

ZAKLJUČNO POROČILO

O REZULTATIH OPRAVLJENEGA RAZISKOVALNEGA DELA NA PROJEKTU V OKVIRU CILJNEGA RAZISKOVALNEGA PROGRAMA (CRP) »KONKURENČNOST SLOVENIJE 2006-2013«

Prejeto: - 2 - 10 - 2008	Sig. z.: 0110
Šifra zadeve: 63113-256 / 100	Pril.:
Vrednost: 14	(14)

I. Predstavitev osnovnih podatkov raziskovalnega projekta

1. Naziv težišča v okviru CRP:

Družba znanja: izobraževanje, vzgoja, raziskave in razvoj.

2. Šifra projekta:

V5- 0230

3. Naslov projekta:

Naslov tematskega sklopa: Izboljšanje kakovosti izobraževanja in zagotavljanje enakih možnosti in povečanje dostopnosti izobraževanja

3. Naslov projekta

3.1. Naslov projekta v slovenskem jeziku:

Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno deprivilegiranih učencev in dijakov

3.2. Naslov projekta v angleškem jeziku:

Inclusive education of social and cultural deprived pupils and pupils with behavioral problems

4. Ključne besede projekta

4.1. Ključne besede projekta v slovenskem jeziku:

učenci/dijaki s posebnimi potrebami, inkluzija, šolska klima, vedenjsko izstopajoči učenci, čustvene vedenjske težave/motnje, komisije za usmerjanje, individualna pomoč

4.2. Ključne besede projekta v angleškem jeziku:

special needs education, inclusion, school climate, behavioral and emotional problems in the school setting, proces of assesment and interventions, individual support programmes

5. Naziv nosilne raziskovalne organizacije:

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Oddelek za socialno pedagogiko, Oddelek za temeljni pedagoški študij

5.1. Seznam sodelujočih raziskovalnih organizacij (RO):

6. Sofinancer/sofinancerji:

7. Šifra ter ime in priimek vodje projekta:

11940

Alenka Kobolt

Datum: 29.9.2008

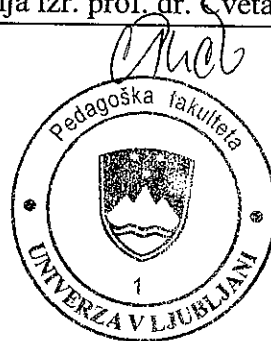
Podpis vodje projekta:

izr. prof. dr. Alenka Kobolt

Alenka Kobolt

Podpis in žig izvajalca:

Dekanja izr. prof. dr. Cveta Pučko



II. Vsebinska struktura zaključnega poročila o rezultatih raziskovalnega projekta v okviru CRP

1. Cilji projekta:

1.1. Ali so bili cilji projekta doseženi?

- ☒ a) v celoti
☐ b) delno
☐ c) ne

Če b) in c), je potrebna utemeljitev.

1.2. Ali so se cilji projekta med raziskavo spremenili?

- ☐ a) da
☒ b) ne

Če so se, je potrebna utemeljitev:

2. Vsebinsko poročilo o realizaciji predloženega programa dela¹:

Raziskavo smo teoretično in empirično usmerili v osnovni cilj, z izsledki in ugotovitvami prispevati k izboljšanju kakovosti izobraževanja na področju zagotavljanja enakih možnosti s čimer bi prispevali k povečanju dostopnosti izobraževanja za ranljive skupine mladih - predvsem tistih, ki so socialno prikrajšani, prihajajo iz drugih kulturnih okolij, katerih doživljanje in vedenje je v kontekstu izobraževalnih institucij izstopajoče. ravnanjem/vedenjem.

V projektu smo sodelovali trije člani/ce Oddelka za socialno pedagogiko, dve sodelavki Oddelka temejnega pedagoškega študija na Pedagoški fakulteti, 9 sodelavk/cev iz prakse (socialnih pedagoginj/ov, specialna ped.). Cilja ne bi dosegli brez sodelovanja več kot 3000 pedagoških delavcev različnih strok, zaposlenih na različnih delovnih mestih znotraj osnovnih, srednjih šol, šol s prilagojenim programom, dijaških domov. Z nami so sodelovali tudi člani/ice komisij za usmerjanje in usmerjeni učenci/dijaki ter njihovi starši.

V poročilu predstavljamo le ključne teoretične in empirične ugotovitve ter predloge, ki jih na osnovi ugotovitev naslavljamo na oblikovalce šolske politike ter strokovno javnost:

Naše delo so usmerjale naslednje raziskovalne hipoteze:

- Teoretično in praktično proučiti že uveljavljeno kategorialno rešitev, ki je osnova zakona o usmerjanju učencev s posebnimi potrebami in na tej osnovi opredeljenim oblikam pretežno individualne in prevladujoče učne pomoči.
- Ugotoviti, kako potekajo procesi izvajanja pomoči, kakšni so odzivi pedagoških delavcev na izstopajoče vedenje učencev/dijakov, kako ravnajo v primerih izstopajočega vedenja, ali so odzivi zasnovani na osnovi sodelovanja med pedagoškimi delavci.
- Zanimala so nas stališča do naštetih skupin učencev/dijakov saj je večkrat dokazano, da ljudje ravnajo na osnovi svojih notranjih prepričanj, pričakovanj in utrjenih vzorcev odzivanja. Slednje velja tako za učence/dijake kot odrasle, tudi pedagoške delavce.
- Prav tako smo skušali ugotoviti mnenja in zbrati izkušnje svetovalnih delavk in članov komisij za usmerjanje ter usmerjenih učencev/dijakov in njihovih staršev.

TEORETIČNA IZHODIŠČA IN UGOTOVITVE

- Uspešno socialno vključevanje vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev/dijakov v prvi vrsti temelji na vzpostavljanju sodelovalne in inkluzivne klime v pedagoških ustanovah. Takšno klimo razumemo kot vsakodnevno udejanjanje - odnosov zaupanja, odprte komunikacije, odzivanja na svoje in potrebe drugih, fleksibilnega dogovarjanja o mejah in pravilih - med pedagoškimi delavci in učenci/dijaki, njihovimi starši in odnosov v pedagoških ter razrednih/šolskih skupnostih, ki vključujejo, milijo stigmatizacije, podpirajo učni/kognitivni, ter ne spregledajo motivacijskih, emocionalnih in osebnostnih značilnosti in razvoja.
- Mlad človek, ki želi participirati v družbi danes, je prisiljen osvojiti primerne vedenjske stile, navade in komunikacijske spretnosti. Osrednja zahteva, ki se danes postavlja pred mladega, je predvsem storilnostna - učna - šolska uspešnost. Temu pritisku so podrejeni

¹ Potrebno je napisati vsebinsko raziskovalno poročilo, kjer mora biti na kratko predstavljen program dela z raziskovalno hipotezo in metodološko-teoretičen opis raziskovanja pri njenem preverjanju ali zavračanju vključno s pridobljenimi rezultati projekta.

vsi udeleženci šolskega polja. Ker nekateri v procesu socializacije teh pričakovanj o učinkovitosti in storilnosti uspešnosti ne dosegajo v pričakovani meri, je njihov socialni status negativno ali vsaj ambivalentno družbeno označen. Mladi, ki imajo ugodno razvojno, psihično in socialno ozadje, zaradi tega razpolagajo s primernimi sposobnostmi, so uspeli razviti ustrezne motivacijske mehanizme, ter iz njih izvirajoče socialno pričakovane/zahtevane vedenjske strategije, družbena pričakovanja lažje realizirajo. Zaplete se pri tistih, ki zaradi različnih individualnih in socialnih dejavnikov, pri čemer prevladajo rizični nad zaščitnimi, ne zmorejo niti tega tempa, niti doseganja učnih, vedenjskih standardov.

- Analiza diskurzov na področju posebnega izobraževanja kaže, da nekatere znanosti s svojo raziskovalno paradigmo na področju izjemno kompleksnega področja šolanja in vzgojno-izobraževalnega procesa ter diskurzi, s katerimi vstopajo v procese političnega odločanja, prevzemajo ključno vlogo, četudi šolanje v bistvu ni njihovo matično področje. V tem procesu oblikovanja zakonodaje in politike izobraževanja pogosto izključenih učencev bi bilo potrebno bistveno okrepiti 'glasove' tistih znanosti, katerih primarno raziskovalno področje je šolanje ter vzgojno-izobraževalna dejavnost. Pedagogika bi si morala v teh procesih oblikovanja izobraževalnih politik izboriti najbolj vidno in odločujočo vlogo, ki bi jo seveda (so)oblikovala v komunikaciji z drugimi znanstvenimi pristopi in paradigmi ter njihovimi sodobnimi ugotovitvami. Ob tem pa – če sprejemamo trditev G. Fulcher (1989), da se politika odvija na vseh ravneh družbenega življenja - ne gre zanemariti vpliva individualnih praks (Kroflič 2006), ki so se tekom časa močno zasidrale v ključnih akterjih (šolskem pedagoškem kadru) ter v tej zvezi dokaj okorelih mentalnih shem, večkrat obremenjenih s predsodki, stereotipi, ki ravno tako močno vplivajo na uresničevanje določenih idej na konkretni ravni. Kar pa zopet predstavlja izziv in tudi zahtevo pedagoškemu kadru na terciarni ravni, da oblikuje kakovostne študijske programe, ki vodijo v učiteljski poklic. V procesih usposabljanja bodočih učiteljev bi poleg ponudbe raznolikih ter pestrih didaktično-metodičnih znanj vzgojno-izobraževalnega dela (Peček 1992) morali posvečati bistveno večjo vlogo tudi tem individualnim mentalnim shemam, predsodkom ter stereotipom in razvijati načine dela, ki bi nekonstruktivne individualne mentalne sheme transformirale (Lesar idr. 2006; Peček in Lesar 2006). Ob tem velja poudariti, da kompetenčni model, ki je osnova trenutni prenovi študijskih programov, ne omogoča preoblikovanja stališč, predsodkov, vrednot, saj se ne dotika globljih plasti osebnosti, torej ne omogoči prestrukturacije ključnih prepričanj (Korthagen in Vasalos 2005).

- Ugotavljamo, da za uspešno izvajanje pedagoškega procesa za celotno populacijo in vse skupine učencev/dijakov ni dovolj, če pozornost usmerimo le na področje oblikovanja šolske zakonodaje in vpeljevanja procedur dela z učenci/dijaki s posebnimi potrebami. Mnogo bolj učinkovit proces bi sprožili, če bi sleherno pedagoško ustanovo (osnovnošolsko, srednješolsko...) spodbudili k evalviranju in spreminjanju trdno zasidranih, večkrat togo birokratskih praks. Še tako dobro zasnovana ter v zakonih, odredbah, pravilnikih in drugje zapisana izobraževalna politika ne zaživi plodno brez primerne odzivnosti vseh vključenih v delovanje šol.

- Pri tem so poleg kakovostno usposobljenega kadra, ki je sposoben odziva na raznolike svojevrstnosti učencev, potrebni predvsem jasna in artikulirana šolska kultura, spoštljiv etos ter pogosto ozaveščanje temeljnega poslanstva in vlog(e) (osnovne) šole. Šola je v prvi vrsti namenjena učencem, ki naj bi jim omogočala na različne načine priti do

podobnih oz. primerljivih dosežkov. Pri izvajanju teh različnih načinov in poti do znanja pa naj bi vedno znova preverjala, ali izbrani pristopi ne prispevajo k izključevanju nekaterih učencev v šoli. Očitno je ne glede na razlog učenčevega soočanja z ovirami pri izobraževanju in socialni participaciji (kultura, jezik, vera, spol, socialno-ekonomski položaj, hendikep) njegova izkušnja takšne ali drugačne izključenosti tista, ki ji je treba pri iskanju boljših rešitev nameniti največjo pozornost.

- Teorije na področju dela z mladimi, kjer opazimo emocionalne in ali vedenjske težave/probleme so številne in doživljajo združitve v nove pedagoške teorije, ki jim je Kupfer (1989) že pred časom pripisal dobršno mero fikcije. Pravi (cit., ibid.): "Celotna resničnost je za človeka nespoznavna..., v teorijah, pa ravnamo, kakor da je." Ob tej kritiki avtor sicer ne zavrača teoretskih diskurzov, opozarja le, da se je potrebno zavedati njihove približnosti, shematičnosti in fiktivnosti v odnosu na družbeno in vsakokratno realnost posameznika. Kar označimo kot resničnost, je vprašanje naše interpretacije in vidikov iz katerih smo to resničnost opazovali. Kupfer (ibid. str. 46) meni, da to velja tako za vzgojo nasploh, še posebej pa za vzgojo otrok s težavami. Ravno za to področje se izkaže, da klasifikacije, diagnoze same po sebi niso zadostne ter jih kot takšne tudi ne smemo razumevati. V vsaki klasifikaciji, diagnozi, pedagoški opredelitvi, so namreč zajete tudi socialne posledice.

- Ne le člani raziskovalne skupine, tudi tuji in v zadnjem času nekateri domači avtorji/ice, ki se ukvarjajo s področjem vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redne izobraževalne oblike ugotavljajo, da diskurz kategorij, ki izvira iz medicine ne ustreza vsem dimenzijam, ki jih je potrebno upoštevati v procesih uspešnega socialnega vključevanja. S kategorialnimi rešitvami pokrijemo le del problema - predvsem učne storilnosti. Zadovoljimo pridobivanje znanj in kognitivnega razvoja, zanemarimo pa področje odnosov, sodelovanja, participacije in socialnega ter emocionalnega, kar so prav tako pomembne sestavine/elementi šolskih prostorov, ki se nanašajo na vzgojno funkcijo šole.

- Uveljavitev kategorialnega pristopa znotraj pedagoške realnosti, sledi medicinskemu modelu in ne predvidi posledic, ki ga ima proces kategorizacije na vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Seveda obstoja skupek simptomov, na osnovi katerih lahko posameznike uvrstimo v kategorije (to zelo natančno počne klasifikacija DSN IV - ameriške psihiatrične zveze), vendar pa pristajanje na klasifikacijo izniči pedagoško in odnosno dimenzijo. Spregleda, da z interakcijo, komunikacijo, stališči, pričakovanji, učitelji in svetovalci na vedenje odraščajočih vplivajo bolj usodno, kakor pa jim lahko z diagnozami pomagajo, podpirajo. Sprašujemo se ali in kdaj so klasifikacije v pomoč pri odgovarjanju na otrokove potrebe. Znanost se strinja, da kategorije bolj pomagajo strokovnjakom, da si razložijo kompleksno dogajanje, kakor pa tistim, ki smo jih v kategorijo uvrstili.

- Ugotavljamo, da je šolski prostor "medicinski model" privzel kot popolno razlago kompleksnih odnosnih procesov in s tem zanemaril ostale dimenzije, ki so potrebne za udejanjanje inkluzije in preprečevanje stigmatiziranja, ter da postopek kategorizacije, kljub deklariranemu sooblikovanju pomoči s strani učenca/njegovih staršev ter timskemu delu strokovnjakov, omogoča prevzemati kontrolo in s tem bolj kot potrebe otrok udejanjati svoje, včasih tudi meddisciplinarne zadrege in hierarhične pozicije...

- Ranljivost (vulnerabilnost) ali moč za premagovanje obremenitev in razvojnih težav je v tesni zvezi s posameznikovim načinom odgovarjanja na stresne situacije. V tej zvezi Bronfenbrenner (1986, str. 291), opozarja, da objektivni življenjski pogoji kot taki, niso nujno slabi ali dobri za razvoj, da je pomembnejši način interakcije med značilnostmi osebe in pogoji okolja. Opisan vidik, je celovito opredeljen v interakcijskem modelu psihosocialnega razvoja, ki izpostavlja dejavno vlogo mladega človeka v razvoju. Kljub upoštevanju samoregulativnega usmerjanja razvoja velja biti pozoren na odzive okolja, ki lahko bistveno onemogočijo učinkovito samoregulativno premagovanje razvojnih nalog, zlasti če mlad človek v okolju ne dobi zadosti podpore.

Jessor in Jessor (1977, po Silbereisen, 1987, str. 905) sta že pred več kot tridesetimi leti razvila teorijo problematičnega vedenja, v kateri zagovarjata tezo, da se predispozicija posameznika k problematičnemu vedenju razvije na osnovi sumarnih učinkov različnih vplivov okolja, posameznikovih posebnih individualnih značilnosti in osnovnih stališč, ki jih vsebuje njegov odnos do samega sebe. Stališča do sebe pa so v testni in pozitivni zvezi z internaliziranimi ocenami, ki jih posamezniku posredujejo njemu pomembne osebe. Med slednje seveda sodijo tudi pedagoški delavci.

- Diskurz, ki je proučeval rizične faktorje v posameznikovem razvoju je prišel do ugotovitve, da so za posameznikov razvoj bolj kot rizični pomembni zaščitni dejavniki, ki jih lahko opišemo tudi s terminom psiho - socialne odpornosti oziroma dobre opremljenosti tako na storilnostnem, kot področju socialnih spretnosti in razpolaganja s podporno socialno mrežo. Ta premik od pomanjkljivosti (motenj) k močnim točkam je hkrati premik od tretmajske - deficitarnega modela k podpornim in sodelovalnim modelom v življenjskem polju. Gre za pomoč pri oblikovanju in vzdrževanju podpornih socialnih mrež ob upoštevanju sposobnosti in virov posameznikovega samokrmiljenja.

- V procesih socialnega izrinjanja in stigmatiziranja, procesi so obratni inkluzivnim, igra pomembno vlogo znižan socialni status neuspešnih učencev, stigmatizacija med vrstniki, ki se medsebojno diferencirajo med dobrimi in slabimi. To spreminjanja motivacijske značilnosti in vedenjske vzorce tako pri šolsko uspešnih kot neuspešnih učencih/dijakih. Položaj se vedno bolj utrjuje in za premagovanje stresnosti, ki jo neuspešnost povzroča, mora tak posameznik vključiti intervencijske mehanizme, kjer ima poleg različnih obrambnih manevrov (sprememba stališč, vrednot, racionalizacija, potlačitev, projekcija, kompenzacija, spremenjena ocena realnosti), ob ponavljajočem se neuspehu na voljo predvsem devalvacijo samovrednosti/nizko samopodobo, nevrotske/čustvene (kar opazimo kot internalizirano vedenje) ali odklonske vedenjske stile (ki jih okolje opazi kot izstopajoče, moteče, opozicionalno... vedenje. To obliko razumemo kot eksternalizacijo notranjih občutij lastne nevrednosti in neuspešnega poravnavanja odnosnih in znotrajosebnih konfliktov.

- Osrednja pozornost v raziskovanju posledic šolske neuspešnosti je že pred leti veljala samovrednotenju. Avtorji (med njimi Heckhausen, 1980) so že zdavnaj opozarjali, da učno neuspešen učenec prevzame negativno storilnostno vrednotenje sebe. Bronfenbrenner (1985) meni, da si ti učenci želijo najti ustreznejše vedenjske strategije, da pa so v tem iskanju usodno odvisni od socialnega suporta, ki so ga ali pa ga niso deležni.

REZULTATI EMPIRIČNEGA RAZISKOVANJA

STALIŠČA IN OCENE PEDAGOŠKIH DELAVCEV

(osnovne, srednje šole, OŠPP, dij.domovi)

A DO ŠOLANJA UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI

- Raziskave pri nas (Peček, 2001, Integracija/inkluzija... 2003; Upoštevanje drugačnosti..., 2006) kažejo dokaj pozitivno sliko v zvezi z odnosom učiteljev do integriranih učencev s posebnimi potrebami, hkrati pa tudi navajajo, da učitelji niso dovolj usposobljeni za delo s temi učenci. Pri tem izpostavljajo slabo poznavanje učenčevih potreb, pomanjkanje prilagoditev ali neustrezne prilagoditve, na drugi strani pa podpiranje učenčeve lenobe s prekomerno pomočjo. Učitelji, ki poučujejo v razredu, kjer so učenci s posebnimi potrebami, se počutijo pogosto preobremenjene. Pri tem je nujno izpostaviti, da so te raziskave parcialne, saj zajemajo le določen del učiteljev, zato je prav gotovo na mestu vprašanje, kakšni bi bili odgovori reprezentativnega vzorca učiteljev. V primerjavi s temi raziskavami nam naša kaže dosti manj pozitiven odnos učiteljev do integracije učencev s posebnimi potrebami v redne šole. (podobno Novljan idr. 2004)

- Rezultati našega raziskovanja stališč učiteljev kažejo, da je večina učiteljev načelno sicer naklonjena integraciji, vendar gre pri precejšnjem deležu učiteljev za integracijo, pri kateri je učenec čim bolj pogosto izven matičnega razreda in pri kateri odgovornost za učenca sprejme specialni pedagog oz. učenec sam in njegovi starši. Bi lahko to razumeli kot strah učiteljev pred učenci s posebnimi potrebami? Če izhajamo iz rezultatov na drugi del vprašalnika, ki govorijo, da se precejšen del učiteljev ne čuti sposobne poučevati učencev s posebnimi potrebami (56,5% predmetnih učiteljev in 45,8% razrednih), bi temu prav gotovo lahko pritrdili.

- Postavlja se tudi vprašanje, koliko k občutku nesposobnosti poučevanja učencev s posebnimi potrebami ne prispeva sistem izobraževanja učiteljev pri nas. V Sloveniji imamo namreč dualni sistem izobraževanja učiteljev. Izobraževanje učiteljev za poučevanje učencev s posebnimi potrebami je ločeno od izobraževanja učiteljev za poučevanje ostalih učencev. Oba programa sta dodiplomska. Po stari zakonodaji so defektologi lahko poučevali učence s posebnimi potrebami le v posebnih šolah, medtem ko so lahko v rednih šolah sodelovali kot svetovalni delavci, torej kot tisti, ki svetujejo učitelju pri poučevanju učencev ali pa zunaj razreda pomagajo učencem pri učenju. Po novi zakonodaji, ki določa integracijo, specialni pedagogi lahko kot dodatni učitelji pomagajo rednemu učitelju tudi pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami v razredu ali izven njega. Zaradi teh sprememb pa se postavlja vprašanje usposobljenosti tako rednih učiteljev kot tudi specialnih pedagogov za integracijo. Sprašujemo se, kako lahko specialni pedagog, ki ne pozna poučevanja v redni šoli in ki za to tudi nima ustrezne izobrazbe, pomaga učitelju pri integraciji v rednem razredu.

- Prav tako tudi ni mogoče na eni strani sprejemati ideje, ki govori o nujnosti ukinjanja kategorizacij učencev, na čemer naj bi slonela integracija in nato organizirati izobraževanje za učitelje, ki izhaja iz kategorizacij, oziroma ohranja delitev med različnimi kategorijami posebnega na nivoju izobraževanja učiteljev. Ali že s samim sistemom izobraževanja učiteljev le-tem ne sporočamo, da je za poučevanje učencev s posebnimi potrebami potrebna ogromna količina specialnega znanja, katerega oni ne premorejo. Naj ob tem omenimo, da je Slovenija ena izmed redkih držav, ki usposablja

defektologe oz. specialno-rehabilitacijske pedagoge za poučevanje v rednih šolah v okviru posebnega dodiplomskega študija. V večini držav po svetu usposabljanje za specialne pedagoge poteka v obliki podiplomskega izobraževanja in sicer po tem, ko je kandidat že usposobljen za poučevanje v rednem razredu in ko ima nekaj let delovnih izkušenj.

- Jasno je, da zakon sam po sebi ne more realizirati zahteve, da je treba učencem s posebnimi potrebami zagotoviti izobraževanje, ki bo v skladu z njihovimi potrebami. To je stvar šole in učiteljev v njej. Razred je prostor, v katerem učitelji sprejemajo zelo pomembne odločitve oziroma izvajajo prakso, ki lahko vodi bodisi k segregaciji bodisi k integraciji. Prav zato so mnenja učiteljev do integracije zelo pomembna. Na osnovi zgornje analize lahko zastavimo vprašanje, koliko je le-ta uspešna, saj je integracija proces, pri katerem se je potrebno izogibati segregacijskim ukrepom, ne pa jih predpostavljati, na kar napeljujejo odgovori dobršnega dela učiteljev. Res je, da konkretnih rešitev ni mogoče vrednotiti v smislu - skupno izobraževanje je dobro, - ločeno slabo ali obratno, temveč je potrebno razmišljati o možnostih, izhajajoč iz konkretne situacije, ki konkretnim učencem lajšajo učenje in omogočajo čim boljše doseganje rezultatov. Prisotnost učenca v rednem oddelku namreč sama po sebi še ne pomeni uspešne vključitve, kakor tudi izvedba dela pouka ločeno od ostalih učencev, samo po sebi ne pomeni njegovega izključevanja. Pa vendar je ob naših ugotovitvah o stališčih učiteljev, da je za učence s posebnimi potrebami odgovoren nekdo drug in ne oni sami, opiranje na medicinski in ne pedagoški diskurz, dvomimo, da izvajane prakse dejansko delujejo integracijsko.

B OCENA INKLUZIVNE KLIME IN TEKMOVALNE NARAVNANOSTI ŠOL

- Moški so mnogo bolj ostri v svoji oceni klime. Menijo, da klima v ustanovi, kjer delajo, ni sodelovalna, medtem, ko učiteljice rahlo pozitivno ocenjujejo sodelovanje v šoli/ustanovi, kjer delajo. V oceni storilnostno tekmovalne naravnosti ne beležimo razlik med spoloma.

- Najmlajši pedagoški delavci so, kar se ocene sodelovalne klime tiče, poleg tistih ki imajo od 41 do 50 let, najbolj velikodušni pri oceni te dimenzije. Srednje stari od 31 do 40 let ter najstarejši respondenti, pa so v oceni ostrejši – menijo, da klima v ustanovi kjer delajo ni sodelovalna. Pri oceni drugega faktorja, najdemo nekoliko drugačen trend. Mlajši menijo, da ni storilnostno naravnave klime, medtem, ko starejši in najbolj stari pedagoški delavci, klimo ocenjujejo kot storilnostno. Rezultat vrednotimo kot očiten premik v usmerjenosti v naših pedagoških ustanovah, ki se je dogodil v zadnjih letih. Tega zgodovinskega spomina mlajši anketirani nimajo, medtem, ko starejši glede na svoje predhodne izkušnje menijo, da je zasuk v tekmovalnost opazen in statistično pomemben.

- Ocení obeh dimenzij/inkluzivnosti in tekmovalnosti, sta povezani s stopnjo izobrazbe. Najbolj izobraženi pedagoški delavci so najbolj kritični do ocene inkluzivne naravnosti. Menijo, da so ustanove, kjer delajo premalo inkluzivno naravnave. Anketiranci s srednješolsko in višješolsko izobrazbo pa ocenjujejo to klimo kot dokaj inkluzivno. Lahko bi rekli, da z večanjem izobrazbe postanejo zahteve in pričakovanja pedagoških delavcev večja. Pri oceni storilnostno tekmovalne klime pa je tendenca nesistematična. Najmanj formalno izobraženi anketiranci menijo, da klima ni tekmovalna, nato sledijo tisti, ki imajo višješolsko izobrazbo, ki menijo, da klima je tekmovalna. Ocena stopnje tekmovalnosti nato z večanjem izobrazbe upada.

- Ocena storilnostno tekmovalne klime ni povezana s stopnjo zadovoljstva pedagoških delavcev. Pač pa je s stopnjo zadovoljstva povezana ocena inkluzivno sodelovalne naravnosti. V oceni inkluzivno sodelovalne naravnosti ustanove v kateri delajo, so najbolj kritične tiste pedagoške delavke, ki opravljajo individualno učno pomoč in svetovalno delo. Najbolj velikodušne v oceni sodelovalne klime pa so učiteljice na razredni stopnji. Iz tega lahko razberemo, da tip delovnega mesta zelo vpliva na doživljanje sodelovalne klime. Nižja oziroma razredna stopnja šolanja očitno ostaja bolj sodelovalna in manj tekmovalna. V oceni tekmovalno storilnostne klime pa kljub visoki oceni učiteljic v podaljšanem bivanju med drugimi zaposlitvenimi skupinami oziroma delovni mesti ni statistično pomembnih razlik. Ocene anketirank na ostalih delovnih mestih so med seboj zelo podobne.

C KLJUČNE UGOTOVITVE KVALITATIVNEGA RAZISKOVANJA

IZKUŠNJE PRI DELU Z USMERJENIMI UČENCI IN UČENCI S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI

- Zanimiva (in spodbudna) je ugotovitev, da učitelji sicer navajajo napredek učencev pri usvajanju učnih ciljev in učenem uspehu kot pozitiven rezultat dela z njimi, vendar bolj osrednje izpostavijo njihovo počutje, zadovoljstvo, trud, odnose in motivacijo. Razvidno je, da se pozitivne izkušnje učiteljev najpogosteje nanašajo na individualen pristop- (največkrat izven razreda), ker se lahko učencu bolj posvetijo, navežejo pristnejši kontakt, spoznajo njihove posebnosti, rezultati pa vodijo v večjo motivacijo in pripravljenost za delo, zadovoljstvo UPP ter omogočajo tudi boljši učni in osebni napredek UPP. Naši rezultati se ujemajo z ugotovitvami Pečkove in Lesarjeve (2006), kjer sta ugotovili, da učitelji pridobivajo na tolerantnosti in se trudijo sprejemati drugačnost.
- Podobne tendence kot pri ostalih kategorijah otrok UPP, se kažejo tudi v pozitivnih izkušnjah pri delu z učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (v nadaljevanju UČVM). Individualno delo je, tako kot pri ostalih, prevladujoča pozitivna izkušnja pri delu z UČVM. Rezultati kažejo na veliko naklonjenost in pozitiven odnos učiteljev do individualnega dela z UČVM. Učitelji, ki individualno delajo z UČVM menijo, da se njihova motivacija in pripravljenost za delo pokažeta prav pri osebni stiku - individualnem delu, ta omogoča večji učni in osebni uspeh in napredek otroka. Kakšne negativne izkušnje z UPP so izpostavili strokovni delavci v naši raziskavi? Največkrat negativne izkušnje učitelji doživljajo v razredni situaciji. Navajamo nekaj značilnih izjav:
- Kljub pomenu individualnega dela številni učitelji ocenjujejo individualno pomoč tudi kot »potuho« za UPP in trdijo, da se pretirano zanašajo nanjo:
1610:/ Učencu se v razredu, skupini ni ljubilo delati. Pričakuje, da bo na individualni uri vse nadoknadil.
1787:/ Učenec izkorišča dano situacijo, ne hodi pripravljen k pouku, se zgovarja na DSP, pri urah ne dela in ne sodeluje.
- Opazimo lahko, da imajo učitelji negativne izkušnje z UPP predvsem v razredu pa tudi individualno pomoč ocenjujejo za negativno vkolikor jo učenci izkoriščajo za nedelo v razredu. Pri delu v razredu se učitelji pritožujejo nad občasnim ali pogostim motečim vedenjem UPP (disciplinskimi težavami, agresivnostjo, izbruhi...):
51:/ Fizični napad, motenje pouka z govorjenjem, hojo po razredu; verbalna komunikacija je bila na začetku zelo žaljiva.
544:/ Največje težave sem imela v trenutkih, ko je bil učenec jezen in razburjen ter se je

vedel na neprimeren način (tudi nasilno do drugih). Z veliko težavo umirim učenca, ker v tistem trenutku ne vidi in sliši nič.

Negativne izkušnje pripisujejo tudi hipreaktivnem vedenju oz. pomanjkanju koncentracije otrok.

- Pogosto je mnenje učiteljev, da so UPP pri pouku nemotivirani, nezinteresirani, nepripravljeni za delo, nesamostojni, trmasti ter da pogosto zavračajo delo in včasih tudi pomoč:

2019:/ Učenca je bilo težko motivirati za delo, samoiniciativno prevzemanje odgovornosti, samostojnost, urejenost učnega gradiva in pripomočkov.

1683:/ Hitro mu je padla motivacija, ob najmanjši oviri.

- Negativne izkušnje vidijo učitelji tudi pri svojih občutkih. Prisoten je močan občutek nemoči, neuspeha, nestrokovnosti in obremenjenosti učiteljev pri delu z UPP. Navajajo:

1959:/ Delo je naporno, učitelju ob poučevanju številnih oddelkov zmanjkuje časa in energije za tovrstno delo; pogosto tudi znanja, kar zahteva tudi stalno dodatno izobraževanje.

vprašanec št. 1995:/ Veliko energije, ki sem jo porabila, ko sem iskala pravi pristop, občasna negativna čustva ob neuspehih dečka.

1906:/ Občutek nemoči in nestrokovnosti; obremenitev-predvsem časovna; stiska če mu ne moreš pomagati.

OCENE SVETOVALNIH DELAVK

V kvalitativnem delu je bil vključen vzorec desetih socialnih pedagoginj, ki so sodelovale v fokusni skupini. Vsebina pogovora se je nanašala na glavne značilnosti izvajanja Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) v rednih osnovnih šolah.

Poglejmo glavne ugotovitve: • raven organizacije: udeleženke poudarjajo da tudi višje »inštanice« (Ministrstvo za šolstvo oziroma Zavod za šolstvo) ne delujejo usklajeno. Menijo, da se premalo povezujejo s praktiki in jih celo ne upoštevajo. Nujna bi bila priprava dobrega načrta za izvajanje sprememb v praksi. • raven sistema usmerjanja: udeleženke v večjem številu poročajo o neugodnih vidikih sodelovanja s komisijo za usmerjanje. Do njihovega dela so kritične in želijo doseči boljše sodelovanje. Glavna težava je v neprejemu strokovnega mnenja poleg odločbe na šolo ter nedoslednost komisij po Sloveniji glede preverjanja pogojev na šolah. Praktiki in teoretiki se v teh točkah strinjajo, zato kaže resno razmisliti o spremembah ter končno prisluhniti njihovim predlogom. Nekoliko vizionarski se zdi predlog po ukinitvi komisij, ali je čas temu že naklonjen, pa je drugo vprašanje. • raven izobraževanja: dolgo se že govori o nujnosti izobraževanja učiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami. Žal nekateri učitelji še vedno ne poznajo dobro Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, kar je prvi pogoj, da lahko dobro izvajajo svoje delo, če imajo v svojem razredu učenca s posebnimi potrebami. Ugotovitve naše raziskave so pokazale, da je zlasti opazna velika razlika med razrednimi in predmetnimi učitelji. Delno jo lahko pojasnimo tudi s tem, da učitelji razrednega pouka v zadnjih letih na dodiplomskem izobraževanju že slišijo nekaj vsebin o integraciji in otrocih s posebnimi potrebami. Medtem ko predmetni učitelji teh vsebin še nimajo integriranih v svoje predmetnike. Zato bi bilo nujno na ravni univerzitetnega izobraževanja to vključiti čimprej. Udeleženke ugotavljajo, da imajo učitelji še premalo znanj za učinkovito poučevanja. Predvsem pa gre delati na stališčih učiteljev do te populacije otrok. • raven klime, kulture, odnosov in vrednot: v Sloveniji skorajda ni šole, kjer ne bi imeli vsaj nekaj otrok s posebnimi potrebami. Integracija teh otrok je nekaj

vsakdanjega. Žal pa pogoji na nekaterih šolah še niso dozoreli temu. Udeleženske dajejo velik pomen ravno ustvarjanju ustrezne, pozitivne klime, da se bodo učenci počutili sprejeti. Vsi zaposleni morajo sprejeti svojo vlogo pri tem in se truditi. Ravnatelj je v prvi vrsti odgovoren za zakonitost izvajanja in za pozitivno naravnost zaposlenih glede vključevanje otrok s posebnimi potrebami. Sam mora kazati toleranco do drugačnosti, imeti mora pozitivna stališča do otrok s posebnimi potrebami, pripravljen mora biti na sodelovanje tako z učitelji, s starši, z zunanjimi strokovnjaki, šolsko svetovalno službo. Omogočati mora tudi strokovno spopolnjevanje. Svetovalne delavke na šolah so zelo pomemben dejavnik, ki prispevajo k ustvarjanju primerne klime šole. V naši raziskavi se je to pokazalo, saj so pripravljene zelo veliko narediti, da bi šola dihala s temi otoki, da bi vsi zaposleni razumeli, da so to »naši« otroci, ki rabijo pomoč.

Ugotovitve naše fokusne skupine nakazujejo, da integracija otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole ne poteka zadovoljivo, saj se na vseh vidikih zakona kažejo pomanjkljivosti: od sodelovanja s komisijo, do sodelovanja z učitelji, do sodelovanja s starši. V mnenjih so socialne pedagoginje izpostavile nujnost spreminjanja vrednot, večjo strpnost, nujnost izobraževanja, dobro organizacijo in spremembe pri delovanju komisij za usmerjanje. Kultura oziroma klima šol pa je tista, ki najbolj odločilno določa izvajanje zakona, ki določa ali govorimo o integrativni ali tudi že o inkluzivni šoli. Socialne pedagoginje kot svetovalne delavke kažejo izjemno velik angažma po spremembah klime šole ter odnosu zaposlenih do otrok s posebnimi potrebami.

MNENJA ČLANIC KOMISIJ ZA USMERJANJE O DELU KOMISIJ

- Spremembe zakonodaje s področja usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, natančneje Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami leta 2007, so nas spodbudile k izvedbi pogovorov s člani komisij za usmerjanje, ki v tem procesu zastopajo različne profesije. Nekateri sogovorniki/ce so tekom pogovora izražali nestrinjanje z omenjenimi spremembami. Drugi so v novih formulacijah vlog in nalog članov senatov, njihov predsednikov in predsednikov komisij iskali možne alternative za uspešno, produktivno izpeljano usmeritev otroka s posebnimi potrebami.
- Iz intervjujev je razvidno, da je področje čustvenih in vedenjskih težav/motenj zapostavljeno. Zapostavljeno v tem pomenu, da so otroci, ki kažejo znake čustvenih in vedenjskih težav/motenj, le malokrat tudi usmerjeni kot taki. S pomočjo analize intervjujev ugotavljamo, da lahko vzrok za zapostavljenost tovrstnih težav in motenj iščemo v visokem kriteriju, ki te motnje opredeljuje, v bojazni članov komisij, da bi otroka z usmeritvijo v VIII. kategorijo stigmatizirali. Sogovorniki so izpostavili tudi značilnost čustvene in vedenjske motnje, ki se povezuje z drugimi primanjkljaji, ovirami ter motnjami in je zaradi tega tudi težko opredeljena kot samostojna motnja.
- Večina sogovornikov je željnih sprememb na področju usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, vendar ne na tak način kot so se vršile do sedaj. Želijo si skupnih sestankov vseh vpletenih v postopke usmerjanja ter predvsem tehtnega premisleka o dosedanjem delu in celovite evalvacije le tega.

3. Izkoriščanje dobljenih rezultatov:

3.1. Kakšen je potencialni pomen² rezultatov vašega raziskovalnega projekta za:

- ☐ a) odkritje novih znanstvenih spoznanj;
- ☒ b) izpopolnitev oziroma razširitev metodološkega instrumentarija;
- ☒ c) razvoj svojega temeljnega raziskovanja;
- ☒ d) razvoj drugih temeljnih znanosti;
- ☐ e) razvoj novih tehnologij in drugih razvojnih raziskav.

3.2. Označite s katerimi družbeno-ekonomskimi cilji (po metodologiji OECD-ja) sovpadajo rezultati vašega raziskovalnega projekta:

- ☐ a) razvoj kmetijstva, gozdarstva in ribolova - Vključuje RR, ki je v osnovi namenjen razvoju in podpori teh dejavnosti;
- ☐ b) pospeševanje industrijskega razvoja - vključuje RR, ki v osnovi podpira razvoj industrije, vključno s proizvodnjo, gradbeništvom, prodajo na debelo in drobno, restavracijami in hoteli, bančništvom, zavarovalnicami in drugimi gospodarskimi dejavnostmi;
- ☐ c) proizvodnja in racionalna izraba energije - vključuje RR-dejavnosti, ki so v funkciji dobave, proizvodnje, hranjenja in distribucije vseh oblik energije. V to skupino je treba vključiti tudi RR vodnih virov in nuklearne energije;
- ☐ d) razvoj infrastrukture - Ta skupina vključuje dve podskupini:
 - transport in telekomunikacije - Vključen je RR, ki je usmerjen v izboljšavo in povečanje varnosti prometnih sistemov, vključno z varnostjo v prometu;
 - prostorsko planiranje mest in podeželja - Vključen je RR, ki se nanaša na skupno načrtovanje mest in podeželja, boljše pogoje bivanja in izboljšave v okolju;
- ☐ e) nadzor in skrb za okolje - Vključuje RR, ki je usmerjen v ohranjanje fizičnega okolja. Zajema onesnaževanje zraka, voda, zemlje in spodnjih slojev, onesnaženje zaradi hrupa, odlaganja trdnih odpadkov in sevanja. Razdeljen je v dve skupini:
- ☒ f) zdravstveno varstvo (z izjemo onesnaževanja) - Vključuje RR - programe, ki so usmerjeni v varstvo in izboljšanje človekovega zdravja;
- ☒ g) družbeni razvoj in storitve - Vključuje RR, ki se nanaša na družbene in kulturne probleme;
- ☒ h) splošni napredek znanja - Ta skupina zajema RR, ki prispeva k splošnemu napredku znanja in ga ne moremo pripisati določenim ciljem;
- ☐ i) obramba - Vključuje RR, ki se v osnovi izvaja v vojaške namene, ne glede na njegovo vsebino, ali na možnost posredne civilne uporabe. Vključuje tudi varstvo (obrambo) pred naravnimi nesrečami.

² Označite lahko več odgovorov.

3.3. Kateri so **neposredni rezultati** vašega raziskovalnega projekta glede na zgoraj označen potencialni pomen in razvojne cilje?

Neposredne rezultate projekta vidimo v:

- Izstopajoče in problematično vedenje kot nasledek osebnih stisk, ki jih okolje ne spozna in se nanje ne odzove pravočasno in na prave načine, lahko vodi do izjemnih in tragičnih dogodkov, ki smo jim priča tudi v najbolj razvitih deželah (na primer Finska prejšni teden...). Zato je pravilno razumevanje nastajanja in vzdrževanja vedenjsko izstopajočih in čustvenih težav/motenj učencev/dijakov zelo pomembna in družbeno aktualna vsebina. Z rezultati raziskave odstiramo pogled te kompleksne procese.
- Na osnovi teoretičnih in empiričnih izsledkov bomo dopolnjevali in razvijali dodiplomske in podiplomske ter specialistične študijske programe - izobraževanja na razredni stopnji, izobraževanja različnih profilov učiteljev na Pedagoški fakulteti, na oddelku za Socialno pedagogiko.
- Pripravili bomo seminarje v okviru stalnega strokovnega spopolnjevanja in s tem širili izkustva in spoznanja, ki smo jih v projektu dobili.
- Pričakujemo, da bodo neposredni rezultati tudi v tem, da bodo odgovorni na osnovi izsledkov dopolnjevali obstoječo zakonodajo na področju vzgojne dimenzije šole pa tudi šolanja učencev s posebnimi potrebami.
- Drugačno odzivanje pedagoškega osebja bo prispevalo k izboljšanemu psihofizičnemu zdravju tako učencev/dijakov, kot tudi pedagoških delavcev, saj raziskave kažejo, da je nesposobnost in neopremljenost spoprijemanja z izstopajočim vedenjem, tesno odvisna od učiteljeve osebne zrelosti, od njegovega zadovoljstva v pedagoškem poklicu. Neuspešno odzivanje je za učitelje in druge pedagoške delavce zelo stresno, saj posega v jedro njihove odnosne kompetence.
- Neposredni učinek vidimo tudi v prispevku k širšemu družbenemu razumevanju in procesom družbenega odzivanja na potrebe ranljivih skupin učencev/dijakov. Predvsem v tem, da ne bi spregledali kompleksnosti dejavnikov, ki so prisotni na področju vzgoje in izobraževanja in odvisnosti od najširše družbene klime.

3.4. Kakšni so lahko **dolgoročni rezultati** vašega raziskovalnega projekta glede na zgoraj označen potencialni pomen in razvojne cilje?

Glede na pravkar opisano ocenjujemo, da se bodo vsi neposredni in seveda tudi pogojno neposredni vplivi, ki so bili pravkar naštet, izrazili predvsem dolgoročno. Če bodo raziskovalni rezultati posredovani celotni pedagoški javnosti. Kar se zavezujemo tudi sodelenci raziskave, ki bomo rezultate publicirali v različnih periodičnih publikacijah in tudi v knjižni obliki.

Pripravili bomo izobraževalne seminarje in poskušali z izkustvenimi delom (ne le posredovanje teorije) učiteljem omogočiti refleksijo in uveljavljanje spremenjenih oblik delovanja. Zavedamo se, da je spreminjanje stališč, vedenjskih odzivov in predvsem odnosnih dimenzij v velikih sistemih, kar šolstvo nedvomno je, dolgotrajen in naporen proces. Odvisen pa je seveda tudi od naklonjenosti in podobne usmerjenosti ustanov, ki regulirajo procese - Ministrstva za šolstvo in šport, tudi Ministrstva za znanost in drugih področij - Ministrstva za delo, socialo in družino...

Glede na velik odziv pedagoških in drugih strokovnjakov/delavcev različnih strok, ki so prispevali k realizaciji projekta (preko 3000 respondentk/tov) ocenjujemo, da je tema, ki smo se je v raziskavi lotili "nevalgična". Učitelji in drugi pedagoški delavci se prav v

segmentu, ko se je potrebno soočiti s socialno depriviliranimi, kulturno drugačnimi in emocionalno in vedenjsko težavnimi/izstopajočimi (kar smo poimenovali težave v socialni integraciji) počutijo najmanj opremljeni.

Pričakujemo, da bo ta raziskovalni projekt odgovoril na njihova odprta vprašanja in pokazal nove poti razreševanja dilem in stisk, ki jih ob tem doživljajo tako oni, kot izstopajoči učenci/dijaki.

3.5. Kje obstaja verjetnost, da bodo vaša znanstvena spoznanja deležna zaznavnega odziva?

- ☒ a) v domačih znanstvenih krogih;
- ☒ b) v mednarodnih znanstvenih krogih;
- ☒ c) pri domačih uporabnikih;
- ☒ d) pri mednarodnih uporabnikih.

3.6. Kdo (poleg sofinancerjev) že izraža interes po vaših spoznanjih oziroma rezultatih?

Pedagoški delavci različnih strok, ki so v raziskavi sodelovali (preko 3000 jih je). Člani/ce komisij za usmerjanje učencev s posebnimi potrebami, starši učencev s posebnimi potrebami in nenazadnje tudi dijaki s posebnimi potrebami, ki obstoječe procese občutijo "na lastni koži".

3.7. Število diplomantov, magistrov in doktorjev, ki so zaključili študij z vključenostjo v raziskovalni projekt?

(12) diplomantk/diplomantov je sodelovalo z delnimi temami (predvsem teoretskim in kvalitativnim raziskovanjem), izdelani sta (2) dve magistrski deli in v pripravi je (5) pet magistrskih del iz tega področja in (1) en doktorat. Tema je bila večkrat (vsaj 25 krat) obravnavana kot izpitna tema v podiplomskem študiju Socialne pedagogike.

4. Sodelovanje z tujimi partnerji:

4.1. Navedite število in obliko formalnega raziskovalnega sodelovanja s tujimi raziskovalnimi inštitucijami.

Pri izvedbi projekta smo sodelovali s številnimi tujimi partnerji, kar je podrobneje razvidno iz bibliografije vseh sodelavcev v raziskavi. Naštejemo le najbolj tesna in odmevna sodelovanja posameznih sodelavk/sodelavca v raziskavi v okviru mednarodnih posvetov, konferenc, projektov v času od 1996 pa do 1988..

Sodelovanja nosilke Alenke Kobolt:

- Z združenjem vzgojiteljev v Frankfurtu ob Maini: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen, IGfH, na konferenci - Soziale Arbeit und Professionalität im Alpen-Adria-Raum, 2006.
- Sodelovanje s prispevkom : "Assessment - between psychosocial and hermeneutical paradigm" na mednarodnem simpoziju, ki se je odvijal na Bledu, 2007.
- Sodelovanje z mednarodno organizacijo FICE - prispevek na konferenci z naslovom: "Residential child care and its alternatives : international perspectives. 1997.

- Sodelovanje (KOBOLT, Alenka, STÜBI, Roland, RITARI, Anette, LIGTHART, Leo E.) na okrogli mizi z naslovom "Bildungschancen für benachteiligte Jugendliche": Unterschiede und Gemeinsamkeiten in europäischen Ländern : predavanje na 3. Bundestagung Heimerziehung Gegenwart gestalten - auf Ungewissheit vorbereiten, Tübingen, 26. sep. 2007. Tübingen.
- Sodelovanje (KOBOLT, Alenka, ŽIŽAK, Antonija) s prispevkom " Izazovi supervizije u odgojnim institucijama za djecu i mlade : [referat na] na 1. hrvatski konferenciji o superviziji, Opatija, 2006
- Sodelovanje na konferenci - KOBOLT, Alenka. Ortsbestimmung der Sozialen Arbeit in Slowenien : referat na Internationale Fachtagung Soziale Arbeit und Professionalität im Alpen-Adria Raum, Celovec, 2006.
- The sinery theatre : predavanje na delavnici Approaches of resilience, kongres FICE, Sarajevo, 6. - 8. september 2006. Sarajevo, 2006.
- Sodelovanje (KOBOLT, Alenka, ŽIŽAK, Antonija. Supervizija timova : prispevek na 1. hrvatski konferenciji o superviziji, Opatija, 2006.

mednarodno sodelovanje Bojana Dekleve:

- Poročilo: Renewal of teaching, learning and research at the universities in Europe : poročilo delovne skupine 1. "Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu", 2007
- Sodelovanje (RAZPOTNIK, Špela, DEKLEVA, Bojan) - s prispevkom "Unequal power relations - necessity of participation, dialogue and empowerment in encounters with marginalized ethnic groups", Dialogue and virtue : ways to overcome clashes of our civilizations, Münster. 2006.
- Sodelovanje (DEKLEVA, Bojan, BURIANEK, Jiri, DEKLEVA, GRUSZCZYŃSKA, Beata, KALPAKOS, Vaidas, MARKINA, Anna, STEKETEE, Majone: Juvenile delinquency in six new EU member states : crime, risky behaviour and victimization in the capital cities of Cyprus, Czech Republic, Estonia, Lithuania, Poland and Slovenia.] 2007

Mednarodno sodelovanje JaneRapuš Pavel:

- Nosilstvo mednarodnega Leonardno projekta Adult mentoring - RAPUŠ-PAVEL, Jana. Mentorstvo in socialno vključevanje. 2007-2008-

Mednarodno sodelovanje Mojce Peček in Irene Lesar:

- Sodelovanje na konferenci - PEČEK, Mojca, LESAR, Irena. Slovenian teachers on fairness in primary school. 31st Annual ATEE Conference, Portorož, Slovenia. (2007)

4.2. Kakšni so rezultati tovrstnega sodelovanja?

Iz naštetega je razvidno, da smo že tekom izvajanja projekta sodelovali z delnimi rezultati na različnih posvetih, konferencah, s čimer smo dosegli informiranje strokovne javnosti v tujini z našo raziskovalno temo. Sodelovanje nam je omogočilo primerjavo razmer in procesov v Sloveniji s težavami in rešitvami, ki so jih za raziskovano področje že našli ali pa uvedli v tujini. Sodelovanje na različnih segmentih in z različnimi deželami - Avstrija, Hrvaška, Anglija, Poljska, Nizozemska itd.. , omogoča tudi umestitev naših dognanj v evropski prostor.

V prihodnje načrtujemo sodelovanje v obliki novih mednarodnih projektov in povezav s temi in novimi sodelavci/kontakti s kolegi v tujini.

5. Bibliografski rezultati³ :

Za vodjo projekta in ostale raziskovalce v projektni skupini priložite bibliografske izpise za obdobje zadnjih treh let iz COBISS-a) oz. za medicinske vede iz Inštituta za biomedicinsko informatiko. Na bibliografskih izpisih označite tista dela, ki so nastala v okviru pričujočega projekta.

³ Bibliografijo raziskovalcev si lahko natisnete sami iz spletne strani:<http://www.izum.si/>

6. Druge reference⁴ vodje projekta in ostalih raziskovalcev, ki izhajajo iz raziskovalnega projekta:

ALENKA KOBOLT

Osebna bibliografija za obdobje 2006-2008

ČLANKI IN DRUGI SESTAVNI DELI

1.02 Pregledni znanstveni članek

1. KOBOLT, Alenka, ŽIŽAK, Antonija. Timski rad i supervizija timova. Ljetopis socijalnog rada, 2007, letn. 14, št. 2, str. 367-382. [COBISS.SI-ID 7136329]

1.04 Strokovni članek

2. KOBOLT, Alenka. Gledališko delo z ranljivimi skupinami mladih - socialna pedagogika v sodelovanju z gledališkim delom. Didakta, april 2008, letn. 18, št. 4, str. 22-27, ilustr. [COBISS.SI-ID 7393865]

3. KOBOLT, Alenka. Refleksija strokovnega dela in rast strokovne kompetence s pomočjo supervizije. Didakta, september 2008, letn. 18, št. 6, str. 35-38. [COBISS.SI-ID 7540553]

1.08 Objavljeni znanstveni prispevek na konferenci

4. KOBOLT, Alenka, ŽORGA, Sonja. Children at risk - the case of Slovenia. V: HAMBERGER, Matthias (ur.). Children at risk - Kinder- und Jugendhilfe in Mittel- und Osteuropa. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen, IGfH, cop. 2006, str. 11-47. [COBISS.SI-ID 7385929]

5. DEKLEVA, Bojan, KOBOLT, Alenka. Social pedagogy in Slovenia. V: KNAPP, Gerald (ur.), STING, Stephan (ur.). Soziale Arbeit und Professionalität im Alpen-Adria-Raum, (Studien zur Sozialpädagogik, Reihe des Instituts für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd. 6). Klagenfurt = Celovec; Ljubljana = Laibach; Wien = Dunaj: Mohorjeva = Hermagoras, cop. 2007, str. 169-191. [COBISS.SI-ID 7141961]

1.12 Objavljeni povzetek znanstvenega prispevka na konferenci

6. KOBOLT, Alenka. Assessment - between psychosocial and hermeneutical paradigm. V: HORVAT, Jože (ur.). The effect of positive self esteem on behaviour : book of abstracts : symposium, 3. - 5. October 2007, Bled, Slovenia. Bled: Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora, 2007, 1 str. [COBISS.SI-ID 7193929]

1.16 Samostojni znanstveni sestavek ali poglavje v monografski publikaciji

7. KOBOLT, Alenka, ŽORGA, Sonja. Kinder in Not - ein Umriss aus Slowenien. V: HAMBERGER, Matthias (ur.). Children at risk - Kinder- und Jugendhilfe in Mittel- und Osteuropa, (Erziehungshilfe - Dokumentation, Bd. 27). 1. Aufl. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen, IGfH, cop. 2006, str. 45-84. [COBISS.SI-ID 6843465]

⁴ Navedite tudi druge raziskovalne rezultate iz obdobja financiranja vašega projekta, ki niso zajeti v bibliografske izpise, zlasti pa tiste, ki se nanašajo na prenos znanja in tehnologije. Navedite tudi podatke o vseh javnih in drugih predstavitvah projekta in njegovih rezultatov vključno s predstavitvami, ki so bile organizirane izključno za naročnika/naročnike projekta.

8. KOBOLT, Alenka. Theaterarbeit mit Jugendlichen - Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Kunst. V: HEIMGARTNER, Arno (ur.), LAUERMAN, Karin (ur.). Kultur in der Sozialen Arbeit : Festschrift für Univ.-Prof. Dr. Josef Scheipl, (Studien zur Sozialpädagogik, Reihe des Instituts für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (Abt. Sozial- und Integrationspädagogik) der Universität Klagenfurt, Bd. 5). Klagenfurt; Laibach; Wien: Hermagoras: = Celovec: Ljubljana: Dunaj: Mohorjeva, cop. 2006, str. 448-470. [COBISS.SI-ID 6774089]
9. DEKLEVA, Bojan, KOBOLT, Alenka, KLEMENČIČ, Mija Marija. Analiza doseženih in zaželenih kompetenc študijskega programa Socialna pedagogika na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. V: TANCIG, Simona (ur.), DEVJAK, Tatjana (ur.). Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2006, str. 150-169. [COBISS.SI-ID 6677577]
10. KOBOLT, Alenka, RAPUŠ-PAVEL, Jana. Model sodelovalnega ocenjevanja in interveniranja. V: SANDE, Matej (ur.), DEKLEVA, Bojan (ur.), KOBOLT, Alenka (ur.), RAZPOTNIK, Špela (ur.), ZORC-MAVER, Darja (ur.). Socialna pedagogika : izbrani koncepti stroke. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2006, str. 53-71. [COBISS.SI-ID 6856521]
11. KOBOLT, Alenka, RAPUŠ-PAVEL, Jana. Osnove interveniranja. V: SANDE, Matej (ur.), DEKLEVA, Bojan (ur.), KOBOLT, Alenka (ur.), RAZPOTNIK, Špela (ur.), ZORC-MAVER, Darja (ur.). Socialna pedagogika : izbrani koncepti stroke. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2006, str. 87-103. [COBISS.SI-ID 6857033]
12. ŽORGA, Sonja, KOBOLT, Alenka. Supervizija - poklicni razvoj in refleksija. V: SANDE, Matej (ur.), DEKLEVA, Bojan (ur.), KOBOLT, Alenka (ur.), RAZPOTNIK, Špela (ur.), ZORC-MAVER, Darja (ur.). Socialna pedagogika : izbrani koncepti stroke. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2006, str. 133-147. [COBISS.SI-ID 6857801]
13. KOBOLT, Alenka, DEKLEVA, Bojan. Kakovost dela in kompetence. V: SANDE, Matej (ur.), DEKLEVA, Bojan (ur.), KOBOLT, Alenka (ur.), RAZPOTNIK, Špela (ur.), ZORC-MAVER, Darja (ur.). Socialna pedagogika : izbrani koncepti stroke. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2006, str. 169-190. [COBISS.SI-ID 6858313]
14. KOBOLT, Alenka. Gledališko ustvarjanje v procesu socialnega učenja : model dela z ranljivimi skupinami mladih. V: DEKLEVA, Bojan (ur.), RAPUŠ-PAVEL, Jana (ur.), ZORC-MAVER, Darja (ur.). Prehodi v svet dela - izbira ali nuja?, (Socialno pedagoške teme). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2007, str. 176-195. [COBISS.SI-ID 7139657]
15. RAPUŠ-PAVEL, Jana, ZORC-MAVER, Darja, KOBOLT, Alenka, RAZPOTNIK, Špela, DEKLEVA, Bojan. Od reprodukcije "normalnega življenjskega poteka" k zaščiti različnih prehodov mladih. V: DEKLEVA, Bojan (ur.), RAPUŠ-PAVEL, Jana (ur.), ZORC-MAVER, Darja (ur.). Prehodi v svet dela - izbira ali nuja?, (Socialno pedagoške teme). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2007, str. 196-205. [COBISS.SI-ID 7139913]
16. KOBOLT, Alenka, DEKLEVA, Bojan. The professionalisation of child and youth care practice : professionalising social pedagogy - from practice to theory and back to practice. V: PETERS, Friedhelm (ur.). Residential child care and its alternatives : international perspectives. Stoke on Trent: Trentham Books: FICE, 2008, str. 79-97. [COBISS.SI-ID 7336009]
17. KOBOLT, Alenka. Objavljene dežele pričakujejo prilagoditev. V: KRAJNČAN, Mitja (ur.), ZORC-MAVER, Darja (ur.), BAJŽELJ, Boštjan (ur.). Socialna pedagogika - med teorijo in prakso. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2008, [i. e.] 2007, str. 79-96. [COBISS.SI-ID 7337801]
18. RAPUŠ-PAVEL, Jana, KOBOLT, Alenka. Alkoholizem v družini in doživljanje mladostnic, ki bivajo v vzgojnem zavodu. V: KRAJNČAN, Mitja (ur.), ZORC-MAVER,

Darja (ur.), BAJŽELJ, Boštjan (ur.). Socialna pedagogika - med teorijo in prakso. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2008, [i. e.] 2007, str. 97-120. [COBISS.SI-ID 7338313]

1.17 Samostojni strokovni sestavek ali poglavje v monografski publikaciji

19. KOBOLT, Alenka. Samopodoba oseb s sladkorno boleznijo. V: BOHNEC, Milena (ur.), KLAVS, Jana (ur.), TOMAŽIN-ŠPORAR, Mateja (ur.), KRAŠOVEC, Andrej (ur.), ŽARGAJ, Barbara (ur.). Sladkorna bolezen : priročnik. Ljubljana: samozal., 2006, str. 755-771, ilustr. [COBISS.SI-ID 6859593]

20. KOBOLT, Alenka, FRLEC, Špela. Motivacija za spremembo življenjskega sloga. V: BOHNEC, Milena (ur.), KLAVS, Jana (ur.), TOMAŽIN-ŠPORAR, Mateja (ur.), KRAŠOVEC, Andrej (ur.), ŽARGAJ, Barbara (ur.). Sladkorna bolezen : priročnik. Ljubljana: samozal., 2006, str. 772-788, ilustr. [COBISS.SI-ID 6859849]

1.19 Recenzija, prikaz knjige, kritika

21. KOBOLT, Alenka. Učenje - priložnost in izziv v življenju mladih po možganski poškodbah : [recenzija]. V: RADONJIČ-MIHOLIČ, Vesna, OGRIN, Maja, ŠTEFANČIČ, Tatjana. Učenje - priložnost in izziv v življenju mladih po možganskih poškodbah. Ljubljana: Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani, 2007, str. 143-144. [COBISS.SI-ID 7193161]

1.20 Predgovor, spremna beseda

22. KOBOLT, Alenka. Resničnost ali utopija?. Šol. razgl., 18. nov. 2006, letn. 57, št. 18, str. 1. [COBISS.SI-ID 6813513]

23. KOBOLT, Alenka. Družinam, da bi odkrile moč za spreminjanje in rast. Soc. pedagog. (Ljubl.), junij 2007, letn. 11, št. 2, str. 141-145. [COBISS.SI-ID 7075401]

24. KOBOLT, Alenka. Beseda urednice. Soc. pedagog. (Ljubl.), junij 2008, letn. 12, št. 2, str. 123-124. [COBISS.SI-ID 7510601]

1.25 Drugi članki ali sestavki

25. POVODEN, Maja, KOBOLT, Alenka. Kljub težki preteklosti graditi pozitivno prihodnost, ali kaj se je dogajalo na mednarodnem kongresu FICE _ Sarajevo 2006. Soc. pedagog. (Ljubl.), november 2006, letn. 10, št. 4, str. 533-542, ilustr. [COBISS.SI-ID 6881353]

MONOGRAFIJE IN DRUGA ZAKLJUČENA DELA

2.01 Znanstvena monografija

26. KOBOLT, Alenka, ŽORGA, Sonja. Supervizija : proces razvoja in učenja v poklicu. 1. izd. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: = Faculty of Education, 2006. 298 str. ISBN 86-7735-032-2. [COBISS.SI-ID 227645184]

IZVEDENA DELA (DOGODKI)

3.15 Prispevek na konferenci brez natisa

27. KOBOLT, Alenka. Metode in tehnike v superviziji : predavanje z delavnico na Posvetu supervizorjev z licenco na področju socialnega varstva, Ljubljana, 6. junij 2006. Ljubljana, 2006: Socialna zbornica Slovenije. [COBISS.SI-ID 6644809]

28. KOBOLT, Alenka, STÜBI, Roland, RITARI, Anette, LIGTHART, Leo E. E.. Bildungschancen für benachteiligte Jugendliche : Unterschiede und Gemeinsamkeiten in europäischen Ländern : predavanje na 3. Bundestagung Heimerziehung Gegenwart gestalten - auf Ungewissheit vorbereiten, Tübingen, 26. sep. 2007. Tübingen, 2007. [COBISS.SI-ID 7192905]

3.16 Vabljen predavanje na konferenci brez natisa

29. KOBOLT, Alenka, ŽIŽAK, Antonija. Izazovi supervizije u odgojnim institucijama za djecu i mlade : [referat na] 1. hrvatski konferenciji o superviziji, Opatija, 20. - 22. travanj 2006. Opatija, 2006. [COBISS.SI-ID 6593353]

30. KOBOLT, Alenka. Model sodelovalnega diagnosticiranja : predavanje na posvetu ob dnevu odprtih vrat na osnovni šoli Mladinskega doma Jarše, 24. april 2006. Ljubljana, 2006. [COBISS.SI-ID 6672969]

31. KOBOLT, Alenka. Ortsbestimmung der Sozialen Arbeit in Slowenien : referat na Internationale Fachtagung Soziale Arbeit und Professionalität im Alpen-Adria Raum, Celovec, 28. - 30. september 2006. Celovec, 2006. [COBISS.SI-ID 6763081]

32. KOBOLT, Alenka. The synergy theatre : predavanje na delavnici Approaches of resilience, kongres FICE, Sarajevo, 6. - 8. september 2006. Sarajevo, 2006. [COBISS.SI-ID 6763337]

33. KOBOLT, Alenka, ŽIŽAK, Antonija. Supervizija timova (za sve) : [referat na] 1. hrvatski konferenciji o superviziji, Opatija, 20. - 22. travanj 2006. Opatija, 2006. [COBISS.SI-ID 6593097]

BOJAN DEKLEVA [06565]

Osebna bibliografija za obdobje 2006-2008

ČLANKI IN DRUGI SESTAVNI DELI

1.01 Izvirni znanstveni članek

1. DEKLEVA, Bojan, RAZPOTNIK, Špela. Definiranje brezdomstva in merjenje njegovega obsega. Soc. pedagog. (Ljubl.), april 2007, letn. 11, št. 1, str. 1-35. [COBISS.SI-ID 7014729]

2. DEKLEVA, Bojan. Posebno ogrožene skupine brezdomcev. Soc. pedagog. (Ljubl.), april 2008, letn. 12, št. 1, str. 1-17. [COBISS.SI-ID 7384649]

1.05 Poljudni članek

3. RAZPOTNIK, Špela, DEKLEVA, Bojan, TEPINA, Jasna. Vedno delamo skupaj delo z brezdomci. Didakta, april 2008, letn. 18, št. 4, str. 33-35. [COBISS.SI-ID 7395913]

1.08 Objavljeni znanstveni prispevek na konferenci

4. TANCIG, Simona, DEKLEVA, Bojan. Usmeritve prenove magistrskega in doktorskega študija na PeF = Trends in modernization of education programme in Slovenia : second and third cycle. V: Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu : program in predstavitev : Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, četrtek, 23. februarja 2006 : [posvetovanje z mednarodno udeležbo] : agenda and presentations : University of Ljubljana, Faculty of education, Ljubljana, Thursday, 23 February 2006. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2006, 2 str. [COBISS.SI-ID 6523977]

5. DEKLEVA, Bojan. Naši načrti in razvoj na področju podiplomskega študija v mednarodni perspektivi. V: Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu : program in predstavitev : Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, četrtek, 23. februarja 2006 : [posvetovanje z mednarodno udeležbo] : agenda and presentations : University of Ljubljana, Faculty of education, Ljubljana, Thursday, 23 February 2006. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2006, 4 str. [COBISS.SI-ID 6524233]

6. DEKLEVA, Bojan, KOBOLT, Alenka. Social pedagogy in Slovenia. V: KNAPP,

- Gerald (ur.), STING, Stephan (ur.). Soziale Arbeit und Professionalität im Alpen-Adria-Raum, (Studien zur Sozialpädagogik, Reihe des Instituts für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd. 6). Klagenfurt = Celovec; Ljubljana = Laibach; Wien = Dunaj: Mohorjeva: = Hermagoras, cop. 2007, str. 169-191. [COBISS.SI-ID 7141961]
- 1.09 Objavljeni strokovni prispevek na konferenci
7. DEKLEVA, Bojan. Renewal of teaching, learning and research at the universities in Europe : poročilo delovne skupine 1. V: Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu : program in predstavitev : Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 17. maj 2007 : [drugo posvetovanje z mednarodno udeležbo] : agenda and presentations : University of Ljubljana, Faculty of education Ljubljana, 17 may 2007. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2007, 1 str. [COBISS.SI-ID 7071305]
- 1.12 Objavljeni povzetek znanstvenega prispevka na konferenci
8. RAZPOTNIK, Špela, DEKLEVA, Bojan. Unequal power relations - necessity of participation, dialogue and empowerment in encounters with marginalized ethnic groups = Neenaki odnosi - nujnost participacije, dialoga in opolnomočenja v srečevanjih z obrobniimi etničnimi skupinami. V: ŽALEC, Bojan (ur.), JAPELJ, Valerija (ur.). Dialog ali kako preseči trke civilizacij. [S. l.: s. n.], 2007, str. 25. [COBISS.SI-ID 7247433]
9. RAZPOTNIK, Špela, JURANČIČ ŠRIBAR, Luna, DEKLEVA, Bojan. Živeti na cesti v Ljubljani. V: MARKOVČIČ, Maruška (ur.). Ljubljana - mesto medkulturnega dialoga : strokovni posvet, Ljubljana, 3.-4. december 2007 : [povzetki]. Ljubljana: Slovensko etnološko društvo, 2007, str. 22. [COBISS.SI-ID 7253065]
- 1.16 Samostojni znanstveni sestavek ali poglavje v monografski publikaciji
10. DEKLEVA, Bojan, KOBOLT, Alenka, KLEMENČIČ, Mija Marija. Analiza doseženih in zaželenih kompetenc študijskega programa Socialna pedagogika na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. V: TANCIG, Simona (ur.), DEVJAK, Tatjana (ur.). Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2006, str. 150-169. [COBISS.SI-ID 6677577]
11. KLEMENČIČ, Mija Marija, DEKLEVA, Bojan. Epistemološka analiza teoretičnega koncepta skupin za samopomoč. V: SANDE, Matej (ur.), DEKLEVA, Bojan (ur.), KOBOLT, Alenka (ur.), RAZPOTNIK, Špela (ur.), ZORC-MAVER, Darja (ur.). Socialna pedagogika : izbrani koncepti stroke. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2006, str. 121-131. [COBISS.SI-ID 6857545]
12. KOBOLT, Alenka, DEKLEVA, Bojan. Kakovost dela in kompetence. V: SANDE, Matej (ur.), DEKLEVA, Bojan (ur.), KOBOLT, Alenka (ur.), RAZPOTNIK, Špela (ur.), ZORC-MAVER, Darja (ur.). Socialna pedagogika : izbrani koncepti stroke. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2006, str. 169-190. [COBISS.SI-ID 6858313]
13. RAZPOTNIK, Špela, DEKLEVA, Bojan. Unequal power relations - necessity of participation, dialogue and empowerment in encounters with marginalized ethic groups. V: HÜNERMANN, Peter (ur.), JUHANT, Janez (ur.), ŽALEC, Bojan (ur.). Dialogue and virtue : ways to overcome clashes of our civilizations, (Theologie Ost-West, Bd 10). Münster: Lit, 2007, str. 235-246. [COBISS.SI-ID 7191881]
14. KLEMENČIČ, Mija Marija, DEKLEVA, Bojan. Identifikacija psihosocialno ogroženih in socialno izključenih skupin mladih nezaposlenih v Sloveniji. V: DEKLEVA, Bojan (ur.), RAPUŠ-PAVEL, Jana (ur.), ZORC-MAVER, Darja (ur.). Prehodi v svet dela - izbira ali nuja?, (Socialno pedagoške teme). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2007, str. 32-59. [COBISS.SI-ID 7137865]
15. RAPUŠ-PAVEL, Jana, DEKLEVA, Bojan. Napovedovanje izhodov iz stanja brezposelnosti pri mladih. V: DEKLEVA, Bojan (ur.), RAPUŠ-PAVEL, Jana (ur.), ZORC-MAVER, Darja (ur.). Prehodi v svet dela - izbira ali nuja?, (Socialno pedagoške

- teme). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2007, str. 60-84. [COBISS.SI-ID 7138121]
16. RAPUŠ-PAVEL, Jana, ZORC-MAVER, Darja, KOBOLT, Alenka, RAZPOTNIK, Špela, DEKLEVA, Bojan. Od reprodukcije "normalnega življenjskega poteka" k zaščiti različnih prehodov mladih. V: DEKLEVA, Bojan (ur.), RAPUŠ-PAVEL, Jana (ur.), ZORC-MAVER, Darja (ur.). Prehodi v svet dela - izbira ali nuja?, (Socialno pedagoške teme). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2007, str. 196-205. [COBISS.SI-ID 7139913]
17. KOBOLT, Alenka, DEKLEVA, Bojan. The professionalisation of child and youth care practice : professionalising social pedagogy - from practice to theory and back to practice. V: PETERS, Friedhelm (ur.). Residential child care and its alternatives : international perspectives. Stoke on Trent: Trentham Books: FICE, 2008, str. 79-97. [COBISS.SI-ID 7336009]
- 1.17 Samostojni strokovni sestavek ali poglavje v monografski publikaciji
18. DEKLEVA, Bojan, GRUDEN, Tomislav, JURANČIČ ŠRIBAR, Luna, RAPUŠ-PAVEL, Jana, RAZPOTNIK, Špela. Izvajanje projekta Mentoriranje v društvu Kralji ulice - študija primera. V: RAPUŠ-PAVEL, Jana (ur.), DEKLEVA, Bojan (ur.), RAZPOTNIK, Špela (ur.). Modeli mentorstva pri vključevanju ranljivih skupin, (Socialnopedagoške teme, 4). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2007, str. 58-69, ilustr. [COBISS.SI-ID 7255625]
19. RAZPOTNIK, Špela, DEKLEVA, Bojan. Homelessness - an exceptional and multifold exclusion. V: Population groups at risk in the perspective of public healthcare. Ljubljana: Ministry of Health of the Republic of Slovenia, 2008, str. 239-246, portret. [COBISS.SI-ID 7393097]
- 1.25 Drugi članki ali sestavki
27. DEKLEVA, Bojan. Vrstnica. Kralji ulice, april 2006, letn. 2, št. 4, str. 14-16. [COBISS.SI-ID 6594633]
28. DEKLEVA, Bojan, RAZPOTNIK, Špela, VIŽINTIN, Maja. Kdo so ljubljanski brezdomci in kako so to postali?. Kralji ulice, december 2006, letn. 2, št. 9, str. 14-15, ilustr. [COBISS.SI-ID 6875721]
29. RAZPOTNIK, Špela, DEKLEVA, Bojan. Analiza prispevkov tiskanih medijev o brezdomstvu. Kralji ulice, januar 2007, letn. 2, št. 10, str. 14-15. [COBISS.SI-ID 6877001]
30. DEKLEVA, Bojan. Rezultati ankete o branosti časopisa Kralji ulice. Kralji ulice, december 2007, letn. 2, št. 20, str. 18-19, ilustr. [COBISS.SI-ID 7242313]
31. DEKLEVA, Bojan. Pogovor na četrtni skupnosti. Kralji ulice, april 2007, letn. 3, št. 13, str. 6-7, maj 2007, št. 14, letn. 3, str. 6-7. [COBISS.SI-ID 6974537]
32. DEKLEVA, Bojan, RAZPOTNIK, Špela. Pogovor na četrtni skupnosti : III. del. Kralji ulice, junij 2007, letn. 3, št. 15, str. 6-7. [COBISS.SI-ID 7054665]
33. DEKLEVA, Bojan. Mentorstvo in družabništvo v društvu Kralji ulice. Kralji ulice, julij/avgust 2007, letn. 3, št. 16, str. 6-7, ilustr. [COBISS.SI-ID 7090249]
- MONOGRAFIJE IN DRUGA ZAKLJUČENA DELA
- 2.01 Znanstvena monografija
34. DEKLEVA, Bojan, RAZPOTNIK, Špela. Brezdomstvo v Ljubljani. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2007. 147 str., ilustr. ISBN 978-961-253-018-1. [COBISS.SI-ID 235279616]
35. RAZPOTNIK, Špela, DEKLEVA, Bojan. Na cesti - brezdomci o sebi in drugi o njih, (Socialno pedagoške teme, 5). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2007. 201 str., graf. prikazi. ISBN 978-961-253-004-4. [COBISS.SI-ID 236500224]
36. BURIANEK, Jiri, DEKLEVA, Bojan, GRUSZCZYŃSKA, Beata, KALPAKOS, Vaidas, MARKINA, Anna, STEKETEE, Majone (ur.). Juvenile delinquency in six new EU member states : crime, risky behaviour and victimization in the capital cities of

Cyprus, Czech Republic, Estonia, Lithuania, Poland and Slovenia. Utrecht: Verwey-Jonker Institut, cop. 2008. 190 str., graf. prikazi. ISBN 978-90-5830-266-3. [COBISS.SI-ID 7393353]

JANA RAPUŠ PAVEL [15907]

Osebna bibliografija za obdobje 2006-2008

ČLANKI IN DRUGI SESTAVNI DELI

1.04 Strokovni članek

1. RAPUŠ-PAVEL, Jana, VODOPIVEC, Maja. Projekti mentorstva - spodbujanje osebnostnega razvoja in več priložnosti na področju zaposlovanja. Didakta, april 2008, letn. 18, št. 4, str. 7-9. [COBISS.SI-ID 7394633]

2. RAPUŠ-PAVEL, Jana. Mladi brezposelni o izkušnjah in podporah v izobraževanju in zaposlovanju. Didakta, april 2008, letn. 18, št. 4, str. 10-16. [COBISS.SI-ID 7394889]

1.16 Samostojni znanstveni sestavek ali poglavje v monografski publikaciji

3. KOBOLT, Alenka, RAPUŠ-PAVEL, Jana. Model sodelovalnega ocenjevanja in interveniranja. V: SANDE, Matej (ur.), DEKLEVA, Bojan (ur.), KOBOLT, Alenka (ur.), RAZPOTNIK, Špela (ur.), ZORC-MAVER, Darja (ur.). Socialna pedagogika : izbrani koncepti stroke. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2006, str. 53-71. [COBISS.SI-ID 6856521]

4. KOBOLT, Alenka, RAPUŠ-PAVEL, Jana. Osnove interveniranja. V: SANDE, Matej (ur.), DEKLEVA, Bojan (ur.), KOBOLT, Alenka (ur.), RAZPOTNIK, Špela (ur.), ZORC-MAVER, Darja (ur.). Socialna pedagogika : izbrani koncepti stroke. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2006, str. 87-103. [COBISS.SI-ID 6857033]

5. RAPUŠ-PAVEL, Jana, DEKLEVA, Bojan. Napovedovanje izhodov iz stanja brezposelnosti pri mladih. V: DEKLEVA, Bojan (ur.), RAPUŠ-PAVEL, Jana (ur.), ZORC-MAVER, Darja (ur.). Prehodi v svet dela - izbira ali nuja?, (Socialno pedagoške teme). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2007, str. 60-84. [COBISS.SI-ID 7138121]

6. RAPUŠ-PAVEL, Jana, STEPIŠNIK PERDIH, Tjaša. Značilnosti prehodov mladih v smeri statusne praznine. V: DEKLEVA, Bojan (ur.), RAPUŠ-PAVEL, Jana (ur.), ZORC-MAVER, Darja (ur.). Prehodi v svet dela - izbira ali nuja?, (Socialno pedagoške teme). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2007, str. 104-123. [COBISS.SI-ID 7138889]

7. RAPUŠ-PAVEL, Jana, ZORC-MAVER, Darja, KOBOLT, Alenka, RAZPOTNIK, Špela, DEKLEVA, Bojan. Od reprodukcije "normalnega življenjskega poteka" k zaščiti različnih prehodov mladih. V: DEKLEVA, Bojan (ur.), RAPUŠ-PAVEL, Jana (ur.), ZORC-MAVER, Darja (ur.). Prehodi v svet dela - izbira ali nuja?, (Socialno pedagoške teme). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2007, str. 196-205. [COBISS.SI-ID 7139913]

8. RAPUŠ-PAVEL, Jana, KOBOLT, Alenka. Alkoholizem v družini in doživljanje mladostnic, ki bivajo v vzgojnem zavodu. V: KRAJNČAN, Mitja (ur.), ZORC-MAVER, Darja (ur.), BAJŽELJ, Boštjan (ur.). Socialna pedagogika - med teorijo in prakso. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2008, [i. e.] 2007, str. 97-120. [COBISS.SI-ID 7338313]

1.17 Samostojni strokovni sestavek ali poglavje v monografski publikaciji

9. RAPUŠ-PAVEL, Jana. Mentorstvo in socialno vključevanje. V: RAPUŠ-PAVEL, Jana (ur.), DEKLEVA, Bojan (ur.), RAZPOTNIK, Špela (ur.). Modeli mentorstva pri vključevanju ranljivih skupin, (Socialnopedagoške teme, 4). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2007, str. 9-17. [COBISS.SI-ID 7255113]

10. RAPUŠ-PAVEL, Jana, RAZPOTNIK, Špela. Projekt "Validacija mentorstva pri vključevanju težje zaposljivih skupin" v Sloveniji. V: RAPUŠ-PAVEL, Jana (ur.),

DEKLEVA, Bojan (ur.), RAZPOTNIK, Špela (ur.). Modeli mentorstva pri vključevanju ranljivih skupin, (Socialnopedagoške teme, 4). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2007, str. 41-57. [COBISS.SI-ID 7255369]

11. DEKLEVA, Bojan, GRUDEN, Tomislav, JURANČIČ ŠRIBAR, Luna, RAPUŠ-PAVEL, Jana, RAZPOTNIK, Špela. Izvajanje projekta Mentoriranje v društvu Kralji ulice - študija primera. V: RAPUŠ-PAVEL, Jana (ur.), DEKLEVA, Bojan (ur.), RAZPOTNIK, Špela (ur.). Modeli mentorstva pri vključevanju ranljivih skupin, (Socialnopedagoške teme, 4). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2007, str. 58-69, ilustr. [COBISS.SI-ID 7255625]

1.25 Drugi članki ali sestavki

12. RAPUŠ-PAVEL, Jana. Projekt "vpeljevanje mentorstva". Kralji ulice, julij/avgust 2007, letn. 3, št. 16, str. 17, ilustr. [COBISS.SI-ID 7091017]

SEKUNDARNO AVTORSTVO

Urednik

13. RAPUŠ-PAVEL, Jana (ur.), DEKLEVA, Bojan (ur.), RAZPOTNIK, Špela (ur.). Modeli mentorstva pri vključevanju ranljivih skupin, (Socialnopedagoške teme, 4). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2007. 164 str., 24 cm. ISBN 978-961-253-016-7. [COBISS.SI-ID 234883072]

14. DEKLEVA, Bojan (ur.), RAPUŠ-PAVEL, Jana (ur.), ZORC-MAVER, Darja (ur.). Prehodi v svet dela - izbira ali nuja?, (Socialno pedagoške teme). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2007. 226 str., graf. prikazi. ISBN 978-961-253-017-4. [COBISS.SI-ID 234232320]

15. Interaktivna vzgoja : izpitno gradivo : šol. l. 2007/2008. [Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2008]. 1 zv. (loč. pag.), ilustr. [COBISS.SI-ID 7423305]

16. RAPUŠ-PAVEL, Jana (ur.). Mentorstvo v zrelem obdobju življenja. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2008. ISBN 978-961-253-030-3. [COBISS.SI-ID 241217536]

MOJCA PEČEK ČUK [11611]

Osebna bibliografija za obdobje 2006-2008

ČLANKI IN DRUGI SESTAVNI DELI

1.01 Izvirni znanstveni članek

1. LESAR, Irena, ČUK, Ivan, PEČEK, Mojca. How to improve the inclusive orientation of Slovenian primary school - the case of Romani and migrant children from former Yugoslavia. Eur. j. teach. educ., avgust 2006, vol. 29, no. 3, str. 387-399. [COBISS.SI-ID 6762313]

2. PEČEK, Mojca, ČUK, Ivan, LESAR, Irena. Učitelji o Romih v slovenski osnovni šoli. Soc. pedagog. (Ljubl.), junij 2006, letn. 10, št. 2, str. 137-168. [COBISS.SI-ID 6658121]

3. PEČEK, Mojca, ČUK, Ivan, LESAR, Irena. Šola in ohranjanje družbene razslojenosti - učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. Sodob. pedagog., 2006, letn. 57, št. 1, str. 10-34. [COBISS.SI-ID 6550857]

4. PEČEK, Mojca, ČUK, Ivan, LESAR, Irena. Kako obravnavati različne učence v osnovni šoli - dilema na formalni ravni in z vidika učiteljev. Sodob. pedagog., 2006, letn. 57, posebna izd., str. 54-77. [COBISS.SI-ID 6563401]

5. PEČEK, Mojca, ČUK, Ivan, LESAR, Irena. Ali ocene res odražajo le znaje učencev?. Vzgoja izob., 2006, letn. 37, št. 2, str. 23-28. [COBISS.SI-ID 6553417]

6. ČUK, Ivan, TOLAR, Tjaša, TOMAZO-RAVNIK, Tatjana, PEČEK, Mojca, BUČAR

PAJEK, Maja, HRASKI, Željko. Differences in morphologic characteristics between top level gymnasts of year 1933 and 2000. Coll. antropol., 2007, vol. 31, no. 2, str. 613-619, ilustr., tabele. [COBISS.SI-ID 3034545]

7. PEČEK, Mojca, VALENČIČ ZULJAN, Milena, ČUK, Ivan, LESAR, Irena. Should assessment reflect only pupils' knowledge?. Educ. stud., 2008, letn. 34, št. 2, str. 73-82. [COBISS.SI-ID 7386185]

8. PEČEK, Mojca, ČUK, Ivan, LESAR, Irena. Teachers' perceptions of the inclusion of marginalised groups. Educ. stud., 2008, letn. 34, št. 3, str. 223-237. [COBISS.SI-ID 7472713]

1.04 Strokovni članek

9. PEČEK, Mojca, ČUK, Ivan, LESAR, Irena. Ali ocene res odražajo le znanje učencev?. Vzgoja izob., 2006, letn. 37, št. 2, str. 23-28. [COBISS.SI-ID 2702769]

1.12 Objavljeni povzetek znanstvenega prispevka na konferenci

10. PEČEK, Mojca, LESAR, Irena. Slovenian teachers on fairness in primary school. V: BREJC, Mateja (ur.). 31st Annual ATEE Conference, Portorož, Slovenia, 21st-25th October 2006. Book of abstracts. Ljubljana: Šola za ravnatelje, 2006, str. 45-46. [COBISS.SI-ID 6794057]

1.16 Samostojni znanstveni sestavek ali poglavje v monografski publikaciji

11. LESAR, Irena, PEČEK, Mojca. Poimovanje pravičnosti v slovenski osnovni šoli na formalnem nivoju in z vidika učiteljev. V: MEDVED-UDOVIČ, Vida (ur.), COTIČ, Mara (ur.), FELDA, Darjo (ur.). Zgodnje učenje in poučevanje otrok, (Knjižnica Annales Majora). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Pedagoška fakulteta, 2006, str. 59-74. [COBISS.SI-ID 2164439]

1.20 Predgovor, spremna beseda

12. PEČEK, Mojca. Predgovor. V: MACURA-MILOVANOVIĆ, Sunčica. Otroci iz Deponije : pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalni sistem : analiza akcijskega eksperimenta. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2006, str. 7-12. [COBISS.SI-ID 6878281]

13. KOŠIR, Stanislav, OPARA, Božidar, KONČAR, Majda, MAGAJNA, Lidija, MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, PEČEK, Mojca, MOLAN, Nives. Uvod. V: NAGODE, Andreja (ur.). Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo : primanjkljaji na posameznih področjih učenja. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008, str. 5-9. [COBISS.SI-ID 7472969]

1.22 Intervju

14. PEČEK, Mojca. Pravičnost - mit ali realnost. Večer (Marib.). [Tiskana izd.], 14. feb. 2007, letn. 63, št. 36, str. 15, portret. [COBISS.SI-ID 6931017]

MONOGRAFIJE IN DRUGA ZAKLJUČENA DELA

2.01 Znanstvena monografija

15. PEČEK, Mojca, LESAR, Irena. Pravičnost slovenske šole : mit ali realnost, (Zbirka Sodobna družba, 2006, 15). Ljubljana: Sophia, 2006. VIII, 223 str., ilustr. ISBN 961-6294-81-4. ISBN 978-961-6294-81-2. [COBISS.SI-ID 229959424]

2.04 Srednješolski, osnovnošolski ali drugi učbenik z recenzijo

16. PEČEK, Mojca, DEVJAK, Tatjana, MILHARČIČ-HLADNIK, Mirjam. Državljska vzgoja in etika, Delovni zvezek za državljansko vzgojo in etiko v 8. razredu devetletne

osnovne šole, (Raziskovalec 8). 1. izd. Ljubljana: DZS, 2007. ISBN 978-86-341-4036-1. [COBISS.SI-ID 231326208]

IRENA LESAR [19638] 2006-2008

ČLANKI IN DRUGI SESTAVNI DELI

1.01 Izvirni znanstveni članek

1. LESAR, Irena, ČUK, Ivan, PEČEK, Mojca. How to improve the inclusive orientation of Slovenian primary school - the case of Romani and migrant children from former Yugoslavia. Eur. j. teach. educ., avgust 2006, vol. 29, no. 3, str. 387-399. [COBISS.SI-ID 6762313]
2. PEČEK, Mojca, ČUK, Ivan, LESAR, Irena. Učitelji o Romih v slovenski osnovni šoli. Soc. pedagog. (Ljubl.), junij 2006, letn. 10, št. 2, str. 137-168. [COBISS.SI-ID 6658121]
3. PEČEK, Mojca, ČUK, Ivan, LESAR, Irena. Šola in ohranjanje družbene razslojenosti - učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. Sodob. pedagog., 2006, letn. 57, št. 1, str. 10-34. [COBISS.SI-ID 6550857]
4. PEČEK, Mojca, ČUK, Ivan, LESAR, Irena. Kako obravnavati različne učence v osnovni šoli - dilema na formalni ravni in z vidika učiteljev. Sodob. pedagog., 2006, letn. 57, posebna izd., str. 54-77. [COBISS.SI-ID 6563401]
5. PEČEK, Mojca, ČUK, Ivan, LESAR, Irena. Ali ocene res odražajo le znanje učencev?. Vzgoja izob., 2006, letn. 37, št. 2, str. 23-28. [COBISS.SI-ID 6553417]
- 76 PEČEK, Mojca, VALENČIČ ZULJAN, Milena, ČUK, Ivan, LESAR, Irena. Should assessment reflect only pupils' knowledge?. Educ. stud., 2008, letn. 34, št. 2, str. 73-82. [COBISS.SI-ID 7386185]
6. PEČEK, Mojca, ČUK, Ivan, LESAR, Irena. Teachers' perceptions of the inclusion of marginalised groups. Educ. stud., 2008, letn. 34, št. 3, str. 223-237. [COBISS.SI-ID 7472713]

4 Strokovni članek

7. PEČEK, Mojca, ČUK, Ivan, LESAR, Irena. Ali ocene res odražajo le znanje učencev?. Vzgoja izob., 2006, letn. 37, št. 2, str. 23-28. [COBISS.SI-ID 2702769]
- 12 Objavljeni povzetek znanstvenega prispevka na konferenci
8. PEČEK, Mojca, LESAR, Irena. Slovenian teachers on fairness in primary school. V: BREJC, Mateja (ur.). 31st Annual ATEE Conference, Portorož, Slovenia, 21st-25th October 2006. Book of abstracts. Ljubljana: Šola za ravnatelje, 2006, str. 45-46. [COBISS.SI-ID 6794057]

1.16 Samostojni znanstveni sestavek ali poglavje v monografski publikaciji

9. LESAR, Irena, PEČEK, Mojca. Poimovanje pravičnosti v slovenski osnovni šoli na formalnem nivoju in z vidika učiteljev. V: MEDVED-UDOVIC, Vida (ur.), COTIČ, Mara (ur.), FELDA, Darjo (ur.). Zgodnje učenje in poučevanje otrok, (Knjižnica Annales Majora). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Pedagoška fakulteta, 2006, str. 59-74. [COBISS.SI-ID 2164439]

MONOGRAFIJE IN DRUGA ZAKLJUČENA DELA

2.01 Znanstvena monografija

10. PEČEK, Mojca, LESAR, Irena. Pravičnost slovenske šole : mit ali realnost, (Zbirka Sodobna družba, 2006, 15). Ljubljana: Sophia, 2006. VIII, 223 str., ilustr. ISBN 961-6294-81-4. ISBN 978-961-6294-81-2. [COBISS.SI-ID 229959424]

U5-0230

Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta



Družba znanja: izobraževanje, vzgoja, raziskave in razvoja

Izboljšanje kakovosti izobraževanja

Zagotavljanje enakih možnosti in povečanje dostopnosti izobraževanja

**PROBLEMI INKLUZIVNE OBRAVNAVE
VEDENJSKO IZSTOPAJOČIH,
SOCIALNO IN KULTURNO
DEPRIVILIGIRANIH UČENCEV IN DIJAKOV**

Zaključno poročilo

v okviru ciljnega raziskovalnega programa

Konkurenčnost Slovenije 2006-2013

Ljubljana, 2008

Projektna skupina: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

– **Alenka Kobolt (nosilka)**

– Bojan Dekleva

– Jana Rapuš Pavel

– Irena Lesar

– Mojca Peček Čuk

**Sodelavke iz osnovnih, srednjih šol, svetovalnega centra,
zdravstva in študentke**

Irena Brenčič

Zdenka Cimermančič

Uroš Metljak

Anka Menegalija

Vlasta Grabeljšek

Mojca Gradič

Vesna Hladnik

Špela Potočnik

Bojana Caf

Projekt sta finančno omogočila:

Ministrstvo za šolstvo in šport

ter Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije (ARRS)

*Slehernemu pojavu
in slehernemu človeku
moramo prav posebno tenko prisluhniti,
če ga hočemo razumeti;
ni res, da vemo vse o njem,
če poznamo njegov socialni izvor,
njegovo politično pripadnost,
njegove otroške travme ...*

(A. Kobolt, priredila iz komentarja D. Rupla
v knjigi "Družbena konstrukciji realnosti"
Bergerja in Luckmanna)

Brez sodelovanja več kot 2085 učiteljev in drugih pedagoških delavcev v kvantitativnem delu raziskave (*Vprašalnik za učitelje in druge strokovne delavce*), ter več kot 30 članov/članic komisij za usmerjanje učencev s posebnimi potrebami in svetovalnih delavcev na šolah, ter večje skupine usmerjenih učencev/dijakov, ki smo jih spremljali ter se z njimi pogovarjali v kvalitativnem delu raziskave, predvsem pa dela in truda vseh, na prvi strani naštetih sodelavcev/sodelavk, teh ugotovitev ne bi uspeli zbrati.

Za izbor podatkov in predstavitev v tej obliki je zaslužna ožja raziskovalna skupina – **Alenka Kobolt, Bojan Dekleva, Irena Lesar, Jana Rapuš Pavel, Mojca Peček.**

Upamo, da bodo izsledki našega dela prispevali k

- spreminjanju razumevanja,
- k bolj raznolikim odzivom in tenkočutnemu ravnanju z učenci/dijaki, ki so na ta ali oni način ovirani, depriviligirani, in/ali čustveno in vedenjsko izstopajoči,
- k premisleku odgovornih in vpletenih posameznikov/skupin različnih strok na pedagoškem področju o tem, kako bi veljajo že uveljavljene poti integracije učencev s posebnimi potrebami¹ v bodoče spreminjati, dopolnjevati.

Tako bomo zmogli opuščati poti, ki so se v praksi izkazale za manj nestrezne in uveljavljati takšne, ki omogočajo razvoj inkluzivne klime. Klime, ki podpira razvoj osebnosti, spretnosti in znanj ob hkratnem varovanju pravic ter dostojanstva, tako pedagoških delavcev, kot kulturno, socialno prikrajšanih ter vedenjsko izstopajočih mladih.

¹ V nadaljevanju moška oblika označuje oba spola.

KAZALO

UVOD	7
TEORETIČNI DEL	9
1 MLADI V TRENUTNEM DRUŽBENEM KONTEKSTU	10
1.1 Razumeti današnjo mladino in njen položaj	10
1.2 Nastajanje socialne ranljivosti	11
1.3 Med toleriranim in izstopajočim vedenjem	13
2 SO MOTNJE RES PROBLEM SODOBNIH DRUŽB?	15
2.1 Posledice redukcionističnega razumevanja težav/motenj	15
2.2 Značilnosti položaja mladih v globaliziranih družbenih pogojih	18
3 ANALIZA DISKURZOV IN PARADIGEM	
NA PODROČJU 'POSEBNEGA' IZOBRAŽEVANJA	20
3.1 Cilji integracijskih politik	20
3.2 Diskurzi – paradigme – modeli	21
3.3 Diskurzi nezmožnosti	24
3.4 Diskurzi v integracijskih politikah	27
3.5 Preoblikovanje diskurzov nezmožnosti in paradigem z različnih perspektiv	29
4 TEORETSKA ANALIZA DOKUMENTOV, KI OPREDELJUJEJO VZGOJNO-	
IZOBRAŽEVALNO DEJAVNOST V SLOVENIJI NA OSNOVNOŠOLSKI	
RAVNI	35
4.1 Zakonodaja na področju šolanja romskih učencev in otrok priseljencev	37
4.2 Zakonodaja na področju šolanja učencev s posebnimi potrebami	41
4.3 Kateri diskurzi so v dokumentih najbolj dominantni?	43
4.4 Ugotovitve kritične analize načelnega in formalnega nivoja opredeljevanja osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji	46
5 ZADREGE Z DEFINICIJAMI –	
pot k drugačnemu razumevanju izstopajočega vedenja	48
5.1 Definicijam se narava čustvenih in vedenjskih težav izmakne	48
5.2 Pregled nekaterih opredelitev in njihovo spreminjanje skozi čas	49
5.3 Klasifikacije kot poskus vnesti preglednost v večdimenzionalni in kompleksni prostor	51
5.4 Pred in po „uvrstitvi v kategorijo“ je pomemben odziv okolja	53
5.4.1 V slovenski praksi uveljavljene klasifikacije	53
5.5 Večdimenzionalno razumevanje čustvenih in vedenjskih težav	56
6 OD INDIVIDUALNIH RAZLIK PREK DRUGAČNOSTI	
DO PSIHO SOCIALNIH MOTENJ	60
6.1 Razvojne naloge, perspektive mladih in "problematično vedenje"	60
6.2 Rizični ter zaščitni faktorji in obremenitve	61
6.3 Šolska neuspešnost kot razvojni, osebni in družbeni problem	63
7 POVZETEK TEORETIČNEGA DELA	69
7.1 Razumevanje razvoja in oblikovanja odnosov v socialnem okolju	69

7.2	Sklepne ugotovitve analize diskurzov in zakonodajnih rešitev izobraževanja otrok s posebnimi potrebami	70
7.3	Zadrega s termini, opredelitvami in klasifikacijami izstopajočega vedenja, čustvenih in vedenjskih težav	72
7.4	Od individualnih razlik prek drugačnosti do psihosocialnih motenj	73
7.5	Motnje, njih definicije in družbene paradigme, ki jih določajo	74
7.6	Razvojne naloge, individualnost, drugačnost ter rizični in zaščitni faktorji	75
7.7	Šolska neuspešnost kot razvojni, osebni in družbeni problem	77
EMPIRIČNI DEL		79
KVANTITATIVNO RAZISKOVANJE		81
A	Analiza rezultatov anketiranja pedagoških delavcev slovenskih osnovnih šol, šol s prilagojenim programom, srednjih šol in dijaških domov	81
A1	Klima/vzdušje v pedagoških ustanovah	88
A2	Doživljanje motečnosti vedenja učencev	97
A3	Ocena vedenja deklet in fantov	99
A4	Pripisovanje razlogov za moteče vedenje učencev	100
A5	Ravnanja pedagoških delavcev ob motečem vedenju	102
A6	Kako pedagoški delavci ocenjujejo vedenje usmerjenih in neusmerjenih učencev?	103
A7	Odzivi in ravnanja pedagoških delavcev z usmerjenimi učenci/dijaki	106
B	Slovenski osnovnošolski učitelji o učencih s posebnimi potrebami	109
I.	Stališča učiteljev do vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redne razrede	110
II.	Učenci s posebnimi potrebami, kot jih vidijo učitelji	123
Izkušnje učiteljev in strokovnih delavcev pri delu z UPP in učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami v osnovni in srednji šoli		154
1	Pozitivne izkušnje učiteljev z usmerjenimi učenci	155
2	Negativne izkušnje z usmerjenimi učenci	157
3	Kako so učitelji premagovali ovire pri delu z UPP in kaj se je pokazalo kot učinkovito?	158
4	Sklepne ugotovitve	160
KVALITATIVNO RAZISKOVANJE		161
1	Namen kvalitativnega raziskovanja	161
2	Kaj o delu z usmerjenimi učenci menijo socialne pedagoginje, ki so v delo vpletene v različnih segmentih	164
3	Izkušnje učiteljev in strokovnih delavcev pri delu z UPP in učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami v osnovni in srednji šoli	185
4	Kako svoje delo ocenjujejo člani/ce komisij za usmerjanje različnih strokovnih profesij	192
5	Študije primerov – delo z usmerjenimi učenci – pogovori z učitelji, učenci, starši in svetovalnimi delavci	206
LITERATURA in VIRI		243

UVOD

V prvem delu, ki smo ga naslovili „**Mladi v trenutnem družbenem kontekstu**“, opredelimo položaj odraščajočih v sodobnih družbah. Nato, naslonjeni na starejše vire, odgovarjamo na vprašanj - „So motnje res problem sodobnih družb?“ Če so bili odgovori na ta vprašanja že pred leti slični tistim, ki jih podajajo avtorji danes, potem nam to omogoča oceno, ali, kje in kako smo v razumevanju nastajanja in vzdrževanja čustvenih in vedenjskih težav ter vpliva socialne prikrajšanosti/depriviligiranosti do današnjih dni sploh napredovali.

Teoretični del nadaljujemo s predstavitvijo analize **diskurzov in paradig** na področju razumevanja izobraževanja učencev/dijakov, ki so v svojem razvoju, načinu izražanja svojih potreb, stisk in vedenju izstopajoči. Tu opozorimo na dva ključna, med seboj nasprotujoča pristopa. Pri prvem gre za kategorialno oziroma medicinsko razumevanje, na katerem temelji tudi naš zakon o usmerjanju učencev s posebnimi potrebami. Pristop skuša večdimenzionalno ter odnosno strniti v obliko klasifikacij, ki pa se v vsakodnevni praksi izkažejo za tog, neživljenjski in mnogokrat „ukalupljevalni“ pristop, ki spreglega dinamično in odnosno komponento tako nastajanja kot tudi vzdrževanja **socialno integracijskih težav**². V želji, da bi z deficijami kategorij bili objektivni, jasni in dosledni, potem spregledamo kontekstualno.

Sledi predstavitev drugačnega razumevanja izstopajočega čustvovanja in vedenja. Takšnega, ki šolskega prostora ne podreja medicini ampak ga utemelji na odnosnem, interaktivnem, ekosistemskem razumevanju procesov, ki se odvijajo tako v razvoju učenca/dijaka kot v njegovem socialnem okolju, kamor kot pomemben, mnogokrat zelo ključen segment, umeščamo prav šolsko okolje.

V nadaljevanju predstavimo psiho-socialni in interaktivni kontekst nastajanja in vzdrževanja težav otrok, ki jih po spletu različnih (večinoma njihovem razvoju ne najbolj naklonjenih) okoliščin, privedejo v pozicijo, ko jih šolski prostor oceni kot čustveno, vedenjsko izstopajoče.

Tako opišemo „**njihove značilnosti**“, po drugi strani pa opozorimo na **vlogo in pomen odzivov okolja/šole/družine... nanje**. Šele, ko upoštevamo oba pola združimo smo bližje razumevanju nastajanja in vzdrževanja motečega/izstopajočega vedenja.

Alenka Kobolt

² V tekstu bomo uporabljali termin **socialno integracijske težave** kot najbolj splošen opis tako emocionalnih/čustvenih kot vedenjskih težav/motenj.

**TEORETIČNI
DEL**

1 MLADI V TRENUTNEM DRUŽBENEM KONTEKSTU

1.1 Razumeti današnjo mladino in njen položaj

O tem, kako razumeti svojo mladino se sprašuje vsaka generacija znova. Na vprašanje dobi odgovore, ki so v enem delu vselej podobni v drugem pa jih oblikujejo značilnosti „duha časa“, ki ga živimo vsakokrat vsaj delno drugače.

Zato ne moremo govoriti o otroku ali mladini nasploh, ampak le o otroku, ki živi v določenem družbenem kontekstu. Korczak J. pravi: "Ne obstoja noben otrok nasploh. Otrok je človek, toda njegove pojmovne strukture, izkustveno polje, morda tudi potrebe in čustvene reakcije se razlikujejo tako od drugih otrok, kot od odraslih." Korczak dodaja: "Vedno, ko govoriš o otrocih, se spomni, da jih pravzaprav ne poznamo." (Korczak J., 1969, str. 156).³

Ne poznamo otroka nasploh, ampak samo konkretnega otroka in še temu se skozi optiko odraslega ne moremo približati tako, da bi se lahko "popolnoma vživeli v njegov položaj". Podobno misel, s katero opozarja hkrati na podobnost z drugimi hkrati pa na individualnost vsakega izmed nas je uporabil Berger, ko je govoril o normalnosti: "Vsak človek je kot vsi ljudje, kot nekateri ljudje in kot noben drug človek." (Berger, 1979, str. 107) Iz te enostavne premise izhajajoč uvidimo, da ima tudi otrok "opredeljen kot otrok s psihosocialno težavo", (opredeljen kot takšen bolj zaradi naših potreb in vzgibov in potreb družbenega okolja), enake potrebe, želje, pričakovanja in probleme, kakor mi vsi, kakor nekateri med nami, hkrati pa tudi takšne, ki jih ima le on sam.

Kakor ne obstoja otrok nasploh, tako ne obstoja tudi vedenjsko izstopajoč otrok nasploh, oziroma vedenjsko izstopajoč otrok sploh ne obstoja sam po sebi. Šele naša pričakovanja, norme in pravila so tista, ki definirajo, kaj bomo opredelili kot vedenjsko motnjo. Ali kakor pravi Dyck: "Moteno je tisto, kar nas moti". (Dyck, 1982, str. 71)

Otroci in mladi, tako kot odrasli živijo v družbeni realnosti, ki sicer res preseva v vsakega od nas skozi individualne "filtre", preko katerih smo v stiku, hkrati pa močno vpeti in vplivani, z družbenimi strukturami. Tako si konstruiramo "individualne resničnosti" tistega, kar objektivno obstoja. Oblikujemo si tako imenovane "naivne teorije" tako o samih sebi, kakor o tistem kar nas obdaja. (prim. Filipp, 1979, str.76). Obdaja nas družbeni kontekst, katerega značilnosti je že pred mnogimi leti Rosenmayr L. (1981, str. 16) opredelila kot tiste makro - strukturne spremembe, ki jih lahko opišemo s terminom destrukturalizacije, prej vrednostno in ideološko koherentnih konstruktov. Opirajoč se na empirične izsledke inter - kulturalnih raziskav, ki potrjujejo vedno večjo razpršenost in s tem nepreglednost socialnih procesov, opozarja, da je socialni prostor za tistega, ki je danes v "socializacijskem" procesu, svet vedno bolj nepregleden, hkrati pa tudi vedno bolj zahteven. V času odkar je avtorica to opisovala pa do danes, so o tem pisali tudi drugi klasiki, med njimi Beck, Baumann, Thiersch in so se ti procesi še močneje usidrali v vsakdan slehernega od nas.

³ V tem delu so namenoma uporabljeni starejši viri. Z namenom, da bi pokazali na razvoj in na vztrajanje že zdavnaj preseženih kategorialnih pristopov k razumevanju položaja depriviligiranih in izstopajočih otrok/mladostnikov.

Mlad človek, kot tisti, ki je prisiljen osvojiti primerne vedenjske stile, navade in komunikacijske spretnosti, če želi sodelovati v današnji družbi, je postavljen pred zahtevne naloge.

Potrditev dejstva, da je temeljna zahteva, ki se postavlja pred današnjega otroka prav storilnostna - učna uspešnost, srečamo na vsakem koraku. Na jasno formulirano in postulirano vlogo izobraževalnega in vzgojnega procesa naletimo v dokumentu Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje: "Vzgojno - izobraževalni proces je temeljna družbena dejavnost. Na kakovostni vzgoji in izobraževanju sloni ves razvoj drugih dejavnosti v družbi. Vzgojno - izobraževalno delo ni postalo primarna družbena dejavnost iz idealističnih ali romantičnih odnosov do nje, temveč zato, ker je neposredno povezano s pogoji in rezultati družbene reprodukcije. Na njej temeljijo vsi pogoji družbenega razvoja." (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1991, str. 13).

Odstavek jasno opredeli, da je izobrazba in vzgojenost pogoj uspešne družbene produkcije. Od mladih se pričakuje uspešno zadovoljevanje izobrazbenih normativov in takih vedenjskih strategij, ki jim bodo omogočile, da se bodo vključili v družbeno produkcijo. Od stopnje umestitve vanjo, bo kasneje odvisna njihova "pozicija odraslega".

Otrokov položaj v družbenem kontekstu je položaj šibkega člena. Vzemimo na primer pravkar omenjeni storilnostni pritisk, ki so mu podrejeni vsi udeleženci šolskega polja. Nastal je iz družbenih potreb in institucije, ki so v to mrežo zajete, so pod njegovim vplivom. Ti vplivi so realni in imajo realne posledice za vse udeležence v sistemu.

Ker nekateri v tem procesu ne dosegajo pričakovanega, ne izpolnjujejo vrednostnih in storilnostnih kriterijev, jih opredelimo, stigmatiziramo in če je le mogoče, potem, ko smo jih poskusili "uvrstiti med uspešne in prilagojene", pa nam to ni uspelo, izločimo. Izločimo jih navadno v posebne ustanove, od katerih pričakujemo, da bodo storile tisto, kar "mi vsi skupaj kot družba" v otrokovem dosedanjem razvoju nismo uspeli.

Žal k opisanemu vzdušju pomagajo tudi stroke, ki nenehno izpopolnjujejo svoj pedagoški in diagnostični instrumentarij in skušajo z njim vsako dogajanje razložiti, kategorizirati in v primeru motenj, spreminjati. Hkrati se morda ravno stroke, premalo ozaveščajo dejstva, da ravno z označitvami stigmatizirajo in še bolj določijo položaj otroka.

1.2 Nastajanje socialne ranljivosti

Danes je postala normalna biografija posameznika biografija izbir, refleksivna ali zbrkljana biografija. Mladost v današnji družbi razpada na delna področja z mnogimi življenjskimi nalogami. Medtem, ko izobraževanje prisega na storilnost in samonadzor, zahteva mladinska kultura hedonizem in emocije, kar lahko vodi do notranje protislovnosti, če se biografije zamajejo.

Eden temeljnih razlogov socialnega razslojevanja je različen dostop do družbenih virov, doseganja stopnje izobrazbe in s tem povezanega vstopa v svet dela in tudi socialne moči. Socialno razslojevanje so v Sloveniji povzročili predvsem procesi prehoda iz socialističnega sistema gospodarjenja v sodobno tržno gospodarstvo, procesi privatizacije, denacionalizacije. Procesi prestrukturiranja in zlasti prva depresija po prehodu (1991 – 1993) so prinesli izgubo 120.000 delovnih mest. Tranzicijsko obdobje je trajalo vse do leta 1999, kar pomeni, da smo

trenutno še vedno v posttranzicijskih letih, kljub dejstvu, da dosegamo 75% povprečja BDP razvitih (starih članic evropske skupnosti) (v Oplotnik, 2005). Povečevanje brezposelnosti, oteženi prehodi v svet dela ter povečana tekmovalnost na vseh segmentih družbenega življenja je v tem obdobju prispevalo k razslojevanju slovenske družbe in s tem k ustvarjanju novih ranljivih in deprivilegiranih skupin.

Za današnji svet ni značilen le izjemen napredek v razvoju tehnologije in znanja, temveč prav tako velike spremembe v položaju človeka, spremembe odnosov, verovanj in stališč. Po besedah Uletove (2000) sodobno družbo opredeljuje naraščajoča socialna in kulturna negotovost, moralna in vrednotna protislovja in znatna stopnja negotovosti glede prihodnosti. Informacijska modernizacija sodobnih družb nasprotuje stereotipnemu sprejemanju pričakovanj ter zahtev okolja, povezanih s spolom, starostjo, socialnim izvorom, kulturno pripadnostjo posameznikov. Vnaprej definirane in monolitne osebne in socialne identitete, trajni življenjski stili, stalna priklenjenost posameznikov na kraj, stan, spol, izvor itd., so stvar preteklosti.

Mrgole (2003) meni, da so mladi zaposleni z razvojnimi nalogami v katerih proces prehoda od otroštva v odraslost le navidezno urejajo in nadzorujejo formalizirani socializacijski agensi (izobraževalne, zdravstvene, kulturne ustanove) v resnici pa so izidi prehodov v odraslost bolj in bolj prepuščeni iniciativi posameznika in predvsem podpori, ki mu jo nudi družina oziroma najožje socialno okolje.

Danes so vsi tisti, ki skušajo slediti težnjam informacijske modernizacije prisiljeni oblikovati individualiziran in izrazito oseben stil življenja, dela in učenja. Informacijska modernizacija zahteva od ljudi fleksibilnost in kreativnost, kar sili ljudi in predvsem mlade, ki se v družbo še vključujejo, k nenehnemu potrjevanju. Če temu niso kos, se slej ko prej umaknejo iz konkurenčnega boja za kreativna delovna mesta, za dosego dobrega standarda. Pristanejo v množici tistih, ki živijo od slabo plačanih, neperspektivnih služb ali pa ostanejo brez dela (primerjaj Ule, 2000).

Prav tako je izobrazba v industrijskih in postindustrijskih družbah eden izmed ključnih dejavnikov, ki omogoča možnost izbire in s tem povezanih tveganj. Beck (v Ule, 1996) opozarja, da je poleg materialnih dobrin in vzpostavljenih socialnih mrež, prav izobrazba tista, ki omogoča »osvoboditev od tveganja«, pa naj gre za nezaposlenost ali za izpostavljenost pastem okolja. Posameznikove spoprijemalne strategije in podpore, ki jih je deležen na poti odrasčanja sta dva pomembna dejavnika, ki vplivata na sposobnost obvladovanja tveganj in kompenzacijo izgub.

Po besedah Uletove (2000), pritisk, da si morajo mladi pridobiti čim boljše in čim višjo izobrazbo, ki omogoča družbeno promocijo, kariero, privilegije in s tem tudi materialno varnost, tistim mladim, ki pri tem niso uspešni povzroči občutek manjvrednosti.

Res je, da družba poleg formalnih izobrazbenih spričeval in naslovov ponuja tudi vzporeden sistem formalnih in neformalnih priznanj na področju potrošnje in dosežkov v prostem času, na primer v športu, medijih, posebnih spretnostih, modnih in individualno specifičnih ter od drugih zaznanih potrošniških stilih, ki pa so izrazito odvisni od posameznikovega gmotnega položaja. Ekonomsko dobro situirane družine svojim otrokom nudijo večje možnosti doseganja različnih v družbi priznanih nazivov. Otroci se lahko udeležujejo v različnih športnih klubih, obiskujejo drage jezikovne tečaje, privatne izobraževalne institucije... Rečemo lahko, da je postala danes izobrazba stvar privilegija določenih družbenih slojev.

Konkurenca za kariero in naslove, priznanja in spričevala vpliva na podaljševanje mladosti. Investicija v izobrazbo in osebnost mladostnika predstavlja vedno večji in glavni strošek družin, uspeh mladih v šoli in zunajšolskih dejavnostih pa merilo njihove uspešnosti.

Zaradi tega je posebno ranljiva skupina mladih/ali mlajših odraslih, ki si niso uspeli pridobiti poklica, ki nimajo ustreznih zaposlitvenih izkušenj, kar jih ob tekmovalnosti na trgu delovne sile umešča v kategorijo najtežje zaposljivih. Njihov družbeni položaj zaznamuje izključitev iz šolanja in dela, to pa jih uvršča v obrobno družbeno skupino. Ti mladi so marginalizirani, zanje je značilna visoka stopnja negotovosti v lastne sposobnosti, nizka samopodoba, pomanjkljive izkušnje funkcionalnih socialnih spretnosti za uspešno komunikacijo ter strah pred neuspehom, brezposelnostjo in s tem povezano socialno izključenostjo. Največji problem mladih je prav strah pred nezaposlenostjo, ki je izpodrinil klasične mladostniške probleme vezane na preživljanje prostega časa in konflikte z odraslimi, predvsem s starši in učitelji. Vsota vseh strahov teh mladostnikov se lahko odrazi tudi v patoloških oblikah bodisi v obliki **umika** (kronična anksioznost, depresija, socialna osamitev) ali **napada** (agresivnost, napadalnost, izzivanje), kar je pogosto posledica tako pomanjkljivih socialnih možnosti kot slabo razvitih spoprijemalnih strategij.

1.3 Med običajnim in odklonskim vedenjem

Schultheiss A. (1974, str. 45), je že pred več kot tridesetimi leti, s pomočjo naslovov različnih strokovnih virov, ki so takrat obravnavali področje neustreznega in izkrivljenega razvoja otrok, ilustriral temeljno naravnost psihološke, pedagoške in socialno - pedagoške znanosti. Ob naštevanju naslovov strokovnih knjig (kot so na primer: Vedenjska terapija pri otrocih, Pedagoška vedenjska modifikacija, Uravnavanje agresivnega vedenja pri otroku, Spreminjanje šolarjevega vedenja, Vedenjska modifikacija v razredu, Obravnava otroških vedenjskih težav..), ugotavlja, (cit. ibid. str. 48): " Ti naslovi so si podobni. Sledijo konceptu, ki izpostavlja:

- da obstaja jasno določljivo vedenje in motnja, da gre za napačno vedenje, odklon od normalnega,
- ter da strokovnjaki poznajo pravilno pot,
- in ne nazadnje tudi, da je s primernimi "instrumenti" mogoče vedenje otroka ciljno regulirati."

Podobni naslovi se pojavljajo tudi danes, kar nakazuje, da takšna strokovna naravnost ni le stvar preteklosti. Trditev ilustriram z naslovi starejših in sodobnejših strokovnih del: Stein M.D. (1982): Terapije za adolescente (Therapies for Adolescents), Hohghughi M. s soavtorji (1989): Tretma problematičnih otrok (Treating Problem Children). Naslovi ilustrirajo razumevanje in pozicijo odraslega kot tistega, ki otroka razume in mu to dejstvo in pozicija moči, daje legitimnost, da otroka spreminja in sicer po svoji podobi oziroma usklajeno s svojimi (in družbenimi) predstavami. Sodobnejši viri kot so na primer Poulou, M. in Norwich, B.(2000), "Kako učitelji vidijo učence z emocionalnimi in vedenjskimi težavami" ali pa novejši klasifikacijski pristopi, kot je na primer P.L.M. van der Doefova (1992) klasifikacija, ki štiri osnovne skupine težav v otroštvu in mladostništvu – emocionalne motnje, avtizem, motnje pozornosti in vedenjske motnje – umešča v pedagoško in psihološko dimenzijo. O klasifikaciji več v nadaljevanju. Four features of child psychopathology. An interdisciplinary model of classification and treatment. Spomene pa najdemo tudi na področju odzivanja na te težave. Tako so na primer avtorji zbornika "Cognitive therapy with children and adolescents" /Kognitivna terapija z otroki in mladostniki/, (Reinecke, M. A.,

Dattilio, F.M., Freeman, A, 2003) opisali tudi specifične odzive na vse omenjene skupine težav (emocionalne in vedenjske motnje, avtistične motnje in motnje pozornosti).

Kljub spremembam v odraščanju in v vzgoji pa odrasli, bodisi v vlogi staršev ali poklicnih pedagogov ostajamo tisti, ki nadzorujemo, opredeljujemo, ocenjujemo.

Na to dejstvo je opozarjal v zgodnjih letih našega stoletja že Walter Benjamin (povzeto po Von Braunmühl, 1989, str. 83), ki napredka uradne pedagogike ni videl v ničemer drugem, kakor v dejstvu, da je "prisilo zamenjala zvitost". Benjamin je ilustracijo za svojo tezo našel v Rousseaujevem "Emile ali o Vzgoji", kjer najdemo tudi odlomek: "Sledite svojemu otroku po obratni poti. Pustite mu, da misli, da je on mojster, čeravno ste v resnici mojster vi. Ni boljše podreditve kot tista, kjer dopustimo občutek svobode. Tako določamo celo njegovo voljo. Ali ni otrok, ki nič ne ve, nič ne zna, popolnoma prepuščen vzgojitelju? Ali ne upravljate z vsem kar ima? Njegovim delom, igro, zabavo, skrbmi - ali ne leži vse v vaših rokah, ne da bi on za to vedel? Na vsak način lahko naredi kar hoče, ampak sme želeti le to, kar se od njega pričakuje, da bo želel. Ne sme narediti nobenega koraka, ki ga zanj niste planirali vi, ne sme odpreti ust, ne da bi vedeli, kaj bo rekel."

Paradigme otroške podrejenosti se je v vzgoji težko otresti. Imanentna je v odnosih med otrokom in učiteljem, otrokom in vzgojiteljem (tako naravnim vzgojiteljem - staršem, kot "nadomestnim poklicnim vzgojiteljem"), ker je nasledek realnih vlog, ki jih imajo udeleženci v socialnih strukturah.

Tisti mladi, ki imajo ugodno razvojno, psihično in socialno ozadje, ki razpolagajo s primernimi sposobnostmi in so uspeli razviti ustrezne motivacijske mehanizme in iz tega izvirajoče zadovoljive vedenjske strategije, družbena pričakovanja lažje realizirajo. Zaplete se pri drugih, katerih položaj je bolj neugoden, pri katerih se prepletejo različni rizični faktorji (individualni in socialni), ter jim otežujejo zadovoljevanje in doseganje družbeno zaželenega, predpisanega. In zlasti tem skupinam mladih, ter analizi njihovih atribucij samega sebe, pa tudi temu, kako kako jih doživljajo drugi, je namenjena pričujoča teoretska in empirična naloga.

2 SO MOTNJE RES PROBLEM SODOBNIH DRUŽB?

O tem, da starši, učitelji in drugi nosilci izobraževalnega procesa menijo, da število otrok z vedenjskimi motnjami raste, ter, da se socialno - emocionalne motnje pri otrocih kažejo vse bolj zgodaj, je pisal Myschker (1988, str. 51) že pred natanko 20 leti. Hoghughi (1989, str. 4), za Anglijo navaja, da je bilo takrat preko pol milijona otrok, ki so bili v takšni ali drugačni vrsti obravnave (izven svojega šolskega in običajnega življenjskega prostora). Torej v posebnih oblikah psihoterapevtske, penalne, socialne oziroma zavodske obravnave. O podobnih naraščanjih poročajo tudi iz Združenih držav Amerike (Hobbs, 1982, str. 15).

Tudi pri nas smo priča vedno bolj glasnim informacijam iz šolskega prostora, ki opozarjajo, da imajo otroci v šoli mnogo emocionalnih težav, da izstopajo v svojem vedenju in ne zmorejo dosegati pričakovanih izobrazbenih ciljev.

Ko takole s pojmi kot so: izstopajoče vedenje, vedenjske motnje, nemirni otrok, impulzivno vedenje, "acting out" vedenje, agresivno vedenje, (in z mnogimi drugimi), opredeljujemo otroke, ki imajo težave in s svojim vedenjem povzročajo težave tudi okolici, se ne moremo otresti misli, da je takšno označevanje posledica redukcijskega pogleda na otroka. Redukcijskega v tem smislu, da otroka vidimo kot nosilca nekega vedenja, ki je družbeno nerelevantno, moteče, obremenjujoče za okolje.

Odrasli so si vselej lastili v odnosu do otrok, vlogo ocenjevalca, oziroma tistega, ki presoja, določa, vrednoti in opredeljuje. Dejstvo, da je odrasli tisti, ki ima moč in s tem pravico do opredeljevanja omenja Kupfer (1978, str. 31). Te moči se odrasli verjetno ne bomo tako zlahka ali pa sploh ne odrekli, lahko pa se ozavestimo, da redukcija otroka na "zbir njegovih vedenj", ni umestna optika za presojo.

2.1 Posledice redukcionističnega razumevanja težav/motenj

Oglejmo si značilnosti teh redukcij in njih posledice na položaj otroka v sodobni družbi ter "produkcijo motenj", kot odgovor na težave, s katerimi se otrok v današnjem prostoru srečuje.

Oznake, kot smo jih zgoraj našteali se večidel uporabljajo le za otroke in mladostnike, medtem, ko se odrasli radi odenemo v izraze, "da doživljamo krizo, da trenutno ne zmoremo dobro funkcionirati" ipd. Jedro problema je v tem, da otroci nimajo možnosti svojega vedenja kompenzirati preko družbeno koristnih dejavnosti. Za njih določena družbeno koristna dejavnost je v prvi vrsti uspešnost na storilnostnem - učnem področju, ki se ji na drugem mestu pridružijo aktivnosti na izvenšolskem polju (šport, glasba in podobne dejavnosti...). Skratka, uveljavljati se morajo skozi "primerne aktivnosti in primerno vedenje". Res je, da se tudi odrasli v sodobno koncipirani družbi uveljavljamo preko "kotiranja na trgu delovne sile", smo torej tudi mi presojani skozi vidik učinkovitosti in poklicne uspešnosti. Odraslim preostaja več kompenzatornih mehanizmov in zato presojanje učinkovitosti odraslih ni omejeno le na vedenje. Značilnost lege otrok v družbi je, da še niso družbeno produktiven faktor, pač pa bolj dejavnik družbene porabe. To jih sili v pozicijo, da bodo sprejeti in priznani le, če bo njihovo vedenje bolj ali manj skladno s pričakovanji odraslih.

Druga redukcija, ki jo nehote uporabimo, če otroka/mladostnika presojaмо le skozi njegovo vedenje, leži v poskusu, da bi vedenje razumeli in definirali kot izoliran pojem in ga glede na to definicijo zmogli tudi spreminjati, korigirati, modelirati. Da bi lahko nek vedenjski akt opazovali kot objekt, ga znanstveno opredeljevali, je v resnici nujno, da ga naredimo preglednega, da se od njega distanciramo in iz te distance kolikor se da "objektivno proučimo". Hkrati si velja zapomniti, da na ta način "vedenje odvezujemo od človeka", ga postuliramo v njegov omejen del - v predmet našega proučevanja in opazovanja.

S tem problemom se ukvarja Adreski (1977, str.18), v svoji kritiki znanstvenih diskurzov na področju socialnih znanosti. Kritizira proučevanje posameznih vedenjskih aktov, ne upošteva, da gre le za "del posameznika", kar onemogoča sklepanje na celoto. Adreski pravi (cit. ibid. str. 18): " Iz tega zornega kota lahko izpeljemo, da je logično nemogoče, da bi kdorkoli, kadarkoli lahko razumel svojo "dušo". Zato ni mogoče posredovati natančnih predikcij o svojem bodočem stanju in vedenju. Z drugimi besedami, posedovati takšne sposobnosti, bi pomenilo zahtevati, da je del tako velik kot celota, hkrati pa pričakovati, da ostane samo del." Zlasti svetovalni in terapevtski pristopi so v nenehni nevarnosti, da človeka reducirajo na vedenje ter to vedenje obravnavajo kot "izoliran del". Takšna "taylorizacija" vedenja je pomik v pozitivizem, ki je verjel, da lahko vedenje razdrobimo v mini delce, le-te proučujemo, spreminjamo, reduciramo in ustvarjamo nove vedenjske sekvence. V tej optiki razumemo vedenje, kot samo v sebi zadostno in pozabljamo, da je povezano s socialnim kontekstom, ter da v tej povezavi zadobiva isto vedenje drugačne in različne pomeni. Vedenje ima simbolični pomen, ne le za posameznika kot "nosilca" vedenja, temveč tudi za okolje v katerem se realizira.

Iz opisane optike, ki negira socialni in simbolični vidik vedenja, ki negira nepredvidljivost vedenja, poskušamo otroka spraviti v položaj "obravnavanega klienta", torej tistega, ki mu pomagamo, ki ga spreminjamo tako, da bo bolj sprejemljiv. Tako pristajamo na tretjo redukcijsko premiso, vsebovano v konceptu tretmana, kot odgovora na odklonsko vedenje.

Kritiko tretmajskega pristopa, pri nas posebej izpostavlja Skalar V. (1988, str.27-43), ki pravi (cit. ibid, str.27): " Tretma kot reakcija na prestopniško vedenje, ki so ga v kriminološki in v penološki literaturi poimenovali kar z "ideologijo tretmana", je v krizi. V krizi je že skoraj 20 let, prav od začetka 70. let, ko se je zelo na hitro razširila in uveljavila (zlasti) v evropski kriminologiji nova smer, namreč interakcionizem. Prekrila in skorajda izrinila je doslej prevladujočo individualistično naravnost, ki je bila zavzeta s posameznikom, s prestopnikom, z njegovimi psihološkimi in fizičnimi pomanjkljivostmi, z njegovo drugačnostjo in patologijo, ki naj bi bila v posredni ali neposredni zvezi z njegovim prestopniškim vedenjem. Opozorili so, da pomeni spreminjanje osebnosti s tretmajem poseganje v človekovo svobodo in integriteto, da izvirajo taki posegi s tipično avtoritarnih in hierarhičnih pozicij države, kar je v nasprotju z razglašenimi demokratičnimi načeli, da so taki posegi etično problematični in neligitimni."

Upravičeno kritiko takšne usmeritve najdemo tudi pri drugih avtorjih. Kupfer (1978, str. 34), pravi: "Kdor bi raje terapiral kakor vzgajal, bo prej poudaril motenost otroka, da bi bil njegov uspeh bolj viden".

Cilj ponovno integrirati "moteno identiteto otroka", si lahko postavi le tisti, ki gleda površinsko in ki otroka ne vidi kot *integrirano*, ampak kot *segmentirano* bitje. Kdor tako ravna, se mu bo vrnil njegov lastni maneuver kakor bumerang. Postal bo žrtev lastnih

manipulacijskih manevrov, kajti vedno znova ne bo v odnosu, ampak bo le opazoval, pojasnjeval in obravnaval. Oropan bo za tisto, kar *socialno in pedagoško delo ponuja. To je živ, spreminjajoč a tudi naporen stik z otrokom.*

Četrta redukcijska dimenzija pri opredeljevanju vedenja kot motečega, izstopajočega ipd., se nanaša na naslonitev na neko **normativno eksistenco**. Izhajati iz premise, da veljajo za človeško življenje absolutne norme in vrednote, bi pomenilo ne priznati dejstva, da so le-te zgodovinsko spremenljive in zgodovinsko tudi določene, da jih je oblikoval "človek v družbi". Strinjamo se lahko s Kupferjem (ibid. str. 35), ki pravi, da je od tega, kako interpretiramo in razumemo "normalno vzgojo" odvisno tudi, kako bomo razumeli "motnjo". Težavni obstajajo le, če obstajajo tudi normalni. Vendar je tudi normalnost fikcija, odvisna od vsakokratnega družbenega konsensa iz katerega se presoja.

Iz tega sicer ne sledi, da moramo vse naše klasifikacijske pripomočke kar opustiti in ravnati popolnoma naivno in spontano. Pojmi, termini, definicije so usidrani v naše življenje in opravljajo družbeno funkcijo, ki se je v vzgoji ne da obiti in zanemariti. Opozarjam le na kritično uporabo pojmov, ter da se velja spomniti, kako se pojmi vselej nanašajo le na vsakokratno in spreminjanju podvrženo normo. Hkrati želim poudariti, skupaj z omenjenimi avtorji, vprašljivost naših postopkov, če bi jih želeli zaobjeti v shemah, tretmajske modelih, oropanih prostora za individualnost posameznika in za medsebojno prepletanje dinamičnih vidikov koeksistence in komunikacije med posameznikom, okoljem (socialnim, materialnim) in njegovim aktivnim vplivom na to okolje in tudi na krmiljenje samega sebe.

Navedene redukcijske premise počivajo na nezavedni meta teoriji o pravilnem življenju normalnega človeka v dobri družbi. Prva, ki se nanaša na uporabo vedenjskih oznak, poudarja zlasti socialno hierarhijo med družbenimi skupinami (odrasli kot nadrejeni, otroci, kot podrejeni). Druga se nanaša na razumevanje vedenja kot vzorca izoliranih značilnosti. Predpostavlja človeka kot sestavljanko navzven vidnih akcij. Tretja prenese razumevanje odvisnosti dražljajev in reakcij, (ki morda veljajo v ostalem materialnem svetu, pa še tam ne vselej), na razumevanje človeka. Gleda ga le skozi optiko njegove reaktivnosti, pozablja pa na emotivne in samoregulacijske mehanizme. Četrta, redukcija norme, predpostavlja idealno meta - psihično moralno merilo, kot meter s katerim presojamo in vrednotimo.

Vsi naštetih redukcijski principi so nasledek konservativnega modela družbe, ki absolutno določa pravice in dolžnosti, nezavedajoč se, da jih v resnici določajo igre in izidi merjenj socialnih moči. Taka optika kot vedenjsko težavne opredeljuje ljudi, katerih vedenje ni uspešno, ki moti druge v njihovem miru, ki ni konkurenčno v družbenem kontekstu in ki zaradi vsega naštetega zadobi marginalno pozicijo. K artikulaciji takega stališča je prispevala zlasti ofenzivna socialna pedagogika, razvita na premisah frankfurtske šole in vzpodbujena z družbenimi gibanji v sedemdesetih letih (prim. Scheipl J., 1992).

Ko govorimo o motečem vedenju, ne govorimo o specifičnem vzgojnem problemu, pač pa o mnogo širšem problemu, ki je tesno vpet v osnovne značilnosti sodobnih družb. Dejstvo je, da industrijska družba s svojo masovno produkcijo tesno prežema tudi oblike socialne eksistence. Na področje eksistence posameznika se namreč prenaša zahteva, temelječa na tržnem načelu. Na področju vzgoje in izobraževanja zadobi ta zahteva realizacijo v pričakovanju, da bo tudi socializacija izvajana z optimalno učinkovitostjo in s kar najmanj težavami v funkcioniranju tako sistemov samih, kakor udeležencev v njih. V takšni klimi prihaja v ospredje povprečna normativnost kot splošno in uporabno merilo. Iščejo se splošne vzgojne "tehnologije". V takšni klimi zadobijo tudi instrumenti resocializacije, svetovanja in

terapije značaj "masovnih produktov". Posameznika, ki mu skušamo pomagati, začnemo gledati skozi optiko skupnega procesa socializacije in skozi skupne cilje, ki se jim mora v tem procesu približati. *Vse člane takšne družbe se presoja preko njihovega funkcioniranja.*

Socializacija je bila po mnenju Rosenmayrja (1981, str. 25) že pred več kot dvajseti leti v zahodnih družbah pluricentrična. Družina že takrat, še manj pa to velja danes, ni bila več umeščena kot edina in najbolj pomembna socializacijska celica (česar je tudi družina sama vplivana in umeščena v družbeno mrežo in preko nje presegajo in v njen odmevajo družbene zahteve). Na pomembnosti pridobiva šola kot socializacijski prostor, vrstniki (tako imenovane peer group), ki zlasti v mladostništvu pomenijo močan orientacijski okvir in prostor za merjenje in definiranje lastnega položaja v neki skupini in skupnosti. Vsi viri otrokove socializacije so prežeti preko širšega družbenega konteksta s trenutno klimo in vrednostnimi atributi, ki posamezniku močno determinirajo tako samodoživljanje, kot tudi realno družbeno lego.

2.2 Značilnosti položaja mladih v globaliziranih družbenih pogojih

V sodobni družbi je klima ocenjevanja in primerjanja prisotna latentno pa tudi manifestno. Helga Zeiher (1990, str. 20) je opisovala položaj mladih pred skoraj dvajsetimi leti kot položaj, ki je izpostavljen nenehnemu potrjevanju, izkazovanju, terminom in stresu. V Sloveniji smo v tistem že tranzicijskem času pospešeno dohitevali zahodno evropske države tudi v tem oziru.

Oglejmo si, katere premise je Zeiherjeva (prav tam) posebej izpostavila.

Po njenem mnenju je bil otrok v sodobnih družbah že pred skoraj dvajsetimi leti (cit. ibid):

- izpostavljen komercialni "otroški kulturi" (kamor uvršča brez - mejno ponudbo igrač, športnih pripomočkov, mode,...);
- nanj vplivajo nesigurni starši, ki se le stežka znajdejo v množici koristnih nasvetov najrazličnejših pedagogov in psihologov ter otroških terapevtov;
- izpostavljen starševskim velikim pričakovanjem, ki pogosto želijo, da bi njihov otrok dosegel vsaj enak, še bolje, pa višji socialni status, kakor ga zasedajo sami;
- vedno bolj nenaklonjenemu bivalnemu okolju, ki jih omejuje v svobodnem gibanju in neplaniranim igram v skupnem druženju;
- zmanjšanemu številu sogovornikov (otrok) v lastni družini, tako da je njegov svet bolj svet odraslih, kakor pa svet, ki bi ga delil s sorojenci (brati, sestrami);
- število otrok, ki živijo le z enim roditeljem se v vseh zahodnih družbah (tudi pri nas) hitro povečuje, kar otežuje identifikacijske procese;
- ti procesi so dodatno oteženi zaradi prevladovanja enega spola (učiteljice) v šolskem prostoru, ki zavzema pretežni del otrokovega razvoja vse od predšolske vzgoje pa do mladostništva;
- redukciji družinskega življenja na večerne ure in vikende, ki paso spet pod vplivom masovnih ideologij o preživljanju prostega časa;
- nenehnemu planiranju poteka življenja in zgodnje prisile, da se sooči s termini (tudi termini, ko se starši odzivajo na njegove potrebe so določeni);
- in nenazadnje tudi planiranemu preživljanju prostega časa, ki mu je s tem odvzeta spontanost in kreativnost izvirajoča iz skupnega samoiniciativnega druženja med otroci.

Ali ni to z leti postajalo le še bolj intenzivno?

Verjetno bi lahko še naštevati, vendar menim, da je povedano dovolj ilustrativno. Opozori nas, da je otrok vpet v vzorec, ki ga po večini determinira svet odraslih. Ali ni v tem velik del ilustracije na v začetku omenjene podatke o tem, kako potem v tem organiziranem in tehniziranim storilnostnem kontekstu narašča število otrok, ki jih ta isti prostor doživlja kot njemu neprilegajoče, kot tiste, ki izkazujejo emocionalne in socialne težave in vedenjska izstopanja?

Gronemeyer (1976, str. 23), je že pred petnajstimi leti opozarjal, da je človek, ki ne izpolnjuje kriterijev in pričakovanj tako usmerjene civilizacije, kakor je naša (v mislih je imel takratno zahodno - nemško družbo), le še "wegwerfmensch" - "človek, ki ga je potrebno izločiti, odstraniti". V družbi, ki stremi le še k uspehu, se število tistih, ki v tej tekmi izgubljajo, večja. Zato nas ne sme čuditi, da se število otrok, ki so tako ali drugače stigmatizirani, označeni, izstopajoči, nenehno povečuje. Otroci (in tudi odrasli) živimo v situaciji, ko se sicer poudarja kvaliteta življenja, ki je le stežka dosegljiva. Cena za to kvaliteto je velika tudi za primerno "opremljenega otroka".⁴ Za ranljivega ali za tistega, katerega razvojne potrebe so izjemne (ne povprečne) pa skorajda tako velika, da ga stane "tveganja vedenjske odkonjenosti in čustvene drugačnosti".

Navkljub tej ostri kritiki sodobne družbe, ne bi bilo produktivno, če bi današnja družbo nasploh razložiti kot "moteno" ali kot bolj patogeno od družb preteklosti. Družba v kateri živimo je zahtevna in patogena v določenih vidikih, v katerih morda prejšnja obdobja niso bila. Manj pregledna, bolj kompleksna je postala, bolj zahtevna v smislu obvladovanja znanj in različnih spretnosti. In dejstvo, da nekateri vsega tega ne zmorejo tako dobro kot drugi, (iz karšnihkoli razlogov že) je bilo prisotno tako nekdanj, kot je danes. Morda je razlika med takrat in danes v tem, da sedaj razpolagamo z mnogo več "detektorji", ki občutljivo in senzibilno beležijo vse, kar jeziček na tehtnici "normalnosti" prevesi na eno ali drugo stran.

⁴ **Primerno opremljen otrok** – nam v tem kontekstu pomeni otroka, ki je odraščal v socialno spodbudnem in varnem okolju, kjer so mu starši stali ob strani a so bili sposobni tudi postavljati meje. V takšnem okolju se namreč tak otrok enakovredno sreča z vrstniki, z njimi razširi svoje socialno polje, se nauči zavzemati perspektive drugih in s tem empatije, kar mu omogoča vzpostavljanje in vzdrževanje socialne in podporne mreže. V njej se čuti pripadnega, nudi mu novo varnost in omogoča eksperimentiranje in postopno razširjanje socialnega prostora in osebne rasti ter razvoja. Tak otrok razvije različne in raznovrstne spoprijemalne strategije, za spoprijemanje s stresom in življenjskimi izzivi. »Oprema« se torej nanaša na individualne dimenzije, ki se izražajo in razvijajo v socialni interakciji in odnosni izmenjavi. (A.Kobolt)

3 ANALIZA DISKURZOV IN PARADIGEM NA PODROČJU 'POSEBNEGA' IZOBRAŽEVANJA

Za boljše razumevanje udejanjanja in razvijanja konceptov integracije pa tudi normalizacije in 'mainstreaminga', ki so se pojavljali v nekaterih deželah, je potrebno vključiti analizo diskurzov (Fulcher 1989). Diskurz namreč omogoči razgrnitev določenega področja, v smislu, kako je le-to strukturirano skozi jezik, saj ima ta strukturacija za določene posameznike konkretne materialne posledice. Zato bomo po razjasnitvi razmerij med različnimi ravni konstrukcije vednosti na področju posebnega izobraževanja (diskurzi, paradigme, modeli, teorije), pozornost namenili zlasti predstavitvi diskurzov nezmožnosti (prav tam) ter vplivom le-teh na nadaljnji razvoj raziskovanja in opredeljevanja področja (specializiranega) izobraževanja. Poznavanje diskurzov na določenem področju družbenega delovanja namreč omogoči razumeti strokovno-politične argumentacije predlaganih rešitev.

3.1 Cilji integracijskih politik

Uresničevanje integracije kot zagotovitve čim bolj primerne in kakovostnega izobraževanja hendikepiranih učencev, če je le mogoče v rednih šolah, je na ravni nacionalnih politik najbolj osredotočeno na reformiranje obstoječega sistema izobraževanja. Z vidika ciljev, ki jih v posameznih nacionalnih politikah izpostavljajo kot ključne pri tem procesu, lahko po mnenju G. Fulcher (1989, str. 51) prepoznavamo tri skupine:

1. **Brezpogojno uresničevanje integracije** oz. protisegregacijska drža, ki je čvrsto utemeljena v principih enakopravnosti in enakosti obravnavanja vseh učencev znotraj izobraževalnih aparatov; to stališče zahteva preusmeritev večine resursov iz segregiranih izobraževalnih lokacij v redne šole.
2. **Proces povečevanja participacije vseh učencev v socialno in izobraževalno življenje rednih razredov** je drugi cilj, ki ga je prvi izpostavil T. Booth (1983). V praksi pomeni različne poti (različnost na ravni snovi in v učenčevih institucionalnih pogojih), ki vodijo do enakih ciljev, ne predvideva pa popolnega ukinjanja specializiranih šol.
3. **'Strokovni pristop' k integraciji** je tretji cilj, ki ga je pogosto moč zaslediti v političnih razpravah o integraciji. Ta cilj ne vključuje nobenih novih usmeritev za gibanje od segregacije k integraciji, marveč gradi na specialističnih ekspertizah, ki omogočajo odločanje za namestitev učenca v redno ali specializirano šolo. Ozadje tega cilja integracijskih politik je vprašanje resursov, pri čemer je toga začrtanost teh pozicij nezdržljiva z duhom integracije kot povečevanja participacije. Čeprav politike, ki sprejmejo ta tretji cilj, morda res govorijo o pravicah, se to dogaja le v kontekstu, ko obstaja majhna – če sploh kakšna primerna – institucionalna podlaga za njihovo uresničevanje. G. Fulcher (prav tam) je prepričana, da je povsod tam, kjer je cilj integracije definiran na zelo specialistično strokoven način, integracija lahko le novo ime za posebno izobraževanje, ne pa nova politika.

Izpostavljeni cilji so zelo raznoliki in kompleksni, saj se na nek način dotikajo vprašanja razmerja med rednimi in specializiranimi šolami. Če je v prvem v ospredju težnja po ukinjanju specializiranih šol, je v drugem očitna osredotočenost na spreminjanje ustaljenih praks rednih šol. Tretji cilj pa v bistvu na podlagi strokovnih mnenj utemeljuje obstoj ločenih specializiranih ustanov oz. s sofisticiranimi postopki in z zapletanjem le-teh v različne administrativne zahteve ustvarja vtis izjemno skrbne individualne obravnave z namenom zagotavljanja uresničevanja temeljnih pravic hendikepiranih. Vsa ta papirna in 'profesionalna' vojna v bistvu privede do tega, da se integracija uveljavlja na način posebnega izobraževanja. Zaključimo lahko, da se cilji izobraževalnih reform pri uresničevanju integracije torej dotikajo predvsem vprašanja resursov (v prvem in tretjem cilju je to izjemno očitno), saj pojmovanje T. Bootha tako rekoč ni zaživel v praksi v času udejanjanja integracije, marveč kasneje, pri uresničevanju inkluzivne naravnosti šol.

Izjemno velike razlike med cilji po mnenju G. Fulcher (1989, str. 52) nakazujejo, da moramo politične prakse raziskovati zlasti prek diskurza, izpostavljenih tem, ciljev in taktik, pa tudi glede na njihov učinek, ali namreč takšna politika pomeni večjo ali manjšo vključenost za šolarje, ki so opredeljeni kot hendikepirani⁵. Pri vpeljevanju integracije so večinoma izhajali iz predpostavke, da bodo sistemske reforme vplivale na razredne prakse poučevanja in učenja (angl. top-down model), ki pa je po mnenju G. Fulcher (1989, str. 5) zelo zmotna, saj **se politika razvija na vseh družbenih ravneh**. Prav to spoznanje, da se politika dogaja na vseh ravneh, pomeni tudi, da se boji za 'integracijo' ponovno odigravajo v številnih arenah; kako politiko nadalje ustvarja šolski svet ali še posebej regionalna uprava, ni mogoče predvideti na podlagi konceptualnega znanja ali zapisane politike na nacionalni ravni. Dokazi za Avstralijo, natančneje Victorio, kažejo, da je moč razpršena med številne izobraževalne aparate, medtem ko za Anglijo ugotavlja, da je moč lahko bistveno bolj centralizirana (prav tam, str. 7). Zato 'bojevniki v areni' s svojimi med seboj tekmujočimi cilji v borbi za prevlado njihovega pojmovanja razvijajo posebne diskurze: nekateri trdijo, da imajo določeni učenci hendikepe, zaradi česar morajo biti šolani zunaj rednih razredov in skupaj s specialnimi pedagogi, medtem ko drugi v isti državi zatrjujejo, da bi morali redni učitelji razširiti kurikularne strategije, ki bi jim omogočale poučevati bolj raznolike skupine učencev. V tem boju se torej **diskurzi razvijajo kot taktike** in tisti bojevniki, ki zmagajo, bistveno oblikujejo politiko. Takšni boji, diskurzi, osebni podvigi, intrige, zavezništva itd. konstituirajo praktične aktivnosti vseh vključenih (prav tam). Ob tem pa velja poudariti, da dejansko sicer obstajajo zunanji predpisi, ki jih doživljamo kot nekaj, kar si nas skuša podvreči, toda »obstaja tudi druga os, namreč izhodišče, s katerega te sisteme uporabljamo in z njimi manipuliramo /.../; dejansko obstaja nekaj, kar imamo za svoj jezik. To dvoje moramo jasno ločiti. Ločiti moramo objektivni in subjektivni vpliv, ki sta v medigri gibalo razvoja misli« (Skubic 2005, str. 87). Zato si najprej pogledjmo, katere so ključne ravni konstrukcije vednosti, ki pomembno vplivajo na bolj ali manj konstruktivne odzive na hendikepirane v praksi.

3.2 Diskurzi - paradigme - modeli

Diskurz je pojem, ki ga proučujeta kritično jezikoslovje oziroma kritična analiza diskurza (N. Fairclough) ter skuša prikazati razmerje med posameznikom in ustanovo, kot se odraža v jeziku oz. kot se odraža v celoti diskurzivnih praks v okviru ustanove ali družbe (Skubic 2005, str. 93-94). Diskurzi naj bi bili glavni vzvod formiranja naših vednosti in vrednot kot

⁵ G. Fulcher v svoji analizi uporablja besedno zvezo pupils/children with disabilities.

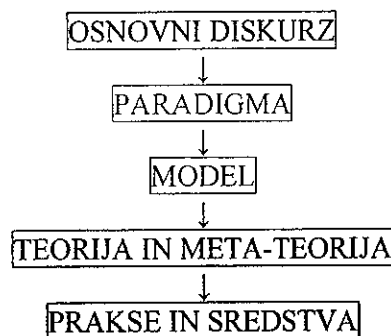
tudi diskurzivnih praks, kjer je v ospredju pojem subjektivnega položaja, kot ga je opredelil Foucault (prav tam). Opredelitve diskurza so številne⁶, toda v tem razmišljanju se zdi opredelitev Fairclougha (1992, str. 128; v: prav tam, str. 94), ki pravi, da gre za »... poseben način konstruiranja predmetnih vsebin«, pri čemer »... predmetne vsebine – področja znanja – vstopajo v besedila le v posredovani obliki posebnih konstrukcij«, tista, ki najboljše zaobjame nadaljnje prikazovanje diskurzov, ki so se razvijali na področju posebnega izobraževanja.

G. Fulcher (1989, str. 4) je prepričana, da je jezik v okviru različnih družbenih dogajanj uporabljen z namenom prepričevanja drugih. Na tem diskurzivnem področju (v smislu, kako se določen problem ali vprašanje razčlenjuje), se razvijajo različne taktike prepričevanja drugih z namenom, da tudi oni sprejmejo določeno stališče. Zato je nujno, da se razišče in ugotovi, na čem je utemeljena trenutno aktualna perspektiva ter argumentacija takšnih ali drugačnih rešitev pri šolanju hendikepiranih učencev. Njena trditev, da je **način uporabe jezika zelo pomemben, saj je inštrument moči** (prav tam) je zelo prepričljiva. **Diskurz** je v tem kontekstu razumljen v smislu **uporabe jezika kot socialne prakse, kar pomeni, da je vsako govorno dejanje hkrati tudi socialno dejanje** (Fairclough. 1997, str. 258; v: Skubic Ermenc 2003 str. 52) in **vsak jezikovni dogodek del reprodukcije ali produkcije socialne situacije, ki jo bodisi ohranja ali pa transformira** (več o tem glej prav tam str. 52-53). Takšna opredelitev diskurza izhaja iz teorij, ki kulturne boje razlagajo na podlagi povezovanja jezikovnih ved in socioloških teorij konflikta, ki družbo opisujejo kot polje stalnih konfliktov, na katerem se posamezne družbene skupine borijo za svoj obstoj in prevlado. Za prevlado pa se bojujejo tudi **pomeni**: vprašanje je, čigav pomen in čigava interpretacija v družbi ali neki konkretni interakciji (ob)velja (prim. Skubic Ermenc 2001, str. 193, 194).

Avtorji izpostavljajo torej širši družbeni vidik diskurza in diskurzivnih praks, pri katerem gre za vprašanje prevlade določenih pomenov in v tem smislu prevlade določenih družbenih skupin. Toda diskurzivne prakse je mogoče prepoznavati tudi na individualnem nivoju, kar v svojem prispevku *Kako udomaćiti drugačnost?* izpostavi Kroflič (2006, str. 35). Na osebni nivoju je diskurz mogoče pojmovati kot sinonim za mentalno shemo oz. kot obliko interpretacije določenega pojava, kar pa bistveno vpliva na posameznikove konkretne prakse. Tu bi bilo morda smiselno vpeljati tudi koncept habitusa P. Bourdieuja, ki ga je opredelil kot sistem »... trajnih in premestljivih dispozicij, strukturiranih struktur, ki so vnaprej določene, da bodo delovale kot strukturirajoče strukture, se pravi kot načela, ki porajajo in organizirajo prakse in predstave«; torej je »... sistem kognitivnih in motivirajočih struktur« (Bourdieu 2002, str. 90-91). Posameznikov habitus je v tem kontekstu »... njegov duhovni svet z njegovimi prepričanji, okusom, strategijami in družbeno močjo; kot tak pa mu daje ustvarjalne, aktivne, inventivne zmožnosti za delovanje v okolici« (Skubic 2005, str. 88).

⁶ »Diskurz je pojem, ki izvira iz latinske besede *discursus*. V lingvistiki in družboslovju se razvije kot termin, ki označuje *skladno, celovito množico izjav* (tj. zapisanih ali govorjenih sporočil), zaključeno obliko govornice, ki je lahko zapisana (tekst) ali govorjena (pogovor v družbenem, političnem, kulturnem kontekstu). Od 1960. let nosi poleg osnovnega pomena *pogovor* ali *poglobljena razprava* (primerjaj: *diskusija*) dodatno vsebino. Pojem so sredi 20. stoletja razširili mnogi misleci, najbolj korenito transformacijo izvede Michel Foucault. Pogosto se ti razširjeni pomeni pri različnih avtorjih izključujejo. Ena izmed definicij: "Diskurz je sistem prikazovanja, ki se razvije v družbi in omogoča usklajeno sporočanje v posameznem območju zanimanja." Danes je teorija diskurza eno izmed uveljavljenih področij socioloških in filozofskih raziskav« (Wikipedija). Za G. Kressa so diskurzi »... sistematično organizirani nizi izjav, ki izražajo pomene in vrednote določene *ustanove*« (Kress 1989: 7; v Skubic 2005, str. 94). »Diskurz prenaša pomene o naravi ustanove, iz katere izhaja; žanr prenaša pomene o konvencionalnih družbenih priložnostih, pri katerih nastajajo besedila« (prav tam).

Zakaj vključiti tudi diskurzivni vidik v poskus razumevanja razvijanja integracije oz. mainstreaminga kot tudi principa normalizacije v različnih državah, je morda vprašanje, ki na tem mestu zahteva svoj odgovor. Nujnost vključitve tudi diskurzivne analize lahko utemeljimo z ugotovitvami Stangvika (1998, str. 139), ki pravi, da je za kritično analizo konceptov, modelov in praks specializiranega izobraževanja potrebno analizirati znanstveni jezik, delitev praks med različne institucije in načine, kako so osebe prepoznane kot subjekti. Takšen projekt pa zahteva razširitev osnovnih vedenj in odpiranje področja specializiranega izobraževanja še drugim znanstvenim področjem (zgodovini, antropologiji, sociologiji itd.). Sam skuša v svojem polemičnem prispevku *Conflicting perspectives on learning disabilities* prepoznati nekatere medije in orodja pri konstrukciji vednosti na področju specializiranega izobraževanja. Objektivacija se odvija preko družbenega pogajanja in konstrukcija pomena se dogaja na različnih, med seboj povezanih ravneh kot tudi znotraj različnih okvirjev, ki so v bistvu med seboj tudi v nekem hierarhičnem razmerju (glej preglednico št. 1). Osnovni diskurz, ki se lahko porazdeli na nekaj posamičnih diskurzov (kot bomo videli v nadaljevanju) je pogosto obremenjen s političnimi in profesionalnimi interesi. Osnova vsakega diskurza je posebna perspektiva s skupnim zbirkom vrednotnih predpostavk, ki služijo predvsem temu, da filtrirajo nove informacije. Nadalje je tu način znanstvenega raziskovanja, ki je povezan s paradigmi, modeli, teorijami in metateorijami. Pri tem Stangvik (prav tam) opozarja, da paradigme niso povsem eksplicitne, marveč potopljene v jezik znanstvene skupnosti, zaradi česar jih je včasih težko razločevati. Ali kot izpostavlja Lewis (1998, str. 92), da je **paradigma** medsebojno povezan niz predpostavk, vrednot in metodologij, ki so pojmovane kot aksiomatične, nedvoumne in katerih ni mogoče nadalje preiskovati v okviru same paradigme.



Preglednica 1: Razmerja med diskurzi, paradigmi, modeli, (meta)teorijami in praksami (po Stangvik 1998, str. 140).

V procesu generalizacije torej paradigme služijo predvsem pri definiranju problemov in metod, ki se jih smatra kot veljavne na določenem raziskovalnem področju. Pojem **model** označuje specifičen način urejanja vednosti/znanja in prakse v okviru dominantne paradigme; kar je Kuhn poimenoval kot 'normalna znanost', ki daje prednost nekaterim tipom znanja in praks na račun drugih (Stangvik 1998, str. 141). Pojem **teorija** se nanaša na višje ravni konstrukcije in preverjanja znanja. Teorije se lahko razvijajo s pomočjo logične dedukcije iz a priori predpostavk, ali temeljijo na induktivnih strategijah. **Metateorija** pa usmerja pozornost na vrednotne odločitve, ki so vedno del konstrukcije teorije (prav tam). Vse te ravni so med seboj močno povezane oz. vplivajo še zlasti na konkretne prakse in sredstva, ki hendikepiranim osebam pripisujejo specifičen pomen in jih postavljajo v posebne položaje.

Ob tem velja poudariti, da bo v bodoče potrebno pozornost nameniti tudi spreminjanju mentalnih shem na osebnem nivoju oz. habitusom, ki z druge smeri vplivajo na konkretne prakse in uporabo sredstev pri delu z raznolikimi učenci. Sprememba mentalnih shem »...

zahteva reinterpretacijo spoznanih izključujočih praks, kakor tudi soočenje z drugačnostjo v jedru lastne osebe oziroma življenjske zgodbe» (Kroflič 2006, str. 35). Težko bi lahko trdili, da nam je do sedaj v sicer že številnih prenovah programov pedagoških profilov v Sloveniji uspelo sploh opozoriti na ta vidik dosedanje (ne)učinkovitosti spreminjanja stališč, predsodkov in ukoreninjenih navad, ki pa so močno določujoči pri odločanju učiteljev za konkretne, pogosto izključujoče prakse. Kot navaja Kroflič (prav tam, str. 36) obstaja sodobni model izobraževanja učiteljev (model Freda Korthagena 2004), ki se prek »zunanjih krogov dejavnosti« kot tudi sprememb »notranjih dimenzij osebnosti« osredotoča na spreminjanje mentalnih shem. Zavedati se namreč moramo, da ustrezna zakonodaja ter pravična ureditev na sistemskem nivoju, ki spodbuja inkluzivno naravnost, še ne zagotavljata premikov na individualni ravni. Ta vidik bo potrebno jasneje izpostavljati v izobraževanju bodočih učiteljev oz. zavedati se (ne)moči trenutno uveljavljenih načinov usposabljanja.

V nadaljevanju bodo predstavljeni osnovni diskurzi nezmožnosti in integracije, ki jih je v svojih analizah izobraževalnih politik opredelila G. Fulcher (1989), saj omogočajo kritično analizo naših obstoječih političnih in strokovnih rešitev. Potem pa bodo predstavljene tudi najpogostejše navajanje paradigme in modeli na področju specializiranega šolanja oz. integracijskih teženj v izobraževanju.

3.3 Diskurzi nezmožnosti

Nezmožnost (angl. disability) je po mnenju G. Fulcher (1989, str. 21) kategorija, ki je centralna v smislu, kako države blaginje (angl. welfare states) regulirajo pravilno (po)razdelitev svojih državljanov. V tem kontekstu je **nezmožnost politični in socialni konstrukt**, uporabljen za upravljanje posameznikov. Po analizi uporabe pojma v različnih razpravah je prepoznala štiri glavne diskurze nezmožnosti: medicinski diskurz, laičen diskurz, diskurz usmiljenja in diskurz pravic. V zadnjem času se pojavlja še peti diskurz, 'management' diskurz (Slee 1998, str. 128), v katerem je osrednja tema 'upravljanje nezmožnosti'. Ta tematika se je začela pojavljati med strokovnimi izvedenci in vladnimi socialnimi agencijami. Ob tem je potrebno poudariti, da ti diskurzi pomembno vplivajo in sooblikujejo prakse v modernih socialnih državah ter bodisi **tekmujejo ali se kombinirajo, da konstituirajo zakonodajne odločitve, poročila, izobraževalne in druge prakse**. Medicinski diskurz je brez dvoma najbolj razširjen, je vir dominantnih in zavajajočih predstav o nezmožnostih kot fizičnih nesposobnosti. Diskurz pravic je bolj sodoben in v svojih institucionalnih osnovah včasih bolj problematičen (v smislu utemeljevanja ločevanja med redne in specializirane šole, saj v obeh lahko uresničujemo pravico po osnovnem izobraževanju) kot medicinski ali diskurz usmiljenja. Korporativen oz. upravljavski diskurz je še bolj sodoben, vendar je potrebno premisliti, kakšna je njegova moč v različnih organizacijah (Fulcher 1989, str. 26). In kako so posamezni diskurzi opredeljeni.

Medicinski diskurz povezuje poškodbo in nezmožnost. Nezmožnost je v tem diskurzu pojmovana kot enostavno opazna oz. intrizična, predvsem pa objektivna značilnost osebe. Medicinski diskurz nezmožnosti ima **deficitarno** individualistično konotacijo, ki s pomočjo prepričljivega znanstvenega statusa in nevtralnosti **depolitizira** nezmožnost. Ta je razumljena predvsem kot tehnično vprašanje in ne kot vprašanje moči. Medicinski diskurz **individualizira** nezmožnost, saj so bolezni, težave oz. nesposobnosti posameznikov njihove lastnosti. In končno, medicinski diskurz **profesionalizira** nezmožnosti: medicinska stroka upravičuje, da te (tehnične) in osebne težave postanejo predmet strokovnih ocen. V frazi 'v največjo korist (pacienta, otroka itd.)' je v ozadju neko strokovno motrenje, ki omogoča uporabo 'jezika prepričevanja'. Medicinski diskurz namreč preko svojega načina uporabe

jezika, izražanja telesa, pacienta, pomoči, potrebe, nege, rehabilitacije, in s svojo politiko, da doktor najbolje ve, izključuje diskurz potrošnika ali jezik pravic, želja in integracije iz običajnih socialnih praks. Medicinsko stališče spodbuja diskurz osebne krivde. Odgovornost se pripisuje žrtvi. Pozornost usmerja k spreminjanju posameznikovih dejanj, življenjskega sloga ali osebnosti prej kot npr. spreminjanju družbenih praks produkcije ali izobraževalnega aparata (prav tam, str. 27-28).

Diskurz usmiljenja ima institucionalno bazo v ekstenzivnem korporativnem sektorju, ki vključuje številne stanovanjske ali 'totalne' institucije (Goffman) pa tudi druge institucije, ki vključujejo zavarovane delavnice in zagotavljajo zaposlitev številnim profesionalcem in drugim delavcem. Diskurz usmiljenja se naslanja na etiko usmiljenja, ki ljudi z nezmožnostmi definira kot potrebne pomoči. Le-ti postanejo objekt sočutja in pomilovanja (Borsay 1986), njihov položaj razumljen kot osebna tragika (Oliver 1986), kot odvisni in večni otroci. Diskurz usmiljenja vsebuje teme dobrote, dobrohotnosti in človekoljubja (kar je izpostavila Tomlinsonova 1982) ter od svojih klientov pričakuje, da bodo hvaležni prejemniki. Skladno s to hierarhično politiko diskurz usmiljenja zagovarja profesionalizem (prepričanje, da eksperti vedo najbolje) in odvrta pozornost od percepcij ter želja koristnika (prav tam, str. 28-29).

Laični diskurz izhaja iz laične percepcije nezmožnosti, na katero močno vpliva tako medicinski diskurz kot tudi etika usmiljenja in je pogosto podkrepljena s strahom, predsodki, pomilovanjem, ignoranco in celo sovraštvom. Vključuje teme, ki navdihujejo družbene prakse in so kričavo diskriminatorne. Medtem ko laični diskurz do potankosti ne artikulira teh tem, se postavi vprašanje razumevanja konstrukcije nezmožnosti. Manj enostavno vodljivim telesom je zanikana 'polna osebna avtonomija', ki se pričakuje od tistih, katerih telesa so bolj enostavno vodljiva. Ta tema o (relativno) nenadzorovanih telesih in zaradi tega nesprejemljivost avtonomije, ki je dovoljena drugim državljanom, je skupna tema laičnemu, medicinskemu in diskurzu usmiljenja (prav tam, str. 29).

Diskurz pravic vključuje teme kot so samozaupanje, neodvisnost in bolj kot potrebe so v ospredju želje porabnika. Ključni koncepti, iz katerih izhaja, so diskriminacija, izključevanje in (v Ameriki in Britaniji) zatiranje. V deželah, kjer ni ustavnih in zakonodajnih pogojev za te pravice in kjer so druge institucionalne osnove za realizacijo pravic minimalne, kot so na splošni ravni v Angliji in Avstraliji, takšen diskurz predstavlja bolj moralno kot politično držo. Pojem enako(pravno)sti je nasproten temam odvisnosti in 'pomoči' v medicinskem, laičnem in diskurzu usmiljenja. »Gibanje za neodvisno življenje je utemeljeno na radikalno drugačnem pojmovanju nezmožnosti. Problem ni v posameznikovi poškodbi kot bi predlagal medicinski model, marveč bolj v odvisnosti od profesionalcev in sorodnikov, od okoljskih preprek in nezaščitenih pravic, od vsega tistega kar omejuje izbire, ki so dostopne ljudem brez nezmožnosti /.../« (Human Rights Commission 1986a, str. 29-30; v: prav tam, str. 31). Diskurz pravic je najbolj sodoben tekmovalec med diskurzi nezmožnosti. Njegove teme so enako(pravno)st državljanov in **njegova strategija je konfrontacija in zahteva**. Nenazadnje je diskurz pravic razumljen kot najbolj progresiven in jasna strategija tistim, ki so izključeni iz polnopravnega državljanstva v modernih socialnih državah. Po mnenju G. Fulcher se pri diskurzu pravic pojavita dve vprašanji: ali je diskurz pravic najbolj učinkovita strategija v modernih socialnih državah za doseganje polnopravnega državljanstva tistih, ki so trenutno izključeni iz te pozicije? In če to ni, ali obstajajo bolj bistvena vprašanja in strategije v izobraževanju, s katerimi bi dosegali večjo enakost dostopnosti kot trenutna zavzemanje za pravice? (Prav tam, str. 30-31.)

Ločitev poškodbe od nezmožnosti je po mnenju G. Fulcher bistveno za razvijanje socialne teorije nezmožnosti. Če rečemo, da družbene prakse konstruirajo nezmožnosti, še ne moremo govoriti o družbeni teoriji nezmožnosti, saj je tu zgolj izpostavljeno dejstvo, da obstajajo prakse, ki na različne načine postavljajo ljudi v to kategorijo oseb. **Socialna teorija nezmožnosti** se ukvarja z vprašanjem, kako in pod katerimi pogoji se to dogaja. Brez kategoriziranja ljudi in praks, s katerimi se dnevno srečujemo, bi sicer ne zmogli iti skozi naš vsakdan, saj nam le-te omogočajo obvladovanje in reagiranje v življenju. Kar pomeni, da kategorija nezmožnosti ni nič posebnega, razen če se le-ta uporablja za izključevanje bolj kot za vključevanje, ali za onemogočanje rajši kot za omogočanje. Ključno vprašanje je torej, **katere so tiste družbene prakse, ki določene osebe postavljajo v položaj odvisnih in nezmožnih ter na kakšen način obstoječe družbene prakse preoblikovati, da ne dosežemo takšnih izključevalnih učinkov?**

Abberley (1987, str. 17; v: prav tam, str. 275), ki **nezmožnost pojmuje kot politični konstrukt zatiranja**, predlaga, da bi bilo potrebno:

- prepoznavati in v sedanjem kontekstu poudarjati socialni izvor hendikepiranosti⁷;
- prepoznavati in nasprotovati temu, da bi socialne, finančne, okoljske in psihološke neugodnosti prizadevale hendikepirane ljudi;
- upoštevati prvo in drugo alinejo kot zgodovinski produkt in ne kot učinke narave, ljudi ali česar koli drugega;
- zagovarjati vrednost načina življenja hendikepiranih ter istočasno obsojati socialno produkcijo hendikepiranosti;
- neizogibna je politična perspektiva, in sicer takšna, ki vključuje obrambo in transformacijo, tako materialno kot ideološko; transformacijo državnega zdravstva in socialnega skrbstva kot osnovna pogoja za transformacijo trenutnega načina življenja velike večine hendikepiranih. (o tem tudi v Zaviršek 2000)

Ker medicinski diskurz obvladuje razmišljanja laične kot tudi strokovne javnosti in povezuje nezmožnost s poškodbo, tako v svojem govoru, v svojih konceptih in praksah, kljub dejstvu da ta povezava vedno ne obstaja, lahko zaključimo z ugotovitvami G. Fulcher (1989, str. 24-25), ki zapiše:

- (1) **nezmožnost je sporna kategorija in onemogoča socialne prakse na mnogih področjih; je proceduralna in politična kategorija; nezmožnost je konstituirana v načinu izrekanja, zato moramo ugotoviti, kdo to izreka in njihovo moč vis-a-vis drugih, pri katerih je nezmožnost prepoznana kot problem in v tem smislu je potrebno razkrivati tudi izobraževalne prakse;**
- (2) nezmožnost ima moč zastraševanja;
- (3) nezmožnost je pretežno razumljena kot osebna težava, in ne kot javno vprašanje. Izpostavljanje nezmožnosti kot ključne v razmišljanju o integraciji močno vpliva na osredotočenost pri iskanju odgovorov na temeljna vprašanja: ali šole individualizirajo probleme in učenca poimenujejo kot tistega, ki je nezmožen, ter konstruirajo vprašanje kot osebno težavo, izhajajočo iz učenca, ali jo razumejo kot javno, kurikularno vprašanje?

⁷ Abberley sicer uporablja pojem 'impairment', vendar sem ga prevajala s pojmom hendikepiranost.

3.4 Diskurzi v integracijskih politikah

G. Fulcher svojo analizo integracije oz. 'mainstreaminga' začne s vprašanjem S. Tomlison (1982), kako je mogoče, da imata dve nasprotujoči si politiki (integracijska in segregacijska) enaka temeljna načela? Po njenem mnenju je namreč angleška integracijska politika ravno tako, kot prej ločeno izobraževanje, utemeljena na dobronamernem človekoljubju in pri obeh je zelo pogosto mogoče zaslediti besedno zvezo 'v najboljšo korist otroka' (Fulcher 1989, str. 48). Za razjasnitev integracijskih politik je potrebno raziskati diskurze, ki so v ozadju posameznih politik, bodisi zapisanih (poročila, odredbe, pravilniki, zakoni) ali ustaljenih (kar poročamo, da delamo, tako na ravni učiteljev, birokratov kot politikov) ali dogajajočih (kar oblikovalci zakonov, birokrati, učitelji dejansko delajo v razredih, kot tudi kadar npr. šolske uprave ponovno razvrstijo specialne pedagoge) (prav tam, str. 8), saj se politika dogaja na vseh ravneh in so te ravni ali predstavniki politike lahko nekonsistentni.

Diskurzi integracije so izjemno kompleksni in vsebujejo raznolike cilje, med katerimi se dogajajo hudi boji. Ti boji se večinoma nanašajo na povezanost integracije in nezmožnosti. Integracija je pogosto predstavljena kot tehnično področje, torej skrb izvedencev, predvsem pedagogov, ki poučujejo v specializiranih institucijah. Izobraževalne politike, ki se ukvarjajo z nezmožnostmi, bi bilo potrebno brati in pregledati z vidika, ali se osredotočajo na **nezmožnosti** bolj kot na **strategije poučevanja**. Potrebno je torej ugotoviti, kaj je osrednja tematika integracijskih politik: ali so to nezmožnosti in hendikepi ali kurikulum in prakse poučevanja?

Profesionalizem in demokratizem sta po mnenju G. Fulcher (1989, str. 50-51) **ključna diskurza, ki delata razliko v integracijskih politikah**. Osrednja tema profesionalnega diskurza so v večini integracijskih politik potrebe, ki se v svoji izobraževalni različici imenujejo posebne izobraževalne potrebe. Očiten del tega diskurza je tudi vprašanje resursov in v tem okviru poudarjanje dodatnih stroškov. Skladen s tako tematiko znotraj integracijskih politik je tudi govor o obsežnejšem strokovnem znanju profesionalcev, ki bi se znali čimbolj primerno odzivati na učenca z določenim deficitom, kar pa ne vključuje razmisleka o spreminjanju rednih praks poučevanja. Včasih se pojavi v tem diskurzu tudi vidik enakopravnosti, vendar je preglaskan z govorom o resursih in pridobivanju strokovnega znanja. Prakse profesionalizma vključujejo tudi natančno ocenitev 'deficita' s pomočjo številnih podkategorij nezmožnosti (tudi ne-normativne kategorije kot npr. učne težave), ki se uporabljajo v posebnem izobraževanju in ki upravičijo segregacijo, ločen kurikulum za posebne učence, ločeno izobraževanje za specializirane učitelje in celo ločene administrativne strukture znotraj izobraževalnih aparatov, da urejajo to področje (prav tam, str. 33-35). Zato je na vprašanje, ali integracijsko politiko razvija profesionalizem ali demokratizem, mogoče odgovoriti, če natančneje pregledamo, katere teme so najpogostejše prisotne v integracijskih politikah.

Integracija se močno povezuje tudi z reprodukcijo obstoječih socialnih razmerij in sicer z jasnimi merili nadzorovanja, ki se na področju izobraževanja dotikajo predvsem kurikuluma (z določitvijo, katero znanje je vredno znanje) in discipliniranja učencev (z nagrajevanjem primerne in s kaznovanjem neprimerne vedenja) (prav tam, str. 53). Na podlagi Foucaultove razprave o oblikah nadzorovanja je A. M. Wolpe (1985) ugotovila, da je disciplina, kot produkcija ubogljivih teles, predpogoj za nadaljnje izvajanje kontrole znanja preko kurikuluma (prav tam). Od tod lahko zaključimo, da je integracija praksa nadzorovanja, predvsem sprejemljivega vedenja, kot tudi nadzora primernih vsebin in tehnik poučevanja. Zato je **pri integraciji v osnovi vprašanje disciplinskega in kurikularnega nadzorovanja**.

in ne gre samo za vprašanje nezmožnosti (prav tam, s 54). Ali lahko zaključimo, da je za razvoj inkluzivne naravnosti šol bolj kot problematičnost kategorizacij raznolikosti učencev, njihovo usmerjanje in tozadevno vključevanje izvedencev, potrebno izpostaviti problematičnost kurikulum, njegovo inherentno ter zelo subtilno izključevalno naravnost?

Razprave na temo integracije ter njena politična, moralna in pedagoška dimenzija prispevajo k temu, da je diskurz integracije zmeden (prav tam, str. 55). Zmedenost izhaja tudi iz taktik tistih, ki razvijajo profesionalizem, torej diskurz, ki je precej neprimeren za nekatere udeležence (učence in njihove starše) v takšnih 'izobraževalnih arenah'. V zgoraj predstavljeni izpeljavi je mogoče prepoznati, da G. Fulcher v svoje razmišljanje o preseganju profesionalizma v integracijskih politikah, ki je po njenem mnenju utemeljen na medicinskem diskurzu nezmožnosti, vključuje ugotovitve različnih avtorjev, ki so na podlagi nekaterih vidnejših strukturalistov (npr. Foucaulta) razprli sociološki vidik šolanja hendikepiranih in sistema izobraževanja kot tudi predstavnike kritične pedagogike in njihovo usmerjenost v kurikulum. Sama se pri iskanju bolj primerne diskurza pri oblikovanju integracijskih politik očitneje nagiba k slednjim, torej v pedagoški vidik kot osrednje izhodišče pri razmišljanju o uresničevanju integracije. In kako je opredelila pedagoški diskurz?

Pedagoški diskurz se pri vprašanju integracije osredotoča na vprašanja, kot npr. kaj lahko ta konkretni učenec naredi; na kakšen način se uči; kaj potrebuje za učenje tako, da bo kolikor mogoče polno soudeležen član običajne družbe. Znotraj tega diskurza se **na vse otroke gleda najprej kot na učence, torej zmožne učenja** in ob učiteljevi takšni ali drugačni fleksibilni prilagoditvi kurikulumu zmožne **doseganja ciljev izobraževanja** (prav tam, str. 56). Od tod tudi poziv vsem izobraževalcem bodočih učiteljev in oblikovalcem programov, da naj učitelje rednih šol čimbolj usposobijo za metodično-didaktično in tehnično raznolike prilagoditve poučevanja, kar edino lahko predstavlja rešitev za politike profesionalizma (prav tam, str. 277). Osredotočenost na nezmožnost pa vodi do vprašanj kot npr. kako naj poučujem otroka s to vrsto nezmožnosti, če pa nisem usposobljen za tako delo? Takšna vrsta vprašanj izhaja iz profesionalnega diskurza in se odraža tudi na ravni ločenega usposabljanja učiteljev rednih ter specializiranih institucij (prav tam, str. 56).

Zaključimo lahko z ugotovitvijo, da G. Fulcher pri razmišljanju o diskurzih integracije želi s pojmom profesionalizem oz. profesionalni diskurz poudariti predvsem prednostno pozicijo tistih strok, ki v svojem raziskovanju skušajo z različnimi raziskovalnimi instrumenti ugotavljati odstop od 'normale', ugotavljati stopnjo deficita in čim bolj natančno določiti kategorijo. V nadaljevanju pa strokovnjaki presojaajo, katero okolje bi bilo za določenega učenca čimbolj primerno, predvsem pa, kje bo dobil čim bolj primerno strokovno pomoč in oskrbo, saj jim stroka omogoča tudi napoved relativno predvidljivega poteka razvoja ter kaj učenci (z merskimi inštrumenti jasno zaznanimi, beri nedvoumnimi) hendikepi najbolj potrebujejo. Kaj pa ostale stroke oz. znanstvene discipline? A se zdijo zaradi drugačne znanstvene paradigme bolj sprejemljive oz. neproblematične pri utemeljevanju integracijskih procesov? Poleg tega je zanimivo, da se v svojem razpletanju in nizanju številnih analiz skorajda ne dotakne demokratizma kot drugega najbolj vplivnega diskurza integracije, četudi v zaključku poudari, da pedagoški diskurz, ki ga sama ponudi kot bolj primerne pri oblikovanju politike integracije, sodi v demokratizem. O demokratizmu lahko sklepamo le posredno, saj ga G. Fulcher očitno ni prepoznala v nobeni izmed državnih politik, ki jih je v svojem delu temeljito analizirala. Gotovo bi se v teh politikah moralo večjo pozornost namenjati zagotavljanju temeljnih pravic in svoboščin vsem državljanom ter v ta namen prepoznavati, kako jih sedanja družbena strukturiranost marginalizira in onemogoča neodvisno življenje. V nadaljevanju pa bi verjetno v demokratičnem diskurzu moralo priti do

spremembe na vseh tistih področjih družbenega življenja, ki hendikepiranim ne omogočijo soudeležnosti. In do kakšnih preoblikovanj diskurzov nezmožnosti je med sodobnejšimi teoretiki še prihajalo?

3.5 Preoblikovanje diskurzov nezmožnosti in paradigem z različnih perspektiv

Konceptualizacija posebnega izobraževanja je izpostavljena številnim spremembam. Slee (1998) povzame zelo uporabno ogrodje petih različnih paradigem ali perspektiv, ki jih je na podlagi zgoraj predstavljenih diskurzov nezmožnosti prilagodila S. Riddell (1996, str. 84-92).

Prva od teh je **esencialistična perspektiva** v okviru katere so razlike med učenci neproblematično locirane v njihovo individualno patologijo, napake v šoli pa so pripisane nekakšnim defektom ali pomanjkljivostim znotraj učenca. Svojo dominantnost je ta perspektiva utrdila s pomočjo nedvoumnega prevzema teorije o posebnem izobraževanju, ki izvira iz diagnosticiranja posameznikovih primanjkljajev kot osnove za intervencijo in zdravljenje. Zagovorniki esencializma se večinoma odzivajo na praktične probleme, ki jih predstavljajo individualne razlike otrok (Slee 1998, str. 128). V esencialistični perspektivi je kot temeljen mogoče prepoznati medicinski oz. profesionalni diskurz.

Drugo stališče **socialno strukturirana perspektiva** opisuje nezmožnost kot družbeno izumljen, zatiralni in normativen konstrukt in je bil razvit z namenom izpostavljanja problemov socialne marginalizacije manjšin. Ta perspektiva je očitna v delu Goffmana (1963) kot tudi implicitno prisotna v opredelitvi poškodbe, nezmožnosti in hendikepa Svetovne zdravstvene organizacije (prav tam). Paradigma znotraj te perspektive se je oblikovala kot družbeno kritičen odziv na ustanavljanje in ohranjanje že obstoječih segregiranih ustanov, ki so se po mnenju G. Fulcher oblikovale kot posledica diskurza usmiljenja in profesionalnega diskurza.

Tretja **materialistična perspektiva** nezmožnost pojmuje kot zgodovinsko in kulturno pogojeno obliko izključevanja, ki jo kreira ekonomski sistem s svojo organiziranostjo dela in procesi materialne reprodukcije. Avtorji znotraj te perspektive so poudarjali, da je nezmožnost prepogosto pojmovana kot osebna tragedija (Oliver 1996) ali medicinski problem, za katero skrbi zdravstveni sistem z namenom, da locira in ohrani ljudi z nezmožnostmi zunaj trga dela kot odvisne uporabnike (Abberley 1987; v: prav tam, str. 128-129). Tudi G. Fulcher je pri iskanju bolj konstruktivnega diskurza integracije v svoja razmišljanja vpletala socialno teorijo nezmožnosti Abberleya, ki omogoča kritiko in odmik od medicinskega diskurza. Medicinski diskurz je namreč prodril v skorajda vse pore družbenega življenja, še zlasti v socialno-ekonomske strukture.

Postmoderna perspektiva prikazuje izkušnje hendikepiranih oseb kot prekinitev in neuvrščenost v večinsko skupino, zato postmodernistične analize preskrbijo prostor še drugim glasovom pri opisovanju in analiziranju hendikepa. J. Corbett (1996), G. Fulcher (1989) in drugi na novo oblikujejo jezik hendikepiranih, da bi pokazali identitetne politike in razlike (prav tam, str. 129). Ta perspektiva se že bistveno bolj jasno povezuje z diskurzom pravic in demokratizmom.

In peta kategorija je **perspektiva gibanja hendikepiranih**, v kateri je skrb bolj namenjena izvršitvi družbenih sprememb, inkorporiranju pravic hendikepiranih ljudi ter njihovemu

opolnomočenju kot pa oblikovanju koherentne teoretične pojasnitve hendikepa (prav tam). Uveljavljanje pravic hendikepiranih in potrebnost spreminjanja obstoječih družbenih razmerij, ki hendikepirane postavljajo v položaj odvisnih, je izhodišče te perspektive.

Slee je prepričan, da sociološko raziskovanje, bolj kot osredotočenost na prakse poučevanja nezmožnih, lahko ponudi širšo opcijo zavedanja in povečanja participacije učencev in učiteljev (prav tam). Toda nekateri drugi avtorji (npr. Clark idr. 1997; Skidmore 2004) poudarjajo, da nobena od prisotnih paradig v raziskovanju posebnega izobraževanja ni (samo)zadostna pri iskanju rešitev na tem področju. Zgodovinsko gledano naj bi se na področju posebnega izobraževanja paradigme pojavljale kot je prikazano v spodnji preglednici.

paradigma	epistemologija	raven osredotočenosti	model pojasnitve	predlagana oblika intervencije
PSIHO-MEDICINSKA	pozitivist pozitivistična	mikro (individualna)	učne težave izhajajo iz primanjkljajev znotraj posameznega učenca	diagnostično testiranje in navidezno-klinično zdravljenje
SOCIOLOŠKA	strukturalist strukturalistična	makro (societalna)	učne težave izhajajo iz reprodukcije strukturalnih neenakosti v družbi preko procesov razvrščanja in označevanja	zagovarjati in širiti politične reforme izobraževalnega sistema z namenom odstraniti neenake prakse
ORGANIZACIJSKA	funkcionalist funkcionalistična	mezo (institucionalna)	učne težave izhajajo iz primanjkljajev znotraj splošne organizacije šole	rekonstruirati program šole, da bi eliminirali organizacijske primanjkljaje

Preglednica 2: Tri osnovne paradigme raziskovanja v posebnem izobraževanju (Skidmore 2004, str. 10).

Psiho-medicinska paradigma je osredotočena na posebno izobraževanje kot racionalen odziv na deficite, locirane znotraj posameznih učencev (Clark idr. 1997, str. 78). V okviru slednje pa ni eksplicitne razprave o posledicah teh ugotovitev na individualni ravni in na nadaljnje prakse učiteljev znotraj razredov. V razpletanju o močnih in šibkih točkah psiho-medicinske paradigme Skidmore ugotavlja, da sicer so primeri, kjer obstajajo jasne organske predispozicije, ki imajo očiten vpliv na učenje, kot npr. Downov sindrom. Vendar obstajajo številne druge oblike hendikepiranosti, pri katerih je fizična pogojenost učljivosti učenca bistveno težje prepoznavna, npr. pri avtizmu. In problem nedvomno nastane tedaj, ko so ne povsem utemeljene psiho-medicinske diagnoze (npr. pri ADD – angl. Attention Deficit

Disorder⁸) osnova za zelo vprašljivo uporabo zdravil in pogosta izključevanja teh učencev iz rednih razredov (več o tem glej Skidmore 2004, str. 2-4). To se zgodi tedaj, ko je medicinski (pa tudi psihološki) model razumljen v hierarhičnem razmerju ugotavljanja posebnih potreb kot najpomembnejši in je osredotočen zlasti na patologijo in ne na 'normalne' razmere; na bolezen in ne na zdravje; na naravo in etiologijo trenutnih problemov in ne na posameznika, ki ima določen problem; na obravnavo, osredotočeno na specifične patologije bolj kot na socialni in ekosistem, ki obkroža pojavljajoči se problem (Bailey 1998, str. 49, 52).

Sociološka paradigma daje poudarek na posebno izobraževanje kot sistem reprodukcije strukturalnih neenako(pravno)sti iz makro-socialne ravni na institucionalno formo (Clark idr. 1997, str. 78). Njen največji doprinos v raziskovanju posebnega izobraževanja je po mnenju Skidmora v jasni kritiki 'ideologije dobronamernega človekoljubja', ki jo je prva izpostavila S. Tomlinson (1982). Ta kritična sodba naj bi imela neposreden vpliv na prakse in senzibilizacijo praktikov pri razmisleku o možnih škodljivih vplivih zaradi 'etiketiranja' učencev kot nenazadnje na vidik utemeljenosti koeksistence ločenih izobraževalnih sistemov. Vendar so ti avtorji vse prepogosto izpeljevali svoje koncepte iz splošnih socioloških teorij in utemeljevali njihovo uporabno prenosljivost na področje posebnega izobraževanja, toda nepodprto z empiričnimi dokazi ali pa utemeljeno samo na posameznih anekdotičnih zapisih, ki so jih kritiki večkrat označili kot izjemnosti in ne splošno značilnost posebnega izobraževanja (več o tem v Skidmore 2004, str. 4-7).

V sodobnosti pa se je v delih Ainscowa (1991) in nekaterih drugih ameriških avtorjev (npr. Gartner in Lipsky 1987; Skrtic 1991; Thousand in Villa 1991) pojavila tretja paradigma, ki so jo navkljub velikim razlikam med poudarki posameznih teoretikov poimenovali organizacijska paradigma. Predpostavka organizacijske paradigme je najprej v tem, da posebno izobraževanje pojmuje kot posledico pomanjkljivega in neustreznega razvoja rednih šol, ali kot je to opredelil Skrtic (1991b, str. 20; v: Clark idr. 1997, str. 79): »Učenci s posebnimi potrebami so artefakt tradicionalnega kurikuluma«. Druga predpostavka te paradigme je, da je mogoče (in je nujno) najti načine, kako narediti redne šole bolj sposobne odzivati se na raznolikosti svojih učencev, zato so raziskave usmerjene v identifikacijo značilnosti znotraj šol, ki spodbujajo takšno odzivnost. Avtorji so se pri tem opirali tudi na različne druge stroke in literaturo vezano na učinkovitost šol, rekonstrukcijo oz. izboljšanje šol. Skidmore (2004, str. 7) navaja, da so se razvile tri večje variacije rekonstrukcije šol: '**adhocratic**'⁹ šole (Skrtic 1991), **heterogene šole** oz. 'ničelna zavrnitev' (angl. zero reject) (Thousand in Villa 1991) in **šole, ki so učinkovite za vse učence** (Ainscow 1991). Skrtic je na podlagi analize tedanjih šol predlagal preoblikovanje šol v t. i. 'adhocratic' šole, ki so sposobne sodelovanja in koordinacije dela tudi preko neformalne komunikacije.

Mnoge šole pa na žalost delujejo bolj kot profesionalne birokracije, kjer so učitelji relativno ločeni med seboj in se nagibajo k temu, da hendikepiranega učenca prilagodijo svojemu repertoarju spretnosti in ne da bi prilagodili inovativne rešitve raznolikim potrebam učencev. (prav tam) Villa in Thousand zagovarjata heterogene šole, kar pomeni, da naj bi bile šole prilagodljive tako, da bi uspele primerno zadovoljiti izobraževalne potrebe vseh učencev v šolskem okolišu in tako uresničevati 'ničelno zavrnitev' (prav tam). Ainscow (1991) pa v

⁸ V slovenskem prostoru se za te učence uporablja pojem hiperkinetična motnja (HKM). Poleg omenjenega poimenovanja se v sodobnosti pogosto pojavlja tudi ADHD (angl. Attention Deficit and Hyperactive Disorder) (več o tem glej Zidar 2005, str. 51).

⁹ Pojem izhaja iz latinske besedne zveze 'ad hoc', ki pomeni: za to, za ta primer, nalašč za to; s tem (vprašanjem) v zvezi, t. j. mimo reda, takoj (pojasniti kaj) (Verbinc 1997, str. 25).

svojem predlogu učinkovitih šol za vse poudarja, da mora 'individualni vidik' na posebne potrebe zamenjati 'kurikularni vidik', kar naj bi pomenilo, da je pri prepoznanih težavah učencev to potrebno razumeti kot znak nujnosti reformiranja šole kot institucije.

Obstajajo še drugi pristopi, ki znotraj organizacijske paradigme odgovarjajo na vprašanje, kako rekonstruirati šole, vendar ne glede na drugačna poimenovanja in drugačne organizacijske vidike, je vsem skupna konceptualizacija učnih težav: učne težave so posledica patologije trenutne šolske organizacije (Skidmore 2004, str. 8). Na ta način se organizacijska paradigma nagiba k predstavi, da je šola kot organizacija v bistvu učinkovita ali neučinkovita, inkluzivna ali ekskluzivna, heterogena ali homogena, ter z osredotočenostjo na samo organizacijo zapostavlja raziskovanje interakcij med učiteljem in učenci, ali učenca z ostalimi učenci, ki so v procesih izobraževanja tudi zelo pomembni (prav tam, str. 9).

V zaključku predstavitve prevladujočih paradig na področju posebnega izobraževanja Skidmore poudari, da je skupna značilnost vseh treh redukcionizem, torej tendenca, da izjemno kompleksne pojave pojasnjuje v enem, enosmernem vzročnem modelu in posledično predpostavlja eno obliko intervencij kot popolno in ustrezno rešitev problema. Učne težave so pojmovane kot produkt dejavnikov, lociranih bodisi znotraj posameznika ali družbe na splošno ali šole, vendar je pri vseh možnost interakcij med dejavniki, ki se odvijajo na različnih ravneh analize, spregledana (prav tam, str. 11).

Stangvik (1998, str. 142- 145) predstavi avtorje iz različnih kulturnih okolij, ki prepoznavajo različne paradigme. Nekateri nemški pisci razlikujejo med paradigmi v smislu njihove osnovne enote, ki jo analizirajo: ali gre za osredotočenost na posameznika, interakcijo, sistem ali družbo. Tako prepoznavajo in klasificirajo (glej preglednico št. 3) **individualno-teoretično paradigmo** ('nezmožnost je medicinska kategorija'), **interakcijsko-teoretično paradigmo** ('nezmožnost je označba'; angl. label), **sistemska-teoretično paradigmo** ('nezmožnost je rezultat sistema') ter **družbeno-teoretično paradigmo** ('nezmožnost je produkt družbe').

Pri opredeljevanju razmerij specialnega izobraževanja z ostalimi znanostmi pa povzame po Morssu (1996, str. 4-7; prav tam, str. 143-144) štiri načine raziskovanja znotraj razvojne psihologije, ki so za področje posebnega izobraževanja zelo aktualni: tradicionalna razvojna psihologija, ki daje prednost normativnim definicijam, potem upoštevanje socialnega konteksta v psihologiji, ki poudarja vpliv socialnega in kulturnega okolja ter pričakovanj. Socialno-konstruktivski način obravnave je tretji, v katerem je pozornost namenjena medosebnim procesom (jezik, drugi simbolni sistemi), preko katerih ljudje oblikujemo izkušnjo resničnosti. Kritična razvojna psihologija kot zadnja pa postavlja psihologijo kot znanost v širši zgodovinski vidik ekonomskih interesov in sloni na prepričanju, da je oblikovana znotraj teh procesov ter podpira in ohranja posamezen politični kontekst. Na podlagi predstavljenih paradig in različnih načinov raziskovanja znotraj razvojne psihologije oblikuje skico relevantnih usmerjenosti na konstrukcijo koncepta nezmožnosti.

Mikro			
Zaprt	Posameznik Nezmožnost je medicinska kategorija	Interakcija Nezmožnost je označba (angl. label)	Odprt
	Sistem Nezmožnost je produkt sistema	Družba Nezmožnost je produkt družbe	
Makro			

Preglednica 3: Različne usmerjenosti na konstrukcijo koncepta nezmožnosti (Stangvik 1998, str. 145).

Z razlikovanjem med 'mikro' in 'makro' opozarja na raven analize specifičnega pojava, s karakterizacijo 'zaprt' in 'odprt' pa na odnos področja posebnega izobraževanja z drugimi znanostmi.

Očiten paradigmatški konflikt v posebnem izobraževanju Stangvik prepoznava med **modelom primanjkljaja** in **transakcijskem modelom**. V modelu primanjkljaja/deficita je osredotočenost na značilnosti posameznika v okviru normalne porazdelitve. Zmožnosti so nekaj, kar je mogoče raziskovati relativno neodvisno od socialnega ozadja in te koncepcije so zaznamovane s pojmi, ki se začenjajo z 'dis/de' (v angleškem jeziku), kot npr. primanjkljaj, nezmožnost ali defekt. V drugem modelu pa se na nezmožnost gleda kot na ovire premagujoče (angl. negotiated) socialne prakse, ko se problem posameznika smatra kot socialno konstruiran in odvisen od dinamike socialne interakcije. Pri tem ne gre za zanikanje pomena individualnih disfunkcij, toda osredotočenost je na socialne in subjektivne posledice teh disfunkcij v posebnih socialnih okoljih. Te posledice so lahko povezane s kvaliteto življenja ter opisane kot izolacija, prikrajšanje, razvrednotenje in represija (prav tam, str. 147). Pri transakciji gre za dvosmerni proces, v katerem je oseba tista, ki konstruira in tista, ki je konstruirana, in transakcija je interakcijska in interpretativna, kar pomeni, da je nezmožnost skonstruirana na obeh ravneh, na socialni in na subjektivni, ter oblikovana kot družbena vloga in kot subjektivna identiteta (prav tam, str. 148).

Predstavljene paradigme in perspektive na posebno izobraževanje so številne in med seboj bolj ali manj raznolike. Skupna ugotovitev avtorjev, ki so se osredotočali na paradigmatški vidik, je zlasti nesprejemljivost ekskluzivne in najbolj odločilne vloge normativnih znanstvenih pristopov (medicine in tradicionalne psihologije) na področju šolanja učencev. Druga ugotovitev pa je razširitev raziskovanja posebnega izobraževanja s sociološkimi, kurikularnimi, organizacijskimi in nenazadnje tudi odnosnimi (etičnimi) vidiki, saj je le interdisciplinarno pristopanje k iskanju rešitev lahko konstruktiven način uresničevanja ideje integracije kot tudi inkluzije. Postmoderna perspektiva in perspektiva gibanja hendikepiranih kot najbolj sodobni v razvoju perspektiv posebnega izobraževanja zahtevata prepoznavanje glasov hendikepiranih in omogočanje vključenosti v običajne načine družbenega življenja. To pa v večini dežel predpostavlja spreminjanje obstoječih družbenih pogojev in razmerij, na način, da bodo tudi pripadniki šibkejših družbenih skupin, pogosto potisnjenih na rob družbenega dogajanja, lahko samostojno sprejemali odločitve o stvareh, ki se tičejo njihovega življenja in polnopravno soudeleženi v dogajanju širše skupnosti. Za uresničitev tega cilja pa bo potrebno tudi na ravni šolskega sistema prevetrili trenutno veljavna načela in vrednote, ki bistveno definirajo delovanje na šolski ravni in ugotavljati, koliko so le ta

vključujoča/izključujoča in koliko prostora je namenjenega prepoznavanju in resničnemu
 zaslišanju glasov marginaliziranih skupin učencev.

4 TEORETSKA ANALIZA DOKUMENTOV, KI OPREDELJUJEJO VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNO DEJAVNOST V SLOVENIJI NA OSNOVNOŠOLSKI RAVNI

V Uvodu v Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v R Sloveniji lahko preberemo, da splošni teoretični okvir za preoblikovanje javnega sistema šolanja na preduniverzitetni ravni predstavljajo **človekove pravice** in pojem **pravne države**. Človekove pravice naj bi bile odraz že doseženega soglasja o temeljnih vrednotah, ki veljajo neodvisno od različnosti političnih in vrednotnih sistemov. »Zato so med tremi vrstami političnih in etičnih teorij kot izhodišče najbolj sprejemljive tiste, ki temeljijo na **pravicah**, medtem ko so cilji in dolžnosti iz pravic izpeljani (v nasprotju z drugima dvema teorijama, kjer so izhodišče bodisi cilji bodisi dolžnosti)« (Bela knjiga 1997, str. 13).

V konceptualnih izhodiščih je torej eksplicitno izpostavljena **etika pravičnosti**, ki je po mnenju sooblikovalcev novega sistema šolanja najbolj primerna pri utemeljevanju šolskega sistema, saj se je tako mogoče izogniti poskusom uveljavljanja katerega koli vrednotenega sistema kot univerzalnega. V nadaljevanju so izpostavljene vrednote, ki pomenijo skupno evropsko dediščino političnih, kulturnih in moralnih vrednot, in v katerih je utemeljena civilizirana družba. Človekove pravice, pluralna demokracija, strpnost, solidarnost in pravna država so torej vrednote, v skladu s katerimi naj bi šole delovale in vzgajale učence (prav tam, str. 14).

Pri strukturiranju novega sistema šolanja so bila upoštevana nekatera temeljna načela:

1. načelo enakih možnosti ob upoštevanju individualnih razlik med otroki ter načelo pravice do izbire in do drugačnosti,
2. načelo omogočanja uspešnega zaključka osnovne šole in nadaljevanja edukacije,
3. načelo ohranjanja ravnotežja med raznimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja,
4. načelo sodelovanja učenk oz. učencev, učiteljic oz. učiteljev in staršev,
5. načelo integracije učencev in učenk z motnjami v razvoju,
6. načelo ohranjanja splošnoizobraževalne naravnosti osnovne šole,
7. načelo avtonomnosti šole in strokovnosti učitelja oz. učiteljice (prav tam, str. 90).

Za nadaljnjo analizo sta zanimivi zlasti prvi dve načeli, zato si jih oglejmo nekoliko podrobneje.

Ad 1.) Snovalci koncepta ta čas veljavnega sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji so posebno pozornost pri zagotavljanju enakih možnosti namenili marginaliziranim skupinam učencev pri nas. To so predvsem revni učenci, učenci s posebnimi potrebami in pripadniki manjšinskih etničnih skupin. V Beli knjigi je mogoče zaslediti, da je »... za obvezno šolo ... značilna težnja po istočasnem združevanju enakosti in različnosti. Splošnemu konsenzu, da je izobraževanje pravica vseh (brez diskriminacije posameznika ali skupine), je treba dodati opozorilo, da to ne pomeni enakega izobraževanja za vse. Enake možnosti v izobraževanju morajo biti usklajene s **pravico posameznika do drugačnosti** in s pravico družbe, da z vidika splošnega razvoja optimalno uporabi razpoložljive vire oz. človeške in materialne potencialne,

pa tudi s pravico demokratične države, da vsakemu posamezniku omogoči oz. ga pripravi za participacijo v demokratičnih procesih. Enakost ne sme pomeniti izenačevanja ali celo brisanja individualnih razlik in omejevanja pluralizma» (prav tam, str. 25). To je konkretnije opredeljeno v nadaljevanju, in sicer, da je treba za učence s posebnimi potrebami »... dosledneje uveljaviti razne oblike in metode dela /.../ ter pospešiti /.../ **integracijo** v skupni sistem edukacije» (prav tam, str. 23); »za otroke **iz kulturno in socialno manj spodbudnih okolij** je treba organizirati dodatne dejavnosti, ki nadomestijo socializacijski primanjkljaj in prekinejo začarani krog šolskega neuspeha» (prav tam, str. 22). Ob tem pa se tudi izpostavlja, da »... uspešnejše vključevanje otrok iz kulturno manj spodbudnih okolij v šolsko delo ne vodi k nižanju kriterijev znanja in vrednotenja znanja, temveč temelji na vzpostavljanju mehanizmov za izenačevanje začetnega stanja (t. i. "startne osnove") in enakih možnosti pri doseganju rezultatov« (prav tam, str. 22–23).

Lahko zaključimo, da je iz konceptualnih izhodišč moč razbrati jasno zahtevo, da šole z diferencirano 'ponudbo' omogočijo enakost možnosti pri doseganju rezultatov in s tem uspešno vključenost različnih skupin učencev, ki so tako ali drugače prikrajšani.

Ad 2.) Morda bi veljalo izpostaviti še drugo načelo strukturiranja novega šolskega sistema v Sloveniji, pri katerem se poudarja predvsem potrebnost različnih organizacijskih in vsebinskih razčlenitev osnovne šole ter načinov ocenjevanja. Predlagane in kasneje tudi sprejete so bile različne oblike diferenciacije in individualizacije, in sicer v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (naj) se izvaja didaktična diferenciacija z vsemi svojimi modifikacijami, v drugem obdobju (naj) se postopoma uvajajo različne oblike notranje fleksibilne diferenciacije, medtem ko (naj) se v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju izvaja delna zunanja diferenciacija. Vzpostavi (naj) se sistem preverjanja in ocenjevanja, ki bi ne le upošteval razvojne in učne posebnosti učencev, marveč tudi postopoma prehajal od opisnega in notranjega k številčnemu in zunanjemu ocenjevanju. »Prizadevati si je treba, da bo po osnovni šoli zagotovljena možnost nadaljevanja izobraževanja vsem učenkam in učencem na ustrezni stopnji« (prav tam, str. 90).

V konceptualnih izhodiščih je torej moč zaslediti **zahtevo po integraciji učencev s posebnimi potrebami v redne šole**, ki naj bi s čim bolj raznoliko ponudbo tem učencem omogočale dosegati čim višje nivoje znanja. Kako pa je ta zahteva po integraciji učencev s posebnimi potrebami razumljena v formalnih določilih, bomo videli v nadaljevanju, kjer se bomo nekoliko dlje zaustavili ob zakonodaji, ki opredeljuje to področje. Pri **drugih deprivilegiranih skupinah učencev so omenjene le možnosti, ki naj bi jim olajšale učenje oz. prispevale k izenačevanju začetnega položaja**. V Beli knjigi je torej zaznati osredotočenost na prilagojeno ali dodatno izvajanje programov, ki naj bi jih šola zagotovila deprivilegiranim učencem z namenom doseganja čim višjih nivojev znanja, ki se sproti in najbolj očitno odražajo v ocenah učencev. Ob tem je treba izpostaviti osredotočenost Bele knjige samo na dosežke znanja, medtem ko so drugi vidiki posameznikovega razvoja potisnjeni v ozadje.

Vzporedna analiza Zakona o osnovni šoli (1996) ter drugih zakonov in strokovnih smernic, ki opredeljujejo izobraževanje marginaliziranih skupin učencev, nam bo pri konkretnih, pogosto izključenih skupinah učencev dala boljši vpogled v morebitno (ne)sprejemljivost trenutno uveljavljenih rešitev.

4.1 Zakonodaja na področju šolanja romskih učencev in otrok priseljencev

Cilji osnovnošolskega izobraževanja so številni (2. člen). Če jih pogledamo z vidika šolanja pogostejše izključenih skupin učencev ali z akademskega oziroma socialnega vidika, se ob njih postavlja kar nekaj vprašanj. Kako, recimo, uresničevati cilj »... razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem oziroma madžarskem jeziku« (Šolska zakonodaja 1996, str. 109) pri skupini romskih učencev in otrok priseljencev? Za omenjeni skupini učencev, ki sta v slovenskih osnovnih šolah najštevilčnejši¹⁰, je slovenski jezik drugi jezik oz. jezik okolja, kar za večino pomeni večjo ali manjšo oviro pri doseganju in tudi izkazovanju znanja. Sicer imajo tujci in otroci slovenskih državljanov, katerih materni jezik ni slovenski, zakonsko pravico do pouka maternega jezika in kulture (prav tam, str. 111), ki pa se udejanjijo le, če država, iz katere prihajajo učenci, in Slovenija podpišeta poseben protokol za izvajanje tovrstnega pouka. Takšno dopolnilno učenje jezika ponavadi poteka enkrat tedensko v obsegu 3–5 ur, toda večinoma ne v okviru rednih šol¹¹. Kot navaja K. Skubic Ermenc, šole možnosti poučevanja materinščine v okviru društev ne poznajo, zato je tudi ne morejo svetovati morebitnim zainteresiranim staršem in otrokom. Poleg tega še izpostavlja, da je takšno organiziranje učenja materinščine za migrante in begunce »... morda – čeprav ne ustreza standardom – še razumljivo, ko pa gre za naše državljane ('neslovenskega' porekla), to pomeni prelaganje odgovornosti za lastne državljane na druge države, pomeni zanikanje skrbi za dobrobit lastnih državljanov. Države izvora naj bi po drugi strani ohranile interes za pripadnike svojega naroda, ne glede na to, da ti niso njihovi državljani, niti se tam ne nameravajo naseliti« (Skubic Ermenc 2003, str. 155). Najbrž si je težko predstavljati, da bi Srbija – pripadnikov srbske manjšine je med državljani Slovenije, ki se niso opredelili za Slovence, namreč največ (Etnična podoba ...2005, str. 97) –, podpisala s Slovenijo poseben protokol za izvajanje tega pouka, saj obstaja zelo malo možnosti, da se ti slovenski državljani želijo vrniti v Srbijo. K. Skubic-Ermenc v nadaljevanju izpostavi, da je predpostavka o vračanju priseljencev v svoje matične države bila »... v državah Evropske unije presežena proti koncu sedemdesetih let prejšnjega stoletja, ko so države spoznale, da se njihovi imigranti ne nameravajo vrniti in da so postali del njihovih družb in kultur. Čeprav tudi v Sloveniji ne pričakujemo, da bodo naši državljani /.../ zapustili Slovenijo – to bi gotovo bila tudi za državo in gospodarstvo katastrofa –, pa jim kljub temu enakopravnosti ne priznamo« (Skubic-Ermenc 2003, str. 159). Ob tem tudi izpostavlja, da je dopolnilni pouk materinščine, ki se izvaja v okviru društev, morda res praksa v številnih zahodnoevropskih državah, vendar je tudi tam jasno, da ne prispeva k povečanju enakih možnosti, temveč le zadošča formalnim zahtevam po uresničevanju človekovih pravic.

Po zakonu se torej otroci tujih državljanov v osnovno šolo lahko vključijo brez posebnih pogojev in imajo prvo leto šolanja pravico do dveh ur individualne ali skupinske pomoči, v

¹⁰ Na podlagi popisa prebivalstva iz leta 2002 je v slovenskih osnovnih šolah 5,2 % (ali 11.000) učencev, katerih materinščina ni slovenski jezik. Ker je delež Neslovencev v celotni populaciji večji, lahko sklepamo, da je takšnih učencev še več. To potrjuje tudi podatek iz popisa, saj se 14,6 % mladostnikov, mlajših od 15 let, ni opredelilo za Slovence. Ti so bodisi narodnostno neopredeljeni, na vprašanje niso želeli odgovoriti ali pa je njihova pripadnost neznana.

¹¹ Inicijativo za ta pouk so dali najrazličnejša društva (Makedoncev, Albancev in Arabcev) ter makedonsko in hrvaško veleposlaništvo v Sloveniji. V šol. letu 2003/04 se je 52 učencev v Ljubljani, Kranju, Novi Gorici in na Jesenicah učilo makedonskega jezika, 16 učencev v Mariboru srbskega in 35 učencev v Novem mestu, Ljubljani, Mariboru in Radovljici hrvaškega jezika. V okviru osnovne šole pa imajo učenci možnost učenja materinščine v okviru izbirnih predmetov. V šol. letu 2003/04 sta le dve osnovni šoli v Sloveniji ponujali in izvajali kot izbirni predmet hrvaščino, v pripravi je učni načrt za srbski jezik, sprejeta pa je bila tudi odločitev za pripravo učnih načrtov za makedonski, albanski in bošnjaški oziroma bosanski jezik (Roter 2005, str. 266-267).

šestih centrih pa je organizirana pomoč pri učenju slovenskega jezika. Učitelj, ki sprejme učenca, je dolžan pripraviti zanj individualni učni načrt (Urejanje ... 2004, str. 7). Šole imajo za vse učence možnost izvedbe dopolnilnega in dodatnega pouka, ker pa za te učence kot tudi za otroke slovenskih državljanov, katerih materni jezik ni slovenščina, to pogosto ni dovolj, v praksi obstajajo primeri, ko si šola zagotovi dodatna sredstva za poučevanje takšnega učenca s tem, da ga usmeri kot učenca s posebnimi potrebami (Skubic Ermenc 2004, Peček 2005), čeprav naša zakonodaja o učencih s posebnimi potrebami te populacije ne obravnava v tem okviru. Razmišljanja o poučevanju jezika okolja, ki bi izhajala iz specifike populacije, ali pa morda o poučevanju jezika okolja kot drugega jezika, kar je praksa v marsikateri drugi državi, so pri nas prisotna le med redkimi strokovnjaki. Naj ob tem spomnim, da so v mnogih državah (npr. Norveška, Avstralija,...) jasna priporočila pri izobraževanju priseljenjskih učencev, kjer izpostavljajo potrebnost vzporednega učenja in razvijanja tudi maternega jezika, saj se zavedajo vpliva slednjega na splošni učni uspeh in ne le na uspeh pri jeziku. Pri tem gre za upoštevanje naslednjega, v številnih deželah sprejetega spoznanja: če učencu, ki ima težave z jezikom okolja, ne omogočamo razviti materinščine v dodelanem kodu (Bernstein 1996), mu s tem otežujemo učenje jezika okolja, kar vpliva tudi na rezultate pri drugih predmetnih področjih (Denied a future? 2001).

In kako to zakonsko določilo (pravico po učenju materinščine in svoje kulture) uresničevati pri romskih učencih, pri katerih se znanje slovenskega jezika izkazuje kot resna težava (Krek, Vogrinc 2005)? Pouk romskega jezika in kulture je poleg prisotnosti romskih asistentov v rednih oddelkih osnovne šole prioritetni predlog pri urejanju osnovnošolskega izobraževanja romskih učencev (Strategija ... 2004, str. 31), vendar doslej še nimamo ustreznih pogojev za njegovo uresničevanje (standardizacija romskega jezika še poteka, težave so tudi s strokovnim kadrom, ki bi bil usposobljen za poučevanje romskega jezika in kulture, učbeniki ipd.). Glede na pogosto prisotna izključevanja romskih učencev iz programov rednih šol (slab učni uspeh, sedemkrat pogostejše preusmerjanje v osnovne šole s prilagojenim programom ter očitno osip v višjih razredih osnovnih šol) bi morali v Sloveniji temu področju namenjati veliko več pozornosti – zlasti z interdisciplinarnim pristopom k raziskovanju in reševanju problematike šolanja Romov ter še posebej z usmeritvijo v usposabljanje učiteljev. Razviti bi morali takšne programe izobraževanja bodočih učiteljev, ki bi jim omogočala ne le pridobitev kakovostnih znanj, temveč bi se v teku izobraževanja soočali tudi z lastnimi predstavami, stereotipi in predsodki ter jih zmogli konstruktivno prestrukturirati, saj le tako lahko zagotovimo, da konkretne rešitve za določene pogostejše izključene učence ne bi imele negativnih učinkov.

Pri šolanju učencev manjšinskih etničnih skupin v slovenskih osnovnih šolah se postavlja dvom tudi ob uresničevanju cilja »razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije« (Šolska zakonodaja 1996, str. 109). To pa ne le zaradi nemožnosti razvijanja maternega jezika številnih učencev, ki je eden izmed pomembnejših nosilcev vsake kulture, temveč tudi zaradi načina, kako učenci spoznavajo različne druge kulture. Po priporočilih Bele knjige naj bi v šoli seznanjanje z drugimi kulturami potekalo na podlagi antropoloških in etnografskih raziskav, ki »... opozarjajo na velike razlike v vsakdanjem življenju, telesnih navadah, zadovoljevanju osnovnih potreb, oblačenju, družbljivosti in tekmovalnosti, spolnem vedenju itd. Take medkulturne primerjave pripomorejo k širjenju duha in relativiranju ter rahljanju etnocentrizma (vključno z evropocentrizmom), pripomorejo pa tudi k razumevanju lastne kulturne identitete in tradicije« (Bela knjiga 1997, str. 20). Lahko se strinjamo z ugotovitvami K. Skubic-Ermenc (2003, str. 165), ko pravi, da »... druge in drugačne kulture le proučujemo; spoznavamo, kako smo si ljudje med sabo različni (in ne podobni!), naše vsakodnevno življenje pa – kot da z njimi nima nič.« In nadaljuje, da »... ne glede na to, da snovalci

prenovljenega šolskega sistema opozarjajo na ostra razlikovanja med "nami" in "drugimi", je mogoče v tem prepoznati elemente izključujočega diskurza. Na eni strani smo mi, Slovenci in Evropejci, na drugi strani pa vsi drugi, ki jih moramo sicer spoštovati, toda to spoštovanje je odpeto, brez pripravljenosti na sprejetje "drugih" v svojo sredino.« Tudi analiza učnih načrtov nekaterih obveznih predmetov v osnovni šoli pokaže, da je pozornost namenjena le določenim (zahodnim) kulturam v okviru evropskih meja in da torej med kulturami obstaja nekakšna hierarhija (prav tam, str. 182). Vsekakor je na podlagi predstavljenega dvom v doseganje tega cilja osnovnošolskega izobraževanja utemeljen; hkrati je mogoče prepoznati večjo osredotočenost na doseganje nekega drugega cilja, in sicer »... razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi« (Šolska zakonodaja 1996, str. 109). Pri teh prizadevanjih je v ospredju zgodovina slovenske države in njena kultura, kar je seveda povsem sprejemljivo, če bi bil način posredovanja vedenj o drugih (tudi v Sloveniji prisotnih) kulturah takšen, da bi omogočil ne le spoznavanje razlik med 'našo' in 'njihovo', marveč spodbujal sprejemanje in spoštljivo sobivanje. To je namreč tudi eden izmed ciljev našega osnovnošolskega izobraževanja, ki se zapisan glasi takole: »... vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin in s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi« (Šolska zakonodaja 1996, str. 109).

Na tem mestu lahko zaključimo, da se cilji slovenske osnovnošolske zakonodaje le delno uresničujejo, da je med njimi mogoče prepoznati hierarhijo oz. da so cilji do določene mere lahko med seboj celo izključujoči. Z vidika šolanja romskih učencev in otrok priseljencev je formalno sicer zapisana pravica do učenja materinščine in svoje kulture, toda dejansko se ta pravica lahko udejanja le poredkoma in ne v okviru programa rednih osnovnih šol. Izkazalo se je celo, da številne šole te možnosti učenja materinščine v okviru društev niti ne poznajo. Če ob tem upoštevamo ugotovitev raziskave, opravljene na reprezentativnem vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev, kjer približno polovica anketiranih meni, da morajo sami starši otrok priseljencev in Romov poskrbeti za učenje slovenskega jezika (več o tem v: Peček in Lesar 2006, str. 87–94), potem lahko rečemo, da velika večina pedagoškega kadra ne prepozna šole kot tiste, ki je odgovorna za pomoč pri soočanju z jezikovnimi ovirami svojih učencev. To je stvar društev oz. staršev in društev, ki poskrbijo za ohranjanje svojega jezika in kulture. Vsekakor je takšen nonšalanten odnos številnih šol in pedagoškega kadra vprašljiv tudi z vidika razvoja posameznikove (narodne) identitete in kaže na nezavedanje včasih celo škodljivih vplivov šolanja na ta proces.

Z vidika učencev manjšinskih etničnih skupin slovenska osnovna šola ne zagotavlja upoštevanja načela poštenih enakosti možnosti in idej multikulturalizma, saj jim ne omogoča takšnega pouka, ki bi jim zagotavljal kompenzacijo razlik, prav tako pa tudi ne omogoča ohranjanje njihovega jezika in kulture, grajenja njihov identitete. So pa nekatere ugodnosti, ki jih nudi država zlasti romskim učencem (npr. za individualno ali skupinsko delo, ugodnejše normative, financiranje prehrane, učbenikov, ekskurzij...). Učni uspeh zlasti romskih otrok je bistveno slabši kot uspeh ostalih otrok, med njimi pa je tudi velik osip posebno v višjih razredih osnovne šole. Pri tem je potrebno poudariti, da omenjeno veliko bolj velja za Rome na Dolenjskem, kot v Prekmurju, saj je Romom v Prekmurju in ostalemu prebivalstvu uspelo vzpostaviti dosti boljše oblike sobivanja. Na Dolenjskem so tudi pogostejši pritiski neromskih staršev naj Romi prešolajo svoje otroke v druge šole in s tem omogočijo kvalitetnejše šolanje njihovim. Slovenija je ena izmed držav, ki je deležna številnih kritik Evropskega centra za pravice Romov in evropskega komisarja za človekove pravice. (Barriers... 2002; ERRC 2003; ERRC 2004; Poročilo... 2006) Izpostavljena je med državami, ki s svojimi ustaljenimi praksami prispevajo k izključevanju romskih otrok iz rednih razredov. To se kaže z

oblikovanjem posebnih razredov zanje in z kar sedemkrat višjim deležem Romov, v primerjavi z ostalimi učenci, v osnovnih šolah s prilagojenim programom. Na preusmerjanje vpliva predvsem šolska neuspešnost in vedenjska problematika, ne da bi se razkrivalo in priznavalo pravih vzrokov neuspešnosti kot so diskriminacija, revščina, specifična kultura in neznanje jezika okolja. Vprašanja v zvezi z njihovim izobraževanjem se še vedno sučejo predvsem okoli tega, kako Rome asimilirati v prevladujočo kulturo in ne kako jih sicer vključiti, a omogočiti hkrati ohranjanje in razvoj njihovega jezika, kulture in identitete.

Otroci tujih državljanov se v osnovno šolo lahko vključijo brez posebnih pogojev, le prvo leto šolanja imajo pravico do dveh ur individualne ali skupinske pomoči, v šestih centrih pa je organizirana pomoč pri učenju slovenskega jezika. Učitelj, ki sprejme učenca, je dolžan pripraviti zanj individualni učni načrt. (Urejanje... 2004, 7) Šole imajo za vse otroke možnost izvedbe dopolnilnega in dodatnega pouka, kar pa za te otroke, kot tudi za otroke slovenskih državljanov, katerih materni jezik ni slovenščina, pogosto to ni dovolj, so v praksi primeri, da si šola zagotovi dodatna sredstva za poučevanje takšnega otroka s tem, da ga kvalificira kot učenca s posebnimi potrebami (Skubic Ermenc 2004) in sicer kljub temu, da zakonodaja o učencih s posebnimi potrebami pri nas te populacije ne obravnava v tem okviru. Razmišljanja o poučevanju jezika okolja, ki bi izhajala iz specifične populacije, ali pa morda o poučevanju jezika okolja kot drugega jezika, kar je praksa v marsikateri drugi državi, so le med redkimi strokovnjaki.

Iz povedanega bi lahko zaključili, da šolska politika v Sloveniji za manjšinske etnične skupnosti dejansko ne predvidi možnosti spoznavanja lastne kulture in jezika, temveč predpostavlja, da se bodo le-ti čim prej asimilirali v obstoječo večinsko kulturo in sprejeli jezik okolja, kar je v nasprotju s splošno deklaracijo o človekovih pravicah kot tudi ostalimi relevantnimi mednarodnimi dokumenti (Konvencijo o borbi proti diskriminaciji na področju izobraževanja, Konvencijo o otrokovih pravicah, itd.), ki predstavljajo temeljno normo preverjanja sprejemljivosti zakonov v naši državi. Da je naš šolski sistem konceptualiziran v nasprotju z omenjenimi dokumenti kaže tudi naslednji primer redukcije, zapisane v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS: »Izrednega pomena je poznavanje in veščost v komunikaciji, zmožnost razumevanja in izražanja ... v slovenskem jeziku in v tujih jezikih. Težnja razvoja šolskih sistemov v svetu kažejo, da je treba ob temeljitem poučevanju slovenskega jezika... začeti učiti prvi tuji jezik vse bolj zgodaj...» (Krek 1995, str. 20) Zanimiva je dikcija, da težnje razvoja šolskih sistemov v svetu kažejo, da je potrebno temeljito poučevanje slovenskega jezika. Ob tem se zastavi vprašanje, ali je pri zgornjem zapisu morda prišlo do (nezavednega) lapsusa, kajti v drugih sistemih verjetno izpostavljajo potrebo po temeljitem učenju maternega in ne slovenskega jezika. In kaj to pomeni za 11000 (okoli 5,2%) osnovnošolskih otrok, katerih materni jezik ni slovenski? Nedvomno je jasno, da jim je v tem kontekstu kratena temeljna pravica do materinščine, izražena v Konvenciji o otrokovih pravicah. Pa tudi če sklepamo po naboru tujih jezikov, ki jih osnovne šole po Sloveniji ponujajo svojim učencem, lahko ugotovimo, da med jeziki obstoja hierarhija in da so t. i. svetovni jeziki pri nas bolj zaželeni (npr. angleščina, nemščina, francoščina) in da razen redkih izjem iz te ponudbe izpadejo jeziki naših sodržavljanov. (Skubic Ermenc 2003)

Osnovna šola na formalni ravni od otrok priseljencev in romskih učencev torej pričakuje, da se čim prej prilagodijo obstoječemu bolj ali manj nespremenljivemu sistemu delovanja, torej predpostavlja (kulturno in jezikovno) asimilacijo. Tudi z vidika prisotnosti drugih kultur v učnih načrtih obveznih predmetov se postavlja resen dvom v možnost spoznavanja in razvijanja oz. življenja lastne kulture teh učencev, čeprav je to tudi v slovenski ustavi izpostavljena pravica, saj je v kurikulumih prepoznavna monokulturna naravnost, ki se na

ravni poučevanja odraža s proučevanjem kulturno drugačnih, ki so v ekonomskem in socialnem smislu na slabšem. Koncept vključevanja na formalni ravni slovenskega osnovnošolskega sistema je torej asimilacijski oz. integracijski, v ozadju je zelo očiten še deficitarni model, kar se odraža v stališjih in najbrž tudi v (neskrbnem in neodgovornem) ravnanju pedagoškega kadra. Šole na formalni ravni namreč niso nagovorjene h konstruktivnemu reagiranju na zelo očitne ovire teh učencev, ki pa jih ni mogoče opredeliti kot individualne specifičnosti, kakor jih nekatere šole opredeljujejo s tem, ko učencem dajo status učenca s posebnimi potrebami, s čimer si zagotovijo dodatna finančna sredstva. Ob predstavljenih formalnih rešitvah pa se postavi tudi dvom v upoštevanje drugega načela oblikovanja šolskega sistema v Sloveniji (načelo omogočanja uspešnega zaključka osnovne šole in nadaljevanja edukacije), kar je še posebej vprašljivo pri populaciji romskih učencev.

4.2 Zakonodaja na področju šolanja učencev s posebnimi potrebami

V zakonodaji (Zakon o osnovni šoli, Zakon o usmerjanju, ...) in tudi v Beli knjigi lahko zasledimo zahtevo po integraciji učencev s posebnimi potrebami, ki je razumljena kot **vključitev učenca v redno šolo ob pogoju, da le-ta lahko doseže izobražbeni standard po izobraževalnem programu osnovnošolskega izobraževanja**. Skupina učencev s posebnimi potrebami je v omenjenih dokumentih opredeljena različno. V Beli knjigi (1997, str. 115) so otroci s posebnimi potrebami vsi tisti, ki imajo ovire, primanjkljaje, slabosti, težave in motnje na področju gibanja, zaznavanja, govora, spoznavanja, čustvovanja, vedenja in učenja (Galeša 1992). Ker veliko avtorjev v to skupino uvršča tudi nadarjene otroke, je v dokumentu izpostavljena skupna značilnost teh učencev, tj., da zahtevajo diferencirane in individualizirane oblike izobraževanja. Po Zakonu o osnovni šoli (1996, str. 111-112) spadajo v to skupino otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci in otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja, ter učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci (11. člen). Drugačno opredelitev učencev s posebnimi potrebami navaja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000), saj med učence s posebnimi potrebami, za katere je potrebna usmeritev v izobraževalni program, uvršča tudi otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Tako se z zdaj veljavno zakonodajo, v primerjavi s prejšnjo, povečuje delež učencev, za katere bo treba oblikovati individualni in individualizirani program z okoli 3 % na 5-6 % celotne populacije učencev.

Od vseh učencev s posebnimi potrebami se v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, torej v redne razrede, lahko usmerijo: slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki so jih v zadnji spremembi zakonodaje (veljavne od 1. 1. 2007) preimenovali v otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (Zakon o spremembah ... 2006). Kot torej vidimo iz zgoraj zapisanega, po trenutno veljavni zakonodaji večji delež učencev kot v prejšnji potrebuje neko posebno pomoč, posebno in dodatno obravnavo pri svetovalnem delavcu, specialnem pedagogu ali učitelju, ki imajo torej posebne potrebe. Posebno in dodatno obravnavo je sicer omogočala tudi prejšnja zakonodaja, vendar učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ni posebej označevala. Poleg tega pa se v zadnjem času med učitelji bolj kot prej uveljavlja zavedanje, da je vse več učencev »posebnih«, ki jim zaradi

svojih posebnosti lahko otežujejo uspešno delo v razredu. Pri tem storilnostna usmerjenost nove šolske zakonodaje, ni nepomemben dejavnik. S tem pa se postavlja vprašanje, koliko dodatne, posebne pomoči je možno izvajati v razredu ali izven njega in kako, da le-ta ne deluje segregativno in tudi stigmatizacijsko. Bolj ko se ta pomoč izvaja v posebnih razredih in ne v rednih, s posebnim in ne rednim učiteljem, manjša je verjetnost, da bo lokacijska integracija delovala integrativno tudi na socialnem in izobraževalnem nivoju.

V nadaljevanju si natančneje oglejmo formalne rešitve na področju vzgoje in izobraževanja hendikepiranih oseb oz. otrok s posebnimi potrebami, kot so pri nas poimenovani. Zakon o usmerjanju ... iz leta 2000 **ureja vzgojo in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami v celotni vertikalni (od vrtcev do fakultet), zlasti pa omogoča usmerjanje hendikepiranih v različne programe** (na stopnji vrtcev obstajata program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter prilagojen program za predšolske otroke, na stopnji nadaljnjega šolanja pa obstajajo štiri programi: izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagojeni izobraževalni programi, posebni programi vzgoje in izobraževanja ter vzgojni programi); prav tako **omogoča prehajanje med programi. Zakon določa pripravo individualiziranega programa** za slehernega hendikepiranega učenca v skladu s programom, v katerega je usmerjen, odpira pa tudi možnost osnovnošolskega izobraževanja na domu ali v zasebnih ustanovah.

Zakon o spremembah in dopolnitvah ... iz leta 2006 na novo ureja postopek usmerjanja, komisije za usmerjanje, področje varovanja osebnih podatkov in kazenske določbe. **Postopek usmerjanja** je v tem zakonu bolj jasno urejen: razlikuje med zahtevo po uvedbi postopka (lahko jo vložijo starši ali zase mlajša polnoletna oseba) ter predlogom za uvedbo postopka (predlagatelj je lahko vrtec, šola, zdravstveni, socialni ali kakšen drug zavod); ne določa več obveznega preverjanja ustreznosti usmeritve, ki je vezano na spremembo uspešnosti učenca v vzgojno-izobraževalnem procesu; omogoča spremembo odločbe le v delu, ki določa vključitev v vrtec, šolo ali zavod, ter določa daljši, šestmesečni rok za izdajo odločbe o usmeritvi. Opazna razlika v novem zakonu je tudi na ravni komisij za usmerjanje, saj je število stalnih članov zmanjšano s šest na tri (defektolog, psiholog, zdravnik specialist pediater ali zdravnik specialist šolske medicine), pri čemer obstaja možnost večanja števila članov komisije ter tudi sodelovanje učiteljev, vzgojiteljev in socialnih delavcev. V postopku je poudarjeno, da naj se odločanje izvede na podlagi obstoječe dokumentacije, ki jo lahko predloži vlagatelj sam oz. strokovno dokumentacijo pridobi Zavod RS za šolstvo, ki je po tem predlogu tudi določen za organizacijsko in vsebinsko vodenje postopkov usmerjanja.

Podzakonski predpisi, ki določajo vzgojno-izobraževalno dejavnost za hendikepirane, so še: **Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami** (Ur. l. RS, št. 54/03, 93/04, 97/05, 25/06), ki je v tem kratkem obdobju doživel že številne spremembe, **Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu** (Ur. l. RS, št. 61/04), **Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami** (Ur. l. RS, št. 25/06, 60/06) ter **Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami** (Ur. l. RS, št. 23/07). In kaj lahko ugotovimo ob prebiranju vseh teh zakonov in pravilnikov?

4.3 Kateri diskurzi so v dokumentih najbolj dominantni?

Kriterij za vpis v redno šolo je, ali ima učenec takšno vrsto in stopnjo primanjkljaja, s katero bo lahko dosegel izobrazbeni standard kot drugi učenci. V ospredju je torej primanjkljaj, njegova stopnja in standardizacija zmožnosti, iz česar je jasno, da je v ozadju zakona medicinski diskurz oz. profesionalizem ter absolutna obramba minimalnih standardov znanja. Problem medicinskega diskurza je, ker povezuje poškodbo z nezmožnostjo in tako sporoča, da je motnja prava, objektivna lastnost ali značilnost osebe in ne socialni konstrukt (Fulcher 1989, str. 27). S tem se pozablja na dejstvo, da pogosto govorimo o nezmožnosti kljub temu, da ne najdemo poškodbe, temveč le predpostavljamo, da obstoja, ali pa tudi to ne. Socialni kontekst lahko nekoga, ki ima poškodbo, spremeni v nekoga, ki je nezmožen in obratno: poškodba sama po sebi ne vodi nujno k identificiranju nekoga kot nezmožnega. In še več: kljub odsotnosti poškodbe se lahko nekoga identificira kot nezmožnega. Lep primer tega so učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, pri katerih večkrat ne najdemo osnove za njihovo nezmožnost v poškodbi, temveč v tem, da posameznik ni prišel do neke razvojne stopnje, da ni razvil nekih socialnih veščin in spretnosti. Nezmožnost je v tem kontekstu posledica neugodnih, nespodbudnih socialnih interakcij. Nezmožnost torej ni le neka objektivno merljiva izguba, ki izhaja iz poškodbe, vzroka zanjo ne moremo najti le v posamezniku, saj gre za socialno kategorijo, kar pomeni, da je potrebno pri analizi nezmožnosti upoštevati posameznikovo vpetost v socialni kontekst.

Tudi če pogledamo strukturo stalnih članov komisij za usmerjanje, lahko zaključimo, da je na področju urejanja šolanja hendikepiranih v Sloveniji **čedalje bolj očitna psiho-medicinska paradigma** (poudarila A. Kobolt).

Skidmore (2004) za ta model pravi, da ima s svojim načinom obravnave ter izjemno očitnim deficitarnim modelom lahko le bolj ali manj prepoznavne izključevalne učinke. Koliko je tovrstno izključevanje nekaterih skupin učencev s posebnimi potrebami sprejemljivo z vidika človekovih pravic, je bilo v nekaterih slovenskih analizah že opozorjeno (glej v: Novak 2004). Pravo seveda ne more do podrobnosti definirati proceduralne prakse, še posebej v primerih, ko gre za vprašanje iskanja »najboljšega dobrega« za družbeno najbolj ranljivo in odvisno skupino ljudi. Še več, predpostavljamo lahko, da bolj ko se tako občutljiva področja družbenega življenja in delovanja urejajo s striktno določenimi formalnimi postopki, manjša je verjetnost, da bodo strokovno še tako utemeljene rešitve prinesle konstruktivne učinke za posameznike. Podobno je ob razmišljanju o etiki in etosu inkluzivne šole/vrtca zapisal Kroflič (2002, str. 84): »V tem smislu lahko torej uspešno inkluzijo opredelimo kot spontano sprejetje različnosti, neuspelo vključevanje pa kot konstrukcijo skrbeče, a umetne regulacije odnosov med večinsko in manjšinsko populacijo otrok.« Učitelji v rednih šolah morda res lahko prepoznajo nekatere specifičnosti posameznih učencev, ki bi jih brez večjih prilagoditev in dodatnih pripomočkov sami korigirali (npr. daljši čas za pisno preverjanje pri učencu, ki ima zaradi bolezni težave s koncentracijo), pa vendar – ali si to sploh upajo izpeljati brez nekih (vsaj zdravstvenih) dokazil, da je konkretni učenec upravičen do drugačne obravnave? Takšna formalizacija področja vzgojno-izobraževalnega dela učiteljem v rednih šolah ne le močno krni strokovno avtonomijo, marveč izraža jasen dvom v njihovo zmožnost presoje in strokovno utemeljenega odzivanja na raznolikosti učencev. Zato je še kako pomembno, da je v ozadju oblikovanja rešitev na področju vzgojno-izobraževalnih dejavnosti vedno prisoten interdisciplinarni pristop, ki onemogoča odločanje samo skozi eno prizmo, kot tudi etična dimenzija, ki predstavlja nek jasen kriterij vrednotenja morebitnih rešitev in zatorej tudi moralno (ne le formalno!) odgovornega postopanja. Kar v primeru ta čas veljavnih zakonov na tem področju (2000, 2006) nekoliko težje trdimo, saj smo že izpostavljali, da je v ozadju le-teh izrazito prisoten medicinski diskurz, ki individualizira nezmožnost in bolezni, probleme

posameznikov opredeljuje kot njihove lastnosti. Ob tem pa s pomočjo prepričljivega znanstvenega diskurza in (navidezne) nevtralnosti pri opredeljevanju hendikepiranih profesionalizira in depolitizira nezmožnost (Fulcher 1989, str. 27–28).

Zakonodaja omogoča vključitev večjega dela učencev s posebnimi potrebami v redne šole kot prejšnja, govori o usmerjanju učencev s posebnimi potrebami v programe vzgoje in izobraževanja, vključuje starše otrok v različnih stopnjah procesa usmerjanja, s čimer naj bi šla v smeri večjega vključevanja in fleksibilnosti pri obravnavi teh učencev, večjega upoštevanja njihovih pravic. Pa vendar kaže tudi celo vrsto pomanjkljivosti: starši imajo sicer možnost sodelovanja pri procesu usmerjanja, ne pa tudi soodločanja, ohranja komisije za usmerjanje, v katerih ni učitelja. Člani komisije otroka ne poznajo, sam postopek usmerjanja kaže, da je pomanjkanje enotnih standardov in meril za diagnosticiranje kar pomeni, da lahko različne komisije za istega otroka izdelajo povsem različna poročila. Cilj komisije za usmerjanje naj bi bil določiti otrokove zmožnosti in ne njegove zdravstvene primanjkljaje, vendar temu ni tako.¹² (Pravice oseb..., 2005) Pogoste so kritike predvsem s strani staršev in sicer, da se komisije premalo osredotočajo na to, kakšno pomoč bi otrok v šoli potreboval, da bi bil lahko uspešen in preveč na to, česa ne zmore (prav tam, str. 59), veliko šol pa izpostavlja, da na podlagi odločb o usmeritvah le stežka oblikujejo individualizirane programe vzgoje in izobraževanja (Vršnik Perše, 2006) Odločba o usmeritvi določa tudi tedensko število ur dodatne strokovne pomoči, ki jo bo otrok v šoli lahko deležen. Do marca 2006, ko je bil sprejet Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, je bilo število ur dodatne strokovne pomoči učencu 5. S Pravilnikom pa se je za otroke z motnjami v duševnem razvoju, motnjami vedenja in osebnosti oz. za učence s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter učence z učnimi težavami ta pomoč zmanjšala na 3 ure tedensko. Ob tem se seveda zastavlja vprašanje, koliko ni zmanjševanje ur finančni ukrep, ki je skregan s strokovnimi argumenti. Celo vrsto pomanjkljivosti zakonodaje so izpostavili tudi v raziskavo »Učitelji o različnih skupinah učencev v naši osnovni šoli« vključeni učitelji: »Pravilnik o usmerjanju...je preveč rigiden, saj onemogoča, da bi prišel v razred specialni pedagog takrat, kadar ga potrebujejo; proces usmerjanja poteka predolgo, učitelji so prepogosto prepuščeni intuiciji in predhodnim izkušnjam, če jih imajo«.

Podobno ugotovitev izpostavljajo tudi v okviru raziskovalnega projekta »Uvajanje pogojev za inkluzivno šolanje otrok s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami – analiza stanja in predlogi« (Novljan idr, 2004 str. 102) in sicer, da je učenec usmerjen in deležen dodatne pomoči šele sredi šolskega leta in da dodatne ure strokovne pomoči ne omogočajo učinkovitega napredka posameznega učenca. Ob tem naj tudi izpostavimo, da dobi šola odločbo o usmeritvi za otroka, ki je vanjo vključen, ne pa tudi strokovno mnenje komisije za usmerjanje. To dobijo starši oz. otrokov zakoniti zastopnik in njihovi odločitvi je prepuščeno, ali bodo strokovno mnenje delili s šolo, v katero je otrok vključen, ali ne. Pri tem pa se pojavljajo številne zadrege, saj učitelji pričakujejo, da jim bodo starši to mnenje pokazali, ker bi jim le-to pomagalo pri oblikovanju individualiziranega programa, starši pa pogosto sploh ne vedo, da učitelji tega mnenja ne pridobijo in jim ga preprosto prav za to ne dajo.

Tisto, kar je ob tem razmišljanju nujno potrebno izpostaviti, je tudi dejstvo, da tako koncipiran šolski sistem, ki za osnovni kriterij vključenosti in izključenosti postavlja samo

¹² Z odločbo o usmeritvi naj bi komisija določila program vzgoje in izobraževanja, v katerega naj bi se otrok usmeril, vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oz. motnje, obseg in način izvajanja dodatne pomoči in šolo oz. zavod, v katerega naj bi bil otrok vključen. Določila naj bi tudi pogoje v samem oddelku, kot so zmanjšanje števila otrok, kadrovske, prostorske, materialne in druge pogoje. Otroci pa imajo pravico tudi do individualiziranega programa dela, ki ga mora narediti šola.

izobrazbeni standard, ne le ne daje nobenih možnosti za vključitev drugih skupin učencev s posebnimi potrebami v redne šole, temveč tudi ne daje nobenih osnov za to, da bi se z vidika ciljev osnovnošolskega izobraževanja upoštevalo:

- »vzpodbujanje skladnega spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja« (na kar opozarja tudi B. Novak, 2004, str. 106–107),
- »omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja« ter nenazadnje tudi
- »vzpodbujanje zavesti o integriteti posameznika« (Šolska zakonodaja 1996, str. 109).

V zakonodaji s področja šolanja hendikepiranih učencev torej ni zaslediti sistemskih osnov, da bi se lahko med ljudmi v praksi spodbujalo razmišljanje o oblikovanju osnovne šole kot inkluzivno naravnane institucije. Razlog je v tem, da je temeljno merilo zagotavljanje ravni znanja rednega izobraževanja, ne pa tudi socialna vključenost. Cilj šolskega sistema je prilagajanje obstoječemu (togemu) sistemu rednih šol, torej asimilacija, in ne tudi razmislek, kako obstoječe prakse rednih šol predstavljajo ovire posameznim učencem, oziroma razmislek o možnostih bolj fleksibilnega izvajanja programov. Kot izpostavlja Wilson, pogosto razmišljamo, da pravičnost za učence s posebnimi potrebami pomeni, da jih je treba v šoli obravnavati enako kot vse druge. Torej smo proti diferenciaciji in delanju razlik med različnimi učenci, izvajamo iste pritiske nanje kot na druge in pričakujemo, da bodo uspešni na istih področjih kot drugi. Po njegovem mnenju je to prisilni jopič, v katerega mnogi učenci s posebnimi potrebami ne sodijo. Lahko so manj obremenjeni z dosežki ali pa si želijo drugačnih dosežkov kot drugi. Ne delamo jim usluge, če jih hočemo homogenizirati (Wilson 2004, str. 104), hkrati pa s tem ne koristimo niti drugim učencem. Morda je na tem mestu smiselno izpostaviti opozorilo, zapisano v Beli knjigi, in sicer, da je treba posebno pozornost »... posvetiti rahljanju stereotipov o normalnosti in deviantnosti /.../ ter opozarjati na zgodovinsko razsežnost in socialno konstituiranost teh in podobnih kategorij« (Bela knjiga ... 1997, str. 24).

Tega cilja nikakor ne moremo doseči ob obstoječi zakonodaji, ki v Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami ne le natančno opiše specifične značilnosti posameznih kategorij in podkategorij, marveč so zapisana celo predvidevanja, kaj ti posamezniki v posameznih programih lahko dosežejo. Hkrati pa tudi z izpostavljanjem vključevanja hendikepiranih samo skozi izobraževalni vidik in s puščanjem socialnih in vzgojnih dimenzij šolanja ob strani jasno sporoča, da je redna šola namenjena predvsem akademskemu napredovanju in tistim učencem, ki zmorejo na tem področju dosegati vsaj minimalne standarde. Drugi vidiki razvoja učencev so torej manj pomembni, drugorazredni, oz. odgovornost osnovnih šol manjša v primerjavi z odgovornostjo za dosego pričakovanega na področju izobraževanja.

V ospredju koncepta šolanja hendikepiranih je torej prilagajanje oz. asimilacija učencev s posebnimi potrebami standardom, kot so oblikovani za večinsko populacijo. To pomeni, da **sistemski nivo ne le z uporabo terminov, temveč tudi vsebinsko govori o integraciji in ne inkluziji**. Osnovna šola ni v prvi vrsti namenjena posameznemu učencu, v katerem bi spodbujala njegov osebnostni razvoj ter omogočila doseganje čim višjih nivojev znanja in kvalitetnih izkušenj glede na njegove zmožnosti. Predpostavlja najprej preverjanje določenih strokovnjakov (medicinske ali psihološke stroke?), ali bo konkretni učenec ob strokovni pomoči zmožni uresničiti zahtevano in se prilagoditi sistemu. In kje so tu pedagogi oz. pedagoška stroka, katere osrednji predmet raziskovanja je vzgojno-izobraževalna dejavnost? Resnično žalostno je dejstvo, da je to kompleksno področje šolanja pri nas tako močno utemeljeno na izjemno normativnih znanstvenih disciplinah. Zato niti ne čudi, da med

strokovnjaki pri nas vlada kar velika zmeda oz. doslej še ni bil sprejet nek strokovni konsenz glede odnosa med integracijo in inkluzijo. V strokovnih razpravah lahko zasledimo tudi uporabo pojma inkluzije, vendar se – podobno kot drugod – izraza integracija in inkluzija uporabljata različno: nekateri ju enačijo, drugi med njima vidijo razliko. Predvsem pa se pojma vežeta na učence s posebnimi potrebami (Integracija / inkluzija ... 2003; Konferenca Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi 2005; Usmerjanje oseb s posebnimi potrebami in vključevanje v programe 2005), navkljub zavedanju nekaterih, da gre pri inkluziji za širšo populacijo učencev.

Definicije integracije so torej številne, pri vseh pa stopa v ospredje neka omejenost, na katero opozarjajo tudi posamezniki s posebnimi potrebami sami. Ko se namreč govori o integraciji kot o skupnem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami in ostalih, ali pa o integraciji kot vključevanju učencev s posebnimi potrebami v širše socialno okolje, se postavlja v ospredje predvsem procese adaptacije, prilagajanja. Vendar pa integracija, ki izhaja iz spoštovanja človekovih pravic, ki izhaja iz spoštovanja identitete posameznika, nikakor ne sme biti le prilagajanje učenca s posebnimi potrebami neki dominantni kulturi in dominantnemu sistemu vrednot, ki naj bi jih predstavljali ostali učenci, temveč gre lahko le za vraščanje posameznika s posebnimi potrebami ali skupine takih posameznikov v novo skupnost z namenom ustvarjati neko novo celoto. Integracija torej ne sme pomeniti asimilacije, to je prilagajanja manjšine večini, temveč zahteva spremembe v obeh skupinah. V ospredju morajo biti procesi vklapljanja v širšo družbo, vendar ob ohranjanju določene stopnje lastne identitete. Nekateri zato raje govorijo o inkluziji in ne o integraciji (Šučur, 1997), drugi se raje zavzemajo za emancipacijo (Kaj je hendikep, 1997), tretji pa se lotevajo raziskav preko katerih dokazujejo, kako posamezniki s posebnimi potrebami niso in ne smejo biti postavljeni v vlogo nekega nemočnega objekta vplivanja različnih ljudi, temveč se jih mora upoštevati kot odgovorne in enakopravne partnerje, ki oblikujejo svoje življenje, hkrati pa sodelujejo tudi pri sooblikovanju življenja v celotni skupnosti. (Kobolt, 1999). Prav to pa je tudi smer, s katero se bodo morali v prihodnosti podrobneje soočiti tudi strokovnjaki za področje specialne pedagogike v Sloveniji – dopustiti ljudem s posebnimi potrebami možnost svobodnega odločanja in jih vzpodbujati za odgovorno in neodvisno življenje. K temu pa jih prav nič ne nagovarja že sama zakonodaja. Ne moremo namreč mimo dejstva, da že v svoji dikciji vzpostavlja paternalizem nad temi učenci. Če si pogledamo le 11. člen Zakona o osnovni šoli, ki definira, kdo so učenci s posebnimi potrebami, o vseh skupinah govori kot o otrocih, le za nadarjene in tiste z učnimi težavami uporablja termin učenci. Po Zakonu o usmerjanju otrok... pa so otroci tudi tisti s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Že iz tega lahko sklepamo, kdo je pomoči potreben, nemočen in je potrebno odločati zanj v njegovem imenu.

4.4 Ugotovitve kritične analize načelnega in formalnega nivoja opredeljevanja osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji

Šolska zakonodaja je, kar smo ugotavljali že sproti, ponekod **precej protislovna**. Z vidika splošnih načel govori o pravičnosti šole, o načelu enakih možnosti ter o pravici posameznika do drugačnosti. Žal to v konkretnih izvedbah povsem spregleda in gradi na predpostavki, da se bodo učenci s posebnimi potrebami, priseljenci in Romi čim hitreje in čim bolj popolno prilagodili obstoječemu sistemu in asimilirali v okolje. Ne le različne motnje in primanjkljaji, ampak tudi kulturna različnost se prepozna kot hendikep, medtem ko je dvojezičnost (v primeru, da prvi ali drugi jezik ni svetovni jezik) odklon, ki ga morajo otroci čim prej prerasti. Analize kažejo (Skubic Ermenc 2003; Peček 2005), da tem učencem, katerih materni jezik ni

slovenski, večinoma ni omogočen takšen pouk, ki bi jim omogočal kompenzacijo razlik. Danes je namreč že široko sprejeto zavedanje, da otroci, ki se učijo brati in pisati v materinščini, lahko lažje prenesejo te spretnosti na drugi jezik kakor otroci, katerih prvi poskusi v pismenosti so v jeziku, ki ga ne razumejo in govorijo dobro (Denied a future? 2001, str. 34). Pomanjkljivosti se kažejo tudi na nivoju učenja slovenščine. Od otrok pričakujemo, da bodo obvladali slovenski jezik, pa vendar jim ne nudimo dovolj možnosti, da bi to tudi uresničili (Skubic Ermenc 2003 in 2004; Peček 2005; Peček in Lesar 2006). Na eni strani se vsaka oblika ločenega poučevanja otrok – tudi tista, v kateri bi pridobili vsaj osnovno znanje slovenščine –, že a priori jemlje kot nesprejemljiva. Na drugi strani pa ne izvajamo oblike poučevanja slovenskega jezika kot jezika okolja oz. drugega (in ne tujega) jezika, ki ga poznajo širom po svetu.

Ob tem pa je potrebno še enkrat izpostaviti, da usmerjanje učencev, katerih materni jezik ni slovenski, ni niti v skladu s trenutno veljavnim Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami niti s človekovimi pravicami, hkrati pa vzpodbuja učitelje, da na različnost reagirajo z usmerjanjem. V tem kontekstu tudi dejstvo, da so romski učenci sedemkrat pogostejše vključeni v osnovne šole s prilagojenim programom (Strategija... 2004, str. 11, 19), osvetli problematičnost zgornjih rešitev.

Druga protislovnost, zelo očitno prisotna pri opredeljevanju šolanja hendikepiranih, se kaže na ravni delovanja šole kot vzgojno-izobraževalne ustanove. Cilj šole ni le posredovanje kakovostnih znanj, temveč tudi skrb za razvoj spoznavnega, čustvenega, socialnega in duhovnega razvoja. Kriterij, po katerem se meri, ali nekdo lahko doseže standard šole in se vanjo vključi, je izobrazbeni, pri čemer se pušča vnemar kakršnekoli druge dimenzije šole. Kje drugje, kot v osnovni šoli, naj bi se različni družili, učili živeti skupaj, preko svojih izkušenj spoznavali različne načine življenja, kako biti strpen do drugačnih, izražati skrb za soljudi. Sodobna šola je prostor, ki mora nuditi učencem izkušnjo življenja v okolju različnih, zato mora tudi vzpodbuditi racionalni razmislek o različnih načinih in konceptih življenja. S tem naj bi šola dosegla enega izmed svojih ciljev, to je rahljanje stereotipov in predsodkov, pa vendar se to pri nas od šole pričakuje le na načelnem nivoju, saj se z zakonodajo postavljajo omejitve, kdo je takšnega šolanja lahko deležen in kdo ne. S tem bi omogočili tudi večjo uravnoteženost ciljev osnovnošolskega izobraževanja in hkrati zmanjšali izpostavljanje samo izobraževalne vloge ter akademskega napredovanja učencev. Sicer pa se bo treba vprašati, ali je slovenska šola prvenstveno izobraževalnica?

Na podlagi analize rešitev na sistemski ravni lahko za učence s posebnimi potrebami, otroke priseljencev in Romov zaključimo, da je v ozadju ideja njihove asimilacije v obstoječi šolski sistem. Iz tega bi lahko zaključili, da predvidene oblike dela za marginalizirane učence niso učinkovit mehanizem za izenačevanje začetnega stanja in enakih možnosti pri doseganju rezultatov. Pri tem ne smemo spregledati dejstva, da se s tovrstnimi vprašanji srečujejo v vseh šolskih sistemih na svetu.

5 ZADREGE Z DEFINICIJAMI – pot k drugačnemu razumevanju izstopajočega vedenja

5.1 Definicijam se narava čustvenih in vedenjskih težav izmakne

Kadar govorimo o psihosocialni neprilagojenosti ali o čustvenih in vedenjskih težavah ter motnjah, se srečujemo se z mnogimi opredelitvami, razlagami, ki se med seboj prekrivajo. Termine mnogokrat sinonimno uporabljamo. Vselej, ko rečemo čustvene in vedenjske težave pa imamo v mislih kontinuum, kjer so na eni strani značilnosti **emocionalne/čustvene** dimenzije, na drugi strani pa značilnosti dimenzije **vedenj/ravnanj**.

Naštejmo nekatere izraze: čustvene težave, anksioznost, socialni umik, emocionalne težave/motnje, psiho-socialne težave, socializacijske motnje, vzgojne težave, težja vzgojljivost, vzgojna zanemarjenost, socialna oškodovanost, odklonsko vedenje, moteče vedenje, izstopajoče vedenje, agresivno vedenje, »acting out« (nekontrolirano) vedenje, impulzivno vedenje...

Uporabo strokovnih izrazov v specialno pedagoški literaturi je že pred časom raziskoval J.R. Schultheiss (1974, str. 34). Trdi, da *termini na tem področju odslikavajo družbeno razumevanje otrok in vzgoje, značilno za določeno zgodovinsko dobo*. Navaja (ibid. str. 40), da je na prelomu iz prejšnjega v 19. stoletje prevladovala normativno - patološka paradigma. Diagnoza odklona od norme je bila takrat razumljena in definirana kot bolezen ali moralni deficit. Značilni termini takratnega obdobja so bili: pedagoška patologija, otroška motnja, psihopatska manjvrednost. Norma je predstavljala nejasno definirano povprečje in vsako odstopanje je bilo diskvalificirano oziroma opredeljeno kot simptom osebne pomanjkljivosti, razumljeno skozi optiko modela psihične bolezni.

V reformni pedagogiki se je uveljavila pedagoško - integrativna paradigma. Otrok naj bi bil preko vzgoje vpeljan v "družbo". Če to ni bilo uspešno, je bilo odstopanje opredeljeno kot vzgojna zanemarjenost (verwahrlosung). (Spomnimo se, da je sloviti Aichorn svojo knjigo naslovil z "Wer wahrloste Jugend"). Drug takrat zelo pogosto uporabljan termin, je bil težja vzgojljivost (schwererziehbarkeit), definirana kot pedagoški deficit. Vse do 1950 leta pogosto uporabljan termin "integracija v družbo", odslikava na eni strani družbeno sliko v socialni in psihološki strokovni literaturi, na drugi strani pa ideologijo pedagoškega gibanja o tem, da je temeljni cilj socializacije družbena integracija.

Danes bi lahko govorili o **paradigmi družbenega krmiljenja**, kar pomeni, da družba krmili naše vedenje, ravnanje. Kupfer (1978, str. 23) pravi, da moderni človek zahodnih družb ne neguje več brezpogojne emocionalne odvisnosti od družbe. Bolj bistveno je postalo, da se v družbenem kontekstu pravilno in v skladu s pričakovanji vede, če pa tega ne zmore, družba z edukacijo "ekspertov" krmili in poskuša takšno vedenje pri posamezniku vzpostaviti. Opisana orientacija je še vedno močno podobna tretmajske ideologiji, katere kritiko sem s pomočjo citiranja različnih avtorjev že podala. Kaže, da kljub teoretičnemu preseganju tretmajske ideologije, v praksi še ni prišlo do temeljitejšega preobrata.

5.2 Pregled nekaterih opredelitev in njihovo spreminjanje skozi čas

Ker se v tem delu ukvarjamo s kritičnim pretresom terminov¹³ in opredelitev, si podrobneje oglejmo še nekatere značilnosti opredeljevanja težav in odklonov v vedenju otrok in mladostnikov. Kritični glasovi, ki postavljajo v dvom celotno nomenklaturo na obravnavanem področju, so še vedno redki. Vprašljivost fiktivnih strokovnih terminov je v psihiatriji, kriminologiji, komunikacijskih raziskovanjih, psihologiji in pedagogiki, še vedno ostala bolj ali manj nedotaknjena.

Današnja terminologija je še vedno neenotna, vendar bi lahko na začetku izpostavili predvsem dva termina, ki hkrati zajemata kontinuum zgoraj navedenih značilnosti. Na kratko lahko rečemo, da izraz **čustvena motnja** – označuje **internalizirane oblike izražanja** stiske, anksioznosti, nemoči in **vedenjska motnja** **ekternalizirane oblike izražanja**, jeze, agresije in neobladanega vedenja posameznika.¹⁴

Oglejmo si definicijo K.J. Kluge - ja (cit. po Schultheiss, 1974, str. 40): "Vzgojno težaven je tisti posameznik, ki ne spreminja neprimernega vedenja niti pod vplivom medčloveške zveze, ki otežuje ali odklanja pedagoške pristope in vplive ter ne kaže pripravljenosti za spreminjanje svojega vedenja." Vidimo, da je avtor še pred mnogo leti vzgojno težavnost opisoval s pomočjo drugega, ravno tako nejasnega termina "neprimernim vedenjem". Kot da bi lahko prvo nejasno pojasnilo drugo nejasno. V tej definiciji je "napaka" položena v posameznika, ne pa v družbeni kontekst, vzgoja je vezana na "nosilca vzgoje" in predpostavlja subjektno - objekten odnos med tistim ki vzgaja in tistim, ki je "vzgajan, korigiran in usmerjan". Take in podobne definicije razkrivajo, kakor pravi Kupfer (1978, str. 24), da je trditev o vedenjski motenosti otroka "šifra". Kajti takšna trditev ne opisuje otrokovega stanja, pač pa odnos med odraslim in otrokom.

Lassahn R. (1976, str. 35), meni, da problem vedenjske motnje ni problem vedenja samega na sebi, ampak je izraz stopnje integracije v družbo, česar pa v takšnih definicijah (kakor jih ilustrira Klugejeva, ne želimo sprevideti. Kosovel I. (1986, str.96) pravi, da je zaznamovanost vrednotna konotacija drugačnosti. Nastaja pri poskusu vključevanja posameznika v socialno okolje in velja tako za psihične kot fizične poteze posameznikov ali družbenih skupin.

Evans (2003) in ostali avtorji definirajo čustvene in vedenjske težave¹⁵ kot širok spekter, ki sega od socialne neprilagojenosti do nenormalnih čustvenih odzivov. Težave, ki jih imajo otroci so težko odpravljljive, vendar ni nujno, da so trajne. V nekaterih primerih zajemajo tudi učne težave. Avtor pravi, da so ČVT mnogovrstne in se pojavljajo v različnih oblikah in težavnih stopnjah. Manifestirajo se kot pasivno ali pa kot agresivno vedenje. Označujejo jih samopoškodovalne tendence ali pa se izražajo kot socialni umik (DfEE, 1994).

Atkinson in Hornby (po Ayers, 2002) menita, da so značilnosti ČVT naslednje. Njihovo vedenje je letom neprimerno ali se zdi na kakršen koli drug način socialno neprimerno, vedenje moti tako učenca samega in tudi njegove sošolce pri učenju (npr. stalno klepetanje v razredu, odpor do dela, stalno nagajanje sošolcem). V vedenju je prepoznati znake čustvenega

¹³ V tem poglavju uporabljamo termine vendar z zavedanjem, da so tovrstne opredelitve poslošitve, kategorialne nalepke, ki ne odražajo enkratnosti tako posameznika kot njegove socialne umeščenosti.

¹⁴ Za oznako celotnega kontinuuma uporabljamo v tekstu v nadaljevanju kratico – ČVT /čustvene in vedenjske težave).

nemira (npr. nepričakovana jokavost, umik iz socialnih dejavnosti) in težave pri oblikovanju in vzdrževanju pozitivnega odnosa (npr. izolacija od sošolcev, agresivnost do ostalih otrok in odraslih oseb).

Izčrpno poročilo otrok s ČVT, ki so vključeni v redne šole, sta naredila **Vahid, Harwood** (1998). Med možne oblike vedenja sta umestila: odsotnost, raztresenost, brezdelje, nasprotovanje, iskanje pozornosti, ustrahovanje, tiranstvo, kaotičnost, otročjost, nerodnost, defenzivnost, trmo, strah pred testi, prekomerno kritičnost, probleme s pisanjem, hiperaktivnost, hipohondrijo, nezrelost, anksioznost, šaljenje, probleme s spominom, nerazpoloženost, nervozo, obsesivno vedenje, pogoste izpade, posttravmatične izbruhe, nenehno postavljanje vprašanj, socialni umik, nesramno vedenje, probleme z branjem, samopoškodovanje, poškodbo senzoričnih čutil, seksualno neprimerno vedenje, kratko koncentracijo, počasne odzive, govorne težave, težave s črkovanjem, jecljanje, nenehno pripovedovanje laži in utrujenost.

Dean (1996) je podobnega mnenja. Pravi, da otroci s ČVT izražajo lestvico različnih vedenj: nekateri so hiperaktivni in imajo probleme z lastno kontrolo, spet drugi so lahko nasprotje prvim in se umaknejo vase. Nekateri so lahko avtistični, drugi evforični in tretji depresivni, glasni ali 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.

Kauffman (1977; po Lewis, 1987) poda definicijo, da so otroci s ČVT tisti, ki se na okolje kronično odzivajo na izrazito neprimeren način, ob čemer je to za koga osebno nesprejemljivo. Da otrokovo vedenje označimo za motnjo, se mora skozi daljše časovno obdobje pojavljati. Vedenjski ali čustveni problem mora biti resen, ter neprimeren tako iz socialnega kot osebnega vidika. **Kauffman** (prav tam) trdi, da je človekovo vedenje naučeno, zato ga je moč spremeniti in se naučiti reagirati na drugačen način.

Bower (1969, po prav tam) opisuje otroke s ČVT in pravi, da morajo imeti vsaj eno od naštetih karakteristik; težave z učenjem, ki niso pogojene z intelektualnimi, senzoričnimi ali zdravstvenimi pogoji, nezmožnost zdravih in trajnih prijateljstev, neprimerne tipe reagiranja in čustvovanja, predirljivo, depresivno in nesrečno držo, tendenco, da razvije fizične simptome in bolečine, strahove, ki so povezani z osebnimi ter s šolskimi problemi. Avtor (prav tam) poudarja, da je za umestitev otroka v skupino vedenjsko motenih dovolj, če otrok kaže samo eno od opisanih lastnosti.

Bennett (2006) ugotavlja, da je termin »vedenjska motnja« tekom zgodovine opredeljen s celo paleto besed, ki opisujejo karakteristike asocialnega vedenja; delikventno, neprilagojeno, deviantno, hiperaktivno, nevodljivo in agresivno vedenje.

Opredelitve ČVT se med seboj mnogokrat tudi **spodbijajo in si nasprotujejo**. Nekateri teoretiki (**Evans J., Harden A., Thomas J., & Benefield P., 2003**) so mnenja, da ČVT nastanejo zaradi trka šolskih vrednot in pričakovanj z otrokovimi vrednotami, ki jih je dobil doma in v lokalni skupnosti iz katere izhaja. **Daniel** (po prav tam, 1999) je mnenja, da so običajno fantje, ki prihajajo iz etničnih manjšin hitreje etiketirani z oznako ČVT kot ostali otroci.

Kljub vsemu je bil do danes narejen velik preobrat v pogledu na ČVT in sicer od ozkega medicinskega pogleda, ki je vzrok težav videl v otroku, k modernejšemu pristopu, ki na

situacijo gleda iz širše perspektive in zajema celoten življenjski kontekst posameznika (Cooper, 1994).

Kljub tej ugotovitvi pa nadaljujemo s predstavitvijo nekaterih klasifikacij, ki skušajo kompleksne odnose in značilnosti doživljanj ter vedenj shematizirati in s tem narediti bolj pregledne.

5.3 Klasifikacije kot poskus vnesti preglednost v večdimenzionalni in kompleksni prostor

V prispevku Pouloua in Norwicha (2000, str. 180) zasledimo delitev vedenjskih tipov na tri dimenzije/faktorje: čustveni faktor, faktor nevodljivosti ter kombinacijo obeh:

Tipi vedenja na šolski populaciji (N=170)

Faktor 1: ČUSTVENE TEŽAVE

Slaba volja, strah pred neuspehom, šolska fobija, pretirana sramežljivost, preobčutljivost, izostajanje od pouka, negativizem, izogibanje delu, brezdolje, pretirana odvisnost od učitelja, pomanjkanje koncentracije, fizična agresija.

Faktor 2: NEVODLJIVOST

Ne - verbalni hrup¹⁶, neurejenost, živčnost, neprimerno sedenje na stolu, klepetanje med poukom, neubogljivost, žaljiv jezik.

Faktor 3: KOMBINACIJA ČUSTVENIH TEŽAV IN NEVODLJIVOST

Zamujanje v šolo, oviranje ostalih otrok, težave pri sodelovanju, iskanje pozornosti, fizična agresija, klepetanje, brezdolje, pretirana odvisnost od učitelja, pomanjkanje koncentracije, izostajanje od pouka, neprimerno sedenje na stolu.

Quay (1979, po Lewis 1987) otroke z vedenjskimi motnjami razdeli v štiri skupine in sicer: Skupine vedenjskih motenj po Quay-u (prav tam).

1. skupina: Otroci, ki so **težko vodljivi**; agresivni, ne sodelujejo, ne ubogajo, motijo pouk. Njihovo vedenje je iz strani učiteljev obsojano in nesprejemljivo
2. skupina: Otroci, ki so **agresivni**; običajno pripadajo kateri od band in sodelujejo pri delikventnih akcijah;
3. skupina: Otroci, ki se **nezrelo obnašajo**; njihovo vedenje je pasivno, težave imajo s pozornostjo;
4. skupina: **Boječi otroci**; nesamozavestni, odmaknjeni in depresivni.

Otroci s ČVT težko upoštevajo šolska pravila in še težje izpolnijo učiteljeva pričakovanja. Učitelje še posebej moti brezdolje in neizpolnjevanje šolskih zahtev. Lewis (1987) pravi, da otroci težko navežejo stik z vrstniki, ter da jim manjkajo osnovne socialne spretnosti za pridobitev prijateljev. Običajno so to otroci z nizko samopodobo, ki so obrnjeni vase in tako zaradi osamljenosti še bolj trpijo.

¹⁶ Ne-verbalni hrup (*non-verbal noise*), je hrup, ki je prisoten v razredu zaradi nenehnega vstajanja in premikanja s stoli, brcanja, zehanja itd. Otroci ne klepetajo, temveč na drugačen način vznemirjajo učitelja in ostale sošolce.

Ameriški raziskovalec Molnar (po prav tam) je drugačnega mnenja, saj pravi, da je moteče vedenje v šoli s strani učencev premišljeno, ponavljajoče in da se manifestira kot prestop razrednih pravil, ki jih postavijo učitelji.

DSM IV –

Klasifikacija Ameriškega psihiatričnega združenja – reprezentant medicinskega pogleda

Klasifikacija Ameriškega združenja psihiatrov Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV) pod krovnim terminom '*Primanjkljaj pozornosti in razdiralne vedenjske motnje*' [Attention-Deficit and Disruptive Behavior Disorders] zajema specifične motnje, kot so *vedenjska motnja* [Conduct disorder], *opozicionalno ključovalna motnja* [Oppositional Defiance Disorder (ODD)] in *motnja pozornosti/hiperaktivnosti* [Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)].

DSM IV (b.d.) potegne ločnico med Opozicionalno ključovalno motnjo (OKM) in Vedenjsko motnjo (VM). Glavne značilnosti OKM sestavlja vzorec negativističnega, sovražnega, izzivalnega vedenja proti avtoritetam, medtem ko se glavne značilnosti VM kažejo v vzorcu vedenja, ki nasilno posega v temeljne pravice drugih in glavne letom primerne norme in pravila. OKM lahko razumemo kot blažjo in zgodnejšo obliko VM (Wiel et al., 2002).

Poleg kratkoročnih posledic, kot so nizka stopnja vključenosti v izobraževalni proces in zavrnitev s strani vrstnikov, so otroci z OKM in VM visoko rizični za kriminalno vedenje in razvoj psihiatričnih motenj, kot npr. antisocialna osebnostna motnja in zloraba substanc, zato ima VM relativno slabo dolgoročno prognozo. Avtorji menijo, da je še veliko nejasnega, do katere stopnje je možno vplivati na te motnje, zato vedenjske motnje ostajajo izziv (Wiel in sod., 2002).

Visserjeva raziskava (2003) povzema avtorje z Ameriškim in Britanskim pogledom na definicijo vedenjskih motenj znotraj DSM IV. *Ameriški* pojmuje vedenjske motnje kot širok spekter antisocialnih vedenj, kot so agresivna dejanja, kraja, vandalizem, podtikanje požarov, laganje, izostajanje iz šole, beganje. Kljub temu, da so ta vedenja raznolika, je njihova skupna značilnost ta, da se nagibajo h kršenju temeljnih socialnih pravil in pričakovanj. Termin je navadno uporabljen za vzorce antisocialnih vedenj, ki so povezana z veliko oškodovanostjo v vsakodnevnem funkcioniranju doma ali v šoli, in skrbjo pomembnih ostalih, da je otrok ali adolescent neobvladljiv. *Britanski* pogled v vedenjski motnji prepozna značilno potrebo po uveljavljanju posameznika brez občutka omejenosti, biti nepokoren, negativen, grob in prepirljiv, jeziti se, nadlegovati ostale in biti egoističen in nepotrpežljiv. Značilno je tudi pomanjkanje skrbi glede posledic lastnih dejanj v prihodnosti.

Za opredelitev diagnoze po DSM IV je potrebno, da je otrokovo vedenje pomembno bolj nepozorno ali hiperaktivno kot pri večini njegovih vrstnikov podobne starosti, vztraja najmanj 6 mesecev na stopnji, ki je neprilagojena in nezrela, pacient¹⁷ ima bodisi motnjo pozornosti ali hiperaktivnosti-impulzivnosti (ali obe), kar se izkazuje preko simptomov težav s pozornostjo, hiperaktivnostjo-impulzivnostjo in/ali impulzivnostjo. Motnja se začne pred 7. letom, simptomi morajo biti prisotni pri najmanj dveh situacijah, kot je šola, delo, dom, motnja škoduje pri funkcioniranju v šoli, družbi ali zaposlitvah. Simptomi se ne pojavljajo izključno med prodorno razvojno motnjo ali psihotično motnjo, vključno s shizofrenijo. Simptomi niso

¹⁷ Izraz pacient – kaže na izključno usmerjenost v funkcioniranje otroka/mladostnika (U.Metljak)

bolje pojasnjeni z motnjami razpoloženja, anksioznosti, disocialnosti ali motnjami osebnosti (DSM-IV, b.d.).

5.4 Pred in po „uvrstitvi v kategorijo“ je pomemben odziv okolja

Kljub premikom v razumevanju ČVT Evans s sodelavci (2003) po pregledu raziskav ugotavlja, da je le malo pokazateljev, ki bi dokazovali premik od razumevanja težav kot problemov, ki so locirani znotraj posameznikov (tako imenovanega 'medicinskega modela' ČVST) k bolj na socialnem kontekstu temelječim pristopom, kjer je posameznikovo vedenje razumljeno kot odziv na določene situacije.

Strinjamo se z Danielsom (2006), ki opozarja na problem kategorizacije. Problema se ne loteva z vidika obstoja kategorij znotraj pedagoške ali medicinske realnosti, temveč z vidika posledic, ki ga ima proces kategorizacije na vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Bolj kot z vprašanjem, ali kategorije kot so ADHD, disleksija ali motnje avtističnega spektra obstajajo, se sprašuje, če so te klasifikacije v pomoč pri odgovarjanju na otrokove potrebe.

Kljub temu, da odgovora ne ponuja, avtor (prav tam) poudarja:

- da razporeditev virov, oblikovanje politike in praksa sama od nekdaj pogojuje kategorije. **Uporaba normativnih kategorij torej reflektira politične prioritete;** (poudarila A.K)
- da je kategoriziranje lahko bolj posledica strokovnjakove potrebe in zahteve delovnega mesta kot reševanje otrokovih problemov;
- da je kljub temu, da je medicinsko vedenje, razvito v procesu kategorizacije, v določenem trenutku pod vprašajem, je sprejeto kot popolna razlaga kompleksnega fenomena, kar služi različnim interesom: lahko upraviči aktivnosti, ki odstranijo kompleksnost pedagoškega reševanja problema; lahko je razumljen kot del ukrepa spremeniti vedenje z medikamentom, da bi raje zadovoljili socialne/storitvene zahteve kot se vprašali o teh zahtevah (poudaril U.M.);
- postopek kategorizacije, kljub deklariranemu sooblikovanju pomoči s strani klienta, strokovnjaku omogoči da kontrolira intervencije.

S tem kritičnim očesom preglejmo naslednja diagnostična orodja in kategorizacije.

5.3.1 V slovenski praksi uveljavljene klasifikacije

V Slovenskem prostoru je med bolj znanimi kasifikacijami Bregantova etiološka klasifikacija disocialnih motenj (1987), Bečaj (1989) govori o Disocialnem vedenjskem sindromu. Ameriški DSM IV opredeljuje več motenj, prav tako Mednarodna klasifikacija bolezni.

Diagnostičnih orodij je veliko, vezanih predvsem na klasifikacije. Visser (2003) poudarja nevarnost ocenjevalnih orodij kot 'modelov primanjkljajev', saj uporaba in sprejemanje instrumentov lahko implicitno pomeni trden dokaz za obstoj težkih in trajajočih ČVT. Da je bolj kot kategoriziranje pomembno razumevanje posameznega primera, opozarja Baker (1996, v Visser, 2003: 28): »V realnosti motenj otroštva in adolescence obstaja zelo mešana vreča socialnih-vedenjskih-čustvenih motenj, ki imajo navadno mnogovrstne vzroke. Razumljiva opredelitev posameznega primera je bolj pomembna kot določanje diagnostične oznake«.

Kljub pomanjkljivostim, ki smo jih pravkar navedli si oglejmo nekaj razvrstitev/klasifikacij, ki so bodisi ožje ali širše zastavljene.

Etiološka klasifikacija disocialnih motenj - avtorja Leopolda Breganta

Bregantova etiološko klasifikacija se naslanja na raziskovalne izsledke in modele disocialnih motenj A. Aichhorna, G. H. Brandta, F. Redla, I. Bennetove, A. Dührssenove in E. Künzla. Bregant (1987) deli disocialne motnje v pet skupin:

- *Situacijska, to je reaktivno povzročena motnja kot posledica izjemne obremenitve pri normalni osebnostni strukturi.* Sem štejemo ravnanja, do katerih pride pri sicer normalno prilagojenih in urejenih otrocih oziroma mladostnikih, ki disocialno reagirajo le v izjemnih primerih zaradi neobičajnih in za njihovo stopnjo prekomernih obremenitev.
- *Sekundarno peristatična motnja kot posledica motenega čustvenega razvoja.* To skupino delimo na podskupino z 'nevrotično osebnostno strukturo' in podskupino z 'disocialno osebnostno strukturo'. Pri obeh skupinah je treba paziti na to, da je osnova sekundarne peristatične disocialnosti čustveno moten osebnostni razvoj, ki predstavlja kontinuum, na katerega na eni strani je nevrotična osebnostna struktura, na drugi pa sekundarna disocialna struktura. Ta predstavlja stopnjevalno posledico čustveno motenega osebnostnega razvoja.
- *Primarno peristatična motnja kot posledica direktne miljejske okvarjenosti in zavajanja.* Skupina zajema disocialno mladino, ki je doraščala ob disocialnih starših, oziroma je živeča v izrazito zavajajočem okolju z značilnostmi ne le subkulturnega, ampak že kontrakulturnega okolja. Ta disocialnost nastaja ob vzorih, ki jih otroci neposredno prevzemajo kot 'normalne'. S psihološkega stališča ti otroci običajno niso moteni, ker ne trpijo zaradi čustvene oškodovanosti, ampak so socialno oškodovani.
- *Primarno biološko povzročena motnja kot posledica okvar centralnega živčnega sistema in psihoz.* Skupina zajema disocialne pojave, ki so posledica psihičnih in organskih cerebralnih okvar. Sem štejemo spremljajoče disocialne pojave pri psihozah, epilepsiji, duševni nerazvitosti in organskih okvarah centralnega živčnega sistema, med katerimi moramo posebno opozoriti na tiste oblike, ki se označujejo kot minimalne cerebralne disfunkcije.
- *Razvojno ogroženi otroci brez disocialnih motenj.* V to skupino štejemo otroke, pri katerih ne zasledimo disocialnega vedenja, s katerim bi neposredno ogrožali interese okolice oziroma družbe, vendar so zaradi razvojne ogroženosti v zavodu. Običajno so to otroci, ki kažejo določeno težavnost pri vzgojnem vodenju bodisi zaradi pomanjkljive bodisi napačne dosedanje vzgoje. Lahko so tudi prizadeti v čustvenem in osebnostnem razvoju, nikakor pa niso disocialno moteni.

Disocialni vedenjski sindrom (avtorja Janeza Bečaja)

Bečaj o klasifikacijah otrok z motnjami vedenja in osebnosti meni, da pri konkretni osebi ne gre za čiste tipe, temveč so motnje vedenja in osebnosti praviloma kombinacija bioloških, psiholoških in socioloških dejavnikov. Ne glede na to, kaj je motnjo povzročilo, se začne okolje nanjo odzivati tako, da jo vzdržuje ali celo krepi.

Med diagnostične kriterije disocialnega vedenjskega sindroma, ki so obenem kriteriji nameščanja v vzgojne zavode, Bečaj (1989) uvršča:

- Nizko delovno učinkovitost.
- Pomanjkanje aktivnih interesov.
- Pomanjkanje delovnih navad.

- Pomanjkanje stikov z normalnimi vrstniki.
- Izločenost iz socialnega okolja.
- Pomanjkanje pozitivnega čustvenega stika z odraslimi.

Avtor sicer našteva pojavne oblike, vendar jih ne utemeljuje z vzročnimi dejavniki oz. vzroke za pojavne oblike vidi v kombinaciji več dejavnikov. Poveže jih v sindrom, kar sem zgoraj že opredelil ko obliko stereotipiziranja, ki za šolski prostor ne prinaša podpore vpostavljanju odnosa z otrokom in soočanja z njegovimi težavami in težavami, vezanimi na okolje.

Kriteriji za usmerjanje otrok – danes se skupina imenuje otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami - kljub integracijski in kasneje inkluzivni paradigmi ostajajo vezani na zgornji opredelitvi, kar ocenjujemo kot neustrezno. Vprašanje "Zakaj je tako?", kljub mnogim poskusom, ostaja odprto.

Razvrstitev vedenjskih motenj N. Mischkeja (1993; po Kobolt, 2005)

SKUPINA	SIMPTOMATIKA
1. OTROCI Z EKSTERNALIZIRANIMI OBLIKAMI VEDENJA- AGRESIVNO VEDENJE	Agresivnost, hiperaktivnost, neupoštevanje pravil, motnje pozornosti.
2. OTROCI Z INTERNALIZIRANIM, ZARADI STRAHU OVIRANIM VEDENJEM	Bojazen, strah, žalost, brez interesov, umaknjeno vedenje, psihosomatske težave, občutje manjvrednosti.
3. OTROCI S SOCIALNO NEZRELIM VEDENJEM	Nezrelo vedenje, nižja odpornost na strese, težave v koncentraciji.
4. OTROCI IN MLADOSTNIKI S SOCIALIZIRANIM-DELIKVENTNIM VEDENJEM	Brez občutja odgovornosti, agresivni, napadalni, nizka frustracijska toleranca, nemirni, rizičnega vedenja, brez ovir in zavor, nesposobnost navezovanja kontaktov.

Bio-psihološka interpretacija motenj v otroštvu (po P.L.M. van der Doefu 1992, in Kobolt, 2005)

INTENCIONALNOST	ADAPTACIJA	
	ASIMILACIJA	AKOMODACIJA
KOGNICIJA	Nizka	Visoka
EMOCIJE	Nizka	Visoka

Van der Doef razlaga vzročnost vedenjskih in čustvenih težav s pojmom biološkega koncepta adaptacije in psihološkega koncepta intencionalnosti. Slednji navaja kognitivno in emocionalno udeležbo otrok v njihovem okolju (Calon in Prick, 1962; po P.L.M van der Doef, 1992). Pojem adaptacija se nanaša na Piagetovo teorijo vzpostavljanja ravnotežja pri otrokovi vključitvi v okolje (Gingsburg in Oppen, 1969; po prav tam).

Van der Doef-ov pristop je integrativen in interdisciplinaren, saj ga sestavljajo ključni pojmi psihiatrije, psihologije, pedagogike in biologije.

V tem modelu so motnje v otroštvu razložene s psihološko funkcijo intencionalnosti in z biološko funkcijo adaptacije. Oba koncepta zajemata dve področji; intencionalnost se deli na kognicijo in emocije, adaptacija pa na asimilacijo in akomodacijo. Po Piagetovi teoriji pojem akomodacije opisuje posameznikov način odzivanja na zahteve okolja in njegovo naravnost k spremembam. Asimilacija pa je proces, ki akomodacijo dopolnjuje ter dodatno opisuje posameznikov način vključevanja elementov iz zunanjega okolja v lastno obstoječo 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; po prav tam). Vedenje teh otrok je rigidno in polno ritualizma, 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. Najvidnejša značilnost avtizma je rigidna kognitivna struktura, ki onemogoča vključevanje novih elementov iz zunanjega sveta v posameznikovo psihično in s tem tudi vedenjsko strukturo. Izstopajoč pokazatelj motnje pozornosti (ADHD) je otrokova nezmožnost akomodacije, t.j. neprimerno odzivanje na zahteve okolja. Ti otroci trpijo zaradi težkega zadrževanja impulzov in pomanjkanja daljše koncentracije (Verhulst, 1990; po 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.

Anksioznost in nevodljivost sta 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 v ozadju vedno leži tudi neupoštevanje družbenih pravil in norm.

John Werry (1986; po prav tam: 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.«*

5.5 Večdimenzionalno razumevanje čustvenih in vedenjskih težav

Opredeljevanje čustvenih, vedenjskih in socialnih težav je večplasten problem, zato se ga po kratkem pregledu nekaterih razumevanj lotimo temeljiteje. Uvodoma prezrimo težave, povezane z različnostjo diskurzov posameznih strok ter naredimo rez s preteklostjo, ko so bile nekatere od teh težav opredeljene kot znak »izprijenosti¹⁸«.

Psihosocialne težave v odrasčanju, in vedenjske motnje kot del znotraj tega sklopa, lahko v tem okviru razumemo kot komuliranje različnih oškodovanosti in vedenjsko stabilizacijskih vplivov okolja, ki jih lahko glede na različne socialne, psihološke, pedagoške in druge znanstveno evaluativne možnosti različno razložimo:

- psihoanalitično in miljejsko orientirani avtorji nas opozarjajo na razvojne oškodovanosti, ki se kažejo kot usedline in motnje, tudi v krogu neprilagojenih vedenjskih strategij (Spitz, Balint, Redl, Aichorn, Moser in drugi);

¹⁸ Za zgodovinsko-sociološki pregled nastajanja mladinskega prava na Kranjskem v 19. in začetku 20. stoletja glej: Mrgole, A. (1999). Malopridna mladež med zaščitniki in preganjalci. Ljubljana: /*cf.

- vedenjska teorija poudarja pomen napačnih učnih izkušenj in njih utrjevanja na življenjske stile posameznikov (Eysenck, Wolpe, Bandura, Skinner, Hull, Mowrer, Lazarus);
- družinsko-terapevtska paradigma, (Richter, Satir, Minuchin), nam odpira aspekte družinskih mehanizmov na oblikovanje in vztrajanje različnih vedenjskih odklonov.

Price (Kobi, Bonderer, 1982, v Kobolt 1993) ilustrira različne teoretične aspekte, ki jih mora pedagoška diagnoza vedenjskih motenj zajeti:

Širina analize in centriranja pri razumevanju čustvenih in vedenjskih težav (Kobi, Bonderer, v Kobolt 1993)

P O D R O Č J A				
	biološko	v/znotraj osebe	med osebami/ljudmi	socialno
- perspektiva bolezni	-----			
- psihoanalitična perspektiva		-----		
- moralna perspektiva			-----	
- humanistična perspektiva		-----		
- učno storilnostna				
in vedenjska perspektiva			-----	
- socialno - psihološka				
pespektiva				-----

Diagnostični podatki imajo svoj pedagoški in terapevtski pomen, če omogočajo proces pedagoškega odločanja in pravilno usmerjenih intervencij/posegov, pri čemer moramo upoštevati:

- da se medicinske, psihiatrične, psihološke in pedagoške diagnostične prvine med seboj dopolnjujejo in le kot integracija vseh aspektov zagotavljajo primerno odločanje o ravnanju,
- da upoštevamo individualne in bio - socialne pogoje v njihovi medsebojni povezanosti in nenehni dinamiki, skratka, da je diagnostika procesna,
- da nam služijo diagnostični podatki, kot osnova za različne socialne, psihološke in pedagoške intervencije.

Pri tem posegov/intervencij ne smemo razumevati "tretmansko", pač pa individualno in socialno kontekstualno. Pri tem velja posebej poudariti, subjektivno potrebo posameznika po pomoči, opori in spremembi lastnega položaja. In ne smemo pozabiti na dimenzijo okolja ter odnosa, ki lahko otroku/mladostniku pri tem pomaga ali pa težavo celo povzroča, generira in utrjuje.

V zadnjih letih se je raziskovanje na področju vedenjskih težav in njih obravnave v okviru različnih in razvejanih oblik institucionalne vzgoje razmahnilo in je povezano z kvalitativnimi in kvantitativnimi premiki, tako v vsebini, kot organizaciji in metodah te vzgoje. Priča smo tudi vse kompleksnejšemu osvetljevanju značilnosti populacije, ki je potrebna posebne družbene skrbi in specialnih posegov (bodisi v smislu preventivnih ali specializiranih kurativnih intervencij in programov).

Razviti so različni teoretski modeli, kot odgovor teorije in tudi prakse na spremenjene zahteve družbe, njenih norm in pričakovanj v zvezi z institucionalno vzgojo, spremenjenih značilnosti depriviranih in marginalnih skupin, skupin z izrazitejšimi težavami in odklonskim vedenjem.

Če spremenimo okoliščine in konstelacije neke realnosti, bomo našli tudi nova dejstva, ki nam bodo odprla nove in širše perspektive za razumevanje in opisovanje raziskovalnega polja skozi drugačno optiko. Pojmi in njih definiranje imajo po vsem sodeč za nas heurističen pomen, s pomočjo katerega se lahko sporazumevamo, kar pa še ne zadovoljuje kriterija ekzaktnosti/natančnosti/točnosti, čeravno si to umišljamo, ko takšne pojme postavljamo v funkcijo diagnoz. In če te pojme uporabljamo kot opisne kategorije dejstev, jih spet uporabimo kot miselne kategorije, ki smo jih z njimi želeli preseči.

Na osnovi teh (po Kupferju, *ibid.* str. 47), "fiktivnih terminov", deluje tudi pedagoška praksa. Do "opredeljenih otrok" zavzema namreč vnaprejšen strokovno vzgojni, terapevtski, korektiven odnos, temelječ na vnaprejšnjem proučevanju sposobnosti, vedenja in možnosti vedenjskega in doživljajskega spreminjanja.

Če želimo motnje razložiti, je naša predpostavka v tem, da obstajajo znanstveno dokazljivi vzroki za nastanek določenega vedenja (diagnostični vidik). Če želimo motnje odpravljati (terapevtski, korektivni aspekt), potem je naša predpostavka, da jih je mogoče odpraviti. Če želimo motnje preprečiti, (preventivni aspekt), potem je naša predpostavka, da vemo kako, kje in zakaj prihaja do motenj.

Namen tega poglavja je bil dvojen. Najprej smo poskušali opozoriti na zgodovinsko pogojenost naših pojmovnih pripomočkov, kot tudi razumevanja odklonskega vedenja ter na družbeno pogojenost te problematike. Nato smo želeli ilustrirati dogovornost terminov in definicij, ki jih sicer ne zavračamo, vendar menimo, da se je koristno zavedati njihove približnosti. Če se zavzemamo za kritično znanost tudi na tem področju, potem verjetno ne gre drugače, kakor ozavešiti se teh nevarnosti, ki imajo posledice na potekih konkretnih življenj otrok/mladostnikov.

Teorije na področju dela z mladimi, kjer opazimo emocionalne in ali vedenjske težave/probleme so številne in doživljajo združitve v nove pedagoške teorije, ki jim Kupfer (*ibid.* str. 44) pripisuje dobršno mero fikcije. Pravi (*cit.*, *ibid.*): "Celotna resničnost je za človeka nespoznava..., v teorijah, pa ravnamo, kakor da je." Ob tej kritiki avtor sicer ne zavrača teoretskih diskurzov, opozarja le, da se je potrebno zavedati njihove "približnosti, shematičnosti in fiktivnosti v odnosu na družbeno in vsakokratno realnost posameznika. Kar označimo kot resničnost, je vprašanje naše interpretacije in vidikov iz katerih smo to resničnost opazovali. Kupfer (*ibid.* str. 46) meni, da to velja tako za vzgojo nasploh, še posebej pa za vzgojo otrok s težavami. Ravno za to področje se izkaže, da klasifikacije, diagnoze same po sebi niso zadostne ter jih kot takšne tudi ne smemo razumevati. V vsaki klasifikaciji, diagnozi, pedagoški opredelitvi, so namreč zajete tudi socialne posledice.

Če namreč določeni diagnostični opredelitvi, sledi specifičen način obravnave ali pa celo institucionalna namestitve, v njej pa specifična obravnava oziroma terapija, ali socialno - pedagoška intervencija, potem ne gre le za sam akt opredeljevanja, temveč tudi za izvajanje izbranih pedagoških, psiholoških, terapevtskih postopkov. Le - ti pa so spet shematizirani modeli, nastali iz teoretskih in praktičnih premis.

Če svoje pripomočke (pojmovne sheme, teoretske razdelitve, pojme in definicije) uporabljamo kot stvarne termine, 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, med interesi ustanove in interesi otrok, za variable nanašajoče se na kontroverzne predstave posameznih socialnih skupin v družbi.

Izhajajoč iz opisanega izhodišča, se izpostavljam še drugi napaki, in sicer tej, da odklonsko, nezaželeno, definiramo izključno glede na vnaprejšnjo "normo", določilo, ki je v nekem prostoru dogovorjeno. O tem govori Kaiser G. (1977, str. 59), ko opozarja, da izhajajoč iz takšnega dogovorjenega določila iščemo simptome, dejstva, ki potem naše določilo potrjujejo.

Simbolični interakcionizem je ta pristop zamajal s tem, da je problematiziral do takrat zanemarjene aspekte. Opozoril je na pomen socialne realnosti in pomenov, ki jih individualno vedenje v socialnem kontekstu zadobiva. Na to je opozoril Tannenbaum F. v knjigi "Crime in the community" že leta 1938 (povzeto po Bürger, 1990, str. 19), čeravno se je pristop uveljavil precej kasneje.

Kakor so se interakcionisti zavedali pomena raziskovanja socialnih ozadij, ne le motenj samih, pač pa tudi potreb, ki vodijo k percepciji nekega vedenja kot motečega, tako so novejša definicija opustile vzročno - posledični model in poskušajo multikavzalno opredeljevati proučevan pojav.

Feyerabend P. (1976, str. 47), opozarja, da ponavadi naše teorije niso rezultat klasifikacije in interpretacije nekih pojavov, pač pa, da vnaprej iz teoretskega diskurza pristopamo k točno določenemu razvrščanju, pri čemer vzamemo kot dokazna dejstva le tiste pojave, ki sodijo v okvir izbranega diskurza. Feyerabend (ibid. str. 48) pravi: "Če je naše pravilo, da merimo uspeh teorij preko potrditve z eksperimentalnimi izsledki, potem skladnost teoretskega in eksperimentalnega (pojavnega) potrjuje teorijo..., pri čemer nas neskladnost sili k opustitvi teorije in njenemu nadomeščanju z novimi izhodišči."

Kakor smo že omenili, so bile teorije odklonskega vedenja usmerjene v izdelavo modelov, ki bi zadovoljivo razložili pogoje nastajanja in oblikovanja težav in odklonskega vedenja. **Povedati bi veljalo še, da so nekateri koncepti poudarjali biološke determinante, drugi psihološke, tretji socialno - sociološke.** Ne glede na fokus, ki so ga posamezni modeli poudarjali, pa so ti modeli slični v razumevanju, da je odklonsko vedenje "obstoječe dejstvo". Keckeisen W. (1974, str. 24) te teorije združi s pojmom "etiološka paradigma", kajti za vse je značilno, da poskušajo evaluirati vzroke in pogoje nastajanja in oblikovanja odklonskega vedenja.

6 OD INDIVIDUALNIH RAZLIK PREKO DRUGAČNOSTI DO PSIHOSOCIALNIH MOTENJ

S tem naslovom je svoj prispevek na posvetu "Drugačnost otrok v osnovni šoli", pred mnogimi leti pripravila A. Kos (Kos, 1986, str. 55). Sposodila sem si ga za označitev prikaza nastajanja psihosocialnih težav. Izbrala sem ga zato, ker sicer dieskriptivno, vendar holistično zajame osnovne mehanizme nastajanja in vzdrževanja takšnega vedenja, ki zadobi v družbenem kontekstu "nalepko" nenavadnega, motečega, odklonskega, skratka motenega. In s tem daje okolju in družbi "pravico do odzivanja in obravnavanja".

6.1 Razvojne naloge, perspektive mladih in "problematično vedenje"

Pojmom, premisam in terminom s katerimi presojava drugačnost, odstopanje in merilom, ki jih pri tem uporabljamo za razločevanje, smo namenili že dovolj besed. Posvetimo svojo pozornost tem istim vprašanjem še iz individualnega zornega kota, kakršen se izkaže znotraj pedagoškega procesa, kot tistega, za katerega smo tudi že ugotovili, da je bistveno vplivan od širših družbenih struktur. Oglejmo si posameznika v "pomanjšanem socialnem kontekstu" in potek procesov atribucije, določevanja, presojanja in vrednotenja znotraj ožjega vzgojno - izobraževalnega prostora.

Upoštevala bom Pedičkov opozorilo (Pediček, 1986, str. 66), ki pravi, (cit.): "... pedagoško reševanje vprašanj drugačnosti in različnosti otrok, ki se gibljejo skozi vzgojno - izobraževalni proces, zahteva najprej tematsko postavitev problematike diferencialne pedagoške teorije", ki naj bi po njegovem mnenju edina zmogla, morala (torej smela), skupaj (cit.):... psihološko, sociološko ter tudi somatološko in biofiziološko, dopolniti sestavo vzgojno - izobraževalnih teoremov o duševno- pojavnostnih (psihologija), sociofunkcionalnih (sociologija) ter učno in vedenjsko oblikovalnih (pedagogika), razlikah otrok in mladostnikov v vlogi in položaju učencev v šolskem vzgojno - izobraževalnem delu".¹⁹

Premagovanje prehoda med otroštvom v odraslost je povezano z mnogimi izzivi, tako za mladostnika, kot za njegovo okolje. Uspeh teh prizadevanj je odvisen tudi od tega, v kolikem sozvočju je kompleksnost nalog z posamezniku danimi možnostmi. Več ali manj so tem izzivom izpostavljeni vsi mladi. V mnogo težjem položaju so vsi tisti mladi, pri katerih je razkorak med njihovimi možnostmi (individualnimi, eko - socialnimi) in zahtevami ter pričakovanimi standardi večji.

Mladostništvo je obdobje, ki je posebej obremenjeno in zato moramo "problematično" vedenje mladostnika razumeti v razvojno socialnem kontekstu, hkrati pa tudi kot obdobje, kjer je možno kompenzirati razvojne probleme. Za razumevanje problematičnega vedenja v tem kontekstu se zavzemata tudi Silbereisen in Kastner (1987 str. 882), ki sicer ne zagovarjata

¹⁹ Tudi v tem poglavju uporabim starejše vire z namenom, da bi opozorila, da so tovrstna naziranja že dolgo znana. Ne le v tujem, tudi našem prostoru. S tem želim opozoriti, da smo zakonodajno ubrali medicinsko pot in ji s tem podredili šolski/pedagoški prostor v primeru šolanja učencev s posebnimi potrebami.

teze, da je problematično vedenje otrok in mladine ekskluzivno razvojno vprašanje, vendar ga je v kontekstu razvoja treba analizirati ter pri tem evaluirati ostale vzroke. Avtorja (ibid. str. 883) menita: "Problematično vedenje ni v prvi vrsti problem zaradi odklona od socialnih norm, temveč je mnogo bolj problem zaradi možnih rizičnih vplivov na posameznikov nadaljni razvoj."

Termin problematično vedenje uporabljam zavestno kot nadomestilo za uveljavljeni termin "odklonsko vedenje" iz več razlogov. Prvi je v tem, da sem prepričana, da vedenje otrok v naših vzgojnih ustanovah ni odklonsko, je bolj ali manj problematično, oziraje se na uveljavljene standarde, pravila in pričakovanja.

K namestitvam v naše vzgojne ustanove so namreč v enaki meri kot posameznikovo vedenje, (med njimi prednjači šolska neuspešnost in ostale manifestne oblike vedenja, ki ne ustrezajo normam), botrovale posebnosti družinskega konteksta ter siceršnjega psiho - socialnega ozadja otrokovega okolja. (Primerjaj Dekleva, in Bečaj, PBG, šte.27, 1989).

Menim, da vedenje teh otrok in mladih, bolj ustrezno opiše termin "problematično vedenje" (sicer se bolj zavzemam za uporabo termina razvojna težava, če ne gre za opis vedenja ampak narave tega pojava). Termin "odklonsko vedenje", uporabljam predvsem kot pomoč pri označitvi tistega vedenja, ki je vezano na kršenje socialnih norm in se že približuje tistemu, kar označujemo kot delinkventno vedenje.

Drugi razlog za uporabo termina problematično vedenje je, da vsebuje termin odklonsko vedenje deviantno konotacijo, kar v primeru osnovnošolske populacije v vzgojnih zavodih ne opredeli bistva njihovega problema. Brandstädter (1977, str. 327 - 334), opozarja, da je natančno določitev odklonskega vedenja mogoče izvesti le v odnosu na norme v njihovem preskriptivnem pomenu. Le - te pa se razlikujejo od okolja do okolja ter od ene do druge zgodovinske dobe. To, kar je funkcionalno v enem, je morda v drugem kontekstu disfunkcionalno in s tem normativno nezaželeno. Zato se zdi smiselno razlikovanje med socialno in osebno centriranimi normami. Termin odklonsko vedenje je enoznačno centriran na socialno orientirane norme. Postavitev teh je vezana na zmanjševanje problemov v funkcioniranju socialnih sistemov.

Tudi na osebno centrirane norme opredeljujejo funkcioniranje. Pri osebno centriranih normah je v ospredju funkcioniranje individuma, kot relativno samostojnega subjekta. Vezane so bolj na polje, ki jih zajemajo pojmi osebnostnega zdravja, zadovoljstva. Vključujejo predstave o optimalnem osebnostnem razvoju. Tako opredeljene norme so sicer lahko v medsebojnem sozvočju, kar pa ni brezpogojno nujno. Lahko si tudi nasprotujejo in njihov odnos se lahko v teku življenjskega kroga spreminja. Povedano lahko ilustriramo s primerom. Mladostnikova pripadnost neki subkulturi je lahko iz vidika socialno orientiranih norm problematična, zanj osebno (individualno orientirane norme) pomeni preizkušanje novih življenjskih stilov in s tem razširitev njegovega življenjskega izkustva. (Primerjaj Silbereisen in Kastner, 1987, str. 883).

6.2 Rizični ter zaščitni faktorji in obremenitve

S terminom rizični faktorji, razumemo tiste vplive, ki modelirajo moč, trajanje in s tem nevarnost določenih zvez med problematičnim vedenjem in razvojnimi problemi. Formalno (prim. Garmenzy in sodelavci, 1984, str. 97 - 111), z rizičnimi faktorji opredeljujemo tiste pogoje, ki povečajo pojav problematičnega vedenja ali motnje. Hkrati z rizičnimi moramo

upoštevati tako imenovane zaščitne faktorje, ki skupaj s prvimi opredeljujejo posameznika, kot bolj ranljivega ali pa odpornega v določeni razvojni situaciji.

Ranljivost (vulnerabilnost), oziroma moč posameznika za premagovanje obremenitev in razvojnih težav, je v tesni zvezi s posameznikovim načinom odgovarjanja na stresne situacije. Za posameznikovo poravnavanje z okoljem in premagovanje razvojnih težav je zelo pomembna moč odzivanja na življenjske situacije. Ranljiv otrok se že na manjše nevšečnosti, stiske, neuspehe močno odzove. V njegovem vedenju se pojavi dezorganizacija, kar posledično vodi do novih težav in pasti, zlasti do nesporazumov in konfliktov z okoljem.

O tem govorijo študije Garmezija in Rutterja (1983), Wernerja in Smitha (1982), Silbereisna in Galambasa, (1986). Opozarjajo na večjo dovzetnost za rizične vplive deklet v obdobju pubertete in ranljivost dečkov v predhodnih razvojnih obdobjih. Ne gre za večjo splošno ranljivost deklet. Podatki kažejo, da so v mladostniškem obdobju dekleta bolj občutljiva na procese, ki se odvijajo v družinskem okolju, kakor fantje, medtem, ko so v fazah zgodnejšega razvoja, na dogajanja v družini bolj odzivni in s tem bolj ranljivi dečki.

Bronfenbrenner (1986, str. 291) opozarja:

- objektivni življenjski pogoji kot taki, za posameznikov razvoj niso nujno slabi ali dobri;
- pomembnejši je način interakcije med značilnostmi osebe in pogoji okolja.

Ta vidik je celovito opredeljen v interakcijskem modelu psihosocialnega razvoja, ki izpostavlja dejavno vlogo otroka samega v odnosih in dogajanjih v njegovem socialnem kontekstu, o čemer smo že spregovorili ob samoregulaciji vedenja.

Thomas in Chessova 1977, (po Kos, 1986, str. 59) sta ugotovila, da nekateri otroci s kombinacijo posebnih lastnosti izzivajo specifično odzivanje okolja. Gre zlasti za tiste lastnosti, ki okolje iritirajo, dodatno obremenjujejo. To so pretirano burne emocionalne reakcije, nepredvidljivost v ravnanju, slabša organiziranost vedenja. Pred leti so mnogo težav iz tega sklopa, kamor so prištevali še specifične učne težave, motnje v koncentraciji ipd., prištevali v širok sindrom "mininalne cerebralne disfunkcije". Termina že dolgo ne uporabljamo več. Del težav, ki so bile prej sestavni del imenovanega sindroma, avtorji danes strnejo s skupnim imenom - hiperaktivnost, ki zajema zlasti nepredvidljivost vedenja, veliko potrebo po gibanju, hitrost v reagiranju. Hiperaktivnost sodi po mnenju Breitenbacha (1986, str. 17 - 25) med integracijske motnje vedenja, ki jih Breitenbach pojmuje podobno kot Ayres in drugi. Termin mu označuje celostne vidike težav v organizaciji vedenja in v odzivih posameznika na vzpodbude iz okolja. V zadnjih letih zlasti ameriški avtorji, poudarjajo pomen nevroloških dejavnikov pri hiperaktivnosti, oziroma pri integraciji vedenja. Slabša integracija vedenja, se posledično izrazi v šibkejši storilnostni in slabši učni uspešnosti. Skupna raziskovanja nevrologov, psihologov in pedagogov (Gadess, 1985, po Breitenbach, ibid. str. 21), opozarjajo na pomen posameznikovih integracijskih potencialov. Tovrstne raziskave kažejo na spremembe v nevronske prenosih, ki nastanejo bodisi zaradi senzorne deprivacije, bodisi zaradi drugih neugodnih in patogenih razvojnih vplivov že v otrokovem najzgodnejšem razvoju, ki se nevrološko izraža zlasti v motnjah v vizualno-motorični koordinaciji, kot višji obliki senzo-motorne koordinacije.

Zaključimo lahko, da so rizični faktorji s strani otroka samega sklopi njegovih individualnih značilnosti (lastnosti, načini odzivanja, vedenjske strategije), ki zadobijo v interakciji z pomembnimi drugimi že v zgodnjem obdobju specifično noto. Če se k temu pridružijo še

rizični faktorji s strani okolja, so zapleti v razvoju in verjetnost hujših integracijskih in vedenjskih težav bistveno večji.

Elliot s sodelavci (1979) ugotavlja, da so s strani okolja rizični vplivi zlasti socialna dezorganizacija. Le-ta se kaže v pomanjkljivi starševski vzgoji. Gre za nevzpostavljajanje pravilnega okvira in vodenja mladostnika v dobi pubertete - torej prehoda iz razvojne faze otroka v doraščajočega in že, pa tudi še ne dovolj kompetentnega posameznika, ki bi bil sposoben sam avtonomno posegati na vsa področja življenja. Kot drug rizičen vpliv okolja, se na osnovi študij kaže neugoden vpliv vrstnikov. Rizični stiki z vrstniki so tisti, ki posameznika popeljejo v nove izkušnje, ki jim morda ni kos, ali pa predenj postavljajo izzive, ki niso socialno zaželeni. Študije Pathersona, Dishiona, Banka (1984) (povzeto po Silbereisen, 1987, str. 905), kažejo, da je bila v obdobju 15 do 16 let starih deklet in fantov, velika pozitivna zveza med delinkventnim vedenjem in pomanjkljivo kontrolo staršev. Nekoliko nižja, vendar še vedno pomembna pozitivna zveza pa med vplivom vrstnikov in problematičnim vedenjem posameznika.

Žorga S. (1989, str. 369), je v svoji empirični študiji izvedeni pri nas ugotovila, kot pomemben otežujoč dejavnik psihosocialnega razvoja, tudi nepriljubljenost med vrstniki. Ugotavlja, da takšna nepriljubljenost otroka v krogu vrstnikov, ob spletu drugih dejavnikov, pomeni precejšen napovedni znak, tako za kasnejšo otrokovo čustveno neprilagojenost, kakor tudi za šolsko neučinkovitost. Navaja tudi druge avtorje, kot so Janes in Hesselbrock, Parker in Asher, ki ugotavljajo, da je neuspešno shajanje z vrstniki v otroštvu, visoko povezano z neustrezno prilagojenostjo v odrasli dobi.

Seveda izstopajoče in moteče vedenje ni vselej le odgovor na čisto specifične razvojne probleme. Takšno pojmovanje bi bilo preveč enostavno in mehanicistično. Navzven podobno manifestno vedenje, je lahko odgovor posameznika na zelo različne razvojne probleme in obratno. Prav to dejstvo sta imela v mislih Jessor in Jessor (1977, povzeto po Silbereisnu, 1987, str. 905), ko sta razvila svojo teorijo problematičnega vedenja. Zagovarjata namreč tezo, da se predispozicija (pripravljenost, nagnjenost) posameznika k problematičnemu vedenju, razvije na osnovi sumarnih učinkov različnih vplivov okolja, posameznikovih značilnosti (kot smo jih v poglavju o individualnih značilnosti opredelili).

Odločujoči vpliv, zlasti v obdobju mladostništva imajo posameznikova stališča, oziroma osnovna zadržanja, ki sodijo v koncept njegove samopodobe oziroma samopojmovanja. Hkrati je pomembna tudi njegova podoba o lastnem položaju v socialnem polju in o tem, kaj velja med drugimi. S strani socialnega okolja, so poleg ostalih obremenilnih dejavnikov in dejavnikov, ki pomenijo oženje socialnih izkušenj, stigmatizacijo in marginalizacijo, zlasti pomembna: pomanjkljiva socialna kontrola v obdobju pubertete in pa pomanjkljiv socialni suport (odnosnih oseb oziroma ožjega in širšega socialnega okolja).

Če razumemo psihosocialne težave otroka (nekako do 12 let) bolj kot splet nekaterih izmed naštetih dejavnikov, moramo problematično vedenje starejših otrok v puberteti in zgodnjem mladostništvu, razumeti tudi kot simbolno željo preseganja razvojnega obdobja v katerem se mladostnik nahaja in postopnega preizkušanja meja lastnega vedenja, ki nemalokrat ob vseh omenjenih rizičnih faktorjih, tako s strani posameznika, kot s strani socialnega okolja, zadobi negativno socialno konotacijo.

Poleg rizičnih znakov so stopili danes v ospredje tako imenovani **zaščitni znaki**, ki otroka kljub nekaterim neugodnim faktorjem razvoja ščitijo pred odklonskostjo. Pojem psihično odporen ali neranljiv otrok se uporablja za otroke, ki živijo v hudo neugodnih psihosocialnih

okolščinah, imajo sami, kakor tudi njihovo okolje vrsto rizičnih znakov, pa kljub temu ostanejo psiho-socialno uravnoreženi in se razvijajo v zdrave odrasle osebe. (Garmezy, 1971, povzeto po Kos, 1988).

Med lastnostmi, ki varujejo otroka pred razvojem motenj vedenja navajajo predvsem znake socialne in intelektualne narave: dobri odnosi z vrstniki, sposobnost konstruktivnega prispevanja k skupinski dejavnosti, sposobnost prevzemanja različnih vlog v skupini, sposobnost postopne izvedbe in načrtovanja dejavnosti, sposobnost izrabiti možnosti in vire, ki so na voljo v okolju, dobra pozornost, dobre intelektualne sposobnosti, sposobnost abstraktnega mišljenja, miselna prožnost, sposobnost preizkušanja različnih pristopov pri reševanju nalog v novih okoliščinah, sposobnost obvladovanja in uravnavanja nagonskih porivov, aktivna orientacija in vera v to, da je z lastnimi prizadevanji možno uravnavati svojo življenjsko pot in usmerjenost v prihodnost....(povzeto ibid, str. 35). V ta okvir sodi tudi dobro razvita socialna kognicija, ki omogoča učinkovito razreševanje in krmiljenje interpersonalnih odnosov.

6.3 Šolska neuspešnost kot osebni, razvojni in družbeni problem

Šolska socializacija se začne v zgodnjem in zato za mnoge razvojne vplive, senzibilnem obdobju. Njeno jedro je ocenjevanje otrokovega napredovanja. Šolsko neuspešnost razumemo kot dolgotrajne kumulativne učne težave, ki personalno vodijo učenca v "kritično življenjsko lego", kakor to imenuje Filippova (1981, str. 6).

Postavlja se vprašanje, kako do šolske neuspešnosti pride in ali lahko sistematiziramo razvojne in situacijske pogoje, ki jo generirajo? Hkrati nas zanima, kakšne so lahko posledice šolske neuspešnosti? Vredno posebne pozornosti je vprašanje ali obstajajo kakšne možnosti intervencij?

Hildeschmidtova (1987, str. 856), povzema Krappov model, v katerem avtor opozori na medsebojno prepletenost aktualnih in zgodnjih vplivov. Upošteva interakcije med posameznikom in njegovim okoljem, ter širšim socialnim kontekstom, rezultirajočih v šolski storilnosti.

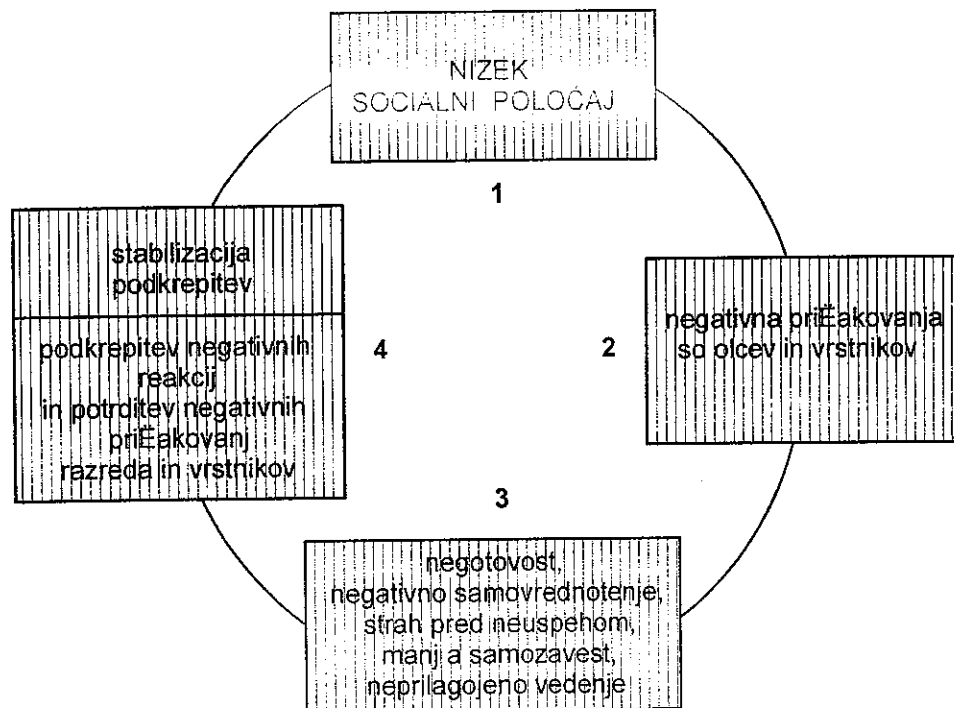
Šolske norme, ki igrajo v tem medsebojnem vplivanju odločujočo vlogo, nikakor niso le dogovori med učitelji, starši in učenci, temveč tvorijo njihovo osnovo, širše družbene norme. Statusni odnos učitelja in učenca, dobrega in slabega učenca je družbeno konstituiran. Te družbeno - šolsko determinirane norme, lahko doseže le tisti učenec, ki sposobnostno zadovoljuje določen nivo, je svoje identitetne in osebnostne vrednostne cilje prilagodil oziroma uravnal s splošno družbeno - šolskimi cilji.

Oceno lastnih učnih sposobnosti, motiviranosti za učenje, skušajo učenci najti sami zase, hkrati pa šolsko dejavnost razumejo kot eno izmed svojih razvojnih nalog. Tako pravi Oerter (1978, str. 71), ob evaluaciji dinamike razvojnih nalog pri otroku. Vendar nastopajo na tem področju med otroci precejšnje razlike, delno izvirajoče iz kumuliranih preteklih neugodnih izkušenj v zvezi z storilnostjo in šolo, delno pa iz aktualnega položaja.

Specifične učne težave so tista težava, ki generira učne primanjkljaje, ter tako tvori vir nenehnega dodatnega negativnega vpliva. Usodna potrditev učnih primanjkljajev je potrjena s socialno interakcijo med učencem, njegovimi součenci - vrstniki in učiteljem. Krožne procese

podkrepljevanja statusa in vloge v razredu odvisne od učenčeve storilnosti in uspešnosti je ilustriral v svojem modelu Pettilon. (povzeto po Skalar M., 1985, str. 56):

Učno neuspešni učenci dobivajo manj socialnih vzpodbud, manj ponudb za socialno sodelovanje, več negativnih informacij, do njih se pričnejo utrjevati negativna pričakovanja, ki se ne nanašajo le na storilnostno temveč tudi na vedenjsko področje. Njihov socialni položaj postaja vse bolj utrjen kot nižji.



Hargreaves (1979, str.104), je v svojih raziskovanjih odklonskega vedenja v šolskem prostoru ugotovil, da skupine učencev različnih storilnostnih ravni oblikujejo različne socialne tehnike in vedenjske vzorce, razlikujejo se njihove norme in vrednote. Storilnostno uspešne skupine učencev oblikujejo tako imenovan "šoli naklonjen - prilagojen" vzorec vedenja, medtem ko storilnostno neuspešni zlagoma razvijejo šoli nenaklonjen vedenjski vzorec.

Ti dve skupini razločujejo naslednji aspekti:

- **Šoli prilagojeno skupino** sestavljajo učenci, ki si prizadevajo za učni uspeh in sprejemajo vrednote povezane s preferiranjem storilnosti in disciplinska pravila. Učitelje doživljajo kot prijazne in pripravljene pomagati. Prepričani so, da jih učitelji sprejemajo in tudi sami so do učiteljev pozitivno naravnani. Sprejemajo učiteljevo vlogo in se prilagodijo vlogi, ki jo učitelji od njih pričakujejo.
- **Šoli nenaklonjeno skupino** oblikujejo učenci, ki šolo doživljajo kot nujno in nepotrebno zlo, zato tudi ne sprejemajo pravil in norm šolskega sistema. Prepričani so, da jih učitelji odklanjajo in rezultat je, da jih učitelji zaradi njihovega stila vedenja res odklonijo. Njihovo vedenje je namreč za učitelje dodaten napor in vir doživljanja pedagoške neuspešnosti. Ozadje takemu vedenju sooblikujejo po Hargreavsu (1979 str. 105), občutja manjvrednosti, porušenega samovrednotenja, ter objektivno nižje ocene, ki jih postavljajo v določen položaj. Ugotavlja, da se učenci, ki pripadajo tema dvema skupinama tudi med seboj začnejo stereotipizirati, stigmatizirati in še dodatno utrjujejo medsebojno

diferenciacijo. Pravi, da rešujejo šolsko neuspešni svojo šolsko nekompetentnost tako, da odklonijo in zrelativizirajo pomen in vlogo šole. Na vrednosti pridobi pomen avtonomije in moči, združevanje med enakimi ter iskanje alternativnih potrditvenih strategij. Willis (1979) pravi, da se te strategije artikulirajo v opozicijskem vedenju do učiteljev, zmanjševanju njihove avtoritete kar posledično povzroči proti reakcijo učiteljev in začarani krog se utrjuje in vodi v reaktivno formacijo. (primerjaj Lambrich, 1986, str.44).

Pedagoško-psihološka raziskovanja Kaluerja, Reinartza (1978), Treiberja in Weinerta (1985) (po Hildeschmidt, 1987, str. 896), so skušala osvetliti dispozicijske pogoje na strani učencev, aktualne šolske pogoje (kakovost pouka) ter interakcijo učenec - učitelj, s ciljem ugotoviti in oceniti pogoje nastajanja učne neuspešnosti.

Raziskave teh in drugih avtorjev (primerjaj Kleber 1977, str. 43-56), nas opozarjajo, da lahko individualne dejavnike, ki prispevajo k učni neuspešnosti uvrstimo v dve skupini:

- **kognitivne dispozicije** - kamor sodi poleg sposobnostnih dejavnikov, slabo predznanje, slabše učne tehnike in neučinkovita predelava učnih informacij;
- **k motivacijskim premisam** - sodijo neugodne in neprimerne kavzalne atribucije in iz tega izvirajoča manjša pripravljenost za šolsko delo. Osrednji pomen znotraj motivacijskih premis ima negativna samopodoba učenca in slabše vrednotenje lastnih sposobnosti vezanih na storilnostne zahteve. Med pomembne dejavnike prištevajo tudi omejen interes za šolo in učenje, negativna stališča do šole in učiteljev. To so rizične dispozicije, ki se lahko srečajo z neugodnimi aktualnimi pogoji tako v šolskem kot družinskem okolju in posledično je zelo verjetno pričakovati šolsko neuspešnost.

K negativnim zunanjim pogojem štejemo neugodno socialno klimo, neumestne reakcije učiteljev (ena od teh bi bila etiketiranje neuspešnih učencev, kar sproži proces stigmatizacije) in podobno.

Šolska neuspešnost, realno potrjena z negativnimi ocenami, pomeni za učenca stresno situacijo. Saj to ni le položaj, ki omaja njegovo samozaupanje, ampak pomeni negativen vpliv na celotno socialno polje v katerem živi. O tem spregovori Petillon v že omenjenih krožnih procesih utrjevanja in vzdrževanja šolskega statusa. Posledice trajnih umestitev učenca v kategorijo neuspešnih, je čutiti tudi v kasnejšem poklicnem usposabljanju in ne nazadnje v osebnih aspiracijah vezanih na vzpostavitev intimnih vezi z vrstniki in vrstnicami.

Lazarus R. S. (1981, str. 198 - 232), se strinja s Filippovo, ko pravi, da je šolska neuspešnost za učenca "kritična lega", ki pomeni stresno obremenitev. Ponavljajočo se šolsko neuspešnost primerja z dolgotrajnim stresom, katerega posledice so lahko usodne za spremembe posameznikovega ravnotežja. Posameznik je prisiljen spreminjati svoje vedenjske strategije, kakor tudi različne internalne in eksterne aktivnosti. Z njimi poskuša zmoteno ravnotežje spremeniti in regulirati svoje emocionalne reakcije. O mehanizmih, ki jih posameznik zmore uporabljati v takšnih kritičnih situacijah, govori Musek (1985, str. 8-23) v modelu referenčnega delovanja jaza. Vrednost modela je prikaz, kako lahko posameznik regulira (seveda le do neke mere) nasprotja med internimi spremenljivkami (samopodobo, vrednostnimi vidiki samega sebe) in trenutno ali dalj časa trajajočo neskladnostjo informacij prihajajočih iz okolja.

Belschner in Kaiser (po Hildeschmidt, 1987, str. 873), zatrjujeta, da se v neskladju transakcijskih izmenjav med posameznikom in okoljem v primeru šolske neuspešnosti,

kritično stanje lahko spremeni v posameznikovo razvojno nalogo, ki jo skuša s spremenjenimi vedenjskimi strategijami preseči. Seveda tega ne zmore brez podpornih dejavnikov s strani okolja. Ali in kako se bo to zgodilo, pa menita, da je odvisno od posameznikovih predhodnih izkušenj, njegovih osebnostnih percepcij, kjer zaseda socialna kognicija pomembno mesto. Odvisno je tudi od predelave izkušenj pridobljenih v interakciji z okoljem.

Osrednje mesto v raziskavah posledic šolske neuspešnosti, gre v zadnjih letih vlogi samopojmovanja. Opisovali smo, kako se samopojmovanje oblikuje, ter kako pomembno vlogo igrajo interakcije in povratna sporočila okolja zlasti pri oblikovanju vrednostnih vidikov samopojmovanja. Vrednostni atribucijski procesi ne potekajo "točkovno" (na osnovi posameznih dogodkov), pač pa procesno, glede na spreminjajoča vrednotenja in tekoča dogajanja in povratne informacije. Tako se oblikuje sekundarno vrednotenje samega sebe, kar se sklada z Meadovo in Lazarusovo koncepcijo, (primerjaj Lazarus in Lannier, 1981, str. 244).

Heckhausen H. (1980, str. 470) na osnovi svojih in empiričnih študij drugih opozarja, da po šolskem neuspehu učenec prevzame negativno vrednotenje drugih. Zmanjša se njegova samozavest. To zlasti velja za starejše učence, saj povezava med lastnim in tujim vrednotenjem raste z naraščajočo starostjo. Poroča, (ibid.), da sta Diener in Drweck (1978) raziskovala vpliv neuspeha pri različno motivacijsko orientiranih učencih. S testom so opredelili njihovo motivacijsko orientiranost in jo razvrstili v dve osnovni kategoriji: "brezpomočni" učenci, oziroma učenci, ki niso orientirani v uspeh, ter drugo skupino učencev, ki verjamejo v svoj uspeh. Učenci iz prve skupine so po lastnem neuspehu razmišljali zlasti o vzrokih za ta neuspeh. Učenci, katerih motivacijska strategija je bila usmerjena v aktivno reševanje problemov, pa so po neuspehu iskali možnosti za razrešitev nastalega problema. Strategija prve skupine učencev bi logično lahko pomenila eksploaracijo vzrokov in temu ustrezno spremembno ravnanje. Vendar nadaljna analiza vedenja učencev v prvi skupini ne govori v prid takšnim rešitvam. Zgodilo se je ravno obratno. Ti učenci so postali še bolj "brezpomočni" izgubili so še tisto motivacijo, ki so jo dotlej imeli. Razvili so občutja nekompetence, nezadovoljstva in so se še bolj distancirali od šolskega dela.

Med posledicami navaja, da učenci opustijo vsako nadaljno motivacijo za doseg ciljev. Ugotavljali so, da so neuspešni učenci zapustili šolo takoj, ko je bilo to zakonsko možno ter, da niso želeli dokončati vseh razredov obveznega šolanja. To se je dogajalo zlasti v primerih, če učenca iz okolja (šola in dom) niso vzpodbujali, da bi spremenil svoje vedenjske strategije. Če se ob tem spomnimo, na povprečne značilnosti okolja večine otrok, ki kažejo vedenjske težave, vemo, da suporta iz okolja ne sprejemajo v zadostni meri.

Bronfenbrenner (1985, str. 36) opozarja, da so posledice stresne situacije, ki jo šolski neuspeh za učenca pomeni, povečana kognitivna in emocionalna aktivnost, ki se zrcali v večji intenzivnosti sanj, iskanju razlogov in premlevanju o tem, kaj je bilo narobe. Otroci iščejo dodatne informacije, želijo si oblikovati bolj ustrezne vedenjske strategije, najti nove rešitve.

Vse to je po mnenju Bronfenbrennerja odvisno od socialnega suporta, ki so ga pri teh svojih prizadevanjih deležni. Ameriške in evropske raziskave so skladne v zaključku, da ima šolska neuspešnost različne posledice, pri čemer se nekatere izmed njih izrazijo zlasti na doživljanju učencev, druge pa močno vplivajo na učenčevo nadaljno storilnostno in poklicno pot.

Jacobs (1981, povzeto po Hildeschmidt, 1987, str. 877) v svojem prispevku k kognitivni teoriji nastanka strahu v izpraševalnih okoliščinah v šolah, predlaga, da se kognitivne procese v tem kontekstu poimenuje s procesi "tematizacije", oziroma "netematizacije".

V prvem primeru si učenec razjasni okoliščine situacije in naredi sintezo zunanjega in svojega notranjega deleža v situaciji. V primeru nematematizacije, Jacobs meni, da do sinteze in razjasnitve ne pride. Učenec ni sposoben retrospektivne analize dogajanja, ne uspe mu prospektivna analiza lastnih vedenjskih strategij v prihodnje.

Šolska neuspešnost ne vodi le do doslej navedenih posledic, temveč generira mnoge psihosomatske težave in reakcije. Omenili smo Lazarusovo in mnenje Filippove, ki šolsko neuspešnost povezujeta s stresno lego, katere močne posledice so psihosomatske težave. Med posledicami šolske neuspešnosti velja omeniti še druge. Ena izmed pogostih je doživljanje strahu, depresivno razpoloženje. Niso redki tentamni pri nekaterih bolj občutljivih učencih. O tem poročajo številni avtorji, med drugimi Creamer, (1980), Hener (1979), Mreschar (1985) (povzeto po Heldes Schmidt, ibid, str.877). Omenjeni avtorji razlagajo, zakaj pride do psihosomatskih težav pri učencih, ki so dalj časa šolsko neuspešni. Rekli smo že, da je to zanje stresna situacija in zaradi odlaganja obrambnih mehanizmov pride na neki točki, do meja prilagoditvenih sposobnosti. Takrat kompenzacija ni več učinkovita in razvijejo se psihosomatski simptomi, kot regulacijski mehanizmi, ki naj bi organizem prisilili v poskuse sprememb vedenjskih vzorcev in evaluacije posameznikovih ciljev.

Premagovanje učne neuspešnosti se nam torej razkriva kot kompleksno transakcijsko dogajanje, soodvisno tako od trenutnih, kot preteklih neuspehov. Procesi predelave potekajo hkrati na več nivojih ali pa sukcesivno in so namenjeni rešitvi problema ter regulaciji posameznikovih emocij. Kako posameznik to situacijo rešuje, je odvisno od tako imenovanih "**spoprijemalnih strategij**" (coping style). Te pa so odvisne od tega, kakšen ta posameznik je, kako funkcionira sicer, hkrati pa tudi od konteksta v katerem se to dogaja. Čim več rizičnih faktorjev lahko identificiramo pri njem, tem slabši je izid tega spoprijemanja.

Na strani posameznika imajo odločilen vpliv dosedanje izkušnje, osebne značilnosti in posameznikovo prepričanje o tem, do kolike mere še obvladuje svojo situacijo. S strani socialnega konteksta, se kot odločujoče značilnosti kažejo odnosi posameznika z njegovim okoljem (tu in zdaj), pri čemer imajo posebej vidno vlogo tako imenovani "podporni sistemi" okolja (družina, šola, vrstniki...) in njihove reakcije.

7 POVZETEK TEORETIČNEGA DELA

V teoretičnem delu v šestih sklopih evaluiramo prepletanje družbenih, socialnih in individualnih dejavnikov, ki vplivajo na razvoj mladih ter na interakcijske vidike odnosov v pedagoških institucijah. Prav slednji imajo velik vpliv na samoopredeljevanje in samovrednotenje mladih kot na njihovo vključevanje/izključevanje v socialni prostor. Pri tem posebno pozornost posvečamo tistim skupinam mladih in tistim dejavnikom, ki strukturirajo izstopajoče čustvovanje ki se posledično izrazi v izstopajočem vedenju in medosebnih odnosih.

7.1 Razumevanje razvoja in oblikovanja odnosov v socialnem okolju

(Alenka Kobolt)

Tako mladi kot odrasli živimo v družbeni realnosti, ki sicer res preseva v vsakega od nas skozi individualne "filtre", kar pomeni, da realnost individualno sprejemamo in doživljamo, vendar smo vanjo usodno vpeti in od nje temeljno zaznamovani. Obdaja nas družbeni kontekst, katerega značilnosti v zadnjem času vse več avtorjev (na primer Rosenmayr, 1981, str. 16 in drugi), opredeljuje kot destrukturalizacijo prej vrednostno in ideološko koherentnih konstruktov.

Mlad človek, ki želi participirati v družbi danes, je prisiljen osvojiti primerne vedenjske stile, navade in komunikacijske spretnosti. Njih postopno osvajanje otežuje multidimenzionalnost pričakovanj družbe. Osrednja zahteva, ki se danes postavlja pred mladega, je zlasti storilnostna - učna - šolska uspešnost. Storilnostnemu pritisku so podrejeni vsi udeleženci šolskega polja. Ker nekateri v tem procesu tako socializacije nasploh, kot posebej visoko postulirane učinkovitosti in storilnostne uspešnosti ne dosegajo v pričakovani meri, je njihov socialni status negativno ali vsaj ambivalentno družbeno označen. Tisti mladi, ki imajo ugodno razvojno, psihično in socialno ozadje, ki razpolagajo s primernimi sposobnostmi in so uspeli razviti ustrezne motivacijske mehanizme, ter iz njih zadovoljive vedenjske strategije, družbena pričakovanja lažje realizirajo. Zaplete se pri drugih, katerih položaj je neugodnejši, zaradi prepleta različnih individualnih in socialnih dejavnikov, pri katerih nad zaščitnimi prevladajo tako imenovani rizični dejavniki.

Ob tem je potrebno kritično evaluirati tudi prispevek socialnih, psiholoških in pedagoških strok, ki z izpopolnjevanjem svojega diagnostičnega, terapevtskega in intervencijskega instrumentarija posegajo na to področje. Z željo po urejenosti, preciznosti, namreč bolj dolgoročno in usodno zaznamujejo posameznika, kakor so si pripravljene priznati. Kajti z vsakim (tudi dobronamernim) posegom, ki ne upošteva položaja, potreb, intenc posameznika in njegovega socialnega konteksta, lahko dodatno stigmatiziramo. Tako ne pomagamo k preseganju stanja, pač pa k utrjevanju. Na pravkar omenjene nevarnosti so opozorili zlasti kritično zasnovani diskurzi, tako znotraj psihologije, kot socioloških in pedagoških znanosti.

Posameznikovega razvoja torej ne moremo gledati kot na ločenega od njegovega okolja. Obe skrajnosti ne ustrezata realnosti, kakor avtorji, ki so se ukvarjali z proučevanjem in dinamiko

razvoja že dolgo poudarjajo. Zasledimo pa pri nekaterih večje poudarjanje individualnega (dispozicijski pristop), pri drugih socialnega (situacijski in behavioralni pristop), pri tretjih poudarjanje usodnosti najzgodnejših izkušenj (psihoanalitični pristop), pri četrth postularjanje miselnih - kognitivnih procesov, kot samooblikujočih dejavnikov. Novejša naziranja, zajeta v ekološkem modelu razumevanja posameznikovega razvoja, povezujejo ta razvoj z vplivi vseh eko-sistemov v katerih se individuum razvija.

7.2 Sklepne ugotovitve analize diskurzov in zakonodajnih rešitev izobraževanja otrok s posebnimi potrebami

(Irena Lesar)

Analiza diskurzov na področju posebnega izobraževanja kaže, da nekatere znanosti s svojo raziskovalno paradigmo na področju izjemno kompleksnega področja šolanja in vzgojno-izobraževalnega procesa ter diskurzi, s katerimi vstopajo v procese političnega odločanja, prevzemajo ključno vlogo, četudi šolanje v bistvu ni njihovo matično področje. V tem procesu oblikovanja zakonodaje in politike izobraževanja pogosto izključenih učencev bi bilo potrebno bistveno okrepiti 'glasove' tistih znanosti, katerih primarno raziskovalno področje je šolanje ter vzgojno-izobraževalna dejavnost. Pedagogika bi si morala v teh procesih oblikovanja izobraževalnih politik izboriti najbolj vidno in odločujočo vlogo, ki bi jo seveda (so)oblikovala v komunikaciji z drugimi znanstvenimi pristopi in paradigmami ter njihovimi sodobnimi ugotovitvami. Ob tem pa – če sprejemamo trditev G. Fulcher (1989), da se politika odvija na vseh ravneh družbenega življenja - ne gre zanemariti vpliva individualnih praks (Kroflič 2006), ki so se tekom časa močno zasidrale v ključnih akterjih (šolskem pedagoškem kadru) ter v tej zvezi dokaj okorelih mentalnih shem, večkrat obremenjenih s predsodki, stereotipi, ki ravno tako močno vplivajo na uresničevanje določenih idej na konkretni ravni. Kar pa zopet predstavlja izziv in tudi zahtevo pedagoškemu kadru na terciarni ravni, da oblikuje kakovostne študijske programe, ki vodijo v učiteljski poklic. V procesih usposabljanja bodočih učiteljev bi poleg ponudbe raznolikih ter pestrih didaktično-metodičnih znanj vzgojno-izobraževalnega dela (Peček 1992) morali posvečati bistveno večjo vlogo tudi tem individualnim mentalnim shemam, predsodkom ter stereotipom in razvijati načine dela, ki bi nekonstruktivne individualne mentalne sheme transformirale (Lesar idr. 2006; Peček in Lesar 2006). Ob tem velja poudariti, da kompetenčni model, ki je osnova trenutni prenovi študijskih programov, po mnenju Korthagena (2004) ne omogoča preoblikovanja stališč, predsodkov, vrednot, saj se ne dotika globljih plasti osebnosti, torej ne omogoči prestrukturacije ključnih prepričanj (Korthagen in Vasalos 2005).

Še vedno je torej aktualno, že dvajset let staro spoznanje Pedička (1987), da bo treba obravnavo pogosto izključenih učencev izvzeti monodisciplinarnosti in pristopiti k iskanju konstruktivnejših rešitev transdisciplinarno, na kar so opozarjali tudi številni tuji kritiki načinov prepoznavanja in potrjevanja učenčevega hendikepa ter s tem povezanega nameščanja hendikepiranih v različne tipe šol. Že kmalu po uveljavljanju integracijskih teženj so nekateri avtorji izpostavljali nerazumevanje in začudenost nad tem, da so psihologi, ki so odločilno vplivali na namestitev učenca v redno ali specializirano šolo, svoje delo in odločanje večinoma izvajali zgolj na podlagi dobljenih rezultatov različnih 'meritev', saj naj bi tako pridobili povsem objektivne, znanstveno utemeljene informacije o učencih, medtem ko je bila individualna (kontekstualna) obravnava drugotnega pomena ali pa sploh ni bila izvedena. Najbrž je v ozadju tovrstnega ravnanja moč prepoznati vpliv dolgoletnih izkušenj s segregiranimi oblikami izobraževanja, ki se močno odražajo tudi v predstavah v obliki težnje po ohranjanju obstoječih razmerij med področjema specializiranega in rednega šolanja. Ta

vpliv dvotirnega sistema šolanja se odraža tudi v pogosto nerazjasnjeni vlogi posameznih strokovnjakov v procesih prepoznavanja in nameščanja učencev v čim bolj primerna okolja in osnovnih ciljev integracijskih teženj. Nedvomno nam spoznanje, da se s spreminjanjem ustaljenih (okorelih) postopkov nameščanja učencev v ločena sistema močno zamajajo temelji dosedanjega dela ter nenazadnje tudi razmerja določenega znanstvenega področja z drugimi, sorodnimi področji (in v tem smislu tudi položaj strokovnjakov znotraj širšega družbenega konteksta), osvetli raznolike načine uresničevanja integracije v posameznih državah. Očitno se to dogajanje tudi danes kaže v mnogih deželah kot dokaj problematično in težko izvedljivo, še posebej zaradi **zgodovinsko pozicioniranih razmerij in pomembnejših vlog določenih (normativnih) znanosti**.

Tudi čedalje pogostejša prisotnost učencev iz različnih manjšinskih etničnih skupin v šolah nas opozarja na ključno **vprišanje razmerja med posameznimi kulturami** na določenem ozemlju oz. njihovega **vrednotenja**. Čeprav je bila jasno izražena predpostavka asimilacije manjšinskih skupin že zgodaj prepoznana kot nesprejemljiva, so bile rešitve vzpostavljanja odnosov med večinskimi in manjšinskimi skupinami znotraj posameznih smeri multikulturalizma precej nedomišljene (npr. kulturna nevidnost, spoštovanje kulturne različnosti zunaj zgodovinskega konteksta) in je imela na proces oblikovanja identitet celo nasprotno učinke. Pri razvijanju osnovnih smeri in tudi modelov multikulturnega izobraževanja je mogoče ugotoviti, da se je boj za enakopravnejši položaj najprej odvijal v smeri pravičnejše porazdelitve osnovnih socialnih dobrin (na področju šolanja s kompenzacijskimi programi, ki naj bi omogočali enake začetne možnosti), ki izhaja iz predpostavke, da ima ekonomska hierarhija najmočnejši vpliv na družbene neenakosti. Sodobnejše smeri in modeli interkulturnega izobraževanja pa v svoje rešitve vključujejo tudi statusno hierarhijo, ki ni povsem neposredno povezana z ekonomsko, ima pa izjemno močan vpliv na prepoznavanje tistih z dna te statusne lestvice oz. na omogočanje, da sami zase spregovorijo in so njihovi glasovi slišani, upoštevani, predvsem pa spoštovani.

Poleg zgoraj izpostavljenega pa je temeljna ugotovitev zgoraj predstavljenih razglabljanj, da ni dovolj pozornost usmeriti le na področje kakovostnega oblikovanja šolske zakonodaje in premišljenega vpeljevanja procedur, ki ne prispevajo k dodatnim oblikam izključevanja, marveč **redne šole spodbuditi k evalviranju in spreminjanju trdno zasidranih, večkrat togo birokratskih praks**. Še tako dobro zasnovana ter v zakonih, odredbah, pravilnikih in drugje zapisana izobraževalna politika ne zaživi plodno brez primerne odzivnosti vseh vključenih v delovanje šol. Pri tem so poleg kakovostno usposobljenega kadra, ki je **sposoben odziva na raznolike svojevrstnosti učencev, potrebni predvsem jasna in artikulirana šolska kultura, spoštljiv etos ter pogosto ozaveščanje temeljnega poslanstva in vlog(e) (osnovne) šole**. Šola je v prvi vrsti namenjena učencem, ki naj bi jim omogočala na različne načine priti do podobnih oz. primerljivih dosežkov. Pri izvajanju teh različnih načinov in poti do znanja pa naj bi vedno znova preverjala, ali izbrani pristopi ne prispevajo k izključevanju nekaterih učencev v šoli. Očitno je ne glede na razlog učenčevega soočanja z ovirami pri izobraževanju in socialni participaciji (kultura, jezik, vera, spol, socialno-ekonomski položaj, hendikep) njegova izkušnja takšne ali drugačne izključenosti tista, ki ji je treba pri iskanju boljših rešitev nameniti največjo pozornost.

7.3 Zadrege s termini, opredelitvami in klasifikacijami izstopajočega vedenja in čustvenih ter vedenjskih težav

(Alenka Kobolt)

Uporabo strokovnih izrazov v specialno pedagoški literaturi je že pred časom raziskoval J.R. Schultheiss (1974, str. 34). Trdi, da *termini na tem področju odslikavajo družbeno razumevanje otrok in vzgoje, značilno za določeno zgodovinsko dobo*. Navaja (ibid. str. 40), da je na prelomu iz prejšnjega v 19. stoletje prevladovala normativno - patološka paradigma. Diagnoza odklona od norme je bila takrat razumljena in definirana kot bolezen ali moralni deficit. Značilni termini takratnega obdobja so bili: pedagoška patologija, otroška motnja, psihopatska manjvrednost. Norma je predstavljala nejasno definirano povprečje in vsako odstopanje je bilo diskvalificirano oziroma opredeljeno kot simptom osebnostne pomanjkljivosti, razumljeno skozi optiko modela psihične bolezni.

Kljub premikom v razumevanju ČVT Evans s sodelavci (2003) po pregledu raziskav ugotavlja, da je le malo pokazateljev, ki bi dokazovali premik od razumevanja težav kot problemov, ki so locirani znotraj posameznikov (tako imenovanega 'medicinskega modela' ČVST) k bolj na socialnem kontekstu temelječim pristopom, kjer je posameznikovo vedenje **razumljeno kot odziv na določene situacije**.

Strinjamo se z Danielsom (2006), ki opozarja na problem kategorizacije. Problema se ne loteva z vidika obstoja kategorij znotraj pedagoške ali medicinske realnosti, temveč z vidika posledic, ki ga ima proces kategorizacije na vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Bolj kot z vprašanjem, ali kategorije kot so ADHD, disleksija ali motnje avtističnega spektra obstajajo, se sprašuje, če so te klasifikacije v pomoč pri odgovarjanju na otrokove potrebe.

Kljub temu, da odgovora ne ponuja, avtor (prav tam) poudarja:

- da razporeditev virov, oblikovanje politike in praksa sama od nekdaj pogojuje kategorije. **Uporaba normativnih kategorij torej reflektira politične prioritete;** (poudarila A.K)
- da je kategoriziranje lahko bolj posledica strokovnjakove potrebe in zahteve delovnega mesta kot reševanje otrokovih problemov;
- da je kljub temu, da je medicinsko vedenje, razvito v procesu kategorizacije, v določenem trenutku pod vprašajem, je sprejeto kot popolna razlaga kompleksnega fenomena, kar služi različnim interesom: lahko upraviči aktivnosti, ki odstranijo kompleksnost pedagoškega reševanja problema; lahko je razumljen kot del ukrepa spremeniti vedenje z medikamentom, da bi raje zadovoljili socialne/storitvene zahteve kot se vprašali o teh zahtevah (poudaril U.M.);
- postopek kategorizacije, kljub deklariranemu sooblikovanju pomoči s strani klienta, strokovnjaku omogoči da kontrolira intervencije.

Kljub pravkar izraženi kritiki, pa nam kategorizacije omogočajo usmeritev in nenazadnje tudi komunikacijo med strokovnjaki različnih profilov. Razvrstitev, ki jo navajamo tudi v tekstu, temelji na raziskovalnih rezultatih različnih znanosti – razvojne psihologije, psihiatrije, pedagogike... . Eno dimenzijo oblikuje **adaptacija** (proces, ki se odvija med posameznikom in njegovim okoljem) s procesoma asimilacije in akomodacije. Drugo dimenzijo predstavlja **intencionalnost** z dvema ključnima dimenzijama – kognicijami in emocijami. V ta prostor pa umesti štiri osnovne skupine težav v otroštvu in iz vsega izpelje psihološko ter pedagoško dimenzijo interveniranja.

Bio-psihološka interpretacija motenj v otroštvu v prostoru adaptacije in intencionalnosti
(po P.L.M. van der Doefu 1992, v Kobolt, 2005)

INTENCIONALNOST	ADAPTACIJA	
	ASIMILACIJA	AKOMODACIJA
KOGNICIJA	Avtizem	Motnja pozornosti (ADHD)
EMOCIJE	Anksioznost	Nevodljivost

7.4 Od individualnih razlik prek drugačnosti do psihosocialnih motenj

(Alenka Kobolt)

Teorije na področju dela z mladimi, kjer opazimo emocionalne in ali vedenjske težave/probleme so številne in doživljajo združitve v nove pedagoške teorije, ki jim Kupfer (ibid.str. 44) pripisuje dobršno mero fikcije. Pravi (cit., ibid.): "Celotna resničnost je za človeka nespoznavna..., v teorijah, pa ravnamo, kakor da je." Ob tej kritiki avtor sicer ne zavrača teoretskih diskurzov, opozarja le, da se je potrebno zavedati njihove "približnosti, shematičnosti in fiktivnosti v odnosu na družbeno in vsakokratno realnost posameznika. Kar označimo kot resničnost, je vprašanje naše interpretacije in vidikov iz katerih smo to resničnost opazovali. Kupfer (ibid. str. 46) meni, da to velja tako za vzgojo nasploh, še posebej pa za vzgojo otrok s težavami. Ravno za to področje se izkaže, da klasifikacije, diagnoze same po sebi niso zadostne ter jih kot takšne tudi ne smemo razumevati. V vsaki klasifikaciji, diagnozi, pedagoški opredelitvi, so namreč zajete tudi socialne posledice.

Mladostništvo je obdobje, ki je posebej obremenjeno in zato moramo "problematično" vedenje mladostnika razumeti v razvojno socialnem kontekstu, hkrati pa tudi kot obdobje, kjer je možno kompenzirati razvojne probleme. Za razumevanje problematičnega vedenja v tem kontekstu se zavzemajo različni avtorji. Problematično/izstopajoče vedenje je tako nasledek sovplivanja različnih dejavnikov, ki so med seboj v interakciji: gre za individualne značilnosti posameznika, za dimenzije njegovega socialnega in kulturnega konteksta, za potek njegovega razvoja in vse dejavnike, ki ta razvoj bodisi pozitivno spodbujajo ali pa ovirajo. Nasledek posameznikovih osebnih značilnosti in izkušenj je oblikovanje spoprijemalnih strategij oziroma vedenjskega repertuarja, socialnih veščin, s katerimi zadovoljuje svoje osnovne psihosocialne potrebe. Problematično vedenje ni v prvi vrsti problem zaradi odklona od socialnih norm, temveč je mnogo bolj problem zaradi možnih rizičnih vplivov na posameznikov nadaljni razvoj.

Bronfenbrenner (1986, str. 291) opozarja:

- objektivni življenjski pogoji kot taki, za posameznikov razvoj niso nujno slabi ali dobri;
- pomembnejši je način interakcije med značilnostmi osebe in pogoji okolja.

Ta vidik je celovito opredeljen v interakcijskem modelu psihosocialnega razvoja, ki izpostavlja dejavno vlogo otroka samega v odnosih in dogajanjih v njegovem socialnem kontekstu, o čemer smo že spregovorili ob samoregulaciji vedenja.

Thomas in Chessova 1977, (po Kos, 1986, str. 59) sta ugotovila, da nekateri otroci s kombinacijo posebnih lastnosti izzivajo specifično odzivanje okolja. Gre zlasti za tiste

lastnosti, ki okolje iritirajo, dodatno obremenjujejo. To so pretirano burne emocionalne reakcije, nepredvidljivost v ravnanju, slabša organiziranost vedenja. Pred leti so mnogo težav iz tega sklopa, kamor so prištevali še specifične učne težave, motnje v koncentraciji ipd., prištevali v širok sindrom "minimalne cerebralne disfunkcije". Termina že dolgo ne uporabljamo več. Del težav, ki so bile prej sestavni del imenovanega sindroma, avtorji danes strnejo s skupnim imenom - hiperaktivnost, ki zajema zlasti nepredvidljivost vedenja, veliko potrebo po gibanju, hitrost v reagiranju. Hiperaktivnost sodi po mnenju Breitenbacha (1986, str. 17 - 25) med integracijske motnje vedenja, ki jih Breitenbach pojmuje podobno kot Ayres in drugi. Termin mu označuje celostne vidike težav v organizaciji vedenja in v odzivih posameznika na vzpodbude iz okolja. V zadnjih letih zlasti ameriški avtorji, poudarjajo pomen nevroloških dejavnikov pri hiperaktivnosti, oziroma pri integraciji vedenja. Slabša integracija vedenja, se posledično izrazi v šibkejši storilnosti in slabši učni uspešnosti. Skupna raziskovanja nevrologov, psihologov in pedagogov (Gadess, 1985, po Breitenbach, ibid. str. 21), opozarjajo na pomen posameznikovih integracijskih potencialov. Tovrstne raziskave kažejo na spremembe v nevronske prenosih, ki nastanejo bodisi zaradi senzorne deprivacije, bodisi zaradi drugih neugodnih in patogenih razvojnih vplivov že v otrokovem najzgodnejšem razvoju, ki se nevrološko izraža zlasti v motnjah v vizualno-motorični koordinaciji, kot višji obliki senzo-motorne koordinacije.

Zaključimo lahko, da so rizični faktorji s strani otroka samega sklopi njegovih individualnih značilnosti (lastnosti, načini odzivanja, vedenjske strategije), ki zadobijo v interakciji z pomembnimi drugimi že v zgodnjem obdobju specifično noto. Če se k temu pridružijo še rizični faktorji s strani okolja, so zapleti v razvoju in verjetnost hujših integracijskih in vedenjskih težav bistveno večji.

7.5 Motnje, njih definicije in družbene paradigme, ki jih določajo

(Alenka Kobolt)

Ne le v svetu, tudi pri nas smo priča vse bolj glasnim informacijam iz šolskega prostora, ki opozarjajo, da imajo otroci v šoli mnogo emocionalnih težav, da je vedno več tistih, ki izstopajo v svojem vedenju in tistih, ki ne zmorejo dosegati pričakovanih izobrazbenih ciljev. Ob vseh naštetih glasovih (primerjaj Myschker 1988, str. 51, Hoghugi, 1989, str. 4), se odrasli in strokovnjaki, ki si lastimo pravico do opredeljevanja mladih, zatekamo k uporabi mnogih pojmov, s katerimi želimo opredeliti tisto, kar ni v skladu s pričakovanji, kar je moteče, izstopajoče in kar bi kot strokovnjaki, če ne zaradi drugega, pa že zato, da si potrdimo svoje pozicije, obravnavali, korigirali, z različnimi oblikami intervencij spreminjali.

Eden izmed vzrokov za opisano stanje je tudi v tem, da si odrasli (in strokovni delavci nismo izjema), lastimo v odnosu do otrok vlogo presojevalca in opredeljevalca, kar Kupfer (1978, str. 31) opredeli kot moč odraslih nad mladimi. Standardi, ki jih pri tem ocenjevalci (pa najsi gre za starše, učitelje, vzgojitelje in druge strokovne profile) postavljajo v ospredje in so družbeno pogojeni, so združeni v sliki o primernem vedenju, pričakovani storilnosti in priznanem socialnem odzivanju.

Položaj otrok v družbi je položaj podrejenih, tistih, ki se bodo nekje v prihodnosti vključili v verige družbenih izmenjav in produkcije. Njihova osnovna naloga je, da se na te vloge čim ustrezneje pripravijo. V tem dejstvu je skrita prva redukcijska premisa, preko katere odrasli gledajo na mlade. Druga past, ki se ji ob ocenjevanju vedenja mladih izpostavljammo je, da njihovo vedenje poskušamo opazovati kot izolirano in da ga, če nam ni povšeči, skušamo

spreminjati. Tej nevarnosti so izpostavljene tudi intervencije in suportivni ter pedagoški in terapevtski modeli, če pozabijo na družbeno soodvisnost in individualno pogojenost tistega, kar se v otroku dogaja in kar se v vedenju razpoznavno odslikava v interpersonalnem prostoru.

S povedanim je v zvezi tretja redukcijska premisa, ki smo ji izpostavljeni ob presoji izstopajočega vedenja. Namreč ta, da bolj poudarjamo "motenost" oziroma šibke točke, kakor pa tisto, kar bi bilo potrebno podpreti, pomagati razvijati, da bi posameznik nezadovoljujoče, po svobodni izbiri, sam opuščal. Sem sodi nevarnost, da se zapletemo v vzorec razumevanja odvisnosti reakcij od dražljajev, ter ob tem pozabimo na motivne in samoregulacijske mehanizme, ki so temeljna lastnost "živega".

Ob opredeljevanju posameznika, ki kakorkoli izstopa ali ne dosega pričakovanega se hote ali ne hote poslužujemo tudi četrte redukcijske premise, ki pomeni uporabo norme, dogovorjenega pravila, kot tistega metra, ki nam služi za ocenitev, ne zavedajoč se, da so ta pravila nekaj, kar je zgodovinsko določeno in spremenljivo. Kupfer (1978, str. 35) poudari, da težavni obstajajo le, če obstajajo tudi normalni. Drugi rabijo prve za potrditev svojega obstoja, za določitev lastnih meja in varnosti, da so znotraj dovoljenega.

Nakazali smo, da je področje tistega, kar definiramo kot izstopajoče, odklonsko ali kot motnjo, v tesni zvezi tako z družbenimi dogovori, kot potrebami, ter da se je potrebno relativnosti ter spremenljivosti in nevarnosti v zvezi s tem, ko uporabljamo definicije, zavedati. To sicer ne pomeni, da se zavzemamo za popolno opustitev definicij, odpravo intervencijskih modelov in ne nazadnje tudi ne za odpravo klasifikacijskih pripomočkov. Opozarjamo le na kritično uporabo naših pojmovnih "orodij", ne glede na to, ali jih namenjamo mladim ali odraslim.

Model intervencij, je seveda v tesni zvezi s teorijami, ki opredeljujejo nastajanje in vzdrževanje odklonskega, motnega. Teorije, ki odklonskost obravnavajo kot "obstoječe dejstvo" združimo s pojmom "**etiološka paradigma**", ko poskušamo evalvirati vzroke in pogoje tega nastajanja izstopajočega. **Simbolični interakcionizem**, je etiološko paradigmo zamajal ali obogatil, (odvisno iz katerega zornega kota gledamo), z opozorilom o pomenu socialne realnosti in pomenov, ki jih individualno ravnanje v socialnem kontekstu zadobiva. Opozoril je na pomen socialnih ozadij, ne le motenj samih, temveč tudi potreb, ki vodijo k percepciji nekega vedenja kot motečega. Novejše opredelitve in definicije so tako opustile vzročno - posledični model in poskušajo proučevani pojav multikavzalno opredeljevati, o čemer bo več povedanega v nadaljevanju.

7.6 Razvojne naloge, individualnost, drugačnost ter rizični in zaščitni faktorji

(Alenka Kobolt)

Premagovanje prehoda med otroštvom v odraslost je povezano z mnogimi izzivi, tako za mladostnika, kot za njegovo okolje. Silbereisen in Kastner (1987, str. 882) sicer ne zagovarjata teze, da je problematično vedenje otrok in mladine ekskluzivno razvojno vprašanje, menita pa, da ga je v kontekstu razvoja treba analizirati in ob tem evaluirati tudi ostale dejavnike.

Razvojna naloga mladih je v okviru lastnih bioloških izhodišč, sociokulturnih pričakovanj in osebnih zmožnosti, razviti in udejaniti lastne razvojne orientacije. Razvoj kot "ravljanje v kontekstu", razume kognitivno - motivacijsko organizacijo posameznikovega razvoja označeno skozi samoregulacijo. Pri tem je potrebno opozoriti, da mladostniki svoja razvojna prizadevanja usmerjajo tako, da se izogibajo večplastnim in hkratnim obremenitvam na različnih nivojih razvoja. Samoregulacija je lahko zaradi specifičnih okoliščin, ki jim je mladostnik izpostavljen, omejena in neučinkovita. To se dogodi zlasti takrat, kadar so obremenitve (opredeljene z rizičnimi okoliščinami) tolikšne, da jih posameznik ni več sposoben kompenzirati oziroma še ni uspel razviti novih samoprilagojevalnih strategij, ali pa je razvil za socialni kontekst neustrezne in neučinkovite mehanizme.

Kot "oteževalne" individualne značilnosti oziroma lastnosti (delno tudi v smislu dispozicijskega teoretskega nastavka, vendar z dopolnitvijo socialnega odgovora in vrednotenja posameznikovih značilnosti), se izkažejo zlasti naslednje:

- razlike v sposobnostih in koncentraciji na specifičnih storilnostnih področjih, ki so bistvena za sprejemanje in razumevanje novih znanj in spretnosti;
- razlike v zrelosti, energetski opremljenosti, značilnostih bioritma, temperamentnih značilnosti, učljivosti iz preteklih izkušenj;
- razlike v socialni kogniciji in v sposobnosti zavzemanja perspektive drugega;

Ker je pomen razvoja te socialno - kognitivne emocionalne sposobnosti deležen večje pozornosti raziskovalcev šele v zadnjem obdobju, mu namenjam nekoliko več prostora. Socialna kognicija upošteva vpliv afektivne plati znanja, ozadje pridobljenega znanja, perspektivo objekta kognicije in čustveni pomen situacije, v kateri se vedenje ali odnos odvija. Sposobnost anticipacije in zavzemanja perspektive drugega vodi do kvalitativno novih ravni interpersonalnega zavedanja, omogoča usmerjanje posameznika na socialne odnose in vsebuje različne oblike znanja vezanega nanje. Po mnenju Koenigsove (1991, str. 45), se razvija predvsem preko socialne interakcije, izmenjave informacij in raziskovanja vlog drugih. In ravno otroci iz depriviliranih socialnih skupin so deležni omejene socialne interakcije. Na funkcijo socialne kognicije je vezano tudi interpersonalno reševanje problemov, ki po mnenju Spivaka in Shureja (1974, str. 86), zahteva sposobnost posameznika, da poišče številne rešitve, ki jih je mogoče najti le po predhodnem zavzetju perspektive drugega v medosebnem odnosu.

Tako se sposobnost zavzemanja perspektive drugega izkaže kot močan dejavnik socialne spretnosti in sprejetosti, hkrati pa tudi kot glavna sestavina prosocialnega razvoja. Raziskave (primerjaj Koenigs, 1991, str. 102) kažejo, da imajo otroci z višjo sposobnostjo zavzemanja perspektive drugega o sebi bolj objektivno sliko, hkrati pa tudi višje samovrednotenje. Oppenheimer (1978, str. 58-65) opozarja, da so otroci s slabšo socialno kognicijo, za vrstnike manj zanimivi, zato so manj udeleženi v pozitivnih socialnih kontaktih, kar njihov socialni razvoj usodno zaznamuje že v zgodnjem razvojnem obdobju.

Tako se sklopi individualnih značilnosti v posameznikovem ravnanju v socialnem kontekstu povezujejo bodisi z rizičnimi ali zaščitnimi dejavniki, izvirajočimi iz intra subjektnih ali inter socialnih značilnosti posameznika in njegovega socialnega okolja.

Ranljivost (vulnerabilnost) ali moč za premagovanje obremenitev in razvojnih težav je v tesni zvezi s posameznikovim načinom odgovarjanja na stresne situacije. V tej zvezi Bronfenbrenner (1986, str. 291), opozarja, da objektivni življenjski pogoji kot taki, niso nujno

slabi ali dobri za razvoj, da je pomembnejši način interakcije med značilnostmi osebe in pogoji okolja.

Opisan vidik, je celovito opredeljen v interakcijskem modelu psihosocialnega razvoja, ki posebej izpostavlja dejavno vlogo mladega človeka v razvoju. Kljub upoštevanju samoregulativnega usmerjanja razvoja pa velja biti posebej pozoren na odzive okolja, ki lahko bistveno onemogočijo učinkovito samoregulativno premagovanje razvojnih nalog, zlasti če mlad človek v okolju ne dobi zadosti podpore.

Jessor in Jessor (1977, po Silbereisen, 1987, str. 905) sta razvila teorijo problematičnega vedenja, v kateri zagovarjata tezo, da se predispozicija posameznika k problematičnemu vedenju razvije na osnovi sumarnih učinkov različnih vplivov okolja, posameznikovih posebnih individualnih značilnosti in osnovnih stališč, ki jih vsebuje njegov odnos do samega sebe.

Zaščitni dejavniki, ki jih lahko opišemo tudi s terminom psiho - socialne odpornosti, oziroma dobre opremljenosti, so zlasti v zadnjih letih deležni posebne pozornosti. Hkrati pomeni ta premik od pomanjkljivosti (motenj) k močnim točkam, tudi premik od tretmajske - deficitarnega modela k suportivnim, (podpornim) modelom in upoštevanju samokrmiljenja.

7.7 Šolska neuspešnost kot razvojni, osebni in družbeni problem

(Alenka Kobolt)

Šolsko neuspešnost razumemo kot dolgotrajne kumulativne učne težave, ki vodijo učenca v "kritično življenjsko lego", ter ne pomenijo le navzven izraženega nedoseganja družbeno pričakovanih konsenzov, temveč tudi individualno razvojno obremenitev. Le - to poskuša posameznik presegati z različnimi intervencijskimi mehanizmi, nekatere od njih socialni kontekst podpira, do drugih je odklonilen. Hargreaves (1979, str. 66), ugotavlja, da skupine učencev različnih storilnostnih ravni, oblikujejo različne vedenjske tehnike in strategije, ter da se razlikujejo v normah in vrednotah. Storilnostno uspešne skupine oblikujejo šoli naklonjeni vzorec vedenja, kar pomeni, da prevzemajo vrednote, ki preferirajo storilnost in upoštevajo dogovorna in disciplinska pravila, sprejemajo učiteljevo vlogo. Neuspešni učenci zlagoma, ob ponavljajoči se neuspešnosti, oblikujejo šoli nenaklonjen vedenjski stil, ki se izraža v doživljanju šole, kot nujnega zla, neupoštevanju pravil in norm šolskega prostora. Njihov vedenjski stil predstavlja za učitelje dodaten napor in ni vir osebne potrditve, kar povzroči odklonitev takšnih učencev.

Ob tem igra pomembno vlogo znižan socialni status neuspešnih učencev (primerjaj s Pettilonovimi krožnimi procesi utrjevanja učenčevega položaja), stigmatizacija med vrstniki, ki se medsebojno diferencirajo med dobrimi in slabimi. Tako Hargreaves opozori na počasno spreminjanje motivacijskih značilnosti in vedenjskih vzorcev pri uspešnih in neuspešnih. Položaj se vedno bolj utrjuje in za premagovanje stresnosti, ki jo neuspešnost povzroča, mora tak posameznik vključiti intervencijske mehanizme, kjer ima poleg različnih obrambnih manevrov (sprememba stališč, vrednot, racionalizacija, potlačitev, projekcija, kompenzacija, spremenjena ocena realnosti), na voljo ob prolongiranem neuspehu, tudi devalvacijo samovrednosti, nevrotske ali odklonske vedenjske stile.

Osrednja pozornost v raziskovanju posledic šolske neuspešnosti velja prav samovrednotenju. Tako Heckhausen (1980, str. 57) opozarja, da učno neuspešen učenec prevzame negativno storilnostno vrednotenje sebe in ga generalizira na druge vidike samopojmovanja.

Bronfenbrenner (1985, str. 36) meni, da si tudi ti učenci želijo najti ustreznejše vedenjske strategije, da pa so v tem iskanju usodno odvisni od socialnega suporta, ki so ga ali pa ga niso deležni. Premagovanje dolgotrajne učne neuspešnosti, ki je tudi eden izmed temeljnih razlogov oddaje otrok v naše osnovnošolske vzgojne ustanove, se nam torej razkriva kot kompleksno transakcijsko dogajanje.

Procesi predelave potekajo hkrati na več nivojih ali pa sukcesivno, ter so namenjeni rešitvi problema in regulaciji emocij. Kako rešuje posameznik obremenilno situacijo nasploh in torej tudi šolsko neuspešnost, je odvisno od njegovih spoprijemalnih strategij. Na njegovi strani imajo odločilen vpliv poleg osebnostnih značilnosti, njegove predhodne izkušnje, ter prepričanje o tem, do kolike mere še obvladuje situacijo. S strani okolja velja izpostaviti zlasti podporne ali pa nasprotno delujoče vplive okolja (družine, šole, vrstnikov).

Mnogo avtorjev je z empiričnimi raziskavami pripomoglo k osvetljevanju vpliva šolske neuspešnosti na nastajanje in vzdrževanje problematičnega vedenja in kot generalni zaključek mnogih med njimi velja posebej poudariti, da učna neuspešnost močno sovпада z vedenjskimi težavami. Kljub temu, pa se lahko pridružimo mnenju Meyenna (po Lambrich, 1986, str. 50), da je upoštevanje storilnostnega, kot edinega kriterija za razvoj različnih vedenjskih strategij, preveč enostavna dihotomizacija, ter da so zveze med vedenjskimi strategijami in motivacijskimi značilnostmi bolj kompleksne. Šolske neuspešnosti in vedenjske drugačnosti torej ne gre razumeti enodimenzionalno pogojene le z šolskim poljem. Menim, da sem v teoretičnem delu zadosti poudarila interaktivne vplive med posameznikom, njegovim celotnim eko - socialnim okoljem, ki sodeterminira poleg procesov samokrmiljenja, tudi pojmovanje sebe kot posledično interpretacijo lastne vloge v socialnem prostoru. V tem okviru se gibljejo tudi spoznanja systemske in ekološke paradigme, ki poudarjajo poleg vsega že omenjenega, močan vpliv strukture odnosov, tako v primarnih kot sekundarnih, za posameznika relevantnih sistemih.

Sklepne misli

Sodelavci/ke te raziskave se zavzemamo za razvoj integracije in inkluzije v smer, ki bo za vse tiste učence/dijake, ki so navzven moteči, v sebi pa razdvojeni in ranjeni, znala razumeti, ali težave izvirajo le iz učnih primanjklajev ali pa so nasledek odraščanja v nespodbudnem okolju. Da bomo vsi, ki se z njimi srečujemo, bodisi v osnovnih ali srednjih šolah ali drugih kontekstih, znali iz njihovega ravnanja izluščiti jedro in bolečino, ki njihovo neprilagojeno vedenje generira. Da se bomo učili novih oblik odzivov in utrdili tiste, ki so se v praksi pokazali kot bolj ustrezni, bolj primerni tako profesionalno, kot človeško odnosno. Odzive, ki bodo enakovredno upoštevali potrebe obeh partnerjev – pedagoškega delavca in učenca/dijaka

Nikakor ne odzivov, ki bi konflikt, moteče vedenje in depriviligiranosti (bodisi socialne, ekonomske, odnosne ...) stabilizirali in prezrli potrebe kulturno raznolikih učencev. Želimo si prispevati k razvoju odzivov in ravnanj, ki bodo omogočila pedagoškemu delavcu in odraščajoči generaciji prostor in procese spodbudnega medsebojnega učenja, sodelovanja, razumevanja. A tudi postavljanja meja in spoštovanja drug drugega.

**EMPIRIČNI
DEL**

Empirični del sestavljajo trije deli. Kvantitativni raziskovalni pristop, ki je bil realiziran v dveh zajemanjih podatkov/anketiranja učiteljev in drugih pedagoških delavcev. V nadaljevanju ju poimenujemo A in B.

Ter kvalitativni del, v katerem smo se s pomočjo kvalitativne analize v različnih oblikah skušali približati in razumeti potek dela z usmerjenimi učenci v praksi. Ta del poimenujemo C.

Namen prvega segmenta (A) raziskave je spoznati ocene, mnenja slovenskih učiteljev in drugih strokovnih delavcev na področju vseh oblik/vrst izobraževalnih ustanov o:

- doživljanju klime/vzdušja in kvalitete odnosov in na šolah, kjer delajo
- pogostosti pojavljanja motečega vedenja učencev in učenk
- stopnji motečnosti teh vedenj
- o razlikah in stičnostih ocen vedenj glede na spol učencev/dijakov in učenk/dijakinj
- ključnih razlogih, ki vodijo v moteče vedenje učencev
- ter o ravnanjih, ki so jih razvili, kot odgovor na moteča vedenja učencev/dijakov.

V drugem segmentu (B) so nas zanimala stališča slovenskih osnovnošolskih učiteljev do vključevanja učencev s posebnimi potrebami. Gre za rezultate posebnega podvzorca, ki sta ga oblikovali in raziskavo izvedli sodelavki Mojca Peček Čuk in Irena Lesar.

V tretjem segmentu (C) nas je zanimalo, kako učitelji in drugi strokovni delavci ocenjujejo vedenja usmerjenih učencev/učenk in svoje delo z njimi. Usmerjeni smo bili v zbiranje ocen, mnenj in izkušenj, ki so jih učitelji, individualni učitelji in drugi, pri delu z usmerjenimi učenci/dijaki razvili.²⁰ Zanimale so nas njihove pozitivne in manj pozitivne izkušnje, zlasti pa primerjava vedenjske slike med usmerjenimi in neusmerjenimi učenci. Usmerili smo se tudi v analizo ocen dejavnikov, ki so vplivali na potek njihovega dela z usmerjenimi učenci. V tem delu so sodelovali: Jana Rapuš Pavel, Irena Brenčič, Zdenka Cimermančič, Vesna Hladnik, Mojca Gradič, Bojana Caf.

Osnovna raziskovalna vprašanja, ki smo jih oblikovali v kvantitativnem delu raziskovanja so:

- stališča učiteljev²¹ do motečega vedenja učencev in dijakov
- stališča učiteljev do učencev s posebnimi potrebami
- opis načinov dela, ki so jih v zadnjih letih /odkar velja zakon o integraciji učencev s posebnimi potrebami/ razvili pri delu z vsemi skupinami usmerjenih učencev, zlasti pa s skupino učencev, ki izražajo vedenjske in čustvene težave in motnje.

V času izvajanja kvantitativne raziskave (april do junij 2008), smo poslali na vse osnovne šole, šole s prilagojenim programom, vse tipe srednjih šol ter dijaške domove vprašalnike, v katerih smo spraševali po zgoraj opredeljenih vsebinah in področjih. Presenetljivo veliko število (čez 60%) izpolnjenih vprašalnikov smo dobivali od anketirancev iz šol in ustanov iz celotne Slovenije. Lahko rečemo, da smo z 2085 vrnjenimi vprašalniki zajeli zelo reprezentativen vzorec populacije učiteljev in drugih strokovnih delavcev.

²⁰ Moški spol enakovredno pokrije tako učence kot učenke, dijake in dijakinje, kot učitelje/učiteljice in anketiranci/ke, vseh poklicnih profilov, ki so vprašalnike izpolnjevali.

²¹ Termin "Učitelj" – označuje v delih teksta, ki se nanaša na splošno predstavitev anketirancev, osebe moškega in ženskega spola in vse poklicne profile, ki so odgovarjali na vprašanja.

KVANTITATIVNO RAZISKOVANJE

A ANALIZA REZULTATOV ANKETIRANJA PEDAGOŠKIH DELAVCEV SLOVENSКИH OSNOVNIH ŠOL, ŠOL S PRILAGOJENIM PROGRAMOM, SREDNJIH ŠOL IN DIJAŠKIH DOMOV

Alenka Kobolt, Bojan Dekleva, Jana Rapuš Pavel, Iva Antončič

Opis instrumenta

Za poštno anketiranje smo oblikovali anketni vprašalnik, ki smo ga v raziskovalni skupini sami oblikovali na osnovi različnih raziskav in že uveljavljenih instrumentov iz tega področja. Rečemo lahko, da oblikovan vprašalnik temelji na dosedanjih spoznanjih o področju in hkrati predstavlja inovativni prispevek k raziskovanju te tematike.

Tekom izvajanja raziskovalnega projekta smo oblikovali različne raziskovalne vzorce/podvzorce:

Najprej predstavljamo **vzorec 2076 učiteljic/učiteljev in drugih strokovnih delavcev**, ki so odgovarjali na obsežen vprašalnik, ki glede na ključne dimenzije – spol, delovni staž, izobrazbo, delovne izkušnje, delovna mesta, velikost šole, velikost kraja v katerem je šola, ipd. kaže naslednje značilnosti.

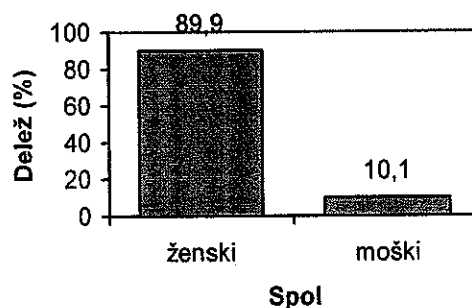
Opis uresničenega vzorca

SPOL

Tabela 1: Vzorec glede na spol.

	Frekvenca (f)	Delež (%)
ženski	1867	89,9
moški	209	10,1
Skupaj	2076	100,0

Graf 1: Vzorec glede na spol.



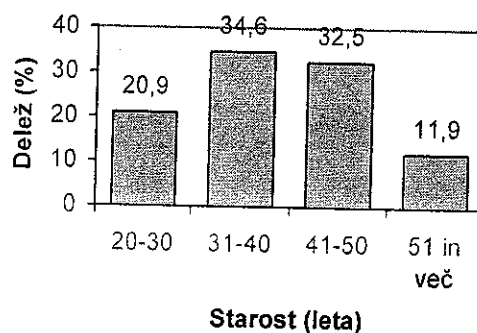
Ne čudi, da v vzorcu prevladujejo (s skoraj 90%) učiteljice in druge strokovne sodelavke. Ker smo zajeli v vzorec tako velik del pedagoškega osebja na srednjih in osnovnih šolah vseh tipov, bi lahko rekli, da je ta razporeditev glede na spol zelo reprezentativna.

STAROST

Tabela 2: Vzorec glede na starost.

	Frekvenca (f)	Delež(%)
20-30 let	436	20,9
31-40 let	722	34,6
41-50 let	678	32,5
51 let in več	249	11,9
Skupaj	2085	100,0

Graf 2: Vzorec glede na starost.



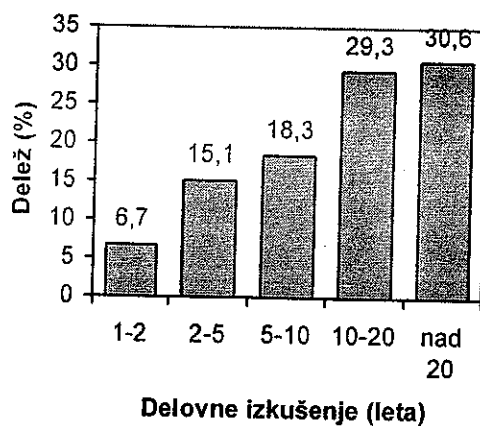
V raziskavi so sodelovali pedagoški delavci vseh starosti.

DELOVNI STAŽ V ŠOLSTVU

Tabela 3: Delovne izkušnje na področju šolstva.

Leta delovnih izkušenj	Frekvenca (f)	Delež (%)
1-2	140	6,7
2-5	314	15,1
5-10	382	18,3
10-20	610	29,3
nad 20	639	30,6
Skupaj	2085	100,0

Graf 3: Delovne izkušnje na področju šolstva.



Več kot polovica anketirancev dela v šolstvu 10 let ali več.

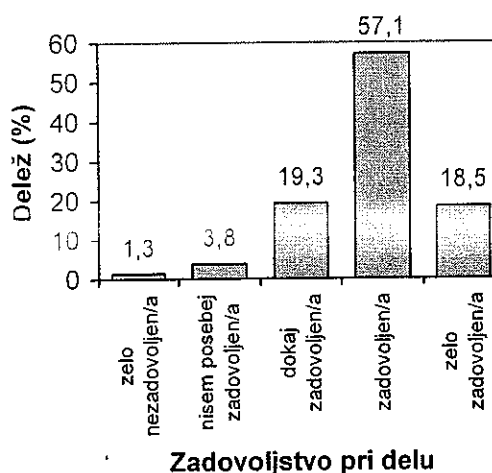
Najmanj je tistih, ki imajo do 2 leti tovrstnih delovnih izkušenj. Največji delež anketiranih dela na področju šolstva več kot 20 let. Lahko bi rekli, da v vzorcu prevladujejo izkušeni pedagoški delavci/ke.

ZADOVOLJSTVO PRI DELU

Tabela 4: Zadovoljstvo pri delu.

	Frekvenca (f)	Delež (%)
zelo nezadovoljen/a	27	1,3
nisem posebej zadovoljen/a	77	3,8
dokaj zadovoljen/a	395	19,3
zadovoljen/a	1171	57,1
zelo zadovoljen/a	379	18,5
Skupaj	2049	100,0

Graf 4: Vzorec glede na zadovoljstvo pri delu.



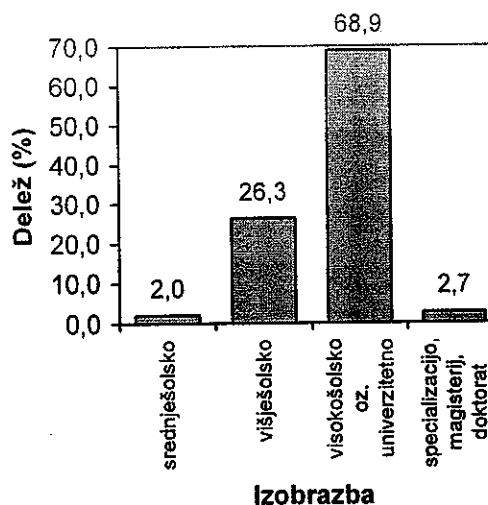
Skoraj vsi (93,6%) vprašani so s svojim delom vsaj dokaj zadovoljni. Le 1,3% je zelo nezadovoljnih.

IZOBRAZBA

Tabela 5: Dosežena izobrazba

	Frekvenca (f)	Delež (%)
srednješolsko	42	2,0
višješolsko	547	26,3
visokošolsko oz. univerzitetno	1431	68,9
specializacijo, magisterij, doktorat	56	2,7
Skupaj	2076	100,0

Graf 5: Vzorec glede na izobrazbo.



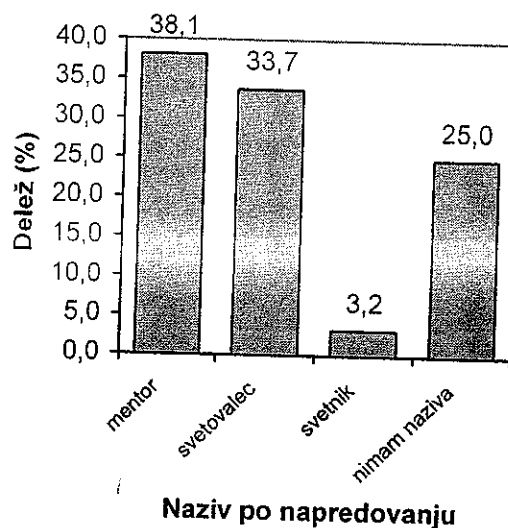
Velika večina anketirancev (95,28%) ima višješolsko ali visokošolsko izobrazbo. Glede na izobrazbo v vzorcu prevladujejo pedagoški delavci vseh izobrazbenih profilov na visokošolski oziroma univerzitetni ravni (VII izobrazbena stopnja), kar dokazuje dobro izobrazbeno strukturo našega šolstva. Sledi delež anketirancev z višješolsko izobrazbo (26,3%) in le v minimalnem deležu od 2 % s srednjo izobrazbeno stopnjo ter 2,7% delež anketirancev s specializacijo, magisterijem ali doktoratom. Uresničeni vzorec tudi izobrazbeno odslkava realno stanje.

NAZIV

Tabela 6: Pridobljen naziv po napredovanju.

	Frekvenca (f)	Delež (%)
mentor	789	38,1
svetovalec	698	33,7
svetnik	66	3,2
nimam naziva	519	25,0
Skupaj	2072	100,0

Graf 6: Pridobljen naziv po napredovanju.



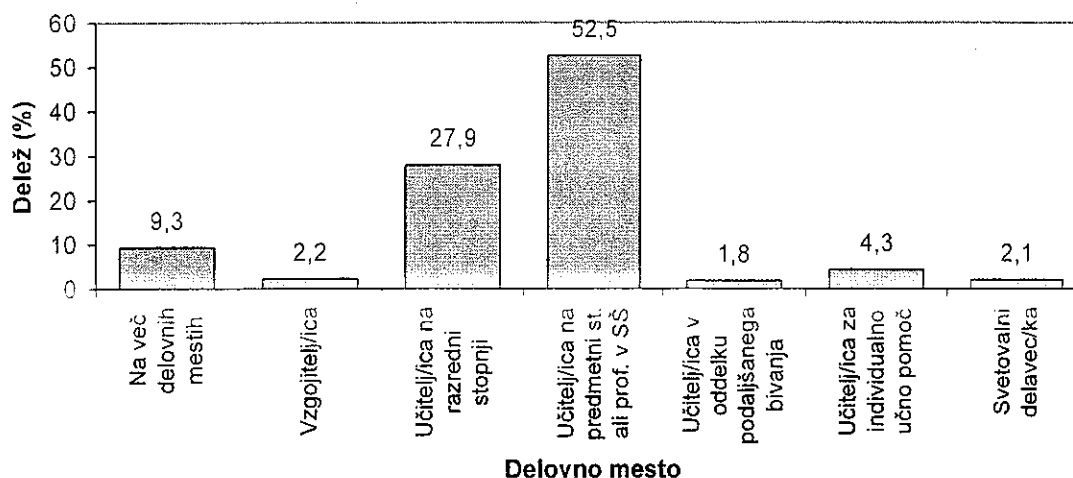
Po pričakovanjih je ima najmanj anketiranih naziv svetnika, drugi nazivi so dokaj enakomerno porazdeljeni.

DELOVNO MESTO

Tabela 7: Vzorec glede na delovno mesto.

	Frekvenca (f)	Delež (%)
Na več delovnih mestih	193	9,3
Vzgojitelj/ica	45	2,2
Učitelj/ica na razredni stopnji	579	27,9
Učitelj/ica na predmetni st. ali prof. v SŠ	1090	52,5
Učitelj/ica v oddelku podaljšanega bivanja	37	1,8
Učitelj/ica za individualno učno pomoč	90	4,3
Svetovalni delavec/ka	43	2,1
Skupaj	2077	100,0

Graf 7: Vzorec glede na delovno mesto.



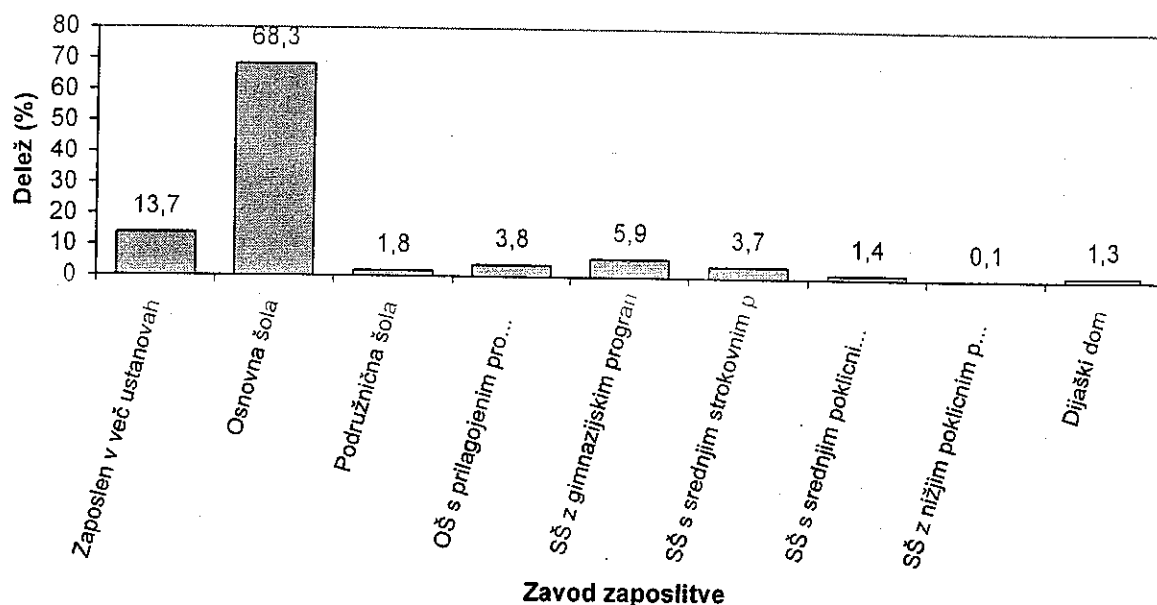
Večina anketirancev je učiteljev razrednega ali predmetnega pouka. Nekaj manj kot 10% je tistih, ki delajo na več delovnih mestih. To je relativna novost v našem šolstvu. Zaradi upada števila učencev so se namreč nekateri profili/ na primer učitelji, ki imajo manj ur v rednem programu, ali pa individualni učitelji, prisiljeni zaposliti na več šolah. Tega ne smemo ocenjevati negativno, saj tem osebam omogoča primerjavo položaja, vzdušja in načinov dela v različnih ustanovah, zato nas bodo njihovi odgovori posebej zanimali. V tem vzorcu smo zajeli le nekaj svetovalnih delavcev. Največji delež anketiranih pa je zaposlenih na predmetni stopnji ali pa so profesorji na srednjih šolah.

TIP USTANOVE V KATERI SO ANKETIRANCI ZAPOSLENI

Tabela 8: Vzorec glede na zavod zaposlitve.

	Frekvenca (f)	Odstotki (%)
Zaposlen v več ustanovah	283	13,7
Osnovna šola	1416	68,3
Podružnična šola	38	1,8
OŠ s prilagojenim programom	79	3,8
SŠ z gimnazijskim programom	123	5,9
SŠ s srednjim strokovnim programom	76	3,7
SŠ s srednjim poklicnim programom	28	1,4
SŠ z nižjim poklicnim programom	3	0,1
Dijaški dom	27	1,3
Skupaj	2073	100,0

Graf 8: Vzorec glede vrsto zavoda, v katerem je anketiranec zaposlen.



Prepričljivo največji delež anketirancev je zaposlen na osnovni šoli, kar ni presenetljivo, glede na razmerje med številom osnovnih šol in drugih izobraževalnih ustanov. Kar velik delež vprašanih je zaposlen na več ustanovah. Razveseljivo je, da smo v vzorec zajeli tudi zaposlene v osnovnih šolah s prilagojenim programom in kar precej tudi tistih, ki delajo na srednjih šolah. Nekaj anketirancev – 1,3% vzorca, pa dela tudi v dijaških domovih.

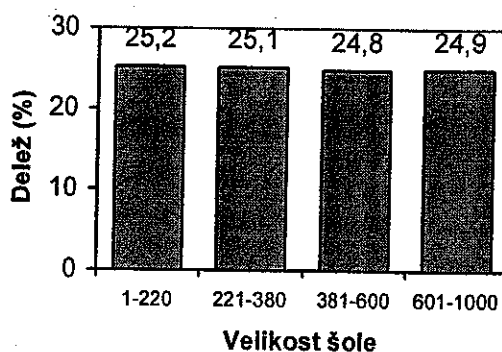
Iz tega zaključimo, da je naš vzorec dokaj reprezentativen tudi glede tipa ustanove.

VELIKOST ŠOLE

Tabela 9: Število učencev na šoli pedagoga.

Število učencev	Frekvenca (f)	Delež (%)
1-220	475	25,2
221-380	474	25,1
381-600	468	24,8
601-1000	471	24,9
Skupaj	1888	100,0

Graf: 9: Število učencev na šoli pedagoga.

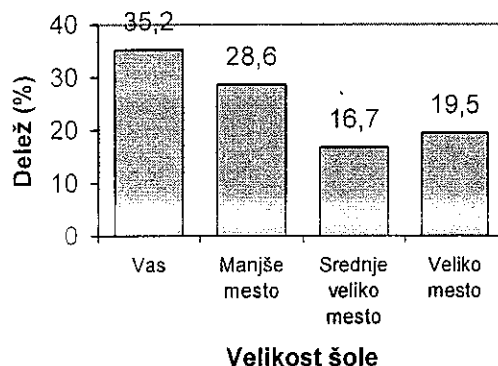


Glede na velikost šole je vzorec pedagoških delavcev zelo enakomerno porazdeljen. To ni nenavadno, saj je večjih šol manj, vendar na njih dela več pedagoških delavcev.

VELIKOST KRAJA V KATEREM SE NAHAJA ŠOLA

Tabela 10: Velikost kraja v katerem se nahaja šola Graf 10: Velikost kraja v katerem se nahaja šola.

	Frekvenca (f)	Odstotki (%)
Vas	723	35,2
Manjše mesto	586	28,6
Srednje veliko mesto	342	16,7
Veliko mesto	401	19,5
Skupaj	2052	100,0



Naši anketiranci delajo v šolah, ki pokrivajo vse tipe okolja – največ jih dela v šolah, ki so v vaseh, potem sledijo manjša mesta in velika mesta. Najmanj smo v vzorec zajeli srednje velikih mest.

Opis spremenljivk

V statističnih obdelavah v kvantitativnem delu naloge se ukvarjamo s spremenljivkami, ki opisujejo različne dimenzije: stališča učiteljev in drugih strokovnih delavcev do motečega vedenja vseh učencev, /ne le do usmerjenih učencev/, do vključevanja usmerjenih učencev v redne izobraževalne oblike šolanja, pa vse do izkušenj, ki so jih učitelji in drugi strokovni delavci pridobili tekom dela z učenci opredeljeni kot učenci s posebnimi potrebami.

Spremenljivke umestimo v naslednje skupine:

- spremenljivke, ki označujejo **habitus ocenjevalcev** – spol, izobrazba, dokvalifikacije, delovni staž, tip ustanove, velikost kraja, zadovoljstvo anketirancev z delom
- spremenljivke, ki se nanašajo na **izkušnje, stališča in ocene učiteljev** in drugih strokovnih delavcev o temah/področjih, ki smo jih oblikovali v procesu statistične analize na osnovi vprašalnika in postavk v posameznih podpoglavjih instrumenta.

Med temami so:

- Ocene šolske klime.
- Ocene pogostosti motečega vedenja v zadnjem tednu.
- Ocene stopnje motečnosti za nekatera vedenja.
- Ocene motečih vedenj pri fantih in dekletih – primerjava vedenja glede na spol.
- Ocena razlogov za moteče vedenje.
- Opis ravnanj pedagoških delavcev v primerih motečih vedenj.
- Primerjava vedenjskih vzorcev pri usmerjenih in neusmerjenih učencih.
- Ravnanja pri delu z usmerjenimi učenci pedagoški delavci, ki jih ped. del. doživljajo kot uspešna.

Odgovore na ta vprašanja bomo predstavili v nadaljevanju in sicer v obliki povprečnih ocen (aritmetičnih sredin, standardnih odklonov) ter t – testa – razlik med srednjimi vrednostmi.

V poteku statistične analize smo oblikovali **sestavljene spremenljivke**, ki jih bomo natančneje opisali v posameznih podpoglavjih ob predstavitvi rezultatov:

- A1 Klima/vzdušje v pedagoških ustanovah
- A2 Doživljanje motečnosti vedenja učencev
- A3 Ocena vedenja deklet in fantov
- A4 Pripisovanje razlogov za moteče vedenje učencev
- A5 Ravnanja pedagoških delavcev ob motečem vedenju
- A6 Kako pedagoški delavci ocenjujejo vedenje usmerjenih in neusmerjenih učencev?
- A7 Odzivi in ravnanja pedagoških delavcev z usmerjenimi učenci/dijaki

A1 Klima/vzdušje v pedagoških ustanovah

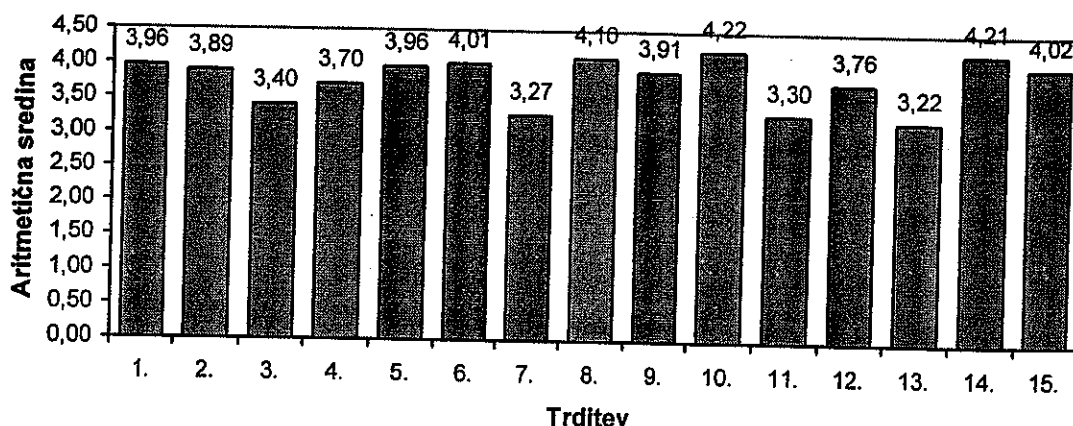
Tabela11: Povprečne ocene vzdušja in tekmovalnosti v ustanovi, kjer so anketirani zaposleni

Trditev	Aritmetična sredina	Standardni odklon
1. Vsak se učenec počuti sprejetega	3,96	0,677
2. Osebe šole različnih profilov med seboj sodeluje	3,89	0,742
3. Učenci pomagajo drug drugemu	3,40	0,669
4. Odnos med osebjem in učenci je spoštljiv	3,70	0,703
5. Strokovni delavci šole in starši med seboj sodelujejo	3,96	0,694
6. Učitelji med seboj sodelujejo pri evalvaciji ped. in vzg.dela	4,01	0,788
7. Za vse učence obstajajo visoka pričakovanja	3,27	0,808
8. Vsi učenci so enako ocenjeni	4,10	0,791
9. Vzgoji posvečamo dovolj pozornosti	3,91	0,818
10. Osebe šole se trudi odstraniti ovire pri učenju in socialnem vključevanju	4,22	0,689
11. Učni uspeh je najbolj pomemben cilj šolanja	3,30	0,761
12. Učne ure spodbujajo razumevanje drugačnosti	3,76	0,745
13. Čutiti je naraščanje tekmovanja in individualizma	3,22	0,881
14. Strokovna znanja šolskega osebja so kakovostna	4,21	0,630
15. Strokovna znanja se uporabljajo pri poučevanju učencev iz različnih okolij	4,02	0,768

Možni odgovori:

1 – sploh ne velja; 2 – malo velja; 3 – delno velja; 4 – precej velja; 5 – popolnoma velja

Graf 11: Povprečne ocene vzdušja in tekmovalnosti



Na naši šoli ...

01 se vsak učenec počuti sprejetega	,601	,015
02 osebje šole različnih profilov med seboj sodeluje	,648	,075
v13_03 učenci pomagajo drug drugemu	,559	-,004
v13_04 je odnos med osebjem in učenci spoštljiv	,605	,011
v13_05 strokovni delavci šole in starši med seboj sodelujejo	,617	,114
v13_06 učitelji med seboj sodelujejo pri eval. ped in vzg.dela	,668	,137
v13_07 za vse učence obstajajo visoka pričakovanja	,399	,589
v13_08 so vsi učenci enako ocenjeni	,674	,103
v13_09 vzgoji posvečamo dovolj pozornosti	,700	,019
v13_10 se osebje šole trudi odstraniti ovire pri učenju in soc.vključ. učenci	,737	,104
v13_11 je učni uspeh najbolj pomemben cilj šolanja	,092	,752
v13_12 učne ure spodbujajo razumevanje drugačnosti	,677	,112
v13_13 je čutiti naraščanje tekmovanja in individualizma	-,090	,702
v13_14 so strokovna znanja šolskega osebja kakovostna	,607	,162
v13_15 se strokovna znanja uporabljajo pri poučevanju uč. iz različnih okolij	,657	,046

(op.postopek metode glavnih komponent po obličin rotaciji)

Faktorja pojasnita 44 % skupne variance.

Prvi (1) faktor smo poimenovali – **Inkluzivno sodelovalna klima**. Oblikujejo ga postavke: Na naši šoli - se vsak učenec čuti sprejetega, osebje različnih profilov med seboj sodeluje, je odnos med osebjem in učenci spoštljiv, strokovni delavci in starši med seboj sodelujejo, so vsi učenci enako cenjeni, itd). **Drugi faktor (2)** smo poimenovali **Storilnostno tekmovalna klima** (Na naši šoli - za vse učence obstajajo visoka pričakovanja, je učni uspeh najbolj pomemben cilj šolanja, je čutiti naraščanje tekmovanja in individualizma).

Poglejmo povezanosti med neodvisnimi variablami in doživljanjem klime v ustanovah, kjer so anketiranci zaposleni:

SPOL

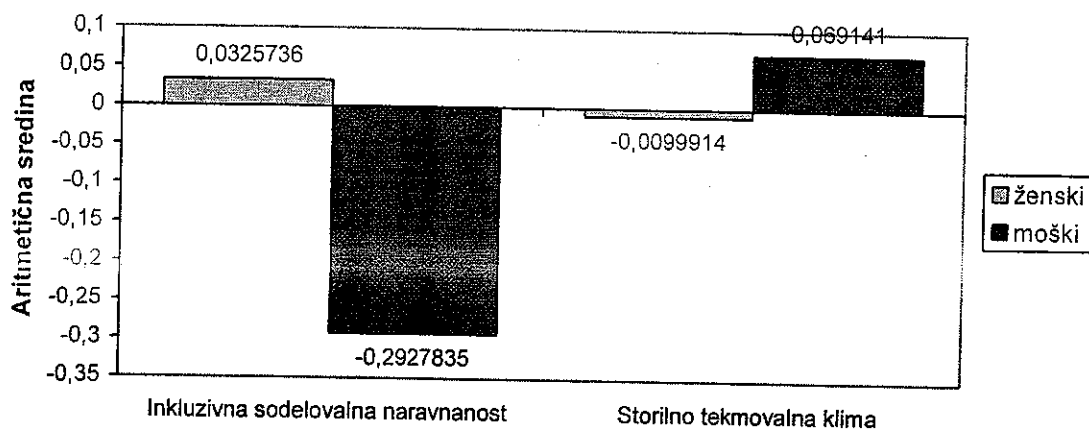
Tabela12a: Povezanost med spolom in zaznavanjem inkluzivno sodelovalne naravnosti in storilnostno tekmovalne klime v ustanovi.

Spol		Inkluzivno sodelovalna naravnost	Storilnostno tekmovalna klima
ženski	Aritmetična sredina	0,0325736	-0,0099914
	Standardni odklon	0,99416640	0,99649858
moški	Aritmetična sredina	-0,2927835	0,0691410
	Standardni odklon	1,01211681	1,03164509

Tabela12b: Povezanost med spolom in zaznavanjem inkluzivno sodelovalne naravnosti in storilnostno tekmovalne klime v ustanovi.

	Kvadrat aritmetične sredine	f	Stopnja tveganja
Inkluzivno sodelovalna naravnost in spol	18,872	19,022	0,000
Storilnostno tekmovalna klima in spol	1,116	1,116	0,291

Graf 12: Povezanost med spolom in zaznavanjem inkluzivno sodelovalne naravnosti in storilnostno tekmovalne klime v ustanovi.



Moški so mnogo bolj ostri v svoji oceni klime. Menijo, da klima v ustanovi, kjer delajo, ni sodelovalna, medtem, ko učiteljice rahlo pozitivno ocenjujejo sodelovanje v šoli/ustanovi, kjer delajo. V oceni storilnostno tekmovalne naravnosti ne beležimo razlik med spoloma.

KAKO NA OCENO KLIME VPLIVA STAROST RESPONDENTOV

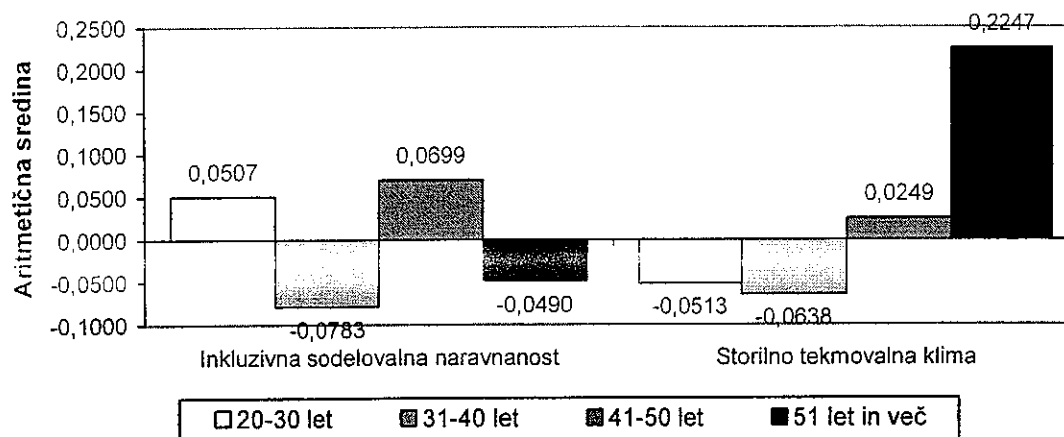
Tabela 13a: Povezanost med starostjo in zaznavanjem inkluzivno sodelovalne naravnosti in storilnostno tekmovalne klime v ustanovi.

Starost		Inkluzivno sodelovalna naravnost	Storilnostno tekmovalna klima
20-30 let	Aritmetična sredina	0,0507063	-0,0512906
	Standardni odklon	0,98717411	0,95526415
31-40 let	Aritmetična sredina	-0,0782749	-0,0638484
	Standardni odklon	1,04585696	1,00816140
41-50 let	Aritmetična sredina	0,0699118	0,0248844
	Standardni odklon	0,93946591	0,99924934
51 let in več	Aritmetična sredina	-0,0489841	0,2247387
	Standardni odklon	1,03101472	1,02927712

Tabela 13b: Povezanost med starostjo in zaznavanjem inkluzivno sodelovalne naravnosti in storilnostno tekmovalne klime v ustanovi.

	Kvadrat aritmetične sredine	f	Stopnja tveganja
Inkluzivno sodelovalna naravnost in spol	2,914	2,923	0,033
Storilnostno tekmovalna klima in spol	5,040	5,072	0,002

Graf 13: Povezanost med starostjo in zaznavanjem inkluzivno sodelovalne naravnosti in storilnostno tekmovalne klime v ustanovi.



Najmlajši pedagoški delavci so, kar se ocene sodelovalne klime tiče, poleg tistih ki imajo od 41 do 50 let, najbolj velikodušni pri oceni te dimenzije. Srednje stari od 31 do 40 let ter najstarejši respondenti, pa so v oceni ostrejši – menijo, da klima v ustanovi kjer delajo ni sodelovalna. Pri oceni drugega faktorja, najdemo nekoliko drugačen trend. Mlajši menijo, da ni storilnostno naravnave klime, medtem, ko starejši in najbolj stari pedagoški delavci, klimo ocenjujejo kot storilnostno. Rezultat vrednotimo kot očiten premik v usmerjenosti v naših pedagoških ustanovah, ki se je zgodil v zadnjih letih. Tega zgodovinskega spomina mlajši anketirani nimajo, medtem, ko starejši glede na svoje predhodne izkušnje menijo, da je zasuk v tekmovalnost opazen in statistično pomemben.

DELOVNI STAŽ IN OCENA KLIME

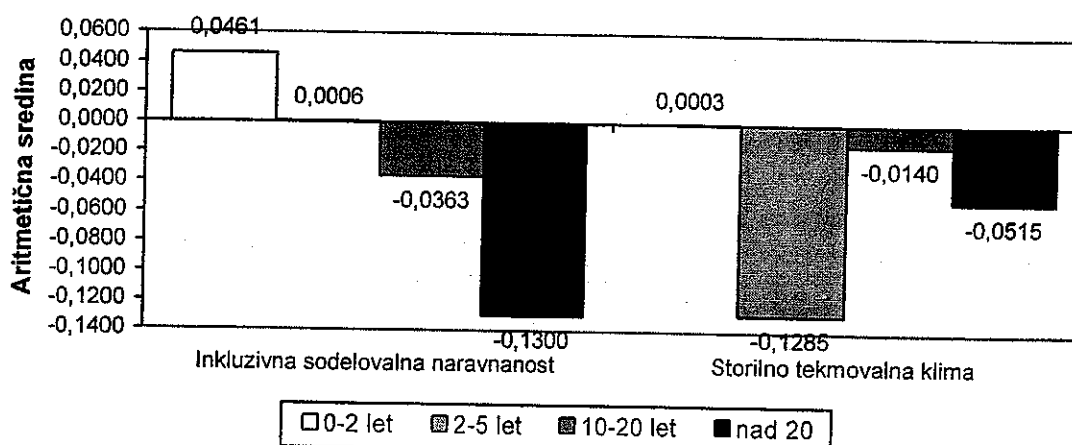
Tabela 14a: Povezanost med delovnim stažem na področju šolstva in zaznavanjem inkluzivno sodelovalne naravnosti in storilnostno tekmovalne klime v ustanovi.

Delovni staž		Inkluzivno sodelovalna naravnost	Storilnostno tekmovalna klima
0-2 let	Aritmetična sredina	0,0460945	0,0003310
	Standardni odklon	0,95445170	0,98493621
2-5 let	Aritmetična sredina	0,0005685	-0,1285245
	Standardni odklon	1,03472749	1,00546268
5-10 let	Aritmetična sredina	-0,0362563	-0,0140393
	Standardni odklon	1,06164642	1,00727871
10-20 let	Aritmetična sredina	-0,1299581	-0,0514959
	Standardni odklon	0,97923341	1,01496837
nad 20 let	Aritmetična sredina	0,1413214	0,1260337
	Standardni odklon	0,95592543	0,97045384

14b: Povezanost med delovnim stažem na področju šolstva in zaznavanjem inkluzivno sodelovalne naravnosti in storilnostno tekmovalne klime v ustanovi.

	Kvadrat aritmetične sredine	F	Stopnja tveganja
Inkluzivno sodelovalna naravnost in spol	5,426	5,477	0,000
Storilnostno tekmovalna klima in spol	3,867	3,890	0,004

Graf 14: Povezanost med delovnim stažem na področju šolstva in zaznavanjem inkluzivno sodelovalne naravnosti in storilnostno tekmovalne klime v ustanovi.



Ugotovimo lahko, da starost anketiranih pedagoških delavcev vpliva na njihovo oceno obeh faktorjev. Najmlajši in najstarejši pedagoški delavci ocenjujejo klimo kot najbolj inkluzivno/sodelovalno in hkrati najmlajši delavci tudi kot najmanj storilnostno naravnano. Najstarejši pa menijo, da je klima v njihovi ustanovi najbolj tekmovalna. Tisti, ki imajo od 10 do 20 let delovnih izkušenj pa so v oceni inkluzivne naravnosti najbolj strogi – torej klime v ustanovi kjer delajo ne ocenjujejo kot inkluzivno naravnane, hkrati pa je tudi ne ocenjujejo kot pretirano tekmovalne.

ZADOVOLJSTVO PRI DELU IN OCENA KLIME V USTANOVİ

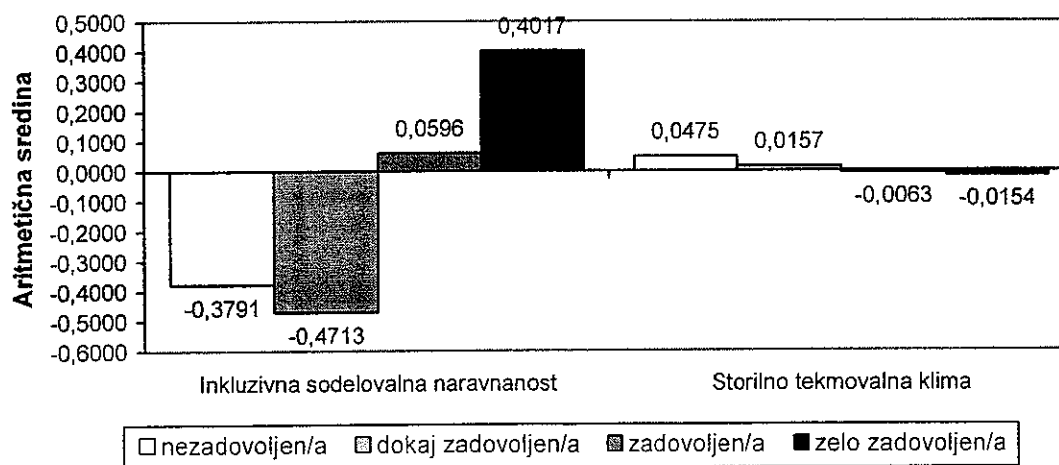
Tabela 15a: Povezanost med zadovoljstvom pri delu in zaznavanjem inkluzivno sodelovalne naravnosti in storilnostno tekmovalne klime v ustanovi.

Število učencev		Inkluzivno sodelovalna naravnost	Storilnostno tekmovalna klima
nezadovoljen/a	Aritmetična sredina	-0,3790571	0,0474800
	Standardni odklon	1,17317733	1,17477833
dokaj zadovoljen/a	Aritmetična sredina	-0,4713384	0,0156891
	Standardni odklon	1,01807872	1,02039046
zadovoljen/a	Aritmetična sredina	0,0595943	-0,0063390
	Standardni odklon	0,91303009	0,99465385
zelo zadovoljen/a	Aritmetična sredina	0,4016968	-0,0153997
	Standardni odklon	0,96458664	0,97223144

Tabela 15b: Povezanost med zadovoljstvom pri delu in zaznavanjem inkluzivno sodelovalne naravnosti in storilnostno tekmovalne klime v ustanovi.

	Kvadrat aritmetične sredine	f	Stopnja tveganja
Inkluzivno sodelovalna naravnost in zadovoljstvo z delom	52,183	56,768	0,000
Storilnostno tekmovalna klima in zadovoljstvo z delom	0,146	0,145	0,933

Graf 15: Povezanost med zadovoljstvom pri delu in zaznavanjem inkluzivno sodelovalne naravnosti in storilnostno tekmovalne klime v ustanovi.



Ocena storilnostno tekmovalne klime ni povezana s stopnjo zadovoljstva pedagoških delavcev. Pač pa je s stopnjo zadovoljstva povezana ocena inkluzivno sodelovalne naravnosti.

VPLIV IZOBRAZBE NA OCENO INKLUZIVNE TEKMOVALNE NARAVNOSTI

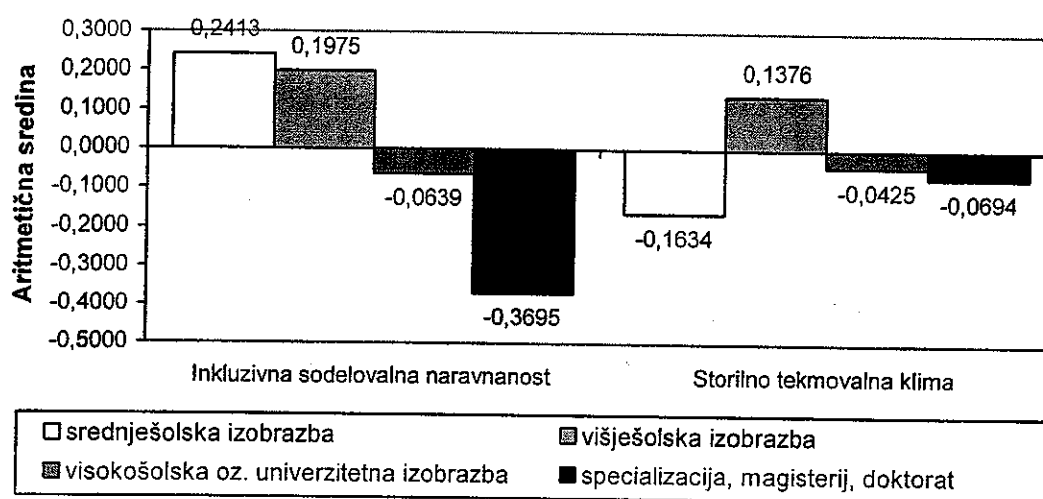
Tabela 16a: Povezanost med izobrazbo in zaznavanjem inkluzivno sodelovalne naravnosti in storilnostno tekmovalne klime v ustanovi.

Izobrazba		Inkluzivno sodelovalna naravnost	Storilnostno tekmovalna klima
srednješolska izobrazba	Aritmetična sredina	0,2413334	-0,1633844
	Standardni odklon	0,97067666	0,92970775
višješolska izobrazba	Aritmetična sredina	0,1975229	0,1376494
	Standardni odklon	0,95694958	,97159617
visokošolska oz. univerzitetna izobrazba	Aritmetična sredina	-0,0638617	-0,0425392
	Standardni odklon	0,99775756	1,00257018
specializacija, magisterij, doktorat	Aritmetična sredina	-0,3694963	-0,0694086
	Standardni odklon	1,10633548	1,13911140

Tabela 16b: Povezanost med izobrazbo in zaznavanjem inkluzivno sodelovalne naravnosti in storilnostno tekmovalne klime v ustanovi.

	Kvadrat aritmetične sredine	F	Stopnja tveganja
Inkluzivno sodelovalna naravnost in stopnja izobrazbe	11,320	11,544	0,000
Storilnostno tekmovalna klima in stopnja izobrazbe	4,294	4,316	0,005

Graf 16: Povezanost med izobrazbo in zaznavanjem inkluzivno sodelovalne naravnosti in storilnostno tekmovalne klime v ustanovi.



POVEZANOST MED NAZIVOM PO NAPREDOVANJU IN OCENO KLIME

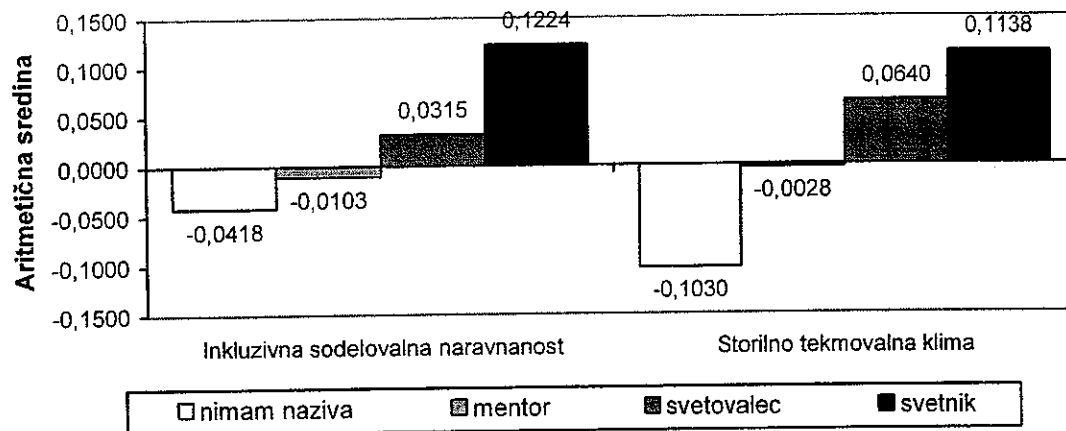
Tabela 17a: Povezanost med nazivom po napredovanju in zaznavanjem inkluzivno sodelovalne naravnosti in storilnostno tekmovalne klime v ustanovi.

Naziv		Inkluzivno sodelovalna naravnost	Storilnostno tekmovalna klima
nimam naziva	Aritmetična sredina	-0,0417716	-0,1029980
	Standardni odklon	1,06379054	1,02300617
mentor	Aritmetična sredina	-0,0102766	-0,0028267
	Standardni odklon	0,99266776	1,00019616
svetovalec	Aritmetična sredina	0,0314886	0,0639915
	Standardni odklon	0,95708366	0,98745074
svetnik	Aritmetična sredina	0,1224352	0,1137752
	Standardni odklon	1,01873870	0,91798440

Tabela 17b: Povezanost med nazivom po napredovanju in zaznavanjem inkluzivno sodelovalne naravnosti in storilnostno tekmovalne klime v ustanovi.

	Kvadrat aritmetične sredine	f	Stopnja tveganja
Inkluzivno sodelovalna naravnost in naziv po nap.	0,815	0,814	0,486
Storilnostno tekmovalna klima in naziv po nap.	2,824	2,827	0,037

Graf 17: Povezanost med nazivom po napredovanju in zaznavanjem inkluzivno sodelovalne naravnosti in storilnostno tekmovalne klime v ustanovi.



Naziv po napredovanju je statistično pomembno povezan le z oceno drugega faktorja – storilnostno tekmovalne klime. Z višanjem naziva se večja ocena stopnje storilnosti.

KAKO JE DELOVNO MESTO POVEZANO Z OCENO KLIME

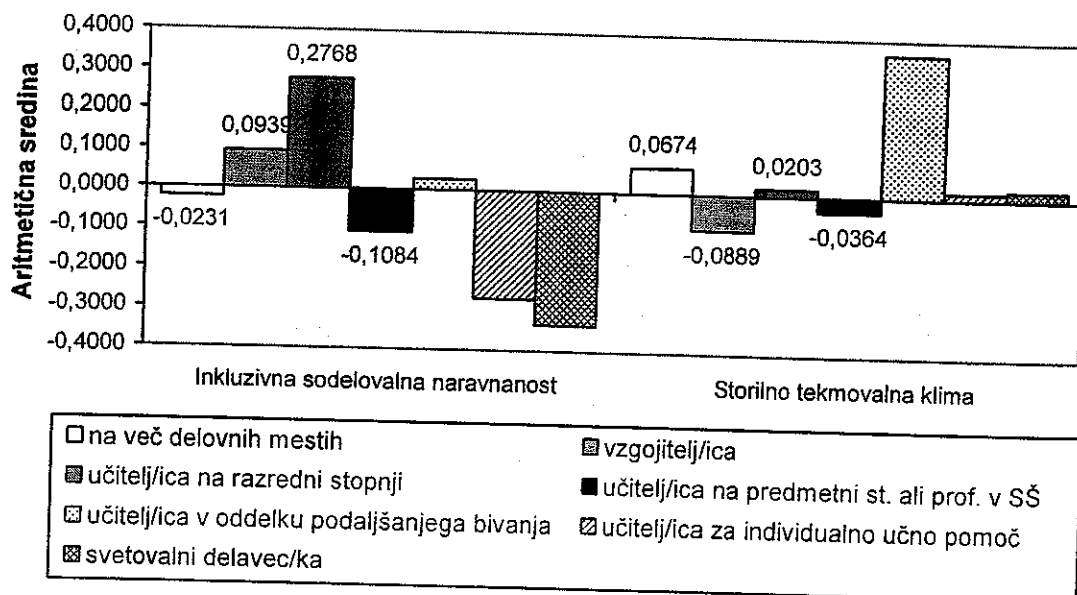
Tabela 18a: Povezanost med delovnim mestom in zaznavanjem inkluzivno sodelovalne naravnosti in storilnostno tekmovalne klime v ustanovi.

Delovno mesto		Inkluzivno sodelovalna naravnost	Storilnostno tekmovalna klima
na več delovnih mestih	Aritmetična sredina	-0,0231314	0,0674047
	Standardni odklon	1,05731212	0,99772743
vzgojitelj/ica	Aritmetična sredina	0,0939343	-0,0889142
	Standardni odklon	0,91670455	0,86892375
učitelj/ica na razredni stopnji	Aritmetična sredina	0,2768303	0,0202790
	Standardni odklon	0,90774355	0,96194749
učitelj/ica na predmetni st. ali prof. v SŠ	Aritmetična sredina	-0,1084440	-0,0363611
	Standardni odklon	0,99659690	1,01045468
učitelj/ica v oddelku podaljšanjega bivanja	Aritmetična sredina	0,0283420	0,3643606
	Standardni odklon	1,11099216	0,95454175
učitelj/ica za individualno učno pomoč	Aritmetična sredina	-0,2706237	0,0189439
	Standardni odklon	1,06917716	1,05194434
svetovalni delavec/ka	Aritmetična sredina	-0,3348395	0,0241792
	Standardni odklon	1,12326009	1,15391436

Tabela 18b: Povezanost med delovnim mestom in zaznavanjem inkluzivno sodelovalne naravnosti in storilnostno tekmovalne klime v ustanovi.

	Kvadrat aritmetične sredine	f	Stopnja tveganja
Inkluzivno sodelovalna naravnost in spol	10,525	10,836	0,000
Storilnostno tekmovalna klima in spol	1,225	1,231	0,287

Graf 18: Povezanost med delovnim mestom in zaznavanjem inkluzivno sodelovalne naravnosti in storilnostno tekmovalne klime v ustanovi.



V oceni inkluzivno sodelovalne naravnosti ustanove v kateri delajo, so najbolj kritične tiste pedagoške delavke, ki opravljajo individualno učno pomoč in svetovalno delo. Najbolj velikodušne v oceni sodelovalne klime pa so učiteljice na razredni stopnji. Iz tega lahko razberemo, da tip delovnega mesta zelo vpliva na doživljanje sodelovalne klime. Nižja oziroma razredna stopnja šolanja očitno ostaja bolj sodelovalna in manj tekmovalna. V oceni tekmovalno storilnostne klime pa kljub visoki oceni učiteljic v podaljšanem bivanju med drugimi zaposlitvenimi skupinami oziroma delovni mesti ni statistično pomembnih razlik. Ocene anketirank na ostalih delovnih mestih so si med seboj zelo podobne.

OCENA KLIME V ODVISNOSTI OD VELIKOSTI ŠOLE

Tabela 19: Ocena klime glede na velikost šole

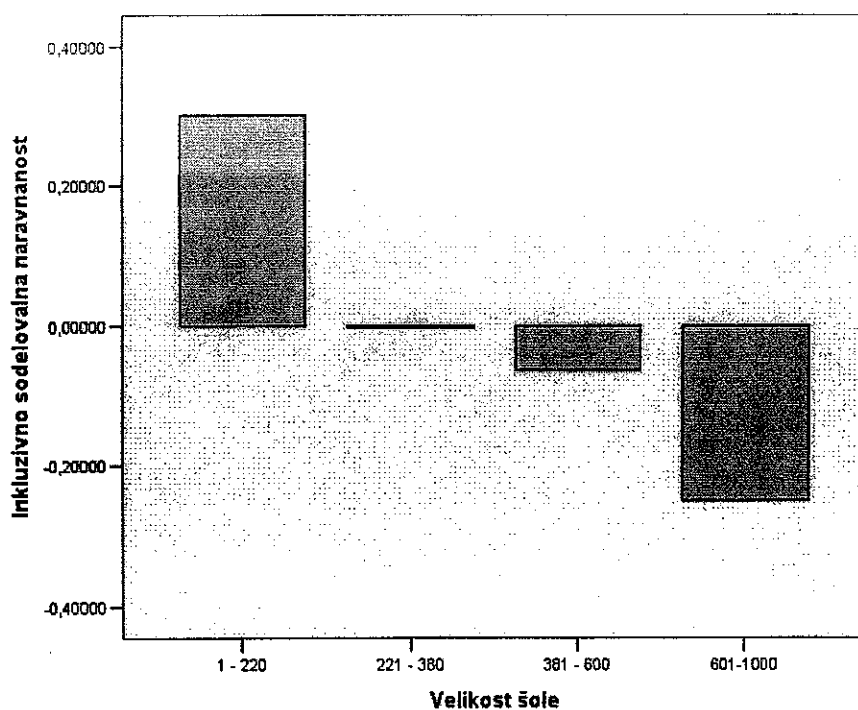
Velikost šole		Inkluzivno sodelovalna naravnost	Storilnostno tekmovalna klima
1 - 220	Mean	,3007760	-,1326359
	N	430	430
	Std. Deviation	,94170495	,99913838
221 - 380	Mean	-,0025664	-,0009443

	N	441	441
	Std. Deviation	,98516472	1,01426590
381 - 600	Mean	-,0636419	,0759521
	N	442	442
	Std. Deviation	,97695417	1,00723539
	Mean	-,2508654	,0281507
601-1000	N	436	436
	Std. Deviation	1,02143278	,97692652
Total	Mean	-,0053203	-,0066354
	N	1749	1749
	Std. Deviation	1,00066332	1,00167203

Tabela 19:

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Inkluzivno sodelovalna naravnost	Between Groups (Combined)	68,083	3	22,694	23,541	,000
	Within Groups	1682,237	1745	,964		
	Total	1750,320	1748			
Storilnostno tekmovalna klima	Between Groups (Combined)	10,383	3	3,461	3,464	,016
	Within Groups	1743,467	1745	,999		
	Total	1753,850	1748			

Graf 19:



Ocene obeh faktorjev se glede na velikost šol v katerih delajo anketirani med seboj razlikujejo. Medtem, ko je storilnostno tekmovalna klima najmanjša na malih šolah (do 220 učencev), nekako na nevtralni poziciji na srednje velikih šolah (221 do 380 učencev), je na

srednje velikih šolah po oceni učiteljev največji storilnostni pritisk. Gre za šole od 380 do 600 učencev. Na zelo velikih šolah od 600 pa do 1000, pa se storilnostni pritisk po oceni učiteljev spet zmanjša. Ocena inkluzivno naravnane klime pa se skoraj linearno zmanjšuje z večanjem velikosti šole. Učitelji na malih šolah (do 220 učencev) menijo, da je klima zelo inkluzivna, medtem ko je na velikih izrazito neinkluzivna.

A2 Doživljanje motečnosti vedenja učencev

Zanimalo nas je, katera vedenja so v šolskem prostoru s strani pedagoških delavcev ocenjena kot najbolj izstopajoča, oziroma za njih moteča, kako pogosto se ta moteča vedenja pojavljajo in ali so v teh vedenjih razlike glede na spol (dekle, fantje) in med usmerjenimi/neusmerjenimi učenci.

Tabela 20: Pogostost posameznih vedenj med učenci/dijaki.

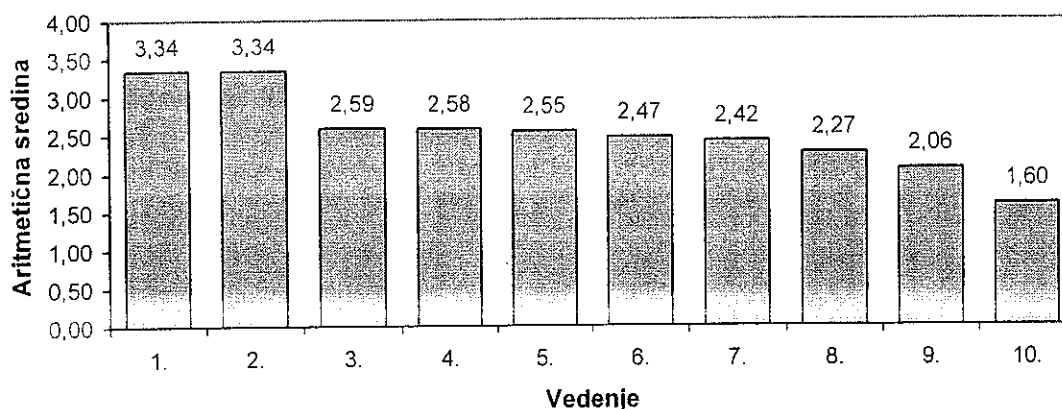
Vedenje	Aritmetična sredina	Standardni odklon
1. Neosredotočenost na snov med poukom	3,34	0,984
2. Nesamostojnost pri šolskem delu	3,34	0,977
3. Verbalno nasilje do vrstnikov	2,59	1,139
4. Ugovarjanje odraslim - učiteljem, staršem	2,58	1,161
5. Odvrčanje drugih od dela	2,55	1,114
6. Sprehajanje, tekanje po razredu	2,47	1,259
7. Fizično izzivanje vrstnikov	2,42	1,097
8. Umaknjenost vase	2,27	0,995
9. Goljufanje, laganje, prepisovanje	2,06	0,982
10. Uničevalnost (uničevanje opreme).	1,60	0,828

Možni odgovori:

1 – se sploh ni pojavilo; 2 – enkrat v tednu; 3 – do trikrat v tednu; 4 – vsakodnevno;
5 – večkrat dnevno

V tabeli so posamezna vedenja že razvrščena glede na največjo do najmanjše povprečne ocene, kar pomeni, da se v šolskem prostoru pedagoški delavci najbolj pogosto srečujejo z neosredotočenostjo na učno snov med poukom, na nesamostojnost pri učnem delu. Sledijo vedenja kot so – verbalno nasilje do vrstnikov, ugovarjanje odraslim, odvrčanje drugih od dela, sprehajanje in tekanje po razredu, fizično izzivanje. Dokaj pogosto pedagoški delavci opazijo pri učencih tudi umaknjenost vase, prepisovanje. Najmanj pogosto pa uničevanje opreme. Na osnovi teh ocen bi lahko rekli, da je mogoče z bolj individualnimi pristopi zmanjšati tudi ta izstopajoča vedenja, ter da ti rezultati ne potrjujejo „krize“, ki bi jo v naših pedagoških ustanovah imeli zaradi neobvladljivega vedenja učencev. Spodnji graf povedano še bolje ilustrira.

Graf 20: Pogostost vedenj med učenci/dijaki.



Na osnovi teh podatkov bi lahko rekli, da disciplinska problematika na naših pedagoških ustanovah le ni tako pereča, kot se kdaj pa kdaj v javnosti izreka.

Zanimalo nas je, katera vedenja anketirance najbolj motijo in ugotovili naslednje:

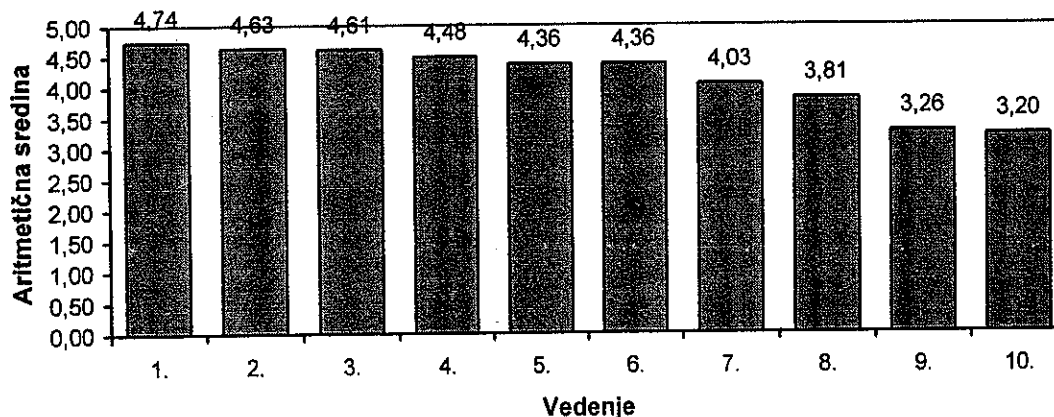
Tabela 21: Motečnost vedenja za pedagoškega delavca.

Vedenje	Aritmetična sredina	Standardni odklon
1. Uničevalnost do opreme	4,74	0,611
2. Verbalno nasilje do vrstnikov	4,63	0,667
3. Fizično izzivanje vrstnikov	4,61	0,705
4. Ugovarjanje odraslim	4,48	0,742
5. Odvrčanje drugih od dela	4,36	0,746
6. Goljufanje, laganje, prepisovanje	4,36	0,814
7. Sprehajanje, tekanje po razredu	4,03	0,945
8. Neosredotočenost na snov med poukom	3,81	0,812
9. Umaknjenost vase	3,26	1,004
10. Nesamostojnost pri šolskem delu	3,20	0,901

Možni odgovori:

1 – ni moteče; 2 – je le malo moteče; 3 – je dokaj moteče; 4 – je moteče; 5 – je zelo moteče

Graf 21: Motečnost vedenja za pedagoškega delavca.



Podobno kot pri prejšnjem vprašanju vidimo, da je kar nekaj vedenj, ki imajo za pedagoške delavce skoraj enako stopnjo motečnosti. Gre za naslednja vedenja: uničevanje opreme, verbalno nasilje in fizično izzivanje vrstnikov, ugovarjanje odraslim, ter odvrčanje drugih od dela. Nato se zvrstijo še druga vedenja. Skladno z drugimi izsledki pa je, da so za pedagoške delavce najmanj moteča vedenja, ki pomenijo internalizacijo učenčevih problemov, ki se navzven ne vidi. Gre za umaknjenost, neosredotočenost na snov. Ponovno se izkaže, da učitelje bolj motijo vedenja, ki so eksternalizirana in za okolico moteča, medtem, ko ni prisotne dovolj subtilnosti v opazovanju in dovolj tesnih odnosov, da bi razumeli, kako velike stiske lahko doživlja umaknjen učenec/učenka. Od tod tudi zaključek, da okolico odreagira na vedenjske motnje, medtem, ko ostajajo čustvene težave, če jih ne spremlja vedenjska motečnost praviloma spregledane.

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali pedagoški delavci prepoznajo med vedenji deklet in fantov razlike in katere so te razlike.

A3 Ocena vedenja deklet in fantov

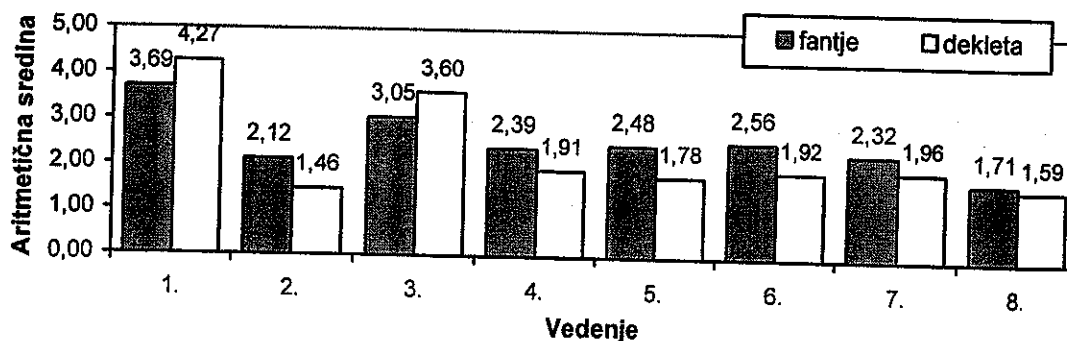
Tabela 22: Število deklet in fantov prepoznanih po opisanih vedenjih.

Vedenje	Fantje		Dekleta	
	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Aritmetična sredina	Standardni odklon
1. Sledi razlagi, upošteva navodila, je vesten	3,69	1,037	4,27	0,898
2. Se nasilno vede, uničuje tujo lastnino, dela prekrške...	2,12	0,790	1,46	0,636
3. Je samozavesten in samostojen...	3,05	0,998	3,60	1,034
4. Je hitre jeze, se prepira, težko sprejme mnenje drugega...	2,39	0,781	1,91	0,732
5. Ne počaka, da pride na vrsto, je nenehno v gibanju...	2,48	0,841	1,78	0,726
6. Je nevzgojen, lagoden, je sposoben, a se mu ne ljubi delati...	2,56	0,901	1,92	0,806
7. Starši mu ne znajo in zmorejo pomagati pri učenju...	2,32	0,910	1,96	0,887
8. Ne uspe narediti zadanih nalog...	1,71	0,689	1,59	0,691

Možni odgovori:

1 – noben (0 %); 2 – le redki (do 1 %); 3 – manjša skupina (do 25 %); 4 – skoraj polovica (do 50 %)
5 – več kot polovica (nad 50 %)

Graf 22: Število deklet in fantov prepoznanih po opisanih vedenjih.



Tudi ti rezultati so v skladu s pričakovanji. Dekleta so bistveno bolj vestna, sledijo razlagi in upoštevajo navodila, ki jih dajejo pedagoški delavci, hkrati pa se manj nasilno vedenje, bistveno manj uničujejo tujo lastnino in delajo manj prekrškov. Iz tega sledi, da pedagoški delavci dekleta vidijo kot bolj samozavestne in samostojne pri šolskem delu. Rezultati so skladni tudi s tistim, kar bo predstavljeno v delu B. Pri vseh ostalih vedenjih, ponovno "prednjačijo" fantje – so večkrat nenehno v gibanju, lažnejši, zanimivo pa je, da anketiranci ocenjujejo, da jim tudi starši manj pomagajo pri učenju kot dekletom.

A4 Pripisovanje razlogov za moteče vedenje učencev

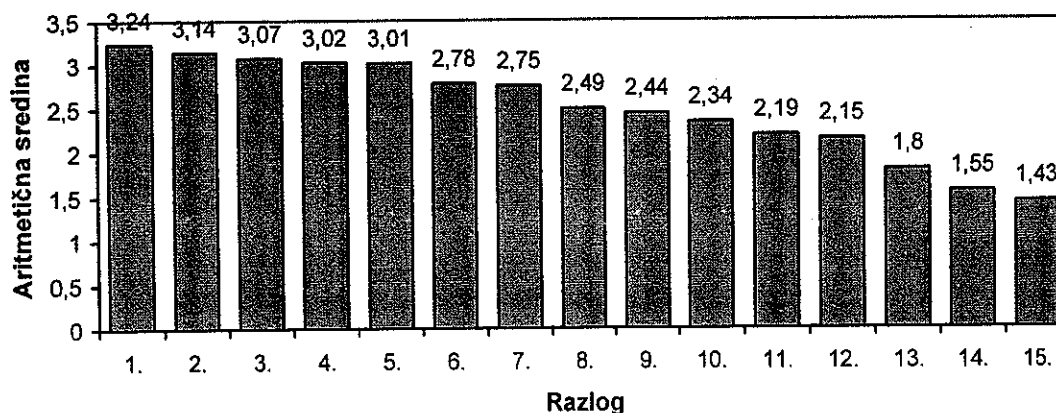
Temu področju smo se skušali približati s pomočjo dveh vprašanj. V prvem smo spraševali po razlogih, v drugem pa o težavnih učencih nasploh in zaradi česa so učenci po oceni pedagoških delavcev težavni.

Tabela 23: Razlogi katerim pedagoški delavci pripisujejo moteče vedenje učencev.

Razlog	Aritmetična sredina	Standardni odklon
1. Si niso pridobili delovnih navad in se jim ne ljubi učiti	3,24	0,702
2. So od doma navajeni, da je vse po njihovo	3,14	0,725
3. So nevzgojeni (starši jih ne usmerjajo...)	3,07	0,811
4. Se ne potrudijo dovolj za delo v šoli	3,02	0,743
5. Iščejo pretirano pozornost vrstnikov in/ali učitelja	3,01	0,673
6. Imajo izkušnjo, da s takim vedenjem dosežejo svoje cilje	2,78	0,812
7. Se njihovi starši premalo povezujejo s šolo	2,75	0,779
8. Imajo težave z razumevanjem snovi	2,49	0,737
9. So tradicionalni pedagoški prijemi zanje neustrezni	2,44	0,858
10. Imajo težave na specifičnih področjih učenja	2,34	0,847
11. So izrazito počasni in ne uspejo slediti učenemu tempu	2,19	0,752
12. Imamo pedagogi premalo znanja za ravnanje z njimi	2,15	0,854
13. Niso dovolj vključeni v naše kulturno okolje	1,80	0,794
14. Se pedagoškim delavcem ne ljubi ukvarjati z njimi	1,55	0,681
15. Ne obvladajo jezika poučevanja	1,43	0,705

Možni odgovori: 1 – izjemoma; 2 – redko; 3 – pogosto; 4 – zelo pogosto

Graf 23: Razlogi katerim pedagoški delavci pripisujejo moteče vedenje učencev.



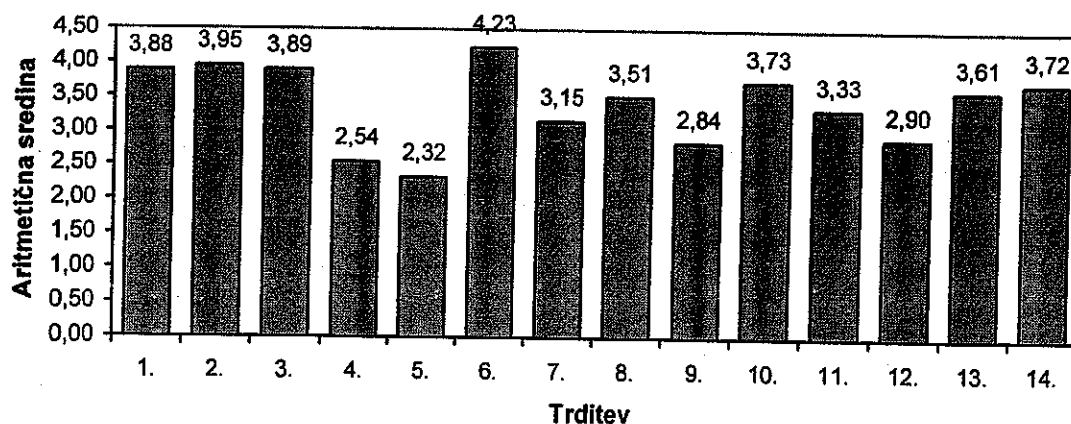
Zanimivo je, da je razlog, ki ga učitelji prepoznavajo kot najmanj prisotnega za moteče vedenje to, da nekateri učenci ne obvladajo jezika poučevanja, medtem, ko so slabe delovne navade in dejstvo, da se učenec ne ljubi učiti, po mnenju pedagoških delavcev na vrhu razlogov za moteče vedenje. Kot močan razlog sledi na drugem mestu ocena, da so učenci navajeni, da je doma vse po njihovo, da so nevzgojeni, da se za delo ne potrudijo dovolj. Specifične učne težave so kot razlog ocenjene šele na 10 mestu (med 15 postavkami), sledi počasnost in dejstvo, da ne morejo slediti tempu podajanja učne snovi. Na 12 mestu je kot razlog ocenjeno, da imajo pedagogi premalo znanja za delo z motečimi učenci. Zanimivo je pogledati rezultate o pojavnosti motečega vedenja in o razlogih. Pri pojavnosti motečega vedenja prednjačijo vedenja kot so uničevanje opreme, verbalno nasilje in fizično izzivanje vrstnikov, ugovarjanje odraslim, ter odvrčanje drugih od dela. Med razlogi pa torej lenoba in nevzgojenost/razvajenost.

Tabela 24: Mnenja učiteljev o težavnih učencih.

Trditev	Aritmetična sredina	Standardni odklon
1. So takšni zaradi popustljivosti sodobne vzgoje	3,88	0,804
2. So v sedanjem šolskem sistemu preveč zaščiteni	3,95	0,878
3. Nas s svojim vedenjem opozarjajo, da je nekaj narobe	3,89	0,783
4. So "dežurni krivci" za vse kar ni prav v razredu	2,54	0,888
5. Bi se morali šolati v posebnih ustanovah	2,32	0,988
6. So za učitelja zelo naporni	4,23	0,797
7. Se bi bolje vedli, če bi se na šoli z njimi več ukvarjali	3,15	0,850
8. Bi potrebovali več pozornosti in timskega ukvarjanja	3,51	0,839
9. Me spravijo iz tira	2,84	0,931
10. So pogosto pretirano zaščiteni s strani staršev	3,73	0,803
11. Sodijo pod pristojnost svetovalne službe	3,33	0,871
12. So v stiski, ki pa je učitelji ne razumejo	2,90	0,831
13. Se ne znajo uveljaviti na socialno sprejemljiv način	3,61	0,793
14. So za učitelje prav poseben izziv	3,72	0,936

Možni odgovori: 1 – sploh se ne strinjam; 2 – ne strinjam se; 3 – se delno strinjam; 4 – se strinjam
5 – se popolnoma strinjam

Graf 24: Mnenja učiteljev o težavnih učencih.



Znova potrditev, da so za delo pedagoških delavcev učenci, katerih vedenje je moteče, za učitelje in druge pedagoške delavce najbolj naporni. Ta trditev najbolj izstopa, in dosega vrednost 4.23, kar pomeni, da se vsi ped. del. s tem strinjajo, nekateri pa celo popolnoma strinjajo. Nato sledi ocena, da so učenci, katerih vedenje je moteče, v tem šolskem sistemu preveč zaščiteni, ter (postavka 10), da so preveč zaščiteni tudi od staršev. Oceno razumemo kot stisko učiteljev in kot željo, da bi bilo možno v pedagoškem prostoru postavljati trdnejše meje in tudi disciplinske sankcije. Na tretjem mestu je ocena, kar je seveda razveseljivo, ker se da iz tega sklepati, da se več in več pedagoških delavcev zaveda, da učenci z motečim vedenjem opozarjajo, da je nekaj z njimi in njihovim življenjskim položajem narobe. Razveseljivo je tud. da se kar veliko učiteljev strinja s trditvijo, da so moteči učenci zanje izziv. Mislimo, da so izziv predvsem motivaciji in zavzetosti pedagoških delavcev, saj se je treba pošteno potruditi, da se z njimi vzpostavi kontakt/odnos in pridobi pedagoško avtoriteto.

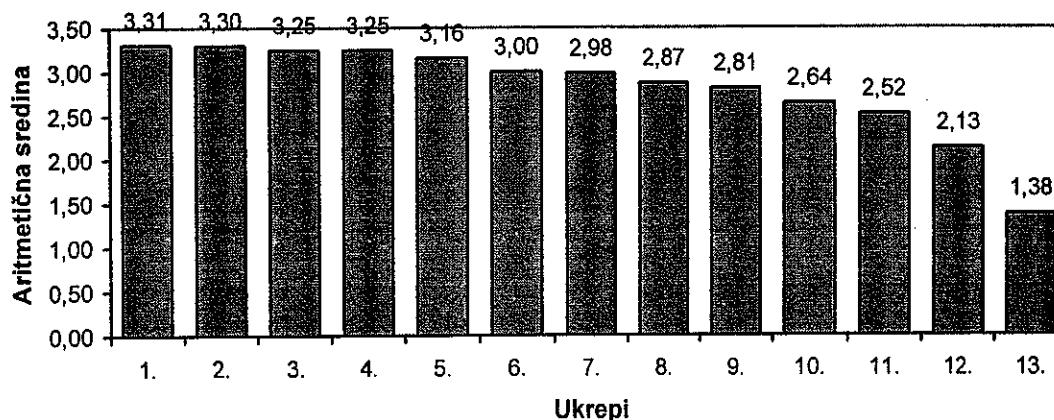
A5 Ravnanja pedagoških delavcev ob motečem vedenju

Tabela 25: Običajni ukrepi/ravnanja ob motečem vedenju učencev.

Ukrepi	Aritmetična sredina	Standardni odklon
1. Se o pomenu primerne vedenja pogovarjam z učenci	3,31	0,671
2. Učenca takoj opozorim	3,30	0,705
3. Postanem bolj pozoren na tega učenca	3,25	0,631
4. Me zanima, kaj je razlog tega vedenja	3,25	0,705
5. Razmislim, kaj učenec za vedenjem sporoča	3,16	0,701
6. Skupaj z učencem oblikujeva dogovor o vedenju	3,00	0,772
7. Se z učencem pogovorim o tem po pouku	2,98	0,759
8. Imam tega učenca v bodoče pod večjo kontrolo	2,87	0,728
9. Poiščem nove pedagoške prijeme	2,81	0,958
10. Poiščem pomoč pri svetovalni službi	2,64	0,855
11. Pokličem starše na pogovor	2,52	0,826
12. Ignoriram manjše prestopke	2,13	0,767
13. Napotim učenca iz razreda	1,38	0,999

Možni odgovori: 1 – izjemoma/nikoli; 2 – redko; 3 – pogosto; 4 – zelo pogosto/vselej

Graf 25: Običajni ukrepi/ravnanja ob motečem vedenju učencev.



Pedagoški delavci kot svojo najbolj pogosto intervencijo/poseg navajajo, da se o neprimernem vedenju pogovorijo z učenci, skoraj enako pogosto pa takoj ukrepajo na ta način, da učenca o neprimernosti njegovega vedenja opozorijo. Nato sledijo naslednje ocene oziroma vedenja – tega učenca bolj pozorno spremljajo v prihodnje, skušajo ugotoviti, kaj je razlog motečega vedenja, razmislijo o tem, kaj tiči za vedenjem – torej o vzrokih, ki vodijo do tega vedenja. Na šestem mestu je ukrep dogovora med pedagoškim delavcem in učencem o tem, kako bi bilo dobro, da bi se učenec vedel. Na sedmem mestu je pogovor z učencem po pouku, nato sledijo ukrepi: večja kontrola, iskanje novih pedagoških prijemov. Na 10 mestu je odločitev, da pedagoški delavci poiščejo pomoč pri svetovalni službi. Na 11 mestu je odločitev, da pokličejo na pogovor starše, na 12 ignoriranje manjših prestopkov in na 13 – zadnjem mestu – napotitev učenca iz razreda.

A6 Kako pedagoški delavci ocenjujejo vedenje usmerjenih in neusmerjenih učencev?

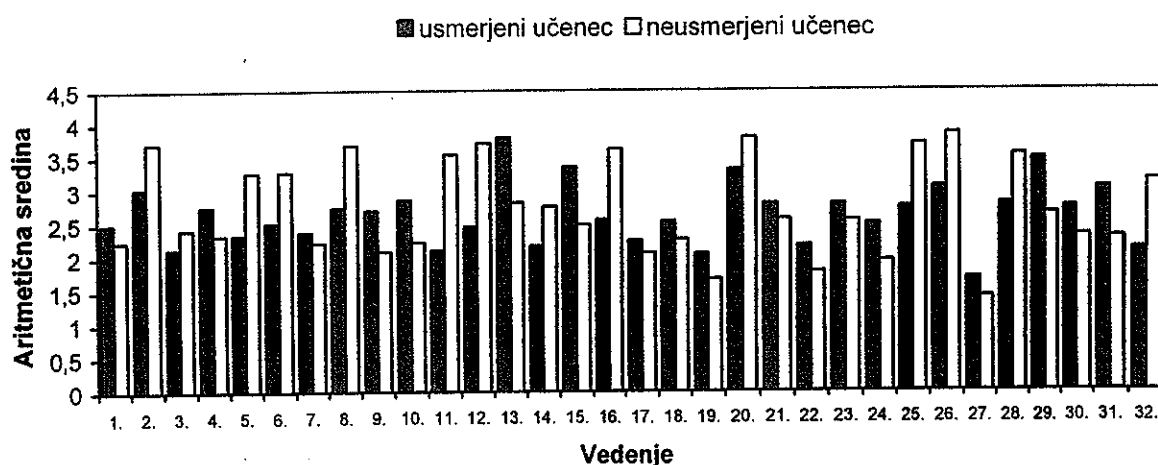
Tabela 26: Pogostost vedenj pri usmerjenem in neusmerjenem učencu/učenki.

	Usmerjeni učenec		Neusmerjeni učenec		t-test	
	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Aritmetična sredina	Standardni odklon	T	Stopnja tveganja
1. Ima disciplinske težave	2,50	1,394	2,24	1,158	6,097	0,000
2. Iz opazovanj izvaja pravilne zaključke	3,03	0,914	3,70	0,991	-19,942	0,000
3. Je ukazovalen do sošolcev, rad dominira	2,13	1,231	2,42	1,196	-7,280	0,000
4. Je samovoljen in se težko prilagodi vrstnikom	2,76	1,316	2,33	1,171	9,813	0,000
5. Ima dobre ideje in originalne prispevke	2,34	1,021	3,27	1,085	-26,413	0,000
6. Je sproščen, ko je vprašan	2,52	1,089	3,28	1,030	-21,995	0,000
7. Izrabljuje vsako priložnost, da se vmeša v prepire	2,38	1,369	2,22	1,188	3,194	0,001
8. Najprej poskuša sam rešiti nalogo, nato prosi za pomoč	2,74	1,081	3,68	1,128	-25,284	0,000
9. Je umaknjen in se drži bolj zase	2,70	1,210	2,09	1,065	15,843	0,000
10. Nanj se ni mogoče zanesti ...	2,86	1,238	2,23	1,135	15,095	0,000
11. Tudi daljše naloge rešuje brez prekinitev	2,11	1,027	3,54	1,207	-37,225	0,000
12. Hitro dojame novo snov	2,46	1,065	3,71	1,104	-33,368	0,000
13. Pri reševanju kognitivnih nalog čaka na usmeritve učitelja	3,79	0,957	2,82	1,034	27,819	0,000
14. Problem reši na poseben, drugačen način	2,17	0,957	2,76	0,971	-19,164	0,000
15. Prejšnje znanje stežka uporabi pri reševanju novih problemov	3,35	1,107	2,49	1,023	23,271	0,000
16. Načeloma ve kaj hoče, zaupa vase...	2,56	0,964	3,62	1,004	-31,877	0,000

17. Tožari in se pritožuje čez sošolce	2,25	1,233	2,07	1,081	4,438	0,000
18. Trmoglavjo zastopa svoje mnenje	2,54	1,367	2,27	1,202	5,842	0,000
19. Se tudi ob manjših nesporazumeih stepe	2,05	1,302	1,68	1,024	9,639	0,000
20. Se drži dogovorjenih pravil ...	3,31	1,136	3,79	1,057	-12,337	0,000
21. Je preplašen	2,80	1,127	2,57	1,000	7,620	0,000
22. Sošolce zmerja, izziva	2,18	1,327	1,79	1,070	9,469	0,000
23. Se trudi prikriti kakšno od svojih slabosti	2,79	1,095	2,55	0,983	7,544	0,000
24. Je nemiren, vzklipljiv...	2,50	1,421	1,95	1,165	12,326	0,000
25. Je pri pouku aktiven, posluša, sodeluje...	2,75	1,006	3,69	1,089	-26,350	0,000
26. S sošolci se dobro ujame, z njimi sklepa prijateljstva	3,05	0,990	3,85	0,939	-25,214	0,000
27. Poškoduje ali uniči šolske, tuje predmete	1,69	1,037	1,41	0,761	9,221	0,000
28. Skrbno pripravi vse pripomočke pred začetkom dela	2,80	1,248	3,53	1,170	-17,901	0,000
29. Se neha truditi, ko je pri nalogi neuspešen	3,47	1,086	2,65	1,080	22,194	0,000
30. Ga tudi zanimivi pristopi ne pritegnejo k delu	2,74	1,035	2,32	1,156	11,679	0,000
31. Se izogiba šolskemu delu in obveznostim	3,03	1,245	2,29	1,179	17,962	0,000
32. Ima več zamisli, ko je treba rešiti nek problem	2,12	0,926	3,15	1,098	-30,097	0,000

Možni odgovori: 1 – nikoli; 2 – redko; 3 – občasno; 4 – pogosto; 5 – zelo pogosto

Graf 26: Pogostost vedenj pri usmerjenem in neusmerjenem učencu/učenki.



V ocenah vseh vrst vedenj obstajajo statistično pomembne razlike med neusmerjenimi in usmerjenimi učenci. Graf nazorno pokaže, da so nekatera vedenja pri **usmerjenih** učencih bolj in pri drugih bistveno manj izrazita kot pri **neusmerjenih**. Več **usmerjenih** učencev ima po oceni pedagoških delavcev težave z disciplino, usmerjeni manj uspešno izvajajo pravilne

zaključke iz svojih opazovanj, so manj ukazovalni do sošolcev in ne dominirajo nad njimi, iz česar bi lahko sklepali o slabšem socialnem statusu in o slabši socialni asertivnosti usmerjenih učencev v pedagoških ustanovah.

Če nadaljujemo s postavkami kar po vrsti, tako kot smo začeli, lahko rečemo, da je ocena pedagoških delavcev, da so usmerjeni učenci bolj samovoljni in se težje prilagodijo vrstnikom. Zanimivo je, kako visoka je razlika v postavki, da imajo **usmerjeni učenci mnogo mnogo redkeje dobre ideje in originalne prispevke, da so zelo nesproščeni, ko so vprašani.**

Še najmanjša je razlika v oceni vmešavanja v prepire. Ponovno velika je razlike v tem, da usmerjeni učenci ne poskušajo najprej sami rešiti naloge in šele nato prostiti za pomoč. Kaj nam ta ocena sporoča? Da so usmerjeni učenci navajeni, da se jim pomaga? Da so manj sposobni in da se zato ne lotijo sami reševanja? Da si ne zaupajo in zato raje čakajo na pomoč? Verjetno vsakega nekaj. Na vsak način pa so po oceni ped. del. neusmerjeni učenci mnogo pogostejše iniciativni.

Usmerjeni učenci so bolj vase umaknjeni in se držijo bolj zase. Morda je ta ocena nasledek dejstva, da usmerjeni učenci doživljajo s strani vstnikov posmeh, da imajo slabši socialni status, še najbolj verjetno pa je njihov socialni umik posledica emocionalnih konfliktov in težav.

Na usmerjene učence se učitelji manj zanesejo kot na neusmerjene, neusmerjeni hitreje rešujejo naloge in za to potrebujejo manj časa.

Prisotna je seveda ocena, da neusmerjeni učenci hitreje kot usmerjeni dojamajo novo snov. Iz tega sledi, da je kognitivno funkcioniranje usmejenih učencev (ne glede na vrsto oziroma kategorijo) šibkejše, morda je tudi njihovo odzivanje drugačno in jim ne dopušča hitrega odgovora in iniciativnosti v šolskem prostoru.

Usmerjeni učenci bolj pogosto pri reševanju kognitivnih nalog čakajo na usmeritve učitelja, kot neusmerjeni. Iz tega bi lahko sklepali, da so usmerjeni učenci manj prilagojeni načinu dela, ki ga učitelji in drugi ped. delavci pričakujejo, da so manj avtonomni in torej bolj odvisni od pomoči pedagoških delavcev.

Našemu zaključevanju pritrjuje tudi ocena naslednjega vedenja. **Neusmerjeni učenci pogostejše od usmerjenih rešujejo probleme na posebne, drugačne načine in v skladu s tem, tudi prejšnje znanje bolj uspešno uporabijo za reševanje novih problemov.**

S tem je povezano tudi to na kar smo opozarjali v teoretičnem delu poročila. Učenci s težavami, tudi tisti z motečim in izstopajočim vedenjam, si manj zaupajo, imajo slabšo samopodobo, kar je bilo dokazano že v več domačih in tudi tujih raziskavah. Torej neusmerjeni učenci pogostejše zaupajo vase in vedo, kaj hočejo od neusmerjenih.

Usmerjeni učenci po oceni ped. del. nekoliko pogostejše tožarijo, nekoliko pogostejše a še vedno statistično pomembno pogostejše trmoglavo zastopajo svoje mnenje, se stepejo tudi ob manjših nesporazumih, se manj pogosto držijo dogovorjenih pravil. Predvsem pa so usmerjeni učenci po oceni učiteljev pogostejše preplašeni, zmerjajo in izzivajo sošolce, se pogostejše trudijo prikriti kakšno od svojih slabosti in so bistveno bolj nemirni in vzkipljivi.

Zaključimo lahko, da ped. del. ocenjujejo vedenje usmerjenih učencev kot bistveno bolj izzivalno, moteče, pogosto je tako eksternalizirano kot tudi internalizirano vedenje. Vse to pomeni, da imajo usmerjeni učenci ne glede na tip usmeritve več čustvenih in vedenjskih težav.

A7 Odzivi in ravnanja pedagoških delavcev z usmerjenimi učenci/dijaki

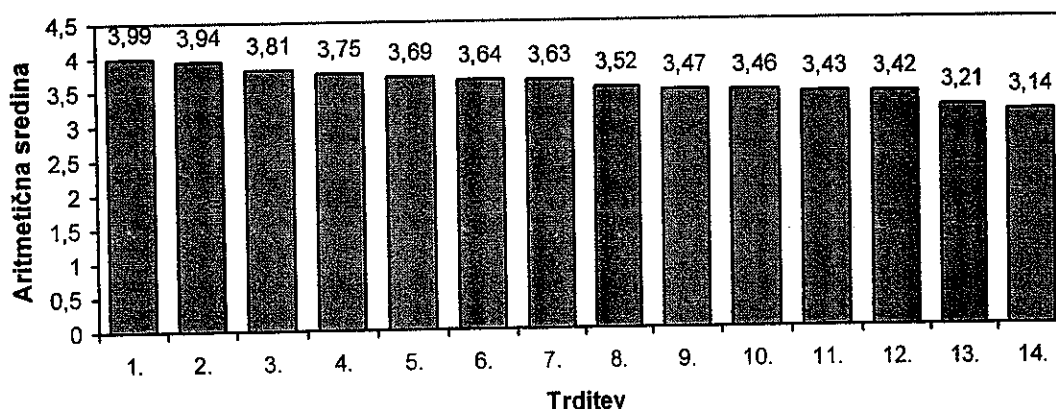
Zanimala so nas ravnanja in načini dela z usmerjenimi učenci. Poglejmo, kako našeta ravnanja ocenili pedagoški delavci.

Tabela 27: V kolikšni meri so po mnenju anketirancev nekateri načini dela vplivali na potek dela z usmerjenim učencem/učenko.

Trditev	Aritmetična sredina	Standardni odklon
1. Odnos, ki sem ga vzpostavil/a z učenec/ko	3,99	,803
2. Usklajenost vseh sodelujočih...	3,94	,898
3. Trud, ki sem ga vložil/a v delo z njim/o	3,81	,755
4. Dodatna pomoč individualnega učitelja	3,75	,935
5. Moje pedagoške izkušnje in znanje	3,69	,732
6. Učenčeva lastna motivacija	3,64	1,064
7. Redna skrb staršev za otrokovo šolanje, vedenje	3,63	1,133
8. Strpnost sošolcev do tega učenca/ke	3,52	0,885
9. Nova znanja, ki sem jih pridobil/a o delu s temi učenci	3,47	,865
10. Vključitev svetovalne službe v delo z učencem	3,46	,969
11. Učenčeva zavzetost in njegova skrb za šolsko delo	3,43	1,148
12. Nove oblike poučevanja, ki sem jih vpeljal/a	3,42	,832
13. Redni stiki in sodelovanje s starši učenca	3,21	1,143
14. Moje prejšnje izkušnje dela z usmerjenimi učenci	3,14	1,058

Možni odgovori: 1 – sploh ni vplivalo; 2 – je malo vplivalo; 3 – je delno vplivalo;
4 – je pomembno vplivalo; 5 – je bilo najbolj odločilno

Graf 27: V kolikšni meri so po mnenju anketiranca nekateri načini dela vplivali na potek dela z usmerjenim učencem/učenko.



Veseli smo, da je po oceni ped. del. na prvem mestu odnos, tisti odziv na moteče in izstopajoče vedenje, ki je zasedel prvo mesto. Sledi usklajeno timsko delo vseh sodelujočih, trud in energija, ki so jo pedagoški delavci posvetili učencem/dijakom z izstopajočim vedenjem. Sledi dodatna pomoč individualne učiteljice. Pedagoški delavci pa 5 mesto med 14 postavkami postavljajo svoje pedagoške izkušnje in znanje. Nato sledijo naslednji odzivi: učenčeva lastna motivacija, redna skrb staršev, sodelovanje in strpnost sošolcev, nova znanja pedagoških delavcev, vključitev svetovalne službe, učenčeva zavzetost, nove oblike poučevanja, redni stiki s starši in prejšnje izkušnje pri delu z usmerjenimi učenci. Visoke so ocene vseh ravnanj, saj tudi tista na zadnjem mestu, dosega oceno 3,14, kar pomeni je ravnanje več kot delno vplivajo na spremembe in odzive usmerjenih učencev.

B SLOVENSKI OSNOVNOŠOLSKI UČITELJI O UČENCIH S POSEBNIMI POTREBAMI

Mojca Peček Čuk, Irena Lesar

Raziskava Kniveton (2004) kaže, da so stališča učiteljev o tem, ali naj bo učenec s posebnimi potrebami vključen v redni razred ali ne, povezana s razpoložljivostjo sredstev in tipom motnje, ki jo učenec ima. Podobno ugotavljajo tudi Scruggs in Mastropieri (1996), Meijer, Soriano in Watkins (2003), da so učiteljeva stališča poleg podpore, ki je na voljo učiteljem, velikostjo razreda in obremenjenostjo učitelja z delom odvisna še zlasti od njihovih izkušenj z učenci s posebnimi potrebami ter njihovim izobraževanjem. Raziskave kot so Garrick Duhaney in Salend (2000), Brown in Shearer (1999) pa kažejo, da je pomemben dejavnik, ki prispeva k razvoju učinkovitih inkluzivnih programov sodelovanje vseh staršev, ne le tistih, katerih otroci so prepoznani kot otrok s posebnimi potrebami. Vse to so pomembni dejavniki pri uspešnosti vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redne razrede, vendar pa gre za iskanje argumentov za inkluzijo in proti zunaj učitelja, v otroku, šolskih materialnih pogojih, otrokovih starših. Podobno kažejo tudi raziskave, ki se osredotočajo na učni proces in izobraževalne učinke učnega procesa: učitelji pogosto prenašajo odgovornost za učni uspeh na učenca samega in njegove starše in komaj kdaj navajajo dejavnike, ki so povezani z njihovo vlogo kot učiteljev (Hegedűs & Forrai 1999; Gimenez Adelantado, Piasere & Liegeois 2002; Karakaya, 2004; Peček & Lesar, 2006). Pa vendar so, kot kažejo analize, kateri dejavniki pospešujejo ali zavirajo inkluzivnost, prav učitelji, njihove vrednote, naravnost, sprejemanje soodgovornosti za vključevanje, ključni dejavnik pri njenem udejanjanju. (UNESCO, 2003; Dyson, Howes & Roberts, 2003).

Analiza prav tega vprašanja je bil tudi osrednji cilj raziskave, predstavljene v nadaljevanju. Od odnosa učiteljev do vključevanja učencev s posebnimi potrebami v razred in do njih samih je odvisna tudi njihova pripravljenost, da poučujejo in kako poučujejo učence s posebnimi potrebami, od njihovega odnosa je v mnogočem odvisen tudi odnos ostalih učencev in njihovih staršev do učencev s posebnimi potrebami. Zato smo analizirali stališča reprezentativnega vzorca slovenskih osnovnošolskih učiteljev do učencev s posebnimi potrebami, ki jih bomo predstavili v nadaljevanju. Naj pri tem omenimo, da so tovrstne sistematične empirične raziskave pri nas redke (izjema je npr. Novljan idr. 2004), narejenih pa je cela vrsta manjših raziskav, ki govorijo o stališčih učiteljev do različnih skupin učencev s posebnimi potrebami.

Predstavitev stališč učiteljev bo sestavljena iz dveh delov. V prvem delu bomo predstavili stališča učiteljev do vključevanja učencev s posebnimi potrebami, ki predstavlja povzetek in dopolnitev že opravljenih interpretacij (Peček in Lesar, 2006). V ta namen smo analizirali trditve likertovega tipa, katerih namen je bil ugotoviti:

- kakšno vlogo pri socialni vključenosti igrajo po mnenju učiteljev starši ostalih otrok, ostali otroci, učitelj in otrok sam oz. njegove posebne potrebe;
- kakšen je odnos učitelja do teh otrok – kakšne so njegove zahteve na vzgojnem in izobraževalnem področju, koliko se čuti sposoben otroke poučevati, kaj meni o njihovih sposobnostih, o vlogi hendikepa oz. motnje pri učenju;
- kakšen je po mnenju učiteljev odnos staršev do svojega šolajočega se otroka – kakšne so vzpodbude starša, pričakovanja, koliko se zanimajo za otrokov uspeh in komu pripisujejo krivdo zanj.

V nadaljevanju nas bo zanimalo:

- ali bi učitelji sprejeli v razred učenca s posebnimi potrebami, če bi imeli možnost izbire;
- kakšno je stališče učiteljev o sposobnostih učencev s posebnimi potrebami
- katera vedenja o učencih s posebnimi potrebami učitelji želijo imeti,
- kakšna so njihova stališča do integracije in
- kdo ima po njihovem mnenju največ vedenja o učencih s posebnimi potrebami.

(Več o vzorcu anketiranih, postopku zbiranja in obdelave podatkov glej v Peček in Lesar 2006, str. 43-45.)

V drugem delu pa bomo za namen pričujoče raziskave analizirali še stališča učiteljev o vedenjskih reakcijah konkretnih učencev in učenk s posebnimi potrebami. Zanimalo nas bo, kako učitelji ocenjujejo lastnosti učencev s posebnimi potrebami, vezane na storilnost, socialnost, samopodobo in vedenje. Da bi lažje razumeli, kakšen je njihov položaj v primerjavi z ostalimi učenci, bomo analizirali tudi lastnosti običajnega učenca.

I. Stališča učiteljev do vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redne razrede

1 Vidik socialnega vključevanja

Najprej bomo predstavili osnovne ugotovitve analize, ki se veže na vprašanje socialnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami v razred.

Tabela 1: Frekvenčna struktura (ne)strinjanj razrednih in predmetnih učiteljev z izpostavljenimi trditvami.

TRDITVE / stopnja strinjanja	1 f(%)		2 f(%)		3 f(%)		4 f(%)		5 f(%)	
	RU	PU	RU	PU	RU	PU	RU	PU	RU	PU
Anketirani učitelji										
1. Uspešnost vključitve učenca PP v razred je odvisna od otroka samega.	7,3	6,0	49,8	47,3	13,7	12,4	25,9	26,9	3,4	7,5
2. Starši ostalih otrok so naklonjeni vključitvi učenca PP v razred, kjer je njihov otrok.	2,4	2,5	24,9	25,0	34,6	39,0	36,1	32,0	2,0	1,5
3. Učitelji imajo do učencev PP nižje učne zahteve. *	4,9	2,0	18,0	14,0	11,7	11,5	57,6	55,0	7,8	17,5
4. Starši učencev PP se za uspeh svojih otrok zanimajo manj kot ostali starši.	24,9	25,4	57,1	51,2	9,3	14,4	6,3	8,0	2,4	1,0
5. Učenci PP v rednih razredih pripomorejo k vzgoji vseh učencev v smislu tolerantnosti do drugačnih, solidarnosti.	3,4	2,0	9,3	7,0	13,7	22,0	51,2	52,5	22,4	16,5
6. Učenci PP so v povprečju manj sposobni od ostalih otrok.	7,8	8,0	32,7	35,0	23,4	20,5	31,2	30,0	4,9	6,5
7. Starši ostalih otrok ne dovolijo, da se njihov otrok družijo z učencem PP.	23,9	19,0	54,1	57,5	16,6	18,0	4,9	5,5	0,5	/
8. Učitelji so popustljivejši pri discipliniranju učencev s PP. *	16,1	6,5	48,8	40,8	10,2	16,4	22,9	33,3	2,0	3,0
9. Starši od integriranega učenca PP pričakujejo preveč.	2,9	1,0	26,5	21,5	37,7	43,0	30,4	29,0	2,5	5,5
10. Sprejetost učenca PP v razred je bolj odvisna od ostalih učencev in njihovih staršev kot od učitelja. *	4,9	3,5	43,4	27,9	26,8	30,8	22,0	34,3	2,9	3,5
11. Starši svojih otrok, ki imajo posebne	8,8	8,5	55,9	50,5	23,0	25,0	11,3	14,0	1,0	2,0

potrebe ne spodbujajo dovolj k učenju.										
12. Učitelji v redni šoli se ne čutijo usposobljeni za poučevanje učencev PP. *	7,8	4,0	24,4	20,0	22,0	19,5	38,5	39,5	7,3	17,0
13. Starši otroka PP krivdo za neuspeh svojega otroka pripišejo učitelju.	6,9	3,0	40,9	36,8	35,5	36,3	15,3	21,9	1,5	2,0
14. Glavni problem učencev PP je njihova motnja, hendikep.	2,9	2,0	25,4	22,1	29,3	29,1	36,1	42,2	6,3	4,5
15. Za učence PP je spodbuda za učenje večja v posebnem razredu, kot v rednem.	5,4	3,0	33,8	26,5	32,8	32,5	18,6	25,5	9,3	12,5
16. Integrirani učenci PP so v mnogih pogledih podobni vrstnikom. *	1,0	/	6,3	9,0	7,8	16,9	70,2	62,2	14,6	11,9

Opomba: * Z zvezdico so označene tiste trditve, kjer so se pojavile statistično pomembne razlike v stališčih učiteljev, ki poučujejo na razredni stopnji in tistimi, ki poučujejo na predmetni stopnji.

Na podlagi frekvenčne strukture odgovorov anketiranih, lahko ugotovimo, da smo tako pri razrednih kot tudi pri predmetnih učiteljih dobili najvišje stopnje strinjanja pri trditvi 16, ki pravi, da so integrirani učenci v mnogih pogledih podobni svojim vrstnikom (s katero se je strinjalo 70,2 % razrednih in 62,2 % predmetnih učiteljev oz. se je popolnoma strinjalo 14,6 % razrednih in 11,9 % predmetnih učiteljev). Zelo visok delež strinjanja (51,2 % razrednih in 52,5 % predmetnih) oz. popolnega strinjanja (22,4 % razrednih in 16,5 % predmetnih učiteljev) je mogoče zaslediti tudi pri 5. trditvi, ki pravi, da učenci s posebnimi potrebami pripomorejo k vzgoji vseh učencev v smislu tolerantnosti do drugačnih, solidarnosti. Posebej izstopajoča je še stopnja strinjanja (57,6 % razrednih in 55,0 % predmetnih učiteljev) oz. popolnega strinjanja (7,8 % razrednih in 17,5 % predmetnih učiteljev) pri trditvi 3. ki pravi, da imajo učitelji do učencev s posebnimi potrebami nižje učne zahteve.

Pri trditvi 14, da je glavni problem učencev PP njihova motnja, hendikep, delež učiteljev, ki se strinja (36,1 % razrednih in 42,2 % predmetnih učiteljev) oz. popolnoma strinja (6,3 % razrednih in 4,5 % predmetnih učiteljev) sicer ni tako visok; toda če upoštevamo, da se skoraj tretjina anketiranih pri tej trditvi ni mogla odločiti, potem to pomeni, da dobri dve petini razrednih učiteljev in slaba polovica predmetnih meni, da je učenčev hendikep glavni problem učencev s posebnimi potrebami, kar pa ni zanemarljiv delež.

Najnižje stopnje strinjanja pa je mogoče prepoznati pri trditvah 4., 7. in 11, kar pomeni, da se zelo velik delež anketiranih (24,9 % razrednih in 25,4 % predmetnih učiteljev) sploh ne strinja oz. ne strinja (57,1 % razrednih in 51,2 % predmetnih učiteljev), da se starši učencev s posebnimi potrebami za uspeh svojega otroka v šoli zanimajo manj kot ostali starši. Podobno visoka stopnja popolnega nestrinjanja (23,9 % razrednih in 19,0 % predmetnih učiteljev) oz. nestrinjanja (54,1 % razrednih in 57,5 % predmetnih učiteljev) je opazna pri trditvi 7, ki pravi, da starši ostalih otrok ne dovolijo, da se njihov otrok druži z učencem s posebnimi potrebami. Nekoliko manjša stopnja popolnega nestrinjanja (8,8 % razrednih in 8,5 % predmetnih učiteljev) oz. nestrinjanja (55,9 % razrednih in 50,5 % predmetnih učiteljev) pa je pri trditvi, da starši ne spodbujajo dovolj k učenju svojih otrok s posebnimi potrebami. Več kot polovica anketiranih se tudi ne strinja s 1. trditvijo, da je uspešnost vključitve učenca s posebnimi potrebami v razred odvisna od otroka samega, ter skoraj dve tretjini razrednih in dobro dve petini predmetnih učiteljev se ne strinja s trditvijo 8, da so učitelji popustljivejši pri discipliniranju učencev s posebnimi potrebami.

Zelo visok delež neodločenih učiteljev pa se kaže pri trditvah 9, 13, 2 in 15, pri čemer je zanimivo, da so prve tri vezane na stališča učiteljev do staršev in zadnja se navezuje na stališče do integracije. Razredni in predmetni učitelji so se najtežje odločali, glede tega, ali

starši od integriranega otroka pričakujejo preveč (T 2), ali starši krivdo za neuspeh svojega otroka pripišejo učitelju (T 13), ali so starši ostalih otrok naklonjeni vključitvi učenca s posebnimi potrebami v razred, kjer je njihov otrok in nenazadnje je mogoče opaziti neodločenost slabe tretjine učiteljev o tem, ali je za učence s posebnimi potrebami spodbuda za učenje večja v posebnem ali v rednem razredu.

Med učitelji, ki poučujejo na razredni in tistimi, ki poučujejo na predmetni stopnji, so se pokazale statistično pomembne razlike v petih trditvah (T 3, T 8, T 10, T 12 in T 16), od katerih se kar štiri nanašajo na delo učitelja. Pri večini trditev se učitelji predmetnega pouka bistveno bolj strinjajo z izpostavljenimi trditvami, kar pomeni, da se stališča statistično pomembneje razlikujejo v stopnji strinjanja: predmetni učitelji so, na podlagi izraženih mnenj, do učencev s posebnimi potrebami bolj popustljivi pri discipliniranju in imajo do njih nižje učne zahteve, se za njihovo poučevanje počutijo manj usposobljeni kot razredni učitelji ter se bolj strinjajo s trditvijo, da je sprejetost učenca s posebnimi potrebami v razred bolj odvisna od ostalih učencev in njihovih staršev kot od učitelja. Pri trditvi 16 pa je stopnja strinjanja razrednih učiteljev statistično pomembno višja kot predmetnih učiteljev, kar pomeni, da večji delež razrednih učiteljev meni, da so integrirani učenci s posebnimi potrebami v mnogih pogledih podobni svojim vrstnikom.

Zaključimo lahko z ugotovitvami, da večina učiteljev pri učencih s posebnimi potrebami sicer prepozna podobnost z vrstniki, pa vendar ima do njih nižje učne zahteve in so prepričani, da njihova prisotnost pripomore k vzgoji vseh v smislu tolerantnosti do drugačnih, solidarnosti. Po mnenju večine anketiranih se starši učencev s posebnimi potrebami za uspeh svojih otrok ne zanimajo manj kot ostali starši in jih ne spodbujajo premalo k učenju, ostali starši pa naj bi ne prepovedovali druženja svojim otrokom z učenci s posebnimi potrebami. Zanimivo je, da se slaba tretjina učiteljev ne more odločiti, kje je spodbuda za učenca večja – v posebnem ali rednem razredu; da je v posebnem večja pa se strinja okoli tretjine učiteljev. Velik delež učiteljev tudi meni, da je njihov glavni problem motnja, oz. hendikep.

1.1 Vidik socialnega vključevanja – faktorska analiza

Poglejmo si še rezultate faktorskih analiz (glej Tabelo 2).²²

Tabela 2: Prikaz nasičenosti faktorjev s posameznimi trditvami v zvezi s socialno vključenostjo učencev s posebnimi potrebami.

TRDITVE / anketirani učitelji	Razredni učitelji	Predmetni učitelji
1. Uspešnost vključitve učenca PP v razred je odvisna od otroka samega.	F3 -,637	
2. Starši ostalih otrok so naklonjeni vključitvi učenca PP v razred, kjer je njihov otrok.	F3 -,524	F1 -,673
3. Učitelji imajo do učencev PP nižje učne zahteve.	F2 ,772	F2 ,642
4. Starši učencev PP se za uspeh svojih otrok zanimajo manj kot ostali starši.	F1 ,624	

²² Za ugotavljanje skupnih značilnosti smo naredili za vsako skupino učencev faktorsko analizo glavnih komponent in osnovno rešitev pravokotno zavrteli. Na podlagi Scree testa smo ugotavljali število pomembnih faktorjev pri posameznih skupinah učencev. Pravokotna rotacija (metoda varimax) rezultatov faktorske analize glavnih komponent nam je dala pri različnih skupinah učencev različno število faktorjev (upoštevali smo samo vrednosti nasičenosti nad +/- pod - 0,500).

5. Učenci PP v rednih razredih pripomorejo k vzgoji vseh učencev v smislu tolerantnosti do drugačnih, solidarnosti.		F3 -,590
6. Učenci PP so v povprečju manj sposobni od ostalih otrok.	F2 ,631	F2 ,726
7. Starši ostalih otrok ne dovolijo, da se njihov otrok druži z učencem PP.	F1 ,577	F1 ,625
8. Učitelji so popustljivejši pri discipliniranju učencev s PP.		F2 ,525
9. Starši od integriranega učenca PP pričakujejo preveč.		F2 ,591
10. Sprejetost učenca PP v razred je bolj odvisna od ostalih učencev in njihovih staršev kot od učitelja.	F4 ,566	
11. Starši svojih otrok, ki imajo posebne potrebe ne spodbujajo dovolj k učenju.	F1 ,682	
12. Učitelji v redni šoli se ne čutijo usposobljeni za poučevanje učencev PP.	F3 ,607	
13. Starši otroka PP krivdo za neuspeh svojega otroka pripišejo učitelju.	F1 ,622	F1 ,541
14. Glavni problem učencev PP je njihova motnja, hendikep.	F2 ,600	F3 ,535
15. Za učence PP je spodbuda za učenje večja v posebnem razredu, kot v rednem.	F4 ,569	F3 ,542
16. Integrirani učenci PP so v mnogih pogledih podobni vrstnikom.		F3 -,566

Pri interpretaciji vsakega faktorja smo poleg korelacijske matrike, kjer smo ugotavljali, katere trditve so med seboj povezane, upoštevali tudi frekvenčno strukturo odgovorov, na osnovi katere smo lahko razumeli, kakšno valenco imajo trditve znotraj faktorjev pri posameznih skupinah.

Pri razrednih učiteljih smo dobili štiri faktorske rešitve. V prvem faktorju se je v tej skupini izkazalo, da so učenci s posebnimi potrebami doma deležni primernih spodbud. Drugi faktor govori o tem, da bolj ko učitelji prepoznajo nižje sposobnosti učencev s posebnimi potrebami, ki so pogojene z učenčevo motnjo, nižje imajo do njih učne zahteve. Tretji faktor govori o tem, da se učitelji čutijo neusposobljeni za poučevanje učencev s posebnimi potrebami in da so učenci s posebnimi potrebami nezaželeni pri ostalih starših. Četrty faktor kaže na pogojenost prepoznavanja učiteljeve odgovornosti za vključitev z njegovim načelnim stališčem do tega vprašanja: bolj ko se učitelji nagibajo k ločenemu šolanju učencev s posebnimi potrebami (v frekvenčni strukturi vidimo, da se skoraj četrtnina učiteljev strinja z ločenim šolanjem učencev s posebnimi potrebami), bolj je sprejetost tega učenca odvisna od ostalih učencev in njihovih staršev kot od učitelja. Ali drugače, bolj ko so učitelji naklonjeni vključitvi učencev s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo, bolj se čutijo zanje odgovorni.

Pri predmetnih učiteljih smo dobili tri faktorje. Prvi faktor kaže, da bolj ko so starši ostalih otrok naklonjeni vključitvi učenca s posebnimi potrebami v razred, kjer je njihov otrok, in bolj ko svojemu otroku dovolijo druženje z učencem s posebnimi potrebami, manj pogosto starši učenca s posebnimi potrebami krivdo za neuspeh pripišejo učitelju (v naši raziskavi je večinoma prepoznana ravno takšna povezanost) in obratno. Torej bolj ko je učencem s posebnimi potrebami omogočeno druženje s sošolci, manj pogosto starši učenca s posebnimi potrebami krivdo za neuspeh pripišejo učitelju. Ali vsebinsko faktor govori o večjem pomenu, ki ga starši pripisujejo sprejetosti njihovega otroka v razredu kot pa samemu učnemu napredovanju in uspehu? Osrednja spremenljivka drugega faktorja so nižje učne zahteve učiteljev do učencev s posebnimi potrebami in njihova povezanost z discipliniranjem

učencev, oceno njihovih sposobnosti in pričakovanj staršev. Analiza kaže, da je pri učiteljih pogosto prepoznano stališče, da imajo do učencev s posebnimi potrebami nižje učne zahteve, saj so v povprečju tudi manj sposobni od ostalih učencev, starši od teh učencev preveč pričakujejo, učitelji pa so pri discipliniranju bolj popustljivi. Ali ta faktor posredno govori o večjem »usmiljenju« predmetnih učiteljev do učencev s posebnimi potrebami, ker imajo le-ti tako ambiciozne starše? Tretji faktor govori o naklonjenosti vključitvi učenca s posebnimi potrebami v razred. Kaže, da bolj ko so po mnenju učiteljev učenci s posebnimi potrebami podobni vrstnikom, bolj pripomorejo k vzgoji vseh učencev v smislu tolerantnosti in solidarnosti, manjše je zavzemanje učiteljev za to, da bi se šolali v posebnih razredih.

Kot vidimo, faktorske rešitve pri razrednih in predmetnih učiteljih niso povsem podobne, saj pri obeh skupinah podobnost lahko opazimo samo pri drugem faktorju, ki govori o sposobnostih učencev s posebnimi potrebami in nižanju učnih zahtev učiteljev. Pri predmetnih učiteljih oba ostala faktorja govorita o vključenosti, ki je v prvem faktorju pogojen z odnosom ostalih staršev do učencev s posebnimi potrebami, tretji faktor pa govori o naklonjenosti vključitvi učencev s posebnimi potrebami s strani učiteljev. Medtem ko pri razrednih učiteljih ostanejo še trije, pri čemer prvi govori o pozitivnih spodbudah staršev učencev s posebnimi potrebami pri šolanju svojega otroka, v tretjem pride do izraza neusposobljenost učiteljev za poučevanje učencev s posebnimi potrebami in nezaželenost učencev s posebnimi potrebami s strani ostalih staršev, četrti pa govori o pogojenosti prepoznavanja učiteljeve odgovornosti za vključitev učencev s posebnimi potrebami z njegovim načelnim stališčem do tega vprašanja. Kar lahko interpretiramo, da bolj ko se učitelji nagibajo k ločenemu šolanju učencev s posebnimi potrebami, bolj je sprejetost tega učenca odvisna od ostalih otrok in njihovih staršev kot od učitelja. Ali drugače, bolj ko so učitelji naklonjeni vključitvi učencev s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo, bolj se čutijo odgovorni za vključitev tega učenca v razred.

1.2 Osnovne ugotovitve

Če si pogledamo trditve v zvezi z odgovornostjo za vključitev učenca s posebnimi potrebami v razred, se zdi učiteljem ta učenec nemočen in pomoči potreben, ki pa na drugi strani pripomore k vzgoji v smislu tolerance do drugačnih in solidarnosti. Glede sposobnosti učencev s posebnimi potrebami se kar tretjina učiteljev strinja, da so v povprečju manj sposobni od ostalih učencev. Pri njih so najbolj popustljivi z vidika vzgoje in izobraževanja, prav tako pa se tudi čutijo najmanj usposobljeni za poučevanje. Polovica učiteljev se ne čuti usposobljene za njihovo poučevanje, dve tretjini učiteljev jim tudi znižujeta učne zahteve in sicer kljub temu, da so po mnenju večine v mnogih pogledih podobni vrstnikom. V zvezi s tem je zanimiv drugi faktor pri razrednih učiteljih, ki kaže, da bolj ko učitelji prepoznajo sposobnosti učencev s posebnimi potrebami kot nižje, nižje imajo do njih učne zahteve. Tudi druge analize kažejo, da se v praksi dogaja, da učitelji učencem s posebnimi potrebami dajejo pozitivne ocene, tudi če ne dosegajo potrebnega znanja. »Nekateri to pojasnjujejo s tem, da se otroci učiteljem 'smilijo', drugi pa poudarjajo, da gre za to, da na račun otrok s posebnimi potrebami dobivajo učitelji dodatno število ur, saj je otrok manj, kot je učitelj.« (Pravice oseb... 2005, str. 57)

Zanimanje staršev za učni uspeh učencev s posebnimi potrebami je po mnenju učiteljev veliko, glede pričakovanj staršev do svojega otroka pa so mnenja učiteljev bipolarno razporejena. V zvezi s tem je zanimiv prvi faktor pri predmetnih učiteljih, ki bi ga lahko interpretirali takole: več ko nameni učitelj pozornosti sprejemanju učencev s posebnimi

potrebami pri ostalih učencih in njihovih starših, manj bo imel težav s starši učencev s posebnimi potrebami, saj bodo ti bolj zadovoljni z njegovim delom.

Analiza kaže, da razredni učitelji delajo manj razlik med učencem s posebnimi potrebami in ostalimi učenci, ga bolj čutijo kot »svojega« učenca in se čutijo bolj usposobljeni za njegovo poučevanje kot predmetni učitelji. Višja stopnja strinjanja pri razrednih učiteljih pa je tudi pri mnenju, da so učenci s posebnimi potrebami v mnogih pogledih podobni vrstnikom.

Tudi faktorska analiza nam potrdi že v frekvenčni strukturi odgovorov prepoznano neprimerno reagiranje učiteljev, saj nižanje kriterijev gotovo ni konstruktiven način soočanja z učenci s posebnimi potrebami v razredu. Pri razrednih učiteljih pa je nekoliko nenavadno to, da se niti ne čutijo sposobne poučevati učence s posebnimi potrebami, po njihovem mnenju pa tudi starši ostalih otrok niso naklonjeni vključitvi učencev s posebnimi potrebami. Če ta faktor soočimo s četrtim faktorjem, lahko rečemo, da je naklonjenost vključitvi učencev s posebnimi potrebami pri razrednih učiteljih bistveno manjša kot pri predmetnih. Te ugotovitve so za nas nekoliko presenetljive, tudi zaradi tega, ker smo v raziskavi dobili podatek, da ima izkušnjo poučevanja učencev s posebnimi potrebami dobri dve tretjini razrednih učiteljev. Ali je mogoče razloge za bolj negativno stališče razrednih učiteljev do vključenosti učencev s posebnimi potrebami iskati v sami organizaciji dela, saj je razredni učitelj ves čas z učencem, medtem ko jih predmetni učitelji srečujejo enkrat, dvakrat tedensko? Morda vpliva tudi dejstvo, da največji delež učencev s posebnimi potrebami na razredni stopnji pripada primanjkljajem na posameznih področjih učenja (31,9%), ki pa se večinoma pojavijo šele v teku šolanja, kar pomeni, da se od razrednega učitelja pričakuje prepoznavanje učenčevih težav in pravočasno ukrepanje, ki jim predstavlja veliko breme. Ali pa je njihov odnos rezultat tega, da imajo razredni učitelji v razredu tudi učence, ki še niso usmerjeni kot učenci s posebnimi potrebami, in ki zaradi preusmeritve v specializirane institucije ne napredujejo na predmetno stopnjo?

Zanimivo je, da se slaba tretjina učiteljev ne more odločiti, kje je spodbuda za učenca večja – v posebnem ali rednem razredu; da je v posebnem večja, se strinja okoli tretjine učiteljev. Velik delež učiteljev tudi meni, da je učenčev glavni problem motnja oz. hendikep, kar potrjuje tudi raziskava E. Novljan idr. (2004, str. 43), v kateri kar 80% učiteljev njihovega vzorca navaja, da je stopnja in narava motnje zelo pomemben dejavnik uspešnosti učencev s posebnimi potrebami. Iz tega lahko sklepamo, da je medicinski diskurz močno prisoten v zavesti učiteljev. V zvezi s tem je zanimiv tretji faktor pri predmetnih učiteljih, ki kaže, da bolj ko so po mnenju učiteljev učenci s posebnimi potrebami podobni vrstnikom, bolj pripomorejo k vzgoji vseh učencev v smislu tolerantnosti in solidarnosti in manjše je učiteljevo zavzemanje za šolanje v posebnih razredih. Stališče do šolanja v rednih ali posebnih razredih je torej močno pogojeno z učiteljevim prepoznavanjem učencev s posebnimi potrebami kot drugačnih. Zanimiv pa je tudi četrti faktor pri razrednih učiteljih, ki govori o pogojenosti prepoznavanja učiteljeve odgovornosti za vključenost z njegovim načelnim stališčem do tega vprašanja: bolj ko se učitelji nagibajo k ločenemu šolanju učencev s posebnimi potrebami, bolj je sprejetost teh učencev odvisna od ostalih učencev in njihovih staršev kot od učitelja. Ali drugače, bolj ko so učitelji naklonjeni vključitvi učencev s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo, bolj se čutijo zanje odgovorni.

Glede na izražena stališča razrednih učiteljev bi lahko rekli, da je odgovornost za vključitev močno pogojena z načelnim odnosom učiteljev do vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo, ki pa je bolj kot ne negativen. Ali je morebiti to posledica tega, da so imeli učitelji v rednih osnovnih šolah do sedaj relativno malo možnosti srečevanja

z učenci s posebnimi potrebami in da jih ob srečanju z njimi preplavi občutek strahu in neusposobljenosti? Na osnovi naše raziskave, ki je pokazala, da ima izkušnjo s poučevanjem učencev s posebnimi potrebami dve tretjini anketiranih učiteljev, bi temu težko pritrdili. Zato bi odgovor morda lahko iskali v njihovem občutku neusposobljenosti, na kar kažejo rezultati. To ugotovitev lahko razumemo tudi v kontekstu izobraževanja učiteljev, ki je na dodiplomski ravni ločeno za to populacijo učencev in ostale. Ali tovrstno ločevanje splošnih in specifičnih znanj ne nagovarja učitelje v rednih osnovnih šolah k stališču, da nimajo zadosti znanj za poučevanje učencev s posebnimi potrebami? In ali nas takšno ločevanje na »običajne« in »posebne« ne napeljuje k razmišljanju, da se z »običajnimi« učenci dela na neki že uveljavljen, da ne rečemo rutiniziran način, z učenci s posebnimi potrebami pa je potrebno vse delati drugače? (O tem glej več Peček Čuk 1998; Medveš 2003.) S tem se učiteljev ne nagovarja k stališču, naj gledajo na vse učence kot na individualna bitja, ki sicer imajo veliko skupnega, vendar je za slehernega izmed njih značilen tudi povsem specifičen tek razvoja.

2 Vpliv specifičnih dejavnikov na vključitev učenca s posebnimi potrebami v razred

Najprej si pogledjmo, ali bi učitelji, če bi imeli možnost izbire, učenca s posebnimi potrebami sploh sprejeli v razred.

Tabela 3: Stopnja (ne)strinjanja učiteljev o sprejetosti različnih kategorij učencev s posebnimi potrebami.

	DA bi sprejel/a		NE ne bi sprejel/a		Se ne morem odločiti	
	PU	RU	PU	RU	PU	RU
Učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	84,1%	84,5%	6,5%	6%	9,5%	9,5%
Slepega ali slabovidnega učenca	61,9%	57,8%	13,9%	13,1%	24,3%	29,1%
Gluhega ali naglušnega učenca	71,8%	64,5%	8,9%	9%	19,3%	26,5%
Učenca z govorno jezikovnimi motnjami	83,5%	86,5%	5%	2%	11,5%	11,5%
Gibalno oviranega učenca	84,6%	84%	4%	4%	11,4%	12%
Učenca z motnjo vedenja in osebnosti ²³	43,6%	52%	33,8%	25%	22,5%	23%
Dolgotrajno bolnega učenca	78,7%	77,6%	7,4%	5%	13,9%	17,4%

Zgornja tabela nam kaže, da je delež učiteljev, ki ne bi sprejeli učenca s posebnimi potrebami v svoj razred visok, odvisen pa je od učenčeve specifičnosti. Razlike med učitelji razrednega in predmetnega pouka niso statistično pomembne. Največ učiteljev, tretjina predmetnih in četrtnina razrednih, ne bi sprejeli učenca z motnjo vedenja in osebnosti oz. po sedaj veljavni zakonodaji učenca s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Če k temu prištejemo še tiste učitelje, ki se niso mogli odločiti, je več kot polovica vseh učiteljev zadržanih glede vključevanja teh učencev v njihov razred. Naslednji, ki imajo najnižjo stopnjo zaželenosti s strani učiteljev v razred so slepi in slabovidni, tem sledijo gluhi in naglušni, potem dolgotrajno bolni. Delež učiteljev, ki ne bi sprejel otroka v razred in ki se ne more odločiti je še nekoliko nižji pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, učencih z

²³ V času izvajanja vprašalnika ta skupina učencev še ni bila preimenovana v skupino učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

govorno jezikovnimi motnjami in gibalno oviranih učencih. Podobno ugotavljajo v raziskovalnem projektu tudi Novljan idr. (2004), kjer se delno strinjanje oz. nestrinjanje učiteljev z vključevanjem v redno osnovno šolo v največji meri (dve tretjini anketiranih njihovega vzorca) nanaša na učence z motnjami v duševnem razvoju, na slepe in slabovidne ter gluhe in naglušne (skoraj polovica anketiranih), ter učence z motnjami vedenja in osebnosti oz. s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (dobra tretjina učiteljev). Pomemben je tudi podatek, da je dobrih 20% učiteljev neodločenih glede šolanja v redni osnovni šoli pri učencih z motnjami v duševnem razvoju, dolgotrajno bolnih in z motnjami vedenja in osebnosti oz. s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Podobno sliko, velik delež učiteljev, ki so nenaklonjeni vključitvi učencev s posebnimi potrebami v razred, kažejo tudi naslednje analize. Najprej bomo prikazali odgovore učiteljev na vprašanja, ali lahko učenec s posebnimi potrebami, ki ga usmeri komisija za usmerjanje v redno osnovno šolo, dosega enak učni uspeh kot ostali učenci. Če so se učitelji odločili za odgovor "da, vendar ne vsi" smo jih prosili, da označijo, kateri učenci po njihovem mnenju učnega programa niso zmožni dosegati.

Tabela 4: Zmožnost doseganja enakega uspeha usmerjenih učencev s posebnimi potrebami.

	RU f(%)	PU f(%)
Da, vsi	3,9	3,6
Da, vendar ne vsi	87,3	87,8
Ne, potrebno jih je vključiti v prilagojen program	8,8	8,6

Tabela 5: Učenci s posebnimi potrebami, ki po mnenju učiteljev niso zmožni dosegati učnega programa.

	RU f(%)	PU f(%)
s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	44,4	35,3
slepi in slabovidni	22,2	24,6
z govorno jezikovnimi motnjami	12,1	13,5
gluhi in naglušni	19,3	18,8
z motnjo vedenja in osebnosti	42	50,7
gibalno ovirani	7,2	2,9
dolgotrajno bolni	23,2	21,3

Pri odgovorih na zgornje vprašanje so statistično pomembne razlike med predmetnimi in razrednimi učitelji le za gibalno ovirane učence ($\chi^2 = 4,063$; $df = 1$; $sig = 0,044$).

Naj ob zgornjih podatkih ponovno izpostavimo, da lahko po zakonodaji komisija za usmerjanje v redno osnovno šolo usmeri le učence, ki imajo takšno vrsto in stopnjo primanjkljaja, da bodo dosegli enak izobrazbeni standard kot ostali učenci. To pa so učenci, navedeni v drugi tabeli.²⁴ Pa vendar, kot kažejo stališča učiteljev, tudi številni izmed teh

²⁴ V času, ko smo izvajali preliminarne preizkuse vprašalnika in v času zadnjih redakcij vprašalnika je kazalo, da Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev... (2003) ne bo določal, da se v izobraževalni program s prilagojenim

učencev s posebnimi potrebami, tega ni zmožna dosegati. Le slabe štiri odstotke učiteljev misli, da ga lahko dosegajo vsi, medtem ko slabih devet odstotkov učiteljev meni, da noben in da bi bilo potrebno vse učence s posebnimi potrebami vključiti v prilagojen program. Naj ob tabeli št. 5 še izpostavimo, da so učitelji lahko obkrožili več različnih odgovorov. Kot vidimo največ učiteljev meni, da učenci z motnjo vedenja in osebnosti oz. s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter s primanjkljaji na posameznih področjih učenja niso zmožni dosegati učnega programa. Tema dvema skupinama sledijo slepi in slabovidni ter dolgotrajno bolni, nato gluhi in naglušni ter učenci z govorno jezikovnimi motnjami, največ učiteljev pa meni, da gibalno ovirani lahko dosegajo učni program redne osnovne šole. Presenetljiv je visok delež učiteljev, ki se odloča za posamezne skupine učencev s posebnimi potrebami. Če izhajamo le iz zgoraj izraženih stališč, lahko dvomimo o naklonjenosti učiteljev integraciji teh učencev v njihove razrede. Že pri vidiku socialne vključenosti učencev s posebnimi potrebami smo ugotavljali, da se je dobra tretjina učiteljev strinjala s trditvijo, da so učenci s posebnimi potrebami v povprečju manj sposobni od ostalih učencev. Na podlagi rezultatov v tabeli št. 5 pa lahko vidimo, da se s tem, upoštevajoč vrsto motenosti otroka, strinja večina učiteljev. Seveda se pri tem zastavlja vprašanje, kako lahko z učencem, za katerega učitelj ne verjame, da lahko dosega učni program, pa vendar ga komisija za usmerjanje usmeri v njegov razred ob predpostavki, da ga lahko dosega, učitelj sploh dela.

Odgovori na zgornja vprašanja pa tudi potrjujejo izsledke v drugih državah in sicer da imajo učitelji največ težav z učenci, ki imajo vedenjske, čustvene in učne težave (Bender, Smith 1990; Poulou in Norwich 2000). V tem kontekstu lahko razumemo tudi izjavo dveh učiteljev na eni izmed šol, kjer smo predstavili rezultate raziskave in sicer da ima *"večina učencev s posebnimi potrebami učne težave, katerim je osnovni razlog lenoba"*. Svetovalna delavka je nato komentirala, da se večkrat zgodi *"da gre za kombinacijo slabih zmožnosti učenca in slabih delovnih navad, pri čemer učitelji vidijo samo slabe delovne navade, ki jih bolj ali manj laično interpretirajo z lenobo. Pri teh otrocih je potrebno veliko delati na boljši samopodobi, pridobivanju delovnih navad in koncentraciji."*

Kako ocenjujejo učitelji njihov učni uspeh. Prosili smo jih, naj ocenijo učni uspeh konkretno določenega učenca oz. učenke (npr. prvi ali zadnji po abecednem vrstnem redu), kar pomeni, da je bil izbor učencev z vidika raziskave naključen. Povprečni učni uspeh za učenca s posebnimi potrebami je na razredni stopnji 2,70 (standardna napaka = 0,093) na predmetni stopnji pa 2,71 (standardna napaka = 0,088). Med učnim uspehom za učenca s posebnimi potrebami na razredni in predmetni stopnji ni statistično pomembnih razlik. So pa razlike med temi učenci in običajnimi učenci in sicer tako na razredni ($t\text{-test} = 14,229$; $df = 213,528$; $sig. = 0,000$) kot tudi predmetni ($t\text{-test} = 10,253$; $df = 559$; $sig. = 0,000$) stopnji osnovne šole. Učenci s posebnimi potrebami so v obeh primerih po učnem uspehu bistveno slabši ob običajnega učenca.²⁵

Zanimivo pri zgornjih rezultatih je, da se učni uspeh na prehodu iz razrednega na predmetni pouk ne zniža, za malenkost se celo zviša. Ko smo učitelje na predstavitvah rezultatov vprašalnika vprašali, zakaj je po njihovem mnenju tako, so nam pojasnili, da *"najtežji"*

izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo lahko usmerjajo tudi otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi, zato jih v zgornje vprašanje na žalost nismo vključili. Vprašanje kljub temu manjku uvrščamo v analizo, saj so tudi tako izražena stališča, čeprav nepopolna, veliko povedo o odnosu učiteljev do učencev s posebnimi potrebami in njihovih pričakovanjih do njih.

²⁵ Povprečen učni uspeh običajnega učenca je na razredni stopnji 4,17 (standardna napaka 0,046), na predmetni stopnji pa 3,80 (standardna napaka 0,056).

primeri učencev s posebnimi potrebami prej izstopijo in ne pridejo na predmetno stopnjo", oz. da so "na razredni stopnji najprej vključeni vsi, vendar vsi ne nadaljujejo šolanje naprej."

Naj ob učenem uspehu še omenimo, da smo učitelje tudi vprašali, katerega spola je učenec s posebnimi potrebami, ki ga trenutno poučujejo ali so ga poučevali. Pri tem je 69,6% predmetnih in 64,1% razrednih učiteljev navedlo, da gre oz. je šlo za fanta. Ko smo jih vprašali, zakaj je delež fantov med učenci s posebnimi potrebami toliko višji kot delež deklet so odgovarjali: "Tu je večina 'vedenjscev'"; "šolski sistem je prilagojen deklicam", "razlog spolnim razlikam je v genih – v Y je vse zapisano," "večinoma so to otroci z motnjami vedenja osebnosti in tisti z učnimi težavami, ki čez čas postanejo disciplinski problem". Ena izmed učiteljic je rezultate o spolni strukturi povezala z učenim uspehom: "Te rezultate bi se dalo povezati tudi z nižjim učenim uspehom skupine učencev s posebnimi potrebami, saj so v le-tej večinoma fantje, ki pa imajo že tako ali tako nižji učni uspeh kot dekleta." V kolikor izhajamo iz že izpostavljenih ugotovitev v drugih državah, da se v sodobnem času za učence s posebnimi potrebami pogosto označuje tiste učence, s katerimi imajo učitelji pri poučevanju takšne ali drugačne težave in pri katerih za označitev ne moremo najti nobene poškodbe, se ob zgornjih podatkih sprašujemo, koliko je vedenje, povezano s spolom, indikator usmerjanja učenca.

V nadaljevanju smo učitelje spraševali, kakšen je njihov odnos do načina šolanja učencev s posebnimi potrebami.

Tabela 6: Odstotni deleži razrednih in predmetnih učiteljev glede načelne opredelitve do integracije.

Kakšen je vaš načelen odnos do šolanja učencev s posebnimi potrebami?	Razredni učitelji f (%)	Predmetni učitelji f (%)
a) integracija je <i>boljša</i> kot segregacija	77	71,9
b) integracija je <i>slabša</i> kot segregacija	23	28,1

Tabela 7: Odstotni deleži razrednih in predmetnih učiteljev o načinih poučevanja učencev s posebnimi potrebami, ki jim zagotavljajo boljši učni uspeh.

Kaj po vašem mnenju zagotavlja boljši učni uspeh učencev s posebnimi potrebami?	RU f (%)	PU f (%)
a) da se učenca s posebnimi potrebami čim bolj pogosto poučuje individualno, izven matičnega razreda	51	60,9
b) da se učenca s posebnimi potrebami poučuje čim več znotraj matičnega razreda, skupaj z ostalimi učenci	49	39,1

Naj najprej izpostavimo, da pri nobenem izmed zgornjih dveh vprašanj ni bilo statistično pomembnih razlik med predmetnimi in razrednimi učitelji.

Rezultati na zgornji dve vprašanji kažejo, da se večina učiteljev načelno strinja s tem, da se učence s posebnimi potrebami integrira v redne osnovne šole, a ko so v redni šoli, se več kot polovica učiteljev strinja s tem, da jih je potrebno čim bolj pogosto poučevati individualno, izven matičnega razreda, kar v bistvu govori o segregaciji teh učencev. Tudi v že omenjeni raziskavi Novljan idr. (2004, str. 44) so dobili podobne rezultate. 40% učiteljev njihovega vzorca meni, da je zagotavljanje posebnega prostora za poučevanje učencev s posebnimi potrebami pomembno. Opazimo lahko tudi, da so mnenja razrednih učiteljev pri drugem vprašanju bipolarno razdeljena, medtem ko je pri predmetnih učiteljih očiten nagib k temu, da je potrebno učence s posebnimi potrebami čim pogosteje poučevati individualno, izven razreda. Podobno smo učitelje spraševali, ko smo želeli dobiti njihovo stopnjo strinjanja na

trditev, da je za učence s posebnimi potrebami spodbuda za učenje večja v posebnem razredu, kot v rednem. S to trditvijo se je strinjalo 38% predmetnih in 28% razrednih učiteljev. Strinjali pa so se tudi učitelji na eni izmed šol, kjer smo predstavili rezultate vprašalnika. Izpostavili so, da bi bilo potrebno zaradi težav, ki se kažejo pri delu z učenci s posebnimi potrebami, le-te *šolati na rednih šolah, vendar v posebnih razredih (vsaj pri temeljnih predmetih), s posebej specializiranimi učitelji*. Na osnovi rezultatov vprašalnika pa se izmed vseh ponujenih različic očitno za največ učiteljev, še posebno za predmetne učitelje, zdi najbolj sprejemljiva možnost čim bolj pogostega poučevanja izven matičnega razreda. Seveda se ob tem zastavlja vprašanje, koliko in kako izpeljan individualiziran pouk še deluje integracijsko in ne gre že v svoje protislovje, to je segregacijo.

Zanimivi so tudi odgovori na vprašanje, kdo je po mnenju učiteljev najbolj vedel, kaj potrebuje učenec s posebnimi potrebami, ki je integriran v redno osnovno šolo, za doseganje vzgojno-izobraževalnega programa?

Tabela 8: Mnenja učiteljev o najboljšem poznavanju izobraževanja učencev s posebnimi potrebami.

	Razredni učitelji f (%)	Predmetni učitelji f (%)
Starši	8,9	11,2
Učitelj/ica	30,7	22,8
Učenec sam	1,5	6,1
Specialni pedagog/inja	58,9	59,9

Razlika v stališčih med razrednimi in predmetnimi učitelji je statistično pomembna ($\chi^2 = 8,444$; $df = 3$; $sig. = 0,038$) Medtem ko so si deleži učiteljev, ki pripisujejo največ vedenja specialnemu pedagogu med razrednimi in predmetnimi učitelji skorajda enaki, več razrednih učiteljev pripisuje vedenje učitelju, več predmetnih pa staršem in učencu samemu. Kot vidimo, je tisti, ki po mnenju več kot polovice učiteljev največ ve o tem, kaj potrebuje učenec s posebnimi potrebami specialni pedagog/inja. Na drugem mestu je učitelj, na tretjem starši in na zadnjem učenec sam. Če upoštevamo še rezultate, kjer smo učitelje spraševali o tem, kdo je najbolj odgovoren za doseganje ciljev vzgojno-izobraževalnega programa učencev s posebnimi potrebami, bi lahko zaključili, da je za velik del učiteljev v slovenskih osnovnih šolah specialni pedagog tisti ki, kljub temu, da je z otrokom veliko manj kot njegov učitelj, ne le najbolj ve, kaj učenec potrebuje, temveč je tudi odgovoren za doseganje vzgojno izobraževalnih ciljev. Prav gotovo je specialni pedagog tisti, ki bi moral najbolj vedeti, kako se učenci z določeno motnjo v razvoju najlažje učijo in kaj potrebujejo; kaj pa potrebuje konkreten učenec, pri tem pa je prav gotovo učitelj tisti, ki to prvi in najlažje opazi. Specialni pedagog je tisti, ki bi moral ne le učencu, temveč predvsem učitelju pomagati in svetovati pri delu s tem učencem, učitelj pa tisti, ki bi moral to v razredu izpeljati in tudi odgovarjati za svoje delo. Ob takšnih rezultatih se sprašujemo, koliko učitelji učence s posebnimi potrebami res čutijo kot svoje učence. Ob zgornjih rezultatih pa je še tem bolj razumljiv pomislek, ki so ga izpostavili učitelji na eni izmed šol, na katerih smo predstavili rezultate raziskave, *da je z novo zakonodajo študij defektologije oz. specialno-rehabilitacijske pedagogike izničen*.

V tem kontekstu so tudi zelo zanimivi odgovori na vprašanje, katere informacije o učencu bi vam bile najbolj potrebne, če bi bili postavljeni pred dejstvo, da boste morali poučevati učenca s posebnimi potrebami?

Tabela 9: Učitelji o védenjih, potrebnih za poučevanje učencev s posebnimi potrebami.

	Razredni učitelji f (%)	Predmetni učitelji f (%)
Vedeti čim več o tem, kako se je učenec sposoben učiti	38,3	57,1
Vedeti čim več o značilnosti učenčeve motnje	59,2	42,9
Oboje	2,5	/

Razlika med učitelji je statistično pomembna ($\chi^2 = 17,059$; $df = 2$; $sig. = 0,000$). Več razrednih učiteljev si želi vedeti čim več o značilnostih učenčeve motnje in več predmetnih o tem, kako se je učenec sposoben učiti.

Kot vidimo izstopa potreba po poznavanju značilnosti učenčeve motnje in ne, kot smo pričakovali, vedeti čim več o tem, kako se je učenec sposoben učiti. Podoben je tudi delež učiteljev, ki se je strinjal s trditvijo, da je glavni problem učencev s posebnimi potrebami njihova motnja, hendikep (42,4% razrednih in 46,7% predmetnih učiteljev). Predpostavljali smo namreč, da so osnovna vprašanja, ki si jih zastavlja učitelj v zvezi z učenci s posebnimi potrebami pedagoška vprašanja, vprašanja kako vključiti učenca s posebnimi potrebami v razred med ostale učence, o organiziranju pouka, učnih metodah in tehnikah poučevanja učencev z različnimi sposobnostmi in ne toliko o motnjah in njihovem prepoznavanju. Pa vendar je bil odgovor precejšnjega dela učiteljev drugačen in to, presenetljivo, pri razrednih učiteljih mnogo bolj kot pri predmetnih. Presenetljivo zato, ker imajo razredni učitelji v času dodiplomskega študija obvezen predmet z naslovom Pedagogika otrok z motnjami v razvoju, ki obsega 60 ur, medtem ko predmetni učitelji takšnega predmeta nimajo. Te vsebine so integrirane v ostale pedagoško psihološke predmete, vendar pa jih je zelo malo, saj je tudi število ur namenjenih tem predmetom zelo majhno. Izobraževanje predmetnih učiteljev je usmerjeno predvsem v razumevanje stroke, ki jo bodo študentje poučevali in ne toliko v graditev njihovih učiteljskih spretnosti. Razredni učitelji pa imajo poleg omenjenega predmeta tudi v sklopu izbirnih predmetov vsebine, s področja poučevanja učencev s posebnimi potrebami, kjer lahko svoje poznavanje tega področja dela še poglobijo. Nekaj znanja o učencih s posebnimi potrebami študentje razrednega pouka torej dobijo, vprašanje pa je, ali to zadošča za učinkovito delo s temi učenci in predvsem, ali vsebine teh predmetov ustrezajo učiteljevim potrebam pri integraciji. Očitno védenja in izkušnje, ki jih imajo z učenci s posebnimi potrebami precejšnji del razrednih učiteljev nagovarjajo, da bi lahko bolj učinkovito poučevali učence s posebnimi potrebami, če bi več vedeli o njihovih motnjah, medtem ko večinski delež predmetnih učiteljev meni, da bi morali vedeti več o tem, kako poučevati te učence. Bi iz tega lahko sklepali, da je predmet, ki ločeno govori o poučevanju učencev s posebnimi potrebami kontraproduktiven oz. usmerja učitelje v napačno smer pri iskanju čim bolj konstruktivnih rešitev. Dvomimo namreč, da védenje o motnjah samo po sebi lahko učitelju pove tudi, kako poučevati učence s posebnimi potrebami. Naj ob tem razmišljanju še izpostavimo, da smo učitelje opozorili, naj obkrožijo le en odgovor. Predvidevamo lahko, da bi učitelji, v kolikor se jim ne bi bilo potrebno odločiti med dvema možnostma, v največjem deležu izbirali obe.

2.1 Osnovne ugotovitve

Raziskave pri nas (Peček, 2001, Integracija/inkluzija... 2003; Upoštevanje drugačnosti..., 2006) kažejo dokaj pozitivno sliko v zvezi z odnosom učiteljev do integriranih učencev s posebnimi potrebami, hkrati pa tudi navajajo, da učitelji niso dovolj usposobljeni za delo s temi učenci. Pri tem izpostavljajo slabo poznavanje učenčevih potreb, pomanjkanje

prilagoditev ali neustrezne prilagoditve, na drugi strani pa podpiranje učenčeve lenobe s prekomerno pomočjo. Učitelji, ki poučujejo v razredu, kjer so učenci s posebnimi potrebami, se počutijo pogosto preobremenjene. Pri tem je nujno izpostaviti, da so te raziskave parcialne, saj zajemajo le določen del učiteljev, zato je prav gotovo na mestu vprašanje, kakšni bi bili odgovori reprezentativnega vzorca učiteljev. V primerjavi s temi raziskavami nam naša kaže dosti manj pozitiven odnos učiteljev do integracije učencev s posebnimi potrebami v redne šole. (podobno Novljan idr. 2004)

Zgornji odgovori kažejo, da je večina učiteljev načelno sicer naklonjena integraciji, vendar gre pri precejšnjem deležu učiteljev za integracijo, pri kateri je učenec čim bolj pogosto izven matičnega razreda in pri kateri odgovornost za učenca sprejme specialni pedagog oz. učenec sam in njegovi starši. Bi lahko to razumeli kot strah učiteljev pred učenci s posebnimi potrebami? Če izhajamo iz rezultatov na drugi del vprašalnika, ki govorijo, da se precejšen del učiteljev ne čuti sposobne poučevati učencev s posebnimi potrebami (56,5% predmetnih učiteljev in 45,8% razrednih), bi temu prav gotovo lahko pritrdili.

Postavlja se tudi vprašanje, koliko k občutku nesposobnosti poučevanja učencev s posebnimi potrebami ne prispeva sistem izobraževanja učiteljev pri nas. V Sloveniji imamo namreč dualni sistem izobraževanja učiteljev. Izobraževanje učiteljev za poučevanje učencev s posebnimi potrebami je ločeno od izobraževanja učiteljev za poučevanje ostalih učencev. Oba programa sta dodiplomska. Po stari zakonodaji so defektologi lahko poučevali učence s posebnimi potrebami le v posebnih šolah, medtem ko so lahko v rednih šolah sodelovali kot svetovalni delavci, torej kot tisti, ki svetujejo učitelju pri poučevanju učencev ali pa zunaj razreda pomagajo učencem pri učenju. Po novi zakonodaji, ki določa integracijo, specialni pedagogi lahko kot dodatni učitelji pomagajo rednemu učitelju tudi pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami v razredu ali izven njega. Zaradi teh sprememb pa se postavlja vprašanje usposobljenosti tako rednih učiteljev kot tudi specialnih pedagogov za integracijo. Sprašujemo se, kako lahko specialni pedagog, ki ne pozna poučevanja v redni šoli in ki za to tudi nima ustrezne izobrazbe, pomaga učitelju pri integraciji v rednem razredu. Prav tako tudi ni mogoče na eni strani sprejemati ideje, ki govori o nujnosti ukinjanja kategorizacij učencev, na čemer naj bi slonela integracija in nato organizirati izobraževanje za učitelje, ki izhaja iz kategorizacij, oziroma ohranja delitev med različnimi kategorijami posebnega na nivoju izobraževanja učiteljev. Ali že s samim sistemom izobraževanja učiteljev le-ta ne sporočamo, da je za poučevanje učencev s posebnimi potrebami potrebna ogromna količina specialnega znanja, katerega oni ne premorejo. Naj ob tem omenimo, da je Slovenija ena izmed redkih držav, ki usposablja defektologe oz. specialno-rehabilitacijske pedagoge za poučevanje v rednih šolah v okviru posebnega dodiplomskega študija. V večini držav po svetu usposabljanje za specialne pedagoge poteka v obliki podiplomskega izobraževanja in sicer po tem, ko je kandidat že usposobljen za poučevanje v rednem razredu in ko ima nekaj let delovnih izkušenj (Peček, 1998).

Seveda je jasno, da zakon sam po sebi ne more realizirati zahteve, da je treba učence s posebnimi potrebami zagotoviti izobraževanje, ki bo v skladu z njihovimi potrebami. To je stvar šole in učiteljev v njej. Razred je prostor, v katerem učitelji sprejemajo zelo pomembne odločitve oziroma izvajajo prakso, ki lahko vodi bodisi k segregaciji bodisi k integraciji. Prav zato so mnjenja učiteljev do integracije zelo pomembna. Na osnovi zgornje analize lahko zastavimo vprašanje, koliko je le-ta uspešna, saj je integracija proces, pri katerem se je potrebno izogibati segregacijskim ukrepom, ne pa jih predpostavljati, na kar napeljujejo odgovori dobršnega dela učiteljev. Res je, da konkretnih rešitev ni mogoče vrednotiti v smislu skupno izobraževanje je dobro, ločeno slabo ali obratno, temveč je potrebno razmišljati o

možnostih, izhajajoč iz konkretne situacije, ki konkretnim učencem lajšajo učenje in omogočajo čim boljše doseganje rezultatov. Prisotnost učenca v rednem oddelku namreč sama po sebi še ne pomeni uspešne vključitve, kakor tudi izvedba dela pouka ločeno od ostalih učencev, samo po sebi ne pomeni njegovega izključevanja. Pa vendar je ob zgornjih stališčih učiteljev, da je za učence s posebnimi potrebami odgovoren nekdo drug in ne oni sami, opiranje na medicinski in ne pedagoški diskurz, dvomimo, da izvajane prakse dejansko delujejo integracijsko.

II. Učenci s posebnimi potrebami, kot jih vidijo učitelji

Ena od značilnosti učencev s posebnimi potrebami je nižja učna uspešnost v primerjavi z ostalimi učenci in pogostejše vedenjske težave. Med vedenjsko najbolj težavne v šolah sodijo učenci z motnjami vedenja in osebnosti oz. s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, pa vendar so vse številnejše raziskave, ki kažejo, da učitelji opozarjajo na vse več agresivnega in motečega vedenja tudi med najštevilčnejšo skupino učencev s posebnimi potrebami, to je med učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (Bender, Smith, 1990). Šolsko okolje močno prispeva k razvoju socialnega obnašanja, zato je naloga učiteljev tudi pomoč pri težavah v obnašanju, vključujoč pomoč učencem s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (Suthlerland, Oswald, 2005). Ob tem pa se zastavlja vprašanje, koliko vedenjskih težav je tudi med ostalimi učenci, ki jih prištevamo med učence s posebnimi potrebami. Da so na vedenjske težave učencev učitelji še posebno pozorni, kaže tudi ugotovitev (Bender, Smith, 1990), in sicer da je hiperaktivnost manj pogosto najdena pri opazovanjih v razredih, kjer so učenci z učnimi težavami, kot pa v raziskavah, kjer podatke o takšni značilnosti pridobivajo od učiteljev. Avtorja ugotavljata, da to ni nič nenavadnega, ker so učitelji v rednih razredih bolj osredotočeni na hiperaktivnosti, moteče in agresivno vedenje, kot na nemoteče vedenje. Med vedenji, ki so najbolj problematični za učitelje v raziskavi Poulou in Norwich-a (2000) so izogibanje delu, depresivnost, negativizem, fizična agresija in pomanjkanja koncentracije.

Da so tudi slovenski učitelji pozorni na moteče vedenje ugotavljajo tudi domače raziskave. Kot nam kaže že zgornja analiza, se slovenski učitelji načelno sicer strinjajo z vključevanjem učencev s posebnimi potrebami v redne razrede, stopnja strinjanja pa je v veliki meri odvisna od učenčeve motnje. Slovenski učitelji se najbolj strinjajo z vključevanjem učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, najmanj pa si želijo v razredu imeti učence z motnjami vedenja in osebnosti oz. učenca s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (podobno tudi Novljan idr. 2004). Za obe skupini pa skoraj polovica naših učiteljev meni, da niso zmožni dosegati učnega programa, jim učne zahteve znižujejo, odgovornost zanj prenašajo na specialne pedagoge, kljub temu, da so po njihovem mnenju v mnogih pogledih podobni vrstnikom. Najmanj uspešni pa so pri delu z nemirnimi, hiperaktivnimi učenci ter učenci s splošno upočasnjanim intelektualnim razvojem (Magajna idr. 2005) Ti učenci pogosto motijo ostale pri delu in ne sledijo razlagi, učenčevo sodelovanje v razredu in tudi njegovo vedenje pa seveda močno vplivata na učiteljevo poučevanje, ukvarjanja s tem učencem in seveda klimo v razredu na sploh.

Učiteljeve sodbe o učencih so pod vplivom njegovih subjektivnih vtisov. So posledica sovplivanja cele vrste dejavnikov (npr. prvi vtis, zunanji videz, implicitne teorije), ki delujejo pri učitelju in tistih, ki delujejo pri ocenjevanemu učencu in zato niso povsem zanesljive in veljavne. (Musek, 1993, 52-68) Pa vendar je prav to, kako učitelji vidijo učence, pomembno povezano s tem, kakšen odnos vzpostavljajo z njimi, vpliva na njihove spodbude in

pričakovanja. Pogosto učitelji opažene informacije o učencih nekako prefiltrirajo, tako da so v skladu z njihovimi pričakovanji, prav tako pa se tudi učenci obnašajo v skladu s pričakovanji učiteljev, s čimer pridemo do izpolnitve pričakovanja (Musek, 1993, str. 75-77, Kobolt, 1992, str. 93-97), oz. učenci, ki se ne obnašajo ustrezno učiteljevim kriterijem tvegajo, da jih le-ti vidijo kot manj uspešne, ne glede na njihove sposobnosti (Pergar-Kuščer, 2004). Prav v »samoizpolnjujoči se napovedi« (Mencin Čeplak, 2000, str. 136) pa je še večja teža predpostavke, da so stališča, ki jih imajo učitelji do učencev, pomembna tako za njihov položaj v razredu, kot tudi za njihov učni uspeh.

Učiteljeva videnja učencev so torej vezana na njihova pričakovanja v zvezi z dosežki učenca in posledično. upoštevajoč izsledke raziskav tipa Pygmalion v razredu (Rosenthal, Jacobson, 1968), vplivajo tudi na njegov uspeh. Učiteljeva vera v moč znanja in učenčeve sposobnosti za učenje, lahko zmanjšuje razlike pri učenju manj privilegiranih skupin učencev in obratno (Strmčnik, 1976, Marentič Požarnik, 1987, str. 73; Gerschel 2005).

Jasno je, da so si učenci med seboj različni glede obnašanja v razredu, po tem, kako vzpostavljajo odnose s sovrstniki, kako so sposobni izpolnjevati storilnostne kriterije šole in kakšno samopodobo imajo. Zastavlja pa se vprašanje, ali se učenci s posebnimi potrebami razlikujejo od običajnega učenca tudi po teh kriterijih. V kolikor se, bi lahko namreč sklepali, da učiteljeva videnja vplivajo na njihova pričakovanja do teh učencev, kar posledično vpliva tudi na njihov učni uspeh.

Pri iskanju odgovora na to vprašanje bomo izhajali iz izbranih delov kvantitativne empirične raziskave, delane na reprezentativnem vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev. V ta namen smo sestavili vprašalnik v obliki semantičnega diferenciala, ki sprašuje učitelje o osebnostnih lastnostih konkretnih učencev in učenk. Semantični diferencial, ki vsebuje 32 postavk, smo razdelili v različne sklope: storilnost, socialnost, samopodoba in vedenje. Naše raziskovalno vprašanje je, ali se učenci s posebnimi potrebami po svojih značilnostih, kot jih vidijo učitelji, bistveno razlikujejo od običajnih učencev, ter ali se med seboj razlikujejo po vedenjskih značilnostih tudi posamezne skupine učencev s posebnimi potrebami.

1 Metoda raziskave

Vzorec anketirancev

Vzorec anketirancev so predstavljali učitelji, ki poučujejo na razredni stopnji (207 anketiranih), in tiste, ki poučujejo na predmetni stopnji (207 anketiranih). Vzorca sta bila stratificirana po tem, ali je šola v mestu ali na podeželju, po regiji in spolu učiteljev, ki poučujejo na posameznih stopnjah šolanja. Izbor šol je bil znotraj teh kriterijev naključen. V raziskavi so sodelovali učitelji razrednega in predmetnega pouka iz 41 osnovnih šol po Sloveniji, kar pomeni, da so v kvantitativni del raziskave zajeti učitelji iz malo manj kot 10% vseh osnovnih šol.

V vzorcu učiteljev, ki poučujejo na razredni stopnji, je bilo 3,4% učiteljev moškega spola in 96,6% ženskega. 91,2% je bilo učiteljev razrednega pouka, 3,9% je bilo učiteljev podaljšanega bivanja, 3,4% vzgojiteljev v prvem razredu in 1,5% učiteljev predmetnega pouka. Ker v vzorcu prevladujejo učitelji razrednega pouka, bomo v nadaljevanju to skupino poimenovali razredni učitelji. Največ učiteljev na razredni stopnji je imelo univerzitetno stopnjo izobrazbe (46,4%), nekaj manj višješolsko (45,9%), 7,2% učiteljev je imelo

srednješolsko izobrazbo in 0,5% specializacijo, magisterij ali doktorat. Največ jih je imelo naziv mentor in sicer 43,9%, 28,8% svetovalec, 27,3% učiteljev pa ni imelo naziva. Noben učitelj na razredni stopnji ni imel naziva svetnik. Povprečna starost učiteljev je 38 let, njihova povprečna delovna doba v šoli pa 15 let.

Vsi učitelji na predmetni stopnji so predmetni učitelji. Med njimi je 19,8% moških in 80,2% žensk. Največ učiteljev ima višješolsko izobrazbo in sicer 48,5%, visokošolsko oz. univerzitetno ima 47,5% učiteljev, srednješolsko izobrazbo 3,4% učiteljev in 0,5% specializacijo ali več. Večina učiteljev ima naziv svetovalec (41,5%), potem mentor (33,7%), sledijo učitelji brez naziva (22%), najmanj učiteljev pa ima naziv svetnik (2,9%). Njihova povprečna starost je 41 let in imajo povprečno 16,6 let dela v šoli.

Med razrednimi učitelji jih je 138 odgovorilo, da imajo ali so imeli izkušnje z učencem s posebnimi potrebami. Na predmetni stopnji pa jih je imelo izkušnje z učencem s posebnimi potrebami 156.

Postopek zbiranja podatkov

Vprašalnik kot celota je razdeljen na sedem sklopov: *deklice in dečki, Romi, otroci priseljencev iz bivše Jugoslavije, otroci bogatih staršev, otroci revnih staršev, učenci s posebnimi potrebami in pravičnost*. Za potrebe oblikovanja tega dela vprašalnika, ki ga na tem mestu predstavljamo, smo najprej izvedli anketo z odgovori odprtega tipa, v kateri smo 78 študentov drugega letnika razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani prosili naj opišejo, kaj so opazili bodisi v razredih v času študija, ali izkusili sami z nekaterimi marginaliziranimi skupinami učencev. Na osnovi njihovih odgovorov, rezultatov polstrukturiranih intervjujev z 4 učitelji, 3 svetovalnimi delavci in 2 ravnateljema, kakor tudi analiz vprašalnikov podobnega tipa (npr. Kobolt 1992) smo oblikovali pilotsko verzijo vprašalnika. Preizkusili smo ga na 328 učiteljev in učiteljic osnovnih šol po Sloveniji. Podatke smo obdelali in na osnovi rezultatov obdelave kakor tudi odzivov učiteljev na vprašalnik izdelali končno verzijo vprašalnika. Sestavljen je iz 32 spremenljivk, ki zajema štiri področja osebnosti: ne/konstruktivna storilnost; socialnost – socialna (ne)sigurnost, ne/konstruktivno socialno vedenje; samopodoba, samozaupanje, ego moč; vedenjske težave, moteči učenci. Navodilo učiteljem pri izpolnjevanju je bilo, naj opišejo njim določenega konkretnega učenca. Z vidika raziskave je bil izbor opisanih učencev naključen. Tako so vsi anketirani učitelji opisovali po eno dekle in enega fanta, tisti, ki imajo ali so imeli izkušnje z učencev s posebnimi potrebami, pa so opisovali tega učenca.

Zanesljivost končne oblike vprašalnika smo preverili s Cronbachovim koeficientom alfa, ki je za običajnega učenca 0,955, za učenca s posebnimi potrebami pa 0,948, veljavnost pa z odstotkom pojasnjene variance prvega faktorja faktorjske analize. Ta je bil za običajne učence 41,809% in za učence s posebnimi potrebami 38,323%. Zanesljivost smo dodatno preverili s pomočjo faktorjske analize. Z vsemi skupnimi faktorji je za običajne učence pojasnjene 62,386% variance in za učence s posebnimi potrebami 64,907%, kar pomeni, da je stopnja zanesljivosti rtt za običajne učence 0,790 in za učence s posebnimi potrebami 0,806. Vprašalnik je standardiziran.

Obdelava podatkov

Pri obdelavi podatkov smo uporabili ciljem primerne statistične metode. Statistična analiza je bila opravljena s programom SPSS 15.0. Izračunane so bile mere centralnih tendenc in

razpršenosti. Za ugotavljanje skupnih značilnosti smo naredili faktorsko analizo glavnih komponent, in osnovno rešitev pravokotno zavrteli. Na podlagi Scree testa smo ugotavljali število pomembnih faktorjev pri posameznih skupinah učencev. Pravokotna rotacija (metoda varimax) rezultatov faktorske analize glavnih komponent nam je dala različno število faktorjev (upoštevali smo samo vrednosti nasičenosti nad $\pm 0,500$). Za vsakega posameznika so bili izračunani faktorski skori po regresijski metodi. S temi vrednostmi smo naredili test homogenosti variance in ANOVO. Naredili smo še post hoc večkratne primerjave med skupinami po metodi Tamhane T2. Kot mejo statistične pomembnosti smo vzeli $p < 0,05$.

2 Rezultati

Najprej bomo predstavili značilnosti običajnega učenca, nato pa še učenca s posebnimi potrebami

2.1 Učitelji o običajnih učencih – frekvenčna analiza

Tabela 10: Učitelji o značilnostih običajnih učencev

	1 f(%)	2 f(%)	3 f(%)	4 f(%)	5 f(%)	
28. ima visoke izobrazbene ambicije	30,7	33,0	17,7	14,9	3,7	ima nizke izobrazbene ambicije
29. je aktiven in iniciativen	29,9	36,8	8,5	20,2	4,6	ni aktiven in iniciativen
30. je nepredvidljivega vedenja	5,1	15,7	8,7	37,4	33,1	ni nepredvidljivega vedenja
31. je samokritičen	18,7	35,6	14,2	24,3	7,2	ni samokritičen
32. je samozavesten	24,5	39,0	12,6	19,8	4,1	ni samozavesten
33. je ubogljiv	31,0	42,1	7,8	15,2	3,9	ni ubogljiv
34. med zaposlitvami se igra in klepeta	7,6	21,8	10,9	33,4	26,3	med zaposlitvami zbrano dela
35. je predrzen do učiteljev	4,4	10,2	5,1	31,9	48,4	ni predrzen do učiteljev
36. pri delu je natančen	27,0	31,8	8,3	25,4	7,5	pri delu je površen
37. pri delu je vztrajen	29,1	35,5	9,2	20,3	5,9	pri delu ni vztrajen
38. prilagodi se razredu	27,1	49,2	8,0	13,5	2,2	ne prilagodi se razredu
39. v šoli se dobro počuti	34,9	48,2	11,6	4,5	0,8	v šoli se ne počuti dobro
40. je agresiven	2,3	4,2	6,7	31,3	55,5	ni agresiven
41. je samostojen	36,2	34,1	8,6	16,1	5,0	ni samostojen
42. v razredu je priljubljen	29,7	41,6	17,0	9,0	2,7	v razredu ni priljubljen
43. zmožen je daljše koncentracije	32,1	34,1	9,8	18,4	5,6	ni zmožen daljše koncentracije
44. moti delo v razredu	5,1	13,0	5,6	31,7	44,6	ne moti dela v razredu
45. je sprejet med sošolci	37,4	44,2	8,0	7,9	2,6	ni sprejet med sošolci
46. konflikten	3,3	9,9	8,1	31,8	46,9	nekonflikten
47. hitro dojemljiv	34,8	34,6	9,7	14,6	6,3	počasi dojemljiv
48. sposoben se je odločati	29,8	39,8	13,3	14,1	3,0	ni se sposoben odločati
49. želi biti v središču pozornosti	12,8	26,4	16,8	30,6	13,4	ne želi biti v središču pozornosti
50. ukrotljiv	36,8	43,7	9,3	7,9	2,3	neukrotljiv
51. nagnjen k maščevanju	1,8	7,9	10,5	30,5	49,3	ni nagnjen k maščevanju
52. prestopniški	2,2	3,4	7,5	26,4	60,5	ni prestopniški
53. mu lahko zaupamo	41,0	35,2	11,4	9,0	3,4	mu ne moremo zaupati
54. zaničuje druge	2,5	8,0	8,5	29,7	51,3	ne zaničuje drugih
55. postavljaški	4,5	13,3	8,5	31,1	42,6	ni postavljaški
56. zavzema se za svoje prave	22,6	45,9	16,8	11,8	2,9	ne zavzema se za svoje pravice
57. ima dobre delovne navade	30,1	36,3	11,1	16,2	6,3	ima slabe delovne navade
58. je iskrov	23,7	38,8	13,2	18,0	6,3	je zadržan
59. je razgledan	29,4	35,1	18,4	13,0	4,1	ni razgledan

Legenda:

- 1 – Popolnoma se strinjam z izjavo na levi; 2 – Bolj se strinjam z izjavo na levi;
3 – Ne vem, se ne morem odločiti; 4 – Bolj se strinjam z izjavo na desni
5 – Popolnoma se strinjam z izjavo na desni

Največji delež anketiranih učiteljev se popolnoma (60,5 %) oz. bolj (26,4 %) strinja s trditvijo, da običajni učenec ni prestopniški (T52); podoben je delež učiteljev, ki se popolnoma (55,5 %) oz. bolj (31,3 %) strinja s trditvijo, da običajni učenec ni agresiven (T40); popolnoma (51,3 %) oz. bolj (29,7 %) se tudi strinjajo, da običajni učenec ne zaničuje drugih (T54); 49,3 % učiteljev se popolnoma in 30,5 % bolj strinja s trditvijo, da običajni ni nagnjen k maščevanju (T51) in podobno velik je delež učiteljev, ki se popolnoma (48,8 %) oz. bolj (31,9 %) strinja s trditvijo, da običajni ni predrzen do učiteljev (T35).

Zelo velik delež učiteljev, okrog tri četrtine, če združimo kategoriji 5 in 4, se pojavi še pri trditvah 46, 44 in 55, kar pomeni, da večina (46,9 % in 31,8 %) učiteljev meni, da običajni učenec ni konflikten (T46); da ne moti dela v razredu (T44), meni 44,6 % oz. 31,8 % anketiranih in da običajni učenec ni postavljaški (T55) meni 42,6 % oz. 31,1 % učiteljev.

Največji delež, ki se popolnoma (41,1 %) oz. bolj (35,2 %) strinja z izjavo na levi, kjer so bile ponujene lastnosti v trdilni obliki (na desni so zapisane lastnosti v zanikani obliki), je pri trditvi, da običajnemu učencu lahko zaupamo (T53). Če kategoriji 1 in 2 združimo, pa ugotovimo, da največji delež, več kot štiri petine učiteljev (34,9 % in 48,1 %) meni, da se običajni učenec v šoli dobro počuti (T39), da je sprejet med sošolci (T45) meni 37,4 % in 44,2 % učiteljev in podoben je delež učiteljev (36,8 % in 43,7 %), ki meni, da je običajen učenec ukrotljiv (T50).

Ob seštevanju kategorij 1 in 2 dobimo zelo visok (tričetrtinski) delež še pri trditvah 38 in 33, kar pomeni, da številni učitelji (27,1 % in 49,2 %) menijo, da se običajni učenec prilagodi razredu (T38) in da je ubogljiv (T33) meni 31,0 % in 42,1 % učiteljev.

Dobri dve tretjini učiteljev meni, da je običajni učenec samostojen (T41), v razredu priljubljen (T42), hitro dojemljiv (T47) in da se je sposoben odločati (T48). Okrog dve tretjini učiteljev tudi meni, da se običajni učenec zavzema za svoje pravice (T56) in ima dobre delovne navade (T57), da je običajen učenec aktiven in iniciativen (T29), zmožen daljše koncentracije (T43), da je vztrajen pri delu (T37) in razgledan (T59).

Dobra polovica učiteljev pa meni, da je običajen učenec samokritičen (T31) in da je natančen pri delu (T36), obratno pa meni skoraj tretjina učiteljev.

Največji delež neodločenih učiteljev je pri T 59, da običajni učenec je/ni razgledan (18,4 %), potem pri T 28, da običajni učenec (n)ima visoke izobrazbene aspiracije (17,7 %), pa pri T 42, da je/ni priljubljen v razredu (17,0 %); pri trditvah 49 (ne/želi biti v središču pozornosti) in 56 (se ne/zavzema za svoje pravice) je delež neodločenih enak (16,8 %). Več kot desetina učiteljev je neodločenih pri trditvah T 31 – je/ni samokritična (14,2 %); T 48 – sposobna se je/se ni odločati (13,3 %); T 58 – je/ni iskriva (13,2 %); T 32 – je/ni samozavestna (12,6 %); T 39 – v šoli se (ne) počuti dobro (11,6 %); T 53 – lahko (ne moremo) mu zaupamo (11,4 %); T 57 – ima dobre (slabe) delovne navade (11,1 %); T 34 – med zaposlitvami se igra in klepeta oz. med zaposlitvami zbrano dela (10,9 %) in T 51 – (ni) nagnjena k maščevanju (10,5 %).

Več kot tri četrtine učiteljev se je strinjalo z devetimi od desetih ponujenih lastnosti, vezanih na vedenje običajnega učenca in s petimi od sedmih lastnosti, vezanih na učenčevo socialnost. Običajni učenec je, sodeč po izraženih mnenjih anketirani učiteljev, glede vedenja predvsem neprestopniški, neagresiven, nezaničevalen, nemaščevalen, ni predrzen, nekonflikten, ne moti dela v razredu, je ukrotljiv in ubogljiv. Glede na izpostavljene lastnosti, vezane na socialnost,

pa je običajni učenec nepostavljaski, mu lahko zaupamo, se dobro počuti v šoli, je sprejet med sošolci in se prilagodi razredu.

Okrog dve tretjini anketiranih učiteljev pa se je strinjalo s sedmimi od devetih izpostavljenih lastnosti, vezanih na storilnost, s tremi od šestih izpostavljenih lastnosti, vezanih na samopodobo in z še eno lastnostjo, vezano na socialnost. Običajni učenec je z vidika storilnosti, po mnenju učiteljev, hitro dojemljiv, ima dobre delovne navade, zmožen daljše koncentracije, vztrajen pa tudi natančen pri delu, razgledan in ima visoke izobrazbene aspiracije. Z vidika samopodobe je po mnenju tri četrtine anketiranih učiteljev običajni učenec predvsem samostojen, se je sposoben odločati in se zavzema za svoje pravice, z vidika socialnosti pa je dobri dve tretjini učiteljev še izrazilo mnenje, da je običajni učenec priljubljen v razredu.

2.2 Učitelj o običajnih učencih – faktorska analiza

Tabela 11: Učitelji o značilnostih običajnih učencev – faktorska analiza

	faktor (%)		
	1	2	3
28. Ambicioznost	,805		
29. Aktivnost in iniciativnost	,794		
30. Nepredvidljivost vedenja		,653	
31. Samokritičnost	,607		
32. Samozavestnost	,665		
33. Ubogljivost		-,732	
34. Igranje in klepetanje med zaposlitvami	-,561	,507	
35. Predrznost do učiteljev		,705	
36. Natančnost pri delu	,740		
37. Vztrajnost pri delu	,760		
38. Prilagodljivost razredu		-,659	
39. Počutje v šoli			,569
40. Agresivnost		,751	
41. Samostojnost	,751		
42. Priljubljenost v razredu			,672
43. Sprejetost med sošolci	,810		
44. Motenja dela v razredu		,688	
45. Sprejetost med sošolci			,679
46. Konfliktnost		,810	
47. Hitrost dojemljivosti	,777		
48. Sposobnost odločanja	,742		
49. Želja biti v središču pozornosti		,641	
50. Ukrotljivost		-,707	
51. Nagnjenost k maščevanju		,740	
52. Prestopniškost		,644	
53. Vrednost zaupanja		-,556	
54. Zaničevanje drugih		,766	
55. Postavljaskost		,762	
56. Zavzemanje za svoje pravice			
57. Delovne navade	,788		
58. Iskriverost			,550
59. Razgledanost	,767		

1. faktor – KONSTRUKTIVNA STORILNOST IN EGO MOČ

Pojasni 26,97 % variance. V njem so vse lastnosti (9), vezane na storilnost in 4 od 6 vezanih na samopodobo. Glede na 'nasičenost' posameznih lastnosti v tem faktorju je ranžirna vrsta naslednja:

- 43 (,810) – ni zmožen daljše koncentracije
- 28 (,805) – ima nizke izobrazbene aspiracije
- 29 (,794) – ni aktiven in iniciativen
- 57 (,788) – ima slabe delovne navade
- 47 (,777) – je počasi dojemljiv
- 59 (,767) – ni razgledan
- 37 (,760) – pri delu ni vztrajen
- 41 (,751) – ni samostojen
- 48 (,742) – ni se sposoben odločati
- 36 (,740) – pri delu je površen
- 32 (,665) – ni samozavesten
- 31 (,607) – ni samokritičen
- 34 (-,561) – med zaposlitvami se igra in klepeta

Če dobljene rezultate soočimo s frekvenčno strukturo odgovorov, ugotovimo, da je lastnosti mogoče interpretirati takole: običajni učenec, ki ni zmožen daljše koncentracije (kar meni 24 % učiteljev), ima tudi nizke izobrazbene aspiracije (meni 18,6 % učiteljev), ni aktiven in iniciativen (meni 24,6 % učiteljev), ima slabe delovne navade (meni 22,5 % učiteljev), je počasi dojemljiv (meni 20,9 % učiteljev), ni razgledan (meni 17,1 % učiteljev), pri delu ni vztrajen (meni 26,2 % učiteljev), ni samostojen (meni 21,1 % učiteljev), se ni sposoben odločati (meni 17,1 % učiteljev), pri delu je površen (meni 32,9 % učiteljev), ni samozavesten (meni 23,9 % učiteljev) in samokritičen (meni 31,5 % učiteljev) kot tudi da se med zaposlitvami igra in klepeta (meni 28,4 % učiteljev). Frekvenčna struktura odgovorov pokaže, da se med eno petino in eno tretjino učiteljev strinja z navedenimi lastnostmi, ki naj bi veljale za običajnega učenca. Zaključimo lahko, da je običajen učenec pri večini učiteljev prepoznan kot tisti, ki ima konstruktivno storilnost in izrazito ego moč.

2. faktor – PRIMERNO VEDENJE IN SOCIALNA NEOPAZNOST

Pojasni 26,47 % variance. V njem so vse lastnosti (10), vezane na vedenje, 4 od 7 vezanih na socialnost in ena lastnost vezana na storilnost. Glede na 'nasičenost' posameznih lastnosti v tem faktorju je ranžirna vrsta naslednja:

- 46 (,810) – nekonflikten
- 54 (,766) – ne zaničuje drugih
- 55 (,762) – ni postavljaški
- 40 (,751) – ni agresiven
- 51 (,740) – ni nagnjen k maščevanju
- 33 (-,732) – ubogljiv
- 50 (-,707) – ukrotljiv
- 35 (,705) – ni predrzen do učiteljev
- 44 (,688) – ne moti dela v razredu
- 38 (-,659) – prilagodi se razredu
- 30 (,653) – ni nepredvidljivega vedenja
- 52 (,644) – ni prestopniški
- 49 (,641) – ne želi biti v središču pozornosti

- 53 (-,556) – mu lahko zaupamo
34 (,507) – med zaposlitvami zbrano dela

Upoštevajoči frekvenčno strukturo odgovorov anketiranih učiteljev, potem lahko vidimo, da večina (med tri četrtine in štiri petine učiteljev) meni, da je običajni učenec nekonflikten (78,7 % učiteljev), ne zaničuje drugih (81 % učiteljev), ni postavljaški (73,7 % učiteljev), ni agresiven (86,8 % učiteljev), ni nagnjen k maščevanju (79,8 % učiteljev), je ubogljiv (73,1 % učiteljev), je ukrotljiv (80,5 % učiteljev), ni predrzen do učiteljev (80,3 % učiteljev), ne moti dela v razredu (76,3 % učiteljev), se prilagodi razredu (76,3 % učiteljev), ni nepredvidljivega vedenja (70,5 % učiteljev), ni prestopniški (86,9 % učiteljev), ne želi biti v središču pozornosti (44 % učiteljev), mu lahko zaupamo (76,2 % učiteljev) in med zaposlitvami zbrano dela (59,7 % učiteljev). Zaključimo lahko, da je običajni učenec vedenjsko neproblematičen in socialno neizstopajoč.

3. faktor – SOCIALNA VKLJUČENOST

Pojasni 8,94 % variance. V njem so 3 od 7 vezanih na socialnost in ena lastnost od šestih vezana na samopodobo. Glede na 'nasičenost' posameznih lastnosti v tem faktorju je ranžirna vrsta naslednja:

- 45 (,679) – ni sprejet med sošolci
42 (,672) – ni priljubljen v razredu
39 (,569) – v šoli se ne počuti dobro
58 (,550) – je zadržan

Če upoštevamo frekvenčno strukturo odgovorov pri lastnostih, ki tvorijo tretji faktor, potem ugotovimo, da okrog desetine učiteljev meni, da običajni učenec ni sprejet med sošolci (10,4 %) in da v razredu ni priljubljen (11,7 % učiteljev); da se v šoli ne počuti dobro meni le 5,3 % učiteljev, medtem ko je zadržanost učenca prepoznana pri 24,3 % učiteljev. Zaključimo lahko, da je po mnenju večine učiteljev običajni učenec socialno vključen v razred.

2.2 Učitelji o učencih s posebnimi potrebami – frekvenčna analiza

Tabela 12: Učitelji o značilnostih učencev s posebnimi potrebami.

	1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	4 f (%)	5 f (%)	
28. ima visoke izobrazbene ambicije	8,3	22,4	20,3	29,3	19,7	ima nizke izobrazbene ambicije
29. je aktiven in iniciativen	9,2	26,4	8,2	33,6	22,6	ni aktiven in iniciativen
30. je nepredvidljivega vedenja	23,6	19,5	7,2	24,0	25,7	ni nepredvidljivega vedenja
31. je samokritičen	4,8	23,3	13,4	35,3	23,3	ni samokritičen
32. je samozavesten	6,2	22,9	14,7	36,6	19,5	ni samozavesten
33. je ubogljiv	22,3	33,6	9,2	18,8	16,1	ni ubogljiv
34. med zaposlitvami se igra in klepeta	19,9	32,9	9,9	23,3	14,0	med zaposlitvami zbrano dela
35. je predrzen do učiteljev	9,2	11,3	4,1	27,1	48,3	ni predrzen do učiteljev
36. pri delu je natančen	8,9	16,2	11,0	37,5	26,5	pri delu je površen
37. pri delu je vztrajen	11,6	19,2	9,6	31,2	28,4	pri delu ni vztrajen
38. prilagodi se razredu	14,0	33,2	11,3	24,0	17,5	ne prilagodi se razredu
39. v šoli se dobro počuti	18,5	32,9	25,7	13,7	9,2	v šoli se ne počuti dobro
40. je agresiven	9,6	13,7	5,8	26,5	44,3	ni agresiven
41. je samostojen	5,5	20,8	8,3	32,5	32,9	ni samostojen
42. v razredu je priljubljen	10,3	30,5	22,3	21,2	15,8	v razredu ni priljubljen
43. zmožen je daljše koncentracije	5,5	13,4	4,5	33,3	43,3	ni zmožen daljše koncentracije
44. moti delo v razredu	17,6	15,9	6,2	25,5	34,8	ne moti dela v razredu
45. je sprejet med sošolci	17,8	37,0	14,4	20,2	10,6	ni sprejet med sošolci
46. konflikten	13,7	15,8	8,6	29,5	32,5	nekonflikten

47. hitro dojemljiv	7,9	19,2	9,2	27,1	36,6	počasi dojemljiv
48. sposoben se je odločati	5,5	24,1	17,9	34,4	18,2	ni se sposoben odločati
49. želi biti v središču pozornosti	15,4	17,1	13,0	29,1	25,3	ne želi biti v središču pozornosti
50. ukrotljiv	30,1	34,9	10,3	13,7	11,0	neukrotljiv
51. nagnjen k maščevanju	6,5	9,6	12,7	28,5	42,6	ni nagnjen k maščevanju
52. prestopniški	5,8	11,0	8,9	26,4	47,9	ni prestopniški
53. mu lahko zaupamo	20,0	30,3	13,8	24,8	11,0	mu ne moremo zaupati
54. zaničuje druge	4,8	7,9	10,3	31,6	45,4	ne zaničuje drugih
55. postavljaški	6,5	10,6	9,2	31,2	42,5	ni postavljaški
56. zavzema se za svoje pravice	11,6	30,1	23,3	23,6	11,3	ne zavzema se za svoje pravice
57. ima dobre delovne navade	11,0	22,9	12,0	28,1	26,0	ima slabe delovne navade
58. je iskrov	10,0	24,2	19,0	29,4	17,3	je zadržan
59. je razgledan	7,6	22,7	20,3	29,9	19,6	ni razgledan

Legenda:

- 1 – Popolnoma se strinjam z izjavo na levi; 2 – Bolj se strinjam z izjavo na levi;
3 – Ne vem, se ne morem odločiti; 4 – Bolj se strinjam z izjavo na desni
5 – Popolnoma se strinjam z izjavo na desni

Na podlagi dobljenih rezultatov lahko ugotovimo, da se okrog tri četrtine učiteljev bolj oz. popolnoma strinja s trditvijo, da učenci s posebnimi potrebami niso predrzni do učiteljev (T 35: 27,1 % oz. 48,3 %), da niso prestopniški (T 52: 26,4 % oz. 47,9 %); da ne zaničujejo drugih (T 54: 31,6 % oz. 45,4 %); da niso zmožni daljše koncentracije (T 43: 33,3 % oz. 43,3 %); da niso postavljaški (T 55: 31,2 % oz. 42,5 %); da niso agresivni (T 40: 26,5 % oz. 44,3 %); da niso nagnjeni k maščevanju (T 51: 28,5 % oz. 42,6 %); okrog dve tretjini učiteljev meni, da so počasi dojemljivi (T 47: 27,1 oz. 36,6); da niso samostojni (T 41: 32,5 % oz. 32,9 %); da so pri delu površni (T 36: 37,5 % oz. 26,5 %); da so ukrotljivi (T 50: 30,1 % oz. 34,9 %); da ne motijo dela v razredu (T44: 25,5 oz. 34,8) in da so nekonfliktni (T46: 29,5 oz. 32,5).

Dobra polovica anketiranih učiteljev pa je izrazila mnenje, da učenci s posebnimi potrebami niso aktivni in iniciativni (T 29), niso samokritični (T 31) niti samozavestni ne (T 32); so pa ubogljivi (T 33), imajo slabe delovne navade (T 57), ne želijo biti v središču pozornosti (T49), se niso sposobni odločati (T48), so sprejeti med sošolci (T 45), se v šoli dobro počutijo (T39), pri delu niso vztrajni (T 37), se med zaposlitvami igrajo in klepetajo (T 34), jim lahko zaupamo (T 53) in malo manj kot polovica učiteljev meni, da učenci s posebnimi potrebami niso razgledani (T 59).

Najvišji delež neodločenih učiteljev, in sicer med četrtino in petino učiteljev, smo dobili pri trditvah T 39, T 56, T 42, T 59, T 28. Najbolj so neodločeni učitelji pri tem, kako se učenec s posebnimi potrebami v šoli počuti; potem ali se zavzema za svoje pravice; ali je v razredu priljubljen; in enak delež učiteljev ne ve, kakšne izobrazbene ambicije ima učenec s posebnimi potrebami in ali je razgledan.

Z vidika vedenja, se večini učiteljem zdijo učenci s posebnimi potrebami precej neizstopajoči, saj niso predrzni do učiteljev, agresivni, prestopniški, ne zaničujejo drugih, niso nagnjeni k maščevanju, so ukrotljivi, nekonfliktni, ne motijo dela v razredu, so ubogljivi in nekoliko manj kot polovica učiteljev meni, da tudi niso nepredvidljivega vedenja.

Z vidika storilnosti pa se mnenja učiteljev bolj nagibajo k ne najbolj spodbudnim oz. konstruktivnim lastnostim, saj se več kot polovici učiteljem učenci s posebnimi potrebami kažejo kot tisti, ki niso zmožni daljše koncentracije, so površni pri delu in počasi dojemljivi, pri delu niso vztrajni, niso aktivni in iniciativni, imajo slabe delovne navade in med

zaposlitvami se igrajo in klepetajo. Nekaj manj kot polovica učiteljev tudi meni, da niso razgledani in da imajo nizke izobrazbene ambicije.

Z vidika socialnosti se učenci s posebnimi potrebami učiteljem kažejo kot tisti, ki niso postavljaški, kar 73,6% učiteljev, se strinja s tem. Okoli polovica učiteljev pa tudi meni, da jim lahko zaupamo, da ne želijo biti v središču pozornosti, da so sprejeti med sošolci, da so v razredu priljubljeni, da se v šoli dobro počutijo. Glede njihove prilagoditve v razredu pa so mnenja učiteljev dokaj bipolarno razporejena.

Z vidika samopodobe so po mnenju več kot polovice anketiranih učiteljev, to učenci, ki niso samostojni kot tudi samokritični in samozavestni ne. pa tudi odločati se niso sposobni in po mnenju skoraj polovice učiteljev, da so zadržani.

2.2.1 Učitelji o učencih s posebnimi potrebami – faktorska analiza

Tabela 13: Učitelji o značilnostih učencev s posebnimi potrebami – faktorska analiza.

	Faktor			
	1	2	3	4
28. Ambicioznost		,667		
29. Aktivnost in iniciativnost		,630		
30. Nepredvidljivost vedenja	,706			
31. Samokritičnost		,500		
32. Samozavestnost		,654		
33. Ubogljivost	-,774			
34. Igranje in klepetanje med zaposlitvami	,524		-,566	
35. Predrznost do učiteljev	,778			
36. Natančnost pri delu			,696	
37. Vztrajnost pri delu			,705	
38. Prilagodljivost razredu	-,605			
39. Počutje v šoli				,765
40. Agresivnost	,843			
41. Samostojnost		,636		
42. Priljubljenost v razredu				,722
43. Sprejetost med sošolci		,569	,523	
44. Motenja dela v razredu	,716			
45. Sprejetost med sošolci				,783
46. Konfliktnost	,868			
47. Hitrost dojemljivosti		,794		
48. Sposobnost odločanja		,805		
49. Želja biti v središču pozornosti	,697			
50. Ukrotljivost	-,788			
51. Nagnjenost k maščevanju	,811			
52. Prestopniškost	,803			
53. Vrednost zaupanja	-,615			
54. Zaničevanje drugih	,798			
55. Postavljaškost	,768			
56. Zavzemanje za svoje pravice		,542		
57. Delovne navade			,599	
58. Iskrivost		,535		
59. Razgledanost		,775		

Faktor 1 – PRIMERNO VEDENJE IN SOCIALNA NEOPAZNOST

Pojasnjuje 28,832 % variance. V njem so vse spremenljivke, vezane na vedenje, tri spremenljivke, vezane na socialnost in ena, vezana na storilnost. Valenca trditev je pozitivna:

- 46 (,868) – konflikten / **nekonflikten**
- 40 (,843) – je agresiven / **ni agresiven**
- 51 (,811) – nagnjen k maščevanju / **ni nagnjen k maščevanju**
- 52 (,803) – prestopniški / **ni prestopniški**
- 54 (,798) – zaničuje druge / **ne zaničuje drugih**
- 50 (-,788) – **ukrotljiv** / neukrotljiv
- 35 (-,778) – je predrzen do učiteljev / **ni predrzen do učiteljev**
- 33 (-,774) – **je ubogljiv** / ni ubogljiv
- 55 (,768) – postavljaški / **ni postavljaški**
- 44 (,716) – moti delo v razredu / **ne moti dela v razredu**
- 30 (,706) – je nepredvidljivega vedenja / **ni nepredvidljivega vedenja**
- 49 (,697) – želi biti v središču pozornosti / **ne želi biti v središču pozornosti**
- 53 (-,615) – **mu lahko zaupamo** / mu ne moremo zaupati
- 38 (-,605) – **prilagodi se razredu** / ne prilagodi se razredu
- 34 (,524) – med zaposlitvami se igra in klepeta/ **med zaposlitvami zbrano dela**

Faktor je najbolj nasičen s spremenljivkami, ki govorijo o vedenju tega učenca. 62,0 % učiteljev meni, da so učenci s posebnimi potrebami nekonfliktni, 70,8 %, da niso agresivni, 71,1%, da niso nagnjeni k maščevanju, kar 77,0 % jih meni, da ne zaničujejo drugih in 74,3 % učiteljev meni, da ti učenci niso prestopniški, 65,0%, da so ukrotljivi, 60,3%, da ne motijo dela v razredu, 75,4% pa da niso predrzni do učiteljev in 55,9 % učiteljev meni, da so ubogljivi. Glede predvidljivosti vedenja pa so mnenja učiteljev precej bipolarno razdeljena, čeprav jih več (49,7 %) meni, da niso nepredvidljivega vedenja. Tudi z vidika socialnosti je ta učenec neizstopajoč, saj npr. 73,7 % učiteljev meni, da ni postavljaški, 54,4 %, da ne želijo biti v središču pozornosti, nekoliko manj kot polovica učiteljev pa meni, da se prilagodi razredu in 50,3, da mu lahko zaupamo. Najnižja stopnja nasičenosti tega faktorja je s spremenljivko, ki govori o njegovi zbranosti pri delu, kjer 52,8% učiteljev meni, da se učenec s posebnimi potrebami med zaposlitvami igra in klepeta. Učenec s posebnimi potrebami je torej vedenjsko neproblematičen in socialno sprejemljiv.

Faktor 2 – SLABA SAMOPODOBA IN NEKONSTRUKTIVNA STORILNOST

Pojasnjuje 17,398 % variance. Vključene so vse trditve, vezane na samopodobo in pet od devetih trditev, vezanih na storilnost. Valenca trditev je negativna.

- 48 (,805) – sposoben se je odločati / **ni se sposoben odločati**
- 59 (,775) – je razgledan / **ni razgledan**
- 47 (,794) – hitro dojemljiv / **počasi dojemljiv**
- 28 (,667) – ima visoke izobrazbene ambicije / **ima nizke izobrazbene ambicije**
- 32 (,654) – je samozavesten / **ni samozavesten**
- 41 (,636) – je samostojen / **ni samostojen**
- 29 (,630) – je aktiven in iniciativen / **ni aktiven in iniciativen**
- 43 (,569) – zmožen je daljše koncentracije / **ni zmožen daljše koncentracije**
- 56 (,542) – zavzema se za svoje pravice/ **ne zavzema se za svoje pravice**
- 58 (,535) – je iskriv/ **je zadržan**
- 31 (,500) – je samokritičen / **ni samokritičen**

Kot kaže faktor, je pri učenci s posebnimi potrebami njihova samopodoba vezana na storilnost. Da se učenec s posebnimi potrebami ni zmožen odločati meni 52,6% učiteljev, da ni razgledan 49,5% učiteljev, da je počasi dojemljiv 63,7% učiteljev, da ima nizke izobrazbene ambicije 49,0% učiteljev, da ni samozavesten meni 56,1 % učiteljev, da ni samostojen 65,4% učiteljev, da ni aktiven in iniciativen pa 56,2% učiteljev, kar pomeni, da se v zvezi s trditvami, ki definirajo ta faktor, stališče učiteljev nagiba bolj k negativni konotaciji, da ima torej učenec s posebnimi potrebami slabo samopodobo in samozaupanje, prevladuje pa tudi nekonstruktivna storilnost.

Faktor 3 – SLABE UČNE NAVADE

Pojasnjuje 10,352% variance. V njem je pet spremenljivk, vse so vezane na storilnost. Vse imajo negativno konotacijo.

- 37 (,705) – pri delu je vztrajen/ **pri delu ni vztrajen**
- 36 (,696) – pri delu je natančen/ **pri delu je površen**
- 57 (,599) – ima dobre delovne navade/ **ima slabe delovne navade**
- 34 (,566) – **med zaposlitvami se igra in klepeta/ med zaposlitvami zbrano dela**
- 43 (,523) – zmožen je daljše koncentracije/ **ni zmožen daljše koncentracije**

V tem faktorju so preostale spremenljivke, vezane na storilnost, ki niso v drugem faktorju. Spremenljivka, ki govori o zmožnosti koncentracije, pa se pojavi tudi v drugem faktorju, spremenljivka, vezana na igranje in klepetanje med zaposlitvami, pa tudi v prvem faktorju, le da ima tu negativno konotacijo. Glede vztrajnosti pri delu, 59, 6% učiteljev meni, da učenec s posebnimi potrebami pri delu ni vztrajen, da je pri delu površen 64,0% učiteljev, da ima slabe delovne navade 54,1% učiteljev, da se med zaposlitvami igra in klepeta 52, 8% učiteljev in da ni zmožen daljše koncentracije kar 76,6% učiteljev. Če si pogledamo faktor kot celoto, govori o slabih učnih navadah učencev s posebnimi potrebami in z vidika frekvenčne strukture, dobra polovica učiteljev o učencih to tudi misli.

Faktor 4 –SOCIALNA NE/VKLJUČENOST

Pojasnjuje 8,325 % variance. Tri od sedmih trditev je vezanih na socialnost.

- 45 (,783) – je sprejet med sošolci / **ni sprejet med sošolci**
- 39 (,765) – v šoli se dobro počuti / **v šoli se ne počuti dobro**
- 42 (,722) – v razredu je priljubljen / **v razredu ni priljubljen**

V tem faktorju so še preostale tri spremenljivke, vezane na socialnost, ki niso vključene v prvi faktor. 54,8 % učiteljev vidi tega učenca kot sprejetega med sošolci, 51,4% učiteljev meni, da se v šoli dobro počutijo, glede njegove priljubljenosti v razredu pa so mnenja učiteljev bipolarno razporejena. Faktor govori o nesprejetosti tega učenca, učitelji se sicer nagibajo k temu, da je učenec sprejet, vendar v to niso prav močno prepričani.

Skupaj je pojasnjene 64,907 % variance.

2.3 Razlike, ki jih opazijo učitelji med običajnimi učenci in učenci s posebnimi potrebami

Da bi ugotovili ali so razlike v osebnostnih lastnostih med običajnimi učenci in učenci s posebnimi potrebami tudi statistično pomembne, smo naredili analizo variance.

Tabela 14: Razlike v osebnostnih lastnostih med učenci s posebnimi potrebami in običajnimi učenci.

		Sum of Squares	df	Mean Square	f	Sig.
28. Ambicioznost	obicajni	222,171	1	222,171	159,309	,000
	posebni	1554,973	1115	1,395		
	total	1777,144	1116			
29. Aktivnost in iniciativnost	obicajni	220,487	1	220,487	140,486	,000
	posebni	1751,523	1116	1,569		
	total	1972,011	1117			
30. Nepredvidljivost vedenja	obicajni	102,834	1	102,834	60,325	,000
	posebni	1902,425	1116	1,705		
	total	2005,259	1117			
31. Samokritičnost	obicajni	149,766	1	149,766	99,418	,000
	posebni	1676,656	1113	1,506		
	total	1826,422	1114			
32. Samozavestnost	obicajni	216,674	1	216,674	154,918	,000
	posebni	1560,872	1116	1,399		
	total	1777,546	1117			
33. Ubogljivost	obicajni	63,255	1	63,255	42,501	,000
	posebni	1659,506	1115	1,488		
	total	1722,761	1116			
34. Igranje in klepetanje med zaposlitvami	obicajni	105,335	1	105,335	61,031	,000
	posebni	1922,689	1114	1,726		
	total	2028,024	1115			
35. Predrznost do učiteljev	obicajni	5,343	1	5,343	3,668	,056
	posebni	1624,326	1115	1,457		
	total	1629,669	1116			
36. Natančnost pri delu	obicajni	221,905	1	221,905	128,859	,000
	posebni	1913,224	1111	1,722		
	total	2135,128	1112			
37. Vztrajnost pri delu	obicajni	246,663	1	246,663	147,980	,000
	posebni	1860,224	1116	1,667		
	total	2106,887	1117			
38. Prilagodljivost razredu	obicajni	148,998	1	148,998	117,418	,000
	posebni	1417,420	1117	1,269		
	total	1566,418	1118			
39. Počutje v šoli	obicajni	118,375	1	118,375	131,704	,000
	posebni	1002,157	1115	,899		
	total	1120,532	1116			
40. Agresivnost	obicajni	56,666	1	56,666	49,303	,000
	posebni	1280,373	1114	1,149		
	total	1337,039	1115			
41. Samostojnost	obicajni	463,339	1	463,339	301,586	,000
	posebni	1711,488	1114	1,536		
	total	2174,827	1115			
42. Priljubljenost v razredu	obicajni	167,531	1	167,531	140,691	,000
	posebni	1327,710	1115	1,191		
	total	1495,241	1116			
43. Sprejetost med sošolci	obicajni	582,182	1	582,182	376,090	,000
	posebni	1727,553	1116	1,548		
	total	2309,735	1117			

44. Motenja dela v razredu	obicajni	61,831	1	61,831	36,390	,000
	posebni	1891,111	1113	1,699		
	total	1952,942	1114			
45. Sprejetost med sošolci	obicajni	120,992	1	120,992	104,541	,000
	posebni	1291,614	1116	1,157		
	total	1412,606	1117			
46. Konfliktnost	obicajni	71,850	1	71,850	49,707	,000
	posebni	1613,135	1116	1,445		
	total	1684,985	1117			
47. Hitrost dojemljivosti	obicajni	437,640	1	437,640	270,593	,000
	posebni	1801,714	1114	1,617		
	total	2239,355	1115			
48. Sposobnost odločanja	obicajni	283,786	1	283,786	222,774	,000
	posebni	1421,642	1116	1,274		
	total	1705,428	1117			
49. Želja biti v središču pozornosti	obicajni	15,050	1	15,050	8,765	,003
	posebni	1917,932	1117	1,717		
	total	1932,981	1118			
50. Ukrotljivost	obicajni	44,180	1	44,180	37,117	,000
	posebni	1328,378	1116	1,190		
	total	1372,558	1117			
51. Nagnjenost k maščevanju	obicajni	15,218	1	15,218	13,005	,000
	posebni	1305,902	1116	1,170		
	total	1321,120	1117			
52. Prestopniškost	obicajni	34,119	1	34,119	32,897	,000
	posebni	1158,489	1117	1,037		
	total	1192,608	1118			
53. Vrednost zaupanja	obicajni	130,974	1	130,974	98,174	,000
	posebni	1484,850	1113	1,334		
	total	1615,824	1114			
54. Zaničevanje drugih	obicajni	4,486	1	4,486	3,860	,050
	posebni	1295,720	1115	1,162		
	total	1300,206	1116			
55. Postavljaškost	obicajni	,053	1	,053	,036	,849
	posebni	1630,422	1112	1,466		
	total	1630,475	1113			
56. Zavzemanje za svoje pravice	obicajni	95,284	1	95,284	82,122	,000
	posebni	1296,024	1117	1,160		
	total	1391,308	1118			
57. Delovne navade	obicajni	228,895	1	228,895	141,769	,000
	posebni	1803,466	1117	1,615		
	total	2032,361	1118			
58. Iskrivost	obicajni	121,579	1	121,579	81,301	,000
	posebni	1665,893	1114	1,495		
	total	1787,472	1115			
59. Razgledanost	obicajni	232,891	1	232,891	172,168	,000
	posebni	1508,254	1115	1,353		
	total	1741,144	1116			

Skorajda med vsemi spremenljivkami so statistično pomembne razlike, razen pri treh. Statistično pomembne razlike ni pri spremenljivki, ki se veže na socialnost (postavljaškost), dve spremenljivki, vezani na vedenjske težave, pa sta na meji statistične pomembnosti in sicer spremenljivka, ki govori o predrznosti do učiteljev in spremenljivka, ki govori o zaničevanju drugih.

Če si pogledamo spremenljivke (v tabeli št. 15), vezane na storilnost, lahko vidimo, da ima učenec s posebnimi potrebami po mnenju učiteljev nižje izobrazbene ambicije, je manj aktiven in iniciativen, med zaposlitvami manj zbrano dela, pri delu je bolj površen, manj

vztrajen, je manj zmožen daljše koncentracije, je bolj počasi dojemljiv, ima bolj slabe delovne navade in je manj razgledan kot običajni učenec. Postavke, vezane na socialnost kažejo, da se učenec s posebnimi potrebami manj prilagodi delu v razredu, se v šoli slabše počuti, je v razredu manj priljubljen in sprejet med sošolci, si manj želi biti v središču pozornosti in mu lahko manj zaupamo kot običajnemu učencu. Glede samopodobe je učenec s posebnimi potrebami manj samokritičen, manj samozavesten, manj samostojen in se je manj sposoben odločati, se manj zavzema za svoje pravice in je bolj zadržan kot običajni učenec. Glede vedenja, pa je učenec s posebnimi potrebami bolj nepredvidljivega vedenja, manj ubogljiv, bolj agresiven in bolj moti delo v razredu, bolj konflikten in manj ukrotljiv, bolj nagnjen k maščevanju in bolj prestopniški.

Tabela 15: Deskriptivna statistika - primerjava izpostavljenih lastnosti pri običajnih učencih in učencih s posebnimi potrebami.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.
						Lower Bound	Upper Bound		
28. Ambicioznost	običajni	827	2,28	1,157	,040	2,20	2,36	1	5
	posebni	290	3,30	1,246	,073	3,15	3,44	1	5
	total	1117	2,54	1,262	,038	2,47	2,62	1	5
29. Aktivnost in iniciativnost	običajni	826	2,33	1,225	,043	2,24	2,41	1	5
	posebni	292	3,34	1,328	,078	3,19	3,49	1	5
	total	1118	2,59	1,329	,040	2,51	2,67	1	5
30. Nepredvidljivost vedenja	običajni	826	3,78	1,207	,042	3,69	3,86	1	5
	posebni	292	3,09	1,552	,091	2,91	3,26	1	5
	total	1118	3,60	1,340	,040	3,52	3,67	1	5
31. Samokritičnost	običajni	823	2,66	1,232	,043	2,57	2,74	1	5
	posebni	292	3,49	1,214	,071	3,35	3,63	1	5
	total	1115	2,87	1,280	,038	2,80	2,95	1	5
32. Samozavestnost	običajni	826	2,40	1,173	,041	2,32	2,48	1	5
	posebni	292	3,40	1,210	,071	3,26	3,54	1	5
	total	1118	2,66	1,261	,038	2,59	2,74	1	5
33. Ubogljivost	običajni	825	2,19	1,145	,040	2,11	2,27	1	5
	posebni	292	2,73	1,411	,083	2,57	2,89	1	5
	total	1117	2,33	1,242	,037	2,26	2,40	1	5
34. Igranje in klepetanje med zaposlitvami	običajni	824	3,49	1,293	,045	3,40	3,58	1	5
	posebni	292	2,79	1,371	,080	2,63	2,95	1	5
	total	1116	3,30	1,349	,040	3,22	3,38	1	5
35. Predrznost do učiteljev	običajni	825	4,10	1,154	,040	4,02	4,17	1	5
	posebni	292	3,94	1,346	,079	3,78	4,09	1	5
	total	1117	4,05	1,208	,036	3,98	4,13	1	5
36. Natančnost pri delu	običajni	822	2,55	1,323	,046	2,46	2,64	1	5
	posebni	291	3,56	1,281	,075	3,42	3,71	1	5
	total	1113	2,81	1,386	,042	2,73	2,89	1	5
37. Vztrajnost pri delu	običajni	826	2,39	1,258	,044	2,30	2,47	1	5
	posebni	292	3,46	1,380	,081	3,30	3,61	1	5
	total	1118	2,67	1,373	,041	2,58	2,75	1	5
38. Prilagodljivost razredu	običajni	827	2,15	1,034	,036	2,07	2,22	1	5
	posebni	292	2,98	1,356	,079	2,82	3,13	1	5
	total	1119	2,36	1,184	,035	2,29	2,43	1	5
39. Počutje v šoli	običajni	825	1,88	,842	,029	1,82	1,94	1	5
	posebni	292	2,62	1,199	,070	2,49	2,76	1	5
	total	1117	2,08	1,002	,030	2,02	2,13	1	5
40. Agresivnost	običajni	825	4,33	,942	,033	4,27	4,40	1	5
	posebni	291	3,82	1,376	,081	3,66	3,98	1	5
	total	1116	4,20	1,095	,033	4,14	4,27	1	5

41. Samostojnost	obicajni	827	2,19	1,226	,043	2,11	2,28	1	5
	posebni	289	3,66	1,278	,075	3,52	3,81	1	5
	total	1116	2,57	1,397	,042	2,49	2,66	1	5
42. Priljubljenost v razredu	obicajni	825	2,14	1,029	,036	2,07	2,21	1	5
	posebni	292	3,02	1,250	,073	2,87	3,16	1	5
	total	1117	2,37	1,158	,035	2,30	2,43	1	5
43. Sprejetost med sošolci	obicajni	827	2,31	1,249	,043	2,23	2,40	1	5
	posebni	291	3,96	1,230	,072	3,81	4,10	1	5
	total	1118	2,74	1,438	,043	2,65	2,82	1	5
44. Motenja dela v razredu	obicajni	825	3,98	1,217	,042	3,90	4,06	1	5
	posebni	290	3,44	1,524	,090	3,27	3,62	1	5
	total	1115	3,84	1,324	,040	3,76	3,92	1	5
45. Sprejetost med sošolci	obicajni	826	1,94	,998	,035	1,87	2,01	1	5
	posebni	292	2,69	1,272	,074	2,54	2,83	1	5
	total	1118	2,14	1,125	,034	2,07	2,20	1	5
46. Konfliktnost	obicajni	826	4,09	1,111	,039	4,01	4,17	1	5
	posebni	292	3,51	1,430	,084	3,35	3,68	1	5
	total	1118	3,94	1,228	,037	3,87	4,01	1	5
47. Hitrost dojemljivosti	obicajni	824	2,23	1,243	,043	2,14	2,31	1	5
	posebni	292	3,65	1,350	,079	3,50	3,81	1	5
	total	1116	2,60	1,417	,042	2,52	2,69	1	5
48. Sposobnost odločanja	obicajni	827	2,21	1,107	,039	2,13	2,28	1	5
	posebni	291	3,36	1,187	,070	3,22	3,49	1	5
	total	1118	2,51	1,236	,037	2,44	2,58	1	5
49. Želja biti v središču pozornosti	obicajni	827	3,05	1,272	,044	2,97	3,14	1	5
	posebni	292	3,32	1,413	,083	3,16	3,48	1	5
	total	1119	3,12	1,315	,039	3,05	3,20	1	5
50. Ukrotljivost	obicajni	826	1,95	,991	,034	1,88	2,02	1	5
	posebni	292	2,40	1,335	,078	2,25	2,56	1	5
	total	1118	2,07	1,109	,033	2,00	2,13	1	5
51. Nagnjenost k maščevanju	obicajni	827	4,18	1,023	,036	4,11	4,25	1	5
	posebni	291	3,91	1,234	,072	3,77	4,05	1	5
	total	1118	4,11	1,088	,033	4,04	4,17	1	5
52. Prestopniškost	obicajni	827	4,39	,928	,032	4,33	4,46	1	5
	posebni	292	4,00	1,239	,073	3,85	4,14	1	5
	total	1119	4,29	1,033	,031	4,23	4,35	1	5
53. Vrednost zaupanja	obicajni	825	1,98	1,091	,038	1,91	2,06	1	5
	posebni	290	2,77	1,321	,078	2,61	2,92	1	5
	total	1115	2,19	1,204	,036	2,12	2,26	1	5
54. Zaničevanje drugih	obicajni	826	4,19	1,054	,037	4,12	4,26	1	5
	posebni	291	4,05	1,144	,067	3,92	4,18	1	5
	total	1117	4,15	1,079	,032	4,09	4,22	1	5
55. Postavljaškost	obicajni	822	3,94	1,202	,042	3,86	4,02	1	5
	posebni	292	3,92	1,236	,072	3,78	4,07	1	5
	total	1114	3,94	1,210	,036	3,87	4,01	1	5
56. Zavzemanje za svoje pravice	obicajni	827	2,26	1,028	,036	2,19	2,33	1	5
	posebni	292	2,93	1,206	,071	2,79	3,07	1	5
	total	1119	2,44	1,116	,033	2,37	2,50	1	5
57. Delovne navade	obicajni	827	2,32	1,234	,043	2,24	2,41	1	5
	posebni	292	3,35	1,368	,080	3,20	3,51	1	5
	total	1119	2,59	1,348	,040	2,51	2,67	1	5
58. Iskrivost	obicajni	827	2,44	1,208	,042	2,36	2,53	1	5
	posebni	289	3,20	1,263	,074	3,05	3,34	1	5
	total	1116	2,64	1,266	,038	2,56	2,71	1	5
59. Razgledanost	obicajni	826	2,27	1,138	,040	2,19	2,35	1	5
	posebni	291	3,31	1,233	,072	3,17	3,45	1	5
	total	1117	2,54	1,249	,037	2,47	2,62	1	5

2.4 Razlike, ki jih opazijo učitelji med običajnimi učenci in učenci s posebnimi potrebami – faktorska analiza

Pri običajnih učencih smo dobili tri faktorje in pri učencih s posebnimi potrebami štiri. Drugi faktor pri običajnih učencih in prvi faktor pri učencih s posebnimi potrebami sta identična, razlikujeta se le po nasičenosti posameznih spremenljivk. Obe preučevani skupini učencev sta z vidika učiteljev vedenjsko neproblematični in socialno neizstopajoči, čeprav se s pozitivno valenco spremenljivk, ki zaznamujejo ta faktor, v večjem deležu strinjajo učitelji pri običajnih učencih kot pri učencih s posebnimi potrebami.

Identična sta tudi tretji faktor pri običajnih učencih in četrti faktor pri učencih s posebnimi potrebami, le ena spremenljivka, vezana na samopodobo, je pri običajnih učencih v tem faktorju več. Faktor govori o socialni ne vključenosti učenca, vendar pa po frekvenčni strukturi lahko vidimo, da so ti učenci v razred po mnenju učiteljev socialno vključeni, pa vendar so v to močnejše prepričani učitelji za običajnega učenca kot pa za učenca s posebnimi potrebami.

Prvi faktor pri običajnih učencih razpade pri učencih s posebnimi potrebami na dva faktorja in sicer drugi in tretji. Medtem ko so pri prvem faktorju pri običajnih učencih izpostavljene najprej vse spremenljivke, vezane na storilnost in večina tistih, ki so vezane na samopodobo, so v okviru drugega faktorja pri učencih s posebnimi potrebami vse trditve, ki so vezane na samopodobo in večina tistih, ki so vezane na storilnost. Preostale spremenljivke, vezane na storilnost, so v tretjem faktorju. Sklepali bi lahko, da je pri običajnih učencih storilnost ključna, saj se pojavi že v prvem faktorju. Pri učencih s posebnimi potrebami pa je ključno vedenje in socialnost (prvi faktor), temu sledi samopodoba, ki se povezuje z nekaterimi spremenljivkami, ki opisujejo storilnost učenca s posebnimi potrebami (drugi faktor), nato pa še storilnost (tretji faktor), pri kateri so pomembne predvsem učenčeve učne navade. Tako pri običajnih učencih kot tudi učencih s posebnimi potrebami imajo faktorji, vezani na storilnost in samopodobo, negativno konotacijo. Pa vendar frekvenčna struktura kaže, da je med učitelji običajni učenec prepoznan kot tisti, ki ima konstruktivno storilnost in pozitivno samopodobo, pri učencih s posebnimi potrebami pa se kaže bolj negativna konotacija, da je torej učenec s posebnimi potrebami nekonstruktivno storilen in ima slabo samopodobo in samozaupanje.

2.5 Razlike med posameznimi skupinami učencev s posebnimi potrebami

V ta namen so bili za vsakega posameznika izračunani faktorske score po regresijski metodi. S temi vrednostmi smo naredili test homogenosti variance in ANOVO. Naredili smo še post hoc večkratne primerjave med skupinami po metodi Tamhane T2.

Tabela 16: Učenci s posebnimi potrebami – regresija faktorskih skorov.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95 % Confidence Interval for Mean		Min.	Max.
						Lower Bound	Upper Bound		
REGR factor score 1 for analysis 2	primankljaj na področjih učenja	70	,2133394	,81941169	,09793843	,0179576	,4087212	-2,10750	1,68039
	slep in slaboviden	13	,5530174	,62349188	,17292553	,1762450	,9297897	-,94994	1,23518
	govorna jezikovna motnja	28	,5258075	,59221293	,11191772	,2961713	,7554437	-1,01481	1,22318
	gluh in naglušen	50	,4071702	,76144468	,10768454	,1907700	,6235704	-1,39374	1,36393
	motnja vedenja in osebnosti	66	-1,0781163	,97325228	,11979907	-1,3173716	-,8388610	-2,87740	1,52743
	gibalno oviran	35	,3612514	,64184850	,10849220	,1407687	,5817341	-,70281	1,22002
	dolgotrajno bolan	9	,3592987	,55426128	,18475376	-,0667443	,7853416	-,89762	,96681
	Total	271	,0071067	1,00467338	,06102956	-,1130476	,1272610	-2,87740	1,68039
REGR factor score 2 for analysis 2	primankljaj na področjih učenja	70	,6489904	,73150460	,08743152	,4745693	,8234115	-1,07733	1,94778
	slep in slaboviden	13	-,6924243	,98542921	,27330889	-1,2879132	-,0969354	-1,82116	1,31442
	govorna jezikovna motnja	28	,3998038	,94187443	,17799754	,0345830	,7650246	-1,56828	1,70916
	gluh in naglušen	50	-,5987834	,95047687	,13441773	-,8689059	-,3286608	-1,98404	1,59193
	motnja vedenja in osebnosti	66	-,0785791	,86122839	,10600989	-,2902954	,1331373	-2,18953	1,56114
	gibalno oviran	35	-,4986483	,99795475	,16868514	-,8414578	-,1558389	-2,53905	1,38586
	dolgotrajno bolan	9	,4400139	,56007837	,18669279	,0094995	,8705282	-,67882	1,02855
	Total	271	-,0036739	1,00063667	,06078435	-,1233455	,1159976	-2,53905	1,94778
REGR factor score 3 for analysis 2	primankljaj na področjih učenja	70	,0327404	,93776885	,11208482	-,1908627	,2563435	-2,01840	2,61646
	slep in slaboviden	13	-,2825284	1,36941944	,37980862	-1,1100602	,5450035	-1,63435	2,55447
	govorna jezikovna motnja	28	,0212256	,84522748	,15973298	-,3065194	,3489706	-1,78221	1,66831
	gluh in naglušen	50	-,4873783	,75992904	,10747020	-,7033477	-,2714088	-1,79426	1,49247
	motnja vedenja in osebnosti	66	,4716925	1,02516863	,12618954	,2196746	,7237104	-3,13590	2,82885
	gibalno oviran	35	-,1306331	1,06530378	,18006920	-,4965777	,2353116	-1,87731	2,56570
	dolgotrajno bolan	9	-,2045551	,53478721	,17826240	-,6156290	,2065187	-,94812	,74142
	Total	271	-,0016129	,99743356	,06058977	-,1209014	,1176756	-3,13590	2,82885

REGR factor score 4 for analysis 2	primanjkljaj na področjih učenja	70	,0778811	,98212672	,11738660	-,1562988	,3120609	-1,85486	2,38444
	slep in slaboviden	13	,0892562	1,12408405	,31176482	-,5900210	,7685334	-1,86863	1,48225
	govorna jezikovna motnja	28	-,2238614	,92193114	,17422861	-,5813490	,1336261	-1,35956	2,11383
	gluh in naglušen	50	,0293792	1,00325028	,14188102	-,2557414	,3144997	-2,78373	2,60255
	motnja vedenja in osebnosti	66	,2706651	1,05016770	,12926671	,0125016	,5288285	-2,47120	2,73119
	gibalno oviran	35	-,3275073	,88776547	,15005975	-,6324655	-,0225492	-2,22948	2,84271
	dolgotrajno bolan	9	-,5706720	,68897836	,22965945	-1,1002676	-,0410763	-1,48785	,29330
	Total	271	,0113577	,99949109	,06071476	-,1081769	,1308922	-2,78373	2,84271

Tabela 17: Učenci s posebnimi potrebami – analiza variance.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
REGR factor score 1 for analysis 2	Between Groups	105,622	6	17,604	27,844	,000
	Within Groups	166,907	264	,632		
	Total	272,530	270			
REGR factor score 2 for analysis 2	Between Groups	68,968	6	11,495	15,069	,000
	Within Groups	201,376	264	,763		
	Total	270,344	270			
REGR factor score 3 for analysis 2	Between Groups	28,660	6	4,777	5,255	,000
	Within Groups	239,956	264	,909		
	Total	268,616	270			
REGR factor score 4 for analysis 2	Between Groups	13,460	6	2,243	2,311	,034
	Within Groups	256,265	264	,971		
	Total	269,725	270			

Tabela 18: Post hoc večkratna primerjava med skupinami učencev s posebnimi potrebami.

Dependent Variable	(I) upp24	(J) upp24	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
REGR factor score 1 for analysis 2	primanjkljaj na področjih učenja	slep in slaboviden	-,33967795	,19873393	,897	-1,0258316	,3464757
		govorna jezikovna motnja	-,31246812	,14871958	,569	-,7805476	,1556114
		gluh in naglušen	-,19383076	,14556063	,987	-,6454107	,2577492
		motnja vedenja in osebnosti	1,29145573(*)	,15473769	,000	,8129335	1,7699780
		gibalno oviran	-,14791196	,14615914	1,000	-,6046282	,3088042
		dolgotrajno bolan	-,14595926	,20910736	1,000	-,9294457	,6375272
	slep in slaboviden	primanjkljaj na področjih učenja	,33967795	,19873393	,897	-,3464757	1,0258316
		govorna jezikovna	,02720984	,20598256	1,000	-,6760284	,7304481

		motnja					
		gluh in naglušen	,14584720	,20371352	1,000	-,5501126	,8418070
		motnja vedenja in osebnosti	1,63113368(*)	,21036886	,000	,9227444	2,3395230
		gibalno oviran	,19176600	,20414161	1,000	-,5064192	,8899512
		dolgotrajno bolan	,19371869	,25305571	1,000	-,6925904	1,0800278
	govorna jezikovna motnja	primanjkljaj na področjih učenja	,31246812	,14871958	,569	-,1556114	,7805476
		slep in slaboviden	-,02720984	,20598256	1,000	-,7304481	,6760284
		gluh in naglušen	,11863736	,15531110	1,000	-,3703152	,6075899
		motnja vedenja in osebnosti	1,60392384(*)	,16394327	,000	1,0908601	2,1169876
		gibalno oviran	,16455616	,15587217	,999	-,3288098	,6579221
		dolgotrajno bolan	,16650886	,21600817	1,000	-,6255536	,9585713
	gluh in naglušen	primanjkljaj na področjih učenja	,19383076	,14556063	,987	-,2577492	,6454107
		slep in slaboviden	-,14584720	,20371352	1,000	-,8418070	,5501126
		govorna jezikovna motnja	-,11863736	,15531110	1,000	-,6075899	,3703152
		motnja vedenja in osebnosti	1,48528648(*)	,16108314	,000	,9859400	1,9846329
		gibalno oviran	,04591880	,15286110	1,000	-,4325369	,5243745
		dolgotrajno bolan	,04787150	,21384553	1,000	-,7394707	,8352137
	motnja vedenja in osebnosti	primanjkljaj na področjih učenja	1,29145573(*)	,15473769	,000	-1,7699780	-,8129335
		slep in slaboviden	1,63113368(*)	,21036886	,000	-2,3395230	-,9227444
		govorna jezikovna motnja	1,60392384(*)	,16394327	,000	-2,1169876	-1,0908601
		gluh in naglušen	1,48528648(*)	,16108314	,000	-1,9846329	-,9859400
		gibalno oviran	1,43936768(*)	,16162418	,000	-1,9427842	-,9359512
		dolgotrajno bolan	1,43741499(*)	,22019485	,000	-2,2302125	-,6446174
	gibalno oviran	primanjkljaj na področjih učenja	,14791196	,14615914	1,000	-,3088042	,6046282
		slep in slaboviden	-,19176600	,20414161	1,000	-,8899512	,5064192
		govorna jezikovna motnja	-,16455616	,15587217	,999	-,6579221	,3288098
		gluh in	-,04591880	,15286110	1,000	-,5243745	-,4325369

		naglušen					
		motnja vedenja in osebnosti	1,43936768(*)	,16162418	,000	,9359512	1,9427842
		dolgotrajno bolan	,00195270	,21425338	1,000	-,7871063	,7910117
	dolgotrajno bolan	primanjkljaj na področjih učenja	,14595926	,20910736	1,000	-,6375272	,9294457
		slep in slaboviden	-,19371869	,25305571	1,000	-1,0800278	,6925904
		govorna jezikovna motnja	-,16650886	,21600817	1,000	-,9585713	,6255536
		gluh in naglušen	-,04787150	,21384553	1,000	-,8352137	,7394707
		motnja vedenja in osebnosti	1,43741499(*)	,22019485	,000	,6446174	2,2302125
		gibalno oviran	-,00195270	,21425338	1,000	-,7910117	,7871063
REGR factor score 2 for analysis 2	primanjkljaj na področjih učenja	slep in slaboviden	1,34141469(*)	,28695299	,007	,2918641	2,3909652
		govorna jezikovna motnja	,24918658	,19831136	,994	-,3917320	,8901051
		gluh in naglušen	1,24777376(*)	,16035086	,000	,7473554	1,7481921
		motnja vedenja in osebnosti	,72756946(*)	,13741313	,000	,3026542	1,1524847
		gibalno oviran	1,14763872(*)	,18999723	,000	,5427881	1,7524894
		dolgotrajno bolan	,20897649	,20615157	1,000	-,5814011	,9993541
	slep in slaboviden	primanjkljaj na področjih učenja	1,34141469(*)	,28695299	,007	-2,3909652	-,2918641
		govorna jezikovna motnja	-1,09222811	,32616081	,058	-2,2049889	,0205327
		gluh in naglušen	-,09364093	,30457491	1,000	-1,1637991	,9765173
		motnja vedenja in osebnosti	-,61384523	,29314816	,679	-1,6690809	,4413904
		gibalno oviran	-,19377597	,32117351	1,000	-1,2943269	,9067750
		dolgotrajno bolan	-1,13243820	,33098632	,057	-2,2841805	,0193041
	govorna jezikovna motnja	primanjkljaj na področjih učenja	-,24918658	,19831136	,994	-,8901051	,3917320
		slep in slaboviden	1,09222811	,32616081	,058	-,0205327	2,2049889
		gluh in naglušen	,99858718(*)	,22304988	,001	,2907884	1,7063859
		motnja vedenja in osebnosti	,47838288	,20717437	,417	-,1852134	1,1419792
		gibalno oviran	,89845214(*)	,24523009	,011	,1220091	1,6748952

		dolgotrajno bolan	-,04021009	,25794829	1,000	-,9161518	,8357316
	gluh in naglušen	primanjkljaj na področjih učenja	1,24777376(*)	,16035086	,000	-1,7481921	-,7473554
		slep in slaboviden	,09364093	,30457491	1,000	-,9765173	1,1637991
		govorna jezikovna motnja	-,99858718(*)	,22304988	,001	-1,7063859	-,2907884
		motnja vedenja in osebnosti	-,52020430	,17119060	,062	-1,0525915	,0121829
		gibalno oviran	-,10013504	,21569145	1,000	-,7780697	,5777996
		dolgotrajno bolan	1,03879727(*)	,23004853	,006	-1,8512397	-,2263548
	motnja vedenja in osebnosti	primanjkljaj na področjih učenja	-,72756946(*)	,13741313	,000	-1,1524847	-,3026542
		slep in slaboviden	,61384523	,29314816	,679	-,4413904	1,6690809
		govorna jezikovna motnja	-,47838288	,20717437	,417	-1,1419792	,1852134
		gluh in naglušen	,52020430	,17119060	,062	-,0121829	1,0525915
		gibalno oviran	,42006927	,19923045	,567	-,2098718	1,0500103
		dolgotrajno bolan	-,51859296	,21469116	,474	-1,3123967	,2752108
	gibalno oviran	primanjkljaj na področjih učenja	1,14763872(*)	,18999723	,000	-1,7524894	-,5427881
		slep in slaboviden	,19377597	,32117351	1,000	-,9067750	1,2943269
		govorna jezikovna motnja	-,89845214(*)	,24523009	,011	-1,6748952	-,1220091
		gluh in naglušen	,10013504	,21569145	1,000	-,5777996	,7780697
		motnja vedenja in osebnosti	-,42006927	,19923045	,567	-1,0500103	,2098718
		dolgotrajno bolan	-,93866223(*)	,25161255	,023	-1,7957856	-,0815388
	dolgotrajno bolan	primanjkljaj na področjih učenja	-,20897649	,20615157	1,000	-,9993541	,5814011
		slep in slaboviden	1,13243820	,33098632	,057	-,0193041	2,2841805
		govorna jezikovna motnja	,04021009	,25794829	1,000	-,8357316	,9161518
		gluh in naglušen	1,03879727(*)	,23004853	,006	,2263548	1,8512397
		motnja vedenja in osebnosti	,51859296	,21469116	,474	-,2752108	1,3123967
		gibalno oviran	,93866223(*)	,25161255	,023	,0815388	1,7957856
REGR	primanjkljaj	slep in	,31526871	,39600201	1,000	-1,1412556	1,7717930

factor score 3 for analysis 2	na področjih učenja	slaboviden					
		govorna jezikovna motnja	,01151475	,19513490	1,000	-,6085129	,6315424
		gluh in naglušen	,52011864(*)	,15528312	,023	,0389591	1,0012782
		motnja vedenja in osebnosti	-,43895212	,16878034	,197	-,9605940	,0826897
		gibalno oviran	,16337346	,21210357	1,000	-,5073781	,8341250
		dolgotrajno bolan	,23729549	,21057182	,999	-,5254161	1,0000071
	slep in slaboviden	primanjkljaj na področjih učenja	-,31526871	,39600201	1,000	-1,7717930	1,1412556
		govorna jezikovna motnja	-,30375396	,41203059	1,000	-1,7774271	1,1699192
		gluh in naglušen	,20484993	,39472070	1,000	-1,2509788	1,6606786
		motnja vedenja in osebnosti	-,75422084	,40022292	,824	-2,2139423	,7055006
		gibalno oviran	-,15189526	,42033261	1,000	-1,6361214	1,3323309
		dolgotrajno bolan	-,07797322	,41956176	1,000	-1,5744005	1,4184540
	govorna jezikovna motnja	primanjkljaj na področjih učenja	-,01151475	,19513490	1,000	-,6315424	,6085129
		slep in slaboviden	,30375396	,41203059	1,000	-1,1699192	1,7774271
		gluh in naglušen	,50860390	,19252134	,206	-,1052719	1,1224797
		motnja vedenja in osebnosti	-,45046687	,20356430	,480	-1,0940516	,1931178
		gibalno oviran	,15185871	,24070634	1,000	-,6093153	,9130327
		dolgotrajno bolan	,22578074	,23935770	1,000	-,5941028	1,0456642
	gluh in naglušen	primanjkljaj na področjih učenja	-,52011864(*)	,15528312	,023	-1,0012782	-,0389591
		slep in slaboviden	-,20484993	,39472070	1,000	-1,6606786	1,2509788
		govorna jezikovna motnja	-,50860390	,19252134	,206	-1,1224797	,1052719
		motnja vedenja in osebnosti	-,95907077(*)	,16575175	,000	-1,4728799	-,4452616
		gibalno oviran	-,35674519	,20970160	,875	-1,0216352	,3081448
		dolgotrajno bolan	-,28282315	,20815217	,989	-1,0441230	,4784767
	motnja vedenja in osebnosti	primanjkljaj na področjih učenja	,43895212	,16878034	,197	-,0826897	,9605940
		slep in slaboviden	,75422084	,40022292	,824	-,7055006	2,2139423

		govorna jezikovna motnja	,45046687	,20356430	,480	-,1931178	1,0940516
		gluh in naglušen	,95907077(*)	,16575175	,000	,4452616	1,4728799
		gibalno oviran	,60232558	,21988342	,153	-,0902678	1,2949190
		dolgotrajno bolan	,67624762	,21840623	,126	-,0963861	1,4488814
	gibalno oviran	primanjkljaj na področjih učenja	-,16337346	,21210357	1,000	-,8341250	,5073781
		slep in slaboviden	,15189526	,42033261	1,000	-1,3323309	1,6361214
		govorna jezikovna motnja	-,15185871	,24070634	1,000	-,9130327	,6093153
		gluh in naglušen	,35674519	,20970160	,875	-,3081448	1,0216352
		motnja vedenja in osebnosti	-,60232558	,21988342	,153	-1,2949190	,0902678
		dolgotrajno bolan	,07392204	,25338193	1,000	-,7756857	,9235298
		primanjkljaj na področjih učenja	-,23729549	,21057182	,999	-1,0000071	,5254161
	dolgotrajno bolan	slep in slaboviden	,07797322	,41956176	1,000	-1,4184540	1,5744005
		govorna jezikovna motnja	-,22578074	,23935770	1,000	-1,0456642	,5941028
		gluh in naglušen	,28282315	,20815217	,989	-,4784767	1,0441230
		motnja vedenja in osebnosti	-,67624762	,21840623	,126	-1,4488814	,0963861
		gibalno oviran	-,07392204	,25338193	1,000	-,9235298	,7756857
		slep in slaboviden	-,01137517	,33313198	1,000	-1,2137470	1,1909967
		govorna jezikovna motnja	,30174252	,21008384	,972	-,3670692	,9705542
	primanjkljaj na področjih učenja	gluh in naglušen	,04850190	,18414623	1,000	-,5235297	,6205335
		motnja vedenja in osebnosti	-,19278400	,17461241	,999	-,7323883	,3468203
		gibalno oviran	,40538841	,19051914	,544	-,1923726	1,0031494
		dolgotrajno bolan	,64855306	,25792068	,429	-,3245607	1,6216668
	slep in slaboviden	primanjkljaj na področjih učenja	,01137517	,33313198	1,000	-1,1909967	1,2137470
		govorna jezikovna motnja	,31311769	,35714551	1,000	-,9264601	1,5526955
		gluh in naglušen	,05987707	,34253106	1,000	-1,1539574	1,2737115
		motnja	-,18140884	,33750139	1,000	-1,3885353	1,0257176

REGR
factor
score 4 for
analysis 2

		vedenja in osebnosti					
		gibalno oviran	,41676358	,34599889	,997	-,8029942	1,6365213
		dolgotrajno bolan	,65992823	,38722186	,900	-,6840313	2,0038877
	govorna jezikovna motnja	primanjkljaj na področjih učenja	-,30174252	,21008384	,972	-,9705542	,3670692
		slep in slaboviden	-,31311769	,35714551	1,000	-1,5526955	,9264601
		gluh in naglušni	-,25324062	,22469052	,998	-,9642196	,4577383
		motnja vedenja in osebnosti	-,49452652	,21694582	,429	-1,1822895	,1932365
		gibalno oviran	,10364589	,22994247	1,000	-,6256976	,8329894
		dolgotrajno bolan	,34681054	,28826910	,997	-,6674765	1,3610976
		primanjkljaj na področjih učenja	-,04850190	,18414623	1,000	-,6205335	,5235297
	gluh in naglušni	slep in slaboviden	-,05987707	,34253106	1,000	-1,2737115	1,1539574
		govorna jezikovna motnja	,25324062	,22469052	,998	-,4577383	,9642196
		motnja vedenja in osebnosti	-,24128590	,19193776	,993	-,8370153	,3544435
		gibalno oviran	,35688651	,20651429	,855	-,2899380	1,0037110
		dolgotrajno bolan	,60005116	,26995127	,595	-,3825135	1,5826158
		primanjkljaj na področjih učenja	,19278400	,17461241	,999	-,3468203	,7323883
	motnja vedenja in osebnosti	slep in slaboviden	,18140884	,33750139	1,000	-1,0257176	1,3885353
		govorna jezikovna motnja	,49452652	,21694582	,429	-,1932365	1,1822895
		gluh in naglušni	,24128590	,19193776	,993	-,3544435	,8370153
		gibalno oviran	,59817242	,19806012	,069	-,0217461	1,2180909
		dolgotrajno bolan	,84133707	,26354003	,131	-,1347712	1,8174453
		primanjkljaj na področjih učenja	-,40538841	,19051914	,544	-1,0031494	,1923726
	gibalno oviran	slep in slaboviden	-,41676358	,34599889	,997	-1,6365213	,8029942
		govorna jezikovna motnja	-,10364589	,22994247	1,000	-,8329894	,6256976
		gluh in naglušni	-,35688651	,20651429	,855	-1,0037110	,2899380
		motnja vedenja in osebnosti	-,59817242	,19806012	,069	-1,2180909	,0217461

		dolgotrajno bolan	,24316465	,27433810	1,000	-,7466478	1,2329771
	dolgotrajno bolan	primanjkljaj na področjih učenja	-,64855306	,25792068	,429	-1,6216668	,3245607
		slep in slaboviden	-,65992823	,38722186	,900	-2,0038877	,6840313
		govorna jezikovna motnja	-,34681054	,28826910	,997	-1,3610976	,6674765
		gluh in naglušen	-,60005116	,26995127	,595	-1,5826158	,3825135
		motnja vedenja in osebnosti	-,84133707	,26354003	,131	-1,8174453	,1347712
		gibalno oviran	-,24316465	,27433810	1,000	-1,2329771	,7466478

* The mean difference is significant at the .05 level.

Zgornja analiza nam kaže, da med posameznimi skupinami učencev s posebnimi potrebami obstajajo razlike znotraj vseh faktorjev. Znotraj prvega faktorja so razlike med učenci z motnjami vedenja in osebnosti oz. s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in vsemi ostalimi skupinami učencev s posebnimi potrebami. Če prvi faktor kot celota govori o vzornem, neizstopajočem vedenju in socialni neopaznosti učencev s posebnimi potrebami, so učenci z motnjami vedenja in osebnosti oz. s čustvenimi in vedenjskimi motnjami pri tem statistično pomembno drugačni, saj je njihovo vedenje bistveno bolj izstopajoče in kažejo socialno nekonstruktivno vedenje.

V okviru drugega faktorja, ki govori o slabi samopodobi in nekonstruktivni storilnosti izstopajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki se statistično pomembno razlikujejo od slepih, gluhih in naglušnih učencev, učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter gibalno oviranih učencev. Vse te skupine učencev imajo statistično pomembno višjo samopodobo in bolj konstruktivno storilnost v primerjavi z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Podobno so se na tem faktorju odrezali z vidika učiteljev slabše učenci z govorno in jezikovno motnjo v primerjavi z gluhi in naglušnimi ter gibalno oviranimi učenci; ter dolgotrajno bolni učenci v primerjavi z gluhi in naglušni ter gibalno ovirani.

V okviru tretjega faktorja je razlika le med gluhi in naglušnimi učenci na eni strani in učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter učenci z motnjami vedenja in osebnosti oz. s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Gluhi in naglušni učenci imajo statistično pomembno boljše učne navade kot ostali dve skupini učencev.

Glede četrtega faktorja je anova pokazala, da so značilne razlike med varianco znotraj skupin in med varianco med skupinami, vendar post hoc test razkrije, da med pari posameznih skupin ni značilnih razlik.

ZAKLJUČEK

Učenci s posebnimi potrebami se po mnenju osnovnošolskih učiteljev, bistveno razlikujejo od običajnih učencev v naših osnovnih šolah. Z vidika storilnosti jih učitelji prepoznavajo kot tiste, ki imajo ne le bistveno nižje izobrazbene ambicije, marveč zanje velja tudi dokaj nekonstruktivno storilnostno vedenje znotraj razreda, kar učiteljem v rednih razredih

nedvomno predstavlja precejšnje breme. Tudi z vidika socialne vključenosti se učenci s posebnimi potrebami v primerjavi z običajnimi učenci učiteljem kažejo kot manj prilagodljivi in manj sprejeti oz. zaželeni s strani ostalih učencev, kar se nedvomno odraža tudi v njihovem slabšem počutju v razredu. Tudi samopodoba učencev s posebnimi potrebami je v primerjavi z običajnimi bistveno slabša, zanje velja šibkejša ego moč. Na področju vedenja so učenci s posebnimi potrebami po mnenju učiteljev bolj nepredvidljivega vedenja ter bolj moteči v razredu, saj so bolj agresivni in manj ubogljivi ter ukrotljivi, kar se kaže tudi v večji konfliktnosti in pogostejšemu prestopanju mej sprejemljivega.

Tudi faktorska analiza potrjuje zgoraj izpostavljene ugotovitve, saj so se v večini faktorjev združevale podobne lastnosti, vendar je za običajnega učenca bolj značilna pozitivna konotacija, pri učencih s posebnimi potrebami pa negativna.

Prvi faktor pri učencih s posebnimi potrebami in drugi faktor pri običajnih učencih sta identična, razlikujeta se le po nasičenosti posameznih spremenljivk. Obe preučevani skupini učencev sta z vidika učiteljev vedenjsko neproblematični in socialno neizstopajoči, čeprav se s pozitivno valenco spremenljivk, ki zaznamujejo ta faktor, v večjem deležu strinjajo učitelji pri običajnih učencih kot pri učencih s posebnimi potrebami. Nadaljnja analiza posameznih skupin učencev s posebnimi potrebami znotraj prvega faktorja je pokazala, da so razlike med učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in vsemi ostalimi skupinami učencev s posebnimi potrebami. Če prvi faktor kot celota govori o vzornem, neizstopajočem vedenju in socialni neopaznosti učencev s posebnimi potrebami, so učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami pri tem statistično pomembno drugačni, saj je njihovo vedenje bistveno bolj izstopajoče in kažejo socialno nekonstruktivno vedenje.

Podobna sta tudi tretji faktor pri običajnih učencih in četrti faktor pri učencih s posebnimi potrebami. Faktor govori o socialni ne/vključenosti učenca, obe skupini učencev naj bi bili po mnenju učiteljev socialno vključeni v razred, pa vendar so v to močnejše prepričani učitelji za običajnega učenca kot pa za učenca s posebnimi potrebami. Glede tega faktorja je anova sicer pokazala, da so značilne razlike med varianco znotraj skupin učencev s posebnimi potrebami in med varianco med skupinami, vendar post hoc test razkrije, da med pari posameznih skupin učencev s posebnimi potrebami ni značilnih razlik.

Prvi faktor pri običajnih učencih razpade pri učencih s posebnimi potrebami na dva faktorja. Iz faktorske analize bi lahko sklepali, da je pri običajnih učencih storilnost ključna, saj se pojavi že v prvem faktorju. Pri učencih s posebnimi potrebami pa je ključno vedenje in socialnost (prvi faktor), temu sledi samopodoba, ki se povezuje z nekaterimi spremenljivkami, ki opisujejo storilnost učenca s posebnimi potrebami (drugi faktor), nato pa učne navade (tretji faktor). Med učitelji je običajni učenec prepoznan kot tisti, ki ima konstruktivno storilnost in visoko samopodobo, pri učencih s posebnimi potrebami pa se kaže bolj negativna konotacija, da je torej učenec s posebnimi potrebami nekonstruktivno storilen in ima slabo samopodobo in samozaupanje. Primerjava posameznih skupin učencev s posebnimi potrebami kaže, da v okviru drugega faktorja izstopajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki se statistično pomembno razlikujejo od slepih, gluhih in naglušnih učencev, učencev v motnjo vedenja in osebnosti ter gibalno oviranih učencev. Vse te skupine učencev imajo statistično pomembno višjo samopodobo in bolj konstruktivno storilnost v primerjavi z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Podobno so se na tem faktorju odrezali z vidika učiteljev slabše učenci z govorno in jezikovno motnjo v primerjavi z gluhi in naglušnimi ter gibalno oviranimi učenci; ter dolgotrajno bolni učenci v primerjavi z gluhi in naglušni ter gibalno ovirani. V okviru tretjega faktorja pa je razlika le med gluhi in naglušnimi učenci na eni strani in učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter

učenci z motnjami vedenja in osebnosti. Gluhi in naglušni učenci imajo statistično pomembno boljše učne navade kot ostali dve skupini učencev.

Z vidika vedenja so za učitelje torej res najbolj problematični učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Z vidika negativne samopodobe in nekonstruktivne storilnosti izstopajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, z vidika boljših delovnih navad pa gluhi in naglušni učenci. Vsekakor pa v nezaželeno in motečo smer najbolj izstopajo učenci z motnjami vedenja in osebnosti oz. učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, za katere tudi mnogi učitelji menijo, da po njihovem mnenju (42% razrednih in 50,7 % predmetnih učiteljev), niso zmožni dosežati učnega programa rednih šol. Poglejmo si, ali po ocenah njihovega učnega uspeha, ki so ga dali učitelji, ki imajo z njimi izkušnje, to tudi drži. Učitelje smo namreč povprašali tudi, kako ocenjujejo učnih uspeh učenca s posebnimi potrebami, ki so ga opisovali, pri predmetu, ki ga poučujejo?

Aritmetična sredina učnega uspeha vseh učencev s posebnimi potrebami skupaj je 2,70 (standardna napaka 1,081), za posamezne skupine učencev s posebnimi potrebami pa smo dobili naslednje rezultate (Tabela 19).

Tabela 19: Posamezne skupine učencev s posebnimi potrebami po učnem uspehu.

		nezadostno	zadostno	dobro	prav dobro	odlično	skupaj
primanjkljaj na področjih učenja	Count	18	36	22	0	0	76
	% within upp24	23,7%	47,4%	28,9%	,0%	,0%	100,0%
	% within upp27	58,1%	34,6%	25,3%	,0%	,0%	27,0%
	% of Total	6,4%	12,8%	7,8%	,0%	,0%	27,0%
slep in slaboviden	Count	0	4	3	2	3	12
	% within upp24	,0%	33,3%	25,0%	16,7%	25,0%	100,0%
	% within upp27	,0%	3,8%	3,4%	5,4%	13,6%	4,3%
	% of Total	,0%	1,4%	1,1%	,7%	1,1%	4,3%
govorna jezikovna motnja	Count	4	11	8	6	0	29
	% within upp24	13,8%	37,9%	27,6%	20,7%	,0%	100,0%
	% within upp27	12,9%	10,6%	9,2%	16,2%	,0%	10,3%
	% of Total	1,4%	3,9%	2,8%	2,1%	,0%	10,3%
gluh in naglušen	Count	1	10	16	14	10	51
	% within upp24	2,0%	19,6%	31,4%	27,5%	19,6%	100,0%
	% within upp27	3,2%	9,6%	18,4%	37,8%	45,5%	18,1%
	% of Total	,4%	3,6%	5,7%	5,0%	3,6%	18,1%
motnja vedenja in osebnosti	Count	3	32	24	8	2	69
	% within upp24	4,3%	46,4%	34,8%	11,6%	2,9%	100,0%
	% within upp27	9,7%	30,8%	27,6%	21,6%	9,1%	24,6%
	% of Total	1,1%	11,4%	8,5%	2,8%	,7%	24,6%
gibalno oviran	Count	2	9	9	7	7	34
	% within upp24	5,9%	26,5%	26,5%	20,6%	20,6%	100,0%
	% within upp27	6,5%	8,7%	10,3%	18,9%	31,8%	12,1%
	% of Total	,7%	3,2%	3,2%	2,5%	2,5%	12,1%

dolgotrajno bolan	Count	3	2	5	0	0	10
	% within upp24	30,0%	20,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%
	% within upp27	9,7%	1,9%	5,7%	,0%	,0%	3,6%
	% of Total	1,1%	,7%	1,8%	,0%	,0%	3,6%
skupaj	Count	31	104	87	37	22	281
	% within upp24	11,0%	37,0%	31,0%	13,2%	7,8%	100,0%
	% within upp27	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	11,0%	37,0%	31,0%	13,2%	7,8%	100,0%

Tabela 20: Test statistične pomembnosti med različnimi skupinami UPP in učnim uspehom – Chi-kvadrat.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	89,066(a)	24	,000
Likelihood Ratio	102,384	24	,000
Linear-by-Linear Association	19,708	1	,000
N of Valid Cases	281		

V učnem uspehu med posameznimi skupinami učencev s posebnimi potrebami so statistično pomembne razlike.

Tabela 21: Deskriptivna analiza učnega uspeha učencev s posebnimi potrebami.

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.
					Lower Bound	Upper Bound		
primanjkljaj na področjih učenja	76	2,05	,728	,084	1,89	2,22	1	3
slep in slaboviden	12	3,33	1,231	,355	2,55	4,12	2	5
govorna jezikovna motnja	29	2,55	,985	,183	2,18	2,93	1	4
gluh in naglušen	51	3,43	1,082	,151	3,13	3,74	1	5
motnja vedenja in osebnosti	69	2,62	,859	,103	2,42	2,83	1	5
gibalno oviran	34	3,24	1,232	,211	2,81	3,67	1	5
dolgotrajno bolan	10	2,20	,919	,291	1,54	2,86	1	3
Total	281	2,70	1,081	,064	2,57	2,82	1	5

Aritmetične sredine učnega uspeha kažejo, da, po mnenju učiteljev, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja dosegajo komajda zadosten uspeh ($M=2,05$) in nekoliko boljši učni uspeh, po mnenju učiteljev, dosegajo dolgotrajno bolni ($M=2,20$). Med zadostnim in dobrim učnim uspehom so, po mnenju učiteljev, učenci, ki imajo govorno jezikovne motnje ($M=2,55$) in učenci z motnjami vedenja in osebnosti oz. s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ($M=2,62$). Dober učni uspeh pa imajo v povprečju gibalno ovirani učenci ($M=3,24$) ter slepi in slabovidni ($M=3,33$). Najvišji učni uspeh pa dosegajo gluhi in naglušni učenci ($M=3,43$).

Tabela 22: Analiza variance posameznih skupin učencev s posebnimi potrebami in njihovim učnim uspehom.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	77,229	6	12,872	14,104	,000
Within Groups	250,059	274	,913		
Total	327,288	280			

Tabela 23: Večkratna primerjava učnega uspeha med skupinami učencev s posebnimi potrebami (metoda Tamhane T2).

(I) upp24	(J) upp24	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
primanjkljaj na področjih učenja	slep in slaboviden	-1,281	,365	,084	-2,67	,11
	govorna jezikovna motnja	-,499	,201	,308	-1,15	,15
	gluh in naglušen	-1,379(*)	,173	,000	-1,92	-,84
	motnja vedenja in osebnosti	-,571(*)	,133	,001	-,98	-,16
	gibalno oviran	-1,183(*)	,227	,000	-1,91	-,45
	dolgotrajno bolan	-,147	,302	1,000	-1,34	1,05
slep in slaboviden	primanjkljaj na področjih učenja	1,281	,365	,084	-,11	2,67
	govorna jezikovna motnja	,782	,400	,767	-,64	2,20
	gluh in naglušen	-,098	,386	1,000	-1,50	1,30
	motnja vedenja in osebnosti	,710	,370	,816	-,68	2,10
	gibalno oviran	,098	,413	1,000	-1,34	1,54
	dolgotrajno bolan	1,133	,459	,384	-,46	2,73
govorna jezikovna motnja	primanjkljaj na področjih učenja	,499	,201	,308	-,15	1,15
	slep in slaboviden	-,782	,400	,767	-2,20	,64
	gluh in naglušen	-,880(*)	,238	,009	-1,63	-,13
	motnja vedenja in osebnosti	-,071	,210	1,000	-,74	,60
	gibalno oviran	-,684	,280	,308	-1,57	,20
	dolgotrajno bolan	,352	,343	1,000	-,87	1,58
gluh in naglušen	primanjkljaj na področjih učenja	1,379(*)	,173	,000	,84	1,92
	slep in slaboviden	,098	,386	1,000	-1,30	1,50
	govorna jezikovna motnja	,880(*)	,238	,009	,13	1,63
	motnja vedenja in osebnosti	,808(*)	,183	,001	,24	1,38
	gibalno oviran	,196	,260	1,000	-,62	1,02
	dolgotrajno bolan	1,231(*)	,328	,042	,03	2,43
motnja vedenja in osebnosti	primanjkljaj na področjih učenja	,571(*)	,133	,001	,16	,98
	slep in slaboviden	-,710	,370	,816	-2,10	,68
	govorna jezikovna motnja	,071	,210	1,000	-,60	,74
	gluh in naglušen	-,808(*)	,183	,001	-1,38	-,24
	gibalno oviran	-,612	,235	,228	-1,36	,14
	dolgotrajno bolan	,423	,308	,990	-,77	1,62
gibalno oviran	primanjkljaj na področjih učenja	1,183(*)	,227	,000	,45	1,91
	slep in slaboviden	-,098	,413	1,000	-1,54	1,34
	govorna jezikovna motnja	,684	,280	,308	-,20	1,57
	gluh in naglušen	-,196	,260	1,000	-1,02	,62
	motnja vedenja in osebnosti	,612	,235	,228	-,14	1,36
	dolgotrajno bolan	1,035	,359	,180	-,21	2,28
dolgotrajno bolan	primanjkljaj na področjih učenja	,147	,302	1,000	-1,05	1,34
	slep in slaboviden	-1,133	,459	,384	-2,73	,46
	govorna jezikovna motnja	-,352	,343	1,000	-1,58	,87
	gluh in naglušen	-1,231(*)	,328	,042	-2,43	-,03
	motnja vedenja in osebnosti	-,423	,308	,990	-1,62	,77
	gibalno oviran	-1,035	,359	,180	-2,28	,21

* The mean difference is significant at the .05 level.

Glui in naglušni učenci imajo statistično pomembno višji učni uspeh od učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, učencev z govorno jezikovnimi motnjami, z motnjami vedenja in osebnosti oz. s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter dolgotrajno bolnimi. Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja pa imajo statistično

pomembno nižji učni uspeh poleg gluhih in naglušnih učencev, še od učencev z motnjami vedenja in osebnosti oz. s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter od gibalno oviranih učencev. Po ocenah učnega uspeha učiteljev imajo torej učenci z motnjami vedenja in osebnosti oz. s čustvenimi in vedenjskimi motnjami bistveno višji učni uspeh kot učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, med njimi je tudi bistveno manj tistih učencev, ki imajo pri ocenjevanem predmetu nezadostno oceno.

Ugotovitev, da bodo učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami skupina najmanj zaželenih učencev s posebnimi potrebami, je bila po naših predvidevanjih pričakovana, je pa vsekakor nenavadno, da so ti učenci po mnenju večine učiteljev manj sposobni dosegati učni program redne šole kot npr. učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Na podlagi zgoraj predstavljenih rezultatov, dosegajo učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami statistično pomembno višji učni uspeh kot učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

To analizo lahko sklenemo z ugotovitvijo, da učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami izstopajo predvsem zaradi svojega manj sprejemljivega vedenja, ne pa tudi zaradi svojega učnega uspeha. Naj ob tem izpostavimo, da gre pri teh učencih za dokaj specifičen vidik težav, ki načeloma ne izhaja iz nekih fizičnih oz. fizioloških posebnosti ali posebnosti v razvoju, kot tudi ne izhaja iz nekih očitnih spoznavnih oz. kognitivnih omejenosti, marveč gre v večini primerov za razvoj specifičnih, z vidika družb, ne najbolj sprejemljivih, lahko celo ogrožajočih odzivov pri interakciji učenca z (fizičnim ali socialnim) okoljem. Pri tej skupini je torej skorajda nemogoče pokazati na pogojenost učenčeve motnje s poškodbo, kar naj bi predstavljalo temelj pojasnjevanja nezmožnosti učencev v večini izobraževalnih sistemov (Fulcher 1989). Gre za podskupino učencev s posebnimi potrebami, kjer bo v bodoče potrebno interpretacije pojavnosti in iskanje rešitve nasloniti predvsem na pedagoški diskurz (prav tam) in transakcijski model (Stangvik 1998) pojasnjevanja oviranosti. Kar pa bo v slovenskem šolskem sistemu, za katerega smo že pokazali, da na področju rednega in specializiranega šolanja močno prevladuje psiho-medicinska paradigma in profesionalni diskurz, zahtevalo spremembe na različnih ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema: od ponovnega pretresa formalnih določil (vsaj ZUOPP) in strokovnih smernic na tem področju, do opredeljevanja razmerja med rednimi in specializiranimi šolami ter zaposlenimi v teh institucijah, kot nenazadnje premisliti potrebnost dvotirnega izobraževanja rednih učiteljev in specializiranih pedagogov in preučiti kakovost pedagoških študijev z vidika omogočanja pridobivanja potrebnih strokovnih znanj ter še zlasti z vidika (ne)moči ozaveščanja predsodkov in stereotipov do 'drugačnih' pri bodočih pedagoških delavcih.

B IZKUŠNJE UČITELJEV IN STROKOVNIH DELAVCEV PRI DELU Z UPP IN UČENCI S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI V OSNOVNI IN SREDNJI ŠOLI

Irena Brenčič, Jana Rapuš Pavel

Uvod

V prispevku prikazujemo, kako se učitelji in drugi strokovni delavci osnovne in srednje šole pri svojem delu soočajo z učenci s posebnimi potrebami (v nadaljevanju UPP) ter kakšne so njihove izkušnje z njimi osem let po uzakonjeni integraciji. Pri tem se usmerjava na celotno populacijo UPP, ki smo jo zajeli v raziskavi, posebno pozornost pa namenjava morebitnim razlikam v izkušnjah pri delu z učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v primerjavi z drugimi kategorijami UPP.

Z novo zakonodajo, uvedbo dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP) so se odprle nove možnosti načrtovanja pomoči, tako izven kot v razredu. Poleg izvajalca DSP v okviru tedenske obremenitve otroka, so del strokovne skupine za izvajanje individualiziranega programa (v nadaljevanju IP) postali tudi učitelji in vsi tisti, ki pri tem sodelujejo. To od učiteljev zahteva predvsem upoštevanje in izvajanje različnih prilagoditev (prostorskih, organizacijskih, snovno-ciljnih, metodično-didaktičnih). S tem se je vloga učiteljev začela nagibati v smeri večje individualizacije oz. diferenciacije dela (metod, oblik, tempa dela...). Najpomembnejši je premik od pojmovanja vloge učitelja kot prenešalca znanja v smer učitelja kot spodbujevalca učenja in »v učence usmerjenega pouka« (Požarnik 2003). Učitelj postaja osrednji člen pri uspešnem vključevanju UPP. Zato nas je zanimalo kako učitelji doživljajo svojo vlogo, položaj v procesu vključevanja UPP, kakšne izkušnje imajo pri delu z UPP, kako so premagovali ovire, v čem vidijo učinkovitost dela z njimi, kaj se jim je pri tem zdelo uspešno oz. kaj so videli kot neuspešno.

Na osnovi kvalitativne analize dela podatkov raziskave predstavljamo izstopajoče tendence, ki se nakazujejo in jih interpretiramo z vidika teorije in prakse.

Metodologija

Vzorec anketirancev kvalitativne raziskave predstavlja 2082 strokovnih delavcev osnovne in srednje šole, ki so v šolskem letu 2007/2008 poučevali na osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji. To so učitelji različnih študijskih smeri in predmetnih področij. Učitelji in strokovnjaki na šoli so izpolnili vprašalnik »Vprašalnik za učitelje in druge strokovne delavce«, uporabljen v okviru raziskave »Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov«. V kvalitativno analizo podatkov smo zajeli odgovore iz dela vprašalnika »Vedenje usmerjenega učenca/učenke, ki je vključeval naslednja vprašanja odprtega tipa:

- pozitivne izkušnje dela z usmerjenim učencem/učenko,
- kaj je bilo najbolj učinkovito,
- neugodne/negativne izkušnje,
- kako ste premagovali ovire pri delu z njim/njo,

Kvalitativna analiza podatkov je potekala v zaporedju naslednjih korakov:

- večkratno branje odgovorov,
- kodiranje odgovorov na prvi in drugi ravni,
- oblikovanje kategorij,
- interpretacija kategorij.

V okviru tega prispevka v nadaljevanju predstavlja ključne ugotovitve kvalitativne analize celotnega vzorca (N=2082) in jih primerjava z ugotovitvami analize odgovorov skupine učiteljev in strokovnjakov, ki so se pri svojem delu srečevali z otrokom z čustvenimi in vedenjskimi težavami (N=397).

1 Pozitivne izkušnje učiteljev z usmerjenimi učenci

Večina novejših raziskav kaže na pozitivne učinke vključevanja UPP v redne oblike izobraževanja. Poleg boljšega razvoja in bolj konstruktivnega vedenja UPP (Wiener 2004; Meltzer idr. 2004) so vidni napredki pri izboljšanju razredne klime (krepijo se medosebni odnosi, manjša je tekmovalnost, in napetost v razredu), bogatenju socialnih izkušenj sovrstnikov in njihovo sprejemanje različnosti, večji profesionalni razvoj učiteljev-poglobljanje znanja (Schmidt, Čagan 2005). V raziskavi Pečkove in Lesarjeve (2006) učitelji menijo, da UPP najbolj od vseh drugih učencev pripomorejo k vzgoji za tolerantnost in solidarnost.

V okviru poročanja o pozitivnih izkušnjah smo kode prve in druge ravni oblikovali v osrednjo kategorijo odgovorov, ki smo jo poimenovali **Individulano delo/pristop**. Izjave, ki ilustrirajo to kategorijo odgovorov so:

1244: *Delo s temi učenci te prisili k drugačnem pristopu, k individualizaciji.*

200: *Pri individualnih urah vedno sodeluje, je pripravljen delati in se trudi.*

652: *Na individualnem nivoju je precej drugače; učenci drugače funkcionirajo med sovrstniki kot v skupini.*

Učitelji in strokovnjaki, ki delajo v šoli menijo, da jim individualen pristop omogoča **osebni stik ter tesen, zaupen, neformalen, dober odnos z UPP**. Pri tem je vredno izpostaviti nekaj pogostih izjav osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev:

772: *Individualen pouk izpostavi drugačen, boljši odnos med učitelji in dijaki.*

559: *Zaupanje učenca, pristnejši odnosi, navezanost, odkritosrčnost učenca*

195: *Zelo prijeten učenec. Večkrat me spravi v dobro voljo. Se nasmejim njegovim izjavam...*

Kot pozitivno pri individualnem pristopu strokovni delavci navajajo tudi to, da bolje **spoznajo njihove posebnosti in potrebe kar kasneje uporabljajo pri svojem delu**:

1979: *Le pri individualnem delu je mogoče natančneje prepoznati primanjkljaje na posameznih področjih, zapolniti vrzeli in učenca pripraviti na ocenjevanje znanja.*

694: *Pri individualnem delu lažje odkriješ pomanjkljivosti v znanju in razumevanje snovi, vaje in tempo dela prilagajaš le tem učencu.*

Še posebej pozitivno vidijo individualno delo izven razreda:

422:/ *Umiritev učenca, ker je bil vzet iz razreda: večja zbranost, večja pozornost, večja delavnost.*

Individualno delo po njihovem mnenju vodi v večjo storilnost, **motivacijo** za šolsko delo ter krepí **pozitivno samopodobo**. Navajava nekaj izjav, ki to dokazujejo:

1233:/ *Učenka je pridobila na samozavesti in si zdaj upa odgovoriti, sprašuje, išče podatke.*

410:/ *Učenec je kljub težki bolezni pripravljen na delo.*

631:/ *Individualni pristop, delo izven razreda-pri tem načinu dela je bila učenka bolj uspešna in zadovoljna s svojim delom, kar je izboljšalo njeno samopodobo.*

Prednost individualnega pristopa vidijo učitelji v večjem zadovoljstvu, veselju in **sproščenosti** UPP. Ena od učiteljic razrednega pouka povzame:

293:/ *Učenec je sproščen, delo opravlja z veseljem.*

Iz navedenega je razvidno, da učitelji kot pozitivne izkušnje največkrat navajajo tiste, ki se nanašajo na učence oz. imajo bolj v mislih kaj prinese integracija učencem?

Kaj pozitivnega pa učitelji vidijo zase? Podobno kot omenjene raziskave izpostavijo **spoznavanje novih pristopov in metod dela**, izziv ter **osebno zadovoljstvo**. Učitelj matematike in fizike o delu z UPP pravi:

682:/ *Prisili te, da uvajaš vedno nove metode in oblike dela, iščeš nove oblike motivacije.*

Drugi vidijo svojo pridobitev širše:

1809:/ *Sprejemanje drugačnosti, nov pogled na vzgojo in izobraževanje, krepitev tolerance.*

502:/ *Pozitiven pogled na svet, odpiranje novih obzorij, izjemna sposobnost za pridobitev novega znanja.*

Zanimiva (in spodbudna) je ugotovitev, da učitelji sicer navajajo napredek učencev pri usvajanju učnih ciljev in učnem uspehu kot pozitiven rezultat dela z njimi, vendar bolj osrednje izpostavijo njihovo počutje, zadovoljstvo, trud, odnose in motivacijo.

Razvidno je torej, da se pozitivne izkušnje učiteljev najpogosteje nanašajo na individualen pristop-(največkrat izven razreda), ker se lahko učencu bolj posvetijo, navežejo pristnejši kontakt, spoznajo njihove posebnosti, rezultati pa vodijo v večjo motivacijo in pripravljenost za delo, zadovoljstvo UPP ter omogočajo tudi boljši učni in osebni napredek UPP. Naši rezultati se ujemajo z ugotovitvami Pečkove in Lesarjeve (2006), kjer sta ugotovili, da učitelji pridobivajo na tolerantnosti in se trudijo sprejemati drugačnost.

1.1 Pozitivne izkušnje učiteljev z učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

Podobne tendence kot pri ostalih kategorijah otrok UPP, se kažejo tudi v pozitivnih izkušnjah pri delu z učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (v nadaljevanju UČVM). Individualno delo je, tako kot pri ostalih, prevladujoča pozitivna izkušnja pri delu z UČVM. Rezultati kažejo na veliko naklonjenost in pozitiven odnos učiteljev do individualnega dela z UČVM. Učitelji, ki individualno delajo z UČVM menijo, da se njihova motivacija in pripravljenost za delo pokazeta prav pri osebni stiku - individualnem delu, ta omogoča večji učni in osebni uspeh in napredek otroka.

2 Negativne izkušnje z usmerjenimi učenci

Poulou in Norwich (2000) na podlagi analize raziskav ugotavljata, da so bili učitelji še pred tridesetimi leti zaskrbljeni predvsem nad problemi, ki so se nanašali na vodenje oz. vodljivost (neubogljiv, moti druge, agresiven, nesramen, hiperaktiven, len), manj pa na čustvene in osebne probleme (samozavest, sramežljivost, vznemirjenost). Pri novejših študijah pa ugotavljata, da učitelji večjo skrb posvečajo čustvenim težavam in introvertnim tipom vedenja, učencem, ki se izogibajo delu, so depresivne volje in polni negativizma, kar pa še ne pomeni, da se jim težave z vodljivostjo ostalih zdijo majhne.

Poleg učiteljevih težav pri soočanju z vedenjskim funkcioniranjem UPP, Pečkova in Lesarjeva (2006) ugotavljata, da se polovica slovenskih učiteljev ne čuti usposobljene za poučevanje UPP. Tudi Marentič Požarnikova (2003) na podlagi analize stanja navaja, da večina naših učiteljev ni primerno pripravljena in usposobljena za uspešno delo z UPP, kar je osnovni pogoj za uspešno integracijo. Zato večina naših učiteljev pogosto izraža zanimanje za dodatna znanja s tega področja, saj si želijo znati reševati tovrstne težave (Remšak 2004). Potrebe po tovrstnem izobraževanju se zavedajo še posebej mladi učitelji (Vodopivec 1996). Medtem pa rezultati Svetovalnega centra (Magajna idr. 2005) kažejo dokaj pozitivno mnenje šolskih strokovnih delavcev o lastni uspešnosti pri delu z učenci z UT. Nekatere naše raziskave kot najpogostejše težave pri delu z UPP navajajo organizacijske težave, nizko strokovno sodelovanje in podpora, težave z motiviranjem, nesledenje učencev razlagi in motenje ostalih pri delu (Magajna idr. 2005; Škufca 2004).

Kakšne negativne izkušnje z UPP so izpostavili strokovni delavci v naši raziskavi?

Največkrat negativne izkušnje učitelji doživljajo v **razredni situaciji**. Navajamo nekaj značilnih izjav:

1883:/ *Težave se kažejo pri delu v skupini, kjer kljub spodbudi ne sodeluje. Pri pouku redko samoiniciativno odgovarja.*

499:/ *Pri individualnem delu nimam negativnih izkušenj, le-te pa se pojavljajo v razredu, ko je učenka pasivna, ne sodeluje in včasih ne izpolnjuje svojih dolžnosti.*

Kljub pomenu individualnega dela številni učitelji ocenjujejo **individualno pomoč tudi kot »potuho« za UPP** in trdijo, da se pretirano zanašajo nanjo:

1610:/ *Učencu se v razredu, skupini ni ljubilo delati. Pričakuje, da bo na individualni uri vse nadoknadil.*

1787:/ *Učenec izkorišča dano situacijo, ne hodi pripravljen k pouku, se zgovarja na DSP, pri urah ne dela in ne sodeluje.*

Opazimo lahko, da imajo učitelji negativne izkušnje z UPP predvsem v razredu pa tudi individualno pomoč ocenjujejo za negativno vkolikor jo učenci izkoriščajo za nedelo v razredu.

Pri delu v razredu se učitelji pritožujejo nad občasnim ali pogostim **motečim vedenjem UPP** (disciplinskimi težavami, agresivnostjo, izbruhi...):

51:/ *Fizični napad, motenje pouka z govorjenjem, hojo po razredu; verbalna komunikacija je bila na začetku zelo žaljiva.*

544:/ *Največje težave sem imela v trenutkih, ko je bil učenec jezen in razburjen ter se je vedel na neprimeren način (tudi nasilno do drugih). Z veliko težavo umirim učenca, ker v tistem trenutku ne vidi in sliši nič.*

Negativne izkušnje pripisujejo tudi hipreaktivnem vedenju oz. pomanjkanju koncentracije otrok.

Pogosto je mnenje učiteljev, da so UPP pri pouku **nemotivirani**, nezinteresirani, nepripravljeni za delo, nesamostojni, trmasti ter da pogosto zavračajo delo in včasih tudi pomoč:

2019:/ *Učenca je bilo težko motivirati za delo, samoiniciativno prevzemanje odgovornosti, samostojnost, urejenost učnega gradiva in pripomočkov.*

1683:/ *Hitro mu je padla motivacija, ob najmanjši oviri.*

Negativne izkušnje vidijo učitelji tudi pri svojih občutkih.

Prisoten je močan občutek **nemoči, neuspeha, nestrokovnosti in obremenjenosti učiteljev** pri delu z UPP. Navajajo:

1959:/ *Delo je naporno, učitelju ob poučevanju številnih oddelkov zmanjkuje časa in energije za tovrstno delo; pogosto tudi znanja, kar zahteva tudi stalno dodatno izobraževanje.*

vprašanec št. 1995:/ *Veliko energije, ki sem jo porabila, ko sem iskala pravi pristop, občasna negativna čustva ob neuspehih dečka.*

1906:/ *Občutek nemoči in nestrokovnosti; obremenitev-predvsem časovna; stiska če mu ne moreš pomagati.*

Premajhna podpora s strani staršev je pri učiteljih izpostavljena kot negativna izkušnja.

Pri tem navajajo: nesodelovanje ali premalo sodelovanja z njimi, nerazumevanje otrokovih težav, premajhne spodbude doma ali previsoka pričakovanja staršev.

Iz opisanega lahko sklepamo, da je večina negativnih izkušenj učiteljev pridobljenih v razredu (težave z motečim vedenjem, motivacijo, zavračanjem dela). Ob tem izpostavijo svojo nemoč, v smislu: mi se trudimo, učenci ne! Problematično se jim zdi izstopajoče vedenje v razredu oz. težave z vodljivostjo. Pod vprašaj postavljajo svoje znanje, usposobljenost za delo z UPP, podobno kot v nekaterih drugih raziskavah (Peček, Lesar 2006; Marentič Požarnik 2003).

2.1 Negativne izkušnje učiteljev z učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

Ko primerjamo rezultate odgovorov z odgovori, ki so jih dali učitelji, ki se oz. so se ukvarjali z otrokom z UČVM ugotavljamo, da ti nimajo več negativnih izkušenj pri delu z UČVM v primerjavi z ostalimi kategorijami učencev. Tudi po pogostosti pojavljanja motečega vedenja se ne razlikujejo od ostalih. Tisto, kar pri njih bolj izstopa je poročanje o nezainteresiranosti za šolsko delo pri rednem pouku (v oddelku) ter izogibanje pouku in delu.

3 Kako so učitelji premagovali ovire pri delu z UPP in kaj se je pokazalo kot učinkovito?

Načine/metode premagovanja ovir in učinkovitost le-teh smo združili, saj se je pokazalo, da med njimi ni večjih razlik. To pomeni, da učitelji premagujejo težave na načine, ki se jim zdijo učinkoviti.

Največ učiteljev navaja **individualni pristop** kot najbolj učinkovit. **Pogovor in komunikacija** z UPP je najbolj uporabljeno sredstvo za premagovanje ovir in hkrati ocenjeno kot izjemno učinkovito. Ta naj bi, po njihovem mnenju, bil oseben in iskren, tak, ki vodi v dogovor. Skupno načrtovanje, dober odnos, pozitivna klima/naravnost, prisluhniti otroku in ga poskušati razumeti so tisti prijemi, ki po mnenju učiteljev vodijo v uspeh.

44:/ *Najučinkovitejši je pogovor z učenko. Ne samo o snovi, ampak tudi na splošno. Ko se ji približaš, se odpre in lažje sprejema pomoč. Ta proces traja več ednov, mesecev...*

Vsebinsko pogovorov široko povzame učiteljica individualnega pouka:

544:/ *Pogovori o spoštovanju pravil, obnašanju, posledicah neustreznega vedenja in pogovori o iskanju ustrežnejših oblik reševanja konfliktov.*

V odnosu z UPP je po njihovem mnenju pomembna strpnost in potrpežljivost, hkrati pa vztrajnost in doslednost. Na vprašanje kaj je bilo učinkovito pri delu z UPP, lepo odgovarja učiteljica razrednega pouka:

48:/ *Doslednost, obojestransko spoštovanje, vztrajnost, veliko pohvale.*

Kot pogost in še posebej učinkovit način učitelji izpostavijo **pozitivne spodbude oz. pohvalo**.
61:/ *Če je bilo možno, sem ga pohvalila; usmerila sošolce, da so mu pomagali, imeli lepo besedo za njega; dovolila, da je naredil manj, zaradi počasnosti; ga priklicala nazaj s pogledom.*

Učitelji UPP pohvalijo tudi ob najmanjšem napredku.

Timsko delo in povezovanje (učitelji-šolska svetovalna služba-specialni pedagogi-starši-strokovnjaki) je prav tako prepoznana kategorija odgovorov, ki vpliva na učinkovitost pri delu z UPP. Kadar je sodelovanje dobro, je tudi učinkovitost pri delu boljša. Učitelji menijo, da je učinkovito:

525:/ *Dobro sodelovanje s starši in specialno pedagoginjo, učenec je dobro sodeloval...*

Prilagoditve večini učencev omogočajo uspeh, napredek, zato jih učitelji ocenjujejo kot zelo učinkovite. Različni učitelji izpostavijo različne prilagoditve, ki so se jim pokazale kot učinkovite: prostorske, organizacijske, snovno-ciljne, metodično-didaktične (npr.: dodatna razlaga, prilagojen tempo dela, uporaba posebnih didaktičnih pripomočkov, podaljšan čas za delo, preverjanje le minimalnih standardov znanja...)

Učitelji so težave pri delu premagovali tudi z dodatnim izobraževanjem (literatura, seminarji).

Strokovni delavci so dajali široko paleto odgovorov v zvezi s svojo učinkovitostjo; od konkretnih ukrepov v razredu (miko raven) do bolj sistemskih (makro raven). Individualni pristop in timsko delo sta se pokazala kot učinkovita načina za premagovanje ovir pri delu z UPP, bolj konkretno pa učitelji navajajo pogovor in pozitivne spodbude.

3.1 Premagovanje ovir pri delu z UČVM in kaj se je pokazalo kot učinkovito

Učitelji uporabljajo podobne načine za premagovanje ovir pri delu z UČVM kot z ostalimi kategorijami UPP. Najbolj uporabljen in učinkovit način pri UČVM se učiteljem zdi individualni pristop, pogovor in prilagoditve (dodatna in večkratna razlaga, prilagojeno ocenjevanje, prilagoditev časa in materiala, pogosto utrjevanje). Tisto, kar je potrebno omeniti je, da pri premagovanju ovir pogosto iščejo sodelovanje – največkrat s starši pa tudi drugimi strokovnimi delavci, ki pa je pogosto neučinkovito. Podobno menijo o lastni potrpežljivosti. Kljub temu, da se trudijo biti potrpežljivi, se jim zdi, da ta ne pripomore k učinkovitosti pri delu z UČVM.

4 Sklepne ugotovitve

Na podlagi izjav velikega vzorca anketiranih učiteljev in strokovnih delavcev osnovnih in srednjih šol lahko predstavimo nekaj zaključkov in vprašanj, ki vodijo v nadaljnja razmišljanja.

Najprej je potrebno poudariti, da učitelji izpostavijo več pozitivnih izkušenj pri delu z UPP kot negativnih, kar je spodbudna ugotovitev z vidika odnosa in stališč učiteljev do te populacije.

Kljub temu se nam poraja nekaj pomislekov.

Pozitivne izkušnje in prednosti za UPP vidijo učitelji predvsem v individualnem delu izven razreda. Individualni pouk hvalijo, zdi se jim najbolj učinkovit pri premagovanju ovir: omogoča boljše poznavanje značilnosti in posebnosti UPP, osebni stik, večjo motivacijo in zadovoljstvo tako UPP kot učiteljev samih. Slabe izkušnje in težave pa največkrat opazajo v razredu: moteče vedenje, nemotiviranost UPP, izogibanje delu ter svojo nemoč, neznanje in preobremenjenost. Tudi individualno delo se jim zdi negativno, kadar se UPP preveč zanašajo nanj in ga izkoriščajo za nezainteresiranost in »lenarjenje« pri pouku. Ravno tako Pečkova in Lesarjeva (2006) ugotavljata, da so učitelji načeloma naklonjeni integraciji, vendar taki, pri kateri je učenec čim bolj pogosto izven matičnega razreda. Podobne tendence je opaziti tudi v praksi.

Tu se postavlja vprašanje: ali se učitelji SAMI ne zanašajo preveč na individualni pristop in delo izven razreda. Kdo bolj rabi individualno delo: učenci ali učitelji? Ali se premalo ukvarjajo z osnovnim pedagoškim vprašanjem: kako vključiti učenca v razred, kako organizirati pouk zanj v razredu? Ravno pri tem se pokaže njihova nemoč in neusposobljenost, ki so jo pogosto poudarjali. V želji po večji uspešnosti dela si želijo timskega dela in sodelovanja.

Posebnosti pri UČVM:

Z UČVM imajo učitelji podobne izkušnje kot z ostalo populacijo UPP. Pri delu z njimi ne izpostavljajo več negativnih izkušenj kot pri ostali populaciji. Zelo pozitivno so sprejeti individualen pristop, umirjen pogovor, osebni stik, ki se hkrati pokažejo kot najbolj učinkoviti pri premagovanju ovir pri delu z učencem z UČVM. Poudarjena je težnja učiteljev po sodelovanju s starši, šolsko svetovalno službo, defektologi, socialnimi pedagogi in drugimi strokovnjaki. Kljub temu sodelovanja (še posebej s starši) pogosto ne navajajo kot učinkovitega.

KVALITATIVNO RAZISKOVANJE

1 Namen kvalitativnega raziskovanja

Uvod

Današnje razumevanje socialnointegracijskih težav je vezano na interakcijsko/sistemsko paradigmo nastajanja in vzdrževanja motenj in težav na eni strani in posledičnega socialnega izključevanja na drugi strani (Kobolt, 2004, Dekleva, Razpotnik, 2003, Koller Trbovič, Žizak, 2004). Modeli uspešnega obravnavanja otrok/učencev/dijakov z različnimi individualnimi, vedenjskimi, socialnoekonomskimi, kulturnimi in ostalimi značilnostmi so, poleg udejanjanja elementov opredeljenih v zakonskih osnovah, predvsem povezani z ustvarjanjem **inkluzivne klime** in sodelovalne/participativne kulture vzgojno izobraževalnih ustanov (Peček, Čuk, Lesar, 2005, Hartmann, 2003, Jonach, 2003, Trede, 2006). Doseganje izobrazbenih standardov teh skupin učencev/dijakov je nedvomno pomembno za njihovo, zlasti poklicno prihodnost, a izkušnje kažejo (Walther, 2004, Lorenz, 2004, Sting, 2005, Rapuš-Pavel, 2005), da je zelo pomembna predvsem **socialna dimenzija okolja**, v katerem se izobražujejo. V mislih imamo odnose, ki se na pedagoški ustanovi oblikujejo. Tako odnose med pedagoškimi delavci/učitelji različnih strok, kot med njimi in svetovalno službo, ter vodstvom in pedagoškim kadrom. Pri odnosih je potrebno izpostaviti tudi odnos med učitelji in dijaki ter njihovimi starši. Ne zanikamo pomena in vloge primerne pomoči za učenčevo napredovanje na učnem področju. A zgolj učna pomoč ne pokrije vseh potreb, ki jih delo s temi skupinami zahteva. Njihovi izvorni problemi praviloma ne temeljijo na dimenziji učenja, temveč na področju čustev, odnosov, vse od zgodnjega otroštva.

Izvorni problemi socialnointegracijskih/vedenjskih težav temeljijo

- v njihovem, praviloma slabem doživljanju samega sebe
- v vrednostnem vidiku njihovega samopojmovanja – slaba samopodoba
- v dosedanjih socialnih izkušnjah, ki so praviloma skromnejše
- v socialnem statusu, ki ga uspejo uveljaviti v svojih vrstniških odnosih
- v dejavnikih njihovega družinskega okolja.

Iz tega sledi, da morajo posegi/intervence na področju dela s kulturno in socialno prikrajšanimi ter čustveno in vedenjsko izstopajočimi mladimi te dejavnike upoštevati, ne pa se usmerjati le v kognitivno dimenzijo.

Dosedanje ugotovitve raziskovanj in praktičnega dela kažejo

Celostni interventni modeli dela s to populacijo temeljijo na oblikovanju inkluzivnega interakcijskega konteksta tako individualiziranih kot skupinskih programov (Sickendiek, Engel, Nestmann, 1999, Bašić, Ferić, Kranželić, 2002, Koller-Trbovič, Žizak, 2004). Uspešni programi so hkrati usmerjeni v učne, podporne, usmerjevalne, spodbujevalne, korektivne ter socialne dimenzije. To v praksi zahteva povezovanje med izvajalci - komisije za usmerjanje, vrtci/šole, starši, učenci/dijaki, centri za socialno delo, morebitne specialne ustanove. S tem ne zanikamo pomena dodatnih, individualiziranih učnih pomoči, le izpostavimo potrebo po oblikovanju celovitejših strategij dela, ki so usmerjene v

posameznika, njegov socialni kontekst in v celotno pedagoško polje. (Peček, Čuk, Lesar, 2005, Kobolt, Sitar, Stare 2005).

Izkušnje in dosedanje analize uvajanja zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami kažejo, da je skokovito naraslo število otrok, usmerjenih na podlagi primanjkljajev na posameznih področjih učenja. Ti primanjkljaji zagotovo nimajo vselej organske in individualne zasnove, temveč so prej posledica vzajemnega sodelovanja socialnih, vzgojnih, kulturnih in drugih značilnosti. Dosedanje analize prakse kažejo, da jim ne sledijo celostno oblikovani programi pedagoškega in vzgojnega dela, kar utemeljuje potrebo po tovrstnem projektu.

Celostni interventni modeli dela s to populacijo temeljijo na oblikovanju inkluzivnega interakcijskega konteksta tako individualiziranih kot skupinskih programov (Sickendiek, Engel, Nestmann, 1999, Bašić, Ferić, Kranželić, 2002, Koller-Trbovič, Žizak, 2004). Uspešni programi podpore in dela z učenci s posebnimi potrebami so hkrati/istočasno usmerjeni v učne, podporne, usmerjevalne, spodbujevalne, korektivne ter **socialne dimenzije**. Zlasti slednje so prevečkrat spregledane. S tem ne zanikamo pomena dodatnih, individualiziranih učnih pomoči, le izpostavimo potrebo po oblikovanju novih strategij dela s posamezniki/skupinami s socialno/integracijskimi težavami (Peček - Čuk, Lesar, 2005, Kobolt, Sitar, Stare 2005).

Realizacija takšnih intervencij v praksi zahteva povezovanje med izvajalci - komisije za usmerjanje, vrtci/šole – predvsem pa različni strokovni profili znotraj pedagoške ustanove – razrednik, učitelji, svetovalni delavci, starši, učenci/dijaki, centri za socialno delo, morebitne specialne ustanove.

Izpostaviti velja tudi šolsko klimo, ki jo lahko označujejo atributi – sodelovalna, tekmovalna, stigmatizirajoča... ipd. Kakor smo pokazali v teoretičnem delu, je prav klima ustanove tista pomembna odločujoča dimenzija, ki posege bodisi naravna v participacijo in enakovredno obravnavo ali pa v takorekoč »vzporedno - specialno obravnavo«.

Cilji kvalitativnega raziskovanja so:

- spoznati, kako na šolah poteka delo z usmerjenimi učenci (predvsem omenjenih skupin – torej čustvene in vedenjske težave, ki so praviloma kombinirane s specifičnimi učnimi primanjkljaji). Ta cilj smo realizirali na dva načina: s fokusno skupino, v kateri so sodelovale svetovalne delavke osnovnih šol in pa vsi pedagoški delavci, ki so odgovorili na odprta vprašanja v vprašalniku, ki smo ga uporabili v empiričnem delu A.
- ugotoviti, kako strokovnjaki različnih strokovnih profilov – člani/ce komisij za usmerjanje, opredeljujejo čustvene in vedenjske težave ter kako čustvene in vedenjske motnje, kje vidijo vzroke za nastanek teh težav/motenj; kako vidijo delo posameznih strokovnjakov/inj v timu, kako rešujejo morebitne nesporazume in konflikte ter kaj menijo o timskem delu v komisijah za usmerjanje in kako ocenjujejo nedavne zakonodajne spremembe;
- s pomočjo izbranih študij primerov/case study - analizo dokumentacije in pogovori z učenci, njihovimi starši, učitelji in svetovalnimi delavci, spremljati delo z učenci/dijaki opredeljenimi kot učenci, ki imajo čustvene in vedenjske težave. Želeli smo spoznati dejanske, konkretne posege, načine sodelovanja in koordiniranja dela pri posameznem učencu. Hkrati s tem pa tudi oceno učencev/dijakov ter učiteljev/svetovalnih delavcev, o tem, kako uspešni so.

Predstavljamo rezultate kvalitativnega raziskovanja, ki ga sestavljajo naslednji deli:

1. Predstavitev izkušenj učiteljev in drugih strokovnih delavcev pri delu z učenci s posebnimi potrebami in učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami v osnovni in srednji šoli.
2. Zaključki pogovora s svetovalnimi delavkami v osnovnih šolah o področju dela z učenci s posebnimi potrebami – sodelovanje med šolo in komisijami, sodelovanje timov znotraj šol, izvajanje individualne pomoči, sodelovanje s starši, predlogi za dopolnjevanje in spreminjanje prakse.
3. Zaključki polstrukturiranih pogovorov s člani/članicami komisij za usmerjanje in drugimi funkcijami na področju dela z učenci s posebnimi potrebami – ocena delovanja komisij, odprta vprašanja in dileme, primeri dobre prakse in ideje za nadaljni razvoj delovanja komisij.
4. Študije primerov – delo z nekaterimi usmerjenimi učenci – analize pogovorov z učitelji, ki z učenci delajo, učenci, njihovimi starši in svetovalnimi delavci.

Ocenjujemo, da ti rezultati omogočajo vpogled v procese, ki se odvijajo vsakodnevno v šolskem prostoru in s tem dobro dopolnijo v empiričnem delu predstavljene ocene in zaključke.

2 Kaj o delu z usmerjenimi učenci menijo socialne pedagoginje, ki so v delo vpletene v različnih segmentih

Zdenka Cimermančič, Alenka Kobolt, Jana Rapuš Pavel

V fokusno skupino smo povabili socialne pedagoginje z različno dolgim stažem na področju dela v osnovnih šolah. Socialni pedagogi se v procesu dela z usmerjenimi učenci vključujejo v različnih vlogah: kot izvajalci dodatne strokovne pomoči, kot člani timov pri sestavi individualiziranega programa, kot svetovalni delavci v vlogi veznega člana med starši, komisijo za usmerjanje, učitelji ter otrokom s posebnimi potrebami.

Tabela 1: Vloge socialnih pedagoginj v izvajanju dejavnosti izhajajočih iz zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami

Udeleženka A	– zaposlena na OŠ v Ljubljani kot učiteljica za individualno dodatno in strokovno pomoč za učence Rome (zadnji dve leti) – 6 let delovnih izkušenj; 5 let na OŠ
Udeleženka B	– zaposlena na OŠ v Celju kot svetovalna delavka (5 let) – koordinatorka postopka glede usmerjanja otrok s posebnimi potrebami – koordinatorka za nadarjene učence (zadnje leto) – 8 let delovnih izkušenj na šoli
Udeleženka C	– zaposlena na OŠ na Gorenjskem (Bled) kot svetovalna delavka – koordinatorka postopka glede usmerjanja otrok s posebnimi potrebami – koordinatorka za nadarjene učence (zadnje leto) – 9 let delovnih izkušenj v šoli
Udeleženka D	– zadnja tri leta zaposlena na OŠ v Kranju kot izvajalka individualne pomoči – koordinatorka postopka glede usmerjanja otrok s posebnimi potrebami – opravlja tudi velik del svetovalnega dela – po izobrazbi tudi defektologinja – 19 let delovnih izkušenj
Udeleženka E	– zadnji dve leti zaposlena na OŠ v Kranju kot učiteljica za individualno in skupinsko učno pomoč – narejena defektološka dokvalifikacija – 6 let delovnih izkušenj
Udeleženka F	– zaposlena na Kriznem centru za mlade v Slovenj Gradcu – dodatno dela kot zunanja izvajalka dodatne strokovne pomoči za eno šolo – dve leti delovnih izkušenj
Udeleženka G	– zaposlena na OŠ v Grosupljem kot svetovalna delavka v kombinaciji z izvajanjem dodatne strokovne pomoči – koordinatorka postopka glede usmerjanja otrok s posebnimi potrebami – koordinatorka za nadarjene učence – dve leti delovnih izkušenj
Udeleženka H	– zaposlena na OŠ v Ljubljani kot svetovalna delavka in izvajalka dodatne strokovne pomoči – koordinatorka postopka glede usmerjanja otrok s posebnimi potrebami – koordinatorka za nadarjene učence – 24 let delovnih izkušenj; osmo leto kot svetovalna delavka
Udeleženka I	– zaposlena na OŠ v Ljubljani kot svetovalna delavka v kombinaciji s podaljšanim bivanjem – koordinatorka za nadarjene učence – članica tima pri sestavi individualiziranih programov – delno tudi koordinatorka postopka glede usmerjanja otrok s posebnimi potrebami – 3 leta delovnih izkušenj na šoli
Udeleženka J	– zaposlena na OŠ v Ljubljani kot učiteljica za individualno skupinsko učno pomoč – skupinsko delo z otoki z vedenjskimi težavami – 3 leta delovnih izkušenj na šoli

Socialne pedagoginje nastopajo tako v vlogi izvajalk dodatne strokovne pomoči kot v vlogi svetovalnih delavk kot vezni člen med šolo, komisijo za usmerjanje, starši in otrokom s posebnimi potrebami, prav tako so članice timov pri sestavi individualiziranih programov. Kar polovica med njimi jih je v vlogi koordinatorik za nadarjene učence, ki sicer ne spadajo v Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, so pa kot otroci s posebnimi potrebami prepoznani v šolski zakonodaji iz leta 1996.

Predvidevali smo, da bodo socialne pedagoginje poročale tako o ugodnih vidikih izvajanja zakona o usmerjenih učencih pa tudi o nekaterih težavah. Poglejmo si izbrana mnenja na naslednjih področjih:

➤ sodelovanje s komisijo za usmerjanje in izdajanje odločb ter strokovnih mnenj

Opaziti je dva trenda: **slabe izkušnje** glede sodelovanja s komisijo za usmerjanje in na drugi strani **dobro sodelovanje** šol s komisijo za usmerjanje.

Poglejmo najprej nekaj tipičnih izjav udeleženk o tej temi (*op. poleg imena udeleženke je podan ključen pojem, ki povzema izjavo*):

- Ker mi mammo srečo, da s temi k sodelujemo, poročila šole, ki ga napišemo, upoštevajo. Imamo primer, kjer oni bi že od prvega razreda otroka nekako vključil v šolo s prilagojenim programom, ampak nekako ta otrok funkcionira v šoli v redu, cilje dosega. ... Ker ga pač mi tko ocenjujemo, se pravi, oni ne vztrajajo na tem svojem, kar so ugotovili. (*udeleženka G - dobro sodelovanje s komisijo*)

O slabih izkušnjah pa govorijo naslednje izjave:

- Jz mam tud slabo izkušnjo. Npr. celjska komisija za usmerjanje. Mi vedno spišemo tisto kar je treba, damo skupaj s starši predlog ... Ampak potem ko te v bistvu pokličejo s komisije in kateri profil je na šoli, katere ure bodo pač določeni strokovnjaki dobili. Moram reči, da imam tako, zelo slabo izkušnjo. Povem, da ima težave na tem in tem področju, poleg slovenščine in matematike, ampak ponavadi dobijo ure za matematiko, angleščino in slovenščino, nikjer pa ni socialnega pedagoga. ... To me zelo moti in sem jim to že povedala. ... (odgovor komisije na to: V bistvu je bil tak, da na učnem področju nekaj, da te prilagoditve dobijo in da nekaj uspejo doseči te minimalne standarde, da gredo pač iz razreda no, da prehajajo iz razreda v razred. Da te druge vsebine pa itak kot svetovalni delavec otrokom moraš nuditi v šoli. (*udeleženka B - slaba izkušnja sodelovanja s komisijo ter izdaja odločb le za predmete*))
- Tako da zadnje leto moram reči, smo mel pa tolk poročil, v bistvu prošenj za individualne ure na komisijo za usmerjanje, pa smo dobil tako malo odgovorov. ... Ne vem, mam zelo slabe izkušnje. V zadnjih parih letih, zdej v bistvu že čakamo ene pet, šest odločb, ne. Kar je zelo dolgo. (*udeleženka I – slabe izkušnje sodelovanja s komisijo ter počasnost izdajanja odločb*)
- ... pri nas tud dobijo odločbo seveda za učno pomoč za predmet. Ampak preprosto če je zadaj preveč frustracij in nekih drugih zadržkov, stvar ne teče. Takrat se jz ponavadi vključm zato, da vidmo kaj povzroča ta zastoj. (*udeleženka H - izdaja odločb le za predmete*)
- In tud tega ne razumem, zakaj komisija potem na šolo ne pošlje tega njihovega strokovnega mnenja. Oni pošljejo samo pač, da je učenec bil pregledan in pač da predlagajo toliko in toliko individualnih ur. In potem ti pošlješ na Ministrstvo prošnjo, ali ti bodo te strokovne ure odobril, ne pošljejo pa strokovne ocene tudi na šolo. Pošljejo jo staršem. (*udeleženka A – neprejem strokovnega mnenja na šolo*)

- Zdej strokovna mnenja pa se med seboj tudi zelo razlikujejo. V njih dejansko piše kakšne so prilagoditve, v njih pa nič in si s tem spet ne moreš pomagati. In sem jaz govorila s komisijo, kako glede teh prilagoditev, do katere mere lahko gremo, ker je težko tle eno mejo določiti, kaj vse lahko otroku omogočijo dejansko. In je rekla, da se dejmo **teh navodil držati** in učitelje prepričati, ker oni otroka poznajo, vedo kako funkcionira, kaj on rabi in tisto otroku zagotovijo. Ker komisija otroka vidi enkrat, ko ga pregleda in težko celostno sliko podajo, kaj točno on rabi. Mi v šoli pa vidimo vsak dan njegovo funkcioniranje in mu te prilagoditve tudi nudimo (*udeleženka G – neenotnost strokovnih mnenj ter Navodila za prilagoditve*)

Ostale udeleženke opozarjajo na slabosti delovanja komisij. Velja omeniti *počasnost izdajanja odločb*, saj v nekaterih primerih čakajo že pol leta na odločbe. Razumljivo je, da je postopek usmerjanja dolgotrajen in zapleten, saj je omejen z vidikom upravnega postopka. Toda nerazumljivo je, da traja več kot pol leta. Strokovno mnenje naj bi bilo izdelano najkasneje v šestih tednih po prejemu zaprosila. Bečelova (2004) iz lastne prakse ugotavlja, da je možno posamezen primer zaključiti najpozneje v treh mesecih. Še bolj nerazumljivo pa je to, da *šola ne dobi strokovnega mnenja*, v katerem gre za ekspertno znanje strokovnjakov, ki naj bi bilo v pomoč učiteljem oziroma izvajalcem pomoči. Kusova, Leskovec in Pesanova (2006: 147) menijo, da bi le - to moralo biti sestavni del odločbe, saj so vzroki in dejavniki učnih težav učencev večkrat po svojem izvoru in vrsti zelo različni, težko prepoznavni in nepredvidljivi. Če jih pri oblikovanju individualiziranega programa ne upoštevamo, tako trdijo omenjeni avtorji, pri svojem delu ne moremo biti uspešni. Zato je neprejem strokovnega mnenja na šolo po mnenju Vodeb Bonačeve (2005) pravi absurd. To so potrdile tudi naše udeleženke, saj menijo, da je to ključen dokument, ki sploh omogoča lažje delo, da se napišejo prilagoditve ipd. Šola dobi le odločbo, kjer pa so informacije zelo skope. Tako so praktiki zopet prepuščeni samim sebi in svojim izkušnjam. Prav tako ena izmed udeleženk opozarja na *neenotnost strokovnih mnenj*, saj v nekaterih mnenjih manjkajo ustrezne informacije, medtem ko so druga strokovna mnenja vsebinsko bogatejša. Udeleženke dodatno opozarjajo, da se prevečkrat odločbe izdajajo le za predmete. Zelo težko izdajo odločbo za socialnega pedagoga. Zato se poslužujejo naknadnih klicev na komisijo, kjer morajo dobesedno prositi, da ima otrok se čustvene ali vedenjske težave, da rabi socialno - pedagoško pomoč. Šele tedaj dodelijo tudi to pomoč. Ugotovimo lahko še, da komisije pri svojem delu niso enako dosledne. Nekatere izmed njih preverjajo ustreznost pogojev za otroke s posebnimi potrebami zgolj po telefonskem razgovoru, nekatere pa le - to dejansko preverjajo v izbrani šoli.

Ena izmed udeleženk poroča o **pritiskih s strani komisije** za usmerjanje o napredovanju učenca, ker ni naredil razreda, saj so na šoli ugotovili, da kljub vsej pomoči ni napredka.

- In potem se je zgodilo, da **enga fanta nismo spustil kljub petim dodatnim uram**. ... ker smo videli, da pač ne bo šlo in z vso pomočjo, z vsemi prilagoditvami ne bo šlo. Potem sem klicala na komisijo, na Svetovalni center in so rekli: »Kako ni naredil?« ... »Moral bi ga narest. Zakaj ga ni naredil?« In sem jaz rekla: »Mogoče ste vi vidli na pregledu, da intelektualne sposobnosti ma, na drugih področjih pa je zakrnel, zelo neodziven. On se kar umakne v svoj svet. ... Prej recimo ne vem kolk časa sploh besede ni spregovoril z učiteljico. Tako da **potem doživljamo pa te pritiske**, ne, da če ma pet ur, mora narest, mu morate dati pozitivno in potem to učitelju predstaviti. (*udeleženka I - pritiski s strani komisije po napredovanju otroka*)

Glede tega menim, da je šola ravnala pravilno, saj kot pravi Rovšek (2006: 18) mora imeti šola tudi mehanizme, ki pravočasno ugotovijo, da je za katerega izmed učencev s posebnimi potrebami, kljub dodatni strokovni pomoči in drugim prilagoditvam, program prezahteven. To bi morali s strani komisije razumeti in podpreti mnenje šole, ne pa izvajati pritisk v smislu

»integracija za vsako ceno«. Sprašujem se, kje je tu razumevanje s strani komisije o »otrokovi koristi«?

Druga udeleženka meni, da je velika pomanjkljivost tudi ta, da komisija za usmerjanje šole ne obvesti o datumu pregleda otroka, saj bi v nekaterih specifičnih primerih to bistveno olajšalo ves postopek dela.

- In je komisija samo njih obvestila o datumu, kdaj bodo otroka pregledal. ... Nihče ni obvestil, čeprav smo nekako v spremnem dopisu opozoril, da gre za specifično skupino in da jih prosimo, čeprav to ni njihov običaj, **da tudi nas obvestijo, kdaj bo ta datum pregleda**. ... Ampak v tej točki jaz komisije ne razumem, zakaj komisija istočasno tudi šole ne obvesti. Lahko bi sam rekl, za tega učenca je predviden datum pregleda takrat pa takrat. (*udeleženka A* – pomanjkljivost informacij s strani komisije)

➤ dodatna strokovna pomoč in individualizirani program

Dodatna strokovna pomoč je zelo pomemben vidik pri izvajanju pomoči otrokom s posebnimi potrebami. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) določa, da se le – ta lahko izvaja individualno v oddelku ali izven oddelka, občasno pa tudi v posebni skupini izven oddelka. Obseg in način izvajanja strokovne pomoči je določen z odločbo o usmeritvi, v kateri je opredeljeno tudi, kateri strokovni delavci šole smejo izvajati to pomoč.

Poglejmo si, kako v praksi poteka izvajanje te pomoči preko izjav nekaterih udeleženk:

- Teh otrok je deset. Obiskujejo od prvega do petega razreda in jih jemljem v času pouka ven. Nudim jim pomoč pretežno pri jeziku in matematiki, če pa se pokaže potreba, pa še pri kakem drugem predmetu. (*udeleženka A* – način izvajanja dodatne strokovne pomoči)
- Jaz mam v bistvu nekaj ur individualne pomoči... Drugače pa tudi veliko delam s skupinami. Težišče mojega dela je predvsem to, da delam z razredi, kje so vključeni otroci z odločbami. Nekak delam bolj ta socialni moment. (*udeleženka D* – način izvajanja dodatne strokovne pomoči ter vidik dodatne strokovne pomoči)
- Delam pa samo individualno z otroki. (*udeleženka E* – način izvajanja dodatne strokovne pomoči)
- ... začela delat tud z otroci, ki imajo vedenjske težave, ker kar izstopajo na šoli, pač se nič ne dogaja z njimi. ... Ja, skupinsko. (*udeleženka J* – način izvajanja dodatne strokovne pomoči)
- ... prav pr teh urah matematike, slovenščine itn., ki naj bi bile znotraj pouka, kjer naj ne bi otroka obremenjevali, mi tukaj zavestno kršimo zakon, res ga zavestno kršimo, vsaj za kakšno uro. Drugače kolobarimo, tako da otrok manjka enkrat na mesec pri telovadbi, enkrat na mesec pri glasbi, tko mal pokolobarmo, ko mam take urnike. Mi smo poskušali tudi tko, da je med uro matematike šel otrok k drugi učiteljici matematike, da je z njim mela individualno uro, ne. In to se ne obnese. Učitelji niso tako med seboj usklajeni. ... bom kar rekla tako kot je, zavestno kršimo, mam odločbe in vztrajamo, da ma učitelj matematike otroka individualno tist, ki ga uči. In te ure drugače porazdelimo. Ker zakon res pravi, med matematiko mora imet matematiko. Ampak nam se je to skazal in smo dost dobr evalviral in zlo natančno spremljal kakšno leto, dve leti ... In učitelji zdej tud že, so se privadli teh prilagoditev? ... Ja, ... (*udeleženka D* – prilagoditve, način izvajanja dodatne strokovne pomoči)

Vidimo, da se najpogosteje izvaja dodatna strokovna pomoč individualno izven razreda, zlasti ko gre za učno pomoč. Do istih ugotovitev sta prišli tudi Schmidtova (2001b) in Vršnik

Peršetova (2005b), ko navajata, da le – to najpogosteje izvajajo defektologi in specialni pedagogi, poleg teh pa še učitelji in svetovalni delavci. Dve udeleženki dodajata, da delata tudi z razredom v katerem je vključen otrok s posebnimi potrebami oziroma skupinsko. Zadnja izjava udeleženke D, pa nas seznaja z drugačno prakso, kjer na šoli kršijo zakon oziroma odločbo. Odločba zahteva, da vse ure dodatne strokovne pomoči potekajo v času pouka. Ker bi otrok tako prevečkrat manjkal od ure, skušajo na tej šoli pomoč izvajati s točno določenim učiteljem v okviru drugega predmeta, saj se jim je to skozi prakso pokazalo kot najustreznejše.

Izvajalci dodatne strokovne pomoči so torej ponavadi učitelji, defektologi ali specialni pedagogi (tiflopedagog, socialni pedagog...). Naslednje izjave govorijo o izvajanju te pomoči skozi vidik posameznega strokovnjaka:

- ... jz skoz vztrajam in zagovarjam, da na nižji, **razredni stopnji je super defektolog za učno pomoč, na predmetni stopnji pa je socialni pedagog tisti, ki je bistveno bolj kompetenten delavec z otroci.** Ker na višji stopnji, v zadnji triadi ni tolik pomembno tisto inštruktorsko delo, so druge stvari bolj pomembne pri otroku, ne. (*udeleženka D – izvajalec dodatne strokovne pomoči*)
- ... jaz še tukaj rada rekla je, da za nekatere otroke ja al pa celo za večino teh otrok, ne glede na to al majo izrazite vedenjske težave al ne. **Ko dobijo tri ure te dodatne strokovne pomoči, so to trije različni ljudje, je to en velik kaos. Pr nas smo vidl, da je dobr, da ma enga človeka.** Najboljš je blo, ko je bla ta učiteljica dve leti pred penzijo. Ona je bla ena velika mama ... Ker otrok pravzaprav rabi enga skrbnika. (*udeleženka H – izvajalec dodatne strokovne pomoči*)
- Seveda. Ker ti naši otroci, tko kot si ti rekla, pač je ok učni problem, ampak za tem učnim problemom je ponavadi motnje pozornosti, to unu, tretje. In to **so otroci, ki potrebujejo strukturo in strukturo lahko dobi, če je zraven en človek in se navadi in potem je en sistem.** Tko pa jz gledam, na tak način ti delaš, ti delaš na tak način, *ime* ti na drugačen. In ta otrok je raztrgan na tri ljudi, potem pa še na učitelja v razredu. (*udeleženka A – izvajalec dodatne strokovne pomoči*)

Tu imajo nasprotujoča si mnenja. Dve menita, da bi bilo bolje, če bi bil izvajalec dodatne strokovne pomoči ena in ista oseba, saj bi otrok s tem dobil neko strukturo in gotovost, medtem ko druga udeleženka meni, da to ni nič slabega, če je v pomoč vključenih več oseb. S tem namreč vsak obravnava drug vidik pomoči in se tako k otroku bolj celostno pristopi. Sama se strinjam z mnenjem zadnje udeleženke, saj posamezen strokovnjak ni ekspert na vseh področjih. Se mi pa zdi pomembno, da skušajo kljub vsemu gledati na to, da le ne dajo preveč oseb, tri se mi zdijo še sprejemljive (npr. učitelj, socialni pedagog in mogoče specialni pedagog – odvisno od narave težave). Zanimivo pa je razmišljanje udeleženke D, ko meni, da je socialni pedagog primernejši izvajalec pomoči na predmetni stopnji, ko ne gre več za učne težave, medtem ko je defektolog primernejši na razredni stopnji kot učitelj za učno pomoč. Ravno nasprotno pa meni Opara (2005), ko pojasnjuje funkcijo pomoči preko rehabilitacijske in didaktične funkcije. Pravi, da je rehabilitacijski del pomembnejši na začetku šolanja, to je v nižjih razredih osnovne šole. Kasneje pa se bo potreba po tej obliki pomoči zmanjševala, naraščala pa bo potreba po učni pomoči. Iz tega lahko razberemo, da pripada rehabilitacijski del ustreznemu strokovnjaku, učni pa učitelju ali defektologu. Sama menim, da sta pomembna oba pola, odvisno od primera: lahko da se bo kazala potreba bolj po učni pomoči, lahko pa otrok potrebuje tako učno kot rehabilitacijsko pomoč.

➤ Pomen socialne in odnosne dimenzije pri delu z usmerjenimi učenci

- Jaz bi tukaj izkoristila možnost ravno pri tem vprašanju, da bi vključla **osebno noto socialnega pedagoga**, sploh za ta profil učitelja za individualno in skupinsko učno pomoč. In sicer, jz imam tak občutek, tak feeling, da sama kot socialni pedagog se mogoče lažje približam takemu otroku, ki

ma tudi te čustvene težave, ki pa so, moram povedat po pravici, v osemdeset odstotkov odločb, ki so definirane na specialnega pedagoga, so te težave prisotne in nekako prikrite, skrite so. ... lažje dobim nek kontakt s takim otrokom, ker, mislim, ker lahko to svojo uro večkrat namenim čisto tko nekemu pogovoru, a ne. ... In skozi to, ko naredim en tak uvodni pogovor, grem na to, kaj mora za šolo narediti. In zdej če bi eden pršu k men, sej nč ne dela, sej nima niti lista, niti učne snovi, kaj bo v tej šolski uri naredila. Ampak to, jaz mislim, da brez tega uvodnega pogovora z otrokom težko kaj nardiš. In velikrat se mi zgodi, da z določenim otrokom sem se morala igrati en mesec, pa dva meseca in skozi igro, pa skozi pogovor, da sva zdej prišla na to, da zdej zadnje tri mesece lahko delava tudi šolsko delo. Ker je tko, če se jaz ne bi zastopla z učitelco matematike ali angleščine, tud verjamem, da ta otrok je zelo težko uspešen. (*udeleženka E* – način izvajanja dodatne strokovne pomoči ter vidik socialno-pedagoške pomoči)

Udeleženka v zgornji izjavi poudarja »osebno noto socialnega pedagoga«, ki jo lahko razumemo kot posebnost socialno - pedagoškega izobraževanja in naknadnega profesionalnega dela v konkretni praksi. Intervencije, ki jih uporablja socialni pedagog, se temeljno vežejo na naravo njegovega dela in segajo od izobraževalnih, prek vzgojnih do korektivnih in socioterapevtskih. Kot ena izmed glavnih vlog se pri socialno - pedagoški pomoči kaže razbremenjevalna vloga, katere funkcija je blaženje posledic družbene depriviligiranosti (Kobolt, 1997). Menim, da to naravo odkriva tudi zgornja izjava. Poleg tega je jasno, da je socialno - pedagoška praksa »ukleščena« v reševanje perečih problemov socialne integracije tu in sedaj. Koboltova (ibid) opozarja še na večnivojsko konfliktnost situacij, v katere socialni pedagog posega. Dodaja še, da se socialno - pedagoške intervencije udeležajo v organiziranih institucionalnih prostorih, kar položaj dodatno omeji, stabilizira in utiri. S tem pa socialnemu pedagogu dopušča manj prilagajanja. To lahko potrdimo tudi z udeleženkinjo izjavo, v kateri poudarja, da v svojem delu ni vezana le na izobraževalne intervencije, ampak daje večji poudarek tudi vzgojnim intervencijam. Žal je to pri nekaterih učiteljih še vedno nerazumljivo, saj niso vidni takojšnji rezultati. Pomembno se ji zdi vztrajati na tej poti, hkrati pa iskati poti do sodelovanja učiteljev in njihovega ozaveščanja o naravi pomoči.

Kot smo že omenili, ima dodatna strokovna pomoč dve funkciji (po Opara, 2005). Rehabilitacijska naj bi bila v pomoč pri premagovanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj, didaktična pa je v učni pomoči. O namenu pomoči spregovori tudi naslednja udeleženka:

- Naj bi mu **pot bila prilagojena pri uri matematike drugače kot je ostalim. To je tisti smisel te pomoči.** Učitelj mu mora prilagoditi individualne pomoči, drugače ne pride do razumevanja te snovi, ki poteka v razredu tist moment. (*udeleženka C* – namen dodatne strokovne pomoči)

Gre torej za prilagoditve, kajti učenci s posebnimi vzgojno – izobraževalnimi potrebami imajo izobraževalne, motorične, socialne in organizacijske posebne potrebe. Potemtakem potrebujejo prilagoditve na vseh ali le na enem od naslednjih področij (prilagoditev okolja, prilagoditev metod in tehnik dela v procesu poučevanja, prilagoditev učnih vsebin, prilagoditev učnih gradiv, učnih ter tehničnih pripomočkov, prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja). Prilagoditve omogočajo uspešnost učenca s posebnimi potrebami. Zelo pomemben vidik se mi zdi tudi ta, ki ga navaja ena izmed udeleženk, kjer presegajo vidik razumevanja pomoči in ga nadgradijo. Dodatno pa delajo še na prilagoditvah tudi pri ostalih predmetih in ne samo tistih, ki so zapisani v odločbi:

- ... se je pogosto dogajalo, vsaj pr nas, dokler nismo začel tko skupaj celga učeljskega zbora skup zbornali, tistega, ki uči otroke, da učitelj pri matematiki, ki je imel individualno uro ... Je pač to izvajal pri slovenščini, angleščini in matematiki. **Pri drugih predmetih ni blo nobenih prilagoditev, češ v odločbi piše za te tri predmete.** In mi smo porabil kar dve leti, ja dve leti

trdega dela, da smo zdej dosegli, da se skup dobimo za vsazga otroka vsi učitelji, ki ga učijo in naredimo skupaj prilagoditve oziroma jih bolj jz diktiram oziroma kakorkoli že, da je pri vseh predmetih do neke mere upoštevano. ... In jz mislm, v kolikor se odločbe spoštujejo samo pri določenih predmetih, za kar res piše, ampak je nemogoče, da pri drugih predmetih otrok lahko pa normalno funkcionira. ... Mi smo na začetku, ko smo se začeli z učitelji pogovarjat skup o otrocih z odločbami, smo kar mal, ne vem zakaj, kar malo spustili vzgojne predmete. Saj bo že. In se je zlo slabo obrestovalo. Tako da zdej se trudmo še ostale vključ, tudi telovadnika, tudi glasbenika in nekak mislm, da je bistveno boljš. (udeleženka D – prilagoditve in šolski predmeti)

- ... s tem da se mi zdi še zelo pomembno, tukaj mogoče nam je ratal... na predmetni stopnji smo nekak poskušal osmislt. kaj pri določenem otroku, zlasti pri tistem, ki ina nižje sposobnosti, smo nekak že dost zgodaj osmislili, da otrok nekak socialno pridobi. ... ko učitelji zavestno delajo na socialnem momentu. (udeleženka D – namen dodatne strokovne pomoči)

Kot poudarja Ažmanova (2004), bi moral biti učitelj temeljito usposobljen tudi za vzgojno funkcijo poleg prvenstvene izobraževalne. Na tej šoli so to mišljenje učitelji sprejeli in s pomočjo udeleženke D tudi delujejo v tej smeri, kar se mi zdi izrednega pomena. Pri tem pa je ključen dokument, ki določa izvajanje pomoči, ravno individualiziran program.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) med drugim določa tudi pripravo **individualiziranega programa** za vsakega otroka v skladu s programom v katerega je usmerjen. Individualiziran program je zelo pomemben dokument tako za otroka s posebnimi potrebami kot za strokovnjake (učitelje, defektologe, socialne pedagoge, tiflopedagoge...), ki z njim delajo. V njem na bi bila opredeljene vse posebnosti v vzgojno izobraževalnem procesu. Zelo pomembna značilnost, ki jo zakon posredno določa, je ta, da je oblikovanje individualiziranega programa timsko in procesno. Kot pravi Pulec Lahova (2005) bo kakovosten individualiziran program nastal le preko učinkovitega **timskega dela**, kjer je nujno sodelovanje različnih strokovnjakov od učitelja do specialnega pedagoga, staršev in po potrebi drugih strokovnjakov ter vodstva šole ter kadar je to mogoče in primerno tudi samega otroka. Končarjeva (2003b) meni, da predstavlja **sodelovanje otroka s posebnimi potrebami v procesu oblikovanja individualiziranega programa** nov strokovni izziv, ki ni zakonska zahteva. Sodeluje lahko pri celotni pripravi ali na posameznih srečanjih tima, odvisno od starosti, sposobnosti in vrste ter stopnje posebnih potreb oz. težav, ki jih ima. Zlasti ta vidik sem želela preveriti, ali so otroci že participativni član tima pri sestavi in evalvaciji individualiziranega programa. Poglejmo, kaj so nam o tem povedale nekatere udeleženke:

- Ja, na višji stopnji pri nas vedno. (udeleženka D – individualiziran program in sodelovanje otroka)
- Ta mali ne, k ne bi niti razumel, ampak na višji pa ja. (udeleženka A - individualiziran program in sodelovanje otroka)
- Pri evalvaciji definitivno. Vsako leto, te evalvacije so zelo pomembne, kaj potrebuje, recimo, s čem je bil zadovoljen, s čem ne tako, je treba osmislt. (udeleženka I - individualiziran program in sodelovanje otroka)
- Ker dobi povratno informacijo, men se zdi to je zelo dobro, ker vidi tudi tim ljudi. Skratka vidi, da je neka struktura, da se dela nekaj, pač, da vidi, da ni kar neki, pač nekaj v pomoč. (udeleženka A - individualiziran program in sodelovanje otroka)

- **Jz mu dam tudi podpisat**, tud staršem. Se mi zdi fino, da ga pregledajo doma še skupaj in ga podpišejo. **Se jim zdi zares.** (*udeleženka D* – individualiziran program in sodelovanje otroka)

Iz izjav je razbrati, da se otroci s posebnimi potrebami vključujejo v vse etape: od priprave, izvajanja do evalvacije individualiziranega programa. Seveda je to sodelovanje pogojeno s starostjo otrok. Učenci na razredni stopnji zato še ne sodelujejo, medtem ko je pri učencih na predmetni stopnji to dobra praksa, saj tako individualiziran program vzamejo za svojega. Še posebej se mi zdi pomembno razmišljanje udeleženke I, ko pravi, da je otrok vključen tudi pri evalvaciji programa. Tu ima možnost, da pove, kako je zadovoljen z izvajanjem. Lahko bi se strinjali z mnenjem Končarjeve (2003b), ki dopolni dobre vidike sodelovanja otroka z naslednjim: na tak način otroku s posebnimi potrebami omogočimo soodločanje o svoji vzgoji, izobraževanju in usposabljanju, pri tem pa si pridobiva spretnosti izbire in odločanja, samozagovornosti, odločnosti, pozitivne samopodobe in sprejme soodgovornost za izvajanje individualiziranega programa ter tako doseganje postavljenih ciljev.

Dodatna strokovna pomoč je torej ključnega pomena za uspešno realizacijo individualiziranega programa. Kar se tiče strokovne pomoči otroku s posebnimi potrebami, pa niso samo določilnice zakona tiste, ki določajo to pomoč, ampak kot izpostavlja ena izmed udeleženk, so tu prisotni še **nekateri »skriti interesi«**:

- Mislim, da na to, ali bo imel in koga bo imel otrok za strokovno pomoč in kako bo ta **funkcionirala, vpliva veliko skritih interesov**, na primer kako se učiteljica individualne pomoči in razrednik oz. učenci učitelj med seboj razumejo. Komu manjka ur, koga želi ravnatelj zaposliti ali pa celo na tak način malo odmakniti... Kako dobro tečejo odnosi s starši in učiteljem, ali starši poznajo koga na svetovalnem centru itd. (*udeleženka H* – dodatni vplivi na izvajanje dodatne strokovne pomoči)

Žal se temu v konkretni praksi ni mogoče izogniti, a kljub temu bi bilo dobro, da bi se dodatna strokovna pomoč ne zlorabljala in bi služila svojemu temeljnemu namenu ter bila resnično v korist otroku s posebnimi potrebami.

Na koncu pa velja pozornost nameniti še izjavi udeleženke I, ko opozarja na pomembno novost, ki zadeva zmanjševanje števila ur dodatne strokovne pomoči iz pet na tri ure:

- In potem se jim res zdi včasih pa za malo, da recimo **zdej ti učenci, ki imajo po pet ur, zdej po novem zakonu, naslednje leto bodo imeli tri ure, kar je ogromno premalo, tko v bistvu...** (*udeleženka I* – zmanjševanje števila ur dodatne strokovne pomoči)

Martinškova, starši in sodelavci (2006) v članku *Spremembe inkluzivnega izobraževanja* zaskrbljeno opozarjajo na ukrep države, ki si je dovolila s Pravilnikom o spremembah in dopolnitvah (objavljen 9. marca letos v Uradnem listu) zmanjševati dodatno strokovno pomoč otrokom najšibkejšega dela populacije (težave na področju učenja) in to do meje, ki bo otrokom in staršem le zbuja še večje občutke neenakovrednosti. Več desetletna praksa je dokazala, da je učinkovita, pravočasna strokovna pomoč v izobraževalnem procesu eden najzanesljivejših preventivnih dejavnikov pred izključevanjem otrok. Nesporno je tudi dejstvo, ki ga dokazuje praksa, da otroku s težavami omogoča **strokovna pomoč** ne le izboljšanje učne učinkovitosti, temveč pomeni tudi dvig samozavesti in dejavnosti ob hkratnem prevzemanju odgovornosti. Pomeni učenje socialnega sprejemanja vseh otrok, odgovornega vedenja do sebe in drugih. Glede na vsa ta dejstva je torej povsem nerazumljiv ukrep države po takih spremembah.

➤ vloga učiteljev pri delu z učenci s posebnimi potrebami

Nesporno je dejstvo, da predstavlja učitelj enega izmed ključnih dejavnikov za uspešno integracijo otrok s posebnimi potrebami v šolo. Tu govorimo zlasti o njegovi usposobljenosti poučevanja te skupine otrok, o njegovem odnosu in stališčih do otrok s posebnimi potrebami ter integracije oziroma inkluzije, o njegovem razumevanju celotne problematike in o njegovem poznavanju zakonodaje. Trtnik Hrlecova (2002) in Pečkova, Čuk in Lesarjeva (2005) so ugotavljali, da se nekateri učitelji še vedno bojijo ali celo otepajo otrok s posebnimi potrebami, ker nanje niso pripravljeni ali nimajo ustreznih znanj ali nimajo podpore vodstva in drugih strokovnjakov. Zato se tudi ne čutijo odgovorne za njihovo vključevanje v razred. Podobne ugotovitve glede učiteljev navajajo tudi nekatere udeležence:

- Jz opažam razliko glede razrednih in predmetnih učiteljev. Zdej ne bi rada kaj posplošila, jz pač tko vidm. **Bistveno bolj se da sodelovat na razredni stopnji in da majo, se mi zdi, več čuta in posluha za te otroke s posebnimi potrebami.** Ker na predmetni stopnji jz opažam, da se kot si ti rekla, kar je napisano. Pri nas se zelo držijo tega kar je napisano in mi vemo kako odločba zgleda. Piše, ne vem, pet ur predmetni učitelj, kdaj se preverja in kakšna je diagnoza. Npr. največ jih je primanjkljaji na posameznih področjih učenja, njih mam največ, v bistvu skoraj vse. In to je vse kar določa. Naši učitelji se tega držijo in drugih stvari ni. Vse prilagoditve, ki jim tem otrokom po navodilih Zavoda za šolstvo pripadajo in jih je treba zagotoviti, jim oni zelo neradi dajejo: podaljšan čas pisanja, prilagojeni testi, zelo težko. Ker potem oni nastopjo proti meni z argumentom: »Kje pa piše, da ima on to prilagoditev? Al to piše v strokovnem mnenju?« ... Jz prav naletim na ta odpor: »Kje pa to njemu piše?« In kako zdej? Pr nas na šoli mam tud podružnico, šolo s prilagojenim programom in potem včasih naletim tud na kakšno opazko: »Če pa ne zmore redne šole brez prilagoditev, pač naj gre pa tja.« Tko nimajo tega čuta še, ne bom rekla, da vsi, se pa pojavi to mnenje in to odklanjanje teh otrok, ki imajo posebne potrebe. (udeleženka G – razlike med predmetnimi in razrednimi učitelji ter stališča učiteljev do otrok s posebnimi potrebami)
- Jz sm pa ugotovila, pr nas pa je mogoče še nazaj in mogoče je zaradi tega pozitivno, ker naši učitelji pa niti ne preberejo tega. Sej recimo razdeliš in oglejte si, kako je v odločbi, ampak pr nas je samo tako kaj naj naredimo, ne in potem pač če jz rečem: »Njemu moraš tako prilagodit, temu podaljšat, dej to nared....« potem to stalno opominjat, potem to naredijo. Da pa bi kej samoiniciativno pa je zelo redko. Mam par učiteljev, ki se res potrudijo in tudi učencu prilagodijo, jim dajo test pisat po posameznih nalogah in tudi se zmenjo, da pri meni pišejo posebej. (udeleženka I – nujnost opozarjanja učiteljev po sodelovanju)
- Sej zato pa je velikrat odnos teh predmetnih učiteljev tud mejčken bolj odklonilen do te pomoči, ker so učenci že v času pubertete mnogo manj okupirani, zainteresirani in ko dobijo to dodatno strokovno pomoč sploh če imajo zraven še vedenjske težave, takrat se velikrat zgodi: »Sej jz bom pri uni poslušal pol, vi kar govorite, jz zdej ne bom nič pisal, jz mam tiak pol pomoč, jz grem zdej k eni, pa bo že ona vse povedala, pa še sfotokopirala mi bo.« In to učitelji dobijo pikce, ko to slišjo. In če se to ponovi dvakrat, trikrat v razredu, pa če je še kakšno dodatno primerno spusti in če je to še pol učitelj, ki je naravn na drugačen odnos, na te stvari zelo občutljiv, zlo pade stvar. In učitelj za dodatno strokovno pomoč potem mnogo velik dela, da vse skupaj izpostavi in svoj odnos, pa svojo vlogo izpostavi na ta prav mest. Al kaj pa je to sploh potreben. Naučimo jih orehe tret, na pa da jih mi tremo itn. in to se ponavadi ravno zaradi tega pojav na predmetni stopenji. Na razredni stopenji pa so učiteljce že od samga začetka bolj povezane med seboj, navajen so bolj timskega dela, otroke vidjo po dvajset ur na teden, reden kontakt, na začetku vsakodneven s starši in vse to prinese... Sama je tista, k nos vse breme uspeha celoletnega, učitelji na predmetni si ga porazdelijo. Pa so tud močnejši: je bil uspešen tle, tle pa ni bil, vidš. Učiteljca je pa bolj sama in zato bolj išče tud pomoč, poti kako mu pomagat. Ona ma dodatni pouk, ki ga vključuje in mu še tam pomaga. Učitelji na predmetni vsi nimajo možnosti dodatnega, pardon dopolnilnega pouka, a

ne. Tako da pol prihaja do tega bolj, izrazit problem se pojavlja. (*udeleženka C* – razlike med predmetnimi in razrednimi učitelji)

- Ker moja izkušnja je, da otroci s posebnimi potrebami na višji stopnji, če po starem rečem oz. **predmetni stopnji zelo pogosto sprožijo ogromno konfliktov v zbornici, v kolikor ni ta prave koordinacije in stalne komunikacije med učitelji.** (*udeleženka D* – nujnost sodelovanja učiteljev med seboj)
- ... na predmetni stopnji smo nekak poskušal osmisli, kaj pri določenem otroku, **zlasti pri tistem, ki ima nižje sposobnosti, smo nekak že dost zgodaj osmislili, da otrok nekak socialno pridobi.** V končni fazi bo šel pol v skrajšan program. recimo po sedmem razredu oziroma po običajni obveznosti. Tukaj imamo tri take otroke, če se ne motim. Ja, ko učitelji zavestno delajo na **socialnem momentu.** Ampak smo dogovorjeni, vse se, vsaj za dva, da bodo šli po določenem času v skrajšan program. In tukaj vidm smisel. No, največji problem, če se pri mladih učiteljih pogovarjaš, če oni ne vidijo smisla, zakaj pri matematiki delat ulomke in zakaj ne delat ulomke, ... (*udeleženka D* – učitelji in individualizirani program)
- Tist pa, ki ga enostavno ne zanima, mu lahko ti... **Jaz sm pripravla tej učiteljci, sm ji dala vse te stvari in ona se je pač, ne samo moje stvari, recimo s strani kolegic v aktivu so tud rekly: »Pa dej, pa poskušaj na tak način«. In je rekla: »Ne. Ne bom. Jz bom nardila tko kot sm, tk, tk in tko.« Pri nekaterih ne moreš, sej ne posplošujem to pri vseh, ampak hočem reč, da mi je hudo recimo pri tistih učencih, ki imajo individualni program pri tej učiteljci. Mi vse skupaj sestavimo, da vse skupaj zgleda briljantno, tisti individualni program, ko ga pregledaš. Kaj vse to pomaga v praksi, pač nekateri ne želijo sodelovat oz. se jim zdi to odveč.** (*udeleženka I* – nepripravljenost na sodelovanje nekaterih učiteljev)

Zlasti je opazno razlikovanje med razrednimi in predmetnimi učitelji. Kot pravijo nekatere udeleženke, je veliko boljši odnos in pripravljenost za sodelovanje opazno pri razrednih učiteljih. Deloma je to razlog, ker otroka več časa vidijo in se čutijo odgovorne za njegov uspeh. Medtem ko predmetni učitelji tega čuta do otrok s posebnimi potrebami še nimajo dovolj razvitega, kar pa je razumljivo, saj se niso šolali za poučevanje te skupine otrok. Glede na dualni sistem izobraževanja učiteljev, kot ga imamo v Sloveniji, ko na eni strani usposabljam učitelje, na drugi strani pa specialne pedagoge, se torej postavlja vprašanje o ustreznosti njihovega izobraževanja za integracijo. Schmidtova (2001a: 68) meni, da je potrebno v dodiplomski študij razrednih učiteljev in tudi predmetnih učiteljev vnesti vsebine iz specialno pedagoškega področja (menim da tudi iz socialno-pedagoškega), ki pa ne bodo posredovane le na splošnem, teoretičnem nivoju in mehanično vgrajena v programe.

Vsekakor bo potreben proces v katerem se bodo učitelji dodatno izobrazili za delo z učenci s posebnimi potrebami in sami pri sebi spremenili določena stališča. Pozornost bo treba dati odnosu do drugačnosti. To pa lahko povežemo ugotovitvijo naslednje raziskave (več kasneje, glej Peček, Čuk in Lesar, 2005), ko so ugotovili, da integracija ne more uspeti, dokler ne bo jasno, da je učitelj odgovoren za učence s posebnimi potrebami.

Poleg tega pa **svetovalni delavci na šolah ugotavljajo, da v Katalogu programov strokovnega spopolnjevanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju niso obsežnejše zastopani programi za spopolnjevanje vzgojiteljev, učiteljev in svetovalnih delavcev, ki integrirajo otroke s posebnimi potrebami, saj so potrebe po tem izredno velike** (Pirovšek in Lončarič, 2005). O tem spregovori tudi udeleženka D:

- ... ker noben učitelj nima specialnih znanj, da bi matematiko lahko razložil po neki specialni metodiki. (*udeleženka D* – učitelji brez dodatnih znanj poučevanja otrok s posebnimi potrebami)

- In se je kar naenkrat zgodilo, da sem imela vsak mesec predavanja na njihovih sestankih za učiteljski zbor. In res ugotoviš, da nič, da ne zanjo, da ne vejo, da nimajo izkušenj, da jim mora nekdo povedat. (udeleženka D – nujnost izobraževanja učiteljev)

- V katalogu programov strokovnega spopolnjevanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju niso obsežnejše zastopani programi za spopolnjevanje vzgojiteljev, učiteljev in svetovalnih delavcev, ki integrirajo otroke s posebnimi potrebami kljub temu, so pa potrebe po tem velike.

Ni pa samo izobraževanje učiteljev tisti dejavnik, ki pripomore k ustreznemu odnosu do te populacije otrok. Nekaj vpliva tudi sama učiteljeva osebnost. Velik del pa tudi odnos ravnatelja in svetovalne službe do integracije otrok s posebnimi potrebami na šolo. Zelo pomembna se mi zdi ravno zadnja opcija. Saj kot ugotavlja Trtnik Hrlecova (2002), stališča ravnatelja neposredno vplivajo na delovne okoliščine učiteljev, na medsebojne odnose in na njihovo doživljanje odgovornosti, uspešnosti in zadovoljstva pri delu. Vsekakor mora imeti ravnatelj pozitivno stališče do drugačnosti, do otrok s posebnimi potrebami. Menim, da podobno velja tudi za svetovalno službo, ki lahko veliko pripomore do večjega vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redne šole.

Iz nekaterih izjav je razbrati, da so svetovalne delavke tiste, ki nudijo največ pomoči učiteljem, to pa je v svoji evalvaciji integracije ugotovila tudi Schmidtova (2001b), ki poudarja še pomoč specialnih pedagogov, kar po njenem mnenju nakazuje bolj strokovne pristope pri reševanju integracijskih vprašanj.

Kot lahko vidimo, se po šolah v različnih koncih Slovenije odvija različna praksa: nekje so učitelji bolj pripravljeni sodelovati, imajo več izkušenj, znanj in primeren odnos do otrok s posebnimi potrebami. Spet drugje pa se nekateri učitelji prvič srečujejo s to populacijo. Nemogoče je izpostaviti samo en vidik, ki odločujoče vpliva na učiteljev odnos do otrok s posebnimi potrebami in do integracije, ki jo je omogočil zakon. Osebo menim, da je ravno vloga ravnatelja in svetovalne službe velik in pomemben dejavnik, ki pripomore k izboljšanju klime šole in s tem do spreminjanja stališč zaposlenih. Nekatere udeleženke v svojem delu že dajejo temu velik poudarek. Toda to že nakazuje neko drugo temo, h kateri se bomo vrnili malce kasneje. Gre za samo kulturo šole kot odločilnem dejavniku za uspešno integracijo oziroma inkluzijo.

➤ vidiki koordinacije dela z učenci s posebnimi potrebami

Ena izmed oblik šolskega svetovalnega dela je tudi koordinacija (poleg posvetovanja ter svetovanja). Opredelimo jo lahko kot proces, pri katerem svetovalec prevzema pobudo pri upravljanju in vodenju posamezne aktivnosti oziroma programov, vezanih na rast, razvoj, življenje in delo posameznih učencev ali skupin učencev (Resman, 1999, v Mrvar, 2004). Poleg tega pa zajema koordinacija tudi sodelovanje z zunanjimi institucijami, ki se ukvarjajo z določeno problematiko, v našem primeru z otroci s posebnimi potrebami.

Svetovalni delavci so v prvi vrsti v vlogi mobilizatorja in koordinatorja vseh možnih strokovnih moči v projektu prilagajanja in pomoči učencu s posebnimi potrebami, hkrati pa se v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo vključujejo tudi v neposredno izvajanje dodatne strokovne pomoči tem učencem oziroma v specialno pedagoško obravnavo učenca.

Kako udeleženke doživljajo koordinacijo, pa kažejo naslednje izjave:

- ... orientirano na to koordiniranje samega postopka, sodelovanje s starši, učitelji, vodstvom šole, pa z ljudmi, ki so delali s temi otroki, kr vedno več novih strokovnih profilov v šole prhaja in glede na to, če ima šola veliko odločb, je že s samo koordinacijo kar veliko dela. (udeleženska C – obsežnost koordinacije)
- ... v bistvu veliko mojega dela koordinatorskega, s tem da učiteljice, ki imajo individualni pouk so velik del tega prevzele. Ampak kadar gre za recimo ... motnje v odnosih al pa v komunikaciji, ko je treba proces mal pospešit, al pa ko se kaj zatakne, potem je to moje delo, recimo no. Al napisano al nenapisano, takrat se bolj aktivno vključm, tko. (udeleženska H – obsežnost koordinacije *ter* delitev naloge)
- Tako, da sem v letošnjem šolskem letu porabila ogromno energije in časa, da sem se jz približala učiteljem na predmetni stopnji, da so recimo oni mene sprejel. (udeleženska A – koordinacija z učitelji)
- In da se ve: jz sm recimo kot nek koordinator, če je kaka težava prideš do mene al do razredničarke. (udeleženska A – namen koordinacije)
- No, jz mislm, da je problem tud to, da ni jasna vloga koordinatorja oz. koordinacije. Ker moja izkušnja je, da otroci s posebnimi potrebami na višji stopnji, če po starem rečem oz. predmetni stopnji zelo pogosto sprožjo ogromno konfliktov v zbornici, v kolikor ni ta prave koordinacije in stalne komunikacije med učitelji. (udeleženska D – nejasnost vloge koordinacije *ter* koordinacija z učitelji)
- In mi smo porabil kar dve leti, ja dve leti trdega dela, da smo zdej dosegli, da se skup dobimo za vsazga otroka vsi učitli, ki ga učijo in naredimo skupaj prilagoditve oziroma jih bolj jz diktiram oziroma kakorkoli že, da je pri vseh predmetih do neke mere upoštevano. In se je bistveno zmanjšal konflikt v zbornici zaradi tega. Je pa res, da so to tiste koordinacijske ure izven tvojega delovnega časa, da delaš volontersko še pa še. Mislm, da nas je kar nekaj, ki delamo to čist, mislm, kr nekje. (udeleženska D – pomembnost koordinacije za boljše delo *ter* problem koordinacije)
- Sem pisala, kje je ta, ta in ta, ta fant, kje se je ustavlo. In mi je potem rekla: aha, to se je ustavlo pri, na zdravstveni dom. Oni še niso naprej sporočil. Pa je minil že več kot pol leta od tega. In potem so me v zdravstvenem domu prosil, da naj jz kličem na eno drugo inštanco, ker oni niso naprej sporočil. In sm mogla potem jz med temi inštitucijami posredovat, to se mi je zdelo blazno smešno. (udeleženska I – dodatna koordinacija izven šole)
- Tist, svoje delo vidm v tem, da pomagam, da lahko specialna pedagoginja lažje dela z njim. Recimo, zdej nš, en konkretn primer, fantek v petem razredu pomagat štiri ure. In ta naša učitelca individualnega pouka, ona je pedagoginja po izobrazbi. Ona ima te ure individualne in ma ful težave z njim, ne. Kaj zdej, ne. Moje delo z njim je blo v tem, da jima pomagam, da njej pomagam, da skupaj pomagam, da babico povabm, da smo sploh lahko začel izvajat ta individualni pouk. To ni, kako bi rekla, ne vem če kje v zakonu piše, ampak tud jz ne dobim nekih individualnih ur za socialnega pedagoga na šoli pa to, ampak jz to počnem, ne, znotraj svetovalnega dela. (udeleženska H – koordinacija z izvajalci dodatne strokovne pomoči *ter* problem koordinacije)
- ... je ta deček izrazu potrebo po tem, da bi jz z njim delala, ... In je potem na tak način kot si ti (udeleženska H), ker je odklanjal specialno pedagoginjo, sm jz potem, v bistvu je bla to moja dobra volja, da sm jz potem vskočila na začetku, pač nek stik med njima vzpostavlja, da zdej oba lahko naprej delata. (udeleženska A – koordinacija z izvajalci dodatne strokovne pomoči)

- In svetovalna služba je bila kar naenkrat zadolžena za celotno koordinacijo. Vso koordinacijo smo pokasiral svetovalni delavci, vso birokracijo: vsa vabila, vse zapisnike, individualne programe, za shranjevanje, za preverjanje. In nazadnje sem se jaz končala leta počutla: devetnajst odločb, devetnajst map in samo gledala sem, kje mi kakšen listek manjka, kje kak podpis, ali mam tle vse zabeležen ali ne. ... Da del birokracije prevzamejo mobilni oziroma defektologi. ... da prevzamejo vodenje celotnega otoka. S tem da, pokliče samo mene kot svetovalko takrat, ko ma tim zraven. Jaz za vseh devetnajst hodim, pa ne vem še kolk je še tu nadarjenih plus ta celotna birokracija, ... (udeleženka C – razdelitev koordinacije med posamezne svetovalne delavce na šoli)
- Pri nas je bilo recimo tri leta nazaj tko, kot si ti (udeleženka C) zde povedala. Ampak nismo meli zaposlenih na šoli niti defektologinje, niti dodatne učiteljice za individualni pouk, ki je po poklicu pedagoginja. Ko sta oni dve prišli, smo se dogovorili tako: »Ti vodiš otroka, si nosilka individualiziranega programa, ti zbiraš podatke od učiteljev in mene povabi zraven kot svetovalno delavko«. Moja pozicija znotraj tega je drugačna kot je bila pred tremi leti, ko nismo meli nekoga na šoli in so bili samo učitelji. Takrat sem jaz to vodila in moj kolega, psiholog. Tko da jaz mislim, pač da sam postavljaš to pozicijo in se dogovarjaš. (udeleženka H – razdelitev koordinacije med posamezne svetovalne delavce na šoli)

Najsplošnejša ugotovitev udeleženk o koordinaciji se veže na velik obseg dela. Kljub temu, da je koordinacija zasnovana že v sami opredelitvi šolskega svetovalnega dela, nekatere menijo, da gre med drugim tudi za ure izven delovnega časa, ki ga opravljajo brez plačila. Zlasti posredujejo med učitelji, izvajalci dodatne strokovne pomoči, starši in otrokom s posebnimi potrebami. Kar nekaj udeleženk vskoči, ko nastopijo težave med izvajanjem dodatne strokovne pomoči. Prav tako ena udeleženka poroča o koordinaciji zunanjih ustanov, kar praviloma ne sodi v njen krog dela. Nekaj udeleženk pravi, da ni jasna vloga koordinacije oziroma, da bi bilo potrebno le – to razdeliti po področjih dela ter po posameznih udeležencih (učitelj, defektolog, socialni pedagog). Seveda je to stvar same šole.

➤ sodelovanje s starši

O pomembnosti sodelovanja šole s starši tako otroka s posebnimi potrebami kot ostalimi starši nam govorijo Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (v nadaljevanju Navodila) (2003: 4-5). Zgolj uveljavljene oblike dela s starši praviloma niso zadostne za učinkovito vključevanje otroka s posebnimi potrebami in morebitno reševanje problematike v odnosih med učenci, strokovnimi delavci in starši vseh otrok in otrok s posebnimi potrebami. Nepoznavanje problematike, ki je povezana z vključitvijo otroka s posebnimi potrebami v šolo (oddelek) lahko sproža različna odzivanja staršev ostalih otrok. Zato je pomembno posebno pozornost posvetiti tudi načrtovanju sodelovanja s starši. Poteka naj na najmanj treh ravneh:

- s starši vseh otrok na šoli,
- s starši otroka v oddelku, v katerega je vključen otrok s posebnimi potrebami ter
- s starši otroka s posebnimi potrebami.

V okviru šole naj bo poskrbljeno za izobraževanje in seznanjanje vseh staršev o otrocih s posebnimi potrebami ter o njihovih možnostih za vključevanje v šolo, ki ima lahko prednosti za otroka s posebnimi potrebami in za vse otroke. Starši naj spoznajo sprejete zakonske in programske prilagoditve, ki so namenjene otrokom s posebnimi potrebami.

Tudi starši otroka s posebnimi potrebami, ki je vključen v šolo imajo različna pričakovanja do otroka in šole, zato se bodo strokovni delavci srečevali z različno odzivnostjo staršev, pogosto tudi neracionalno, in željo po sodelovanju. Pomembno je, da si pri starših pridobijo zaupanje in jih razbremenijo strahu, ki ga predstavlja vključitev njihovega otroka v program osnovne

šole. Za uspešno sodelovanje s starši je izjemnega pomena usklajeno timsko interdisciplinarno delovanje vseh strokovnih delavcev na šoli. Starši otroka s posebnimi potrebami imajo po Zakonu o usmerjanju (Ur.l. RS, št. 54/00, 28. člen) pravico do sodelovanja pri pripravi individualiziranega programa za otroka. Vključitev otroka v šolo bo učinkovitejša, če bo šola vzpostavila sodelovanje staršev pri ugotavljanju otrokovih močnih področij in težav, načrtovanju, izvajanju in evalvaciji individualiziranega programa. Šola naj jih seznani z njihovo vlogo pri sistematičnem spremljanju razvoja in učenja otroka. Starši lahko otroka spremljajo tudi v drugem, domačem okolju in zabeležijo morebitno drugačno vedenje. Informacije o otrokovem funkcioniranju doma, njegovih vedenjskih vzorcih, učnih navadah, spretnostih, interesih, motivaciji itd. bodo strokovnim delavcem v veliko pomoč pri prepoznavanju otrokovih močnih področij. Sodelovanje med starši in šolo pomeni tudi skupno odgovornost za doseganje ciljev, zato je pomembno razmejiti in določiti obseg dela vsakega vključenega v program ter obremenitve otroka v šoli in doma, vlogo, pristojnosti in odgovornost staršev in strokovnih delavcev pri izvajanju programa (vir: www.zrss.si/doc/PP_prilagojeno_izvajanje_programa_OS_maj.doc)

Naslednje izjave socialnih pedagoginj pa kažejo kakšne izkušnje imajo same glede tega področja:

- Velik staršev zelo dobro sodeluje s šolo in komisijami, so pa nekateri, ki majo že odpor do besede komisija, kr majo sami negativno izkušnjo s kakršno koli drugo komisijo ali pa jih je zelo strah, kaj bodo strokovnjaki ugotovili. Strah jih je prešolanja otroka na OŠ s prilagojenim programom. In s takimi starši se je potrebno veliko pogovarjat, jih čim boljše informirat, jim omogočt, da zberejo informacije na večjih koncih (psihologinja, pri svetovalki na zavodu,...). (udeleženska C – strahovi staršev ter informiranje staršev)
- In potem jz zaprosim starše za to strokovno mnenje, če bi ga lahko prinesli. (udeleženska G – prošnja po prejemu strokovnega mnenja)
- Recimo jz mam enga fantka, ki ponavlja prvi razred devetletke. Ta deček ima očitno mejne sposobnosti. In zdej, ker so pač moja skupina Ciganov, že tako se ne znajdejo. Pet mesecev sem porabila, da sm očeta in mamo nekako do tega pripravla, da sta podpisala soglasje, da smo poslali zahtevo na komisijo za usmerjanje. Pa s strani šole je šel predlog.... (udeleženska A – naporno sodelovanje z družino)
- In recimo, sm imela eno punco, ki je prišla k nam iz Kopra. Hvala bogu, je mama taka, da je pripravljena sodelovat in potem je mama prinesla osebno to strokovno mnenje komisije in je tam sedela eno uro z mano, da sm jz tisto prebrala in na osnovi tega na koncu ustrezne prilagoditve napisala. (udeleženska A – dobro sodelovanje z družino)
- Jz sm se še tko navadla, da predn starši grejo na preglede, jih prosm in to stokrat ponovim, če tam izrecno rečete na komisiji ali na svetovalnem centru, kjer koli bost pregledani, če lahko daste soglasje, da še šola dobi strokovno mnenje. ... Vsakega starša preprosm, da potem dobim tisto strokovno oceno. (udeleženska I - prošnja po prejemu strokovnega mnenja)
- Sam se mi zdi, da starši kar radi prinesejo to. (udeleženska G – velika pripravljenost staršev po posredovanju strokovnega mnenja)
- Ja, seveda ne. (udeleženska I - velika pripravljenost staršev po posredovanju strokovnega mnenja)
- S starši je težko delat, ker majo sami s seboj zelo težave (udeleženska J – naporno sodelovanje z družino)

- Mislim, da je s starši potrebno delati počasi in na prav način, ker potrebujejo podporo, da sprejmejo vso situacijo in to, da imajo otroka s posebnimi potrebami. ... Skratka delat s starši in hkrati z otrokom in razumet, da gre za dolgotrajen proces, ne za hitre preskoke in odločitve. (udeleženka H – pomembnost sodelovanja z družino)

Že v prvi izjavi opazimo, da je sodelovanje s starši tako dobro kot težavno, na kar opozarjajo tudi Navodila. Če imajo starši težave ali težko sprejmejo dejstvo, da otrok v redni šoli ne zmore programa, je potrebno veliko empatičnosti in strokovnosti glede svetovanja. Tudi zadnja izjava udeleženke H nam kaže na pomemben vidik sodelovanja z družino: pravočasnost, pravilnost in nudenje podpore. To dodatno osvetli s konkretnim primerom, ko se je mama šele v 8. razredu zares zmehčala in sedaj vidi, da v resnici njeni hčerki pomagajo na ta način, da ima udeleženka H z njo dodatne individualne ure strokovne pomoči, ker je mamo najverjetneje bilo prejšnja leta ves čas sram (verjetno še kaj drugega). Za hčerkin neuspeh je krivila njihovega psihologa, ker jo je vpisal in ni odložil šolanja (čeprav je dekličina starost popolnoma ustrezala), ni bila nezrela, le učne težave ima. Trajalo je kar dolgo, da so le uspeli doseči dobro sodelovanje tudi z mamo. Sicer pa nekaj udeleženk poroča o dobrem sodelovanju s starši zlasti glede prejema strokovnega mnenja, ki ga sicer šola na drugačen način ne more dobiti. Lahko torej govorimo o kontinuumu zelo različnih izkušenj.

Težave se kažejo zlasti pri nekaterih šolah glede sodelovanja s komisijo za usmerjanje ter njihovim izdajanjem odločb ter strokovnih mnenj, druge šole pa s komisijo dobro sodelujejo in so zadovoljne tudi z odločbami ter strokovnimi mnenji. Kar se tiče dodatne strokovne pomoči, socialne pedagoginje navajajo težave z nekaterimi učitelji, ki te ne jemljejo dovolj resno ali celo ne želijo sodelovati pri pripravi individualiziranih programov. Učitelji imajo še premalo čuta za to skupino otrok, prav tako pa je težko potem dosledno izvajati to strokovno pomoč, če ni podpore vodstva pri tem. Zakon je zunaj že šesto leto, učitelji bi ga morali poznati in upoštevati, prav tako vodstvo, ki je v prvi vrsti odgovorno, da se sestane strokovna skupina na šoli, da pripravi individualiziran program. Ugodno se kaže zlasti sodelovanje z razrednimi učitelji ter sodelovanje otroka s posebnimi potrebami pri sestavi individualiziranega programa. Praksa je po različnih šolah različna, kar kaže na veliko fleksibilnost in avtonomnost šol. Vidik sodelovanja z družino kaže podobno sliko. Nekateri starši so bolj pripravljeni na sodelovanje, medtem ko so drugi bolj odklonilni. Slednjim se je potrebno še bolj približati in jim omogočiti sprejemanje in razumevanje ter nuditi suport.

- **med vsemi skupinami otrok s posebnimi potrebami prevladujejo otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, kjer pa najdemo tudi otroke z izrazitimi socialnointegracijskimi težavami.**

Kot smo že večkrat povedali, je večina otrok na šolah obravnavanih kot otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Med slednjimi pa je veliko tudi takih, ki imajo socialnointegracijske težave. Na to opozarjajo tudi naslednje izjave udeleženk:

- ... ko vas poslušam, gre pri tem za šolsko delo, učna pomoč. Zanima pa me, kolk je teh primerov, kje opazate osebnostne, čustvene motnje... (udeleženka F- število otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami)
- (Skoraj vse): **Večina.** (Število otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami)
- To kar si ti povedala, je to učna neuspešnost zgolj vrh enih težav, ki pa bazirajo drugje (udeleženka F – prekrivanje težav)

- Recimo za tega **konkretnega otroka**, recimo je prav blo tko: dve uri pri tem predmetu, pri tem in pri tem, **samo pri predmetih**, ne. In v bistvu mi smo se tega moral držat. **Poleg tega pa sm delala še z razredom**. Tako da se mi včasih zdi, da že tako delaš po odločbi, poleg pa še tolk zraven nardiš. ... V bistvu če zaprosiš, prav poudarš, recimo, potrebuje samo na tem področju, pa da pokličeš. Pol kar pokličem in povem: »**On pa potrebuje socialnega pedagoga, potrebuje zaradi vzgojne problematike**, pa zaradi tega in tega.« **Potem dajo,...** (*udeleženka I* – neustreznost pomoči *ter* nujnost socialnega pedagoga pri otrocih z čustvenimi in vedenjskimi motnjami)
- So bli na začetku, pač ni blo socialnih pedagogov, otrok pa nekaj nujno rab, pa rečmo defektologa, njega bomo lahko dobil. In so otroc dobival ure tud kdaj na račun socialnih pedagogov. (*udeleženka C* – delo defektologa z otroki z čustvenimi in vedenjskimi težavami)
- Jz bi tuki rekla, ne, da pri nas tud dobijo odločbo seveda za učno pomoč za predmet. Ampak **preprosto če je zadaj preveč frustracij in nekih drugih zadržkov, stvar ne teče**. Takrat se jz ponavadi vključm zato, da vidmo kaj povzroča ta zastoj. Mogoče sploh nimajo skupnega jezika, mogoče so previsoka pričakovanja, mogoče otrok nekaj ni sprejel, ne vem kaj je, različne stvari lahko so. ... Tako da jz bolj vidm svojo vlogo in jo tud na tak način peljem, da ne delam iz njih pacientov, pa klientov, ampak da bi otrok pač v šoli kot vsi ostali, ki jim gre, mogu dobit, tukaj pa se zatika, da to podmažem, kje kaj podstavm, kej odvezamem... (*udeleženka H* – neustreznost pomoči *ter* nujnost socialnega pedagoga pri otrocih z čustvenimi in vedenjskimi motnjami)
- Kar je men zanimivo, mi smo dobil nazaj, **v letošnjem šolskem letu učenca, ki je bil štiri leta v Malči Belič**. In pač učenec se je vrnil nazaj na našo šolo. Obiskuje peti razred, ne. In komisija je **določila, da mora z njim delat specialna pedagoginja. Absurd**. Mislm, ker je naša specialna pedagoginja pač ima že 0.5 že tolko ur in odločb, smo poklical mobilno specialno pedagoginjo. Na šoli pa imamo socialnega pedagoga in to sm jz. In kar je blo še bolj hecno, je to, da je ta deček izrazu potrebo po tem, da bi jz z njim delala, ker pač na začetku šolskega leta. Ja pač zavohala sva se: on mene in jaz njega, to se začutmo. In je potem na tak način kot si ti (Tatjana), ker je odklanjal specialno pedagoginjo, sm jz potem, v bistvu je bla to moja dobra volja, da sm jz potem vskočila na začetku, pač nek stik med njima vzpostavlja, da zdej oba lahko naprej delata. Ampak komisija kljub vedenju, da imamo socialnega pedagoga, določila specialnega pedagoga. (*udeleženka A* – neustreznost pomoči *ter* napačne odločbe)
- Ker ti naši otroci, tko kot si ti rekla, pač je ok učni problem, ampak za tem učnim problemom je **ponavadi motnje pozornosti, to unu, tretje. In to so otroci, ki potrebujejo strukturo in strukturo lahko dobi, če je zraven en človek in se navadi in potem je en sistem**. (*udeleženka A* – prekrivanje težav *ter* poznavanje problematike)
- ... sama kot socialni pedagog se mogoče lažje približam takemu otroku, ki ma tud te čustvene težave, ki pa so, moram povedat po pravici, **v osemdeset odstotkov odločb, ki so definirane na specialnega pedagoga, so te težave prisotne in nekako prikriti, skrite so**. (*udeleženka E* – napačne odločbe *ter* prekrivanje težav)

Vršnik Peršetova (2005b) je v svoji raziskavi ugotovila, da je večinoma v redne osnovne šole vključenih med 1 do 4 učenci s posebnimi potrebami. V teh šolah med vsemi skupinami otrok s posebnimi potrebami prevladujejo otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. To smo potrdili tudi v naši raziskavi, ki jo dodatno osvetli naslednja izjava:

- Npr. največ jih je primanjkljaji na posameznih področjih učenja, njih mam največ, v bistvu skoraj vse. (*udeleženka G* – število otrok s posebnimi potrebami glede na skupino)

Tudi ostale udeleženke so potrdile, da je na šolah zelo malo otrok (2 – 3), ki imajo v odločbi napisanega socialnega pedagoga in so kategorizirani pod osmico (motnje vedenja in osebnosti). S tem tudi to hipotezo potrjujemo.

Udeleženke kritično razmišljajo o neustreznosti izdajanja odločb, ki so pisane na specialnega pedagoga, saj je v veliki večini pri otrocih najbolj vidna učna problematika. Toda če so zraven še čustvene ali vedenjske težave, je izjemno pomembna pomoč socialnega pedagoga. Kjer so na šolah le – ti zaposleni, se vključijo dodatno v to pomoč, saj sicer ni pravega uspeha. Še posebej bode v oči izjava udeleženke A, ko se je komisija kljub vedenju, da ima otrok čustvene in vedenjske težave, odločila za pomoč specialnega pedagoga, namesto da bi mu pomoč nudila na tej šoli zaposlena socialna pedagoginja, torej udeleženka A. Lahko na tem mestu podvomimo o pravilni presoji komisije? Sicer pa se je zopet pokazalo, da ni šlo brez njene vključitve, saj je le na tak način sodelovanje med otrokom in specialno pedagoginjo steklo.

Ko smo v pogovoru omenili, da država razmišlja o novem izrazu v zakonodaji (čustvene in vedenjske motnje in težave namesto dosedanjega otroci z motnjami vedenja in osebnosti), je večina udeleženk menila, da je slednji primernejši. Ena udeleženka pa meni nasprotno:

- ... da se s tem izrazom vračamo nazaj in da je to tudi stigma. Fokus je namreč drugje. (udeleženka D – neustreznost izraza)

Druga udeleženka zanika to stigmatizacijo, saj je le omiljena verzija predhodnega izraza:

- Mogoče pa le ni tako stigmatizirajoče, saj ni velike spremembe v nazivu. (udeleženka F- nov izraz ni stigmatizirajoč)

Udeleženka D je zelo kritična do izdajanja odločb, ko otroci ne dobijo ustrezne pomoči: namesto, da bi otrok dobil socialnega pedagoga, ker ima čustvene težave ali celo izrazite vedenjske motnje, člani komisije otroka uvrstijo v sedmo kategorijo, saj je pri njem praviloma prisotne tudi učne težave in se mu na tak način pomaga, kar deluje manj stigmatizirajoče. Toda ali je res to pravi način, ali otroci na tak način ne dobijo še več istega, ne pa ustreznega za njihove resnične težave? Zatorej lahko govorimo o stigmatizaciji določeno skupine otrok s posebnimi potrebami:

- Stigma je, da otroci nimajo ustreznih odločb! (udeleženka D – neustrezne odločbe)

Velika škoda je, da država ni sprejela predloga strokovnjakov po drugačnem izrazu: otroci s težavami v socialni integraciji. S slednjim se bi strinjale vse udeleženke naše fokusne skupine. Kaj in če sploh kaj bo prinesla zamenjava izraza, pa bomo videli v naslednjih letih. Zaključimo lahko, da zadeve na tem področju le niso še ustrezno dorečene, kar kliče po širši strokovni razpravi.

➤ delo z romskimi učenci/učenkami

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) Romov ne določa kot ene izmed skupin otrok s posebnimi potrebami. Toda praksa je tudi njih pogosto obravnavala kot take. Pečkova, Čuk in Lesarjeva (2006) pravijo, da se Slovenija sooča s kompleksno problematiko šolanja Romov. Če si pogledamo zakonodajo, avtorji (2005: 64) opozarjajo na protislovnost. S stališča splošnih načel sicer govori o pravičnosti šole, o načelu enakih možnosti s pravico posameznika do drugačnosti, toda to v konkretnih izvedbah povsem zanika. Zlasti pri priseljencih in Romih je to vidno v pričakovanju, da čim hitreje in čim popolneje prilagodijo obstoječemu sistemu in asimilirajo v okolje. Pogosto se dogaja tudi to, da zaradi kulturne in jezikovne drugačnosti otroke šole opredelijo kot učence s posebnimi potrebami, saj si s tem zagotovijo od ministrstva dodaten denar za izvajanje ur slovenščine (Skubic Ermenc, 2004;

Peček, 2005a, v Peček, Čuk in Lesar, 2005). Kulturna različnost je torej prepoznana kot hendikep, dvojezičnost pa odklon, ki ga morajo otroci čim prej prerasti. V zvezi s tem zakonodaja govori o integraciji, ne pa o inkluziji omenjenih skupin učencev v šolo. Poleg tega dosedanja praksa kaže, da je njihov učni uspeh veliko slabši od ostalih otrok, prav tako je zaznati velik osip (še posebej na predmetni stopnji) ter pogostost preusmerjanja v osnovne šole s prilagojenim programom. Zadnji ukrep pa je povsem nesprejemljiv, saj sta »šolska neuspešnost in vedenjska problematika ... vplivala na »prehitro« razvrščanje otrok v OŠPP, ne da bi razkrivali ali priznavali prave vzroke neuspešnosti (specifična kultura, neznanje jezika).« (Peček et al., 2006: 141).

Avtorji ugotavljajo, da dosedanja praksa ohranja oblike šolanja, ki jih na sistemskem nivoju opredeljujemo kot segregacijske, od katerih so nekatere povsem nesprejemljive – že omenjena kategorizacija teh otrok kot otrok s posebnimi potrebami v primeru, kjer za to ni ustreznega razloga -, pa do potrebnih, saj omogočajo bolj učinkovito prilagajanje pouka njihovi specifični ter tako boljše napredovanje v izobraževalnem kot vzgojnem in socializacijskem smislu. Seveda pa je lahko vključevanje v redne oddelke osnovne šole tudi izključevalno, če se otrok ne uspe vključiti v šolsko in razredno okolje. Ali nek organizacijski ukrep deluje vključevalno ali izključevalno, je odvisno od več dejavnikov. Avtorji menijo, da je najpomembnejši ravno učitelj in njegova mnenja o tej problematiki. Tako so opravili tudi raziskavo, katero smo že spoznali v teoretičnem delu naloge, sedaj pa se bomo usmerili le na rezultate za to skupino otrok. Učitelje so spraševali, kakšen naj bi bil po njihovem mnenju najboljši način šolanja romskih otrok, kakšno je njihovo stališče do učenja jezika ter kdo je po njihovem mnenju odgovoren za učni uspeh in socialno vključitev romskih učencev. Ugotovitve kažejo, da se učitelji zavedajo, da šola ne sme romskih otrok segregirati na ta način, da se jih poučuje ločeno. Predvsem pa je pomembno dejstvo, da učitelji sebe ne vidijo kot pomemben dejavnik tako pri doseganju učnih uspehov kot tudi pri socialnem vključevanju romskih učencev, saj odgovornost za to prelagajo na druge, predvsem pa na učenca samega. Avtorji menijo, da vsega tega ne moremo razumeti zunaj formalnih okvirov našega šolskega sistema, ki specifične romskih učencev ne rešuje ustrezno. Avtorji tako zaključujejo, da o izobraževalni in socialni vključitvi romskih otrok ne moremo govoriti tako dolgo, »vse dokler se učitelji ne bodo čutili odgovorni tudi zanje, dokler sami ne bodo pripravljeni ne le razmišljati o naravi ksenofobije, nestrpnosti in neenakosti, temveč se bodo hkrati čutili zavezani k delovanju, ki vzpodbuja strpnost in nediskriminacijo.« (ibid: 166). Ta daljši teoretičen uvod je bil potreben, da bi lažje razumeli tudi naslednje izjave, ki jih podaja udeleženka A glede izkušenj z romskimi učenci ter učitelji. Pa poglejmo vse izjave udeleženke A:

- Zgodovine ne poznam, kako je prišlo do tega, da je šola zaprosila prav za pomoč. Ampak oni imajo skupno odločbo, ki zajema njih kot skupino. Se pravi, da Ministrstvo vsako leto znova za deset oziroma za letos bomo imeli enajst, pač odobri dvajset pedagoških ur. V tej odločbi je točno napisano, a ne, pač za toliko in toliko otrok od tega do tega razreda pač dvajset pedagoških ur in potem je to pač stvar šole kako se sestavi ta program za njih. Pač jz imam proste roke, ker sem pač jz na tem delovnem mestu. ... , dilemo s katero se jz srečujem, ... pri teh mojih cigančkih zato, ker ni nikjer v odločbi točno napisano za kater predmet, koliko ur za ta predmet in potem je pač stvar tega, koliko recimo učitelj na predmetni stopnji čuti potrebo, da je treba temu učencu pomagat. Na razredni stopnji ni problema, ... smo sestavile super individualizirane programe, da se tega držimo, da evalviramo tekom šolskega leta in se kažejo neki pač neki rezultati. Smo postavili tud, pač me same smo določile kam hočemo tega otroka konkretnega do konca šolskega leta pripeljat. Tri učence mam pa letos na predmetni stopnji in nima napisanih individualiziranih programov, ker so učiteljice rekle: »Kje v odločbi pa piše, da moraš ravno točno v času moje ure z njim delat? Tako, da sem v letošnjem šolskem letu porabila ogromno energije in časa, da sem se jz približala učiteljem na predmetni stopnji, da so recimo oni

- mene sprejel. ... Ker v tej odločbi ni točno napisano kater predmet in koliko ur. Zato se je men v letošnjem šolskem letu na predmetni stopnji ustavlo. (nepoznavanje razlogov za pomoč Romom, specifičnost odločbe, težave pri izvajanju dodatne strokovne pomoči)
- ... je na naši šoli prišlo do tega, da so za te otroke posebej prosil Ministrstvo za ure, ker mam kar... je veliko število otrok, ki imajo odločbe. V bistvu naša individualna pedagoginja naprej podela te 0.5, potem pa še te otroke z odločbami in dejansko rabil smo še enga človeka za Cigane. Tako da na osnovi tega so verjetno zaprosil. Ker ni blo, ker ni šlo na komisijo za usmerjanje. Komisija za usmerjanje njih ni pregledala, ampak je Ministrstvo. Jz sm mal po zakonu listala, pa nisem še našla na osnovi česa so oni določil pač teh dvajset pedagoških ur za enajst otrok in iz teh ur sm jz tud plačana. (nepoznavanje razlogov za pomoč Romom, možni razlogi za pomoč)
 - Ker tle pa prav piše: Odločba za učence Rome. Tko da mogoče, ker majo tud na Dolenjskem tolk Romov, da na osnovi tega. Ampak nisem še zasledila iz katerega naslova so te ure, ampak so. (specifičnost odločbe, možni razlogi za pomoč)
 - Teh izkušenj prej ni blo. In se mi zdi, da nekako, da učitelji, zdej ne morem generalizirat, ampak se mi zdi, da če imaš ti odločbo v kateri konkretno piše koliko ur za kater predmet ko pač greš pogledat tako kot zakon velewa in bom sodeloval. Ker pa tukaj ni bilo točno določeno, pa je bila stvar tega, koliko učitelj sam v sebi pač ima ta nek pedagoški eros do te stopnje razvit, da reče: »Aha, zdej pa mam otroka, ki prihaja iz nekega specifičnega okolja in mu je treba pomagat«. (prvo srečanje z romsko odločbo, pedagoški eros učitelja za pomoč Romom)
 - One so se letos prvič srečale s takim primerom, one niso imele še nikol do zdej. Mam sicer otroke z odločbami, ne. Ampak so ostale učiteljice, ker imamo povsod dve slavistki, dve anglistki, dve matematičarki in so pač zmeraj ostale tri dobile te otroke v razred in so se letos prvič s tem soočile. Pač se je tista klasična zgodba ponovila, da so v bistvu mene verjetno doživljale kot vdor v njihovo delo. Zdej ko se šolsko leto zaključuje, so nekako vidle, kaj je moje delo, da jz ne kontroliram njih, ampak da dejansko poskušam otrokom pomagat. Tako da se mi zdi, da drugo leto bomo super zalaufale. Se mi pa zdi potrebno, da se sestane celotni oddelčni učiteljski zbor ... ker se lahko zgodi, da se bo še pri kakem drugem predmetu pojavla težava. Pač da si mi nekako razjasnmo kam hočemo te tri otroke prpeljat. Glede na sposobnosti bi blo supr, če bi končal osnovno šolo, zdej bomo pač vidl. In da se ve: jz sm recimo kot nek koordinator, če je kaka težava prideš do mene al do razredničarke. (prvo srečanje z romsko odločbo, nujnost sodelovanja učiteljev, podpora vodstva)
 - Na predmetni stopnji pa sploh niso želele slišat o temu, da bi one sodelovale pri pripravi individualiziranega programa. Tukaj je nastal problem. In sm imela to nesrečo, ne, da so to tri učiteljice, ki poučujejo te glavne predmete, se pravi slovenski jezik, matematiko in angleščino. Vsi ostali so super krasni. One niso želele. So rekle: »Naredi kot veš in znaš«. Pristale so do te točke, da sm jih jz pač vzela v času njihove ure ven. Pravzaprav se je škoda delala otrokom, ker manjkal so od ure, pač niso slišal razlage. Jz sm pač potem po neki svoji presoji z njimi delala tisto snov, ki naj bi jo oni delal. (nesodelovanje predmetnih učiteljic, prilagoditve)
 - ... po svoji presoji sm delala pač tudi druge vsebine, predvsem te pač, recmo socialne veščine, kar jim tudi primanjkuje. Ampak problem je v tem, recimo, da moja odločba mi ne določa točno koliko ur na teden za kater predmet, določa pa, da ne smejo po pouku prihajat. (vsebina izvajanja dodatne strokovne pomoči)
 - Dobro pri moji odločbi pa je to, ker ni določeno za katere predmete. Jz v svoje delo ogromno socialno pedagoških metod in tehnik vnašam. Tako da jz resnično bolj delam na tem opolnomočenju, če lahk tako rečem teh otrok. In si vsakič vzamem pri svoji uri vsaj dvajset minut, naprej za temo socialnopedagoške. Če ni krize, če ni pred konferencam, potem samo to delamo, če pa je kriza, potem pa tud metode, tehnike učenja. (prednosti skupinske odločbe, vsebina izvajanja dodatne strokovne pomoči)
 - Ne sme bit dodatne obremenitve. Tako da sm recimo potem te tri iz predmetne stopnje, jih jemljem ob petkih po pouku in sm potem nekako tudi tako rekla. Če me bo kdo zunanji prijel za

vrat, zakaj tako delam, bom rekla: Ja petek po pouku sem pa dala zato, da skupaj pregledamo kaj je za domačo nalogo, da zaključimo teden, pa da se pripravimo potem na začetek drugega tedna. Toda **ne delam v skladu z odločbami**. (čas izvajanja dodatne strokovne pomoči, kršenje odločbe)

- ... z našim ravnateljem dogovorila, da bomo za te tri, ki grejo drugo leto v sedmi razred devetletke, **na začetku šolskega leta sklical celotni oddelčni učiteljski zbor, kjer se bomo pač skupaj pogovoril kako in kam želimo te otroke pripeljat**. ... Jz ne morem na ta način delat. Jz ne morem vseh sedem predmetov poznat do ponatankosti, pač **potrebno je sodelovanje učitelja**. ... Mislim, da **imam tudi podporo vodstva za seboj** in bomo pač drugo leto na ta način zastavl. Ker letos tega ni blo in je bil kaos. Občutil so ga najbolj ti trije učenci. To je problem, ne. (podpora vodstva, nujnost sodelovanja učiteljev)

Na tej šoli imajo tudi Rome. Priznana jim je dodatna strokovna pomoč, a ne s strani Komisije za usmerjanje, temveč s strani Ministrstva za šolstvo. Napredek je narejen že s tem, da jih zaradi take ali drugačne različnosti ne priznavajo kot otroke s posebnimi potrebami, saj gre pri njih zlasti za kulturno in jezikovno drugačnost. Zato je tudi odločba specifična, saj jih zajema kot skupino. Menim, da je dobro, da ima šola proste roke pri sestavi individualiziranih programov, res pa je potrebno sodelovanje učiteljev. Kot se je pokazalo, so se s takim primerom letos srečali prvič, zato so se pri nekaterih predmetnih učiteljih pojavili odpori do sodelovanja. Udeleženka A je vložila ogromno časa in energije, da je uspela približat svoje delo z romskimi učenci tudi tem učiteljem. Opaža, da je ogromno odvisno od pedagoškega erosa, ki ga ima učitelj, da razume, da je treba tudi tem učencem pomagati. To pa se povezuje z ugotovitvijo Pečkove et. al (2005), ko poudarjajo bistveno vlogo učitelja, da prevzame odgovornost tudi za njih. Moje mnenje je, da to drži. Mislim, pa da igra pri tem pomembno vlogo tudi vodstvo šole. Kot je spoznala udeleženka A, je bilo potrebno iti do ravnatelja, s katerim se je uspela dogovoriti o delu v naslednjem šolskem letu, kjer se bo sestal celoten učiteljski zbor, ki bo poučeval te tri otroke na predmetni stopnji. Če ne bi imela podpore ravnatelja, bi še naprej opravljala »Sizifovo delo«. Kajti brez sodelovanja učiteljev, so se kazale posledice ravno pri teh treh otrocih. Je pa na drugi strani, sodelovanje z razrednimi učitelji veliko boljše in tudi dosegajo dobre rezultate.

Vse to pa lahko razumemo tudi v luči interkulturalnosti/multikulturalnosti v šolskem prostoru. O tem nam spregovori Mrvarjeva (2004), ko opozarja na dejstvo, da se že in se še bomo vedno pogostejše srečevali z rasno, kulturno, versko itn. drugačnostjo tudi v naših šolah. To nakazuje potrebo po razpravljanju o multikulturalnosti v izobraževanju. Romi so tako tudi ena izmed skupin, ki ima drugačno kulturo od večine. Čeprav Mrvarjeva v svojem članku daje poudarek zlasti priseljencem, menim da nekatere njene ugotovitve veljajo tudi za Rome. Biti drugačen večkrat ni ravno lahko biti, še posebej, če se ta drugačnost povezuje z predsodki, kar smo zgoraj že spoznali, da za Rome to še kako velja. Tako se ravno pri šolski svetovalni službi odkriva novo področje dela, ki ga lahko imenujemo *interkulturalno svetovanje*. Mar Castro Varela in drugi (1998, v *ibid*) pravijo, da je eden izmed ciljev interkulturalnega svetovanja priznavanje multikulturalnosti, pluralnosti in raznolikosti življenjskih oblik. S tem pa so povezane tudi sposobnosti videti in zaznavati različne pripadnosti ne kot pomanjkljivost, ampak kot prednosti. Potemtakem naj bi ravno preko interkulturalnega svetovanja povečali občutljivost vseh učencev, učiteljev, vodstva šole ter tudi staršev za kulturno drugačnost. Menim, da je to za svetovalne delavce kar velik zalogaj in če nimajo za sabo podpore vodstva šole, ostaja vse bolj ali manj na isti ravni. Tudi udeleženka poroča o tem vidiku. Za posameznega »drugačnega« učenca (npr. učenca Roma) ima lahko šola, šolski svetovalni delavci, učitelji ter sošolci ali z eno besedo klima šole varovalno funkcijo: npr. dobra šolska izkušnja je varovalni dejavnik, kar pomeni zlasti uspešnost v šoli ali vsaj uspešnost pri posameznem predmetu, pri neki šolski dejavnosti, dobri odnosi v šoli in pozitivna

samopodoba, ki izhaja iz uspeha in/ali dobrih medosebnih odnosov v šolskem prostoru. Na drugi strani pa je šola lahko tudi rizični dejavnik, ki negativno vpliva na učenčevo prilagajanje šolskemu okolju: zaradi diskriminacije, preganjanja, šolskega neuspeha, slabih odnosov z učitelji ali sošolci ipd. (ibid).

Vsekakor je vključevanje tistih, ki so bili izključeni, prvi korak k integraciji, saj inkluzija ni le namestitev otroka s posebnimi potrebami v običajni razred, temveč je tudi način spoprijemanja z neenakostjo, raznoterostjo in različnostjo (po Resman, 2003). Torej, cilj vključevati Rome v življenje in delo šole, oblikovati ljudi, sposobne za mirno sožitje ter privzgajanje vrednot kot so multikulturnost, interkulturnost in spoštovanje drugačnosti, je potrebno uresničevati, če želimo doseči rezultate na tem področju. Ne bo šlo brez težav, toda z ustrezno usposobljenimi in motiviranimi sodelavci šole bo tudi inkluzija te skupine otrok dosežena veliko hitreje (po Svenšek, 2006).

3 Izkušnje učiteljev in strokovnih delavcev pri delu z UPP in učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami v osnovni in srednji šoli

Irena Brenčič, Jana Rapuš Pavel

Uvod

V prispevku predstaviva, kako se učitelji in drugi strokovni delavci osnovnih in srednjih šol pri svojem pedagoškem in izobraževalnem delu soočajo z učenci s posebnimi potrebami (v nadaljevanju UPP) ter kakšne so njihove izkušnje z njimi osem let po uzakonjeni integraciji. Pri tem se usmerjava na celotno populacijo UPP, ki smo jo zajeli v raziskavi, posebno pozornost pa namenjava morebitnim razlikam v izkušnjah pri delu z učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v primerjavi z drugimi kategorijami UPP.

Z novo zakonodajo, uvedbo dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP) so se odprle nove možnosti načrtovanja pomoči, tako izven kot v razredu. Poleg izvajalca DSP v okviru tedenske obremenitve otroka, so del strokovne skupine za izvajanje individualiziranega programa (v nadaljevanju IP) postali tudi učitelji in vsi tisti, ki pri tem sodelujejo. To od učiteljev zahteva predvsem upoštevanje in izvajanje različnih prilagoditev (prostorskih, organizacijskih, snovno-ciljnih, metodično-didaktičnih). S tem se je vloga učiteljev začela nagibati v smeri večje individualizacije oz. diferenciacije dela (metod, oblik, tempa dela...). Najpomembnejši je premik od pojmovanja vloge učitelja kot prenašalca znanja v smer učitelja kot spodbujevalca učenja in »v učence usmerjenega pouka« (Požarnik 2003). Učitelj postaja osrednji člen pri uspešnem vključevanju UPP. Zato nas je zanimalo kako učitelji doživljajo svojo vlogo, položaj v procesu vključevanja UPP, kakšne izkušnje imajo pri delu z UPP, kako so premagovali ovire, v čem vidijo učinkovitost dela z njimi, kaj se jim je pri tem zdelo uspešno oz. kaj so videli kot neuspešno.

Na osnovi kvalitativne analize dela podatkov raziskave predstavljamo izstopajoče tendence, ki se nakazujejo in jih interpretiramo z vidika teorije in prakse.

Metodologija

Vzorec anketirancev kvalitativne raziskave predstavlja 2082 strokovnih delavcev osnovne in srednje šole, ki so v šolskem letu 2007/2008 poučevali na osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji. To so učitelji različnih študijskih smeri in predmetnih področij. Učitelji in strokovnjaki na šoli so izpolnili vprašalnik »Vprašalnik za učitelje in druge strokovne delavce«, uporabljen v okviru raziskave »Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov«.

V kvalitativno analizo podatkov smo zajeli odgovore iz dela vprašalnika »*Vedenje usmerjenega učenca/učenke, ki je vključeval naslednja vprašanja odprtega tipa:*

- pozitivne izkušnje dela z usmerjenim učencem/učenko,
- kaj je bilo najbolj učinkovito,
- neugodne/negativne izkušnje,
- kako ste premagovali ovire pri delu z njim/njo,

Kvalitativna analiza podatkov je potekala v zaporedju naslednjih korakov:

- večkratno branje odgovorov,
- kodiranje odgovorov na prvi in drugi ravni,
- oblikovanje kategorij,
- interpretacija kategorij.

V okviru tega prispevka v nadaljevanju predstavlja ključne ugotovitve kvalitativne analize celotnega vzorca (N=2082) in jih primerjava z ugotovitvami analize odgovorov skupine učiteljev in strokovnjakov, ki so se pri svojem delu srečevali z otrokom z čustvenimi in vedenjskimi težavami (N=397).

1 Pozitivne izkušnje učiteljev z usmerjenimi učenci

Večina novjših raziskav kaže na pozitivne učinke vključevanja UPP v redne oblike izobraževanja. Poleg boljšega razvoja in bolj konstruktivnega vedenja UPP (Wiener 2004; Meltzer idr. 2004) so vidni napredki pri izboljšanju razredne klime (krepijo se medosebni odnosi, manjša je tekmovalnost, in napetost v razredu), bogatenju socialnih izkušenj sovrstnikov in njihovo sprejemanje različnosti, večji profesionalni razvoj učiteljev-poglobljanje znanja (Schmidt, Čagan 2005). V raziskavi Pečkove in Lesarjeve (2006) učitelji menijo, da UPP najbolj od vseh drugih učencev pripomorejo k vzgoji za tolerantnost in solidarnost.

V okviru poročanja o pozitivnih izkušnjah smo kode prve in druge ravni oblikovali v osrednjo kategorijo odgovorov, ki smo jo poimenovali **Individulano delo/pristop**. Izjave, ki ilustrirajo to kategorijo odgovorov so:

1244: *Delo s temi učenci te prisili k drugačnem pristopu, k individualizaciji.*

200: *Pri individualnih urah vedno sodeluje, je pripravljen delati in se trudi.*

652: *Na individualnem nivoju je precej drugače; učenci drugače funkcionirajo med sovrstniki kot v skupini.*

Učitelji in strokovnjaki, ki delajo v šoli menijo, da jim individualen pristop omogoča **osebni stik ter tesen, zaupen, neformalen, dober odnos z UPP**. Pri tem je vredno izpostaviti nekaj pogostih izjav osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev:

772: *Individualen pouk izpostavi drugačen, boljši odnos med učitelji in dijaki.*

559: *Zaupanje učenca, pristnejši odnosi, navezanost, odkritosrčnost učenca*

195: *Zelo prijeten učenec. Večkrat me spravi v dobro voljo. Se nasmejim njegovim izjavam...*

Kot pozitivno pri individualnem pristopu strokovni delavci navajajo tudi to, da bolje spoznajo njihove posebnosti in potrebe kar kasneje uporabljajo pri svojem delu:

1979: *Le pri individualnem delu je mogoče natančneje prepoznati primanjkljaje na posameznih področjih, zapolniti vrzeli in učenca pripraviti na ocenjevanje znanja.*

694: *Pri individualnem delu lažje odkriješ pomanjkljivosti v znanju in razumevanje snovi, vaje in tempo dela prilagajaš le tem učencu.*

Še posebej pozitivno vidijo individualno delo izven razreda:

422: *Umiritev učenca, ker je bil vzet iz razreda: večja zbranost, večja pozornost, večja delavnost.*

Individualno delo po njihovem mnenju vodi v večjo storilnost, motivacijo za šolsko delo ter krepí **pozitivno samopodobo**. Navajava nekaj izjav, ki to dokazujejo:

1233:/ *Učenka je pridobila na samozavesti in si zdaj upa odgovoriti, sprašuje, išče podatke.*

410:/ *Učenec je kljub težki bolezni pripravljen na delo.*

631:/ *Individualni pristop, delo izven razreda-pri tem načinu dela je bila učenka bolj uspešna in zadovoljna s svojim delom, kar je izboljšalo njeno samopodobo.*

Prednost individualnega pristopa vidijo učitelji v večjem **zadovoljstvu, veselju in sproščenosti** UPP. Ena od učiteljic razrednega pouka povzame:

293:/ *Učenec je sproščen, delo opravlja z veseljem.*

Iz navedenega je razvidno, da učitelji kot pozitivne izkušnje največkrat navajajo tiste, ki se nanašajo na učence oz. imajo bolj v mislih kaj prinese integracija učencem?

Kaj pozitivnega pa učitelji vidijo zase? Podobno kot omenjene raziskave izpostavijo **spoznavanje novih pristopov in metod dela, izziv ter osebno zadovoljstvo**. Učitelj matematike in fizike o delu z UPP pravi:

682:/ *Prisili te, da uvajaš vedno nove metode in oblike dela, iščeš nove oblike motivacije.*

Drugi vidijo svojo pridobitev širše:

1809:/ *Sprejemanje drugačnosti, nov pogled na vzgojo in izobraževanje, krepitev tolerance.*

502:/ *Pozitiven pogled na svet, odpiranje novih obzorij, izjemna sposobnost za pridobitev novega znanja.*

Zanimiva in spodbudna je ugotovitev, da učitelji sicer navajajo napredek učencev pri usvajanju učnih ciljev in učnem uspehu kot pozitiven rezultat dela z njimi, vendar bolj osrednje izpostavijo njihovo počutje, zadovoljstvo, trud, odnose in motivacijo.

Razvidno je torej, da se pozitivne izkušnje učiteljev najpogosteje nanašajo na individualen pristop-(največkrat izven razreda), ker se lahko učencu bolj posvetijo, navežejo pristnejši kontakt, spoznajo njihove posebnosti, rezultati pa vodijo v večjo motivacijo in pripravljenost za delo, zadovoljstvo UPP ter omogočajo tudi boljši učni in osebnostni napredek UPP. Naši rezultati se ujemajo z ugotovitvami Pečkove in Lesarjeve (2006), kjer sta ugotovili, da učitelji pridobivajo na tolerantnosti in se trudijo sprejemati drugačnost.

1.1 Pozitivne izkušnje učiteljev z učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

Podobne tendence kot pri ostalih kategorijah otrok UPP, se kažejo tudi v pozitivnih izkušnjah pri delu z učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (v nadaljevanju UČVM). Individualno delo je, tako kot pri ostalih, prevladujoča pozitivna izkušnja pri delu z UČVM. Rezultati kažejo na veliko naklonjenost in pozitiven odnos učiteljev do individualnega dela z UČVM. Učitelji, ki individualno delajo z UČVM menijo, da se njihova motivacija in pripravljenost za delo pokažeta prav pri osebnem stiku - individualnem delu, ta omogoča večji učni in osebnostni uspeh in napredek otroka.

2 Negativne izkušnje z usmerjenimi učenci

Poulou in Norwich (2000) na podlagi analize raziskav ugotavljata, da so bili učitelji še pred tridesetimi leti zaskrbljeni predvsem nad problemi, ki so se nanašali na vodenje oz. vodljivost (neubogljiv, moti druge, agresiven, nesramen, hiperaktiven, len), manj pa na čustvene in

osebne probleme (samozavest, sramežljivost, vznemirjenost). Pri novejših študijah pa ugotavljata, da učitelji večjo skrb posvečajo čustvenim težavam in introvertnim tipom vedenja, učencem, ki se izogibajo delu, so depresivne volje in polni negativizma, kar pa še ne pomeni, da se jim težave z vodljivostjo ostalih zdijo majhne.

Poleg učiteljevih težav pri soočanju z vedenjskim funkcioniranjem UPP, Pečkova in Lesarjeva (2006) ugotavljata, da se polovica slovenskih učiteljev ne čuti usposobljene za poučevanje UPP. Tudi Marentič Požarnikova (2003) na podlagi analize stanja navaja, da večina naših učiteljev ni primerno pripravljena in usposobljena za uspešno delo z UPP, kar je osnovni pogoj za uspešno integracijo. Zato večina naših učiteljev pogosto izraža zanimanje za dodatna znanja s tega področja, saj si želijo znati reševati tovrstne težave (Remšak 2004). Potrebe po tovrstnem izobraževanju se zavedajo še posebej mladi učitelji (Vodopivec 1996). Medtem pa rezultati Svetovalnega centra (Magajna idr. 2005) kažejo dokaj pozitivno mnenje šolskih strokovnih delavcev o lastni uspešnosti pri delu z učenci z UT. Nekatere naše raziskave kot najpogostejše težave pri delu z UPP navajajo organizacijske težave, nizko strokovno sodelovanje in podpora, težave z motiviranjem, nesledenje učencev razlagi in motenje ostalih pri delu (Magajna idr. 2005; Škufca 2004).

Kakšne negativne izkušnje z UPP so izpostavili strokovni delavci v naši raziskavi?

Največkrat negativne izkušnje učitelji doživljajo v **razredni situaciji**. Navajamo nekaj značilnih izjav:

1883:/ *Težave se kažejo pri delu v skupini, kjer kljub spodbudi ne sodeluje. Pri pouku redko samoiniciativno odgovarja.*

499:/ *Pri individualnem delu nimam negativnih izkušenj, le-te pa se pojavljajo v razredu, ko je učenka pasivna, ne sodeluje in včasih ne izpolnjuje svojih dolžnosti.*

Kljub pomenu individualnega dela številni učitelji ocenjujejo **individualno pomoč tudi kot »potuho«** za UPP in trdijo, da se pretirano zanašajo nanjo:

1610:/ *Učencu se v razredu, skupini ni ljubilo delati. Pričakuje, da bo na individualni uri vse nadoknadil.*

1787:/ *Učenec izkorišča dano situacijo, ne hodi pripravljen k pouku, se zgovarja na DSP, pri urah ne dela in ne sodeluje.*

Opazimo lahko, da imajo učitelji negativne izkušnje z UPP predvsem v razredu pa tudi individualno pomoč ocenjujejo za negativno vkolikor jo učenci izkoriščajo za nedelo v razredu.

Pri delu v razredu se učitelji pritožujejo nad občasnim ali pogostim **motečim vedenjem UPP** (disciplinskimi težavami, agresivnostjo, izbruhi...):

51:/ *Fizični napad, motenje pouka z govorjenjem, hojo po razredu; verbalna komunikacija je bila na začetku zelo žaljiva.*

544:/ *Največje težave sem imela v trenutkih, ko je bil učenec jezen in razburjen ter se je vedel na neprimeren način (tudi nasilno do drugih). Z veliko težavo umirim učenca, ker v tistem trenutku ne vidi in sliši nič.*

Negativne izkušnje pripisujejo tudi hipreaktivnem vedenju oz. pomanjkanju koncentracije otrok.

Pogosto je mnenje učiteljev, da so UPP pri pouku **nemotivirani**, nezinteresirani, nepripravljeni za delo, nesamostojni, trmast ter da pogosto zavračajo delo in včasih tudi pomoč:

2019:/ *Učenca je bilo težko motivirati za delo, samoiniciativno prevzemanje odgovornosti, samostojnost, urejenost učnega gradiva in pripomočkov.*

1683:/ *Hitro mu je padla motivacija, ob najmanjši oviri.*

Negativne izkušnje vidijo učitelji tudi pri svojih občutkih.

Prisoten je močan občutek **nemoči, neuspeha, nestrokovnosti in obremenjenosti** učiteljev pri delu z UPP. Navajajo:

1959:/ *Delo je naporno, učitelju ob poučevanju številnih oddelkov zmanjkuje časa in energije za tovrstno delo; pogosto tudi znanja, kar zahteva tudi stalno dodatno izobraževanje.*

vprašanec št. 1995:/ *Veliko energije, ki sem jo porabila, ko sem iskala pravi pristop, občasna negativna čustva ob neuspehih dečka.*

1906:/ *Občutek nemoči in nestrokovnosti; obremenitev-predvsem časovna; stiska če mu ne moreš pomagati.*

Premajhna podpora s strani staršev je pri učiteljih izpostavljena kot negativna izkušnja.

Pri tem navajajo: nesodelovanje ali premalo sodelovanja z njimi, nerazumevanje otrokovih težav, premajhne spodbude doma ali previsoka pričakovanja staršev.

Iz opisanega lahko sklepamo, da je večina negativnih izkušenj učiteljev pridobljenih v razredu (težave z motečim vedenjem, motivacijo, zavračanjem dela). Ob tem izpostavijo svojo nemoč, v smislu: mi se trudimo, učenci ne! Problematično se jim zdi izstopajoče vedenje v razredu oz. težave z vodljivostjo. Pod vprašaj postavljajo svoje znanje, usposobljenost za delo z UPP, podobno kot v nekaterih drugih raziskavah (Peček, Lesar 2006; Marentič Požarnik 2003).

2.1 Negativne izkušnje učiteljev z učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

Ko primerjamo rezultate odgovorov z odgovori, ki so jih dali učitelji, ki se oz. so se ukvarjali z otrokom z UČVM ugotavljamo, da ti nimajo več negativnih izkušenj pri delu z UČVM v primerjavi z ostalimi kategorijami učencev. Tudi po pogostosti pojavljanja motečega vedenja se ne razlikujejo od ostalih. Tisto, kar pri njih bolj izstopa je poročanje o nezainteresiranosti za šolsko delo pri rednem pouku (v oddelku) ter izogibanje pouku in delu.

3 Kako so učitelji premagovali ovire pri delu z UPP in kaj se je pokazalo kot učinkovito

Načine/metode premagovanja ovir in učinkovitost le-teh smo združili, saj se je pokazalo, da med njimi ni večjih razlik. To pomeni, da učitelji premagujejo težave na načine, ki se jim zdijo učinkoviti.

Največ učiteljev navaja **individualni pristop** kot najbolj učinkovit. **Pogovor in komunikacija** z UPP je najbolj uporabljeno sredstvo za premagovanje ovir in hkrati ocenjeno kot izjemno učinkovito. Ta naj bi, po njihovem mnenju, bil oseben in iskren, tak, ki vodi v dogovor. Skupno načrtovanje, dober odnos, pozitivna klima/naravnost, prisluhniti otroku in ga poskušati razumeti so tisti prijemi, ki po mnenju učiteljev vodijo v uspeh.

44:/ *Najučinkovitejši je pogovor z učenko. Ne samo o snovi, ampak tudi na splošno. Ko se ji približaš, se odpre in lažje sprejema pomoč. Ta proces traja več ednov, mesecev...*

Vsebino pogovorov široko povzame učiteljica individualnega pouka:

544:/ *Pogovori o spoštovanju pravil, obnašanju, posledicah neustreznega vedenja in pogovori o iskanju ustrežnejših oblik reševanja konfliktov.*

V odnosu z UPP je po njihovem mnenju pomembna strpnost in potrpežljivost, hkrati pa vztrajnost in doslednost. Na vprašanje kaj je bilo učinkovito pri delu z UPP, lepo odgovarja učiteljica razrednega pouka:

48:/ *Doslednost, obojestransko spoštovanje, vztrajnost, veliko pohvale.*

Kot pogost in še posebej učinkovit način učitelji izpostavijo **pozitivne spodbude oz. pohvalo**. 61:/ *Če je bilo možno, sem ga pohvalila; usmerila sošolce, da so mu pomagali, imeli lepo besedo za njega; dovolila, da je naredil manj, zaradi počasnosti; ga priklicala nazaj s pogledom.*

Učitelji UPP pohvalijo tudi ob najmanjšem napredku.

Timsko delo in povezovanje (učitelji-šolska svetovalna služba-specialni pedagogi-starši-strokovnjaki) je prav tako prepoznana kategorija odgovorov, ki vpliva na učinkovitost pri delu z UPP. Kadar je sodelovanje dobro, je tudi učinkovitost pri delu boljša. Učitelji menijo, da je učinkovito:

525:/ *Dobro sodelovanje s starši in specialno pedagoginjo, učenec je dobro sodeloval...*

Prilagoditve večini učencev omogočajo uspeh, napredek, zato jih učitelji ocenjujejo kot zelo učinkovite. Različni učitelji izpostavijo različne prilagoditve, ki so se jim pokazale kot učinkovite: prostorske, organizacijske, snovno-ciljne, metodično-didaktične (npr.: dodatna razlaga, prilagojen tempo dela, uporaba posebnih didaktičnih pripomočkov, podaljšan čas za delo, preverjanje le minimalnih standardov znanja...)

Učitelji so težave pri delu premagovali tudi z dodatnim izobraževanjem (literatura, seminarji).

Strokovni delavci so dajali široko paleto odgovorov v zvezi s svojo učinkovitostjo; od konkretnih ukrepov v razredu (miko raven) do bolj sistemskih (makro raven). Individualni pristop in timsko delo sta se pokazala kot učinkovita načina za premagovanje ovir pri delu z UPP, bolj konkretno pa učitelji navajajo pogovor in pozitivne spodbude.

3.1 Premagovanje ovir pri delu z UČVM in kaj se je pokazalo kot učinkovito

Učitelji uporabljajo podobne načine za premagovanje ovir pri delu z UČVM kot z ostalimi kategorijami UPP. Najbolj uporabljen in učinkovit način pri UČVM se učiteljem zdi individualni pristop, pogovor in prilagoditve (dodatna in večkratna razlaga, prilagojeno ocenjevanje, prilagoditev časa in materiala, pogosto utrjevanje). Tisto, kar je potrebno omeniti je, da pri premagovanju ovir pogosto iščejo sodelovanje – največkrat s starši pa tudi drugimi strokovnimi delavci, ki pa je pogosto neučinkovito. Podobno menijo o lastni potrpežljivosti. Kljub temu, da se trudijo biti potrpežljivi, se jim zdi, da ta ne pripomore k učinkovitosti pri delu z UČVM.

4 Sklepne ugotovitve

Na podlagi izjav velikega vzorca anketiranih učiteljev in strokovnih delavcev osnovnih in srednjih šol lahko predstavimo nekaj zaključkov in vprašanj, ki vodijo v nadaljnja razmišljanja.

Najprej je potrebno poudariti, da učitelji izpostavijo več pozitivnih izkušenj pri delu z UPP kot negativnih, kar je spodbudna ugotovitev z vidika odnosa in stališč učiteljev do te populacije.

Kljub temu se nam poraja nekaj pomislekov.

Pozitivne izkušnje in prednosti za UPP vidijo učitelji predvsem v individualnem delu izven razreda. Individualni pouk hvalijo, zdi se jim najbolj učinkovit pri premagovanju ovir: omogoča boljše poznavanje značilnosti in posebnosti UPP, osebni stik, večjo motivacijo in zadovoljstvo tako UPP kot učiteljev samih. Slabe izkušnje in težave pa največkrat opažajo v razredu: moteče vedenje, nemotiviranost UPP, izogibanje delu ter svojo nemoč, neznanje in preobremenjenost. Tudi individualno delo se jim zdi negativno, kadar se UPP preveč zanašajo nanj in ga izkoriščajo za nezainteresiranost in »lenarjenje« pri pouku. Ravno tako Pečkova in Lesarjeva (2006) ugotavljata, da so učitelji načeloma naklonjeni integraciji, vendar taki, pri kateri je učenec čim bolj pogosto izven matičnega razreda. Podobne tendence je opaziti tudi v praksi.

Tu se postavlja vprašanje: ali se učitelji SAMI ne zanašajo preveč na individualni pristop in delo izven razreda. Kdo bolj rabi individualno delo: učenci ali učitelji? Ali se premalo ukvarjajo z osnovnim pedagoškim vprašanjem: kako vključiti učenca v razred, kako organizirati pouk zanj v razredu? Ravno pri tem se pokaže njihova nemoč in neusposobljenost, ki so jo pogosto poudarjali. V želji po večji uspešnosti dela si želijo timskega dela in sodelovanja.

Posebnosti pri UČVM

Z UČVM imajo učitelji podobne izkušnje kot z ostalo populacijo UPP. Pri delu z njimi ne izpostavljajo več negativnih izkušenj kot pri ostali populaciji. Zelo pozitivno so sprejeti individualen pristop, umirjen pogovor, osebni stik, ki se hkrati pokažejo kot najbolj učinkoviti pri premagovanju ovir pri delu z učencem z UČVM. Poudarjena je težnja učiteljev po sodelovanju s starši, šolsko svetovalno službo, defektologi, socialnimi pedagogi in drugimi strokovnjaki. Kljub temu sodelovanja (še posebej s starši) pogosto ne navajajo kot učinkovitega.

4 Kako svoje delo ocenjujejo člani/ce komisij za usmerjanje različnih strokovnih profesij

Vesna Hladnik, Alenka Kobolt

Uvod

Naše sogovornice/ki so bili tudi člani komisij za usmerjanje, ki pripadajo različnim strokovnim profilom. Prijazno so se odzvali prošnji in se pogovarjali z Vesno Hladnik. Dobesedne zapise smo obdelali kakor je razvidno v spodnji tabeli.

Tabela 1: Primer obdelave zapisa intervjuja

PSIHOLOGINJA		
OCENA CELOTNEGA POSTOPKA		
Vsebina Res je, da posamezna področja, sploh primanjkljaji na posameznih področjih učenja, do, ne vem, reciva leta 2003, niso bili natančno opredeljeni. Zdaj se te opredelitve dopolnjujejo, so opredelitve dodelane, da pa posamezni strokovnjaki, tudi iz mojih vrst, še vedno ne vedo, kaj to točno je in kako se diagnosticira. Tako da, se mi zdi, da v preteklosti je bilo mogoče veliko napak pri posameznih komisijah, da je šlo pač kar nekaj denarja, bomo rekli, na področju otrok, ki imajo mejne intelektualne sposobnosti ali pa še znižane, ki imajo lahko profil primanjkljaja na posameznih področjih učenja, vendar danes tisti, ki delajo recimo, zdaj za psihološke vrste rečem, diagnostiko z novim testom WISC-III, tega več ne morejo zgrešiti in tud več ne morejo zgrešiti, kje smo, ko diagnosticirajo. In seveda, če je bil otrok testiran tudi v šoli, tik preden je prišel k psihologu, je to potem tudi... saj vemo, najbolj pogosto na tri mesece, je ena stvar naučenosti, to tudi ni dobro, poročila tega psihologa ni oziroma gre spet en določen čas, da se to pridobi. Tako da to je recimo ena taka stvar, da če otroka poznamo, je za njih lažje.	Posamezna področja, predvsem PPPU²⁶, do leta 2003 niso bila natančno opredeljena. Opredelitve so zdaj dodelane, vendar jih strokovnjaki ne poznajo. V preteklosti je bilo mogoče storjenih veliko napak v posameznih KZU²⁷. Psihologi, ki delajo diagnostiko z novim testom WISC-III, se ne morejo več zmotiti pri diagnosticiranju. Otroka se lahko testira najpogosteje na tri mesece, da se ne pojavi naučenost. Če otroka testira šolski psiholog, je potreben dodaten čas, da se pridobi njegovo poročilo. Če psihologi poznajo otroka, ki ga testirajo, je to za njih lažje.	Opredelitve področji dodelane, strokovnjaki jih ne poznajo Napake diagnosticiranja iz preteklosti danes nemogoče zaradi WISC-III testa Pogostost testiranja pomembna Poznavanje otroka olajšuje testiranje

²⁶ Primanjkljaji na posameznih področjih učenja

²⁷ Komisijah za usmerjanje

Poglejmo, kaj so nam povedali.

- naše prvo vprašanje je bilo usmerjeno v sestavo komisij za usmerjanje in spremembe, ki jih je v zvezi s tem prinesel nov Pravilnik.²⁸

Psihologinja obžaluje, da je nova zakonodaja oklestila osnovno sestavo komisij in s tem omejila število članov na tri strokovnjake – zdravnika, psihologa in specialnega pedagoga. Meni, da bi komisije pri posameznih motnjah morale imeti proste roke pri izbiri strokovnjakov. Podobno razmišlja tudi socialna pedagoginja, ki meni, da je zmanjšano število strokovnjakov zmanjšalo tudi strokovnost komisij. Otroka je več strokovnjakov bolj celostno pregledalo in podalo bolj celostno strokovno mnenje. Psihologinja pa opozori, da se je z zmanjšanjem števila članov senata omejilo tudi informacije, finance in obiske otroka pri strokovnjaku.

Razvojna pediatrinja se z mnenjem psihologinje in socialne pedagoginje ne strinja, saj meni, da psiholog, zdravnik in specialni pedagog v večini primerov zadoščajo za usmeritev otroka s posebnimi potrebami, če le nekdo izmed njih vzame socialno anamnezo, kar je prej storil socialni delavec. Šest članov komisije se razvojni zdravnici zdi preveč tudi s finančnega vidika, saj meni, da zmanjšanje števila članov komisije lahko postopke usmerjanja poceni in naredi okretnejše.

Vodja postopkov usmerjanja – 1 ugotavlja, da zmanjšanje števila članov senata ni skrajšalo časa izvedbe strokovnega mnenja.

Učitelj je bil pred spremembo Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2007) stalni član komisij in je prevzemal različne vloge – sodelovanje s šolami, hospitiranje v razredu, spremljanje zakonodajnih sprememb na področju šolstva itd. Psihologinja, razvojna pediatrinja, predsednica komisije in vodji postopkov usmerjanja na Zavodu za šolstvo so mnenja, da bi učitelj moral biti stalni član komisij. Ker pa tega trenutna zakonodaja ne omogoča, podpirajo sodelovanje učiteljev v razširjenih senatih, kar pomeni naslednje. Če senat meni, da je v določenem primeru učitelj neizogibno potreben kot član senata, lahko za njegovo sodelovanje zaprosi predsednika komisije, ki otrokovega razrednika oz. učitelja, ki ga poučuje, povabi na zasedanje senata.

- *Jaz moram reči, da učitelj, ki se je pogovoril s šolo ali pa celo na šolo šel, mi smo imeli v komisiji krasno učiteljico, je bil zelo dobrodošel. Ker je ves tisti del, kako točno izgledajo programi, kaj so v programih spremenili, kako mogoče otrok v šoli zgleda, naredila učiteljica²⁹. (psihologinja)*
- *Malo manjši tim je in jaz pogrešam predvsem učiteljico, tako da naša vodja komisije je že začela vabiti učiteljico iz šole, kar se mi zdi dobra stvar, ker imamo potem res nastane tim... mi smo imeli zelo dobro učiteljico v komisiji in je tudi zanimivo, da so bila njena opažanja včasih drugačna. Ker če je šel otrok učiteljici na živce, ga je včasih bistveno slabše opisala, zlasti vedenjce. Za enega je enkrat učiteljica, ki je bila učiteljica angleščine, lepo rekla: jaz bi mu za tisti test dala dve, še zlasti ker bi mu hotela vzpodbuditi samozavest in ni bil tako slab, da bi moral dobit ena. Druga učiteljica tega ni bila sposobna narediti. Je bil pomemben podatek, koliko je res, šola je agravirala težave, tako da jaz učitelja pogrešam. Mnenje šole je na vsak način nujno, velikokrat bi bilo dobro, da bi bil stalni član komisije učitelj.*

²⁸ najprej podamo zaključek, nato pa ga ilustriramo z izbranimi izjavami

²⁹ Vsi zapisi, podani v poševnem tisku, so vzeti iz intervjujev in so citirane izjave posameznih strokovnjakov.

Zelo pomembna je klima na šoli ali je klima pozitivno orientirana do takih otrok (otrok s posebnimi potrebami) ali bi se jih rada znebila. To je pomemben podatek, ki ga ti začutiš, ko imaš učitelja v timu... (razvojna pediatriinja)

- ...se mi zdi, da bi včasih bil zelo dober tudi učitelj, zato ker otroka najbolje pozna... Meni, ker sem sama delala v prejšnjih komisijah, bom rekla, da je bila meni zelo dragocena informacija, ki mi jo je povedal lahko socialni delavec in učitelj, oba skupaj. (predsednica komisije)*
- Meni se je vedno zdelo smiselno, da v komisijah za usmerjanje sodeluje nekdo iz šole, ker on največ ve, sploh če je razrednik, če ne stalni, bi moral biti pa vsaj občasni član, obvezno bi ga morali povabiti, ker največ ve o njem učitelj, tisti, ki ga uči, to je razrednik tudi ali pa tisti učitelj, pri katerem ima otrok težave... (vodja postopkov usmerjanja – 1)*
- Jaz moram reči, da vodim komisijo, torej, sem predsednik ene izmed komisij in smo že izkoristili ta moment (povabili učitelja na zasedanje senata) in je zelo, vsaj mi menimo, da je zelo pozitivna izkušnja, tudi ostali kolegi to sporočajo. (vodja postopkov usmerjanja – 2)*

Sodelovanje učitelja priporoča razvojna pediatriinja tudi v primeru, ko tim ne more oblikovati enotnega mnenja o določenem otroku. V takih primerih je potrebno dodatno mnenje, najboljše učiteljevo, ker lahko prav on poda pomembne informacije o otroku.

Po spremembi zakonodaje tudi socialni delavec ni več stalni član komisij za usmerjanje. Center za socialno delo sodeluje s komisijo le v primeru usmerjanja otroka s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Socialna delavka je mnenja, da komisije prevečkrat določajo samo vrsto primanjkljaja in šolsko učinkovitost otroka, pozabijo pa na celostno obravnavo otroka. Komisije bi otroka morale videti v kontekstu družine, razmer, v katerih živi vsak dan in problemov, s katerimi se srečuje. Podobnega mnenja je tudi socialna pedagoginja, saj meni, da sta družina in okolje, v katerem otrok odrašča, poleg genetskih dejavnikov, najpomembnejša.

Predsednica komisije je bila po spremembi zakonodaje tudi v vlogi člana komisije in ugotavlja, da družinsko situacijo težko oceniš, če si na srečanju s starši premalo pozoren in od njih ne dobiš dovolj informacij.

Vodja postopkov – 1 pa je v nasprotju z ostalimi prepričan, da kljub temu, da socialni delavec ni več stalni član komisij za usmerjanje, senati pridobijo dovolj informacij o družinskem življenju otroka, ki ga usmerjajo.

Razvojna pediatriinja ugotavlja, da timska sestava komisij ne ustreza pri usmerjanju otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. V teh primerih bi moral biti poleg stalnih članov prisoten tudi psihiater (ali vsaj klinični psiholog), ki bi izpeljal psihiatrično diagnostiko in tako preveril možnost psihiatričnih bolezni.

Ugotovimo lahko, da je večina intervjuvancev izpostavila ukinitve vsaj enega profila (učitelja ali socialnega delavca) v stalni sestavi komisij za usmerjanje in to ukinitve ocenila kot negativno. Izpostavili so predvsem pomanjkanje informacij šole in podatkov o družini, čeprav priznavajo alternativne možnosti za pridobitev teh informacij. O družini se lahko namesto socialnega delavca pozanima kak drug član senata, informacije s strani šole pa lahko pridobijo s povabilom učitelja na zasedanje razširjenega senata.

- zanimalo nas je, kako člani/ce komisij ocenjujejo spremembe zakonodaje s področja usmerjanja otrok s posebnimi potrebami

Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami na podlagi že obstoječe dokumentacije je ena večjih novosti, ki jih je prinesla sprememba zakonodaje leta 2007. Tak način dela senatov spodbuja tudi plačilo članov komisij prve stopnje³⁰, saj za pripravo strokovnega mnjenja na podlagi dokumentacije namenja več točk (7,0) kot pa za defektološki (5,0) in zdravniški (4,5) pregled in poročilo o pregledu. Prav tako je z manj točkami ovrednoten krajši psihološki pregled (2,0), medtem ko sta celotni psihološki pregled in poročilo o pregledu edina ovrednotena z več točkami (8,5). Na to spremembo financiranja članov komisij je opozorila specialna pedagoginja, ki meni, da je tovrsten način dela skregan z vsako strokovno in osebno etiko. *ker se s tem lahko tudi veliko zasluži, če si človek, ki želiš veliko služiti na ta način, v imenu dela za dobro otrok.*

Predsednica komisije za usmerjanje opaža, da bi morala biti dokumentacija, če bi člani komisij želeli usmerjati samo na podlagi le-te, bolje pripravljena.

Dela po dokumentaciji psihologinja ne podpira, razen pri preverjanju ustreznosti usmeritve. V tem primeru je postopek lahko hitreje izpeljan, če se strokovnjaki pri delu oprejo na že obstoječo dokumentacijo.

Razvojna pediatrija in socialna pedagoginja otrok ne usmerjata samo na podlagi že obstoječe dokumentacije, saj želita otroka pred izdajo odločbe tudi osebno videti, ga pregledati, z njim in njegovimi starši govoriti ter tako pridobiti vse potrebne informacije o otroku. Socialna pedagoginja se posluži dela po dokumentaciji samo v primeru, ko otroka ter njegovo družino pozna in ima dovolj informacij, da lahko otroka usmeri. Razvojna pediatrija pa poudari, da senat, katerega članica je, usmerja samo otroke, ki jih tim njenih sodelavcev spremlja in obravnava že dalj časa (*...v bistvu ne pristajamo na to, kar je zakon zahteval, da se odločamo na osnovi dokumentacije*). Strokovnjakinja tudi opozori na kršitev Zakona o varovanju osebnih podatkov s strani Zavoda za šolstvo v primeru, da od staršev zahteva vpogled v zdravstveno dokumentacijo o otroku, ki ga usmerja senat na Zavodu za šolstvo. Zdravstveno dokumentacijo lahko vidi samo zdravnik ob pregledu otroka. Razvojna pediatrija pozna tudi primer kršitve Zakona o varovanju osebnih podatkov: *Kolegica je rekla, da se je en takle (pokaže približno 5cm s palcem in kazalcem) karton o psihiatrični problematiki o enem otroku potem celo nekam založil in prepotoval čisto na napačen konec, to so pa že kazniva dejanja.*

Socialna pedagoginja se ne strinja s tem, da so zakonodajalci omejili preglede otrok, ker so želeli varčevati z denarjem, saj s tem le škodujejo otrokom s posebnimi potrebami (*...se varčuje pri denarju, ker to so tudi navodila, da je treba bolj smotrno uporabljati sredstva in ne imeti pregledov, ki niso potrebni, skratka, tako da se mi zdi, da bolj na škodo otroka. Ja, s tega vidika, to so res bila navodila, ko smo bili na izobraževanjih, žal, sem čisto odkrita, so rekli, da je treba varčevati.*). Razvojna pediatrija je zadovoljna, ker zakon ni popolnoma preprečil dodatnih pregledov otrok in sodelovanja učiteljev na senatih, če se članom senata to zdi potrebno. Hkrati tudi ugotavlja, da so dodatni pregledi v njenem timu prej pravilo kot izjema.

O pomanjkljivostih usmerjanja otrok, ki jih senati ne poznajo in obravnavajo že daljši čas, sta spregovorili tudi socialna delavka in specialna pedagoginja. Prva meni, da ugotovitve strokovnjakov, ki usmerijo otroka na podlagi enkratnega pregleda, ne morejo biti tako poglobljene kot so ugotovitve strokovnjakov, ki otroka vodijo že dalj časa.

Specialna pedagoginja dodaja, da se ji osebno ne zdi možno, da bi močna in šibka področja otroka lahko spoznal že po enkratnem pregledu (*...včasih nekoga lahko poznaš že eno leto ali*

³⁰ Vsi podatki o plačilu za člane komisije prve stopnje so povzeti po 35. členu Pravilnika, 2007.

pa ga večkrat videvaš ali pa ga redno vsak teden, pa še vedno si spoznal samo košček njega...) ter da razvoj otroka in spremembe v njem lahko zaznajo samo tisti strokovnjaki, ki otroka dalj časa spremljajo. Prav tako meni, da ima otrok manj možnosti, da bi povedal, kaj želi in kaj misli, da je zanj dobro, če se ga usmeri samo na podlagi dokumentacije. Specialna pedagoginja izpostavi tudi večjo zmedenost staršev glede njihove vloge v postopkih po spremembi zakonodaje (*Pa tudi, mislim, to kar je zdaj drugače je to, da staršem sploh ni jasno velikokrat, kaj morajo oni narediti, dobi v bistvu odločbo, strokovno mnenje, šola ali pa pač zavod, institucija, pa dobi samo odločbo, v bistvu njim to ni samodejno jasno, da morajo oni strokovno mnenje dati šoli v pogled, da to oni ne dobijo avtomatsko, tako da se to veliko zapleta in pač včasih tečejo stvari zelo kot po maslu, hitro, tekoče, včasih pa so kar neki zastoji v zvezi s tem in starši pač niso obveščeni dobro za kaj gre in da je to v dobro otroka, da dobi šola eno strokovno mnenje, da mu lahko pomaga, da ve, v čem je sploh problem pr njemu.*), čeprav meni, da starši zdaj enakopravneje sodelujejo v postopkih usmerjanja kot prej. Ustavi se tudi pri kontaktu senata s šolami in ugotavlja, da senati, ki delajo po dokumentaciji in ne vzpostavijo kontakta s šolo, ne morejo poznati kadrovskih zmogljivosti šole. V tem primeru senati od šol zahtevajo, da uredijo kader, ki ga z odločbo določijo za pomoč otroku, namesto da bi svoje odločitve prilagodili kadrovskim zmogljivostim šole.

Sogovorniki so se razgovorili tudi o profesionalizaciji vloge predsednika komisije, spremembah vlog članov senatov (po novi zakonodaji namreč člani senata izmenično prevzemajo vlogo predsednika senata, odvisno od primera, ki ga trenutno obravnavajo; Pravilnik, 2007), zaostankih pri delu zaradi zakonskih sprememb, oblikovanju Centra za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami in novi organizaciji dela.

Vodja postopkov usmerjanja – 1 je prepričan, da so zdaj vloge vsakega posameznika v postopku usmerjanja dovolj jasno opredeljene, čeprav sta iz vloge predsednika komisije nastali vlogi predsednika senata in predsednika komisije. Profesionalizacija vloge predsednika komisije se predsednici komisije, razvojni pediatrijni in socialni pedagoginji zdi pozitivna, saj prinaša nek nadzor, jasnost situacije in njeno preglednost ter občutek varnosti. Psihologinja pa opozarja, da se je že izkazalo, da je profesionalni predsednik preobremenjen, ne opravlja administrativnih del, ampak jih prelaga na predsednike senatov. K temu strokovnjakinja doda še neobveščenost o zakonskih spremembah: *Zdaj tudi ne dobivamo vseh obvestil o spremembah v zakonih, ki smo jih prej dobivali, skratka potem ne poznamo čisto v podrobnosti in detajle zakonodaje, ki naj bi jo oni poznali, in potem moramo ves čas kontaktirati to gospo (predsednico komisije) oziroma, če ne kontaktiramo, ne vemo točno, kje smo.* Specialna pedagoginja opaža zaradi profesionalizacije vloge predsednika komisije večje organizacijske zaplete, saj se mora njen senat usklajevati s predsednikom komisije, ki ni zaposlen v njeni instituciji, ampak na Zavodu za šolstvo.

Predsednica komisije in socialna pedagoginja sta mnenja, da so zaradi izmenično prevzemajoče se vloge predsednika senata člani senatov zmedeni in niso še večji svojih novih vlog, kar pomeni zanje tudi več dela in prilagajanja (*Sam postopek usmerjanja zdajšnji, ne vem, vsaka nova stvar potrebuje nekaj časa, v bistvu, da se usede. Recimo, ravno včeraj smo imeli komisijo pa v torek in potem, ko se nekaj časa nismo videli, v bistvu, je vsaka od članic tarnala, da mora spet na novo gledati, ker v bistvu nisi tako vešč vloge, recimo predsednika senata, prej si pač bil stalni član in je bil predsednik tudi stalen, zdaj se mi zdi, da se moraš bolj zalagati pri tem...* - socialna pedagoginja).

Zaradi zakonskih sprememb na področju organizacije in dela komisij, so se pojavili zaostanki pri usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Ob spremembi zakonodaje je bilo treba na novo oblikovati komisije in znotraj njih še senate za usmerjanje, člani komisij so se morali

seznaniti z novimi vlogami in nalogami. To je povzročilo upočasnitev dela, takoj po spremembi zakonodaje pa sploh premor v usmerjanju, saj komisije za usmerjanje niso delovale, kar potrjujeta tudi predsednica komisije in specialna pedagoginja (*...se je zakonodaja spreminjala in je potem ves postopek stal, vem, da sam za našo hišo jih je še vedno več kot 500 v predalu, ki čakajo –specialna pedagoginja*). Pojavile so se tudi težave na področju usklajevanja in določanja datumov za timske sestanke, na kar opozarjata razvojna pediatrinja in specialna pedagoginja, saj člani nekaterih senatov prihajajo iz različnih institucij. Strokovnjakinja ob spremembah opaža tudi več *papirne vojne* kot se izrazi oz. več birokratskih obveznosti, saj ji pisanje poročil in prebiranje zdravniških izvidov vzame veliko časa. V zvezi s tem omeni tudi pomanjkanje finančne spodbude za člane komisij, saj so si te naloge lahko prej pisali kot storitev, zdaj pa so vključene v pregled. Strokovnjakom tako ostaja le etični pogon (da otroke usmerijo in jim s tem omogočijo napredek) za delo.

Tako kot profesionalna vloga predsednika komisije, se tudi oblikovanje Centra za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami predsednici komisije in razvojni pediatrinji zdi pozitivna sprememba. Menita, da Center predstavlja nekakšno stičišče, kjer imajo nad postopki usmerjanja pregled. Razvojna pediatrinja dodaja, da se bodo šele čez čas pokazale dobre in slabe strani postopkov usmerjanja in prav zaradi Centra, ki te postopke nadzoruje, se bodo lahko vršile produktivne spremembe.

Specialna pedagoginja in predsednica komisije menita, da teče delo senatov hitreje, ker se strokovno mnenje piše že na seji senata. Nova naloga predsednika komisije, da na šoli pred izdajo odločbe preveri šolsko kadrovsko strukturo, je po mnenju predsednice komisije pozitivna, saj preprečuje, da bi šole same narekemale kadek pomoči za otroke s posebnimi potrebami. Specialna pedagoginja meni, da je nova zakonodaja prinesla jasnejša pravila usmerjanja članom senatov (*...je to neko dodatno delo, ki se dela izven delovnega časa, prej pa se je to zelo mešalo in nekdo je pač delal znotraj svojega delovnega časa lahko tudi usmerjanje, za katerega je bil pa posebej plačan, ker je imel pogodbo sklenjeno z Zavodom za šolstvo, tako da to je sigurno ena bolj pozitivna stran*).

Psihologinja opozarja, da se po spremembi zakonodaje vsak član senata sam odloča ali bo govoril s starši in šolo ali ne, zaradi česar prihaja do zmede. Člani senatov in predsednik komisije tako ne vedo, kdo je že govoril s kom in o čem. Tako se lahko zgodi, da npr. s starši nihče ne govori, kar pomeni pomanjkanje informacij, ki jih je potrebno naknadno pridobiti. Pomanjkljivost na področju sodelovanja senatov s starši vidi tudi razvojna zdravnica. Meni, da bi razgovor s starši moral ostati naloga predsednika senata, ne pa, da je postala naloga nekoga z Zavoda za šolstvo, ki niti ne prisostvuje zasedanjem senata.

Senati v odločbe o usmerjanju po novem zapišejo možne prilagoditve za posameznega otroka s posebnimi potrebami, kar po mnenju psihologinje šolam olajša razumevanje poročil senatov. Vodja postopkov – 2 dodaja, da je staršem šele zapis prilagoditev pokazal, kako malo so šole pred tem otrokom prilagajale pouk.

Prehitro gremo v spremembe, nimamo pa prave evalvacije in je zelo težko govoriti, kaj je dobrega, kaj slabega, zato ker nismo šli skozi en cel postopek oziroma zelo hitro pride do sprememb, ugotavlja predsednica komisije.

Iz zapisanega lahko ugotovimo, da sogovorniki nekatere spremembe zakonodaje ocenjujejo kot pozitivne, nekatere kot negativne, o nekaterih spremembah pa imajo strokovnjaki deljena mnenja. Tako ne moremo reči, da večina intervjuvancev zakonske spremembe ocenjujejo kot negativne.

- »visok kriterij«³¹ za kategorijo čustvenih in vedenjskih težav/motenj, je razlog da so učenci največkrat usmerjeni v kategorijo PPPU³².

Predsednica komisije opozori, da se skozi celoten tok osnovne šole največji odstotek težav pri otrocih odraža prav na področju čustvovanja in vedenja, čeprav člani komisij govorijo, da te kategorije otroci ne usmerjajo. Tovrstne težave so po predsedničinem mnenju sekundarnega značaja. Nacepijo se na nek drug otrokov primanjkljaj, ki ni obravnavan dovolj hitro in učinkovito oz. je otrok usmerjan šele v višjih razredih osnovne šole. Dodaja, da so tovrstne težave zelo redko že od samega začetka tako opazne in izstopajoče, da bi otroka lahko uvrstili v kategorijo otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Strokovnjakinja ima še en zadržek glede usmerjanja otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Meni namreč, da pri otroku, ki šele dozoreva, komisije ne morejo ocenjevati ali gre za motnjo ali ne. Tu se začne začarani krog. Ker otrok ni obravnavan v zgodnji fazi razvoja težav, se začnejo nacepljati še druge težave/motnje. Na vse to pa otrok največkrat odreagira z neprimernim vedenjem. Predsednica komisije izpostavi tudi kategorijo primanjkljajev na posameznih področjih učenja kot najobsežnejšo skupino otrok s posebnimi potrebami v postopkih usmerjanja. Po njenem mnenju komisije za usmerjanje v to kategorijo uvrščajo preveč otrok.

Kavklerjeva (2005) ugotavlja, da imajo otroci, ki so obravnavani zaradi izrazitih **specifičnih učnih težav** oz. primanjkljajev na posameznih področjih učenja, pogosto tudi motnje pozornosti in nemirnosti. Avtorica navaja tudi raziskave, ki kažejo, »da imajo otroci s specifičnimi učnimi težavami več vedenjskih težav kot vrstniki brez specifičnih učnih težav« (Sullivan Spafford; & Grosser, 1993; Gadeyne, Ghesquire; & Onghena, 1999; Furlong, Morrison; & Fisher, 2005; po Kavkler, 2005: 57). Mikuš Kosova (2002; po Kavkler, 2005) pa navaja, da je otrok s hujšimi specifičnimi učnimi težavami, ki imajo tudi motnje vedenja, 30% in kar 40% dečkov z motnjo vedenja ima še specifične težave pri branju.

Tudi predsednica pove, da je njena komisija usmerila kar nekaj otrok s kombinacijo primanjkljajev v učenju in čustvenih in vedenjskih težav/motenj. Pogosto so te otroke opredelili kot učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in sicer: *preprosto iz tega razloga, ker če mi začnemo odpravljati tisto, kar je osnova, to pa je učenje, dejansko, te težave, ki jih učenec pridobiva tekom učenja, potem po navadi, če ima eno dobro usmeritev in če ima eno dobro pomoč, potem se mi zdi, da tudi ti vedenjski in čustveni odkloni na nek način izginjajo.*

Psihologinja opozarja, da so nemirni in hipotoni otroci z odkrenljivo pozornostjo (tako psihologinja opiše otroke s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami) velikokrat neprepoznani in nepravilno obravnavani. Po njenem mnenju imajo tudi otroci s tovrstnimi težavami pravico do diagnostičnega pregleda in natančnega pregleda kognitivnih sposobnosti. Pri teh otrocih se namreč za nemirnostjo premalokrat prepozna posebne potrebe, velikokrat se obravnava le vedenje. Kot velikokrat neprepoznane omeni tudi težave v socialnih situacijah pri otrocih z zgodovino razcepljenega neba. Pri teh otrocih so se kazale govorno-jezikovne

³¹ »VIII. Otroci z motnjami vedenja in osebnosti: Otroci z motnjami vedenja in osebnosti so otroci z disocialnim vedenjem, ki je intenzivno, ponavljajoče in trajnejše ter se kaže z neuspešno socialno integracijo. Otrokovo disocialno vedenje je lahko zunanje ali notranje pogojeno in se kaže s simptomi kot so npr. agresivno vedenje, avtoagresivno vedenje, uživanje alkohola in mamil, uničevanje tuje lastnine, pobegi od doma, čustvene motnje. Otrok je lahko prepoznan kot otrok z motnjami vedenja in osebnosti le v primerih, ko dosedanje delo šolske svetovalne službe in drugih strokovnih delavcev z otroki, socialno skupino in družino, ni vodilo do zmanjšanja opisanih težav. Kljub temu, da se nekatera omenjena stanja in vzorci vedenja kažejo že zgodaj v otroštvu, se diagnoza osebnostne motnje ne postavlja vse dokler ni zaključen otrokov osebnostni razvoj.« (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami; Pravilnik, 2003)

³² Primanjkljaji na posameznih področjih učenja

motnje, ki so sčasoma izginile, ostali pa so primanjkljaji na neverbalnem področju, ki se kažejo tudi v socialnih situacijah.

Pri otrocih, kjer avtizem ni bil dovolj zgodaj prepoznan in starši niso bili primerno opremljeni z nasveti in priporočili, se je avtizmu velikokrat pridružila še čustvena in vedenjska motnja, kasneje lahko tudi motnja osebnosti, razloži psihologinja. Pove, da so se v primeru kombinacije motenj (avtizem ter čustvene in vedenjske motnje), izognili usmerjanju v kategorijo čustvenih in vedenjskih motenj, saj v primerih, ki so jih obravnavali, tovrstne težave še niso bile zelo izrazite.

Razvojna pediatrija ugotavlja, da kot otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami niso prepoznani predvsem tisti otroci, pri katerih prevladujejo težave na čustvenem področju (*Zlasti tisti ta umaknjeni ne. Tisti tihi, mirni, debeluški po navadi ali štorasti še zraven, tisti ta umaknjeni, ki ne delajo težav, tisti so s čustveno, marsikakšen že zleze v depresijo, pa še nihče ne ugotovi.*). Strokovnjakinja je prepričana, da otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ne bi smeli usmerjati. Ko se pojavijo težave na tem področju, bi morale ukrepati šole in otroku pomagati še preden se iz težav razvije motnja. Ker takega načina pomoči na šolah ni, se otrokom, ki imajo poleg tovrstnih težav še slabši učni uspeh, pripiše specifične učne težave in spusti v naslednji razred. Če pa otrok nima slabih ocen, ni deležen nikakršne pomoči, saj so učitelji tolerantnejši do otrok, ki imajo dobre ocene, še dodaja razvojna pediatrija.

Ko je bila socialna delavka še članica komisije za usmerjanje, se je njena komisija izogibala usmerjanju otrok z vedenjskimi motnjami. Njeno mnenje je, da otrok nima nobene koristi, če ga komisija stigmatizira s tovrstno usmeritvijo. Pri majhnih otrocih ne moremo govoriti o kategoriji čustvenih in vedenjskih motenj, ker se otroci spreminjajo in lahko njihove težave pogojujejo različnimi vzroki. Sogovornica tudi opozori, da so kot komisija imeli le malo »čistih« vedenjskih motenj. Več otrok so usmerili s kombinacijo učnih težav/bolezni s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Socialna pedagoginja meni, da se večkrat druge težave, ovire in primanjkljaji skrijejo za čustvene in vedenjske motnje kot obratno. Njena komisija velikokrat usmeri otroka v VIII. kategorijo in šele naknadno ugotovi, da ima otrok tudi primanjkljaje v učenju. Temu je po njenem mnenju lahko vzrok manjša tolerantnost okolja do tovrstnih težav. Čustvene in vedenjske motnje se ne morejo skriti, če šola poda konkreten opis vedenja otroka in če starši prikažejo realno situacijo, ko z njimi opravljaš razgovor. Priznava pa, da zlahka spregledaš tihega, mirnega, nemotečega otroka, torej otroka, ki doživlja čustveno stisko. Tu se mnenje socialne pedagoginje ujema z mnenjem razvojne pediatrije (*...kakšna čustvena stiska pri kakem mirnem otroku se pa res ne prepozna, ker ni tako moteč v razredu, pa mogoče že kakšna depresija za obzorjem ali pa, ne vem, kaka psihozica, ker je otrok tam v svojem sanjskem svetu, lepo priden, miren... če bi to lahko rekel, da so čustvene težave tudi ali pa recimo kaj podobnega, pa se potem v tem, da nima v zvezkih napisano pa da mu gre slabše v šoli... /.../... zdaj kakšna čustvena težava bi se lažje skrila za specifično učno težavo. Kak zasanjan, priden otrok, se ne oglašja, je bolj tih pa zadržan, nobenega ne moti, v bistvu sploh ni problemov z njim v razredu, sej se še oglasi ne, ne vidimo problema, pa je v bistvu lahko zelo hud problem, otroci vemo, da jih razganja, da imajo željo biti opaženi, govoriti in tako naprej, se izpostavlja, glavčina vsaj. To pa ja, to je, vedenjsko pa res se mi zdi, da so prepoznani. – socialna pedagoginja).*

Tudi specialna pedagoginja razloži, da njena komisija nikoli ne usmeri otroka v kategorijo čustvenih in vedenjskih motenj, če se kaže kombinacija primanjkljajev v učenju ali ADHD in

čustvenih in vedenjskih motenj. Strokovnjakinja meni, da se tovrstne težave velikokrat skrijejo pod učne težave. V primeru, da so otroci hiperaktivni in kažejo tudi vedenjske motnje, pa se skrijejo med dolgotrajno bolne otroke, ker lahko tako dobijo več ur dodatne strokovne pomoči. Priznava, da je tovrstna motnja težko samostojna in tudi zato so ti otroci velikokrat usmerjeni v drugo kategorijo posebnih potreb. Drugi razlog za usmeritev v drugo kategorijo pa je teža besedne zveze »motnje vedenja in osebnosti« (Vedno se najde, očitno ne, nek sistemski manko ali pa neka luknja v zakonodaji ali pa nekaj in se potem pač po nekih drugih kanalih usmerjajo, mislim, da ljudje še vedno težko nekomu pač dajo diagnozo, da ima pa on motnje vedenja in osebnosti. Ker osebnostna motnja se precej težko sliši, drugače kot če imaš, ne vem, težave s pozornostjo, pomanjkljivo pozornost. Tudi motnja pozornosti, v bistvu ni tako stigmatizirajoča kot je motnja osebnosti. In se verjetno pač zaradi tega temu komisije izogibajo. Je pa res, da je ta motnja tako težko samostojna.).

Vodja postopkov – 1 oceni, da je približno 0,5% otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami usmerjenih kot takih. Vzrok za to je po njegovem mnenju v dikciji kriterija za to motnjo, ki se ga morajo člani komisij držati. Meni, da je že sprememba naziva motnje (naziv »motnje vedenja in osebnosti« se je spremenil v »čustvene in vedenjske motnje«) pripomogla k večjemu številu usmeritev v kategorijo čustvenih in vedenjskih motenj. Vendar to po njegovem mnenju še ni dovolj. Omiliti bi bilo treba tudi kriterije, da bi komisije lažje opredelile otroka s tovrstnimi težavami. Dodaja še, da komisije zdaj veliko lažje umestijo otroka v kategorijo primanjkljajev na posameznih področjih učenja kot v kategorijo čustvenih in vedenjskih motenj.

Tako kot vodja postopkov – 1, se tudi vodja postopkov – 2 strinja, da kriteriji za opredelitev čustvene in vedenjske motnje potrebujejo prevetritev, saj so zdaj prestrogi. Čustvene in vedenjske motnje so po njenem mnenju prav zaradi tega premalokrat prepoznane in otroci premalokrat usmerjeni pod to kategorijo. Zaradi strogih kriterijev poskušajo člani komisij tovrstne težave otrok poiskati v drugih kriterijih, če le ne gre za res izrazito obliko te motnje. Tudi vodja postopkov – 2 postreže s podatki, da je bilo v letu 2007 le 0,5% populacije vseh usmerjenih otrok usmerjenih v kategorijo čustvenih in vedenjskih motenj. Ostali otroci naj bi se skrivali bodisi med primanjkljaji na posameznih področjih učenja bodisi med dolgotrajno bolnimi otroci kot je ugotovila tudi specialna pedagoginja.

Vidimo lahko, da sta visok kriterij in strah pred stigmatizacijo otroka z opredelitvijo »čustvena in vedenjska motnja« dva glavna vzroka, ki jih navajajo moji sogovorniki za neopredeljevanje otrok s tovrstno motnjo kot takih. Največkrat so usmerjeni kot otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, nemalokrat pa tudi kot dolgotrajno bolni otroci. K tovrstni usmeritvi pripomore tudi to, da je čustvena in vedenjska motnja težko samostojna, kar opažajo tudi nekateri moji sogovorniki, in se največkrat pojavlja v kombinaciji z drugimi težavami, ovirami in primanjkljaji.

Večina sogovornikov priznava povezavo med primanjkljaji v učenju/ADHD ter čustvenimi in vedenjskimi motnjami, kar ugotavljajo tudi različne raziskave. Pulec Lahova (2006) navaja, da naj bi kar 50% mladostnikov z ADHD kazalo težave v socialnih odnosih (Barkley, 1996; Nixon, 2001; po Pulec Lah, 2006). MKB-10 (2005) pa omenja prizadetost kognitivnih funkcij ter pogostejšo prisotnost specifičnih zaostankov v motoričnem in govornem razvoju. Kot sekundarne zaplete pa omenja tudi nizko samospoštovanje in disocialno vedenje. Nekateri moji sogovorniki vidijo čustvene in vedenjske motnje kot primarno, nekateri pa kot sekundarno, nacepljeno motnjo. Razvojna pediatrija in socialna pedagoginja menita, da so premalokrat prepoznani predvsem otroci s težavami na čustvenem področju, medtem ko

predsednica komisije in vodja postopkov – 2 opozarjata, da so otroci tako s čustvenimi kot z vedenjskimi težavami premalokrat prepoznani in usmerjeni.

- predvidevamo, da člani/ce komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami praviloma ne razlikujejo med čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami.

Motnje vedenja so po Delf - ojevem (2004) mnenju prisotne že v otroštvu, vedenjske težave pa se pojavijo kasneje in sicer zaradi različnih enkratnih dogodkov – nastopa pubertete, travmatičnih dogodkov, ločitve staršev ali pa se pojavijo zaradi posebnosti okolja, v katerem je bil otrok vzgajan – socialno-ekonomski status družine, vera, kultura, način vzgoje itd. Vedenjske težave se največkrat pojavijo zaradi vplivov otrokovega okolja, medtem ko se vedenjske motnje večkrat pojavijo zaradi otrokovih predispozicij in značilnosti centralnega živčnega sistema. Tako loči težave in motnje s področja čustvovanja in vedenja Delf (2004). Poglejmo, kako tovrstne težave in motnje ločijo, če sploh jih, moji sogovorniki.

Specialna pedagoginja in vodja postopkov – LJ vidita izraz čustvena in vedenjska motnja kot stigma, ki otroka preveč zaznamuje, da bi se jo uporabljalo zanj v obdobju odrasčanja. Vodja postopkov – 2 meni, da so težave na tem področju dejansko značilne za otroka/mladostnika v razvoju. Motnja pa je po njenem mnenju trajnejša in vpliva na kasnejši razvoj. Dokler otrokov osebnostni razvoj ni zaključen, se diagnostika na tem področju praviloma ne postavlja, še dodaja strokovnjakinja. Podobno razmišlja tudi predsednica komisije (...imamo otroka, ki je v razvoju in se večkrat pripisuje kot težava, ne kot motnja, razen v izjemnih primerih...).

Razvojna pediatrija meni, da ostre meje med težavami in motnjami ni. Motnja se po njenem mnenju pojavi zaradi stopnjevanja težav (*Težave so tam, recimo, pri enem razvajanem otroku so lahko težave. Ne pozna meja. To sicer se lahko razvije tudi v motnjo, ampak vsaj v začetni fazi je to samo težava in če v ta pravem trenutku začne reagirati in začne postavljati meje, je tak otrok mogoče težaven, ni pa moten. Lahko je pa otrok, ki je bil pretepan v domačem okolju, tudi tak otrok: lahko je samo težaven, lahko ima pa motnjo, motnjo na osebnostnem področju, na samopodobi. /.../ V bistvu, prav motnja je takrat, kadar samo z enimi razgovori ne prideš ven, otroku je treba že iti iskati nazaj, je treba že prav v terapijo se spustiti, it nazaj iskat vzroke in na novo začeti zastavljati.*).

Socialna delavka čustvene in vedenjske motnje deli v dve skupini. V eno skupino po njenem mnenju spada delinkventno vedenje, v drugo pa moteče, ekscesno vedenje, ki je pogosto posledica drugih motenj – npr. težav s hiperkinetičnostjo, slabšega razumevanja socialnih situacij, nevroloških posebnosti. Motnja je po njenem mnenju nekaj, kar je že precej izraženo in dalj časa trajajoče.

Podobno opredelitev motnje poda tudi socialna pedagoginja (...kadar gre pa za motnje pa je vzorec že bolj ukoreninjen, zasidran in to ni samo situacija tako pogojena, tam že gre res za en simptom, ki deluje dlje časa... /.../ ...si otrok vztrajno škodi, da zaradi tega socializacija ne more potekati, da je moteno šolsko delo in tako naprej, potem pa rečemo motnja, da se to pojavlja, da je to bolj običajno funkcioniranje...). Strokovnjakinja meni, da ima čustvene in vedenjske težave lahko vsak. Težave se lažje sanira in odpravi, še dodaja.

Tako kot socialna delavka tudi specialna pedagoginja uvršča delinkventno vedenje med čustvene in vedenjske motnje. Po njenem mnenju težave s področja čustvovanja in vedenja povezujemo z otroci, motnje s tega področja pa z mladostniki, saj motnje vidi kot dalj časa trajajoče vedenje, povezano s konstantnimi in namernimi dejanji v škodo drugih. Čustvenih in vedenjskih težav ne vidi neodvisno od okolice (...nobena čustvena ali pa vedenjska težava ni neodvisna od okolja, vedno je povezava z družino ali pa pač tudi s širšim okoljem, z nekim sistemom, včasih tudi s šolo.) in meni, da so motnje posledica neobravnavanih težav (*Motnja je pač posledica enih težav, ki niso bile na nek pravilen, za otroka dober način obravnavane*).

ali pa se ni sledilo temu otroku, se je malo pustilo pa se potem v tem času že marsikaj zgodi ali pa se ne reagira na neko situacijo ali pa si pač zakriva oči, pred težavami.), nekaj veliko hujšega, kar je treba obravnavati na drugačen način in sodi v institucije. Specialna pedagoginja še poudari, da so čustvene težave lahko obrnjene navznoter, zato jih ljudje velikokrat niti ne zaznajo. Če se jih ne prepozna in se nanje ne odreagira, se lahko začnejo izražati kot težave v vedenju ali zelo neprilagojeno, moteče vedenje.

Socialna pedagoginja in vodja postopkov – 2 ugotavljata, da pri usmerjanju ne morejo ločiti med čustvenimi in vedenjskimi težavami ter čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ker jim to preprečuje zakonodajni termin. VIII. kategorijo otrok s posebnimi potrebami Pravilnik (2007) namreč imenuje »Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami«. Socialna pedagoginja razloži, da lahko v strokovnem mnenju zapiše, da ima otrok težave v socialni integraciji in to obrazloži, vendar se mora v odločbi držati termina, ki ga navaja Pravilnik.

Razvojni pediatrični se ločevanje čustvenih in vedenjskih težav ter motenj v postopku usmerjanja ne zdi potrebno. Doda še, da v primeru motnje psihologinja iz njihovega tima povabi starše na dodaten razgovor.

Kot lahko vidimo, člani komisij za usmerjanje razlikujejo med čustvenimi in vedenjskimi težavami ter čustvenimi in vedenjskimi motnjami, vendar ne pri usmerjanju otrok, temveč pri njihovi obravnavi. Čeprav le socialna pedagoginja in vodja postopkov – 2 izpostavita omejitve zakonskega termina, menim, da tudi ostali strokovnjaki iz istega razloga pri usmerjanju ne razlikujejo med težavami in motnjami.

Dodati je potrebno še naslednje. Vodja postopkov – 2 ima dvojno funkcijo, je namreč tudi predsednica ene od komisij. Tako ima pregled nad usmerjanjem v celoti in je lahko odgovarjala na moja vprašanja o razlikovanju med težavami in motnjami na področju čustvovanja in vedenja. Vodja postopkov – 1 ne usmerja otrok s posebnimi potrebami, je le koordinator postopkov; psihologinja in specialna pedagoginja pa še nista usmerili otroka kot otroka s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Tudi zaradi teh razlogov mi vsi sogovorniki niso mogli odgovoriti na vsa zastavljena vprašanja.

➤ **sogovorniki ocenjujejo, da so razlogi za nastajanje čustvenih in vedenjskih motenj/težav večplastni**

Neprimerne oblike vedenja, kot predsednica komisije imenuje čustvene in vedenjske težave/motnje, lahko po njenem mnenju sproži okolje, nepoznavanje otroka, prevzemanje vzorcev vedenja staršev s strani otroka, preveliko število učencev v razredu, kjer se učitelj ne more posvetiti vsakemu, sploh če ima v razredu še nekaj usmerjenih učencev. Vzrok za nastanek čustvenih in vedenjskih težav/motenj vidi predsednica tudi v neprimerni komunikaciji med učiteljem in učencem, v odnosih s prijatelji ter v različnih travmah, o katerih komisije za usmerjanje zaradi varovanja osebnih podatkov ne morejo pridobiti informacij. Neprimerne oblike vedenja vidi moja sogovornica kot edini obrambni mehanizem, s katerim se otrok v današnjem svetu lahko brani. Prav zaradi tega tudi meni, da imajo različne motnje in primanjkljaji (ADHD, PPPU, kulturno prikrajšanostjo itd.) vpliv na razvoj čustvenih in vedenjskih težav/motenj.

Bečaj (2003) vidi možen vzrok za nastanek čustvenih in vedenjskih težav/motenj tudi v šoli oz. natančneje, v dvigu ravni zahtevnosti šolskega dela v višjih razredih osnovne šole. Otroci namreč takrat z večjim številom predmetov dobijo tudi večje število učiteljev, vrstniki pa postanejo pomembnejši kot starši. Vse to lahko vpliva na spremembo otrokovega vedenja, kar lahko vodi tudi v vedenjske težave. Le-te se lahko pojavijo tudi zaradi učne neuspešnosti in

seveda obratno. Težave na učnem področju so lahko posledica vedenjskih težav. Bečaj (ibid.) opozori tudi na odpor do avtoritet, ki lahko povzroči dodatne zaplete v odnosu učitelj-učenec v obdobju otrokove adolescence, ko je odnos že tako lahko skrhan. Na pomembnost odnosa učitelj-učenec je opozorila tudi predsednica komisije.

Kot smo že omenili pri RV3, psihologinja opaža povezavo med govorno-jezikovnimi motnjami ter čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Pri otrocih z govorno-jezikovnimi motnjami se hitreje nacepi moteče vedenje ter čustvene stiske in sicer zaradi zmanjšane slušne pozornosti, ki jim otežuje sledenje dogajanju v skupini in govorno uveljavljanje. Psihologinja poudari, da tovrstne težave praviloma niso tako velike, da bi otroke usmerjali v VIII. kategorijo, so pa zelo moteče in znižujejo toleranco do otrok s temi težavami. Strokovnjakinja tudi opozori na slabo prepoznavanje otrok, pri katerih je govorno-jezikovna motnja že izzvenela, ostale pa so težave na neverbalnem področju, ki so lahko povezane tudi s težavami v socialni integraciji. Ponovno bomo izpostavili prisotnost čustvenih in vedenjskih motenj pri otrocih z avtizmom. Kot že rečeno, psihologinja prepozna povezavo med tema dvema motnjama, ki lahko nastane, če avtizem pri otroku ni dovolj zgodaj prepoznan (*...otroke z avtizmi, mislim, da je pri tistih, ki niso bili dovolj zgodaj prepoznani in starši niso bili opremljeni, velikokrat pridružena čustvena in vedenjska motnja oziroma motnja osebnosti kasneje.*).

Razvojna pediatrija še posebej izpostavi slovensko situacijo na področju kulturne prikrajsanosti, ki jo povezuje tudi s socialnimi težavami. Omeni namreč položaj druge generacije priseljencev iz republik bivše Jugoslavije, njihovo izstopajoče vedenje, način oblačenja, jezikovno specifično, ki jih loči od ostalih otrok in mladostnikov ter zaradi česar se lahko razvije tudi sovraštvo do drugačnosti.

To problematiko obravnava tudi Lukšič-Hacinova (1995), ki razloži, da se v primeru, da je otrok v okolju, v katerem živi, obravnavan kot tujec in zaradi tega zavračanje/odklonjen, lahko zgodi, da prične zavračati del lastne identitete. Največkrat posameznik zavrača tisti del svoje identitete, ki je povezan z etnično pripadnostjo. »Negativen odnos do samega sebe se lahko sprevrže v agresivnost do podobnih, ko hoče posameznik sebi in drugim dokazati lastno drugačnost« (ibid.: 142).

S primerom to lepo ponazori razvojna pediatrija:

Pri tej kulturni prikrajsanosti je zlasti pri teh iz jugoslovanskih republik še problem jezik, ker se večina nauči govoriti nekaj vmes, en jezik vmes. Čefurščino, ne slovenščine, ne srbsčine, ne hrvaščine, ampak nekaj vmes. To jih pa že na videz dela drugačne, da ne govorim o vseh rdečih znakih potem pri slovenščini. Jih še jezik stigmatizira. Potem pa ni čudno, da si še žele gor dajo pa trenirko oblečejo pa skupaj zbirajo, pa kadijo pa še kaj zraven. Pa sovraštvo gojijo do tistih, ki so tudi drugačni in potem imaš obojestransko sovraštvo in potem, ker se res nasilno obnašajo, jih tudi drugi bolj sovražijo, marsikdo od teh tudi doma že kaj sliši. Zadnjič so se pri hčeri sošolke pogovarjale. Štiri so bile. Naša je edina, ki ima slovenske korenine, mogoče je bil dedek uskok, ker se je babica moja pisala ..., to se pravi daleč nazaj, par sto let, ni nobenega bilo, so Slovenci. Ampak sošolke imajo pa vse babice ali pa dedke, ki so prišli iz Bosne, vsaj enega ali dva. Ampak so se pogovarjale o čefurjih: uuu, tisti čefurji. Tako, da je ta mala: veš, mami, pa jaz sem kar rekla, sem rekla zakaj čefurji?, nisem pa upala reči, saj ste vi tudi. (smeh). Ampak zanimivo, pljuvati na lastne korenine.

Ob tem strokovnjakinja tudi opozori, da se o tej problematiki premalo pogovarjamo.

Razvojna pediatrija izhaja iz svojega strokovnega profila, ko pove, da velikokrat najde organske vzroke pri kombinirani motnji – primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter čustvene in vedenjske motnje. Otrok z manjšimi sposobnostmi in primanjkljaji v učenju ima

tudi nižjo samopodobo in hitreje se pojavi še vedenjska problematika. Razvojna pediatrija še dodaja, da si že v najzgodnejšem obdobju življenja gradimo vedenjske vzorce in nabiramo čustvene stiske.

Socialna delavka je skromna v svojih izjavah o vzrokih za razvoj čustvenih in vedenjskih težav/motenj. Pove, da imajo PPPU, ADHD, kulturna prikrajšanost in drugi neugodni vplivi na razvoj čustvenih in vedenjskih težav/motenj po njenem mnenju zelo velik vpliv. Dodaja pa še, da so čustvene in vedenjske motnje velikokrat sekundarnega značaja in se nacepijo na otrokovo osnovno motnjo.

Težave s pozornostjo in hiperaktivnost lahko vodijo v motnje vedenja in osebnosti, meni specialna pedagoginja. Hkrati ugotavlja, da se težave med seboj prepletajo, zato je težko ugotoviti, katera težava je osnovna in katera nacepljena (*...ampak se mi zdi, da tudi tu se zelo prepleta, kaj je prej in kaj je pol. Ali je najprej neka težava s pozornostjo, pomanjkljiva pozornost, kratkotrajna, hiperaktivnost pa se potem na to nacepi veliko težav pa še učne težave, ker otrok ne sledi. Ali pa so učne težave prej pa potem vedenjske.*).

Nespodbudno domače okolje lahko po mnenju socialne pedagoginje vpliva na razvoj čustvenih in vedenjskih težav/motenj pri otroku oz. mladostniku. Če starši otroku ne nudijo podpore, se ne ukvarjajo z njim, imajo visoka in nerealna pričakovanja, je to lahko velik pritisk na otroka. Zaradi pritiskov lahko začne otrok svojo stisko izražati preko čustvenih in vedenjskih težav/motenj. Socialna pedagoginja tudi opaza, da so čustvene in vedenjske težave redko samostojne, velikokrat se pojavljajo v kombinaciji s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (*...redki primeri so, da bi bile samo čustvene in vedenjske težave, vedno je še zraven šolska neuspešnost, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, skoraj vedno gre za kombinacijo, tako da, običajno je potem, če ne posluša pri pouku, če moti, skratka so nižji učni rezultati.*).

Vodja postopkov – 1 vidi starše kot glavni vzrok za nastanek odklonilnega vedenja. Družina je po njegovem mnenju skupina, znotraj katere je prisotno najmočnejše čustvovanje in znotraj katere se mora otrok počutiti varno čustveno navezanega. Vzrok vedenjskih motenj so lahko tudi učni primanjkljaji, hiperkinetičnost ali kulturna prikrajšanost, čeprav med njegovimi primeri ni bilo veliko otrok s čustveno in vedenjsko motnjo, katere vzrok bi bila kulturna prikrajšanost. Vodja postopkov – 1 še opozarja, da je moteče vedenje tisto, ki je največkrat opaženo, kasneje pa se ugotovi, da so vzrok tovrstnim težavam primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Tudi Bullockova (1992) in Bečaj (2003) postavljata na prvo mesto med vzroki za nastanek težav na čustvenem in vedenjskem področju družino. Bečaj (2003:17) meni, da družina »najbolj odločilno /vpliva/ na to, kako so zadovoljene otrokove temeljne psihosocialne potrebe in kako se oblikuje njegova osebna struktura«. Kot lahko vidimo, podobno razmišlja tudi vodja postopkov – 1.

Kot enega možnih vzrokov za nastanek čustvenih in vedenjskih motenj vidi vodja postopkov – 2 neprimerno obravnavanje primanjkljajev na posameznih področjih učenja s strani šol. Šolski sistem je naravnost storilnostno in tako poteka tudi delo na šoli. Nekateri učitelji po njenem mnenju še vedno niso dovolj seznanjeni s prilagoditvami, ki jih lahko nudijo otrokom s posebnimi potrebami, zaradi česar se na osnovne težave nacepijo še druge.

Ugotavljamo, da sogovornikom nismo dovolj direktno zastavili vprašanja, kje vidijo vzroke za nastanek čustvenih in vedenjskih težav/motenj. Preveč smo se zanašala na to, da bodo intervjuvanci zadovoljivo odgovorili na to vprašanje skozi odgovore na druga vprašanja. Ob

natančni analizi smo ugotovili, da so bili v svojih odgovorih skopi. Izpostavili so predvsem različne kombinacije motenj, ki jih srečujejo pri svojem delu. Iz zapisanega pa vendarle lahko povzamemo, da sogovorniki vidijo vzroke za nastanek čustvenih in vedenjskih težav/motenj v prepletu različnih dejavnikov - socialnem okolju otroka/mladostnika, različnih primanjkljajih, ovirah in motnjah, različnih travmah, nevrobiologiji otroka/mladostnika.

Sklepne misli

Spremembe zakonodaje s področja usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, natančneje Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami leta 2007, so nas spodbudile k razmišljanju.

Nekateri sogovorniki so tekom pogovora izražali nestrinjanje z omenjenimi spremembami. Drugi so v novih formulacijah vlog in nalog članov senatov, njihov predsednikov in predsednikov komisij iskali možne alternative za uspešno, produktivno izpeljano usmeritev otroka s posebnimi potrebami.

Čustvene in vedenjske motnje so kategorija posebnih potreb, ki potrebuje dodatno pozornost tudi s strani komisij za usmerjanje in zakonodajalcev. Iz intervjujev je razvidno, da je področje čustvenih in vedenjskih težav/motenj zapostavljeno. Zapostavljeno v tem pomenu, da so otroci, ki kažejo znake čustvenih in vedenjskih težav/motenj, le malokrat tudi usmerjeni kot taki. S pomočjo analize intervjujev smo ugotovili, da lahko vzrok za zapostavljenost tovrstnih težav in motenj iščemo v visokem kriteriju, ki te motnje opredeljuje, ter bojazni članov komisij, da bi otroka z usmeritvijo v VIII. kategorijo stigmatizirali. Sogovorniki so izpostavili tudi značilnost čustvene in vedenjske motnje, da se povezuje z drugimi primanjkljaji, ovirami ter motnjami in je zaradi tega tudi težko opredeljena kot samostojna motnja. Sogovornice/ki so so željne/nj sprememb na področju usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, vendar ne na tak način kot so se vršile do sedaj. Želijo si skupnih sestankov vseh vpletenih v postopke usmerjanja ter predvsem tehtnega premisleka in celovite evalvacije o dosedanjem delu.

5 Študije primerov – delo z usmerjenimi učenci – pogovori z učitelji, učenci, starši in svetovalnimi delavci

Mojca Gradič, Bojana Caf, Alenka Kobolt

5.1 Andraž –

učenec osnovne šole usmerjen kot učenec s čustvenimi in vedenjskimi težavami³³

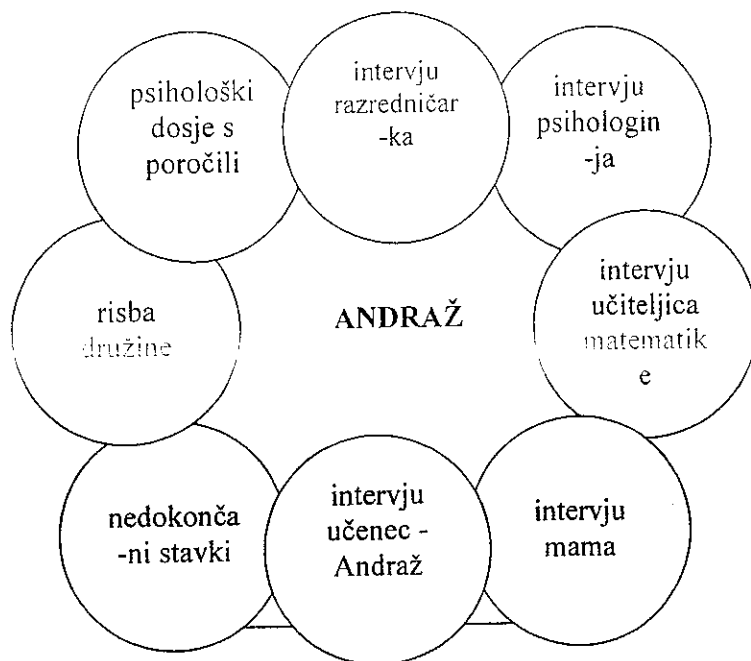
V šolah je vse več otrok, ki s svojim neprimernim vedenjem motijo pouk, učitelje in učence. V mislih nimam vedenja, kot je na primer pogovarjanje med poukom, ki je danes že skoraj nekaj običajnega v naših šolah, ampak hujše oblike vedenja, med katere uvrščamo agresivno vedenje, neubogljivost, hiperaktivnost ipd., torej vedenje, ki se nanaša na probleme pri vodenju in na osebnostne probleme učencev. Določeno neprimerno vedenje se pojavlja pri večini učencev (npr. pogovarjanje med poukom, nemirnost, nepozornost...), najbolj pa izstopajo predvsem tisti učenci, ki so opredeljeni kot učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Velikokrat se pozornost namenja zgolj motečemu vedenju, sankcijam in poskusom odpravljanja motečega vedenja. Mene pa v empiričnem delu diplome zanima predvsem počutje otroka s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v šoli in v socialnem okolju, njegovo doživljanje ljudi in dogodkov ter kako drugi ljudje (starši, učitelji, vrstniki) doživljajo njega.

Osnovni namen študije primera je ugotoviti, kako je učenec s čustvenimi in vedenjskimi motnjami sprejet v okolje in kakšno je njegovo doživljanje drugih oziroma kako drugi doživljajo njega. Zanima me tudi odnos učenca do različnih ljudi (do staršev, učiteljev, vrstnikov, svetovalnih delavcev) ter kako vidi in doživlja sebe, torej kakšen odnos ima do sebe. Na osnovi različnih virov želim ugotoviti pozitivne in slabe strani učenca, raziskati njegovo socialno mrežo in morebitne težave pri vključevanju vanjo. Izvedeti želim, kakšna je njegova družina in kako vpliva nanj. Nazadnje želim ugotoviti, kakšno pomoč prejema učenec in kako jo vidi sam. Izvedeti želim kakšna je njena učinkovitost ter od udeležencev študije primera pridobiti morebitne predloge za alternativnejše in učinkovitejše oblike pomoči.

Andraž – učenec osnovne šole, študija primera na osnovi - pogovori (z razredničarko, z učiteljico matematike, s psihologinjo, z mamo in z Andražem), z nedokončanimi stavki in s sliko družine, dokumentacijo.

³³ Predstavljamo celotno študijo primera, saj menimo, da zelo verodostojno in tenkočutno opiše realno dogajanje, misli, občutja in ravnanja ter tudi stiske.



Skica 1: Metode pridobivanja podatkov

➤ Andražev značaj in vedenje

Pri Andražu je večina intervjuvanih oseb izpostavila njegove tako dobre kot slabe strani, ki so med seboj zelo kontradiktorne, kar marsikomu prepreči razumevanje tako dvojnih lastnosti. Na eni strani Andraža opisujejo kot zelo dobrega, prijaznega fanta, po drugi strani pa kot nemirnega, zelo energičnega in vedenjsko težavnega.

Njegova razredničarka pravi, da je Andraž »prijazen fant, nemiren, živahen, poln energije, kratko pristrženih las... To je prvo, kar mi pride na misel o njem«. »Čisto poseben fant, s posebnimi zahtevami, težaven, non – stop ga je treba vzpodbujati, ga motivirati, zelo ga je težko motivirati, potrebno si je večkrat vzeti čas zanj, mu odpret zvezek, skratka neprenehoma potrebuje spodbude«.

Njegovo dvojnost predstavi z naslednjimi besedami: »Andraž je lahko zelo prijazno, čuteče bitje. Ko smo bili v Ljubljani na ekskurziji, je bil na ulici klošar in mu je takoj nesel denar, potem ko gremo na kakšen izlet vedno ponudi bonbone, če je s kom kaj narobe tudi v razredu, s sošolci, je takoj pripravljen pomagat. Vse bi naredil za nekoga, ustregel bi, po drugi strani pa se zelo negativno obnaša do drugih. Zmerja, udari koga, čeprav je tega negativnega vedenja trenutno manj«.

O njegovih pozitivnih straneh in dobrosrčnosti govorijo naslednje izjave:

- je prisrčen otrok, dokler ne navežeš na njega kakšne stike, zna biti izredno vljudn, prijazn, tak da... (učiteljica matematike)
- če je kaj novega, se dogaja pa tisto, kar je njemu zanimivo... Da bom rekla tiste zanimive stvari, samo tiste, ki njega zanimajo, tam bo on za malo daljši čas motiviran. ... mene, se še ni zgodilo, da

- me ne bi pozdravu pa sma recimo lahka dopoldan v šoli, da sm ga kaj okregala, da sm kaj takega... on je pozdravu, večno me je pozdravlu na cesti in še zdej. (učiteljica matematike)*
- *so ble počitnice, jz mam nasproti moje hiše igrišče in je pršu, je prav neko pozornost je isku, prav da bi se pogovarjal z nekom pa tak naprej, ko vem, da sm jz tam avto prala »ja a delate, a lahko vam pomagam« in tk naprej. (učiteljica matematike)*
 - *... al pa recimo, kaj nardit, ko smo šli na očiščevalno akcijo a ne... vsi to z levo roko, eni so hodli, on je takrat pospravlu, pobiru, pometu, celo metlo je šou sam iskat, tk da ma od časa do časa tisto pozitivno naravnost. (učiteljica matematike)*
 - *... jz morm rečt, da ma zlo dobre sposobnosti, da sam pravzaprav preživi no... (psihologinja)*
 - *... pa zna bit iskren, zna bit poslušen, zna se tud pogovarjat tak, če ga umiriš, če vidi, da si se pripravljen z njim pogovarjat (psihologinja)*
 - *je tud pripravljen pomagat, da je to dobra lastnost, ko jo ma. mislim pa da je tud intelektualno no čisto normalno dojemljiv no. (psihologinja)*
 - *jz mislim, on je tak praktičen, sploh pr kakšnih teh ročnih spretnostih, jz mislim, da bi on lahk bil zlo uspešen. (psihologinja)*

Mama pravi, da je Andraž »zelo živahen, pač vlko energije ma. Pa tud dober drugač po srcu pa tk a ne.«

Marsikdo od učiteljev pa tudi drugih ljudi težko razume, kako se lahko obnaša tako dvojno. Kot pravi njegova mama, se njegovo vedenje spreminja po dnevih »...so dnevi, ko je res čist vrede, pa so dnevi, ko res nič ne uboga. A ne... Al pa če kaj rečem, mi pomaga, ko je pa tk pa to nč... Tk da. Nič ni tk, kake vole je tk pa je.«, vendar vzrokov za to ne zna pojasniti. »Ka pa jz vem... Pride samo od sebe. Sej sam ne veš včasih res... Včasih je čist vrede, rečeš »teto naredi, uno naredi«, »ja ja ja« vse nardi, pride pa dan, ko nč ne nardi. Pa mu lahk desetkrat rečeš pa »ja pa sej bom, sej bom«, mislim... Ne vem...«.

Njegove negativne strani in vedenjske težave opisujejo naslednje izjave:

- *takoj se je videlo na njemu, da je drugačen od ostalih, ker ni poslušal, ker ni pisal, ker ni...skratka ker se je drugače obnašal in sem takoj vedela, da pri njemu te tradicionalne metode, pristopi ne delujejo (razredničarka)*
- *v razredu vsi vedo, da ko prideš v razred, si je treba dat stvari na mizo, je treba poslušat, delat, zapisovat, on se tega ne drži, a ne. Včasih gre zlepa, včasih tudi ne, včasih bi bilo treba verjetno malo bolj strogo reči (razredničarka)*
- *igra se recimo, z avtomobilčki sem opazila pa kakšno žogico kdaj naredi pa razmontira kemični svinčnik pa radirko počeka pa ediks počeka... (razredničarka)*
- *Interesov ma vlko, samo ne dolgo. Vse ga na hitro mine (mama)*
- *preklinja in uporablja grde besede. (mama)*
- *je med uro bolj živahen, včasih moteč, z raznoraznimi pripombami, s tem ne vem, da meče po razredu kakšno radirko al pa da komu kaj vzame (psihologinja)*
- *je pa tud zlo občutljiv, ga zlo hitro lahk sprovciramo (psihologinja)*
- *je od začetka uporniški, sploh če ga sama nekje privedem, so te težave al pa po dogovoru z učiteljico, da prihaja k meni, pol pa morm rečt, da kr nekak nardi. Drugač pa poskuša po liniji najmanjšga odpora tisto, da je zadostno, da je zadost za dve. (psihologinja)*

- je ena kljubovalnost v njem, težje se kontrolira, bolj je ne vem pod vplivom teh vzgibov no koker pa ene te samokontrole (psihologinja)
- težko kontrolira te svoje impulze, vedenje. Rabi skoz enga, ko ga kontrolira... Težko tud usmerja pozornost, da res nima recimo tud občutka tega, kaj pravzaprav nardi s tem svojim vedenjem. (psihologinja)
- ... takoj na prvo oviro, ki naleti, burno reagira, tam ko vidi, da on ne bo uspel, začne delat neumnosti, pozornost zbuja, potem tak... Otrok s tisoč stranmi bi rekla, ki nikol ne veš, kak bo reagiru ob določeni situaciji. (učiteljica matematike)
- recimo da ga kdo hoče zmotit v tistem njegovem, ko se recimo nekaj pripravi, da bo izvedel pa naj bo ali šolsko delo ali nekaj čisto takega, preprosto opravilo, da ga bo zmotu nekdo, takrat mu tako motivacija pade, takoj, skratka pokvariš ga za tist dan a ne. (učiteljica matematike)
- njegova koncentracija je strašno kratkotrajna... On je zgago delu samo takrat, ko je blo treba kaj delat, pisat, samostojno. (učiteljica matematike)

Ko sem Andraža spraševala o tem, kako bi se opisal, se je bolj osredotočil na to, kaj rad počne, kaj ga zanima, ni pa se preveč opisoval karakternost. Zdi se mi, da sem z njegove strani dobila bolj površinski opis, saj ni bil pripravljen govoriti veliko.

O svojih interesih in zanimanjih je povedal naslednje:

- rad mam kak šport... pa živali mam rad... odvisno kak ne...Nogomet igram pač... treniru sm tud skoke, sam sm se pol odjavu.
- Rad pomagam, sm dobr no, pač tk...
- Kaj pa so kakšne stvari, ki jih ne maraš delat? Ja, učit pač... Odvisno keda pa kaj.
- Pridem domov, nardim nalogo pol pa, če atan reče se učim, drugač grem pa vn pa se vozim s kolesom. Al pa igram nogomet...
- Ne morm bit pr mir nikol. V šoli se pač trudim, drugač pa ne morm, morm skoz neki delat.
- če mam kaj, dam, če nimam, ne dam. Pa tk a ne... Eni pa majo kaj pa pol sami majo... Jz pa če mam, dam, če pa nimam pa pač nimam.
- sm v šoli tak živ pač. Ko preveč govorim med poukom pa sm skor vsakič pr ravnatlici.

Tabela : Andraževe dobre in slabe strani

sogovornice/sogovornik	dobre strani	slabe strani
učiteljica matematike	prisrčen otrok, vljuden, prijazen, motiviran za stvari, ki ga zanimajo, rad pomaga, rad dela	ovire ga hitro frustrirajo; ima kratkotrajno koncentracijo
psihologinja	ima dobre sposobnosti, da sam preživi; zna biti iskren in poslušen; rad se pogovarja; rad pomaga; je intelektualno normalno dojemljiv; je ustvarjalen (ročne spretnosti)	med uro je živahen; moteč; nemiren; občutljiv; uporniški; nima samokontrole; težko usmerja pozornost
razredničarka	prijazen, poln energije	nemiren, živahen, nima motivacije; ne posluša; si ne zapisuje snovi; se igra med poukom
mama	je prijazen; rad pomaga	je živahen (ima veliko energije); vse ga hitro mine; preklinja in uporablja grde besede
Andraž	rad ima šport in živali; rad pomaga; rad dela	ne mara se učiti; je nemiren

➤ Reakcije in odzivi učiteljev na Andraževo vedenje

- v tisti situaciji niti ni časa za nekakšen pogovor, takrat ga samo primem, mu rečem, Andraž končaj, je tudi ponavadi v nekem afektu, ko se to dogaja. Skratka poln je nekega besa, takrat ga samo stran potegnem in mu rečem naj se umiri, Problem nato obravnavam pri razredni uri, ampak ne direktno o njem, ampak na splošno, preberem kakšno zgodbo in tako naprej. (razredničarka)
- sama sicer pazim, da ne dajem negativnih izjav, da ni sposoben, kakšen si ali kaj podobnega. Recimo pri katerem drugem učitelju pa to doživi. (razredničarka)
- mislim da tudi s tem negativnim vedenjem, ki ga kaže, hoče samo pozornost. Če mu potem jasno poveš, da si ga opazil, da naj konča, da naj začne delat, potem se včasih res se umiri, začne delat, včasih so pa tudi dnevi, ko se ne more. tega vedenja ne more spremenit in pač nadaljuje. Takrat je najbolje, smo se tudi dogovorili, da ga odstranimo iz razreda. (razredničarka)
- ...jaz sem se potem malce osebno pogovorila z razredničarko in je rekla, da po njenih izkušnjah njemu pomaga bolj pozitiven pristop, da če mu začneš ukazovat ali pa če si strog do njega, da pač pri njem te zadeve ne delujejo (razredničarka)
- mam zmeraj kej v rezervi no. Al da mi pobriše tablo al da mi nariše kakšno tabelo... Tako da jz morm rečt, da jz sploh nimam nobenih težav z njim v razredu no. To pač, kar se dogaja poskušam oziroma mi kr uspešno uspe nekaj zadušit oziroma uredit no situacijo. (psihologinja)
- mislim, da bi mogu bit vključen v manjšo skupino, tako kjer bi blo ostali učenci ne vem dobro vodljivi, da bi tud pač poznali njegove težave, da bi tud znali drugač pristopit, ne vem, da se mu ne bi smejali, ko bi tam ne vem spuščal glasove pa metal stvari, da se ne bi odzvali (psihologinja)
- njega sm najbolj prizadela, če je kdaj delu zgago v razredu »Andraž ti nimaš pravice ostalih motit, poglej not je še dvajst drugih, nimaš pravice. Če ti ne želiš delat, pejt vn, se umiri pa prit nazaj« a ne. Ampak samo na ta način se mi zdi, da sma še nekaj vozla, tisto a ne, da nima pravice ostalih motit. (učiteljica matematike)
- jz sm se ogromno z ostalimi otroki pogovarjala glede njegovga odnosa, da se niso smejali, da mu niso paradržali, skratka ko je on mel tiste izbruhe, je bila tišina v razredu a ne. In ko on za seboj ni mel koga, se mi zdi, da je pa blo bolje, vsaj za eno, dve... (učiteljica matematike)
- sm mu jz rekla »lej poslušaj, pa ne more on mirno pisat zraven tebe, če ti tako delaš« a ne. (učiteljica matematike)
- jz se počutim živčno, zato ker me razjezi, da mu lepo rečeš, teto naredi pa uno naredi, ko je pa treba kam letet s peciklom al pa za žogo, tam pa ni problem, tam pa gre. A ne...(mama)
- bi najrajš znorela pa začela šrajat tk ko... Sam šrajat je pa brezveze. (mama)
- včasih me tak razjezi, da se derem, pol pa reče »zakaj se pa ti dereš?«, a veš, ko ne veš več, kk bi, da bi blo prav. (mama)
- ga udarim, mislim jz ga klofutnem včasih (mama)

Reakcije Andraža na učiteljeve odzive, kazni, opombe:

- takoj v tistem momentu predno registrira, kaj se dogaja, rabi nekaj časa, da se umiri in konča zadevo. (razredničarka)
- če mu ne posvetiš dovolj pozornosti, če jo nekomu drugemu, potem ljubosumno odreagira. Se začne spakovat, pačit, ima neprimerne opazke, ima neprimerne izjave o spolnosti...(razredničarka)
- zlo indiferentno... ne kaže čustvene prizadetosti, da bi recimo ta kazen povzročila, da bi se drugač obnašal. (psihologinja)

- je on lahko dobesedno ponoru ob eni taki majhni nepravilnosti, ki jo je kak sošolec naredil a ne (učiteljica matematike)
- To pa ni hotu, da bi šou pa vn pa ne. (učiteljica matematike)
- Pa on se tam zgraža, takoj krivdo zvali a ne »pa sej me je on z nogo brcnu« pa čeprav ga ni a ne (učiteljica matematike)
- Sm že šrajala, pa zapre vrata pa gre. (mama)
- če je s ta malim kaj bol al pa tk, da vidi tk, takoj, če se njemu več pozornosti namenja. To je bla tak prej že skoz, da je mene pač našraju. Ja pa to, zdej ne več, kako leto nazaj, ko je priš k meni ležat a ne. pol sta se pa stepla. al bo tamali zavrni mene a ne al on. Ja... »zaka pa on? zaka pa ne jz?«. (mama)
- se začne kr tk... (tresti) a ne, če je tk fejt. Pa če ga jz na primer, da ga udarim, mislim jz ga klofutnem včasih, te pa tk »mmmmmmmmmm ko te bom nazaj« pa tk. Je to taka neka jeza...(mama)
- Med poukom ponavadi kaj, ko kej brezveze rečem pa zakričim... Pač ne vem...Mogoč ko sm že razvjen pa sm skoz lahka to delal. Celih osem let, glih včeraj so mi pa prepovedli. (Andraž)

➤ Odnosi, ki jih Andraž vzpostavlja

Odnos do šole

Večina sogovornikov Andražev odnos do šole opisuje kot negativen. Njegova razredničarka pravi, da ima do šole *»zelo negativen odnos. Večkrat reče, da se mu vse zdi brezveze, potem opažam tudi, ker ima pač individualno pomoč dve uri tedensko, da je že ugotovil, da bo tudi tiste negativne, ki jih ima nekako popravil.«*. To potrdi tudi psihologinja, ki meni, da ima odnos do šole *»zelo negativen. jz mislim, da on doma ne porabi kaj časa ne za domače naloge, ne za učenje... do samega šolskega dela, mislim da je zlo kljubovalen. Da ne nima recimo motivacije za učenje, za domače šolsko delo a ne, da ni motiviran, oziroma da rabi ogromno enih spodbud, ogromno motivacije, pozornosti, da sploh kaj nardi. Se mi zdi, da je to tud ena taka vrednota, ki je nizko na tej lestvici vrednot. tak bi rekla.«*. Meni, da nima motivacije in delovnih, učnih navad, *»ker doma ni spodbud, sem prepričana.«*.

Njegova mama pravi, da *»noče nalog delat«* in da *»reče »pozabu sm«, »ni pomembno« pa »meni ni treba«*. Iz načina pripovedovanja in telesne govorice je bilo opaziti, da sama ne kaže veliko interesa in želje po tem, da bi njen otrok bolj napredoval. Pravi *»jz mu pa tud vsak dan ne brskam po torbi.«*. S tem bi lahko potrdili domnevo psihologinje, ki meni, da doma ne dobiva dovolj spodbud.

Izkazalo pa se je, da se v kritičnih situacijah, ko mu na primer grozi negativna ocena oziroma popravni izpit, začne bolj truditi in se zavzemati za svoj uspeh. Učiteljica matematike pravi, da *»njega včasih zaskrbi »joj a bom mel tisto dve, a bom mel to dve«*. Meni, da ima sposobnosti za dober uspeh, vendar zaradi nerednega dela uspeh ni zadovoljiv. Potrebuje določeno motivacijo, da se spravi k učenju. To učiteljica ponazori z naslednjimi besedami: *»on ma trenutne želje, da bi on bil avtomehanik a ne. In ko sm jz njemu povedla, da avtomehanik ne more bit, če on ne bo mel osnovne šole, ma neko začasno motivacijo »aha zdej pa bi« pa »joj, a mi bo dala dve« take kratkotrajne motivacije so ble pr njem vlkokrat prisotne.«*

O tem, da ima občasno motivacijo in se trudi za svoj uspeh, govori tudi naslednja izjava učiteljice matematike: »njegova učiteljica je rekla, da ni sicer prišu do konca, ene tri naloge je pustu, ampak prvo, kar je blo, ko je njej oddal list, je reku » saj če to ne bo za dve, bom pa še une naprej rešu, sam meni je časa zmanjkalo«, recimo, to ne morš verjet. Sm bla t k presenečena, da je on to reku »bom pa še une tri naloge naprej naredu«, ko ga je ja tak blazno težko spravil delat.«. Tudi razredničarka pravi, da »seveda dobi motivacijo, tako kot vsakdo, ki dobi dobro oceno, ko kaj pozitivnega doživi«, vendar poudarja, da je ta motivacija res občasna in kratkotrajna (»je pa res, da na primer dva meseca ni bilo te motivacije od nikoder«).

Potrudi se torej, ko se mu ponudi resnično zadnja priložnost za uspeh, medtem ko se drugače delu v šoli in učenju upira. Tudi sam pravi, da »naloge delam zdej zadn mesec, ko se morš potruditi, prej pa tko nikol ne nardim.«, to pa opraviči z razlogom, da »se ne spleča, pač ne lubi se mi, zdej pa morm, da stisnem, da pač bom priš naprej a ne...«. Pravi, da za učenje porabi »kako uro... pa pol... eno uro do dve ure. Pač tk, odvisno, kaj se učim«. Glede na izjave učiteljev in mame pa sklepam, da toliko časa za učenje porabi le ob preverjanjih, kadar je resnično potrebno pokazati znanje, medtem ko drugače ne namenja toliko časa učenju. To lahko sklepamo tudi po tem, da učitelji in drugi opažajo, da večino časa preživi zunaj na kolesu in da se mu ne da učiti.

Odnos do učiteljev

Odnos do učiteljev ima Andraž zelo različen, odvisno od tega, kako ga sprejemajo in kakšen odnos imajo oni do njega. Vse sogovornice iz šole so svoj odnos z njim opisale kot dober. Njegova razredničarka meni, da je med njima dober in dokaj zaupen odnos, vendar prizna, da »bi morala imeti več teh pogovorov z njim, da bi mu morda prišla še bliže. Ja seveda pred razredom se drugače obnaša, kot pa potem, ko pride k meni, da se pogovarjava. Ampak mi še ni tako blizu no, kot bi moral biti«.

Razredničarka pove, da se Andraž dobro razume s tistimi učitelji, ki ga poskušajo razumeti in ki ga ne neprestano grajajo. Pravi, da »na splošno ima do avtoritet zelo negativen odnos. Mene osebno recimo ni nikoli žalil s kakšno žaljivko. Pri razrednih urah pa tiste učitelje, pri katerih ima največ težav, zelo grdo naslavlja. Skratka lahko bi rekla, da ima do večine učiteljev nespoštljiv odnos.«. To potrdi tudi učiteljica matematike, ki pravi, da »ko se njemu nekdo zamiri, on pol tisto zamero kuha, kuha pol naprej«. Andraž ima dober odnos s tistimi učitelji, ki pokažejo zanj zanimanje in mu namenjajo pozornost. Učiteljica meni, da »pri komu vidi, da mu učitelj želi pomoč pa da mu dovolj časa namenja, nekje ni pol tako, kaj bi rekla, ni tak nestrpen do njega, nima tak odklonilen odnos do njega.«. Pravi, da si »on izbira učitelje«.

Razredničarka pove, da ima »zlasti težave z neko učiteljico, ker ga večkrat zmerja«. O tej učiteljici razredničarka pove, da je »zelo avtoritarna oseba, ne zna vzpostaviti discipline na nek prijazen način, ampak nastopa vzvišeno, učence večkrat zmerja, jih ne spodbuja, ampak jih v bistvu zatire. Z učenci se večkrat pogovarjamo o tem, vendar jaz menim, da je to pač njen pristop, čeprav v nobenem primeru ne zagovarjam kakršnihkoli žalitev učencev«. Razredničarka je opazila, da pri Andražu kaznovalni pristop ne funkcionira pa tudi pri drugih učencih ne, zato »sem to že omenila na konferenci učiteljskega zbora, ko sem imela predstavitev svojega razreda in sem pač nekako po ovinkih povedala, da bi učenci radi kdaj slišali tudi kakšno spodbudo, ne pa samo negativne zadeve in moram reči, da je potem takoj tisti teden že padla ena pohvala v razredu, tako da se je zavedla tega, kar počne«. Tudi učiteljica matematike meni, da ima Andraž s to učiteljico slab odnos in da ne ve »kak vozita

skupaj». Z učitelji prihaja do težav večinoma zaradi vedenjskih izstopanj, torej z disciplino. Razred, v katerem je Andraž, je »težko vodljiv, koncentracija jim pada, nikoli niso skoncentrirani petinštirideset minut, ne glede na to, kaj jim prineseš v razred«.

Dober odnos ima Andraž z ravnateljico, ki je bila prejšnja leta podravnateljica. Ker je njegovo vedenje pogosto izstopajoče, ga učitelji napotijo k ravnateljici, zato je med njima dosti pogovorov. *»Gospa ravnateljica, mislim da Andraža zelo dobro pozna. Andraž je zelo veliko pri njej, sploh lansko šolsko leto je bil pa še prejšnja leta je veliko komuniciral z njo. Tudi Andraž menim da ji je zelo naklonjen. Imam občutek, da gre kar rad k njej...«.* Pozitiven odnos z njo ima verjetno zato, ker si zanj lahko vzame čas, mu nameni pozornost. Ko se pogovarja in ukvarja z njim, namreč ni celega razreda, zato vsa pozornost pripada njemu. Podobno je s psihologinjo, za katero razredničarka prav tako meni, da *»ima dosti stikov z njim, čeprav mislim, da letos manj, prejšnja leta jih je imela več, tudi k njej gre, mislim, da ne gre z odporom.«.* Tudi psihologinja sama pravi, da z njim nima nobenih težav in da sta v dobrem medsebojnem odnosu. *»Bi rekla, da mama kr en tak sprejemljiv odnos. Tako zdej, da bi on mene iskal, ka vem, če se je že zgodilo... se mi zdi pa da ma kr zaupanje do mene drugač no«.*

Odnos učiteljev do Andraža

Učitelji imajo odnos do Andraža zelo različen. Nekateri poskušajo razumeti njegovo motnjo in ga spodbujajo ter ne jemljejo osebno njegovih vedenjskih izstopanj, medtem ko so drugi bolj občutljivi in imajo zaradi njegovega nesprejemljivega vedenja do njega precej odklonilen odnos. V naslednjih odstavkih je nekaj izjav, ki govorijo o odnosu učiteljev do Andraža:

- sigurno je bolj prijetno delati z nekom, ki je pripravljen sodelovati kot pa z nekom, od katerega ne dobiš, kar bi rad, čeprav se maksimalno trudiš (razredničarka)
- ja učitelji smo različni. Nekateri ne vidijo te njegove drugačnosti pa imajo tudi verjetno drugačen pristop. Se pa letos malo več pogovarjamo o tem, da je pač poseben in da se je potrebno maksimalno potruditi zanj (razredničarka)
- eni majo bolj odklonilno, eni malo manj (učiteljica matematike)
- mene zlepa ne vrže s tira recimo kak konflikt v razredu pa tak naprej, nekdo, ki je pa že po naravi, po značaju bolj tak konflikt pa ponori dobesedno (učiteljica matematike)
- recimo da ga vn vleče pa zunaj zmerja pa k ravnatelju pošilja pa take stvari (učiteljica matematike)
- učitelji se kr pritožujejo. To da je nesramen, da moti pouk, to ko sm prej rekla, da spušča razno razne glasove, da si ne zapisuje v zvezek, ma sploh neurejene zapiske, tud doma se ne trudi, da bi to uredil, tud do sošolcev recimo moteč, da jim meče kakšne radirke, svinčnik al pa jemlje kakšne stvari, sploh do sošolcev je zlo agresiven no, pač nesramen na njih, se dostrkrat nad njimi ventilira. Tako da kr se pritožujejo učitelji no. Tako da veliko energije porabijo, zato da ga umirijo (psihologinja)

Psihologinja meni, da ima do učiteljev odnos, ki je *»bol indiferenten. Ne morem reči, da bi jih mel zdej zlo rad a ne al pa tud nekatere, po mojem na razredničarko je kr navezan, ker se ona tud zlo čustveno angažira v tem razredu pa z Andražem. Pa najbrž je naklonjen tud tistim učiteljem, za katere vidi, da mu poskušajo pomagat a ne«.* Spet se potrди domneva, da je v dobrih odnosih s tistimi učitelji, ki mu namenajo pozornost in mu poskušajo pomagati.

Andraž v pogovoru ni veliko sam govoril o odnosih z učitelji, pač pa sem ga morala zelo spodbujati. Meni, da ga učitelji spodbujajo in razumejo, pravi pa, da *»mogoče mal več pričakujejo, kot pa jaz«.* Idealni učitelj bi po njegovem mnenju moral biti kot neka učiteljica,

za katero pravi, da je »prijazna, razume te, kar ji hočeš povedat...razloži vse vrede... pa pač fajna je...«. Omeni pa tudi učiteljico iz vrtca, ki se jo je bal. Svoj strah do nje je premagoval s tem, da ji je nagajal. O tem govori naslednja izjava: »samo ena učiteljica je pač bol taka bla, sm pa zmeraj bol tak, ko bi se je bal, ni mi bla fajna... nagaju sm...«.

Njegova mama ne ve veliko o njegovih odnosih z učitelji. Pravi: »ka pa jz vem. Do vseh mnda ni isto«. Meni pa, da se dobro počuti v šoli in nima težav s tem, da bi imel do šole odpor.

Andraž ne kaže vseh znakov čustvenih in vedenjskih motenj, vendar vsekakor sodi v skupino otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Bogatajeva (1999) navaja, da se takšni otroci večkrat zapletajo v konflikte, so fizično in psihično agresivni in imajo nizko frustracijsko toleranco in so zato zelo občutljivi za negativne odzive v okolju. Vse to bi lahko pri Andražu potrdili. V pogovoru z udeleženci študije primera pa nisem zasledila, da bi Andraž kradel, lagal ali bil hujše fizično agresiven, zato sklepam, da gre pri njemu za nekakšno blažjo obliko čustvenih in vedenjskih motenj, ki je vseeno moteča in neprijetna za okolje in ljudi, s katerimi živi.

Po Bečaju (1987) pri Andražu opazimo tudi relativno šolsko neuspešnost, ki se pojavlja predvsem zaradi pomanjkanja motivacije in kratkotrajne pozornosti ter seveda motečega vedenja. Prav tako pri njem opazimo pomanjkanje interesov. Sicer je bil v preteklosti vključen v nekaj aktivnosti, vendar jih je večino opustil ali zaradi nevtrajnosti ali pa zaradi motečega vedenja, zaradi česar so ga posledično izključili. Zaradi tega bi lahko sklepali, da je Andraž tudi na nek način izključen iz socialnega okolja, saj se ga večina ljudi zaradi motečega vedenja izogiba.

Negativni odzivi okolice po mojem mnenju dodatno negativno vplivajo na Andraža. To da ga izključujejo iz svojega kroga, je zanj zelo ogrožajoče, saj se tako kot pravi Bečaj (1987) na ta način ne zadovoljujejo njegove psihosocialne potrebe po varnosti, sprejetosti in potrditvi, kar dodatno okrepi čustveno motenost, ki se odraža tudi v motečem vedenju.

To bi lahko povezali z interaktivnim modelom oseba - okolje (Kristančič, 2002), kjer gre za to, da se otrok zaradi nekih neuspehov, rizičnih dejavnikov obnaša za okolje nesprejemljivo. Okolica se nanj odzove negativno, ga graja ali celo izključi iz svoje skupine, to pa dodatno poglobi otrokove težave, v tem primeru Andraževe.

Kot pravi Horvat (2002) otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami niso motivirani za učenje in zato svoje delo večkrat pustijo nedokončano. To trditev lahko potrdimo z izjavo Andraževe mame, ki pravi, da ima Andraž »interesov vlko, samo ne dolgo. Vse ga na hitro mine«.

Bogatajeva (1999) govori o tem, da učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami nimajo zaupanja do odraslih, s tem tudi ne do učiteljev, ki so v šoli njihova avtoriteta. To se je v določeni meri pokazalo tudi pri Andražu. Bolj topel in zaupen odnos lahko vzpostavi le z določenimi učitelji, ki se zanj zavzemajo, medtem ko drugim ne pusti blizu in jim ne zaupa svojih težav.

V Andraževem psihološkem dosjeju so shranjeni rezultati psiholoških testov, s katerimi je bilo ugotovljeno, da je intelektualno normalno razvit. Tudi večina učiteljev meni, da ima dobro razvite sposobnosti in da je pameten, vendar len. Ugotovljeno pa je bilo, da je socialno nezrel, nezainteresiran in učno neuspešen (to je bilo leta 2001, ko je hodil v prvi razred). Po mojem mnenju težave z učnim uspehom pri njemu nastajajo zaradi dejavnikov, ki jih opisuje

Žerdinova (1991). To so: prilagodljivost, poslušnost, ubogljivost, dober spomin, sposobnost usmerjanja in ohranjanja pozornosti, kratkotrajno in dolgotrajno pomnjenje, sposobnost posnemanja, sposobnost za hitro in dobro avtomatizacijo navad, zmožnost dolgotrajnega sedenja, vztrajnost in volja. Andraž zaradi svojega izstopajočega vedenja ni sposoben slediti pouku in učni vsebini, zaradi česar ima težave pri doseganju boljših rezultatov. Strinjam se, da k njegovemu slabšemu uspehu pripomore tudi čustvena neuravnovešenost, do katere prihaja predvsem zaradi težav v družini, in slaba samopodoba ter slabo prepričanje o lastni moči in sposobnosti ter vrednosti.

Pomembna se zdi trditev Bogatajeve (1999), ki pravi, da pri takšnem otroku nikoli ne smeš grajati njegove osebnosti, pač pa je treba z njim govoriti s spoštovanjem ter se zavedati, da je v življenju doživel verjetno marsikaj hudega, zato ni sam kriv za svoje vedenje. To se dobro kaže pri Andražu. Učiteljice namreč navajajo, da ima slab odnos do tistih, ki ga grajajo in kaznujejo, povsem drugačen pa je do tistih učiteljev, ki ga spoštujejo in mu prisluhnejo.

Opara (2005) poudarja, da naj učitelj učenca sprejema takšnega, kot je, in ga ne krivi za njegovo vedenje, saj je le to dostikrat pogojeno z nekimi globljimi skritimi vzroki in je torej odraz nekih stisk in težav, ne pa zavestno ravnanje s slabim namenom. Izkazalo se je, da tudi Andražovo izstopajoče vedenje večinoma ni namerno. Psihologinja namreč pravi, *»to njegovo vedenje med poukom ne verjamem, da je povezano s tem, da ne bi maral učiteljev ne. Ni namerno, da je pač res to, ker se ne more kontrolirat pa nima enih takih mehanizmov razvitih, ko bi mu dopovedovali, da to ni prav a ne«*.

Vzroke za njegovo neprimerno vedenje večina vidi v neurejeni družinski situaciji, vendar bomo več o tem povedali pri tretji hipotezi, ko bo govora o družini. Njegova mama meni, da se vzroki za njegovo energičnost in neprimerno vedenje skrivajo v njeni nosečnosti. Takrat je namreč ostala brezposelna in zaradi tega pod velikim stresom. To opisuje z naslednjimi besedami: *»... jz sm skoz trdila, da je to, ko sm bla noseča, je šla firma v stečaj in jz mislim, da je to tud vplival, ko sm se sekirala. In ena sodelavka ko ma, je rekla, da je iste probleme mela, je šiht zgubila in ne več vedla ka a ne. Takrat sma se glih selila a ne pa... Viko je takih stvari blo...«*. Drugi sin je precej bolj umirjen in ima manj težav, kar še dodatno potrjuje njen sklep o vzroku Andraževih težav. Ko je bila noseča drugič, ni bila več pod takim stresom, zaradi česar meni, da drugi sin nima takih težav: *»ko je bil mali, je bil tk, da je grizu pa tk, sam so tud nekateri drugi taki... Pr tamalemu pa ni tega a ne«*. Horvat (2006) možne vzroke za razvoj čustvenih in vedenjskih motenj vidi tudi v enkratnih akutnih osebnostnih obremenitvah, pritiskih in stresu. S tem bi lahko potrdili materino domnevo o vplivu stresa med nosečnostjo na razvoj težav.

Mama pove tudi, da je bil Andraž na raznih pregledih pri zdravniku, vendar niso ugotovili nič. *»Pa sej to sma midva tiste preglede dala skoz in pravi una, pač zdravnica, ko ga je pregledla in je rekla, je rekla »ti maš energije tolk, ti si zdrav, s teboj ni nč narobe«, to se jz pol tolažim, ko sma šla vse skoz tto a ne. Res ni kaj narobe. Ker so rekli, ja ni čisto tk a ne, sam je. Razmišljanje ma razvito, sej se pa ja vidi, če je otrok moten al pa če ni a ne. Hiperaktivn pa ni. More bit skoz v gibanju pa skoz neka pozornost a ne. Pa tak veš, če jih je trideset al pa dvajst, da učil nima cajta se sam z njim ukvarjat. Mislim neko pozornost, kot da bi on pač... Ne vem...«*.

Po mojem mnenju sodi Andraž v skupino otrok z eksteraliziranimi oblikami vedenja (po Mischkerju), saj lahko pri njem opazimo znake agresivnosti (predvsem besedne, včasih pa tudi fizične) poleg tega ima težave s pozornostjo in neupoštevanjem pravil. Morda bi se dalo

opaziti tudi določene znake nezrelega vedenja – na primer ko se česa loti nekritično in se ne zaveda posledic (npr. suvanje po stopnicah). Pri njem se da opaziti bolj vedenjske kot čustvene motnje. Po Bregantovi klasifikaciji bi sklepala, da je pri Andražu prisotna razvojna ogroženost. Okolje, v katerem živi (njegova družina), je namreč zanj ogrožajoče in stresno, vzgoja pa neustrezna. Po Bregantovi simptomatski klasifikaciji sklepam, da so pri Andražu prisotne naslednje motnje: v odnosu do vrstnikov (ni sposoben navezati dolgotrajnejših stikov), motnje pri delu (zavrača šolsko delo in naloge, ne izogiba pa se fizičnemu delu), nasilnost vendar v bolj blagi obliki (bolj besedna) ter nastopaštvo (igranje razrednega klovna), s katerim pridobiva pozornost.

Glede na pridobljene informacije mislim, da lahko potrdimo prvo hipotezo, ki pravi, da je Andraž prijazen fant in je v dobrih odnosih z večino ljudi. Prav tako je tudi res, da ima nizko frustracijsko toleranco, saj ga lahko učitelji in učenci, kot pravi psihologinja, hitro sprovcirajo. Sama sem se z njim srečala trikrat. Ob prvem srečanju je bil precej tih in miren, sledil je mojim navodilom in ni bilo nobenih težav. Na drugem srečanju je bil tudi umirjen in prijazen, vendar so se kazali neki znaki napetosti, saj rok ni mogel imeti pri miru. Ko sva se srečala tretjič, pa je že bil nekoliko bolj energičen, med risanjem risbe je precej preklinjal. Kljub vsemu se mi je zdel zelo prijazen in čuteč fant, tako da mu je težko zameriti za njegovo vedenje.

➤ Samodoživljanje, odnos do samega sebe, samopodoba

Po mnenju učiteljev ima Andraž do sebe bolj negativen odnos. Ima se za manj sposobnega in ne ceni svojih dobrih lastnosti. Njegova razredničarka pravi: *»menim, da ima zelo negativno predstavo o sebi, večkrat pove recimo, da se mu vse zdi brezveze, brez smisla; ko se pogovarjava, da se mora učiti, se mu to zdi brezveze, ker očitno ne vidi nekega cilja; tako večinoma govori pred razredom, pri najinih individualnih srečanjih potem pokaže tudi določeno skrb ali pa vsaj nakaže voljo, da bo popravil ocene«*. Tudi psihologinja njegov odnos do samega sebe ocenjuje kot *»zelo negativen. On se ma za butastega, za nesposobnega, »sej jz to ne znam«, tako da mislim, da ma tud zlo slabo samopodobo. Tud ne more met boljše a ne«*.

Učiteljica matematike pri njem opaža, da kadar je v zadregi, večkrat reče *»pa sej jz tega ne znam, pa sej jz tega ne zmorem, sej jz tega ne bom naredu, ka pa jz vem, un ja ko je pametn bo lahko naredu, jz pa ne«*. Zlo se v negativni luči vidi. Ampak, ko ga pa spodbudiš pa rečeš *»aha, ampak ti maš pa na tem področju prednosti«* al pa na onem področju... ta otrok je tak, da bi rekla, da zdej bi pa en mesec on neko ravnovesje skoz držu, tega on ni zmožen. Niha...«.

Andraž ima kot večina drugih otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami zelo slabo mnenje o sebi. Zaradi tega je, kot pravi Opara (2005), potrebno z njim delati zelo pazljivo. Ves čas ga je potrebno spodbujati, ga motivirati in opominjati, da ima tudi on lastnosti, ki so vredne zavidanja. Sogovornice so poudarile, da se ima večkrat za nesposobnega in da meni, da določeni nalogi ne bo kos. Razlogov, da se doživlja kot takšnega, je lahko več. Po mojem mnenju je glavni razlog v negativnem odzivu okolja. Ker se večina ljudi negativno odziva nanj in ga morda nekateri učitelji označujejo tudi kot *»nesposobnega«, »neumnega«*, je te oznake ponotranjil in jih sedaj doživlja kot resnične. Menim, da je Andraž otrok, ki ima sicer veliko sposobnosti, vendar mu je treba večkrat vlivati samozavest, ga pohvaliti in na ta način dvigovati samopodobo.

Njegova mama pravi, da mu ni veliko do učenja in da je pripravljen iti delati, vendar meni, da se ne zaveda, kaj pomeni delati vsak dan. To ponazarja z naslednjimi besedami: *»on pravi glede ocen jl, on reče »jz če se ne bom učil, bom pač delal« in to sma mu medva tud povedla, da če se ne bo on učil pa napredoval pa šou naprej v šolo, bo mogu pač trdo delat, tak ko mormo mi, ko nismo... Jz tud nism mela kake šole a ne, ker nism mela možnosti takrat, zdej ko pa je možnost pa da se mal potrudi, mislim... Pol pa je to šou kr naprej povedat, je tušici povedu, da bo pa šou delat. Jz sm rekla »ti sploh ne veš, kk trpijo« al tisto pa ne »ja bom že«. Je reku »jz bom tam zaslužu, bomo meli dnar«. Mislim a ne, sej po eni strani, sam po drugi strani pa spt a veš...«.* Andraž meni, da učno ne more biti uspešen, zato bi raje šel delat kot nadaljeval šolanje.

Psihologinja meni, da je *» samopodoba pr njemu tud problem a ne, če ti slabo misliš o sebi in dopuščaš, da tud drugi slabo mislijo o tebi, se tako potem tudi tako obnašaš. Zakaj bi se trudu, če pa že vnaprej veš, da drugi ne bojo vidli tega truda, ker te poznajo kot nekoga, ki je nesramen, ki pljuva, ki moti pouk a ne, tako da je že tolk negativnih atributov nabranih, da bi blo treba tud na tej samopodobi. Je že zakoreninjeno. Ja sej bi se dalo tud to spremenit, sam res z ogromno dela pa z ogromno časa, na šoli ga pa ni.«*

Ko sem Andraža spraševala, kaj pri sebi ceni in na kaj je ponosen, je imel kar nekaj težav. Ni mi vedel povedati veliko dobrih lastnosti kljub temu, da jih ima, zato sem ga morala sama napeljati na področja, za katera sem že od drugih sogovornic izvedela, da je uspešen. Povedal je, da *»Recimo se spoznam na avte... hm... šport... Na šport se tud tk tk no... Ne vem kak bi reku...«*. Opomnila sem ga, da je že omenil, da rad pomaga drugim in da je to izjemna lastnost. S tem se je strinjal. Zelo pozitivno sem bila presenečena nad njegovo dobrosrčnostjo. Kadar lahko, pomaga. Sam pravi, da *» če mam kaj, dam, če nimam, ne dam. Pa tk a ne... Eni pa majo kaj pa pol sami majo... Jz pa če mam dam, če pa nimam pa pač nimam.«* Kadar pomaga drugim, se počuti dobro, ker naredi kakšno korist.

Tudi njegova mama opaža to dobrosrčnost, ki jo večkrat izkazuje. Njo je presenetil za rojstni dan z darilom. *»Mi je kupu eno skledo pa cukre not (smeh). Prvo mi je reku, da rabi dnar, pa sm mu jz dala dnar, pol pa prideta doma jl pa mi prneseta tako sledo pa cukre not. Sm rekla »kje sta pa te dnar dobla?, je reku »šparal sm, ko si mi dala.«* Večkrat skozi pogovor se je pokazalo, da mu družina veliko pomeni in to se pokaže tudi v takšnih trenutkih, ko na primer porabi denar za darilo staršem, čeprav bi ga lahko porabil zase. Mami izkazuje naklonjenost in hvaležnost tudi tako, da ji kdaj nabere rože. Izkazuje veliko empatije predvsem do ubogih ljudi. Mama je opisala situacijo, ko so bili na morju: *»smo šli mimo enih takih otrok, tam ene skupine, so prodajali take male spominčke, tk čist poceni, je reku »dej gremo, mama lej kak so bogi«. Je on čutu, da so res bogi, a ne... Pa smo kupli tiste kamenčke, čeprav se je pol že med potjo vse razletelo.«*

➤ Možnosti za Andražovo samopotrjevanje

V pogovorih s sogovornicami sem ugotovila, da vse menijo, da ima Andraž dosti možnosti za sampotrjevanje. Omenjale so njegove ročne spretnosti in ustvarjalnost. Psihologinja v tem vidi možnost za samopotrditve. *»Jz mislim, on je tak praktičen, sploh pr kakšnih teh ročnih spretnostih, jz mislim, da bi on lahk bil zlo uspešen. Ne vem, če ga sicer to zanima, ne vem, kakšen mizar, nekje, kjer je treba praktično ustvarjat no. Mislim da bi tuki lahko bil največji vir samopotrjevanja. Če bo le lahko to nekoč delu... ja tu vidim...«*. Poleg tega meni, da ima

dosti potencialov tudi na športnem področju, vendar jih zaradi določenih okoliščin ne izkorišča.

Možnosti za sopotrjevanje večina vidi v njegovem interesu za delo, saj je zelo delaven in priden. Učiteljica matematike meni, da » *delavec bo pa priden, kjerkoli bo, če bo mel ob sebi take ljudi, ki mu bodo znali prisluhniti*«. Tudi mama je omenila, da večkrat pomaga očetu, v hiši sicer nekoliko manj, zelo rad pa dela na kmetiji pri sorodnikih. Sam ob učnih neuspehih večkrat reče, da bo šel delat in tudi v pogovoru je omenil, da rad dela. To ga veseli.

Psihologinja meni tudi, da bi lahko bil » *uspešen pri ocenah, bi to bla vlka a ne...ma možnosti sigurno, ogromno možnosti a ne, sam res šola ne more prevzeti tiste funkcije, ki bi jo mogla družina. Zdej če bi ti res tuki mel čas in prostor in možnosti, bi blo to za otroka zelo ugodno a ne, zdej je pa res, da smo preobremenjeni in da ne moremo zakrpati tistega, česar ni dobil doma a ne. Zdej nekje so res te rane manjše a ne, nekje so pač take, da je nemogoče no vsega pozdravit.*«

Iz povedanega vseh udeležencev študije primera sklepam, da ima Andraž negativno samopodobo. Takoj ko naleti na kakšno oviro, podvomi vase in v svoje sposobnosti. Učitelji ga morajo večkrat soočiti z njegovimi pozitivnimi stranmi in lastnostmi. Izkazovati mu morajo razumevanje in ga spodbujati, sicer njegova raven samozvesti hitro pade.

Kot pravi Horvat (2006) učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami zaradi občutkov neuspešnosti in nesprejetosti pogosto nimajo pozitivnega mnenja o sebi, torej imajo pogosto negativno samopodobo. Andraž doživlja negativne odzive okolja, nekateri učitelji ga celo ponižujejo in ga imajo za nesposobnega. Sam se sicer zaveda, da je dovolj pameten, vendar len. Kljub vsemu pa ponavljajoči negativni odzivi okolja pripomorejo k temu, da začne res verjeti, da ni dovolj sposoben. Zato vsaka spodbuda in nagrada pomenita velik plus pri izgrajevanju pozitivnega odnosa do sebe.

Strinjam se z Bogatajevo (1999), ki meni, da starši in okolica s stalnim kritiziranjem vedenjsko motnjo celo vzdržujejo. Po mojem mnenju bi Andraž v bolj spodbudnem okolju deloval povsem drugače. Če bi doma doživljal več spodbud in bi mu namenili več pozornosti, bi mu omogočili, da bi izrazil svoje talente. Na ta način bi doživljal potrditve, ki bi prispevale k pozitivni samopodobi. Andraž ima dosti področij, na katerih bi se lahko izkazal: pomoč drugim, ustvarjalno delo z ročnimi spretnostmi, šport, vendar zaradi slabega finančnega stanja družine in pomanjkljivega zanimanja teh interesov ne more uresničiti.

Nizka samopodoba vpliva na vsa življenjska področja, tudi na uspeh v šoli kot pravi Žerdinova (1991). Andraž ne vlaga dovolj truda v šolsko delo, posledica pa je seveda slab učni uspeh. Dolgotrajni učni neuspeh pri njem vzbuja dvome o lastnih zmogljivostih in sposobnostih. Večkrat se sprašuje, ali mu bo uspelo doseči določen uspeh, dobiti pozitivno oceno.

Da bi Andražu pomagali pri razvoju pozitivne samopodobe, bi morali pozornost namenjati njegovemu vedenju in čustvom. Algozzine in Ysseldyke (2006) menita, da je treba otrokom s čustvenimi in vedenjskimi motnjami namenjati dovolj podpore, se zanimati za njihovo situacijo. Sami namreč ne morejo uvideti vseh pozitivnih lastnosti, ki jih imajo.

Kot ugotavlja Bečaj (1987) je velik problem današnjega časa v šolah tekmovalnost. Otroci med sabo tekmujejo, kdo bo boljši, kdo bo dosegel več, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami pa nimajo zaupanje vase. Tekmovalnost lahko povzroči slab odnos do samega sebe.

Andraž je večkrat prepričan, da drugi zmorejo več od njega (*pa sej jz tega ne znam, pa sej jz tega ne zmorem, sej jz tega ne bom naredu, ka pa jz vem, un ja ko je pametn bo lahko naredu, jz pa ne*).

Potrdim lahko drugo hipotezo, saj je iz povedanega mogoče ugotoviti, da se Andraž doživlja kot manjvrednega in ima nizko samopodobo. Veliko ljudi pri njem opazi tudi dobre lastnosti, katerih se zaveda tudi sam. Zaradi negativnih odzivov okolja pa meni, da so njegove sposobnosti slabe in zato izstopa predvsem negativno vedenje.

Tabela Andražovo samodoživljanje in možnosti za samopotrjevanje

sogovornice/sogovornik	samodoživljanje	možnosti za samopotrjevanje
razredničarka	ima negativno predstavo o sebi – vse se mu zdi brezveze	praktičnost - ustvarjanje
psihologinja	ima negativen odnos do sebe; ima se za butastega, nesposobnega; ima slabo samopodobo	je praktičen tip, ima ročne spretnosti; dober športnik
učiteljica matematike	vidi se v negativni luči (ne zna, ne zmore določenih stvari)	delo (mehanik)

► Družinske razmere

Andraž o svoji družini ni govoril dosti, sem pa lahko sklepala, da mu družina pomeni zelo veliko. Čeprav sam ni govoril o težavah v družini in je to večinoma prikrival, sem lahko razbrala, da si želi, da bi bila njegova družina bolj povezana. Povedal je, da si med sabo pomagajo in se razumejo. V pogovoru je rekel » *smo pač po mojmu fajn družina. Odvisno, kak dan je pa kaj je...*«. Iz nedokončanih stavkov pa je mogoče razbrati, da s svojo družino le ni tako zadovoljen. Napisal je, da njegova družina nikoli ni popolna in da ga najbolj skrbi za družino. Zavida drugim, ki imajo boljšo od njegove. Učiteljica matematike opaza, da si želi, da bi imel dobro družino in da bi bili večkrat sami skupaj. » *Nekje v sebi bi on rad, da bi bli doma taka fajna družina. Zakaj? Ker recimo, ko so pripovedovali, kam grejo na dopust, je pa reku »ja mi tud gremo na morje, ampak mislim, da ne bomo šli z unimi, ko smo lani šli, ja pa ata pa un ata unega sta se samo neki skregala, enkrat mama ni hotla za vse kuhat najboljš bi blo, da bi mi šli sami«, a ne, mislim večkrat je pokazu ene take želje, da bi oni sami nekam šli pa da bi se fajn meli.*«

Izpostavil ni nikogar v družini, ki bi bil zanj bolj ali manj pomemben. Meni, da mu vsi enako pomenijo in da se z vsemi razume. Zdi se mi, da je zelo navezan predvsem na svojega brata, saj veliko časa preživi z njim. Enakega mnenja je tudi učiteljica matematike, ki pravi, da je » *na brata blazno navezan. Lansko leto se spomnim, da je bil brat njegov mlajši v bolnici. Njega je.. enih trikrat je vzel mobilni tle vn iz torbe pa ga zopet opozarjam zakaj, »ker ne vem kk je z mojim bratcem, on je šou dns na operacijo, jz hočem vedet kak je z njim« pa sm rekla »pa poslušaj sej bo pa mama šla k zdravniku« pa tak naprej, »ne, jz hočem vedet«... skratka blazni strah je čutu za njega in jz mislim, da mu je njemu edina opora doma tud ta brat a ne, ko je v kaki stiski.. staršem se pač ne zaupa a ne...*«

Nekoliko prizadet se mi je zdel, ko je govoril o svoji skrbi za družino. Izrazil je strah, da se bosta starša ločila. To jemlje zelo osebno in vidno vpliva na njega, čeprav sam trdi, da kadar je v šoli, to nima vpliva nanj. O tej skrbi pravi: » *To da se bota mogoče moj ate pa mama razšla...To mama govori te ko je kaj živčna pa ... Pa ko ji ata kaj ne pomaga... Pa predvčirajšnjem so bli na neki veselici, je prišla mama mal pijana domov, takrat je mal*

govorla, sam jz sm kr zares vzel. Sej je pol itak rekla, da ne ve, če se bo kaj uresničlo. Sam me pač skrbi a ne...»

Druge sogovornice so izražale vidno zaskrbljenost nad Andraževro družinsko situacijo. Sicer nobena ni navedla nekih konkretnih situacij in dogajanja v družini, vendar so ciljale na to, da je družinsko okolje tisto, ki negativno vpliva nanj in na njegovo vedenje. Psihologinja meni, da so temeljni vzroki za Andraževro pomanjkanje motivacije v šoli in neprimerno vedenje v družini: »jz mislim, zato ker doma ni spodbud, sem prepričana«. Pove, da se negativni vzorci vedenja staršev prenašajo na otroka. »Gre tud za to, da neki vedenjski vzorci, ki jih ma, niso sprejemljivi. So doma tud agresivni, predvsem besedno, pa tudi fizično... da za te otroke ni časa, da ni časa, da bi se jih vodlo po domačih nalogah, da bi se jim privzgojilo neke delovne navade, da tud za starše šola pravzaprav ni nobena vrednota a ne in da se to pač na otroke prenaša a ne. Da pravzaprav ne zna na nek pozitiven način poiskat pozornost, ampak to pozornost išče prov preko tega vedenja, preko te agresivnosti no njegove pa teh izpadov provokacij a ne. Tak da neugodne a ne, za moje pojme. To okolje, v katerem živi, je zelo neugodno.«

Učiteljica matematike prav tako opaža, da Andraževa družina ne funkcioniira dobro. To opiše z besedami, da je »ta otrok žrtev enih družinskih razmer«. Ugotavlja, da se vidi, kadar v družini ni vse prav, saj Andraž to izraža tudi navzven, čeprav se mogoče sam tega ne zaveda. »Ker zelo redko da to iz sebe, zelo redko on prizna, da je v težavah. Pr njemu vidiš to, ko začne nervozn bit, trese se, grize si nohte, potem se... preklinja, kr naenkrat začne take kletvice, je ni kletvicem ki je on ne bi izgovoril že, vpričo mene.«

Družina prikriva težave doma. Mama meni, da se v družini dobro razumejo in da si zaupajo. Včasih se Andraž očetu celo bolj zaupa kot njej, kadar pa ima kakšno veselo novico, jo hitro pove vsem. Razredničarka pravi, da ji mama deluje kar skrbno in da »niti nisem opazila, da bi bilo kaj močno narobe doma.« Da razmere doma niso urejene, opazijo predvsem tisti, ki živijo v njihovi bližini pa tudi kakšen od učiteljev, ki ima z Andražem bolj utrjen odnos. Andraž razredničarki ne govori o težavah doma, pravi pa, da njegov bratec »večkrat potoži, da razmere doma niso najboljše.«

Razredničarka neurejene družinske razmere predstavlja tudi v naslednji situaciji: »Moja učenka iz devetega razreda je njegova sosedka in razmere pri njih doma opisuje »pri njih doma so tko vsi ubrisani« oziroma da se nenormalno obnašajo, to se pravi, da izstopajo iz tistega okolja. Po drugi strani zopet drugi pravijo, da se čudijo Andražu, da glede na družinske razmere še dobro funkcioniira.«

Vsi torej nakazujejo, da odnosi v družini niso dobro urejeni, vendar nihče ne podaja konkretne situacije. Ve se, da sta otroka večkrat prepuščena sama sebi, da sta starša zaposlena in se ne zanimata dovolj za početje svojih otrok. V Andraževem psihološkem dosjeju sem zasledila, da je morda oče alkoholik, kar je seveda eden izmed dodatnih rizičnih dejavnikov, ki negativno vpliva na družinsko klimo.

➤ Vzgoja doma

Psihologinja poudarja, da je vzgoja v Andraževi družini nedosledna in neprimerna. Starša se obnašata neprimerno. »Oni so, jz morm rečt kr taki agresivni no. Tak da vem, da je bil tud dostkrat tepen pa da so pač kletvice neprestano no na dnevnem redu, da se ga tud ponižuje,

da je vzgoja nedosledna, včasih jih dobi, včasih je tud prepuščen samemu sebi, je naloga al ni naloge. Zdej to okolje je zlo tako, da ni enga občutka varnosti, pripadnosti, kar je zlo pomembno za otroke».

Učiteljica matematike meni, da primerne vzgoje niso bili deležni že Andraževi starši in to sedaj prenašajo na svoje otroke. Družina maminih staršev je bila precej poznana in bolj negativno označena. Sicer so bili prijazni in komunikativni, vendar na drugi strani ni bilo nekih meja. » Jz mislim, da tud mama ni mela tistega enega takega, pravilne vzgoje al kak bi rekla no. Tam je blo pač vse sorte se je dogajalo, sploh ko sm se še s kakimi gozdarji kdaj pogovarjala pa tk naprej. Tak da nekje se je preneslo to naprej, on je celo men enkrat pripovedoval. tk bom rekla, morda se je mal zagovoril. smo se o teh filmih pogovarjali, seveda on gleda te filme polne seksa in tk naprej »uh pa pr nas tud gledam v spalnici« a ne, ampak... pol se on hitr, ko se zaveda, da ne bi smel povedat, začne pol drugo, pol ga težko napelaš naprej.« Za otroka (Andraža in njegovega brata) starša nimata postavljenih jasnih meja, včasih jima je preveč vse dopuščeno in sta prepuščena sama sebi. Učiteljica matematike je kritična predvsem do njegove mame, saj meni, da otrokoma ne namenja dovolj pozornosti in zanimanja zanju. To ponazori z naslednjo situacijo: »... mama leži. On se vedno sam spravlja v šolo. Zjutraj, da bi ona vstala a ne, mu dala zajtrk na mizo pa tk naprej, zdej boš pa šou. Ko je ona mela popoldan službo, je ona spala do devetih, do desetih. Tk da sm ga jz enkrat, ne vem neki je pozabu, ko bi mogu oddat, sm rekla »ja domov boš šou« »pa sej ne morem«, sm rekla »kk ne moreš, mama je doma« »ja zdej pa ona še spi, zdej pa ona meni ne bo vstajala«, tk da ga nism spravlja po tisto stvar, nek vprašalnik je bil, je pozabu. Ona se... bo se že sam spravu, bo že...«

Razredničarka meni, da je oče tisti, ki negativno vpliva na Andraža, saj ima negativen odnos do šole. » No zanimiva izkušnja je bila recimo na razredni uri, ko je imel Andraž dokaj slab dan. Takrat je glede učenja rekel, da se on ne bo učil, ker njegov oče pravi, da smo učitelji za to, da jih naučimo, ne pa da se on doma uči, pa da bo že v življenju nekako. Skratka kaže se nek vpliv očeta nanj, ki je bolj negativen, vsaj kar zadeva šolo. Medtem ko ima mama bolj pozitiven odnos, ko pride na govorilne ure, reče, saj bo a ne, torej pozitivno vidi, se bo že znašel v življenju, da ni neumen ne, saj to tudi mi vidimo, da njegova inteligenca ni problematična, se zelo znajde, je zelo praktičen tip.« Meni, da je vzgoja neprimerna, saj je nedosledna. Poleg tega sta fanta večkrat prepuščena sama sebi. » Fant je večinoma sam. Oče dela v delavnici, mama dela v popoldanskem času, tako da je bolj prepuščen samemu sebi, večino časa je zunaj, s kolesom...«

Andraž meni, da je mama pri vzgoji bolj popustljiva, oče pa strog. Zdi se mu, da se včasih preveč zanimajo za njega, vendar po mojem mnenju zgolj, kadar dobi kakšno slabo oceno, ne pa tudi na sploh. Dobila sem namreč občutek, da si želi več njihove pozornosti in ljubezni, želi da bi bili več časa skupaj. Izrazil je tudi željo, da bi bil oče manj tečen.

V pogovoru z mamo sem zasledila, da deluje precej nemočno, saj mi je na vprašanja večkrat odgovarjala z »ne vem« pa tudi njena govorica telesa in oči so govorile, da nekako ne ve, kako bi ravnala z njim in kaj sploh naj pričakuje. Glede vzgoje je tudi sama povedala, da je ona bolj popustljiva, oče pa bolj strog, torej je neka dvotirna vzgoja zaradi česar otroka nimata jasnih meja in sta zmedena. To dvotirnost bom ponazorila z naslednjo pripovedjo mame: » ... smo mu pa kazen dali. On je reku »en tedn ne boš šou vn«, jz sm pa misla pa ja vrede, ena dva dni bo že, pol pa lahka gre. No po pa pet dni je zdržu, pol šesti je pa šou, pol sm bla pa jz kriva, zakaj je šou. A ne... Se mi je že smilu praktično »mama, zakaj ne smem zun, jz bom znoru« pa tk naprej. Pa sej je pomagalo tist tedn. In zdej tudi, koker ne bo, koker

bo kej narobe, bo pač u bajti.» Mami se otrok zamisli in mu želi pomagati, vendar se ne zaveda, da ni dobro, če mu z možem ukazujeta vsak po svoje. O očetu ni bilo veliko govora, vendar kolikor sem lahko razbrala iz pogovorov, sem dobila občutek, da je precej strog, da so mu drugi v družini podrejeni in da ne odstopa od svojih zahtev.

Neprimernost v vzgoji sem zasledila tudi v fizičnem kaznovanju. Mama je povedala, da Andraža včasih tudi udari. Menim, da se je nekoliko zagovorila, saj ji je postalo malo nerodno. » *Pa če ga jz na primer, da ga udarim, mislim jz ga klofutnem včasih, te pa tk »mmmmmmmmmm ko te bom nazaj» pa tk. Je to taka neka jeza...* »

Izkazalo se je tudi, da se bratu namenja nekoliko več pozornosti, zaradi česar je Andraž ljubosumen. Psihologinja je povedala, da je bratec mlajši in mu namenja več pozornosti. » *Kolker mi poznamo to družinsko situacijo, je tud ljubljencek doma a ne, mlajši je, nekje se njemu več pozornosti posveča, Andraž je bil vedno za vse kriv a ne, tako da je potem razvil to slabo samopodobo in agresivno naravnost a ne. Mlajši je pa čisto drugačen od njega. mhm...* » To sem lahko opazila tudi iz pogovora z mamo, čeprav pa se mi ni zdelo, da bi imela njega raje kot Andraža.

Veliko breme glede vzgoje učitelji pripisujejo Andraževi mami. Res je, da se večkrat odzove neprimerno, vendar se mi zdi, da je tudi sama žrtev neurejenih družinskih razmer zaradi česar ne more reagirati bolj ustrezno. Že v primarni družini ni bila deležna ustrezne vzgoje, poleg tega pa menim, da je tudi v svoji družini nekakšna žrtev. Mož je namreč bolj strog in ukazovalen, zaradi česar sama nima veliko besed pri vzgoji. Sklepam lahko, da s partnerjem ni zadovoljna, kar lahko potrdim tudi z Andraževim strahom, da bi se starša ločila. Andraž je povedal, da mama večkrat pravi, da se bo ločila.

Kot pravi Romer (1994, po Miller, 2000) bi moralo biti varno in ljubeče družinsko okolje osnovna pravica vsakega otroka, vendar menim, da je takšnih okolij vedno manj. Menim, da Andraž doma ne doživlja dovolj pozitivnih izkušenj, želi si več pozornosti in ljubezni, zaradi česar tudi nima občutka, da je dom zanj varno in ljubeče zatočišče. Večkrat se boljše počuti v šoli, ki je zanj tudi eden izmed pozitivnih dejavnikov razvoja. Opazila sem, da mu je težko govoriti o svoji družini, predvsem o tem, da imajo težave. Želi si namreč, da bi bili vesela in srečna družina. Izraža veliko skrb glede svojih staršev in strah da bi se ločila. To je zanj precej stresno in verjetno v določeni meri vpliva, da se vede neprimerno.

Mama deluje pri vzgoji precej nemočno in kot je povedala psihologinja, je večkrat krivdo in odgovornost valila tudi na šolo (*tud dost so šolo okrivili al za neuspeh al za pa za kar se dogaja tu a ne*). Izkazalo se je, da Andraževa starša, tako kot tudi mnogo drugih, kot pravijo Shapiro in Skinuliseva (2006), nista dovolj usposobljena za vzgojo, zato otroka prepuščata »samovzgoji« oziroma odgovornost prelagata na šolo. Psihologinja pa poudarja, da » *vemo, da te stvari v družini privzgojimo nekje te temeljne moralne vrednote in pravila vedenja. Tako so mu doma privzgojili in zato je tud tuki tako.* »

Sklepam lahko, da so neurejene družinske razmere tiste, ki v veliki meri vplivajo na izstopajoče vedenje pri Andražu. Sicer se opaža, da se njegov brat vede in odziva povsem drugače, tako da se zopet postavi vprašanje, zakaj ni pri obeh isto. Izvedeli pa smo, da se bratu namenja več pozornosti in je njihov ljubljencek. To bi tudi lahko bil eden od vzrokov, da se obnaša drugače. Poleg tega je veliko odvisno tudi od temperamenta, značaja in drugih osebnostnih značilnosti. Vodopivec – Glonarjeva (1987) poudarja, da notranje življenje družine, osebnost in vedenje staršev, njihovi medsebojni odnosi in odnosi do otrok ter njihove

značilnosti izjemno vplivajo na nastanek vedenjskih motenj. Menim, da sem v pogovorih dobila dovolj izjav, ki so govorile v prid tej trditvi. Nedosledna vzgoja, neprimerno vedenje staršev, bolj hladni odnosi, morda celo alkoholizem in še drugo govorijo o tem, da je Andražovo družinsko okolje resnično neustrezno in da, kot pravi psihologinja »*je pravzaprav še dost iz sebe izvleku, kar je lahko*«.

Millerjeva (2000) govori o problemu nasilja v družini, ki naj bi bilo zelo rizično za otrokov razvoj. V Andraževi družini je prisotno predvsem verbalno nasilje (kletvice, poniževanje), včasih pa tudi fizično nasilje (mama ga večkrat udari). V psihološkem dosjeju je bilo ugotovljeno, da je Andraž žrtev nasilja (pretepanje, zaklepanje). Zdi se mi, da to nasilje v Andražu vzbuja neko zamero in kopiči jezo, ki jo mora potem nekje sprostiti. Včasih to stori doma, vendar ima več možnosti za to v šoli. To se odraža v izstopajočem vedenju in neprimernem iskanju pozornosti. Vzorci vedenja se torej prenašajo. Obstaja velika možnost, da bo Andraž probleme kasneje v življenju reševal z nasilnim vedenjem, saj v družini ne poznajo konstruktivnejšega načina reševanja le teh.

Menim, da je Andraž že doživel določene čustvene travme zaradi nasilja, alkoholizma in zanemarjanja v družini. To je privedlo do nastanka določenih čustvenih in vedenjskih težav, ki se lahko, tako kot pravi Opara (2005), kasneje razvijejo v težje motnje, če ob sebi ne bo imel ljudi, ki mu bodo izkazovali razumevanje in mu pomagali.

Družina je skupnost, kjer otrok dobi prve vrednote (Mielke, 1997). Andraževim staršem (vsaj očetu) šola ne pomeni veliko, zato tudi sam izraža negativen odnos do nje. Povedal je, da se uči, kadar mu to reče oče. Razredničarka je navedla, da oče meni, da morajo učitelji poskrbeti za to, da se otrok kaj nauči. S tem sebe razbremenjuje odgovornosti.

Mielke (1997) meni, da morajo starši poskrbeti za urejene medsebojne odnose, da bi otroku omogočili optimalen razvoj. Poleg tega morajo izbrati takšen vzgojni stil, ki na eni strani otroku omogoča dovolj samostojnosti in ustvarjalnosti ter možnosti za spoznavanje sveta, na drugi strani pa tudi omejitve in pravila, s katerimi otrok spozna, da je njegova svoboda omejena. Vzgojni stil Andraževih staršev je preveč dvostranski, nejasen in nedosleden. Andražu sicer na eni strani omogočajo svobodo, saj se lahko neomejeno vozi s kolesom in gleda televizijo, vendar mu na drugi strani ne privzgaajo občutka odgovornosti in zaupanja. Neugodno je tudi, da sta starša veliko časa v službi in finančno ne zelo dobro situirana. Zaradi tega je Andražu onemogočeno, da bi se udeleževal kakšnih dejavnosti, na primer nogometa, s katerimi bi zapolnil svoj čas in se razvijal v pozitivni in ustvarjalni smeri.

Škoflek (2004) navaja nekaj neprimernih vzgojnih stilov. Izmed njih je v Andraževi družini mogoče opaziti vzgojno zanemarjenost. Njegovi starši namreč ne postavljajo nekih ciljev, večkrat kaznujejo, medtem ko so nagrade redke. Ne izkazujejo mu dovolj naklonjenosti in ljubezni. V poročilu, ki je shranjeno v psihološkem dosjeju, je zapisano, da sta starša pri vzgoji nedosledna in da sta otroka večkrat prepuščena sama sebi. Ugotovljeno je bilo, da starša prihajata v šolo (predvsem mama) in obljubljata, da bosta otroku pomagala, vendar tega ne zmoreta. Vzrok je verjetno v tem, da sta bila sama deležna negativnih vzorcev vedenja in neprimernega vzgojnega stila. Menim, da je glavni problem pri vzgoji ta, da starša med sabo nista usklajena. Eden popušča, drugi kaznuje in vztraja. S tem se stopnjuje napetost v družini in vodi k nastajanju težav v medsebojnih odnosih (med mamo in očetom).

Na risbi družine, ki jo je narisal Andraž, ni mogoče opaziti nič posebnega, kar bi kazalo na napete odnose med družinskimi člani. Narisal je vse družinske člane brez posebnosti. Risba

družine je bila drugačna pred časom, ko jo je risal pri psihologinji. Takrat je očeta upodobil v dinozavru (morebitni izražajoč strah pred njim, prevlada očeta, kaznovanost, strogost).

Hipotezo o družini lahko potrdim. Andraž živi v neurejenih družinskih razmerah, ki mu povzročajo veliko skrbi. Čeprav se večkrat tega ne zaveda ali pa vsaj noče priznati, menim, da se vse to odraža tudi v njegovem vedenju. Vzgojni stil je neprimeren in nedosleden, starša sta vzgojno nemočna zaradi česar svoja otroka včasih vzgojno zanemarjata. Seveda ne moremo z gotovostjo vseh vzrokov za neprimerno vedenje pripisati družinskim razmeram, nosijo pa gotovo velik del odgovornosti za Andraževe čustvene in vedenjske težave.

➤ Skrbi – Andraževe in tistih, ki so z njim v stiku

Pri Andražu so bile ugotovljene nekatere zelo pozitivne lastnosti (rad pomaga, je čuteč, delaven) in na drugi strani tudi negativne (vede se neprimerno, otročje, ima slab odnos do šolskih obveznosti). V pogovorih so sogovornice izrazile nekatere skrbi glede Andraža, za katere menijo, da bi lahko negativno vplivale nanj v prihodnosti. Izpostavile so predvsem njegovo nepremišljeno vedenje. Andraž se namreč večkrat odzove nepremišljeno in se ne zaveda, kakšne posledice lahko prinese takšno vedenje.

Učiteljica matematike izraža skrb, kako se bo uveljavil v prihodnosti. Boji se, v kakšno družbo bo zapadel. Meni, da ga konfliktna situacije hitro zafrustrirajo in da v njih ne bo vzdržal. » Odvisno v kakšno družbo bo zapadu. Tisto je pa pol vprašanje a ne... ker si mislim, da delavec bo pa priden, kjerkoli bo, če bo mel ob sebi take ljudi, ki mu bodo znali prisluhniti. V konfliktnih situacijah on ne bo zdržu, on bo pustu, tk da...«. Zopet poudarja, da je okolje tisto, ki negativno vpliva nanj: » no, jz ne vem, jz ga še kljub temu nekje rada mam, ker vem, da ni sam kriv, da je tak, da če bi v drugačnem okolju, v drugačnih družinskih razmerah živel, bi bil polovico manj nervozn, vzkipljiv in...«

Njegova razredničarka prav tako vidi težave v njegovem vedenju. Skrbi jo, da bi to vedenje preraslo v kaj hujšega: » kar se tiče njegovega vedenja, je recimo zelo moteč pri pouku, ker ne more bit pri miru, ker ga večina zadev ne zanima, ker se mu zdi ne vem šola brezvezna, v tem pogledu je zelo moteče. Če koga udari, v tem vidim neko grožnjo za prihodnost, vendar pa to še ni tiste vrste nasilje, ko nekdo po pouku čaka, da se bo nekoga fizično lotil. Tu ga še vedno vidim kot izjemno čuteče bitje... upam no, da ne bo šel v negativno smer.« Kljub izstopajočemu vedenju v njem vidi pozitivno osebo, ki je izjemno čuteča in zaradi tega zbuja upanje, da le ne bo zapadel v slabo družbo in se razvijal v odklonski smeri.

Določeno skrb izraža tudi glede njegovega uspeha: » me večkrat skrbi, da mu ne bo uspelo, ampak trenutno je situacija, ko mislim, da mu bo.« Glavni cilj ji je, da konča osnovno šolo. Izrazila je, da mu sedaj, ko je njegova razredničarka, namenja dosti več pozornosti kot prej, ko mu je bila samo učiteljica določenega predmeta. Bolj se posveča njegovemu vedenju in pazi, da poskuša reagirati čim bolj spodbudno in pozitivno.

Psihologinjo najbolj skrbi prihodnost. » Predvsem me najbolj skrbi, kako se bo znajdu, ker tuki ga mi še pazimo pa poskušamo razumet pa poznaš družinske razmere, tu ga maš že osem let, si že navezan no na njega, v srednji šoli je pa sistem drugačen. A ne, srednja šola ni obvezna in če ne bo tam najdu ene samopotrditve, enga poklica, v katerem bo on zadovoljen, ki ga bo z veseljem opravlju, al pa tud če ga bo, tud če bo opravlju izobraževanje pa službe ne bo dobu, mislim da se to... ne vem no, mislim da zdej ni najbolj svetla prihodnost no. Da bo mogu met zdej zlo pozitivne dejavnike skozi izobraževanje, ker zdej je pravzaprav to edina njegova

socializacija, šolski prostor a ne. Drugač ga vzgaja ulica... tak da... me skrbi za njegovo prihodnost.«

Mama izraža skrb, da bi zapadel v slabo družbo. Ker želi ostati v krogu prijateljev, marsikdaj izpolni kakšno njihovo željo ali prošnjo, pri tem pa se ne zaveda posledic oziroma kam to vodi. Mama se boji, da bo delal določene stvari zato, da bo obdržal prijatelje. Pravi: »... *Ja to mene skrbi, na primer ko gre s prijatli, sej gre a ne, samo gre zmeraj s starejšimi a ne. In vsi ga pol neki »dej ti tto« a ne... On pač... Ni ovir. Tu tud v šoli so mu dali dnar »Andraž idi v Tuš po Redbull, mi bomo bili«, evo spet je on na tapeti a ne. On pa vešda, so mu dali dnar, da se jim ne bi zameru, je šou a ne. Sej sm tušici zadnič povedla, sm rekla pač on je tak ustrežljiv, hoče vsem neki dobrega, da pač... Posledic se pa ne zaveda a ne, ka bo pol zadi. In to pol drugi izkoriščajo, sej zato pa tk. Pa karkoli, ko se kaj zgodi, vse je Andraž kriv a ne.«*

➤ Odnos z vrstniki, prijatelji, sošolci

Andraževa mama meni, da se Andraž v šolskem prostoru počuti dobro. Tudi če se kdaj zgodi kaj slabega, zaradi tega nima odpora do šole in rad zahaja tja. Meni, da ima tam dovolj vrstnikov, s katerimi se družijo. Precej prijateljev ima tudi doma. » *Ja vlko jih ma. Tule se družijo v parku al pa v goši. Pa tud pr nas na dvorišču se kdaj dobijo.*« V večini ima za kakšno leto starejše prijatelje. Mama meni, da mu je v taki družbi bolj zanimivo.

Učiteljica matematike je bila včasih njegova razredničarka in je precej dobro poznala njegove težave. Zavedala se je, da je poseben otrok in o tem spregovorila tudi z njegovimi sošolci, da bi bil čim boljše sprejet v razred in bi bilo čim manj težav. To je ponazorila z naslednjimi besedami: » *jz sm jim tolikokrat povedla, da je to poseben otrok oziroma da to kar on dela, da oni ne smejo delat in tk naprej in so bli velikokrat zelo tolerantni do njega, zelo in men se zdi, da v kateremkol drugem razredu bi takrat bil, ne bi tolk funkcioniral kot je pa v tem. Pa so ga zlepa... pa je recimo on ponorel, da je ne vem metal torbe pa uno pa drugo pa tretje, pa so mu rekli »Andraž daj...« tak lepo ne, niso burno odreagirali. Pa morm rečt, da tiste njegove spretnosti, on ma zelo dobro motoriko, ko je treba kaj popraviti, kakšno kolo, pa pri tehniki morm rečt, da je bil zelo ustvarjaln, tk da, ko so pa vidli, ko so iskali tiste njegove pozitivne strani, se mi zdi, da so nekam kr vozli.*«

Čeprav so bili in verjetno so še njegovi sošolci precej strpni do njega, pa po mnenju nekaterih sogovornic ne uspe navezati dolgotrajnejših stikov, saj prihaja med njimi stalno do nekkih konfliktov. Učiteljica matematike pravi: » *ne da bi on mel skoz enga al pa dva, on je tist, ko se ne more, kaj jz vem, da bi rekla, na enga vrstnika sebi primerne navezat. Ker jz, zunaj šole, blizu mene tud stanuje, recimo on si išče starejše, večno ga vidim, da se vozi s srednješolci takimi petnajst, šestnajst letniki s kolesom in nima, nima tud doma ne enga takega stalnega prijatelja.*«

Psihologinja se prav tako strinja, da Andraž nima nobenega pravega prijatelja. Meni, da je zgolj tarča posmeha in da so mu drugi naklonjeni zgolj, ker se mu lahko smejijo in ker je vedno vsega kriv. » *Andraž je njim zelo zanimiv a ne, zato ker je na nek način nek dvorni norček a ne, ki se mu lahko smejejo, ki je vedno tud vsega kriv, karkoli je narobe a ne, tako da na nek način ga sprejemajo, ampak ga sprejemajo bol zaradi teh negativnih lastnosti. A ne, da se mu lahko smejejo, da je lahko tisti, ki prevzame krivdo, da je lahk zarad tega tud pouka včasih tri četrt mimo zarad tega, ker se pogovarjajo o disciplini a ne, ker je treba nekoga mirit. A ne tako da jz za neke pristne prijatle, jz mislim da jih nima.*«

Ker sam nima dovolj socialnih spretnosti za navezovanje stikov (*res nima teh socialnih spretnosti za sklepanje prijateljstev a ne, da je res pač bol prek tega neprimernega vedenja vse skup poteka*- psihologinja), so mu poskušali pomagati tako, da so pri načrtovanju oddelka vanj vključili nekaj deklet, s katerimi naj bi imel dobre odnose. Vendar psihologinja meni, da ni izpadlo tako, kot so si želeli: » *ko smo delali oddelke petega razreda, da pač nekaj punc, da bi se zlo na njih navezal, ampak ne vem, se mi tud ne zdi to zdej tako, da je tako izpadlo kot je blo takrat dobornamerno svetovano a ne*«.

Psihologinja je mnenja, da Andraža bolj kot ne izkoriščajo. Večkrat se skupaj z vrstniki loti kakšne neumnosti, ne da bi pomislil na posledice, ki jih lahko prinese določeno nepremišljeno vedenje. V tem pogledu je Andraž pa tudi nekateri drugi učenci še precej nekritičen in nezrel. Psihologinja pravi: » *mislim da nima enga takga prijatla, da bi mel recimo kake take najstniške pogovore, bolj tisto, da gledajo kje bojo koga sprovočiral, kaj ušpičli. Morm rečt, da jih je treba kr mirit po hodnikih, da je res nujno, da je nekdo zuni. Ker to je v bistvu igra, ampak igra, v katero so vpletena nasilna dejanja. Tak da tud ta tolerantnost do nasilnost je pr otrocih previsoka, da se sploh ne zaveđajo posledic, ki jih lahka ena taka igra ne vem potiskanje po stopnicah lahk prnese. A ne al pa banane na tleh, da bo kdo nanjo stopu recimo. So taki nekritični, sploh ne razmišljajo. Sam da je smešno pa da neki nardijo*«.

Njegova razredničarka pa opaža, da ga imajo sošolci kljub njegovemu vedenju radi. Andraž izstopa, ker želi nase opozoriti in se uveljaviti z negativnim vedenjem. Na ta način dobiva pozornost. » *Želi izstopati predvsem s svojim negativnim vedenjem, da ga pač vsi opazijo... Večini sošolcev se zdi to njegovo vedenje neprimerno; včasih se zgodi tudi, da koga pljune, udari, tudi to se je že zgodilo. Sem seveda takoj rekla, da se mora opravičt, da to ni v redu, kar počne. Mnogim sošolcem gre to pač na živce, jih prizadene, vendar mislim, da smo se preko razrednih ur že kar navadili na to njegovo vedenje*«.

Čeprav je včasih naporen in sošolce moti ter jih »napada«, mu vseeno izražajo naklonjenost in se veselijo z njim ob uspehih: » *Opazam, da ga imajo kljub vsemu sošolci radi. Ko doživi kakšen uspeh, tako kot recimo zadnjič, ko je popravil matematiko, so mu recimo zaploskali*«.

Naslednje besede razredničarke še najbolj potrjujejo hipotezo o prijateljstvu, in sicer, da Andraž ima prijatelje, vendar takšne, ki so tudi sami vedenjsko izstopajoči. » *V razredu si je izbral krog učencev, ki tudi sami kažejo nekaj odklonskega vedenja*«.

Na eni strani lahko rečemo, da Andraž ima prijatelje, da ima družbo, vendar je na drugi strani vprašanje, če so to resnično prijatelji. Če ga znajo resnično ceniti, spoštovati njega kot osebnost in mu pomagati v težkih trenutkih. Nekaj izjav temu pritruje, druge to zanikajo. Andraž sam meni, da ima veliko prijateljev in da se dosti družt z njimi. O prijateljstvih pravi: » *Mam jih vlko. Pozimi se pač sankamo pa delamo igluje, poleti, v jeseni si delamo bunkerje po goši, poleti se pa hodimo kopat po rekah pa tak*«.

Nekaj jih ima v šoli, nekaj tudi v domačem okolju. Večinoma so malo starejši od njega, meni pa, da se z njimi dobro razume.

Pove da se v šoli uveljavlja na ta način, da izstopa s svojim vedenjem. Tako ga vsi opazijo: » *Med poukom bol tak sm nemirn pa to...*«.

Pravi, da se vedno vključi v družbo in da počne tisto, kar počnejo oni. » *Se vključim v družbo, delam, kar delajo oni. Pač tk...*«.

Tukaj je tista točka, v kateri mam pa tudi učiteljice skrbi, da bo zašel v težave. Počne namreč tisto, kar drugi, brez premisleka, ali pa se podreja njihovim željam, zahtevam. Zaradi tega je tudi večkrat česa kriv, saj je že prevzel vlogo krivca. Meni, da ga dostikrat česa obtožijo po krivem: » *Ja... Največ pa v šoli. Recimo se kaj nardi, prvo pridejo na mene, ko sm bol tak živ na šoli pa to »a si bil ti...«*«.

Sicer ga to osebno ne prizadene, ker ve, da ni bil kriv. Reagira,

kot je rekla psihologinja, indiferentno: » *men je vseeno. Jz, če vem, da nism bil, nism bil. Pol, ko se pa razve, se ti pa opravičujejo skoz celo leto.*«

Na vprašanje o tem, kaj za njega pomeni biti prijatelj, je odgovoril naslednje: » *Da si prijazen do njih, da jim pomagaš v stiski, da govoriš z njimi, da greš z njimi kam, da grejo oni s tabo kam pa tak...*«. Spominja se tudi situacije, ko so ga prijatelji razočarali: » *Ja mogoč enkrat, ko smo se zmenli, da gremo se nekam kopat, po pa sm reku naj me pokličejo pa so me pozabli poklicat, so me pa poklicali, ko so domov pršli, zakaj nism šou zraven.*« Meni, da največ prijateljev spozna na morju.

➤ Odnos s sosedi

Odnos z okoljem, v katerem Andraž živi, je po mnenju mame in Andraže dober, medtem ko učiteljice ta odnos vidijo drugače. Mama pravi, da se Andraž dobro ujame s sosedi in da nimajo nobenih problemov z njimi. Tudi sosedi dobro sprejemajo njih: » *Vredu z vsemi. Pa tud oni majo vredu odnos do njega. Z nobenmu ni kaj.*«. Tudi Andraž se strinja, da se s sosedi dobro razumejo, še posebej odkar se je ena soseda odselila.

Psihologinja meni, da ga okolica ne sprejema preveč dobro, ker marsikdaj povzroča težave. » *Zdej tako večinoma je kr nesprejet, zato ker je že vsakemu kej ušpiču a ne. In večinoma so pol tud za stvari, za incidente, ki se zgodijo izven šole, so starši pol sami obrnejo na družino. Jz morm rečt, da ni zdej tko zlo sprejet v tem okolju, v krožek tud noben ni vključen, čeprav jz mislim, da bi blo zlo dobro.*« Tudi učiteljica matematike meni, da odnosi s sosedi niso najboljši, morda le navidezno: » *zdej kr tega otroka že od malega sosedi poznajo kot nagajivega, žlehtnega, nemogočega in nevzgojenega, bolj kot nevzgojenega rečejo, tk da z eno mamó sm se enkrat pogovarjala, je rekla, da je, njena hčerka je frizerka in se je Andraževa mama prišla ostrižit in je Andraž prišu zraven in je rekla »pa to je nemogoče, jz ga sploh ne bi mogla dve uri prenašat« in tak naprej, da bi pa rekla, da jim kake tumarije zganja, tist pa ne, ker kake male stvari... da bi pa kake večje konflikte s sosedi mel pa ne... in on točno ve, kaj jz vem, da bi prišu en močnejši, da mu on ne bi bil kos, takrat pa mal zacvika a ne.*«

Lahko bi rekli, da je Andražev stik z okoljem nekoliko okrnjen. Sicer ne moremo vedeti, kakšni so v resnici njegovi odnosi s prijatelji, vrstniki, saj jih vsak zaznava drugače, vendar lahko iz povedanega sklepamo, da se ga večina otrok zaradi motečega vedenja izogiba. Bogatajeva (1999) pravi, da vedenjsko izstopajoči učenci večkrat uporabijo igranje barabe v razredu, s čimer pritegnejo pozornost. To lahko potrdim tudi za Andraža. Sam je priznal, da išče pozornost z motečim vedenjem. Vidi, da se njegovim norčijam drugi smejejo in ga zaradi tega sprejemajo medse, zato s takšnim vedenjem nadaljuje.

Bečaj (1987) omenja nekaj značilnosti otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami glede stika s socialnim okoljem. Pri Andražu je mogoče opaziti pomanjkanje stikov z neproblematičnimi vrstniki (druži se s tistimi, s katerimi skupaj kaj ušpičijo) in na nek način tudi izločenost iz socialnega okolja, saj je večino časa prepuščen sam sebi. Društva, kamor je bil vključen, so ga zaradi neprimernega vedenja izčlanila.

Tudi Horvat (1997) poudarja, da vedenjsko izstopajoče učence razredu zaradi njihovega neprimernega in motečega vedenja sošolci večinoma zavračajo in s tem se povsem strinjam. Nekateri učenci so ustraховani, drugi kot pravi učiteljica matematike celo prizadeti zaradi

določenega vedenja. Tako se zgodi, da so oddaljeni od sošolcev, osamljeni. Ker jih drugi ne sprejemajo, se jim poskušajo približati z neustreznim vedenjem, kar pa le še dodatno okrepi prepada med njimi. Najbolje se ujamejo s sebi podobnimi, zato imajo ponavadi prijatelje, ki so sami vedenjsko težavni.

Andraž je otrok, ki je kljub svojemu motečemu vedenju, med drugimi učenci priljubljen. Vendar po mnenju sogovornic zgolj navidezno. Z njim se družijo, ker jim je smešen in ker lahko vso krivdo zvalijo nanj. Sogovornice menijo, da pravih, dobrih prijateljev nima. Mirnejši se ga izogibajo, ker jih njegovo vedenje moti. Ostanejo mu torej tisti, ki so sami vedenjsko izstopajoči. Hipotezo o socialni mreži lahko torej potrdim. Andraž ima prijatelje (oziroma družbo), vendar so to večinoma tisti otroci, ki imajo sami vedenjske težave.

➤ Individualna pomoč Andražu – žal usmerjena predvsem v učno področje

Andraž je zaradi svojih vedenjskih izstopanj usmerjen kot otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Dobiva individualno pomoč, in sicer dve uri tedensko. Pomoč je učna – matematika in angleščina, včasih tudi slovenščina. Poleg tega mu je včasih na razpolago tudi psihologinja, vendar večinoma za učno pomoč. Čeprav je otrok z vedenjskimi težavami, se temu ne posveča veliko pozornosti in pomoči. Vsa pomoč večinoma temelji na pomaganju pri učenju.

Andraž najprej pove, da mu je pomoč dobra in da se veliko nauči. Kljub vsemu meni, da je sploh ne bi potreboval, saj je samo len. S tem se strinjam tudi jaz. Zdi se mi namreč, da je intelektualno normalno razvit in da je pameten, vendar se mu ne da učiti. Po mojem mnenju je učna pomoč zanj koristna v tem smislu, da se spravi k učenju. Najprej pove, da hodi k učni pomoči, potem pa prizna, da se kdaj zgodi, da ne pride: » Ponavadi v petek, ko mam jutri, pol se pa ponavadi zaspim pa se mi ne ljubi it...«.

Učiteljice so povedale, da se večkrat zgodi, da Andraža ni na učno pomoč in ga morajo iskati. Učiteljica matematike je povedala, da je od začetka redno hodil k pomoči, potem pa so se začele težave. Psihologinja pravi, da učno pomoč sprejema » ... zelo različno, včasih prihaja po to strokovno pomoč, včasih ga učiteljice čakajo, včasih ga iščejo po šoli a ne, tako da se tud izmika. Tud recimo kar je teh ur dopolnilnega pouka, recimo kar si tud učilce ekstra vzamejo za njega, da se pripravi za recimo za kakšen preizkus znanja, ga tud kr ni. Tko da se ga kr prosi.« Razredničarka pove, da » nekaj časa Andraž ni imel nobene volje, recimo zlasti uram matematike se je izogibal, skratka sploh ni prišel k tisti uri. Recimo zadnje čase pa opažam, da se mu je nekaj premaknilo in je začel sprejemati to pomoč.«

Glede učinkovitosti pomoči menijo, da dobro vpliva nanj in da je opazen napredek. Brez nje bi imel verjetno težave tudi pri drugih predmetih. Psihologinja pravi: »... zdej če bi bil brez te pomoči, brez pripravljenosti učiteljev, bi mel zlo nižje ocene, kot jih ma no...« Po mnenju razredničarke je pomoč dobrodošla, vendar je vse odvisno od njega. » Seveda mu koristi, če je ne bi imel, bi bile težave še pri drugih predmetih. Sigurno je dobro, da jo ima. Lahko bi bilo pa seveda boljše«. Mama za razliko od ostalih ne ve, ali mu ta pomoč sploh kaj koristi » Ka pa vem...«. Delovala mi je nezainteresirano in ni vedela povedati ali se ji zdi smiselno, da njen sin dobiva pomoč ali ne.

Učiteljica matematike poudarja, da potrebuje podaljšan čas za pisanje testov, poleg tega pravi, da » njega nikol ne smeš dat sedet, da bi med drugimi pisal, ker bo on sigurno neki takle

pogledu. Jz sm ga vedno dala nekje zraven sebe, da je, ko je neko bližino on čutu, ni blo problema potem delat a ne. Tud pr teh individualnih urah, ko vidi, da je sam en učil zraven pa da ne govoriš vsem ostalim a ne, nekje ve, da mora pa čuti, da mu želiš neko pomoč a ne.« Razredničarka meni, da bi bila dobrodošla tudi kakšna druga oblika pomoči in ne samo učna. » Mogoče bi on potreboval nekoga, recimo, dobro saj ima specialno pomoč psihologinje, recimo nekoga, ki bi z njim kaj počel, mogoče zadeve, ki jih on rad počne. Sem se pogovarjala z gospo ravnateljico, da je on tipičen otrok, ki bi potreboval recimo več takih predmetov, pri katerih bi lahko pokazal ročne spretnosti, ki jih ima. On je zelo praktičen tip, on bi znal naredit, ne vem, kolo, eno posebno kolo... tega mu manjka ne in če bi mu kdo to omogočil, bi zablestel.« Osredotočiti bi se torej morali na njegove močne točke in sposobnosti. Z njimi bi doživel potrditve, ki bi morda prispevale k zmanjšanju težav. Tudi psihologinja se strinja, da bi Andraž moral biti vključen v dejavnosti, kjer bi izrazil svoje sposobnosti. » Jz bi rekla, da bi še rabu. Jz bi ga vključla vsak popoldne v neke dejavnosti, če bi blo le mogoče. Da dobi neko samopotrditev za svoje sposobnosti, lastnosti a ne. Da je vključen v tako pozitivno družbo, da vidi, da ma dobre lastnosti a ne.

Učiteljica matematike pa meni, da bi potreboval nekoga, ki bi se z njim pogovarjal o vedenju in pravilih: » ... da bi skup neka pravila napisala, da bi jih on postavil »aha vidiš, to je, a je vredu?« »ne, ni vredu«, da bi recimo on neke rešitve poiskal, se mi zdi, da morda bi pa le blo. Ampak brez tega on tud se tud učno potem nekje... ker jz pravim, vedno je to na prvem mestu osebnost, značaj, odnos do dela in tk naprej, šele pol lahko ti osvajaš neko znanje. To bi sigurno rabu.« Mama meni, da drugih oblik pomoči ne bi potreboval, saj je tako vključen tudi k dopolnilnemu pouku. Poleg tega je večkrat tudi pri psihologinji, zato se ji zdi dodatna pomoč odveč.

Čeprav Andraž ne sprejema vedno pomoči in ima odpor do učenja, je bil opazen napredek, odkar jo prejema (od petega razreda). Psihologinja pove, da je od začetka » blo hujš. Mogoče tud zato, ker je bil mlajši, zato ker se je šele ta socializacija v šoli začela, je tudi s to pomočjo pridobil neki pravil, neki se mu je usedlo, tako da je pač seveda bla dobrodošla ta pomoč, je bil tud tu skok na bolj, so ble težave večje od začetka.« Razredničarka opozarja kolikšen pomen ima komunikacija: » čim več komunikacije, sploh vidim pri vseh teh učencih, ki sprejemajo pomoč, da je premalo komunikacije med učitelji in starši, lahko bi bilo bolje ne, ampak vedno smo tempirani s časom, ki ga nikoli ni dovolj.«

Učiteljice so se v pogovoru strinjale, da je individualna pomoč, ki jo prejema Andraž, koristna. Brez nje bi nastopile veliko večje učne težave, kar bi verjetno pustilo posledice tudi v vedenju. Menijo, da bi bila dobrodošla tudi kakšna druga oblika pomoči, ki bi Andražu omogočala samopotrjevanje in doživljanje uspehov. To bi lahko bilo na področju ročnih spretnosti – v kakšnih ustvarjalnih delavnicah, ali pa v športu. Poleg učne pomoči je Andraž večkrat napoten k ravnateljici in psihologinji, vendar se z njima le pogovarja. Hipotezo o pomoči Andražu lahko potrdim delno. Učiteljice se namreč strinjajo, da bi bilo zelo koristno vključiti ga v kakšne dejavnosti, medtem ko Andraž pa tudi njegova mama menita, da druge oblike pomoči niso potrebne. Andraž meni, da ne potrebuje druženja in delavnic, saj lahko stvari, ki ga zanimajo in so mu v veselje, počne doma.

➤ Anraževi cilji in pričakovanja

Prihodnost otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami je vedno vprašljiva. Težave in motnje lahko zbledijo in kasneje mladostnik normalno zaživi. Kadar družinske razmere še vedno niso urejene in tudi drugi dejavniki podpirajo motnjo, je možnosti za drugačno življenje malo.

Vedenje se lahko začne razvijati v odklonski smeri. Glede Andraža imam dobre občutke. Fant je namreč precej občutljiv in čuteč, poleg tega je intelektualno normalno razvit in ima veliko sposobnosti. Vprašanje je le, če bo imel dovolj moči, da bo kontroliral svoje vedenje in življenje.

Andraž za prihodnje šolsko leto meni, da se bo bolj potrudil, saj bo morda zadnje leto na šoli. Za svoje nadaljnje življenje pa pravi: » *Bil bi rad mehanik, mel bi pa rad tak močn avto al pa tovornjak, da bi si ga sam lahka izdelu pa to... Rad bi dolgo živel.* « Želi si imeti tudi svojo družino. Za svojo primarno družino si želi, da bi se člani med seboj dobro razumeli in da se oče in mama ne bi ločila.

Njegova mami pravi, da Andraž želi iti v lesarsko šolo, vendar mu je svetovala naj gre raje za mehanika, saj ima veliko veselje do avtov. Možnosti za nadaljnje šolanje so poleg drugih krajev tudi v Velenju, vendar se mami ta kraj ne zdi primeren. Boji se, da bi zapadel v slabo družbo. Svoj strah izraža z naslednjimi besedami: » *Ja, stoprocentno bi. Ja ker že tule ne, če bi rekli oni »idi pa nam kupi cigarete«, ziher bi šou...* «. Tolaži se, da se bodo njegove vedenjske težave v prihodnosti zmanjšale. Mnogo prijateljev in sorodnikov ji je reklo, da so bili tudi njihovi otroci precej živahni, potem pa so se umirili.

Skrb glede prihodnosti izraža predvsem psihologinja. » *Mislim da zdej ni najbolj svetla prihodnost no. Da bo mogu met zdej zlo pozitivne dejavnike skozi izobraževanje, ker zdej je pravzaprav to edina njegova socializacija, šolski prostor a ne. Drugač ga vzgaja ulica... tak da... me skrbi za njegovo prihodnost.* « Razredničarka pa kljub težavam meni, da ima možnosti za uspeh. Poudarja, da je Andraž dvojna osebnost. Njegovo vedenje med poukom in po pouku se zelo razlikuje. » *... se tudi pri mojih urah obnaša neprimerno. Ko pride k meni med odmorom ali pa po pouku pa je čisto druga osebnost. Enostavno med poukom ne zmore tistega vedenja, ki bi ga človek pričakoval. Mislim, da če bi se še malo bolj potrudil, bi šlo, bi bilo bolje. Rada bi, da bi spoznal, da mu želimo le najboljše. Glavni cilj pri Andražu je, da konča šolo pa da mu nekako dopovemo, da to mora narediti, da mora v življenju nekaj naredit, da bo uspel, da ne bo šel v kako drugo smer.* «

Kot poudarja Škoflek s sodelavci (2004) mora pomoč otrokom s čustvenimi in vedenjskimi motnjami temeljiti na prepoznavanju otrokovih lastnosti in tudi vzgojnega stila, ki ga je otrok deležen v družini. Čeprav večina učiteljev pozna Andraževe družinske razmere (vsaj to, da so precej neurejene), nekateri ne upoštevajo teh dejavnikov in njegovo vedenje doživljajo kot namerno. Drugi so tisti, ki se zavedajo kakšne čustvene stiske lahko prinesejo neurejeni odnosi v družini, zato pri delu z Andražem upoštevajo okoliščine. Vec (1998) meni, da se je potrebno pri nujenju pomoči otroku opirati na njegovo trenutno življenjsko situacijo in pozornost namenjati tudi sistemskim značilnostim.

Za Andraža je bil izdelan program individualne pomoči. Sprva je dobival tudi pomoč socialnega pedagoga, potem pa se je obseg ur zmanjšal in sedaj dobiva le še učno pomoč. Menim da je učna pomoč zanj koristna, saj ga tako prisilijo k učenju in mu razložijo snov, ki je ni poslušal pri pouku. Vseeno pa mislim, da je zgolj učna pomoč premalo. Potreboval bi dejavnosti, ki bi zapolnile njegov prosti čas in kjer bi lahko doživljal potrditve. Tako bi bila tudi njegova zaskrbljenost glede družine mogoče manjša, saj bi pozornost usmerjal drugam. Sam je izrazil željo, da bi igral nogomet, vendar trenutno to ni mogoče, ker nima nikogar, ki bi ga vozil na treninge. Glede na to, da je to njegova velika želja in možnost potrditve, bi lahko v šoli organizirali treninge nogometa, ki bi se odvijali takoj po pouku. S tem bi bil problem rešen, zadovoljstvo pa veliko na obeh straneh – na strani Andraža in šole.

Učitelji so pri Andražu že naredili nekaj korakov, ki so potrebni za opazovanje napredka in nastajanje sprememb. Kot navajata Solity in Raybould (1988, po Leadbetter & Leadbetter, 1993, str. 63) je treba določiti, katere osebne in socialne spretnosti so pričakovane, katerih se je otrok že naučil in katerih se še mora naučiti. Poiskati je treba tudi ustrezne metode in nazadnje oceniti otrokov napredek. Pri Andražu ugotavljajo njegov napredek tako, da vedenjska izstopanja zapisujejo v poseben zvezek. Poleg tega z njim opravlja pogovore psihologinja, dosti pa se opazi tudi pri individualni pomoči. Ugotovili so, da je Andraž bolj umirjen kot je bil včasih, da se je njegovo vedenje izboljšalo, čeprav je še vedno moteče. Vsak od učiteljev uporablja za njega drugačen pristop, večina pa je ugotovila, da kaznovalni pristop pri njemu ne deluje dobro in da se je bolje opreti na kakšen bolj pozitiven pristop.

Učenca najbolj pozna učitelj, ki največ dela z njim. Ponavadi je to razrednik, ki pa je preobremenjen, da bi lahko sam reševal vse težave. Dobrodošla je dodatna strokovna pomoč, ki je kot pravi Bečaj (1987) dopolnilo k delu učitelja.

Po mnenju Dobravčeve (2005) je potrebno narediti nekaj sprememb na nivoju šole in oddelka, da bi bila integracija učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami čim bolj uspešna. Na Andraževi šoli se trudijo (predvsem posamezni učitelji), da bi učencem predstavili drugačnost in da bi naredili šolsko klimo prijazno za vse učence. Menim, da jim še vedno manjka medpredmetno povezovanje in timsko sodelovanje. Učitelji se morajo namreč vsak po svoje spopadati s težavami. Največkrat je vzrok temu pomanjkanje časa, včasih pa tudi nezainteresiranost določenih učiteljev. Poudarja se pomen individualiziranega pristopa, ki naj bi ga bil deležen vsak otrok. Zdi se pravično, da bi se ob vsakem otroku upoštevalo njegove okoliščine, vendar je dejstvo da se pozornost namenja zgolj najbolj izstopajočim učencem. Čeprav se v teoriji sliši lepo, da se učitelj posveča vsakemu učence, je v praksi to neizvedljivo. Ob tako velikem številu učencev, ki so v enem razredu in samo enem učitelju, ostane to zgolj želja. Število učencev v razredu bi se moralo zmanjšati, tako bi bila pomoč bolj učinkovita, pogoji učenja pa bi bili boljši za vse učence. Tudi ta želja bo verjetno ostala neizpolnjena, saj se šole vedno spopadajo s finančnimi težavami.

Tudi vključevanje staršev v vzgojno – izobraževalni proces lahko prinese k pozitivnim spremembam. Kot sem navedla že v teoriji, velikokrat nastanejo ovire pri sodelovanju. Tako je tudi v konkretnem primeru. Andraževa mama sicer sodeluje s šolo, vendar se mi zdi, da zgolj pasivno. Sprejema informacije, ki jih posredujejo učitelji, ne dogaja pa se nič konkretnega. Andražev oče pa s šolo sploh ne sodeluje in jo na nek način celo obsoja. Z negativnim pristopom do šole sodelovanje seveda ni mogoče.

Kottlerjeva (2001) poudarjata, da je treba najprej zgraditi dober odnos in šele potem se lahko začne proces nudenja pomoči. Dokler učitelji ne bodo Andraža sprejemali takšnega, kot je in poskušali razumeti njegovih težav, mu ne bodo mogli pomagati. Učiteljice so ugotovile, da je njegov odziv povsem drugačen, kadar so v odnosu do njega iskrene, pozorne in razumevajoče. Z negativnim pristopom je sodelovanje z njim nemogoče. Andraž upošteva tiste učitelje, ki so v odnosu do njega topli in človeški in za katere čuti, da mu resnično želijo pomagati.

V poročilu o Andražu so zapisali, da ga bodo ob morebitnem nadaljnjem motečem vedenju prešolali ali celo napotili v vzgojni zavod. Takšna rešitev v bistvu ni rešitev. Je rešitev zgolj za šolo, ne pa tudi za učenca. Šola se tako reši vedenjsko izstopajočega učenca in ima mir pred njim, učenčeva motnja pa še vedno ostaja. Po mojem mnenju bi bila potrebna pomoč

strokovnega delavca, ki bi se aktivno ukvarjal z Andražem. Delati bi bilo potrebno predvsem na njegovi samopodobi in vedenju. Kljub vsemu pa sem nekoliko v dvomih, da bi to rešilo vse težave, saj mislim, da je ključni problem v družini. Poseganje v družino je zelo ranljiva zadeva in težko se je približati ljudem, ki težave zanikajo. Zato lahko le upamo, da bo pomoč, ki jo Andraž prejema v šoli in druge pozitivne izkušnje pripomogle k temu, da bo uspel premagati stiske, ki jih doživlja v zvezi z družino in se razviti v pozitivno osebo.

➤ Stiske učiteljev in drugih pedagoških delavcev

Učitelji se pri delu z Andražem večkrat znajdejo v stiski. Ker ni edini učenec v razredu, ki potrebuje pozornost, je delo toliko bolj naporno. Njegovo moteče vedenje jih večkrat spravi v zadrego, saj včasih ne vedo, kako bi ga umirili. Razredničarka meni, da je delo z učenci s posebnimi potrebami precej naporno in se ji zdi, da so učitelji za to delo premalo usposobljeni. » V času šolanja nismo imeli posebnega psihološkega usposabljanja v zvezi s to temo, kar ocenjujem kot veliko pomanjkljivost. Sama se tega zavedam, pri drugih učiteljih pa opažam, da se ne čutijo dolžne ukvarjati se z otroki s posebnimi potrebami. Učitelji potrebujemo izobraževanje, bolj bi morali sodelovati s šolsko svetovalno službo, potrebne bi bilo več diskusije, medsebojne komunikacije. Večkrat se počutim nemočno, takrat ravnam po notranji intuiciji, tako da bi kakšen nasvet prav prišel. Menim, da bi morali učitelji ter vodstvo šole za Andraža izdelati skupen načrt s pravili, obveznostmi, reagiranjem v določenih situacijah. Trenutno vsak učitelj dela po svoje, kakor najbolje ve in zna, saj je prepuščen samemu sebi.«

Tudi učiteljica matematike se strinja, da je delo s temi učenci precej naporno in da bi učitelji potrebovali več medsebojne komunikacije, da bi se sprostili. Opiše zanimivo situacijo, v kateri ni vedela, kako bi reagirala na njegovo vedenje: » Recimo na športnem dnevu in ko pridemo tam, ko njegov oče dela, zlo prometna cesta je »jz grem pa zdle k atu, jz ne grem domu«, sm rekla »morš it domu, ka pa če očeta ni v službi?« »ja, ja sej zdle še ni na malci, ja pa mndé je na malci, ampak jz bom šou vseen«, jz ga nism zadržala. Enostavno nism ga zadržala, da ne veš, al bi ga takrat zagrabu pa mu prpelu eno okol ušes, ampak kaj sm jz nardila, šla sm za njim do tiste delavnice, tam avtomobile al kaj popravljajo, tam in ko sma midva vidla, da očeta ni, je potem šou z menoj nazaj. Ja, si nikol ne bi odpustla, da bi ga pustla tam sredi te prometne ceste, prav to glavno prometno cesto je mogu prečkat...«

Psihologinja meni, da so učitelji dovolj seznanjeni z delom z učenci s posebnimi potrebami. Na njihovi šoli so se tudi že odvijale delavnice na to temo. Pravi, da so učitelji precej fleksibilni in se znajdejo v vsaki situaciji. »...jz morm rečt, da pa so tko zlo fleksibilni. Da poznajo stvari, da smo dostkrat tud tuki že mel delavnice pa predavatelje, da se tud teh strategij poslužujejo, ampak ne učinkujejo zmiri.« Po drugi strani pa se zaveda, da je delo z velikim številom učencev naporno, učenec s posebnimi potrebami pa situacijo še oteži: » ... zdej v razredu je zlo težko met ne vem dvajst otrok pa še enga Andraža ne. Ne vem, to bi blo lažje, če bi jih mel ne vem deset a ne, vsak učenec zraven prnese eno svojo dinamiko a ne, ma ene svoje potrebe, svoje zahteve in tako da jz morm rečt, da se trudjo učitli, s tem pokažejo, kolko so mu prpravleni pomagat. Se pač res prilagajajo, stvari, kar se tiče učenja, preverjanja, tud zarad tega, ker pač poznajo težave, s katerimi se srečuje oziroma jih ma že skoz odkar je tu v šoli pa še prej a ne.«

Horvatova (1997) navaja, da imajo učitelji premalo teoretičnega znanja za delo z učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. V pogovoru z učiteljicami sem ugotovila, da je res tako.

Skozi šolanje na fakulteti se niso posvečali metodam in strategijam dela z njimi, ampak bolj učni vsebini. Sicer imajo sedaj možnosti, da se na šoli udeležijo kakšnih občasnih delavnic, vendar je tega znanja še vedno premalo. Horvatova (1997) težav ne vidi le v pomanjkljivem znanju, ampak tudi v stereotipnem videnju vedenjsko izstopajočih učencev. Veliko učiteljev vidi najprej le moteče vedenje, ne zave pa se ozadja tega vedenja. Na ta način nekateri učitelji do Andraža izražajo odklonilen odnos, kar vsekakor ne more doprinesti k izboljšanju vedenja.

Učiteljem, kot meni Bertrand (1996), bi prišla prav vsakršna pomoč, predvsem glede tega, kako naj se organizira pouk v razredu in kako obravnavati otroke z izstopajočim vedenjem. Mislim, da bi bilo nujno sodelovanje vseh učiteljev s svetovalno službo, prav tako pa tudi s starši. Za Andraža je sicer bil izdelan individualiziran načrt, v katerem je določeno, kdo ima kakšno nalogo. Evaluiira se tudi njegov napredek, vendar menim, da učitelji delujejo bolj posamezno, ne pa timsko. To je izrazila tudi Andraževa razredničarka. Tako je stres in napor večji.

Opazila sem, da so sogovornice večkrat omenile, da Andraža ob neprimernem vedenju učitelji pošljejo k ravnateljici. To je sicer smiselno v toliko, da se učenec umiri in tudi kakšen pogovor je dobrodošel. Bečaj (1987) meni, da vodstvo šole na ta način razbremenjuje učitelja, kadar je učenca potrebno kaznovati. Na ta način lahko učitelj ohranja dober odnos z učencem.

Kot navaja Patersonova (2003) učitelji potrebujejo stalno izpopolnjevanje in izobraževanje. Menim, da učiteljem na Andraževi šoli tega manjka. Vsak učitelj se po svoje spopada s težavami in od njega je odvisno koliko časa bo namenil lastnemu izobraževanju, saj je skupinskih izobraževanj premalo. Velikokrat je težava zopet v pomanjkanju časa, včasih pa tudi v nezainteresiranost nekaterih učiteljev. Izobraževanje za učitelje na šoli bi bilo nujno, saj je kot pravi Royer (2006), učinkovitost intervencij v veliki meri odvisna od učiteljeve usposobljenosti. Premalo znanja ne more prinesiti zadovoljivih uspehov.

5.2 Samopredstavitev otrok s posebnimi potrebami

Uvod

V svoji praksi³⁴ se srečujem z otroki in mladostniki, ki sebe vidijo povsem drugače kot jih vidijo strokovnjaki in kot je opredeljeno v diagnostičnih ocenah posameznih strokovnjakov ali v izvidih za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Iz tega razloga sem se začela zanimati za to, kakšna so razhajanja med diagnozo, ki jo opredeli komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, in samodiagnozo ali samooceno otrok in mladostnikov. Zanima me tudi, kakšne oblike pomoči za otroka načrtujejo strokovnjaki in kaj otrok ocenjuje kot zanj ustrezno in učinkovito pomoč.

Diagnostika v procesu usmerjanja otrok s posebnimi potrebami

Sam izraz »usmerjanje« ima svojo zgodovino. Včasih smo otroke uvrščali v določene kategorije, smo jih torej »kategorizirali«. Sam izraz in način pogleda na človeka se je sčasoma spremenil do te mere, da otrok nismo več kategorizirali, vendar smo jih začeli »razvrščati« v posamezne kategorije. Pa tudi beseda »razvrstitev« je z leti dobila nek čuden priokus, zato

³⁴ Študijo primera je prispevala spec. Bojana Caf

danes otrok več ne »razvrščamo«, temveč jih »usmerjamo« v te iste kategorije in programe. Kakorkoli že spreminjamo izrazoslovje, se način klasičnega diagnosticiranja bistveno ne spreminja. V poklicih podpore in pomoči še vedno prevladuje medicinski model diagnosticiranja in obravnave uporabnika, na katerem temelji tudi postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. Problem medicinskega modela pa je v tem, da izhaja iz poškodbe, primanjkljaja, motnje ali ovire posameznika, ne upošteva pa posameznikove vpletenosti v socialni kontekst.

Psihološka stroka še vedno močno zagovarja standardizacijo in objektivizacijo merjenja ali testiranja. Pretežni del psiholoških poročil in izvidov usmerjanja se nanaša na rezultate testa sposobnosti in nekaterih drugih standardiziranih preizkusov. Specialno pedagoška stroka je v zadnjih nekaj letih začela zagovarjati procesno diagnostiko (Opara, 2005), vendar pa ogledalo prakse v postopkih usmerjanja otrok s posebnimi potrebami govori prav nasprotno. V ospredju so otrokove težave, primanjkljaji ter prilagoditve, ki naj bi jih učitelji upoštevali v procesu pouka z namenom pomoči otroku s posebnimi potrebami. Prevladuje klasična diagnostika, ki »nosi s seboj verjetje, da je nepregledno množico načinov bivanja mogoče poenostaviti na določen pregleden vzorec, izdelati šablono za razvrščanje ljudi, izdelati merilo, po katerem bodo odslej določali, kaj je ustrezno in kaj ni.« (Razpotnik, 2004, str. 256) Socialno pedagoška stroka, ki v slovenskem prostoru nima svojega mesta v postopkih usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, pa je orientirana na sistemsko razumevanje posameznika in njegove umeščenosti v socialni prostor. Po Koboltovi in Rapuš Pavelovi (2004, str. 285) je sistemski pristop usmerjen v prepoznavanje interakcijskih vzorcev, ki ustvarjajo življenjski položaj posameznika. Uporabniki so v procesu diagnosticiranja aktivno, enakopravno in soodgovorno udeleženi v interakciji s strokovnjakom. Aktivna udeležba in sodelovanje udeležениh zahteva od strokovnjaka izostren občutek, da se znova in znova prilagaja posamezniku in njegovemu položaju. Prav ta razsežnost strokovnega dela z uporabniki pa odvzema strokovnjakom moč odločanja in zahteva od njih usmerjenost v skupno akcijo in ne v spreminjanje posameznika.

V postopkih usmerjanja je diagnostika običajno opravljena v dveh do treh srečanjih, člani komisije za usmerjanje pa imajo po novem pravilniku (23. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Uradni list RS, 3/2007) možnost, da opravijo postopek diagnosticiranja v enkratnem srečanju z otrokom (le-to običajno traja eno uro) ali celo zgolj po dokumentacijskih virih (pisno poročilo šole, pisno poročilo strokovnjakov, ki otroka obravnavajo idr.), ne da bi se z otrokom sploh srečali. Sprašujem se, kakšna je diagnostika po enkratnem srečanju z otrokom, ki strokovnjaka prvič vidi in je še dodatno v stiski zaradi preizkusa ali testiranja in zaskrbljen glede rezultatov in »diagnoze«? Sprašujem se tudi, kaj je potemtakem z etičnostjo in spoštovanjem sočloveka v vzgoji in izobraževanju, če lahko otroka ali mladostnika ocenimo in predvidimo zanj učinkovito pomoč le na podlagi pisnih zapisov?

Komisija za usmerjanje v sestavi treh stalnih članov (defektolog, psiholog in zdravnik) naj bi z odločbo o usmeritvi določila način, vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire ali motnje, program vzgoje in izobraževanja, v katerega se otrok usmeri, ter obseg, način in vrsto dodatne strokovne pomoči in izvajalca le-te. Določi se pa tudi morebitne pripomočke, ki jih otrok potrebuje, spremljevalca za fizično pomoč, kadar je otrok gibalno oviran, zmanjšanje števila otrok v oddelku in rok preverjanja ustreznosti usmeritve (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 20.a, 23, 24. člen). Strokovno mnenje komisije je tako še vedno osredotočeno bolj na primanjkljaje otroka in manj na njegove zmožnosti. Kot navajata Pečkova in Lesarjeva (2006, str. 97) v svoji raziskavi, člani komisije otroka pogosto ne poznajo, sam postopek usmerjanja pa kaže na pomanjkanje enotnih standardov in meril za

diagnosticiranje, kar pomeni, da lahko različne komisije za istega otroka izdelajo povsem različna poročila.

Samopredstavitev ali samodiagnoza otrok s posebnimi potrebami

»Če hočemo izvedeti, kaj ljudje čutijo, kaj doživljajo in česa se spominjajo, kakšna so njihova čustva in kakšni motivi ter razlogi, da ravnaajo tako, kot ravnaajo – zakaj jih ne bi povprašali?« (Allport, 1942, v Rapuš Pavel, 1999, str. 380)

Spomnim se dogodka iz svoje prakse, ko mi je otrok po dveh letih srečevanj in tedenskih ur individualne pomoči pri učenju razkril zlorabo, ki jo doživlja s strani mame. Ko sem ga vprašala, zakaj mi tega ni povedal že prej, mi je odgovoril: »Ker me nisi vprašala!« V svoji storilnostni naravnosti pri delu z otrokom in iskanju učinkovitih oblik pomoči pri učenju nisem dala prostora otroku in njegovi zgodbi. Pa vendar je prav ta zgodba izjemnega pomena za vzpostavljanje odnosa, spoznavanje otroka in razumevanje njegovega položaja ter oblikovanje načrta pomoči. Samopredstavitev doživljam kot trenutek, ko ima strokovnjak priložnost, da se ustavi in prisluhne otroku, brez pričakovanj, sodb in projekcij.

Ljudje neprestano zaznavamo, ocenjujemo in interpretiramo druge osebe in socialne situacije, v katerih se znajdejo, prav tako pa neprestano presojaemo in prepoznavamo lastne občutke, doživljanja, stališča... In kakšna je razlika med zaznavanjem in ocenjevanjem drugih ter zaznavanjem in ocenjevanjem samega sebe? Uletova (2005, str. 82) navaja nekaj pomembnih razlik med tema dvema procesoma:

- Prva razlika izvira iz pozicije opazovalca. Mnoge informacije o naših notranjih duševnih stanjih zunanjemu opazovalcu niso dostopne.
- Druga pomembna razlika je v zaupnosti/tujosti informacij. Zunanji opazovalec ima le omejene informacije o preteklih duševnih stanjih in vedenju človeka. Te informacije pa so večkrat nujno potrebne za interpretacijo trenutnih informacij o človeku. Zunanji opazovalec tudi teže ugotavlja, koliko je človek sam odgovoren za svoje vedenje, kaj pa je posledica zunanjih pogojev.
- Naslednja razlika pa izničuje prednost samozaznave pred zaznavo drugega, češ da se pri samozaznavanju pogosto nagibamo k pristranskosti. Zaradi obrambe samopodobe si pogosto pripisujemo pozitivne lastnosti in spregledamo negativne lastnosti.

Koboltova (1996, v Koštal, 1999, str. 409) meni, da samopredstavitev posameznika kaže predvsem na :

- socializacijske poti mladih, ki imajo težave pri vključevanju v socialno okolje;
- najpogostejše obremenitve in dejavnike tveganja na tej poti;
- posledice te socializacijske poti na polju samozaznavanja in obvladovanja razvojnih nalog otrok in mladostnikov v našem družbenem okolju;
- posameznikove poglede na svoj trenutni življenjski položaj in poglede na prihodnost;
- bistvene premise, na katerih lahko oblikujemo individualni vzgojni načrt in načrt socialnopedagoške pomoči za posameznika.

Samopredstavitev temelji na različnih pripovednih strukturah (polstrukturiran pogovor ali intervju), pri čemer daje pripoved možnost vpogleda v značilnosti individualnih biografij, v spremembe, subjektivne pomene, pričakovanja, bojazni, vrednotenja in načine spoprijemanja z življenjsko situacijo (Kobolt, Rapuš Pavel, 2006, str. 61).

Torej lahko preko samopredstavitve, ki jo otrok ali mladostnik o sebi posreduje, dobimo bolj ali manj neposreden vpogled v to, kaj mladostnik o sebi misli, kako vidi svoje spoprijemanje z razvojnimi nalogami, kaj od sebe pričakuje, kako vidi svoj življenjski položaj in h kakšnim ciljem stremi (Uhlendorff, 1999, str. 451). Posamezniku damo vedeti, da nas zanima njegova zgodba, da nas zanima, kdo je. S tem, ko nam pripoveduje o sebi, tudi sam ozavešča svoja prednostna področja in težave, s katerimi se sooča. Na vprašanje o tem, na katerih področjih se posameznik počuti uspešnega, pogosto slišimo odgovor »O tem nisem še nikdar razmišljal.« Ljudje, ki prihajajo k strokovnjakom po pomoč, vidijo le svoje težave, stiske, medtem ko svoja močna področja doživljajo bolj »zamegljeno«, nejasno ali se jim celo zdi, da na nobenem področju niso uspešni. Samopredstavitve pa lahko pomagajo odpirati vrata v svet posameznikovih potencialov, nadarjenosti in močnih področij.

Armstrong (1995, v Peček, 1999, str. 369) v svoji raziskavi ugotavlja, kako učenci, stari med 5 in 16 let, ki imajo čustvene in vedenjske težave, razumejo cilje in rezultate diagnosticiranja, kakor tudi posledice, ki jih bo zanje imelo usmerjanje. Učenci so bili pogosto zmedeni glede namena diagnosticiranja in vloge odraslih, ki so sodelovali v tem procesu. Po njihovem mnenju niso imeli priložnosti povedati svoje plati zgodbe, čeprav je bila raziskava narejena v Angliji, kjer v zakonih in različnih drugih uradnih dokumentih poudarjajo nujnost vključevanja učencev v procese odločanja o stvareh, ki jih zadevajo. Učenci so največkrat sicer prepoznavali svoje težave v šoli ali doma in se zavedali, da potrebujejo pomoč, da bi težave lahko rešili, vendar pa so zelo redki učenci videli proces diagnosticiranja kot tistega, ki ponuja smiselni okvir, znotraj katerega naj bi bile analizirane različne razsežnosti njihovih težav. Z vidika večine je diagnosticiranje, če je izhajalo iz potreb nekoga, izhajalo iz potreb učiteljev in staršev in ne njih samih. Veliko učencev je tudi izpostavilo, da so bili z diagnosticiranjem izolirani in stigmatizirani.

Soustvarjanje diagnoze in pomoči

Beseda »soustvarjanje« pomeni, da smo vsi udeleženi v procesu spoznavanja, ocenjevanja in interveniranja. Diagnoza in proces pomoči se torej soraziskujeta, soustvarjata in sodefinirata ali kot pravi Čačinovič Vogrinčičeva (2006, str. 63): »Otroci potrebujejo svoje lastne besede, da bi poimenovali izkušnjo neznanja, izkušnjo moči, izkušnjo uspeha, jo raziskali in podelili z nami«.

Celovita diagnostika se ne zadovolji zgolj z oceno posameznika in njegovega funkcioniranja, temveč jo zanima vpogled v celovit in interaktiven prostor, v katerem posameznik deluje, v katerega je vpet, na katerega vpliva in od katerega je odvisen (Uhlendorff, 1999). Koboltova in Rapuš Pavlova (2006, str. 61) govorita o integriranem modelu sodelovalnega ocenjevanja in interveniranja, v katerega so vključeni naslednji teoretski koncepti in načela dela:

- delovanje v življenjskem prostoru,
- sodelovanje uporabnikov,
- sodelovanje strok,
- krožnost procesa ocenjevanja in interveniranja.

Primerjava uradne dokumentacije s samopredstavitvijo

Intervju sem izvedla z 11 letnim dečkom, učenecem 5. razreda Osnovne šole, ki je že tretje let obravnavan na Svetovalnem centru pri psihologinji in pri specialni pedagoginji. V ustanovo je

bil napoten zaradi učnih težav. Sprva sem ga srečevala enkrat tedensko, zadnjih nekaj mesecev pa enkrat mesečno.

Po letu in pol obravnave je bil usmerjen kot otrok posebnimi potrebami, in sicer s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Od takrat je deležen dodatne strokovne pomoči pri šolski specialni pedagoginji, ki je pri delu s fantom pozorna predvsem na področje branja ter pisanja. V vsem tem času tudi starši veliko časa posvečajo šolskemu delu, ker fant v šoli ne uspe končati nalog, zapisi v zvezku pa so pogosto nepopolni, pomanjkljivi. Šola fanta opisuje kot skrbnega, delovnega in discipliniranega. Menijo, da se zaveda svojih težav in zaradi tega toliko več dela, da ne bi zaostajal za svojimi sošolci. V razredu ne želi izstopati.

➤ Izvor podatkov in instrumenti

Uporabila sem **dokumentacijske vire**, in sicer Strokovno mnenje Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter odločbo o usmeritvi otroka s posebnimi potrebami v program vzgoje in izobraževanja. Poleg tega sem uporabila tudi **delno strukturiran intervju** (po predlogi Kobolt, A. in Rapuš Pavel, J. 1996, ki sem ga minimalno prilagodila za potrebe konkretnega intervjuja). Pogovor z otrokom je temeljil na naslednjih tematskih področjih: jaz sam, družina, šola, vrstniki, prosti čas in interesi ali hobiji, načrti in orientacija za prihodnost ter predlog podpore in pomoči.

➤ Dokumentacijski viri

Uporabila sem Odločbo o usmeritvi in Strokovno mnenje Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Deček je bil usmerjen v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (2 uri tedensko) kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Strokovno mnenje Komisije za usmerjanje vsebuje naslednja področja in poročila posameznih strokovnjakov (besedilo je prepisano iz omenjenega dokumenta):

Tabela 1: Zapis iz dokumentacijskega vira in pripisani pojmi

STROKOVNA POROČILA	ZAPIS IZ DOKUMENTACIJSKEGA VIRA	PRIPSANI POJMI
POROČILO SOCIALNE DELAVKE	Deček živi z materjo in starejšim polbratom, ki obiskuje gimnazijo. Starša sta razvezana. Ima urejene stike z očetom. Ves čas šolanja deček potrebuje veliko vzpodbud, podpore in pomoči pri učenju doma, ki mu jo nudi mama.	Živi z mamo, očimom in polbratom. Z očetom ima redne stike.
POROČILO ŠOLE	Pred dvema letoma je menjal šolo zaradi selitve. Takrat je imel velike težave v navezovanju stikov z vrstniki, pogosto je prihajalo do konfliktnih situacij. Težko se zbere, pri delu je počasen in neorganiziran, manjka mu motivacija za delo. Učiteljica mu pri pouku nudi individualno pomoč, omogoča mu časovne prilagoditev ter mu pomaga pri organizaciji dela. Občasno obiskuje tudi dopolnilni pouk.	Menjava šole, težave v navezovanju stikov, pogoste konfliktna situacije. Pri pouku so težave: težko se zbere, je neorganiziran, nemotiviran, počasen. Ima individualno pomoč.
POROČILO PSIHOLOGA	Ob dečkovih izkazanih globalnih intelektualnih sposobnostih, ki so v mejah povprečja, so prisotni specifični primanjkljaji na posameznih področjih, ki znižujejo njegovo intelektualno, in s tem tudi učno uspešnost. Ti primanjkljaji se kažejo na področju	Intelektualne sposobnosti so povprečne. Specifični primanjkljaji na področju učenja.

	razumevanja besed in besednih zvez, priklica podatkov, matematično-logičnega mišljenja, sposobnosti koncentracije in pozornosti ter na področju vizualno-motorične koordinacije.	
POROČILO SPECIALNEGA PEDAGOGA	Dečka pri šolskem delu ovirajo specifični primanjkljaji na področju branja in pisanja. Bere počasi, neritimčno, s specifičnimi napakami, med katerimi prevladuje zamenjevanje črk. Grafomotorično je okoren in ima težave v vidno-gibalnem in slušno-gibalnem usklajevanju. Ob tem ga ovira še slabšo slušno pomnjenje, zaradi česar težko sledi besedilnim navodilom, pomnjenju daljših povedi ter pisanju po nareku. Tempo pisanja je zaradi omenjenih težav počasnejši. Prav tako pogosto ne uspe zapisati učne snovi v zvezek, ne glede na to, ali gre za prepis ali zapis po nareku. Dodatno ga pri šolskem delu ovira slabša pozornost, ki znižuje njegovo učinkovitost v storilnostnih situacijah.	Specifični primanjkljaji pri branju in pisanju.
PREDVIDENE OBLIKE POMOČI IN PRILAGODITVE PRI POUKU	Dve uri dodatne strokovne pomoči specialne pedagoginje pri slovenščini, sprotno preverjanje razumevanja navodil, poudarjanje ključnih besed, misli in pomembnih podatkov v nalogah ter navodilih, fotokopiranje učne snovi v primeru, ko med šolsko uro ne uspe zapisati vseh pomembnih podatkov v zvezek, poudarek na ustnem ocenjevanju, podaljšan čas pisnega ocenjevanja znanja, neupoštevanje specifičnih napak pri pisnem preverjanju in ocenjevanju znanja.	Dodatna strokovna pomoč specialne pedagoginje. Prilagoditve pri pouku.
PREVERJANJE USTREZNOSTI USMERITVE	Cez tri leta.	

Strokovno mnenje Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami nam daje precej skope podatke o otroku in njegovem življenju. Orientirano je predvsem na otrokove težave, primanjkljaje, ne omenja pa otrokovih močnih področij, interesov, zanimanj in socialnih interakcij. Prav slednji podatki pa nam lahko zelo pomagajo pri načrtovanju podpore in pomoči otroku.

➤ Delno strukturiran intervju

Namen delno strukturiranega intervjuja je bil, da bi boljše spoznala dečka in na ta način morda dopolnila že obstoječe Strokovno mnenje Komisije za usmerjanje. Sama sem se v individualni obravnavi pogosto ukvarjala s strategijami pomoči dečku, ki bi pripomogle k večji učni učinkovitosti in zmanjševanju stiske zaradi težav pri branju in pisanju in zato nisem uspela dobiti vpogleda v širši spekter otrokovega življenja. Prav tako sem vzpodbujala dečkova močna področja. Ugotovila sem namreč, da je deček zelo nadarjen za dramsko igro, pantomimo ter učenje tujih jezikov. V šoli temu ne posvečajo nobene pozornosti, čeprav smo se na skupnem sestanku dogovorili, da mu omogočijo vključitev v dramski krožek in ga vzpodbujajo na področju učenja tujih jezikov.

Intervju mi je omogočil, da sem dobila bolj celostno podobo o otrokovem življenju. V nadaljevanju bom predstavila zapis intervjuja po posameznih področjih: jaz sam, družina,

šola, vrstniki, prosti čas in interesi ali hobiji, načrti in orientacija za prihodnost ter predlog podpore in pomoči.

Tabela 3: Dobesedni zapis pogovora in pripisani pojmi

DOBESEDNI ZAPIS POGOVORA	PRIPISANI POJMI
JAZ SAM <i>Kako bi opisal svoje otroštvo?</i> »Ko sem bil majhen, smo živeli skupaj mama, oči in jaz. Takrat je bilo lepo. Živeli smo v manjšem kraju. Tam je bilo bolj mimo.« <i>Kakšen si bil kot otrok? Kako bi se opisal?</i> »Ne vem, kakšen sem bil. Rad sem se igral. Včasih sem bil slabši učenec. Med poukom sem se kar zasanjal in nisem poslušal. Učiteljica me je zato kregala.« <i>Kako bi se opisal zdaj?</i> »Zdaj sem boljši učenec. Bolj poslušam pri pouku. Pa malo sem že večji in zdaj sem že zaljubljen. Eni pravijo, da je to še prehitro za mene, da sem še premlad. Pa punca, v katero sem zaljubljen, je tudi zaljubljena v mene. Mi je povedala. Pa samo gledava se ali pa greva skupaj na sprehod. Pa po mms-ju si kaj piševa.« <i>Kako poteka tvoj običajni dan?</i> »Zjutraj se zbudim in pojem zajtrk. Potem grem v šolo. Ko pridem domov, naredim domačo nalogo. Potem jem kosilo in po kosilu se moram učiti. Če vse naredim, se lahko zvečer malo igram ali pa gledam televizijo. Pa na računalniku sem tudi včasih. Igram igrice. Potem grem spat.« <i>Kdo je najpomembnejša oseba v tvojem življenju?</i> »Moja stara mama.« <i>Na kaj si pri sebi najbolj ponosen?</i> »Da nisem nesramen do drugih, da rad pomagam, pa da imam rad živali.« <i>Kaj ti predstavlja največji problem, kaj te najbolj teži?</i> »Da me v šoli izzivajo, da se norčujejo iz mene. Tisti, ki niso v mojem razredu, ki so malo večji.«	Lepo otroštvo v manjšem kraju skupaj z mamo in očetom. Včasih sem bil slabši učenec. V šoli sem se zasanjal in nisem poslušal. Zdaj sem boljši učenec. Bolj poslušam pri pouku. Sem že zaljubljen. Do drugih nisem nesramen. Rad pomagam. Rad imam živali. Teži mi, da me v šoli izzivajo, da se norčujejo iz mene
DRUŽINA <i>Kako bi opisal svojo družino?</i> »Živim z mamo, očimom in polbratom. Mama in oči sta ločena. Prej smo živeli skupaj, potem pa sva se z mamo preselila k očimu. Žalosten sem, kadar sem tepen. Očim me pogosto tepe. Zelo je strog. Pa stanovanje je njegovo. Pa kadar se jezi name, imam ves dan pokvarjen. S polbratom se sploh ne razumem. Kar naprej me jezi in se zato veliko kregava. Nesramen je do mene in do mame. Mami pa je zelo dobra. Skupaj se učiva, pa kupi mi, če si kaj zaželim. Pa če imam dobre ocene, me nagradi. Oči je tudi fajn. On me uči glasbo. Včasih pride na obisk teta. Ona mi tudi kdaj pomaga pri učenju.« <i>Ali se lahko s kom doma pogovarjaš o svojih problemih ali temah, ki te zanimajo?</i> »Ja, z mamo se lahko pogovarjam. Ona je prijazna.« <i>Ali imaš v svoji družini dovolj pomembno mesto?</i> »Ne, najbolj pomemben je polbrat. Njega očim nikoli ne krega, vse mu kupi.« <i>Kaj je tisto, kar v vaši družini skupaj počnete?</i> »Včasih gremo na kak izlet ali pa skupaj gledamo televizijo. Pa med počitnicami kam gremo.«	Živim z mamo, očimom in polbratom. Očim me pogosto tepe. S polbratom se ne razumem. Mama je zelo dobra. Skupaj se učiva. Za dobre ocene me nagradi. Oče je tudi fajn. Uči me glasbo. Z mamo se lahko pogovarjam. Polbrat je najpomembnejši v hiši. Skupne aktivnosti: izleti, gledanje televizije.
ŠOLA <i>Kako se v šoli počutiš?</i> »V razredu se dobro počutim. S sošolci si pomagamo. Lahko si povemo stvari med seboj. Lahko tudi povem, da sem zaljubljen, pa se mi ni ne smejijo. Cel razred je moj prijatelj, tudi dekleta. V eno od njih sem pa zaljubljen. Včasih so se sošolci norčevali iz mene, zdaj pa se dobro razumem. Varujejo me pred tistimi, ki se norčujejo iz mene, me žalijo.« <i>Kdo te žali?</i> »To so starejši otroci iz šole, niso sošolci. Pravijo mi, da sem ošpica ali pa da sem bebec. Zato cele šole ne maram. Pa tudi preglasna je med odmori. Takrat vsi kričijo, se derejo, da me kar ušesa bolijo.« <i>Kako se razumeš z učitelji?</i> »Razredničarka je zelo prijazna, mi pomaga. Je stroga, veliko zahteva, a je pravična. Pa tudi s specialna pedagoginja je prijazna, samo ne maram, da me vzame ven iz razreda kar med poukom. Jaz bi rad bil skupaj s svojimi sošolci pri uri. Saj bi šel k njej, ampak pred poukom ali pa pouku.« <i>Si s specialno pedagoginjo o tem govoril?</i>	V razredu se dobro počutim. Včasih so se sošolci norčevali iz mene, zdaj se pa dobro razumemo. Ščitijo med pred drugimi, ki me žalijo. Pravijo mi, da sem, ošpica ali pa bebec. Šole zato ne maram. Razredničarka in specialna pedagoginja sta prijazni. Ne maram hoditi med poukom ven iz razreda k specialni pedagoginji.

»Ja, sem ji že rekel, pa tudi mama je z njo govorila, ampak ni nič drugače. Še vedno me vzame iz razreda. To mi ni fajn. Potem pa ne vem, kaj so v razredu delali. Doma moram vse prepisovati, če mi kdo posodi zvezek. Specialna pedagoginja pravi, naj med odmorom prepišem, jaz pa takrat ne morem prepisat. Sem full počasen, pa še vsi klepetajo in me moti.« <i>Si zadovoljen s svojimi ocenami in učnim uspehom?</i> »Imam dobre ocene. Sem ponosen na njih. Samo včasih mi pa kaj ne gre.« <i>Kateri predmeti te zanimajo in jih imaš rad?</i> »Najraje imam angleščino. Rad recitiram angleške pesmi ali pa pripovedujem angleške zgodbe. Pa tudi matematika mi je všeč, rad računam.« <i>Ali se ti zdijo kateri predmeti naporni, težki ali jih ne maraš?</i> »Pri družbi in naravi imam težave. Pa pri pisanju imam še vedno težave. Berem tudi ne preveč lepo.« <i>Koliko časa porabiš za učenje?</i> »Učim se zelo veliko, ves popoldne do večera. Včasih sem utrujen od učenja. Je naporno. Zvečer se lahko igram, kar je super. Še vedno sem zelo otročji. V postelji imam plišaste igrače in ležim z njimi. Še vedno se igram z vsemi svojimi starimi igračami.« <i>Kdo ti doma pomaga pri učenju?</i> »Pri učenju mi pomaga mama, včasih tudi teta in babica.«	Doma moram prepisovati učno snov, ko nisem v razredu. Imam dobre ocene. Na to sem ponosen. Rad imam angleščino in matematiko. Težave imam pri branju, pisanju ter družbi in naravi. Zelo veliko se učim. Včasih sem utrujen. Še vedno sem zelo otročji in se rad igram. Pri učenju mi pomaga mama, včasih tudi teta in babica.
PREDLOG PODPORE IN POMOČI <i>Kakšna pomoč pri pouku bi bila zate najboljša? Na kakšen način bi ti lahko pomagali?</i> »Da bi imel malo več časa za pisanje testov, ker tako počasi pišem. Saj to včasih že imam. Pa da bi hodil k specialni pedagoginji po pouku ali pa pred poukom, da potem ne bi rabil prepisovat. Pa da ne bi imel toliko domačih nalog.«	Več časa pri pisanju testov. K specialni pedagoginji želim hoditi izven časa pouka. Manj domačih nalog.
VRSTNIKI <i>Imaš veliko prijateljev?</i> »Imam veliko prijateljev. Na rojstne dneve pa sem bolj redko povabljen. Jaz jih povabim na rojstni dan, samo tudi ne veliko.« <i>Kaj počnete skupaj s prijatelji?</i> »Igramo nogomet ali pa gremo v mesto, gledamo izložbe in malo hodimo. V šoli pa igramo tudi nogomet, pa še med dvema ognjema, pa košarko.« <i>Kakšna je tvoja vloga v skupini prijateljev? Si vodja ali si bolj v ozadju?</i> »Sem bolj v ozadju. Tim je glavni. Njega moramo ubogati, da lahko ostanemo njegovi prijatelji.« <i>Kaj tebi pomeni prijateljstvo?</i> »Prijatelji si lahko med sabo pomagamo.« <i>Ali so te prijatelji kdaj razočarali?</i> »Peter me je žalil, da sem reva, da si nič ne upam, da sem kot baba. Pa včasih se kdo dela norca. Ampak zdaj je v redu.«	Imam veliko prijateljev. Na rojstne dneve sem redko povabljen. Igramo nogomet, med dvema ognjema, košarko, hodimo po mestu in gledamo izložbe. Sem bolj v ozadju. Vsi moramo ubogati Tima. Prijatelji si med seboj pomagamo. Včasih se norčujejo iz mene. Peter me je žalil, a zdaj je v redu.
PROSTI ČAS, INTERESI <i>Kaj je zate prosti čas?</i> »V prostem času mi je dobro, ker se takrat malo odpočijem.« <i>Kaj najraje počneš v prostem času?</i> »Rad poslušam glasbo ali pa igram na klavir, ki sem ga dobil od Dedka Mraza. Včasih se igram z igračami. O tem sem ti že prej govoril. Pa k plesnemu krožku hodim. Mi je všeč.« <i>Si sam izbral glasbo in ples ali ti je kdo svetoval?</i> »Sam sem si to izbral. Mi je všeč. Za glasbo me je pa tudi oči navdušil. On je glasbenik in igra na različne instrumente.«	V prostem času si odpočijem. Poslušam glasbo, igram klavir, hodim k plesnemu krožku, se igram. Za glasbo me je navdušil oče.
NAČRTI IN ORIENTACIJA ZA PRIHODNOST <i>Kakšne so tvoje želje?</i> »Želim, da bi se spremenil odnos mojega polbrata do mene in do mame. On je zelo žaljiv in nesramen do naju obeh.« <i>Imaš še kakšne želje glede tebe samega?</i> »Želim si, da bi bil bolj pameten, ne bi toliko stvari pozabil in da ne bi bil tako zelo počasen, ker potem je vedno vse narobe. Pa da bi več znal. Ja, pa želim si, da bi končno dobro poznal na uro. Toliko sem že star, pa še vedno dobro ne poznam na uro. Me je včasih sram... Pa k dramskemu krožku bi rad hodil.« <i>Kje bi rad živel, ko boš odrasel?</i> »Ne vem, kje bom živel. V kraju, kjer imam mamo ali v kraju, kjer imam očija.« <i>Kakšen poklic bi rad opravljal?</i> »Rad bi postal reševalec, ker je ta poklic zelo naporen. Pa všeč mi je, da bi lahko bil v uniformi.«	Želim, da bi polbrat spremenil odnos do mene in do mame. Želim, da bi bil bolj pameten, da bi več znal in poznal na uro. Rad bi hodil k dramskemu krožku. Ne vem, kje bom živel, tam, kjer živi mama ali tam, kjer živi oče. Rad bi postal reševalec, ker je to naporen poklic. Pa všeč mi je, da bi bil v uniformi.

Deček je bil v čas intervjuja sproščen. Ko sva zaključila, je rekel, da mu je bilo zelo všeč. Tudi sama sem bila zadovoljna, saj sem mu dala možnost, da se mi je zares predstavil. Prej sem ga spoznavala bolj skozi skupno aktivnost (grafomotorične vaje, branje kratkih zgodb, stripov idr.), vendar so določena področja ostala nedotaknjena. Šele zdaj razumem nekatere njegove reakcije kot so na primer obrazni tiki, kadar govori o očimu, prevladujoča želja po igri (želja po sprostitev zaradi preobremenjenosti s šolskim delom in učenjem) idr.

Tabela 4: Samopredstavitev in pojmi prvega in drugega reda po posameznih področjih

POSAMEZNA PODROČJA	POJMI I. REDA	POJMI II. REDA
JAZ SAM	Lepo otroštvo v manjšem kraju skupaj z mamo in očetom. Sem že zaljubljen. Do drugih nisem nesramen. Rad pomagam. Rad imam živali. Včasih sem bil slabši učenec. V šoli sem se zasanjal in nisem poslušal. Zdaj sem boljši učenec. Bolj poslušam pri pouku. Teži mi, da me v šoli izzivajo, da se norčujejo iz mene	Počuti se odraslega. Je prijazen do drugih ljudi in rad pomaga. V šoli je pogosto v vlogi žrtve.
DRUŽINA	Živim z mamo, očimom in polbratom. Očim me pogosto tepe. S polbratom se ne razumem. Mama je zelo dobra. Skupaj se učiva. Za dobre ocene me nagradi. Oče je tudi fajn. Uči me glasbo. Z mamo se lahko pogovarjam. Polbrat je najpomembnejši v hiši. Skupne aktivnosti: izleti, gledanje televizije.	Živi z mamo, očimom in polbratom. Fizično nasilje s strani očima. Dober odnos z mamo. Dobre izkušnje z očetom. Povezuje ju glasba.
ŠOLA	V razredu se dobro počutim. Včasih so se sošolci norčevali iz mene, zdaj se pa dobro razumemo. Ščitijo me pred drugimi, ki me žali. Pravijo mi, da sem, ošpica ali pa bebec. Šole zato ne maram. Razredničarka in specialna pedagoginja sta prijazni. Ne maram hoditi med poukom ven iz razreda k specialni pedagoginji. Doma moram prepisovati učno snov, ko nisem v razredu. Imam dobre ocene. Na to sem ponosen. Rad imam angleščino in matematiko. Težave imam pri branju, pisanju ter družbi in naravi. Zelo veliko se učim. Včasih sem utrujen. Še vedno sem zelo otročji in se rad igram. Pri učenju mi pomaga mama, včasih tudi teta in babica.	Trenutno se dobro počuti v razredu, ne pa tudi v šoli. Nesprejetost v družbi. Doživljanje stigme v šoli. Učni uspeh mu veliko pomeni. Močna področja: angleščina, matematika. Šibka področja: branje, pisanje, narava in družba. Veliko se uči. Želja po sprostitev – po igri.
PREDLOG PODPORE IN POMOČI	Več časa pri pisanju testov. K specialni pedagoginji želim hoditi izven časa pouka. Manj domačih nalog.	Več časa pri pisanju testov, več prostega časa. Ne želi izstopati.
VRSTNIKI	Imam veliko prijateljev. Na rojstne dneve sem redko povabljen. Igramo nogomet, med dvema ognjema, košarko, Hodimo po mestu in gledamo izložbe. Sem bolj v ozadju. Vsi moramo ubogati Tima. Včasih se norčujejo iz mene. Peter me je žalil, a zdaj je v redu.	Ima prijatelje, vendar je bolj v ozadju. Imajo skupne aktivnosti. V družbi je pogosto žrtev.
PROSTI ČAS, INTERESI	V prostem času si odpočijem. Poslušam glasbo, igram klavir, hodim k plesnemu krožku, se igram. Za glasbo me je navdušil oče, ki je glasbenik.	Prosti čas = počitek. Interesi: poslušanje glasbe, igranje klavirja, ples in igra.

NAČRTI IN ORIENTACIJA ZA PRIHODNOST	Želim, da bi polbrat spremenil odnos do mene in do mame. Želim, da bi bil bolj pameten, da bi več znal in poznal na uro. Rad bi hodil k dramskemu krožku. Ne vem, kje bom živel, tam, kjer živi mama ali tam, kjer živi oče. Rad bi postal reševalec, ker je to naporen poklic. Pa vseč mi je, da bi bil v uniformi.	Želja po boljšem odnosu s polbratom. Želja po znanju. Želja po dramskem krožku. Razcepljenost med mamo in očetom. Želja po pomoči in pomembnosti.
-------------------------------------	---	--

Primerjava informacij iz dokumentacijskih virov in delno strukturiranega intervjuja (samopredstavitve) po posameznih področjih

Tabela 5: Primerjava informacij iz Strokovnega mnenja Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami in iz delno strukturiranega intervjuja z otrokom na podlagi pripisanih pojmov II. Reda

ŽIVLJENJSKA PODROČJA	DOKUMENTACIJA	SAMOPREDSTAVITEV
O OTROKU IN OTROK O SEBI		Počuti se odraslega. Je prijazen do drugih ljudi in rad pomaga. Pogosto je v vlogi žrtve.
DRUŽINA	Živi z mamo, očimom in polbratom. Z očetom ima redne stike.	Živi z mamo, očimom in polbratom. Fizično nasilje s strani očima. Dober odnos z mamo. Dobre izkušnje z očetom. Povezuje ju glasba.
ŠOLA	Menjava šole, težave v navezovanju stikov z vrstniki, pogoste konfliktna situacije. Intelektualne sposobnosti so povprečne. Specifični primanjkljaji na področju učenja – pri branju in pisanju.	Trenutno se dobro počuti v razredu, ne pa tudi v šoli. Učni uspeh mu je pomemben, zato se veliko uči. Nesprejetost v družbi in doživljanje stigme v šoli. Močna področja: angleščina, matematika. Šibka področja: branje, pisanje, narava in družba. Želja po sprostivni – po igri
PREDLOG PODPORE IN POMOČI	Dodatna strokovna pomoč specialne pedagoginje. Prilagoditve pri pouku.	Več časa pri pisanju testov, več prostega časa. Pomoč specialne pedagoginje, vendar ne želi izstopati.
VRSTNIKI		Ima prijatelje, vendar je bolj v ozadju. Imajo skupne aktivnosti. V družbi je pogosto žrtev.
PROSTI ČAS, INTERESI		Interesi: poslušanje glasbe, igranje klavirja, ples in igra.
NAČRTI IN ORIENTACIJA ZA PRIHODNOST		Želja po boljšem odnosu s polbratom. Želja po znanju. Želja po dramskem krožku. Razcepljenost med mamo in očetom. Želja po pomoči in pomembnosti.

LITERATURA in drugi viri

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. London: Fulton.
- Algozzine, B., Ysseldyke, J. (2006). *Teaching students with emotional disturbance. A practical guide for every teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press, London, New Delhi: Sage.
- Ažman, T. (2004). Reševanje problemov s pomočjo metode ustvarjanja prihodnosti. V: Kobolt, A. (ur.), *Metode in tehnike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Bailey, J. (1998). Medical and psychological models in special needs education. V: Clark, C., Dyson, A. in Millward, A. (ur.), *Theorising special education*. London in New York: Routledge, str. 44-60.
- Barle-Lakota, A. (2005). Uvodni prispevek. V: Kastelic L. (ur.), *Usmerjanje oseb s posebnimi potrebami in vključevanje v programe: zbornik prispevkov iz razprave na okrogli mizi*. Ljubljana: Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije.
- Barriers to the Education of Roma in Europe*. (2002). European Roma Rights Centre. www.errc.org/Popup_index.php?type=nyomtat&id=385 29.9.2005
- Beattie, J., Jordan, L. in Algonizzine, B. (2006). *Making inclusion work. Effective practises for all teachers*. California: Corwin press, Thousand Oaks.
- Bečaj, J. (1986). Potrebe in možnosti posebne obravnave otrok v šoli Zbornik "Drugačnost otrok v osnovni šoli", Ljubljana. str. 22-38.
- Bečaj, J. (1987). Problem uspešnosti pri obravnavanju vedenjskih motenj na osnovni šoli. V: ur. Bergant, M.. *Vedenjske motnje mladostnikov v sodobnem času*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Bečaj, J. (1989). Kriterij za oddajo v vzgojni zavod, Ptički brez gnezda, l. 13, štev. 28, str. 7-30.
- Bečaj, J. (2003). Disocijalnost pri otrocih in mladostnikih. V: Slovenska pediatrija, letnik 10, št. 1, str. 12-27.
- Bečela, M. (2004). Vloga predsednika komisije za usmerjanje. V: Topolovec N., Matejek Z. (ur.), *Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami: vodnik v pomoč staršem in strokovnim delavcem*. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Beck, U. (1983). Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten, *Soziale Welt*, 2, str 35-74.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995, 2. izdaja 1997). Krek, J. (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Bender, W. N., Smith, J. K. (1990). Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities: A meta analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 23, str. 298-305.
- Bennett, P.L. (2006). Helpful and unhelpful practises in meeting the needs of pupils with emotional and behavioural difficulties: a pilot survey of staff views in local authority. *British journal of special education*, 33 (4), s. 188-195.
- Berger, J. (1975). Normalnost i mogućnost njenog metodološkog odredjenja, *Avalske sveske* 2, str. 105-112.
- Berger, P. L., Luckmann, Th.(1988). *Družbena konstrukcija realnosti*, Misel in čas, Ljubljana, str.27-40, 151-166.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London, Bristol: Taylor & Francis.

- Bertrand, L. (1996). The Role of the Classroom Teacher and Support Personnel in the Inclusive Education Approach. Community Action Programme: Helios.
- Bogataj, S. (1999). Motnje vedenja in osebnosti pri mladostnikih. V: Didakta, let. 8, št. 46/47, str. 92-93.
- Booth, T. (1983). Integration and Participation in Comprehensive Schools. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). Inclusive education: Readings and reflections. London, New York: Open University Press, str. 58-59.
- Bourdieu, P. (2002). Praktični čut. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Brandstadter, J. (1977). Normen, v Herrmann (in sod.), Handbuch psychologischer Grundbegriffe, Kösel, str. 327-334.
- Bregant, L. (1987). Navodilo za klasifikacijo disocialnih motenj. Ptiki brez gnezda, 12 (25), 7-21.
- Breitenbach, E. (1986). Neuropsychologische und entwicklungspsychologische Grundlagen von Integrationsstörungen, Akademie für Lehrerfortbildung, 1 zvezek, Dillingen, 1986, str. 17-25.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Ekologija ljudskega razvoja - pogled u prošlost i u budućnost, Ekološka dečja psihologija, Zavod za učbenike i nastavna sredstva, Beograd, str.34-58.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in Research on the ecology of human development, v Silbereisen, Rudiger (izd.) Development as action in context: Problem behavior and normal youth development, New York, Springer, str. 287-307.
- Brown, R. I. in Shearer, J. (1999). Challenges for inclusion within a quality of life model for the 21st century. V: Mitchell, D. (ur.) (2004). Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 139-156.
- Bullock, M.L. (1992). Exceptionalities in children and youth. Boston: Allyn and Bacon.
- Čačinovič Vogričič, G. (2006). Nova paradigma v sodelovanju med otrokom, starši in šolo: soustvarjanje pomoči. V Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč: zbornik prispevkov. Ljubljana: Društvo Bravo.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. in Skidmore, D. (1995). Dialectical analysisi, special needs and schools as organisations. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 247-264.
- Corbett, J. (2001). Supporting Inclusive Education: A connective pedagogy. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- Creating Inclusive Schools. Guidelines for the Implementation of the National Curriculum Policy on Inclusive Education. (2002) Ministry of Education of Malta.
http://www.education.gov.mt/ministry/doc/inclusive_schools.htm
- Dekleva, B. (1989). Oddaja otrok in mladostnikov v vzgojne zavode, razlike med občinami ter stališča centrov za soc. delo, Ptiki brez gnezda, 1.13, štev. 28, 1989, str. 58-74.
- Delfos, M.F. (2004). Children and Behavioural Problems: Anxiety, Aggression, Depression and ADHD – A Biopsychological Model with Guidelines for Diagnostic and Treatment. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Denied a future? Summary. (2001), Save the children, London.
- Dobravec, S. (2005). Vloga šole v procesu integracije učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. V: ur. Klemenčič, M. M.. Zbornik povzetkov 3. slovenskega kongresa socialne pedagogike. Ljubljana: združenje za socialno pedagogiko – Slovenska nacionalna sekcija FICE.

Doef, P.L.M. van der (1992). Four features of child psychopathology: An interdisciplinary model of classification and treatment, 19-27. V: ur. Ploeg, J. D. van der, ur.: Vulnerable youth in residential care, Part 2. Leuven, Apeldoorn: Garant.

DSM IV. (b.d.). Pridobljeno 27.8.2005 s svetovnega spleta: http://www.psychnet-uk.com/dsm_iv/dsm_iv_index.htm

Dyck B. (1982). Das Kind in Heim, v Kupfer: Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung, Quelle Meyer, str. 71-75.

Dyson, A., Howes, A. and Roberts, B. (2003). What do we really know about inclusive schools? V: Mitchell, D. (ur.) (2004). Special educational needs and Inclusive education; Major themes in education (Vol II). London and New York: RoutledgeFalmer (Taylor&Francis Group), str. 280- 294.

Elliot, D.S., Ageton, S.S., Canter, R.J. (1979). An integrated theoretical perspective on delinquent behavior, Journal of Research in Crime and Delinquency, 16, str. 3-22.

ERRC to Vlado Dimovski, Minister of Labour and Social Affairs. 28.2.2004.
http://lists.errc.org/publications/legal/JIM-Slovenia_2004.doc

Etnična podoba Slovenije skozi statistične podatke: Narodna pripadnost v popisih od leta 1953 do leta 2002. (2005). V: Komac, M. in Medvešek, M. (ur.), Percepcije slovenske integracijske politike: zaključno poročilo. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, str. 89-165.

Evans, J., Harden, A., Thomas, J., Benefield, P. (2003). Support for pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary classrooms: a systematic review of the effectiveness of interventions. In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Feyerabend, P. (1976). Wider den Methodenzwang, Frankfurt, str. 47-48.

Filipp, S.H. (1979). Entwurf eines heuristischen Bezugrahmens für Selbstkonzept - Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie, v Selbstkonzept Forschung, Klett Cotta, str. 129-147.

Filipp, S.H.(1981). Aufbau und Wandel von Selbstschemata über die Lebensspanne, v Ewert O.: Selbstkonzept und Erklärung von Verhalten, Stuttgart 1981, str. 140-159 FILIPP S.H.: Ein allgemeines Modell für Analyse Kritischer Lebensereignisse, v Kritische Lebensereignisse, München: Urban in Schwarzenberg, str. 3-23.

From them to us. An International Study of Inclusion in Education.(1998) Booth, T., Ainscow, M. (ured.). London. Routledge.

Fulcher, G. (1989). Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability. London, New York in Philadelphia: The Falmer Press.

Garmenzy, N., Masten, A.S. , Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology, Child Development 55, str. 97-111.

Garrick Duhaney, L. M. in Salend, J. S. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. V: Mitchell, D. (ur.) (2004). Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 363-378.

Gerschel, L. (2005) Connecting the disconnected; Exploring issues of gender, 'race' and SEN within an inclusive context. V: K. Topping, S. Maloney (eds) The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education. London & New York, RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, 95-110.

Gimenez Adelantado, A., Piasere, L., Liegeois, J. P. (2002). The Education of Gypsy Childhood in Europe, final report. Opre Roma.

Goffman, E. (1968). Asylums. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). Inclusive education: Readings and reflections. London, New York: Open University Press, str. 29-33.

- Gronemeyer, K. (1976). Konsumgesellschaft, München: Juventa.
- Hargreaves, D.H. (1979a). Reaktionen auf soziale Etikettierung, v Asmus, Heidelberg, 1979, str. 86-105.
- Hargreaves, D.H. (1979b). Die delinquente Subkultur und die Schule, v Asmus, Abweichendes Schülerverhalten, Heidelberg, str 141-154.
- Heckhausen, H. (1980). Motivation und Handeln, Berlin, Springer, 1980, str. 47-77.
- Hegedűs, A. T., Forrai, K. (1999) Teachers on the Gypsy culture. V: C. Fényes, C. McDonald, A. Mészáros, (Eds.) The Roma Education Resource Book (Budapest, Open Society Institut), str. 174-178.
- Hildeschmidt, A. (1982). Nichtversetzung - eine pädagogische Massnahme?, v Fischer R.: Hauptschulversagen, Bedingungsanalyse und pädagogische Konsequenzen, Saarbrücken, str. 135-142.
- Hildeschmidt, A. (1987). Schulversagen als Entwicklungsproblem, v Oerter/ Montada, Entwicklungspsychologie, 2 izdaja, Psychologie Verlags Union, str. 854-878.
- Hobbs, J. (1982). The troubled and Troubling Child, San Francisco, Jossey Bass, str. 15.
- Hoghugi, M. (1990). Worker - Child Relationship, v FICE Kongres v Pragi, str. 203-206.
- Hoghugi, M., Lyons, Muckley, Swainston. (1989). Treating problem children, Issues, Methods and Practice, str. 3-29.
- Horvat, J.. Navodila za prilagojeno izvajanje programov za dijake z motnjami vedenja in osebnosti. Pridobljeno 5.12.2006 iz svetovnega spleta: <http://www.sviz.si/?page=si/predstavitev/konference/navodila>
- Horvat, M. (1997). Zasnova dela socialnega pedagoga za uspešnejšo integracijo otrok z motnjami vedenja in osebnosti v redno osnovno šolo. V: Socialna pedagogika, let. 1. št. 4, str. 23-32.
- Integracija/inkluzija med zamislijo in uresničevanjem. (2003). Sodobna pedagogika, 54, posebna izdaja.
- Izobraževanje oseb s posebnimi potrebami. Pridobljeno s svetovnega spleta: 12.5.2006, <http://www.mss.gov.si/index.php?id=143>
- Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje (1991). Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1991, str. 13
- Jessor, R., Jessor, S.L. (1977). Problem behavior and psychosocial development, A longitudinal study of youth, New York, Academic Press.
- Kaiser, R. (1977). Gessellschaft, Jugend und Recht, Weinheim, str. 59.
- Kaj je hendikep (1997). AWOL, 3, 1, str. 5-46.
- Karakaya, S. 2004. A comparative study: English and Turkish teachers' conceptions of their professional responsibility. Educational studies 39, no. 3: 195-216.
- Kavkler, M. (2002). Vključevanje otrok s posebnimi potrebami. V: Trtnik Hrlec, A. (ur.), Vključevanje otrok s posebnimi potrebami – vloga ravnatelja. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kavkler, M. (2005a). Model systemskega pristopa inkluzivnega šolanja. V: Konferenca Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kavkler, M.(2005b). Uresničevanje systemskega pristopa inkluzivne šole v praksi. Zaključno poročilo CRP projekta. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Keckeisen, W. (1974). Die Gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens, Perspektiven und Grenzen des labeling approach, München, str. 24.
- Kerzner Lipsky, D. K. in Gartner, A. (1996/2004). Equity requires inclusion: the future for all students with disabilities. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 45-55.

- Kerzner Lipsky, D. K. in Gartner, A. (1999/2004). Inclusive education: a requirement of a democratic society. V: Mitchell, D. (ur.), Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 31-44.
- Kleber, E.W. (1977). Lernvoraussetzungen und Unterricht, Weinheim: Beltz, str. 43-56.
- Kniveton, B. H. 2004. A study of perceptions that significant others hold of the inclusion of children with difficulties in mainstream classes. Educational Studies 30, no. 3: 331-343.
- Kobi, E.E., Bonderer E. (1982). Diagnostik in der heilpädagogischen Arbeit, Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik, Luzern, str. 34.
- Kobolt A. (1997). Teoretične osnove socialno pedagoških intervencij, 1. in 2. del. Socialna pedagogika, 1(1) in 1(2), Združenje za socialno pedagogiko. Ljubljana, s. 7-27 in s. 5-23.
- Kobolt A., Rapuš-Pavel J. (2004). Večperspektivni diagnostični model. Soc. pedagog. (Ljubl.), september 2004, letn. 8, št. 3, str. 275-294. [COBISS.SI-ID 5909065]
- Kobolt A., Sitar-Cvetko J., Stare A. (2005). Gledališko ustvarjanje kot socialno integrativno delo z mladimi. Socialna pedagogika, 9/3, str. 229-264.
- Kobolt, A. (2004). Sloweniens Jugendhilfe zwischen alten und neuen Strukturen. Forum Erzieh.hilfen, 2004, letn. 10, št. 4, str. 212-215. [COBISS.SI-ID 5893449]
- Kobolt, A. (1992). Motivacijske in vedenjske strategije otrok in mladostnikov v domski vzgoji. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Doktorska disertacija.
- Kobolt, A. (1999) Mladostnikova samorazlaga in individualno vzgojno načrtovanje, Socialna pedagogika, let. 3, št. 4, str. 323-356.
- Kobolt, A. (2004). Die neue EU-Gemeinschaft: Entwicklung und Veränderung - und wie messen wir sie?. Forum Erzieh.hilfen, 2004, let. 10, št. 3, str. 131.
- Kobolt, A. (2005). Predavanja iz socialno pedagoških intervencij. Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
- Kobolt, A. (2006). Kognitivni pristopi v socialno pedagoškem svetovanju in socialni terapiji. Interno gradivo.
- Kobolt, A., Rapuš Pavel, J. (2006). Model sodelovalnega ocenjevanja in interveniranja. V Sande, M. idr. (ur.), Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Koštal, R. (1999). Objektivnost kvalitativnega raziskovanja. Socialna pedagogika, 4 (4), 407-424.
- Koenig, D., Escury, A.M. (1990). What is on a child's mind, Practical Applications on Perspective Taking, Thesis Publishers, Amsterdam, str. 15 -72 ter 106 -128.
- Koller-Trbović, N., Žižak, A. (2004). Participacija korisnika u procesu procjene potreba i planiranja intervencija: socijalnopedagoški pristup, (Znanstveni niz, knj. 16). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Končar, M. (2003). Timski pristop pri oblikovanju individualiziranega programa. V: Skupaj za otroke s posebnimi potrebami. Maribor: Osnovna šola Gustava Šiliha.
- Konferenca Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi (Povzetki predavanj). (2005). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Konvencija o otrokovih pravicah (OZN) (1989). Pridobljeno 25. 4. 2005 iz svetovnega spleta: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105>
- Korczak, J. (1969). Wie man ein Kind lieben soll, Göttingen, str. 156-160
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education, 20 (1), str. 77-97.
- Korthagen, F. in Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. Teachers and Teaching: theory and practice, 11, 2, str. 47-71.

- Kos, A. (1986). Od individualnih razlik prek drugačnosti do psihosocialnih motenj, v zborniku: *Drugačnost otrok v osnovni šoli*, Ljubljana, str. 55-59.
- Košťal, R. (1999). Objektivnost kvalitativnega raziskovanja. *Socialna pedagogika*, 4 (4), 407-424.
- Kottler, J. A., Kottler, E. (2001). *Svetovalne spretnosti za vzgojitelje in učitelje. Priročnik za vzgojitelje in učitelje v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Krajncan, M., Škoflek, I. (2000). Pregled nekaterih fenomenoloških klasifikacij motenj vedenja in osebnosti otrok in mladostnikov. V: *Socialna pedagogika*, let. 4, št. 2, str. 167-179.
- Krek, J., Vogrinc, J. (2005). Znanje slovenskega jezika kot pogoj šolskega uspeha učencev iz jezikovno in kulturno različnih ter socialno deprivilegiranih družin – primer začetnega opismenjevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika*, 56, 2, str. 118-139.
- Kristančič, A. (2002). *Socializacija agresije*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.
- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Pridobljeno 26.11.2006 iz svetovnega spleta: www.zrss.si/pdf/UPP_kriteriji.pdf
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, 54, posebna izdaja, str. 24-35.
- Kroflič, R. (2006). Kako udomaćiti drugačnost? Tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, str. 26-39.
- Kupfer, H. (1978). *Erziehung verhaltensgestörte Kinder*, Quelle Meyer, Heidelberg, str. 7-48.
- Kupfer, H. (1982). *Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung*, Quelle Meyer, Heidelberg, 3. izdaja, str. 37-44.
- Kus, N., Leskovec, T., Pesan, I. (2006). Dodatna strokovna pomoč v naši šoli – nova kvaliteta. V: Založnik, B. (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*. Nova Gorica: Educa, Melior.
- Lambrich, H.J. (1981). "Ich habe nur Stroh im Kopf", was es bedeutet ein Schlechter Schüler zu sein, v A.G.Pädagogisches Museum (ed.), *Hilfe Schule*, Berlin, str. 230 -245.
- Lambrich, H.J. (1986). *Schulleistung, Selbstkonzeption und Unterrichtsverhalten, Eine qualitative Untersuchung zur Situation "schlechter" Schüler*, Deutscher Studien Verlag, Berlin, str. 15-66.
- Lassahn, R. (1976). *Einführung in die Pädagogik*, Heidelberg, 1976, str.35
- Lazarus, R.S. (1981a). Stress und Stressbewältigung - ein Paradigma, v Philipp S.H. (izd.): *Kritische Lebensereignisse*, München, Urban in Schwarzenberg, str. 198-244.
- Lazarus, R.S., Lannier, D. (1981b). Stressbezogene Transaktionen zwischen Personen und Umwelt. v Nitsch (izd.): *Stress, Theorien, Untersuchungen, Massnahmen*, Bern, Huber, str. 213-259.
- Lesar, I., Čuk, I., Peček, M. (2005). Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 90-107.
- Lesar, I., Čuk, I., Peček, M. (2006). How to improve the inclusive orientation of Slovenian primary school – the case of Romani and migrant children from former Yugoslavia. *European Journal of Teacher Education*, 29, 3, str. 387-399.
- Lewis, J. (1998). Embracing the holistic/constructivist paradigm and sidestepping the post-modern challenge. V: Clark, C., Dyson, A. in Millward, A. (ur.), *Theorising special education*. London in New York: Routledge, str. 90-105.
- Lewis, R.B. (1987). *Teaching special students in the mainstream*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Lipeč Stopar, M. (2003). Nekateri vidiki vključevanja učencev s posebnimi potrebami v osnovno šolo. V: *Defectologica Slovenica*, let.11, št.1, str.17-37.

- Lorenz, W. (2004). Social professions for a social Europe. In: Erasmus - Evaluation Conference [5(7), 7, pp39-50]. Koblenz, Germany.
- Lukšič-Hacin, M. (1995). Ko tujina psotane dom: Resocializacija in narodna identiteta pri slovenskih izseljencih. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Magajna, L. idr. (2005). Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli - razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči: raziskovalno poročilo, projekt št. VP-0830. Ljubljana: Razvojno-raziskovalni inštitut Svetovalnega centra.
http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/ucne_tezave_OS_porocilo.pdf, (12.9.2007).
- Marentič Požarnik, B. (1987). Nova pota v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Martinšek, J. (2006). Spremembe inkluzivnega izobraževanja. V: Šolski razgledi, let.57, št.9, str.10.
- Medveš, Z. (2003). Šola zate in zame. Sodobna pedagogika, posebna izdaja, str. 84-102.
- Meijer, C., Soriano, V. in Watkins, A. (2003). Special needs education in Europe: inclusive policies and practices. V: Mitchell, D. (ur.) (2004). Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 331-346.
- Mencin Čeplak, M. (2000). Šola ter zgodbe o (pre)velikih pričakovanjih in izgubljenih iluzijah. V: Ule, M. (ured.), Socialna ranljivost mladih. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino, str. 119-142.
- Mielke, U. (1997). Če z otrokom ni lahko: spoznajmo vzroke, ustvarimo zaupanje, razumimo bolje, rešujemo probleme. Radovljica: Didakta.
- Miller, K. (2000). Otrok v stiski. Ljubljana: Educey.
- MKB – 10. Mednarodna klasifikacija bolezni in sorodnih zdravstvenih problemov za statistične namene. deseta revizija. 1.knjiga, 2.izdaja (2005). Ljubljana: Institut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Mrgole, A. (2003). Kam z mulariijo? Načela kakavosti neformalnega dela z mladimi. Ljubljana: ministrstvo za šolstvo, znanost in šport – Urad republike Slovenije za mladino.
- Mrvar, P. (2004). Interkulturno svetovanje in interkulture svetovalne kompetence. V: Sodobna pedagogika, let.55, št. 3, str. 146-167.
- Musek, J. (1985). Model referenčnega delovanja jaza, Društvo psihologov Slovenije, Ljubljana, str. 8-34.
- Musek, J. (1993) Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana: Educey.
- Myschker, N. (1989). Aktualni trendi pedagoškega dela z vedenjsko motenimi otroci in mladostniki, v Ptičkih brez gnezda, šte. 26, str. 51-54.
- Myschker, N. (1993). Verhaltens-störungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart, Berlin, Koeln: Kohlhammer.
- Nastran Ule, M. (1996). Mladina v devetdesetih. Analiza stanja v Sloveniji. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003). Pridobljeno s svetovnega spleta: 12.5.2006, www.zrss.si/doc/PP_prilagojeno_izvajanje_programa_OS_maj.doc
- Novak, B. (2004). Skupen pouk vseh otrok v redni šoli – dolžnost ali prosta presoja države? Sodobna pedagogika, 55, 4, str. 102-123.

- Novljan, E. idr. (2004). Uvajanje pogojev za inkluzivno šolanje otrok s posebnimi potrebami – analiza stanja in predlogi: ciljni raziskovalni program »Konkurenčnost Slovenije 2001-2006«, projekt št. V5-0562-01. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Novljan, E., Jelenc, D., Kastelic, L., Kogovšek, D., Lipeč Stopar, M., Pulec Lah, S., Vrhovski Mohorič, M. in Žolgar Jerkovič, I. (2004). Uvajanje pogojev za inkluzivno šolanje otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami – analiza stanja in predlogi (Projekt št. V5-0562-01): Ciljni raziskovalni program »Konkurenčnost Slovenije 2001-2006«. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Oerter, R. (1987). Der ökologische Ansatz, v Oerter/Montada, Entwicklungspsychologie, 2 izdaja, Psychologie Verlags Union, str. 99-103, 120.
- Oliver, M. (1996). Understanding Disability: From Theory to Practice. London: MacMillan Press Ltd.
- Opara, B. (2005). Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah. Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Centerkontura d.o.o..
- Oplotnik, Z. J. (2005). Gospodarski razvoj in položaj Slovenije kot nove članice EU V: Črnak-Meglič, A. (ur.). Otroci in mladina v prehodni družbi. Analiza položaja v Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za mladino.
- Oppenheimer, L. (1978). Social cognitive development: A theoretical and empirical elaboration, Nijmegen, University of Nijmegen, 1978, 58-65 Oppenheimer, L., Groat, S.: Construction and reconstruction of social event sequences: A developmental and comparative study, Psychological Reports, šte. 56, str. 511-518.
- Pečarič, E. (2005). Feminizem in hendikep. Pridobljeno s svetovnega spleta: 20.5.2006, <http://www.yhd-drustvo.si/article.php?story=FeminizemInHendikep>
- Peček Čuk, M. (1998) Izobraževanje razrednih učiteljev za integracijo učencev s posebnimi potrebami = Educating Primary Teachers for Integration of Pupils with Special Needs. V: Peček Čuk, M. (ur.) Evropski trendi v izobraževanju razrednih učiteljev = European Trends in Primary School Teacher Education. Ljubljana: Pedagoška fakulteta = Faculty of Education, str. 117-126.
- Peček, M. (1992). Integracija – le novo ime za posebno izobraževanje? V: Žagar, F. (ur.), Kaj hočemo in kaj zmoremo? Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 206-211.
- Peček, M. (1999). Od odvisnosti do odgovornosti – vključevanje učencev s posebnimi potrebami v procese odločanja. Socialna pedagogika, 4 (4), 357-376.
- Peček, M. (1999). Od odvisnosti do odgovornosti – vključevanje učencev s posebnimi potrebami v procese odločanja. Socialna pedagogika, 4 (4), 357-376.
- Peček, M. (2001) Integration versus segregation: the case of Slovenia. Mediterranean journal of educational studies, 2001, 6, 2, str. 45-64.
- Peček, M. (2005). Is primary school in Slovenia just and fair: the case of migrant children from former Yugoslavia. Dve domovini/Two homelands, 22, str. 29-48.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost. Ljubljana: Sophia.
- Peček, M., Čuk, I., Lesar, I. (2005). Kako razumeti zahtevo po vključevanju marginaliziranih skupin učencev v redno osnovno šolo? V: Sodobna pedagogika, let. 55, št. 5, str. 56-79.
- Peček, M., Čuk, I., Lesar, I. (2006). Učitelji o Romih v slovenski osnovni šoli. V: Socialna pedagogika, let. 10, št. 2, str. 137-168.
- Peček, M., Lesar, I. (2006). Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost. Ljubljana: Sophia.
- Peček, M., Lesar, I. (2006). Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost. Ljubljana: Založba Sophia.
- Pediček, F. (1987). Drugačnost in različnost otrok v vzgoji in izobraževanju. V: Drugačnost otrok v naši šoli (zbornik s strokovnega posvetovanja, ki je bil v Ljubljani 17. in 18. septembra 1986). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani, str. 66-77.

Pergar Kuščer, M. (2004) Social class and educational opportunities. V: Social learning, inclusiveness and exclusiveness in Europe. Krzywosz-Rynkiewicz, B., Ross, A. (edit.) Stoke on Trent: Trentham Books.

Pirovšek, N., Lončarič, V. (2005). Člani Društva šolskih svetovalnih delavcev Slovenije sprašujejo in ugotavljajo. V: Kastelic, L. (ur.), Usmerjanje oseb s posebnimi potrebami in vključevanje v programe: zbornik prispevkov iz razprave na okrogli mizi. Ljubljana: Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije.

Pismo EERC to United Nations Committee for the Elimination of Racial Discrimination (5. 3. 2003). Pridobljeno 15. 9. 2005 iz svetovnega spleta: <http://www.errc.org>

Popis 2002. Pridobljeno 10. 6. 2006 iz svetovnega spleta: <http://www.stat.si/popis2002/si/default.htm>

Poročilo o spremljanju napredka Slovenije (2003-2005). Ocena napredka v izvajanju priporočil komisarja Sveta Evrope za človekove pravice (2006). Strasbourg: Urad komisarja za človekove pravice. 4.9.2006

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

Pravice oseb z intelektualnimi ovirami (2005) Budapest, New York: Open Society Institute.

Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 54/2003, 93/2004, 97/2005.

Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 25/2006.

Pulec Lah, S. (2005). Pomembni vidiki oblikovanja individualiziranega programa. V: Konferenca Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Rapuš Pavel, J. (1999). Pomen samopredstavitve mladostnic – primerjava uradne dokumentacije s tem, kar same povedo o sebi. *Socialna pedagogika*, 4 (4), 377-406.

Rapuš-Pavel, J. (2005). Delo je luksus. Mladi o izkušnjah brezposelnosti. [Work is luxus. The juveniles about their experiences with unemployment]. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Oxford: University Press.

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

Razpotnik, Š. (2004). Socialnopedagoška diagnostika: delo z negotovostjo. *Socialna pedagogika*, 8 (3), str. 253-274. Sande M. idr. (2006). *Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Reinecke, M. A., Dattilio, F. M., Freeman, A. (2003). *Cognitive therapy with children and adolescents*, New York, London: Guilford Press.

Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljo in uresničevanjem. V: *Sodobna pedagogika/Posebna izdaja*, let. 54, št. 120, str. 64-83.

Riddell, S. (2000/2004). Inclusion and choice: mutually exclusive principles in special educational needs? V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 120-138.

Rosenmeyr, L. (1981). *Aktuelle Probleme der Heimerziehung*, Jugendamt der Stadt Wien, 1981, str. 13-27

Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Reinhart & Winston.

- Roter, P. (2005). Vloga jezika v integracijskem procesu. V: Komac, M. in Medvešek, M. (ur.), *Percepcije slovenske integracijske politike*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, str. 237-268.
- Rovšek, M. (2006). Poti in stranpoti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V: Založnik, B. (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*. Nova Gorica: Educa, Melior.
- Royer, E. (2006, cop. 2005). The gap between research and practice: Achieving effective in-service training for teachers working with EBD students. V: ur. Clough, P. & Garner, P. & Pardeck, J. T. & Yuen, F.. *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
- Rupel, D. (1988). Očrt drugačne sociologije, Komentar k Družbeni konstrukciji realnosti Bergerja in Luckmana, Ljubljana, str. 201.
- Rutter, M. (1985). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage, v Kent, M.W., Rolf, E. (ed.) *Primary prevention of psychopathology, vol.III: Social competence in children*, University Press of New England, str. 49-74.
- Scheipl, J. (1992). Aktuelle trends in der Sozialpädagogik im deutschsprachigen Raum, neobjavljeno gradivo.
- Schmidt, M. (2001a). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Schmidt, M. (2001b). Vzgojno-izobraževalna integracija. Pridobljeno s svetovnega spleta: 23.2.2006, <http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/pdf/VZGOJNO.pdf>
- Schultheiss, A. (1974a). Seelische Fehlentwicklung im Kindesalter und Gesellschaftsstruktur, izd. Strunk, Neuwied, Berlin, str. 45-48.
- Schultheiss, J.R. (1974b). Fachtermini in Titeln zur Verhaltensgestörten- pädagogik, I, 1974, str.34-40
- Scruggs, T. E. in Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming / inclusion, 1958-1995: a research synthesis. V: Mitchell, D. (ur.) (2004). *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 379-400.
- Silbereisen, K. (1987). Soziale Kognition - Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen, v Oerter/Montada, *Entwicklungs - psychologie*, Psychologie Verlags Union, str. 732.
- Silbereisen, K., Kastner, P. (1986). Jugend und Problemverhalten, *Entwicklungspsychologische Perspektiven*, v Oerter/Montada, *Entwicklungs - psychologie*, 1987, Psychologie Verlags Union, 20 poglavje, str. 883-919.
- Skalar V. (1988). Strokovni tokovi, ki so vplivali na razvoj vzgojne in prevzgojne doktrine v vzgojnih zavodih, Ptički brez gnezda, I.13, štev.26, str. 27-43.
- Skalar, M. (1985). Samovrednotenje in učna uspešnost, Filozofska fakulteta, Ljubljana, str. 27-83 (magistersko delo).
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*. London, New York: Open University Press.
- Škoflek, I. in sodelavci (2004). Vzgojni program. Pridobljeno 13.12.2006 iz svetovnega spleta: www.zrss.si/doc/_Vzgojni%20program.doc
- Skrtic, T. M., Sailor, W. in Gee, K. (1996/2004). Voice, collaboration, and inclusion: democratic themes in educational and social reform initiatives. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education (Vol. II)*. London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, str. 214-246.
- Skubic Ermenc, K. (2001). Koncepti kakovostnega znanja modernega tujega jezika v teoriji ter v slovenskih osnovnošolskih in gimnazijskih učnih načrtih. *Sodobna pedagogika*, 52, 1, str. 186-205.

- Skubic Ermenc, K. (2003). Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti (doktorska disertacija). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Skubic Ermenc, K. (2004) Prispevek k razpravi o posebnih potrebah z vidika učencev priseljencev, Vzgoja in izobraževanje, 6, str. 53-56.
- Skubic, A. E. (2005). Obrazi jezika. Ljubljana: Študentska založba.
- Slee, R. (1998). The politics of theorising special education. V: Clark, C., Dyson, A. in Millward, A. (ur.), *Theorising Special Education*. London in New York: Routledge, str. 126-136.
- Šolska zakonodaja. (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Stangvik, G. (1998). Conflicting perspectives on learning disabilities. V: Clark, C., Dyson, A. in Millward, A. (ur.), *Theorising special education*. London in New York: Routledge, str. 137-155.
- Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji. (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport RS.
- Strmčnik, F. (1976). Diferenciacija in individualizacija pouka. V: Marentič Požarnik, B., Strmčnik, F., Tomić, A (ur.). *Sodobno pedagoško delo*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Šušur, Z. (1997). Integracija i inkluzija: sličnosti i razlike. *Defektologica Slovenica*, 5, str. 7-17.
- Sutherland, K. S., Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behaviours in classrooms for students with emotional and behavioural disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, 14, št. 1, str. 1-14.
- Svenšek, A. (2006). Vključevanje Romov. V: *Vzgoja*, leto 8, št.29, str. 38-39.
- Theorising Special Education* (1998) Clark, C. idr. (ured), London, New York: Routledge.
- Tomlinson, S. (1982). A Sociology of Special Education. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). *Inclusive education: Readings and reflections*. London, New York: Open University Press, str. 59-65.
- Trede, W. (1998). Mehr Ahnung als Wissen. Heimerziehung und Heimerziehungsforschung im internationalen Vergleich [More Art Than Knowledge: Residential Care and Research in the International Forum]. In: R. Treptow (Ed.), *Internationaler Vergleich und Soziale Arbeit* 78-96. Berlin: Rheinfelden.
- Ucman, I. (1998). Ravni povezovanja družina – šola. V: ur. Žerovnik, A.. *Družina – šola*. Ljubljana: Založba Družina d.o.o.
- Uhlendorff, U. (1999). Socialnopedagoška hermenevitična diagnostika ter načrtovanje vzgojne pomoči. *Socialna pedagogika*, 4 (4), 445-460.
- Ule, M. (2005). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ule, M., Renner, T., Mencin Čepelak, M., Tivadar, B. (2000). *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino.
- UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge & a Vision (Conceptual Paper)*. Pridobljeno 15. 9. 2005 iz svetovnega spleta: <http://www.unesco.org/education/inclusive>
- Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti. (2006). *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, let. 57(123).
- Urejanje problematike šolanja otrok priseljencev v Sloveniji (2004). Eurydice.
- Usmerjanje oseb s posebnimi potrebami in vključevanje v programe: zbornik prispevkov iz razprave na okrogli mizi (ur. Kastelic, L.). (2005). Ljubljana: Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije.

- Vahid, B. in Harwood, S. (1998). 500 tips for working with children with special needs. London: Sterling.
- Vec, T. (1998). Sodelovanje s starši otrok z motnjami vedenja in osebnosti. V: ur. Žerovnik, A. Družina – šola. Ljubljana: Založba Družina d.o.o.
- Vec, T. (2002). Disocialno vedenje in specifične učne težave. V: Končnik Goršič, N. in Kavkler, M. (ur.), Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Velikonja, M. (2000). Izobraževalni programi. Izobraževanje odraslih. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod republike Slovenije za šolstvo. Projektno učenje za mlajše odrasle.
- Verbinc, F. (1997). Slovar tujk. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Visser, J. (b.d.). Social Emotional and Behavioural Difficulties: Can Mainstream Schools meet these Pupils Needs? First European SEBCD conference, Malta 2007. Pridobljeno 20.1.2008 s svetovnega spleta: <http://www.educ.um.edu.mt/sebcd/papers.html>.
- Vodeb Bonač, M. (2005). Nekateri vsebinski, organizacijski in proceduralni problemi postopkov usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. V: Kastelic, L. (ur.), Usmerjanje oseb s posebnimi potrebami in vključevanje v programe: zbornik prispevkov iz razprave na okrogli mizi. Ljubljana: Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije.
- Von Braunmuhl, E. (1989). Antipädagogik, Beltz, Weinheim, Basel, 6 izdaja, str. 83.
- Vršnik Perše, T. (2005). Integracija otrok s posebnimi potrebami: analiza sprememb zakonodaje vzgoje in izobraževanja ter njeni učinki (doktorska disertacija). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Wenar, C. (2003). Razvojna psihopatologija i psihiatrija: od dojenčke do adolescencije. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Wiel, N., Matthys, W., Cohen-Kettenis, P. C., Engeland, H. (2002). Effective treatments of school-aged conduct disorder children: recommendations for changing clinical and research practices. European Child & Adolescent Psychiatry, 11 (2), 79-84.
- Wikipedija. Pridobljeno 26. 3. 2007 iz svetovnega spleta: <http://sl.wikipedia.org/wiki/Diskurz>
- Wilson, J. (2004). Justice and disability. European Journal of Special Needs Education, 1, str. 99-106.
- Zakon o osnovni šoli. (1996). V: Šolska zakonodaja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 107-143.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 118/2006.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Uradni list RS, št. 54/2000.
- Zaviršek, D. (2000). Hendikep kot kulturna travma: historizacija podob, teles in vsakdanjih praks prizadetih ljudi. Ljubljana: Založba /cf. (Oranžna zbirka).
- Zeiher, H. (1990). Kindheit. Organisiert und Isoliert, v Psychologie Heute, šte. 2, str. 20-23
- Žerdin, T. (1991). Učne težave in neuspeh v šoli. V: ur. Žerdin, T.. Težave, težavice, učne motnje. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Zidar, M. (2005). Otrok s hiperkinetično motnjo v šoli. Sodobna pedagogika, 56, 4, str. 42-55.
- Žorga, S. (1989). Oblike in kontinuiteta psihosocialne neprilagojenosti v razvoju osnovnošolskega otroka, Filozofska fakulteta, disertacija, str. 89, 129, 260-280, 337-387.