

**UNIVERZA V LJUBLJANI**  
**PEDAGOŠKA FAKULTETA**

# **DIPLOMSKO DELO**

**KSENIJA NOVAK**

**UNIVERZA V LJUBLJANI**  
**PEDAGOŠKA FAKULTETA**  
**Socialna pedagogika**

**Moteče vedenje v šolskem prostoru**  
**DIPLOMSKO DELO**

**Mentorica: dr. Alenka Kobolt**

**Somentorica: dr. Jana Rapuš Pavel**

**Kandidatka: Ksenija Novak**

**Ljubljana, januar 2012**

## Zahvala

*»Izraziti hvaležnost. Izpovedati jo. Tako, povsem iz srca. Izpovedati jo takrat, ko jo iskreno začutiš. Brez leporečja in narejenosti. Razodeti jo v vsej resnici, čisto odprto, tako kot se zjutraj razpre nebo in obsije z novo zarjo vso zemljo, brez pridržkov in senc.«*

Posebno zahvalo namenjam svojima mentoricama, dr. Alenki Kobolt za vso podporo, usmerjanje, nasvete in razumevanje ter dr. Jani Rapuš Pavel za vložen trud.

Posebna zahvala gre tudi mojim staršem in bratu za podporo in spodbudo pri študiju ter na drugih področjih mojega življenja.

Zahvaljujem se prav vsakemu od vas, ki ste prispevali k nastanku te diplome preko pogovorov, nasvetov, različnih uslug ali preko bodrenja in spodbude v težkih trenutkih.

Vsem iskreno hvala!

## Povzetek

To delo je namenjeno preučevanju motečega vedenja v šolskem prostoru in različnih dejavnikov, ki ga spodbujajo ter vzdržujejo.

V teoretičnem delu predstavim moteče vedenje kot tisto, ki je povezano s kontekstom v katerem se pojavlja, socialno interakcijo in komunikacijo ter dejavnike, ki spodbujajo ali blažijo moteče vedenje v šolskem prostoru. Eden od teh je vrstniška skupina, ki je pomembna za otrokov psihosocialni razvoj in ima velik vpliv na vedenje otrok. Naslednji dejavnik je šola. Šola je izrazito storilnostno naravnana institucija, ki pripomore k pojavu motečega vedenja, saj od otrok poleg učenja, polnjenja in preverjanja osvojenega znanja, zahteva sposobnost socialnega prilagajanja, pripravljenost na sodelovanje in zmožnost odpovedovanja trenutnim željam, kar nekateri učenci bolj in drugi manj ustrezno obvladajo. Prav tako so pomembni učitelji, ki lahko s svojim vedenjem in odnosom do otrok prispevajo k spodbujanju ali blaženju motečega vedenja v razredu. Več raziskav ugotavlja, da imajo učitelji težave predvsem z vedenjem, ki se kaže na ekternaliziran način, za najbolj moteče pa velja agresivno vedenje, na katerega se v diplomski nalogi posebej osredotočim.

Empirični del sem posvetila raziskovanju primera dečka, ki po mnenju razredničark v svojem razredu velja za najbolj motečega otroka. Preko lastnih opazovanj, izpeljave delavnice z dečkom in pogovorov z razredničarkama ugotavljam, katera vedenja so za razredno situacijo moteča ter kateri dejavniki prispevajo k takšnemu vedenju. Ugotovim, da je dečkovo šolsko okolje spodbudno ter da je deležen posebne pomoči in pozornosti. Deček ima dobre odnose z razredničarkama in vrstniki, kar vidim kot ključni dejavnik na poti do odpravljanja težav. Deček sodeluje z več strokovnjaki in je deležen različnih oblik pomoči, pri tem pa se izkaže, da je medsebojno informiranje in sodelovanje med vpletenimi odraslimi potrebno izboljšati.

**Ključne besede:** socialni kontekst, moteče vedenje, agresivno vedenje, šolsko okolje, ADHD.

## **Abstract**

This work is intended to research disruptive behavior in school environment and different factors that stimulate and support it.

In theory I introduce disruptive behavior, as a behavior connected to the context in which it appears social interaction and communication. I introduce factors that can contribute or reduce appearance of disruptive behavior in school environment. One of them is peer group which is very important for children's psychosocial development and has a great influence on their behavior. The next factor is school itself. School is an institution that contributes to disruptive behavior with it demands for productiveness, learning, remembering, social conformation, cooperation and ability to resign from momentary wishes, which is easier for some children and harder for others. Teachers are also very important. With their behavior and relationship they can contribute a lot to the level of appearance of disruptive behavior in classroom. Researches suggest that teachers have more problems with behavior that is showed in externalized way, especially with aggressiveness to which I give special focus in this work.

I devoted the empirical part of this work to research an example of a boy who is considered by his teachers to be the most disruptive child in his class. Through my own observations, realization of a clay work with a boy and talks with his teachers, I try to find out which of his behaviors are disruptive for school environment and which factors contribute to his behavior. I find out that his school environment is stimulating and he gets special help and attention. The boy has good relations with his teachers and peers what I see as a key factor to improving his problems. The boy is working with many specialists and gets many different forms of help but the informing and collaboration between all involved adults must be improved.

**Key words:** social context, disruptive behavior, aggressive behavior, school environment, ADHD.

# Kazalo vsebine

<i>Uvod</i> .....	- 7 -
<b>TEORETIČNI DEL</b> .....	- 8 -
<b>1. Moteče vedenje in socialni kontekst</b> .....	- 8 -
<b>2. Vrstniška skupina - dejavnik motečega vedenja</b> .....	- 12 -
<b>2.1. Razvoj vrstniških odnosov</b> .....	- 12 -
2.1.1. Predšolsko obdobje .....	- 13 -
2.1.2. Osnovna šola .....	- 14 -
<b>2.2. Pomen vrstniških skupin</b> .....	- 15 -
<b>2.3. Vpliv staršev na razvoj vrstniških odnosov</b> .....	- 16 -
<b>2.4. Dejavniki, ki vplivajo na sprejetost med vrstniki</b> .....	- 17 -
2.4.1. Vrstniško zavračanje .....	- 20 -
<b>3. Moteč otrok in šola</b> .....	- 20 -
<b>3.1. Šola kot sistem</b> .....	- 21 -
3.1.1. Usmerjanje otrok - pomoč ali stigmatizacija?.....	- 23 -
3.1.2. Šolska klima – potreba po delu na medosebnih odnosih.....	- 24 -
<b>3.2. Odzivi učiteljev na moteče vedenje</b> .....	- 25 -
<b>4. Agresivno vedenje je za okolje najbolj moteče</b> .....	- 28 -
<b>4.1. Oblike agresije</b> .....	- 28 -
<b>4.2. Razvojna obdobja in izražanje agresivnosti</b> .....	- 29 -
4.2.1. Predšolsko obdobje .....	- 29 -
4.2.2. Osnovna šola.....	- 29 -
<b>4.3. Dejavniki, ki vplivajo na razvoj agresivnega vedenja</b> .....	- 30 -
<b>4.4. Psihodinamska razlaga delovanja ega</b> .....	- 32 -
4.4.1. Ego, ki ne pride do izraza.....	- 33 -
<b>4.5. Kako se odzivati na agresivno vedenje?</b> .....	- 34 -
<b>5. ADHD – primanjkljaj pozornosti in motnja hiperaktivnosti</b> .....	- 35 -
<b>5.1. Otrok z ADHD in šola</b> .....	- 39 -
<b>5.2. Kako delati z otroki z ADHD</b> .....	- 40 -
5.2.1. Gibalna terapija.....	- 41 -

5.2.2. Vedenjska terapija.....	- 42 -
5.2.3. Terapija z zdravili .....	- 42 -
5.2.4. Kako lahko pomagajo starši in učitelji.....	- 43 -
<b>EMPIRIČNI DEL.....</b>	<b>- 44 -</b>
<b>1. Teoretični koncepti kot podlaga za izvedbo študije primera .....</b>	<b>- 44 -</b>
<b>2. Raziskovalna vprašanja.....</b>	<b>- 44 -</b>
<b>3. Raziskovalna metodologija in postopek zbiranja podatkov.....</b>	<b>- 45 -</b>
<b>4. Obdelava podatkov.....</b>	<b>- 46 -</b>
<b>5. Rezultati.....</b>	<b>- 46 -</b>
<b>5.1. Mnenje razredničarke 3. razreda o Janezovem vedenju .....</b>	<b>- 47 -</b>
<b>5.2. Neposredno opazovanje Janezovega vedenja v 3. razredu .....</b>	<b>- 48 -</b>
<b>5.3. Delavnica z glino v 3. razredu .....</b>	<b>- 50 -</b>
5.3.1. Primerjava Janezovega vedenja med poukom in pri delu z glino .....	- 51 -
<b>5.4. Pogovor z razredničarko v 4. razredu .....</b>	<b>- 52 -</b>
<b>5.5. Neposredno opazovanje Janezovega vedenja v 4. razredu .....</b>	<b>- 58 -</b>
5.5.1. Pogovor z razredničarko 4. razreda o Janezovem spremenjenem vedenju .....	- 61 -
<b>6. Analiza podatkov.....</b>	<b>- 62 -</b>
<b>6.1. Primerjava ključnih dejavnikov .....</b>	<b>- 62 -</b>
<b>6.2. Opazna sprememba po pričetku terapije.....</b>	<b>- 64 -</b>
<b>ZAKLJUČEK.....</b>	<b>- 65 -</b>
<b>VIRI IN LITERATURA .....</b>	<b>- 67 -</b>

## Kazalo tabel

Tabela 1: Diagnostični kriteriji za ADHD po DSM-IV.....	37
Tabela 2: Trije ključni simptomi ADHD.....	38

## Uvod

Današnji čas je čas nenehnih sprememb, nejasnih vlog in nepoznavanja receptov ter poti za srečno življenje. Vse to poraja negotovost, tako pri odraslih kot tudi pri otrocih. Slednji svojo negotovost kažejo na različne načine, najpogosteje pa s preizkušanjem mej in kršenjem pravil. Takšno vedenje je posebej moteče v šoli, kjer sta za uspešno delo potrebna red in disciplina, to pa pomeni sprejemanje avtoritete in upoštevanje določenih pravil.

Poleg stiske, ki jo otroci doživljajo znotraj sebe, je otrok, ki stiske povnanja oz. jih kaže navzven, deležen tudi zunanjih oblik kazni, v obliki odklanjanja s strani vrstnikov, slabših odnosov s pedagoškimi delavci šole, različnih prepovedi ter sankcij. Temu sledi splošno slabo počutje v šoli. Takšno počutje in doživljanje šole pa lahko v otroku sproža agresivne in moteče oblike vedenja, kar pomeni, da je sklenjen začaran krog.

Namen diplome je predstaviti socialni kontekst motečega vedenja in dejavnike, ki na takšno vedenje vplivajo, da bi uspeli spoznati in razumeti vedenje teh otrok ter otroke videti, ne le kot oviro pri vodenju pouka, temveč kot individuum, ki išče svoje mesto v šolskem prostoru. Njihov način vedenja ni vedno primeren in ustrezen, je pa otroku blizu ter mu zagotavlja varnost in potrditev. Končni cilj je, da razklenemo začaran krog in vanj posežemo z ustrezno obliko pomoči, ki bo zmanjšala otrokove stiske in mu omogočila pozitivno izkušnjo šole. Hkrati s tem pa si bo otrok pridobil nove oblike vedenja, ki mu bodo zagotavljale pozitivno potrditev in manj negativnih sankcij s strani okolice.

## TEORETIČNI DEL

### 1. Moteče vedenje in socialni kontekst

Otroci, ki vedenjsko odstopajo, so pogosto v stiski, katero lahko kažejo na različne načine. Lahko usmerijo svojo stisko navzven in postanejo nemirni, glasni, moteči ali iščejo pozornost; lahko lažejo, kradejo, so nasilni do ostalih otrok. Druga možnost pa je, da stisko obrnejo vase in postanejo odmaknjeni, pasivni, sanjavi, izolirani in neopazni. Ko se tako vedenje kaže kot vztrajen vzorec, preko vrste predmetov in aktivnosti, ga smatramo kot čustveno in vedenjsko težavo (Montgomery, 1999 v Metljak, 2009).

Za moteče ponavadi veljajo otroci, ki svojo stisko usmerjajo navzven, med tem ko ostanejo tisti, ki stisko obračajo vase, vse prevečkrat prezrti, kar lahko prinese tragične posledice.

Kristančič (2002) pravi, da za izrazito moteče vedenje velja, da je moteče vedenje pogosto ali ponavljajoče. To nam omogoča razlikovanje med občasnim in trenutno motečim vedenjem otrok, ki je sicer normalno in tipično za vse otroke v določenem obdobju razvoja.

Peček Čuk in Lesar (2010) ugotavljata, da gre pri učencih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami za precej specifični vidik težav, ki večinoma ne izhajajo iz nekih fizičnih oz. fizioloških posebnosti ali posebnosti v razvoju, kot tudi ne iz nekih očitnih spoznavnih oz. kognitivnih omejenosti, marveč gre večinoma za razvoj specifičnih, z vidika družbe, ne najbolj sprejemljivih, lahko celo ogrožajočih, odzivov pri interakciji učenca z okoljem.

Kobolt (2010b) meni, da so čustvene in vedenjske težave večinoma posledek neustreznih odnosov, tako tistih, v katerih se je otrok razvijal, kot tistih, v katerih trenutno živi. Tak otrok doživlja čezmerna in pogosta občutja strahu, anksioznosti, nekompetentnosti, lastne neuspešnosti, travmatskih doživetih v razvoju, nezadovoljenosti potreb po povezanosti in vključenosti (prav tam).

Vse teh občutij in stisk otrok ne zna izraziti drugače, zato se pogosto manifestirajo v vedenja, ki so za okolico moteča.

Kobolt (2010b) pravi, da izvorni problemi učencev, ki nase opozarjajo z izstopajočim in bolj ali manj motečim vedenjem, izhajajo praviloma iz težav, ki sodijo v krog

socialnointegracijskih vedenjskih težav, v mislih ima tako izstopajoče vedenje, kot dejavnike, ki takšno vedenje generirajo. Drugo področje na katerem imajo ti otroci običajno težave pa je slabši učni uspeh oz. učni neuspeh, ki izhaja iz:

- njihovega praviloma slabšega doživljanja samega sebe
- slabe samopodobe
- dosedanjih socialnih izkušenj, ki so praviloma skromnejše
- socialnega statusa, ki ga uspejo uveljaviti v svojih vrstniških odnosih
- dejavnikov njihovega družinskega okolja
- šolskega okolja, ki lahko vse to omili ali pa utrjuje in še močneje izrazi (prav tam).

Kristančič (2002) kot pogoste in intenzivno moteče oblike vedenja otrok navaja:

- povzročanje telesnih bolečin sebi in drugim otrokom (praskanje, grizenje, brcanje, tepež)
- uničevanje materiala in opreme
- zavračanje navodil in usmerjanja
- napadi nekontroliranega besa, zapuščanje skupine ali razreda brez dovoljenja
- ekscesivne dejavnosti
- kratkotrajna pozornost

Iz zgornjega opisa lahko prepoznamo, da gre v glavnem za vedenja, ki jih otrok izraža na zelo jasen in neposreden način. To potrjuje, kar je ugotovil že Dyck (1982 v Kobolt, 2010a): »Moteno (dodajam: moteče) je tisto, kar nas moti«.

Ena najstarejših, študij, ki preučuje pojav izstopajočega, motečega vedenja v šoli je bila pred več kot osemdesetimi leti v ZDA izvedena študija Wickmana (1928 v Kobolt, 2010b). Wickman (prav tam) je ugotovil, da so bili že takrat učitelji najbolj zaskrbljeni nad agresivnim vedenjem, »acting-out« vedenjem oz. nad vedenjem, kjer posameznik izgubi kontrolo nad sabo. Zaskrbljeni so bili torej nad vedenjem, ki se kaže na očiten, javen način, t.i. eksternalizirano vedenje. Pravi (prav tam), da učitelji najmanj svoje pozornosti in zaskrbljenosti namenjajo osebnostnim in čustvenim problemom, ki jih učenci držijo v sebi, jih torej ne eksternalizirajo, temveč internalizirajo.

Vec (2009) ugotavlja, da so nekatere oblike motečega vedenja širše družbeno nesprejemljive, npr. fizična agresija, poseganje po tuji lastnini, mučenje živali..., nekatere pa so odvisne od socialnega okolja. Tako je neko vedenje npr. moteče za nekatere učitelje ali za enega od

staršev, za druge učitelje ali sorodnike pa ni, npr. ugovarjanje odraslemu, tekanje po hodniku, pogovarjanje s hrano v ustih...

Pšunder (2003) pravi, da ni mogoče postavljati absolutnih kriterijev o tem, kaj konstituira neprimerno vedenje v šoli. Neko vedenje je težko opredeliti kot neprimerno, ne da bi upoštevali njegove okoliščine. Vidimo, da je neko vedenje označeno kot neprimerno glede na perspektivo posameznika, ki vedenje ocenjuje; v šolskem kontekstu se neprimerno vedenje navadno nanaša na perspektivo učiteljev.

Kobolt (2010b) opozarja, da kadar otroka označimo s pojmi kot so: izstopajoče vedenje, vedenjske motnje, nemirni otrok, impulzivno vedenje, izguba kontrole nad svojim vedenjem, agresivno vedenje..., je takšno označevanje posledica redukcijskega pogleda na otroka. Pri tem misli redukcijskega v smislu, da le otroka vidimo kot nosilca nekega vedenja, ki je družbeno moteče, obremenjujoče za okolje. Pri tem pa prezremo dejstvo, da so otrokovi emocionalni in vedenjski odzivi odvisni od kvalitete odnosov, ki jih vzpostavlja v svojem okolju, od možnosti sodelovanja z osebami iz odnosnega polja (družina, razred, vzgojitelj, učitelj) ter od tega, kako otrok zadovoljuje svoje osnovne psihosocialne potrebe (prav tam).

V ozadju izstopajočega vedenja je vedno neko čustvo, ki se želi izraziti. To pomeni, da je takšno vedenje otrok vedno motivirano in ima ustrezno ozadje, zato ga nikakor ne smemo gledati samega po sebi, temveč znotraj konteksta in okoliščin, v katerih se pojavlja.

Kobolt (2010b) opiše štiri nevarne redukcije v razumevanju izstopajočega doživljanja in vedenja:

- **Odrasli so si v odnosu do otrok vedno lastili vlogo ocenjevalca, tistega ki presoja, določa vrednost in opredeljuje.** Zgoraj naštete oznake ponavadi uporabljamo le za otroke med tem ko odrasli podobno vedenje in doživljanje radi odenemo v izraze: »doživljamo krizo, trenutno ne zmorem funkcionirati«.
- Poskus, da bi **vedenje opredelili kot izoliran, neodvisen pojav/fenomen**, ki ga je mogoče uspešno spreminjati, korigirati.
- **Strokovnjak je tisti, ki ve in zna, njegova ocena je pravilna, verodostojna.**
- **Naslonitev na neko normativno eksistenco.** »Težavni obstajajo le če obstajajo tudi normalni. Vendar je tudi normalnost fikcija, odvisna od vsakokratnega družbenega konsenza« (Kobolt, 2010b, str. 132).

Vec (2009) pravi, da je moteče vedenje vedno vedenje v socialni interakciji. Temeljna značilnost je, da večinoma ni moteče za tistega, ki tako vedenje izraža, temveč je moteče za tistega na drugi strani, za socialno okolje. Prav zato akterji motečega vedenja najpogosteje ne čutijo t.i. bolezenskega pritiska k spremembi svojega vedenja. Za otroke so moteče šele posledice, ki so jih zaradi svojega vedenja deležni iz okolice- kazni, odklanjanje, agresija, povračila, ki jih morajo izvajati sami (prav tam).

Vsemu temu se pridruži se socialna stigmatizacija, kar nosi v sebi posebno nevarnost, saj »stigmatizacija je prerokba, ki ima v sebi mehanizem uresničevanja« (Skalar, 2003, str. 55).

Vec (2011) ugotavlja, da je moteče vedenje najpogosteje povezano z več različnimi dejavniki (tako neposrednimi kot posrednimi), ki šele povezani v prepleteno, sovplivajočo mrežo lahko izzovejo moteče vedenje. Prav zato v praksi ne obstajajo preproste in hitre rešitve in nasveti pri soočanju s to problematiko. Vec (prav tam) predstavi model SIVI, ki poskuša integrirati različna, tako klasična kot najsodobnejša spoznanja o dejavnikih, ki vplivajo na moteče vedenje ter ga vzdržujejo v določenem socialnem in situacijskem kontekstu, hkrati pa daje smernice za delovanje. Model SIVI prikazuje temeljna psihološka ozadja motečega vedenja. V tem modelu Vec (prav tam) predstavi štiri temeljna področja, ki lahko vsako zase, najpogosteje pa povezana v kompleksno prepleteno celoto delujejo bodisi kot ogrožajoči bodisi kot varovalni dejavniki razvoja motečega vedenja: **skupina**, ki je lahko izvorni dejavnik motečega vedenja, ali pa sooblikuje in vzdržuje moteče vedenje; **posameznik** (individuuum) s svojo osebnostno strukturo, genetskimi predispozicijami ter dejavniki, ki trajno zaznamujejo njegovo delovanje; **vodenje** ter **institucija**.

Kobolt (2010a) pravi, da vedenjsko izstopajoč otrok nasploh ne obstaja. Pričakovanja, norme, pravila in kultura so elementi, ki zarisujejo meje med tem, kar v nekem trenutku ter določenem socialnem in družbenem okolju razumemo kot izstopajoče, moteče, težavno ali moteno. Podobno meni Vec (2009), ko pravi, da ne glede na to, kje se skriva psihološki dejavnik motečega vedenja, je to vedno vedenje, ki je **vezano na socialni kontekst, socialno interakcijo in komunikacijo**.

Peček Čuk in Lesar (2010) pravita, da je posameznik, kakršen je v katerem koli trenutku, plod ne le vpliva okolja in njegovih individualnih značilnosti, temveč kompleksnih odnosov med njim in okoljem skozi čas.

## **2. Vrstniška skupina - dejavnik motečega vedenja**

Kot poudarita Petermann in Petermann (1996, po Rapuš Pavel 2010) v opisu razvoja agresivnega vedenja, je za razumevanje otroka v šolskem kontekstu treba upoštevati pomen šolskega uspeha in vpliva vrstnikov. Probleme v šoli in čustvene ter vedenjske težave učencev bi zato morali opazovati v tesni povezanosti z omenjenima dejavnikoma. Prinstein in Dodge (2008) pravita, da obstaja visoka povezanost med vedenjem mladih in njihovih vrstnikov.

Otrokov položaj med vrstniki ter njegove kompetence za funkcioniranje znotraj vrstniške skupine lahko pomembno prispevajo k nastanku ali vzdrževanju motečega vedenja. Vrstniška skupina lahko torej sama deluje kot varovalni ali ogrožajoč dejavnik razvoja motečega vedenja. Podobno ugotavljajo Brown, Bakken, Ameringer in Mahon (2008, po Gomezel, 2011), ki so v svojih študijskih raziskavah povezanih z vrstniki so prišli do ugotovitev:

- da je vpliv vrstnikov večsmeren- sposoben vzbujati tako primerno kot neprimerno vedenje
- da je multidimenzionalen
- da je vpliv vrstnikov kompleksen proces, ki še vedno ni dokončno raziskan.

### **2.1. Razvoj vrstniških odnosov**

Razvoj vrstniških odnosov je odvisen predvsem od starosti otrok ter psihosocialnih potreb, ki jih imajo otroci v tistem obdobju. V glavnem se razlikujejo vrstniški odnosi, ki jih otroci oblikujejo v predšolskem, šolskem in pubertetniškem obdobju.

Mikuš-Kos (1997) pravi, da je otrok zelo občutljiv na odnose med vrstniki že v predšolskem obdobju in v prvih razredih šolanja, zlasti na odnos drugih do njega samega. Čim starejši je, čim bolj se približuje puberteti, tem pomembnejše je zanj, kaj o njem mislijo vrstniki, koliko ga spoštujejo, kaj o njem govorijo, koliko ga imajo radi, koliko je zaželen ter kako se vrstniki obnašajo do njega (prav tam).

Ob vstopu v šolo predstavlja vrstniška skupina za otroka glaven kontekst socializacije. Individualne razlike v vrstniških odnosih napovedujejo raznolikost razvojnih izidov, tako pozitivnih kot negativnih (Rubin, Bukowski in Parker, 1998 v ECCRN, 2008).

Bečaj (1997) meni, da do spontanega povezovanja v skupine, ki so sposobne razviti svoje lastne norme, strukturo in cilje pride nekako z začetkom pouka na predmetni stopnji. To je čas, ko se otrok v izpolnjevanju osnovnih socialnopsiholoških potreb začne preusmerjati z odraslih na vrstnike. Vedno manj je pomembno, kako ga sprejemajo odrasli, zato pa postane toliko bolj pomemben socialni status med vrstniki. Skupinski cilj je v takem primeru izpolnjevanje osnovnih psihosocialnih potreb, česar ni mogoče narediti brez ustreznega stika z drugimi ljudmi. Tisti, ki hoče, da ga skupina sprejema, mora sprejeti pravila igre, ki so se v njej izoblikovala (prav tam).

### **2.1.1. Predšolsko obdobje**

Že dojenčki opazijo in se zanimajo za druge dojenčke. Dokazano je, da malčki z leti zavestno vedno bolj imitirajo drug drugega, opazujejo in se odzivajo, si pomagajo, delijo ter proizvajajo odgovore, ki so ustrezno različni glede na značilnosti vrstnika (Meadows, 2010).

Ugotovljeno je, da se otroci prostovoljno razdelijo v skupine po spolu, kadar so v skupini otroci obeh spolov. Dekleta in fantje oz. vrstniške skupine izoblikovane po spolu prakticirajo različne igre in interaktivne stile, kar se dogaja že v predšolskem obdobju. Fantje se običajno igrajo bolj agresivno od deklet. Ta pa se ponavadi igrajo v manjših skupinah ali dvojicah, njihova igra pa je bolj verbalna in sodelovalna (ECCRN, 2008).

Raziskave dosledno potrjujejo, da so malčki in predšolski otroci, ki imajo izkušnje z vrstniki v vrtcu, bolj sodelovalni, bolj prosocialni in bolj pozitivno naravnani v igri s svojimi vrstniki. Otroci, z več pozitivnimi izkušnjami z vrstniki v vrtcu, so imeli boljše socialne in komunikacijske spretnosti v odnosih z vrstniki v tretjem razredu. Bili so bolj družabni, sodelovalni ter manj agresivni, imeli so več bližnjih prijateljev ter bili na splošno bolj sprejeti in popularni. Otroci, s pogostejšimi negativnimi izkušnjami z vrstniki v vrtcu, so v tretjem razredu kazali več agresivnosti, imeli manj socialnih in komunikacijskih spretnosti ter poročali o manj prijateljih (ECCRN, 2008).

Meadows (2010) govori o prednostih vrstniške igre v predšolskem obdobju. Predšolski otroci, ki preživljajo čas v skupinah, hitro razvijajo socialne veščine. Poleg »paralelne igre«, ko se

dva otroka igrata en ob drugem brez sodelovanja, se sedaj pojavlja tudi »skupinska igra« in »igra vlog«. Takšna igra ponuja možnosti za razvoj komunikacijskih spretnosti, priložnost za kontrolo, kompromis in pogajanje, posebej pri izbiri vlog, scenarija in rekvizitov. Narašča prosocialno vedenje, zmanjšajo pa se konflikti zaradi predmetov (prav tam).

Howes in Phillipsen (1998 v ECCRN, 2008) ugotavljata, da priložnosti, ki jih ponuja skupina za sodelovanje v kompleksni vrstniški igri, povečujejo socialne veščine potrebne za reševanje konfliktov, sodelovanje, izmenjavanje idej. Vse to pa prispeva k sprejemanju vrstnikov, manj agresivnosti in vrstniškega izogibanja v poznejšem otroštvu.

Vse omenjene raziskave navajajo, da izkušnje z vrstniki v skupinskem okolju pred vstopom v šolo pozitivno vplivajo na razvoj kasnejših vrstniških socialnih kompetenc. ECCRN (2008) pa v kontrast tem raziskavam navaja raziskave, kjer je bilo ugotovljeno, da v primeru, da se varstvo začne zgodaj v otrokovem življenju in traja mnogo ur tedensko, ga včasih lahko povežemo s problematičnim vedenjem in zmanjšanimi socialnimi kompetencami.

### **2.1.2. Osnovna šola**

Število vrstnikov v osnovni šoli naraste, saj ima otrok vrstnike iz več okolij – šola, dom, šport, prostočasne aktivnosti, telefon, internet. Hkrati vrstnike uporablja za širši spekter aktivnosti – šport, klepet, igra, druženje, gledanje televizije itd. Prijateljstva v tem obdobju vključujejo skupne aktivnosti, skupne vrednote, skupne interese, lojalnost in razumevanje Meadows (2010).

Meadows (2010) pravi, da se vzorec agresivnega vedenja proti vrstnikom v tem obdobju spremeni. Namesto instrumentalne agresije za razrešitev trenutnega konflikta, kdo bo dobil priljubljeno igračo, ki se je pojavljala v predšolskem obdobju, se sedaj pojavi dlje časa trajajoča sovražnost. Vrstniški odnosi sedaj vključujejo več verbalne in manj fizične agresije (prav tam).

Fantovske vrstniške skupine so ponavadi večje in manj intimne od dekljskih. Odnosi znotraj njihovih skupin so pogosto tekmovalni, pojavljajo se vprašanja moči in statusa. V tej starosti fantje še pogosto uporabljajo grobo in vihravo vedenje za ustvarjanje hierarhije. Člani iste

skupine so si ponavadi podobni po nivoju šolske uspešnosti ter motiviranosti in nivoju agresije (Meadows, 2010).

Otroci postajajo zaskrbljeni glede pripadnosti vrstniški skupini. Razdor prijateljstva v tem obdobju je pogosto vir velikega stresa. Kronično pomanjkanje prijateljev je mnogokrat povezano z anksioznostjo in depresijo. Prijatelj namreč predstavlja zabavo, zaupnika, tolažnika, branitelja pred nasilništvom sovrstnikov ter pred poniževanjem odraslih (Meadows, 2010).

To obdobje močno zaznamuje tudi popularnost ali pomanjkanje popularnosti v vrstniški skupini. Meadows (2010) ugotavlja, da so med vrstniki popularni otroci, ki v glavnem potrjujejo lokalno socialno normo ali se od nje le malo razlikujejo v pozitivno smer – malo lepši, malo pametnejši, malo bolj športen... od norme. Vrstniške skupine razvijajo in pripisujejo tudi svoje norme (npr. razredni klovn, »tožibaba«) od katerih imajo nekatere pozitiven, druge pa negativen vpliv na otrokovo popularnost. Ugotovili so (prav tam), da otroci, ki jih vrstniki zavrnejo ali zanemarjajo, imajo bolj negativen pogled na svoj socialni jaz. Njihova prijateljstva ponavadi nudijo manj podpore, manj intime in so na splošno slabše kvalitete.

Prav tako obstajajo povezave med vrstniškimi odnosi in prilagoditvijo na opravljanje razvojnih nalog v kasnejših letih. Popularni otroci so s strani učiteljev večkrat označeni za delavne, pridne učence, med tem ko so zavrženi ali agresivni otroci videni kot neuvidevni, neustrežljivi in težavni ter pogosteje ponavljajo razred ali pustijo šolo. Obstajajo dokazi, da ima lahko vrstniška skupina, katere član si, vpliv na slabo socialno in akademsko funkcioniranje (Meadows, 2010).

## **2.2. Pomen vrstniških skupin**

Preko uspešno vzpostavljenih prijateljstev se otroci učijo socialnih veščin, kot so sodelovanje, deljenje z drugimi in reševanje konfliktov. Prav tako so prijateljstva zibelka občutka skupinske pripadnosti in začetek otrokovih sposobnosti empatije – to je sposobnosti vživeti se v perspektivo drugih. Oblikovanje prijateljstev (ali njihovo pomanjkanje) ima trajen vpliv na otrokovo socialno prilagajanje v kasnejšem življenju (Webster-Stratton, 1999).

Webster-Stratton (1999) ugotavlja, da vrstniški problemi kot so izolacija ali zavračanje napovedujejo celo vrsto problemov, vključno z depresijo, izpisom iz šole ter drugimi psihiatričnimi problemi v adolescenci in odraslosti. Kupersmidt and Patterson (1991 v van Beek in Dubas, 2008) pa ugotavljata, da je ta povezava močnejša pri dekletih.

Žorga (1989 v Kobolt, Pelc–Zupančič, 2010) pa je v svoji empirični študiji izvedeni pri nas kot pomemben otežujoč dejavnik psihosocialnega razvoja ugotovila nepriljubljenost med vrstniki. Ugotavlja (prav tam), da nepriljubljenost otroka v krogu vrstnikov, ob spletu drugih dejavnikov, pomeni precejšen napovedni znak tako za kasnejšo otrokovo čustveno neprilagojenost, kakor tudi za šolsko neučinkovitost, oziroma težave z učenjem.

Van Lier s sodelavci (2007) opozarja, da niso vsi vrstniški odnosi koristni za otroka. Pravzaprav nekatere vidike vrstniških odnosov pogosto povezujejo z agresivnim vedenjem in podobnimi težavami. Natančneje, s tem vedenjem lahko povežemo dva tipa različnih, vendar podobnih in enako pomembnih, vrstniških izkušenj. Prvič, vrstniki lahko spodbujajo agresivno vedenje pri otrocih s tem, ko jih zavračajo ali napadajo, kar lahko poudarja morda že obstoječe agresivno vedenje pri otroku - **mehanizem vrstniškega zavračanja**. Drugič, vrstniki lahko spodbujajo in podpirajo agresivno vedenje in nasilje, s tem ko ustvarjajo kontekst, v katerem se takšno vedenje izraža in utrjuje - **mehanizem slabega vrstniškega vpliva** (prav tam).

Prinstein in Dodge (2008) menita, da mladi posnemajo vedenje svojih vrstnikov. Tako posnemajo tudi odklonska vedenja najbližjih prijateljev sledeč njihovem verbalnem ali neverbalnem potrjevanju in odklonskem izražanju. Ta proces je znan kot odklonsko urjenje.

### **2.3. Vpliv staršev na razvoj vrstniških odnosov**

Večkrat je bilo dokazano, da imajo družine z več pozitivnega emocionalnega izražanja in večjo vzajemnostjo v odnosih starši – otrok, otroke, ki so socialno bolj kompetentni v več dimenzijah, vključno na področju vrstniških odnosov (ECCRN, 2008).

Različni avtorji ugotavljajo, da odnos zgodnje navezanosti med otrokom in starši nakazuje kasnejše vrstniške odnose in prijateljstva. Otroci, ki so izkusili varno navezavo, kažejo bolj

pozitivno vedenje do vrstnikov, medtem ko tisti z negotovimi ali ambivalentnimi navezavami kažejo več negativnega vedenja – več frustracij, zadržkov, agresije in jeze (Meadows, 2010).

Rubin, Bukowski in Parker (2006 v Meadows, 2010) menijo, da otrokove zgodnje izkušnje starševske topline, občutljivosti in odzivnosti v otroku sproži občutek zaupanja v odnose in v lasten jaz, ki je vreden pozitivnega ravnanja s strani drugih. To vodi v samozavesten interakcijski slog in aktivno raziskovanje sveta, kar olajša pozitivno igro z vrstniki. Naslednji korak vključuje pozitiven razvoj socialnih spretnosti preko raziskovanja idej, perspektiv in vlog. Po drugi strani pa se otroci, ki so imeli slabo izkušnjo navezanosti s starši, lahko počutijo in izražajo manj zaupanja ter več sovražnosti in izogibanja v svojem pristopu k spoznavanju sveta (Meadows, 2010).

Več pozitivnih interakcij kot je med otrokom in njegovim skrbnikom v varstvu, večje socialne kompetence kaže otrok med vrstniki v poznejšem otroštvu. Velja tudi obratno, otroci ki izkusijo manj pozitivnih izkušenj pri varstvu ali ki nimajo stabilnega in stalnega skrbnika, naj bi bili bolj agresivni in manj socialno kompetentni v odnosih z vrstniki (ECCRN, 2008).

Rubin, Bukowski in Parker (2006 v Meadows, 2010) so v svoji raziskavi ugotovili, da se starši nepopularnih otrok in otrok, ki se jih vrstniki izogibajo, nagibajo k uporabi nesmiselne, vsiljive ali stroge discipline in socializacijskih tehnik. Starši popularnih otrok kažejo več razumevanja do čustev otrok, več dovzetnosti, več avtoritativnega nadzora, več topline in več k otroku usmerjenega vedenja. Otroci, ki so agresivni do vrstnikov, imajo običajno starše, ki dajejo takšnemu vedenju vzor, kažejo visok nivo impulzivnega vedenja, nekonsistentne discipline ter zavračanja (prav tam).

## **2.4. Dejavniki, ki vplivajo na sprejetost med vrstniki**

Nesprejetost med vrstniki je lahko pomemben faktor pri razvoju motečega vedenja. Veliko avtorjev je preučevalo, kateri dejavniki vplivajo na otrokovo vključenost v vrstniško skupino.

Individualne značilnosti posameznika pomembno sooblikujejo otrokove izkušnje v vrstniški skupini. Ena takšnih je otrokov temperament, ki lahko na izkušnje vpliva pozitivno ali negativno ter tako določa, kako otrok obvladuje svoja srečanja z vrstniki, kar vpliva na

njegove kompetence in uspeh v vrstniški skupini. Druga pomembna značilnost pa so komunikacijske in interaktivne sposobnosti, ki jih otrok uporablja za vzpostavljanje in ohranjanje vrstniških odnosov (ECCRN, 2008).

Mikuš–Kos (1997) pravi, da temperament soodloča otrokovo potrebo po stikih z ljudmi, otrokovo sposobnost vzpostavljanja in vzdrževanja dobrih odnosov z vrstniki, večjo ali manjšo odprtost, introvertiranost ali ekstravertiranost in še mnoge druge lastnosti. Poudarja tudi sveženj družinskih vplivov. Vplivne so lahko socialne, kulturne, in etične lastnosti družine. Zlasti pa družina označi otrokove vrstniške odnose in socialno vedenje s svojimi vrednotami in vzorci obnašanja: kako je družina odprta, koliko prijateljev imajo starši, kako se sami povezujejo z zunanjim svetom, kako vrednotijo prijateljstvo; ali družina doživlja okolje kot ogrožajoče (prav tam).

Mikuš–Kos (1997) navaja lastnosti, ki so pogosto prisotne pri otrocih, ki imajo težave z vrstniki ali težave pri vključevanju v skupino:

- nezrelost,
- nesposobnost sodelovanja,
- razdiralnost,
- slaba sposobnost prenašanja porazov in čezmerne reakcije na nevšečnosti: gre za otroke, ki delujejo po načelu vse ali nič, so nestrpni, se ne znajo obvladati,
- agresivnost,
- vloga dežurnega krivca v razredu,
- težnja po nadvladovanju drugih,
- drugačnost: vedenje nekaterih otrok je glede na prevladujoče vedenjske vzorce v skupini, jezik, govorico, način oblačenja, različno od večinskega, kar je lahko vzrok za nelagodje, zadržanost drugih ali celo posmeh.
- odstopajoče vedenje: otroci, ki kažejo razvojno pogojeno ali značajsko psihosocialno različnost, imajo lahko težave v odnosih.
- pogosto tožarjenje in zatekanje po pomoč k odraslim
- okrivljanje drugih za nevšečnosti in nesreče, ki se otroku pripetijo
- splošno nezadovoljstvo, godrnjavost, tečnost, črnogledost, videnje sveta kot polnega neprijetnosti
- nestanovitnost v odnosu do drugih, prepirljivost, hitro menjavanje prijateljev, opravljalnost, odnosna nezanesljivost

- čustvena hladnost, nesposobnost vživljanja v težave drugega, nepripravljenost pomagati
- pomanjkljive socialne veščine
- preobčutljivi otroci

Kot ugotavlja Mikuš-Kos (1997) noben od navedenih dejavnikov sam na sebi še ne pomeni težav v odnosih z vrstniki. Ali bo otrok priljubljen ali nepriljubljen, ali bo odklanjan, zasmehovan in preganjan, je odvisno od spleta številnih dejavnikov lastnih otroku, njegovi družini, vrstniški skupini in okolici.

Campbell in Ewing (1990 v Webster-Stratton, 1999) sta ugotovila, da imajo največ težav z vzpostavljanjem in ohranjanjem prijateljstev otroci, ki imajo zahtevnejši temperament – hiperaktivnost, impulzivnost in nepozornost. Njihovo nezadovoljivo nadzorovanje impulzov vodi do agresivnih odzivov, slabih reševanj problemov, pomanjkanja empatije in nezmožnost razmisleka o morebitnih posledicah lastnih dejanj. Ti otroci imajo tudi pomemben zaostanek v razvoju »igralnih veščin«. Te vključujejo počakati na vrsto; sprejemati predloge vrstnikov; ponuditi idejo, namesto uveljavljati lastno voljo; sodelovanje v igri z vrstniki (prav tam).

Gottman, Gonso in Rasmussen (1975 v Webster-Stratton, 1999) so ugotovili, da obstaja večja verjetnost za zavrnitev s strani vrstnikov za otroke s slabimi govornimi spretnostmi. Ti otroci imajo težave pri vzpostavljanju pogovora ter se slabše odzivajo na iniciativo drugih. Zaradi tega se težko priključijo skupini.

Še ena rizična skupina za vrstniško zavračanje so otroci s socialnimi težavami. Otroci s socialnimi težavami pogosto napačno ocenijo, kaj se od njih pričakuje v določeni socialni situaciji: lahko so impulzivni ali razdiralni, ko vstopajo v skupino, imajo težave z deljenjem in čakanjem na vrsto, ali dajejo neprimerne in kritične pripombe. Posledično je njihova interakcija drugim otrokom zoprna. Impulzivni otroci z lahkoto postanejo emocionalno vznemirjeni ali agresivni, zaradi česar se lahko drugi otroci počutijo ogrožene. Vrstniki se zato pogosto odzivajo z izolacijo, zavračanjem ali zbadanjem teh otrok (Webster-Stratton, 1999).

### **2.4.1. Vrstniško zavračanje**

Van Lier s sodelavci (2007) ugotavlja, da je rezultat interakcij med vrstniki in zavrnenim otrokom pogosto obojestranska negativna izmenjava, kar lahko ohranja ali zvišuje stopnjo neprilagojenega vedenja zavrnenega otroka. Prav tako lahko vrstniško zavračanje otroka sili v druženje z ostalimi zavrnenimi otroki, ki se pogosto vedejo agresivno. To lahko v otroku spodbuja agresijo, saj gre za modelno učenje, ki je ojačano s strani ostalih zavrnenih vrstnikov (prav tam).

Van Lier s sodelavci (2007) pravi, da skozi vrstniško zavračanje vrstniška skupina otroku onemogoča pomembne priložnosti za socialno rast in razvoj socialnih spretnosti. Posledično vrstniško zavračanje povzroča, da imajo otroci pomanjkljive socialne veščine, s katerimi bi ustrezno obvladovali vedno bolj kompleksne socialne interakcije z drugimi otroci.

Meadows (2010) pravi, da imajo otroci, ki jih vrstniki zavračajo, povečano tveganje za nizek socialni status, pogosteje se znajdejo v vlogi žrtve, občutijo pomanjkanje prijateljev: zaradi tega trpijo za anksioznostjo, depresijo, osamljenostjo in nizko samopodobo. Povezave so močnejše pri dekletih. Situacija se slabša, kolikor daljše je obdobje zavračanja. Pogosto se brazgotine vrstniškega zavračanja čutijo tudi po tem, ko si je otrok že našel prijatelje ali ga vrstniki ne nadlegujejo več, včasih pa so sledovi vidni celo v odrasli dobi.

Van Lier s sodelavci (2007) opozarja na nevarnost sklepanja, da so zavrneni otroci zgolj žrtve vrstnikov. Raziskave kažejo visoko korelacijo njihovega statusa z agresivnim vedenjem teh otrok.

## **3. Moteč otrok in šola**

Kobolt in Pelc-Zupančič (2010) ugotavljata, da je šolski prostor posebej pomemben, saj se odraščajoči v njem sreča z vrstniškimi skupinami, utrjuje stare in se uči novih socialnih veščin, se primerja z drugimi in zavzema različne socialne položaje v skupinah. Odraščajoči glede na odnose, ki jih ustvarjajo v vrstniških skupinah, dosežajo bodisi boljši, višji ali obrobni socialni položaj. Socialna umeščenost pomembno sooblikuje razvoj samopodobe in

samospoštovanja, kar posledično vpliva na oblikovanje motivacijskih mehanizmov in vedenjskih strategij (prav tam).

Thomas, Bierman, Thompson in Powers (2008) ugotavljajo, da čeprav moteče, agresivno vedenje v domačem okolju povečuje nevarnost pojava podobnih problemov v šoli v prvih letih šolanja, raziskave kažejo, da vedenjske težave, ki jih navajajo starši, niso povsem enake tistim, ki jih opažajo učitelji. Iz tega lahko sklepamo, da obstajajo dodatni šolski faktorji, ki povečujejo nevarnost za pojav motečega in agresivnega vedenja v šolskem okolju.

Metljak (2009) ugotavlja, da imamo največ težav z vedenjem, kadar gre za problem uveljavljanja moči: vedenje, ki se izkazuje kot moč na eni strani hkrati izpostavlja nemoč na drugi. Kobolt (2010b) izpostavi agresivno vedenje kot tisto, ki ga šole ne znajo, nočejo, niso usposobljene... oz. ob storilni usmerjenosti, ki je njihova vsakdanja realnost, enostavno ne utegnejo in ne zmorejo obvladovati. Kobolt (1992 v Kobolt 2010b) je izvedla raziskavo v kateri je primerjala učence, ki so bili napoteni v osnovnošolske zavode in stanovanjske skupine, zaradi nakopičenih učnih, vedenjskih ter emocionalnih težav, ki jim učitelji v redni osnovni šoli niso bili več kos, ter učence iz rednih osnovnih šol. Raziskava je pokazala, da je največja razlika med obema skupinama učencev predvsem v tem, kako obvladujejo agresivne impulze. Tisti učenci, ki so jih zmogli obvladovati in primerno izraziti so ostali v rednih osnovnih šolah kljub učnim težavam ali drugim predvsem emocionalnim težavam. Če pa so se vedli agresivno in impulzivno in hkrati s strani družine niso imeli podpore, so bili napoteni v vzgojne zavode in takrat še redke stanovanjske skupine (prav tam).

### **3.1. Šola kot sistem**

Vsaka ustanova je v svojem bistvu negotova in nejasna, saj je sestavljena iz mnogih posameznikov in podsistemov, ki imajo različne interese in različna mnenja ter stališča do mnogih skupnih nalog in problemov. Da bi bila ustanova kot celota lahko učinkovita, je treba temeljno negotovost, ki je prisotna, urediti z vrsto pravil, dogovorov, tradicij, zapovedi in prepovedi, ki pa so oblikovani na podlagi nekih bolj temeljnih prepričanj glede tega, kaj je dobro, prav, primerno, moralno ali pravično (Bečaj, 1999 v Kalin, 2003).

Posameznik – tako učitelj kot učenec – je neposredno vključen v institucijo in s svojim sobivanjem v njej, s svojimi vrednotami, stališči, ravnanjem, delovanjem, sooblikuje njeno kulturo in klimo. Hkrati tudi kultura in klima institucije vplivata na posameznika (Kalin, 2003).

Rapuš Pavel (2010) meni, da je agresivno vedenje v šoli lahko povezano s številnimi dejavniki: neučinkovit menedžment razreda, šibko in slabo sodelovanje s starši, splošno visoka raven agresivnosti v razredu, zavračanje od vrstnikov, premalo pozornosti, ki je usmerjena na področje pridobivanja socialnih in emocionalnih veščin. Vse te dejavnike lahko povežemo tudi z ostalim motečim vedenjem.

Kobolt (1992 v Rapuš Pavel, 2010) osvetljuje konflikt posameznika in šole. Pravi, da so zahteve in pričakovanja šole, ki od otrok zahtevajo visoko storilnost, disciplino, vložen napor in trud, v nasprotju z značilnostmi večine vedenjsko težavnih otrok s težavami v šoli, ki imajo kratkotrajno koncentracijo in pogoste impulzivne vedenjske odzive.

Šola s svojimi visokimi zahtevami in večkrat tudi storilnostno usmerjenostjo, v iskanju čim boljših rezultatov, ki jih je moč od zunaj videti in izmeriti, pa tudi v iskanju zunanje uspešnosti ter prizadevanju za kakovostno delo, večkrat povzroča otrokom in mladim ter njihovim staršem velike težave. Stresne situacije, ki jih povzročajo zunanje preverjanje znanja, pridobivanje čim večjega števila ustreznih točk za napredovanje, tekmovalnost, vsakodnevne šolske obveznosti, pretirana obremenjenost..., lahko pri otrocih privedejo do neustreznega odziva, z večjo ali manjšo agresivnostjo, izražanjem nezadovoljstva ali neprilagojenim socialnim vedenjem (Kalin, 2003).

Bezjak (2008) opozarja, da mladi dandanes, na račun storilnostne naravnosti šole, dobijo v šoli premalo vzpodbud za osebni razvoj in rast, priložnosti za reševanje osebnih težav in spoznavanje sebe ter pomoči pri čustvenem dozorevanju.

Zanimiva je ugotovitev raziskav o populaciji mladih v Sloveniji v devetdesetih (Ule in Rener, 1998 v Kalin, 2003). Te raziskave ugotavljajo, da mladi večinoma menijo, da bi lahko dosegali boljši učni uspeh, kot ga dosega. To lahko govori o visoki šolski aspiraciji mladih in o samokritičnosti, lahko pa tudi pomeni veliko obremenjenost mladih s šolo in šolsko uspešnostjo. Šola predstavlja za mlade največji problem, pritisk in strah. Mladi niso obremenjeni le zaradi šole same, temveč predvsem zaradi tihih pričakovanj in pritiskov

staršev. Nujno je, da šola sodeluje s starši in razjasni zahteve, pričakovanja ipd. ter spodbuja starše k realnim pričakovanjem in ustreznim zahtevam do svojega otroka. Razvijati je treba posebno držo spodbujanja in podpore v družinskem okolju, da bi bili učenci lahko uspešni tudi na šolskem polju (Kalin, 2003).

### **3.1.1. Usmerjanje otrok - pomoč ali stigmatizacija?**

Peček Čuk in Lesar (2010) ugotavljata, da skoraj polovica učiteljev navaja, da učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami niso zmožni dosežati enakega učnega uspeha kot drugi učenci. Gomezel (2011) meni, da so učne težave prej posledica vseh nakopičenih izvornih vzrokov, kot pa sam vzrok.

Kobolt (2010a) ugotavlja, da je v naših rednih šolah verjetno kar velik del otrok z izstopajočim vedenjem usmerjenih kot učenci s posebnimi potrebami, bodisi kot tisti s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, redkeje kot učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami. Kobolt (2010b) pravi, da čeprav ne zanikamo pomena in vloge primerne pomoči za učenčevo napredovanje na učnem področju, zgolj učna pomoč ne pokrije vseh potreb, ki jih delo s temi skupinami zahteva, saj njihovi problemi praviloma temeljijo na področju čustev in izkušenj iz odnosov vse od zgodnjega otroštva, ne pa na učnem področju.

Otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami pomoč seveda potrebujejo, vendar je potrebno le-to izbirati s kar največ občutljivosti in razumevanja otrokovega položaja. Kobolt (2010a) pravi, da otroci, ki niso usmerjeni, v rednih šolah veljajo predvsem kot naporni, moteči, izstopajoči. To jim zagotovo ni v korist, vendar ne smemo ignorirati dejstva, da tudi sama intervencija otroka stigmatizira, kar je v nekaterih primerih še slabše.

Skalar (2003) pravi, da k stigmatizaciji prispevajo dostikrat na videz nepomembne stvari, tudi intervencija, za katero se odločamo z najboljšimi nameni v prid otroku. K njej prispevajo pridevniki in poimenovanja s slabšalnim pomenom, presedanja, tudi posebna pozornost, ki jo namenjamo otroku z namenom, da bi mu pomagali premostiti probleme in težave. K stigmatizaciji prispevajo tudi diagnoze, razvrščanja in uvrščanja, posebne kategorije in skupine, posebni načini obravnavanja, toleriranja in posebni režimi. Tudi posebni ukrepi, ki bi jih bilo mogoče razumeti najprej kot privilegije (prav tam).

Oznaka oz. poimenovanje otroka s posebnimi potrebami zanj ni varovalna in mu ne zagotavlja boljših pogojev za učni uspeh ter za socialno vključitev v razred, pač pa pomeni zanj rizični dejavnik, ki prispeva k izključevanju. Mittler (2000 v Skalar, 2003) se zavzema, da bi opustili izraze in vsa poimenovanja, ki lahko ustvarjajo stereotipe in hipoteze o skupnih značilnostih določene skupine otrok. Kritičen je tudi do poimenovanja »otroci s posebnimi potrebami«, kajti takšni izrazi in takšna poimenovanja ohranjajo miselne sete, ti pa prispevajo k nadaljevanju segregacije določene skupine otrok oz. ljudi (prav tam).

»Šele v zadnjih letih se stroke ozaveščajo dejstva, da prav z označitvami še bolj stigmatizirajo in poslabšajo otrokov/mladostnikov položaj« (Kobolt, 2010b, str. 162).

Nisem mnenja, da je celoten sistem usmerjanja otrok slab ali nepotreben. Želim pa opozoriti na vedno večje uveljavljanje različnih programov posebne pomoči in usmerjanj otrok, med tem ko pristni človeški stik ter delo na medosebnih odnosih, ki bi marsikateremu otroku koristil bolj kot usmerjena pomoč, iz dneva v dan slabi.

### **3.1.2. Šolska klima – potreba po delu na medosebnih odnosih**

Šole so danes preveč vpete v zahteve po znanju in uspehih, namesto da bi gradile na odnosih ter individualnih dosežkih otrok. Ob takšnem ritmu vsako odstopanje ali posebnost postane moteče. Kobolt (2010b) opozarja na premajhno usmerjenost na razvijanje šolske klime. Podobno pravi Brajša (1995), da bi šola morala v učencu razvijati celovitega, ne le delnega človeka. Morala bi omogočiti resnični človeški stik med učencem in učiteljem ter preko medosebnega odnosa omogočiti, da tako eni kot drugi v sebi razvijejo »človeka«, saj končni rezultat vsakega šolanja ne bi smel biti samo strokovnjak, ampak tudi človek.

Posameznikov učinkovit razvoj je zelo povezan z značilnostmi institucije, organizacije in njene klime oz. kulture. Proučevanje socialne klime ima korenine predvsem v Lewinovem razumevanju odnosa med posameznikom in okoljem. Vedenje posameznika naj bi bilo namreč določeno v pomembni meri z njegovo percepcijo oz. njegovim razumevanjem okolja, v katerem je. Zanj je resnično to, kar vidi in razume, in skladno s tem se tudi vede (Kalin, 2003).

V vsakdanjih situacijah vzgojno-izobraževalne prakse lahko odkrivamo številna področja, kjer se kažejo različne vrste nesprejemljivega in nasilnega vedenja. Tako učitelji kot učenci, ki sooblikujejo te situacije, vplivajo drug na drugega. Oboji so zajeti v določeni kulturi in klimi šole oz. oddelka, jo oblikujejo in vplivajo nanjo, po drugi strani pa tudi kultura in klima povratno vplivata na njihovo delovanje (Kalin, 2003).

Fullan (1985 v Kalin, 2003) navaja štiri dejavnike učinkovite šole: občutek za procese vodenja, vodilni sistem vrednot, močno interakcijo in komunikacijo, sodelovalno načrtovanje in uvajanje. Šolska klima in kultura s svojim vplivom na posameznika določata (omogočata oz. omejujeta) tudi možnosti za posameznikov razvoj, razvoj sodelovalne klime in kulture nenasilja. Zato je treba ohranjati in oblikovati pozitivno, spodbudno kulturo šole, ki bo v svojem temelju podpirala posameznikov napredek, spreminjanje, osebnostno, strokovno in profesionalno rast (Kalin, 2003).

Kalin (2003) pravi, da mora šola postati prostor kakovostnega življenja, ki bo omogočal, da se bodo vsi, ki se tam srečujejo, ugodno počutili, prostor naj zagotavlja ugodno klimo, ki bo spodbujala sodelovanje in kakovostne odnose.

Strinjam se s Pšunder (2003) v mnenju, da bi bilo potrebno v prihodnosti v šolah več pozornosti nameniti razmisleku o načrtnem preventivnem delu zlasti na področju medosebnih odnosov, kar velja tako za odnose med učenci samimi kot tudi med učenci in učitelji.

### **3.2. Odzivi učiteljev na moteče vedenje**

Kalin (2003) pravi, da mnogi učitelji v šoli doživljajo veliko obremenjenost s svojimi obveznostmi, pričakovanji, ki jih imajo od njih kolegi, starši, učenci, vodstvo šole, šolski sistem v celoti. V tem medsebojnem prepletanju dejavnikov ni čudno, da se v interakciji lahko porajajo tudi reakcije, ki ne spodbujajo strpnosti in nenasilne drže. Vsi naštetih poudarki in zahteve, ki jih postavljamo pred učitelja v sodobni šoli, pomenijo, da učitelj prerašča zgolj svojo »poučevalno« vlogo (prav tam).

Učenec se v šoli, ne le uči, pridobiva nova znanja in veščine, temveč tudi osebnostno oblikuje in zadovoljuje svoje številne socializacijske potrebe. Kalin (2003) pravi, da učiteljevo delo

zato ne predstavlja samo posredovanja znanja in organizacije učnega procesa, ampak pomeni tudi delo na področju osebnostnega oblikovanja mladega človeka. Takšno delo pa je zelo odgovorno in za učitelje vsekakor tudi naporno in nemalokrat vir stisk in nemoči.

Kobolt (2010a) pravi, da učenje in poučevanje zaznamuje temeljna značilnost- odnos, ki se splete med pedagogi in učenci. Oboji so aktivni soustvarjalci teh odnosov in ravnanje obeh polov vpliva na kvaliteto in druge attribute, ki njihove odnose opredeljujejo. Odrasli pa so tisti, ki imajo v teh odnosih več moči in so obenem zavezani strokovnim vlogam odgovornosti. Vendar pa to ne izključuje stisk in nemoči, ki jih številnim pedagoškim delavcem pomeni delo z vedenjsko izstopajočimi učenci (prav tam).

Zato ne preseneča ugotovitev Sardoča (2006 v Peček Čuk in Lesar, 2010), da sta nemir in stres v šolskem vsakdanu za slovenske učitelje najbolj obremenjujoč dejavnik. Podobno ugotavlja Lewis (1997 v Pšunder, 2003), da so disciplinski problemi v šoli ter medosebni odnosi med učitelji in učenci temeljni povzročitelji stresa pri učiteljih.

Tuje raziskave (Bruce in Murray, 1993; Merrett in Wheldall, 1993 v Pšunder, 2003) kažejo, da bi si učitelji želeli pridobiti več znanja, ki bi jim pomagalo pri obvladovanju problematičnega vedenja učencev. Zadostno znanje učiteljev na navedenem področju nima le pozitivnega učinka na zmanjšanje obsega neprimernega vedenja pri učencih, temveč tudi na zmanjšanje stresa pri učiteljih.

Poulou in Norwich (2000 v Peček Čuk in Lesar, 2010) sta ugotovila, da v različnih raziskavah izstopajo podobna vedenja, ki so za učitelje najbolj problematična: besedne žaljivke, fizična agresija do učiteljev in učencev, psihična destruktivnost pa tudi izogibanje delu, depresivnost, negativizem in pomanjkanje koncentracije.

Peček Čuk in Lesar (2010) opozarjata, da so učitelji bistveno bolj pozorni na eksternalizirano vedenje, ki je za njihovo delo tudi bolj moteče, in le redki, tankočutni učitelji opazijo internalizirana vedenja, ki pa v učencih povzročajo pogoste stiske. Podobno ugotavlja Rapuš Pavel (2010), da so učitelji zaskrbljeni predvsem nad vedenjem, ki se kaže na očiten, javen način, manj svoje pozornosti in zaskrbljenosti pa namenjajo osebnostnim in čustvenim težavam ter notranjim internaliziranim oblikam vedenja.

Raziskave poročajo o tem, da moteče vedenje otrok v šoli zahteva mnogo učiteljevega časa in energije. Martin in Sugarman (1993 v Pšunder, 2003) na podlagi nekaterih raziskav, ki so

proučevale učiteljevo delo v razredu, poročata, da porabijo učitelji približno 50 odstotkov časa za pripravo učencev na pouk, obravnavanje neprimernega vedenja in reševanje individualnih problemov v razredu.

Gomez (2011) ugotavlja, da obseg in raznolikost čustvenih in vedenjskih težav (ČVT) zahteva od učitelja, ki ima v razredu take/takega učenca paleto strategij in sposobnosti za doseganje produktivnih rezultatov z njimi/njim. Cheney in Barringer (1995) navedeta kot najbolj ključne: znanje osnovnih tehnik svetovanja, učenje pozitivnih socialnih veščin in učinkovitih strategij reševanja problemov. Njuna raziskava o kompetencah učiteljev za delo z otroci s ČVT pokaže, da so ravno to področja, na katerih se učitelji ocenjujejo kot najmanj kompetentne. Učitelji čutijo največje pomanjkanje znanja in veščin ravno za spoprijemanje z eksternaliziranim vedenjem učencev s ČVT. Pogosto jih zato vidijo zgolj kot agresivne (prav tam).

Ker se čustveno vedenjske težave v razredu pogosto manifestirajo v obliki nesodelovanja ali opozicionalnega vedenja, lahko učitelju predstavljajo osebno grožnjo avtoriteti in občutku kompetentnosti. Učitelj je ob učencu s takimi težavami bolj obremenjen, posveča mu več pozornosti in se morda počuti manj kompetentno (Metljak, 2009).

Fuller in Bown (1975 v Pšunder, 2003) ugotavljata, da v stresnih situacijah, v katerih se učitelji počutijo ogrožene in negotove, lahko nazaduje njihovo odzivanje na neprimerno vedenje. Pogosto se dogaja, da se učitelji pod stresom odzivajo na kršitve strožje, kot je skladno z njihovimi osebnimi predstavami in profesionalno zrelostjo (Pšunder, 2003).

Metljak (2009) je mnenja, da je moteče in odklonsko vedenje vzajemno povezano z učiteljevim odnosom. Podobno pravi Svetina (1992 v Gomez, 2011), da učitelj na otroke ne vpliva zgolj s tistim, kar jim govori, temveč tudi s svojim vedenjem in ravnanjem, s tem kar v resnici je in počne. Rimm Kaufman s sodelavci (2002 v Thomas in sodelavci, 2008) je mnenja, da že od vrtca dalje odnos med vzgojiteljico in otrokom, zaznamovan z vzgojiteljičino občutljivostjo, toploto in podporo, dokazano zvišuje otrokove socialne kompetence in zmanjšuje nivo problemov v razredu.

Pšunder (2003) ugotavlja, da učiteljeva prepričanja precej vplivajo na to, kako ti razumejo dogajanje v razredu in se nanj odzivajo. Nastran Ule (1997) opiše, da je precej raziskav ugotavljalo, da se učitelji do učencev, o katerih imajo negativne predsodke, vedejo drugače kot do učencev, ki jih imajo za marljive in uspešne. »Učitelji, ki sprejemajo takšne delitve (na

dobre in slabe učence), s svojim obnašanjem, zlasti s svojo diskriminatorno interakcijo, sčasoma zbudijo pri 'zaznamovanih' učencih negativne rezultate, občutke nesposobnosti, manjvrednosti in jim s tem avtomatično znižajo motivacijo za delo in sodelovanje« (Nastran Ule, 1997, str. 186).

Učitelj je še posebno v svoji razredni vlogi razpet med številna pričakovanja in zahteve, ki jih ni preprosto usklajevati s svojo vizijo vloge, dela, poslanstva v šoli. Poleg temeljne naloge – torej poučevanja, se učitelj sooča s številnimi posegi, s katerimi skuša zagotoviti uresničevanje svoje temeljne naloge. Med njimi je gotovo oblikovanje ustrezne razredne klime, pogojev za neposredno vzgojno-izobraževalno delo, razvijanje oddelčne skupnosti, pristen odnos z učenci (Kalin, 2003).

## 4. Agresivno vedenje je za okolje najbolj moteče

V prvotnem in osnovnem pomenu besede agresija izhaja iz latinske besede »aggredi« in pomeni gibati se, korakati naprej. Tako kot regresija, »regredi«, pomeni gibati se nazaj. Lahko rečemo, da je agresija v svojem izvornem pomenu gibanje naprej v smeri cilja brez dvoma ali strahu. Beseda agresivnost je zelo zgodaj pridobila pomen napada, ker je, kot vemo, v vojni gibanje naprej znak za začetek napada.

»Agresivno vedenje definiramo kot vedenje, ki drugo osebo fizično ali psihično prizadene ali poškoduje. Vključuje fizične napade, kot so udarjanje, brcanje, grizenje in suvanje s komolci ter besedne napade, kot so izrekanje groženj, vpitje žaljivih izrazov ter obkladanje z različnimi vzdevki. Vključuje tudi uničevanje lastnine in vedenje, ki spravlja sočloveka v slabo voljo ali ga ovira pri doseganju ciljev« (Epanchin, 1987 v Skalar, 1997, str. 3).

### 4.1. Oblike agresije

Poleg **sovražne** agresije, ki je splošno najbolj znana agresija in predstavlja direkten napad na predmet ali osebo poznamo tudi druge oblike agresije. Lahko smo agresivni brez da bi želeli škodovati drugim. Kadar otrok potisne drugega otroka, da bi bil prvi v vrsti, takšno agresijo imenujemo **instrumentalna**, saj jo uporabljamo le kot instrument za doseg naših ciljev in ni

njen namen škodovati drugim. Sovražno in instrumentalno agresijo lahko imenujemo tudi neposredna agresija, saj neposredno škodujeta osebam ali predmetom, katerim sta namenjeni. Agresija pa je lahko tudi posredna kot npr. obrekovanje, zavračanje, zbadanje. Posredno agresijo imenujemo tudi simbolna ali **odnosna** agresija.

## **4.2. Razvojna obdobja in izražanje agresivnosti**

### **4.2.1. Predšolsko obdobje**

Otrok, za katerega pravimo, da je agresiven, se vede neobičajno in za okolico zelo moteče. Ko je tak otrok še majhen, cepeta z nogami, krili z rokami, se pogosto pretepa, prepira, uničuje lastno in tuje imetje, ne uboga in ne posluša drugih, glasno govori ali kriči, ne upošteva navodil, ne posluša ukazov ter ima pogosto razne čustvene izbruhe. Nezaželeno neprijetno vedenje je pri agresivnem otroku izvedeno namerno in hote. Otrok ga povzroča zaradi neprijetnega odnosa do ljudi, ki so v njegovi bližnji okolici (Skalar, 1997).

Bolj jasno se agresivno vedenje pri otroku začne kazati okrog tretjega leta starosti, meni Skalar (1997). Izraža se na različne načine, predvsem pa je usmerjeno k ljudem, ki se z otrokom ukvarjajo in se odzivajo na njegovo početje. Vse od drugega do šestega leta starosti otrok agresivnost kaže predvsem z besedami, zraven pa kriči, joka, brca, krili z rokami ali z različnimi gibi pokaže, da ni zadovoljen s tem, kar se dogaja okrog njega ali kar čuti in doživlja. Kasneje pa je otrokova agresivnost močno povezana z vedenjem okolja do otroka, še najbolj pa je odvisno od odzivanja staršev na otrokovo vedenje. Odrasli otroka pogosto nevede spodbujajo k neprijetnemu vedenju. Netolerantni starši s svojim odnosom do agresivnega otroka, s prepiri, kaznovanjem, s posebnim vzdušjem v družini ustvarjajo okoliščine, v katerih se agresivnost še močneje razvija (prav tam).

### **4.2.2. Osnovna šola**

Ko otrok vstopi v šolo, se pogosto pridruži še učna neuspešnost in drugi problemi, ki otežujejo prilagajanje na šolo in dobro počutje med vrstniki. Pretirano agresiven, moteč otrok močno izstopa in vzbuja posebno pozornost. Vrstniki ga ne marajo in se ga izogibajo.

Razvoj agresivnega vedenja pri šoloobveznem otroku je opisal Tihole (1995):

- **prvi dve leti šolanja:**

Nekateri otroci so v tem obdobju že zelo agresivni, vendar še dojemljivi in učljivi. Če v družini v tem času pride do večjih sprememb, se pogosto zgodi, da otroci izbruhnejo v odkriti agresivnosti.

- **tretji in četrti razred:**

V tem obdobju se dojemanje sveta pri otroku dvigne na višjo raven. Pri nekaterih otrocih pa pride do prvih izbruhov agresivnega vedenja. Take otroke in njihove življenjske pogoje je treba resno obravnavati in poiskati ustrezno pomoč. V šoli ga ponavadi opišejo tako: nenehno govori, draži in izziva druge otroke, je zelo občutljiv, nemiren, hodi po razredu, se prepira in pretepa z drugimi otroki, hitro izgubi samokontrolo, posebno če ne more narediti tistega, kar želi. Zaradi neuspeha je včasih jezen, drugič žalosten in hitro menja razpoloženje, ne prenese kritike, z glasnim govorjenjem moti druge pri delu. Pri njegovem delu je opaziti negotovost, utesnjenost, strah. Tak otrok agresivno vedenje izraža tudi v obliki besednih in fizičnih izbruhov. Šola mu ponavadi predstavlja hudo obremenitev.

### 4.3. Dejavniki, ki vplivajo na razvoj agresivnega vedenja

Olweus (1995 v Zupan, 1997) loči štiri dejavnike, ki vplivajo na razvoj agresivnega vedenja:

- **Osnovna stališča staršev do otroka**, predvsem tistega od staršev, ki je primarni skrbnik. Posebno pomemben je čustveni odnos v zgodnjih letih otroštva. Če je negativen, kar se kaže kot pomanjkanje topline in pozornosti, se povečuje tveganje, da bo otrok kasneje agresiven in sovražen do drugih.
- **Stopnja dovoljevanja nasilnega vedenja pri otroku**. Verjetnost za porast agresivnega vedenja obstaja, če je skrbnik na splošno strpen, ne da bi postavil jasne meje dovoljevanja nasilnega vedenja do vrstnikov, sorojencev in odraslih. Premalo ljubezni in skrbi ter preveč »svobode« v otroštvu prav tako prispeva k razvoju agresivnega vedenjskega vzorca.
- **Uporaba moči kot vzgojne metode** (telesno kaznovanje in agresivni čustveni izbruhi). Agresivnost vodi v agresivnost. Otroku moramo postaviti jasne meje in določiti pravila vedenja, vendar ne ob uporabi telesnega kaznovanja.

- **Otrokov temperament.** Otrok, ki je že po naravi bolj aktiven in vročekrven se pogosteje razvije v nasilnega mladostnika kot otrok z običajnim ali mirnejšim temperamentom.

Redl in Wineman (1980) ugotavljata, da raziskave potrjujejo Freudovo trditev, da je lahko otrokova prikrajšanost v zadovoljevanju osnovnih potreb ali pri doseganju pomembnih ciljev vzrok za razvoj agresivnosti, destruktivnosti ali drugih oblik motenosti.

Različni avtorji poudarjajo faktor družine v zgodnjem razvoju otroške agresije, med drugim strogo in neučinkovito discipliniranje, družinske konflikte in pomanjkljivo starševsko vpletenost. Patterson (2002 v Thomas in sodelavci, 2008) pravi, da lahko ti faktorji vodijo k začetnemu pojavu motečega in agresivnega vedenja. V zgodnjih letih pa se od doma prenesejo tudi v šolsko okolje.

Szarkowicz (2004) pravi, da je veliko je dogodkov, situacij in čustev, ki lahko pri otrocih sprožijo agresivno vedenje. Včasih otroci uporabljajo agresijo, kadar ne znajo z besedami izraziti svojih potreb in želja. Drugič so agresivni, ko so prizadeti ali jezni. Čustva stresa, žalosti in straha lahko prav tako vodijo k agresiji (prav tam).

Prav tako ima veliko agresivnih otrok težave v razumevanju socialnih situacij. Szarkowicz (2004) pravi, da agresivni otroci ne znajo vedno prepoznati, ali se drugi otroci do njih vedejo agresivno ali ne. Prav tako ne vedo, kako reagirati na neagresivna vedenja, kot je npr. nezgoda. Kadar ne prepoznajo razlike, se ti otroci odzivajo agresivno na neagresivna vedenja vrstnikov. Agresivni otroci imajo težave tudi pri razumevanju čustev drugih, saj težko pogledajo na stvari z različnih zornih kotov. Ta sposobnost pa je pomembna za razumevanje posledic naših dejanj (prav tam).

Sterling Honig (2007) meni, da se agresivni otroci ne uspejo odzivati na socialne namige, ki jim sporočajo da se drugi otroci počutijo neudobno ob njihovih dejanjih ali besedah. Tak otrok že v vrtcu morda ne razume ali nima organizacijskih sposobnosti, da bi se podredil pravilom vrstniške skupine kot so izmenjavanje vrstnega reda, vprašati za dovoljenje za uporabo prijateljeve igrače itd.

Thomas, Bierman, Thompson in Powers (2008) ugotavljajo, da agresivni otroci v primerjavi s svojimi sošolci posedujejo manj neagresivnih strategij za reševanje medosebnih problemov. Prav tako so bolj nagnjeni k temu, da v nejasnih situacijah drugim pripišejo sovražni namen. Sterling Honig (2007) pravi, da agresivni otroci predvidevajo, da jim bo njihovo agresivno

vedenje prineslo želeni cilj. Ti otroci ponavadi ocenjujejo agresivna vedenja za veliko manj škodljiva kot jih ocenjujejo drugi. Pogosto tudi zanikajo odgovornost za škodljivo vedenje do ostalih. S tem se strinjata tudi Crick in Ladd (1990 v Fung & Tsang, 2007) ko pravita, da je veliko otrok, s preteklimi izkušnjami jeze in agresivnega vedenja, zelo samozavestnih o svoji zmožnosti agresivnega vedenja in pričakujejo, da bodo ta vedenja uresničila njihova socialna pričakovanja.

Več avtorjev (Dodge s sodelavci, 1982; Roff in Wirt, 1984 v Fung in Tsang, 2007) ugotavlja povezavo med agresivnim vedenjem in zavračanjem s strani vrstniške skupine.

Meadows (2010) ugotavlja, da otroke, ki kažejo stopnjo jeze in agresije, ki je višja od normalne, vrstniki zavračajo, četudi je v splošnem stopnja agresije v njihovi skupini visoka. Verjetno je, da vedenjski problemi prispevajo tako k zavračanju s strani vrstnikov, kot tudi k agresiji in antisocialnemu vedenju. Vztrajno zavračanje vrstnikov in pomanjkanje prijateljev lahko močno poveča težave s prilagajanjem, saj zmanjša priložnosti za prosocialno oz. lepo vedenje, kar pomeni tudi, da ima otrok manj varnosti pred nasilništvom, morda ne mara šole, dvomi v lastno vrednost in privlačnost ter pričakuje negativno vedenje, kadar spoznava nove vrstnike (prav tam).

Hennesy, Swords in Heary (2007) menijo, da so otroci že pri starosti 7 ali 8 let sposobni povezati deviantno vedenje svojih vrstnikov s psihološkimi težavami in so sposobni sklepati o vzrokih teh težav. Za vedenje vrstnikov do teh otrok se je izkazalo za najpomembnejše njihovo prepričanje o tem, do kakšne mere je otrok sam kriv za svoje težave. Goossens s sodelavci (2002 v Hennesey s sodelavci, 2007) je ugotovil, da so agresivni otroci s strani vrstnikov zaznani kot bolj odgovorni za svoja dejanja in zato sprožajo več čustev jeze kot umaknjeni otroci, ki v vrstnikih sproščajo čustva sočutja, in jih zato večkrat izberejo za svoje prijatelje.

#### **4.4. Psihodinamska razlaga delovanja ega**

Izraz ego je prvi uporabil Freud. Ego v psihoanalitični teoriji skupaj s superegom predstavlja kontrolo impulzivnosti. Redl in Wineman (1980) pravita, da je superego več ali manj isto kot vest – del osebnosti, katerega naloga je, da nas spominja na vrednote, ki so del vsakdanjega življenja, za ego pa predpostavljamo, da nas bo vodil v skladu z realnostjo.

Po Redlu in Winemanu (1980) funkcije ega ločimo na:

**Spoznavne funkcije:**

- Usmerjene navzven: Naloga ega je, da ugotovi, kakšna je zunanja realnost in da posreduje ustrezne signale, če od tam grozi nevarnost.
- Usmerjene navznoter: Človek nekatere vsebine (dogodke, želje, potrebe) potlači, tj. izrine iz zavesti, ker so preveč obremenjujoče. Treba je doseči, da se človek začne zavedati potlačevanja svojih želja, potreb in jih spoznavati, šele nato je možna kontrola.

**Moč ega:**

Ni dovolj, da ego pozna realne zahteve, ampak mora imeti tudi toliko moči, da vpliva na samo vedenje.

**Selektivne funkcije:**

Ko pride do soočenja z zunanjo nevarnostjo ali notranjim konfliktom, ni dovolj, da poznamo situacijo in da smo pripravljeni blokirati nedopustne impulze. Ego se mora odločiti, kako bo reagiral.

**Sintetične funkcije:**

Ego mora tudi skrbeti za koordinacijo med različnimi »deli osebnosti«. Odloča, koliko naj na osebnost vplivajo zahteve impulzivnega sistema, koliko zahteve zunanje realnosti, koliko pa lastna zavest.

#### **4.4.1. Ego, ki ne pride do izraza**

Ego, ki ne pride do izraza oz. šibek ego je le ena iz med motenj funkcij ega. Pomeni, da ego v določenem trenutku odpove, njegova okvarjenost pa je opazna na različnih področjih.

Redl in Wineman (1980) sta po opazovanju otrok v svojem pionirskem domu podala analizo šibkega ega po posameznih področjih. Pravita, da je za tovrstno motnjo značilna nizka frustracijska toleranca; izguba kontrole zaradi občutka strahu; nezmožnost učenja iz izkušenj; hiter razpad prej integriranega vedenja pod vplivom razburljive situacije; neodpornost proti skušnjavam; odpor proti novostim; nezmožnost časovne orientacije. Smisel takih značilnosti ega je v manipuliranju okolja ter v obrambi proti ostankom superega in podpiranju nagonskih uveljavitev.

Redl in Wineman (1980) navajata več tehnik za neškodljivo ravnanje z motečim vedenjem: ignoriranje vedenja; posredovanje s signalom; neposredna bližina in dotik; vključevanje v otrokove interese; povečana naklonjenost; zmanjševanje napetosti s humorjem; pomoč ob ovirah; interpretacija; zamenjava skupine ali celotnega okolja (premestitev); prestrukturiranje; opozarjanje; omejevanje v prostoru in pri uporabi igrač, orodja, pripomočkov; neškodljiva odstranitev otroka; fizična omejitev; dovoljevanje in avtoritarna prepoved; kaznovanje in grožnje ter obljube in nagrade. Tehnike sta oblikovala na osnovi dela z gojenci v zavodu, vendar pa jih lahko prenesemo na vsa področja, kjer se dela z otroki, tudi v šolo.

#### **4.5. Kako se odzivati na agresivno vedenje?**

Szarkowicz (2004) pravi, da kadar je le mogoče se moramo izogniti označevanju otroka kot agresivnega. Otrok, ki je oklican za agresivnega, se bo z večjo verjetnostjo tako tudi vedel. Za otroka, ki naj bi bil agresiven, imamo drugačna pričakovanja in se, največkrat podzavestno, pretirano odzivamo na potencialne znake agresije, ki jih opazimo pri njem. To otroka frustrira in zbega in mnogo jih ta čustva nato zares izrazi skozi agresijo (prav tam).

Na zavedanje individualnih razlik med otroki ter izogibanje naglim sodbam opozarja tudi Sterling Honig (2007). Nekatera otroška vedenja se odraslim morda zdijo agresivna, a so razvojno povsem normalna in sprejemljiva. Kot je opazil že Arent (1992 v Sterling Honig, 2007) imajo vsi otroci trenutke frustracij, v katerih »sovražijo« druge ljudi.

Kristančič (2002) meni, da otroci z agresivnim vedenjem pogosto nimajo zadostne moči za reševanje problemov, ker jih ti spravljajo v še večje razburjenje. Pogosto pomaga že to, da jih pomirimo z neagresivnim vedenjem in jih spodbujamo k iskanju drugih oblik reševanja problemov. Zato se je treba pri soočanju z jeznimi in agresivnimi osebami izogibati obravnavanja in očitkov. Nasprotno, potrebno je zmanjševati pomen samega problema in izzivalcev jeze in agresije (prav tam).

Fung in Tsang (2007) pravita, da je pri delu z agresivnim otrokom dobro, da si otrok razjasni lasten kognitivni proces, saj bo tako prepoznal razloge, ki so povzročili agresivno reakcijo. Potrebno je, da se spopade s čustvi, ki pridejo na plan med agresivno reakcijo, racionalno

pogleda pluse in minuse agresivnega vedenja ter sprejme zavestno odločitev za spremembo ter razišče načine, kako bo želeno spremembo ohranjal (prav tam).

Fung in Tsang (2007) menita, da je potrebno delati na tem, da povečamo zmožnost otrok, da uspešno in učinkovito uporabljajo pozitivna vedenja. To bo povečalo njihovo vero v lastne sposobnosti lepega vedenja in zato se bodo večkrat zatekli k takšnim prosocialnim rešitvam.

Šuklje (1995) predlaga nekaj idej, kako usmeriti otrokovo agresivnost, ki so lahko v pomoč vsem, ki se ukvarjajo z vzgojo otrok:

- Otroku moramo ponuditi nek nadomestek, kamor bo lahko stresel svoj bes. Bolje je, da namesto mame ali svojega prijatelja ugrizne v medvedka, ki ne bo ničesar čutil.
- Otroku ponudimo priložnost, da bo svoje nasilne občutke lahko izrazil na način, ki je sprejemljiv za okolje in ki ni nevaren za druge. Lahko udarja žogo, saj mu bo to prineslo olajšanje, hkrati pa ne bo povzročilo jeze staršev ali drugih otrok.
- Izkoristimo čas, ko je otrok umirjen in z njim zaigramo prizor, ko je bil nasilen. Zanimivo mu bo, če uporabimo lutko, ki bo pretepala drugo igračo.
- Otroka ne smemo obsojati.
- Paziti moramo, da otroka ne prizadenemo. Če mu odrasli rečejo, da je poreden, ali še huje, da ga nimajo več radi, bo otrok čutil, da ga ne razumejo. Zaprl se bo v vlogo porednega otroka in njegovo agresivno vedenje bo prišlo še bolj do izraza.

## **5. ADHD – primanjkljaj pozornosti in motnja hiperaktivnosti**

ADHD (angl. attention deficit hyperactivity disorder) je nevrološko-vedenjska motnja genetskega izvora. Pod vplivom okolja se lahko simptomi te motnje slabšajo ali izboljšujejo. Chandler (2011) pravi, da ADHD pomembno vpliva na življenje osebe, ki ima to motnjo, hkrati pa tudi na tiste, ki s to osebo živijo, delajo, hodijo v šolo oz. prihajajo z njo v interakcije.

Po navedbah Brecelj Kobe (v Matos, 2002) ima hiperkinetične motnje v Evropi med 10 in 19 odstotkov otroške populacije, kar v Sloveniji pomeni med 20.000 in 40.000 otrok do 14. leta

starosti. Ni pa nujno, da vsi ti otroci potrebujejo psihiatrično pomoč. Veliko njihovih težav lahko rešijo že starši in pedagogi na šolah.

V Mednarodni klasifikaciji bolezni (MKB-10) se hiperkinetična motnja uvršča med vedenjske in čustvene motnje in je opisana kot motnja, za katero je značilno pomanjkanje vztrajnosti pri dejavnostih, ki zahtevajo kognitivno zavzetost, težnja seliti se od ene aktivnosti do druge, ne da bi katero koli dokončal, skupaj z dezorganizirano slabo usmerjeno in pretirano aktivnostjo. »Hiperkinetični otroci so često brezobzirni in impulzivni, nagibajo k nezgodam in se često znajdejo v disciplinskih konfliktih zaradi nepremišljenih kršitev pravil, ne pa iz namernega kljubovanja. Njihovi odnosi z odraslimi so često brez socialnih zavor, manjka jim običajne opreznosti in zadržanosti. Med drugimi otroki niso priljubljeni in lahko postanejo izolirani. Prizadetost kognitivnih funkcij je splošna, pogostejši so specifični zaostanki v motoričnem in govornem razvoju. Sekundarni zapleti vključujejo disocialno vedenje in nizko samospoštovanje« (MKB-10, str. 378).

Nekoliko bolj pregledni in tudi širši so diagnostični kriteriji za ADHD Ameriškega psihiatričnega združenja.

**A Šest ali več sledečih simptomov nepozornosti je bilo v zadnjih šestih mesecih prisotnih v takšni meri, da je moteče in razvojni stopnji neprimerno:**

Nepozornost

1. Pogosto ne posveča pozornosti podrobnostim ali dela nepotrebne napake pri šolskem delu, delu ali drugih aktivnostih.
2. Pogosto ima težave z ohranjanjem pozornosti pri opravilih ali igri.
3. Pogosto se zdi, da ne posluša, kadar je neposredno ogovorjen.
4. Pogosto ne sledi navodilom in ne uspe dokončati šolskega dela, opravil ali zadolžitev pri delu (ne zaradi nasprotujočega vedenja ali nerazumevanja navodil).
5. Pogosto ima težave z organiziranjem aktivnosti.
6. Pogosto se izogiba, ne mara ali ne želi delati stvari, ki zahtevajo veliko mentalnega napora za daljši čas (kot npr. domača naloga, šolsko delo).
7. Pogosto izgublja stvari, potrebne za nalogo ali aktivnost (npr. igrače, šolske naloge, svinčnike, knjige ali orodja).

8. Pogosto se hitro zmede.
9. Pogosto je pozabljiv pri dnevnih aktivnostih.

**B Šest ali več sledečih simptomov hiperaktivnosti-impulzivnosti je bilo v zadnjih šestih mesecih prisotnih v takšni meri, da je moteče in razvojni stopnji neprimerno:**

#### Hiperaktivnost

1. Pogosto menca z rokami ali nogami ali se premika na stolu.
2. Pogosto vstaja s stola, kadar je sedenje na stolu pričakovano.
3. Pogosto teka ali pleza kadar in kjer to ni primerno
4. Pogosto ima težave z igranjem ali uživanjem v sproščujočih aktivnosti v tišini.
5. Pogosto je »v akciji« ali se vede kot da je na pogon.
6. Pogosto pretirano govori.

#### Impulzivnost

1. Pogosto izblebeta odgovor še preden je bilo vprašanje zastavljeno.
2. Pogosto težko počaka na vrsto.
3. Pogosto moti druge ali se jim vsili (npr. se vrine v pogovor ali igro)

Tabela 1: Diagnostični kriteriji za ADHD po DSM-IV (Chandler, 2011)

Da lahko sklepamo, da gre za ADHD mora veljati (DSM-IV v Chandler, 2011):

- simptomi morajo biti pogostejši in izrazitejši, kot so simptomi, ki jih sicer opažamo pri posameznikih na primerljivi stopnji razvoja;
- da so bili nekateri od teh simptomov prisotni pred otrokovim sedmim letom;
- da so nekateri od teh simptomov prisotni na najmanj dveh področjih/v dveh okoljih (npr. v šoli/na delovnem mestu in doma);
- da simptomi vidno otežujejo funkcioniranje prizadete osebe v vsakdanjem življenju.
- Simptomov ne sme bolje pojasniti katera druga razvojna ali duševna bolezen.

Glede na vedenjske značilnosti, ki se lahko pokažejo pri otroku, se otroke klasificira v tri podtipe:

- **hiperaktivno impulzivni tip**, kjer se impulzivnost in hiperaktivnost pogosto pojavljata skupaj
- **nepozorni tip otroka**. Ta otrok ponavadi ne kaže hiperaktivno-impulzivnih vedenj. Tak tip se včasih imenuje le ADD (angl. attention deficit disorder) oz. primanjkljaj pozornosti.
- **kombinirani tip**. To so otroci, ki imajo prisotne vse tri simptome, so hiperaktivni, impulzivni in imajo motnje pozornosti.

<b>Nepozornost</b>	<b>Hiperaktivnost</b>	<b>Impulzivnost</b>
Ni pozoren	Nemiren	Pretirano govori
Izogiba se nalogam, ki zahtevajo vztrajen trud	Zapušča stol v razredu	Odgovarja brez razmišljanja
Ne posluša, kadar je ogovorjen	Pretirano teče/pleza	Ne more počakati na vrsto
Ne dokonča nalog	Ne zmore delati/ se igrati po tiho	Prekinja ostale
Ni organiziran	Vedno »v akciji«	Nadleguje ostale
Izgublja stvari	Pretirano govori	
Pozabljiv		
Med delom ga hitro zmotijo druge stvari		

Tabela 2: Trije ključni simptomi ADHD (Chandler, 2011)

Brecelj Kobe (v Matos, 2002) razlaga razliko med otrokovo igrivostjo, energičnostjo, potrebno po izražanju individualnosti ter hiperaktivnostjo. »Hiperkinetični otrok je gibalno nemiren, zelo hitrih reakcij, impulziven, ima šibko pozornost, potrebuje hitro menjavanje aktivnosti. V predšolskem obdobju vsaj nekaterim staršem deluje kot zelo zvedav, kot tisti, ki v procesu šolanja veliko obeta. Ko pa pride čas šolanja in mora 45 minut sedeti pri miru, zbrano, osredotočen na določeno temo, se začnejo težave. Otroek se zaradi bioloških šibkosti znajde pred zahtevami, ki jim ni kos. Pa ne v smislu intelektualnih zahtev, kajti pogosto so ti

otroci dovolj bistri. Gre bolj za pomanjkanje vztrajnosti pri dejavnostih, pri nalogah, ki zahtevajo pozornost, potrpežljivost in kognitivno zavzetost. Njegovo delo je neorganizirano, pogosto ima težave v smislu bralno-pisnih motenj in zato kljub trudu ne dosega uspeha v šoli. Tak otrok moti sebe in druge, med ostalimi učenci postane nepriljubljen, in ker ne dosega uspehov, želi potrditev pridobiti s siljenjem v ospredje in z negativnim potrjevanjem.« (Brecelj Kobe v Matos, 2002).

## 5.1. Otrok z ADHD in šola

Otrok z ADHD v šoli:

- težko obvladuje svoje impulzivno vedenje,
- težko se prilagaja predpisanim delovnim urnikom,
- ne zmore mirno sedeti, pozorno poslušati in opazovati,
- ne zmore slediti navodilom,
- težka dokonča domačo nalogo,
- pogosto pozablja šolske potrebščine.

Starešinič (2009 v Kunstelj, 2011) pravi, da otrok z ADHD na socialnem področju, npr. v razredni skupnosti, vzbuja pozornost, saj zaradi svojih impulzivnih reakcij in nezadostne motorične samokontrole pogosto prehitro reagira in je agresiven.

Drugi otroci ga lahko vidijo kot težavnega in se ga začnejo izogibati. Nesprejetost pa lahko v otroku sproži še večjo agresijo, ki jo nato stresa nad svojimi sovrstniki in začarani krog je sklenjen. Iz takšnega kroga otrok ne zna sam poiskati prave poti, zato je nujno, da otrok dobi pomoč izkušnega odraslega oziroma strokovnjaka.

Pri otrocih, ki imajo primanjkljaj pozornosti in motnjo hiperaktivnosti, prepoznamo torej tri vedenjske značilnosti: hiperaktivnost, impulzivnost ter nepozornost. Otroci lahko kažejo samo eno značilnost, dve ali pa kar vse tri hkrati. Hiperaktiven otrok je konstantno v gibajočem stanju. Teka po razredu, pleza po policah, odpira predale ter stika po njih. Veliko govori, mirovanje pa se zdi zanj nemogoča naloga. Vse to pa **povzroča učitelju velike težave pri vodenju pouka**. Nepozoren otrok se zelo težko osredotoči na samo eno dejavnost. Nobena dejavnost ga ne zanima in kaj kmalu mu postane dolgčas. Če pa ga katera izmed dejavnosti že zanima, ima nepozoren otrok velike težave z osredotočenostjo ter organizacijo, zanimanje pa

lahko v sekundi mine. Takšen otrok se zelo **težko uči novo snov**, saj mu enostavno primanjkuje vztrajnosti, ki je za učenje potrebna. Impulziven otrok ne premisli, preden reagira na dano situacijo. Zelo hitro eksplodira, čemur lahko sledijo neprimerni komentarji brez zadržkov, včasih pa tudi udarci. Takšen otrok se ne zaveda posledic svojih dejanj. Težava pri impulzivnemu otroku je tudi ta, da težko počaka na vrsto. Zato se vedno vriva v vrsto, na primer pri šolski malici. Zaradi takšnega vedenja ima impulziven otrok zelo pogosto **težave v odnosih s sovrstniki**.

## 5.2. Kako delati z otroki z ADHD

Hiperkinetična motnja predstavlja ogrožajoč dejavnik, ki lahko vodi v nastanek različnih motenj osebnostnega razvoja. Brez ustrezne strokovne pomoči, tako pedagoškega vodenja kot medikamentoznega zdravljenja ob vedenjsko kognitivnih pristopih je izid pogosto slab. Longitudinalne študije dokazujejo, da so prav nemir, impulzivnost, šibka pozornost ter zgodnja agresivnost dejavniki, ki resno ogrožajo osebnostni razvoj, zlasti pri nezdravljenih. Slab izid vključuje šolski neuspeh, delinkvenco, antisocialno vedenje in odvisnosti (Brecelj-Kobe, 2003).

Nemirni otroci, ki so imeli učne težave, motnje pozornosti in vedenja, so bili v psihiatriji prvič opisani pred skoraj sto leti, ko so bili normativi v družbi bistveno restriktivnejši. Splošno sprejeto je bilo prepričanje, da so ti otroci večinoma bistri in da težave nekako prerastejo oziroma da simptomi izzvenijo. Strokovno vodenje je bilo takrat v glavnem usmerjeno v razumevanje otrokovega nemira, vsiljivosti in slabše pozornosti. Otrok naj bi imel izjemno tolerantno učno okolje z minimalnimi zahtevami po storilnosti. Sedemdeseta leta so prinesla permissivno vzgojo, ki je do skrajnosti višala toleranco okolice in zbrisala meje med tem, kaj otrok ne more in česa noče (Brecelj-Kobe v Matos, 2002).

Danes se zavedamo, da takšen odnos okolja ni dovolj za reševanje težav hiperaktivnih otrok oz. je celo škodljiv. Otroci z ADHD potrebujejo specialno pomoč. Pristopov dela je več, kateri bo najbolj učinkovit pa je odvisno od posameznega otroka. Na voljo so različne defektološke obravnave in psihoterapevtski pristopi, ki delujejo na treningu pozornost, zelo učinkoviti pa so tudi vedenjsko-kognitivni pristopi. Strinjam se s Strnišo (2001/2002 v Kunstelj, 2011) v mnenju, da je treba otroka poznati in razumeti, če mu želimo pomagati.

Načrt pomoči otroku gradimo, ne le na ugotavljanju ali odpravljanju pomanjkljivosti, temveč v enaki meri ali še bolj na razvijanju močnih področij in krepitvi pozitivnih lastnosti (prav tam).

Kesič Dimic (2009) kot pozitivne lastnosti otrok z ADHD navaja poseben šarm, smisel za humor, zmožnost popolne usmerjenosti, če ga nekaj zanima, empatičnost, čustvenost (sočustvovanje), srčnost, ljubezen do narave, posebno do živali, pustolovskost, veliko energije, kar jim omogoča, da lahko delajo več stvari hkrati. Žlender (2009 v Kunstelj, 2011) pravi, da se ti otroci dobro zavedajo svojih napak, vendar se v afektu ne morejo ustaviti ter usmerjati in nadzirati svojega vedenja. Pogosto jim je potem žal za storjeno in obljubijo, da bodo naslednjič bolj pazljivi.

### **5.2.1. Gibalna terapija**

Gibalna terapija temelji na dejstvu, da so prizadevanja za omejevanje svobode gibanja in prisilnega umirjanja otrok z ADHD običajno neuspešna. Opozarjanje otroka, da je takšno vedenje neprimerno, vzbuja v njem občutke krivde, zato se mnogi strokovnjaki strinjajo, da je potrebno te otroke razbremeniti krivde in jim omogočiti izražanje svojih potreb. Kremžar in Petelin (2002 v Kunstelj, 2011) pravita, da bi namesto stalnih opozoril, morali otroku dovoliti občasne izbruhe in prekipevajoče glasove v času in prostoru.

Iz teh ugotovitev so razvili motopedagoški program, ki otrokom omogoča, da izživijo in udeležijo svoje potrebe do popolnega zasičenja. Program poteka v šestih zaporednih fazah:

- vestibularno-motorične dejavnosti,
- razvijanje zavornih sil in usmerjanje gibanja,
- izboljševanje koncentracije z zaprtimi očmi,
- urjenje vidne pozornosti,
- premagovanje impulzivnosti,
- športna dejavnost kot sredstvo samodiscipliniranja (Kunstelj, 2011).

### **5.2.2. Vedenjska terapija**

Vedenjska terapija temelji na spodbujanju zaželenega ali smotrnega vedenja. V terapijo lahko vključimo naslednje načine: omogočanje uspehov, hvaljenje in priznanje, izkazovanje ljubeče naklonjenosti. Dokazano je, da se otrok ravna v svojem vedenju po reakcijah svoje okolice. Nesmotrno in neželjeno vedenje hitro opusti, kadar ne doživi uspeha in potrditve (Mielke, 1997).

Mielke (1997) pravi, da je uspeh terapije odvisen od vzrokov, ki so pripeljali do nastanka motnje ADHD in od časa odkritja motnje. Pozneje, ko motnjo odkrijemo, dlje časa bomo potrebovali, da bomo težave ublažili. Najbolj pa je uspeh odvisen od tega, koliko je otrok pripravljen svoje vedenje spremeniti. Potrebuje močno motivacijo, da stalno in zavzeto sodeluje pri terapiji.

### **5.2.3. Terapija z zdravili**

Ko govorimo o medikamentoznem zdravljenju, obstaja zdravljenje s psihostimulansi. To je vrsta zdravil od katerega imajo otroci velike koristi, hkrati pa je to eno najvarnejših psihotropnih zdravil v otroški psihiatriji. Zdravljenje naj bi se izvajalo le takrat, ko z ostalimi metodami ni mogoče doseči izboljšanja, prav tako pa se vedno uporablja skupaj z nemedikamentoznim zdravljenjem. Zdravilo lahko otroku predpiše le zdravnik specialist.

Brecelj-Kobe (2003) navaja, da je po podatkih v svetu Ritalin eno najpogosteje predpisanih zdravil v otroški psihiatriji, verjetno zaradi njegove razmeroma varne uporabe in razširjenosti ADHD. Ritalin otroke umiri, usmeri, koncentrira.

Prav tu pa nastane problem, kajti zdravila, ki jih uporabljamo, so večinoma usmerjena v simptome, torej je njihov učinek kratkotrajen. Zato je treba uporabljati tudi druge pristope, ki otroku pomagajo pri obvladovanju in zmanjševanju vsakodnevnih težav.

#### **5.2.4. Kako lahko pomagajo starši in učitelji**

Organizacija, strukturiranost in ustaljen red so ključne prvine v življenju posameznika z ADHD-jem. Starši lahko otroku pomagajo tako, da doma ustvarijo urejeno, organizirano okolje in vpeljejo v otrokovo življenje red in rutino. Iz domačega okolja bo otrok naučeno lahko prenesel tudi v šolsko okolje. Starši lahko otroka naučijo, kako naj si organizira šolsko delo in kako premaga notranjo neorganiziranost, npr. z redno uporabo seznamov opravil in dolžnosti. Zelo koristno je tudi sodelovanje v obšolskih dejavnostih, ki lahko izboljša otrokove družabne spretnosti, poveča njegovo samozavest in pomaga sprostiti odvečno energijo.

Otrok v šoli preživi skoraj polovico svojega življenja, zato ima učitelj pri spremljanju otroka z ADHD pomembno vlogo. Redni stiki staršev z učiteljem so bistvenega pomena za opazovanje sprememb v otrokovem vedenju. Učitelj lahko veliko pomaga s pozitivnim pristopom in s spodbujanjem otroka. K lažjemu izpolnjevanju šolskih obveznosti in doseganju dobrih učnih uspehov bo učitelj pripomogel z uporabo dobrih učnih metod, s posebnim poudarkom na pravilih, organizaciji, ustaljenem redu, dajanju pisnih in ustnih navodil, ponavljanju in preverjanju navodil, pomoči v obliki seznamov, zagotavljanju slikovne opreme...

## **EMPIRIČNI DEL**

### **1. Teoretični koncepti kot podlaga za izvedbo študije primera**

Prebrana literatura mi je dala širši vpogled v moteče vedenje, ki se pojavlja v šolskem prostoru. Moteče vedenje je kompleksen pojav, ki ne obstaja sam na sebi, ampak nanj vpliva veliko različnih dejavnikov. Empirični del zato pričujem z nekaj teoretičnimi koncepti in predvidevanji:

- Moteče vedenje je vedno vezano na socialni kontekst, socialno interakcijo in komunikacijo.
- V šolskem prostoru so najbolj moteči tisti otroci, ki svoje vedenje eksternalizirajo (povnanjajo) in so glasni, nemirni, agresivni, iščejo pozornost, ipd.
- Vrstniška skupina je pomemben dejavnik motečega vedenja, vpliv vrstnikov je večsmeren – lahko zbujajo primerno ali neprimerno vedenje.
- Šola, s svojimi zahtevami in pričakovanji po visoki storilnosti, disciplini, vloženem naporu in trudu, prispeva k pojavu motečega vedenja v šolskem prostoru, saj so takšne zahteve v nasprotju z značilnostmi večine vedenjsko težavnih otrok, ki imajo kratkotrajno koncentracijo in pogoste impulzivne vedenjske odzive.
- Vedenje posameznika je vedno skladno z njegovo percepcijo in razumevanjem okolja, v katerem je. Posameznik se vede skladno s svojo resničnostjo.

### **2. Raziskovalna vprašanja**

1. Katera fantova vedenja so izstopajoča in na kakšen način?
2. Kakšne odzive sprožajo fantova vedenja pri vrstnikih in pri učiteljici?
3. Na kakšen način vplivajo na fantovo vedenje v šoli učitelj, šola, vrstniki?
4. Kje so po mnenju razredničarke razlogi, da deček v razredu kaže vedenja, ki so izstopajoča?
5. Kateri pedagoški pristopi in kakšen odnos je glede na izkušnje obeh razredničark pri delu s fantom učinkovit?

### **3. Raziskovalna metodologija in postopek zbiranja podatkov**

Uporabila sem kvalitativno raziskovalno metodo – študijo primera, ki predstavlja »celovit opis posameznega primera in njegova analiza, tj. opis značilnosti primera in dogajanja in opis procesa odkrivanja teh značilnosti, to je procesa raziskovanja samega« (Mesec, 1997, str. 11). Mesec (prav tam) pravi, da lahko opišemo enega ali več primerov, ki jih izberemo po kriteriju teoretične ali praktične relevantnosti. Pri proučevanju posameznega primera je naš glavni cilj, da bi odkrili konkretne splete značilnosti, različne poteke dogodkov in raznolike možnosti doživljanja in ravnanja sistemov.

Vogrinc (2008) pravi, da kvalitativno raziskovanje teži k celostnemu in poglobljenemu spoznavanju pojavov, v čim bolj naravnih razmerah in v kontekstu konkretnih okoliščin ter daje poudarek na opisovanju proučevanih situacij in prizadevanju za razumevanje konteksta, v katerem proučevane situacije potekajo.

Izpeljala sem študijo primera devetletnega dečka redne osnovne šole, ki je zaradi svojega vedenja vključen v obravnavo pri šolski psihologinji. Poleg tega deček obiskuje psihologinjo v Ljubljani. Na šoli velja za izrazito motečega. Da izberem prav tega dečka, je predlagala njegova učiteljica podaljšanega bivanja, ki ga je opisala kot posebnega, motečega, tudi agresivnega. Dečka prej nisem poznala.

Izvedla sem dve opazovanji celotnega dogajanja v razredu, v katerega je deček vključen, eno na koncu tretjega šolskega leta in eno opazovanje, ko je bil deček že v četrtem razredu. Obe razredničarki sem prosila, da mi podata svoj pogled na dečka in njegovo vedenje v razredu. Z dečkom sem izvedla delavnico z glino, namen katere je bil opazovati otrokovo vedenje med delavnico ter ga primerjati z vedenjem med poukom. Za širše razumevanje dečkovega delovanja ter vedenja v razredu sem s trenutno razredničarko (4. razred) izvedla polstrukturirani intervju, kar pomeni da sem sledila nekaterim vnaprej določenim vprašanjem, a hkrati dovolila sogovornici, da prosto pripoveduje, kar se ji zdi pomembno. S takšnim intervjujem sem pokrila vsa temeljna področja Janezovega<sup>1</sup> delovanja v šolskem prostoru.

---

<sup>1</sup> Izmišljeno ime za dečka, ki je osrednja oseba v izvedeni študiji primera

## 4. Obdelava podatkov

Med opazovanjem razreda sem si vsa opažanja otrokovega vedenja ter odzive drugih na njegovo vedenje zapisala. Lastne zapiske na osnovi opazovanja sem interpretirala ter primerjala z izvedenimi pogovori z razredničarkama, ki sem jih prav tako zapisala ter kasneje analizirala. Delavnico z glino sem posnela z videokamero. Doma sem si posnetek ogledala, zapisala značilnosti otrokovega vedenja med delavnico ter ga primerjala z vedenjem, ki sem ga pri njem opazovala med poukom. Intervju, ki sem ga opravila z razredničarko četrtega razreda, sem posnela, dobesedno zapisala, ga interpretirala ter nato uredila in analizirala po ključnih področjih. Pri tem stavkov nisem preoblikovala. Intervju sem dopolnila z vlogo za usmerjanje, ki mi jo prinesla razredničarka, v kateri navaja, zakaj meni, da deček potrebuje dodatno pomoč.

Na koncu sem iz zbranih podatkov primerjala fantovo vedenje v tretjem in četrtem razredu, da sem dobila vpogled v spremembo vedenja ter posredno tudi podatke o vplivu obeh učiteljic ter sošolcev na njegovo vedenje. Pri tem sem ugotavljala razloge za spremembe vedenja pri fantu.

## 5. Rezultati

Deček, kateremu dajem ime Janez\*, je star 9 let in obiskuje četrti razred redne osnovne šole. Živi v popolni družini z očetom, mamo in bratom, ki obiskuje drugi razred na isti šoli. Hodi na obravnave k šolski psihologinji. Program, ki ga pri psihologinji obiskuje, se imenuje Občutek lastne vrednosti. Razredničarka o programu pove: *»Tam poteka učenje medsebojnega življenja, kako rešujemo konflikte in kako živeti v skupini. Ima enkrat tedensko, še z enim dečkom tudi s tega razreda, in potekajo debate in rešujejo namišljene in prave probleme, kaj se dogaja in kako se dogaja ter kako bi zadeve lahko reševali. Tudi utrjevanje samozavesti in podobno«*<sup>2</sup>. V letošnjem šolskem letu je bila za Janeza oddana vloga za usmerjanje. V tem trenutku postopek za usmerjanje še ni dokončan. Podatke o Janezovem vedenju sem pridobila z dvema neposrednima opazovanjema njegovega razreda. Eno sem izvedla na koncu preteklega šolskega leta (3. razred), eno pa na začetku letošnjega (4. razred).

---

\* Ime je izmišljeno zaradi varovanja osebnih podatkov in nima nikakršne povezave s pravim imenom osebe

<sup>2</sup> Izjava razredničarke četrtega razreda

Podatke sem pridobila tudi z delavnico z glino, ki sem jo z Janezom izvedla v preteklem šolskem letu (3. razred) ter v pogovorih z obema razredničarkama. Janez je v letošnjem šolskem letu, ob koncu mojega raziskovanja, pričel z novo terapijo. Pričel je jemati tablete za zdravljenje motnje pozornosti s hiperaktivnostjo. Prve spremembe po novi terapiji so že opazne, vendar bo za ocenitev končnih učinkov terapije potrebno počakati še kar nekaj časa.

### 5.1. Mnenje razredničarke 3. razreda o Janezovem vedenju<sup>3</sup>

Razredničarka opiše Janeza kot najbolj motečega učenca: *»Janez je najbolj moteč otrok v razredu.«* *»Med poukom spušča različne nekontrolirane glasove, se večkrat vstaja in hodi po razredu, izvaja razne kretnje, ki naj bi zabavale njegove sošolce, poleg tega ima tudi neke vrste tikov. Vse to je za pouk zelo moteče.«* Pove, da s težavo izdeluje razred, kar pripisuje Janezovi slabi koncentraciji in nezainteresiranosti za pouk: *»Trenutno je v šoli srednje uspešen, za kar je potrebno ogromno domačega dela, a se bojim, da v višjih razredih ne bo shajal.«* *»Ima zelo slabo koncentracijo. Za delo v razredu ni zainteresiran, zanimajo ga le zunanje aktivnosti.«* *»Pri pouku ne sledi in ne sodeluje oziroma je za kakršnokoli delo potrebno zelo veliko spodbud.«*

O Janezovi družini razredničarka ne ve povedati veliko: *»O družini sicer ne vem dosti, ponavadi ga pride iskat mama, redkokdaj oče. Je pa mama zelo skrbna in Janeza spodbuja ter se trudi, da bi bil v šoli uspešen, tako da veliko, kar Janez zamudi med poukom, nadoknadijo doma.«*

O odnosu s sošolci razredničarka pove: *»Sošolci ga pa kar sprejemajo. Nimam občutka, da bi ga sošolci zavračali, ker je pa zelo občutljiv. Se recimo večkrat tudi zjoče. Jaz ga vidim kot neko vmesno varianto med razrednim klovnom in občutljivim fantom.«* *»Janez se včasih hitro razburi, če niso stvari po njegovo. Včasih to vodi do agresije.«*

O svojem odnosu z Janezom pove: *»Sicer pa imava midva z Janezom dober odnos. Pride tudi večkrat sam do mene, me vpraša, kako sem.«* Razredničarka pove tudi o problemih, s katerimi se sooča: *»Ampak jaz ne vem, kako naj z njim v razredu. Menim, da potrebuje nekakšno dodatno pomoč, ker jaz mu ob vseh otrocih v razredu ne zmorem dati toliko pozornosti. Več kot polovico vsega časa v razredu svojo pozornost namenjam le njemu, poleg tega, da ni edini otrok, ki je zahteven.«*

---

<sup>3</sup> Odgovor na vprašanje: »Prosim, da mi na kratko opišete, kako vi vidite otroka, njegovo vedenje v šoli in njegove odnose z vrstniki.«

## 5.2. Neposredno opazovanje Janezovega vedenja v 3. razredu

Janez sedi v prvi vrsti nasproti učiteljičinega katedra. *Sklepam, da ga je tja posedla razredničarka zaradi njegovega motečega vedenja. Za pouk ni zainteresiran, a je dobre volje, kar opazim po nasmejanem obrazu in pozitivno usmerjeni komunikaciji z drugimi dečki v razredu. Ti se smejiijo njegovim šalām in obratno, občasno pa z enim od njih tudi klepeta. Med tem ko učiteljica poskuša voditi pouk, on vstaja in se večkrat sprehodi do umivalnika. Ne upošteva šolskih pravil in reda in ne sledi pouku. Takšna vedenja so moteča tako za razredničarko kot za ostale otroke. Spira si roko, pravi da ga skeli nalepka, ki jo ima prilepljeno na roki, in si daje obkladke. Med temi sprehodi ima večkrat glasne in izzivalne kretnje, kot je poplesavanje sredi razreda, ki spravljajo v smeh njega in celotni razred. Namerno išče pozornost drugih otrok in preizkuša meje dovoljenega. Učiteljica prostovoljne sprehode ignorira, ga pa velikokrat mirno opozori na druga neprimerna vedenja, predvsem kadar so ta moteča tudi za druge učence (če je obrnjen nazaj, ali glasen). Učiteljica Janeza opozarja na vedenja, ki so za pouk najbolj moteča, ostala ignorira, saj bi se sicer lahko ukvarjala le z Janezom in ne z vodenjem pouka. Med skupinskim delom Janez ne sodeluje, temveč si riše po roki, včasih za trenutek posluša, sicer pa leži na stolu in spuščā glasne nerazpoznavne glasove. Podobno je pri individualnem delu, ki se ga loti le, ko pride učiteljica posebej do njega in v to vloži veliko truda pa še takrat le za kratek čas, potem pa hitro obupa. Med branjem domače naloge in ponavljanjem naučenega ne sodeluje, ampak oponaša druge otroke, smeji pa se tudi pripombam drugih otrok. Občasni komentarji in glasne pripombe drugih otrok kažejo na to, da Janez ni edini moteči otrok v razredu. Na vsak način išče zabavo, delo ga sploh ne zanima. Veseli se, če uspe še kakšnega drugega otroka pritegniti v svoje »nedelo«. *Opisano vedenje je značilno za otroke z motnjami vedenja in pozornosti.. Značilnosti teh otrok, ki jih je opaziti tudi pri Janezu, so naslednje: ne zmorejo mirno sedeti, pozorno poslušati in opazovati; ne zmorejo slediti navodilom, težka dokončajo domačo nalogo; pogosto pozabljajo šolske potrebščine. Kadar ne more biti po njegovo, npr. učiteljica od njega zahteva, da se obrne naprej in je tiho, se razburja ali pa spuščā otroške glasove, kot da bo jokāl, a ponavadi oboje hitro mine. Z različnimi taktikami (jeza, jok) poskuša Janez uveljaviti svojo voljo. Gre za neke vrste izsiljevanja, ki se morda v določenih okoljih (npr. doma) obrestuje, a ker je bila učiteljica dovolj vztrajna in dosledna v svojih zahtevah, je Janez hitro odnehal. Janez opozorila učiteljice upošteva, a njena ne zaležejo za dlje časa. Čeprav Janez v nekem trenutku želi sodelovati z učiteljico, je njegovo sledenje navodilom**

*kratkotrajno. Kmalu ga zmotijo druge stvari ali se vrne k motečim vedenjem. Ko je moral biti pri miru ali samostojno delati kakšno nalogo, se ni uspel zadržati pred grizenjem pokrovčkov, čeprav je bil na to večkrat opozorjen. Vedenje kot je grizenje pokrovčkov kljub večkratnim opozorilom lahko kaže na velik stres in nemir, ki ga Janez doživlja ob tem, ko mora mirno sedeti za mizo in reševati nalogo. Prav tako ni sodeloval pri skupinskih vajah. Pri matematiki so se učili poštevanke, tako da so zraven stali in delali z rokami. Janez je le stal in gledal ostale. Pri slovenščini so skupaj glasno govorili rime v pesmici, vendar on ni sodeloval. Tudi kadar je bila možnost, da se otroci javijo, kdo bo kaj povedal ali prebral, se je Janez javil le enkrat. Razlog za nesodelovanje je lahko v pomanjkanju znanja ali motivacije. Janez večino časa sploh ni poslušal sošolcev in učiteljice, zato menim, da je bolj kot neznanje, za nesodelovanje krivo pomanjkanje želje po sodelovanju. Učiteljica ga ni priganjala k sodelovanju. Učiteljica Janeza ni želela izpostavljati, ko se je sam javil, ga je poklicala in tako nagradila njegovo pozitivno vedenje – sodelovanje. Pri spoznavanju okolja so pisali mini test, ki ga praktično ni reševal. Našel si je preveč drugih stvari, ki so odvrčale njegovo pozornost od dela, vrtel se je na stolu in zelo veliko časa namenil popraviljanju mape, ki je stala na sredini mize, ki je bila že pred testom čisto v redu postavljena. V tem primeru se je moteče vedenje pojavilo zaradi situacije same. Janez ni želel, ali se čutil sposobnega reševati test, zato si je našel druge stvari, ki so odvrčale njegovo pozornost od naloge, ki mu je bila dana. Njegovo vedenje je bilo v glavnem enako prav vsako uro, ne glede na to, da so se predmeti menjavali od slovenščine, matematike do spoznavanja okolja. Ker se je izstopajoče vedenje pojavljalo pri vsakem predmetu, sklepam, da za takšno vedenje ni kriva zgolj Janezova nezainteresiranost za pouk ali posamezen predmet. Torej je njegovo vedenje posledica nekih dodatnih dejavnikov, vedenje ki ga Janez uporablja, pa okolica doživlja za moteče. Tudi sicer je moteče vedenje ponavadi problematično za okolico, ne pa za otroka samega. Ena iz med možnosti je prej omenjeni ADHD. Druga možnost je, da ima Janez težave z učenjem, kar mu povzroča stiske, ki jih Janez izraža v obliki izstopajočega vedenja. Kar se pouka tiče, je bila Janezu zanimiva le zadnja ura, ko so se odpravili ven in opravljali posebno nalogo, kjer so preverjali spretnost vožnje s kolesom. To se je poznalo tudi v njegovi pripravljenosti na sodelovanje, ki je bila bistveno večja kot pri ostalih predmetih. Šport je Janezova močna točka. Tukaj se pokaže, da je Janez željan dokazovanja in uspeha. Vendar tudi tukaj ni sledil navodilom razredničarke in je v času, ko ni bil na vrsti za vožnjo in bi moral počakati v koloni, vozil svoje kolo po preostalem delu igrišča. Težko sledi in upošteva navodila tudi kadar gre za njemu ljube aktivnosti. Pokazal pa je veliko pripravljenost pomagati, ko se je sošolki pokvarilo kolo in ni mogla voziti, saj se je kar nekaj časa trudil s*

popravljanjem njenega kolesa. *Razume socialno situacijo in se zna uživati v drugo osebo. Želi pomagati, saj je to področje, kjer se čuti močnega.* Odmore je Janez preživel tako, da se je igral skupaj s sošolci ali jih opazoval pri igri. Do sporov med njimi ni prišlo. Med glavnim odmorom so igrali nogomet, imel je vlogo vratarja, s katero je bil zadovoljen. *Sošolci ga sprejemajo in je enakopraven član skupine. Igra se le z dečki, verjetno zato, ker so mu po lastnostih in načinu igre bližje od deklet.* Učiteljica je kazala do Janeza zelo pozitiven odnos, kar sem opazila po pozornosti, ki mu jo je namenjala. Čeprav mu je namenjala zelo veliko pozornosti, ni bila vsa v obliki opozoril. Z njim je imela veliko osebnega kontakta, je počepnila k njemu, ga pogledala v oči, mu pomagala pripraviti pravi zvezek in urediti mizo, kar Janez brez njene pomoči ni uspel narediti. *Učiteljica kot glavni pripomoček pri svojem delu z Janezom uporablja odnos ter pozitiven pristop.* Janez je bil te pomoči vesel in se ni sam potrudil poskrbeti za organiziranost svoje mizice. *Neorganiziranost, vključno s pozabljanjem šolskih potrebščin, je lahko znak ADHD.* Ker ima Janez veliko motečih vedenj, se je razredničarka trudila tista manj moteča prezreti. *Menim, da razredničarka mnogo Janezovih neustreznih vedenj spregleda, da ga ne bi bilo potrebno nenehno opozarjati. To bi namreč lahko vodilo do stigmatizacije Janeza kot problematičnega in do samouresničujočih prerokb.* Opažam, da se je med razredničarko in Janezom razvil zelo dober odnos, a hkrati se Janez glede najbolj osnovnih stvari, ki se tičejo šolskega dela (vzeti stvari iz torbe, odpreti zvezek, pripraviti pisalo, pospraviti nepotrebne stvari z mize), zelo zanaša na pomoč učiteljice. *Opaziti je, da Janez upošteva svojo učiteljico in jo ima rad. Hkrati pa je opaziti, da računa in se zanaša na njeno pomoč tudi pri stvareh, ki bi jih verjetno zmogel sam, a se ne potruji.*

### **5.3. Delavnica z glino v 3. razredu**

Prvi del delavnice je bil namenjen zbliževanju in spoznavanju z glino. Janez je bil nad glino zelo navdušen in se je lotil dela takoj, ko je dobil svoj kos gline. *Modeliranje kot aktivnost mu je zanimiva in je motiviran za delo.* Izoblikoval je veliko kocko. Nato sem se mu pridružila pri oblikovanju z glino, vsak svoj kos sva stiskala po rokah in mesila. Pogovarjala sva se o tem, kakšna je glina na otip. Janez je ugotovil, da je mehka in gladka. *Sodeluje v pogovoru.* Izdelovala sva kroglice in jih nato z dlanjo sploščila. Opazuje me in dela enako kot jaz. *Uspešno sledi navodilom, ki so v obliki modelnega učenja.* Potem v glino dolbeva luknjice. Janez se pri prvem poskusu zdrzne, a brez besed nadaljuje. *Očitno mu ni všeč, da mu gre glina za nohte, a se ne želi pritoževati.* Potem zopet zvaljava kroglice in jih spuščava in nato

mečeva ob tla, to je Janezu zelo všeč, na ustnicah ima velik nasmeh. *V šoli morajo biti vse stvari na mizi, pospravljene, organizirane. Midva pa sva glino metala po tleh in si dovolila početi stvari drugače.* Ko zopet zvaljava glino, se Janez na lastno pobudo takoj loti izdelovati nov izdelek. *Kaže samoiniciativnost in motiviranost za delo.* Ko naredi svoj izdelek, ga prosim, naj z zaprtimi očmi izdelava poljuben lik. Karkoli bodo njegove roke ustvarile. Takoj se loti izdelave s točno določenim ciljem – izdeluje snežaka. Spodbudim ga, da lahko po potrebi odpre oči, a vztraja z zaprtimi. *Ve, da zmore, na način kot si je zadal, zaupa vase, ne želi nobenih »bližnjic«.* Ko konča z izdelovanjem, je vidno zadovoljen z izdelkom. *Ponosen je na svoj dosežek. Čuti se pomembnega in uspešnega, občutki, ki mu morda v šoli primanjkujejo.* Pogovarjava se o snežaku. Na mojo pobudo mi o snežaku pove zgodbico, ki domišljijsko ni preveč močna. Potrebuje veliko podvprašanj, kje je snežak, kaj počne, kaj razmišlja. Samoiniciativno pripovedovanje mu ne gre. *Janez veliko bolj uživa v delu z glino, kot o pogovorih ter razmišljanjih o stvareh.* Natu mu dam kladivo, s katerim lahko udarja po glini. Najprej je presenečen in začuden, ko pa prvič poskusi, je zelo navdušen in si želi ponoviti še večkrat. *Janezovo presenečenje nad mojim predlogom verjetno izhaja iz tega, da sem mu zopet ponudila nekaj, česar v šolskem okolju ni navajen. Izražanje čustev kot npr. jeza na neposreden način.* Hitro naredi nov lik, ki ga nato potolče s kladivom. Pri tem me gleda v oči in išče moje odobravanje. *Ves čas spremlja mojo reakcijo, še vedno ni prepričan, ali počne prav. Celo življenje se učimo, da se je treba pogovoriti o naših čustvih, ne pa jih pokazati z dejanji.* Povem mu, da je takšno početje popolnoma sprejemljivo, kadar je jezen, ker nikomur ne škoduje, še glina se sestavi nazaj. Čas za najino delavnico se izteče, zato se Janezu zahvalim in ga vprašam, kako mu je bilo. Pravi, da mu je bilo vse všeč in bi želel še kdaj delati z glino. Ko se lotim pospravljanja, mi prostovoljno pomaga in skupaj pospraviva razred in počistiva mizo. *Pokaže ustrežljivost in pripravljenost pomagati.*

### **5.3.1. Primerjava Janezovega vedenja med poukom in pri delu z glino**

Janez je bil med tako med delavnico kot med poukom dobro razpoložen. Glina ga je zanimala in navduševala, med tem ko za pouk z izjemo športne vzgoje ni kazal interesa. Očesni kontakt med nama je bil skozi celotno delavnico zelo dober, med poukom pa mu je pogled begal po razredu in je iskal, kako bi se zabaval. Janez je sledil navodilom, ki sem mu jih dajala med delavnico, učiteljica je morala v to med poukom vlagati ogromno časa in energije. Opaziti je

bilo, da Janez med delavnico dela z veseljem in zbrano, med tem ko je bila med poukom njegova koncentracija zelo slaba. Janez je pokazal velik ponos do svojih izdelkov iz gline, po drugi strani se je med poukom čutil uspešnega pri uri športne vzgoje, pri drugih urah pa večinoma sploh ni sodeloval. Pri Janezu med delom z glino ni bilo opaziti nekaterih nezaželenih vedenj (vstajanje od mize sredi dela, spuščanje glasov, grizenje in mečkanje predmetov, tiki...), ki jih navaja razredničarka in katerim sem bila priča tudi sama med opazovanjem razreda. Del tega lahko pripišemo dobremu počutju med delom in interesu, ki ga je Janez imel za delo z glino. Poleg tega glina zaradi svoje prvinskosti omogoča neskončne možnosti za dotikanje. Sholt in Gavron (2006) pravita, da glina za njenega oblikovalca omogoča celotno neverbalno obliko komunikacije, preko katere se izraža njegova duševna sfera, čustveno življenje ter primarni odnosi. Sklepam, da je Janez pri delu z glino zadovoljil te svoje potrebe in tako ni potreboval drugih nadomestnih vedenj. Ko sem prvi dan po pouku govorila z Janezom, sem si ustvarila mnenje, da je zelo zadržan. Na moja vprašanja je večinoma odgovarjal z enozložnicami. Najina komunikacija je bila zaradi tega otežena. Ob delu z glino je bil precej bolj sproščen in zato je pogovor lažje stekel. Janez je bil ob prisotnosti gline pripravljen na komunikacijo in je lažje delil svoje misli in občutke. Sholt in Gavron (2006) olajšano izražanje občutkov pri delu z glino pripisujeta taktilnim lastnostim gline, ki omogočajo vpletenost dotika in ritmične gibe. To je pozitivno predvsem iz otrokovega vidika, ki se ob takšnem pristopu ne čuti obremenjenega z vtisom, ki ga bo pustil na odraslega, ampak preprosto dela in govori, kar v tistem trenutku čuti in doživlja.

## 5.4. Pogovor z razredničarko v 4. razredu

### Janez v razredu:

Janezova razredničarka pove, da je za njegovo moteče vedenje slišala že preden je prišel v njen razred: *»...že prej slišala o tem da je moteč...«* Gre za t.i. halo efekt, ki je v šolski situaciji zelo pogost pojav. O Janezovem vedenju v šoli razredničarka pove: *»Janezove težave s šolo pokazale že takoj na začetku šolskega leta.«<sup>4</sup> »V odnosu do učitelja je bil sprva zelo napadalen.«* *»...motil je pouk, glasno komentiral, glasno govoril.«* *»spuščal glasove pa se premikal, vstajal in mi hodil okrog po razredu«* *»...glasno govorjenje, seganje v besedo,*

---

<sup>4</sup> Izjava iz vloge za usmerjanje

*neumestne pripombe, razni drugi zvoki.*«<sup>1</sup>. O razlogih za takšno vedenje razredničarka pove: »...*preizkušal moje meje.*« »...*opazoval, kako se bom na to odzvala.*«<sup>1</sup> »njegovo preizkušanje je šlo včasih kar čisto do roba meja, imela sem občutek, da kar nekako izziva, da bo videl do kot bom prišla, da me bo spravil iz tira.« Glede na povedano menim, da gre za eksternalizirano moteče vedenje, ki ga po raziskavah učitelji postavljajo na prvo mesto med vedenjem, ki je moteče za pouk. Cilj teh vedenj vidi razredničarka v preizkušanju njenih mej in opazovanju njenih reakcij.

### **Agresivnost – najbolj moteče vedenje:**

Na vprašanje, katero vedenje je zanjo najbolj moteče, razredničarka odgovori: »*Absolutno nasilje do sošolcev, ne glede na to ali je psihično ali fizično.*« »...*se trudim otrokom pokazati, da je to pač najbolj nesprejemljivo.*« Podobno kot poročajo raziskave, tudi Janezova razredničarka izpostavi agresivno vedenje kot najbolj moteče in nesprejemljivo. O Janezovi agresivnosti pove: »...*smo imeli pa kar nekaj takšnih stvari, ko je bil ali bessedno agresiven ali fizično napadalen.*« »*Nekajkrat smo tudi čisto pretepe in brce in te zadeve reševali.*« »*Reševati konflikte na miren način se mi sedaj še učimo.*« »*Se je pa zadeva sedaj malo umirila.*« »*Na teh obravnavah, ki jih imata s tem sošolcem, imajo reševanje konfliktnih situacij, ogromno predebatirajo.*« »*S tem, da ni vedno tako, da bi pa Janez lahko to preslikal v realno situacijo.*« Razredničarka meni, da se Janez vede agresivno zaradi konfliktov, ki jih ima s sošolci. Pove, da pri psihologinji veliko delajo na konstruktivnem reševanju konfliktov ter, da se je v zadnjem času Janezova agresivnost zmanjšala. Razredničarka meni, da Janezu koristijo obravnave pri psihologinji, a ima včasih še težave prenesti naučeno v situacije v razredu.

### **O vzrokih za Janezovo vedenje:**

O vzrokih za Janezovo vedenje razredničarka pove: »*Pogostokrat je recimo postavljala vprašanja, ki so bila tako osnovna, da bi človek pričakoval, da jih ve otrok, ki je v prvem razredu. Tako, da se je meni zdelo, da samo išče pozornost.*« »*Tudi pri teh medsebojnih zadevah, ali s sošolci ali s sošolkami ali v odnosu z mano, tisti občutek, da izziva, ne, samo da se zadeva, razredno življenje vrtili okoli njega.*« Na vprašanje, kdaj je moteče vedenje najbolj prisotno, razredničarka pove: »*Kadar ni siguren vase.*« »*Kadar ne ve, kako se lotiti zadeve ali se sploh ne loti, ker ni prepričan, da bi zmožel, potem bo on to nesigurnost v to moteče*

vedenje pretvoril.«. O tem, koliko šola prispeva k pojavu izstopajočega vedenja, pove: »Če gledamo na to, da šola postavlja pred njega zahteve, ki jih on ali ne zmore ali misli, da jih ne zmore doseči, kar nekaj. Ker kadar je on uspešen pri nalogah, ki se mu postavijo, potem je to vedenje dosti bolj mirno, je manj teh vedenjskih odklonov.« Razredničarka pove, kdaj se Janez vede najbolj v skladu s pričakovanji: »Na športnih dnevih je bil pa recimo zelo prijeten.« »Se je tudi strašno lepo vključil v igro, tudi sproščen, brez težav, tudi težav s sošolci tista dva dneva ni bilo.« Razredničarka meni, da je moteče vedenje najbolj prisotno kadar Janez ni prepričan vase ali je v situaciji, v kateri se ne znajde. Meni, da k Janezovim težavam prispeva tudi storilnostna naravnost šole. V povezavi s tem je omeni dva dneva izven šole, kjer Janez ni imel težav niti z upoštevanjem pravil niti s konflikti s sošolci.

### **Odzivanje razredničarke:**

O svojih odzivih razredničarka pove: »Jaz sem skušala biti hkrati razumevajoča, s tem da po drugi strani pa dosledna, tako da če sem nekaj želela in zahtevala, tako da sem potem to tudi pripeljala do konca.« »Jaz sem pa poskušala ostati mirna, ampak zahtevati tisto kar nekako pri pouku se mora upoštevati, da zadeve tečejo.« »Pri svojih zahtevah sem dosledna, pri njegovih kršitvah šolskega reda pa nepopustljiva.«<sup>1</sup> Na Janezove provokacije se je razredničarka odzvala z razumevanjem, a hkrati vztrajanjem pri svojih zahtevah. Posebej poudari, da je to pomenilo več časa in truda: »...s tem da je to pomenilo ogromno časa.« »...rabi posebno pozornost.« »...to pri njem traja zelo veliko časa.« O tem, kako se spopada z Janezovim vedenjem, razredničarka pove: »Poskušam vsak dan kaj novega. Poskušam opaziti njegove dobre strani, ga pohvaliti, vendar ne preveč, če imam občutek, da potem ta pohvala doseže nasprotni učinek. Tako da, jaz skušam dozirati pohvalo pogosto, tako da je ves čas pohvala, kadar je obseg in vedenje primerno.« »Tudi kazen v smislu, bomo obvestili mamico.« »V glavnem skušam res na pozitiven način, tudi pogostokrat spregledat kako neustrezno ali moteče vedenje. S sošolci to seveda ne gre, ker otok mora dobiti povratno informacijo, da dela dobro ali pa ne dela dobro, da to lahko popravi.« Podobno kot poročajo ostali učitelji učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami, se tudi Janezova razredničarka sooča s tem, da delo s temi otroci zahteva zelo veliko časa. Njeno delo z Janezom temelji na pozitivnem pristopu, kot npr. osredotočanje na Janezova močna področja, zato včasih kakšno negativno vedenje tudi spregleda. Razredničarka se zaveda, da kaznovanje otroka s sankcijami, ki jih predpisuje šola, lahko prinese več škode kot koristi.

---

<sup>1</sup> Izjava iz vloge za usmerjanje

### **O značilnostih Janezovega šolskega dela:**

O Janezovem delu med poukom razredničarka pove: »Janez je pri pouku deležen posebne pozornosti in pomoči v obliki individualnih navodil in napotkov ter spodbude za delo.«<sup>1</sup> »...potrebuje veliko pomoči.« »...stopim k njemu.« »mu pokažem 'glej tukaj v delovnem zvezku'.« »...mu pokažem 'glej tukaj je'.« »Na začetku je bilo zelo velikokrat, da se njemu to ne da.« »Izgovor 'se mi ne da' se mu je zdel povsem tehten, da ni začel z delom, iskal je različne izgovore in zavlačeval.«<sup>1</sup> »...potem je druge stvari želel početi.« »Težko se spravi k delu, ko sošolci že vneto rešujejo naloge, on šele išče zvezek.«<sup>1</sup> »Če opazim, da ne sledi pouku, ga skušam priklicati nazaj.«<sup>1</sup> »Velike težave ima s samo organizacijo.« »Težave mu delajo najosnovnejša navodila, tako čisto preprosta kot npr. 'pripravi zvezek, odpri zvezek na tej in tej strani'...« »Nered na mizici je velik, stvari mu padejo na tla, rogovili, išče, vleče ven, pospravlja na poličko...« »Pozablja šolske potrebščine in domače naloge (ali kar celo torbo).«<sup>1</sup> »ne ve, kje bi se lotil zadeve« »Težave ima pri zapisu, tabelski sliki, pogosto se lovi, ne ve, kje je končal.« O Janezovih močnih področjih razredničarka pove: »Zelo dober je pri tehničnem pouku, izdelovanje, ročne spretnosti, to mu zelo gre, potrudi se, uživa v tem in je zelo uspešen.« »Janezovo močno področje je šport, vendar pogosto ne pokaže, kar bi lahko, ker se mu ne da ali pa ne upošteva dogovorjenih pravil.«<sup>1</sup> »Moram posebej izpostaviti športno vzgojo. Zelo je spreten, uspešen, ima pa občasno težave s pravili, s tem da se jih ne drži, da dela po svoje, ker se njemu ne da.« Janez pogosto potrebuje dodatna navodila in pomoč pri šolskem delu. Nobena dejavnost ga ne zanima in hitro mu postane dolgčas. Težko se spravi k delu in tudi takrat ima težave z osredotočenostjo in organizacijo. Težave mu dela tudi organizacija v prostoru. Vse to so znaki nepozornosti, enega iz med glavnih simptomov ADHD. Janez je uspešen pri predmetih, kjer je lahko aktiven s svojim telesom ali rokami-šport, tehnika, a ima tudi na teh področjih težave z upoštevanjem pravil.

### **O Janezovi družini:**

O Janezovi družini in stikih razredničarka pove: »Poznam samo mamo, ona hodi že od začetka šolskega leta, pogosto je pri meni. Na začetku se ji je zdelo potrebno, in tudi vesela sem, da je to čutila, da pride in mi pove, kakšne težave Janez ima, kako se recimo tudi doma odziva. In to je bilo meni zelo v pomoč, ko sem v razredu reševala situacije. Tako da, jaz

---

<sup>1</sup> Izjava iz vloge za usmerjanje

*mislim, da dobro sodelujeva, da imava dosti odkrit odnos, korekten odnos. Ve, kako Janez doživlja šolo. »Mati želi biti obveščena o Janezovem vedenju in tudi, ko dobi informacijo, da je kaj bilo v redu ali ni bilo v redu, zna ustrezno odreagirati.« »Janez ta sporočila, da se je dobro truditi in obnašati v skladu s pričakovanji šole, absolutno dobiva iz vseh strani.« »Stiki so pa redni in jaz mislim, da zelo v redu.« »Vidi se, da to kar mi v šoli počnemo, se učimo, zelo temeljito doma predelajo, obdelajo, tako da Janez prinaša v šolo plakate, risbice, miselne vzorce, zvezek je polepljen.« »Doma mu pomagajo pri reševanju domačih nalog.« »Odkrito mislim, da je pri Janezu tudi malce razvajenosti, tak občutek imam.« »Včasih opazujem Janeza in njegovo mamo pred razredom in njun odnos, ki ga imata, in opazujem določene stvari, ki jaz mislim, da bi jih lahko že presegli na nek način. Tako, da mislim, da je tudi v domačem okolju del težav. Če ti pred otroka postaviš neke zahteve, jih bo zelo hitro osvojil. Če pa ti popuščaš pa nisi siguran pa se ti otrok smili pa je še premajhen, potem se pa te zadeve vlečejo. Če mu pač ni treba nekih stvari naredit, ne bo, dokler jih pač ne bo nujno potrebno. In potem to izigrava in včasih imam občutek, da tudi mamo nekako izigrava in preigrava.« »Odgovornosti za šolsko delo še ni prevzel. Če česa nima, se glasno jezi na mamico, ker je pozabila, oziroma ga ni spomnila.«<sup>1</sup> Družina, predvsem mama, se zaveda Janezovih posebnih potreb. Stike z razredničarko ima mama, ki je prva vzpostavila odnos. Mama želi biti obveščena o Janezu ter se na informacije, ki jih dobi, tudi ustrezno odziva. Družina Janezu pomaga tako, da skupaj z njim delajo za šolo ter mu pomagajo pri domačih nalogah. Drugi vidik, ki ga razredničarka izpostavi, pa je, da družina v tej svoji ljubezni in želji po pomoči Janeza morda preveč razvaja, kar se odraža v njegovi neodgovornosti do šolskega dela. Meni, da bi Janez pri svoji starosti kljub težavam, ki jih ima, določene stvari lahko počel že sam pa jih ne, ker jih namesto njega opravi mama.*

### **O odnosih z vrstniki:**

*O Janezovih odnosih z vrstniki razredničarka pove: »V odnosu do sošolcev je pogosto konflikten.« »Je pogosto v sporih s sošolci, se pogosto z njimi prepira, s tem da ni pomembno zanj, ali je to sredi pouka, ali je to med poukom.« »On recimo lahko k drugemu gleda, drugi ne smejo k njemu gledat.« »...vse mora biti tako kot si on zamisli.« »Zelo dobro razume odnose, vsaj tako je videti, ampak imam včasih občutek, da se tega težko drži.« »Pogosto išče vzroke za to, da ima on konflikt, izven sebe.« »Vedno so krivi drugi, vedno je kriv nekdo drug, da je to sprožil, čeprav samo s tem, da ga je pogledal.« »Dostikrat, če ne posežem, če me ni*

---

<sup>1</sup> Izjava iz vloge za usmerjanje

zraven, če je to med odmorom pride tudi do pretepa ali česa podobnega.« Na vprašanje, kako ga sprejemajo sošolci, pove: »Otroci ga imajo pa zelo radi.« »Nimam pa recimo občutka, da bi ga otroci zavračali, ker je vseeno pozitivna oseba in tudi občutek imam, da želi delati dobro in želi biti priden in želi biti pohvaljen. Ampak enostavno mu to dostikrat ne uspeva, ker pač enostavno tisti njegov jaz še ni na tej stopnji, da bi lahko razumel hkrati tudi položaj drugega, ampak gleda vedno res iz svoje situacije. V splošnih pogovorih, v četrtem razredu je v začetku šolskega leta zelo veliko tega na temo medsebojni odnosi, pride na dan z zanimivimi zgodbami, tudi poučnimi primeri, kako naj bi se ravnalo, kaj bi bilo prav, ko pridemo do kakšne takšne namišljene situacije. Ali pa tudi čisto konkretne primere v razredu, če on ni udeleženec, potem on to zelo razume in bi na konstruktiven način rešil, s tem da ko je pa on vpleten, pa to odpade.« Na vprašanje, kako se Janez vključuje med sošolce, razredničarka pove: »Spet odvisno od dneva. Včasih je zelo kompitabilen, rad sodeluje, pogostokrat se pa zgodi, da ko delamo skupine, ostane zunaj, ker ne želi z nikomer biti, ali je skupina, v katero bi se on vključil že polna. Če pa skupine jaz določam, mu skupina, v kateri naj bi bil, ne ustreza. Tako se je že nekajkrat zgodilo, da se je potem ali v skupini izločil in delal nalogo in so potem sošolci prišli 'Janez pa ne sodeluje z nami' ali pa se enostavno že na začetku ni v skupino dal in je pač, kljub temu, da sem ga jaz spodbujala naj dela v skupini, želel sam bit.« »Tukaj ima malo nekih zavor. Redkokdaj je situacija, da ko delamo pare ali skupine, da je on čisto zadovoljen, ne glede na to, ali jaz določam kdo bo v skupini ali imajo pa prosto izbiro.« Razredničarka meni, da je Janez konflikten, saj želi, da so stvari vedno po njegovo. Težko se drži pravil medsebojne interakcije, čeprav jih pozna in razume. Ne priznava svojega deleža za nastanek prepira. Konflikt pri njemu lahko sproži že malenkost. Konflikti se mnogokrat razvijejo tudi v fizično agresivnost. Kljub pogostim konfliktom, ki jih ima Janez s sošolci, ga sošolci sprejemajo, saj ga vidijo kot pozitivno osebo. Kadar ima občutek, da obvlada situacijo, Janez zelo rad priskoči na pomoč. Janez je na splošno sposoben konstruktivnega reševanja problemov, ki nastanejo v medsebojni interakciji, vendar kadar je sam vpleten, mu to dela težave, saj se težko se vživi v položaj drugega otroka. Težave ima tudi z delom v skupinah, saj mu velikokrat skupina ne odgovarja in zato raje dela sam.

### **Ocena vpliva vrstnikov na moteče vedenje:**

Na vprašanje, kolikšen je prispevek vrstnikov k Janezovemu boljšemu ali slabšemu vedenju v šoli, razredničarka pove: »Nekateri so bolj socialno zreli in bolj tolerantni pa manj občutljivi ali pa otroci, ki se umaknejo. S takimi ima Janez manj težav. Otrok, ki je takšen, da tudi težko sprejema mnenja drugih, da je konflikten, da se do konca bori tudi sam zase, potem je konflikt

*tu zelo velik.« »Če so pa težave na obeh straneh, je pa tudi konflikt toliko večji in je težje rešljiv.« »...glede na to kakšna je skupina- težka.« »Trije otroci so taki, ki imajo hude težave z navajanjem na šolski red, s šolskimi pravili, tako da je to skupina, pri kateri se dnevno pojavljajo problemi z disciplino, upoštevanjem pravil, s kršenjem pravil in dogovorov.«* Skupina je lahko pomemben faktor v sooblikovanju in vzdrževanju motečega vedenja. Najbolj pomembno je, kako se vrstniki odzivajo na otrokovo moteče vedenje. V Janezovem primeru so odzivi otrok različni. Razredničarka meni, da je skupina težka, saj je prisotnih več otrok s težavami z disciplino in upoštevanjem pravil, s takimi otroki pa ima Janez več konfliktov.

## **5.5. Neposredno opazovanje Janezovega vedenja v 4. razredu**

Otrokom se pridružim tik pred zvonjenjem ob koncu prve ure. Učiteljica vpraša učence, ali se me spomnijo. Janez je edini, ki vprašanju pritrди. *Očitno je moj prvi obisk naredil na Janeza večji vtis kot na ostale otroke in si me je zato zapomnil. Večji vtis nanj pa sem naredila zato, ker sem z njim imela individualno delavnico dela z glino. Po nasmešku sklepam, da mu je ta ostala v lepem spominu.* Janez sedi točno na sredini razreda, razen še enega dečka, je edini, ki sedi sam, saj so vse ostale klopi povezane skupaj. *Razmišljam, da ga je učiteljica posedla tja, ker je bil preveč klepetav in je z obračanjem in oziranjem na vse strani motil še ostale učence.* Med odmorom se hitro porazgubijo iz razreda, opazim Janeza, ki sedi na mizi na hodniku ob njem pa še dva fanta, mimo njih divjajo ostali otroci. *V takšnem položaju dojamem Janeza kot mirnega, neizstopajočega, zadržanega fanta, ki ni pretirano aktiven ali opazen v razredu.* Janez zgleda miren, kar razberem iz mirnega sedenja na enem mestu in njegovih počasnih gibov. Ko se začne pouk, sedi za svojo mizo in posluša učiteljico. *Ne ukvarja se z drugimi stvarmi, ampak spremlja pouk. Njegovo pozornost ima učiteljica.* Učiteljica jim da navodila, naj zapišejo, kaj je za domačo nalogo in Janez brez dodatnih spodbud naredi kot je bilo naročeno. *Navodilo je bilo povedano le enkrat in Janez ga je izpolnil brez slabe volje, spodbude, pomoči ali oklevanja. Iz tega sklepam, da želi sodelovati in je pripravljen na delo, prav tako pa je sposoben spremljati pouk in slediti navodilom.* Učiteljico vseskozi spremlja s pogledom, zato sklepam, da je zainteresiran za pouk. *Janezovo pozornost ima učiteljica, ne premamijo ga druge stvari v okolici.* Nato jim učiteljica naroči naj se dajo v pare po lastnem izboru. Janez si takoj izbere dečka ob sebi in tudi ta deček se strinja, da bosta ona dva par. *Janezova hitra izbira pomeni, da je samozavesten, da ve s kom si želi sodelovati in da ima v*

*razredu prijatelje. Dokler ne pride tretji fant, ki Janezu prevzame tega dečka. Janez želi rešiti situacijo tako, da učiteljico prosi, če so lahko v trojicah. Pokaže željo po konstruktivnem reševanju situacije. Učiteljica jih zavrne, zato Janez za par vzame dečka, ki je bil še brez para. Ne kaže znakov pretiranega razočaranja ali jeze. Dobro sprejme zavrnitev svoje prošnje in hkrati izgubo partnerja za delo. Hitro in mirno se prilagodi danim okoliščinam. Nato sedi na stolu in mirno, brez mencanja ali premikanja čaka na navodila. Med tem se odziva na občasna vprašanja svojega partnerja in se igra s flomastrom, ki ga občasno da v usta. Takšno vedenje ni izstopajoče, ampak povsem običajno. Tudi odrasli se večkrat igramo s pisalom ali kakšnim predmetom v bližini delovne mize. Njegova pripravljenost na delo zaradi tega ni bila ovirana, prav tako ni bil moteč za druge učence. Ko razredničarka pove navodila, se takoj loti dela in zelo uspešno sledi navodilom, čeprav gre za samostojno delo - branje iz učbenika in pisanje vprašanj in odgovorov. Brez dodatne pomoči zmore samostojno reševati nalogo. Zgleda zelo zbran in zatopljen v delo. Med delom ne klepeta kot to počne veliko drugih sošolcev. Koncentracija je dobra, ne motijo ga stvari v okolici. Če pogledam celotno skupino, je precej neopazen, neizstopajoč. Razlog za to je tudi v tem, da so trije drugi fantje v razredu precej glasni in moteči za pouk. Opazim, da potrebuje nekoliko več časa kot večina sošolcev, da opravi zadano nalogo, kljub temu da ves čas pridno dela. Morda mu je snov težka ali razmišlja malo počasneje kot ostali otroci. Nato glasno berejo vprašanja in odgovore. Nekateri učenci dvigujejo roke, Janez ne. Se ne izpostavlja pri branju odgovorov. Morda je njegova neaktivnost pri tem delu v povezavi s tem, da se mu je naloga zdela težka. Enkrat ga učiteljica vseeno pokliče, da pove odgovor, a pravi da ne bo povedal, ker ne zna. Iz tega sklepam, da mu ta naloga ni šla najboljše od rok. Učiteljica vpraša nekoga drugega. Janez sledi vprašanju in razmišlja o njih, enkrat celo dvigne roko. Želi sodelovati in miselno spremlja vajo. Sledi odmor z malico. Ko jo prinesejo v razred, Janez že stoji v vrsti. Drži se pravil, saj stoji v vrsti in čaka na malico. Vzame si svoj kos kruha, sok in sirček, se usede za mizo in si pripravi malico, brez da bi delal nered na mizici. Ko poje, pospravi za sabo. Sam zna poskrbeti za svojo malico, brez da bi pri tem naredil nered. Tudi upošteva pravila, ko poskrbi za red in čistočo svoje mize. Po razredu hodi počasi in mirno, čeprav nekateri fantje tečejo po razredu, ga to ne premami. Mirna hoja mi kaže, da je umirjen, ne glede na zunanjo situacijo. Večina dečkov namreč v tem času teka in kriči po razredu. Naslednja ura je slovenščina. Janez ima mizico pospravljeno, pripravi le stvari, katere naroči razredničarka. Sledi navodilom, ki jih daje razredničarka in prepisuje, kar piše na tablo. Razredničarka ni do sedaj niti enkrat popravljala Janezovega vedenja ali mu izrekla opozoril. Drži se njenih navodil in uspešno sledi pouku. Učiteljica jim govori pravljico in nato se pogovarjajo. Enkrat*

se zgodi, da Janez ve odgovor in ga pove glasno ter brez da bi dvignil roko, kar je proti pravilom. *Takšna reakcija se mi zdi popolnoma razumljiva, saj je navdušenje nad znanjem veliko in učenci se želijo pokazati. Čeprav imajo dvigovanje roke zapisano kot pravilo, ga v tem razredu veliko otrok pogosto prekrši.* Učiteljica mu pritrdi, a ga hkrati opozori, da mora naslednjič dvigniti roko. *Podobno reagira, kadar se »spozabi« kateri drugi od otrok.* Nato rešujejo samostojno v delovnem zvezku, Janezu dela naloga težave, zato veliko gleda k sošolcu, kaže mu tudi svojo knjigo, ki je popisana. Sprašuje za navodila, sošolce in učiteljico. Potem začne reševati, vmes spet gleda k sošolcu, vidi se da se mu zdi naloga težka, ker veliko razmišlja, a malo piše. Vmes se malo igra s pisalom, nato pa dela naprej. *Janez ne ve točno kako reševati nalogo, zato se zamoti z drugim vedenjem, ki je za njegovega sošolca, h kateremu Janez gleda in ga večkrat sprašuje, lahko nekoliko moteče.* Zgleda, da Janez ima motivacijo za reševanje, a ne zna. Učiteljica opazi, da je delal napake in mu pove, kako si lahko pomaga. Potem Janez dela naprej in popravlja napake. *Ko dobi od učiteljice usmeritev, mu naloga postane bolj jasna, zato rešuje bolj pridno kot prej.* Med odmorom se druži s fantom, ki sedi pred njem. Skrijeta se v kot in se hihitata. Ker sem v razredu, me večkrat pogleda. *Po mojih opažanjih Janeza sošolci ne zavračajo in tudi Janez se med njimi počuti prijetno. Po nasmehu sklepam, da se dobro počuti v bližini sošolca in da je njuno druženje pogosto in prijateljsko. Zaradi pogledov v mojo smer obstaja možnost, da moja prisotnost vpliva na njegovo vedenje.* Takoj, ko zazvoni, se usede na svoje mesto. *Sklepam, da je tudi to pravilo, ki ga Janez upošteva.* Sošolec, ki pridrvi mimo ga sune, Janez se razburi, kot da mu želi vrniti, a se nato nasmeji in me pogleda. Ostane miren, ni videti jezen. *To je situacija, ki bi lahko hitro pripeljala do pretepa. Videti je bilo, da sošolec ni imel konkretnega razloga, zakaj je sunil Janeza. Lahko bi bil presežek energije, šala ali dokazovanje med sošolci. Prvi instinkt Janeza je bil, da bi mu vrnil, a se je ustavil in se odločil, da ne želi konflikta ali celo pretepa.* V splošnem Janeza ob vsem hrupu, sploh ni opaziti. Dokler ne pride razredničarka, se igra z neko gumico, ki si jo daje v usta. *Občasno dajanje različnih stvari v usta je njegovo najbolj posebno vedenje.* Naslednji predmet je matematika, kjer zopet delajo v skupinah, ki jih tokrat določi razredničarka. Najprej izboru razredničarke upira: »A moram?«, nato pa se hitro prilagodi in je v skupini miren. *Izbor razredničarke mu ni všeč in to tudi pokaže. Kljub temu se ne upira dolgo in glasno in nato skupino sprejme za svojo in je pripravljen v njej tudi delati.* V skupini je s tremi dekletimi. Vsa skupina dobi eno kuverto, ki jo takoj prevzame Janez, vendar skupina ne nasprotuje. *Prevzame glavno vlogo v skupini, kaže samozavest. Želi si sodelovati in opraviti nalogo.* V kuverti so kosi torte, ki jo je treba barvati. Ena od deklet barva, Janez ji reče za barvice, a ga zavrne, naj si vzame svoje. Na to se ne odziva, čez nekaj

časa si res gre iskati svoje barvice. *Deklica verjetno ne doživlja Janeza za prijatelja, saj ne želi z njim deliti svojih stvari. Kljub temu Janez ne postane prepirljiv ali uporniški, temveč želi naprej sodelovati.* Potem mu eno dekletko iz njegove ekipe reče, kako naj barva in Janez jo poslušata. *Pripravljen sprejeti mnenja drugih in ugoditi njihovim željam.* Ekipa uspešno upošteva navodila razredničarke in sodeluje med sabo. Potem sedejo vsak nazaj na svoje mesto in zapišejo snov še v zvezke. Učiteljica piše na tablo, otroci prepisujejo. Janez temu sledi. *Janez uspe slediti prepisovanju s table brez dodatnih navodil ali pomoči razredničarke.* Deček iz razreda, ki sedi blizu Janeza, ga skrega, da te snovi ne sme pisati s peresom. Janez se v istem tonu brani, da ni pisal s peresom. Sošolec vztraja, da ga je videl. Janez mu nato pokaže zvezek. Sošolec očitno spozna, da ni imel prav, a hkrati še zmeraj trdi, da ga je videl pisati s peresom. Tu se debata konča, saj se Janez ne odziva več, in naprej prepisujeta iz table. *»Napadu« sošolca se Janez odločno postavi po robu. Ne prepira se le z besedami (ali celo pestmi), ampak je pripravljen ponuditi tudi dokaz. Ko predstavi svoj dokaz, nima več potrebe po prepiru. Menim, da je konstruktivno reševanje konfliktov.* Potem se ura konča.

### **5.5.1. Pogovor z razredničarko 4. razreda o Janezovem spremenjenem vedenju**

Razredničarka o Janezovi spremembi vedenja pove: *»Janez je 19. novembra začel jemati tabletko Ritalin. Predpisal mu jih je psiholog, ki ga obiskuje v Ljubljani. Poroti koncu tedna sem opazila očitno spremembo v njegovem vedenju, tako da danes bi ga opisala precej drugače kot ob prvem pogovoru. Je pa odvisno od dneva, še vedno pride tudi slab dan. Mama je bila zadnjič na govorilnih urah in je povedala, da je tudi doma opazna sprememba, vendar popoldne tabletko že popustijo, a njim je važno, da je v šoli boljše.«* Razredničarka kot najbolj opazne spremembe pri Janezu navede: *»Zmore sedet, poslušat, zna se lotiti naloge brez dodatnih navodil, ni več toliko tega 'ne da se mi', kar je bilo prej zelo pogosto. Manj ima konfliktov s sošolci. Prej se je recimo zelo pogosto vmešal v druge. Tudi ni prenesel kritike na svoj račun, če je npr. kakšna sošolka rekla: 'Janez pa ne dela', je bil takoj prepir. Ima bolj urejene šolske potrebščine in naloge, čeprav tukaj je bila opazna sprememba že z oktobrom. Je pa še vedno bolj počasen od večine sošolcev in kot sem omenila, odvisno je od dneva. Če ima slab dan je pa seveda vse drugače. Sigurno je sedaj bolj vodljiv, manj se upira, manj kontrira kot prej. Želi si biti uspešen in tudi naredi nekaj za to. Sicer je pa moteče vedenje odvisno tudi od dneva in zadane naloge. Če ga kaj npr. iztiri to še vedno pripelje do motečega*

*vedenja. Na začetku leta je sigurno bil med najbolj motečimi, danes pa je bil izrazito neopazen (Pove vrstni red motečega vedenja in Janeza postavi na predzadnje mesto. Zadnji je fant, ki edini od fantov nima nobenih vedenjskih težav). Bi pa morala počakati še nekaj časa, da vidim kako bo, saj je do sedaj minilo še premalo časa.«*

## **6. Analiza podatkov**

### **6.1. Primerjava ključnih dejavnikov**

V tretjem razredu je bil Janez najbolj moteč otrok v razredu, njegova vedenja so se izražala v eksteralizirani obliki in bila moteča za potek pouka. Ni upošteval šolskih pravil in je preizkušal meje razredničarke. Kadar je bila pred njega postavljena zahteva, je poskušal uveljaviti svojo voljo. Želel si je potrditve in odobravanja razredničarke in sošolcev. Moteče vedenje je bilo velikokrat prisotno, kadar je Janez menil, da ne bo kos nalogi, ki ji bila postavljena pred njega. V četrtem razredu je Janez moteč in še preizkuša meje razredničarke, ki si poskuša na začetku leta zagotoviti avtoriteto. Je besedno agresiven in fizično napadalen do sošolcev. S svojim vedenjem išče pozornost. Moteče vedenje se pojavlja kadar ni siguren vase. Še vedno ima težave z upoštevanjem pravil.

V obeh primerih si je Janezovo vedenje zelo podobno. Razlogi za takšno vedenje so preizkušanje meja, iskanje pozornosti, situacije, v katerih se Janez počuti negotovo ali naloge, za katere meni, da jih ne bo uspel rešiti. Obe razredničarki potrjujeta ugotovitve Peček Čuk in Lesar (2010), da so učitelji bistveno bolj pozorni na eksteralizirano vedenje, ki je za njihovo delo tudi bolj moteče.

V tretjem razredu je bil Janez srednje uspešen, v kar je vlagal veliko domačega dela. Imel je slabo koncentracijo in bil neorganiziran. Težko je sledil navodilom. Potreboval je veliko dodatnih spodbud za delo. V četrtem razredu ima Janez težave z organizacijo in pogostim pozabljanjem šolskih potrebščin. Pogosto uporablja izgovore za nedelo. Potrebuje posebno pomoč in pozornost.

Janez tako v tretjem kot v četrtem razredu potrebuje posebno pozornost in pomoč pri šolskem delu. Obe razredničarki izpostavljata neorganiziranost. Pomanjkanje vztrajnosti pri

dejavnostih, ki zahtevajo kognitivno zavzetost, težnja seliti se od ene aktivnosti do druge, ne da bi katero koli dokončal, neorganiziranost, skupaj s slabo usmerjeno in pretirano aktivnostjo, so znaki hiperkinetične motnje (MKB-10).

V tretjem razredu ima Janez s sošolci dobre odnose. Sošolci ga sprejemajo in je enakopraven član skupine. Njegove težave so, da se hitro razburi in je včasih agresiven. Njegove pozitivne lastnosti pa so, da želi pomagati in se zna vživeti v situacijo drugega. V četrtem razredu je Janez v odnosih do sošolcev pogosto konflikten, pogosto je z njimi v sporih, ki vodijo tudi do preteпов. Vendar imajo sošolci Janeza radi, saj Janez želi delati dobro in jim tudi rad priskoči na pomoč.

Skupna točka Janezovih odnosov s sošolci tekom časa je, da imajo otroci Janeza radi in ga sprejemajo, kar je razumljivo, saj so z njim vseskozi isti otroci. Janezova konfliktnost in občasna agresivnost se tekom razreda ni spremenila. Prav tako pa se Janez v obeh primerih trudi sošolcem pomagati, kadar čuti da zmore. To je skladno z ugotovitvami Browna, Bakkena, Ameringera in Mahona (2008, po Gomezel, 2011), ki ugotavljajo, da je vpliv vrstnikov večsmeren, kar pomeni da so sposobni vzbujati tako primerno kot neprimerno vedenje.

V tretjem razredu ima razredničarka z Janezom dober odnos. Namenja mu veliko pozornosti, pri zahtevah pa je vztrajna in dosledna. Uporablja pozitiven pristop, ignorira veliko neželenih vedenj. Janez jo ima rad in se zanaša na njeno pomoč. V četrtem razredu je razredničarka razumevajoča, dosledna, mirna, pri kršitvah pravil pa nepopustljiva. Poskuša opaziti Janezove dobre strani, ga pohvaliti in tudi spregledati kakšno neželjeno vedenje.

Obe razredničarke imata podoben pedagoški pristop, ki temelji na poudarjanju Janezovih močnih točk in razvijanju pozitivnega medsebojnega odnosa. Hkrati pa sta vztrajni in dosledni v svojih zahtevah. Razredničarka v tretjem razredu je izrazila nemoč nad obvladovanjem Janezove situacije, kar je v skladu s tujimi raziskavami (Bruce in Murray, 1993; Merrett in Wheldall, 1993 v Pšunder, 2003), ki kažejo, da bi si učitelji želeli pridobiti več znanja, ki bi jim pomagalo pri obvladovanju problematičnega vedenja učencev.

## 6.2. Opazna sprememba po pričetku terapije

Opazna sprememba v Janezovem vedenju se je zgodila po pričetku terapije z Ritalinom. To je zdravilo, ki ga hiperaktivnim otrokom predpiše zdravnik specialist. Ritalin naj bi otroke umiril, usmeril in koncentriral. Razredničarka pri Janezu opazi vse te spremembe: *»ima manj konfliktov, je bolj vodljiv... zmore sedet, poslušat, samostojno reševati naloge...«*. V razredu je večino dni nemoteč, drži se pravil šolskega reda in spremlja pouk. Ima dobro koncentracijo in ne potrebuje dodatne pomoči in spodbude pri šolskem delu. Po poročanju razredničarke pa še vedno pride slabši dan, ko ni tako uspešen. Prav tako je njegovo vedenje odvisno od zadane naloge, saj se moteče vedenje pojavlja tudi v primeru, da ga kaj spravi iz tira.

Z Ritalinom se zdravi otroke, ki so diagnosticirani s primanjkljajem pozornosti in motnjo hiperaktivnosti. Razredničarka o diagnozi ni imela natančnih podatkov, prav tako pa ni od staršev ali otrokovega psihologa dobila posebnih navodil, kako delati s takšnim otrokom. Mielke (1997 v Kunstelj, 2011) opozarja, da vzgojitelji pogosto vedo o motnji ADHD premalo, zato ne morejo reagirati strokovno. Zato naj jih terapevt o tem informira in se z njimi pogovori o vedenjski strategiji. Pristop Janezove razredničarke je bil kljub temu zelo dober, kajti uporablja veliko slikovnega materiala, otrokom daje pisne sezname pripomočkov, ki jih bodo potrebovali, z njimi ponovi navodila in preverja razumevanje le-teh... Vse to zelo koristi otrokom z ADHD.

Jasno je, da posebnih potreb otroka ne moremo odpraviti s tem, da njegovo funkcioniranje uredimo zgolj s pomočjo zdravil, ampak moramo najti pristope, ki so za te posebne potrebe primerni in učinkoviti. Poleg medikamentoznega zdravljenja sta za ADHD zelo učinkoviti gibalna in vedenjska terapija. Za uspešnost teh pristopov pa je v prvi vrsti potrebno sodelovanje staršev in učiteljev pa tudi ostalih strokovnjakov, ki delajo z otrokom.

## ZAKLJUČEK

Moteče vedenje ni pojav, ki bi obstajal sam na sebi. Moteče je tisto, kar moti nas, ki to vedenje opazujemo in ocenjujemo. Hkrati pa je socialno okolje tisto, ki predpisuje, katero vedenje je v danem okolju sprejemljivo in katero ne.

V šolskem prostoru še vedno veljajo za najbolj moteča vedenja, ki se kažejo na neposreden, eksternaliziran način, kar potrjuje tudi moja študija. Vendar moramo imeti v mislih, da otroci s takim vedenjem le usmerjajo svojo notranjo stisko navzven. Vsak otrok ima razlog za svoje vedenje, kadar je to vedenje izstopajoče pa velja biti nanj še posebej pozoren. Pri Janezu se je izkazalo, da je vsaj del razlogov njegovega izstopajočega vedenja v ADHD. Gotovo pa je moteče vedenje izhajalo tudi iz nerazumevanja šolskega sistema za njegove posebne potrebe, saj dokler ni dobil ustrezne pomoči, ni uspel slediti napornemu tempu in zahtevam šole. Začetek terapije z zdravili je že pokazal nekatere pozitivne spremembe, vendar ni prinesel popolnega izboljšanja. Vendar je Janez s terapijo komaj pričel, zato je prekmalu, da bi govorili o rezultatih. Menim, da je za kakovostno pomoč potrebno razumeti potrebe in posebnosti otrok, s katerimi delamo, zato bi bilo nujno izboljšati pretok informacij med starši, učiteljico, šolsko psihologinjo in dečkovim psihologom.

Literatura navaja, da imajo otroci z zahtevnejšim temperamentom pogosto težave v vrstniških odnosih, saj jih vrstniki običajno zavračajo. Zadovoljivi vrstniški odnosi so tako pomemben del posameznikovega življenja, da lahko njihovo pomanjkanje napoveduje celo vrsto problemov v kasnejšem življenju. Za otroke z ADHD pravijo, da imajo zaradi svojega vedenja pogosto težave z vrstniki. Janez je v odnosu do sošolcev res velikokrat konflikten, prepirljiv, tudi agresiven, a ga sošolci sprejemajo. To lahko na eni strani govori o zrelosti skupine ter o njihovem dojemanju in sprejemanju medsebojnih razlik. Poleg tega pa ima Janez mnogo pozitivnih lastnosti, kar je lahko razlog za njegovo priljubljenost med vrstniki. Kesič Dimic (2009 v Kunstelj, 2011) navaja kot pozitivne lastnosti otrok z ADHD poseben šarm, smisel za humor, zmožnost popolne usmerjenosti, če ga nekaj zanima, empatičnost, čustvenost, ljubezen do narave posebno do živali, pustolovskost, veliko energije. Janez ima veliko teh lastnosti in še kakšno, čeprav jih je v šolskem prostoru težje opaziti, saj šolski sistem zaradi svoje storilne usmerjenosti ne spodbuja izražanja teh lastnosti.

Šola s svojimi strogimi pravili, storilnostno naravnostjo in ciljno začrtanim programom, ki ne dovoljuje izjem, ni prilagojena za otroke s posebnimi potrebami, ne glede na to ali gre za otroka, ki drugače doživlja, drugače razmišlja ali se drugače vede. V otrocih, ki zaradi različnih razlogov zahtevam šole ne zmorejo slediti, sproža to različne odzive. Nekateri stisko nosijo v sebi, drugi jo kažejo navzven in postanejo za svoje okolje moteči. Zato vidim, kot prvi korak, ki bi ga morala storiti vsaka šola, vlaganje v izboljševanje šolske klime. Nujno je oblikovati in ohranjati pozitivno, spodbudno klimo šole, ki bo podpirala posameznikov individualni napredek, spreminjanje in osebnostno rast, hkrati pa bo gradila na medsebojnem razumevanju in odnosih. Ne mislim, da bi lahko zgolj z izboljšanjem šolske klime rešili vse probleme, ki jih imajo različni otroci, bi pa šola vsaj postala prostor sprejemanja in razumevanja, kjer bi otroci dobili potrditev in občutek lastne vrednosti, ki ga marsikomu v domačem okolju primanjkuje.

## VIRI IN LITERATURA

- Bečaj, J. (1997). *Temelji socialnega vplivanja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, oddelek za psihologijo.
- Bezjak, J. (2008). *Odiseja mladih*. Radovljica: Didakta.
- Brajša, P. (1995). *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.
- Breclj-Kobe, M. (2003). *Nemirni otroci- uvodnik za revijo Jama*. Pridobljeno 5.12.2011, s [http://pednevro.pedkl.si/wp-content/uploads/2008/07/navodila\\_nemirni\\_otroci\\_jama.pdf](http://pednevro.pedkl.si/wp-content/uploads/2008/07/navodila_nemirni_otroci_jama.pdf)
- Chandler, C. (2011). *The Science of ADHD: a Guide for Parents and Professionals*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Cheney, D. Barringer, C. (1995). Teacher Competence, Student Diversity, and Staff Training for the Inclusion of Middle School Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3(3), 174-182.
- Fung, A. Tsang, S. (2007). Anger coping method and skill training for Chinese children with physically aggressive behaviors. *Early child development and care*, 177 (3), 259-273.
- Gomezel, A. (2011). *Mladostniki s težavami v socialni integraciji v družinskem in šolskem sistemu*. Diplomsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Hennessy, E. Swords, L. in Heary, C. (2007). Children's understanding of psychological problems displayed by their peers: a review of the literature. *Child: care, health and development*, 34(1), 4-9.
- Kalin, J. (2003). Pouk, ki spodbuja sodelovalno klimo in nenasilje. *Sodobna pedagogika*, 54/120 (2), 42-58.

- Kesič Dimic, K. (2009). *Adrenalinske deklice, hitri dečki: svet otroka z ADHD*. Nova Gorica : Educa, Melior.
- Kobolt, A. (2010a). Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 7-23). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. (2010b). Oblike in pogostost motečega vedenja ter razlogi, ki jih učitelji pripisujejo takemu vedenju. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 115-164). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A, Pelc Zupančič, K. (2010). Od individualnih razlik preko drugačnosti do psihosocialnih težav ali uravnoveženega razvoja. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 55-86). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kristančič, A. (2002). *Socializacija agresije*. Ljubljana: AA Inserco.
- Kunstelj, P. (2011). *Vključevanje otrok z ADHD (primanjkljajem pozornosti in motnjo hiperaktivnosti) v vrtec*. Diplomsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Matos, U. (10.6.2002). Omamljanje problematičnih. *Mladina* (23). Pridobljeno 5.12.2011, s <http://www.mladina.si/93901/omamljanje-problematicnih/>
- Meadows, S. (2010). *The child as social person*. USA and Canada: Routledge.
- Mesec, B. (1997). *Metodologija raziskovanja v socialnem delu II*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Metljak, U. (2009). *Soočenje s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Magistrsko delo.
- Mielke, U. (1997). *Če z otrokom ni lahko: spoznajmo vzroke, ustvarimo zaupanje, razumimo bolje, rešujemo probleme*. Radovljica: Didakta.

- Mikuš Kos, A. (ur.). (1997). *Odnosi med sovrstniki: zbornik strokovnih tekstov na temo otroških parlamentov v letu 1997*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Moravec Berger, D. (ur.). (2005). *Mednarodna klasifikacija bolezni in sorodnih zdravstvenih problemov za statistične namene: MKB-10: deseta revizija*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Nastran-Ule, M. (1997). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- National Institute of Child Health and Human Development ECCRN (2008). Social competence with peers in third grade: associations with earlier peer experiences in childcare. *Social development*, 17(3), 419-449.
- Peček Čuk, M., Lesar, I. (2010). Učitelji o vedenjskih reakcijah in učnem uspehu učencev s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 165-208). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Prinstein, J. M., Dodge, K. A. (2008). Current Issues in Peer Influence Research. V Prinstein, J. M. (ur.) Dodge, K. A. (ur.), *Understanding Peer in Children and Adolescents* (str. 3-13). New York: The Guilford Press.
- Pšunder, M. (2003). Kako učitelji in učenci zaznavajo kršitve discipline v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 54/120 (2). Pridobljeno dne 4.12.2011, s [http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1351&Itemid=20](http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1351&Itemid=20)
- Rapuš Pavel, J. (2010). Značilnosti disciplinskih problemov in odzivi učiteljev pri delu z učenci s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 241-269). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Redl, F., Wineman, D. (1980). *Agresivni otrok: povzetek*. Ljubljana: Svetovalni center: Sekcija za skupinsko delo in osebno rast Društva psihologov Slovenije.

- Sholt, M., Gavron, T. (2006). Therapeutic qualities of clay-work in art therapy and psychotherapy: a review. *Art therapy: Journal of the american art therapy association*, 23(2), 66-72.
- Skalar, M. (1997). Agresiven otrok. V *Poletje 2* (str. 3-6). Ljubljana: Vija.
- Skalar, V. (2003). Kako vrtec in šola približati otrokom s posebnimi potrebami? *Sodobna pedagogika/ posebna izdaja*, 52-62. Pridobljeno dne 4.12.2011, s [http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1357&Itemid=78](http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1357&Itemid=78)
- Sterling Honig, A. (2009). Understanding and working with non – compliant and aggressive young children. *Early child development and care*, 179 (8), 1007-1023.
- Szarkowicz D. L. (2004). *Aggression and young children*. Canberra: Early Childhood Australia.
- Šuklje, V. (1995). Moj otrok je agresiven. *Otrok in družina*, 6, 16-17.
- Thomas, D., Bierman, K., Thompson, C., Powers, J. (2008). Double jeopardy: Child and school characteristics that predict aggressive – disruptive behavior in first grade. *School psychology review*, 4, 516-532.
- Tihole, D. (1995). Agresivnost otrok v osnovni šoli. *Otrok in družina*, 11, 21.
- Van Beek Y., Dubas, J. S. (2008). Decoding basic and non-basic facial expressions and depressive symptoms in late childhood and adolescence. *Nonverbal behavior*, 32, 53-64.
- Van Lier, P., Vitaro, F., Eisner, M. (2007). Preventing aggressive and violent behavior: using prevention programs to study the role of peer dynamics in maladjustment problems. *Crim. Policy res.*, 13, 277-296.

- Vec, T. (2009). Psihološka ozadja motečega vedenja v otroštvu in mladostništvu. *Šolsko svetovalno delo*, 13(1/2), 22-29.
- Vec, T. (2011). Moteče vedenje: ozadja in dejavniki, ki nanj vplivajo. *Socialna pedagogika* 15(02), 125-152.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. Paul Chapman publishing.
- Zupan, N. (1997). *Agresiven otrok v razredu*. Diplomsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.