

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FILOZOFSKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

**OBRAVNAVA UČENCEV S ČUSTVENIMI IN  
VEDENJSKIMI TEŽAVAMI V OSNOVNI ŠOLI MIREN**

LJUBLJANA, 2011

JERICA MEDVEŠČEK VUKOJE

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FILOZOFSKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

**OBRAVNAVA UČENCEV S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI  
TEŽAVAMI V OSNOVNI ŠOLI MIREN**

Študijski program:  
pedagogika – pedagoška smer

Mentor: Izr. prof. dr. Robi Kroflič

JERICA MEDVEŠČEK VUKOJE

LJUBLJANA, 2011

## **ZAHVALA**

*Mentorjuizr. prof. dr. Robiju Krofliču, ki me je sprejel, vodil in spodbujal pri izdelavi diplomske naloge.*

*Ravnateljici Osnovne šole Miren Danijeli Kosovelj ter vsem sodelujočim v raziskavi.*

*Staršema, ki sta mi omogočila študij in uspešen zaključek le-tega. Hvala za lektoriranje, vse spodbudne besede in konstruktivne kritike.*

*Stricu Milošu za prevod povzetka.*

*Možu Igorju, ki mi je stal ob strani več čas študija in ob pisanju diplomske naloge.*

*Prijateljici Andreji, ki je ob kriznih trenutkih vedno našla tolažilne besede.*

*In navsezadnje hčerki Evelin. Zaradi nje sem to kar sem.*

## **POVZETEK**

V preteklih letih se je veliko govorilo o učencih s posebnimi potrebami (v nadaljevanju UPP) in o tem, kakšno izobraževanje je zanje najprimernejše. V diplomski nalogi posebno pozornost namenimo eni izmed skupin UPP. To je skupina učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami (v nadaljevanju ČVT). Z uvedbo inkluzivnega pristopa naj bi bili učenci s ČVT v rednih šolah deležni dodatne strokovne pomoči, ki naj bi jim omogočala optimalen razvoj. Pri tem se nam postavlja vprašanje, zakaj so lahko učenci s ČVT deležni izrazite prilagoditve in pomoči, če so usmerjeni v skupino učencev s ČVT. Odgovor lahko iščemo v tem, da je v Sloveniji v ozadju razumevanja izobraževanja UPP še vedno prisoten medicinski diskurz. Integracija razumljena v okviru medicinskega diskurza pa je le novo ime za posebno izobraževanje. Problem, ki bi ga radi pri tem izpostavili pa je ta, da kljub temu, da je splošno razširjeno prepričanje, da je tako imenovanega motečega vedenja vedno več, nam podatki o izdanih odločbah o usmeritvah govorijo drugače. V Sloveniji je v skupino učencev s ČVT usmerjenih manj učencev kot pa v skupino slepih in slabovidnih otrok. Ali lahko iz tega sklepamo, da v Sloveniji ni otrok s ČVT? Mislim, da je odgovor jasen. Prav tako kot drugod po svetu, so tudi v Sloveniji učenci, ki imajo ČVT, vendar mnogi med njimi niso usmerjeni v skupino učencev s ČVT ali pa so usmerjeni v napačno kategorijo. Postavi se nam vprašanje, če so kljub temu lahko deležni ustrezne pomoči. Zato nas je v empiričnem delu diplomske naloge zanimalo, ali so se na OŠ Miren izoblikovali taki pogoji dela, ki učencu s ČVT omogočajo optimalen razvoj in ali je pri pedagoških delavcih zaslediti v ozadju razumevanja ČVT prisotnost medicinskega diskurza, ki obravnava učencev s ČVT otežuje. Ker je v šolah zelo malo učencev diagnosticiranih kot učencev s ČVT, nas je zanimalo, kje pedagoški delavci vidijo pomanjkljivosti postopka usmerjanja in diagnosticiranja UPP.

**Ključni pojmi:** učenci s posebnimi potrebami, učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, inkluzija, integracija, medicinski diskurz, Osnovna šola Miren.

## **ABSTRACT**

In the past years, a lot has been said about the pupils with special needs and about the most appropriate ways for their education. In diploma thesis a particular group of pupils with special needs is addressed. This is the group of pupils with emotional and behavioral difficulties (EBD). With the introduction of the inclusive approach the pupils with EBD are entitled to the additional expert help, which should allow them for an optimal development. The question is why would the pupils with EBD need the expression of the adaptation and additional support for their successful involvement in the learning process. This support is only granted when they are classified as students with EBD. The answer to this question can be obtained by knowing the fact that a medicinal discourse is still present behind the understanding of the pupils with special needs education in Slovenia. The integration resulting from the framework of the medicinal discourse is only a different nomination for the special education. The problem we would like to stress out here is the fact that in spite of the generally accepted understanding about the increased number of pupils with the disturbing behavior, the information about the number of pupils' classifications released by schools is giving us a somehow different picture. The number of pupils classified with EBD in Slovenia is smaller than the number of blind and visually impaired pupils. Is it possible to conclude – based on the information presented above – that there are no pupils with EBD in Slovenia? To as, the answer is clear. As in the other countries, Slovenia also has a number of pupils with EBD. The main problem is that these pupils are not classified at all, or classified into other categories. We ask ourselves whether in spite of this, these pupils are still entitled for an appropriate support. Therefore, within the empirical part of diploma thesis we have been interested in finding out whether the staff of teachers at the primary school Miren has implemented such working conditions that would allow an optimal development for the pupils with EBD. We also wanted to realize whether the treatment of pupils with EBD is based on the medicinal discourse that makes their classification and treatment more difficult. As the number of pupils diagnosed with EBD in the Slovenian schools is relatively small, we were interested in knowing where do teachers in Slovenia realize the main deficiencies of the classification method and of the pupils with special needs diagnosis.

**Keywords:** pupils with special needs, pupils with emotional and behavioral difficulties, inclusion, integration, medicinal discourse, the primary school Miren.

## KAZALO VSEBINE

UVOD .....	1
TEORETIČNI DEL DIPLOMSKE NALOGE .....	3
UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI .....	3
KDO SO OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI?.....	3
POIMENOVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI .....	5
OSEBE S POSEBNIMI POTREBAMI NEKOČ IN DANES .....	6
ČUSTVENE in VEDENJSKE TEŽAVE.....	9
RAZVOJ POJMA ČUSTVENIH IN VEDENJSKIH TEŽAV .....	10
OPREDELITEV ČUSTVENIH IN VEDENJSKIH TEŽAV .....	12
KLASIFIKACIJE ČUSTVENIH IN VEDENJSKIH TEŽAV .....	14
ČUSTVENE IN VEDENJSKE TEŽAVE V RAZLIČNIH ŽIVLJENSKIH OBDOBJIH .....	19
ZNAČILNOSTI OTROK S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI .....	24
VZROKI ČUSTVENIH IN VEDENJSKIH TEŽAV .....	25
ZAŠČITNI DEJAVNIKI IN DEJAVNIKI TVEGANJA .....	26
INTEGRACIJA IN INKLUZIJA UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI V REDNE ŠOLE.....	34
POMEN ŠOLSKE KLIME ZA URESNIČITEV INTEGRACIJE IN INKLUZIJE UČENCEV S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI.....	34
DISKURZI NEZMOŽNOSTI IN DISKURZI V INTEGRACIJSKIH POLITIKAH .....	37
INTEGRACIJA IN INKLUZIJA .....	43
SLOVENIJA IN INTEGRACIJA/INKLUZIJA UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI V REDNE ŠOLE.....	47
INDIKATORJI INKLUZIVNOSTI.....	48
OBRAVNAVA OTROK S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI V SLOVENIJI.....	51
ŠOLSKA OBRAVNAVA OTROK S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI .....	51
ZAVODSKA VZGOJA OTROK S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI .....	64
EMPIRIČNI DEL DIPLOMSKE NALOGE .....	66
OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA .....	66
KRITERIJ ZA IZBOR RAZISKOVALNEGA PROBLEMA.....	66

RAZISKOVALNA VPRAŠANJA .....	66
RAZISKOVALNE HIPOTEZE .....	67
METODOLOGIJA .....	67
OPIS OSNOVNE RAZISKOVALNE METODE.....	67
OPIS VZORCA.....	67
OPIS POSTOPKA ZBIRANJA PODATKOV .....	68
OPIS INSTRUMENTA.....	69
OPIS POSTOPKA OBDELAVE PODATKOV .....	69
REZULTATI IN INTERPRETACIJA INTERVJUJEV .....	71
KAKO PEDAGOŠKI DELAVCI NA OŠ MIREN RAZUMEJO UČENČEVO IZSTOPAJOČE VEDENJE?.....	71
KAKŠNA POMOČ JE NA OŠ MIREN NUDENA UČENCU S ČVT OZIROMA UČENCU, KI IZRAŽA ČVT? .....	76
ALI SO PO MNENJU ŠSD NA OŠ MIREN USTREZNI POGOJI ZA DELO Z UČENCI S ČVT OZIROMA UČENCI, KI IZRAŽAJO ČVT? .....	86
V ČEM VIDIJO PEDAGOŠKI DELAVCI NA OŠ MIREN POMANJKLJIVOSTI POSTOPKA USMERJANJA IN DIAGNOSTICIRANJA UPP?.....	93
ALI JE V OZADJU RAZUMEVANJA ČVT PRI PEDAGOŠKIH DELAVCIH NA OŠ MIREN PRISOTEN MEDICINSKI ALI PEDAGOŠKI DISKURZ? .....	98
ZAKLJUČEK.....	104
LITERATURA.....	111
PRILOGE .....	119

*»Obstajamo zato, da pomagamo drugim. Če tega nismo sposobni, lahko težimo vsaj k temu, da jih ne bi prizadeli.«*

*Dalajlama*



### **UVOD**

Izobraževanje je pravica vsakega posameznika in zato se že vrsto let govori o tem, kakšno izobraževanje je najprimernejše za vse učence. Odgovor se nam pri tem zdi jasen. Najprimernejše izobraževanje je pravično izobraževanje. Pojem pravičnega izobraževanja pa se spreminja. Tako je v preteklosti veljalo segregacijsko izobraževanje za najprimernejše. Z leti pa so se pokazale negativne posledice le-tega. Zato se je začelo govoriti o integracijskem/inkluzivnem izobraževanju. V današnjem času, ko se meje med tem, kaj je prav in kaj narobe in med tem, kaj je pravično in kaj nepravilno, iz dneva v dan spreminjajo in meglijo, je inkluzivno izobraževanje nujno potrebno. Kajti »le srečevanja z drugačnimi omogoča resnično demokracijo in prispeva k oblikovanju odgovornih ter humanih posameznikov« (Biesta v Metljak 2009a, str. 51). »Neučinkovito in etično nesprejemljivo je učenje o drugem, saj le učenje od drugega in sobivanje s takšnimi, ki niso kot mi, omogoči razvoj edinstvenega in humanega posameznika v obstoječi svet.« (Tood v Metljak 2009a, str. 51) Ali se je kljub dolgoletnim prizadevanj in trudu pri nas uresničilo pravično izobraževanje za vse, še posebej za učence s čustvenimi in vedenjskimi težavami (v nadaljevanju ČVT), pa je vprašanje, ki si ga v diplomski nalogi zastavljam. V diplomski nalogi posebno pozornost namenim skupini učencev s ČVT, ker mislim, da je prav ta skupina učencev velikokrat s strani šolskega sistema hendikepirana, saj veljajo za moteče, napore in dosegajo slabše učne rezultate kot vrstniki. Razlog tega pa se skriva v nepravilnem postopku usmerjanja in neustrezni pomoči tem učencem. Ker pa je šola pomembna za napredovanje posameznika kot tudi za razvoj celotne družbe, se mi zdi dejstvo, da so učenci s ČVT učno neuspešni zaradi nepravilno nudene pomoči, nedopustno. Zavedati se moramo, da ima šola pomembno vlogo pri določanju posameznikovih možnosti življenja (Peček idr. 2006). Kajti le pravično izobraževanje že na začetku izobraževalne vertikale ponuja možnosti uspešnega življenja vsem, še posebej hendikepiranim skupinam učencem. Učencem, ki so v domačem okolju izpostavljeni več rizičnim kot pa zaščitnim dejavnikom razvoja. Prav tem učencem je potrebno nuditi možnosti pravičnega izobraževanja, ki pa ne pomeni enakega izobraževanja za vse. Šolski sistemi se v sodobnosti pogosto soočajo z vprašanjem kako dosegati čim večjo stopnjo pravičnosti. Pravičnost šolskega sistema pa je odvisna od tega, koliko mu uspe zmanjšati tiste dejavnike šolske uspešnosti, ki niso posledica posameznikovih izbir. Torej dejavnike, ki izhajajo iz ekonomskega, socialnega in kulturnega okolja posameznika (Lesar 2009b). Pri tem pa se moramo zavedati, da morajo biti enake možnosti v izobraževanju

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

usklajene s pravico posameznika do drugačnosti (prav tam). Inkluzija naj bi učencem s ČVT omogočila prav takšno izobraževanje. Izobraževanje, ki učencem nudi možnosti optimalnega razvoja s tem, da se jim v okolje redne šole ni potrebno »asimilirat« in pri tem izgubit lastno identiteto (Spencer v Skalar 1997). Zato me v diplomski nalogi zanima, kakšno pomoč v šolah nudijo učencem s ČVT in ali so na šolah, konkretnije na OŠ Miren, izoblikovani ustrezni pogoji za delo z učenci s ČVT.

## **TEORETIČNI DEL DIPLOMSKE NALOGE**

### **UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI**

*»Vsak človek je kot vsi ljudje, kot nekateri ljudje in kot noben drug človek.«*

*Berger*

Kaj pravzaprav pomeni izraz *»posebne potrebe«*? Ali ni to le še eden izmed pedagoških izrazov, ki vnaša v proučevani problem le še dodatno zmedo? Ali ni vsak posameznik individuum, ki je že sam edinstven in zato tudi poseben. Kako lahko potem govorimo o skupini otrok, ki naj bi imeli posebne potrebe, če pa sploh ne moremo govoriti o otroku nasploh? Pojem posebnih potreb se je skozi čas spreminjal. Spreminjal se je glede na dani družbeni kontekst. Tako je odvisno od časa in okolja, kaj bo pojem posebne potrebe sploh izražal in od časa in okolja je odvisno, kako bodo v družbi gledali in delali s posamezniki označenimi s tem pojmom. Tendenca stroke je, da se pojem spreminja v tej smeri, da bi populacija označena z njim bila čim manj stigmatizirana. V nadaljevanju si bomo ogledali, kaj pravzaprav je zajeto pod pojmom posebnih potreb, kako se je skozi čas to spreminjalo in kdo so otroci označeni s tem pojmom.

#### **KDO SO OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI?**

»Kdor v šoli ne dosega pričakovanega, ne dosega storilnostnih kriterijev, mu dodelijo status učenca s posebnimi potrebami (v nadaljevanju UPP). Ta status omogoča učencu dodatne prilagoditve in programe individualne pomoči. Učna podpora in različne didaktične prilagoditve tako učencu omogočajo, da doseže pričakovane norme in zahtevane standarde znanja. Žal pa se tovrstna pomoč izkaže za zadostno le v primerih, ko ima učenec učne primanjkljaje. Če pa gre za čustvene in vedenjske težave, tovrstna pomoč ne zadostuje. Pri tej skupini učencev je pogosto prav neustrezna pomoč privedla do učnih težav. Učna podpora in didaktične prilagoditve ne zagotovijo pomoči, da bi se naučili čustveno in vedenjsko odzivati v skladu s pričakovanji in zahtevami okolja.« (Kobolt 2010a, str. 16)

Poznamo različne opredelitve otrok s posebnimi potrebami. Predstavila, bi le nekatere, še posebej tiste, ki so upoštevane v slovenski zakonodaji.

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

**Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami** (2007, 2. člen) določa, da v kategorijo otrok s posebnimi potrebami sodijo:

- 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.

V prvem Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2000 so otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami imenovani še *»otroci z motnjami vedenja in osebnosti«* (2000, 2. člen). Kot lahko vidimo, je v naslednjem sprejetju zakona prišlo v poimenovanju do spremembe, ki pa žal še vedno ni povsem ustrezna. Imenujejo jih *»otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami«* (ZOUPP-A 2006, 1. člen).

V **Zakonu o osnovni šoli** (ZOs-F 2007, 5. člen) že zasledimo dodatni dve kategoriji otrok s posebnimi potrebami, ki jih ne smemo zanemariti. Po tem zakonu so otroci s posebnimi potrebami tudi:

- učenci z učnimi težavami in
- nadarjeni učenci.

Skalar (1999, str. 122-123) opredeli osebe s posebnimi potrebami kot »osebe, ki imajo zaradi fizičnih, funkcionalnih in osebnostnih okvar ali primanjkljajev, zaradi razvojnih zaostankov ali neugodnih socialnih in materialnih pogojev za nemoten psihofizični razvoj, težave pri sporočanju in komuniciranju s socialnim okoljem. Osebe s posebnimi potrebami imajo pogosto dodatne čustvene, osebnostne in vedenjske težave. Te so posledica zmanjšanih storilnostnih dosežkov in socialnih možnosti v primerjavi z neprizadetimi vrstniki, kar je posledica zmanjšanih možnosti zadovoljevanja potreb in obvladovanja razvojnih nalog, posledica socialne izključenosti in socialne stigmatiziranosti. Posledice le-teh se kažejo v negativni samopodobi in v nizkem samovrednotenju, v nevrotičnosti in depresivnosti, v vedenjskih težavah, v zasvojenosti, v obrambni naravnosti in v raznih oblikah

## **Obravnavna učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

dezintegriranega vedenja. Osebe s posebnimi potrebami zahtevajo celostno interdisciplinarno obravnavo, ki jim je nudena v domačem in širšem socialnem okolju. Za življenje in delo jim je potrebno zagotoviti ustrezne pogoje in v izobraževalnem procesu prilagoditi izobraževalne programe.« V navedeni definiciji so izpostavljeni vsi vidiki obravnave oseb s posebnimi potrebami. To so: fizični primanjkljaj, psihološka problematika in socialna problematika (Galeša 1995).

Resman (2003, str. 67) meni, da bi bila najsplošnejša označitev učencev s posebnimi potrebami, da so »posebni vsi tisti otroci, ki se razlikujejo od dominantne skupine, po socialno-kulturnih, telesnih in osebnostnih značilnostih. V vrtčevskih in šolskih pogojih so to tisti otroci, ki brez dodatne in posebne pomoči in še posebej usposobljenega učitelja ali strokovnjaka, ne bi zmogli sožitja in dela v vrtcu oziroma šoli med svojimi vrstniki.«

### **POIMENOVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI**

Že v samih definicijah lahko vidimo, da si avtorji niso enotni pri tem, kdo vse naj bi sodil v kategorijo posebnih potreb. Tako kot pri sami definiciji, si tudi pri uporabi pojma posebnih potreb, avtorji niso enotni v mišljenju. V literaturi lahko zasledimo različne izraze, ki naj bi označevali osebe s primanjkljaji.

V preteklosti so te osebe označevali z različnimi pojmi: zaostalost, defektnost, manj razvitost, invalidnost, prizadetost, prikrajšanost, motnje v telesnem in duševnem razvoju... Prevladoval pa je izraz »otroci z motnjami v razvoju«. Navedeni pojmi pa populacijo že s samim izrazom izredno stigmatizirajo. Z vidika vzgoje in izobraževanja je pravilneje govoriti o »posebnih vzgojno-izobraževalnih potrebah«. Ta izraz odraža dejstvo, da imajo otroci v različnih obdobjih svojega šolanja, različen obseg in vrsto vzgojno-izobraževalnih potreb (Galeša 1995). V izobraževanju uporabljamo od sprejetja Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2000 izraz »učenci s posebnimi potrebami« (pupils with special needs). Pojem »posebne potrebe« naj bi populacijo označeno z njim, manj stigmatiziral. Zakaj se je z Zakonom o usmerjanju UPP iz 2000 vsebinsko smiselno na inkluzivno paradigmo vezano pojmovanje »posebne vzgojno-izobraževalne potrebe«, zamenjalo s pojmom »posebnih potreb« v katerem lahko zasledimo prisotnost medicinskega diskurza, pa ne razumem. Če posebne potrebe razumemo v okviru medicinskega diskurza pomeni, da sam razvoj inkluzije ni mogoče v celoti uresničiti, ker medicinski diskurz povezuje poškodbo in nezmožnost, se

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

pravi, da je nezmožnost v tem diskurzu »objektivna značilnost osebe« (Fulcher v Lesar 2010, str. 33). Zato nekateri avtorji menijo, da bi bilo pojem smiselno zamenjati s pojmom »hendikepiranost«. Pojem poudarja, da hendikep ni posledica biološke determiniranosti ampak, da nastane v določenem socialnem prostoru in onemogoči, da bi se posameznik vanj vključil pod enakimi pogoji kot vsi ostali (Kobal-Grum 2009). Zavedati se moramo, da je okolje vedno tisto, ki hendikep povzroči oziroma vzdržuje. Medtem, ko nekateri avtorji, med njimi je potrebno omeniti I. Lesar, menijo, da bi bil najprimernejši pojem »osebe, ki so pogosto izključene«. Pojem posebnih potreb ne vključuje vseh oseb, ki v šoli za optimalen razvoj potrebujejo dodatno pomoč. Med osebe, ki so pogosto izključene tako sodijo učenci s posebnimi potrebami, povprečni učenci, učenci katerih materin jezik ni jezik okolja in učenci, ki negativno odstopajo od povprečja in so zapostavljeni (Lesar 2009a). Ker pa je temeljna človekova pravica, pravica do kvalitetne, enake izobrazbe, ne smemo zanemariti teh skupin učencev, ko razmišljamo o pravičnem nediskriminajočem izobraževanju.

Pri spremembi poimenovanja ne gre zgolj za uporabo različnih pojmov, kajti že sam naziv implicira družbeni odnos do oseb s posebnimi potrebami. Obenem pa se moramo zavedati, da zgolj drugačno poimenovanje še ne pripelje do spremenjenega odnosa do omenjene populacije. Da bo izraz, ki ga bomo uporabili nestigmatizirajoč, ni odvisno od samega izraza, ampak od našega načina mišljenja in delovanja. Sprejeti moramo, da je drugačnost vrednota in izziv, ne pa grožnja.

## **OSEBE S POSEBNIMI POTREBAMI NEKOČ IN DANES**

Tako kot pojem in definicije o tem, kdo sploh so osebe s posebnimi potrebami, se spreminja tudi odnos do omenjene populacije. V zgodovini se je skrb za tako ali drugačno zapostavljene osebe, spreminjala. Odnos do teh oseb je krožil pogled, ki so ga v trenutnem obdobju imeli do ljudi, ki so kakor koli odstopali od povprečja. Duh časa soustvarja odnos in določa kaj in kdo bo v danem trenutku izstopajoč in kdo ne.

Osebe s posebnimi potrebami so bile v preteklosti v veliki večini odvisne od socialnega okolja. Pomembno pa je bilo ali jim je bilo le-to naklonjeno ali ne. Tako so v preteklosti osebe s posebnimi potrebami tvorile skupine vaških ali mestnih revežev, posebnežev in potepuhov. Sirotišnice in zapori so jih bili polni. Komaj v 19. stoletju je družba začela skrbeti zanje ali bolje rečeno, začela je izkazovati zanimanje zanje (Skalar 1999). Tako so ob koncu 19.

## **Obravnavna učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

stoletja začeli nastajati prvi oddelki za otroke z motnjami v duševnem razvoju. Ker so to izobraževanje razumeli preozko, so UPP v takem sistemu izobraževanja, postajali neprilagojeni in izključeni. Imenovali so jih »pomožnošolski« (Rovšek 2006, str. 15-16). Na prelomu stoletja, posebej pa po drugi svetovni vojni, je postajala ta skrb vedno bolj organizirana, sistematična, dosledna in tudi vse bolj strokovna. V razvitem svetu se je kazala v organiziranem specializiranem šolstvu za vse otroke, tudi za otroke s posebnimi potrebami. V sedemdesetih letih 20. stoletja je prišlo pri obravnavanju otrok s posebnimi potrebami do kvalitativnih sprememb. Do sprememb je začelo prihajati skupaj z idejami antipsihiatrije, antiinstitutionalizacije, normalizacije in multikulturalizma. Zaradi negativnih učinkov segregiranega šolanja, so začeli vključevati otroke s posebnimi potrebami v redni šolski sistem. S to prakso so začeli na Švedskem in jo poimenovali integracija oziroma normalizacija. Vedno več UPP so nameščali v redne vrtnice in šole, čeprav integracija še ni imela zakonske osnove. Takšno prakso se označuje z izrazom »*tiha integracija*«. Tiha integracija lahko otroku bolj škodi kot koristi, ker šole tem otrokom ne morejo nuditi ustreznih pogojev za optimalni razvoj (Skalar 1999, str. 123-124). Od štiridesetih let 20. stoletja pa vse do danes so bili sprejeti razni dokumenti, ki poudarjajo enake pravice vseh ljudi. Kljub fizični vključenosti v redne šole, so ostali UPP stigmatizirani in v okolju, kjer jih ne razumejo. Otroci s posebnimi potrebami lahko ustrezno uveljavljajo svoje pravice le »v sistemsko ustrezno urejeni šoli in skupnosti, ki spontano sprejema drugačnost kot novo kvaliteto bivanja« (Kroflič 2003, str. 24). Zato je pravilno razumevanje integracije bistveno pri zagotavljanju pravičnega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V osemdesetih so začeli integracijo natančneje razčlenjevati in se začeli poleg fizičnega, prostorskega vključevanja otrok zanimati za socialno vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole - inkluzijo. Do izpopolnjevanja integracije in do zamenjave paradigme integracije z inkluzivno paradigmo, je prišlo v devetdesetih letih zaradi vedno večjega zanimanja strokovnjakov, globalizacije in poudarjanja vrednot kot so spoštovanje drugačnosti, enake možnosti in strpnosti. K temu so veliko pripomogli dokumenti kot so: Konvencija o otrokovih pravicah (1989), Salamanška izjava (1994),... ki so doprinesli nove kvalitete pri izobraževanju in vzgoji otrok s posebnimi potrebami (Lesar 2009b). Inkluzija otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja je vrednota tistih demokratičnih družb, za katere je značilno sprejemanje načel enakih možnosti, pravičnosti, nediskriminiranja ter zagotavljanje pravic do njihovih boljših razvojnih in edukacijskih možnosti v družbi vrstnikov. Za takšno družbo je pomembno opuščanje vrednotenja otrok s posebnimi potrebami na osnovi motnje (Sardoč 2006). V zadnjih desetletjih so evropske in druge države postopoma sprejele zakonodajo in različne

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

programe za vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v redne vrtce in šole (Lebarič idr. 2006). Slovenija je z Zakonom o osnovni šoli (1996, 12. člen) uzakonila integracijo otrok s posebnimi potrebami, čeprav se je takrat v razvitem svetu že močno uveljavilo razlikovanje med integracijo in inkluzijo. Zakon navaja, da morajo biti otrokom s posebnimi potrebami zagotovljeni ustrezni pogoji za njihovo vzgojo in izobraževanje.

Preden preidem do inkluzivnega izobraževanja, bi rada še podrobneje predstavila skupino učencev s posebnimi potrebami o kateri bom v diplomski nalogi pisala. Ta skupina so učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami.



## **ČUSTVENE in VEDENJSKE TEŽAVE**

*»Moteno je tisto kar nas moti.«*

*Dyck*

Pričakovanja, norme, pravila in kultura so elementi, ki nam nakažejo mejo med tem kaj je v nekem trenutku v nekem okolju opredeljeno kot normalno in kaj iz tega okvira izstopa. Izstopajoče in moteče vedenje je torej tisto vedenje, »ki je v določenem obdobju v določeni kulturi označeno za izstopajoče in moteče« (Kobolt 2010a, str. 13). Tako lahko vedno, ne glede na zgodovinsko obdobje, govorimo o disocialnih, motečih posameznikih, ki motijo ustaljeni družbeni red. Glede na obdobje pa vemo, kako so s tako imenovanimi motečimi posamezniki ravnali. Ravnanje je v veliki meri odvisno od definicije takratnega normalnega in patološkega, ker se od definicije le-tega lahko določi, kakšno ravnanje je za določeno obdobje spremenljivo in kakšno ni.

V današnjem času vedno pogosteje govorimo o disocialnih posameznikih. Starši se pritožujejo, da niso kos vzgoji lastnih otrok in tako šola prevzema vedno večjo vzgojno funkcijo. Od šole se pričakuje, da se prilagaja družbenim spremembam. Tako v šolah narašča storilnostna naravnost, ker sta znanje in učni uspeh razumljena kot moč. To pa zato, ker sta »dobra vzgojenost in izobrazba pogoj uspešne družbene produkcije« in sta zato za učinkovito delovanje v današnji družbi, nujno potrebna (Kobolt 2010a, str. 15). V družbi in potemtakem v šoli, »ki strmita le k uspehu, je posameznik, ki ne dosega družbenih kriterijev in pričakovanj, odpadnik« (Gronemeyer v Kobolt, Pelc-Zupančič 2010, str. 58). Pritisk, da si morajo mladi pridobiti čim boljšo izobrazbo povzroči pri tistih, ki pri tem niso uspešni, osebnostno krizo, stigmatizacijo in posledično lahko tudi čustvene in vedenjske težave (v nadaljevanju ČVT). Zato je v šoli vedno več učencev s ČVT. Učenci s ČVT velikokrat v šolah in doma s svojimi motečimi oblikami vedenja povzročajo težave učiteljem, vrstnikom, staršem in širšemu okolju. Od šole se pričakuje, da preprečuje nesprejemljivo vedenje za šolsko in širše družbeno okolje (Stojanović 2005). Ker imajo vsi učenci pravico do kvalitetne vzgoje in izobraževanja in ker je dolžnost države, da to učencem omogoča, naj bi šola vsem otrokom zagotavljala varno in spodbudno okolje za učenje in razvoj. Učenci s ČVT naj bi tako z uvedbo inkluzivnega pristopa v šolah, bili deležni dodatne strokovne pomoči, ki naj bi jim omogočala optimalni razvoj. Učenci s ČVT so prav posebna skupina UPP, saj bi moralo delo z njimi bolj kot učno pomoč, vsebovat pomoč, ki bi učencu omogočala konstruktivno

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

spoprijemanje s težavami in dvigovanje ravni samozaupanja, samozavesti in psihične odpornosti (Kobolt, Pelc-Zupančič 2010). Tem učencem velikokrat primanjkuje osnovni človekovi potrebi, to je potreba po varnosti in ljubezni. S pravilno pomočjo, ki je prilagojena učencem s tovrstno težavo in z zaupanje vanje, jim lahko nudimo možnost za uspešno izobraževanje in prihodnost, ki ne bo ožigosana že na samem začetku izobraževalne vertikale.

### **RAZVOJ POJMA ČUSTVENIH IN VEDENJSKIH TEŽAV**

Kot lahko v strokovni literaturi zasledimo, se v zgodovini spreminjajo termini, ki sicer opisujejo isto problematiko. To je problematika »*čustveno in vedenjskih težav*«. Ta izraz jasno opredeljuje, da gre pri tej problematiki za osebo, ki po vedenjskem in čustvenem odzivu izstopa iz okolja.

Uporabo strokovnih izrazov v specialno pedagoški literaturi je raziskal J.R. Schultheiss (v Kobolt idr. 2008, str. 48). Prišel je do sklepa, da termini na področju ČVT odslkavajo družbeno razumevanje otrok in vzgoje, značilno za določeno zgodovinsko obdobje. Tako je na primer na prelomu iz 18. v 19. stoletje prevladovala **normativno–patološka paradigma**, ki je odklon od norme razumela in definirala kot bolezen ali moralni deficit. Norma je predstavljala definirano povprečje in vsako odstopanje od tega povprečja je bilo opredeljeno kot simptom osebnostne pomanjkljivosti ali kot psihična bolezen. Zato so takrat uporabljali termine kot so: otroška motnja in pedagoška patologija. V času reformske pedagogike se je tudi pogled na tovrstno problematiko spremenil, saj se je uveljavila **pedagoško-integrativna paradigma**. Otroka je bilo potrebno preko vzgoje vpeljati v družbo. Če to ni bilo uspešno, je odstopanje bilo opredeljeno kot vzgojna zanemarjenost. Pogost termin, ki je bil tudi takrat uporabljen, je težja vzgojljivost. Družba v današnjih časih krmili naše vedenje, na kar opozarja že ime same paradigme, ki je **paradigma družbenega krmiljenja**. Človek zahodne družbe ne neguje več brezpogojne emocionalne odvisnosti od družbe. Od posameznika se pričakuje, da se vede v skladu s pričakovanji družbe. Če tega ne zmore, ga družba z edukacijo »ekspertov« krmili in poskuša takšno vedenje pri posamezniku vzpostaviti. Ta pristop je podoben tretmajski ideologiji, ko se odrasli postavijo v pozicijo tistega, ki otroka najbolj poznajo in vedo kako ravnati, da bo zanj najbolje (prav tam). Dandanes prevladuje **postmoderna paradigma** in nanjo vezan termin »socialne izključenosti«, ki je po mnenju N. Zrim-Martinjak (v Kobolt, Pelc-Zupančič 2010, str. 93) eden temeljnih konceptov v pedagogiki, ki je ključen za razumevanje učenčevih težav in za oblikovanje programa pomoči,

## **Obravnavna učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

ki bi zmanjševal socialno izključenost. ČVT so tesno povezane s socialno-ekonomskimi dejavniki, dejavniki socialnega ozadja ter šibkega socialnega kapitala, ki se zmanjšujejo z naraščanjem socialne izključenosti.

Velika večina terminov, ki se najpogosteje uporabljajo za ČVT, se veže na ugotovitev, da se posameznik s svojim manifestnim vedenjem v precejšni meri odklanja od socialnih norm, ki veljajo v določenem prostoru. »Posebnost tovrstnega vedenja je, da posameznik krši pričakovanja in zahteve, ki se v socialnem prostoru vežejo na osnovna pravila socialne interakcije. To je vedenje, ki posega v socialni prostor drugega in praviloma pomeni konflikt z okoljem.« (Bečaj 1987, str. 23-24)

Najprej se je v strokovni literaturi uporabljalo izraz *»motnje vedenja in osebnosti«* (tudi v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2000), kar je za današnji čas nesprejemljivo. Motnja izraža prisotnost medicinskega diskurza v katerem se lahko motnjo jasno opredeli in zdravi z zdravili ter težave razume kot probleme znotraj posameznika. Poudariti je potrebno, da so lahko ČVT prehodne in da se lahko z njimi tako posameznik kot tudi okolje dobro spoprimejo in jih obvladajo (Metljak idr. 2010). Pri tem ima šola izredno pomembno funkcijo, ko s pozitivno šolsko orientacijo in različnimi šolskimi aktivnostmi predstavlja zaščitni dejavnik razvoja. S pravnimi in doslednimi ukrepi že ob prvih znakih ČVT lahko šola prepreči, da težave prerastejo v motnjo. Komaj, ko težava postane stabilizirana, govorimo o motnji (prav tam). Izraz motnje vedenja in osebnosti je nadomestil izraz *»čustvene in vedenjske motnje«*, ki ni ustrezen, ker še vedno vsebuje pojem motnje. Takšno je tudi imenovanje oseb s ČVT v trenutnem Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP-UPB1 2007, 2. člen). Ker se v terminu pojavi še vedno izraz motnja, je ta izraz boljše zamenjati z izrazom *»čustvene in vedenjske težave«* (emotional and behavioral difficulties - EBD), ki pojem motnjo zamenja s pojmom težava. Ta izraz tako zajema kontinuum čustvene kot tudi vedenjske dimenzije. Izraz čustvena težava označuje oblike notranjega izražanja stiske, medtem ko vedenjske težave označujejo zunanje oblike izražanja jeze, agresije in neobvladanega posameznikovega vedenja. Ne smemo pa zanemariti dejstva, da sta čustvena in vedenjska dimenzija povezani s socialnim kontekstom. Čustveni in vedenjski odzivi so posledica dogajanja v posamezniku in prav tako so posledica dogajanja v socialnem kontekstu. Zato se lahko uporablja tudi izraz *»čustvene, vedenjske in socialne težave«* oziroma *»socialnointegracijske težave«* (Metljak idr. 2010, str. 89). V diplomski nalogi bom uporabljala termin *čustvene in vedenjske težave*.

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

Poglejmo, kdo so učenci, ki sodijo v to skupino.

### **OPREDELITEV ČUSTVENIH IN VEDENJSKIH TEŽAV**

Mnogi avtorji opozarjajo na problematičnost opredeljevanja otrok s ČVT (Metljak 2009a). Ob tem, da imamo na razpolago veliko različnih definicij, imamo tudi definicije, ki si nasprotujejo. Avtorji lahko vidijo težavo v posamezniku, ki se ni pripravljen prilagoditi družbenim normam in spremeniti svojega »neprimerne vedenja«. Medtem ko nekateri avtorji ne vidijo problema ČVT na vedenju posameznika, ampak »v izraženi stopnji integracije v družbo« (Kobolt idr. 2008, str. 49). Pri vseh definicijah ČVT pa je enoten kontinuum, kjer so na eni strani značilnosti čustvene dimenzije, na drugi strani pa značilnosti vedenj. Izraz čustvena motnja označuje internalizirane oblike izražanja stiske, medtem ko izraz vedenjske motnje, označuje eksternalizirane oblike izražanja stiske (prav tam). Pri opredelitvi ČVT ne moremo mimo pojma »motečnosti«. Izstopajoče in moteče je tisto, kar se pri definicijah ČVT opredeljuje (Metljak 2009a). Tako na primer Maras in Cooper (v Metljak 2009a, str. 10) opredeljujeta ČVT kot »krovni termin, ki vsebuje širok spekter težav in potreb, vključno s problemi, ki se kažejo v čustveni ali vedenjski obliki in problemi, ki vsebujejo obe dimenziji, čustveno in vedenjsko«. Medtem ko Visser (2003) meni, da ČVT niso nekaj kar obstaja izven socialnega konteksta, temveč je to oznaka, ki je posameznikovemu vedenju dodeljena glede na kulturne norme. Nekateri avtorji poudarjajo, da so vedenjski problemi lahko posledica nasprotja med vrednotami in pričakovanji šolskega sistema in vrednotami, ki jih otroci pridobijo doma in v skupnosti (Kobolt idr. 2008).

Čustvena dimenzija težav se lahko pojavi pred ali po vedenjskih težavah. Čustvene težave so pogosto tiste, ki prinašajo dražljaj za razvoj obrambnih ali napadalnih vedenj. Otrokove skrite emocije so lahko izvor vedenj, ki jih drugi odobravajo ali zavračajo. V tej točki se pojavi še tretji dejavnik ČVT in to je socialna dimenzija. Socialne reakcije odobravanja krepijo negativno vedenje, posledično pa nadaljnji razvoj socialne pripadnosti postane odvisen od nadaljnje odklonskosti. Če pa je socialna reakcija negativna, temeljna potreba človeka po sprejetosti in pripadnosti ni zadovoljena, kar vodi k nadaljnjim čustvenim stiskam (Cooper 2006).

Skalar (1996, str. 335) opredeli otroke in mladostnike s ČVT, kot »otroke in mladostnike, ki v šolskem prostoru predstavljajo poseben problem. Poseben problem predstavljajo, ker so

## **Obravnavna učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

usmerjeni proti družbenim, institucionalnim in moralnim normam. Njihovo vedenje ogroža družbene, institucionalne in individualne vrednote in dobrine. Takšno vedenje je usmerjeno tudi proti samemu sebi, proti lastni fizični in psihični integriteti. To je vedenje, ki ga socialno okolje doživlja kot motnjo in ustvari potrebo socialnega okolja po odzivu, da bi storilce onemogočili ali jih odvrnili od takšnega vedenja. Takšnega vedenja ne doživljamo kot posledico nekega bolezenskega stanja, temveč bolj in večinoma kot posledico moralne pokvarjenosti, nevzgojenosti, motenega razvoja kontrole emocij in notranjih dražljajev, impulzivnosti in identifikacijami s subkulturnimi normami in vzorci vedenja. Takšnega vedenja tudi povzročitelji vedenja ne doživljajo kot poseben problem ali posledico bolezenskega stanja. Zaradi neustreznega vedenja ne občutijo bolezenskega pritiska zaradi katerega bi poiskali pomoč pri strokovnjaku ali odrasli avtoriteti. Otroci in mladostniki s ČVT so drugačni od večine, so otroci, ki s svojim vedenjem ogrožajo sami sebe, svoje življenje in zdravje, svojo osebnostno in socialno integracijo ter otroci in mladostniki katerih vedenje je ogrožajoče za socialno okolje.« V kategorijo otrok s ČVT 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).

Iz slednje definicije lahko vidimo, da so ČVT le tiste, ki se odražajo stalno in vztrajno ne glede na čas in okoliščine. Posameznikovo vedenje je tako neprilagojeno, da mu onemogoča vzdrževati normalne socialne odnose z učitelji in vrstniki. Vse to vpliva tudi na njegovo učno uspešnost. Posebno težavno je, če okolje ne pozna vzroka otrokovih šolskih težav. Tako jih pogosto pripisujejo otrokovi nemarnosti, nezainteresiranosti za šolo, lenobi,... Otrok tako ni prizadet le zaradi pritiska in konfliktov v okolju, temveč tudi zato, ker se ne zaveda svoje drugačnosti. Občutek drugačnosti in nezmožnosti lahko povzročata tesnobo in depresivnost (Marentič-Požarnik 2000). Zato je še posebej pomembno zgodnje odkrivanje težav, da lahko s pravilno in zgodnjo obravnavo preprečimo učno neuspešnost, ki lahko privede še do številnih drugih težav v otrokovem razvoju.

Kauffman (v Visser 2003) meni, da je opredelitev takšne motnje vse prej kot enostavna. Eden izmed razlogov je ta, da ČVT niso nekaj kar obstaja izven socialnega konteksta, ampak je oznaka dodeljena glede na kulturne norme. ČVT so tako nekaj kar kulturno izbrane avtoritete označijo kot neznosno, nesprejemljivo. Definicija ČVT je tako neizogibno vsaj deloma subjektivna. Jasnosti pri definicijah ne more biti niti zaradi različnosti strokovnih paradigem.

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

Winkel (v Metljak 2009a, str. 15) teorije vedenja, ki odstopajo od normale, deli na tri skupine:

1. **Klinično psihološke**, ki temeljijo na normativnih postavkah družbenih znanosti in se ravna po vsakodnevni formulaciji: *»Tisti, ki dela problem, je tudi sam problematičen.«*;
2. **Teorija etiketiranja** pravi, da je vpadljivost učenca nekaj, kar v glavnem definirajo in generirajo učitelji in šola;
3. Tretja teorija, **teorija vzajemnega procesa odstopanja in označevanja** pa pravi, da se v krožnem proces utrjuje težavno vedenje, etiketiranje le-tega in še močnejše oblike deviacije.

Po pregledu različnih opredelitev ČVT vidimo, da je sama opredelitev manj pomembna kot pot k razumevanju težav. Vnaprej izdelane opredelitve, ki določajo vrsto težav nato pa obliko pomoči in strokovnjaka, ki se s težavo sooča, ne sledijo inkluzivni paradigmi. Ostajajo namreč pri kategorialnem pristopu. Učenca obravnavajo kot »takega in takega in potrebnega takšne in takšne pomoči« (Metljak 2009a, str. 16). Kategorijam se v izobraževalnem procesu, žal, ne moramo izogniti. Pri uporabi le-teh se je potrebno zavedati možnosti zlorabe in jih zato uporabljati zgolj kot pripomoček in ne kot orodje pri usmerjanju učencev (Metljak 2009b).

### **KLASIFIKACIJE ČUSTVENIH IN VEDENJSKIH TEŽAV**

Kljub dolgoletnim prizadevanj, da bi bolje razumeli problematiko ČVT, se v praksi še ni zgodil preobrat od kategorialnega pristopa k socialno-participativni paradigmi dela z mladimi s tovrstnimi težavami. Sam Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je v Sloveniji uvedel kategorialni pristop. Zakon opredeli kategorije v katere učence usmerjamo, a te kategorije sledijo logiki medicinskega modela. Ta model izpostavi individualno motnjo ali posebno potrebo in opredeli pomoč glede na pomanjkljivosti. In prav otroci s ČVT so pri kategorialnem pristopu najbolj prikrajšani. Kljub podpori in individualiziranem programu ne dobijo tistega, kar pravzaprav zares potrebujejo. In to je spodbudno, razumevajoče in tudi primerno strukturirano socialno okolje (Metljak idr. 2010, str. 94). Strokovnjaki se zavedajo, da je medicinsko razumevanje problematično in neustrezno, a kljub temu kategorije uporabljajo v procesu usmerjanja UPP. Avtorji, na primer Daniels (2006), ne vidi težave v tem ali kategorije znotraj pedagoškega ali medicinskega diskurza obstajajo, ampak kakšne posledice ima proces kategorizacije na vzgojo in izobraževanje UPP. Kot najbolj problematično bi pri tem rada izpostavila zdravljenje učencev s ČVT z medikamenti - npr. ritalin. Zaradi takšnega razumevanja se, kljub inkluzivni paradigmi, še vedno postavijo odrasli

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

v pozicijo tistega, ki vedo kaj je za otroka najboljše (Daniels 2006). Kategorije v izobraževanju uporabljamo, čeprav ne vemo ali to da učenca uvrstimo v določeno kategorijo zares pomaga njemu ali to le lajša delo strokovnjakom. Baker (v Visser 2003, str. 28) opozarja, da je bolj kot kategoriziranje pomembno razumevanje posameznega primera. V motnjah otroštva in mladostništva obstaja zelo mešana vreča socialno-vedenjskih-čustvenih motenj, ki imajo navadno mnogovrstne vzroke. Razumljiva opredelitev posameznega primera je bolj pomembna kot določanje oznake.

Kljub vsem kritikam, ki jih lahko pripišemo kategorialnemu pristopu, je potrebno omeniti, da so klasifikacije kot pripomoček v procesu spoznavanja in razumevanja posameznikovega čustvenega in vedenjskega odzivanja, dragocen pripomoček za orientacijo in sporazumevanje med strokovnjaki in jim zato ponujajo varnost. Klasifikacije imajo vlogo »urejevalca« in prispevajo k preglednosti. Zato strokovnjaki lažje prepoznajo problem. V tem pa se skriva tudi nevarnost. Zgodi se lahko, »da na posameznika, ko se mu diagnoza postavi, zaradi sugestivnega značaja diagnoze ne gledamo več kot na individuuma« (Metljak 2009a, str. 73). Zato moramo biti pri kategoriziranju še posebej previdni, da nehote učencu ne pripišemo težav, ki jih pravzaprav nima. Učenec lahko zaradi naših pričakovanj kaj kmalu razvije takšne vzorce vedenja, kot jih zanj pričakujemo. Temu rečemo v pedagoškem smislu »samoizpolnujoča se napoved«, ko učenec postaja takšen, kot je zanj pričakovano s strani učiteljev (Rosenthal, Jacobson v Peček-Čuk, Lesar 2010, str. 173).

Diagnostičnih orodij je veliko in so vezana predvsem na klasifikacije. Ko uporabljamo klasifikacije je zato pomembno, da se zavemo, da so zgolj pripomoček pri usmerjanju (Metljak 2009b). Zato je kategorije v izobraževanju potrebno previdno uporabljati in se pri tem zavedati možnosti zlorabe.

V Slovenskem prostoru sta med najbolj znanimi klasifikacijami ČVT Bečajeva klasifikacija, ki govori o disocialnem vedenjskem sindromu (1989) in Bregantova etiološka klasifikacija disocialnih motenj (1987). Le etiološke klasifikacije lahko razumemo kot pripomoček za razumevanje poti in procesa nastajanja teh težav.

### **Disocialni vedenjski sindrom**

Bečaj (1987, 1989) o klasifikaciji otrok s ČVT (on govori o motnjah vedenja in osebnosti - MVO) meni, da pri konkretni osebi ne gre za čiste tipe, temveč so »MVO praviloma kombinacija bioloških, psiholoških in socioloških dejavnikov, ki pripeljejo posameznika v razkorak s socialnim okoljem« (Bečaj 1989, str. 9). Ne glede na to, kaj je motnjo povzročilo, se začne okolje nanjo odzivati tako, da jo vzdržuje ali celo krepi. Tako posameznik oblikuje vedenje, ki ga okolje praviloma označuje kot neprimerno in nanj reagira odklonilno. Vsako disocialno simptomatiko smatramo za razvojno ogrožajoče, ker praviloma sproži negativne reakcije okolja. To otroku onemogoči zadovoljevanje osnovnih psihosocialnih potreb. Bečaj uporablja termin »disocialnost«, saj vidi ustreznost termina v tem, da je vedenje, ki je usklajeno s pričakovanji in zahtevami okolja socialno ustrezno, konformno, prilagojeno in zato meni, da je za vedenje, ki ne ustreza normam socialnega okolja uporabljeni termin »disocialno«, ustrezen. Tako je »disocialno vedenje tisto vedenje, ki je v nasprotju z osnovnimi pričakovanji in zahtevami socialnega okolja« (Bečaj 1987, str. 24).

Bečaj (1989, str. 18-20) uvršča med **diagnostične kriterije disocialnega vedenjskega sindroma**, ki so obenem **kriteriji nameščanja v vzgojni zavod**:

- nizko delovno učinkovitost,
- pomanjkanje aktivnih interesov,
- pomanjkanje delovnih navad,
- pomanjkanje stikov z normalnimi vrstniki,
- izključenost iz socialnega okolja,
- pomanjkanje pozitivnega čustvenega stika z odraslimi.

Bečaj piše o zgoraj navedenih simptomih ČVT ne pa o vzrokih. Meni, da so vzroki za ČVT v kombinaciji več dejavnikov. Poveže jih v sindrom – **disocialni vedenjski sindrom**. Takšen način pa za nekatere avtorje ni primeren. Prepričani so, da gre za obliko stereotipiziranja, ki za šolski prostor ni primerna, »saj ne prinaša podpore v postavljanju odnosa z otrokom in spoprijemanja z njegovimi težavami« (Metljak idr. 2010, str. 103). Nekateri avtorji menijo, da je neustrezno, da so kriteriji za usmerjanje otrok s ČVT kljub integracijski in inkluzivni paradigmi še vedno zgoraj navedeni kriteriji (Kobolt idr. 2008).



## **Obravnavna učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

Pojem disocialnost, ki temelji na simptomatiki ne pove nič konkretnega o vzroku simptomatike in o njeni etiologiji. Ta oznaka tako ne more biti osnova za prognostično oceno in ne more biti niti osnova za korekcijo. Ocena disocialnosti, oziroma vedenjskih motenj in težav, bi morala nujno vsebovati tudi etiološko opredelitev. V ta namen se uporablja Bregantova etiološka klasifikacija disocialne simptomatike. »Pojem disocialnost se nanaša na simptomatiko, medtem ko gre pri pojmu ČVT za etiološko oznako.« (Bečaj 1987, str. 25-26)

### **Etiološka klasifikacija disocialnih motenj**

Bregant poskuša z etiološko klasifikacijo disocialnih motenj razumeti vzroke in okoliščine za nastajanje motenj. Le etiološke klasifikacije lahko razumemo kot pripomoček za razumevanje procesa nastajanja težav.

Bregant (1987, str. 8-16) deli **disocialne motnje** v pet skupin:

1. **Situacijska, to je reaktivno povzročena motnja kot posledica izjemne obremenitve pri normalni osebnostni strukturi.** Sem štejemo ravnanja, do katerih pride pri sicer normalno prilagojenih in urejenih otrocih oziroma mladostnikih, ki disocialno reagirajo le v izjemnih primerih zaradi neobičajnih in za njihovo stopnjo prekomernih obremenitev. Njihovo disocialno ravnanje ni v skladu z njihovo osebnostno strukturo in običajnim vedenjem. V vzgojnih zavodih praviloma ne bo otrok, ki sodijo v to skupino disocialno motenih, saj z normalizacijo življenjskih pogojev disocialna simptomatika običajno izgine (prav tam).
2. **Sekundarna peristatična motnja kot posledica motenega čustvenega razvoja.** To skupino delimo na podskupino z **nevrotično osebnostno strukturo** in podskupino z **disocialno osebnostno strukturo**. Pri obeh skupinah je osnova sekundarne peristatične disocialnosti čustveno moten osebnostni razvoj, ki predstavlja kontinuum na katerem je na eni strani nevrotična osebnostna struktura, na drugi pa sekundarna disocialna struktura. Pri nevrotični osebnostni strukturi primarna osebnostna usmerjenost ni disocialna in ob disocialnem ravnanju se javlja notranji konflikt. Medtem ko je pri disocialni osebnostni strukturi, osebnostna naravnost pretežno disocialna in jih disocialno ravnanje notranje zadovolji (prav tam).

3. **Primarno peristatična motnja kot posledica direktne miljejske okvarjenosti in zavajanja.** V to skupino so zajeti mladostniki, ki so odraščali ob disocialnih starših, oziroma so živeli v izrazito zavajajočem okolju z značilnostmi ne le subkulturnega, ampak že kontrakulturnega okolja. Ta disocialnost nastaja ob vzorih, ki jih otroci neposredno prevzemajo kot normalne. S psihološkega stališča ti otroci običajno niso moteni, ker ne trpijo zaradi čustvene oškodovanosti, ampak so socialno oškodovani. Imajo napačno življenjsko usmeritev z vidika širšega ne pa ožjega socialnega okolja. Disocialnost izhaja iz napačne življenjske orientacije (prav tam).
4. **Primarno biološko povzročena motnja kot posledica okvar centralnega živčnega sistema in psihoz.** V to skupino so zajeti disocialni pojavi, ki so posledica psihičnih in organskih cerebralnih okvar. Sem štejemo spremljajoče disocialne pojave pri psihozah, epilepsiji, duševni nerazvitosti in organskih okvarah centralnega živčnega sistema med katerimi moramo posebno opozoriti na tiste oblike, ki se označujejo kot minimalne cerebralne disfunkcije. V to skupino štejemo tudi tiste disocialne pojave, ki izhajajo iz drugih konstitucijskih odstopanj in se odražajo v posebnih osebnostnih potezah ter jim ni mogoče pripisati niti organske cerebralne disfunkcije. Pri tovrstni disocialnosti je potrebno biti pozoren na možne dodatne čustvene motenosti, ker primarna biološka povzročena motnja ovira otrokovo vključitev v procese psihosocialnega učenja in ustvarja interpersonalne težave, ki imajo za posledico dodatno čustveno motenost (prav tam).
5. **Razvojno ogroženi otroci brez disocialnih motenj.** V tej skupini so otroci pri katerih ne zasledimo disocialnega vedenja s katerim bi neposredno ogrožali interese okolice oziroma družbe, vendar so zaradi razvojne ogroženosti v zavodih. Običajno so to otroci, ki kažejo določeno težavnost pri vzgojnem vodenju, bodisi zaradi pomanjkljive ali pa napačne dosedanje vzgoje. Lahko so tudi prizadeti v čustvenem in osebnostnem razvoju nikakor pa niso disocialno moteni (prav tam).

Posamezne oblike in vrste se lahko med seboj povezujejo. Le pri skupini razvojne ogroženosti ni možna kombinacija s katerokoli drugo etiološko skupino.

Bregant (v Bečaj 1987, str. 26-28) posveča posebno pozornost drugi kategoriji. V tej kategoriji je disocialna simptomatika povezana z značilno motenim čustvenim razvojem, kar

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

ima za posledico oblikovanje določene osebnostne strukture. Pri ostalih klasifikacijah povezave med simptomatiko in osebnostno strukturo ni. Pri teh kategorijah disocialna simptomatika ni posledica motenega čustvenega razvoja, ampak je kulturno ali biološko pogojena. Razvojna ogroženost je pri teh kategorijah manjša kot pri drugih. Povezava simptomatike z osebnostno strukturo dodatno ogroža otrokov oziroma mladostnikov razvoj. Zato se za to kategorijo uporablja termin motnje vedenja in osebnosti (MVO) oziroma ČVT (poudarila J.MV). ČVT so tisti del disocialne simptomatike, ki ima svoj izvor v motnem čustvenem razvoju in to v tolikšni meri, da se je zaradi tega oblikovala specifična osebnostna struktura. Razlika med nevrotično in disocialno osebnostno strukturo je le v stopnji prizadetosti. Tako pomeni disocialna osebnostna struktura stopnjevalno posledico čustveno motenega osebnostnega razvoja. Vedeti moramo, da čeprav vedenjska motnja morda ni posledica motenega čustvenega razvoja, to še ne pomeni, da do ČVT ne more priti kasneje v razvoju. Pomembno je širše in ožje socialno okolje z vsemi zaščitnimi oziroma ogrožajočimi faktorji, da lahko predvidimo, kako se bodo vedenjske motnje pri otrocih razvijale naprej. Tako vidimo, da lahko vsaka vedenjska motnja ne glede na etiologijo ob ogrožajočih faktorjih, sekundarno povzroči čustveno motnjo in preko nje ČVT.

## **ČUSTVENE IN VEDENJSKE TEŽAVE V RAZLIČNIH ŽIVLJENSKIH OBDOBJIH**

### **Predšolsko obdobje**

Pri predšolskem otroku ne moremo govoriti o ČVT, ker še nima izoblikovane relativno stabilne osebnosti. Kar pa ne pomeni, da v vrtcu ni otrok s posebnimi potrebami, ki potrebujejo strokovno pomoč (Navodila h kurikulumu za vrtce... 2003). »Osebnostnih motenj ne diagnosticiramo dokler ni zaključen otrokov razvoj, čeprav se določeni vzorci vedenja kažejo že v zgodnjem otroštvu.« (Žerovnik 2004, str. 100) Otroci, ki kažejo znake čustvenih in vedenjskih težav v predšolskem obdobju, so predvsem tisti s težavami v prilagajanju, vendar posamezni znaki neustreznega prilagajanja še ne kažejo na obstoj motenosti.

**Otroci, ki imajo znake neustreznega prilagajanja v predšolskem obdobju so** (Navodila h kurikulumu za vrtce... 2003, str. 35):

- **Otroci, ki izražajo razne telesne težave in motnje:** hranjenja, prebave, izločanja;

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

- **Otroci z razvadami in navadami:** sesanje prstov, grizenje nohtov, škripanje z zobmi ter motorične navade;
- **Otroci s čustvenimi in vedenjskimi znaki neustrezne prilagoditve:** to so otroci s pretirano, pa tudi pasivno trmo, razdražljivi, nevarno agresivni otroci, včasih pa so taki otroci cmeravi, pretirano plahi, izražajo številne strahove, ljubosumnost, njihovo vedenje je nepredvidljivo;
- **Otroci s težavami in motnjami kontaktov:** ki se lahko kaže kot samotarstvo, izogibanje vrstnikom, ne vključevanje v igre, slabo komuniciranje, imajo strah pred odraslimi, so plahi pred vrstniki, lahko pa so tudi taki, ki nikoli ne ubogajo, so neprestani uporniki, neprestano nagajajo vrstnikom, so stalno grobi,...

### **Šolsko obdobje**

Kar nekaj je učencev, ki imajo tekom šolanja občasne oblike ČVT. Ob primerni in zgodnji pomoči se le-te ne spremenijo v dolgotrajno motnjo. Učenci s ČVT so v šoli deležni posebne obravnave in pomoči. »Kot otroka s ČVT se lahko usmeri le tistega, ki ima že močno izstopajoče delinkventno vedenje. Tako so učenci s ČVT učenci z disocialnim vedenjem, ki je intenzivno, ponavljajoče se in trajnejše ter se kaže z neuspešno socialno integracijo. Kljub temu, da se nekateri vzorci vedenja kažejo že zgodaj v otroštvu, se diagnoza ČVT ne postavlja vse dokler ni zaključen otrokov osebnostni razvoj.« (Peček-Čuk, Lesar 2010, str. 170) Zato lahko sklepamo, da so otroci, ki ne ustrezajo tem merilom vendar kažejo disocialno vedenje, neusmerjeni in jih zato v šolah obravnavajo zgolj kot moteče in neprilagojene ali pa so usmerjeni v druge kategorije in to najpogosteje v najštevilčnejšo in sicer v kategorijo učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (prav tam). Učenci, ki bi morali biti obravnavani kot učenci s ČVT, so lahko tudi spregledani, še posebej, če se njihova stiska izraža na »internaliziran« način, saj so učitelji bolj pozorni na »eksternalizirane« oblike vedenja (Kobolt 2010b, str. 118).

Pri učencih s ČVT so vidne različne oblike motečega vedenja. V šolah učitelji kot oblike motečega vedenja pri teh učencih najpogosteje navajajo agresivno vedenje (psihične, fizične in verbalne oblike), klepetanje med poukom, neredno izpolnjevanje šolskih obveznosti, zamujanje in neopravičen izostanek od pouka, pretepanje in prepiranje s sošolci, nemirnost,

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

odklanjanje šolskega dela, neupoštevanje navodil in dogovorov, uničevanje materialnih dobrin, izzivanje, nesramnost in žaljivost, neupoštevanje avtoritete, težave s koncentracijo, iskanje pozornosti, jezikanje,...(Kobolt 2010b). Zaradi agresivnega vedenja so v nenehnih konfliktih z vrstniki in učitelji. Učenci svojih dejanj nato ne priznavajo, pa četudi obstajajo dokazi zanje. Zaradi številnih konfliktov, ki jih imajo v šoli in zaradi neuspeha, ki ga ob nepravilni obravnavi doživljajo v šoli, začnejo odkrito odklanjat šolo in učitelje (Stojanović 2005). Ker doživljajo neuspehe tako v domačem kot šolskem okolju, se začnejo odklonsko obnašati. Le z izstopajočimi oblikami vedenja si pridobijo socialni status, ki si ga z drugimi aktivnostmi ne znajo (Kobolt 2010b). Učitelji pa se, žal, premalokrat zavedo, da so moteče oblike vedenja učenčevi klici na pomoč. »Ko otrok vedenjsko izstopa, ko izbruhne ali ko se umakne, sporoča, da je nekaj narobe v njegovem svetu in da potrebuje pomoč pri reševanju problemov. Ta klic na pomoč se pogosto pojavi v nasprotni obliki in se kaže kot nasprotovanje in odmik od ljudi, ki so najprimernejši za pomoč.« (Metljak 2010, str. 230)

### **Oblike čustvenih in vedenjskih težav, ki se lahko pojavijo pri učencih v obdobju osnovnega in srednjega šolanja:**

- **Oblike ČVT, ki se izražajo med samim poukom so lahko:** klepetanje med poukom, ne sledenje učiteljevi razlagi, neredno izpolnjevanje šolskih obveznosti, zamujanje in izostajanje od pouka,...(Navodila za prilagojeno...2000);
- **Oblike ČVT, ki se izražajo v odnosih do sošolcev in učiteljev so lahko:** klovnsko vedenje, nastopaštvo, prepiranje, žalitve, ustrahovanje, zvrčanje krivde na druge, agresivno vedenje, umikanje, razne nadomestne zadovoljitve, kot je kajenje, uživanje alkohola, eksperimentiranje z drogo,... (prav tam);
- **Oblike ČVT, ki se lahko izražajo pri učenju in delovni storilnosti:** se ne kažejo zgolj v številnih »vrzelih v znanju«, ampak tudi v odporu do vsega šolskega dela. Izredno težko jih je motivirati za delo in učenje. Ker so velikokrat brez delovnih in učnih navad, jih je potrebno postopoma in dosledno navajati na vsakodnevno šolsko delo (Horvat 2000);

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

- **Kombinirana motnja – težave, ki izhajajo iz čustvenih in duševnih motenj:** duševni motnji se lahko zaradi nesprejemanja in nerazumevanja s strani vrstnikov, pridružijo še ČVT. Biti drugačen v okolju kjer drugačnost ni sprejeta, ni lahko;
- **Oblike ČVT, ki izhajajo iz šibkih kognitivnih kapacitet:** v šoli, kjer je edino merilo uspeha učni uspeh, se učenec zaradi konstantnega neuspeha na učnem področju lahko zateče k ČVT;
- **Disocialne motnje:** tu je za otroke značilno, da se pogosto prepirajo z vrstniki, so nevodljivi, odklanjajo avtoriteto, pravila in norme, radi lažejo, izostajajo od pouka, so nasilni, kradejo, pohajkujejo in begajo od doma, se radi postavljajo in zatekajo h kajenju in celo k alkoholu, pogosto povzročajo škodo, se družijo z disocialnim namenom,... (Horvat 2000);
- **Oblike ČVT, ki so povezane z agresivnim vedenjem:** agresivno vedenje je lahko posledica pogoste izpostavljenosti ogrožajočim stimulusov. Agresivno vedenje lahko postane relativno trajen odziv, ki ga posameznik izbira zaradi preteklih ogrožajočih izkušenj (Milivojević 2008). Eden izmed vzrokov agresivnega vedenja pri učencih je tudi strah. Agresivni učenci, ki jih vodi strah, se hitro počutijo ogroženi in se hočejo braniti. Doživljajo, da agresivno vedenje zmanjšuje njihov strah. Zato se pogosto vedejo agresivno v situacijah v katerih se počutijo ogrožene. Agresivno vedenje je lahko pri učencih prav tako tudi egoistično motivirano. »Uresničevanje lastnih interesov se v šoli lahko pogosto smatra kot oblika agresivnosti, ki je preračunljiva in usmerjena k cilju – posameznik s tem zadovoljuje aktualne potrebe: igra močno zvezdo v razredu, posmehuje se učitelju ali se z namenom, da bi se bolj cenil, okorišča slabosti tistih, ki stojijo ob strani.« (Petermanna v Metljak 2009a, str. 18);
- **Psihogene motnje ali nevrotični pojavi:** sem štejemo razna depresivna stanja, anksiozna stanja, motnje spanja,... (Horvat 2000);
- **Otrok, ki se preveč prilagaja:** to je otrok, ki je na vpadljiv način nevpadljiv. Takšen otrok je stalno pozoren na pričakovanja in potrebe drugih. »Stalna usmerjenost na pričakovanja drugih vodi do prezgodnjega ignoriranja lastnih potreb in do popolne prilagojenosti otrokovega vedenja drugim. Takšno vedenje ni le odgovor na učiteljeva

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

izražena pričakovanja in potrditve, lahko je tudi odziv na njihova neizražena pričakovanja in skrite želje. Prevelika prilagojenost pomeni pasivno vedenje usmerjeno k perfektnemu konformizmu, ki ga označuje nekritično podrejanje direktno ali indirektno izraženi volji partnerja v interakciji, kot tudi maksimalno izpolnjevanje opaženih pričakovanj brez ozira na lastne potrebe. Otrok, ki je preveč prilagojen, je nesposoben sprejemati odločitve, ker ne more ugotoviti kaj sam hoče. Nesposoben je delovati, ker ne more oceniti svoje zmožnosti za delovanje. Nesposoben je v odnosih do drugih ljudi, ker se ne more počutiti enakovrednega in ga vsak socialni kontekst vedno prisiljuje v preveliko prilagojenost. Prevelika oblika prilagojenosti je lahko posledica posameznikovega obupa oziroma ocene, da na situacijo ne more aktivno vplivati.« (Vernooij v Metljak 2009a, str. 17-18);

- **Psihoorganski sindrom:** sem štejemo predvsem epilepsijo in težave s hiperaktivnostjo, pozornostjo (ADHD); učenec, ki ima težave s pozornostjo (ADD), ima težave z vzdrževanjem pozornosti pri nalogah, ne daje dovolj pozornosti podrobnostim, dela nepremišljene napake pri šolskem delu, zgleda, da ne posluša, kadar se mu kaj govori, ne sledi navodilom in ne konča šolskega dela, ima težave pri organiziranju nalog, izgublja stvari potrebne za aktivnost, lahko ga zmoti zunanji dražljaj, je pozabljiv. Učenec, ki ima težave s hiperaktivnostjo, nemirno, živčno sedi, se sprehaja po razredu med poukom, preveč govori, odgovori na vprašanja preden so le-ta postavljena v celoti, ima težave pri čakanju, da pride na vrsto, moti in prekinja ostale ([http://www.ldawe.ca/DSM\\_IV.html](http://www.ldawe.ca/DSM_IV.html)). Učenec ima lahko tudi kombinirano motnjo in tako ima težave s pozornostjo in hiperaktivnostjo;
- **Predpsihotični pojavi:** sem spadajo regresije, avtizem, zbežnost,...(Horvat 2000);
- **Oblike ČVT, ki izhajajo iz kulturno prikrajšanih okolji:** zgodi se, da so prav učenci, ki prihajajo iz kulturno prikrajšanih okoljih v šoli marginalizirani - na robu razreda. Tako so ob tem, da so doma prikrajšani za pozitivne izkušnje tudi v šolskem okolju izpostavljeni manj pozitivnim izkušnja za njihov osebni razvoj. Tako jih domače in šolsko okolje v katerem se ne počutijo razumljene in sprejete, lahko predstavljata rizičen dejavnik v razvoju ČVT.

### **ZNAČILNOSTI OTROK S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI**

ČVT so posebna oblika disocialnosti, ki je povezana z motenim čustvenim razvojem. Pri takem mladostniku lahko ugotovimo značilno disfunkcionalnost na vseh življenjskih področjih, kar je posledica specifične organiziranosti osebnostne strukture (Bregant 1987).

Otroci s ČVT imajo lahko naslednje značilnosti (povzeto po Kobolt (ur) 2010):

- imajo slab nadzor nad svojim vedenjem,
- imajo težave na področju čustvovanja,
- so čustveno nestabilni,
- se agresivno vedejo,
- se impulzivno vedenjsko odzovejo,
- imajo težave z disciplino,
- so nesrečni,
- so negotovi vase,
- imajo nizko frustracijsko toleranco,
- so hitro prizadeti,
- imajo pretiran strah pred zavrnitvijo,
- bojijo se neuspeha,
- imajo nizko samovrednotenje,
- imajo slabo samopodobo,
- imajo težave na področju socialnega vedenja,
- imajo skromne socialne veščine in manj prijateljev,
- imajo slabši socialni status,
- prejemajo manj pohval za svoje delo in imajo manj pozitivnih interakcij z vrstniki ali odraslimi,
- so tista skupina učencev, ki jih izmed UPP najmanj razumemo,
- imajo učne težave ali dosežajo manj kot bi sicer lahko,
- so kratkotrajno motivirani,
- ne zmorejo ali pa ne želijo delati,
- imajo slabše delavne navade,
- imajo težave s koncentracijo,
- razvijejo šoli nenaklonjene oblike vedenja,



## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

- odklanjajo šola,
- so slabše integrirani v redne OŠ...;

Problematično vedenje se pri ČVT okrepi, včasih pa sploh pojavi, potem ko pride pri učencu do učne neuspešnosti. Preprečevanje neuspešnosti je zato izrednega pomena. Učne težave so lahko le simptom ČVT. Moramo pa se tudi zavedati, da niso vsi učenci s ČVT vedenjsko izstopajoči, kar pomeni, da moramo biti pozorni tudi na tiste učence, ki stisko ponotranjijo.

### **VZROKI ČUSTVENIH IN VEDENJSKIH TEŽAV**

Vzroki ČVT so lahko socialni, psihološki ali biološki. Pogosto pa gre za interakcijo med vsemi tremi dejavniki. Če želimo ČVT razumeti, jih moramo dojemati v najširšem družbeno-ekonomskem, političnem, pravnem in kulturnem okviru. Kanduč (v Krajncan 2006) vidi največjega tvorca ČVT v »poznokapitalistični družbi, ki deluje hladno, preračunljivo, surovo, izkoriščevalno, odtujeno, nasilno in ponuja ogromno negotovosti«. ČVT so posledica številnih neugodnih dejavnikov s strani družine, šole in okolja. Za otrokov razvoj so še posebej nevarne posledice številnih neugodnih in neustreznih vzgojnih dejavnikov, ki otroka spremljajo daljše časovno obdobje. Neprimerno reagiranje okolja na te motnje pa lahko težave le še razširi in poglobi. ČVT se lahko pojavljajo tudi samo v določenem razvojnem obdobju, na primer v adolescenci. Cooper (2006) meni, da vsa ta leta raziskovanja niso privedla do enostavnega vzročnega odnosa med katerikoli faktorjem in ČVT. Na podlagi literature Cooper loči štiri vplivne pristope razumevanja razvoja ČVT, ki vodijo do terapevtskih in korekcijskih intervencij. To so socialni, psihološki, biopsihosocialni in pristop, ki upošteva vpliv kulture in družbe pri določanju in oblikovanju ČVT.

Ena skupina avtorjev poudarja poseben vpliv notranjih faktorjev na izoblikovanje posameznika (npr. teorija temperamenta in teorija biološko pogojenih razlik med posamezniki). Cooper (2006) poudarja, da teorije temperamenta in biološko pogojenih razlik kažejo na to, da so nekateri morda bolj kot drugi rojeni z večjo sprejemljivostjo za vedenja v oblikah, ki lahko vodijo do odklonosti. Tem otrokom pravi A. Mikuš-Kos (1990, str. 41) »težavni otroci«. Teorija temperamenta in biološko pogojenih razlik med posamezniki odgovarja na vprašanja kot npr.: Zakaj otroci, ki rastejo v podobnih socialnih in kulturnih okoljih in pri katerih starši uporabljajo podobne vzorce ravnanja in vzgoje, pogosto kažejo

## **Obravnavna učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

presenetljive razlike v psihosocialnem razvoju? Kako je možno, da se pojavijo tako velike razlike ob enakem ravnanju okolja (Mikuš-Kos 1999)?

Druga skupina avtorjev pa poudarja moč okolja in izkušenj na izoblikovanje posameznikovega vedenja in zaznavanja sveta. V to skupino teorij spadajo: vedenjske, psihodinamične, kognitivne, sistemske in socialno-kulturne teorije. Ute Frith (v Cooper 2006) opozarja na medsebojno vplivanje biološko pogojenih determinant in okolja. Izkušnje, zorenje, motivacija in kompenzacije delujejo kot mediatorji med biološkimi značilnostmi in dejanskim vedenjem. To kaže na to, da se biološko identični posamezniki vedejo zelo različno. Razlog pa tiči v izkušnjah. To dejstvo pomeni, da klinično opredeljena motnja (npr. ADHD) ni nujno določena že s pristojnostjo bioloških nepravilnosti. Kvaliteta socialnega okolja, medosebni odnosi, vzgojno-izobraževalne intervencije in posameznikove drže, prepričanja in pripisovanja, igrajo pomembno vlogo pri določanju ali se bo razlika izenačila z motnjo.

Te informacije o vzrokih za nastanek ČVT lahko pripomorejo k boljšemu razumevanju otrok ter načrtovanju in izvajanju pomoči.

### **ZAŠČITNI DEJAVNIKI IN DEJAVNIKI TVEGANJA**

Ne glede na to, kje vidimo vzroke ČVT, se nam postavlja vprašanje, zakaj kljub enakim travmatskim izkušnjam in neugodnim okoliščinam, nekateri učenci podležejo ČVT, drugi pa ne? Odgovor lahko najdemo v zaščitnih dejavnikih in dejavnikih tveganja ČVT.

Z izrazom »**dejavniki tveganja**« (rizični dejavniki) opredeljujemo tiste pogoje, ki povečajo pojav problematičnega vedenja ali motnje. Sama prisotnost dejavnikov tveganja pa še ne pomeni, da se bodo pri posamezniku zares razvile ČVT. To je odvisno od tega ali je posameznik bolj ranljiv ali bolj odporen. »**Ranljivost**« oziroma »**moč posameznika**« za premagovanje obremenitev in razvojnih težav je v tesni zvezi s posameznikovim načinom odgovarjanja na stresne situacije. Ranljiv otrok se že na manjše nevšečnosti in stiske močno odzove. V njegovem vedenju se pojavi dezorganizacija, kar posledično vodi do novih težav in pasti ter zlasti do nesporazumov in konfliktov z okoljem (Kobolt 2008, str. 62). Ali bo učenec kljub travmatskim izkušnjam in neugodnih okoliščinam podlegel ČVT, pa je odvisno od lastnosti, ki varujejo otroka pred razvojem ČVT. Pravimo jim »**zaščitni (varovalni)**«

## **Obravnavna učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

**dejavniki**«. »To so elementi osebnostne, socialne in skupnostne narave.« (Kobolt, Pelc-Zupančič 2010, str. 81-82)

Zaščitne dejavnike, ki ščitijo posameznika pred tveganjem lahko razdelimo v tri skupine:

1. osebnostni faktorji kot npr.: dobra samopodoba, občutek sposobnosti se soočiti z življenjskimi izzivi;
2. družinska povezanost in toplina ter odsotnost razprtij;
3. dostopnost zunanjih podpornih sistemov, ki krepijo posameznikovo osebnost (Garmezy v Crean v Metljak 2009a, str. 83).

Zaščitni dejavniki nastopajo kot dejavniki, ki varujejo posameznika, ki prihaja iz ogrožajočega okolja ali kaže oblike rizičnega vedenja. Med zaščitne dejavnike za mladostniško delinkventnost sodi predvsem navezanost na učitelja in vrstnike, angažiranje pri nalogah šolskega tipa, pozitivna šolska izkušnja, odsotnost deficitov v socialnih veščinah, odsotnost hiperaktivnosti in impulzivnosti (Magajna idr. 2005, str. 20-21). Otrok, ki vstopa v šolo z več dejavniki tveganja (je bolj ranljiv), potrebuje več podpore. Kadar je poleg bolj individualnih dejavnikov tveganja odsotna podpora družine, ali je družinsko okolje celo dodaten dejavnik tveganja, mora šola še posebej predstavljati posamezniku zaščitni dejavnik (Metljak 2009a). »Odsotnost zaščitnih dejavnikov, slabo spoprijemanje, razvojne obremenitve in ponavljajoče se travmatske izkušnje ter individualni, socialni in družbeni dejavniki ranljivosti, so pa glavni dejavniki nastajanja ČVT.« (Kobolt, Pelc-Zupančič 2010, str. 82) Posamezniki, ki sodijo v rizično skupino so še posebej ogroženi takrat, ko jim manjka osebnostnih in družbenih spretnosti ter veščin za zadovoljivo udejstvovanje v družbenem življenju.

Zaščitne dejavnike in dejavnike tveganja ČVT lahko v grobem razdelimo v pet skupin. Pomembna je interakcija med temi dejavniki, ki se pogosto utrjujejo in oblikujejo v začaranem krogu (Krajncan 2006). Moramo pa se je zavedati, da gre pri dejavnikih ČVT lahko za ogrožajoče ali pa podporne mehanizme v zvezi z vedenjem otroka in mladostnika.

**Dejavniki tveganja in zaščitni dejavniki ČVT so (Krajncan 2006, str 19):**

- 1. družina;**
- 2. šola;**

## **Obravnavna učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

- 3. osebnostne značilnosti;**
- 4. vrstniki;**
- 5. socialno-ekonomske razmere.**

### **Družina**

Avtorji opredeljujejo družino kot prvo okolje, ki odločilno vpliva na otroka in njegov razvoj. Družina je lahko zaščitni dejavnik, kot tudi dejavnik tveganja. Družina naj bi vplivala na oblikovanje otrokove zdrave samopodobe in samozaupanja, ki sta ključnega pomena pri konstruktivnem soočanju s težavami (Kobolt, Pelc-Zupančič 2010). Zelo pomemben dejavnik znotraj družine je čustvena vez med člani družine, saj najpomembnejši napovedovalec deviantnosti je prav čustvena nepovezanost staršev in otroka. Naloga družine je, da otroku nudi občutek varnosti in brezpogojne ljubezni. Čim bolj je rešen socialno-ekonomski položaj družine, tem kakovostnejše odnose lahko pričakujemo v njej. Zato lahko pomeni samohranilstvo določeno tveganje. Izobrazba je tudi pomemben indikator, saj je lahko zaščitni dejavnik pred socialno izključenostjo. Socialni uspeh in integracija mladih sta najbolj odvisni od podpore staršev, ta pa je velikokrat odvisna prav od izobrazbe. Za otroke in mladostnike nameščene v vzgojne zavode je značilno, da imajo starše z nizko izobrazbo (Krajncan 2006). Ule (v Krajncan 2006) navaja, da za otroke družin iz roba družbe obstaja večje tveganje, da bodo imeli ČVT. Prav tako so najbolj ranljivi tisti mladi, ki ne živijo v družinskem okolju (v domovih, institucijah), po drugi strani pa tisti, ki živijo v družinah, a se v njih ne počutijo dobro, ker nimajo opore v starših. Dejavnik tveganja v družini je lahko izkrivljena komunikacija v družini, neustrezna vzgoja, neprimerni pritiski staršev na otroke in prešibko posredovanje določenih vrednot in norm (prav tam). Družinski odnosi so sami na sebi lahko zmedeni in izvor stresa, zakonska nesoglasja in nasilni prepiri ustvarjajo veliko napetost med otroci. Vse to lahko vpliva, da začne otrok iskati pozornost ali moti v razredu (Montgomery v Metljak 2009a). Na nastajanje ČVT ima velik vpliv tudi vzgojni stil. Pri vzgoji otrok je potrebno ustvarjati ravnotežje med tremi stvarmi. »Med tem kaj in koliko zahtevamo od svojega otroka, kolikokrat in kako ga pohvalimo oziroma nagradimo ter kolikokrat in kako ga kritiziramo oziroma kaznujemo njegovo neprimerno vedenje. Od tega je odvisno kako bo naš otrok nekoč samostojno in zadovoljno zaživel.« (Steiner 2004, str 4) Avtoritativni vzgojni stil se izkaže kot najprimernejši, saj so starši do otrok ljubeči in kljub temu zahtevni in odgovorni (Alvordova in Gradosova v Kobolt, Pelc-Zupančič 2010). Tudi otroci priseljenih staršev so lahko v slabšem položaju, saj so pogosto podvrženi konfliktu primarne in sekundarne

## **Obravnavanje učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

socializacije. Zato so jim oteženi procesi adaptacije in integracije v družbo in so velikokrat stigmatizirani in diskriminirani. V procesu sekundarne socializacije ima pomembno vlogo šola (Kranjčan 2006).

### **Šola**

Cooper (2006) pravi, da je vzgojno-izobraževalni sistem preprosto odsev kulture v katero je postavljen. Kultura vedno bolj prevladuje perspektivo Darwinove logike sil trga. Ta pogled pravi, da je vsak upravičen do izbire tistega, kar je najbolje. V silami trga gnani individualizirani družbi, v nasprotju s komunitarjansko družbo, tekmovalnost posameznikovega angažmaja zamenja socialno vključenost. Cilj angažmaja ni socialna pripadnost, ampak posameznikova samoaktualizacija. Prednost za eno osebo je v teh okoliščinah pogosto odvisna od neugodnosti za drugo. Tako lahko vidimo, da je današnja družba individualna, tekmovalna in predvsem storilnostno naravnana. Prav takšna je tudi šola. V storilnostno in tekmovalno usmerjenih šolah je tako merilo uspešnosti učni uspeh. Učne težave so eden izmed ključnih dejavnikov tveganja za nastanek ČVT. Učne težave, ki preprečujejo otroku slediti in se učiti tako hitro kot ostali, lahko vodijo otroka do občutkov neuspešnosti in strahu pred učno situacijo. Lahko se povečuje umikanje od učnih izkušenj in celo odpor do sodelovanja pri učenju na sploh. Takšni otroci lahko uporabijo različne strategije s katerimi skrijejo svoje težave in tako ubranijo svoje samospoštovanje (Montgomery v Metljak 2009a). Ker se uspešnost ali neuspešnost posameznika meri z ocenami Montgomeryeva (v Metljak 2009a, str. 38) ugotavlja, da šole in šolski proces sam zase lahko ustvarja močne ogrožajoče dejavnike, ker ranljivo skupino učencev predstavljajo tisti, ki so učno manj uspešni. Onemogočeno jim je uspešno zaključiti izobraževalno pot in s tem jim je oteženo socialno napredovanje v družbi. Pritisk, da si morajo mladi pridobiti čim boljšo izobrazbo povzroči pri tistih, ki pri tem niso uspešni, osebno krizo. Neuspešnost pripisujejo lastni nekompetentnosti. Od šolskega uspeha pa je odvisna njihova samopodoba in socialni status. Izpad iz izobraževalne vertikale lahko pomeni izjemno rizičen dejavnik v razvoju ČVT (Kobolt 2010a). Šola s svojo strukturo uspešnosti in neuspešnosti učencev tako povečuje možnosti prestopniškega vedenja in kaže na znake pomanjkljive socializacije posameznih otrok in mladostnikov (Kranjčan 2006). Šola ima poleg izobraževanja tudi izredno pomembno vzgojno funkcijo, saj v šoli učenci zadovoljujejo izobraževalne in druge potrebe, kot so: potreba po pripadnosti, sprejetosti, čustveni vezi, socialnem statusu, ... Učenci s ČVT pa so pogosto učenci, ki so marginalizirani in so na robu razreda. Nimajo ustreznih

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

socialnih kompetenc, da bi si našli prijatelje. Poleg čustvene stiske in znižane učne storilnosti se pojavi tako še slabo samopojmovanje, saj nimajo ne motivacije ne možnosti za kvalitetno šolsko delo. Slabe ocene jih spet postavijo v nižji socialni položaj. Ker so učno neuspešni, začnejo odklanjati šolo in razvijejo alternativne oblike samopotrjevanja, ki so v veliko primerih destruktivne. Začnejo se odklonilno obnašati do učiteljev, postanejo disciplinsko težavni in učitelji jih zares začnejo odklanjati, ker jih doživljajo kot pedagoški neuspeh. »Spremenjeno vedenje je reakcija na stalno doživljane neuspeha« (Hargreaves v Kobolt 2010b, str. 120-121) in »z izstopajočim vedenjem si učenci pridobijo socialni status, ki si ga z drugimi aktivnostmi ne znajo pridobiti« (Kobolt 2010b, str. 137). Šola mora vzpostaviti takšno šolsko klimo in kulturo, kjer bodo učencem dane možnosti izražanja svojih čustev in stisk. Šola lahko tem učencem pomaga tako, da jim omogoči uspeh na njihovih močnih področjih in jim nuditi priložnosti za krepitev samopodobe. Pri otrocih s ČVT je šolska uspešnost zelo pomembna, ker ob dobrem obvladovanju šolskih nalog otroku rastejo samozavest, samoučinkovitost in občutek da obvladuje življenjske naloge in del svoje življenjske situacije, to je šolsko situacijo. Pozitivna šolska orientacija in različne šolske aktivnosti so varovalni dejavnik pred razvojem ČVT. Šolski neuspeh in storilnostna šolska klima pa vplivata na stopnjo ČVT. Prav tako ne bomo v šolah naredili veliko za učence s ČVT, če jim bomo nudili le učno pomoč, saj je učna neuspešnost pri teh učencih le izraz globlje stiske. Zato mora šola poleg učne pomoči učiti posameznike, kako se soočiti z življenjskimi izzivi, kako se spopasti s stresom, kako obvladati razvojne naloge in kako se odzivati na kritične življenjske dogodke (Kobolt, Pelc-Zupančič 2010). S tem bi predstavljala učencu zaščitni ne pa rizični dejavnik razvoja ČVT.

### **Osebnostne značilnosti**

- Temperament s katerim se otrok rodi v določeni meri narekuje osebnostne značilnosti posameznika. Zaradi temperamenta lahko učenec učitelju ugaja ali pa ga ta odklanja. Otroci s težavnim temperamentom (impulzivnost, zvišan prag za vzburljanje in ekstravertnost) so pogosto posebno ranljivi in pri njih je večja verjetnost za pojav ČVT (Kobolt, Pelc-Zupančič 2010, str. 76). Thomas in Chess (v Mikuš-Kos 1999) med lastnosti temperamenta, ki so posebej vplivne pri psihosocialnem razvoju in socializaciji navajata: raven aktivnosti; pristop ali umik ob novih situacijah in ljudeh; prilagodljivost na nove okoliščine; prag odzivnosti na prijetne in neprijetne dražljaje;

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

osnovna kakovost razpoloženja; trajanje dejavnosti in vztrajnost; introvertiranost – ekstravertiranost; psihična odpornost; učljivost iz izkušenj.

- Samokontrola: kadar je samokontrola pretirano izražena v šolski dobi, so postavljeni temelji za nekatere internalizirajoče motnje. Če pa je samokontrola slaba, se lahko razvijejo ekternalizirane oblike vedenja (Metljak 2009a).
- Komunikacija in socialne veščine: komunikacija in razvoj jezika pri otrocih s ČVT resno zamujata. Da bi zadovoljevali temeljne potrebe, uporabljajo naučene mehanične odzive, manjkraj sporočajo ideje in vstopajo v socialne interakcije. »Nimajo jezikovnih sredstev in miselnih veščin s katerimi bi razumeli socialni kontekst in prepoznali socialne znake, ki so izraženi med običajnimi človeškimi interakcijami.« (Ashdown v Metljak 2009a, str. 81) Dobre socialne in komunikacijske veščine pa predstavljajo zaščitni dejavnik pred razvojem ČVT, saj si lahko z njimi posameznik pridobi prijatelje, ki mu lahko stojijo ob strani, ko to potrebuje.
- Zaupanje v lastne zmožnosti, samovrednotenje: otroci s ČVT imajo pogosto negativno samopodobo in nizko raven samospoštovanja. Prav tako imajo slabše razvito socialno zrelost, ki se kaže kot nesposobnost sprejemanja odgovornosti za lastno neustrezno vedenje (Krajncan 2006). »Iz tega lahko razumemo njihove strategije spoprijemanja kot način obrambe njihovega občutka vrednosti.« (Colwell, O'conner v Metljak 2009a, str. 81) Če pa ima učenec dobro samopodobo in visoko samospoštovanje, ga lahko to varuje pred ČVT.
- Inteligentnost: inteligentnost je lahko dejavnik tveganja ali pa varovalni dejavnik. Nizka inteligentnost predstavlja dejavnik tveganja, medtem ko nad/povprečna inteligentnost lahko predstavlja varovalni dejavnik.

### **Vrstniki**

Ljudje imamo veliko potrebo po vzpostavljanju odnosov z drugimi ter po pripadnosti vrstniški skupini (Kobolt, Pelc-Zupančič 2010). Pri mladih se oblikuje specifična vrstniška skupinska pripadnost, ki presega razlike med družbenimi razredi in območji kulture ter vpliva na socializacijo (Krajncan 2006). Prijatelji in ustrezna socialna integracija spodbujata občutek sprejetosti, samozavesti in samoučinkovitosti. Druženje z vrstniki je za otroke izjemno pomembno, saj krepi socialne vezi, ki jih otrok, ki v družini nima razumevanja, še kako potrebuje. Žorga (v Kobolt, Pelc-Zupančič 2010, str. 82) ugotavlja, da nepriljubljenost med vrstniki ob spletu drugih dejavnikov, pomeni precejšnji napovedni znak za razvoj ČVT ter

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

šolsko neuspešnost. Ne vključenost v vrstniške skupine je tudi povezana s slabšo socialno prilagojenostjo v odrasli dobi. Zato je pomembno, da je v šoli vzpostavljena takšna klima, ki sprejema drugačnost. Žal pa so raziskave pokazale, da so prav učenci s ČVT najslabše integrirani v redne šole (Brenčič 2010), kar nakazuje, da v šolah še ni izoblikovana integracijska šolska klima. To pomeni, da se učenci s ČVT družijo med seboj, kar lahko le še krepi neprimerne oblike vedenja. Vloga šole je, da učence uči socialnih spretnosti, saj pomanjkanje le-teh onemogoči učencu navezovanje stikov z vrstniki. Prav tako moramo vzpostaviti šolsko klimo v kateri si bodo sošolci med seboj pomagali, se sprejemali in bili občutljivi ter pozorni na težave sošolcev in vrstnikov.

### **Dejavniki socialno-ekonomskih razmer**

- Demografske značilnosti: Posebej izpostavljene socialno-demografske značilnosti mladoletnih prestopnikov so starost, spol in mesto bivanja. S starostjo se načeloma stopnjuje teža kaznivega dejanja. Rečemo lahko tudi, da je kriminaliteta tipična moška reakcija, saj v mladoletnem prestopništvu prevladujejo moški, število žensk je zanemarljivo. Glede na kraj bivanja pa prevladujejo mladi delinkventi iz urbanih okolij pred mladino v ruralnem okolju (Krajncan 2006).
- Brezposelnost: Brezposelnost je glavni vzrok revščine in je eden glavnih oblik marginalizacije in vzroka za izgubo pozitivnih socialnih vlog. Nezaposleni mladi pa so najbolj ogrožena populacija. Brezposelnost mladim prinaša dolgoročne in prikrite posledice, ki lahko privedejo do ČVT (prav tam).
- Stanovanjske razmere družin: Ljudje morajo imeti svoj stanovanjski prostor, ker je to osnovna človeška potreba. Revščina in nizek dohodek močno vplivata na možnosti, da si družina lahko priskrbi ustrezno stanovanje. Mnogi otroci in mladostniki v vzgojnih zavodih izhajajo iz družin z izredno slabimi stanovanjskimi razmerami, kjer jim je beg od doma velikokrat dajal najboljše možnosti za razvoj (prav tam).

Metljak (v 2009a, str. 78) meni, da razumevanje zaščitnih dejavnikov in dejavnikov tveganja ČVT je lahko pomembnejše kot prepoznavanje simptomov in diagnosticiranje ČVT. Zaščitni dejavniki in dejavniki tveganja ČVT so pomembna kategorija, ki lahko bistveno prispeva h kvaliteti predvsem preventivnega dela, ki prepreči, da bi težavni otroci razvili izrazito odklonsko, za družbeno okolje nesprejemljivo vedenje.



## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

Predstavila sem skupino učencev o kateri v diplomski nalogi pišem. V nadaljevanju pa bom predstavila kakšno izobraževanje naj bi ti učenci imeli glede na integracijska in inkluzivna prizadevanja šol.

## **INTEGRACIJA IN INKLUZIJA UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI V REDNE ŠOLE**

### **POMEN ŠOLSKE KLIME ZA URESNIČITEV INTEGRACIJE IN INKLUZIJE UČENCEV S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI**

*»Ključ dobrega delovanja v šolskem prostoru je vzpostavitev takšne šolske klime, v kateri najde svoj prostor pod soncem šole vsak učenec.«*

*Kobolt*

Klima/kultura, ki se v šoli izoblikujeta imata velik vpliv na integracijo. Pravzaprav je od same klime v veliki meri odvisno ali bo integracija v šolskem okolju uspela ali ne. Šolska kultura v vseh dimenzijah so-vpliva na pojavljanje in na odzive na moteče in izstopajoče vedenje. V šoli je potrebno ustvariti podporno in tankočutno okolje. Okolje v katerem učenec s ČVT najde področje kjer lahko participira in je pri tem uspešen ter se čuti sprejetega kljub svoji drugačnosti (Kobolt 2010) Okolje kjer najde razumevajočo in zanesljivo osebo na katero se lahko zanese, a tudi okolje, ki je sposobno pritegniti v sodelovanje otrokovo družino. Okolje, ki takega otroka ne izloči iz razreda v individualno obravnavo, ampak deluje na ravni razreda in vključujoče klime in okolje, ki ponuja dovolj priložnosti za nove izkušnje. »Le zanesljiva oseba, občutje pripadnosti in nove izkušnje imajo moč prikriti travmatske doživljaje, ki so večinoma spremljale razvoj teh otrok. Takšno okolje in drugačne izkušnje omogočajo izzvenevanje starih in utečenih odzivov ter njihovo nadomeščanje z novimi, primernejšimi tako za posameznika kot za okolje.« (Metljak idr. 2010, str. 94) Odnosi, ki se v šoli oblikujejo imajo izreden pomen za integrirane učence, saj so »odnosi srce vsega dogajanja na šoli« (Kobolt idr. 2010). Kaj pomagajo vse ure dodatne strokovne pomoči, če učitelji učenca ne sprejemajo in so ti na samem robu razreda, marginalizirani in stigmatizirani. Potrebno je vzpostaviti takšno šolsko klimo v kateri bo drugačnost razumljena kot vrednota in ne grožnja in kjer se bo na izstopajoče, moteče vedenje odzvalo sistematično, resno, jasno ter odnosno občutljivo. Da se v šoli ustvari takšno okolje, je potreben trud vseh sodelujočih v pedagoškem procesu. Razvojni premiki na tem področju zahtevajo dolgotrajno in celovito sistemsko spreminjanje, ki se začne na ravni individualnih korakov in sprememb.

## **Obraznava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

Šolske norme in pravila so pomemben del šolske kulture/klime. Šolske norme in pravila se oblikujejo najprej v razredih, torej v malih skupinah in se hkrati usklajujejo z za celo šolo veljavnimi pravili in normami, »ki so nasledek preteklih izkušenj vseh udeležencev v šolski ustanovi« (Kobolt 2010b, str. 125). Tako lahko vidimo, da se kultura/klima pričneta ustvarjati v samem razredu in pri tem ima velik pomen in vlogo prav razrednik. Osnovo šolskih pravil oblikujejo širše družbene norme, ki se v časovnem kontinuumu spreminjajo. »Te družbene-šolsko determinirane norme lahko doseže le tisti učenec, ki sposobnostno zadovoljuje določen nivo, je svoje identitetne in osebnostne vrednostne cilje prilagodil oziroma uravnal s splošno družbeno-šolskimi cilji.« (prav tam, str. 125-126) Kar pomeni, da če želi biti učenec sprejet, se mora v veliki meri prilagoditi šolskim in širše družbenim normam.

Prvi pogoj, da se v šolah lahko integracija sploh razvije, je oblikovanje inkluzivne šolske klime. Integracijo otrok in mladostnikov s ČVT najbolj dosežemo z inkluzivnimi šolami. »Odlika takšnih šol ni le ta, da so sposobne nuditi kvalitetno vzgojo in izobraževanje vsem otrokom. Njihovo oblikovanje je temeljni korak pri spreminjanju diskriminatornih odnosov pri ustvarjanju sprejemajočih skupnosti in razvijanju vključujoče družbe. Ta sprememba je nujna. Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami predpostavlja, da so razlike med ljudmi normalne in da se mora učenje temu sledeč prilagoditi tem potrebam.« (Metljak 2009a, str. 51) »Le omogočanje srečevanja z drugačnimi omogoča resnično demokracijo in prispeva k oblikovanju odgovornih ter humanih posameznikov« (Biesta v Metljak 2009a, str. 51). Iz na otroka osredotočene pedagogike pridobijo vsi in posledično tudi družba kot celota (Unesco v Metljak 2009a).

Kroflič (2003, str. 34) meni, »da lahko otrok s posebnimi potrebami ustrezno uveljavlja svoje pravice le v sistemsko ustrezni urejeni šoli in skupnosti, ki spontano sprejema drugačnost, kot novo kvaliteto bivanja«. Kroflič (prav tam) tako meni, da je inkluzivno skupnost mogoče graditi na kombinaciji temeljnih načel Rawlsovega koncepta etike pravičnosti in feminističnega koncepta etike skrbi. Pri tem etika pravičnosti predstavlja najkonsistentnejšo teorijo za oblikovanje etike šole (pravil sobivanja), saj Rawlsov koncept etike pravičnosti izpostavi pravico do drugačnosti in seveda do primarnosti pomoči kakor koli zapostavljenim osebam. Načela etike skrbi so najboljša podlaga za oblikovanje spontanih odnosov v razredni in šolski skupnosti, torej etosa šole. Etika skrbi nas s koncepti »potopitve« v položaj sočloveka in »motivacijskega premika« k pomoči sočloveku, še intenzivneje usmerja k prepoznavanju potreb, odnosov in skrbi za sočloveka.

## **Obravnavna učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

Kot lahko vidimo imata šolska klima/kultura velik vpliv na oblikovanje inkluzivne šole. Zato bi morala biti prioriteta vodstva šol ta, da se na šolah razvija inkluzivno šolsko klimo. Spreminjanje miselnosti kakršna je šolska klima/kultura, je precej zapleten proces. »Določena nezavedna prepričanja je treba ozavestiti. Potrebno je videti njihov celotni miselni konstrukt, ki preprečuje spreminjanje posameznih prepričanj. Moramo se pa zavedati, da imamo opraviti s kolektivnim in ne individualnim psihološkim pojavom.« (Bečaj 2009, str. 33)

V preteklosti sta socialna in izobraževalna politika v posameznih primerih pospeševali socialno izključenost, še posebej v primeru otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Izključevanje teh otrok iz splošnega izobraževalnega sistema in njihova premestitev v posebne izobraževalne institucije, je v veliki meri okrepila njihovo socialno izključenost. Ena temeljnih otrokovih pravic pa je pravica do izobraževanja. Znotraj javnega sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji so človekove in otrokove pravice uveljavljene tako v okviru temeljnih načel, kakor tudi na zakonodajni in kurikularni ravni. Načelo enakih možnosti vzgoje in izobraževanja ne glede na fizične in mentalne zmožnosti je eno temeljnih načel sistema vzgoje in izobraževanja pri nas (Sardoč 2006). Vedno večje želje in prizadevanja po pravičnem izobraževanju za vse so postopoma privedla od ločenega k skupnemu izobraževanju. Poglejmo si kako lahko v grobem razdelimo evropske države po ureditvi vzgoje in izobraževanja UPP.

Na temelju formalne in vsebinske ureditve področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je v evropskem prostoru mogoče razvrstiti države v tri poglobitne skupine (Lebarič idr. 2006, str. 10):

- **države z inkluzivno obravnavo:** otrokom s posebnimi potrebami se omogoča različne oblike podpore med sistemoma rednega in posebnega izobraževanja. Slovenija si prizadeva za izvajanje inkluzivne obravnave. Ta način že poznajo na Finskem, Irskem, v Franciji, Nemčiji,...
- **države s popolno inkluzivno obravnavo:** v redne oblike vzgoje in izobraževanja so vključeni vsi otroci, na voljo pa imajo zelo različne oblike podpore. Ta način poznajo v Italiji, Španiji, Grčiji, Avstriji, na Švedskem, Norveškem, Danskem,...

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

- **države z ekskluzivno obravnavo:** to pomeni, da ima država dva ločena sistema izobraževanja. UPP so po navadi razvrščeni v specializirane šole ali posebne razrede. Ta dva sistema sta bila do nedavnega ločena in sta imela vsak svojo zakonodajo. To obliko dela imajo v Švici in Belgiji.

Zanimivo je, da prav tako segregacijsko kot integracijsko izobraževanje izhajata iz istih idej in želja. Obema je glavno vodilo »v največjo korist otroku« (Tomlison v Lesar 2010, str. 37). Presenetljivo je to, da enako vodilo lahko privede do tako nasprotujočih si rešitev.

## **DISKURZI NEZMOŽNOSTI IN DISKURZI V INTEGRACIJSKIH POLITIKAH**

Za boljše razumevanje udejanjanja in razvijanja koncepta integracije si je potrebno ogledati diskurze nezmožnosti in diskurze v integracijskih politikah. Poznavanje diskurzov na nekem področju družbenega delovanja omogoči razumeti strokovno-politično argumentacijo predlaganih rešitev (Lesar 2008). Vprašanja, ki si jih pri tem moramo zastaviti so: Kakšne posledice prinaša katerakoli perspektiva razumevanja problemov v šolo? V kolikšni meri in na kakšen način je lahko katerakoli konceptualizacija »motnje« aplicirana v šolsko okolje? In v čem ti diskurzi pripomorejo k razumevanju težav (Metljak 2009a)?

### **Diskurzi nezmožnosti**

Diskurz skuša prikazati razmerje med posameznikom in ustanovo. Nezmožnost je po mnenju G. Fulcher (v Lesar 2008, str. 24) kategorija, ki je centralna v smislu, kako države regulirajo pravilno porazdelitev svojih državljanov. V tem smislu je nezmožnost politični in socialni konstrukt uporabljen za upravljanje posameznikov. Diskurzi pomembno vplivajo na sooblikovanje prakse v modernih socialnih državah.

Poznamo štiri glavne diskurze nezmožnosti. To so (prav tam):

- 1. Medicinski diskurz;**
- 2. laični diskurz;**
- 3. diskurz usmiljenja;**
- 4. diskurz pravic.**

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

V zadnjem času se pojavlja še peti diskurz, to je »**management**« **diskurz**. Osrednja tema diskurza je upravljanje nezmožnosti (prav tam).

### **Medicinski diskurz**

Medicinski diskurz je najbolj razširjen. Povezuje poškodbo in nezmožnost. Nezmožnost poveže s fizično nesposobnostjo. Nezmožnost je v tem diskurzu objektivna značilnost osebe. Medicinski diskurz depolitizira nezmožnost in jo individualizira, saj so bolezni, težave, oziroma nesposobnosti posameznikov, njihove lastnosti. Medicinski diskurz profesionalizira nezmožnost, saj medicinska stroka upravičuje, da osebne težave postanejo predmet strokovne ocene. Zdravniki uporabljajo jezik prepričevanja že v sami frazi v »največjo korist pacienta«, ki izključi jezik pravic potrošnika. S tem medicinski diskurz spodbuja diskurz osebne krivde, saj se odgovornost pripisuje žrtvi (Fulcher v Lesar 2008). Medicinski diskurz se je vključil v vzgojo in izobraževanje z vključevanjem »*slabo prilagojenih učencev*« v kategorijo oviranih učencev. Praksa dodeljevanja takšnih učencev k zdravnikom je dala prednost terapevtskim ciljem nad vzgojno-izobraževalnimi. Odločitev o tem ali je opremljen za obiskovanje šole, je tako postala klinična (Jones v Metljak 2009a, str. 50). Medicinski diskurz je za šolsko okolje neprimeren zato, ker išče bolezni (napake, odklone, patologijo) in nato le-te zdravi (z določeno terapijo). Kljub vloženemu trudu nismo naredili še prestopa iz razumevanja težav kot problemov, ki so znotraj posameznikov, t.i. medicinski model, k razumevanju težav »temelječih bolj na interakcijskem in socialnem kontekstu, kjer je posameznikovo čustvovanje in vedenje razumljeno kot individualni odziv na neke okoliščine« (Metljak 2010, str. 216). Prav tako je v slovenskem šolstvu še vedno v uporabi kategorialni na medicinski paradigmi utemeljen sistem dela, ki prvenstveno upošteva ovire, motnje in težave, povezane predvsem z učnim napredovanjem (Kobolt idr. 2010). Morda je medicinski diskurz še vedno v veliki meri prisoten, ker razlaga motečega vedenja z medicinskimi oznakami pri starših in učiteljih prinaša neko zaupanje, ker medicinsko označevanje problema daje upanje, da je problem možno nadzorovati. »Veliko lažje je za vedenje kriviti medicinski problem, kot sprejeti in se ukvarjati s kompleksnimi razlagami otrokovega vedenja. Ta proces omogoča staršem in učiteljem prenesti odgovornost na otroka in stran od družine, šole in širše družbe.« (Neophytouva v Metljak 2010, str. 213) Kot najbolj sporna se mi pri medicinskem diskurzu zdi uporaba medikamentov, ki lahko privede do zlorabe le-teh. Strinjam se z Metljakom (2009a, str. 57), da izogibanje pomoči s spoznanji medicinske stroke (na področju stimulansov) in zagovarjanju le pedagoškega pristopa, lahko privede na raven zanemarjanja, saj le terapija ni vedno učinkovita obravnava. Prisoten mora biti večmodelni intervencijski

## **Obravnavna učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

pristop, ki vključuje vedenjske, psihosocialne, kognitivne in okoljske intervencije. Pedagoško argumentirana kritika nekega modela razumevanja težav je premalo, da bi otroku s tovrstnimi težavami odrekli določeno obliko pomoči. Pri tem dodaja, da so »pedagoške kritike uporabe diagnoz ter predpisovanja stimulansov nujne, da se omejijo zlorabe, saj se skušnjavo disciplinirati s pomočjo psihoaktivnih snovi težko loči od želje/nuje nuditi potrebno podporo posamezniku s težavami.« (prav tam) Otroci so po uporabi zdravil videti mirnejši, bolj uravnovešeni, lažje sledijo navodilom in bolje nadzorujejo sami sebe. Takšno vedenje ustreza učiteljem, ker ti učenci ne motijo pedagoškega procesa in se vedejo v skladu z danimi normami. Tanka meja je lahko med nujno in zlorabo zdravil, saj je želja po normalizaciji učencev v šolah velikokrat prisotna. In ko otrokovo vedenje postane »problem« za odrasle, takrat postane »problem« tudi za otroka, saj s tem, ko dobi vedenje oznako, ki ga uvršča med medicinske dejavnike, preneha potreba za nadaljnjo analizo socialnega ali psihološkega konteksta oziroma se zanika vpliv ostalih sistemov ali podsistemov (Metlajak 2009a, str. 56). Zaključimo lahko s tezo, da kljub mnogim prizadevanj po preseganju medicinskega razumevanja v vzgoji in izobraževanju, »je ZUOPP s pedagoškim besednjakom prikrit medicinski diskurz« (Metlajak 2009b, str. 2).

### **Diskurz usmiljenja**

Diskurz usmiljenja se naslanja na etiko usmiljenja, ki ljudi z nezmožnostmi definira kot potrebne pomoči. Tako postanejo objekt sočutja in pomilovanja ter je njihov položaj razumljen kot osebna tragika, oni pa kot odvisni ljudje. Diskurz usmiljenja vključuje »totalne« institucije in številne druge zavarovane delavnice, ki zagotavljajo zaposlitev številnim profesionalcem in drugim delavcem. Od svojih klientov pričakujejo, da so hvaležni prejemniki. Diskurz usmiljenja zagovarja profesionalizem v smislu, da eksperti vse vedo in odvrta pozornost od želja koristnika. V tej vlogi se prevečkrat znajdejo pedagoški delavci, ko se postavijo v vlogo tistega, ki otroka najbolje poznajo in vedo kako ravnati, da bo zanj najbolje (Fulcher v Lesar 2008).

### **Laični diskurz**

Laični diskurz izhaja iz laične percepcije nezmožnosti. Nanj vplivata medicinski diskurz in etika usmiljenja. Pogosto je podkrepjen s strahom, predsodki, pomilovanjem,... Manj enostavno vodljivim telesom je zanikana »polna osebna avtonomija«, ki se pričakuje od tistih, katerih telesa so bolj enostavno vodljiva. Ta tema o nadzorovanih telesih in zaradi tega

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

nesprejemljivosti avtonomije, ki je dovoljena drugim državljanom, je skupna tema laičnemu, medicinskemu in diskurzu usmiljenja (prav tam).

### **Diskurz pravic**

Diskurz pravic je bolj sodoben in v svojih institucionalnih osnovah včasih bolj problematičen kot medicinski ali diskurz usmiljenja. Izhaja iz konceptov kot so diskriminacija, izključevanje in zatiranje. V ospredju pa so želje porabnika pred njegovimi potrebami. Diskurz pravic ima poleg politične tudi moralno držo. Pojem enako(pravno)sti je nasproten temam kot so odvisnosti in pomoči v medicinskem, laičnem in diskurzu usmiljenja. Diskurz pravic drugačno pojmuje nezmožnost. Problema ne vidi v posameznikovi poškodbi, kot to vidi medicinski diskurz, ampak vidi problem v odvisnosti od profesionalcev in sorodnikov, od okoljskih preprek in nezaščitenih pravicah, od vsega tistega kar omejuje izbire, ki so dostopne ljudem brez nezmožnosti (prav tam).

Kratko sem opisala diskurze nezmožnosti. Če želimo razumeti integracijsko politiko, se moramo z diskurzi nezmožnosti seznaniti. G. Fulcher (v Lesar 2010, str. 37) meni, da je nezmožnost sporna kategorija, ki onemogoča socialne prakse na mnogih področjih. Nezmožnost je proceduralna in politična kategorija, ki ima moč zastraševanja in je pretežno razumljena kot osebna težava in ne kot javno vprašanje. Pri vprašanju integracije lahko pojem nezmožnosti zamegli bistvo same integracije. Pomembno vprašanje pri tem je ali šole individualizirajo probleme in učenca pojmujejo kot tistega, ki je nezmožen ter konstruirajo vprašanje kot osebno težavo izhajajočo iz učenca, ali jo razumejo kot javno, kurikularno vprašanje? Ločevanje poškodbe od nezmožnosti je bistveno za razvijanje socialne teorije nezmožnosti. Družbene prakse konstruirajo nezmožnost, kar pomeni, da na različne načine postavljajo ljudi v kategorijo oseb. Socialna teorija nezmožnosti se ukvarja z vprašanjem, kako in pod katerimi pogoji se postavlja ljudi v te kategorije. Kategoriziranje ljudi omogoči obvladovanje in reagiranje v življenju. Tako lahko vidimo, da kategorija nezmožnosti ni nič posebnega, če se le-te ne uporablja za izključevanje bolj kot za vključevanje. Pomembno vprašanje, ki si ga pri tem postavimo je lahko: Katere so tiste družbene prakse, ki določene osebe postavljajo v položaj odvisnih in nezmožnih ter na kakšen način obstoječe družbene prakse preoblikovati, da ne dosegamo takšnih izključevalnih učinkov (prav tam, str. 36)?



## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

Ne glede na diskurz, ki je v šolski praksi prisoten, ostaja dejstvo da:

1. Zgodovina ČVT dokazuje, da je spreminjanje imen iz neprilagojenosti do ČVT imelo učinek vsiljevanja nerealne homogenosti ČVT (Metljak 2009a);
2. večina perspektiv prepoznava čustvo v pojmu ČVT. Ne glede na to je osredotočenost prakse in politike bila na vedenju (prav tam);
3. ne glede na diskurz je težava na posamezniku, kar vidimo tudi na poimenovanju UPP (Metljak 2010). Ob takšni usmerjenosti na posameznika je težko prepoznati, da je kontekst bistven pri definiranju ČVT (Maras in Kutnik v Metljak 2009a);
4. učence ne glede na prevladujoč diskurz usmerjamo v kategorije, ki sledijo logiki medicinskega modela (Metljak idr. 2010);
5. in ne glede na prevladujoč diskurz v šolah, Zakon o usmerjanju UPP (2000, 2007) temelji na motnjah in ovirah posameznika (Kobolt idr. 2010).

Večinoma je šolska politika v EU inkluzivno usmerjena. Pomembno za uveljavitev le-te je prehod od medicinskega k bolj socialno interaktivnem diskurzu. Za razjasnitev integracijskih politik je potrebno raziskati diskurze, ki so v ozadju posameznih politik.

### **Diskurzi v integracijskih politikah**

Diskurzi integracije so izjemno kompleksni in vsebujejo raznolike cilje med katerimi potekajo hudi boji. Ti se večinoma nanašajo na povezanost integracije in nezmožnosti (Fulcher v Lesar 2008).

Poznamo tri diskurze v integracijskih politikah. To so (prav tam, str. 27):

- 1. Profesionalni diskurz;**
- 2. demokratični diskurz;**
- 3. pedagoški diskurz.**

**Profesionalizem** in **demokratizem** sta po mnenju G. Fulcher ključna diskurza, ki delata razliko v integracijskih politikah. Problem profesionalizma je po mnenju Jones (v Metljak 2009a, str. 50) prišel v šolstvo, ko je problem discipline v šoli postal »spolitiziran«. Takrat so pedagoški delavci začeli iskati znanstvene razlage težavnega vedenja v šoli. Iz tega je sledilo kaj kmalu vprašanje, kdo je strokovnjak za to področje in v šole vneslo profesionalizem.

## **Obravnavna učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

Osrednja tema profesionalnega diskurza pa so v večini integracijskih politik potrebe, ki se jim v šoli reče posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. Profesionalizem se ukvarja pretežno z vprašanji resursov in strokovnega izobraževanja pedagoških delavcev. Profesionalizem je utemeljen na medicinskem diskurzu nezmožnosti. Osredotočenost na nezmožnost pa vodi do vprašanja, ki si ga učitelji postavljajo tudi v naših šolah: »Kako naj poučujem otroka s to vrsto nezmožnosti, če pa nisem usposobljen za tako delo?« Takšna vprašanja izhajajo iz razumevanje integracije v okviru profesionalnega diskurza. Demokratizem, kot drugi najvplivnejši diskurz v integraciji, pa se ukvarja »z zagotavljanjem temeljnih pravic in svoboščin vseh udeležencev izobraževanja« (Fulcher v Lesar 2010, str. 40-41).

**Pedagoški diskurz** se pri vprašanju integracije osredotoča na vprašanje: Kaj lahko konkreten učenec naredi? Na kakšen način se lahko uči? Kaj učenec potrebuje za učenje? Kako lahko vsakega učenca naučimo nekaj o življenju (Metljak 2009a). Pedagoški diskurz izhaja iz predvidevanja, da so se vsi otroci sposobni učiti, vendar ne vsi na enak način, saj znotraj pedagoškega diskurza se na vse otroke gleda najprej kot na učence, zmožne učenja in ob učiteljevi takšni ali drugačni fleksibilni prilagoditvi kurikula, zmožne doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev. G. Fulcher meni, da pedagoški diskurz sodi med demokratizem (Lesar 2010, str. 41-43).

Vprašanje, ki se nam lahko pri tem postavlja je: Zakaj je bil poleg pedagoškega diskurza uveden diskurz posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb (Peček 1999)? Odgovor se morda skriva v tem, da v tekmovalnem, vedno bolj storilnostno naravnem šolskem sistemu, pedagoški diskurz ni več zadoščal, medicinski pa je bil v imenu enakih možnosti za vse - zaradi segregacije kot posledice medicinskega diagnosticiranja in obravnave – nesprejemljiv. Zato se je uvedel diskurz posebnih potreb kot presežek nezadostnosti obeh diskurzov. Kljub dobrim namenom in željam, se je v Sloveniji poskus uvajanja pedagoškega diskurza hitro vrnil v tirnice medicinskega diskurza. V Zakonu o usmerjanju iz 2000 se vsebinsko smiselno, na inkluzivno paradigmo vezano pojmovanje *posebne vzgojno izobraževalne potrebe*, zamenja s pojmom *posebnih potreb*. Tako se težavnost spet usmeri v učence s težavami. Prej so bili drugačni, ker so bili moteni,...sedaj so drugačni, ker imajo posebne potrebe. Fokus ostaja isti: »oni so tisti, ki odstopajo od normale« (Metljak 2010, str. 229). Prvoten termin, »posebne-vzgojno izobraževalne potrebe« (special educational needs), je do otrok bolj pravičen. Predvsem pa izraža inkluzivno paradigmo, saj govori o tem, »da imajo ti otroci ne vsakokratno, ampak današnjo, na vzgojo in izobraževanje vezano, posebno potrebo« (Metljak

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

2009a, str. 64). Integracija, ki izhaja iz pedagoškega diskurza je nekaj novega v primerjavi z integracijo, ki izhaja iz medicinskega diskurza. Izhodišče integracije, ki izhaja iz medicinskega diskurza je to, da se učenci razlikujejo (eni imajo motnje drugi pa ne) in da jih moramo ločevati na podlagi teh razlik. Izhodišče integracije, ki izhaja iz pedagoškega diskurza je, da so vsi otroci in mladostniki najprej učenci in da si vsak izmed njih prizadeva doseči znanje (Peček 1999, str. 365-366). Seveda je vključevanje otrok s PP v redne oblike šol mogoče tudi na podlagi medicinskega diskurza, a G. Fulcher (v Kroflič 2003, str. 27) opozarja, da je v tem primeru »integracija le novo ime za posebno izobraževanje, saj je njen poudarek na posebnih metodah in ciljih izobraževanja ter specialnih profilih, ki edini znajo strokovno delati s to populacijo otrok«. Vsa ta papirna in »profesionalna« vojna je pravzaprav privede do tega, »da se je integracija uveljavila na način posebnega šolanja« (Fulcher v Lesar 2010, str. 39). Ugotovimo lahko, da so cilji vzgojno-izobraževalnih reform pri uresničevanju integracije dotikajo predvsem vprašanja resursov. Na takšen način integracija postane projekt, »ki prej ločuje kot združuje otroke« (Peček 2001, str, 49).

### **INTEGRACIJA IN INKLUZIJA**

Med strokovnjaki ni enotnosti o tem kaj je integracija in kaj je inkluzija ter kako sta ta dva pojma povezana. Integracija in inkluzija sta pojma, ki ju je mogoče uporabljati drugega ob drugem. Integracija je protiutež segregaciji, inkluzija pa ekskluziji.

Resman (2003, str. 68) označuje s pojmom integracije bolj »organizacijski ukrep«. Medtem ko je inkluzija »pedagoški, socialni in psihološki proces vključevanja kakorkoli izključenih otrok in otrok s posebnimi potrebami v običajne razmere vzgojno-izobraževalnega dela«. Integriran je tisti, ki se je prilagodil normam, ki so v določenem okolju dominantne. Od učencev, ki so integrirani se pričakuje, da so pripravljeni in sposobni delati tisto, kar se pričakuje tudi od drugih učencev. Od integriranega učenca se pričakuje, da bo ob posebni pomoči učitelja ali drugega strokovnjaka obvladoval šolski program in da se bo tudi ravnal po pravilih šole. Vidimo lahko, da integracija zahteva programski in kulturni konformizem. Če imajo učenci težave, morajo poiskati pomoč da kompenzirajo primanjkljaje. Ta strategija nobenemu učencu ne preprečuje vstop v šolo, vendar pa zahteva, da sprejme postavljen red in program. Namesto da bi se red in program prilagajala otroku, se mora on prilagajati njima. S pojmom integracija torej ne mislimo samo na fizično, prostorsko integracijo. Ta je le najpreprostejša oblika vključevanja otrok s posebnimi potrebami v običajne šolske razmere.

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

Za otrokov emocionalni, telesni in duševni razvoj sta še posebej pomembni socialna in psihološka integracija. Človek ne more brez socialnega okolja v katerem zadovoljuje pomemben del svojih potreb. Zato je socialna integracija med najpomembnejšimi vrstami integracije. Pri inkluziji ne gre samo za prilagajanje. »Inkluzija je kultura življenja v določeni skupnosti v kateri je vsak dobrodošel in v kateri se podpirajo in gojijo različne potrebe. Inkluzivna šola si prizadeva za sobivanje učencev različnih kulturno-socialnih, telesnih in intelektualnih značilnosti.« (Resman 2003, str. 69) »Inkluzija predstavlja delovanje, ki ni usmerjeno le v posameznika, temveč predvsem v odnose in kontekst.« (Metljak 2010, str. 232)

V Kobolt s sodelavci (2010, str. 300) integracijo označujejo kot kreiranje takih pogojev, ki vsakemu posamezniku s posebnimi potrebami omogočajo najmanj restriktivno okolje za njegov razvoj, kar zahteva uvajanje številnih novosti, predvsem organizacijskih, vsebinskih in odnosnih sprememb v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Kroflič (2003, str. 25) meni, da uspešno inkluzijo lahko opredelimo kot spontano sprejetje različnosti. Neuspelo vključevanje pa kot konstrukcijo skrbeče, a umetne regulacije odnosov med večinsko in manjšinsko populacijo otrok.

Ključne razlike med integracijo in inkluzijo so (XIV. Strokovni...2010):

- koncept integracije se ukvarja predvsem s hendikepiranimi in učenci etičnih manjšin, medtem ko se koncept inkluzije ukvarja z vsem, ki se srečujejo z ovirami pri učenju in socialni participaciji;
- medtem ko je pri integraciji v ospredju fizična vključenost, je pri inkluziji v ospredju socialna in psihološka vključenost učencev v skupnost;
- pri inkluzivno naravnanih šolah ni v ospredju diagnosticiranje učenca (psihomedicinska paradigma), ampak je precej bolj očitna osredotočenost na socialno konstrukcijo ovir pri učenju in participaciji, ki so odvisne od dinamike socialne interakcije. Pri tem se ne zanika ali spregleda pomena individualnih disfunkcij, vendar se pri iskanju konstruktivnih rešitev osredotoča na socialne in subjektivne posledice teh disfunkcij v posebnih socialnih okoljih;

## **Obraznava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

- v težnji po inkluzivni naravnosti šol, je v ospredju ugotavljanje v katerih točkah so kurikulum, poučevanje, razredna in šolska klima, načini vzpostavljanja in ohranjanja discipline ter kaznovanja, za določenega učenca lahko izključujoči;
- v zahtevi po inkluzivnosti šole je velik poudarek zlasti na izobraževanju učiteljev, ki se vsakodnevno soočajo z raznolikostjo učencev.

Pomembna pa se mi zdi opredelitev pojma Herberta Spencerja (v Skalar 1997, str. 13), ker razlikuje med »asimilacijo« in »integracijo« ter poudarja, da tudi integrirani subjekt, torej integrirani učenec, nekaj prinaša oziroma daje razredu. Po Herbertu Spencerju je integracija vključitev nekega dela v celoto s tem, da ostane del prepoznaven kot subjekt z vsemi prednostmi in pomanjkljivostmi. Samo v tem primeru lahko govorimo o integraciji. Če pa del ni več prepoznaven kot subjekt, potem ko se je vključil v celoto, je torej izgubil svojo identiteto, se je asimiliriral in ne integriral. Tudi ni dovolj samo fizična priključitev, saj je v tem primeru subjekt le nameščen in ne tudi integriran. Subjekt, ki se integrira, nekaj prinaša, daje in nekaj pridobiva. Prav zato, ker tudi daje, je enakovreden drugim delom, ki sestavljajo celoto.

Corbett (v Resman 2003, str. 69) gre še za korak dlje in na podlagi asimilacije razlikuje med integracijo in inkluzijo. Iz tega lahko nadaljujemo, da je integracija vključevanje, ki zahteva ali vsaj pričakuje adaptacijo posameznika na obstoječe učno–vzgojno okolje, torej v dano šolsko strukturo in šolski red, medtem ko je v inkluzivni šoli potrebno vzajemno prilagajanje posameznika in šolskega okolja.

V naših šolah se od posameznika pričakuje zadovoljevanje izobrazbenih normativov in takšne vedenjske strategije, ki so v skladu s prevladujočimi institucionalnimi pričakovanji (Kobolt 2010a). »Šolsko determinirane norme lahko doseže le tisti učenec, ki sposobnostno zadovoljuje določen nivo in je svoje identitetne in osebnostne vrednostne cilje prilagodil oziroma uravnaval s splošno družbeno–šolskimi cilji.« (Kobolt 2010b, str. 126) Tako lahko vidimo, da smo v naših šolah na stopnji integracije, k inkluziji pa še nismo prišli, saj se posameznik v šolo lahko vključi ob pogoju, da se ji v veliki meri prilagodi. Nekateri kritiki integracije trdijo, »da je le-ta dedinja medicinskega diskurza«, ker se ukvarja le s fizičnimi in tehničnimi vidiki vključevanja (Kobolt idr. 2010, str. 301). Problem integracije je v tem, da se o kakovosti izobraževanja integriranih otrok sploh ne govori, ampak se osredotoča le na asimilacijo UPP v redne OŠ. Poleg prostorskega in organizacijskega vidika integracije je zelo

## **Obraznava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

pomemben socialni vidik. Skalar je eden izmed prvih, ki se je pri nas zavzemal za integracijo. Razume jo kot proces v katerem se lahko učenci razvijajo na vseh področjih. Integracija razvija psihične in socialne potenciale. S tem posameznik povečuje neodvisnost, pridobiva izkušnje sobivanja, sodelovanja, sožitja, strpnosti, medsebojnega razumevanja ter izkusi povezanost z okoljem v katerem se nahaja. Takšno razumevanje obsega vse tri dimenzije integracije. Te so: fizična, organizacijska in socialna (Skalar 1997). »Fizična integracija je prvi korak pri uresničevanju socialne in psihološke integracije. Cilj je, da se otrok s posebnimi potrebami vključi kot vsi drugi in je logičen sestavni del socialnega, kulturnega in psihičnega okolja kjer nihče ne doživlja občutka ali položaja drugačnosti. Taka integracija pa je pravzaprav že inkluzija.« (Resman 2003, 68-70)

Novljan (1992) razlikuje tudi med pojmom integracija kot cilj in integracija kot metoda.

- Če pojmuje integracijo kot cilj, pomeni to vključevanje UPP v širše socialno okolje na vseh možnih področjih. Tako razumljeno integracijo lahko poimenujemo socialna integracija.
- Če pa pojmuje integracijo kot metodo, pa pojem razumemo kot pripravo na medsebojno sodelovanje UPP z drugimi otroci. V tem primeru razumemo integracijo kot metodo, sredstvo za uresničevanje socialne integracije s pomočjo skupnega šolanja. To pa imenujemo vzgojno-izobraževalna integracija.

Za integracijo UPP v redno osnovno šolo je socialna integracija enako pomembna kot vzgojno-izobraževalna. Vzgojno-izobraževalno integracijo ni mogoče izpeljati brez socialne integracije. Vzgojno-izobraževalna integracija ne more biti uspešna, če UPP ni socialno integriran. Če tega ni, je prikrajšan za temeljne socialne potrebe, kar vpliva tudi na njegovo samopodobo, učinkovitost, samovrednotenje, na občutek sprejetosti, varnosti, enakopravnosti in enakovrednosti. Če želimo, da ima integracija svoj pomen, jo moramo razumeti celostno. Integracija tako vsebuje vzgojno-izobraževalni, organizacijski in socialni vidik (Skalar 1995).

Kot lahko vidimo je socialna integracija pogoj za uspešno inkluzijo, saj je ključni dejavnik, ki omogoča razvoj optimalne vključenosti UPP v socialno okolje. Pri socialni integraciji nas zanimajo vsi udeleženci v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Tisti, ki imajo posebne potrebe in tisti brez njih. Temelji na sprejemanju in razumevanju različnosti ter preprečevanju socialne izključenosti zaradi okvar. Socialna izključenost v zgodnjem otroštvu lahko prinese

## **Obravnavna učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

nepopravljive posledice za otrokov nadaljnji razvoj. Socialna integracija UPP je primarni cilj inkluzivnega modela vzgoje. Inkluzivni model vzgoje mora temeljiti na načelu zagotavljanja enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami (Žerovnik 2004). Vključevanje UPP ne sme biti razumljeno kot vključevanje otrok v določeno šolo, ampak kot proces v katerem ima učenec možnosti za najugodnejši razvoj in napredek in katerega je končni cilj doseganje čim višje stopnje neodvisnosti in socialne integracije (Lebarič idr. 2006). Socialna integracija je tudi temelj učne uspešnosti in optimalnega psihosocialnega razvoja otrok, ker ne pripomore le k boljšim medosebnim odnosom v vrtcu in šoli ter k razvoju stabilnejše samopodobe vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnem sistemu, ampak tudi pomembno poveča učno uspešnost. Sklepamo lahko, da je socialna integracija zrcalo učinkovitosti šolskega sistema.

V diplomski nalogi uporabljam izraza integracija/inkluzija kot nekakšna sinonima. Ko pa hočem izpostaviti razlike med njima, uporabim izraz integracija za fizično vključevanje, inkluzija pa za socialno vključevanje.

### **SLOVENIJA IN INTEGRACIJA/INKLUZIJA UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI V REDNE ŠOLE**

V Sloveniji antidiskriminacijski okvir izobraževanja zagotavlja že sama Ustava Republike Slovenije, ki v 14. členu določa prepoved diskriminacije in zagotavlja enakost pred zakonom ter Zakon o uresničevanju načela enakega obravnavanja (2007). V Sloveniji so se s kurikularno prenovo v učnih načrtih pojavile spremembe tudi pri socialnointegracijski vlogi šole. Možnosti za večjo vključenost UPP v šolsko življenje so poudarjene v vseh dokumentih, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja (Lebarič idr. 2006). O integraciji UPP se v Sloveniji govori že dolgo. »Tiha integracija« je integracija, ki se jo je v Sloveniji izvajalo, ko še ni bilo zakonske osnove za njeno uresničevanje. V redne šole in vrtce se je integriralo velik delež UPP. Takšna integracija je lahko v škodo UPP, saj šole in vrtci tem otrokom niso nudili ustreznih pogojev v katerih bi se nemoteno razvijali (Skalar 1999, 124). Poleg pojma tihe integracije menim, da je potrebno omeniti pojem »divje integracije«, ko je UPP vržen v »normalno« okolje zdravih otrok (Kroflič 2003, str. 25). To ima lahko izjemno slabe rezultate in učinke na UPP. Z Zakonom o osnovni šoli iz leta 1996 (12. člen) pa smo uzakonili integracijo otrok s PP. Zakon navaja, da morajo biti UPP zagotovljeni ustreznimi pogoji za njihovo vzgojo in izobraževanje. V Sloveniji tako poteka integracija otrok s posebnimi

## **Obraznava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

potrebami v redne šole in vrtce. Sistemske spremembe na področju izobraževanja UPP je prinesel Zakon o usmerjanju otrok s PP sprejet leta 2000 in dopolnjen leta 2007, ki žal temelji na medicinskem modelu razumevanja UPP. Pri vključevanju UPP v redne šole in vrtce se uporablja aktivni oziroma inkluzivni model integracije. Obstoječa zakonodaja sicer omogoča izvedbo tega modela, vendar je v praksi teže izvedljiv.

Na vseh treh ravneh sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji je poudarjen premik k inkluzivnem izobraževanju (Sardoč 2004, str. 12):

- **Na zakonodajni ravni:** kar se kaže s pripravo ustrezne zakonodaje, ki opredeljuje, kategorizira ter podrobneje določa izobraževanje UPP. Šolska zakonodaja daje možnost integracije otrok s PP od vrtca do srednje šole.
- **Na kurikulrni ravni:** kar se kaže s preoblikovanjem učnih načrtov za posamezne predmete v rednih oblikah izobraževanja, izobraževanju UPP.
- **Na organizacijski ravni:** kar se kaže z zagotovitvijo ustreznih organizacijskih oblik dela.

Kljub »poudarjenem« premiku k inkluzivnem izobraževanju UPP, trenutno veljavna zakonodajna rešitev ne daje nobenih sistemskih temeljev za to, da bi se pri nas oblikovala inkluzivna šola. Šolska reforma na področju UPP se je preveč ukvarjala le z zakonodajo. Šole in odnosov v njej pa ni mogoče spreminjati zgolj z zakonodajo (Kobolt idr. 2010). Potrebno je tudi omeniti, da zasledimo v reformah šolskih sistemov pri nas in v Evropi dve nasprotujoči si usmeritvi. Zaradi vedno bolj storilnostno naravnane družbe v kateri znanje pomeni moč, vodijo reforme k povečevanju izobraževalnih pričakovanj in hkrati zaradi integracijskih in inkluzivnih paradigem k usmerjanju UPP v redne izobraževalne sisteme, v katerih bodo zaradi povečane zahtevnosti bolj obremenjeni in posledično učno manj uspešni. Tako lahko vidimo, da so v šolah postavljeni pred dva nasprotujoča si cilja (Kobolt 2010b, str. 133).

## **INDIKATORJI INKLUZIVNOSTI**

Kot lahko vidimo se v Sloveniji še ni uresničila inkluzija tako kot si jo želimo. Kot je bilo že omenjeno, se inkluzije ne da uresničiti zgolj z zakonodajo, saj se socialnega konteksta institucij ne da spremeniti le z dokumenti. Ob tem bi rada omenila pripomoček za vpeljevanje potrebnih sprememb za uresničevanje inkluzije na institucionalni ravni. To je angleški



## **Obravnavava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

strokovni dokument – »Kazalniki inkluzivnosti: razvijanje učne in socialne participacije v šolah« avtorja Bootha in Ainscowa (2002). V tem dokumentu lahko zasledimo **indikatorje inkluzivnosti**. Če želimo, da se naše šole približajo inkluzivnim šolam, bi morali upoštevati dane indikatorje. V nadaljevanju si jih pogledjmo.

### **1. indikator inkluzivnosti: inkluzivna kultura**

- oblikovanje sprejemajoče šolske skupnosti;
- uvajanje/utrjevanje inkluzivnih vrednot;

O pomembnosti šolske klime/kulture za razvoj inkluzivne šole, sem že govorila. Prvi indikator inkluzivnosti po Booth in Ainscowa je prav inkluzivna klima. Oblikovanje inkluzivne šolske kulture govori o oblikovanju varnega, sprejemajočega in spodbujajočega šolskega okolja v katerem bodo vsi člani enako cenjeni. Takšno okolje bo temelj za kakovostnejšo vzgojo in izobraževanje. Za doseganje tega cilja je ključnega pomena razvijanje inkluzivnih vrednot med vsemi pedagoškimi delavci in med učenci ter starši učencev (prav tam, str. 8).

### **2. indikator inkluzivnosti: inkluzivna politika**

- razvijanje šole za vse;
- organiziranje pomoči različnim učencem;

Oblikovanje inkluzivne šolske politike pomeni zagotoviti inkluzivnost kot vodilni princip šolskega razvoja, da prodre na področja, ki se zavzemajo za povečanje kakovosti učenja in participacije vseh učencev. Zagotovljene morajo biti zmogljivosti in aktivnosti, ki bodo povečale vse oblike pomoči, upoštevajoč pri tem perspektivo učencev in njihov razvoj (prav tam).

### **3. indikator inkluzivnosti: inkluzivna praksa**

- usklajevanje učenja različnih učencev;
- zagotavljanje sredstev podpore učencem;

Ta dimenzija razvija inkluzivne šolske prakse v katerih se odražata inkluzivna kultura in politika šole. Poučevanje mora postati odzivno na raznolikosti učencev in spodbujati učence, da se aktivno vključujejo v vse vidike svojega šolanja. Pedagoško osebje mora pridobiti tudi materialna sredstva za učenje in participacijo (prav tam).

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

Analiza obstoječega stanja šole je podlaga za načrtovanje uvajanja inkluzivne naravnosti na ravni posameznih šol. S pomočjo dodatnih indikatorjev inkluzivnosti, ki omogočajo natančnejše spoznavanje možnosti uvajanja ideje inkluzije v posamezne šole, si pedagoški delavci pomagajo pri ugotavljanju trenutnega stanja šole. Na podlagi pridobljenih in analiziranih stališč pedagoških delavcev, šola oblikuje akcijski načrt. Pri tem pa se moramo zavedati, da je sprememba kulture/klime šole, dolgotrajni proces. Zato se moramo dogovoriti, katerim indikatorjem se bodo v šolskem letu na šoli še natančneje posvetili pri nadaljnjem razvoju inkluzivne naravnosti šole (prav tam). Kot pa vemo, lahko UPP ustrezno uveljavljajo svoje pravice le »v sistemsko ustrezno urejeni šoli in skupnosti, ki spontano sprejema drugačnost kot novo kvaliteto bivanja« (Kroflič 2003, str. 24). Takšna pa je le pravilno razumljena inkluzivna skupnost. Zato je pomembno, da se v šolah potrudijo za oblikovanje le-te.

## **OBRAVNAVA OTROK S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI V SLOVENIJI**

ČVT zahtevajo celostno obravnavo. Izvor, vzroki in narava težave so različni. Otrokom s ČVT ni mogoče pomagati zgolj s sredstvi običajnega obravnavanja in vzgajanja vzgojno neprizadetih otrok. Vse ČVT zahtevajo spreminjanje otrokovih in mladostnikovih življenjskih pogojev ali v smeri spremembe okolja ali s premestitvijo v novo okolje. Iskanje primerne pomoči za otroke s ČVT je zelo zapleteno in pogosto neuspešno početje. Otroci in mladostniki s ČVT ne smejo biti diskriminirani pri izobraževanju, ker to pogojuje njihovo socialno izključenost. Pogosteje kot vrstniki ostajajo neizobraženi, izključeni, na socialnem obrobju, brez prijateljev, brezposelni, revni,...(Kavkler 2002). V nadaljevanju si bomo ogledali, kako je pri nas urejena izobraževalna in vzgojna pomoč otrokom in mladostnikom s ČVT. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v 14. členu daje pravno osnovo za usmerjanje otrok in mladostnikov s ČVT. Možne sta dve, po intenzivnosti različni organizacijski obliki vzgoje in izobraževanja in sicer v:

- 1. vzgojno-izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo – integracijska oblika izobraževanja,**
- 2. v zavodih za vzgojo in izobraževanje – segregacijska oblika izobraževanja.**

Kot lahko zasledimo, gredo države v smeri integracijskega izobraževanja. Takšna je tudi moja prva predstavljena možnost izobraževanja učencev s ČVT. Za uspešno integracijo je potrebno ogromno truda in resnične želje. Potreben je organizacijski, predvsem pa miselni premik k bolj pravičnemu izobraževanju, ki pa obenem ne pomeni enako izobraževanje za vse. O integraciji sem pisala že veliko, zato bi v nadaljevanju opisala, kako poteka izobraževanje za učence s ČVT v rednih šolskih programih in kaj se zgodi, ko šolska pomoč ne zadostuje več.

### **ŠOLSKA OBRAVNAVA OTROK S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI**

Vedno več držav si prizadeva za integracijsko izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Države sprejemajo zakonodajo in različne programe za vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v redne vrtce in šole. V Sloveniji so možnosti za večjo vključenost UPP v šolsko življenje poudarjene v vseh dokumentih, ki urejajo področje vzgoje in

## **Obravnavanje učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

izobraževanja. Z zakonom o usmerjanju otrok s PP iz leta 2000 so otroci »z *motnjami vedenja in osebnosti*« v rednih šolah deležni dodatne strokovne pomoči, ki naj bi jim omogočala optimalni razvoj. V Sloveniji je na formalni ravni res uresničeno nediskriminacijsko izobraževanje, izobraževanje v skladu s človekovimi pravicami. Vendar je na ravni vsakdanjega življenja očitno, da UPP, v mojem primeru učenci s ČVT, pogosto niso enakovredno vključeni v običajno življenje. Težave se pričnejo že zaradi storilnostne naravnosti šol. V današnji družbi sta vzgojnost in izobrazba pogoj uspešne družbene produkcije, zato si morajo mladi pridobiti čim boljše izobrazbo. To povzroči pri tistih, ki pri tem niso uspešni, osebnostno krizo in posledično lahko ČVT. V rednih izobraževalnih sistemih postanejo ranljiva skupina učencev zaradi povečane zahtevnosti tisti, ki so učno manj uspešni. Izpad iz izobraževalne vertikale lahko pomeni izjemno rizičen dejavnik v razvoju ČVT (Kobolt 2010a). Postavlja se nam vprašanje, kako naj šola vključuje v redne izobraževalne sisteme učence s ČVT in postane do učencev prijaznejša, če pa država od nje pričakuje, da sledi družbenim normam, ki povečujejo izobraževalna pričakovanja, saj je znanje razumljeno kot moč in pogoj uspeha?

### **Načela vključevanja otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami v redne šole**

Iz zgoraj navedenega lahko vidimo, da šole niso pred lahko nalogo, ko morajo učencem s ČVT kljub storilnostnemu pritisku, omogočiti pogoje za optimalni razvoj. V pomoč so jim lahko načela vključevanja UPP v redne šole. V nalogi sem jih priredila za učence s ČVT. Ker pa je integracija proces v katerem kot glavni akterji nastopajo ljudje s svojimi specifičnimi lastnostmi, je v vsakem primeru težko določiti smernice za uspešno integracijo. Kljub temu pa je smiselno, da strokovni delavci v vzgojno izobraževalnih institucijah, poznajo teoretične podstavke, ki so lahko vsaj osnova za dobro izpeljano integracijo.

Skalar (1999, str. 32-34) navaja načela, ki bi jih bilo potrebno uveljaviti pri vključevanju in obravnavanju učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami (on govori o UPP) v rednih osnovnih šolah, če želimo, da bi vključitev dala pozitivne rezultate:

- **Načelo kompleksnosti obravnavanja:** poleg prilagojenega izvajanja kurikulumuma je potrebno odstraniti fizične ovire, zagotoviti je potrebno medicinsko obravnavo, potrebne oblike pomoči moralnega in socialnega suporta. Moralni suport je pri učencih s ČVT zelo pomemben. Šola, ki naj bi predstavljala učencem varovalni

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

dejavnik razvoja, mora s svojo pozitivno šolsko klimo in kulturo spodbudno delovati na učence, še posebej na tiste s težavami. Potrebno je izdelati celovitejšo strategijo dela z učenci s ČVT, ne pa zgolj pomoč v obliki učne pomoči. Iz prakse pa vemo, da se v šolah največ pozornosti nameni učnim težavam in se pri tem ČVT zanemari. Vedenjske težave se sankcionira, čustvene težave pa spregleda (Metljak idr. 2010).

- **Načelo interdisciplinarnega timskega pristopa:** pri obravnavi ČVT timski multidisciplinarni pristop omogoča kompleksnejši vpogled v možne razloge težav in uspešnejše iskanje rešitev (Peček-Čuk, Lesar 2010). Člani tima so tudi starši obravnavanega otroka. Rešitev vsekakor ni v tem, da učitelj pošlje učenca iz razreda k svetovalnemu delavcu in se tako razbremeni odgovornosti ter le-to naloži na ramena svetovalnega delavca (Metljak 2010). Prav tako ne vidim rešitve v tem, da se učence s ČVT pošilja k zunanjim strokovnjakom. Dodatno izobraževanje in zunanjo podporo pri soočanju s ČVT je smiselno uvesti med prioritete razvoja inkluzije (prav tam).
- **Načelo spoštovanja mentalno-higienskih pravil v odnosu do otroka s ČVT in v razredu v katerega je otrok vključen:** učitelj naj ima do otroka s ČVT pozitiven, optimističen in neobremenjen odnos. Ravnanja učiteljev naj otroka ne stigmatizirajo. Raziskave so potrdile, da neprimerno reagiranje na ČVT, težave le poslabša (Peček-Čuk, Lesar 2010). Učitelj naj pripomore k vzpostavljanju prijateljske, solidarnostne, strpne, demokratične,....skratka takšne klime, ki bo drugačnost sprejela kot vrednoto ne pa grožnjo. Raziskave so žal pokazale, da so prav učenci s ČVT s strani učiteljev najmanj sprejeti. Prav tako imajo učitelji do njih nižja pričakovanja, kar negativno vpliva nanje (prav tam).
- **Načelo prostovoljnosti:** učitelj se prostovoljno odloča ali bo sprejel v razred otroka s ČVT ali ne, ali ga lahko čustveno sprejme, ali bo zmožl dodatne napore,... Pri tem bi rada opozorila, da so raziskave pokazale, da si učitelji ne želijo v razredu učenca s ČVT (Peček-Čuk, Lesar 2010). Kot pa vemo, je eden od temeljnih pogojev uspešne integracije prav ta.
- **Načelo individualizacije:** otrok s ČVT terja od učitelja posebno skrb in odgovornost. Individualni program skuša učitelj v največji meri upoštevati. Paziti moramo, da se ne

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

osredotočamo le na učenčeve težave in pri tem spregledamo dejstvo, da je učenec v prvi vrsti le učenec in šele nato učenec s ČVT.

- **Načelo osebnega odnosa:** če učitelj do učenca goji osebni odnos, ki pripomore k boljši interakciji med njima, pridobi od otroka več informacij, ki mu lahko pri delu koristijo. Pomembno je, da se med učiteljem in učencem vzpostavi pozitiven transferni odnos, ki spodbudno deluje na učni uspeh in na odpravljanje težav in kar je najpomembnejše, na preprečevanje in zgodnje odkrivanje le-teh. Zaradi učenčevega neprimerne vedenja, se učitelji izogibajo interakciji z učencem in zato z njim ne vzpostavijo pozitivnega pedagoškega odnosa. Učitelji pozabijo, da je učenčevo neprimerno ravnanje velikokrat skriti klic na pomoč, ki ga drugače ne znajo izraziti (Peček-Čuk, Lesar 2010).

Za uspešno integracijo je potrebno slediti danim načelom. Za uspešno socialno integracijo – inkluzijo je potreben preskok v mišljenju in ne le na papirju. Kajti raziskave so pokazale, da je pri marsikateremu učitelju na individualni ravni še vedno možno zaslediti pojmovanje in razumevanje ČVT v skladu z medicinsko paradigmo (Metljak 2010), kar pa inkluzijo onemogoča. Tudi z napačnim razumevanjem principa enakih možnosti, ki ga poudarja politika nesegregacijskega izobraževanja, naredimo učencu s ČVT več škode kot koristi. Vključevanje otrok s ČVT v redne šolske sisteme je nesmiselno takrat, ko je v šolah razumljeno pod pojmom enakost to, da se vsem otrokom zagotovi enake pogoje izobraževanja, ne pa, da se vsem otrokom omogoči enake pravice do optimalnega razvoja. Tako se v ozkem razumevanju enakih možnosti lahko zgodi, da so učenci s ČVT še dodatno diskriminirani in zaradi tega ne dosegajo rezultatov, ki bi jih lahko z različno obravnavo. V tako razumljenem principu enakosti se šolsko neuspešnost pripisuje posamezniku. Pogoj uspešne integracije je tako pravilno razumevanje pojma enakosti in pravičnosti v izobraževanju in seveda pozitiven odnos vseh sodelujočih v izobraževalnem sistemu do otrok s ČVT (Kavkler 2002).

### **Pomoč, ki jo v šoli nudijo učencem s čustvenimi in vedenjskimi težavami**

Kljub inkluzivnim prizadevanjem Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, uvede v Sloveniji kategorialni pristop. Zakon opredeli kategorije v katere učence usmerjamo. Glede na

## **Obravnavanje učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

usmeritev se potem učencu opredeli pomoč. Problem, ki bi ga rada pri tem izpostavila pa je ta, da je kljub splošno razširjenemu prepričanju, da je tako imenovanega motečega vedenja vedno več, nam podatki o izdanih odločbah o usmeritvah govorijo, da je v letih 2005 do 2009 med vsemi usmerjenimi le 43 tistih s ČVT. To pomeni, da je v Sloveniji manj otrok s ČVT kot pa slepih in slabovidnih otrok (Globačnik, Vršnik-Perše 2010). Ali lahko iz tega sklepamo, da je v Sloveniji zelo malo otrok s ČVT? Prav tako kot drugod so tudi v Sloveniji učenci, ki imajo ČVT, ampak mnogi med njimi niso usmerjeni in zato v rednih šolah veljajo kot naporni, moteči, izstopajoči,... torej tisti, ki povzročajo disciplinske probleme in so zahtevni za pedagoške delavce (Kobolt 2010a). Lahko pa so usmerjeni v napačno kategorijo, najpogosteje v najštevilnejšo in sicer v kategorijo s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Takšno ravnanje lahko smatramo kot hujšo strokovno napako, saj zato niso deležni pomoči v obsegu in načinu, ki bi bil maksimalno naravnana na njihove potrebe. Postavi se nam vprašanje, zakaj pride do tega? Razlog ne tiči v tem, da pedagoški delavci na šolah niso dovolj občutljivi za te težave, oziroma da jih ne prepoznajo. Usmeritev v skupino ČVT je namreč tako za učenca kot za starše najmanj sprejemljiva, ker je najbolj stigmatizirajoča. Prag za usmeritev vanjo je tako visoko postavljen, da je vanjo lahko usmerjen le mlad človek, ki kaže že izrazito delinkventno vedenje. Tako dobijo ti mladi predvsem pomoč usmerjeno na učno področje. To pa je zdravilo, ki praviloma zdravi le posledice in sicer slab šolski uspeh, ne pa izvora učnih, čustvenih, socialnih in vedenjskih težav. Sporočilo, ki ga takšna praksa usmerjanja daje tem učencem, staršem, pedagoškemu delavcu je naslednje: *»Če že ne moremo uravnavati tvojega vedenja, bomo poskrbeli za tvoje učenje z dodatno učno pomočjo.ocene so namreč edino merilo v katerem je naše delovanje lahko neposredno razvidno.«* S takšno prakso se dogaja velika škoda učencem in njihovim staršem ter tudi pedagoškemu polju. S tem so narejene nedopustne strokovne napake, ker nudena pomoč ne ustreza njihovim resničnim potrebam (Kobolt, Vec 2011, str. 90).

Učenci v šolah potrebujejo za uspešno izobraževanje odločbe o usmeritvah, čeprav govorimo o inkluziji, kjer naj bi pomoči bili deležni vsi - ne glede na odločbe. To postane toliko pomembnejše sedaj, ko nekateri strokovnjaki, med njimi Opara (2005) menijo, da učenci za uspešno vključitev v redne šole potrebujejo izrazitve prilagoditve in pomoč, ki so jo lahko deležni le, če so usmerjeni v skupino UPP, v tem primeru v skupino ČVT. Osebnostno menim, da učenec s ČVT odločbe o usmeritvi ne potrebuje, če je le v okolju kjer ga razumejo, sprejmejo in kjer je program pomoči usmerjen v zadovoljevanje vseh učenčevih potreb, še posebej socialnih. V nadaljevanju si pogledajmo, kakšno pomoč se učencem s ČVT v šolah nudi, če

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

imajo odločbo o usmeritvi. Nato si pa bomo pogledali še, kakšne pomoči so deležni učenci, ki ČVT izražajo, a te odločbe nimajo (glede na to, da je v Sloveniji večina učencev s temi težavami prav v skupini učencev, ki odločb nimajo oz. imajo napačno odločbo).

### **Kakšna pomoč je v šolah nudena učencem, ki imajo odločbo o ČVT**

Če je učenec s ČVT diagnosticiran kot učenec s ČVT, ima **odločbo o usmeritvi** v kateri se na podlagi strokovnega mnenja komisije za usmerjanje določi: razmerje ur dodatne strokovne pomoči, ki se nanaša na premagovanje primanjkljajev oz. motenj in tiste dodatne strokovne pomoči, ki se nanaša na učno pomoč; način izvajanja in izvajalce dodatne strokovne pomoči (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči..., 6. člen). Kot iz zgoraj navedenega vidimo, **dodatna strokovna pomoč** (v nadaljevanju DSP) vključuje dejavnosti za premagovanje primanjkljajev oziroma motenj in učno pomoč, ki se izvaja individualno ali skupinsko. Otrokom s ČVT, ki so usmerjeni v izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, se lahko ob prvi usmeritvi določi največ tri ure, ob vseh nadaljnjih usmeritvah pa največ dve uri tedensko dodatne strokovne pomoči (prav tam, 4. člen). DSP se lahko za otroke s ČVT izvaja tudi v obliki vzgojnih, socialno-integracijskih, preventivnih, kompenzacijskih in korekcijskih programov, ki so sestavni del vzgojnega programa (prav tam, 7. člen). Podrobna opredelitev vrste dodatne strokovne pomoči, dinamika izvajanja in način izvajanja dodatne strokovne pomoči, se določi z individualiziranim programom (prav tam, 6. člen). **Individualiziran program** (v nadaljevanju IP) pa je vodič, ki nam pomaga zadovoljevati potrebe UPP. Šola mora najkasneje v roku 30 dni po vključitvi otroka s posebnimi potrebami izdelati IP vzgoje in izobraževanja. Ravnatelj šole imenuje strokovno skupino, ki izdelava IP. Z IP-jem se določijo oblike dela na posameznih vzgojnih in izobraževalnih področjih pri posameznih predmetih, način izvajanja dodatne strokovne pomoči, izvajanje fizične pomoči, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka (ZUOPP 2007, 29. člen). Poleg naštetih elementov IP-ja mora strokovna skupina predvideti kdo in kako bo poskrbel za uspešno vključevanje učenca v šolo in razred ter kdo in kako bo pripravil strokovne delavce za delo s tem učencem.

Šola mora učencu s ČVT, v skladu z odločbo, zagotoviti pogoje za doseganje optimalnega razvoja. Pedagoškim delavcem so pri uresničevanju tega v pomoč navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003). V njih najdemo navodila, ki nam pomagajo organizirati pouk. Žal pa koncept



## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

prilagoditev sledi predvsem logiki izobraževanja, podajanja in preverjanja znanja, pri čemer upošteva organizacijo in ravni izobrazbenih standardov. Pri tem pa skoraj ni prilagoditev, ki bi se dotikale socialnega vidika izobraževanja. Pri učencih s ČVT je prav ta vidik najpomembnejši (Kobolt idr. 2010). Na kratko si pogledjmo prilagoditve.

### **Organizacija pouka**

- **Prostor:** Pomembno je kje v prostoru sedi učenec s ČVT. Priporočljivo je, da sedi poleg sošolca, ki ga sprejema in mu je po potrebi pripravljen pomagati ter nuditi oporo. V učilnici naj bi imeli kotiček v katerega bi se učenec ob stiski lahko zatekel, da se sprosti in razbremeni čustvene napetosti. Le v izjemnih situacijah dovolimo učencu zapustiti razred, ampak le če smo prepričani, da bo ob njem oseba, ki ji učenec zaupa. Učenca s ČVT je priporočljivo vključiti v dejavnosti v katerih je uspešen. Nikoli ga ne smemo izključiti iz dejavnosti v kateri je uspešen, ne za kazen in niti ne zaradi dodatnih ur učenja (Navodila za izobraževalne programe...2003).
- **Didaktični pripomočki in oprema:** Učenci s ČVT imajo pogosto težavo s koncentracijo. Snov dojemajo površno, kar privede do slabšega učnega uspeha in posledično do slabše motivacije za učenje. Temu se lahko izognemo, če snov skušamo prikazati na najrazličnejše načine. Z uporabo različnih metod in oblik dela lahko popestrimo šolsko delo in tako pritegnemo učenčevo pozornost (prav tam).
- **Strokovni delavci:** Učitelj mora za uspešno poučevanje v razredu v katerem je učenec z ČVT, imeti osnovna znanja o pojavu ČVT. Razumeti mora paradigmo inkluzije in se z njo strinjati. Z učencem mora vzpostaviti pozitiven odnos. Na učenca mora gledati kot na učenca in šele nato kot na učenca s PP. Učenec s ČVT pogosteje kot učno pomoč potrebuje čustveno oporo, tolažbo, pomiritev, sprostitev in razbremenitev. Nujno je, da se učenec počuti v šoli sprejet in da ve, da se lahko kadarkoli obrne na določeno osebo po pomoč. Svetovalni delavec je tako kot učitelj zelo pomembna oseba pri delu z učenci s težavami. Delo svetovalnega delavca obsega individualno delo z učenci, skupinsko delo (če je to potrebno), delo z učiteljem, starši, ravnateljem in z zunanjimi institucijami. Le usklajeno delo vseh lahko privede do učinkovitih rezultatov. Pri svetovalnem delavcu se mora učenec počutiti sprejetega, razumljenega in varnega. Tudi ravnatelj ima pomembno vlogo pri uspešnem delu z učenci s ČVT.

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

Od ravnatelja je v veliki meri odvisno ali bosta na šoli pozitivna šolska kultura in klima, ki bosta drugačnost sprejemali kot vrednoto, ne pa kot grožnjo. Prav tako je od njega odvisno ali bodo zagotovljeni kadrovski in materialni pogoji za doseganje optimalnega razvoja učenca s ČVT (prav tam).

- **Organizacija časa:** Dodatna strokovna pomoč (DSP) naj se nudi kolikor je le mogoče v oddelku, le v izjemnih situacijah, ko učitelj ne zmore izpeljati rednega dela, naj se jo nudi izven oddelka. Nudenje DSP v oddelku ima pozitivne vzgojne posledice za cel oddelek, saj učenci vidijo, da jim pedagog nudi pomoč in da se lahko nanj zanesejo ob različnih kriznih situacijah. Če v razredu poteka DSP tako, da ni moten vzgojno-izobraževalni proces, učenci vidijo, da učenec s PP v razredu ni razlog za preplah in predsodke. Pomoči učenec ne sme čutiti kot kazen ali nagrado, ampak jo mora čutiti kot skrb za to, da bo čim prej zmožel sam premagovati osebne težave in šolske zahteve (prav tam).
- **Izvajanje pouka:** Pomembno je, da učenca spodbujamo k različnim aktivnostim posredno in neposredno povezanimi z učenjem in mu omogočimo doživljanje uspeha na svojih močnih področjih. Pri poučevanju naj učitelj uporablja aktivne oblike poučevanja in pri tem naj si pomaga s pripomočki za popestritev učne snovi. Med samim poukom je smiselno uporabiti tudi sprostitevne dejavnosti, ki se jih izvaja s celotnim razredom. Spodbujati je potrebno tudi medsebojno pomoč. V primeru kršenja šolskih pravil, se je s kršiteljem potrebno individualno pogovoriti in zmeniti za ustrezno kazen. Pri učencih iščemo znanje ne pa neznanje, zato je smiselno dogovorjeno preverjanje in ocenjevanje znanja (prav tam).

Predstavila sem pomoč, ki so jo učenci s ČVT v rednih šolah deležni, a le če imajo odločbo o usmerjenosti v skupino ČVT. Vidimo lahko, da se trenutno usmerjanje in podpora učencem odvijata zgolj na temelju ugotovljenih ovir in motenj. Pri oblikovanju individualiziranega programa pomoči se predvsem upošteva izobrazbeni kriterij. Programi so zato usmerjeni v organizacijske in izobraževalne vidike, socialni vidik pa zanemarijo. Tako se učencu najpogosteje nudi pomoč usmerjeno v učno področje. Opara (2005) pri tem poudari, da bi DSP morala vsebovati tako didaktično kot pa rehabilitacijsko funkcijo DSP. Rehabilitacijska funkcija pomoči naj bi bila v pomoč pri premagovanju težav, v tem primeru ČVT. Didaktična funkcija pa naj bi bila v pomoč pri učenju. Rehabilitacijska funkcija pri ČVT naj bi bila

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

takšna, da bi učencu nudila čustveno in socialno podporo v obliki kontinuiranega in zanesljivega odnosa v predvidljivem in strukturiranem okolju (učenec ve kaj sledi in kaj ga čaka v naslednjem trenutku). V šolskem okolju morajo biti pravila jasna in veljati morajo za vse. Klima naj bi bila pozitivna, kjer bi si ljudje medsebojno pomagali, odrasli otroka vodili in usmerjali tako, da bi izhajali iz njegovih potreb. Učenci bi se učili primernega vedenja s socialnim učenjem. Žal pa so šole preveč storilnostno naravnane, zato je v šolah DSP preveč osredotočena le na didaktično funkcijo in pri tem prezre rehabilitacijsko funkcijo, ki je pri ČVT pomembnejša. Kaj pomaga vsa pomoč usmerjena v učno področje, če učenec ni motiviran za šolo, saj se v njej ne počuti sprejetega, razumljenega, srečnega, varnega,...(Kobolt idr. 2010). »Zato bi morali biti uspešni programi podpore in dela z učenci s ČVT sočasno usmerjen v učne, podporne, usmerjevalne, spodbujevalne, korektivne odnosne in socialne dimenzije. Prav klima ustanove in narava odnosov med akterji je odločilna dimenzija, ki individualne programe pomoči naravna bodisi sodelovalno ali predvsem formalizirano in rednemu izobraževalnemu programu vzporedno potekajočo zgolj učno in celostno usmerjeno podporo. Usmeritve zahtevajo fleksibilni in prilagajoči se učenčevem razvoju in napredovanju izobraževalni potek. Za življenjske in fleksibilne prilagoditve je potrebno upoštevati in izhajati iz socialnega konteksta oziroma šolske klime. Oblikovati moramo takšne oblike pomoči, ki temeljijo na otrokovih potrebah, virih, sposobnostih in močeh in ne na ugotavljanju njegovih težav in motenj.« (Kobolt idr. 2010, str. 303-113) Žal pa ZOUPP in iz njega izhajajoč IP temeljita prav na ugotavljanju težav, glede na te se nato učencu nudi pomoč. »Prevelika osredotočenost na težavo in na odpravljanje le te, prinaša dodatno stigmatizacijo in možno zanemarjenost. To pomeni, da se otroku ne posvečamo celostno in s tem ne dosegamo vseh njegovih potreb. Usmerjeni smo le na nekatere potreb in težave, ki motijo druge.« (Metljak 2010, str. 229)

### **Kakšna pomoč naj bi bila nudena učencem, ki izražajo ČVT, a odločbe z usmeritvijo nimajo**

V šolah praviloma ni učencev, ki bi bili usmerjeni v skupino učencev s ČVT. Učenci, ki so v šolah opaženi kot izstopajoči, moteči, so praviloma tudi učno neuspešni in jim je zato nujno nuditi učno pomoč, saj šolski neuspeh težave le še poglobi. Potrebno pa se je zavedati, da so velikokrat učne težave pri učencih z izstopajočim, motečim vedenjem »le nasledek nakopičenih razvojnih, socialnih in čustvenih pomanjkljivosti, najprej v domačem, nato pa utrjenih v šolskem okolju« (Kobolt idr. 2010, str. 304). Zato zgolj učna pomoč ne pokrije vseh potreb, ki jih učenci s ČVT imajo. Njihov izvorni problem praviloma ne temelji na dimenziji

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

učenja, temveč na področju čustev. Učenci, ki nase opozorijo z izstopajočim vedenjem, imajo praviloma težave, ki sodijo k čustvenim, integracijskim, vedenjskim in hkrati učnim težavam (Kobolt 2010b). Učencu s tovrstno problematiko bi morali nuditi pomoč, ki bi ga naučila konstruktivnega spoprijemanja z življenjskimi izzivi in ga opremila s potrebnimi mehanizmi, ki bi ga v življenju obvarovali. Učencu moramo pokazati, da je sprejet in mu omogočiti uspeh. V šolah pa se takšnim učencem nudi predvsem učno pomoč. Predstavila bom pet-stopenjsko lestvico pomoči, ki jo v šolah nudijo učencem s težavami. V tem primeru učencem, ki izražajo ČVT. Prve štiri stopnje pomoči so nudene vsem učencem na šoli, ki izražajo težave. Če se te oblike pomoči izkažejo za nezadostne, se v peti stopnji pomoči učenca usmeri v postopek diagnosticiranja in usmerjanja UPP. Peta oblika pomoči je za učence, ki so usmerjeni v skupino UPP, v našem primeru v skupino učencev s ČVT. Šola nudi kontinuirano pomoč učencem s težavami (Koncept dela... 2008). Kakšne pomoči so deležni usmerjeni učenci, sem že opisala. Sedaj pa pogledajmo kakšne pomoči so v šoli deležni učenci, ki ČVT izražajo, a te usmeritve nimajo.

**Pet-stopenjsko lestvico pomoči**, ki jo v šolah nudijo vsem učencem, v našem primeru učencem, ki izražajo ČVT, a te usmeritve nimajo (prav tam, str. 35-39):

### **1. Pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku in v okviru podaljšanega bivanja;**

Učitelj ima pri delu z učenci, ki izražajo ČVT pomembno vlogo. Najpomembneje je, da je učitelj pripravljen sprejeti v razred učenca s težavami. Pomembno je tudi, da težave ne razume kot problema posameznika in da drugačnost sprejme kot izziv. Učitelj je prvi, ki odkrije težave, ki učenca ovirajo pri doseganju normativov. Pomembno je, da je pozoren že na prve znake težav, saj so velikokrat učne težave izraz globljih stisk ali pa šolska neuspešnost privede še do dodatnih čustvenih težav. Učitelji so bolj pozorni na eksternalizirane oblike vedenja, ki jih tudi pogosteje razumejo in dojamejo zgolj kot moteče oblike vedenja, ne pa kot klic na pomoč. Učitelj mora biti občutljiv do otrokovih potreb, tako izobraževalnih kot vzgojnih. Otroka mora sprejemati in mu omogočiti doživljanje uspeha. Za učinkovito poučevanje učencev, ki izražajo ČVT, je izjemnega pomena odnos med učiteljem in učencem. Pomoč se izvaja tudi pri dopolnilnem pouku in v oddelku podaljšanega bivanja. Šolsko okolje s pravilnim delovanjem in pozitivno klimo mora učencu, ki izraža ČVT, predstavljati varovalni dejavnik, ki težave blaži. Kar pomeni, da je za učenca, ki izraža ČVT pozitivno, da je vključen v okolje, ki nanj deluje spodbudno in pozitivno (prav tam).

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

### **2. Pomoč šolske svetovalne službe;**

Če učenec z učnimi težavami in ČVT, kljub pomoči učitelja pri poku, v času dopolnilnega pouka in pomoči, ki jo je deležen v podaljšanem bivanju, ne napreduje, se v projekt pomoči vključi šolska svetovalna služba. Svetovalni delavec poskrbi za sodelovanje med učitelji, starši in učencem pri reševanju oziroma odpravljanju težav in ovir. Šolski svetovalni delavec ima prav tako kot učitelj izredno pomembno funkcijo. Učenci, ki izražajo ČVT potrebujejo pozitivne odrasle like s katerimi se lahko identificirajo. Odnos, ki ga učenec vzpostavi s svetovalnim delavcem, je bistven za nadaljnjo pomoč. Razumevanje in sprejetost učenca s strani svetovalnega delavca je učencu v večjo pomoč kot katerakoli druga učna prilagoditev (prav tam).

### **3. Dodatna individualna in skupinska pomoč;**

Kadar se težave kljub pomoči stopnjujejo, se učencu na podlagi pisno utemeljene potrebe po dodatni individualni in skupinski pomoči to tudi ponudi in organizira. Po potrebi se opravi še dodatni diagnostični postopek. Določi se tudi izvajalca individualne ali skupinske pomoči. To je lahko učitelj, svetovalni delavec ali mobilni specialni pedagog. Vodi se dokumentacijo v kateri morajo biti razvidne učenčeve glavne ovire in posebne potrebe, vse potrebne prilagoditve metod in oblike dela ter dovoljena uporaba pripomočkov (prav tam).

### **4. Mnenje ali pomoč zunanje strokovne ustanove;**

Za učenca, ki izraža ČVT in kljub vsem oblikam pomoči ne napreduje, oziroma se težave stopnjujejo, je potrebno zaprositi za dodatno strokovno mnenje in svetovanje šoli ustrezno zunanjo inštitucijo (Zdravstveni dom, Dispanzer za psihohigieno otrok in mladine, Svetovalni cente, Ambulanto za mladostnikov razvoj,...) (prav tam).

### **5. Program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo;**

Če pomoč učencu v prvih štirih korakih ni zadostna, se v »petem koraku« šola skupaj s starši odloči za to, da za učenca predlaga usmeritev v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Takrat učenec dobi odločbo in zanj šola pripravi individualizirani program, o čemer sem že pisala (Koncept dela...2008).

Neustrezna zakonodaja, nepravilno izobraževanje in neustrezna šolska klima privedejo do tega, da kljub temu, da je v proces integracije vloženega veliko truda, so učenci s ČVT najmanj integrirani v redne šole. V naših šolah, kljub vsem prilagoditvam, učencem s ČVT ni

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

nudena ustrezna pomoč. Razlog zakaj učencem s ČVT v šoli ne nudijo ustrezne pomoči, je poleg tega, da usmeritev v to skupino skoraj ni, tudi ta, da Zakon o usmerjanju UPP in IP skoraj v celoti prezre socialni kontekst v katerem se izobraževanje in vzgoja odvijata (Kobolt idr. 2010). Če bi se učenci s »čustvenimi in vedenjskimi motnjami« imenovali učenci s »čustveno, vedenjskimi in socialnimi težavami« oz. učenci s »težavami v socialni integraciji«, bi morda bil manj pogosto spregledan pomen odnosnih vidikov. Zaradi prezrtega socialnega konteksta v šolstvu, so nekateri učenci s ČVT spregledani in tudi tisti, ki niso spregledani, so pogosteje usmerjeni v napačno skupino. Ne glede na usmeritev pa nimajo ustrezne pomoči. Če želimo, da bi učencem s ČVT zares pomagali, je potrebno izdelati celovitejšo strategijo dela. Potrebno je oblikovati takšne oblike pomoči, ki temeljijo na otrokovih potrebah, virih, sposobnostih in močeh, ne pa na ugotavljanju njegovih težav (Kobolt idr. 2010). Zaključimo lahko, da je največja pomanjkljivost programov ta, da v programih pomoči ni prilagoditev, ki bi se dotikale socialnega vidika izobraževanja (Metljak idr. 2010). Ob tem, da učenec s ČVT potrebuje celostno strategijo pomoči, ki bi izhaja iz njegovih potreb je pomembno, da je v primerno strukturiranem socialnem okolju. Zato, da postane šola primerno vzgojno okolje za izobraževanje učencev s ČVT, pa je potrebno upoštevati **vzgojni načrt šole**. Dobro snovanje vzgojnega načrta omogoča ustrezne vzgojne učinke. Kot glavni razlog za uvedbo vzgojnega načrta v šole je ta, da je vzgojo v šoli potrebno načrtovati. Vzgojo je v šolstvu potrebno načrtovati iz več razlogov. S tem, da se izognemo manipulaciji in indoktrinaciji, sta tukaj še pravni in pedagoški razlog (Kroflič 2002). Pravni razlog je v tem, da šoli legitimno pravico vzgoje dodelijo straši in zato morajo biti vnaprej seznanjeni z vzgojnim načrtom institucije. Pedagoški razlog pa je v tem, da je šola zapletena institucija v kateri delujejo mnogi vzgojni dejavniki, ki jih z vzgojnim načrtom povežemo v sklenjeno celoto, ki strmi k realizaciji vnaprej opredeljenih vzgojnih vrednot. Dobro zasnovan vzgojni načrt šole lahko predstavlja vodilo delovanja pedagoških delavcev pri tem, da »analitična pedagogika je učitelju lahko zemljevid, jasno opredeljene temeljne smernice – vrednote šole merilo, poznavanje vzgojnih dejavnikov in njihovo usmerjanje pa instrument uresničevanja vzgojnega koncepta šole.« (Kroflič 2002, str 51)

Kot primeren soočanja z učenci s ČVT v šolskem prostoru, ki bi ga lahko šole vključile v vzgojne koncepte (poudarila J.MV), Metljak (2009a, str. 96-100) predstavlja koncept odnosnega razumevanja in soočanja s ČVT. Metljak pri tem opozarja, da prvi pogoj uspešnega spoprijemanja s ČVT je ta, da vemo, da ni univerzalnega zdravila, ki bi težavo odpravilo. Odnosni pristop govori, da se morajo s težavo naučiti shajati vsi udeleženci

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

pedagoškega procesa. Vplivati moramo najprej nase in to tako, da težave ne krepimo in ne dodajamo novih. Odnose moramo gojiti z otrokom samim in ne z njegovo motenostjo, saj prevelika usmerjenost na težave in na njihovo odpravljanje prinaša dodatno stigmatizacijo, predvsem pa potencialno zanemarjenost, o čemer sem že pisala (Metljak 2010). Svojega odnosa tudi ne smemo pogojevati s pričakovanji ali z upanjem na spremembo pri otroku. Odnos naj temelji na dosledni in vztrajni skrbi. Njena temeljna vrednota pa je potrpežljivost. V odnosno naravnem odnosu je intervencija namenjena najprej ohranjanju dobrega odnosa vseh vključenih, nato preprečevanju razraščanja težav in na koncu uresničevanju cilja odpraviti to težavo. »Šola mora zagotoviti okolje v katerem bodo učenci doživljali spoštovanje, imeli občutek da so cenjeni, imeli podpirajoče odnose in odrasle, ki predstavljajo pozitivne modele odraslih vlog, kjer so postavljene jasne, humane in fleksibilne meje, kjer uspešno dosegajo dviganje učenčeve samopodobe in kjer imajo učenci priložnost doseganja akademskih in poklicnih kvalifikacij in nenazadnje kjer imajo učenci priložnost razviti in vaditi osebno odgovornost.« (The SEBDA Inclusion Policy, b.d v Metljak 2009a, str. 100)

Šola, ki inkluzijo razume celostno, ni usmerjena le na posameznika, ampak se zaveda pomembnosti okolja in odnosov, ki se v šoli vzpostavljajo. Področja strategij, ki bi jih šola z inkluzivnim pristopom morala vključevati pri soočanju s ČVT (Metljak 2009a, str. 102-125):

- 1. Strategije usmerjene v razredno skupnost:** strategije vodenje razreda, strategije usmerjanja odnosov v razredu, razvijanje pozitivnega samovrednotenja v razredu, razumevanje učitelja kot modela (prav tam);
- 2. strategije usmerjene k posamezniku znotraj razreda:** strategije soočanja z agresivnim vedenjem znotraj oddelčne skupnosti, načrt usmerjanja vedenja, razumevanje omejitev v posameznika umerjenih intervencij, opredelitev težav glede na nujnost spremembe (prav tam);
- 3. strategije usmerjene v posameznika zunaj razreda:** skupinske in individualne oblike pomoči (prav tam);
- 4. podpora učitelju:** neposredna podpora učitelju, konzultacije z notranjimi šolskimi viri (prav tam);

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

- 5. podpora šoli:** konzultacije med sistemoma rednih in posebnih šol, konzultacija prek neodvisnih svetovalnih institucij (prav tam);
- 6. podpora staršem:** s težavami se spoprijemamo vsi z različnimi strategijami, ne pa samo otrok, saj so težave v interakcijah, v kontekstu, ne samo v posamezniku (prav tam).

Učinkovita pomoč je usmerjena na celoten kontekst učenčevega življenja. Pomoč nikoli ne sme biti nudena zgolj učencu in ne sme biti usmerjena zgolj na vedenje posameznika.

Predstavila sem samo enega izmed modelov pomoči, ki bi jih v šolah lahko uporabljali pri vzpostavitvi okolja, ki bi na učenca s ČVT delovalo spodbudno. V nadaljevanju pa bom na kratko predstavila, kakšna pomoč sledi učencu s ČVT, ko šolska pomoč ne zadostuje več.

### **ZAVODSKA VZGOJA OTROK S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI**

Dosedanje reforme šolskega sistema so pri nas še daleč od zastavljenega, saj že sama zakonodaj ne daje nobenih sistemskih temeljev za to, da bi se pri nas oblikovala bolj inkluzivna šola (Kobolt idr. 2010). Zaradi dolgoletnega separatnega sistema vzgoje in izobraževanja, ki smo ga imeli v Sloveniji, je še vedno mogoče zaznati prvine le-tega. Že sam zakon o usmerjanju UPP je do učencev s ČVT diskriminatoren. V 14. členu pravi, da če je učenec preveč moteč, se ga izloči iz sistema. *»Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, pri katerih je zaradi motenj ogrožen njihov zdrav razvoj, oziroma ogrožajo okolico v taki meri, da potrebujejo vzgojo v zavodu, se oddajo v zavod za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. O oddaji otroka v zavod odloči in spremlja izvajanje ukrepa pristojni center za socialno delo v skladu z zakonom, ki ureja področje zakonske zveze in družinskih razmerij«.* Podobno mišljenje lahko zasledimo pri učiteljih, ki trdijo, da učenci s ČVT sodijo v vzgojne zavode kjer jim lahko nudijo ustrežnejšo pomoč. To pa je v popolnem nasprotju s paradigmo inkluzije, ker inkluzivna paradigma pravi, da *»če sistem nima resursov (virov, kompetenc), si jih mora pridobiti in ne izključiti posameznika, oziroma ga poslati tja kjer so resursi«.* Če je nekdo preveč moteč, je potrebno vplivati na odnose, procese in metode. Preko vseh akterjev moramo vplivati na večjo vključenost posameznika, oziroma povečati sposobnosti sistema, da sprejme večja odstopanja in si pridobi sposobnosti sprejemati tisto, kar je bilo prej manj sprejemljivo (Unesco v Metljak 2010).



## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

Oddaja otrok v vzgojni zavod pomeni velik rez v otrokovem življenju. Izključitev otroka iz primarnega okolja je nezaželena in se, vsaj na deklarativni ravni, ne razglašča kot metoda za reševanje odklonskosti. V kaznovalni politiki pa je zapor ali oddaja v vzgojni zavod dejansko navzoča. Vzgojni zavodi se pojavljajo v vlogi blažilca otrokovih težav, takrat ko ne pomaga več nobena druga oblika pomoči. ČVT lahko ogrožajo zdrav otrokov razvoj, zato mora država zanje poskrbeti tudi na takšen način, da v skrajnih primerih poseže v otrokovo družino. Otrokom in mladostnikom z disocialno problematiko je najprej potrebo pomagati v njihovem domačem okolju in komaj ob neustreznosti le-te pomoči, se začne razmišljati o možnosti za oddajo otroka ali mladostnika v vzgojni zavod oziroma ga odvzeti iz domačega socialnega okolja. Izločitev iz domačega okolja je tako le skrajni ukrep. To smo dolžni narediti, ko so ogrožajoči dejavniki močnejši od korektivnih sredstev, ki so nam v otrokovem domačem okolju na voljo (Bečaj 1989).

Razlika med učenci redne šole in tistimi, ki so napoteni v zavod, je v obvladovanju agresivnih impulzov. Tisti učenci, ki agresivne impulze zmorejo obvladati in primerno izraziti, kljub ČVT, ostanejo v rednih OŠ. Učenci, ki ostanejo v rednih OŠ uspešno internalizirajo zapovedi in pričakovanja okolja, medtem ko učencem, ki so napoteni v zavod, to ne uspe. »Družbene-šolsko determinirane norme- lahko doseže le tisti učenec, ki je sposoben svoje identitetne in osebnostne vrednostne cilje prilagoditi splošno družbeno-šolskim ciljem.« (Kobolt 2010, str. 123) Tako lahko vidimo, da se mora učenec s ČVT v naših šolah asimilirati, prilagoditi okolju, če ne želi, da se ga iz njega odvzame. Takšno razmišljanje pa vsekakor ni v skladu z inkluzivno paradigmo.

V nadaljevanju si bomo v empiričnem delu diplomske naloge pogledali, kakšno je izobraževanje učencev s ČVT v rednih šolah in sicer v OŠ Miren. Zanimalo me je ali je le-to ustrezno in prilagojeno učencem s tovrstnimi težavami.

## **EMPIRIČNI DEL DIPLOMSKE NALOGE**

### **OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA**

Z uvedbo inkluzivnega pristopa so učenci s ČVT v rednih šolah deležni nekaterih novih oblik dela ter individualiziranega pristopa. Zanima me ali so se na OŠ Miren izoblikovali takšni pogoji dela, ki učencu s ČVT omogočajo optimalni razvoj in ali je pri pedagoških delavcih zaslediti v ozadju razumevanja ČVT prisotnost medicinskega diskurza. Glede na dejstvo, da je v šolah zelo malo učencev diagnosticiranih kot učencev s ČVT, me zanima kje pedagoški delavci vidijo pomanjkljivosti postopka usmerjanja in diagnosticiranja UPP.

### **KRITERIJ ZA IZBOR RAZISKOVALNEGA PROBLEMA**

Na šolah skoraj ni učenca, ki bi imel diagnozo ČVT. Ne glede na to pedagoški delavci zaznajo, da so pri učencih prisotne ČVT. Zanima me ali lahko na šolah učencu, ki ima ČVT in odločbe o usmeritvi v skupino ČVT nima ali pa ima napačno odločbo, nudijo ustrezno pomoč. Menim, da je od ustrezne in dovolj hitro nudene pomoči učencu, ki izraža ČVT, odvisna njegova izobraževalna pot. Bojim pa se, da so v naših šolah omejeni pogoji dela za soočanje s tovrstno problematiko in temu ustrezno je nudena nezadostna pomoč učencem, ki postanejo zaradi neustrezne pomoči tudi učno neuspešni. Tako se jim že v samem začetku izobraževalne vertikale ne nudi ustreznih pogojev dela, ki bi jim posledično omogočali kvalitetno življenje v družbi kjer znanje pomeni moč. Ker je od pravilno nudene pomoči in od razumevanja ČVT odvisno nadaljnje življenje učencev, se mi zdi raziskovalni problem v diplomski nalogi pomemben za pravično izobraževanje.

### **RAZISKOVALNA VPRAŠANJA**

1. Kako pedagoški delavci na OŠ Miren razumejo učenčevo izstopajoče vedenje?
2. Kakšna pomoč je na OŠ Miren nudena učencu s ČVT oziroma učencu, ki izraža ČVT?
3. Ali so po mnenju ŠSD na OŠ Miren ustrezni pogoji za delo z učenci s ČVT oziroma učenci, ki izražajo ČVT?

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

4. V čem vidijo pedagoški delavci na OŠ Miren pomanjkljivost postopka usmerjanja in diagnosticiranja UPP?
5. Ali je v ozadju razumevanja ČVT pri pedagoških delavcih na OŠ Miren prisoten medicinski ali pedagoški diskurz?

### **RAZISKOVALNE HIPOTEZE**

1. Pedagoški delavci na OŠ Miren razumejo izstopajoče vedenje kot izraz globlje stiske, ki ga učenci s težavami ne znajo izraziti drugače.
2. Učencu s ČVT oziroma učencu, ki izraža ČVT, je na OŠ Miren nudena celostna pomoč.
3. Po mnenju ŠSD na OŠ Miren ni ustreznih pogojev za delo z učenci s ČVT oziroma učenci, ki izražajo ČVT.
4. Pedagoški delavci na OŠ Miren vidijo pomanjkljivost postopka usmerjanja in diagnosticiranja UPP v tem, da je usmerjen le na motnjo in se pri tem spregleda preostale potrebe posameznika.
5. V ozadju razumevanja ČVT je pri pedagoških delavcih na OŠ Miren prisoten medicinski diskurz.

### **METODOLOGIJA**

#### **OPIS OSNOVNE RAZISKOVALNE METODE**

V raziskavi sem uporabila deskriptivno raziskovalno metodo s katero opisujemo pojave (Sagadin 1993).

#### **OPIS VZORCA**

OŠ Miren je OŠ v moji rodni vasi. Za to šolo sem se odločila, ker sem tekom študija pri njih opravljala študijsko prakso. Med opravljanjem le-te sem bila nad delom šolske pedagoginje, ki mi je bila v času prakse mentorica, zelo navdušena. Menim, da svoje delo opravlja zelo kakovostno in profesionalno. Vzorec sem izbrala namensko. Intervjuvala sem devet pedagoških delavk Osnovne šole Miren in sicer tri ŠSD (šolska pedagoginja, psihologinja in

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

mobilna specialna pedagoginja) in šest učiteljic. Tri učiteljice poučujejo na razredni stopnji: ena v 1. triadi, dve pa v 2. triadi. Tri učiteljice pa poučujejo na predmetni stopnji. ŠSD sem intervjuvala, da dobim vpogled v šolsko situacijo iz pozicije nekoga, ki se z učenci ki izražajo ČVT, konkretno ukvarjajo. Za učitelje sem se odločila iz različnih namenov. Eno učiteljico sem izbrala zato, ker se z učenci sreča ob vstopu v OŠ. Tako je postavljena v pozicijo nekoga, ki lahko težave prva zazna. Za dve učiteljice sem se odločila, ker sem v času prakse hospitirala v njunih razredih, ko sta imeli učenca s prisotnimi ČVT. Za tri učiteljice pa sem se odločila, ker sem sklepala, da zaradi njihove osebnostne občutljivosti, subtilnosti, ki sem jo pri njih zaznala, lahko od njih dobim zanimive podatke oziroma videnja in občutenja situacije. V svoji raziskavi imam tako dve kategorije intervjuvank. Ena kategorija so učiteljice, druga pa ŠSD. V samih kategorijah sta še dve podkategorije. V skupini učiteljic bom izpostavila morebitne razlike med razredno in predmetno stopnjo učiteljic. Med ŠSD pa bom izpostavila razlike, ki se pojavijo med ŠSD, ki sta na šoli (šolsko pedagoginjo in psihologinjo) in mobilno specialno pedagoginjo. V interpretaciji rezultatov intervjujev bom uporabljala termin pedagoške delavke. Ko pa bom izpostavila bistvene razlike in podobnosti, ki se bodo pojavile zaradi specifične skupin med kategorijami, bom to tudi jasno nakazala. Ker sem v raziskavi intervjuvala samo pedagoške delavke, bom uporabljala samo ženski spol (slovnično).

### **OPIS POSTOPKA ZBIRANJA PODATKOV**

Z OŠ Miren sem prišla v stik že tekom študijske prakse. V marcu sem stopila do ravnateljice in ji razložila o čem v diplomski nalogi pišem in kakšen je namen moje raziskave. Z ravnateljico sva se dogovorili, da lahko na šoli opravljam empirični del diplomske naloge. Nato sem stopila v stik s šolsko pedagoginjo, ki mi je tudi svetovala kako naj pričnem z izvajanjem empiričnega dela. Podatke sem zbirala s pomočjo polstrukturiranega intervjuja. Izvedla sem devet intervjujev. Z nobeno intervjuvanko nisem imela nikakršnih težav. Pedagoške delavke na OŠ Miren so bile pripravljene sodelovati v intervjujih. Tudi organizacijskih težav nisem imela. Z vsako intervjuvanko sem se individualno dogovorila za kraj in uro kjer sva nato opravili intervju. Intervjuje sem tudi snemala z diktafonom. Posamezni intervju je trajal približno eno šolsko uro. Po končanih intervjujih sem takoj opravila transkripcijo intervjujev. V interpretacijo odgovorov sem vključila tudi postavke zapisane v Vzgojnem načrtu OŠ Miren.

### **OPIS INSTRUMENTA**

Podatke sem zbrala s pomočjo polstrukturiranih intervjujev. Intervju je ena izmed najpogosteje uporabljenih tehnik zbiranja podatkov. Je obojestranski odnos med ljudmi. Za intervju sem se odločila, ker menim, da tako lahko dobim najgloblji vpogled v šolsko situacijo. Saj le če »verbalnemu odgovoru dodamo še neverbalno komunikacijo in socialno dinamiko, lahko dobimo verbalni odgovor v pravi podobi« (Vogrinc 2008, str. 99-100). Za polstrukturiran intervju sem se odločila, ker je zelo prožna tehnika zbiranja podatkov. Vnaprej sem si poleg ciljev intervjuja pripravila tudi nekaj bistvenih vprašanj odprtega tipa, ki sem jih postavila vsaki intervjuvanki. Preostala vprašanja pa sem, glede na situacijo, oblikovala sproti med samimi intervjuji. Intervjuje sem izvedla individualno. Za individualni intervju sem se odločila, ker sem menila, da v fokusni skupini lahko druga na drugo vplivajo z odgovori in situacija morda ni tako sproščena. Intervjuvanke sem poskušala na začetku intervjujev motivirati za sodelovanje. Predstavila sem jim moj namen in cilj raziskovanja in povedala zakaj je njihovo sodelovanje pomembno za uspešno izpeljavo raziskave. Razložila sem jim tudi zakaj sem se odločila prav zanje. Intervjuvankam sem zagotovila, da bom podatke uporabila zgolj za diplomsko nalogo in da bo njihova identiteta varovana. Intervjuje sem snemala. Glede na to, da učencev z diagnozo ČVT na OŠ Miren še niso imeli, sem intervjuvanke prosila naj se za začetek osredotočijo na učence, ki so jih v letih doslej učile in so izražali ČVT. Nato sem začela z intervjujem. Okvirna vprašanja za polstrukturiran intervju sem priložila v **prilogi B**.

### **OPIS POSTOPKA OBDELAVE PODATKOV**

Z diktafonom sem posnela intervjuje, ki sem jih kasneje prepisala. Besedilo sem kvalitativno analizirala. »S pojmom kvalitativna raziskava označujemo raziskavo pri kateri sestavljajo temeljno izkustveno gradivo zbrano v raziskovalnem procesu, besedni opisi ali pripovedi v katerih je to gradivo tudi obdelano in analizirano besedno, brez uporabe merskih postopkov, ki dajo števila in brez operacij nad števili.« (Mesec 1998, str. 26) Besedilo, ki sem ga pripravila za analizo, sem razčlenila na sestavne dele in tako dobila enote kodiranja. Enote sem uredila v smiselno zaključne dele besedila oziroma sem s klasificiranjem enot oblikovala pojme. Pojme sem povezala med seboj in oblikovala kategorije (Vogrinc 2008). Analizo podatkov sem končala z oblikovanjem utemeljene teorije o pedagoških delavkah OŠ Miren.

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

Utemeljena teorija je kontekstualno vezana in ne gre za splošno teorijo, zato ugotovitve ni mogoče posploševati. Moje ugotovitve veljajo le za intervjuvane pedagoške delavke na OŠ Miren. Kodirano besedilo intervjujev sem v tabelni obliki priložila v **prilogi A**.

## **REZULTATI IN INTERPRETACIJA INTERVJUJEV**

### **KAKO PEDAGOŠKI DELAVCI NA OŠ MIREN RAZUMEJO UČENČEVO IZSTOPAJOČE VEDENJE?**

*»Neprimerno vedenje se ne pojavi brez vzroka.«<sup>1</sup>*

Pedagoške delavke na OŠ Miren najpogosteje in sicer kar v sedmih intervjujih povedo,<sup>2</sup> da razumejo izstopajoče vedenje kot manifestacijo neke notranje stiske. To lahko vidimo iz naslednjih izjav: *»Z obnašanjem takšnim ali drugačnim učenec pokaže, da nekaj ni v redu. Takšno vedenje je velikokrat izraz tega, ker se v učencu kopičijo stiske in nekje mora to priti na dan... Ko otroka bolj celostno pogledaš vidiš, da je to vedenje izraz neke globlje stiske, ...«<sup>3</sup>*

*»...pri čustvenih težavah je drugače, ker se težje kažejo in lahko pridejo na dan šele preko manifestacije vedenja...«<sup>4</sup>*

V dveh primerih pa pedagoški delavki menita, da z neprimernim vedenjem učenec kliče po pozornosti<sup>5</sup> ali pa po drugačnem načinu dela. To vidimo tudi v podani izjavi: *»Jaz razumem to vedenje kot nek klic po drugačnem načinu dela z njimi.«<sup>6</sup>*

Rezultati raziskave, ki je bila izvedena v sklopu ciljnega raziskovalnega projekta z naslovom *»Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov«* (v nadaljevanju Problemi inkluzivne obravnave...) (v Kobolt 2010b, str. 154) kažejo, da učitelji na tretjem mestu ocenjujejo, da učenec z motečim vedenjem opozarja, da je nekaj z njim in njegovim življenjskim položajem, narobe.

Vse intervjuvanke so med intervjujem izpostavile kot opažene oblike vedenja tako eksternalizirane (agresija, nasilno vedenje, neprimerno vedenje, grobo obnašanje, jezikanje,...) kot tudi internalizirane oblike vedenja (pretirana umirjenost, potegnjenost in

---

<sup>1</sup> Glej priloga A, Razumevanje ČVT, učiteljica A.

<sup>2</sup> Glej priloga A, Razumevanje ČVT, učiteljica A, D, E, F; ŠSD A, B, C.

<sup>3</sup> Glej priloga A, Razumevanje ČVT, učiteljica D.

<sup>4</sup> Glej priloga A, Razumevanje ČVT, ŠSD A.

<sup>5</sup> Glej priloga A, Razumevanje ČVT, učiteljica B in C.

<sup>6</sup> Glej priloga A, Razumevanje ČVT, učiteljica C.

## **Obravnavna učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

zaprtost vase, anksioznost, depresije, razni tiki, psihosomatske težave,...).<sup>7</sup> Iz tega lahko sklepamo, da so pedagoške delavke na OŠ Miren občutljive tudi za čustvene težave, ki jih učenci zadržujejo v sebi, kar nakazuje tudi naslednja izjava: *»Najbolj moteče je nasilno vedenje,...Hudo pa je tudi, ko je otrok zaprt vase in ne odreagira na določene dražljaje. Pod takšnim vedenjem se lahko skrivajo hude stiske, ki se lahko začnejo kazati z različnimi psihosomatskimi motnjami. Takšno vedenje lahko tudi spregledaš.«*<sup>8</sup>

Kljub temu, da so pedagoške delavke na OŠ Miren seznanjene in občutljive za internalizirane oblike vedenja, so ti učenci pogosteje spregledani oziroma se jim ne nudi ustrezne pomoči, na kar opozorijo vse ŠSD in tudi ena učiteljica v raziskavi.<sup>9</sup>

*»Učitelji imajo v razredu preveliko število učencev in zato pridejo do izraza žal samo moteči učenci...<sup>10</sup> Sicer opazijo tudi pretirano umirjene učence in to sporočijo nam-ŠSS. Menim, da so problematični tisti vmes. Tisti, ki so tihi in spet ne tako tihi, da bi izstopali. Ti so spregledani.«<sup>11</sup>*

*»V glavnem se opazi na vzven usmerjeno vedenje, čeprav bi morali biti pozorni tudi na vznoter usmerjene oblike vedenja-takšno vedenje je pogosto spregledano. Takšno vedenje opazijo in na njem delajo le senzibilni učitelji.«<sup>12</sup>*

Rezultati raziskave Pouloua in Norwicha (v Kobolt 2010b, str. 126) nakazujejo, da le tankočutni učitelji opazijo vedenje kot je umik, tihost in plašnost učenca. Razlog je morda ta, da v šolah ni izoblikovano dovolj subtilno okolje, da bi pedagoški delavci opazili in razumeli, kako velike stiske lahko doživljajo vase umaknjeni učenci in žal je to zato odvisno od učiteljeve senzibilnosti in občutljivosti. Dejstvo je tudi, da učitelji kljub temu, da opazijo internalizirane oblike vedenja, kar nakazujejo tudi rezultati moje raziskave, so veliko bolj pozorni na eksternalizirane oblike vedenja in nanje tudi odreagirajo, ker so za njihovo delo veliko bolj moteče. Poglejmo si še nekaj izjav: *»Na šoli delam z otroki, ki so pokazali*

---

<sup>7</sup> Glej priloga A, Oblike vedenja.

<sup>8</sup> Glej priloga A, Oblike vedenja, učiteljica E.

<sup>9</sup> Glej priloga A, Oblike vedenja, učiteljica E; ŠSD A, B, C.

<sup>10</sup> Glej priloga A, Pogoji dela, ŠSD A.

<sup>11</sup> Glej priloga A, Učenci s katerimi se na šoli dela, ŠSD A.

<sup>12</sup> Glej priloga A, Oblike vedenja, ŠSD B.



## **Obravnavanje učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

*neprilagojeno vedenje, moteče vedenje in nato se pri njih izkaže, da so v ozadju čustvene težave. Iz izkušenj vem, da se dela z učenci, ki izstopajo, ki so moteči.»<sup>13</sup>*

*»Ne dela se na področju ČVT. Na tem področju se dela komaj, ko pride do izrazitih problemov (deviantno vedenje).«<sup>14</sup>*

V raziskavi Problemi inkluzivne obravnave... (v Kobolt 2010b, str. 150) to tudi potrdijo. Okolica odreagira na vedenjske motnje, medtem ko ostajajo čustvene težave, če jih ne spremlja vedenjska motenost, praviloma spregledane. V raziskavi Wickmanna (v Kobolt 2010b, str. 117-118) je bilo že pred sedemdesetimi leti ugotovljeno, da so pedagoški delavci bolj zaskrbljeni in pozorni na vedenje, ki se izvaja na javen in na očiten način (agresija), ki ga uvrstimo v tako imenovane povnanjene (eksternalizirane) oblike vedenja, medtem ko najmanj pozornosti in zaskrbljenosti namenijo osebnostnim in čustvenim problemom, ki jih učenci držijo v sebi, ki jih ne povnanjajo (internalizirajo).

Zanimivi so tudi rezultati raziskave, ki sta jo izvedli Liljequist in Renk (v Rapuš Pavel 2010, str. 265-266). Proučevali sta povezanost med učiteljevo zaznavo učenčevega problemskega vedenja, učiteljevimi psihološkimi karakteristikami in stopnjo ČVT. Spet je bilo ugotovljeno, da so učitelji bolj obremenjeni z eksternaliziranimi kot internaliziranimi oblikami vedenja. Ugotovljeno je bilo tudi, da učitelje, ki bolj motijo učenčeve eksternalizirane oblike vedenja, prav tako motijo tudi učenčeve internalizirane oblike vedenja, za razliko od učiteljev, ki so jim ene in druge oblike vedenja manj moteče. Iz tega sklepata, da se zaznava problemskega vedenja pri učiteljih pomembno razlikuje glede na osebne karakteristike občutljivosti in odpornosti učiteljev za izstopajoče vedenje učencev. Vse to potrjuje ugotovitev, da je »neprilagojenost v očeh opazovalca in da resnična patologija leži v ekologiji razreda« (Metljak 2009a, str. 51).

V intervjuju sem učiteljice na OŠ Miren vprašala, kje vidijo izvor ČVT. Vse učiteljice so omenile, da je izvor ČVT najpogosteje v domačem okolju. Pri tem pa je pet učiteljic povedalo, da je tako kot dom tudi šola lahko razlog učenčevih ČVT.<sup>15</sup> Pri tem mi le ena

---

<sup>13</sup> Glej priloga A, Učenci s katerimi se na šoli dela, ŠSD A.

<sup>14</sup> Glej priloga A, Učenci s katerimi se na šoli dela, učiteljica E.

<sup>15</sup> Glej priloga A, Razumevanje ČVT, učiteljica A, B, C, E, F.

## Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

učiteljica ni omenila šole kot možnega dejavnika ČVT.<sup>16</sup> V nadaljevanju si natančneje pogledjmo kaj, po mnenju učiteljic na OŠ Miren, povzroča ČVT.

Družina, konkretnije starši, so v intervjujih šestkrat omenjeni kot eden izmed možnih dejavnikov za nastanek učenčevih ČVT.<sup>17</sup> Ena izmed učiteljic tudi pove, da se psihosomatske težave kdaj pri učencih pojavijo zaradi prevelikih pričakovanj s strani staršev, zato skuša doseči pri starših, da znajo realno oceniti otroka in od njega ne pričakujejo preveč.<sup>18</sup>

Kot drugi najpogostejši dejavnik ČVT je v intervjujih izpostavljena šola, ki je kar petkrat omenjena. Le ena učiteljica ni med možne dejavnike ČVT omenila šole. Ena intervjuvana učiteljica je povedala, da šolski sistem ni takšen, da bi bili lahko ti učenci v šoli uspešni.<sup>19</sup> Tej izjavi moram posvetiti več pozornosti. Zaradi storilnostnega pritiska, ki je v šolah prisoten in učitelje konstantno opozarja, da je učna snov na prvem mestu,<sup>20</sup> na kar je opozorila ena ŠSD, je tem učencem velikokrat nudena nepravčasna in neustrezna pomoč. V šolah tudi ni posebnega razumevanja za učence, ki jim šolski režim enostavno ni pisan na kožo (otroci z ADHD sindromom, otroci brez ponotranjenega odnosa do spoštovanja pravil, otroci iz drugih kulturnih okolij, kjer so disciplinske navade drugačne kot v šolah). Ti učenci postanejo velikokrat učno neuspešni kljub temu, da nimajo znižanih intelektualnih zmožnosti.

Vse pedagoške delavke na OŠ Miren vidijo povezavo med učnimi in čustveno-vedenjskimi težavami,<sup>21</sup> pa čeprav tri pedagoške delavke povedo, da lahko imajo tudi zelo uspešni učenci ČVT.<sup>22</sup> ŠSD pove, da se zgodi, da ko začnejo delati z učenci z učnimi težavami, velikokrat vidijo, da so v ozadju ČVT.<sup>23</sup> Težko je povedati, kaj je bilo prej: ali je zaradi učnih težav prišlo do ČVT ali pa je zaradi spregledanih ČVT prišlo do še dodatnih učnih težav. Kauffman (v Rapuš-Pavel 2010, str. 251) prav tako pove, da imajo učenci s ČVT pogosto tudi težave na učnem področju. Pedagoške delavke menijo, da nepravilna in ne dovolj hitra pomoč pripelje učenca s ČVT do učnega neuspeha. Ko se pri učencih s ČVT pojavijo še učne težave, se kaj kmalu znajdejo v začaranem krogu doživljanja neuspeha. Na to opozori tudi ena izmed učiteljic: *»Zaradi neuspeha si želijo izpasti vsaj nekje pomembni in se morda zaradi tega*

<sup>16</sup> Glej priloga A, Razumevanje ČVT, učiteljica D.

<sup>17</sup> Glej priloga A, Razumevanje ČVT, učiteljica A, B, C, D, E, F.

<sup>18</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica A.

<sup>19</sup> Glej priloga A, Šolska klima, učiteljica B.

<sup>20</sup> Glej priloga A, Pogoji dela, ŠSD C.

<sup>21</sup> Glej priloga A, ČVT in učna ne/uspešnost.

<sup>22</sup> Glej priloga A, ČVT in učna ne/uspešnost, učiteljica B, E, F.

<sup>23</sup> Glej priloga A, Učenci s katerimi se na šoli dela, ŠSD A.

## **Obraznava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

*vedejo neprimerno-da izpadejo 'jacki'.*<sup>24</sup> Prek izstopajočega vedenja si lahko učenci pridobijo socialni status, ki si ga z drugimi aktivnostmi ne znajo pridobiti. »Z izstopajočim vedenjem lahko posameznik opozori nase. Z njim lahko pokaže, da si upa biti vsaj enkrat glavni, če ne more biti glavni pri učenju. Prav tako lahko z izstopajočim vedenjem pridobi moč in obvladuje vrstnike.« (Kobolt 2010b, str. 136-137) Lazarus (v Kobolt 2010b, str. 122) pravi, da je šolska neuspešnost za učenca »kritična lega«, ki pomeni stresno obremenitev. Posameznik je prisiljen spreminjat svoje vedenjske strategije, kakor tudi različne internalne in eksterne aktivnosti. Z njimi učenec poskuša zmoteno ravnotežje spremeniti in regulirati svoje emocionalne reakcije. To vedenje tudi vpliva na njihov slabši učni uspeh, na kar opozori ŠSD: *»...veliko bolj smo pripravljeni tolerirati, pomagati npr. gibalno oviranemu učencu, gluhemu otroku, ki ni izstopajočega vedenja, ki ni moteč. Vemo da so učenci s ČVT moteči, izzivajo ... to lahko učitelje 'iritira' in zato so lahko do njih preveč ali premalo popustljivi in so lahko premalo občutljivi za njihove resnične potrebe...Takšno vedenje vpliva tudi na njihov slabši učni uspeh.*<sup>25</sup> »Vedenjske značilnosti učencev s ČVT napeljujejo učitelje k nižjim pričakovanjem glede njihovih sposobnosti za doseganje učnega uspeha.« (Peček-Čuk, Lesar 2010, str. 195) In že smo v začaranem krogu utrjevanja nizkega socialnega statusa, slabega pojmovanja in znižane učne storilnosti. »Učno neuspešni učenci dobijo manj socialnih spodbud, manj ponudb za socialno sodelovanje, več negativnih informacij, do njih se pričnejo utrjevati negativna pričakovanja, ki se ne nanašajo le na storilnostno temveč tudi na vedenjsko področje. Njihov socialni položaj postaja vse bolj utrjen kot nižji.« (Pettilon v Kobolt 2010b, str. 119-120) Slednje lahko vidimo v izjavi intervjuvane ŠSD: *»Naša šola je takšna, da se vrednoti učence po njihovih dosežkih, če niso uspešni, žal niso sprejeti. To je zaradi storilnostne usmerjene družbe.*<sup>26</sup>

Če povzamem ugotovitve, ki sem jih z intervjuji dobila, bi lahko rekli, da večina pedagoških delavk na OŠ Miren razume izstopajoče vedenje kot manifestacijo neke notranje stiske, ki jo učenci s težavami ne znajo izraziti drugače. Dve pedagoški delavki sta izpostavili, da učenec z izstopajočim vedenjem kliče po pozornosti in ena pedagoška delavka je pri tem dodala, da je lahko to vedenje učenčev klic po drugačnem načinu dela z njim. Vse intervjuvane pedagoške delavke so izpostavile kot opažene oblike vedenja tako eksternalizirane kot internalizirane oblike vedenja. Tekom intervjujev pa je bilo jasno, da več pozornosti namenijo

<sup>24</sup> Glej priloga A, Razumevanje ČVT, učiteljica F.

<sup>25</sup> Glej priloga A, ČVT in učna ne/uspešnost, ŠSD C.

<sup>26</sup> Glej priloga A, Šolska klima, ŠSD C.

## **Obravnavava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

eksternaliziranim kot pa internaliziranim oblikam vedenja. Razlog za to sem iskala v dejstvu, da so eksternalizirane oblike vedenja za učiteljevo delo veliko bolj moteče in zato nanje tudi odreagirajo. Zaradi storilnostnega pritiska, ki učitelje sili, da je učna snov na prvem mestu, pa ostanejo internalizirane oblike vedenja, kljub temu da so opažene, velikokrat neobravnavane. Kot glavnega dejavnika za razvoj ČVT vse intervjuvane učiteljice vidijo družino. Pri tem pa se pet intervjuvanih učiteljic zaveda, da je tudi šola in storilnostni pritisk v njej lahko razlog učenčevih ČVT. Vse intervjuvane pedagoške delavke vidijo povezavo med učnimi in čustveno-vedenjskimi težavami učencev. Pri tem poudarijo, da je težko povedati, kaj je bilo prej, ali ČV ali učne težave. Strinjajo pa se, da nepravilna in ne dovolj hitra pomoč pripelje učenca s ČVT do učnega neuspeha. Izjava ene intervjuvane učiteljice, ki pove, da naš šolski sistem ni takšen, da bi bili lahko ti učenci v šoli uspešni, se mi zdi zelo pomembna, saj če se ČVT pridružijo še učne težave, se učenec lahko kmalu znajde v tako imenovanem začaranem krogu doživljanja neuspeha, na kar opozori ena intervjuvana učiteljica. Iz slednjih rezultatov lahko sklepamo, da intervjuvane pedagoške delavke na OŠ Miren dobro razumejo izvor in pojavne oblike ČVT učencev. Ali je temu ustrezno nudena pomoč tem učencem, pa si bomo ogledali v nadaljevanju.

### **KAKŠNA POMOČ JE NA OŠ MIREN NUDENA UČENCU S ČVT OZIROMA UČENCU, KI IZRAŽA ČVT?**

*»Šola poskuša narediti, kar je v njeni moči, a včasih to ni dovolj.«<sup>27</sup>*

Vse ŠSD in ena učiteljica<sup>28</sup> so opozorile, da na OŠ Miren najpogosteje začnejo delati z učenci, ki izražajo ČVT komaj, ko se izrazijo učne težave ali pa pretirano moteči obliki vedenja. Podatki večine intervjuvank in sicer vseh ŠSD in pet učiteljic kažejo na to, da se učencem s ČVT najpogosteje nudi pomoč usmerjeno v učno področje.<sup>29</sup> V teoretičnem delu diplomske naloge sem izpostavila področja pomoči, ki bi jih po mnenju Metljaka (2009a) šola z inkluzivnim pristopom morala vključevati pri soočanju s ČVT. Metljak poudari, da šola, ki vključevanje otrok s ČVT razume celostno, ni usmerjena le na posameznika, ampak se zaveda pomembnosti okolja in odnosov, ki se v šoli vzpostavljajo. V intervjuju sem pedagoške delavke spraševala, kakšno pomoč poleg učne nudijo učencu, ki izraža ČVT. Odgovore bom

<sup>27</sup> Glej priloga A, Pomoč, ŠSD C.

<sup>28</sup> Glej priloga A, Učenci s katerimi se na šoli dela, učiteljica E; ŠSD A; Pomoč, ŠSD B in C.

<sup>29</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica B, C, D, E, F; ŠSD A, B in C.

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

strnila v točke, ki jih bom primerjala s področji pomoči, ki jih opisuje Metljak. V pomoč mi bo tudi Vzgojni načrt OŠ Miren. Na nekaterih področjih govorim samo o intervjuvanih učiteljicah, saj se pomoč, ki jo učencem nudijo, nanaša le nanje. Kjer se v pomoč vpletejo tudi intervjuvane ŠSD, to tudi izpostavim. Prav tako izpostavim, če se pojavijo razlike v rezultatih med intervjuvanimi učiteljicami razredne in predmetne stopnje.

**Pomoč, usmerjena k posamezniku znotraj razreda:** Vse pedagoške delavke se zavedajo pomembnosti dela v razredu z učenci, ki imajo težave, ki sodijo v tako imenovani krog socialnointegrativnih težav, kar razkrijejo tudi raziskave Metljaka (v Metljak 2010, str. 218). Pri tem tudi vse intervjuvane pedagoške delavke, razen mobilne ŠSD, ki z učenci dela izključno izven razreda, poudarijo, da z učencem, ki izraža ČVT, delajo v okviru razreda.<sup>30</sup> Če gre za razne **čustvene stiske učencev**, ki jih intervjuvane učiteljice zaznajo med poukom, sta dve učiteljici povedali, da skušata v takšnih situacijah učencem nuditi oporo.<sup>31</sup> Ena učiteljica je povedala, da skuša narediti vse, da učenci dobijo ob takšnih trenutkih občutek varnosti.<sup>32</sup> Istočasno pa lahko zasledimo, da je zaradi storilnostnega pritiska učiteljicam velikokrat onemogočeno, da bi si vzele čas za te učence. Tako se lahko stiske le kopičijo in poglobljajo ter nato izbruhnejo na dan v hudih oblikah (neprimerno vedenje, slabše ocene, psihosomatske težave,...). Slednje jasno nakazuje naslednja izjava intervjuvane učiteljice: *»Jaz včasih sploh nimam časa za takšnega učenca. Saj si vzameš 5-10 minut, ko vidiš, da te učenec potrebuje, ampak ko pride do določene stiske, takšen učenec potrebuje več kot 5-10 minut. Če pa mu rečem, da se bova pogovorila po pouku, je že vse izgubljeno. Ali že predela ta problem, ali pa izrine ta problem v podzavest... Prevelika storilnostna usmerjenost šole onemogoča, da bi lahko bili bolj osredotočeni na te težave. Slediti moraš učnemu načrtu, pa čeprav pravijo da smo inkluzivna šola. Ampak učno smo zelo storilnostno naravnani. In vzgojne vsebine so potisnjene na stranski tir«.*<sup>33</sup>

Če pa učenec stisko nakazuje tako, da se v razredu **neprimerno vede**, ga intervjuvane učiteljice najpogosteje skušajo pomiriti, se z njim pogovoriti. Tri učiteljice pa kot skrajno metodo uporabijo tudi usmeritev učenca k šolski svetovalni službi, da lahko preostali nemoteno sledijo pouku.<sup>34</sup> Odstranitev od pouka je kot eden izmed možnih vzgojnih ukrepov

---

<sup>30</sup> Glej priloga A, Pomoč.

<sup>31</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica B in E.

<sup>32</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica E.

<sup>33</sup> Glej priloga A, Šolska klima, učiteljica E.

<sup>34</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica C,F; ŠSD B.

## **Obraznava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

naveden tudi v Vzgojnem načrtu OŠ Miren. Učitelj lahko učenca odstrani od pouka, kadar učenec s svojim vedenjem onemogoča izvajanje pouka, kljub predhodnim pogovorom, dogovorom in opozorilom. Ena učiteljica je povedala, da v takšnih situacijah lahko pošlje učenca v kabinet,<sup>35</sup> kjer se učenec nato umiri. Kabinet za umirjanje je kot metoda naveden tudi v Navodilih za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo iz leta 2003. Sama bi te metodi odstranitve od pouka uporabila zares le v skrajnem primeru, saj učenec s ČVT potrebuje občutek sprejetosti, ki ga s tem, da ga odstranimo iz okolja, ne dobi. Dve učiteljici sta povedali, da učenca, ki moti pouk po potrebi tudi presedejo.<sup>36</sup> Dve učiteljici učencem naročijo, naj povedo svoje mnenje o situaciji.<sup>37</sup> Ena učiteljica pa učencem da možnost, da sami predlagajo rešitev, da bi se morebitni spor razrešil in situacija izboljšala.<sup>38</sup> Takšen način lahko primerjamo s t.i. mediacijo, ki je tudi navedena v Vzgojnem načrtu OŠ Miren kot možen vzgojni ukrep. Ena učiteljica pove, da včasih moteče učence tudi ignorira.<sup>39</sup> Če pogledamo navedene ukrepe, ki se jih poslužujejo, lahko vidimo, da vplivajo na posameznika, ki »moti«. Razlog zakaj učiteljice vplivajo le na posameznika, ki »moti«, je morda v tem, da imajo pedagoški delavci velikokrat redukcijski pogled na otroka, kar pomeni, da le otroka vidijo kot nosilca nekega vedenja, ki je moteče in obremenjujoče za okolje, pri tem pa prezrejo dejstvo, »da so otrokovi čustveni in vedenjski odzivi odvisni od kvalitete odnosov, ki jih vzpostavlja v svojem okolju, od možnosti sodelovanja z osebami iz odnosnega polja (v tem primeru razreda, učiteljev,...) ter od tega, kako otrok zadovoljuje svoje osnovne psihosocialne potrebe (po varnost, sprejetosti)« (Kobolt 2010b, str. 127).

Pri skupini učencev s ČVT je torej še posebej pomembna socialna dimenzija okolja v katerem se izobražujejo. Izrednega pomena so odnosi, ki se na šoli oblikujejo, še posebej tisti med učitelji in učenci (Kobolt 2010b). Vse intervjuvane učiteljice na OŠ Miren se zavedajo, kakšen pomen ima njihov odnos na učenčevo vedenje, zato se trudijo, da bi z učencem vzpostavile dober odnos. Pri tem sta dve intervjuvani učiteljici izpostavili, da le če z učencem vzpostavijo pozitiven odnos, dosežejo uspeh tudi na učnem področju.<sup>40</sup> Štiri učiteljice povedo, da skušajo učence usmerjati na njihova močna področja.<sup>41</sup> Tako se učenec lahko

---

<sup>35</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica F.

<sup>36</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica C in D.

<sup>37</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica A in B.

<sup>38</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica D.

<sup>39</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica C.

<sup>40</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica C in F.

<sup>41</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica A, D, E, F.

## **Obraznava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

izkaže, kar tudi pozitivno vpliva na njegovo samozavest. Trudijo se, da se učenca ne izpostavi v slabi luči pri njegovih šibkih področjih. Tri učiteljice menijo, da takšni učenci za osebno rast potrebujejo tudi veliko spodbude in pohvale.<sup>42</sup> Pohvale in spodbude so v Vzgojnem načrtu OŠ Miren navedene kot možen vzgojni postopek. Dve učiteljici skušata učence pridobiti na svojo stran in z njimi vzpostaviti pozitiven odnos tako, da jih postavijo za pomočnike.<sup>43</sup> Tako se učenec lahko počuti pomembnega in si s tem dviguje samopodobo. Učiteljice s tem pokažejo učencu, da jim ni vseeno zanje. Rezultati raziskave, ki so jo izvedli A. Kobolt s sodelavci (v Rapuš-Pavel 2010, str. 267) nakazujejo, da učitelj, ki učencem sporoča, da jih sprejema, na najboljši možni način omogoča, da se sproži tudi obratni proces.

Raziskava (prav tam, str. 245) prav tako pokaže, da se najpogostejši ukrepi, ki jih učitelji uporabijo pri učencih, ki izstopajo, ne razlikujejo od ukrepov, ki jih uporabljajo intervjuvane učiteljice v OŠ Miren. Najpogostejši ukrepi so tako: pogovor, opozorilo, odkrivanje vzroka za moteče vedenje, motečemu učencu se nameni več pozornosti, pogovor po pouku, pošlje se učenca iz razreda k ŠSS, skuša se ugotoviti, kaj pravzaprav hoče učenec z neprimernim vedenjem sporočiti,... Ena učiteljica pri tem pove: *»Včasih naredimo tudi škodo, ker ne zaznamo, da je učenec v stiski in neprimerno odreagiramo...«*<sup>44</sup>

**Pomoč usmerjena v posameznika zunaj razreda:** Vse intervjuvane učiteljice predmetne stopnje (tri) izpostavijo, da je z učencem veliko lažje delati zunaj razreda,<sup>45</sup> saj zaradi prevelikih oddelkov najpogosteje med poukom pridejo do izraza le moteči učenci.<sup>46</sup> Učitelji na predmetni stopnji imajo zaradi narave dela malo osebnega stika z učenci. Ko so v razredu se osredotočajo na učno snov in zato predmetne učiteljice menijo, da je veliko lažje učencu pomagati med individualno pomočjo izven razreda. Takrat imajo možnost, da na otroka gledajo bolj celostno. Vse intervjuvane predmetne učiteljice so povedale, da med DSP-jem skušajo z učencem vzpostaviti pozitiven odnos.<sup>47</sup> Čeravno odnosi med pedagoškimi delavci in učenci niso tako odločilni za osebni razvoj, kot so družinski, se učiteljice zavedo, da tudi odnosi otroka z osebami v pedagoških ustanovah prispevajo bodisi k »poglabljanju njegove stiske ali pa omogočajo te stiske in njihove vedenjske izraze prepoznati in s pomočjo novih, pozitivni izkušnji zmanjševati« (Peček-Čuk, Lesar 2010, str. 161). Predmetne učiteljice tudi

<sup>42</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica B, D, E.

<sup>43</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica E in F.

<sup>44</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica F.

<sup>45</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica C, D in F.

<sup>46</sup> Glej priloga A, Pogoji dela, ŠSD A.

<sup>47</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica C, D, F.

## Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

povedo, da začnejo na učenca gledati drugače, ga bolj razumejo in da DSP izven razreda pripomore k temu, da nato učenec med samim poukom v razredu bolje deluje, ker ve, da učitelju ni vseeno zanj. Predmetne učiteljice se pa tudi strinjajo, da je pri DSP-ju v ospredju učna pomoč.<sup>48</sup> Na razredni stopnji, kjer DSP izven razreda izvajajo ŠSD, je nekoliko drugače. Med DSP-jem vse ŠSD namenijo veliko časa pogovoru z učencem.<sup>49</sup> Zavedajo se, da je komuniciranje pomemben dejavnik medosebnih odnosov med učitelji in učenci. Pogovor, v katerem učitelj prisluhne otroku, je najučinkovitejši odziv na disciplinske težave (Kobolt idr. v Rapuš-Pavel 2010, str. 266). Pri tem pa sta dve predmetni učiteljici izpostavili, da učenci znajo individualno pomoč tudi izkoriščati.<sup>50</sup> Pri tem se nam postavi vprašanje, komu bolj ustreza individualno delo zunaj razreda, učitelju ali učencu? Čeprav rezultati intervjuja pokažejo, da vse tri intervjuvane učiteljice na predmetni stopnji menijo, da je z učencem s ČVT lažje delat izven razreda med DSP-jem, se pri tem dve učiteljici na predmetni stopnji pritožujeta, da se učenci kdaj preveč zanašajo na to pomoč. I. Brenčič (2010) pri tem opozarja, da velika sprejetost individualnega dela izven pouka in nezadovoljstvo z motečim vedenjem pri pouku, kažeta na to, da se prav učitelji preveč zanašajo na individualne načine poučevanja. Zato meni, da bi bilo potrebno nameniti več pozornosti vključevanju učenca in organizirati pouk zanj v razredu. ŠSD pove: *»...za učence s ČVT ni nikakor ustrezno, da jih jemlješ iz razreda. S takšnimi učenci bi se moralo delati v okviru razreda. Pri nas pa je praksa, da se motečega učenca izloči iz razreda in se ga pošlje k ŠSS ali pa se z njim izvaja DSP-izven razreda.«*<sup>51</sup>

Med intervjuji sem opazila veliko razliko v nujenju pomoči med razredno in predmetno stopnjo. Na predmetni stopnji se nudena pomoč učencu v veliki meri razlikuje od tega, ali je učitelj, ki zazna učenčevo stisko njegov razrednik ali ne. To jasno nakazuje naslednja trditev: *»Kot razredničarka lahko delam kaj z učenci, drugače si časovno zelo omejen.«*<sup>52</sup> Če vidiš, da otrok med odmori sameva, da ima notranjo stisko, mu kaj veliko pomoči ne moreš nuditi. To je stvar vsakega razrednika, da pomaga učencem.«<sup>53</sup> Podoben vtis sem dobila pri drugih predmetnih učiteljicah, ki so o pomoči učencu govorile le v sklopu lastnega razreda. Ene sicer vidijo, da takšno stanje ni primerno za šolo, kjer naj bi bila klima sodelovalna in inkluzivna: *»Vsi učitelji bi morali dosledno in občutljivo odreagirati, če želimo imeti dobre rezultate. Eni*

<sup>48</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica C, D in F.

<sup>49</sup> Glej priloga A, Pomoč, ŠSD.

<sup>50</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica D in F.

<sup>51</sup> Glej priloga A, Pomoč, ŠSD B.

<sup>52</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica D.

<sup>53</sup> Glej priloga A, Šolska klima, učiteljica D.



## **Obravnavava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

*učitelji urgiramo, ko opazimo da je kaj narobe, drugi pa gredo mimo problema, ga spregledajo ali ignorirajo. Nekateri učitelji pridejo iskat razrednike, da jim naredijo v razredu mir. Ampak to ne more biti tako. Vsak učitelj si mora v razredu vzpostaviti avtoriteto. Če bi se vsi trudili, bi sproti reševali probleme in ne bi bilo vpisov v tisti list v dnevniku...»<sup>54</sup> Tako vidimo, da je pomoč velikokrat učencu nudena le s strani razrednika, kar za inkluzivno šolo ni primerno. Do tega je morda prišlo tudi zato, ker Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli (2004), govori o zadolženosti razrednika za izrekanje vzgojnih ukrepov, ne govori pa o preventivnem delu razrednika z vsemi učenci, tudi tistimi katerim ni razrednik.*

Vse ŠSD izvajajo izven razreda, glede na potrebe učenca, razne oblike individualne in skupinske pomoči. Npr. v šoli so zaznali težavo, da nekateri učenci manjkajo pred testi in zato z njimi delajo na področju konstruktivnega spoprijemanja z različnimi življenjskimi izzivi. Z nekaterimi učenci delajo na področju socialnega vedenja, na področju samozavesti...<sup>55</sup>

Ko na šoli začutijo, da jim ne uspeva nuditi pomoči učencu tako, kot si želijo, poiščejo tudi pomoč zunanjih ustanov ali pa učence usmerijo po pomoč drugam. Učenca lahko usmerijo v druge ustanove npr. na AMR – v ambulanto za motnje v razvoju, kjer skupina strokovnjakov nudi individualno pomoč otrokom in staršem. Lahko učence usmerijo po pomoč na Mirenski grad, kjer zanje skrbijo prostovoljci iz Društva prostovoljcev Vincencijeve zveze dobrote, socialna pedagoginja in profesorica razrednega pouka, ki jim pomagajo pri učenju in domačih nalogah. Učence lahko usmerijo k Bogdanu Žoržu (psihoterapevt), kjer nudijo pomoč otrokom, mladostnikom in njihovim staršem. Na šoli lahko ŠSD predlagajo staršem razne obravnave za otroka, kot na primer: dvotedensko obravnavo na Rakitni, v kateri učencu, ki ima npr. čustvene težave nudijo strokovno pomoč pri soočanju z različnimi življenjskimi izzivi in spoprijemanjem s čustvi...<sup>56</sup>

**Pomoč usmerjena v razredno skupnost:** Iz intervjujev lahko vidimo, da se vse pedagoške delavke<sup>57</sup> zavedajo pomena dela z razredom. Strinjajo se, da če gradiš na razredu, se pozna v boljših rezultatih pri delu z učenci s ČVT. Prav tako je v Vzgojnem načrtu OŠ Miren zapisano, da je naloga razrednika delati z razredom kot celoto. Vidna je razlika med razredno

---

<sup>54</sup> Glej priloga A, Šolska klima, učiteljica F.

<sup>55</sup> Glej priloga A, Pomoč, ŠSD C.

<sup>56</sup> Glej priloga A, Pomoč, ŠSD C.

<sup>57</sup> Glej priloga A, Pomoč.

## **Obravnavanje učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

in predmetno stopnjo. Na razredni stopnji, kjer so učitelji z učenci več časa, lažje gledajo na učenca celostno in prav tako lažje delajo z razredom kot celoto. Več tudi naredijo z razredom kot pa učitelji na predmetni stopnji, kjer delajo na tem le razredniki med razrednimi urami. Razredniki na predmetni stopnji med razrednimi urami rešujejo nastale težave, ki jih učitelji med poukom ne rešujejo sproti, ampak jih posredujejo naprej z vpisi v dnevnik - na kar opozori tudi ena izmed intervjuvanih učiteljic.<sup>58</sup> Razredniki imajo več stika z učenci in zato zaznajo težave, ki v razredu nastanejo in vedo kakšne potrebe imajo posamezniki. Glede na te potrebe nato nudijo pomoč. Če razredu nameniš le razredne ure, pa ne narediš dovolj. V razred je potrebno vložiti ogromno truda, če želiš, da ti bo ob kriznih trenutkih lahko bil v oporo. Šest intervjuvanih pedagoških delavk mi je povedalo, da med razrednimi urami izvajajo razne socialne igre, delavnice (skriti prijatelj, igre vlog...),<sup>59</sup> in tako skušajo učence s skromnejšimi socialnimi veščinami naučiti, da lahko navežejo z vrstniki prijateljske odnose. Tri pedagoške delavke skušajo tako vpeljati izločene posameznike v oddelek.<sup>60</sup> Tri intervjuvanke so povedale, da veliko delajo na ustvarjanju prijetne razredne klime,<sup>61</sup> kjer se vsi učenci počutijo sprejete in varne. Zavedajo se tudi, da njihov odnos vpliva na to, kakšen odnos bo imel razred do učenca s ČVT. To vpliva posledično na počutje in delovanje učenca v razredu. Ena učiteljica je tako izpostavila, da skuša v razredu vzpostaviti takšno klimo, kjer bo drugačnost sprejeta.<sup>62</sup>

ŠSD na šoli (šolska pedagoginja in psihologinja) glede na potrebe razreda, izvajajo razna svetovanja, usmerjanja in delavnice. Delavnice izvajajo v 4. in 5. razredu kjer se učenci učijo socialnega vedenja preko igre, v 7. razredu izvajajo delavnice o strpnosti, socializaciji in nasilju med vrstniki. V 9. razredu pa izvajajo delavnice o zasvojenosti.<sup>63</sup> Delavnice izvajajo glede na potrebe razreda in posameznikov. V intervju mi je pedagoška delavka povedala, da je z učenko, ki je izražala pretirani strah, nesamozavest,...želela delati šolska psihologinja na področju socialnih veščin, a starši tega niso dovolili. Zato so se odločili, da bodo izvajali delavnice v okviru celega razreda.<sup>64</sup> Takšna rešitev se mi zdi zelo učinkovita v primeru, ko na šoli naletijo na neutemeljeno nasprotovanje staršev.

---

<sup>58</sup> Glej priloga A, Šolska klima, učiteljica F.

<sup>59</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica B, C, D, E; ŠSD A in C.

<sup>60</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica C, D; ŠSD C.

<sup>61</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica F; ŠSD B in C.

<sup>62</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica B.

<sup>63</sup> Glej priloga A, Pomoč, ŠSD A.

<sup>64</sup> Glej priloga A, Pogoji dela, ŠSD C.

## **Obraznava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

**Pomoč usmerjena k učitelju:** Vse tri intervjuvane šolske svetovalne delavke so povedale, da je vloga ŠSS nuditi pomoč tudi učitelju.<sup>65</sup> Pomoč jim lahko nudijo pri delu z učenci, starši in sodelavci. Na šoli ŠSD in zunanji strokovnjaki izvajajo razna izobraževanja za pedagoške delavce.<sup>66</sup> Pred kratkim so imeli izobraževanje o odnosnih kompetencah, ki so pri izobraževanju učencev s ČVT velikega pomena. Večina učiteljev je naklonjena izobraževanju in dodatnem usposabljanju, nekateri pa ne. Z učitelji, ki se ne strinjajo s prilagoditvami, ki se jih učencu nudi, je težko delati, saj niso pripravljeni učencu prilagajati pouka in pogosto niso pripravljeni sodelovati s ŠSS. Tri intervjuvane učiteljice<sup>67</sup> se na OŠ Miren ne počutijo ustrezno usposobljene za delo z učenci s ČVT, kar ni pravzaprav nič presenetljivega. Tudi podatki drugih raziskav kažejo na to, da se učitelji ne počutijo dovolj strokovno kompetentne za soočanje s tovrstnimi težavami. Raziskave Marentič-Požarnik s sodelavci (v Peček-Čuk, Lesar 2010, str. 167) kažejo, da se učitelji čutijo najmanj usposobljene prav za delo z UPP. Slednje dejstvo nakazuje veliko potrebo po pomoči učiteljem s strani ŠSD. Ena učiteljica je tudi sama izrazila željo po izobraževanju.<sup>68</sup> Dve učiteljici sta tudi povedali, da ko se znajdetta pred težavo, prideta po pomoč k ŠSS.<sup>69</sup>

**Pomoč usmerjena v šolo:** Vse ŠSD<sup>70</sup> in štiri intervjuvane učiteljice<sup>71</sup> na OŠ Miren se zavedajo pomena okolja pri učencih s ČVT. Vse ŠSD<sup>72</sup> vedo, da bi morali na OŠ Miren nekoliko več časa nameniti pomoči usmerjeni v šolo, v smislu timskega dela in ustvarjanja ustrežnejše šolske klime. Po mnenju petih intervjuvanih pedagoških delavkah na OŠ Miren ni ustrezne šolske klime. Tri pedagoške delavke so zato povedale, da skušajo ustvarjati pozitivnejšo klimo na šoli.<sup>73</sup> Dve intervjuvanki pa sta pri tem izpostavili, da bi bilo potrebno izobraževanje učiteljev za ustvarjanje boljše klime uvrstiti med prioritete šole.<sup>74</sup> ŠSD tudi pove, da so na šoli že imeli najrazličnejša izobraževanja in pomoč zunanjih ustanov, delali so tudi po Glaserjevi metodi.<sup>75</sup> Tudi v Vzgojnem načrtu OŠ Miren poudarjajo pomen preventivnih dejavnosti za oblikovanje šolskega okolja v katerem se učenci počutijo varne,

---

<sup>65</sup> Glej priloga A, Pomoč, ŠSD A, B, C.

<sup>66</sup> Glej priloga A, Pomoč, ŠSD C.

<sup>67</sup> Glej priloga A, Profesionalizem, učiteljica B, C in F.

<sup>68</sup> Glej priloga A, Predlagane rešitve, učiteljica F.

<sup>69</sup> Glej priloga A, Šolska klima, učiteljica B in C.

<sup>70</sup> Glej priloga A, Predlagane rešitve, ŠSD.

<sup>71</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica B, C, D, F.

<sup>72</sup> Glej Priloga A, Predlagane rešitve, ŠSD.

<sup>73</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica F; ŠSD B in C.

<sup>74</sup> Glej priloga A, Predlagane rešitve, učiteljica F; ŠSD B.

<sup>75</sup> Glej priloga A, Pomoč, ŠSD C.

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

sprejete in prav tako je v njem poudarjen pomen dela na šoli kot celoti za ustvarjanje boljše šolske klime.

**Pomoč usmerjena k staršem:** Vse intervjuvane pedagoške delavke se zavedajo pomena sodelovanja s starši pri pomoči učencem.<sup>76</sup> Pri pomoči učencem je pomembno, ali ti starši stojijo ob strani, ali pa te celo ovirajo pri delu. Pogovor s starši nekateri učitelji vidijo kot učinkovito metodo pomoči. Učitelji skušajo na najrazličnejše načine sodelovati s starši. Pri tem pa dve učiteljici izpostavita dejstvo, da v družino ne posegajo, ker je meja do kje lahko učencu pomagajo.<sup>77</sup> Prav tako menita, da lahko težave, ki prihajajo od doma, v šoli le blažijo, ne pa odpravljajo. Nobena ljubezen, ki jo je učenec deležen v šoli, ne nadomesti ljubezni, ki jo učenec ima doma. Strinjam se z dejstvom, da je potrebno imeti postavljene meje, do kje se lahko v družino posega. Menim pa, da pomoč učencu s ČVT terja tesno sodelovanje šole in učenčeve družine. Bojim se, da je izgovarjanje o mejah dovoljenega poseganja v družino pri nekaterih pedagoških delavcih, le priročno izmikanje odgovornosti. Pogosto pa se pri družinah s katerimi bi morala šola najbolj sodelovati zgodi, da je sodelovanje nemogoče, ker starši pomoč odklanjajo. Vsekakor pa skušajo s starši sodelovati, saj se zavedajo pomena vzajemnega partnerstva pri vzgoji, ki tako staršem kot šoli omogoča lažje zaznavanje otrokovih potreb, želja in občutenj (Vzgojni načrt OŠ Miren). Še posebej ŠSS veliko sodeluje in dela s starši, saj le če starši sprejmejo pomoč, se lahko učencu učinkovito pomaga. Tri učiteljice so povedale, da po potrebi pokličejo starše na pogovor v šolo.<sup>78</sup> Dve učiteljici s starši tudi skušata sprejeti dogovore, ki se jih potem obojestransko držijo. Velikokrat pa se zgodi, da se dogovora držijo le učitelji.<sup>79</sup> Ena učiteljica skuša vplivati na starše tako, da znajo realno oceniti svojega otroka, ker so prav prevelika, nerealna pričakovanja s strani staršev, lahko razlog učenčevih ČVT. Kot učinkovita metoda neformalnega druženja se mi zdi način, ki ga je ena izmed intervjuvanih učiteljic povedala: *»Kot razredničarka sem včasih prirejala ob koncu šolskega leta piknik, ki so se ga udeležili učenci s starši. Na teh piknikih se imajo možnost izkazati vsi učenci. Zgodi se, da se ravno ti »problematični« učenci na teh piknikih zelo izkažejo in so potem starši srečni in se ne izogibajo več šole.«*<sup>80</sup>

---

<sup>76</sup> Glej priloga A, Pomoč.

<sup>77</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica B in D.

<sup>78</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica C, D, F.

<sup>79</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica B in D.

<sup>80</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica D.

## **Obravnavanje učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

Če povzamem rezultate intervjujev o tem kakšno pomoč se nudi učencem, ki na OŠ Miren izražajo ČVT, se večina intervjuvanih pedagoških delavk (osem) strinja, da je v ospredju učna pomoč.<sup>81</sup> Rezultati raziskave A. Kobolt s sodelavci (v 2010) so prav tako pokazali, da je v ospredju dela s ČVT učna pomoč. Poraja se večno vprašanje: Kaj nuditi učencu, ki pogosto izstopa s svojim vedenjem? Le dodatno učno pomoč, saj so ti učenci praviloma učno neuspešni, kar pokažejo tudi raziskave v Sutherland s sodelavci (v Rapuš-Pavel 2010, str. 243). Doseganje izobrazbenih standardov je za učence s ČVT seveda pomembno, vendar ta oblika pomoči ne pokrije vseh potreb, ki jih učenec ima (kar velja za vse učence in ne le tiste s ČVT). Njihov izvorni problem praviloma ne temelji na dimenziji učenja, temveč na področju čustev in izkušenj iz odnosov. Tako je izvorni problem učencev, ki nase opozarjajo z izstopajočim in bolj ali manj motečim vedenjem, v težavah, ki sodijo v krog socialnointegracijskih/vedenjskih težav in hkrati učnih težav (Kobolt 2010b). Vse to pa lahko šolsko okolje omili ali pa utrjuje in še močnejše izriše. Zato je pomembno, da šole predstavljajo učencem s težavami varovalni dejavnik, ki njihove težave vsaj blaži, če že ne odpravi. Nikakor pa jih ne sme stopnjevati. Intervjuvane pedagoške delavke na OŠ Miren se zavedajo, da učencem, katerim so učne težave nasledek nakopičenih razvojnih, socialnih in čustvenih primanjkljajev, najprej v domačen nato pa utrjenih v šolskem okolju, le učna pomoč ne pomaga. Zato se vse intervjuvane pedagoške delavke zavedajo pomena dela v okviru razreda z učenci, ki imajo ČVT. Kljub temu vse intervjuvane predmetne učiteljice menijo, da je z učenci lažje delati pri individualnih urah izven razreda. Takrat lahko na učenca gledajo celostno in mu bolje nudijo pomoč. Prav tako pa je med DSP-jem izven razreda v ospredju učna pomoč. Ko na šoli začutijo, da učencu ne nudijo zadostne pomoči, ga usmerijo v zunanje ustanove. Vse intervjuvane pedagoške delavke se zavedajo pomena dela z razredom. Tekom intervjujev pa sem zaznala, da je pomoč razredu nudena v večini le s strani razrednikov in ŠSD na šoli. S tem se kažejo pomanjkljivosti šolske klime, ki je po mnenju treh pedagoških delavk med sodelavci, dokaj individualistično usmerjena. Zato se vse ŠSD in štiri intervjuvane učiteljice zavedajo, da je potrebno pomoč usmeriti v šolo kot celoto. Vse ŠSD delajo tudi z učitelji in le-tem skušajo nuditi pomoč. Vse intervjuvane pedagoške delavke skušajo sodelovati s starši, ker se zavedajo pomembnosti timskega sodelovanja s starši pri doseganju pozitivnih rezultatov pri delu z učenci. Kljub temu, da se pedagoške delavke na OŠ Miren zavedajo pomena otrokovih odnosnih in socialnih potreb (kako je vključen v razredno skupnost, kakšen je njegov socialni status, kako ga sprejema šolsko okolje, kako se nanj

---

<sup>81</sup> Glej priloga A, Pomoč in Pomanjkljivosti postopka usmerjanja in diagnosticiranja UPP.

## **Obravnavava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

odzivajo vrstniki in učitelji), se temu posvečajo le mimogrede. V ospredju njihove pomoči učencu je učna pomoč. Vprašanje, ki se nam pri tem postavlja je naslednje: Zakaj se kljub temu, da se pedagoški delavci zavedajo pomena odnosnih in socialnih potreb otrok, velikokrat osredotočijo zgolj na učno pomoč? Odgovor se najbrž skriva v tem, da jih k temu sili šolski sistem, ki jim narekuje, da je šolsko delo na prvem mestu. Kar jasno nakazuje naslednja izjava: *»Če vidiš, da učenec potrebuje pomoč, mu skušaš pomagati. Če vidiš, da lahko zadovoljiš te njegove potrebe jih skušaš zadovoljiti, ampak med poukom to ni vedno mogoče, saj moramo obdelati učno snov.«*<sup>82</sup>

Zaključimo lahko, če želimo učencu, ki izraža ČVT nuditi ustrezno pomoč, se le-ta ne sme omejiti na učno pomoč in mora biti celostna. Morda je za učence s ČVT pomembnejše, kako se definira in rešuje problematika ČVT v vzgojnem načrtu šole, kot pa individualna pomoč v skladu z odločbo o usmeritvi in IP-jem. Učenec, ki izraža ČVT potrebuje celostno pomoč in ustrezno socialno okolje izobraževanja. To pomeni, da v reševanje nastalih težav vključujemo tako učenca kot razred in celotno šolo ter starše, čemur bi moral biti namenjen Vzgojni načrt šole. Tudi raziskava z naslovom Problemi inkluzivne obravnave... (Kobolt idr. v Rapuš-Pavel 2010, str. 267) je pokazala, da se uspešnejši učitelji pri disciplinskih problemih najprej obračajo na otroka, pogosteje v reševanje problemov vključujejo razred in vrstnike in se pri tem povezujejo tudi s starši.

### **ALI SO PO MNENJU ŠSD NA OŠ MIREN USTREZNI POGOJI ZA DELO Z UČENCI S ČVT OZIROMA UČENCI, KI IZRAŽAJO ČVT?**

Na OŠ Miren delajo tri ŠSD. Dve ŠSD in sicer šolska pedagoginja in psihologinja sta na šoli redno zaposleni. Ena ŠSD pa je mobilna specialna pedagoginja, ki na šolo prihaja 8 ur tedensko in izvaja DSP izven razreda. Rezultati so se razlikovali med šolskima svetovalnima delavkama na šoli in mobilno ŠSD. Šolska pedagoginja in psihologinja menita, da so pogoji dela na šoli za delo z učenci, ki izražajo ČVT, omejeni.<sup>83</sup> Mobilna specialna pedagoginja pa meni, da za delo z učenci, ki izražajo ČVT, nima ustreznih pogojev dela, saj na šoli preživi premalo časa. Ob tem tudi pove, da ji zato na šoli ne dodelijo učenca, ki ima ČVT.<sup>84</sup> Podatke, ki sem jih z intervjuji pridobila, sem razvrstila v sklop šestih točk. V štirih točkah sem

<sup>82</sup> Glej priloga A, Šolska klima, učiteljica C.

<sup>83</sup> Glej priloga A, Pogoji dela, ŠSD A in C.

<sup>84</sup> Glej priloga A, Pogoji dela, ŠSD B.

## **Obraznava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

izpostavila pomanjkljivosti, ki jih pri delu z učenci, ki izražajo ČVT vidijo ŠSD. V dve točki pa sem vključila vse intervjuvane pedagoške delavke. Za boljše razumevanje bom uporabila termina ŠSD na šoli in mobilna ŠSD, da bom izpostavila razlike med njimi.

### **1. Storilnostna naravnost šole**

Vse pedagoške delavke izpostavijo kot oviro pri delu storilnostno klimo oziroma storilnostni pritisk,<sup>85</sup> ki ga pri izvajanju pedagoškega dela čutijo. Družba je storilnostno naravnana in učni uspeh je najvažnejši. Zato so tudi v naših šolah učence vrednoti po njegovih dosežkih. Neuspešne sošolce vrstniki ne sprejemajo, na kar opozori tudi ena ŠSD.<sup>86</sup> Vse ŠSD iz izkušenj povedo, da so učenci, ki so prešolani v posebne programe izobraževanja, veliko bolj zadovoljni v posebni kot pa v redni šoli.<sup>87</sup> Učitelji so preobremenjeni, ker je njihovo delo zelo kompleksno in poučujejo v prevelikih oddelkih. Zaradi storilnostnega pritiska pa so konstantno opozorjeni, da je učna snov na prvem mestu. Učitelji na predmetni stopnji vidijo učenca samo dva do trikrat tedensko in so zato velikokrat omejeni pri pomoči učencu s težavami. Kljub temu, da zaznajo učenčevo stisko, nanjo ne reagirajo, ker imajo samo toliko časa, da obdelajo učno snov. Učitelj mora slediti učnemu načrtu, ker se ob koncu šolskega leta od učenca zahteva določena znanja. Ukvarjanje s posameznikom pa ti vzame veliko časa in tako ne narediš vsega, kar je med poukom potrebno. Kljub inkluzivni naravnosti šol je storilnostni pritisk še vedno v veliki meri prisoten. Šole so na precepu dveh nasprotujočih si ciljev. Eden je usmerjen k inkluziji UPP v redne šolske programe. Drugi pa k povečani storilnosti šol (Kobolt 2010b). Kako ta dva cilja uspešno uskladiti, pa je najbrž vprašanje, ki si ga postavlja vsako šolsko vodstvo. Do učinkovitega odgovora pa najbrž ni prišel še nihče. I. Lesar (2009a) pri tem meni, da inkluzije in storilnosti ni mogoče uskladiti, s čimer se strinjam tudi sama. Dokler bodo učitelji nenehno opozarjani, da je učna snov najpomembnejša, se ne bodo ukvarjali s posamezniki, ki izražajo ČVT.

### **2. Problem šolske klime**

Vse ŠSD in dve intervjuvani učiteljici se strinjajo, da na šoli ni ustrezne klime. Vse ŠSD<sup>88</sup> so si enotne v mišljenju, da v šoli ni izoblikovane inkluzivne klime, kar vidimo v naslednji izjavi: *»Mislim, da nismo še na stopnji inkluzivne šole, kot je napisano na papirju. Mislim, da ni pogojev za to. Učitelji imajo pričakovane rezultate-standarde znanj. Učitelj mora vsakega*

---

<sup>85</sup> Glej priloga A, Šolska klima in Pogoji dela.

<sup>86</sup> Glej priloga A, Šolska klima, ŠSD C.

<sup>87</sup> Glej priloga A, Šolska klima, ŠSD.

<sup>88</sup> Glej priloga A, Šolska klima, ŠSD.

## **Obravnavanje učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

*učenca po tem izobraževati. Brez pomena je, da govorimo o inkluziji, če je na šoli storilnostni pritisk. Šola pa je storilnostno naravnana, saj je k temu prisiljena-ob koncu šolskega leta mora imeti učenec določena znanja. Zato je to zelo težko izvesti.«<sup>89</sup> Iz slednje izjave lahko vidimo, da se tudi ŠSD na OŠ Miren zavedajo, da inkluzije in storilnosti ni mogoče uspešno uskladiti.*

Ob tem, da na šoli ni izoblikovane inkluzivne klime, je le-ta med strokovnimi delavci individualistično usmerjena, na kar opozorijo tri intervjuvane pedagoške delavke.<sup>90</sup> To lahko vidimo z naslednjima izjavama, ki sem jih dobila z intervjuji: *»Na naši šoli se o težavah lahko pogovarjaš. Ko pa pride do tako hudega problema, kot je bil v mojem razredu, pa sem se počutila sama. Saj pri delu z učenci s ČVT ni dovolj, da samo učitelj dela s temi učenci. Vsi so se odmaknili od mene, so situacijo gledali z distance (mislili so si, da se njim s tem problemom ni potrebno ubadati) razen ŠSD. Pred učitelji sem se znašla v poziciji, da sem branila tega učenca. Prav tako pred starši drugih otrok. Ni sodelovalne klime na šoli. Ni sodelovanja med sodelavci-učitelji. Mene je takšen način dela motil. Na koncu si sam. Sam s težavami, sam s starši, ki ti grozijo. Vsak gleda za svoj razred. Sodelovanje je možno samo s ŠSD. Na koncu sem bila popolnoma izčrpana. Če priznaš, da imaš težave, priznaš da si ranljiv. Celotna šolska klima mora biti temu naklonjena in pripravljena pomagat. Na naši šoli je klima bolj individualistično usmerjena.«<sup>91</sup>*

*»...Zgodi pa se, da pridem v zbornico in me vsi učitelji napadejo, kaj so »moji« učenci naredili. Problemi, ki nastanejo v razredu v katerem niso razredniki, ne rešujejo ampak sporočijo naprej-razredniku.«<sup>92</sup>*

Ena ŠSD je tudi povedala, da v šoli ni izoblikovane enotne klime.<sup>93</sup> Sicer pove, da si sama in nekateri pedagoški delavci prizadevajo za to, da bi klima šole bila enotna. Ena učiteljica tudi pove, da bi morali vsi učitelji dosledno in občutljivo odreagirati, ko pride do problema, če želijo na šoli rezultate.<sup>94</sup> Tudi v Vzgojnem načrtu poudarijo pomen enotne šolske klime in pomen doslednega upoštevanja šolskih vrednot.

---

<sup>89</sup> Glej priloga A, Šolska klima, ŠSD C.

<sup>90</sup> Glej priloga A, Šolska klima, učiteljica B,D,F; ŠSD B.

<sup>91</sup> Glej priloga A, Šolska klima, učiteljica B.

<sup>92</sup> Glej priloga A, Šolska klima, učiteljica F.

<sup>93</sup> Glej priloga A, Šolska klima, ŠSD C.

<sup>94</sup> Glej priloga A, Šolska klima, učiteljica F.



## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

ŠSD tudi pove, da je npr. v enih oddelkih drugačnost sprejeta, v drugih pa ne. V Vzgojnem načrtu OŠ Miren je sicer zapisano: *»Ljudje se med seboj razlikujemo, vsak posameznik je edinstven, nekaj posebnega. To prispeva h kvaliteti in bogastvu življenja v družbi. Naučiti se moramo sprejemati in spoštovati drugačnost.«* Iz pogovorov s pedagoškimi delavkami se pa dejansko stanje pokaže v nekoliko drugačni luči. Ena učiteljica tudi pove, da se celo zgodi, da učenci ne želijo prilagoditev, saj se bojijo izstopati-bitu drugačni.<sup>95</sup> Tri intervjuvane pedagoške delavke se zavedajo, da je šolska klima pri izobraževanju učencev s ČVT zelo pomembna in zato skušajo v razredu ustvariti ustrezno klimo.<sup>96</sup> Dve intervjuvani pedagoški delavki skušata v oddelkih doseči, da je drugačnost sprejeta.<sup>97</sup> Ena učiteljica učencem razloži, zakaj je nekdo učenec s PP in jim s tem skuša svari razjasniti in približati.<sup>98</sup> Vprašanje pa je, ali je možno ustrezno klimo ustvariti zgolj med razrednimi urami. Menim, da je odgovor jasen. Tudi v Vzgojnem načrtu OŠ Miren poudarijo pomen šolskega okolja in klime pri izobraževanju učencev. In prav tako je omenjeno, da si morajo vsi prizadevati za spoštovanje šolskih vrednot, če želijo pozitivne rezultate, ker klima šole ni stvar enega oddelka. Za vzpostavitev ustrezne klime je potreben trud vseh sodelujočih v pedagoškem procesu: pedagoških delavcev, učencev in staršev. Razvojni premiki na tem področju zahtevajo dolgotrajno in celovito sistemsko spreminjanje, ki se začne na ravni individualnih korakov in sprememb. Zavedati se moramo, da sta cilja šole tako izobraževanje kot vzgoja. Zaradi storilnostnega pritiska pa velikokrat ni časa za vzgojne dejavnosti. Zato bi si šola morala prizadevati, da bi vzpostavila klimo, ki bi vzgojno in pozitivno delovala na posameznika. ŠSD je povedala, da so nekatere šole takšne, ki ČVT stopnjujejo, druge pa jih blažijo.<sup>99</sup> Tudi OŠ Miren bi lahko sodila v skupino šol, ki ČVT blaži! Trenutno veljavna zakonodajna ne daje sistemskih temeljev za to, da bi se v naših šolah izoblikovalo inkluzivno okolje, okolje, ki bi bilo primerno za izobraževanje učencev s ČVT. Socialni kontekst institucij se ne da spreminjati z odločbami, ampak z mišljenjem vseh sodelujočih v šoli (Kobolt idr. 2010). In prav vzgojni načrti naj bi šolam predstavljali osnovo na kateri naj bi šole gradile ustreznejše okolje za vzgojo in izobraževanje. Kako se le-to izvaja v praksi pa ni evalvirano.

---

<sup>95</sup> Glej priloga A, Šolska klima, učiteljica E.

<sup>96</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica F; ŠSD B in C.

<sup>97</sup> Glej priloga A, Pomoč, učiteljica B; ŠSD C.

<sup>98</sup> Glej priloga A, Odnos do UPP, učiteljica E.

<sup>99</sup> Glej priloga A, Predlagane rešitve, ŠSD C.

### **3. ŠSD na šoli izpostavi neustrezno usposobljenost učiteljev**

Na to dejstvo opozorita obe ŠSD na šoli, ki menita, da je velika težava neustrezna usposobljenost učiteljev.<sup>100</sup> Ko govorimo o inkluzivni šoli, mora pouk drugače potekati. Temu ustrezno morajo biti usposobljeni tudi učitelji. Učitelji morajo obvladovati veliko metod in oblik dela, da lahko učencem popolnoma prilagodijo pouk-individualizacija. Tako delo je zelo zahtevno za učitelja in zaradi prevelikih oddelkov in neustrezne usposobljenosti učiteljev je kakovostno individualizacijo skoraj nemogoče izvesti. ŠSD pove, da učencem na razredni stopni dodatno strokovno pomoč izven razreda nudijo ŠSD, na predmetni stopnji pa DSP izven razreda učencem nudijo predmetni učitelji, ki pa niso usposobljeni za odpravljanje dodatnih čustvenih, vedenjskih in socialnih težav.<sup>101</sup> ŠSD zato izpostavi: *»...učitelji so tudi storilnostno usmerjeni in če niso dovolj osebno občutljivi za ČVT, se lahko zgodi, da čustvene težave v celoti spregledajo in se popolnoma osredotočijo na učno pomoč.«*<sup>102</sup> Tako je kvaliteta dela med DSP-jem odvisna od občutljivosti, senzibilnosti in predvsem odgovornosti učitelja. Tudi nekatere intervjuvane pedagoške delavke (tri učiteljice in ena ŠSD) so povedale, da se ne počutijo dovolj usposobljene za delo z učenci s ČVT.<sup>103</sup> Ker se ne čutijo dovolj strokovno kompetentne za delo s takšnimi učenci, jih najpogosteje napotujejo k ŠSS.

Da je potrebno izobraževanje učiteljev uvesti med prioritete šol, se zavedata dve intervjuvani pedagoški delavki in prav tako je v Vzgojnem načrtu OŠ Miren poudarjeno, da je strokovno izobraževanje učiteljev izrednega pomena za učinkovito nudenje pomoči učencem. Pred kratkim so imeli na šoli izobraževanje o odnosnih kompetencah,<sup>104</sup> ker vedo, da so pri izobraževanju učencev s ČVT, zelo pomembne. Tudi v Katalogu izobraževanja in usposabljanja za pedagoške delavce je kar nekaj izobraževanj, ki se dotikajo učencev s ČVT (Katalog izobraževanja...2010/2011). Zakaj se tega učitelji na OŠ Miren ne poslužujejo, pa ne vem. Težava pri delu z nekaterimi učitelji je tudi ta, da se na šoli še vedno najde kdo, ki meni, da so prilagoditve le dajanje potuhe učencem in zato nepotrebne. Ena ŠSD pove, da nekateri učitelji tudi ne fotokopirajo učne snovi učencu, ko je pri DSP-ju,<sup>105</sup> pa čeprav je to zapisano v IP-ju kot učenčeva prilagoditev. Mišljenje učiteljev pa je težko spreminjati. ŠSD se

---

<sup>100</sup> Glej priloga A, Pogoji dela, ŠSD A in C.

<sup>101</sup> Glej priloga A, Pogoji dela, ŠSD C.

<sup>102</sup> Glej priloga A, Šolska klima, ŠSD B.

<sup>103</sup> Glej priloga A, Profesionalizem, učiteljica B, C, F; ŠSD B.

<sup>104</sup> Glej priloga A, Pomoč, ŠSD C.

<sup>105</sup> Glej priloga A, Pogoji dela, ŠSD A.

## **Obraznava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

trudijo učiteljem nakazati naj učence gledajo bolj celostno. Nekateri so za te stvari zelo občutljivi in veliko naredijo, nekateri pa ne vidijo pri teh učencih resničnih težav.

### **4. ŠSD na šoli izpostavita, da gre za organizacijske primanjkljaje**

ŠSD na šoli sta izpostavili, da je ena izmed težav organizacija DSP-ja izven razreda.<sup>106</sup> Mobilna ŠSD z izvajanjem DSP-ja izven razreda nima nikakršnih težav.<sup>107</sup> DSP naj bi se izvajal med poukom in učenec naj bi imel DSP iz tistega predmeta, ki ga imajo sošolci istočasno v oddelku. Ena ŠSD je omenila, da je to težko izvesti, ker že kadra za to primanjkuje. Težave pa so tudi pri usklajevanju urnika.<sup>108</sup> Z učencem, ki ima takšne ali drugačne ČVT, je nemogoče delati po šestih urah pouka. Med poukom pa je učence težko dobiti.<sup>109</sup> Druga ŠSD je pri tem opomnila, da učence pravzaprav ni dobro jemati iz razreda med poukom nekega predmeta za izvajanje DSP-ja iz drugega predmet, oziroma za kakšno drugo pomoč. Lahko se zgodi, da bi se potem pri tem učencu zaradi izostajanja od pouka začele težave kopičiti pri drugih predmetih. Učenci so tako lahko zaradi DSP-ja preobremenjeni, kar pa je v nasprotju z namenom DSP-ja.<sup>110</sup> Z organizacijskimi težavami se šole srečujejo že od samega začetka integracije. Na šolah se kljub dolgoletnemu trudu, da bi se približale inkluziji, še vedno ukvarjajo v večini le z enim vidikom integracije in to z organizacijskim.

### **5. Tudi materialni pogoji so omejeni**

Ena ŠSD izpostavi kot problem, ki ovira učinkovito nudenje pomoči učencem s ČVT, velikost oddelkov. Če bi imeli učitelji boljše pogoje dela, (manjši oddelki) bi se lažje ukvarjali z motečimi učenci. Zaradi prevelikih oddelkov pa pridejo do izraza samo moteči učenci.<sup>111</sup> Kot naslednjo težavo, povezano s materialnimi omejitvami, je omenila pomanjkanje kadra. Sama predlaga, da bi morda bila ena izmed rešitev ta, da bi imeli na šoli več odločb o usmeritvah. Posledično bi bili oddelki zato manjši in na šoli bi bilo več kadra. Zaradi manjših oddelkov učitelji ne bi bili več tako obremenjeni in bi kvalitetnejše opravljali svoje delo. Ker je na razpolago omejena količina denarja, šole izvajajo delavnice samo v razredih, za katere menijo, da je nujno potrebno. Sama menim, da je v vseh razredih potrebno izvajati delavnice in če denar pri tem ne bi bil ovira, bi jih tudi izvajali.

---

<sup>106</sup> Glej priloga A, Pogoji dela, ŠSD A in C.

<sup>107</sup> Glej priloga A, Pogoji dela, ŠSD B.

<sup>108</sup> Glej priloga A, Pogoji dela, ŠSD A.

<sup>109</sup> Glej priloga A, Pogoji dela, ŠSD A.

<sup>110</sup> Glej priloga A, Pogoji dela, ŠSD C.

<sup>111</sup> Glej priloga A, Pogoji dela, ŠSD A.

### 6. Sodelovanje s starši

Ena ŠSD je izpostavila kot možno oviro pri pomoči učencu, ki izraža ČVT, sodelovanje s starši.<sup>112</sup> Starši včasih ovirajo postopek usmerjanja in včasih ne dovolijo, da se učencu nudi ustrezno pomoč. Omenjeni so bili tudi primeri, ko starši ne dovolijo, da z otrokom dela npr. ŠSD. V takih primerih skušajo učencu pomagati tako, da delajo v okviru celotnega razreda, šole,...<sup>113</sup> Strah staršev, da bo njihov otrok, če mu bo nudena pomoč, izpostavljen in stigmatiziran, se pojavi zato, ker okolje ni naklonjeno drugačnim otrokom, otrokom, ki odstopajo od povprečja. Če bi bila klima inkluzivna in bi bila drugačnost sprejeta, staršev ne bi bilo strah in bi postopka pomoči ne ovirali. Menim, da nekaterim pedagoškim delavcem morda primanjkuje ustreznih znanj za delo s starši.

Če povzamem ugotovitve intervjujev, lahko rečem, da so pogoji dela za delo z učenci, ki izražajo ČVT, na OŠ Miren omejeni. Kot največjo pomanjkljivost vidijo vse intervjuvane pedagoške delavke storilnostni pritisk, ki ga na šoli čutijo pri izvajanju svojega dela. Le-ta jih sili, da je učna snov na prvem mestu in zato nimajo vedno časa za pomoč učencem, ki izražajo ČVT. Kot naslednjo pomanjkljivost pet intervjuvanih pedagoških delavk omeni neustrezno šolsko klimo. Pri tem vse tri ŠSD navedejo neinkluzivno naravnost OŠ Miren, dve intervjuvani učiteljici in ena ŠSD pa individualistično, nesodelovalno klimo, ki na šoli ovira kvalitetno delo. Kot smo iz zgoraj navedenega lahko videli, se storilnostna in inkluzivna naravnost šol izključujeta. Ker pa je pri izobraževanju učencev, ki izražajo ČVT, socialni kontekst institucije velikega pomena, bi bilo potrebno uvrstiti vzpostavljanje kvalitetnejše šolske klime med prioritete šole. Zaradi neustrezne šolske klime, klime, kjer drugačnost ni sprejeta, se učenci s hudimi težavami počutijo veliko bolje v posebnih šolah, na kar opozorijo vse ŠSD.<sup>114</sup> Kot naslednjo pomanjkljivost sta dve ŠSD izpostavili neustrezno usposobljenost učiteljev. Ker je učitelj tisti, ki z učencem preživi v šoli največ časa, bi moral biti usposobljen za učinkovito soočanje z učenci, ki izražajo ČVT. ŠSD na šoli sta izpostavili kot oviro pri pomoči učencem tudi organizacijske težave, ki se pri organiziranju DSP-ja izven razreda pojavljajo na šoli. Ena ŠSD je omenila tudi materialne pomanjkljivosti. Ena ŠSD pa je omenila kot eno izmed ovir pri nudenju pomoči učencu, ki izraža ČVT, sodelovanje s starši.

---

<sup>112</sup> Glej priloga A, Pogoji dela, ŠSD C.

<sup>113</sup> Glej priloga A, Pogoji dela, ŠSD C.

<sup>114</sup> Glej priloga A, Šolska klima, ŠSD A, B, C.

## **Obravnavanje učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

In zaradi omejenih pogojev dela se zgodi, da se prešola učenca v prilagojen program, kljub temu, da nima znižanih intelektualnih zmožnosti. Poglejmo si izjavo ŠSD: »...Tukaj po mojem ni šlo konkretno za znižane intelektualne sposobnosti, ampak za ČVT. Ker je prihajalo, do stalnega učnega neuspeha je prišlo do prešolanja. Mi in na komisiji, smo menili, da je bolje, da se prešola. Tam so uspešni in zadovoljni. Žal so naše šole takšne, da se vrednoti učence po njihovih dosežkih in če niso uspešni, žal niso sprejeti. To je zaradi storilnostno usmerjene družbe. Zato so ti učenci v prilagojenih programih srečni, ker tam lahko dosegajo uspehe, pri nas pa so zaradi konstantnega doseganja neuspeha doživljali stalne ČVT in zato je ogrožen njihov osebni razvoj. Učenci so tam srečni, ker se primerja s sebi enakimi.«<sup>115</sup>

V primeru, ko prešolamo učenca v prilagojen program kljub temu, da nima intelektualnega primanjkljaja, ampak je zaradi neustrezne pomoči pri ČVT učno tako nazadoval, da v šoli in na komisiji vidijo to kot edino možnost, menim, da nismo naredili v šolstvu pravega koraka v smeri pravičnega šolanja. Če se učencu s ČVT ne nudi ustrezne in zgodnje pomoči se lahko zgodi da postane učno tako neuspešen, da se ga lahko celo preusmeri v prilagojene programe izobraževanja. Tako pa so mu onemogočene možnosti uspešnega izobraževanja že na samem začetku izobraževalne vertikale. In s tem so mu žal otežene možnosti življenja v družbi kjer znanje pomeni moč. Dokler pa na šoli ne bo ustreznih pogojev dela za delo z učenci s ČVT, se na šolah lahko dogajajo zgoraj omenjeni primeri. Če bi na šolah sledili navedenim smernicam v Vzgojnem načrtu, bi morda bili na šolah boljši pogoji za delo z učenci, ki izražajo ČVT. Intervjuvane pedagoške delavke na OŠ Miren se premalo zavedajo pomena vzgojnega načrta šole pri konstruktivni pomoči učencem, ki izražajo ČVT, saj je le-ta bil omenjen le v enem intervjuju.<sup>116</sup>

## **V ČEM VIDIJO PEDAGOŠKI DELAVCI NA OŠ MIREN POMANJKLJIVOSTI POSTOPKA USMERJANJA IN DIAGNOSTICIRANJA UPP?**

Na OŠ Miren od uvedbe inkluzivnega pristopa še ni bilo učenca, ki bi bil usmerjen v skupino učencev s ČVT kljub temu, da vse intervjuvane ŠSD in ena učiteljica povedo, da pri učencih s katerimi delajo, zaznajo prisotnost ČVT.<sup>117</sup> Tudi v preostalih slovenskih šolah se kaže neskladje med tem, koliko je odločb o usmeritvi v skupino ČVT in kaj o tej problematiki menijo na šolah. Tudi rezultati raziskave Problemi inkluzivne obravnave...(v Kobolt 2010b,

<sup>115</sup> Glej priloga A, Šolska klima, ŠSD C.

<sup>116</sup> Glej priloga A, Šolska klima, ŠSD C.

<sup>117</sup> Glej priloga A, Pomanjkljivosti..., učiteljica B; ŠSD A, B, C.

## **Obraznava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

str. 159) kažejo, da so med učenci, ki so usmerjeni v druge kategorije, tudi učenci, ki bi sodili v skupino ČVT. Pedagoški delavci ocenjujejo vedenje usmerjenih učencev kot bistveno bolj izzivalno in moteče. Iz tega lahko sklepamo, da imajo usmerjeni učenci, ne glede na tip usmeritve, več ČVT kot vrstniki (Kobolt, Vec 2011). Vprašanje, ki si ga lahko pri tem zastavimo je: Zakaj učenci niso diagnosticirani kot učenci s ČVT kljub temu, da težave izražajo? Najpogosteje in sicer kar šestkrat, so pedagoške delavke v intervjuju omenile, da se težave pri postopku usmerjanja in diagnosticiranja ČVT začnejo pri starših.<sup>118</sup> Zakon o usmerjanju otrok s PP (2000, 2007, 21. člen) določa, da se postopek usmerjanja lahko uvede na zahtevo staršev ali pa na zahtevo šole in vrtca (prav tam, 22. člen). V šolah skušajo pri celotnem postopku usmerjanja in diagnosticiranja UPP sodelovati s starši. Pri usmeritvi v skupino ČVT se najpogosteje zaplete, saj se starši ne strinjajo z usmeritvijo in se le-te izogibajo, kar ovira postopek. Pri skupini učencev s ČVT je starše najtežje prepričati, da se strinjajo z odločbo. ŠSD je povedala, da starši veliko lažje sprejmejo otrokov učni primanjkljaj, kot pa ČVT.<sup>119</sup> Zdi se jim, da gre za neko medicinsko okvaro. Dve pedagoški delavki povesta, da je starše ne glede na usmeritev, strah, da bo njihov otrok zaradi odločbe stigmatiziran.<sup>120</sup> Ena intervjuvana učiteljica pove, da se starši in na komisiji izogibajo te diagnoze.<sup>121</sup> Ena učiteljica mi je povedala, da v strokovnem mnenju šole napišejo, da so pri učencu prisotne ČVT. Zakaj potem tega na komisiji ne upoštevajo, pa ne ve.<sup>122</sup> ŠSD pri tem opozarja, da je diagnoza ČVT težka diagnoza in ko je le-ta enkrat podana, je obraten proces malo verjeten.<sup>123</sup> ŠSD kot eno izmed možnih razlogov, zakaj je tako malo učencev usmerjenih v skupino ČVT, izpostavi tudi heterogenost skupine, kar tudi otežuje usmerjanje.<sup>124</sup> Pri tem bi dodala še nemogoče kriterije, ki jih za usmerjanje v skupino ČVT uporabljajo na komisijah. Po mnenju nekaterih avtorjev, med njimi Opere (2005), pa učenci za uspešno vključitev v redne vzgojno-izobraževalne oblike, potrebujejo izrazite prilagoditve in pomoč, ki jih lahko pridobijo le, če so usmerjeni. Če pa učenec ni usmerjen ali pa je usmerjen v napačno kategorijo menijo, da ni deležen pomoči v obsegu in načinu, ki bi bil maksimalno naravnano na njegove potrebe. Osebno menim, da je nepotrebno, da bi učenec s ČVT imel odločbo, če je le v okolju, kjer ga razumejo, sprejmejo. Kjer učitelji znajo poiskati pomoč in je pouk prilagojen učencem s ČVT tako, da jim daje boljše možnosti za zadovoljevanje socialnih potreb. Tudi

<sup>118</sup> Glej priloga A, Pomanjkljivosti..., učiteljica A, B, D; ŠSD A, B, C.

<sup>119</sup> Glej priloga A, Pomanjkljivosti..., ŠSD C.

<sup>120</sup> Glej priloga A, Pomanjkljivosti..., učiteljica B in D.

<sup>121</sup> Glej priloga A, Pomanjkljivosti..., učiteljica E.

<sup>122</sup> Glej priloga A, Pomanjkljivosti..., učiteljica B.

<sup>123</sup> Glej priloga A, Pomanjkljivosti..., ŠSD C.

<sup>124</sup> Glej priloga A, Pomanjkljivosti..., ŠSD A.

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

dve ŠSD sta izpostavili dejstvo, da odločba učencu s ČVT pravzaprav ne koristi, saj takšen učenec potrebuje veliko več kot pa odločbo o usmeritvi.<sup>125</sup> Ena izmed ŠSD je povedala: *»...da za učenca s ČVT ni rešitev, da dobi odločbo. Pri takem učencu sploh ni rešitev, da ga vzameš iz razreda. S takim učencem moraš delati v okviru razreda - na socialnem področju. Delati moraš s celim razredom, z učitelji, starši. ČVT zahtevajo širšo pomoč kot dodatno strokovno pomoč izven razreda.«*<sup>126</sup> Pri tem pa ena ŠSD omeni, da je šolski sistem žal takšen, da če učenec nima odločbe in IP-ja v katerem piše, kaj točno je potrebno z njim delati, se z njim prav veliko ne bo počelo. ŠSD izpostavi, da se težave pojavijo že v kadru in v urah, ki jih na šolah primanjkuje za delo z učenci.<sup>127</sup>

Ker se na šolah kaže neskladje med tem, koliko je izdanih odločb z usmeritvijo v skupino ČVT in kaj o ti problematiki menijo na šolah, me je zanimalo kje pedagoške delavce na OŠ Miren vidijo pomanjkljivosti postopka usmerjanja in diagnosticiranja UPP.

Vse intervjuvane pedagoške delavke kot največjo pomanjkljivost postopka usmerjanja in diagnosticiranja UPP izpostavile to, da je v odločbah izpostavljena predvsem potreba po učni pomoči.<sup>128</sup> Razlog lahko najdemo v tem, da so učenci, ki izražajo ČVT najpogosteje usmerjeni v skupino učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. *»Zaradi prevelike osredotočenosti na učno pomoč, se odločbe praviloma izdajo le za pomoč pri posameznih predmetih, četudi so učenčeve potrebe drugje.«* (v Kobolt idr. 2010, str. 319) Slednje lahko vidimo iz podane izjave intervjuvane ŠSD: *»Pri nekaterih je primarna ČVT, ampak imajo odločbo o primanjkljajih ali kombinirano odločbo. Z njimi izvajam učno pomoč. Zaradi storilnosti in ocen je pomoč preveč osredotočena na učno pomoč, tako da se takšne odločbe o ČVT sploh ne daje.«*<sup>129</sup> Razlog tega, da je učencu dana napačna odločba, morda tiči v tem, da se pri oblikovanju individualiziranega programa pomoči upošteva predvsem izobrazbeni kriterij. Zato sta tudi podpora in pomoč usmerjeni predvsem v premagovanje učnih ovir. Učenci dobijo potemtakem predvsem učno pomoč. To pa je zdravilo, ki zdravi le posledice ČVT in sicer slab učni uspeh. Takšna pomoč pa ne ustreza potrebam teh mladih. S tem je narejena huda strokovna napaka. Zato pet pedagoških delavk tudi meni, da je takšna pomoč necelostna. Slednje lahko vidimo iz naslednje izjave: *»Ampak pomoč, ki jo za učenca*

---

<sup>125</sup> Glej priloga A, Pomanjkljivosti..., ŠSD B in C.

<sup>126</sup> Glej priloga A, Pomanjkljivosti..., ŠSD B.

<sup>127</sup> Glej priloga A, Pogoji dela, ŠSD A.

<sup>128</sup> Glej priloga A, Pomanjkljivosti....

<sup>129</sup> Glej priloga A, Pomanjkljivosti..., ŠSD B.

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

*na komisijah opredelijo ni celostna. Spregledajo nekatere stvari, ki jih mi vidimo. Vse je osredotočeno na šolsko delo, socialni vidik pa je spregledan...».*<sup>130</sup> Do necelostno dodeljene pomoči pa morda pride, ker pomoč učencu predpisujejo strokovnjaki, ki otroka srečujejo v ambulantnih okoliščinah in ne poznajo njegovega funkcioniranja v socialnih kontekstih domačega in šolskega okolja. Socialni kontekst, v katerem se izobraževanje in vzgoja odvijata, je v celoti prezrt. Pri učencih s ČVT pa je prav to najpomembnejše. Za razumevanje otroka in za načrtovanje podpore ter ustrezne pomoči, je treba najprej spoznati otrokov »zemljevid življenja« in ga pozneje dopolniti s standardiziranimi preizkusi, testi in vprašalniki in ne obratno (Caf 2010, str. 359). Pri tem pa ena ŠSD meni, da je vloga šole, ne pa komisije za usmerjanje, da celostno pomaga učencem in da upošteva otrokove potrebe: *»Šola bi morala gledat na otroka celostno, komisija se pač osredotočijo na motnjo, da dajo navodila. Vloga šole je, da nato IP prilagodi potrebam konkretnega posameznika. Šola mora v prilagoditve vključit socialni vidik pomoči. Saj vloga šole ni le izobraževanje ampak tudi vzgoja. Šola mora upoštevati socialni kontekst v katerem se izobraževanje odvija.»*<sup>131</sup>

Ob tem, da je v odločbah izpostavljena predvsem pomoč usmerjena v učenje in je zaradi tega necelostna, štiri pedagoške delavke izpostavijo kot pomanjkljivost postopka, preveliko osredotočenost na težavo.<sup>132</sup> Slednje lahko vidimo v podani izjavi intervjuvane ŠSD: *»...Težavo vidim v tem, da je prevelika osredotočenost na učenčevo težavo, premalo se opozori, gleda na učenčeva močna področja. Več je potrebno delat na celotni pomoči, ne pa se samo osredotočiti na primanjkljaj...»*<sup>133</sup> M. Valjavec pri tem ugotavlja, da so za učni proces pomembne dejanske potrebe otrok, ne le ugotovitve, kje ima težavo (v Kobolt idr. 2010, str. 303). *»Prevelika usmerjenost na težave in na njihovo odpravljanje prinaša dodatno stigmatizacijo in možnost zanemarjenosti. Otroku se tako ne posvečamo celostno in ne dosegamo vseh njegovih potreb, temveč smo pretirano usmerjeni le na nekatere potrebe in težave, pogosto predvsem tiste, ki motijo druge«* (Metljak 2010, str. 229).

Tri intervjuvane pedagoške delavke so izpostavile kot pomanjkljivost postopka dejstvo, da je postopek tako dolgotrajen.<sup>134</sup> Dolgotrajen lahko postane že zaradi same birokracije, ki jo je

---

<sup>130</sup> Glej priloga A, Pomanjkljivosti..., učiteljica A.

<sup>131</sup> Glej priloga A, Predlagane rešitve, ŠSD A.

<sup>132</sup> Glej priloga A, Pomanjkljivosti..., učiteljica E, F; ŠSD B in C.

<sup>133</sup> Glej priloga A, Pomanjkljivosti..., ŠSD B.

<sup>134</sup> Glej priloga A, Pomanjkljivosti..., učiteljica D; ŠSD A in B.



## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

potrebno pri postopku upoštevati. Včasih pa postane dolgotrajen zato, ker se starši ne strinjajo z usmeritvijo.

Če povzamem ugotovitve, ki sem jih z intervjuji dobila, lahko sklepamo, da je po mnenju šestih pedagoških delavk tako malo usmeritev v skupino ČVT prav zaradi staršev, ki najpogosteje ovirajo postopek diagnosticiranja. Kot možen razlog, zakaj se starši najbolj izogibajo diagnoze ČVT, sta dve intervjuvanki izpostavili stigmatizacijo, ena intervjuvanka pa težavnost diagnoze in pri tem povedala, da starši lažje sprejmejo, da gre za neko medicinsko okvaro. Zato se tudi z usmeritvijo v skupino učencev z učnimi primanjkljaji lažje sprijaznijo. Ena intervjuvanka je pri tem izpostavila heterogenost skupine, ki tudi otežuje postopek diagnosticiranja. Sama sem dodala tudi nemogoče kriterije, ki jih za usmerjanje v skupino ČVT uporabljajo. Po mnenju vseh pedagoških delavk na OŠ Miren je največja pomanjkljivost postopka usmerjanja in diagnosticiranja UPP ta, da je v odločbah prevelika osredotočenost na učni pomoči. Razlog je v tem, da imajo učenci, ki izražajo ČVT napačne odločbe. Pri dodeljevanju pomoči upoštevajo pa predvsem izobrazbeni kriterij, ker je zaradi storilnostne naravnosti šol, šolski uspeh najvažnejši. Takšna pomoč pa je za učenca s ČVT nezadostna in necelostna, na kar opozori pet pedagoških delavk. Učenec s ČVT bolj kot učno pomoč potrebuje pomoč pri zadovoljevanju osnovnih socialnih potreb. Postopek usmerjanja, diagnosticiranja in dodeljevanja pomoči UPP v celoti prezre socialni kontekst v katerem se vzgoja in izobraževanje odvijata. Štiri pedagoške delavke kot pomanjkljivost postopka navedejo preveliko osredotočenost na težavo. Kar povzroča še dodatno stigmatizacijo in zanemarjanje preostalih učenčevih potreb. Tri pedagoške delavke menijo, da je ena izmed pomanjkljivosti postopka njegova dolgotrajnost. Pri tem pa se dve ŠSD sprašujeta o pomenu odločb za učence s ČVT. Tudi Metljak (2009a, str. 50) se sprašuje, »v čem je koristno opredelit otroka z oznako ČVT, ker prepoznavanje ČVT za šolsko okolje nima vrednosti. Četudi tovrstno motnjo sprejmemo kot veljavno ter jo v diagnostičnem postopku prepoznamo, za njeno obravnavo nimamo učinkovite terapije, obravnave ali pa posebnega modela vzgoje«. Pri učencih s ČVT bi v večjo pomoč kot odločba bil program pomoči, ki bi v prvi vrsti izhajal iz potreb učencev in upošteval socialni kontekst pri izobraževanju. Ena ŠSD pa izpostavi birokratski pomen odločb in zakaj so le-te v šolah potrebne.

### **ALI JE V OZADJU RAZUMEVANJA ČVT PRI PEDAGOŠKIH DELAVCIH NA OŠ MIREN PRISOTEN MEDICINSKI ALI PEDAGOŠKI DISKURZ?**

V zadnji točki empiričnega dela diplomske naloge me je zanimalo, kakšen diskurz je prisoten v ozadju razumevanja ČVT pri pedagoških delavkah na OŠ Miren. Od tega, je tudi odvisno njihovo ravnanje in delovanje. Iz analize podanih odgovorov in navedenih ravnanj pedagoških delavk lahko sklepam, da so segmenti medicinskega diskurza v šoli še vedno prisotni. Kljub temu se med intervjuvanimi pedagoškimi delavkami pojavljajo stališča, ki nakazujejo prehod k pedagoškemu diskurzu. Pred samo interpretacijo odgovorov moram omeniti, da je bil raziskovalni vzorec namensko izbran. Intervjuvanke sem izbirala glede njihovih izkušenj z delom z učenci s ČVT in zaradi njihove občutljivost za delo s to populacijo. Pri nadaljnji interpretaciji odgovorov moramo zato imeti v zavesti dejstvo, da nam slučajnostni vzorec verjetno ne bi dal podobnih rezultatov. Dobro poznavanje problematike ČVT in prisotnost nekaterih segmentov pedagoškega diskurza v odgovorih intervjuvanih pedagoških delavkah je morda odraz njihove občutljivosti in senzibilnosti za to problematiko. Po skromni analizi dokumentov iz področja vzgoje in izobraževanja UPP (ZOUPP, BK) lahko sklepam, da ima medicinski diskurz prevladujočo vlogo pri izobraževanju UPP v Sloveniji.

Pri analizi prvega raziskovalnega vprašanja lahko vidimo, da so v ozadju razumevanja ČVT pri intervjuvanih pedagoških delavkah prisotni segmenti medicinskega diskurza. Vse pedagoške delavke prepoznavajo čustvo v pojmu ČVT, kljub temu pa ostajajo osredotočene na vedenju.<sup>135</sup> Pogosteje se odzovejo na vedenjsko dimenzijo, ker je moteča za pedagoški proces in pri tem ostane čustvena stiska neobdelana in spregledana. Pri redukcija ČVT na vedenjske reakcije posameznika lahko gre za medicinsko razumevanje problematike, saj medicinska stroka poskuša »zdravit« simptome ne da bi se dotaknila vzrokov težav. Čustvena težava, ki lahko neprimerno vedenje sproži, je v takšnem razumevanju spregledana. Kot takšen primer lahko navedem zdravljenje otrok s ADHD sindromom z ritalinom.

V odgovorih intervjuvanih učiteljicah o izvoru ČVT sem videla premik od razumevanja težav kot problemov, ki so znotraj posameznikov (medicinskega modela ČVT), k pristopom temelječim bolj na interakcijskem in socialnem kontekstu, kjer je posameznikovo čustvovanje in vedenje razumljeno kot individualni odziv na socialne okoliščine. Nobena izmed

---

<sup>135</sup> Glej priloga A, Oblike vedenja.

## **Obravnavanje učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

intervjuvanih učiteljic ni trdila, da se razlog učenčevih težav skriva samo v njem samem. Na OŠ Miren se večina (5) intervjuvanih učiteljic tudi zaveda, da je lahko šola in razmere v njej možen razlog učenčevih ČVT.<sup>136</sup> Raziskave Marasa in Kutnika (v Metljak 2010, str. 215) povedo, da noben izmed učiteljev ni med vzroke težav omenil šole. Iz tega lahko sklepamo, da se intervjuvane učiteljice na OŠ Miren zavedajo, da je problematično vedenje lahko odvisno tudi od socialnega konteksta. Zato je tudi pomoč, ki jo učencem nudijo širša in vključuje tudi razred, šolo in po potrebi družino. Ker so rezultati intervjujev pokazali, da se učiteljice zavedajo, da se razlog učenčevih težav lahko skriva tudi v šoli in da šola lahko pomaga omiliti težave, ki koreninijo v družinskih razmerah, lahko sklepamo, da je v tem razmišljanju viden prehod k pedagoškemu diskurzu. Problem medicinskega modela je v tem, da izvor težav vidi v posamezniku in pri tem ne upošteva posameznikove vpetosti v socialni kontekst. V pedagoškem diskurzu je jasno, da težave, pa tudi rešitve izhajajo iz socialnega konteksta - družine in šolskega okolja. Zaradi tega zavedanja sta dve učiteljici, ko sem jih spraševala o vzgojnih zavodih in o možnih razlogih za napotitev vanje, navedli kot boljšo rešitev, od napotitve v zavod, zamenjavo šole.<sup>137</sup> Učiteljici povedo, da je lahko učenec v drugi šoli popolnoma drugačen in »neproblematičen«. Dve učiteljici sta napotitev v vzgojni zavod navedli kot zadnji možni ukrep, ko so vse druge možnosti že uporabljene.<sup>138</sup> Ena učiteljica se z usmeritvijo v vzgojni zavod ne strinja,<sup>139</sup> ena učiteljica meni, da je usmeritev v vzgojni zavod možna rešitev.<sup>140</sup> V raziskavah Peček, Lesar (v Peček-Čuk, Lesar 2010, str. 167, 273) ugotavljajo, da je strinjanje učiteljev za vključevanjem UPP v redne šole odvisno od njihove motnje oziroma kategorije. Največ učiteljev ne bi v razred sprejelo učenca s ČVT, saj imajo z njimi največ težav. Več kot tretjina svetovalnih delavcev meni, da za učence z izstopajočim vedenjem inkluzivna paradigma ni primerna (Metljak 2010, str. 218). »Če je nekdo preveč moteč, se po inkluzivni paradigmi mora vplivati na odnose, procese, metode ter tako prek vseh akterjev vplivati na večjo vključenost posameznika oziroma povečati sposobnosti sistema, da sprejme večja odstopanja.« (Unesco v Metljak 2010, str. 220) Če sistem nima resursov, si jih mora pridobiti in ne izključiti posameznika oziroma ga poslati tja, kjer so resursi. Pedagoški diskurz sicer ne zanika pomena specialnih institucij v primeru ČVT, a le če je učenec izoblikoval že izrazito deviantno vedenje. Večina intervjuvanih učiteljic se na OŠ Miren strinja z premestitvijo učenca v drugo okolje. Pri tem so tri učiteljice kot eno izmed

---

<sup>136</sup> Glej priloga A, Razumevanje ČVT, učiteljica A, B, C, E, F.

<sup>137</sup> Glej priloga A, Vzroki za napotitev v vzgojni zavod, učiteljica D in F.

<sup>138</sup> Glej priloga A, Vzroki..., učiteljica B in E.

<sup>139</sup> Glej priloga A, Vzroki..., učiteljica C.

<sup>140</sup> Glej priloga A, Vzroki..., učiteljica A.

## **Obravnavanje učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

možnih rešitev navedle napotitev v vzgojni zavod, dve pa sta kot možno rešitev navedli zamenjavo šole. Le ena učiteljica se z izključitvijo posameznika iz šole ni strinjala.

Štiri intervjuvane pedagoške delavke se ne čutijo ustrezno usposobljene za delo z učenci s ČVT.<sup>141</sup> V raziskavi Peček in Lesar (v Brenčič 2010, str. 272) je ugotovljeno, da se polovica slovenskih učiteljev ne čuti usposobljene za poučevanje UPP. V takšnem razmišljanju se lahko skriva profesionalizem. Profesionalizem pa je utemeljen na medicinskem diskurzu nezmožnosti (Fulcher v Lesar 2010). Osredotočenost na nezmožnost pa vodi do razmišljanja, ki ga lahko zasledimo tudi pri treh intervjuvanih učiteljicah in eni ŠSD: »Jaz nisem usposobljena za delo s takšnimi učenci.«<sup>142</sup> Ker se ne čutijo dovolj strokovno kompetentne za delo s takšnimi učenci, jih napotujejo drugam, najpogosteje k ŠSS, saj menijo, da »**Odpravljanje težav bi moralo biti terapevtsko delo.**«<sup>143</sup> Vprašanje, ki se nam pri tem lahko postavi je, ali ni izgovor o neustrezni usposobljenosti pravzaprav le izgovor za prenašanje odgovornosti iz učitelja na druge, ki naj bi bili ustreznejši za pomoč učencu. Ali ni pravzaprav dolžnost učitelja, da se izobražuje, če začuti potrebo po novih znanjih? Pri učiteljih je čutiti pomanjkanje osebne odgovornosti za nudenje pomoči (v Lesar, Peček 2006). Če bi učitelji na učenca s kakršnimi koli težavami v prvi vrsti gledali kot na učenca, ki si prizadeva pridobiti znanje, do takšnih težav v šoli ne bi prišlo. Dolžnost in želja vsakega pedagoškega delavca, posebej še ŠSD, bi moralo biti izobraževanje. Učenca pa mora gledati predvsem kot učenca in ne na učenca s težavami, za katerega reševanje ni usposobljen. Pri učiteljih bi bilo potrebno vzpostaviti občutek odgovornosti do dodatnega izobraževanja in nudenja pomoči učencem s kakršnimi koli težavami.

V pedagoškem diskurzu naj bi bile razlike med učenci sprejete kot nekaj normalnega. Ker pa v šolah še vedno zasledimo medicinsko razumevanje težav, je problem stigmatizacije še vedno prisoten. Strah, da bo učenec drugačen in izstopajoč od ostalih ostaja, ne glede na to kakšen diskurz je v ozadju šolskega dela, kar je verjetno posledica neinkluzivnosti širšega družbenega prostora. Zato se po mnenju dveh intervjuvank starši izogibajo odločb iz strahu, da bo otrok stigmatiziran.<sup>144</sup> Tudi učenci se po mnenju ena učiteljice lahko izogibajo prilagoditev iz strahu, da bodo zaradi tega izstopali.<sup>145</sup>

---

<sup>141</sup> Glej priloga A, Profesionalizem, učiteljica B, C, F; ŠSD B.

<sup>142</sup> Glej priloga A, Profesionalizem, ŠSD B.

<sup>143</sup> Glej priloga A, Profesionalizem, učiteljica F.

<sup>144</sup> Glej priloga A, Pomanjkljivosti..., učiteljica B in D.

<sup>145</sup> Glej priloga A, Šolska klima, učiteljica E.

## **Obravnavanje učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

Prisotnost medicinskega diskurza lahko zasledimo tudi pri starših. ŠSD je povedala, da se starši najbolj bojijo diagnoze ČVT<sup>146</sup> in veliko raje sprejmejo, da gre za učne težave, ker razlaga motečega vedenja z medicinskimi oznakami pri starših in pedagoških delavcih prinaša določeno zaupanje. O tem sem pisala v teoretičnem delu diplomske naloge.

Ob tem se lahko vprašamo, čemu diagnosticiramo učence s ČVT. Prepoznavanje ČVT za šolsko okolje nima vrednosti. V teoretičnem in empiričnem delu diplomske naloge smo videli, da četudi učenec ima odločbo, mu v šolah ne nudijo učinkovite pomoči, saj je v odločbi poudarek predvsem na učni pomoči. O smiselnosti odločb se sprašujeta tudi dve intervjuvani ŠSD.<sup>147</sup> Komisija za usmerjanje poskuša, ne glede na prevladujoč diskurz, učence usmerjati v kategorije, ki sledijo logiki medicinskega modela (Metljak idr. 2010). Včasih smo otroke uvrščali v določene kategorije in smo jih tako kategorizirali. Z leti se ta beseda ni zdela več primerna in zato danes otroke usmerjamo v te iste kategorije in programe. Kakor koli spreminjamo izrazoslovje se način klasičnega diagnosticiranja bistveno ne spreminja (Kobolt 2010b). Razlog za to se skriva morda v tem, da pri definiranju ČVT prevladuje specialnopedagoška stroka, ki spregleda paradigmatike premike v smeri pedagoškega diskurza. V zadnjih letih se stroke ozaveščajo, da se prav z označitvami še bolj stigmatizira in poslabša otrokov položaj (Kobolt 2010b). ŠSD na OŠ Miren pove, da lahko kategorije zameglijo izvorni problem.<sup>148</sup> »Diagnosticiranje posameznega otroka ima pomemben vpliv na pričakovanja/prepričanja akterjev. Ne glede na strokovno in etično držo strokovnih delavcev, diagnoza vpliva na vsakodnevne odnose in s tem na razvoj težav.« (Metljak 2010, str. 212) Ena učiteljica je med intervjujem povedala: *»Ko učenec dobi odločbo lahko do njega avtomatično znižaš neka pričakovanja, standarde znanja in od njega ne pričakuješ več toliko. Še vedno ga motiviraš, spodbujaš. Hočeš ali nočeš se spremeniti pogled na takšnega učenca.«*<sup>149</sup> Medtem ko pet intervjuvanih učiteljic pove, da se njihov odnos prav nič ne spremeni, razen v tem, da ima učenec nato DSP.<sup>150</sup> To dejstvo je razveseljujoče, saj kaže na to, da večina intervjuvanih učiteljic na OŠ Miren gleda na učenca v prvi vrsti kot na učenca, sposobnega se učiti, in ne na učenca z različnimi težavami, posebnimi potrebami. Na tej točki lahko zasledimo v ozadju razmišljanja premik od medicinskega k pedagoškemu diskurzu.

---

<sup>146</sup> Glej priloga A, Pomanjkljivosti..., ŠSD C.

<sup>147</sup> Glej priloga A, Pomanjkljivosti..., ŠSD B in C.

<sup>148</sup> Glej priloga A, Pomanjkljivosti..., ŠSD C.

<sup>149</sup> Glej priloga A, Odnos do UPP, učiteljica C.

<sup>150</sup> Glej priloga A, Odnos do UPP, učiteljica A, B, D, E, F.

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

Na še vedno močno prisotnost medicinske paradigme kaže tudi primerjava stališč in pedagoških praks, ki jih opisujejo intervjuvanke, z opisom postmoderne paradigme razumevanja ČVT, ki se osredotoča na družbeno konstruiranost hendikepa, ki pa jo je mogoče preseči le z sistematičnim prizadevanjem za vključujoče okolje in inkluzivno klimo medosebnih odnosov v šoli. V Vzgojnem načrtu OŠ Miren sicer najdemo zapisan cilj, da bi na šoli morali oblikovati ustrezen odnos do drugačnosti, a intervjuvanke za uspešno delo z učenci s ČVT praktično ne omenjajo uresničevanje vzgojnega načrta...

ŠSD so na OŠ Miren med intervjuji izpostavile en problem, ki nazorno pokaže, da je integracija v takšni obliki, kot jo sedaj izvajamo v slovenskih šolah, le dedinja medicinskega diskurza.<sup>151</sup> ŠSD so povedale, da ker naše šole kljub mnogim prizadevanjem niso inkluzivne, se UPP na posebnih šolah počutijo bolje. Nepravilno nudena pomoč v rednih šolah lahko ogroža učenčev razvoj, ker je zaradi konstantnega doživljanja neuspeha lahko ogrožena učenčeva osebnost. Vprašajmo se, če smo želeli z integracijo priti do takšnih rezultatov.

Analize odgovorov intervjuvanih pedagoških delavk OŠ Miren ne morem zaključit brez analize nekaterih dokumentov, ki obravnavajo vzgojo in izobraževanje UPP. Tako lahko vidimo, da »ne glede na prevladujoči diskurz v šolstvu, v poklicih podpore in pomoči prevladuje medicinski model diagnosticiranja učencev, na katerem temelji tudi postopek usmerjanja otrok s PP« (Caf 2010, str. 338). Zakon o usmerjanju UPP temelji na motnjah in ovirah posameznika. Vidimo lahko, da že zakonsko poimenovanje UPP v Zakonu o usmerjanju UPP iz leta 2000 vnaša v šolo medicinsko razumevanje. Ko se pojmovanje - *posebne vzgojno izobraževalne potrebe*, zamenja s pojmom *posebnih potreb* se težavo, ne glede na diskurz, spet usmeri v učence s težavami (Metljak 2010). »Ob takšni usmerjenosti na posameznika je težko prepoznati, da je socialni kontekst bistven pri definiranju ČVT.« (Maras in Kutnik v Metljak 2009 str. 59)

Po analizi rezultatov intervjujev je pri razumevanju ČVT pri pedagoških delavkah na OŠ Miren lahko zaslediti prisotnost nekaterih segmentov pedagoškega diskurza. Pedagoški diskurz lahko zasledimo v ozadju razmišljanja o vzrokih ČVT, ko večina intervjuvank vidi tudi šolo in razmere v njej kot možen razlog ČVT. Prav tako se večina intervjuvank z usmeritvijo v vzgojni zavod strinja le v primerih, ko učenec razvije že zelo izrazito deviantno

---

<sup>151</sup> Glej priloga A, Šolska klima, ŠSD A, B, C.

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

vedenje. Prehod k pedagoškemu diskurzu lahko zasledimo tudi v tem, ko večina intervjuvanih učiteljic ne spremeni pogleda na učenca, ko le-ta dobi odločbo. Kljub temu je pri pedagoških delavkah čutiti prisotnost medicinskega diskurza. Medicinski diskurz se lahko zasledi v razmišljanju vseh intervjuvank, ki kljub zaznavanju čustvenih težav vplivajo pogosteje le na vedenjske težave učencev. Izpostavila sem, da redukcija ČVT na vedenje, izhaja iz medicinskega diskurza v katerem je v ospredju le »zdravljenje« simptomov ne pa vzrokov težav. Prav tako lahko medicinski diskurz zasledimo pri tistih pedagoških delavkah, ki trdijo, da niso dovolj usposobljene za delo z učenci s takšnimi »težavami«, saj se v takšnem razmišljanju lahko skriva profesionalizem, ki pa sodi k medicinskemu diskurzu. Prav tako kot pri pedagoških delavkah, je tudi pri starših medicinsko razumevanje težav še vedno prisotno in le-to prinaša neko zaupanje, da je problem lažje nadzorovati. Medicinskemu diskurzu v šolstvu se žal ne moremo izogniti. Po analizi nekaterih dokumentov, ki obravnavajo vzgojo in izobraževanje UPP lahko vidimo, da sama zakonodaja temelji na medicinskem razumevanju. A. Kobolt (v Lesar 2008b, str. 43) poudari, »da je na področju urejanja šolanja hendikepiranih v Sloveniji čedalje bolj očitna psiho-medicinska paradigma«, ker je v Sloveniji imel z vidika kategorizacije ter posledično odločitve za segregacijo in integracijo medicinski diskurz vse do leta 2000 (ZUOPP) prevladujoč vpliv. Zato imajo sledi medicinskega diskurza še vedno pomemben del odločanja o vrsti in stopnji težav ter obliki pomoči (Metljak 2009a). Spremembe so zelo počasne. Trenutno stanje na šolah pa ne kaže na to, da bi se lahko inkluzija v šolah razvila. Za to ni zakonske zasnove in tudi družba na to še ni pripravljena. Drugačnost nam še vedno predstavlja grožnjo, ne pa vrednoto. Intervjuvane pedagoške delavke OŠ Miren se ne zavedajo pomena vzgojnega načrta ravno pri vzpostavljanju primernejšega okolja za učence s ČVT. V današnjem svetu je prehod k integraciji, ki temelji na pedagoškem diskurzu nujno potreben, »saj le omogočanje srečevanja z drugačnimi, omogoča resnično demokracijo in prispeva k oblikovanju odgovornih ter humanih posameznikov« (Biesta 2006 v Metljak 2009a, str. 51). Kljub vsem prizadevanjem je tudi v prenovljeni Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju čutiti prisotnost medicinskega diskurza. Integracija, razumljena v okviru medicinskega diskurza, pa je le novo ime za posebno izobraževanje. Zato lahko sklepamo, da bodo odločbe o usmeritvah v šolah za učence s ČVT, kljub temu, da so problematične, še vedno potrebne.

### **ZAKLJUČEK**

Ker sta izobrazba in vzgojnost pogoja uspešne družbene produkcije, se od mladih pričakuje zadovoljevanje izobrazbenih normativov in vedenjske strategije, ki so v skladu s prevladujočimi institucionalnimi pričakovanji, zahtevami in merili. S tem pravzaprav ni nič narobe, če oblikovana zahteve, pričakovanja ne presegajo zmožnosti ter resursov posameznikov in skupin (Kobolt 2010a). V šoli se zato dodeli status UPP tistim, ki v šoli ne dosežajo zahtevanega, pričakovanega. Ta status omogoča učencu dodatne prilagoditve in programe individualne pomoči, ki mu pomagajo doseči pričakovane norme in zahtevane standarde znanja (prav tam). Kljub dolgoletnemu trudu, da bi se na naših šolah razvilo inkluzivno izobraževanje, smo na stopnji integracije, ki vključevanje razume tako, da se vključen posameznik adaptira obstoječemu učno–vzgojnemu okolju. To pomeni, da se posameznik lahko vključi pod pogojem, da se v veliki meri prilagodi dani šolski strukturi in šolskemu redu (Corbett v Resman 2003). Svojo »drugačnost« mora asimilirati v »normalno« okolje. To pa je za učence s ČVT nemogoče. V diplomski nalogi se mi postavlja vprašanje, zakaj se mora učence za uspešno vključevanje v šolo kategorizirati in usmerjati v skupino ČVT, saj se prav z označitvami učenca še bolj stigmatizira in s tem poslabša njegov položaj (Kobolt 2010b). Razlog pa je v tem, da stroka nenehno poskuša vsako nenavadno dogajanje opredeliti, kategorizirati kot težavo. Kategorialni pristop, ki temelji na medicinskem diskurzu, pa ni v skladu s paradigmo inkluzije. Videli smo, da je vključevanje UPP v redne oblike šol mogoče tudi na podlagi medicinskega diskurza, vendar je v tem primeru integracija »le novo ime za posebno izobraževanje, ker je njen poudarek na posebnih metodah in ciljnih izobraževanja ter specialnih profilih, ki edino znajo strokovno delati s to populacijo otrok« (Fulcher v Kroflič 2003, str. 27). Zaradi socialne povzročenosti ČVT so prav te skupine mladih s kategorialnim pristopom najbolj prikrajšane. Kljub podpori in individualiziranem programu ne dobijo tistega, kar najbolj potrebujejo. To je primerno strukturirano socialno okolje, okolje kjer je drugačnost sprejeta in razumljena kot vrednota, ne pa grožnja. Če pa želimo učencem s ČVT nuditi ustrezne pogoje za razvoj, moramo najprej poskrbeti za ustrezno okolje izobraževanja. Otrok, ki lahko svoje težave pokaže in je sprejet v okolju, opogumi tudi druge otroke, da bodo lahko pokazal svoje težave in se z njimi soočili (Metljak 2009a). Žal pa je vsa ta papirna in »profesionalna« vojna, ki jo je v Sloveniji sprožila želja po pravičnem izobraževanju, pravzaprav privedla do integracije, »ki prej ločuje kot pa združuje otroke« (Peček 2001, str. 49). Zaradi nespontanega sprejemanja drugačnosti in zaradi



## **Obravnavanje učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

postopka diagnosticiranja in usmerjanja UPP je t.i. inkluzija v naših šolah privedla do konstrukcije skrbečega in umetno reguliranega okolja, kjer drugačnost ni sprejeta. Učenci v šolah se še vedno razlikujejo (eni imajo motnje, drugi pa ne) in glede tega jih ločujemo, namesto da bi bili vsi otroci in mladostniki učenci, ki si prizadevajo doseči znanje (Metljak 2009a).

V diplomski nalogi me je zanimalo, kakšno izobraževanje je nudeno učencem s ČVT in ali je le-to zanje primerno. Ker se stroka usmerja k integracijskem izobraževanju učencev s ČVT, sem pričakovala, da bodo prilagoditve primernejše njihovim potrebam. V diplomski nalogi pa sem prišla do zaključka, da je veliko let truda in materialnih vložkov privedlo do tega, da se je pri nas razvilo integracijsko izobraževanje, ki v veliki meri sloni na medicinskem diskurzu in zato so kljub mnogim prizadevanjem po inkluzivni naravnosti, šole še daleč od zelenega. Kljub vloženemu trudu še vedno niso zagotovljeni osnovni pogoji za inkluzijo učencev s ČVT v rednih šolah, saj že sam ZOUPP ni inkluziven in dosedanja inkluzivna prizadevanja za veliko večino učencev in učiteljev niso privedla do rezultatov, ki bi učencem omogočala ustrezen psihosocialni razvoj (Metljak 2010). Kljub mnenju nekaterih strokovnjakov, da so odločbe v rednih šolah potrebne za učinkovito pomoč učencem s ČVT, v OŠ Miren ni učencev, ki bi bili diagnosticirani kot učenci s ČVT, čeprav večina vprašanih meni, da je mogoče, izstopajočega vedenja vedno več. Tako lahko sklepamo, da so ti učenci spregledani ali pa usmerjeni v napačno skupino, kar pomeni, da »niso deležni pomoči v obsegu in načinu, ki bi bila maksimalno naravnana na njihove potrebe« (Kobolt, Vec 2011, str. 90). Morda so prav zato pedagoške delavke z odločbami nezadovoljne, ker menijo, da so le-te preveč osredotočene na učno pomoč in zato ne celostne in neprimerne. Prav tako menijo da so le-te osredotočene le na težavo učenca. Ob tem se nam postavlja vprašanje smiselnosti diagnoze ČVT. To vprašanje je še toliko bolj smiselno, ker smo lahko videli, da za tovrstno diagnozo nimamo »zdravljenja« oziroma dokazov o njegovi učinkovitosti. Prepoznavanje ČVT za šolsko okolje nima vrednosti, »saj četudi tovrstno motnjo sprejmemo kot veljavno ter jo v diagnostičnem postopku prepoznamo, za njeno obravnavo nimamo učinkovite terapije, obravnave ali pa posebnega modela vzgoje« (Metljak 2009a, str. 50).

Intervjuvane pedagoške delavke na OŠ Miren so dobro seznanjene s problematiko ČVT. Dobro poznavanje problematike in prisotnost nekaterih segmentov pedagoškega diskurza v njihovih odgovorih je morda odraz namensko izbranega vzorca raziskovanja. Pedagoške delavke se zavedajo resnosti učenčevih ČVT in razumejo učenčevo izstopajoče vedenje kot

## **Obravnavna učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

klic na pomoč. Tudi šole in razmere v njej, poleg družine, razumejo kot možen razlog učenčevih ČVT. Prav tako prepoznajo čustvo v ČVT učencev. Kljub temu pa ostanejo osredotočene na vedenju. Ker so intervjuvane pedagoške delavke dobro seznanjene s problematiko ČVT, bi bilo pričakovati, da na šoli nudijo učencu s tovrstnimi težavami ustrezno pomoč. Kljub zavedanju, da učenec, ki ima težave izhajajoče iz čustvenih, vedenjskih in socialnih težav potrebuje celostno pomoč, tem učencem nudijo predvsem pomoč usmerjeno v učno področje. Razlog, zakaj je pomoč, ki so jo sedaj na šolah deležni učenci, ki izražajo ČVT neustrezna, je ta, da učenci na OŠ Miren kljub izražanju ČVT teh odločb nimajo, tudi to, da se trenutno diagnosticiranje, usmerjanje in nadaljnja pomoč učencem odvijajo na temelju ugotovljenih ovir in motenj v učnem procesu. Pri oblikovanju individualiziranega programa pomoči se upošteva predvsem izobrazbeni kriterij. Ker imajo potemtakem ti učenci najpogosteje »napačne« odločbe, sta podpora in pomoč usmerjena predvsem v premagovanje težav povezanih z ucnim uspehom. Neusmerjeni učenci so kljub izražanju ČVT, deležni v glavnem le učne pomoči. Učna neuspešnost pri učencih s ČVT je le »nasledek nakopičenih socialnih in čustvenih primanjkljajev« (Kobolt idr. 2010, str. 304). Sicer je učencem, ki izražajo ČVT, na OŠ Miren nudena tudi širša pomoč, saj je v intervjujih bilo povedano, da nudijo učencu pomoč v okviru razreda, izven razreda, pomoč usmerjeno k staršem in šoli kot celoti. Pomoč učencu pa je najpogosteje nudena le s strani razrednika, kar seveda ni primerno. Kljub temu, je njihova pomoč usmerjena predvsem na učno področje. Pomoč, ki bi učencu pomagala pri čustveni stiski, v OŠ Miren nudijo le mimogrede. Zaradi storilnostnega pritiska in preostalih omejenih pogojev dela za delo z učenci, ki izražajo ČVT (neustrezna šolska klima, organizacijske ovire, neustrezna usposobljenost učiteljev, materialne ovire in neustrezno sodelovanje s starši), so učenčeve čustvene stiske postavljene na stranski tir. Učna pomoč pa ne pokrije vseh potreb, ki jih imajo. Menim, da zaradi nepravilno nudene pomoči učencu s ČVT v rednih šolah, pride pri njih do še globljih in težjih stisk, ki se lahko izrazijo na izrazito neprimeren način. Če je učenec s ČVT zaradi težav učno neuspešen, mu je obremenitve s šolskimi dejavnostmi potrebno zmanjšati, ne pa povečati. Posledice neupravičenega siljenja učenca k dodatnemu učenju so najprej še večja neuspešnost, nato čedalje slabša samopodoba in tudi še dodatne ČVT. Do tega pa pride zato, ker se na šolah preveč ukvarjajo le s fizičnimi in tehničnimi vidiki vključevanja, medtem ko o kakovosti izobraževanja integriranih otrok sploh ne govorijo (Kobolt idr. 2010). Razlog pa lahko iščemo v tem, da je »temeljni kriterij izključevanja in vključevanja izobraževalni standard, ne pa tudi socialna vključenost« (Peček-Čuk, Lesar v Kobolt idr. 2010, str. 303). Osebno menim, da so prav učenci s ČVT v integracijskem procesu najbolj spregledani, saj so

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

zaradi nepravilno prilagojene šolske pomoči dvojno hendikepirani. Ker takšno izobraževanje spregleda njihove potrebe, veljajo za moteče in so v šoli marginalizirani.

Zaključimo lahko, da je največja pomanjkljivost šol ta, da v programih pomoči ni prilagoditev, ki bi se dotikale socialnega vidika izobraževanja (Metljak idr. 2010). Da bi pomoč učencem s ČVT bila ustrežnejša, se moramo najprej vprašati, »kako zagotoviti premik od motnje k resničnim potrebam otrok v kontekstu izobraževanja« (Kobolt idr. 2010, str. 303). Potrebno je izdelati ustrezna merila za usmerjanje v skupino ČVT ter oblikovati jasne smernice za oblike pomoči otroku s ČVT pri zadovoljevanju osnovnih psihosocialnih potreb, iz česar bi izhajale tudi sistematične preventivne dejavnosti. Prav vse socialno polje (družina, šola, vrstniki,...) je prostor v katerem je potrebno preventivno delovati, tako pri prepoznavanju in razumevanju ČVT, kot pri interveniranju. To pomeni, da moramo v šoli ustvarjati razmere v katerih »bo otrok lahko ob pomoči bolj konstruktivno, uspešno ter funkcionalno zadovoljeval svoje temeljne potrebe« (Kobolt, Vec 2011, str. 91). To pa bi moral vsebovati vzgojni načrt šol. Kot pomanjkljivost OŠ Miren vidim, da v Vzgojnem načrtu šole nimajo zapisane strategije, kako se soočati s problematiko ČVT. Kar kaže na to, da na šoli ne razmišljajo o tej problematiki. Zavedati pa se je potrebno, da učenci s ČVT na šolah so in bodo. Kot primeren način soočanje šole s problematiko ČVT, lahko navedem oblikovano celovito vzgojno zasnovo javne šole pod imenom Varna in odzivna šola (Safe and Responsive School), ki jo je zasnoval eden najvidnejših kritikov Ameriške politike ničelne tolerance R. Skiba (v Kroflič 2008, str. 72-73). Okvir celovitega vzgojnega pristopa obsega tri nivoje delovanja:

- ustvarjanje pozitivne klime za vse dijake;
- zgodnje odkrivanje in intervencije za rizične dijake;
- učinkoviti odzivi za vse dijake z resnimi vedenjskimi težavami.

Takšen program vsebuje delovanje usmerjeno v šolo kot celoto in še posebej v rizične skupine, ki potrebujejo še dodatno pomoč. Ta program že v naprej predvideva, da bodo na šoli učenci, ki izražajo ČVT. Tako lahko vidimo, da celovite vzgojne strategije praviloma vključujejo elemente ustvarjanja inkluzivne klime ter premišljene ukrepe zoper rizične skupine posameznikov. To manjka v Vzgojnem načrtu OŠ Miren. Sklepam, da bi bila podobna ugotovitev, če bi analizirali vzgojne načrte tudi preostalih slovenskih šol. In prav ta manjkajoči segment v Vzgojnem načrtu OŠ Miren, je ključen za učinkovito soočanje s

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

problematiko ČVT. Učenci s ČVT na šolah so in bodo. Zato je potrebno, da se na šolah tega zavedajo in naredijo ustrezno strategijo s pomočjo katere se bo šola soočala s to problematiko. Vsekakor pa je prvi pogoj za uspešno izobraževanje učencev s ČVT inkluzivno naravnana šolska klima. Za katero pa na Slovenskih OŠ, žal, še ni pogojev, na kar opozorijo tudi intervjuvane ŠSD.

Postavlja se nam lahko vprašanje, zakaj je kljub dolgoletnim prizadevanjem družbe po vzpostavitvi pravičnega izobraževanja za vse, to nemogoče narediti. Najpogostejša ovira, ki sem jo tekom raziskovanja zasledila, je storilnostni pritisk, ki ga vse pedagoške delavke na OŠ Miren čutijo pri izvajanju svojega dela. Kot sem skušala nakazati, pa se storilnosti in inkluzije ne da uspešno uskladiti, o čemer piše tudi I. Lesar. Vzrok, zakaj je v šolah storilnostni pritisk še vedno prevladujoč, pa lahko najdemo v tem, da je šola na razcepu dveh nasprotujočih si ciljev. Po eni strani spodbujajo integracijo UPP v redne šole, po drugi strani pa se na šolo vrstijo številni storilnosti pritiski, ker je v današnji družbi znanje merilo uspeha. Medveš (2002, str. 26) konfliktnosti med nasprotujočimi si pričakovanji in zahtevami poimenuje anahronistične zahteve, ki jih družba naslavlja slovenskim šolam. Medveš izpostavi težavo, da:

- v družbah, ki znanje razumejo kot moč, naj bi šole posredovale idejo, da je znanje vrednota;
- da v socialno razslojeni družbi skušamo uresničevati model enotnega osnovnega izobraževanja;
- da naj bi se v šoli razvijala solidarnost, ko je hkrati ista šola umeščena v okolje, kjer prevladujeta tekmovalnost in brezobzirna konkurenčnost;
- da v storilnostnih družbah nekatere skupine gojijo prepričanja in pričakovanja, da bi morale biti šole do učencev prijazne;
- in prav tako A. Kobolt (2010a, str. 16) izpostavi, da kljub prizadevanjem, da bi bil izobraževalni sistem odraščajočim dostopen, se hkrati uvaja »točkovno«določene vstopne pogoje.

Morda se v nasprotujočih si nalogah, ki jih država postavlja šolam, skriva odgovor, zakaj se na šolah kljub dolgoletnemu trudu, raznim izobraževanjem, individualnih in skupinskih prizadevanj strokovnih delavcev, razmere v šoli tako počasi spreminjajo. Iluzorno je pričakovati, da bodo na šoli nudili učencu s ČVT vso potrebno pomoč in ob tem zadovoljevali

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

vse ostale zahteve, ki so predvsem usmerjene v zadovoljevanje izobrazbenih standardov znanja. Vsekakor pa se na OŠ Miren trudijo za pravično izobraževanje vseh učencev, tudi tistih, ki izražajo ČVT.

*»...Kdo pa pravi naj drugačno bi veljalo za napačno, torej naj žive razlike...«*

*Svetlana Makarovič*

## **LITERATURA**

- Bečaj, J. (1987). Vedenjske motnje - problem označevanja in diagnosticiranja. Posvetovanje psihologov Slovenije, Radenci, oktober 1986, str. 23-29.
- Bečaj, J. (1989). Kriterij za oddajo v vzgojni zavod. Ptiki brez gnezda, 28, št. 14, str. 7-29.
- Bečaj, J. (2009). Cilji so vedno v oblakih, pot pa je mogoča le v resničnosti. Vzgoja in izobraževanje, 11, jubilejna, str. 27-40.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na: <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/resitve%20pss%20za%20osebe%20s%20posebnimi%20potrebami.pdf> (pridobljeno 10.8.2011).
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Dostopno na: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (pridobljeno 05.06.2011).
- Bregant, L. (1987). Navodilo za klasifikacijo disocialnih motenj. Ptiki brez gnezda, 12, št. 25, str. 7-21.
- Brenčič, I. (2010). Izkušnje učiteljev pri delu z učenci s posebnimi potrebami v osnovni šoli. V: Kobolt, A. (ur), Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 271-298.
- Caf, B. (2010). Samopredstavitve otroka s posebnimi potrebami in načrtovanje intervencije. V: Kobolt A. (ur), Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 337-360.
- Cooper, P. (2006). Setting the scene. V: M. Hunter-Carsch (ur). The handbook of social, emotional and behavioral difficulties. London, New York: Continuum, str. 1-15. Dostopno na: [http://www.google.com/books?hl=sl&lr=&id=FyNYIYmT-J8C&oi=fnd&pg=PR9&dq=The+handbook+of+social,+emotional+and+behavioral+difficulties.&ots=\\_KdkyCaPg&sig=GKYfUZVufipXsLCE5BQGYtRNdKU#v=onepage&q&f](http://www.google.com/books?hl=sl&lr=&id=FyNYIYmT-J8C&oi=fnd&pg=PR9&dq=The+handbook+of+social,+emotional+and+behavioral+difficulties.&ots=_KdkyCaPg&sig=GKYfUZVufipXsLCE5BQGYtRNdKU#v=onepage&q&f) (pridobljeno 03.06.2011).

## Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

- Daniels, H. (2006). The dangers of corruption in special needs. *British Journal of Special Education*, 33, št. 1, str. 4-9. Dostopno na: <http://www.eldhusetfagforum.no/finstil/pdf/gulliford.pdf> (pridobljeno 04.06.2011).
- DSM - IV Criteria for attention deficit hyperactivity disorder. Dostopno na: [http://www.ldawe.ca/DSM\\_IV.html](http://www.ldawe.ca/DSM_IV.html) (pridobljeno 03.06.2011).
- Galeša, M. (1995). *Specialna metodika individualizacije*. Radovljica: Didakta.
- Globačnik, B., Vršnik-Perše, T. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ.
- Horvat, M. (2000). *Delo z vedenjsko in osebnostno motenim otrokom in mladostnikom*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Katalog izobraževanja in usposabljanja 2010/2011. Dostopno na: <http://issuu.com/simonzupan/docs/katalog1011> (pridobljen 05.06.2011).
- Kavkler, M. (2002). Zakonsko opredeljene oblike pomoči otrokom in mladostnikom s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 81-85.
- Kopal-Grum, D., Kopal, B., Celeste, M., Dremelj, P., Smolej, S., Nagode, M. (2009). Osebe s posebnimi potrebami v sodobnih v sodobnih Evropskih družbah. V: Kopal-Grum, D. (ur), *Sociopsihološki vidiki izobraževanja oseb s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 9-36.
- Kobolt, A. (2008). Od individualnih razlik preko drugačnosti do psihosocialnih motenj. V: Kobolt, A. (ur), *Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 60-68.
- Kobolt, A. (2010). Besede urednice: Razumeti izstopajoče vedenje je lažje, kot se nanj primerno odzvati. V: Kobolt A. (ur), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 1-6.
- Kobolt, A. (2010a). Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. V: Kobolt, A. (ur), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 7-24.
- Kobolt, A. (2010b). Oblike in pogostost motečega vedenja ter razlogi, ki jih učitelji pripisujejo takemu vedenju. V: Kobolt, A. (ur), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 115-164.
- Kobolt, A., Metljak, U., Potočnik, Š. (2008). Zadrega z definicijami – pot k drugačnemu razumevanju izstopajočega vedenja. V: Kobolt, A. (ur), *Problemi*



## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 48-59.

- Kobolt, A., Cimermančič, Z., Rapuš-Pavel, J., Verbnik- Dobnikar, T. (2010). Izkušnje praktikov pri delu z usmerjenimi učenci v osnovni šoli. V: Kobolt, A. (ur), Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 299-336.
- Kobolt, A., Pelc-Zupančič, K. (2010). Od individualnih razlik prek drugačnosti do psihosocialnih težav ali uravnoveženega razvoja. V: Kobolt A. (ur), Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 55-86.
- Kobolt, A., Vec, T. (2011). Polemika - V Sloveniji ni otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti? V: Šolski sistem v različnih evropskih državah – vloga šolskih svetovalnih služb in karierna orientacija, Šolsko svetovalno delo, Revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih, 15, št. 1-2, str. 89-92.
- Koncept dela: Učne težave v Osnovni šoli. (2008). Delovno gradivo konference: Delovni odnosi soustvarjanja v šoli. Brdo pri Kranju, 27. november 2008.
- Konvencija o otrokovih pravicah (OZN)(1989). Dostopno na: <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/> (pridobljeno 03.06.2011).
- Krajncan, M. (2006). Na pragu novega doma: oddaja otrok v vzgojni zavod. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- KRITERIJI za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Dostopno na: [http://www.zrzs.si/pdf/UPP\\_kriteriji.pdf](http://www.zrzs.si/pdf/UPP_kriteriji.pdf) (pridobljeno 05.06.2011).
- Kroflič, R. (2002). Šola – izkustveni prostor socialnega učenja in/oziroma moralne vzgoje? Sodobna pedagogika, 53, št. 5, 42-51.
- Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. Sodobna pedagogika, 54, posebna izdaja, str. 24-35.
- Kroflič, R (2008). Ničelna toleranca do odklonskega vedenja. Sodobna pedagogika, 59, št. 3, str. 64-74.
- Lebarič, N., Kobal-Grum, D., Kolenc, J. (2006). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami. Radovljica: Didakta.
- Lesar, I. (2008). Analiza diskurzov in paradigem na področju posebnega izobraževanja. V: Kobolt, A. (ur), Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 20-34.

- Lesar, I. (2008b). Teoretska analiza dokumentov, ki opredeljujejo vzgojno – izobraževalno dejavnost v Sloveniji na osnovnošolski ravni. V: Kobolt, A. (ur), Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 35-47.
- Lesar, I. (2009a). Ali formalne rešitve na področju šolanja marginaliziranih omogočajo uresničevanje ideje inkluzije? *Sodobna pedagogika*, 60, št. 1, str. 334-348.
- Lesar, I. (2009b). Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lesar, I. (2010). Analiza diskurzov in različnih paradigem na področju »posebnega« šolanja. V: Kobolt, A. (ur), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 25-54.
- Magajna, L. (2005). Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli - razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči: raziskovalno poročilo. Ljubljana: Razvojno raziskovalni inštitut Svetovalnega centra.
- Marentič-Požarnik, B. (2000), *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Medveš, Z. (2002). Nova paradigma pravičnosti v šoli. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 5, str. 24-41.
- Metljak, U. (2009a). Soočanje s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami v osnovni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Magistrsko delo.
- Metljak, U. (2009b). Soočanje s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami v osnovni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Delovno gradivo.
- Metljak, U. (2010). Inkluzivni pristop k čustvenim, vedenjskim in socialnim težavam v osnovni šoli z vidika svetovalnih delavcev. V: Kobolt, A. (ur), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 209-240.
- Metljak, U., Kobolt, A., Potočnik Š. (2010). Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam. V: Kobolt A. (ur), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 87-113.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Milivojevič, Z. (2008). *Emocije: razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis institut.

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

- Mikuš-Kos, A. (1990). Uporabnost spoznanj o otrokovem temperamentu pri delu medicinske sestre v otroškem zdravstvu. *Zdrav Obzor*, št. 24, str. 39-45. Dostopno na: [http://www.obzornikzdravstvenenege.si/eng/Full\\_article.aspx?ID=7b2849b6-f1f7-4ebe-84cd-c2034cfd1c26](http://www.obzornikzdravstvenenege.si/eng/Full_article.aspx?ID=7b2849b6-f1f7-4ebe-84cd-c2034cfd1c26) (pridobljeno 15.8.2011).
- Mikuš-Kos, A. (1999). Od individualnih razlik do psihosocialnih težav ali motenj- družbena perspektiva. V: Mikuš-Kos, A. (ur), *Različnim otrokom enake možnosti*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim programom in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami 2003. Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. Dostopno na: [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/kurikulu\\_m\\_navodila.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/kurikulu_m_navodila.pdf) (pridobljeno 03.06.2011).
- Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003). Ljubljana: ZRSS.
- Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za učence z motnjami vedenja in osebnosti (2000). Dostopno na: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/9letka/10.asp.htm](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/9letka/10.asp.htm) (pridobljeno 03.06.2011).
- Novljan, E. (1992). Kako integrirati, da nebi segregirali. V: Žagar, F. (ur), *Kaj hočemo in kaj zmoremo: zbornik s posveta o problemih in perspektivah izobraževanja učiteljev*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 196-202.
- Opara, B. (2005). Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Center Kontura.
- Peček, M. (1999). Od odvisnosti do odgovornosti. *Socialna pedagogika*, 3, št. 4, str. 357-376.
- Peček, M. (2001). Integration versus segregation – The case of Slovenia. *Mediterranean journal of educational studies*, 6, št. 2, str. 45-64.
- Peček, M., Čuk, I., Lesar, I. (2006). Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 1, str. 10-34.
- Peček-Čuk, M., Lesar, I. (2010). Učitelji o vedenjskih reakcijah in učnem uspehu učencev s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli. V: Kobolt, A. (ur), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 165-208.

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 25/2006. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200625&stevilka=1024> (pridobljen 04.06.2011).
- Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli. Uradni list RS, št. 75/2004. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200475&stevilka=3333> (pridobljeno 15.8.2011).
- Rapuš-Pavel, J. (2010). Značilnosti disciplinskih problemov in odzivi učiteljev pri delu z učenci s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami. V: Kobolt A. (ur), Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 241-269.
- Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamislijo in uresničevanjem. Sodobna pedagogika, 54, posebna izdaja, str. 64-83.
- Rovšek, M. (2006). Poti in stranpoti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V: Založnik, B. (ur), Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija. Nova Gorica: Educa, str. 15-26.
- Sagadin, J. (1993). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education: access and quality. (1994). Salamanca, Spain – 7 to 10. June. Ministry of Education and Science. Dostopno na: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) (pridobljeno 10.8.2010).
- Sardoč, M. (2006). Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja. V: Založnik, B. (ur), Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija. Nova Gorica: Educa, str. 9-14.
- Skalar, V. (1995). Integracija da ali ne: problemi socialne integracije otrok s posebnimi potrebami v osnovni šoli. Revija za ljudi s posebnimi potrebami. Ljubljana: Zveza društev za cerebralno paralizo Slovenije, str. 24-29.
- Skalar, V. (1996). Integracija otrok z motnjami vedenja in osebnosti v osnovno šoli. Sodobna pedagogika, 47, št. 7/8, str. 335-342.
- Skalar, V. (1997). Integracija in kurikularna prenova. V: Destovnik, K. (ur.), Uresničevanje integracije: vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami: zbornik prispevkov s strokovnega simpozija v Portorožu od 13. do 15. februarja 1997. Ljubljana: CenterKontura, str. 11- 16.
- Skalar, V. (1999). Osebe s posebnimi potrebami-konceptualne iztočnice. Sodobna pedagogika, 50, št. 1, str. 120-137.

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

- Skalar, V. (2003). Socialna integracija otrok z vedenjskimi in čustvenimi težavami v osnovni šoli. Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih, 8, št. 3-4, str. 8-14.
- Steiner, T. (2004). Mala knjiga za velike starše: priročnik za vzgojo otrok. Ljubljana: Mladinski dom Jarše.
- Stojanovič, I. (2005). Kako pomagati učencem z vedenjskimi in čustvenimi težavami. Vzgoja in izobraževanje, 36, št. 2/3, str. 87-90.
- Ustava Republike Slovenije. Uradni list RS, št. 33/1991. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199133&stevilka=1409> (pridobljeno 04.06.2011).
- Visser, J. (2003). A study of children and young people who present challenging behaviour. Birmingham: School of education, The University of Birmingham.
- Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vzgojni načrt OŠ Miren. Dostopno na: <http://193.2.241.43/images/stories/vzgojnina crt.pdf> (pridobljeno 05.06.2011).
- Zakon o uresničevanju načela enakega obravnavanja. Uradni list RS, št. 93/2007. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200793&stevilka=4600> (pridobljeno 04.06.2011).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP) (2000). Uradni list RS, št. 54/2000. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200054&stevilka=2496> (pridobljeno 02.06.2011).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-UPB1) (2007). Uradni list RS, št. 3/2007. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20073&stevilka=101> (pridobljeno 23.03.2011).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP-A) (2006). Uradni list RS, št. 118/2006. Dostopno na: [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r03/predpis\\_ZAKO4783.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r03/predpis_ZAKO4783.html) (pridobljeno 03.06.2011).
- Zakon o osnovni šoli (ZOsn) (1996). Uradni list RS, št. 12/1996. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=570> (pridobljeno 03.06.2011).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) (2007). Uradni list RS, št. 102/2007. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2007102&stevilka=5073> (pridobljen 23.03.2011).

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

- Žerovnik, A. (2004). Otroci s posebnimi potrebami. Ljubljana: Družina.
- XIV. Strokovni posvet vodenja v vzgoji in izobraževanju: izzivi vodenja za raznolikost - gradivo za udeležence, Portorož - 29. do 31. marec 2010. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

## PRILOGE

### PRILOGA A: KODIRANO BESEDILO INTERVJUJEV V TABELAH

ŠT.	INTERVJU Z UČITELJICO A	POJMI ZNOTRAJ KATEGORIJ	KATEGORIJE
1.	Otrok potlači določene stvari in potem odreagira na različne nesprejemljive načine,...	manifestacija potlačenega	<b>Razumevanje ČVT</b>
2.	Neprimerno vedenje se ne pojavi brez vzroka. Menim, da je neprimerno vedenje izraz neke čustvene negotovosti, čustvene stiske, čustvene okrnjenosti s strani družine,...	vzroki neprimernega vedenja	
3.	Lahko pride do čustvenih težav v šoli, če imajo starši glede šolskih dosežkov prevelika pričakovanja.	izvor ČVT v družini	
4.	Izvor težav je največkrat v učni neuspešnosti, ki nato privede do čustvene stiske.	izvor ČVT v učni neuspešnosti	
5.	Že sam odnos med učiteljem in učencem, že sam stik učenca s predmetom lahko privede učenca do ČVT.	izvor ČVT v šoli	
6.	Na primer z agresijo ali pretirano umirjenostjo, da se potegne vase ali pa se izrazi pri samih izdelkih,...	eksternalizirane in internalizirane oblike vedenja	<b>Oblike vedenja</b>
7.	Najbolj me moti agresija do vrstnikov-verbalna in fizična.	agresija	
8.	Čustvena težave so lahko povezane z učnim neuspehom.	učna neuspešnost	<b>ČVT in učna ne/uspešnost</b>
9.	Skušam razrešiti spor na takšen način, da ima vsak možnost povedati, kaj se je zgodilo, kaj je naredil narobe,...	predstaviti svojo perspektivo	
10.	Po potrebi se pogovorimo in urgiramo tudi v okviru razreda. Najprej vplivam pa na posameznika oziroma sodelujoče v konfliktu.	delo s posameznikom in razredom	<b>Pomoč</b>
11.	Prvo se pogovorim s starši, saj prevelika pričakovanja staršev privedejo do tega, da imajo učenci čustvene stiske.	delo s starši	
12.	Osredotočim in podprem ga na njegovih močnih področjih.	usmeritev v močna področja	

## Obraznava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

13.	Ko imaš takšnega otroka gledaš celoto... Tudi ko se srečujemo s starši in ŠSD govorimo o celoti. O vsebini, reakcijah otroka, stikih z vrstniki, do česa prihaja,... Mi na otroka gledamo kot na celoto in smo pozorni na vsa področja.	celostna pomoč	
14.	Sistem onemogoča, da bi se na predmetni stopnji vzpostavila takšna klima, ki bi omogočala, da bi se na učenca gledalo celostno.	neprimerna klima	<b>Šolska klima</b>
15.	Mislím, da se šola potrudí ampak je prevelik storilnostni pritisk.	storilnostna klima	
16.	Način dela in odnos sta popolnoma enaka pred in po odločbi.	nespremenjen odnos	<b>Odnos do UPP</b>
17.	Če pride do stopnje, ko je nevaren sam sebi in okolju je usmeritev v vzgojni zavod rešitev.	otrok nevaren sebi in okolju	<b>Vzroki za napotitev v vzgojni zavod</b>
18.	Težave pri postopku diagnosticiranja se začnejo pri starših. Starši se težko sprijaznijo, kar tudi ovira postopek usmerjanja.	sodelovanje s starši	<b>Pomanjkljivosti postopek usmerjanja in diagnosticiranja UPP</b>
19.	Pomoč, ki jo za učenca opredelijo ni celostna. Spregledajo nekatere stvari, ki jih mi vidimo.	necelostna pomoč	
20.	Prevelika osredotočenost je na šolskem delu, socialni vidik pa spregledajo. Čeprav menim, da če je pomoč pravilno prilagojena in je učenec nato učno uspešen začne to nanj delovati tako, da je srečen in samozavestnejši-to potem vpliva na njegovo socialno področje.	osredotočenost na učno pomoč	

ŠT.	INTERVJU Z UČITELJICO B	POJMI ZNOTRAJ KATEGORIJ	KATEGORIJE
1.	Neprimerno vedenje razumem kot krik po pozornosti.	klic po pozornosti	<b>Razumevanje ČVT</b>
2.	V družini je izvor ČVT.	izvor ČVT v družini	
3.	Tudi v šoli lahko učenec pride do stiske. Slabe ocene, ne sprejemanje s strani vrstnikov,...	izvor ČVT v šoli	
4.	Pozoren si na čustveno in vedenjsko komponento vedenja.	dimenzije vedenja	<b>Oblike vedenja</b>
5.	Pogoste so neumestne pripombe, nasilje, jezikanje,... Vidim, da so ti učenci včasih tudi zaprti vase,...	eksternalizirane in internalizirane oblike vedenja	
6.	Moti me, ko s svojim vedenjem motijo	motenje ostalih	



## Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

	druge.		
7.	Učenci s ČVT so lahko učno uspešni ali pa neuspešni.	učna ne/uspešnost	<b>ČVT in učna ne/uspešnost</b> <b>Pomoč</b>
8.	Ob čustvenih stiskah stopim do učenca, ga pomirim,...Mu dam občutek opore.	nudenje opore	
9.	Takšen učenec potrebuje spodbudo.	spodbuda	
10.	Jaz delam na učni pomoči.	učna pomoč	
11.	Jaz skušam iskat vzroke neuspeha, težav. Skušam odpravljati strah, ki je velikokrat vzrok neuspešnosti.	delo na izvoru težav	
12.	Ne posegam pa v družino. Meja je do kje lahko pomagaš. Težave, ki prihajajo iz družine skušam ublažiti. Ne morem pa jih odpraviti.	neposeganje v družino	
13.	Lahko tudi pokličeš starše v šolo in skleneš dogovor. Zgodi se tudi, da se ga držim potem samo jaz.	delo s starši	
14.	Če pride do konflikta skušamo konflikt rešiti sproti.	sprotno reševanje konfliktov	
15.	Prvo pove učenec, ki je povzročil konflikt, kaj si misli o situaciji, nato neposredno vpleteni povedo kaj si mislijo in na zadnje povem jaz svojo plat zgodbe. Cel razred skuša najti rešitev.	predstaviti svojo perspektivo	
16.	Delam tudi na celotnem razredu,...Če gradiš na razredu se pozna.	delo z razredom	
17.	Moj odnos vpliva na to kakšen odnos bo razred imel do učenca s ČVT. Učitelj lahko veliko pripomore pri temu ali je drugačnost v razredu sprejeta ali ne.	vplivanje na razred, da je drugačnost sprejeta	
18.	Igramo se skrivnega prijatelja, igro vlog,...	socialne igre	
19.	Jaz delam bolj splošno. K učencu skušam pristopiti s spodbudo, pomočjo, pogovorom,...	celostna pomoč	
20.	Težko je bilo delati z njim, ker nimamo ustreznih znanj in ker nismo vajeni. Kar se sam izobražuješ in kar instinktivno delaš.	neustrezna usposobljenost	
21.	Jaz sem se ustrašila, pa čeprav mi je predstavljal izziv.	neizkušenost	
22.	Na naši šoli se o težavah lahko pogovarjaš. Ko pa pride tak hud problem kot sem ga imela jaz pa sem se počutila sama. Saj pri delu z učenci s ČVT ni dovolj, da samo učitelj dela s temi učenci. Vsi so se odmaknili od mene, so situacijo gledali z distance (mislili so si, da njim pa se s tem problemom ni potrebno ubadati) razen SSD. Pred učitelji sem se znašla v poziciji, da sem branila tega učenca. Prav tako pred starši drugih otrok. Ni sodelovalne klime	nesodelovalna klima	<b>Šolska klima</b>

## Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

	na šoli. Ni sodelovanja med sodelavci-učitelji. Mene je takšen način dela motil. Na koncu si sam. Sam s težavami, sam s starši, ki ti grozijo. Vsak gleda za svoj razred. Sodelovanje je možno samo s ŠSD. Na koncu sem bila popolnoma izčrpana. Če priznaš, da imaš težave, priznaš da si ranljiv. More biti tudi celotna šolska klima temu naklonjena in pripravljena pomagat.		
23.	Na naši šoli je klima bolj individualistično usmerjena. Ko sem imela težave sem se počutila sama.	individualistična klima	
24.	Sodelovanje je možno samo s ŠSS.	sodelovanje s ŠSS	
25.	Sistem pa ni takšen, da bi bili lahko ti učenci uspešni v šoli.	storilnostna klima	
26.	Vsak v razredu ima svoje različne potrebe ali ima odločbo ali ne.	vsak ima PP	<b>Odnos do UPP</b>
27.	Moj odnos se ne spremeni ali ima odločbo ali ne razen v teh prilagoditvah.	nespremenjen odnos	
28.	Jaz bi poskušala vse preden bi se učenca usmerilo v zavod.	kot zadnji ukrep	<b>Vzroki za napotitev v vzgojni zavod</b>
29.	V glavnem starši celo ovirajo postopek.	sodelovanje s starši	<b>Pomanjkljivosti postopka usmerjanja in diagnosticiranja UPP</b>
30.	Strah jih je prilagoditev-da bo otrok s tem stigmatiziran.	stigmatizacija	
31.	Kljub tako izrazitim ČVT, učenec sploh ni imel te odločbe, kljub ponovnem diagnosticiranju.	ni odločb o ČVT	
32.	Vidiš, da so težave, ampak kot učitelj več kot mnenje ne moreš napisat. Razpolagaš lahko pa le z dejstvi. Mi napišemo da so prisotne ČVT, zakaj tega ne upoštevajo pa ne vem.	strokovno mnenje	
33.	Ta pomoč pa je res bolj usmerjena v učno pomoč, kot pa v odpravljanje ČVT.	osredotočenost na učno pomoč	
34.	Eno smiselno kombinacijo med učno in drugo pomočjo je potrebno najti.	kombinacija pomoči	<b>Predlagane rešitve</b>

ŠT.	INTERVJU Z UČITELJICO C	POJMI ZNOTRAJ KATEGORIJ	KATEGORIJE
1.	ČVT se kažejo na takšen način, da tak učenec kliče po pozornosti.	klic po pozornosti	<b>Razumevanje ČVT</b>
2.	Jaz razumen to vedenje kot nek klic po drugačnem načinu dela z njim.	klic po drugačnem načinu dela	
3.	ČVT učenci največkrat prinesejo prav od doma.	izvor ČVT v družini	
4.	Tudi šola lahko to	izvor ČVT v šoli	

## Obravnavna učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

	povzročajo-če ni v razredu sprejet,...		
5.	Ta vedenja, klic po pozornosti, so moteča. To lahko počnejo na najrazličnejše načine. Lahko motijo pouk-govorijo na glas, motijo vrstnike, hodijo po razredu,...	eksternalizirane oblike vedenja	<b>Oblike vedenja</b>
6.	Ti učenci so veliko odsotni-imajo psihosomatske težave.	internalizirane oblike vedenja	
7.	S ČVT je dobro, da se soočiš takoj ko nastanejo, ker če ne se lahko učne težave pojavijo zaradi nerešenih drugih težav.	učna neuspešnost kot manifestacija ČVT	<b>ČVT in učna ne/uspešnost</b>
8.	Če je učenec med uro kljub temu, da skušam to njegovo potrebo po pozornosti zadovoljiti, še vedno moteč ga skušam ignorirati.	ignoriranje učenca	<b>Pomoč</b>
9.	Kot razredničarka delam s tistim, ki se ga problem tiče, ki je npr. moteč.	delo s posameznikom	
10.	Če vidim potrebo govorim tudi z razredom.	delo z razredom	
11.	Prvo ga opozorim, se pogovorim nato ga presedem in če to ne pomaga ga pospremim k svetovalni delavki, da lahko drugi nemoteno sledijo pouku.	izločitev iz razreda	
12.	Pri takšnih učencih moraš delati več na odnosu kot na učnih težavah. Če z njimi ne vzpostaviš pravega odnosa, ne boš tudi na učnem področju dosegel kar nameravaš.	delo na odnosu med učiteljem in učencem	
13.	Če si razrednik zaznaš težave, ki nastajajo v razredu. Veš kakšne potrebe imajo posamezniki v razredu. Glede na te potrebe potem tudi skušam pomagati.	razredništvo	
14.	Po potrebi pokličem tudi starše v šolo.	delo s starši	
15.	Glede na potrebe, ki jih zaznam v razredu izvajam razne delavnice, igre vlog,...	socialne igre	
16.	Če vidim, da je učenec izločen ga skušam vključiti v razred z ranimi igrami, delavnici, pogovori z razredom,...	vključevanje posameznikov v razred	
17.	S takšnim učencem je lažje delati pri individualnem pouku. To tudi uporabim za navezovanje drugačnega odnosa z učencem-da vidi, da mi ni vseeno zanj. Potem je z njim tudi v razredu lažje delati. V razredu pa se ta odnos težje vzpostavi.	DSP izven razreda	
18.	Pomoč, ki jo učencem nudim pa je res bolj usmerjena v učno pomoč.	učna pomoč	
19.	Jaz sem pozorna na te težave ampak se ne počutim najbolj usposobljena za soočanje s temi stvarmi.	neustrezna usposobljenost	<b>Profesionalizem</b>

## Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

20.	Če vidiš, da učenec potrebuje pomoč, mu skušaš pomagati. Če vidiš, da lahko zadovoljiš te njegove potrebe jih skušaš zadovoljiti, ampak med poukom to ni vedno mogoče, saj moramo obdelati učno snov.	nudenje pomoči ni vedno mogoče	<b>Šolska klima</b>
21.	Učitelji si ne moremo vzeti vsaki dan čas za te stvari ker moramo slediti učnemu načrtu. Potem to zastara in se težave lahko le še poglobijo in nastanejo le še večje težave.	storilnostna klima	
22.	Če zaznam da ima učenec ČVT se grem zmenit s ŠSS za pomoč.	sodelovanje s ŠSS	
23.	Ko učenec dobi odločbo lahko do njega avtomatično znižaš neka pričakovanja, standarde znanja in od njega ne pričakuješ več toliko. Še vedno, ga motiviraš, spodbujaš. Hočeš ali nočeš se spremeniti pogled na takšnega učenca.	spremenjen odnos	<b>Odnos do UPP</b>
24.	Za ČVT se mi vzgojni zavod ne zdi primerna rešitev.	neprimernost vzgojnih zavodov	<b>Vzroki za napotitev v vzgojni zavod</b>
25.	Za tiste, ki so učno res tako neuspešni, da jim tukaj pri nas samo slabimo samopodobo in samozavest je morda bolje da gredo v posebne šole.	primernost izobraževanja v posebnih šolah.	
26.	Je osredotočenost le na učnih težavah.	osredotočenost na učno pomoč	<b>Pomanjkljivosti postopka usmerjanja in diagnosticiranja UPP</b>
27.	Takšna pomoč ni celostna.	necelostna pomoč	
28.	Potrebna bi bila konkretna navodila za delo z učenci s ČVT.	navodila za delo z učenci s ČVT	<b>Predlagana rešitev</b>

ŠT.	INTERVJU Z UČITELJICO D	POJMI ZNOTRAJ KATEGORIJ	KATEGORIJE
1.	Z obnašanjem, takšnim ali drugačnim, učenec pokaže da nekaj ni v redi. Takšno vedenje je velikokrat izraz tega, ker se v učencu kopičijo stiske in nekje to mora priti na dan. Ko otroka bolj celostno pogledaš vidiš, da je to vedenje izraz neke globlje stiske.	manifestacija neke globlje stiske	<b>Razumevanje ČVT</b>
2.	Nerazumevanje in težave v družini povzročajo ČVT.	izvor ČVT v družini	
3.	Učenec s ČVT lahko stisko nakaže navznoter (se izolira, je zamišljen,...) ali navzven z neprimernim vedenjem.	eksternalizirane in internalizirane oblike vedenja	<b>Oblike vedenja</b>
4.	Nasilje med vrstniki me najbolj moti.	nasilje	

## Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

5.	V razredu pa me moti, ko učenec z različnimi oblikami neprimerne vedenja moti pouk.	motenje pouka	
6.	Najpogosteje se ČVT izrazijo v vedenju in slabših ocenah.	vedenje in slabše ocene	<b>ČVT in učna/neuspešnost</b> <b>Pomoč</b>
7.	V družino ne smemo preveč posegati.	neposeganje v družino	
8.	Prvo učenca opozorim na lep način. Med poukom učenca tudi presedem. Potem se pa skušam z učencem individualno pogovoriti.	delo s posameznikom	
9.	...naročim otroku naj pokliče starše na pogovor v šolo. Učenec starši in jaz naredimo dogovor. Zgodi se da se ga držim samo jaz.	delo s starši	
10.	Učencu naročim naj napiše kaj je pripravljen narediti da se situacija izboljša, da popravi ocene–sam predlaga rešitev. Vsi moramo pri tem sodelovati: učitelj, starši in učenec.	učenec sam predlaga rešitev	
11.	Poskušam delati na posamezniku, če to ni zadostno delam s celotnim razredom.	delo s posameznikom in razredom	
12.	Dober prijatelj je takšnemu učencu v najboljšo pomoč–da ima nekoga v šoli na kogar se lahko zanese, nasloni.	dober prijatelj	
13.	Dam mu pomembno nalogo v razredu, ali ga usmerim na njegova močna področja.	usmeritev v močna področja	
14.	Kot razredničarka lahko delam kaj z učenci, če ne si zelo omejen.	razredništvo	
15.	Kot razredničarka sem izvajala razne socialne igre, delavnice.	socialne igre	
16.	Z različnimi delavnicami, igrami poskušam posameznike vključiti v razred.	vključevanje posameznika v razred	
17.	Otrok se največ nauči od vzora, od doma in v šoli.	učenje prek vzora	
18.	Učence je potrebno tudi pohvaliti–pohvale takšen učenec potrebuje za napredek.	pohvala	
19.	Na predmetni stopnji je lažje z učenci delati med DSP-jem izven razreda. Takrat imaš tudi možnost, da z učenem vzpostaviš drugačen odnos.	DSP izven razreda	
20.	V glavnem pa delamo na učni pomoči.	učna pomoč	
21.	Nudiš mu pomoč, ampak učenci znajo to kdaj tudi izkoristiti,... Učenci se preveč naslanjajo na to individualno pomoč.	izkoriščanje IP-ja	
22.	Učencu poveš, nakažeš da mu želiš	učencu si na	

## Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

	pomagat in mu poveš, da te lahko pride iskat, ko potrebuje pomoč.	razpolago	
23.	Kot razredničarka sem včasih prirejala na koncu šolskega leta piknik, ki so se ga udeležili učenci s starši. Na teh piknikih se imajo možnost izkazati vsi učenci. Zgodi se da ravno ti »problematični« učenci se na teh piknikih zelo izkažejo in so potem starši srečni in se ne izogibajo več šole.	neformalno druženje	
24.	Če vidiš, da otrok med odmori sameva, da ima stisko ne moreš veliko pomagati, če nisi razrednik. To je stvar vsakega razrednika, da pomaga učencem.	individualistična klima	<b>Šolska klima</b>
25.	Pri DSP-ju v ospredju učna pomoč, saj če zaznaš težavo se pogovoriš ampak je premalo časa, da bi se lahko to razrešilo. Sistem je preveč storilnostno naravn. Premalo je časa, ki ga imamo na razpolago za reševanje težav in zato se nudi v glavnem le pomoč usmerjeno v učno področje.	storilnostna klima	
26.	Veliko razliko opažam med predmetno in razredno stopnji. Na razredni stopnji ti učenci marsikaj zaupajo, saj imaš z njimi več stika. Na predmetni stopnji tega ni.	predmetna in razredna stopnja	
27.	Z učenci s PP in z učenci brez PP delam enako, razen v teh prilagoditvah.	nespremenjen odnos	<b>Odnos do UPP</b>
28.	Preveč motečega učenca je po mojem mnenju bolje usmeriti drugam.	preveč moteč učenec	<b>Vzroki za napotitev v vzgojni zavod</b>
29.	Jaz ne vidim rešitve v vzgojnih zavodih. Kot rešitev vidim npr. drugo šolo. Samo menjava okolja lahko takšnim učencem veliko koristi	zamenjava šole	
30.	Postopek predolgo traja.	dolgotrajnost postopka	<b>Pomanjkljivosti postopka usmerjanja in diagnosticiranja UPP</b>
31.	Starši so najpogosteje ovira pri tem postopku,...	sodelovanje s starši	
32.	Strah da bo učenec z odločbo stigmatiziran.	stigmatizacija	
33.	IP je osredotočen na učno pomoč.	osredotočenost na učno pomoč	

ŠT.	INTERVJU Z UČITELJICO E	POJMI ZNOTRAJ KATEGORIJ	KATEGORIJE
1.	Nepriumno vedenje velikokrat razumem kot neko stisko, ki jo doživlja učenec.	manifestacija neke stiske	<b>Razumevanje ČVT</b>

## Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

2.	Otrok zaradi določenih situacij, ki jih ima doma ali v razredu odreagira neskladno z našimi pričakovanji, ker lahko doživlja ČVT.	izvor ČVT v družini in šoli	
3.	Ali se ČVT kažejo kot agresija, ali kot potegnenost vase.	eksternalizirane in internalizirane oblike vedenja	<b>Oblike vedenja</b>
4.	Najbolj moteče je nasilno vedenje.	nasilno vedenje	
5.	Hudo pa je tudi, ko je otrok zaprt sam vase in ne odreagira na določene dražljaje. Pod takšnim vedenjem se lahko skrivajo hude stiske, ki se lahko začnejo kazati z različnimi psihosomatskimi motnjami. Takšno vedenje lahko tudi spregledaš.	zaprtost vase	
6.	Učne težave in ČVT so velikokrat pogojujejo.	učna neuspešnost	<b>ČVT in učna ne/uspešnost</b>
7.	Učenec s ČVT je lahko tudi učno zelo uspešen.	učna uspešnost	
8.	Ko zaznam notranje stiske učencev poskušam narediti vse, da dobijo občutek varnosti.	občutek varnosti	<b>Pomoč</b>
9.	Takšen učenec potrebuje stalno oporo in pomoč v trenutku, ko se počuti ogroženega ali ko ga je strah. Jaz jim tudi skušam biti na razpolago takrat, ko me potrebujejo.	nudenje opore	
10.	Skušam jih naučiti, kako se spoprijeti s stresom, kako odreagirati v različnih situacijah,...	spoprijemanje z različnimi nalogami	
11.	To delam s posameznikom in v okviru celega razreda.	delo s posameznikom in razredom	
12.	V razredu poskušam učencem pokazati kako se počuti učenec s težavami.	vživljanje v osebe, situacije	
13.	Takšne učence je potrebno stalno spodbujati in pohvaliti.	spodbujanje in pohvala	
14.	Veliko je tudi potrebno delati s starši.	delo s starši	
15.	Skušam narediti, da bi bil čim manjkrat izpostavljen pred razredom na njegovih šibkih področjih medtem, ko ga na njegovih močnih področjih spodbujam in pohvalim.	usmeritev v močna področja	
16.	Lahko ga dam za mojega pomočnika, da mi pomaga in se tako počuti bolje.	postaviti v vlogo pomočnika	
17.	Med razrednimi urami izvajamo razne socialne igre (skriti prijatelj, igre vlog, ...)	socialne igre	
18.	Največkrat so te pomoči namenjena odpravljanju težav, ki jih ima otrok z učnim delom.	učna pomoč	
19.	Ne dela se na področju ČVT. Na tem področju se dela šele takrat, ko pride do izrazitih problemov (deviantno vedenje, ...).	prezrtost ČVT	<b>Učenci, s katerimi se na šoli dela</b>

## Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

20.	Jaz včasih sploh nimam časa za takšnega učenca. Saj si vzameš 5-10 minut, ko vidiš, da te učenec potrebuje, ampak ko pride do določene stiske, takšen učenec potrebuje več kot 5-10 minut. Če pa mu rečem, da se bova pogovorila po pouku je že vse izgubljeno. Ali že predela ta problem, ali pa izrine ta problem v podzavest,...Prevelika storilnostna usmerjenost šole onemogoča, da bi lahko bili bolj osredotočeni na te težave. Slediti moraš učnemu načrtu, pa čeprav pravijo da smo inkluzivna šola. Ampak učno smo zelo storilnostno naravnani. In vzgojne vsebina so potisnjene na stranski tir. Razredne ure pa so premalo.	storilnostna klima	<b>Šolska klima</b>
21.	Šolska klima vpliva na ČVT. Če se otrok počuti v šoli varen je tudi njegove vedenje in odreagirane drugačno.	vpliva na ČVT	
22.	Učence je strah biti drugačen. Zato tudi nočejo prilagoditev.	ne sprejemanje drugačnosti	
23.	UPP naj se ne bi izpostavilo, ampak jih šolski sistem že sam po sebi izpostavi s temi prilagoditvami.	izpostavljenost s strani sistema	<b>Odnos do UPP</b>
24.	Moj odnos veliko vpliva na ČVT. Otrokom moraš predstaviti zakaj je ta otrok UPP. Ko sošolci to razumejo, sprejmejo, se tudi UPP ne upira tem prilagoditvam.	učenci morajo sprejeti UPP	
25.	Moj odnos ostane enak, pred in po odločbi.	nespremenjen odnos	
26.	Če je takšen otrok nevaren sam sebi, okolici, bi morali z njim delati še v kakšni drugi ustanovi.	zunanja pomoč	<b>Vzroki za napotitev v vzgojni zavod</b>
27.	Ko pa je otrok večji in kljub šolski in zunajšolski pomoči in ob nevarnih družinskih razmerah, je še vedno nevaren sebi in drugim, je morda vzgojni zavod ena izmed možnosti.	kot zadnji ukrep	
28.	Pomoč je predvsem usmerjen v učno področje.	osredotočenost na učno pomoč	<b>Pomanjkljivosti postopka usmerjanja in diagnosticiranja UPP</b>
29.	Pomoč, ki jo za učenca opredelijo je neustrezna, ker ne zajame vseh segmentov, ki bi jih morala.	necelostna pomoč.	
30.	Oni pa diagnosticirajo težavo nič pa ne povedo o izvoru težav.	osredotočenost na težavo	
31.	Diagnoze ČVT se vsi izogibajo-starši in na komisiji. Učne težave lažje sprejmejo.	izogibanje diagnoze ČVT	
32.	Ker ne moremo biti učencu vedno na razpolago moramo graditi na njihovi samopodobi, samospoštovanju,...	graditi na samopodobi,...	<b>Predlagane rešitve</b>



## Obraznava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

ŠT.	INTERVJU Z UČITELJICO F	POJMI ZNOTRAJ KATEGORIJ	KATEGORIJE
1.	To vedenje je manifestacija neke notranje stiske. Zaradi notranje stiske odreagira neprimerno.	manifestacija notranje stisk	<b>Razumevanje ČVT</b>
2.	Zaradi tega neuspeha si želijo izpasti vsaj nekje pomembni in se morda zaradi tega vedejo neprimerno-da izpadejo »jacki«. Poskuša se uveljaviti z neprimernim vedenjem,...	kompenzacija neuspeha	
3.	Izvor težav je lahko v učnem neuspehu.	izvor ČVT v učni neuspešnosti	
4.	Izvor težav je lahko tudi v neprimernih družinskih situacijah.	izvor ČVT v družini	
5.	Šola lahko za kakšne učence predstavlja tudi izvor težav.	izvor ČVT v šoli	
6.	Lahko se npr. grobo obnaša do vrstnikov, učiteljev,...lahko pa se popolnoma zapre vase,...	eksternalizirane in internalizirane oblike vedenja	<b>Oblike obnašanja</b>
7.	Najbolj me moti grobo nasilje.	grobo nasilje	
8.	Učenec s ČVT je lahko učno zelo uspešen ali pa ima učne težave.	učna ne/uspešnost	<b>ČVT in učna ne/uspešnost</b>
9.	Če se ČVT povežejo še z učnim neuspehom smo v začaranem krogu doživljanja neuspeha.	začarani krog doživljanja neuspeha	
10.	Grem do npr. motrečega učenca in ga primem za roko in ga vprašam kje je problem in če se lahko prosim umiri in neha motiti pouk.	delo s posameznikom	<b>Pomoč</b>
11.	Če se situacija ne izboljša ga pošljem v kabinet,...	prostor za umirjanje	
12.	...če tudi to ne zaleže ga pošljem k ŠSD in po uri se z njim želim še sama pogovoriti.	izločitev iz razreda	
13.	Če je kaj hujšega pokličemo starše.	delo s starši	
14.	Včasih naredimo tudi škodo, ker ne zaznamo, da je učenec v stiski in neprimerno odreagiramo saj če se učenec samo grdo obnaša težko vidiš ali je v ozadju stiska.	neprimerno odreagiranje	
15.	Jaz delam na posamezniku in celem razredu.	delo s posameznikom in razredom	
16.	Veliko delam na pogovoru-da odkrijem njegova močna področja, ga tudi usmerjam tja.	usmeritev v močna področja	
17.	»Izkoristim« ga za pomoč, kjer vem da se lahko izkaže.	postavim v vlogo pomočnika	

## Obraznava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

18.	Pri učencih, ki imajo odločbo pa naredimo te prilagoditve, ki so usmerjene v učno pomoč.	učna pomoč	
19.	Kdaj se te prilagoditve izkažejo kot negativne, saj naredimo kaj namesto učenca in se ta kmalu zanaša na to.	izkoriščanje IP-ja	
20.	Če se ta vez, odnos med mano in učencem vzpostavi, potem tudi šolsko delo boljše poteka.	delo na odnosu med učiteljem in učencem	
21.	Prav je da se celostno dela z učencem in ne le učno.	celostna pomoč	
22.	Zaradi DSP-ja imam s tem učencem več stika. Spoznam njegova močna področja in vzpostavim boljši odnos z njim. Ta odnos vpliva potem tudi na boljše učenje. Začetek DSP-ja namenim pogovoru in šele nato učenju.	DSP izven razreda	
23.	V okviru razreda se trudimo, da bi bila klima topla.	delo na klimi	
24.	Odpravljanje težav bi moralo biti terapevtsko delo.	terapevtsko delo	<b>Profesionalizem</b>
25.	Včasih je naša šola kruta- učenci ali pa razmere v šoli. Nekatero učence včasih kar izločijo.	neprimerna klima	<b>Šolska klima</b>
26.	Smo tudi zelo storilnostno naravnani. Žal je učna snov na prvem mestu.	storilnostna klima	
27.	Odnosi in klima lahko vplivajo na ČVT.	odnos in klima vplivata na ČVT	
28.	Vsi učitelji bi morali dosledno in občutljivo odreagirati, če želimo rezultate.	doslednost in občutljivost	
29.	Eni učitelji urgiramo ko opazimo da je kaj narobe, drugi pa grede mimo problema, ga spregledajo ali ignorirajo. Nekateri učitelji pridejo iskat razrednike, da jim naredijo v razredu mir. Ampak to ne more biti tako. Vsak učitelj si mora v razredu vzpostaviti avtoriteto. Če bi se vsi trudili, bi sproti reševali probleme in ne bi bilo vpisov v tisti list v dnevniku....	različno odreagiranje	
30.	Zgodi pa se, da pridem v zbornico in me vsi učitelji napadejo, kaj so »moji« učenci naredili. Problemi, ki nastanejo v razredu, v katerem niso razredniki, ne rešujejo ampak sporočijo naprej-razredniku. Ampak menim, da bi se težave morale	individualistična klima	

## Obraznava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

	reševati sproti, dosledno in pri tistem učitelju, pri katerem težava nastane.		
31.	Moj odnos je do učencev s PP in učencev brez odločb popolnoma enak.	nespremenjen odnos	<b>Odnos do UPP</b>
32.	Če se kljub vsej tej pomoči to neprimerno vedenje nadaljuje in je učenec nevaren sebi, drugim vidim boljšo rešitev v zamenjavi šole, kot pa v napotitvi v vzgojni zavod. Če takšen učenec zamenja okolje se spremeni. Nekateri otroci so samo v določenih okoljih moteči.	zamenjava šole	<b>Vzroki za napotitev v vzgojni zavod</b>
33.	Pomanjkljivost vidim v tem da govorimo le o težavah ne pa o vzrokih težav. Odpravljati bi morale vzroke ali jih vsaj blažiti in šele nato delati na posledicah.	osredotočenost na težavo	<b>Pomanjkljivosti postopka usmerjanja in diagnosticiranja UPP</b>
34.	Prevelika je tudi osredotočenost na učno pomoč.	osredotočenost na učno pomoč	
35.	Učitelji bi morali imeti kakšno izobraževanje kako izboljšati klimo.	izobraževanje učiteljev	<b>Predlagana rešitev</b>

ŠT.	INTERVJU S ŠSD A	POJMI ZNOTRAJ KATEGORIJ	KATEGORIJE
1.	Pri čustvenih težavah pa je drugačno ker se težje kažejo, ker včasih niso vidne in pridejo na dan šele preko manifestacije vedenja.	manifestacija težav	<b>Razumevanje ČVT</b>
2.	Imamo cel spekter različnih učencev, ki bi jih lahko uvrstili med učence s ČVT.	heterogenost ČVT	
3.	Učenci s ČVT so pogosto učno neuspešni.	učna neuspešnost	<b>ČVT in učna ne/uspešnost</b>
4.	Vedenjske težave so vse tiste težave, kjer se pojavi takšno vedenje, ki izstopa iz večine. Ravnamo se po družbenih normah in nekdo, ki izstopa ga smatramo, da ima težave.	eksternalizirane oblike vedenja	<b>Oblike vedenja</b>
5.	Težavni učenci se lahko tudi popolnoma zaprejo vase. Takšne se lahko tudi spregleda.	internalizirane oblike vedenja	
6.	Na šoli delam z otroki, ki so pokazali neprilagojeno vedenje, moteče vedenje in nato se pri njih izkaže, da so v ozadju čustvene težave. Iz izkušenj vem, da se dela z učenci, ki izstopajo, ki so moteči.	delo z motečimi učenci	<b>Učenci s katerimi se na šoli dela</b>
7.	Pri učencih, ki jih trenutno obravnavam se	ČVT so prisotne	

## Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

	kažejo minimalni vedenjski odkloni. Čustvene težave so pa vsekakor prisotne.		
8.	Šola začne delati z učenci, ko je že zelo hudo.	kurativa	
9.	...Sicer opazijo tudi pretirano umirjene učence in to sporočijo nam-ŠSS. Menim, da so problematični tisti vmes. Tisti, ki so tihi in spet ne tako tihi da bi izstopali. Ti so spregledani.	spregledanje učencev	
10.	Kaj se jim nudi, je zelo različno od učitelja in ŠSD.	odvisno od pedagoških delavcev	<b>Pomoč</b>
11.	Dela se z učenci s čustvenimi težavami, lahko bi se seveda tudi več.	nezadostna pomoč	
12.	ŠSD delamo z učenci individualno (DSP).	delo s posameznikom	
13.	Med individualno pomočjo zunaj razreda se razreši marsikakšna težava, saj se ti lahko učenec med pogovorom zaupa.	DSP izven razreda	
14.	...lahko gremo v razred	delo z razredom	
15.	Učiteljem moramo nuditi pomoč pri delu s temi učenci.	delo z učitelji	
16.	Delavnice izvajamo gleda na potrebe razreda. Delavnice izvajajo v 4. in 5. razredu kjer se učenci učijo socialnega vedenja preko igre, v 7. razredu izvajajo delavnice o strpnosti, socializaciji in nasilju med vrstniki. V 9. razredu izvajajo pa delavnice glede zasvojenosti.	izvajanje delavnic	
17.	Izvajanje raznih socialnih iger.	socialne igre	
18.	Je veliko pomoči usmerjeno v učno področje.	učna pomoč	
19.	Dela se tudi s straši	delo s starši	
20.	Materialni pogoji so omejeni. Že ur in kadra na šoli primanjkuje,...	materialne težave	<b>Pogoji dela</b>
21.	DSP je težko organizirati. Pojavijo se težave pri organiziranju urnikov. Pojavijo se organizacijske težave. Z učencem ne moreš delati po 6. urah pouka in med poukom jih pa težko dobim.	organizacijske težave	
22.	Učitelji so zelo obremenjeni.	obremenjenost učiteljev	
23.	Učitelji imajo v razredu preveliko število učencev in zato pridejo do izraza žal samo moteči učenci.	preveliki oddelki	
24.	Učitelji niti nimajo ustreznih znanj.	neusposobljenost učiteljev	
25.	Marsikateri učitelj se ne strinja s prilagoditvami. Takšni učitelji tudi ne fotokopirajo učencu snov, ko je le ta na	miselnost učiteljev	

## Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

	DSP-ju.		
26.	So pa tudi učitelji, ki bi tem učencem radi pomagali pa ne morejo zaradi pritiska. Slediti morajo učnemu načrtu.	storilnostni pritisk	
27.	Če bi imeli učitelji boljše pogoje dela, bi se lažje ukvarjali s temi učenci.	boljši pogoji dela	<b>Predlagane rešitve</b>
28.	Pri tistih, ki to problematiko razumejo, pa bi radi tem učencem pomagali pa ne morejo, vidim rešite v manjših oddelkih v katerih bi imeli potem boljše pogoje dela.	manjši oddelki	
29.	Če bi imeli več odločb o ČVT bi bili manjši oddelki in morda bi bila ta rešitev še najboljša.	več odločb	
30.	Učence bi bilo potrebno vključiti v ŠSD da učitelja razbremeniš.	razbremenitev učiteljev	
31.	Sodelovanje med različnimi profili je tudi nujno.	sodelovanje različnih profilov	
32.	Pomembno je timsko delo.	timsko delo	
33.	Pomembno je, da kdorkoli kaj opazi ukrepa. Potrebno bi bilo delati na klimi šole.	delo na klimi šole	
34.	Šola bi morala gledat na otroka celostno, komisija se pač osredotočijo na motnjo, da dajo navodila. Vloga šole je, da nato IP prilagodi potrebam konkretnega posameznika. Šola mora v prilagoditve vključit socialni vidik pomoči. Saj vloga šole ni le izobraževanje ampak tudi vzgoja. Šola mora upoštevati socialni kontekst v katerem se izobraževanje odvija.	celostna pomoč	
35.	Stvar vsakega razrednika je klima.	vloga razrednika	<b>Šolska klima</b>
36.	Drugačnost tudi minimalna ni sprejeta	ne sprejemanje drugačnosti	
37.	Naše šole niso inkluzivno naravnane pa čeprav strmimo k temu. Učenci z hudimi težavami se zaradi tega počutijo veliko bolje v posebnih šolah.	ne/inkluzivnost šol	
38.	Delala sem tudi v zavodu za usposabljanje in tam sem imela možnost videti, kakšni učenci pridejo tja iz rednih OŠ. Učenci, ki kljub velikim težavam vztrajajo iz takšnih ali drugačnih razlogov v rednih šolah pridejo v prilagojene šole s popolnoma uničeno samopodobo in z ogroženo osebnostno rastjo, ker so bili preveliko časa deležni le neuspeha za neuspehom in s tem je bila ranjena njihova osebnost. Naše šole niso inkluzivno naravnane pa čeprav strmimo k temu. Učenci s hudimi težavami se zaradi tega počutijo veliko	neprimerno izobraževanje UPP	

## Obraznava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

	bolje v posebnih šolah.		
39.	Veliko je odločb o učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Medtem ko odločb z usmeritvijo o ČVT ni. Pa čeprav učenci izražajo te težave.	ni odločb o ČVT	<b>Pomanjkljivosti postopka usmerjanja in diagnosticiranja UP</b>
40.	Zaradi heterogenosti skupine učencev s ČVT je težko konkretizirati, kar tudi ovira postopek usmerjanja.	heterogenost skupine	
41.	Problem vidim v dolgotrajnosti postopka.	dolgotrajnost postopka	
42.	Starši morajo sprejeti, da je njihov otrok UP.	sodelovanje s starši	
43.	Če želiš z učencem delati, potrebuješ nekaj konkretnega v rokah. V tem primeru odločbo. Če učenec ne dobi odločbe, se z njim ne dela kot bi bilo potrebno.	odvisnost od odločb	
44.	Pomoč je preveč usmerjena le v učno področje.	osredotočenost na učno pomoč	
45.	...In zato necelostna...	necelostna pomoč	

ŠT.	INTERVJU S ŠSD B	POJMI ZNOTRAJ KATEGORIJ	KATEGORIJE
1.	Z neprimernim vedenjem učenec izrazi svoje težave.	manifestacija težav	<b>Razumevanje ČVT</b>
2.	Družina je velik faktor, ki vpliva na ČVT.	izvor ČVT v družini	
3.	ČVT se izražajo kot konfliktno vedenje, lahko pa so to zelo zaprti otroci, nagnjeni k depresiji, hiperaktivni otroci, avtisti,...	eksternalizirane in internalizirane oblike vedenja	<b>Oblike vedenja</b>
4.	V glavnem se pa opazi na vzven usmerjene vedenje, čeprav bi se moralo biti pozorno tudi vznoter usmerjene oblike vedenja-takšno vedenje je pogosto spregledano. To opazijo in na tem delajo le senzibilni učitelji.	opažene oblike vedenja	
5.	Menim, da so pri učencih s ČVT prvo ČV težave in nato se nakopičijo še učne. Ampak ne vedno.	učna ne/uspešnost	<b>ČVT in učna ne/uspešnost</b>
6.	Jaz nudim individualno učno pomoč.	DSP-učna pomoč	<b>Pomoč</b>
7.	Vedno bolj kot delam vedno bolj sem pozorna na čustveno dimenzijo.	pozornost na čustveni dimenziji	
8.	Med DSP-jem veliko časa namenim tudi pogovoru. Skušam ustvariti pozitivno klimo, da me učenec sprejme.	delo na klimi	
9.	Skušam vplivati na učitelja,...	delo z učitelji	
10.	Če zaznam stisko pri učencu, se	delo s starši	

## Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

	pogovorim tudi s starši.		
11.	Za učence s ČVT ni nikakor ustrezno, da jih jemlješ iz razreda. S takšnimi učenci bi se moralo delati v okviru razreda. Pri nas pa je praksa, da se motečega učenca izloči iz razreda in se ga pošlje k ŠSS ali pa se z njim izvaja DSP-izven razreda, da poteka pouk nemoteno naprej in da otrok naveže močan stik s neko osebo.	izločitev iz razreda	
12.	Ni neke preventive. Z učenci se začne delati šele ko se pojavijo težave na učnem področju.	kurativa	
13.	Jaz imam specifično službo.	specifična služba	<b>Pogoji dela</b>
14.	Pogoje dela, za delo, ki ga trenutno na šoli opravljam imam (DSP).	ustrezni pogoji dela za izvajanje DSP-ja	
15.	Jaz nimam pogojev za delo z učenci s ČVT, ker premalo časa preživim na šoli.	neustrezni pogoji dela za delo z učenci s ČVT	
16.	Jaz ne vem kako delajo sploh mobilni socialni delavci.	neustrezni pogoji dela za mobilne socialne pedagoge	
17.	Jaz nisem usposobljena za delo s takšnimi učenci.	neustrezna usposobljenost	<b>Profesionalizem</b>
18.	Pri teh težavah se je potrebno vprašati kje je vzrok težav.	delo na izvoru težav	<b>Predlagane rešitve</b>
19.	Potrebno je delati s celim razredom, z učitelji, družino.	nudenje širše pomoči	
20.	Potrebno je delati na klimi šole.	delo na klimi šole	
21.	Jaz vidim, da s kombiniranimi odločbami smo morda en korak bližje k ustreznejši pomoči, za te učence.	kombinirane odločbe	
22.	Izobraževanje učiteljev je nujno, da bi bili bolj pozorni na čustva. To ne sme biti odvisno od subtilnosti, občutljivosti posameznika,...	izobraževanje učiteljev	
23.	Ambiciozni starši in storilnostni sistem je problem za izobraževanje takšnih otrok.	težave pri izobraževanju UPP	
24.	Tam kjer je dobra klima imajo dobre odnose in se to čuti tudi pri delu z učenci...ni nepomembna klima	pomembnost klime	<b>Šolska klima</b>
25.	Je dokaj individualna klima-vsak gleda bolj na svoj razred kot pa na celoto.	individualistična klima	
26.	Vodstvo šole lahko pripomore k boljši klimi.	vloga vodstva šole	
27.	Zaradi storilnosti je pomoč osredotočena zgolj na učno področje in je pri tem socialna dimenzija pomoči prezrta. Učitelji so tudi storilnostno usmerjeni in če niso dovolj osebno občutljivi za ČVT se lahko zgodi, da čustvene težave v	storilnostna klima	

## Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

	celoti spregledajo in se popolnoma osredotočijo na učno pomoč. Tako je ustrezna pomoč odvisna od senzibilnosti posameznega učitelja.		
28.	Učenci, ki so prešolani v posebno šolo, zaradi učnega neuspeha, so tam srečnejši. More bit kar hudo, da so tej učenci tako učno neuspešni kljub zadostnim intelektualnim sposobnostim.	neprimerno izobraževanje UPP	
29.	Naše šole niso inkluzivne-prostorsko so, samo v resnici socialnih pogojev ni. Dela se na inkluziji samo smo daleč od tega. Spremembe gredo zelo počasi. Ljudje-mi se moramo duševno spremenit, dvignit.	ne/inkluzivnost	
30.	Glede na problematiko je premalo usmeritev v skupino učencev s ČVT. Imela sem učence, ki so izražali ČVT a te odločbe niso imeli. Pri nekaterih je primarna ČV težava ampak imajo odločbo o primanjkljajih ali kombinirano odločbo. Z njimi izvajam učno pomoč. Zaradi storilnosti in ocen je pomoč preveč osredotočena na učno pomoč, tako da se takšne odločbe o ČVT sploh ne daje.	ni odločb o ČVT	<b>Pomanjkljivosti postopka usmerjanja in diagnosticiranja UPP</b>
31.	Težavo vidim v dolgotrajnih postopkih.	dolgotrajnost postopka	
32.	Starši ovirajo postopek	sodelovanje s starši	
33.	Čeprav za učenca ni rešitev, da dobi odločbo. Pri takem učencu sploh ni rešitev, da ga vzameš iz razreda. S takim učencem moraš delati v okviru razreda-na socialnem področju. Delat moraš s celim razredom, z učitelji, starši. ČVT zahtevajo širšo pomoč kot dodatno strokovno pomoč izven razreda.	odločba ni rešitev	
34.	Težavo vidim v tem, da je prevelika osredotočenost na učenčevo težavo, premalo se opozori, gleda na učenčeva močna področja. Več je potrebno delat na celotni pomoči, ne pa se samo osredotočiti na primanjkljaj...	osredotočenost na težavo	
35.	IP je preveč osredotočen na učno pomoč. In ravno pri ČVT je socialna komponenta zelo pomembna a dela se samo na učni pomoči.	osredotočenost na učno pomoč	
36.	Pri ČVT je necelostno dodeljena pomoč.	necelostna pomoč	



## Obraznava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

ŠT.	INTERVJU S ŠSD C	POJMI ZNOTRAJ KATEGORIJ	KATEGORIJE
1.	Neprimerno vedenje razumem, kot izraz neke globlje stiske, ki jo učenec doživlja.	manifestacija globlje stiske	<b>Razumevanje ČVT</b>
2.	Ko se pogovarjamo z učitelji o učencih s ČVT, si največkrat predstavljamo učence, ki imajo težave v zvezi z upoštevanjem pravil v šoli, učenci, ki motijo pouk,....	eksternalizirane oblike vedenja	<b>Oblike vedenja</b>
3.	So pa tudi drugi učenci, ki imajo cel spekter drugačnih težav, na katere smo velikokrat premalo pozorni. Lahko gre za razne anksioznosti, depresije,...Takšne učence lahko tudi spregledamo.	internalizirane oblike vedenja	
4.	Veliko bolj smo pripravljeni tolerirati, pomagati npr. gibalno oviranemu učencu, gluhemu otroku, ki ni izstopajočega vedenja, ki ni moteč. Vemo, da so učenci s ČVT moteči, izzivajo ... to lahko učitelje iritira in zato so lahko do njih preveč ali premalo popustljivi in so lahko premalo občutljivi za njihove resnične potrebe...Takšno vedenje vpliva tudi na njihov slabši učni uspeh.	učna neuspešnost	<b>ČVT in učna ne/uspešnost</b>
5.	Težko je povedati, kaj je bilo prej: ali učne ali ČV težave.	učne in ČV težave	
6.	In ravno tako je lahko učiteljeva reakcija na izstopajoče vedenje impulzivna, kljub razumevanju da je to vedenje le manifestacija neke stiske.	impulzivni odzivi	<b>Pomoč</b>
7.	Šola poskuša narediti kar je v njeni moči a včasih to ni dovolj.	nezadostna pomoč	
8.	Na šoli se dela tudi z učenci, ki odločbe nimajo. Učencem se nudi t.i petstopenjsko lestvico pomoči. Ki pa je predvsem usmerjena v učno pomoč.	pet-stopenjska lestvica pomoči	<b>Pomoč</b>
9.	IP zahteva, da pristopimo k otroku celostno (da zajamemo socialni vidik pomoči). To v IP tudi zapišemo. V končni fazi se najbrž res najbolj osredotočamo na učne težave.	učna pomoč	
10.	V določenih primerih je pomoč učencu nudena širše-ne samo učna pomoč.	širša pomoč	
11.	Učitelji med DSP-jem z učencem rešijo več problemov. Odpravi učni primamljaj in z njim vzpostavi pozitivno vez. Učenec se lahko učitelju zaupa. Med individualno pomočjo učenec tudi vidi, da učitelju ni vseeno zanje in da mu želi pomagati. To	DSP izven razreda	

## Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

	pozitivno vpliva tudi na delo v razredu.		
12.	Delamo z učenci tako individualno kot v razredu,...	delo s posameznikom in razredom	
13.	Med DSP-jem skušam s pogovorom rešiti še druge učenčeve težave.	DSP	
14.	Dela se tudi z razredniki, učitelji,... Skušamo doseči, da gledajo na učenca celostno,...	delo z učitelji	
15.	Glede na potrebe razreda izvajamo razne delavnice.	izvajanje delavnic	
16.	Izvajamo razne socialne igre.	izvajanje socialnih iger	
17.	Dela se na konstruktivnih strategijah ravnanja v različnih situacijah,...	spoprijemanje z različnimi nalogami	
18.	Delamo na klimi,...da bi bila enotna, da bi bila drugačnost sprejeta,...	delo na klimi	
19.	Imamo razna izobraževanja npr. o odnosni kompetenci, ki je ravno pri ČVT zelo pomembna. Imeli smo načrtno izobraževanje in pomoč zunanjih ustanov (delali smo po Glaserjevi metodi),...	izvajanje izobraževanj	
20.	Kjer se da, delamo tudi s starši.	delo s starši	
21.	Vključujemo posameznike, ki so izločeni,...	vključevanje posameznika v razred	
22.	Za učence s primanjkljaji ocenjujemo, da je pomoč, ki jo nudimo v šoli ustrezna.	ustreznost pomoči učencem z učnimi težavami	
23.	Za marsikoga pa šola deluje pozitivno in preventivno,... to je predvsem odvisno od tega ali ima tak učenec v šoli sošolce na katere se lahko nasloni in učitelja, ki ga učenec sprejme kot nek vzor-da se nanj opre...	šola kot varovalni dejavnik	
24.	Ko vidimo, da naša pomoč ne zadostuje učence usmerimo po pomoč drugam. Učenca lahko usmerijo v druge ustanove npr. na AMR, lahko ga usmerijo po pomoč na Mirenski grad, k Žoržu,... lahko predlagajo razne obravnave kot na primer: dvotedensko obravnavo na Rakitnem,...	usmerimo po pomoč drugam	
25.	Ne delamo pa na neki preventivi. Z učenci, ki izražajo ČVT se najpogosteje začne delati, ko se težave izrazijo v učni obliki.	kurativa	
26.	Delo učitelja je zelo kompleksno in nimajo dovolj znanja. Nekateri so se pripravljene izobraževati, drugi ne. Na predmetni stopnji izvaja DSP samo učitelj, ki za	neusposobljenost učiteljev	<b>Pogoji dela</b>

## Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

	odpravljanje dodatnih čustvenih, vedenjskih in socialnih težav ni usposobljen.		
27.	Smo storilnostno naravnani ampak v to nas silijo tudi razni inšpektorji in zakonodaja, ki nas silijo v to, da je snov na prvem mestu.	storilnostni pritisk	
28.	Problemi se pojavijo pri izvajanju DSP na predmetni stopnji-iz organizacijskega vidika. Učenci ne smejo biti zaradi DSP-ja dodatno obremenjeni.	organizacijske težave	
29.	Ko čutimo da nam ne uspe, ko ne gre nikamor, skušamo učencu pomagat na ta način, da ga usmerimo po pomoč drugam.	zunanja pomoč	
30.	V zadnjem času smo prešolali 4 učence.... Pri enem primeru ni šlo za znižane intelektualne zmožnosti ampak za ČVT. Zaradi konstantnega učnega neuspeha smo mi in na komisiji menili, da je bolje da se učenca prešola v posebno šolo.	prešolanje učencev	
31.	Starši kdaj ne dovolijo dodatne individualne pomoči zunaj razreda učencu. Takrat skušamo pomagati tako, da delamo v okviru razreda.	starši ovirajo delo	
32.	Preventivno bi bilo potrebno delati z učenci.	preventivno delo	<b>Predlagane rešitve</b>
33.	IP zahteva, da pristopimo k otroku celostno.	celostna pomoč	
34.	...ene šole so takšne, ki ČVT blažijo in druge pa take, ki jih stopnjujejo...Če bi bilo okolje naklonjeno učencem s ČVT ne bi bilo sploh potrebno delati dodatno s tem učencem, če bi šlo za blage težave.	ustrezno okolje	
35.	V oddelku, kjer je različnost sprejeta je tem učencem potem lažje. Potrebno bi bilo delati na klimi.	delo na klimi šole	
36.	Jaz vidim morda rešitev v kombiniranih odločbah.	kombinirane odločbe	<b>Šolska klima</b>
37.	Klima, kultura, ki jo ima šola je zelo pomembna za odnos, ki se razvija na šolah in vpliva na ČVT.	vpliva na ČVT	
38.	Doslednost, občutljivost in pravičnost so pomembni dejavniki, ki vplivajo na klimo šole.	doslednost in občutljivost	
39.	Klima je pri vsakem oddelku drugačna. Dela se na tem, da bi bila klima enotna. Tudi v vzgojnem načrtu to poudarimo ampak temu ni vedno tako.	neenotna klima	
40.	V enem je drugačnost sprejeta drugje pa ni.	ne/sprejemanje drugačnosti	

## Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren

41.	Naša šola je takšna, da se vrednoti učence po njihovih dosežkih, in če niso uspešni žal niso sprejeti. To je zaradi storilnostne usmerjene družbe.	nesprejemanje med vrstniki	
42.	Mislim, da nismo še na stopnji inkluzivne šole, kot je napisano na papirju. Mislim, da ni pogojev za to. Učitelji imajo pričakovane rezultate-standarde znanj. Učitelj more vsakega učenca po tem izobraževati. Brez pomena je, da govorimo o inkluziji, če je na šoli storilnostni pritisk	ne/inkluzivnost	
43.	Šola pa je storilnostno naravnana, saj je k temu prisiljena-ob koncu šolskega leta mora imeti učenec določena znanja. Zato je to zelo težko izvesti.	storilnostna klima	
44.	Tukaj po mojem ni šlo konkretno za znižane intelektualne sposobnosti ampak za ČVT. Ampak ker je prihajalo, do stalnega učnega neuspeha, je prišlo do prešolanja. Mi in na komisiji, smo menili, da je bolje da se prešola. Tam so uspešni in zadovoljni. Žal so naše šole takšne, da se vrednoti učence po njihovih dosežkih in če nisi uspešen žal nisi sprejet. To je zaradi storilnostno usmerjene družbe. Zato so ti učenci v prilagojenih programih srečni ker tam lahko dosežajo uspehe pri nas pa so zaradi konstantnega doseganja neuspeha doživljali stalne ČVT in zato je ogrožen njihov osebni razvoj. Učenci so tam srečni, ker se primerja s sebi enakimi.	neustrezno izobraževanje UPP	
45.	Kategorije lahko zameglijo izvorni problem.	problem kategorij	
46.	Menim, da bi se morali osredotočiti na vzroke težav. Mi pa odpravljamo posledice.	osredotočenost na težavo	
47.	Premalo navodil dobimo kako s tem otrokom delati,...	neustrezna navodila	
48.	Pomoč je tudi osredotočena na učne težave.	osredotočenost na učno pomoč	
49.	Otrok zelo težko dobi odločbo s ČVT, ker starši to zelo težko sprejmejo. Starši lažje sprejmejo učne težave kot pa ČVT- lažje sprejmejo, da gre za neko medicinsko težavo.	sodelovanje s starši	
50.	ČVT je kar težka diagnoza za tako mlade učence. Ko je oznaka enkrat dana, je obraten proces malo verjeten.	težka diagnoza	
51.	Mi v strokovnem mnenju napišemo, da so prisotne tudi ČVT. Ampak v ospredju so	strokovno mnenje	

**Pomanjkljivosti  
postopka  
usmerjanja in  
diagnosticiranja  
UPP**

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

	učne težave-to pa je zaradi storilnostnega sistema.		
<b>52.</b>	Ampak v čem pa bi bila razlika, če bi učenec imel odločbo? Odločba učencu s ČVT v bistvu ne koristi.	odločba ni rešitev	
<b>53.</b>	Na šoli še nismo imeli učenca z diagnozo ČVT. Kljub temu, da so nekateri izražali tudi ČVT.	ni odločb o ČVT	

## **Obravnavanje učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

### **PRILOGA B: OKVIRNA VPRAŠANJA ZA POLSTRUKTURIRAN INTERVJU**

#### **ZA UČITELJICE**

1. Kakšna je vaša percepcija ČVT?
2. Kako razumete neprimerno vedenje?
3. Katere oblike vedenja vas najbolj motijo?
4. Kako odreagirate ob neprimernem vedenju?
5. Kakšno pomoč se nudi učencu s ČVT oziroma učencu, ki izraža ČVT?
6. Je pomoč usmerjena k težavi in k odpravljanju le-te?
7. Kako vidite učenca s PP?
8. Kje je po vašem mnenju izvor težav?
9. Ali vaš odnos in šolska klima lahko vplivata na ČVT?
10. Ali menite, da je preveč motečega učenca s ČVT bolje usmeriti v vzgojni zavod?
11. Kje so po vašem mnenju pomanjkljivosti, napake, ovire pri postopku usmerjanja in diagnosticiranja UPP?

#### **ZA ŠOLSKE SVETOVALNE DELAVKE**

1. Kakšna je vaša percepcija ČVT?
2. Koliko UPP je na šoli? Kakšne odločbe imajo?
3. Koliko učencev z odločbo o ČVT ste na šoli imeli od uvedbe inkluzivnega izobraževanja?
4. Zakaj je tako malo oz. nič usmeritev v skupino učencev s ČVT?
5. Ali menite, da bi morali kateri izmed učencev, usmerjenih ali neusmerjenih, imeti odločbo o ČVT?
6. Kje so po vašem mnenju pomanjkljivosti, napake, ovire pri postopku usmerjanja in diagnosticiranja UPP?
7. Katero pomoč, razen učne pomoči, nudite učencu s ČVT oziroma učencu, ki izraža ČVT?
8. Ali ste katerega učenca že prešolali, ker se niste počutili dovolj strokovno kompetentne za soočanje z njim?
9. Kaj menite o možnostih, ki so vam nudene za delo z učenci s ČVT oziroma učenci, ki izražajo ČVT?

## **Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren**

### **IZJAVA O AVTORSTVU IN OBJAVI NA SPLETNIH STRANEH**

Spodaj podpisana Jerica Medvešček Vukoje izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom Obravnava učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Osnovni šoli Miren moje avtorsko delo in se strinjam z objavo v elektronski obliki na spletnih straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko.

Ljubljana, 22. avgust 2011

Jerica Medvešček Vukoje