

RAZUMEVANJE IN ODZIVANJE NA ČUSTVENE IN VEDENJSKE TEŽAVE

153

UNDERSTANDING AN RESPONDING TO EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL DIFFICULTIES

Alenka Kobolt, *dr. soc. ped.*

spec. supervizorka, družinska terapevtka

Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana

alenka.kobolt@guest.arnes.si

POVZETEK

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

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

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

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

ABSTRACT

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

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

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

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

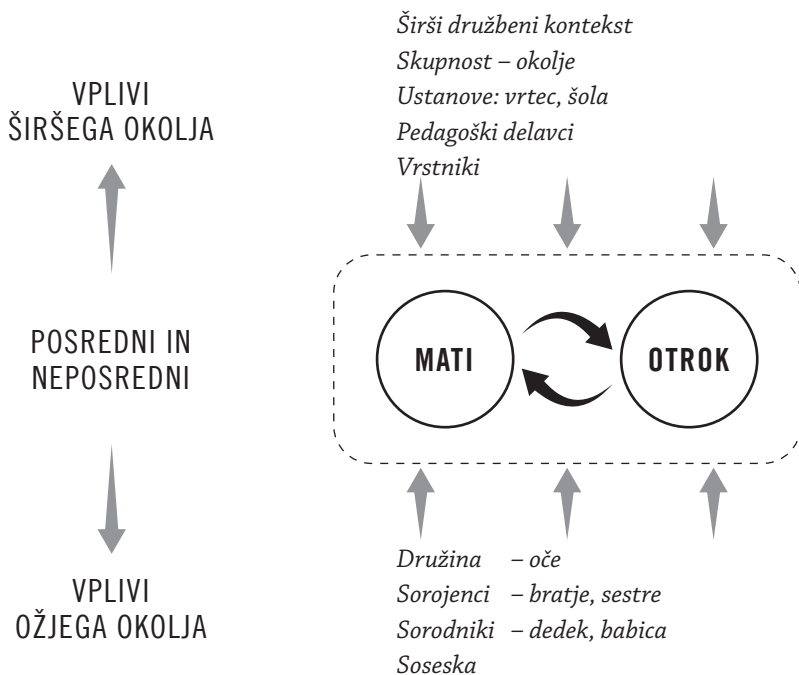
UVOD – OD VZROČNO-POSLEDIČNEGA DO SISTEMSKEGA IN CELOSTNEGA RAZUMEVANJA IZSTOPAJOČIH ODZIVOV

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

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

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

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



Slika 1: Kontekst odraščanja in povezanost vplivov med različnimi dejavniki

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RAZUMEVANJE POSAMEZNIKA IN NJEGOVEGA RAZVOJA

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

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

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

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

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

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

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

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

DEJAVNIKI, KI SODELUJEJO V OBLIKOVANJU IZSTOPAJOČEGA ČUSTVOVANJA IN VEDENJA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

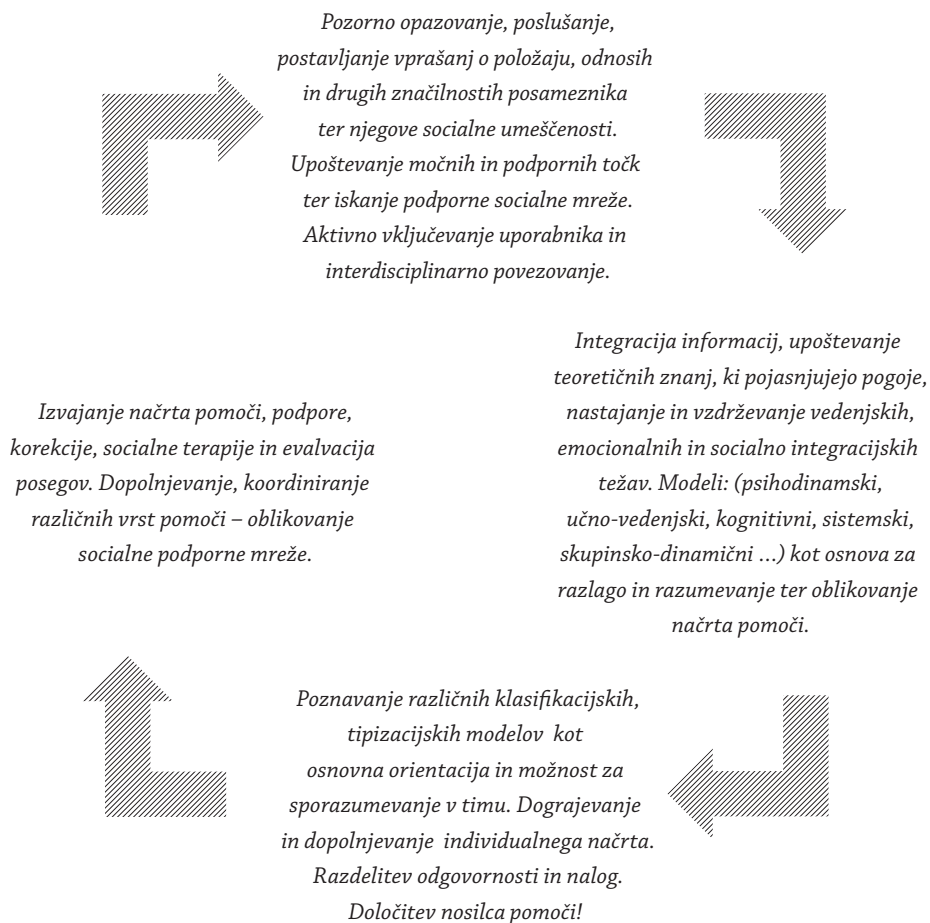
Iz predstavljenih opredelitev, kaj so in kaj niso čustvene in vedenjske težave/motnje ter kateri pogoji morajo biti prisotni, da lahko govorimo o tem, da otrokovo čustvovanje in vedenje izstopa, ugotovimo:

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

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

NEKAJ USMERITEV ZA RAVNANJE V PRAKSI

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



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

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

Razumeti kontekst, v katerem otrok živi, pomeni:

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

SKLEPNE MISLI TER ELEMENTI PROCESA RAZUMEVANJA IN POSEGANJA

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

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

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

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

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

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

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

LITERATURA

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

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

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