

MOTEČE VEDENJE: OZADJA IN OSNOVNI DEJAVNIKI, KI NANJ VPLIVAJO

125

DISTURBING BEHAVIOUR: BACKGROUND AND THE BASIC FACTORS

Tomaž Vec, dr. psih.

Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana

tomaz.vec@guest.arnes.si

POVZETEK

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

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

ABSTRACT

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

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

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

UVOD

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

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

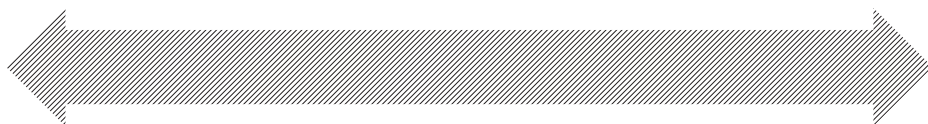
normativno urejenostjo družbe. Vendar moteče vedenje v nasprotju z disoci-
alnostjo zajema tisti del kontinuuma, ki je manj antisocialno naravnano in ne
zajema asocialnega vedenja.

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

POJAVNE OBLIKE IN DEJAVNIKI MOTEČEGA VEDENJA

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

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



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

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

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

Težave, ki resneje ovirajo zadovoljevanje otrokovih potreb.

Otrok potrebuje specializirano pomoč.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

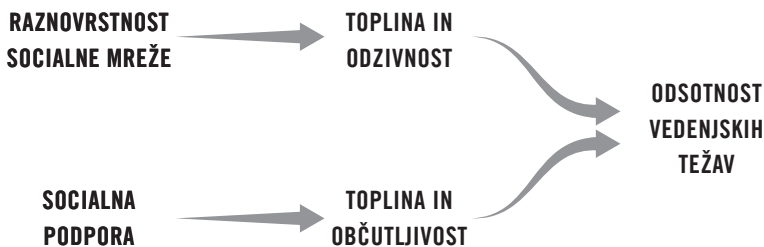
Po raziskavah avtoric Marshall, Noonan, McCartney, Marx in Keefe (2001) k temu veliko pripomore tudi t. i. socialna mreža, v katero je vključena družina kot celota. Ugotavljale so, da prav raznovrstnost povezav staršev s socialnim okoljem (socialna mreža družin, prijateljev in sosedov) pomembno vpliva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

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



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

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



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

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



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

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

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

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

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

KOMPLEKSNOŠT IZVOROV MOTEČEGA VEDENJA

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



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

SKUPINA KOT IZVORNI DEJAVNIK MOTEČEGA VEDENJA

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

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

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

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

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

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

INDIVIDUALNA OZADJA MOTEČEGA VEDENJA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VODENJE KOT OZADJE MOTEČEGA VEDENJA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INSTITUCIONALNA OZADJA MOTEČEGA VEDENJA

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



Slika 5: Ravni kulture (Schein 2004)

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

² V orig.: artifact.

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

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

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

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

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

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

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

³ V orig.: uncomfortable and non-debatable.

⁴ Appreciation, Belonging, Confidence, Competencies, Contributions.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SKLEP

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

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

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

LITERATURA

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

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

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

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