

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Mojca PERIĆ

**OTROCI Z MOTNJO VEDENJA IN OSEBNOSTI
MED DRUŽINO IN DRŽAVO**

MAGISTRSKO DELO

Ljubljana, 2007

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Mojca PERIĆ

**OTROCI Z MOTNJO VEDENJA IN OSEBNOSTI
MED DRUŽINO IN DRŽAVO**

MAGISTRSKO DELO

Mentorica: doc.dr. Alenka Švab
Somentor: doc.dr. Mitja Krajnčan

Ljubljana, 2007

KAZALO

1	UVOD	4
1.1	<i>Namen magistrske naloge</i>	6
1.2	<i>Cilji magistrske naloge</i>	7
2	MOTNJE VEDENJA IN OSEBNOSTI	7
2.1	<i>Definicija otrok z motnjo vedenja in osebnosti</i>	8
2.2	<i>Možni vzroki za nastanek motnje vedenja in osebnosti</i>	10
3	DRUŽINE	15
3.1	<i>Pojem družine</i>	16
3.2	<i>Otroštvo</i>	22
3.3	<i>Šola</i>	25
3.4	<i>Vzgoja – čigava naloga?</i>	26
3.5	<i>Stigmatizacija družin</i>	30
4	OBRAVNAVA OTROK Z MOTNJO VEDENJA IN OSEBNOSTI IN NJIHOVIH DRUŽIN	33
4.1	<i>Delo z usmerjenimi učenci</i>	33
4.1.1	<i>Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (dalje ZoUPP)</i>	34
4.1.2	<i>Vzgojni zavodi</i>	36
4.1.3	<i>Oblike in metode dela z vedenjsko motenimi otroci</i>	37
4.1.4	<i>Preprečevanje vedenjskih težav na šoli</i>	39
4.2	<i>Družina otroka z motnjo vedenja in osebnosti</i>	41
4.2.1	<i>Vedenjske motnje, omejene na družinski krog</i>	42
4.2.2	<i>Identifikacijske možnosti s starši</i>	43
4.2.3	<i>Pomoč družini vedenjsko motenega otroka</i>	45
5	PRAKTIČNI DEL	49
5.1	<i>Hipoteze</i>	50
5.2	<i>Metode</i>	50
6	RAZISKAVA	52
6.1	<i>Zapisani intervjuji šolske svetovalne službe o otroku, usmerjenem kot otrok z motnjo vedenja in osebnosti</i>	54
6.2	<i>Razčlenitev na teme</i>	63
6.2.1	<i>Poimenovanje tem v probleme</i>	74
6.2.2	<i>Kodiranje</i>	76
6.2.3	<i>Seznam izbranih pojmov z definicijami</i>	81
7	RAZPRAVA IN POSKUSNA TEORIJA	85
8	SKLEP	91
9	LITERATURA	98
10	PRILOGE	104
	IZVLEČEK	107

1 UVOD

*Vzgajati otroke pomeni vzgajati sebe,
ostalo bodo otroci naredili sami.
(neznani avtor)*

Na razvoj otroka vplivajo različni dejavniki. Najpogosteje jih razdelimo v dejavnike okolja, v dejavnike znotraj sebe in v dejavnike, ki so nam 'pripisani' že ob rojstvu. Zakonitosti družbe, v katero se rodimo, nam ponavadi posredujejo naši starši. Država Slovenija preko ustave ureja dolžnosti staršev, da morajo poskrbeti za vzgojo in izobraževanje svojih otrok (54. člen). To postavlja tudi nekakšen primat staršem, ki se lahko sami odločajo za način vzgajanja in izobraževanja svojih otrok, kot se lahko sami odločajo, kakšna bo njihova družinska vzgoja.

Živimo v času hitrega gospodarskega napredka, novih izzivov in izumov. To, kar je nekoč veljalo za uspešno vzgojo otrok, danes pogosto ne velja več. Družbene spremembe zahtevajo prilagajanja na vseh področjih človekovega življenja. Ena izmed sprememb se dogaja tudi v družinah. Danes zato ne moremo več govoriti o družini kot eni sami obliki organizacije družinskega življenja, ampak jih obstaja več.

Z družbo tveganja prihaja do sprememb na področju vzgoje in odraščanja. Izguba ontološke varnosti, čas protektivnega otroštva in spremenjenega starševstva postavlja nove izzive tudi pred otroke. Ti vse to doživljajo zelo različno in se na spremembe tudi različno odzivajo. Prav odzivi otroka na okolje in obratno so eden izmed vzrokov za nastanek motenj vedenja in osebnosti.

Otroci s takšno motnjo so danes opredeljeni kot otroci s čustvenimi težavami in težavami v socialni interakciji, otroci z disocialnim vedenjem in še kakšne 'oznake' bi lahko dodali. Zmeda pri natančnem definiranju teh motenj kaže na izredno občutljivo področje, zaradi česar otroci s takšnimi težavami pogosto spolzijo skozi 'rešeto' evidentiranja otrok s težavami. Vse to posledično prinese neustrezno obravnavo in nezmožnost pomagati takšnim otrokom. In nadalje, vse to ostaja skrito za zidovi družin, ki so se same zaradi nezmožnosti vzgajanja znašle v težavah.

Otroke z motnjo vedenja in osebnosti se največkrat prepozna šele v institucionaliziranih oblikah vzgoje in izobraževanja, saj takrat postane otrok del sekundarne družbene skupine – vrstnikov. Zaradi primerjave z njimi se prepoznajo nezaželjene oblike vedenja v skupini. Vsaka takšna nezaželjena oblika nikakor še ne pomeni nastanka motenj vedenja in osebnosti. Potrebno jo je zaznati in obravnavati. V praksi se koncept pomoči takšnemu otroku vzpostavi zunaj njegovega družinskega okolja, družina sama običajno ni neposredno vključena vanj. Zaradi tega je sama pomoč omejena in običajno ne prinese želenih rezultatov. Koncept pomoči otroku z motnjo vedenja in osebnosti bi moral vedno in povsod zajemati tudi ustrezen koncept pomoči družini tega otroka. Povezanost institucij, ki sicer skrbijo za družinsko politiko in vzgojo otrok, pa je v Sloveniji še vedno premajhna. Prav zato bi potrebovali skupno socialno politiko in skupna načela pomoči otrokom z motnjo vedenja in osebnosti kot tudi njihovim družinam. Otroku z motnjo vedenja in osebnosti se zaradi pogosto neustreznih oblik pomoči znajde med družino in državo, vendar sta obe premalo povezani, da bi njegovi družini in njemu lahko pomagali.

Pričujoča naloga predstavlja v prvi vrsti predvsem zgodbe otrok z motnjo vedenja in osebnosti ter zgodbe njihovih družin. Te zgodbe pogosto niso spodbudne, velikokrat niti vredne tega, da bi jih otrok živel in doživljal. Pa vendarle jih mora. Njihove življenjske 'kariere' so polne strahu, nejasnosti, razdvojenosti, tudi osamljenosti, ker redko najdejo osebo, ki bi jim pomagala preseči njihovo vsakdanje življenje. Gre torej za pogled na otroka iz njegovih oči.

V raziskovalnem delu naloge raziskujemo zgodbe otrok z motnjo vedenja in osebnosti, preučimo njihova družinska okolja preko družinskih anamnez, ugotovimo načine pomoči, ki so je bili deležni oni in njihova družina in na osnovi raziskave predlagamo načine uspešnega reševanja problemov otrok z motnjo vedenja in osebnosti ter njihovih družin.

Naloga sama je sestavljena iz dveh delov. V prvem, teoretičnem, povzemamo strokovna spoznanja o definiranju otrok z motnjo vedenja in osebnosti (dalje MVO). S pomočjo strokovne literature iščemo možne vzroke za nastanek MVO. Posebno pozornost namenjamo družinam, družinskemu življenju in vzgoji. Predstavimo koncept pomoči tem otrokom in njihovim družinam. V raziskovalnem, praktičnem delu naloge, so preko

zgodb predstavljene družinske in socialne anamneze otrok, ki so z odločbo o usmeritvi opredeljeni kot otroci z motnjo vedenja in osebnosti. Zgodbe so nastale s pomočjo polstrukturiranih intervjujev, izvedenih s šolskimi svetovalnimi delavci, ki te otroke dodatno spremljajo. Tako so to zgodbe zunanjih opazovalcev dogajanj. Zaradi občutljivosti staršev, njihove nemoči, strahu, je bilo nemogoče raziskovanje v družinah. Raziskovalnemu delu sledita razprava in sklep, kjer ovrednotimo hipoteze z vidika lastnih spoznanj in raziskovanj ter ponudimo sklepe in predloge za uspešnejše delo z otroci z MVO.

Raziskovalni del naloge je podprt s teoretičnimi dognanji o družinskem življenju, otrokovem razvoju, njegovi vzgoji in s teoretičnimi spoznanji o družinski politiki v Sloveniji. Raziskovanje problema otrok z motnjo vedenja in osebnosti med družino in državo je oprto na naslednje delovne hipoteze:

1. Otroci iz socialno in ekonomsko ogroženih družin so izpostavljeni večjemu tveganju, da bodo opredeljeni kot otroci z MVO.
2. Na nastanek MVO pri otrocih ne vplivajo različne oblike družin, ampak vsebina družinskega življenja (odnosi med družinskimi člani; različni problemi, npr. alkoholizem, nasilje, težave v partnerskem odnosu).
3. Kazalce, ki kažejo verjetnost, da bo otrok kasneje v svojem otroštvu opredeljen kot otrok z MVO, lahko zaznamo že v zgodnjem otroštvu, npr. na rednem sistematskem pregledu pri 3. letu starosti.
4. Pomoč otroku z MVO bi morala zajemati tudi pomoč njegovim staršem oziroma družini.
5. Pomoč družini bi morala nuditi država preko ustrezne družinske politike različnih ministrstev (za šolstvo, družino in socialne zadeve, zdravstvo). Potrebovali bi več sinergije med posameznimi pristojnimi institucijami že v zgodnji obravnavi otrok.

1.1 Namen magistrske naloge

Namen magistrskega dela je analizirati družinsko anamnezo otrok z MVO in ugotoviti, v kolikšni meri je bila družini s takšnim otrokom ponujena pomoč s strani države ali drugih ustreznih institucij. Ugotoviti želimo, v kolikšni meri je lahko za nastanek MVO

vzrok iskati v pluralizaciji družinskih oblik oziroma v postmodernem spreminjanju nekaterih konceptov moderne družine. Pojem otroci z MVO je danes še vedno tabu tema, nekaj, o čemer se ne govori veliko. Po eni strani se družine teh otrok počutijo zelo stigmatizirane, po drugi strani pa se tudi strokovnjaki izogibajo takšnih definicij. Zmeda na tem področju v prvi vrsti škodi predvsem otrokom s takšnimi težavami, saj bi zgodnja detekcija in preventiva pripomogli k manjšim razsežnostim tega pojava.

1.2 Cilji magistrske naloge

Glavni cilji naloge so osvetliti težave v družinskem okolju preko analize družinske anamneze. Na podlagi pridobljenih odgovorov bomo:

- definirali tisto družinsko okolje, ki je vzrok za nastanek motenj vedenja in osebnosti pri otrocih;
- osvetlili temeljne okoliščine in zbrala vzroke, ki pripeljejo do nastanka neustreznega družinskega okolja;
- analizirali posledice z vidika življenjskih možnosti otrok z MVO brez ustrezne družinske podpore.

Začrtana pot magistrske naloge ni nastala iz gole želje po raziskovanju tega problema. Sama sem namreč tudi šolska svetovalna delavka in zgodbe otrok z MVO doživljam vsak dan. Vedno znova me presenetijo, zamorijo, začudijo – je to sploh še mogoče, se velikokrat vprašam. Je. Vendar so ti otroci po nekem 'višjem' scenariju kljub vsemu voljni življenja, razdajajo svojo ljubezen, prijaznost, smeh. Svojih zgodb ne pišejo samo, piše jih okolje s svojimi zahtevami. V tem istem okolju zdaj morajo živeti in preživeti. Da lahko njihove zgodbe lažje razumemo, potrebujemo v prvi vrsti strokovne razlage nastajanja in definiranja MVO.

2 MOTNJE VEDENJA IN OSEBNOSTI

Kaj je MVO? Na to vprašanje ni enoznačnega odgovora. Zanikanje tega vprašanja nas privede do vprašanja, kakšna je potem 'ustrezna' osebnost in kakšno je ustrezno vedenje. Pri iskanju odgovorov ugotovimo, da je nastajanje človekove osebnosti kompleksen

proces, ki ga obravnavajo tako psihologi kot sociologi. Definicije, ki sledijo v naslednjem podpoglavju, so zapisale predvsem tiste službe, ki se s pojavom otrok z MVO¹ tudi največ ukvarjajo (psihologi, zdravniki, socialni delavci, pedagogi, socialni pedagogi ipd.).

2.1 Definicija otrok z motnjo vedenja in osebnosti

Splošna definicija vedenjsko in osebnostno motenih otrok in mladostnikov, ki jo uporabljajo strokovne službe (Center za socialno delo, dalje CSD), kadar se odločijo za oddajo otroka ali mladostnika v institucionalno vzgojo je, da je vedenjsko in osebnostno moten tisti otrok ali mladostnik, ki je toliko moten, da nanj niti starši niti šola nimajo več vzgojnega vpliva, za kar obstajajo določeni prepoznavni vzroki (največkrat v družini). Zaradi otrokovega vedenja je ogrožen njegov osebnostni razvoj oziroma ogroža celo svojo okolico, ni pa tudi nobenih izgledov, da bi se stanje izboljšalo samo od sebe. (MSZŠ)². Gre za nevrotično³ in razvojno motnjo.

Otroci z motnjami vedenja in osebnosti predstavljajo zelo raznovrstno skupino, pri čemer bi lahko rekli, da so *motnje vedenja* (za določeno socialno okolje nerodno, neprilagojeno, nesprejemljivo vedenje) moteče predvsem za okolje, *motnje osebnosti* (občutki učne neuspešnosti, manjvrednosti, manjpomembnosti, osebne negotovosti, ogroženosti ipd.) pa predstavljajo težave njim samim in okolju, v katerem živijo. V socialno-pedagoški stroki se kažejo prizadevanja, da učencev z motnjami vedenja in osebnosti ne bi stigmatizirali, zato jih glede na podobnost posledic poimenujemo tudi osebe s težavami v socialni integraciji in s čustvenimi motnjami⁴. Stopenj vedenjskih in

¹ Preden začnemo temo obravnavati v vseh razsežnostih, je potrebno poudariti neustreznost rabe izraza MVO. Strokovnjaki s področja obravnave takšnih otrok predlagajo druge rešitve. O njih je več zapisano v nalogi. Kljub neustrezni rabi (zakaj je neustrezen, opisuje naloga), pa je termin MVO uporabljen zato, ker je bil v času nastajanja naloge edini pravni termin. Z novo zakonodajo danes več ne govorimo o otrocih z MVO, temveč o otrocih s čustvenimi težavami in težavami v socialni integraciji. Sprememba termina ne vpliva na cilje naloge, zato termin MVO v nalogi ni bil spremenjen.

² Podatki so zapisani na internetni strani Ministrstva za šolstvo in šport kot priporočila za delo z otroci s posebnimi potrebami.

³ »Nevroza je izraz ponotranjenega konflikta (ali konfliktov), kar je postalo del osebnosti, pa sedaj po zakonitostih psihodinamike, po poteh nezavednega in preko za razvojno fazo značilnega dogajanja, določa strukturo osebnosti.« (Praper 1995: 102).

⁴ Osebne težave so v veliki meri vezane tudi na samopodobo otroka, ta pa je čustveni vidik pri pojavljanju težav, zato govorimo tudi o čustvenih motnjah.

osebnostnih težav ni mogoče opredeljevati le glede na učenčevo osebno težavnost, ampak je treba upoštevati tudi občutljivost (reaktivnost) določene fizične oziroma socialne situacije. (prav tam)

Dejstvo je, da je velikokrat težko govoriti o MVO pri majhnem otroku, ker le ta še ni izoblikovana osebnost, zaradi česar niso možne tudi ne motnje le-te. Zato se v praksi vedno bolj uveljavlja izraz otroci z motnjo na področju vedenja in čustvovanja. Prav zaradi pogostokrat nejasnih oziroma včasih tudi preširoko zastavljenih definicij te motnje, otrok s takšnimi težavami ne opredelijo kot otrok z MVO (po Zakonu o usmerjanju otrok in mladostnikov⁵). Odgovor komisij za usmerjanje je, da so otroci v prvih razredih osnovne šole še premajhni, da bi jih postavili v to kategorijo otrok s posebnimi potrebami. A Praper (1995: 165) jasno zapiše, da so do šestega življenjskega leta že položeni temelji osebnostne strukture ali z drugimi besedami psihičnega aparata. Tako si nasproti stojijo strokovnjaki s področja socialne pedagogike, pedopsihiatrije in strokovnjaki iz komisij za usmerjanje, ki pravijo, da se prav zato velikokrat zgodi, da otrok in družina ne dobita ustrezne pomoči. Še vedno velja, da se največ težav na področju vedenja začne manifestirati ob vstopu v institucije, ki imajo določen red, disciplino in so urejene. Otroci z MVO tega ne zmorejo ponotranjiti, se s tem sprijazniti, zaradi česar nastopijo težave. Vsekakor ne trdimo, da je šola tista, ki manifestira težave MVO, dejstvo pa je, da jih manifestirajo vse ustanove, ki so hierarhično in zakonsko urejene. Adolescenca, za katero je značilen buren razvoj s hudimi stiskami, seveda ni nepomembno obdobje, vendar pomeni nekakšno reprizo razvojnih značilnosti prvih pet let, predstavlja utrjevanje notranje psihične strukture (prav tam: 165).

Disocialne motnje oziroma disocialno vedenje kot družbeno neustrezno vedenje lahko opišemo kot:

- pogosto povzročanje škode (uničevalnost),
- tatvine sošolcem, učiteljem, staršem, v trgovinah,
- agresivno vedenje, dejanja, kot so napadi, pretepi, fizični obračuni brez neposrednih spodbud,
- razne oblike trpinčenja,
- druženje z disocialnimi nameni,

⁵ Ur.l. RS, št. 54/2000.

-
- delikventno vedenje, kot so razni prekrški, kazniva dejanja. (Vir MSZŠ)

Vse te oblike pomenijo takšno obliko vedenja, ki v okolju ni zaželeno in je zato ustrezno sankcionirana. Ne moremo trditi, da ob pojavu takšnega vedenja že najdemo otroka z MVO. Vsak otrok se v času odraščanja kdaj vede disocialno oziroma drugače, kot si želi okolica, vendar se na tak način uči pravih in nepravih vzorcev vedenja. Resne težave nastopijo takrat, ko se takšno vedenje ne preneha in otrok ne ve, da to, kar počne, ni ustrezno. Kaj je ustrezno in kaj ne, pogosto določa okolje, zato ločimo več možnih vzrokov za nastanek MVO.

2.2 Možni vzroki za nastanek motnje vedenja in osebnosti

Številni neugodni vzgojni dejavniki (najpogosteje vzgojno zanemarjanje, čustveno neugodno, stresno okolje) lahko privedejo do čustvene prikrajšanosti, motenj v vedenju – napačnih reakcijah otroka na našteje neprijetne situacije. Ker okolje teh reakcij ne tolerira, mora otrok zaradi želje po obstanku začeti razvijati obrambno vedenje (se upira, taji, laže, tudi sprjazni z zanj neugodnimi sodbami, se vda usodi, sprejme vlogo, ki mu jo določi njegovo socialno okolje itd.). Tako začenjajo nastajati osebne težave ali motnje v razvijajoči se osebnosti. Nenehna izpostavljenost neugodnim vzgojnim dejavnikom lahko celo privede do nastanka nevrotične ali disocialne strukture (prav tam).

Okolje s svojimi zahtevami postavlja merila bolj in manj primerne vedenja. Zato MVO niso nov pojav v družbi. Poznala jih je že preteklost. Na Slovenskem poznamo opise neustreznega vedenja predvsem iz pedagoškega časopisja. »Konec 19. stoletja so družbeno neustrezno vedenje opisali s pojmi surovost, zanemarjenost, izprijenost, nenravnost in drugo.« (Mrgole 1999: 50). Že takrat so vedeli, da vzroke za nastanek takšnega vedenja lahko iščemo v družini, zaradi česar je potrebna »poleg družinske socializacije še dodatna državna (pre)vzgoja« (prav tam: 48). »Družina je kriva za nesprejemljivo vedenje otrok v šoli« (prav tam: 55).

Značilnosti družbenih sprememb v zadnjih 20. letih pomenijo tudi spremembe v procesu socializacije oziroma odraščanja. Mladi ljudje so prisiljeni že zelo zgodaj

sprejemati odločitve o svojem življenju. Povečuje se pritisk na mlade, da se čim bolje izobrazijo, saj naj bi jim le izobrazba prinesla družbeno priznane položaje in s tem določene privilegije. Investicija v izobrazbo mladostnikov predstavlja velik strošek družinam, medtem ko uspeh mladih v šoli predstavlja merilo za uspešnost družine in otrok v okolju. Staršem je uspeh pomemben ne glede na njihovo izobrazbo. Firth in Horrocks (v Mencin Čeplak 2000) pravita, da je šola očitno edini način, ki zagotavlja »potni list v drugačno prihodnost«. Starši navadno pričakujejo, da jih bo njihov otrok presegel vsaj za eno stopnjo izobrazbe ali dosegel najmanj njihovo. Verjetno se starši ne zavedajo v zadostni meri, da njihova prevelika pričakovanja glede uspešnosti otrok povzročajo otrokom psihične obremenitve in so sestavni del družinskih odnosov. Ena od skrajnosti v tem okviru so starši s prevelikimi pričakovanji ali starši, ki so pretirano ambiciozni. Njihova ambicioznost se kaže kot pritisk na otroke oziroma z odnosom in zahtevami do šole. Mencin Čeplak (prav tam) pravi, da se nenehno poudarja pomen izobrazbe za poklicno prihodnost in kakovost življenja, izobraženost pa postaja vse bolj pomemben element tako imenovanih implicitnih teorij osebnosti. Starši zato že zelo zgodaj obremenjujejo otroke s svojimi pričakovanji glede njihovega šolskega uspeha, saj je ta najpomembnejše merilo napredovanja na višje ravni izobraževanja. Prepričanje, da so prednosti mladostnika v boju za boljši položaj v družbi toliko večje, kolikor več izobrazbe si naberejo v otroštvu in mladosti, se razširja na vse sloje in generacije. Zato se krepijo težnje, da se intenzivno šolanje začne že v zelo zgodnjem otroštvu (glej Ule 2000a: 19). Vse to predstavlja za otroke še dodatne psihične napore, saj jim okolje življenje le še otežuje in ne olajšuje. Predvsem otroci z že načeto osebnostno in psihično strukturo se v vsakdanjem boju za preživetje izgubijo oziroma začnejo svoje vedenje izražati na način, ki v družbi ni zaželen pogosto le zato, da bi opozorili na svojo stisko in nezmožnost doseganja zahtev okolja zaradi osebnih ali družbenih vzrokov. Zaostrovanje pogojev odraščanja in možnosti za vstop v odraslost se torej kaže v množici nasprotij, ki skupaj kot celota povečujejo ranljivost mladih.

Značilnosti zadnjega desetletja 20. stoletja so spremembe z globalnimi posledicami. Nastala so nova tveganja in nevarnosti, ki se kažejo tudi na področju družinskega življenja. Postmoderni čas pomeni družbo visoke rizičnosti, ki se izraža v aktivnejši vlogi očeta pri vzgoji otrok in s tem višji stopnji osebnostne stabilizacije. Vse skupaj se veže na fenomen protektivnega otroštva in intenziviranje pomena otroštva. Rizična družba temeljno funkcijo družine spreminja le v tem smislu, da se stabilizacija odraslih

v družini poveča (glej Švab 2000a: 136–138). Vedno bolj postaja pomembno, da se otrok rodi v čustveno stabilnih razmerah in takrat, ko sta partnerja nanj finančno pripravljena (pomen kariere, materialne preskrbljenosti). Novi izzivi in tveganja se kažejo na ravni družb, posameznih skupin, institucij in v ljudeh kot posameznikih.

»Posameznik, ki skuša omenjenim spremembam slediti, je prisiljen k individualnemu, osebnemu stilu življenja, dela in učenja. Nenehno se mora potrjevati kot izvirna, ustvarjalna in prilagodljiva oseba.« (Ule 2000: 30–31). Za vse omenjene spremembe preoblikovanja in dinamiziranja življenjskih stilov se je v družboslovju utrdil naziv individualizacija (glej Beck v Ule 2000: 31). Individualizacija življenjskega poteka zahteva vedno večjo pripravljenost za sprejemanje tveganih odločitev v vsakdanjem življenju. Od ljudi se pričakuje, da so sposobni poskrbeti sami zase.

Družba s svojo rizičnostjo in hkrati zahtevnostjo postavlja izredno visoka merila določanja ustreznega vedenja. Lahko bi rekli, da tisto, kar je ustrezno, postaja resničnost le še v nekem kratkem časovnem obdobju. Definicija MVO je torej enako rizična kot družba. Ponavadi lahko opazimo motnje v delovanju nekega človeka, vendar še ne smemo trditi, da ta motnja že pomeni motenost, abnormalnost, neprilagojenost. Različne vede k določanju nenormalnosti pristopajo drugače. Praper (1995) v svoji knjigi zapiše 3 kriterije, ki naj bi določali normalno oziroma nenormalno.

1. Statistični kriterij sicer prinaša neko orientacijo, vendar vnaša zadrego. Prva je ta, da je posameznik torej čim bolj normalen, tem bolj povprečen je, in druga, da lahko ta kriterij tudi zavaja. Če je normalno, kar je skupno, lahko potem npr. iz analize, da je 80% dijakov v srednji šoli kadilcev to normalno, nekadilci pa so nenormalni.

2. Kriterij konformnosti postavlja vprašanje, koliko posameznik odstopa od socialnih norm. Ta kriterij postane vprašljiv predvsem takrat, ko so norme preveč toge in je njihova odstranitev nujna.

3. Obstaja še idealistični kriterij, ki izhaja iz predstave, kakšen naj bi človek bil.

Goffman (1990: 11) kot sociolog govori o normalnih in nenormalnih vidikih, ne osebah.

S klasifikacijo MVO sta se Škoflek in Krajncan (2000) skušala približati neki sintezi, delitvi vedenja z označevanjem nezaželenega vedenja, torej kaj je MVO. Njuna shema (spodaj) prikazuje poskus sinteze fenomenoloških klasifikacij motenj v vedenju in osebnosti. V razpravi (prav tam: 176) avtorja zapišeta, da vzročnost vedenjskih motenj

sledi kompleksnemu medsebojnemu učinkovanju osebnostnih spremenljivk in spremenljivk okolja, tako da je le približno mogoče doseči točnost pri določanju individualnih vzrokov. Razumljivo je, da je mejo med normalno in vedenjsko moteno osebnostjo težko zapisati, saj je odvisna od številnih, neprestano spreminjajočih se dejavnikov (družba, čas, kultura, odnosi, toleranca,...).

Tabela 2.1: Klasifikacija motnje v vedenju in osebnosti (poskus sinteze).

Vrste	Pojavnost
Motnje učne in delovne storilnosti	Zanemarjanje ali zavračanje učenja, šole ali zanemarjanja ali zavračanje delovnih obveznosti, dela.
Disocialne motnje	Izostajanje od pouka, z dela, brezciljno pohajkovanje, beganje od doma, šole, avanturizem (negativni), otroške tatvine v družini in zunaj nje, lažnivost, agresivnost (verbalna in fizična do oseb in predmetov), izstopajoča upornost zoper avtoritete, red, pravila, tabletomanija, občasno ali pogosto pitje alkohola, narkomanija, promiskuitetno vedenje, prostituiranje, incestni odnosi, delikventna dejanja.
Psihogene (nevrotične) motnje	a) S pretežno psihično simptomatiko: anksioznost (epizodična, trajna), fobije, depresivna stanja, reaktivne motnje, histerični pojavi, konverzivna simptomatika, psihogeni napadi, motnje motorike, glavoboli, bruhanja, itd., motnje spanja. b) S pretežno somatsko simptomatiko: astmatični napadi, enoreza, enkopreza, tiki, govorne motnje (jecljanje, afazije, rotacizem itd.).
Psihoorganski sindrom	Sindromi minimalne cerebralne disfunkcije, postencefalitični sindrom (motorične motnje), posttravmatski sindrom.
Predpsihični pojavi	Avtizem, regresije, zbeganost, afektivne psihoze (v okviru manično depresivnega sindroma).

Če pregledamo zapisano klasifikacijo, lahko ugotovimo podobno, kot smo zapisali ob opisu disocialnih motenj. Enkratna 'izvedba' neustreznega odziva/odnosa še ne pomeni MVO. Vsako postavko iz podrobnejše razdelitve bi lahko v luči rizične družbe drugače

razumeli, kot so jo razumeli nekoč. Dejansko se v življenju vsakega izmed nas kdaj 'zgodí' neustrezna reakcija na neko situacijo. Iz vsega tega menimo, da je potrebno v prvi vrsti biti pazljiv pri opredelitvah in klasifikacijah, saj se lahko hitro znajdeš 'onkraj'. Kaj potem lahko uvrstimo med vedenjske težave? Prepričaj se med vrstniki, merjenje moči med vrstniki in drugimi, nagajanje, potepanje, preizkušanje alkohola, droge ali cigaret ipd. So to že vedenjske težave?

Poleg zapisane fenomenološke klasifikacije poznamo tudi etiološke. Na podlagi empiričnih študij raziskovanja vedenjskih težav pri otrocih in mladostnikih je v Sloveniji najbolj znana Bregantova etiološka klasifikacijska shema disocialnih motenj. Sloni na raziskovalnih izsledkih in modelih disocialnih motenj drugih avtorjev. Bregant deli disocialne motnje v 5 skupin:

1. situacijska, reaktivno povzročena motnja zaradi izjemne obremenitve pri normalni osebnostni strukturi;
2. sekundarna peristatična motnja čustvenega razvoja;
3. primarna peristatična motnja neposredne miljejske kvarnosti in zavajanja,
4. primarno biološko pogojena motnja zaradi okvar osrednjega živčnega sistema in psihoz;
5. razvojna ogroženost brez disocialnih motenj.

Pri etiološki klasifikaciji je nujno opozoriti, da se lahko posamezne oblike in vrste motenosti med seboj tudi prepletajo. Pomembno je opozoriti, da se otrokovo vedenje pogosto zdi kot posledica enega samega vzroka: organske drugačnosti, krivic širšega socialnega okolja ali napačnega ravnanja staršev. To lahko privede do napačnega sklepanja (glej Bečaj 1989: 9). Zato je treba videti mladostnika z značilnim vedenjem kot del dinamično urejenega prostora, v katerem so vse prvine značilno povezane, ne da bi iz te dinamike izvzeli in ločeno preučevali posamezne vzročne zveze. (glej Krajncan 2003: 51–52).

Harald Schultz – Hencke (glej v Praper 2005) je opozoril, da nastajanja ponotranjenih konfliktov v neki osebnosti nikakor ni mogoče povezati z enim samim vzrokom. Nastanek konfliktov je vezan na čas, ko se prične povezovati cel snop pogojev. Ti skozi občutljiva obdobja razvojnih faz pripeljejo do zavrtosti na področju nekaterih življenjsko pomembnih težav. Tako se oblikuje posebna – nevrotična – osebnost. Eden zadnjih pogojev je sprožilna situacija. Torej ne moremo govoriti o vzroku, ampak le o 'pogojih,

ki imajo nevtrogeni vpliv'. Ti pogoji so tako telesni kot psihični, razvojni, socialni, celo družbeni. Zato tudi posledice segajo na vsa ta področja. Obstaja neko, med ljudmi splošno prepričanje, da pri nastajanju nevroze sodelujejo tudi dejavniki vzgoje in odnosa. Danes vemo, da nihče nikomur ne 'povzroči' nevroze. V spletu okoliščin nekemu razvoj pač poteka na ta način, da se razvijejo zavrtnosti (prav tam: 135). Nesmiselno je iskati krivca za nastanek nevroze, saj je ta torej več kot očitno produkt nesrečnega spleta mnogih okoliščin, ki povezane delujejo istočasno.

Nastanek MVO je vsekakor v veliki meri vezan na okolje. Primarno družbeno okolje je vsakemu človeku njegova družina. Razumevanje družine kot družbene skupine se razlikuje glede na stroko: psihologi jo vidijo še vedno pogosto v ednini (nuklearni) tradicionalni obliki, sociologi govorijo o pluralizaciji družinskih oblik. Naslednje poglavje se posveča samo družinam, njihovim oblikam v današnji rizični družbi, njihovem pomenu za otroštvo in vzgajanje otrok.

3 DRUŽINE

Definiranje družine⁶ v postmodernem času predstavlja izziv tako psihologom kot sociologom. Opisana rizična družba, izgubljanje ontološke varnosti, postavljajo nove izzive pred starše. Vzgoja otrok postaja vse bolj zahtevna. Vse to družino spreminja in prilagaja novim zakonitostim družbe, časa in prostora. Pojem družine se spreminja zelo hitro, kar povzroča številčnost definicij družine. Lahko rečemo, da ima vsak izmed nas svojo predstavo družine in družinskega življenja. »Gre za subjektivno po izbiri in odgovarjajočim sorodstvenim odnosom po izbiri. Pomeni, da se ne da več (objektivno) potegniti meje med družino in ne-družino, ampak se meje postavljajo subjektivno glede na posameznega člana.« (Ule 2000a: 53).

⁶ Družino uporabljamo v množini, ko podajamo mnenja in prepričanja, medtem ko v citirani literaturi termina nismo spreminjali iz edninskega v množinskega. Pluralizacija družinskih oblik zahteva, da govorimo o družinah in ne le eni sami družini. Večina literature jo še vedno obravnava kot eno obliko, zato je takšna oblika le v citirani literaturi.

3.1 Pojem družine

Družina in morala v zvezi z družino sta se vedno spreminjali, zato je družina kot sistem zelo spremenljiv organizem. Potreba po pripadnosti je univerzalna in je eden od razlogov, da institucija družine obstaja ne glede na kulturološke spremembe (glej Boscolo in drugi v Rus Makovec 2003: 38). Družina in razumevanje družine ter zasebnosti sta se spreminjali skozi čas in prostor, kot tudi glede na družbo, v kateri se pojavljajo. Različne družbe različno razumejo družine in imajo različne organizacije sorodstvenih in družinskih razmerij. Prav tako se družinska in sorodniška razmerja spreminjajo skozi čas. V srednjem veku in že prej je bila odprta rodovna družina močno povezana z občestvom, v katerega je bila vpeta, manj pa so bili sami ljudje povezani z družino (hitro zapuščanje družine zaradi dela, zgodnja umrljivost, pogoste smrtne bolezni otrok in staršev). Vse to je močno in pogosto spreminjalo družinske odnose. »Kljub visokemu odstotku razvez v današnjem času so bile družine včasih bolj nestalne kot so sedaj« (Rus Makovec 2003: 45) oziroma je bila družba do teh 'nestalnih' oblik družine manj tolerantna kot danes. Pluralizacija družinskih oblik je obstajala že prej, le da jih je šele postmoderna doba začela akcelerirati (glej Švab 2001). To, kar danes razumemo pod pojmom družine, je nastalo šele z moderno družbo, a se je kljub temu v zadnjih tridesetih letih precej spremenilo. Danes tako že lahko govorimo o pluralizaciji zasebnih življenjskih oblik (glej Sieder 1998: 7), o družinski pluralizaciji (glej Švab 2001: 3). Spreminjanje družinskega življenja je začela prva zaznavati demografska statistika, čeprav le ta s svojim statističnim aparatom težko ujame in pojasni družinsko življenje kot takšno (prav tam: 58). Spremembe oblik in kompozicije družine so le en sklop pokazateljev sprememb, ki jih navaja strokovna literatura, vendarle pa dovolj velik razlog, da danes več ne govorimo o družini v ednini, temveč množini. Giddens (2000: 94) govori o družini kot osnovni instituciji civilne družbe. Družina je stičišče cele vrste novih trendov, ki vplivajo na celotno družbo – naraščajoče enakosti med spoloma, množičnega prihoda žensk na trg delovne sile, spremenjenega seksualnega obnašanja in pričakovanj ter sprememb v razmerju med domom in delovnim mestom (prav tam: 95).

Psihologi razlagajo, da je temeljna naloga družine, da na svoj edinstven, poseben način omogoči in obvlada neskončno raznolikost med posamezniki in ustvari skupino oziroma sistem, ki bo omogočil srečanje, soočenje in odgovornost za soočenje. Tako postavljena

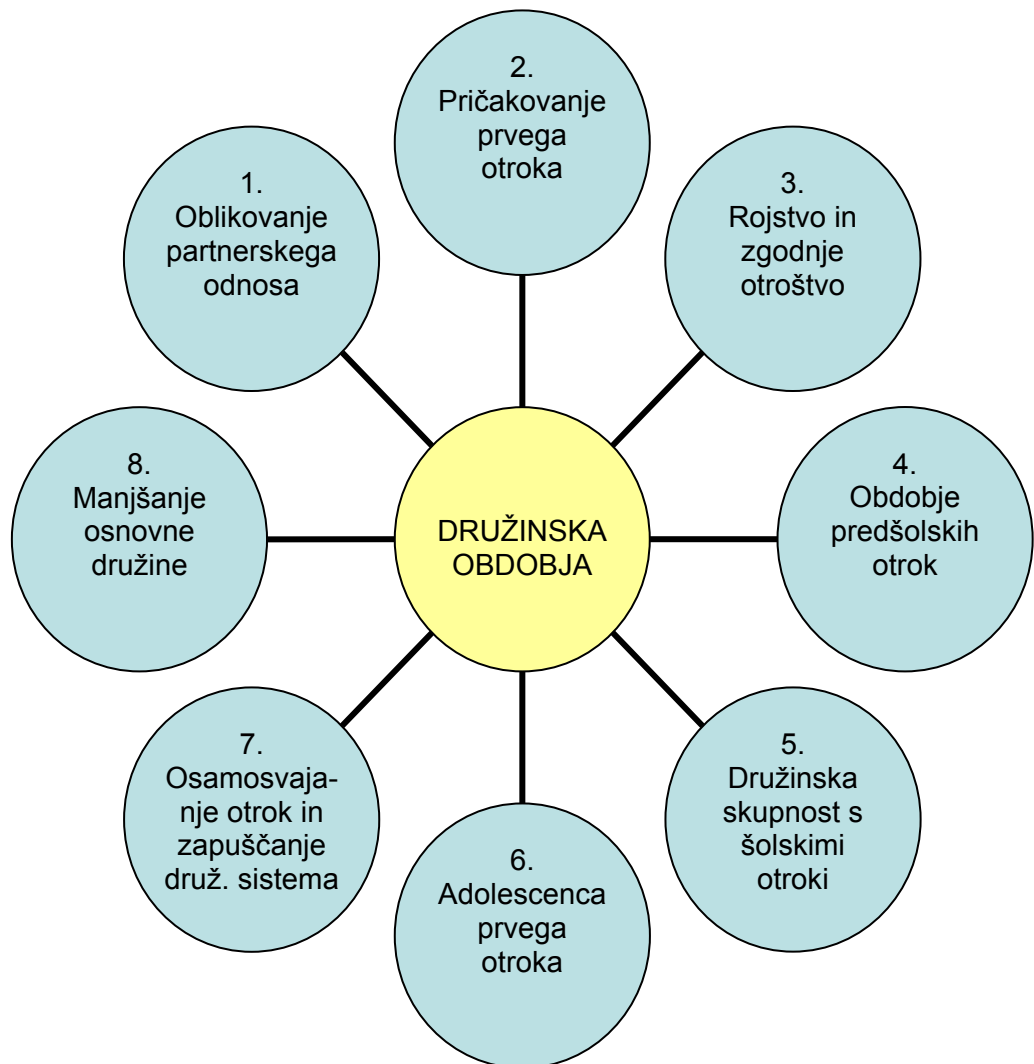
naloga govori o podrobnostih socializacijskega procesa: »Družina je prostor, kjer se človek mora naučiti preživeti« (Čačinovič Vogrinčič 1998: 19) in kjer »družina kot prvi socialni sistem s svojimi značilnostmi vpliva na osebnost otroka.« (prav tam: 23). Družina je skupnost oseb na različnih stopnjah razvoja, skupnost, ki skrbi za otroke. Člani družine so povezani na različne načine in so med seboj odvisni. Te povezave in odvisnosti ne izhajajo le iz osnovnih potreb za preživetje, temveč se ves čas sproti razvijajo in dopolnjujejo v čustvenem doživljanju, spoznanjih, izkušnjah, oblikovanju zunanje podobe in osebne rasti slehernega od družinskih članov (glej Žmuc Tomori 1994: 18). Družina je z obvladovanjem neskončnih raznolikosti med posamezniki tudi konfliktna družbena skupina (glej Čačinovič Vogrinčič 1994: 125). Prav otrok ima v družinski dinamiki pogosto vlogo razbremenjevalca družinskih konfliktov. Ta vloga se pojavlja v vsaki družini in sama po sebi še ni patološka. Tak pomen dobi šele, ko jo prevzame le en posameznik, običajno otrok. V družini pride do manifestiranja in do največje intenzitete motnje pri tistem členu, ki je v tej verigi najšibkejši (glej Vec 1998: 151). Med njenimi člani obstajajo določeni komunikacijski odnosi in procesi. Ampak ko pride pri posameznem članu tega sistema do spremembe, pride do spremembe še pri drugih, saj družinski sistem teži k dinamičnemu notranjemu ravnovesju. Vlogo vsakega člana družine kot skupnosti posameznih članov, ki so med seboj neprestano dejavno povezani, določajo na eni strani širše sociokulturne norme, na drugi strani pa razmere v družini, njeno trenutno razvojno obdobje in dejavniki njegove lastne osebnosti (glej Dečman in Bogataj 2002: 40). Funkcionalna družina je družina, ki omogoča vsakemu članu družinske skupnosti ob čim bolj usklajenem sodelovanju vseh članov in ob zadostni bližini tudi dovolj samostojnosti in avtentičnega izraza. Takšna družina za vse sprejemljivo dopušča in olajšuje izražanje čustev, daje vzore za stike in zadovoljivo socialno vedenje, spodbuja ustvarjalno dejavnost vseh članov, ponuja izhodišča za vstop v širši socialni prostor in prinaša v družino sporočila okolja, ki jih družinski člani lahko razpoznavajo in se nanje odzivajo. Svoje člane krepi za boj s stresi in jih nauči premagovati ovire (prav tam).

Sociološke vede poznajo sledeče definicije. Tanja Rener (1993: 15) pravi, da je družina vsaj dvogeneracijska skupnost in družbena institucija, v kateri je udeležen vsaj en starš in vsaj en otrok. To, kar jo razlikuje od drugih oblik vsakdanjega življenja ljudi, kakršni sta npr. partnerstvo ali gospodinjstvo, je obstoj starševskega razmerja, ki je konstitutiven element družine. »Družina je mesto dogajanj in odnosov, ker se dotika

najgloblji dimenzij življenja, navidez vsem skupnih in univerzalnih, privilegiran material, s katerim se konstruirajo arhetipi in miti, ideološke predstave, ki niso vedno afirmativne. Analogno so tudi podobe sodobne družine ambivalentne. Poleg podobe družine kot varnega pribežališča in kraja čiste ekspresivnosti, kjer 'sem jaz zares jaz', stojijo podobe družine kot področja dolžnosti, opresije in medsebojnega nasilja. Vse te politične podobe živijo druga ob drugi, pogosto v nas samih, so pa tudi del zakonodajnega in socialnopolitičnega imaginarija.« (Renner 1995: 129–132). Družina je družbena institucija, v kateri se srečamo z dvema temeljnima socialnima neenakostima: spolno in generacijsko. Spolna razlika se kaže v družini kot socialna razlika skozi hierarhijo moči, vrednot, odgovornosti. Prav tako so generacije element notranje diferenciacije družin, čeprav na drugačnih osnovah kot spolna razlika: rojstvo, rast otroka, odhodi iz družine. Vsi ti dogodki vedno znova premeščajo njeno strukturo, opredeljujejo njej življenjski potek in določajo njene meje (prav tam: 3).

Družina v svojem razvojnem obdobju oblikuje svoj življenjski slog, ki vključuje odprtost družine navzven, njeno sprejemljivost za vplive okolja, vrednostni sistem, reakcijo in vedenje družine v stresu, način sporazumevanja znotraj družine, odnos do novega, odnos do drugih, odnos do šibkih, razporeditev moči v družini, obojesmerna prepustnost družinskih meja, način zabave in sprostitve itd. Prav tako se v družini prenašajo napotki za življenje in seznanjanje z življenjskimi dejstvi. To so vzgojna sporočila, ki povejo otroku, kaj je prav in kaj ne, za kaj se je vredno prizadevati, kaj je dopustno zanje in za druge. Odrasli jih otroku posredujejo po svojem vzoru in z odnosom do njega (besedna sporočila, nebesedna, nagrade, kazni, dvojna sporočila,...). Res pa je, da tudi otroci vzgojna sporočila različno sprejemajo (glej Dečman in Bogataj 2002: 41).

Družina gre v svojem razvoju skozi različna razvojna obdobja, ki vsaka zase prinašajo posebne naloge, zahteve in obremenitve, prijetnosti, spodbude in zadoščenja. Razvojne krize so zato del zorenja vsake družine. Obdobja v razvoju moderne družine so nazorno prikazana v sliki 3.1.



Slika 3.1: Obdobja v razvoju moderne družine (linearni model).

Razvoja moderne družine danes ni več moč prepoznati, saj vsaka družina tvori skorajda svoj cikel družinskega življenja. Pogosti so reverzibilni prehodi (glej Walther in Schlathoof v Ule 2003: 41): mladi odrasli npr. zapustijo dom staršev in se vrnejo čez nekaj časa, zapustijo šolanje in se vanj spet čez nekaj časa vključijo ipd. »Življenjske poti postajajo nelinearne, kar pomeni, da lahko skoraj v vsakem trenutku svojega življenja začneš znova« (Ule 2003: 39). Iz tega sledi, da tudi ni nekega linearnega poteka družinskega življenja. Klasični družinski življenjski cikel gradi na domnevi

stabilne in trajne družinske skupnosti, ki traja od osnovanja partnerske skupnosti do smrti partnerjev. Novejši demografski in statistični podatki in raziskave družin pri nas in v svetu kažejo, da se znotraj 'klasičnega' življenjskega ciklusa družine dogajajo velike spremembe. Pojavljajo se nove faze, nekatere faze se daljšajo, druge krajšajo. Še pomembneje pa kažejo podatki na to, da tak cikel ni reprezentativen za večino družin, ne upošteva namreč pluralnosti družinskih oblik itd. (prav tam 54).

Mojca Urek (2005) v svoji študiji razlaga neprimerno rabo teh izrazov: povprečna, netradicionalna, nekonvencionalna družina. V nalogi se ti pojmi neprestano prepletajo: normalno, nenormalno, zaželeno, nezaželeno, ustrezno, neustrezno ipd. Besede se vežejo tako na vedenje kot na starševstvo, vzgojo, nenazadnje tudi družino. Pojme nekonvencionalno, netradicionalno ipd. obravnava kot način stigmatiziranja tistih oblik, ki niso 'prevladujoče'. 'Posebne' oblike družin znotraj takih kontekstov postanejo nekaj ločenega, inferiornega in neenakopravnega. »To se vidi v javnem govoru o teh družinah, ki je prežet s predsodki in še zlasti s skrbjo strokovnih in laične javnosti, kakšne posledice bi utegnilo imeti življenje v njih na otroke. Heteroseksualna nuklearna družina deluje kot ideal, univerzum, norma, od katere se meri odmik, je mesto, od koder se označuje druge. Družinske oblike, ki ne sodijo v ta vzorec, morajo zato že v izhodišču dokazovati svojo normalnost (naravnost, nedevariantnost) in jih samo pravilna uporaba izrazov gotovo ne more rešiti pred izključevanjem.« (Urek 2000). V svojem članku se sicer dotika istospolnih družin, a kljub temu jasno opozarja na problem družbe, ki še vedno precej 'tradicionalno' gleda na družino tako, da vse druge oblike družinskega življenja označuje za nenormalne, drugačne.

Giddens (2000) v postmodernosti opredeljuje potek vsakdanjega življenja v skladu z zaupanjem, tveganjem, globalizacijo in negotovostjo. V ta čas je postavljena družina kot oblika družbene skupine modernega nastanka. Družina se preko pluralizacije družinskih oblik in načinov družinskega življenja 'prilagaja' novi »družbi tveganja« (Beck 1996). Družbene spremembe moderno družino oddaljujejo od modela moderne družine, s tem da ostajajo nekatere ključne razsežnosti (moderne družine) enake v postmodernosti. Tako bi lahko zatrдили, da ne gre za prehod od moderne k postmoderni obliki, ampak se družina samo 'prilagaja', da se lahko ohrani v postmoderni dobi. Pluralizacija družinskih oblik pomeni soobstoj različnih oblik in načinov družinskega življenja glede na odločitev posameznikov, vendar je hkrati to tudi vez z modernostjo (glej Švab, 2001).

Kanduč (1997: 275) celo meni, da si »kaže zastaviti vprašanje, ali je sploh smiselno govoriti o družini v ednini ali celo, in extremis, z veliko začetnico.« Po njegovem v konstruktivistični perspektivi 'Družina' nikoli ni obstajala kot idealni tip, univerzalni in nespremenljivi monolit oziroma homogena oblika, ampak prav nasprotno. Poznamo namreč njene številne in nadvse različne funkcionalne oblike. Pluralizacija družinskih oblik povzroči pluralizacijo življenjskih potekov, spremembe družinskih vrednot, simbolno spremembo življenjskega sveta družin in tudi intradružinske spremembe. »Družina kot totalni družbeni fenom in primarni milje za zagotavljanje ontološke varnosti se pluralizira zato, da ostaja še naprej funkcionalna, saj samo družinsko življenje postaja za ljudi vedno bolj pomembno.« (Švab 2002a). Nove oblike družinskega življenja nastajajo po želji posameznika ali mimo njegove volje. Poznamo različne tipe družinskih oblik, od enostarševskih družin (nastalih zaradi ločitve ali smrti enega izmed partnerjev), do kohibitacij in drugo. S pluralizacijo družinskih oblik je povezano spreminjanje in pluraliziranje življenjskih potekov in družinskih vrednot (prav tam: 86).

Susan Golombok (2000) dodaja, da je družinsko življenje kompleksno. Zato v svoji knjigi skuša ugotoviti, kateri aspekt družinskega življenja resnično šteje oziroma daje garancijo za zdrav psihološki razvoj otrok. Skupna analiza njenih in tujih raziskav je, da uspešen razvoj otroka ni odvisen od strukture družine, ampak od odnosov v njej. Trdi, da nepravilno predvidevamo, če menimo, da bo otrok postal psihično moten samo zaradi tega, ker je rojen ali živi v 'drugačni' obliki družine. »Tisto, kar zares šteje, niso 'razbiti domovi' (broken homes), temveč 'slabi domovi' (bad homes).« (Rodger v Ule 2000b: 106). Otrokovo otroštvo, podrobneje obravnavano v naslednjem poglavju, pa ni odvisno samo od staršev in njihovih razmerij, ampak tudi od otrokove aktivne vloge. »Osnovni razvojni trendi spreminjanja družin v Evropi in Slovenji kažejo naslednjo podobo:

1. intenzivna pluralizacija družinskih oblik,
2. pomen formalizirane zakonske veze se manjša,
3. število razvez narašča,
4. zvišuje se število enostarševskih družin,
5. zvišuje se število t.i. reorganiziranih družin,
6. družinski življenjski poteki se spreminjajo.« (Rener 1995: 133).

Vse to predstavlja pred nove dileme otroštvo kot del družinskega življenja. Z odkritjem otroštva je le to danes prišlo do faze t. i. protektivnega otroštva (glej Švab 2001). Otroci danes zahtevajo in zmorejo veliko, postajajo bolj osveščeni in bolj aktivni v svoji vlogi.

3.2 Otroštvo

V sodobnem družboslovju otroštvo velja za družbeni konstrukt, ki je zgodovinsko in kulturno variabilen, zaradi česar sta vprašljiva tako njegova »biološka določenost kot kulturna univerzalnost« (Rener 2000a: 208). Obstajajo različne opredelitve otroštva in otroka skozi čas. Otrok je bil prej predmet sociološkega preučevanja le v okviru drugih institucij (šola, družina). Šele v zadnjem desetletju se pojavlja kot samostojni predmet proučevanja (glej Corsaro 1997). »Beseda otrok je pri slovanskih narodih skozi dolga stoletja pomenila predvsem delovno silo, služabnika, tlačana, paža, hlapca in celo sužnja.« (Puhar 1982: 107). Otrok je danes po opredelitvi Konvencije o otrokovih pravicah iz leta 1989 človeško bitje, mlajše od osemnajst let, razen če zakon, ki se uporablja za otroka, določa, da se polnoletnost doseže že prej. Ni pravni subjekt, zanj veljajo posebna zakonska določila in posebna sodna obravnava. Prav tako ni politični subjekt, saj nima volilne pravice. Velja za neoblikovano, nedoraslo bitje, ki ga je potrebno v prvi vrsti zaščititi.

Otroštvo kot od odraslosti ločena doba je mlajšega nastanka, saj ga srednji vek v Evropi ni poznal. »Pri nas se je nerazlikovanje med sfero odraslosti in otroštva obdržalo še vse 19. stoletje.« (Zidar 2003: 360). Aries (1991) v svojem delu prvi opozarja na nastanek otroštva kot posebne dobe življenja zaradi pojava šole, saj naj bi prav šolski razredi proizvedli sodobno starostno razlikovanje. Srednjeveška šola starostnega razlikovanja ni poznala. Corsaro (1997: 4) opredeljuje otroštvo kot družbeno konstruirano dobo, v kateri živi otrok svoje življenje. Za otroke je otroštvo začasna doba, medtem ko je za družbo na drugi strani otroštvo stalna oblika, ki nikoli ne izgine, čeprav se preko svojih članov nenehno spreminja. Včasih je težko prepoznati otroštvo kot samostojno kategorijo, saj pogosto menimo, da je otroštvo le doba, v kateri se otroci pripravljajo na vstop v odraslo dobo. Torej se gleda na njih kot na nekaj, kar bodo postali in ne na nekaj, kar so. To danes ne drži, saj so otroci del družbe že od svojega rojstva, enako

otročstvo (prav tam: 5). Nova sociologija otroštva poudarja, da so otroci aktivni 'proizvajalci' lastne družbe in družbe odraslih ter da je otroštvo sestavni del družbe. Hkrati s tem se danes pojavlja nov izraz protektivnega otroštva. Ta fenomen pomeni poglobljanje skrbi za otroke, za njihovo vsestransko blaginjo. Vključuje mnogovrstne (nove) aktivnosti in prakse, ki izražajo vedno bolj intenzivno skrb za otroke, njihovo blaginjo, izobraževanje itn. »Na starše, predvsem na matere, vpliva vedno bolj obremenilno, saj zahteva zelo veliko materialnega vlaganja ter emotivnega dela z otroki.« (Beck in drugi v Švab 2002b: 91).

Alenka Švab (2001: 136) loči štiri temeljne implikacije postmoderne protektivnega otroštva:

1. v postmodernosti postaja koncept otroka pomembno mesto realokacije diskurzov, povezanih z ohranjanjem in varovanjem družbenih vezi, stabilnostjo in integracijo;
2. v postmodernosti so otroci percipirani (vsaj na diskurzivni ravni) kot individuumi, katerih avtonomijo je treba varovati in ohranjati;
3. postmodernost vključuje povečan nadzor nad otroci;
4. v postmodernosti otrok ostaja v odvisnosti, faza odvisnosti (LAT faza) pa se vse bolj podaljšuje.

Iz vseh štirih implikacij lahko potegnemo vzporednice s statističnimi podatki o družinah. V Sloveniji mladi čedalje pozneje zapuščajo dom. Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije (www.stat.si) v starosti med 25. in 29. letom živi doma s starši še polovica otrok; med temi je več fantov kot deklet, ker si te prej oblikujejo svojo družino. Otrokove pravice se ne spreminjajo po vsebini, postajajo pa vedno pogostejše orodje sporov v šolah. V zadnjih 4 letih so se številni šolski pravilniki precej spremenili v smislu dajanja več možnosti otrokom in njihovim zakonitim zastopnikom. Že dolgo ni več le učitelj tisti, ki vodi učni proces, saj so otroci zmeraj bolj zahtevni, več znajo, zaradi česar potrebujejo povsem prilagojeno, individualno delo že v razredu. Učne oblike in metode dela se spreminjajo neprenehoma. Starostno podobne generacije otrok se med seboj izredno razlikujejo, kar zahteva vedno nova znanja učiteljev. Šola kot institucija, v kateri otrok v času otroštva preživi največ časa, tem spremembam ni sposobna slediti s takšno hitrostjo.

V postmodernih razmerah rizičnosti, akceleracije časa itd. mora družina najti prave mehanizme za transformacijo napetosti, ki jih producira postmodernost (glej Švab 2002b: 89). Napetosti se, če jih ni mogoče ustrezno transformirati, odražajo tudi v napetosti med člani družine. Še največkrat pri njenem najšibkejšem členu – otroku. Napetost postmoderne povzroča napetosti v otroštvu, zaradi česar skrbimo za otroke še bolj. Vendar skrb presega le dajanje ljubezni in osnovnih vrednot družbe. Otroštvo danes vse bolj zahteva materialne dobrine. (prav tam).

Načrtno pomikanje izobraževalnega procesa v čedalje zgodnejša leta vnaša še eno spremembo v otroštvo, to je »pospeševanje otroštva« (Gilliss v Ule, 1999: 266). V današnji družbi je posameznik prisiljen skrbeti zase. Refleksivna moderna terja od ljudi podobno fleksibilnost in kreativnost. Enostavno ne prenaša vnaprej definiranih osebnih in socialnih identitet, trajnih življenjskih stilov, stalne prikljenosti posameznikov na nekoga ali na nekaj. »Zato je posameznik prisiljen k individualnemu, osebnemu stilu življenja, dela, učenja itd.« (Ule 2000a: 50). Posameznik postaja vedno bolj pod pritiskom družbe (preobremenjen z družbenimi konflikti, z izgubo ligatur), negotov, nekompetenten, predvsem je vse več stvari odvisnih od njega samega in njegovih izbir (prav tam: 61). »S politizacijo otroštva so otroci vse pogosteje objekti raznih anket in spraševanj. Njihovo mnenje je postalo zanimivo za družbe. Otroke družba prisiljuje, da že zgodaj odločajo o svojem življenju.« (Ule 2000b: 21).

Vzgoja kot element otroštva v smislu socializacije postaja vedno bolj zahtevna in kompleksna. Iz domene družine se je preko institucij prenesla na skorajda vsa družbena področja. Vedno bolj se poudarja pomen pravilne, ustrezne vzgoje. Kaj se razume kot takšno, je spet predmet diskurzov. Poglavlje 3. 4 nam predstavlja zgodovino vzgoje in vzgojo danes, ko so otroci aktivni elementi pri vzgajanju in ko je pomembno (le) njihovo zadovoljstvo. Otrok si danes svojo identiteto realizira in uresničuje z družbenim delovanjem (glej Ule 2000: 164), pri čemer je pomembno gledati na vzgojo iz otrokovih oči. Vsemu temu se vsekakor v današnjem svetu podreja tudi šola. Njeno funkcijo v današnji družbi opisuje naslednje poglavje.

3.3 Šola

»Šola je ustanova, ki je bila izvzeta iz vsakodnevnega življenja z namenom učenja, torej z namenom povezanega, neredko pedagoškega in profesionalno organiziranega, individualnega ali kolektivnega učenja.« (Tenorth v Vidmar 2004). Je umetna tvorba, ki deluje po zakonih, predpisih in pravilnikih, skratka po vnaprej postavljenih ciljih in je obvezna. Deluje po določenih pedagoških načelih znotraj in zunaj pouka. Vsak učitelj znotraj teh deluje po sistemu in pedagoških načelih, ki jih je pridobil med študijem. Modernizacija⁷ družbe vpliva na vzgojno-izobraževalno delo v šolah. Hkrati prinaša nove zahteve pedagoški znanosti in stroki. Postavlja se vprašanje vzgoje in izobraževanja za prihodnje stoletje, kajti izobraževanje v najširšem pomenu je eden od vidikov socializacije, saj vključuje pridobivanje znanja in učenje veččin. »Hkrati pomaga oblikovati prepričanja in moralne vrednote.« (Haralambos in Hulborn, 1999: 733). Šola se nanaša na celotno družbeno življenje in vsebuje zametke vseh interakcijskih oblik, značilnih za posamezne izseke družbenega življenja. Apple (1992) predlaga, da bi bilo treba raziskati ne le kako bi učenci pridobili več znanja, temveč tudi, zakaj in kako so določeni vidiki kolektivne kulture navzoči v šoli kot objektivno, dejansko znanje. Vendarle šola razvija vse te interakcijske oziroma odnosne oblike nevede, celo proti svojim javno manifestiranim smotrom. Gre za razvijanje ustvarjalnosti, uresničitev osebnostnih potencialov, demokratičnih odnosov med učenci in učitelji, zmanjševanje socialne diferenciacije itn. Iz teh vidikov se šola kot institucija vdaja pedagoški iluziji – prepričanju in želji, da bi v učencih razvila nove motivacijske naravnosti. Gotovo ni mogoče zanikati pozitivnega pomena teh prizadevanj, vendar, kot pravi Mirjana Ule (1992) šola v ljudeh verjetno ne more ustvariti kakšne nove identitetne forme, še najmanj tiste, ki bi nasprotovala resničnim odnosom v družbi. Vplivom postmodernih perspektiv⁸ se ne more izogniti niti pedagogika. Vse bolj postaja očitno, da se morata pedagoška znanost in stroka osredotočiti na vzgojno-izobraževalno delo z ljudmi z različnim kulturnim in socialnim izvorom. S številnimi razpravami o

⁷ »Modernizacija vključuje tehnološki razvoj ter spremembo dela in organizacije. To hkrati vključuje spremembo socialnega značaja in normalnih biografij, življenjskih slogov in oblik, vplivov oblastnih struktur, političnih oblik udeležbe, zaznavanj resničnosti in spoznavnih oblik.« (Beck 2001: 25).

⁸ Pojem postmoderna Ulrich Beck (2001) opisuje v knjigi »Družba tveganja – na poti k novi moderni«. Avtor pravi, da gre za to, da razvita industrijska družba s svojim načinom dela in življenja, produkcijskimi dejavniki, kategorijami ekonomske rasti, razmišljanjem in razumevanjem znanosti in tehnike predstavlja moderno družbo, znotraj katere skoraj ni mogoče imeti drugačnih predstav in pričakovanj (glej Beck 2001: 16).

postmoderna je največ argumentov za upoštevanje in sprejemanje drugega in drugačnosti vnesel Bauman (2002: 125). Po njegovem mnenju mora postmoderna pedagogika upoštevati neizbrisno raznolikost sveta, kajti dosedanje opredelitve s poskusi postavljanja kategorij in načel reda so spodletele, vsak poskus pedagogike, da uveljavi popoln red, je za Baumana že vnaprej obsojen na neuspeh. Sožitje je mogoče takrat, ko sprejmemo drugo in drugačnost. Bistvo postmodernega diskurza je, da se pedagogika ne more več sklicevati na nekdanje normative, ki so se razvili na podlagi predstav o homogenosti.

V pričujoči nalogi prav šola nastopa kot vmesni člen med družino in državo, saj je institucija države, s katero se posega v družino in organizacijo družinskega življenja. Le to se z vstopom otroka v organizirano obliko izobraževanja, ki jo nudi šola, precej spremeni. Nastopijo nove obveznosti, dolžnosti, hkrati otrok postane predmet drugega in drugačnega 'nadzora'. Varno zavetje družine, običajno predvidljivo in stalno, se mora spoprijeti z zunanjimi vplivi, načeli in določili. Zato se pogosto postavlja vprašanje, ali je potem takem vzgoja naloga šole in ne družine. Odgovor bomo poskušali predstaviti v naslednjem poglavju ob pregledu vzgajanja skozi zgodovino.

3.4 Vzgoja – čigava naloga?

Pregled skozi zgodovino nam pokaže, da je imelo najpomembnejšo vlogo v vzgoji otrok imelo zastraševanje. Otroke so strašili z izumljanjem duhov in prikazni, z gledanjem mučenja, krstili so jih v mrazu, dojenčke so trdno povijali in nenazadnje oddajali otroke v varstvo in vzgojo drugam, v druge kraje, proč od doma. Pravilen in stalen kaznovalni režim naj bi veljal za učinkovito vzgojno sredstvo, ki bi omogočilo ustrezen razvoj otrokove osebnosti. Telesna kazen je bila od vseh vzgojnih sredstev najbolj učinkovita. Nato se je začela postavljati popolna pokornost očetu. Mrgole (1999: 47) povzame Miličinskega: »Če pa so naleteli na slabega očeta, je to povečalo zanimanje za preučevanje družine. Slab oče je bil, kdor je prekršil zakon (in obratno, če je zakon prekršil otrok) ali pa kdor je s slabim zgledom kvaril otrokovo moralnost, varnost in podrejenost avtoriteti.« Posebno vzgojno sredstvo so bili v 18. in 19. stoletju kolidži, saj so na tak način ločili otroke od staršev in jih lažje vzgajali. Družina je dobila novo vzgojno funkcijo. Počitnice so postale odmik od institucionalne vzgoje, zato so morale

biti čim krajše. »V 19. stoletju se je celotno kaznovanje spremenilo iz kaznovanja telesa v kaznovanje duha.« (Salecl 1991: 74). Država je začela odvzemati otroke staršem, da bi zaščitila svoj razvoj in jih disciplinirala. Zmeraj bolj je začela po legalnih poteh posegati v družino. Del nadzora je nekoč imela tudi Cerkev. Konec 18. stoletja je začel v družino direktno posegati tudi zdravnik, država pa se je tako zaščitila pred umazanijo in boleznijo. Za svojo pomočnico si je vzel mater in ne očeta ter s tem podelil materi drugi status – status vzgojiteljice. Odtrgal jo je glavni avtoriteti – očetu. Oče se je klanjal zdravniku in materi. V 18. stoletju, ki velja za stoletje vzgoje (glej Mrgole 1999: 83) je nastala cela vrsta institucij, katerih predmet je postala načrtovana in usmerjena vzgoja. Šola je postala temeljno mesto vzgoje – mesto, kjer je podajanje vednosti sprva zahtevalo uvajanje sočasnih disciplinatornih prijemov. Sčasoma so postali to sistem pravil in prepovedi (glej Salecl 1991: 86). Šola je postajala vedno bolj institucija, ki je morala poskrbeti za pravilno vzgojo v družini, organizirati poseben nadzor nad družinsko vzgojo in skozi učiteljev stik s starši posredovati pravilen način domače vzgoje (prav tam). Postala je orodje države v njenem odnosu do družine ter poleg zdravnika in duhovnika glavna vzgojiteljica družine. V 19. stoletju so se oblikovale še nove institucije, ki so dajale nasvete namesto kazni. S to funkcijo so se oblikovale institucije, ki so nudile vzgojo za otroke, nevarne družbi. Na tak način je država tudi opravičila nadzor nad družino in družini pomagala otroka resocializirati. Z oblikovanjem novih institucij za delikvente in problematične otroke je šola postala učinkovito orodje v rokah pravosodnih in socialnih služb. Pojavila so se mladinska sodišča, kjer je predmet obravnave postala otrokova osebnost. Fran Miličinski, prvi avstrijski sodnik, se je z vidika moderne sodne obravnave mladih prestopnikov najprej zanimal za »družino, kjer je iskal vzroke mladostnikove zanemarjenosti ali izprijenosti« (Mrgole 1999: 249). Vendar sodišče več ni nalagalo kazni, izvajati je začelo preventivo prihodnjih dejanj (glej Salecl 1991: 89). Z večanjem moči institucij se je vedno bolj kazal razkorak med družino in šolo. Šola je postajala eden bistvenih vzrokov za nastanek odklonskega vedenja pri otrocih in ne več družina. Šola naj bi s kruto selekcijo, strahovanjem, prenatrpanostjo in strogim disciplinskim sistemom povzročala vedenjske motnje otrok (prav tam: 90). Psihatrija je razmerje med šolo in družino obrnila nazaj. Vzroke za delikvenco otrok je začela iskati v družini in tako so predmet prevzgoje postali tudi starši. Namesto nadzornih sistemov družine in šole se danes uveljavljajo nove oblike socialnega nadzora mladih, zlasti nadzor skozi potrošnjo, institucije prostega časa in kulturne industrije. Novi kontrolorji otroštva in mladosti

delujejo skozi zgodaj razvite vzorce ponotranjanja napotkov, vzorcev vedenja in potreb, ki jih ponujajo mediji in trg. (glej Ule 2000b: 22).

Če bi skušali zajeti celoten proces vzgajanja, bi lahko rekli, da je vzgoja proces razvoja posameznikove osebnosti, proces vključevanja posameznika v družbo, pa tudi proces, v katerem se posameznik družbi prilagaja in v katerem si družba zagotovi svoj obstoj in trajanje. Temeljne značilnosti vzgojnega procesa torej niso stvar poljubne izbire in subjektivnih odločitev, ki bi bile odvisne od volje posameznikov (glej Pšunder, 1992: 51).

»Danes v vzgojnem procesu nista najbolj pomembna avtoritativni nadzori in ponotranjenje pritiska, temveč tisti procesi, v katerih otrok spontano in prostovoljno igra vlogo drugih ljudi«. (Ule 2000a: 163). Avtorica navaja, da si otrok prisvaja svet odraslih, ko se identificira. Najbolj spontano to poteka v otroški igri.

V literaturi najpogosteje naletimo na naslednje 4 modele vzgoje: avtoritativno-represivni model, permissivni vzgojni model, anarhično-kaotični vzgojni model in demokratični vzgojni model (glej Bergant, Košiček, Spock, Kroflič, Žerovnik v Gomboc 2004: 145). Modeli vzgoje se razlikujejo po načinih razdelitve moči v družinah.

Baumrindova (po Golombok 2000: 77) govori o 4 tipih starševstva ter posledično o 4 tipih otrok. Loči avtoritarne, permissivne, avtoritativne starše in starše, ki zanemarjajo in zavračajo. Odvisno od modela vzgoje⁹ v družini poteka tudi psihološki razvoj otrok. Iz tega vidimo, da so vzgojni modeli, modeli starševstva. Starši¹⁰ so tisti primarni identifikatorji, posredovalci vzgoje in vzgojnih vrednot. Odraščanje otrok je preizkus preteklega dela staršev (glej Mrgole 2006: 34).

Dolžnosti staršev pri zagotavljanju pogojev za osebni razvoj otrok so tudi pravno opredeljene. Starši imajo po Ustavi Republike Slovenije pravico, da svobodno odločajo o vzgoji otrok. Po določbah ustave, v katero so umeščene človekove pravice in temeljne

⁹ Pri tem moramo vedeti, da se modeli vzgoje v družinah ne pojavljajo v svoji čisti obliki, ampak vedno kot mešanica z različno izraženostjo posameznega modela.

¹⁰ Starši kot zakoniti skrbniki/zastopniki otroka (roditelji, nadomestni starši, posvojitelji idr.).

svoboščine, imajo starši pravico in dolžnost izobraževati in vzgajati svoje otroke¹¹ in pravico, da v skladu s svojimi prepričanji zagotavljajo svojim otrokom versko in moralno vzgojo¹².

Kako in na kakšen način vzgajati, je vprašanje, na katerega skorajda vsak človek lahko različno odgovori. »Vzgojni stili in koncepti vzgoje so v funkciji reprodukcije družbe.« (Šebart 1990: 48). Proces vzgajanja lahko opredelimo kot proces razvoja posameznikove osebnosti, kot namen, da z določenimi vzgojnimi postopki dosežemo nek učinek (prav tam). To nikakor ni edina opredelitev vzgajanja.

Praper (1995: 154) pravi, da večinoma vzgajamo tako, kot so nas vzgajali. Ker se domala vsi počutimo vzgojene, ne čutimo potrebe naučiti se kaj o vzgoji. S tem seveda ponavljamo enake napake iz roda v rod. Vrednost ali kvarnost vzgoje označuje predvsem to, ali je odnos usmerjen k otroku ali k tistemu, ki vzgaja. Lahko bi rekli, da gre za vprašanje, ali je vzgoja naravnana na otrokove potrebe in razvoj ali na potrebe tistega, ki vzgaja (prav tam: 157). Vzgoja po Bregantu (glej v Šebart 1990: 51) temelji na rabi in prepletanju dveh temeljnih, toda celo nasprotujočih si vzgojnih sredstev: ljubezen in skrb za razvoj otrokovih pozitivnih sposobnosti ter privzganje čuta za meje dopustnega in nedopustnega ravnanja. Primarna socializacija otroka uspeva samo v čustveno ugodnem vsakodnevem in osebno neposrednem kontaktu, ki veže otroka in njegove starše (prav tam: 52).

»V postmodernosti se vedno bolj intenzivira pozornost do blaginje otrok« (Švab, 2001: 135), kar vpliva seveda tudi na procese vzgajanja. Gre za pojav protektivnega otroštva, ki ima zametke v konstituiranju modernega otroštva. Otrokova vzgoja postaja predmet številnih medicinskih in psiholoških svetovanj materam. Poudarja se 'dobro' materinjenje in 'pravilno' vzgajanje otrok (glej Roberts v Švab, 2001: 135).

Cilj vzgoje je usposabljanje otroka za samostojno življenje v človeški družbi. Starši morajo otroku postavljati cilje, usklajene z njegovimi razvojnimi sposobnostmi, vzpodbujati in nagrajevati doseganje ali omejevati nedoseganje ciljev sorazmerno s pomembnostjo ciljev. Če je razmerje med postavljanjem ciljev, nagrajevanjem in

¹¹ 54. člen Ustave Republike Slovenije.

¹² 41. člen Ustave Republike Slovenije.

kaznovanjem uravnoteženo in usklajeno z razvojnimi zmožnostmi otroka, odnosi v družini pa takšni, da omogočajo tudi pozitivno identifikacijo, je pričakovati, da se bo otrok primerno socializiral.

V teoriji in praksi poznamo več neustreznih vzgojnih stilov:

- zanemarjanje – ko starši ne postavljajo ciljev in ne nagrajujejo, občasno le kaznujejo;
- zlorabljanje in maltretiranje – ko starši ne postavljajo ciljev ali pa postavljajo cilje, ki so za otrokovo razvojno obdobje nedosegljivi, ne nagrajujejo, pogosto in grobo kaznujejo;
- razvajanje – ko starši ne postavljajo ciljev in ne kaznujejo, nagrade pa so previsoke in prepogoste;
- pretirano socializiranje – ko starši postavljajo visoke cilje in kaznujejo, malo nagrajujejo;
- prezaščitna vzgoja – ko starši postavljajo nizke cilje in pričakovanja. Neizpolnjevanja zahtev ne sankcionirajo oziroma ne kaznujejo, ampak otroka običajno le (po)hvalijo.

Vsi ti neugodni vzgojni vplivi onemogočajo otroku normalno funkcioniranje v njegovem okolju. Zaradi neugodnih vzgojnih stilov se kmalu tudi v družbenem okolju pojavijo vprašanja in dileme o sami družini vzgojno zanemarjenega otroka. Takrat se začne pojavljati poleg vseh vzgojnih težav in težav z okoljem še stigmatizacija otrok in njihovih družin. Kaj je stigma, kako nastane in kaj jo povzroči, podrobneje opisuje naslednje poglavje. Je pa razlaga stigme še kako pomembna pri obravnavi otrok z MVO in njihovih družin, saj je otrokova vedenjska problematika ponavadi dovolj jasno izražena in prepoznavna v okolju.

3.5 Stigmatizacija družin

Stigma je vsakodnevni fenomen, po svoji naravi paradoksalna, nejasna, pestra in hkrati sama sebi nasprotujoča. Definirati stigmo je izredno težko, saj je vedno vezana na kulturo, čas in družbo. Kljub temu lahko opazimo stigme, ki se pojavljajo v več obdobjih, nekatere so celo trajne. Kar se razume kot stigmatizirano, se lahko razlikuje od enega socialnega konteksta do drugega. Včasih se celo tako zelo razlikuje, da je

težko najti vzporednice. Zato je seznam atributov, ki privedejo do stigem, neskončno dolg in reflektira tako tekoče kulturne kot zgodovinske spremembe.

Različne stigme izzovejo različne reakcije nestigmatiziranih ljudi, od simpatije, do odgovornosti, ki vključujejo izogibanje, ambivalentnost ter tudi zapuščenost. Zato pravimo, da so stigme nenavadno raznolike. Nekatere stigme izzovejo podobne reakcije ne glede na kulturo in čas. Druge delujejo, kot da so nastale le zaradi potreb v določeni družbi ob določenem času. Zato tudi kulturni okvir družbe pomaga pri razlagi, kaj je stigmatizirano in kaj ne.

Goffmanova definicija tega fenomena pravi, da stigmatizirane osebe posedujejo določene attribute, ki so globoko diskreditivni, zaradi česar so te osebe obravnavane kot 'nepopolne' (glej Goffman 1995: 13). Stigma je socialni konstrukt, refleksija kulture same in ne lastnina posameznika. Kot je podal že Goffman, so 'normalni' ter 'nenormalni' vidiki in ne osebe. Nič ni neločljivo povezanega med stigmatiziranimi osebami oziroma atributi, ki jih delajo stigmatizirane, ampak so ljudje, kvalificirani kot stigmatizirani, takšni le zaradi konteksta določene kulture, zgodovinskih dogodkov oziroma ekonomskih, političnih in socialnih situacij (prav tam: 11).

Vsaka družba postavlja hierarhijo ustreznih in neustreznih atributov ter postavlja pravila, kako s takšnimi atributi upravljati (ravnati), npr. kako zmanjšati stike s stigmatiziranimi osebami. Kot člani družbe poskrbimo, da se stigme ohranjajo naprej preko socialnega učenja oziroma socializacije. Predstave o stigmah tako potujejo iz roke v roko z ohranjanjem (in nadaljevanjem) neke kulture. Po Berger, Berger & Kellner (v Ainlay in drugi 1999: 20) »biti človek pomeni živeti v urejeni realnosti.« Vsak postopek urejanja sveta temelji na tipizaciji. Z njimi rutiniramo svoj svet. Rutine postanejo osnova za življenje, svet postane tipičen, to je znan in predvidljiv. Vse družbe prepoznavajo, opazijo, zaznajo človekove razlike, vendar se družbe razlikujejo glede na to, katere od teh razlik stigmatizirajo (prav tam: 29). Reakcije na stigme so različne, vendar ponavadi niso vezane samo na posameznika, ki je stigmatiziran, ampak tudi na njegovo bližnje okolje. Goffman (1995: 30) govori o 'vljudnostni' stigmati, ki se razprši od stigmatizirane osebe na njegove 'povezave' (ljudi iz njegove okolice). Če ima družina

vedenjsko problematičnega otroka, postane otrok zaradi disocialnih težav¹³, ki se odražajo v okolju, kmalu stigmatiziran (se ne vede tako, kot se od njega pričakuje). Družbena komunikacija in odnosi se omejuje običajno za celo družino (glej Stafford in drugi 1999: 87). Manj ljudi je povabljenih v njihov dom, enako se zmanjša število obiskov te družine pri drugih ljudeh. V primeru stigme, za katere ljudje niso odgovorni (torej niso sami stigmatizirani, ampak nekdo iz njihove okolice), jim lahko omejitev ali ukinitvev socialnih odnosov povzroči njihov (osebni, družbeni) propad. Družina, posameznik iz okolice v tem primeru niso 'krivi' za stigmo, ki jo nosijo, so pa posledice lahko usodne tudi zanje.

Podobno se dogaja v družinah otrok z MVO. Otroci postanejo zaradi svojega neprilagojenega vedenja v šoli kmalu označeni, stigmatizirani s strani vrstnikov, prijateljev, tudi učiteljev. Zaradi narave dela učiteljev le ti te težave naprej predstavijo staršem. Če so starši takšne vrste informacij dobivali že od drugod, se običajno na opozorila šole sploh več ne odzovejo. Družina se zapre vase, odklanja sodelovanje in pomoč, še pogosteje krivi šolo za vse nastale težave. Na tak način se stigmatizira še sama, saj okolje kmalu prepozna 'nenormalnosti'. Posamezniki s stigmo se hitro zavejo, na kak način jih družba tretira. Nezmožnost posedovati v družbi zaželene lastnosti običajno vodi k negativnim čustvom, reakcijam, ocenjevanju, te pa v stigmatiziranje. Občutek stigmatiziranosti se pogosto prenaša po generacijah. Otroci so socializirani s strani staršev. Ti jih naučijo vzorcev obnašanja, četudi delujejo proti njim samim oziroma samemu sebi. Stigma je zato lahko trajno vpeta v negativno podobo samega sebe. Stigmatizirane osebe sebe vidijo vedno v nenehnem boju z negativnimi oznakami (glej Becker in drugi 1999: 48).

Predvsem kultura je tista, ki večino stigmatiziranih razlik 'poudarja', predaja naslednjim generacijam. Kultura vključuje vse, kar je lahko naučeno in se prenaša na naslednjo generacijo, vključuje družbena prepričanja. Hkrati povezuje posameznika z različnimi relacijami znotraj družbe. Preko kulture se zrcali naša identiteta, saj je le ta neločljivo povezana z našim mestom v družbi in kulturnimi definicijami. Identiteta je način, kako

¹³ Na tem mestu je pomembno, da razjasnimo tudi uporabo različnih poimenovanj – disocialne težave, vedenjske motnje. Težave običajno nastanejo in izginejo, medtem ko motnje običajno vedno ostajajo in so del neke osebnostne strukture. Lahko jih samo omilimo, medtem ko težave lahko odpravimo. Glede disocialnosti smo že zapisali, da se večinoma veže z MVO, vendar običajno nastopa ob delikventnih dejanjih mladostnika in ne mlajših otrok, razen v primeru prestopkov.

vidimo sebe v odnosu do drugih. Otroci s posebnimi potrebami so stigmatizirani za družbo zato, ker posedujejo za določeno družbo 'neustrezne' attribute, ker svoje odzive na situacije pokažejo na družbi nezaželen način. Predvsem zaradi načina vedenja teh otrok postanejo tudi njihove družine predmet stigme. Zato je toliko bolj pomembna hitra in ustrezna pomoč otrokom z MVO in njihovim družinam, da do stigmatizacije ne bi prišlo. Obravnavo otrok z MVO in njihovih družin obravnava naslednje poglavje.

4 OBRAVNAVA OTROK Z MOTNJO VEDENJA IN OSEBNOSTI IN NJIHOVIH DRUŽIN

Obravnavo¹⁴ otrok v Sloveniji je urejena z ustavo, socialnimi in pravnimi službami. Otrokom je ponujenih več oblik pomoči, a kljub temu smo priče, da takšne pomoči zanje večinoma niso uspešne. Iz do sedaj zapisanega lahko trdimo, da so neuspešne zato, ker niso celostne in ker pomoči ni ustrezno deležna še družina otroka z MVO. Iz zgodb otrok, ki so bile pridobljene s pomočjo svetovalnih delavcev na osnovnih šolah, ki so reševali vprašalnike ali izvedli intervjuje, lahko ugotovimo, da se pomoč otrokom z MVO nudi iz številnih različnih smeri. Največ pomoči seveda nudi šola, potem so tu še CSD, socialni pedagogi iz vzgojnih zavodov, psihologi, psihoterapevti in podobno. Ti spet niso medsebojno usklajeni, zaradi česar se pomoč podvaja, neusklajeno izvaja. Vse to lahko otroka in družino še dodatno zmede. Več o tem v raziskovalnem delu naloge. V tem poglavju so opisani zakonski postopki pomoči otrokom z MVO (poglavje 4.2) in postopki pomoči njihovim družinam (poglavje 4.3). Pri tem je potrebno dodati, da se že iz zakonskega stališča vidi neurejenost reševanja težav otrok z MVO v njihovem družinskem okolju kot tudi nesistematičnost pomoči njihovim družinam.

4.1 Delo z usmerjenimi učenci

Otroci z MVO so usmerjeni učenci, kar pomeni, da so jih komisije za usmerjanje z določitvijo njihovih motenj, težav ali primanjkljajev usmerile v zanje najustreznejše izobraževalne programe. Najpogosteje so to osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in

¹⁴ Pod tem pojmom razumemo sistem socialnih in pravnih pomoči otrokom z MVO.

dodatno strokovno pomočjo. V okviru tega je učencem z MVO omogočena pomoč na šoli, ki jo obiskuje.

4.1.1 Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami¹⁵ (dalje ZoUPP)

S tem zakonom se ureja usmerjanje otrok, mladoletnikov in mlajših polnoletnih oseb s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (v nadaljnjem besedilu: otroci s posebnimi potrebami) ter določajo načini in oblike izvajanja vzgoje in izobraževanja (člen 1). Izdan je bil leta 2000. Otroci s posebnimi potrebami po tem Zakonu so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja (člen 2).

V 5. členu je zapisano, da lahko vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami poteka med drugim tudi po posebnih programih vzgoje in izobraževanja in vzgojnih programih. Otroci s posebnimi potrebami se usmerjajo v programe iz prejšnjega odstavka glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir in motenj.

Otrokom s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, se glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje lahko prilagodi organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje in časovna razporeditev pouka ter zagotovi dodatna strokovna pomoč (člen 7). Ta se izvaja individualno v oddelku ali izven oddelka, lahko tudi občasno v posebni skupini izven oddelka. Če dodatne strokovne pomoči ni mogoče zagotoviti v skladu s prejšnjim odstavkom in je strokovno utemeljeno, se dodatna strokovna pomoč lahko nudi otroku na domu. Pri izvajanju dodatne strokovne pomoči lahko sodelujejo starši, skrbniki ali rejniki (člen 8).

V 14. členu je zapisano, da se otroci z motnjami vedenja in osebnosti v skladu s tem

¹⁵ www.mss.gov (9/3-2006). Vsi navedeni členi v tem podpoglavju so iz Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZoUPP).

zakonom usmerjajo v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Strokovna pomoč se jim nudi v obliki vzgojnih, socialno-integrativnih, preventivnih, kompenzacijskih in korekcijskih programov, ki so sestavni del vzgojnega programa. Otroci z motnjami vedenja in osebnosti, pri katerih je zaradi motenj ogrožen njihov zdrav razvoj, oziroma ogrožajo okolico v taki meri, da potrebujejo vzgojo v zavodu, se oddajo v zavod za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. O oddaji otroka v zavod odloči in spremlja izvajanje ukrepa pristojni CSD v skladu z zakonom, ki ureja področje zakonske zveze in družinskih razmerij¹⁶. CSD izda odločbo iz prejšnjega odstavka v soglasju s pristojno šolsko upravo¹⁷.

Na tem mestu je potrebno dodati izkušnje usmerjanja otrok z MVO v redne osnovne šole. Strokovni delavci, zaposleni na takšnih šolah, običajno niso nikdar ustrezno strokovno usposobljeni za delo s takšnimi otroci. Če prikažemo bolj nazorno, je otrok z MVO normalno vključen v pouk, s tem da ima ob pouku na teden povprečno 3 dodatne ure strokovne pomoči za odpravljanje njegovih 'vedenjskih' težav. Te ure se običajno izvajajo samo z usmerjenim učencem, kar ne prinaša rešitev. Iz zapisnega vemo, da se motnje vedenja izkazujejo zaradi situacij v družbenem okolju, zato bi morale biti tam tudi sankcionirane. To v praksi ni mogoče. Strokovnjak, ki izvaja DSP z usmerjenim otrokom, ni prisoten pri vseh urah pouka. Tako mora težave, ki nastajajo pri pouku, reševati trenutno prisoten učitelj, ki nima znanja za delo s takšnim otrokom. Vse skupaj vodi v začaran krog, še posebej, če (in to se pogosto dogaja) otrok pri urah individualne dodatne strokovne pomoči ni 'problematičen'. Problematičen pa ni, ker je sam. Tako iz prakse vemo, da je dodatna strokovna pomoč za te učence praviloma neuspešna, saj ne rešuje težav na pravem mestu ob pravem času.

Integracija¹⁸ otrok s posebnimi potrebami zahteva velike napore širokega kroga strokovnih delavcev ter administrativnih struktur različnih ministrstev (za šolstvo,

¹⁶ Več o tej problematiki podrobno opisuje Mitja Krajncan (2003) v svoji doktorski disertaciji z naslovom Analiza kriterijev oddaje otrok in mladostnikov v vzgojne zavode.

¹⁷ Čeprav le-te obstajajo samo teoretično. Dejansko naloge izvajajo zavodi za šolstvo.

¹⁸ Majda Schmidt (2001: 7) razlaga besedo integracija s pomočjo avtorjev Težaka in Kasztantowicza, ki govorita o 'obnovi', ponovnem združevanju nekoč nedotaknjenih, a razdvojenih celot, dobesedno pa pomeni integracija pritegnitev in vključitev tistega, s čimer celota pravzaprav šele pridobi svojo dejansko izpopolnjenost. Preneseno na področje družbenega bi to naj pomenilo, da je družba izpopolnjena takrat, ko so v njo pritegnjene tudi obrobne skupine, ki kljub različnim vrstam oviranosti izpolnjujejo 'normalnost'.

družino in socialne zadeve, zdravstvo). Psihološke raziskave stališč in načini njihovega spreminjanja so izjemno pomembni za področje posebnega izobraževanja. Psihosocialni položaj oseb s posebnimi potrebami je v veliki meri determiniran s stališči okolja, v katerem živijo. Socialno obeležje oviranosti oziroma motnje je odvisno od odnosov in vrednostnega sistema družbe, od ideologije in od možnosti razvoja znanosti in tehnike. Motnja je v veliki meri socialno determiniran fenomen (glej Levandovski v Schmidt 2001: 45). Še posebej to velja za MVO. Zato se jo mora reševati celostno, za kar mnogi priporočajo oddajo otroka v vzgojni zavod. Tam je strokovnjak prisoten v vseh družbenih situacijah in lahko takoj reagira na težave.

4.1.2 Vzgojni zavodi¹⁹

Vzgojne ustanove v Sloveniji ustanavlja država. Namenjene so otrokom in mladostnikom z MVO, ki nimajo ustreznega družinskega varstva, oskrbe in vzgoje za obravnavanje teh težav oziroma so bile te vrste pomoči neuspešne. Skupno vsem vzgojnim ustanovam je varstvo, nega, oskrba, vzgoja in skrb za izobraževanje otrok in mladostnikov z vedenjskimi in čustvenimi težavami. Glede na starost populacije ter vrsto in stopnjo čustvenih in vedenjskih težav otrok in mladostnikov obstajajo med vzgojnimi ustanovami razlike predvsem v organizaciji življenja in dela, teoretičnih izhodiščih in konceptih dela. Cilji dejavnosti vzgojnih ustanov pa so podobni. Temelj podobnosti je individualizacija, ki je osnovno načelo pri obravnavi vseh otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

Vzgojno-izobraževalni zavodi, predvsem pa novejšje organizacijske oblike dela, kot so stanovanjske skupine, mladinska stanovanja, strokovne družine itd. skušajo preseči klasično tretmajske paradigmo. »Ukrep namestitve mladih v vzgojne zavode je skrajni ukrep, ki ga uporabi državni aparat, ko druga sredstva regulacije vedenja mladih ne zaležejo več.« (Wilfert v Mrgole, 1999: 15). Nameščanje otrok v vzgojne zavode se je začelo z ustanavljanjem prisilnih delavnic v 16. in 17. stoletju, nato s pošiljanjem otrok

¹⁹ Vir za informacije v tem poglavju je vzgojni program, ki ga je izdal Zavod za šolstvo Republike Slovenije (http://www.zrss.si/doc/_Vzgojni%20program.doc 31/1-2006)

v sirotišnice (konec 18. stoletja). Na Kranjskem so imeli pomembno vlogo pri tem tudi salezijanci²⁰.

Vzgojne ustanove pri nas so različne glede na:

- *starost populacije* (le za šoloobvezne otroke, za mladostnike po zaključeni šolski obveznosti, ali za oboje),
- *spol* (le za fante ali za fante in dekleta),
- *organiziranost izobraževanja* (interno izobraževanje, obiskovanje šole v okolju, kjer je ustanova),
- *organiziranost življenja* (vzgojne skupine, stanovanjske skupine, ...),
- *to, kdo namešča otroke in mladostnike v zavod* (CSD, CSD in sodišča, le sodišča).

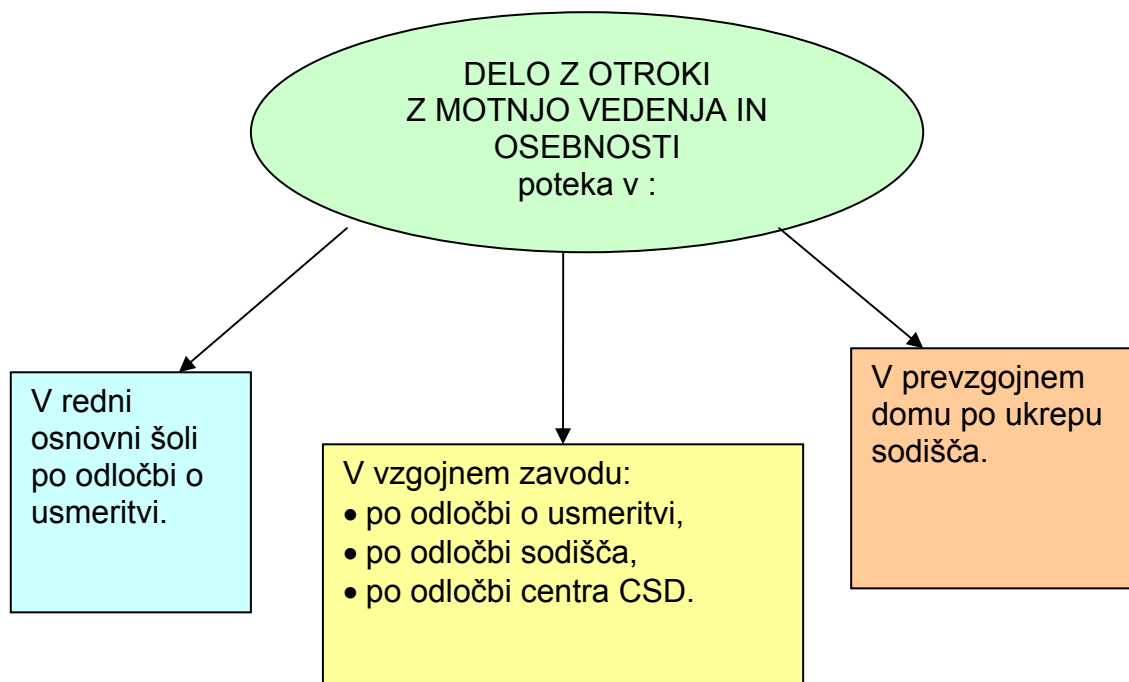
O vključitvi v nekatere programe se v okviru zakonsko določenih postopkov prešolanja otrok in mladostnikov ter ob vednosti in sodelovanju pristojnih centrov CSD dogovorijo starši neposredno z zavodi. V vzgojnih zavodih potekajo posebne oblike in metode dela z otroci z MVO. Drugače obstajajo številne različne oblike in metode dela za delo z otroci z MVO. Podrobneje jih opisuje naslednje poglavje.

4.1.3 Oblike in metode dela z vedenjsko motenimi otroci

Praper v svoji knjigi *Tako majhen, pa že nervozen !?* (1995) govori o začetkih Centra za psihohigieno v Mariboru in nasploh v Sloveniji, s katerim se je začela prva celovita obravnava otrok s timskim pristopom.²¹ Psihologi so skupaj s pediatri, kasneje pedopsihiatri, psihiatri, pedagogi in socialnimi delavci so začeli razvijati model psihološkega presejalnega postopka. Šlo je za pridobivanje podatkov o stanju v populaciji otrok in njihovih družin o tem, v kakšnih pogojih obstajajo dobre možnosti za razvoj otroka in o tistih, ki predstavljajo zvišan riziko razvoja motenosti. Kmalu se je pokazalo, da po potrebah stopa v ospredje tisti del populacije predšolskih otrok, ki kaže motnje v razvoju osebnosti (prav tam: 13).

²⁰ Kot zanimivost – vzgojni zavod Veržej je tik ob salezijanskem samostanu.

²¹ Center za psihohigieno se je začel razvijati v Mariboru leta 1969. Njegov program je bil obširen, saj je želel zadostiti psihohigienskim potrebam prebivalcev od otrok do starostnikov. V letu 1975 se je preimenoval v Dispanzer za psihohigieno ZD dr. Adolfa Drolca. V okviru njega je že od začetka obstajala pedopsihiatrična enota. Tukaj so bili postavljeni temelji za sistematske preglede tri- in petletnikov za celotno Slovenijo. (glej Smole in Potočnik Dajčman 2004).



Slika 4.1: Kje lahko poteka delo z otroci z motnjo vedenja in osebnosti. (Vir je besedilna predloga iz vzgojnega programa (glej www.zrsš.si).

Na sliki 4.1 so prikazane oblike pomoči, ki se nudijo usmerjenim otrokom v okviru šole. Obstajajo še druge, izvenšolske oblike pomoči. Pri tem mislimo na oblike družinskih terapij, psihosocialno pomoč na domu preko centra CSD. Delo z otroci poteka tudi na pedopsihiatričnih dispanzerjih v zdravstvenih domovih. Obstajajo raznolike terapije v bolnišnicah (npr. vedenjsko kognitivne terapije motečega vedenja), zasebnih zavodih (kot je bil center Bogdana Žorža v Sloveniji) in drugo. Vsekakor so otroci vodeni na zunanjih institucijah, vendar ponovno ostaja odprt problem sodelovanja med temi institucijami.

Tujina pozna kar nekaj oblik pomoči in izvajanja integracije za otroke z MVO. Na ravni EU so bila izdelana tudi priporočila za oblikovanje politike na področju vključevanja otrok s posebnimi potrebami v šolski sistem. V Avstriji so leta 1980 uvedli številne pilotne projekte, s katerimi so preizkušali možne modele uvajanja inkluzije. Obstaja več možnosti vključevanja, in sicer: vključevanje v razrede z dodatno strokovno pomočjo, samo delno vključevanje v pouk. Prav tako še vedno obstajajo specialni zavodi za otroke s težjimi motnjami, ovirami in primanjkljaji. Posebni zavodi imajo nalogo opravljati tudi podrobne naloge za ostale šole, ki vključujejo otroke s posebnimi

potrebami (svetovanje, izposoja opreme). Posebni zavodi so organizirani za motnje v duševnem razvoju, slepe, gluhe, govorno-jezikovne motnje in vedenjske motnje. Posebno šolanje za otroke z vedenjskimi motnjami (ali drugimi motnjami) imajo na Finskem, vendar tam število posebnih šol in zavodov upada. Vse bolj postajajo te šole in zavodi centri za pomoč pri izvajanju inkluzije. V tujini vedno bolj nagibajo k temu, da dajejo vsem otrokom predvsem možnosti za učenje in ne opredeljujejo posebej motenj, ovir ali primanjkljajev. (glej Key principles for Special Needs Education)

4.1.4 Preprečevanje vedenjskih težav na šoli

Priporočila za delo z otroci z motnjo vedenja in osebnosti daje vzgojni program (glej www.zrss.si). Poznamo:

- vzgojno preventivni programe,
- kompenzacijske programe,
- osebnostno-integrativne in socialno-integracijske programe,
- kurativne programe (zdravstveni, psihoterapevtski postopki).

Motnje vedenja in osebnosti so izrazito reaktiven pojav, odvisen od notranjih (razpoloženskih) in zunanjih spodbud (sošolcev, učiteljev, predmetov oziroma učne snovi, razredne klime itd.).

Nastanek in razvoj vedenjskih in osebnostnih motenj je možno razdeliti v štiri težavnostne stopnje:

1. Prva težavnostna stopnja je občasno vedenje (odzivanje učencev), ki sicer ni skladno s pričakovanji, a ga učitelji lahko prepoznajo, razumejo in zmorejo ali znajo reševati in rešiti sami.
2. Druga težavnostna stopnja so občasni pojavi in težave, ki učitelje ovirajo, motijo ali dekoncentrirajo, zaradi česar je treba prekiniti učni proces, se za trenutek posvetiti motečemu učencu (če učitelj zna, zmore uspešno rešiti problem) ali poklicati strokovno pomoč (socialnega pedagoga) ipd.
3. Tretja stopnja težavnosti so pogosti pojavi, težave, motnje, ki učitelje motijo, ovirajo pri pedagoškem delu, jih ne znajo in ne zmorejo rešiti sami, zaradi česar jim morajo pomagati drugi ustrežni šolski ali zunajšolski strokovnjaki, ki pridejo na šolo.

4. Četrta stopnja težavnosti so pojavi, težave, motnje, prekrški, ki jih učitelji (po lastni presoji) ne znajo oziroma ne morejo rešiti sami niti jih ne morejo uspešno rešiti šolski svetovalni delavci, zaradi česar je treba učenca napotiti na zunajšolske, specializirane oblike pomoči ali pa ga začasno izločiti iz razreda (individualni pouk, pouk na domu, napotitev v stanovanjsko skupino, vzgojni zavod) (prav tam).

Pojavne oblike motenj vedenja in osebnosti v šoli so različne. Lahko so:

- *v zvezi s poukom* (klepetanje med poukom, ne sledi učiteljevi razlagi, igranje med poukom, neredno izpolnjevanje šolskih obveznosti (domače naloge, učenje), površnost, 'pozabljanje', 'zgubljanje', zamujanje in izostajanje od pouka itd.);
- *v odnosih do sošolcev in učiteljev* (klovnovsko, pavlihasto vedenje, prepiranje, zafrkavanje, žalitve, strahovanje, zvrčanje krivde na druge, nastopaštvo, hvalisanje, agresivno odzivanje, vedenje (ali užaljeno umikanje), razne nadomestne zadovoljitve, kot je kajenje, uživanje alkohola, eksperimentiranje z drogami ipd.);
- *v odnosu do lastne (ne)uspešnosti* (trajno izmikanje šolskim dolžnostim, odkrito odklanjanje učenja, učiteljev, šole, splošna nezainteresiranost, apatičnost, neopravičeno izostajanje od pouka, delna ali splošna učna neuspešnost) (prav tam).

Delo v šoli z otrokom z MOV je zelo specifično. Običajno so ti otroci povsem normalno inteligentni, torej zmorejo dosegati minimalne standarde znanj. Ker se težave – posledice neprimerne vedenja – največkrat pojavijo prav v šoli, zahteva to od strokovnih delavcev dodatna usposabljanja in znanja. Šola kot možen vzrok poglobljanja MVO ni ustrezno usposobljena za poučevanje takšnih otrok, zaradi česar težave manifestirajo dalje. Strokovni delavci šole načeloma sledijo navodilom socialnih pedagogov, vendar v sami praksi teh navodil ni mogoče v celoti upoštevati. Preprečevanje vedenjskih težav je tako prepuščeno strokovnim delavcem šole. V šoli sicer velja Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli²², ki določa sankcije ob lažjih in težjih kršitvah, vendar se šola tega pravilnika v primeru učencev z

²² Ur.L. RS št. 31/1996, 15/1998, 75/2004. www.uradni-list.si (31/1–2004).

MVO ne more popolnoma držati, saj vzgojni ukrepi pri učencu ne spodbudijo razmišljanja o izboljšanju vedenja.

4.2 Družina otroka z motnjo vedenja in osebnosti

Družina oblikuje otroku temeljni odnos do življenja, do samega sebe in do pomembnih življenjskih področij. Ena od pomembnih nalog družine je, da prek emocionalnega in vzgojnega dogajanja pripravlja otroka na dejavno vključevanje v širši socialni in kulturni prostor. Vse to je podlaga za kvantiteto in kvaliteto socialnih odnosov v širšem socialnem okolju. Pri starših otroka z MVO je doseganje tega veliko težje, saj ti starši v svojem okolju nimajo veliko možnosti za iskanje primerjav, izkušenj in navodil za ravnanje s tako zahtevnim otrokom (glej Dečman in Bogataj 2002: 40).

Družina je najpomembnejši življenjski prostor, zlasti v najnežnejšem otrokovem obdobju. Otroci z MVO se ne rodijo takšni, zato tukaj težko govorimo o kakšnem šoku, viharju čustev, ko se starši zavejo otrokove drugačnosti. Običajno je nastanek motenj vezan na dogajanje v otrokovi ožji in širši okolici. Primarna družina²³ nas v prvih letih odločilno opremi za življenje. »Določa nas že z gensko dedno zasnovo nato pa nam s svojim stilom življenja, vrednotami in normami usmerja osebni razvoj.« (Tomori 1994: 14) Bolj ali manj uspešno nas pripravlja za soočanje z različnimi odnosi in zahtevami v odraslem življenju, je torej temelj za proces socializacije (glej Rus Makovec 2003: 44).

Najtežje posledice na področju duševnosti nastajajo takrat, ko nam škodijo tisti, od katerih pričakujemo, da nas bodo v življenju ščitili, na primer starši (prav tam: 6). Otroku dobra simbioza z materjo, obenem pa opažanje dobrih emocionalnih odnosov z očetom, brati in sestrami podpre širjenje libidne povezanosti, ki je po svoji naravi diadna, na očeta, druge člane družine in druge ljudi. Tako hkrati podpira tudi procese diferenciacije in prehod iz primitivne emocionalne (primarne) identifikacije, v kateri se uči empatije in imitira, v selektivno (sekundarno) identifikacijo, v kateri gradi samega sebe v posebno osebnost (glej Praper 1995: 82).

²³ Rus Makovec (2003) imenuje družino, v katero se rodimo, primarna. Družino, katero si ustvarimo sami, pa sekundarna. V sociologiji ločimo družine orientacije (družine, v katere smo se rodili) in družine prokreacije (družine, ki si jih ustvarimo sami) (glej Rener, Švab 1996).

Logično se zdi, da družina varuje svoje člane pred grdimi ravnanjem takrat, kadar omogoča preskrbljenost glede osnovnih bioloških, psiholoških in drugih potreb. Nadalje žal logično sledi, da takrat, ko družina ne deluje kot varno okolje, največjo škodo utrpijo najšibkejši člani – otroci, saj nimajo razvite ne telesne moči, ne psiholoških obramb, s katerimi se pred destruktivnimi vplivi okolja (tudi lastne družine) lahko zaščitimo odrasli ljudje, ne socialne moči, da si na primer poiščejo pomoč v okolju zunaj družine ali si celo izberejo drugi dom. Otrokom je družina, v kateri so rojeni, edina, ki jo poznajo (glej Rus Makovec 2003: 39). Družinske terapije v Sloveniji so težje dostopne in zato družine ostajajo izven obravnave. Delo s starši je poseben, zahteven proces, ki bi ga morali opravljati le za to usposobljeni strokovnjaki.

4.2.1 Vedenjske motnje, omejene na družinski krog

Že dolgo je znano, da je družina pomemben dejavnik razvoja posameznika na eni strani, ter osnovni sistem, ki vpliva na socialne odnose, na drugi strani., Praper (1995: 152) ugotavlja, da imajo otroci v t.i. 'nuklearnih' družinah boljše možnosti za razvoj. Kot posebno rizični pa sta se pokazali dve tipični strukturi družine – razširjena in nepopolna družina. Predvsem slednja se največkrat oblikuje, ko mama ostane sama z otroci in ne formira družine. Vsa ta konfliktnost odnosov, zaradi katere materi ni uspelo formirati ugodnejšega družinskega sistema, se prenaša na otroka, zaključuje Praper (prav tam: 154). Golombokova (2000) enako govori o večji rizičnosti v nadaljnjem psihološkem razvoju otroka, vendar ne na osnovi oblike družine, ampak na osnovi neustreznih odnosov na ravni vsakodnevnega družinskega življenja.

Pri nastanku vedenjskih in čustvenih težav je ključna primarna socializacija, ki poteka v družini. Primarna socializacija se nanaša na to, kako so starši zadovoljevali otrokove temeljne razvojne potrebe in do kolikšne mere so bili sposobni usmerjati otroka, da se nauči na družbeno sprejemljiv način zadovoljevati svoje potrebe in želje. Raven agresije pri otrocih je v povezavi z ravni agresije pri starših – čim bolj jo kažejo starši, tem več je kažejo tudi otroci in obratno (glej Huesmann in drugi v Rus Makovec 2003: 29).

Na razvoj MVO pri otrocih in mladostnikih vplivajo različni dejavniki – tako socialni kot tudi individualno psihološki in biološki. Prav socialno okolje ima pri tej motnji izredno velik pomen. Celotno socialno okolje se namreč neprestano spreminja in trajno odziva na vsako vedenje posameznika in s svojimi reakcijami vzvratno sooblikuje njegovo vedenje. Ker posameznik lahko svoje osnovne psihosocialne potrebe zadovoljuje samo preko socialne interakcije, odzivanje okolja v veliki meri določa njegovo intrapsihično dinamiko, ki se tako ali drugače spet reflektira v zunanjem vedenju. Za disocialnost vemo, da jo socialno okolje s svojim značilnim odklanjajočim odzivanjem po načelu začaranega kroga vzdržuje ali celo stopnjuje ne glede na to, ali so prvotni dejavniki, ki so disocialnost oblikovali, sploh še prisotni. Otroci in mladostniki z MVO so v okolju običajno odklonjeni. Vedenja takšnega otroka ne sprejemajo niti v ožji družini, niti v sorodstvu, kaj šele v šoli in širšem okolju. Za otroke in mladostnike s težavami v vedenju še posebej velja, da je treba zaradi navedenih značilnosti vsaj toliko pozornosti kot otroku nameniti še ožjemu družinskemu okolju. Negativno odzivanje okolja ni le posledica nerazumevanja ali neosveščenosti, saj so ti otroci resnično naporni in emocionalno obremenjujoči. In če so sami potrebni pomoči, so pomoči potrebni tudi ljudje, ki so jim najbližji, da bodo lahko vzdržali z njimi (glej Dečman, Bogataj 2002: 39). Pri tem družine ni treba spreminjati, ampak ji je treba pomagati, da se sama spremeni, da se nauči reševati svoje probleme in da kot celota pridobi na ponovnem samozaupanju. Pri delu z družino je potrebno najprej spregovoriti o pričakovanjih staršev in o občutkih krivde, ki jih običajno starši nosijo v sebi (prav tam: 41). Študije o socialni ranljivosti otrok kažejo, da so najbolj ranljivi tisti, ki nimajo podpore pri starših in hkrati nimajo nobene druge odrasle referenčne osebe, ki bi ji zaupali (glej Jones in Wallace v Ule 2000b: 71). »Zato so vprašljive že tudi identifikacijske možnosti s starši, saj se krepi vpliv vrstnikov in množičnih medijev.« (prav tam: 99).

4.2.2 Identifikacijske možnosti s starši

Otroci se v družini od skrbnikov v vsakodnevnih odnosih učijo, kako se je treba odzvati v različnih situacijah; najprej jih oponašajo, nato to vedenje ponotranjijo (glej Bandura v Rus Makovec 2003: 28). Odrasli torej otrokom dajejo model socialnega vedenja. Če je otrok izpostavljen le agresivnim modelom vedenja svojih bližnjih, se postavlja vprašanje kako in če sploh lahko otrok razvije strategije neagresivnega reševanja

konfliktov (prav tam: 28). Starši poskušajo oblikovati svoje otroke po merilih idealnih predstav o otrocih, ki jih razvijejo v poteku konstrukcije lastnega življenjskega sveta (glej Ule 1995: 136). »Izkaže se lahko, da so starši 'toksični' za otroke.« (Giddens po Forward 2000b: 110) Toksični starši vsako uporništvo, pojavljanje razlik med njimi in otroci vzamejo kot napad nase. »Branijo se tako, da krepijo otrokovo odvisnost in nemoč.« (prav tam). Forwardova (prav tam) loči različne vrste toksičnih staršev: »čustveno neprimerne (prenašajo odgovornost na svoje otroke), nadzorne (otrokovi občutki in vse je podrejeno staršem), starši, ki fizično ali psihično zlorabljujejo otroke, tudi spolno zlorabljujejo.« (prav tam 110–112).

»Čeprav je že fetus do neke mere samostojen, za novorojenčka še vedno velja misel da ne obstaja nekaj, kar bi imenovali dojenček. Obstaja le dojenček v paru z materjo.« (Winnicott v Praper 1995: 46). S tem je Winnicott (prav tam) hotel poudariti, kako pomembna je vez med otrokom in materjo. Ves njegov nadaljnji razvoj bo nihanje med težnjo po povezanosti in težnjo po samostojnosti. Teorija objektivnih odnosov je pri raziskovanju pogojev za otrokov razvoj postavila v ospredje vlogo matere (prav tam: 79). Otrokovo prvotno okolje je mati oziroma oseba, ki ga neguje. »Zlasti matere nastopajo kot izjemno pomembne 'terapevtke' in blažilke stisk konfliktov iz 'zunanjega sveta'.« (Ule 2000b: 108). Osnovni pogoj, pravi Vojska Kušar (1998: 263) za nadaljnji zdrav psihični otrokov razvoj je pristna materinska ljubezen. Povezava med mamo in otrokom je pomembna za oblikovanje otrokove osebnosti. Interakcija v diadi (paru) je izjemno pomembna prva tri leta življenja. Ta pomembni drugi je otroku objekt čustvene izmenjave, je sprva predvsem zunanji ščit pred neugodnimi dražljaji, obenem pa izbor zanj pomembnih dražljajev. Otrokovo okolje je lahko primarno adaptivno ali maladaptivno. S svojim vplivom na interakcijo v diadi vodi bodisi v dobro, bodisi v slabo prilagoditev (prav tam: 145). Čeprav je simbioza zelo kompliciran odnos, večini mater ne dela težav. Pomaga jim izkušnja lastnega otroštva in zmožnost konstruktivne regresije²⁴ (prav tam: 146). Vendar se pogosto dogaja, da so izkušnje materinega otroštva tudi slabe, zaradi česar nastajajo težave pri prenašanju teh vzorcev naprej na svoje otroke.

²⁴ Mati poišče vzorce reakcij v svoji preteklosti ter z njimi vstopa v kontakt z otrokom.

Praper (prav tam: 161–162) našteva naslednje negativne dejavnike za razvoj neugodne psihične osebnostne strukture:

- alkoholizem v družini,
- moteni odnosi v družini,
- kulturna prikrajšanost,
- puščanje otroka brez varstva,
- prikrajšanje otroka za socialno igro,
- prezaposlenost ali odsotnost staršev,
- telesne bolezni otroka.

Gre za dejavnike, ki so vidni družbeni okolici in jih je z dobrim opazovanjem družine možno dokaj hitro odkriti. Če ne prej, se jih zazna na obveznih sistematskih pregledih otrok pri 3. in 5. letih starosti. Vendar zbode novo dejstvo, da zdravstvene službe, ki te 'prve' znake odkrijejo, tega načeloma ne sporočajo pristojnim socialnim službam, kaj šele vzgojno-izobraževalnim institucijam. Imperativi starševstva so vedno bolj zahtevni, družinsko življenje se vedno bolj spreminja organizacijsko in v percepciji časa. Od staršev zahteva usklajevanje številnih urnikov, hitrost, natančnost in še kaj. Vse to zaznavajo otroci, ki se v hitrosti sprememb pogosto izgubijo. Identifikacijske možnosti s starši tako postanejo nemogoče – otrok ostane za vse sam, vzgaja ga ulica ali pa se popolnoma identificira – zahteva enako pozornost, usklajenost urnikov in seveda enakopravnost v odločanju o sebi. »Spreminja se tudi razmerje moči med otroci in starši. Gre za liberalizacijo vzgojnih stilov, kar se kaže v odpovedi kaznovanja in nasilja pri vzgoji otrok. Starši postajajo vse bolj svetovalci in zagovorniki, ne pa nadzorniki ali oblikovalci življenjskih poti svojih otrok.« (Ule 2000b: 24).

4.2.3 Pomoč družini vedenjsko motenega otroka

V obdobju otroštva žal še vedno štejemo za zgodnjo obravnavo le medicinske, ne pa tudi socialnih potreb. Pri tem pogosto prezremo dejstvo, da je tudi družina tista, ki je potrebna pomoči. Starši potrebujejo nasvete in informacije, pri otrocih z MVO pa še veliko več pomoči. Znano je, da se MVO ne da popraviti samo z medikamenti ali/in

ustrezno obravnavo otroka²⁵. Ob obravnavi otroka in njegovega učenja ustreznih vzorcev vedenja je vsekakor potrebno spremeniti tudi okolje. Nesmiselno in nerealno je pričakovati, da bodo težave izginile, če bomo 'ozdravili' otroka, pri tem pa pozabili 'ozdraviti' v največji možni meri še njegovo okolje. Tudi okolje se mora pripraviti na sprejem otroka po opravljeni terapiji ali nudenju pomoči. MVO so pogojene z okoljem, saj je okolje tisto, ki otrokovega vedenja ne sprejema. Disocialno vedenje je torej le način, s katerim se motnja izraža. Vzrok motenj se ne nahaja le v posameznikovi psihodinamiki, ampak eksistira in se vzdržuje v značilnih interakcijah otroka s skupino, v kateri je nastal (najpogosteje družine) in celo v dinamiki vseh socialnih podsistemov, v katerih se otrok nahaja (družina, vrstniki, šola, klubi,...) (glej Bečaj v Vec 1998: 150). Starši otrok z MVO so običajno poklicno neuspešni, pogosto nezaposleni, menjavajo zaposlitev, pri mnogih je prisoten alkoholizem, različne bolezni, velike medgeneracijske razlike. Velikokrat se družina zateka v pasivnost in lagodnost. Običajno so družine v konfliktnem odnosu s socialni okoljem, v katerem živijo. V veliki meri zasledimo tudi nestabilnost družinskih oblik. Družino in posebej starše znotraj tega vidimo kot enega izmed podsistemov, ki je najtesneje povezan tako z nastajanjem kot z vzdrževanjem motnje.

Družinski sistem sestavljajo podsistemi; to so manjše enote (dvojice, trojke), ki se dinamično oblikujejo sproti in so nosilci dogajanja in odnosov v družini v vsakem trenutku. Nastanejo lahko po generaciji, spolu, čustveni navezanosti, trenutni medsebojni odvisnosti. Če so ti podsistemu med družinskimi člani smiselni glede na trenutne potrebe in določene okoliščine in se prilagajajo dogajanju v družini, tedaj koristijo ravnotežju družinskega sistema. Če so togi, odvisnejši od notranjih povezav kakor od celotnega družinskega dogajanja, je v družini skoraj zanesljivo nekaj narobe. Posamezni člani sistema se težko spreminjajo, ker je njihovo spreminjanje povezano z odnosi do ostalih. Npr. motnja je indikator družinske situacije. Bolezen celotne družine se bo pokazala v simptomu pri tistem članu družine, ki je najšibkejši in najbolj ranljiv za strese znotraj družine. Ni nujno, da je ta član tudi najbolj oškodovan in težaven član družine. Prav zato se je pri odpravljanju motnje potrebno usmeriti na celotno družino (glej Dečman in Bogataj 2002: 40).

²⁵ Postavlja se vprašanje, ali sploh medikamenti lahko zdravijo. Gre dejansko samo za lajšanje posledic, ne odpravljanje vzrokov.

Pri delu z otrokom z MVO pogosto zanemarjamo in pozabljamo na starše, družino, iz katere otrok izhaja in ji pripada. Otrok je del družinskega sistema. V tem sistemu se mora nekaj dogajati, nekaj za otroka neprijetnega in težko spremenljivega, da lahko nastanejo MVO. Ker je otrok najšibkejši člen tega sistema, se zlomi, kar pomeni, da se ne odziva in vede v skladu s pričakovanji staršev in širšega socialnega sistema. Potrjuje se na načine, ki jih starši ter širša družbena skupnost ne sprejemajo (prav tam: 38). Delo in življenje z otroki in mladostniki z MVO je izredno zahtevno. Pokaže se, da le individualni pristop k tej populaciji ne daje želenih rezultatov, zato je smiselno iskati možnost vzporednega vplivanja na okolje. Otrok in mladostnik je del sistema – družine, in če želimo, da se posameznik resnično spremeni, je potrebno, da se spremeni tudi celoten sistem. In podobno, ker MVO socialno okolje le še utrjuje, je potrebno ne le pri posamezniku, ampak še v okolju doseči določene spremembe (prav tam: 39).

Usmeritev otroka oziroma mladostnika v vzgojni program postane aktualna, ko se negativni učinki primarne socializacije zaradi neustreznega vzgojnega stila staršev, kot so vzgojno in čustveno zanemarjanje, razvajanje, zlorabljanje ipd., odrazijo v vedenju otrok. Ne glede na to, ali gre za usmeritev v program, ki se izvaja tako, da otrok ostane v družini, ali za program, ko je treba otroka začasno izločiti iz družine, je treba z družino sodelovati in ji pomagati pri vzgoji oziroma pomagati ohraniti stike, še zlasti, če je njihov otrok usmerjen v vzgojni program, ki se izvaja v vzgojni ustanovi. Starši otroka, ki je usmerjen v vzgojni program, soodločajo pri izbiri ustanove, ki bo izvajala program. Z ustanovami jih seznanja šolska svetovalna služba, pristojni CSD ali ustrezna komisija za usmerjanje (glej www.zrsš.si).

Pri sodelovanju ali nujenju pomoči družini so (po izkustvenih spoznanjih) možne različne težave in ovire, kot je nezainteresiranost staršev za otroka, nerazrešen konflikt med otrokom in starši in med staršema, 'prezaposlenost' staršev, nasprotovanje staršev usmeritvi otroka v program, finančne težave družine itd. Potrebno je, da vzgojna ustanova, ki izvaja program, za zagotavljanje ustreznega sodelovanja s starši, sodeluje s pristojnim centrom CSD, pa tudi z drugimi službami. »V primeru, ko starši opustijo skrb za otroka oziroma ne izpolnjujejo sprejetih dogovorov v smislu zavarovanja

otrokovih pravic, je možno uporabiti tudi pravne možnosti kazenske zakonodaje.« (201. čl. KZ RS²⁶).

Zelo težko je danes ob nedorečenosti služb, ki se ukvarjajo z otroško in mladinsko kriminaliteto (sodišča, CSD, nevladne organizacije, šolstvo, ...) postaviti ustrezno individualno obravnavo otroka z MVO in njegove družine. Morda ostaja še najmočnejši tabu prav družina, v kateri so določene temne plati še vedno nedotaknjene. Družina vsaj v t.i. razvitem svetu torej ostaja potencialno najnevarnejši kraj, v katerem se nam lahko zgodi kaj hudega. Dejstvo pa je, da se da ravno v tem sistemu tudi najbolj konkretno pomagati, če so le ljudje dostopni (glej Rus Makovec, 2003: 11–12).

Znano je, da se zadnjih štirideset let ves svet usmerja v preventivno obravnavanje čim mlajših otrok, odkar spoznavamo, kako zgodaj se pojavljajo dejavniki kasnejše motenosti. Vse do danes nimamo enovitih in skladnih teoretičnih osnov. »Posledice so vidne v različnih parcialnih pristopih, neskladnih in nepovezanih podatkih, pa tudi v slabo organizirani preventivni in terapevtski pomoči.« (Praper 1995: 103). Kvalitetno timsko delo vključuje oblike svetovanja in sodelovanja ter temelji na transdisciplinarnem pristopu med strokovnjaki (tudi starši). Po navedbah Frienda in Cooka (glej Schmidt 2001: 60) timsko delo postaja najuspešnejši način nudenja pomoči ter možnost za razvoj kakovostnih programov za učence s posebnimi potrebami v pogojih integracije in inkluzije.

Otrokom se lahko čustveno stanje uravnoteži, če najdejo pomirjujočega odraslega ali poseben otroški interes. Čeprav si ne želimo, da bi bilo tako, je najverjetneje, da pride pri posebej grobo obravnavanih otrocih do nekaterih trajnih nevrobioloških sprememb v njihovi odzivnosti. Zato se škode ne da v celoti popraviti. In zato je tako usodnega pomena, da bi otroci v svojem najzgodnejšem obdobju imeli kar največ možnosti, da bi živeli v varnem okolju (glej Rus Makovec 2003: 21–22).

V Sloveniji obstaja nekaj privatnih institucij, ki izvajajo različne šole za starše. Obstajajo zelo kvalitetne družinske terapije, svetovalni centri za otroke in mladostnike ter njihove starše, oddelki za pedopsihatrijo. Žal je pogosto tako, da večina staršev

²⁶ Kazenski zakon. www.uradni-list.si (31/1-2006).

otrok z MVO do njih nima dostopa bodisi zaradi oddaljenosti, bodisi zaradi plačevanja svetovalnih storitev. Še največkrat je vzrok v odklonilnem odnosu družine do kakršne koli oblike pomoči. Pomoč družini bi morala biti primarna naloga socialnega, zdravstvenega in vzgojno – izobraževalnega sektorja. Družino otroka z MVO bi bilo potrebno posebej obravnavati in ji dodeliti osebne – družinskega svetovalca. Okoliščine za nastanek 'težavnih' in 'netežavnih' otrok se izoblikujejo že v zgodnji mladosti. »A kljub temu je za ideologijo in prakso pomoči mladim značilno, da za otrokov problem ali problem družine, ki še ni moteče bruhnil v javnost, ni treba storiti ničesar.« (Krajncan 2003: 9) Če ni neposredne nevarnosti, da bo zanemarjeni otrok zdaj zdaj umrl od lakote, ali ko res ni več mogoče prezreti njegovih modric zaradi pretepanja, socialni delavci na centrih CSD raje čakajo, da se bo vse skupaj že nekako uredilo (prav tam). Namesto oklevanja bi bilo treba odločno ukrepati. Spodobna in pravočasna intervencija bi pomenila privarčevani čas in denar, predvsem pa manj 'težavnih' otrok. Ponavadi se najlažje poslužimo končnega postopka – oddaje otroka v zavod, da ga zaščitimo ali odmaknemo od ogrožajočih dejavnikov. O pomoči otroku v domačem, družinskem okolju, je zato pri nas praktično nemogoče govoriti, saj takšne pomoči ni.

V praktičnem delu naloge skušamo pokazati pomanjkanje pomoči družinam otrok z MVO, pomanjkanje sodelovanja ustreznih strokovnih služb in s tem posledično neuspešnost pri obravnavanju otrok z MVO.

5 PRAKTIČNI DEL

Praktični del magistrske naloge je sestavljen iz dveh širših sklopov. V prvem je predstavljena metodologija raziskovalnega dela in gradivo, pridobljeno po opisanem metodološkem načinu. V drugem delu je gradivo obdelano, zapisana je poskusna teorija in predlagane rešitve.

Glavna vsebina praktičnega dela so intervjuji, ki nam prikazujejo življenjske zgodbe otrok z MVO. Ko je bil izveden prvi intervju, so bili pridobljeni podatki o učenki, ki jo poučujem sama. S tem je magistrsko delo preseglo osebno nit, postalo je nekakšno pričevanje, opisovanje življenjskih zgodb teh otrok. Že v uvodu je bilo povedano, da

zgodbe pripovedujejo o velikih razočaranjih, težavah, nasilju, nemoči. Z obdelavo teh zgodb želimo združiti vsaj nekaj spoznanj o otroku in njegovi družini. Spoznanja bi nas naj spodbudila k temu, da presežemo vsakdanja pisanja poročil o teh otrocih in začnemo z načrtnim in odkritim sodelovanjem vseh strokovnih služb.

5.1 Hipoteze

Raziskovanje problema otrok z MVO med družino in državo je bilo oprto na naslednje delovne hipoteze:

1. Otroci iz socialno in ekonomsko ogroženih družin so izpostavljeni večjemu tveganju, da bodo opredeljeni kot otroci z MVO.
2. Na nastanek MVO pri otrocih ne vplivajo različne oblike družin, ampak vsebina družinskega življenja (odnosi med družinskimi člani; različni problemi, npr. alkoholizem, nasilje, težave v partnerskem odnosu).
3. Kazalce, ki kažejo verjetnost, da bo otrok kasneje v svojem otroštvu opredeljen kot otrok z MVO, lahko zaznamo že v zgodnjem otroštvu, npr. na rednem sistematskem pregledu pri 3. letu starosti.
4. Pomoč otroku z MVO bi morala zajemati tudi pomoč njegovim staršem oziroma družini.
5. Pomoč družini bi morala nuditi država preko ustrezne družinske politike različnih ministrstev (za šolstvo, družino in socialne zadeve, zdravstvo). Potrebovali bi več sinergije med posameznimi pristojnimi institucijami že v zgodnji obravnavi otrok.

5.2 Metode

Hipoteze smo preverjali s pomočjo polstrukturiranih vprašalnikov za šolske svetovalce/ke. Poslani so bili vsem osnovnim šolam na področju Podravja, ki spadajo v območno enoto Zavoda za šolstvo Maribor. Preko šolskih svetovalnih delavcev/k so bili zbrani podatki o številu otrok, ki so pri njih usmerjeni kot otroci z MVO, njihovi družinski in socialni anamnezi ter oblikah pomoči, ki so jih bile deležne njihove družine

znotraj ali zunaj šole. Podatke²⁷ je šolska svetovalna služba dolžna zbirati in hraniti kot strogo tajnost. Prav zaradi boljše interpretacije in razumevanja specifik problema pomoči družinam in otrokom z MVO so bili na osnovni rešenih vprašalnikov izvedeni še polstrukturirani intervjuji s šolskimi svetovalnimi delavci.

Polstrukturirani vprašalniki so ena izmed metod kvalitativnega znanstvenega raziskovanja. Blaž Mesec (1998: 80) jo opredeljuje kot metodo spraševanja, kamor sodi nestrukturiran ali delno strukturiran intervju. Pri teh oblikah ni do potankosti pripravljenega vprašalnika, ampak zgolj vodilo ali predloga za intervju, torej seznam okvirnih tem. Transkribirani intervjuji so razčlenjeni, kodirani, postavljeni so raziskovalni problemi, odgovore nanje ter zapisana poskusna teorija.²⁸ Raziskava je potekala po fazah, vendar z neprestanim vračanjem, preverjanjem in utrjevanjem v prejšnjih korakih sprejetih ugotovitev. Gre za vrsto sekvenčnega raziskovanja (prav tam: 36).

Polstrukturirani intervju zajema naslednje oporne točke:

1. opis družinske anamneze (stanje v družini, število članov, njihove zgodbe),
2. pojav težav,
3. odziv šole,
4. postopki pomoči,
5. odzivi zunanjih institucij,
6. rezultati pomoči,
7. mnenje šolske svetovalne službe.

Točke so bile samo v pomoč pri pridobivanju vseh podatkov, ki so bili potrebni za obdelavo. Preko njih naj bi bila zajeta celotna življenjska zgodba otroka z MVO.

²⁷ Podatke o socialnih in družinskih anamnezah je mogoče dobiti preko strokovnega mnenja, ki ga izdajo za usmerjenega otroka pristojne komisije. Poročila dobijo otrokovi starši oziroma zakoniti zastopniki, njihova pravica je, da se lahko odločijo, ali jih bodo posredovali tudi šoli. Če jih ne, šola s temi podatki ne more razpolagati. Tako ima na voljo le tiste podatke, ki si jih pridobi ustno od staršev sama. Teh strokovnih mnenj svetovalni delavci velikokrat ne vidijo, saj jih starši iz nevednosti vržejo stran ali zaradi želje po skrivanju podatkov (se ne želijo izpostavljati, verjamejo, da bodo zaradi tega podvrženi večjemu nadzoru,...) teh mnenj ne pokažejo, obstajajo pa zgodbe teh otrok, ki jih dobro poznajo skorajda vsi strokovni delavci šole. Enako kot zgodbe njihovih družin.

²⁸ Postopek zbiranja, urejanja in analiziranja empiričnega gradiva podrobneje opisuje Blaž Mesec (1998) v svoji knjigi Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu.

Zaradi specifičnosti problema je bilo nemogoče raziskovanje usmeriti neposredno v družine. Družine kot takšne so običajno že dovolj stigmatizirane preko otroka v ožjem in širšem družbenem okolju. Običajno ne želijo pretiranega stika z okolico, saj v največji meri prav okolico krivijo za otrokove težave. Gre tudi za specifičnost raziskovanja družinskih anamnez teh otrok, in prav poseganje tuje osebe v družinsko sfero je tukaj skorajda nemogoče. Verjetno bi bili zaključki nekoliko drugačni, če bi obstajala možnost raziskovanja neposredno s starši otrok z MVO.

S pomočjo zbranih podatkov so bile ugotovitve sintetizirane ter oblikovane sistemske in alternativne možnosti za boljšo organizacijo pomoči družinam otrok z MVO. S pridobljenimi podatki se je bolj osvetlil problem družin otrok z MVO ter poudaril pomen zgodnjega odkrivanja rizičnih dejavnikov v družini, ki lahko pripeljejo do nastanka MVO pri otroku.

Pri analizi so bili uporabljeni primarni in sekundarni vire oziroma znanstvena literatura s področja družine, družinske politike, državne pomoči in otrok z MVO in o vplivu družinskega okolja na razvoj otrokovega vedenja in osebnosti. Uporabljena je bila tudi komparativna analiza ob primerjavi slovenskega sistema integracije s podatki iz tujih držav Evropske unije.

6 RAZISKAVA

Ne prezirajte zgodb!

Najkrajša razdalja med človekom in resnico je zgodba.

*Izgubljen zlatnik se najde s pomočjo cenene sveče,
najgloblja resnica se najde s pomočjo preproste zgodbe.*

(Anthony de Melo)

Prav posebnega tesnega sodelovanja med različnimi institucijami, ki se ukvarjajo z vzgojo otrok v ustreznem družinskem okolju v Sloveniji, še nismo razvili, je pa več dobrega sodelovanja na podlagi osebne pobude predstavnikov različnih institucij. Da bi dejansko preveril napovedno vrednost presejalnega postopka pri treh letih, se je Praper odločil spremljati rizične otroke (in ustrezno kontrolno skupino) do devetega leta

starosti. Očitno je bilo, je zapisal Praper (1995: 173), da so otroci, pri treh letih ocenjeni kot rizični, tudi po šestih letih kazali očitno več motenj v adaptaciji in so zaradi tega imeli tudi občutno več težav v prilagajanju na šolo. Praper je s tem dokazal, da izurjeni strokovnjak lahko z ustreznim presejalnim postopkom že pri triletnih otrocih dobi zanesljive ocene o tem, ali otrokov razvoj poteka dobro ali pa morda obstaja riziko za nevrotični razvoj ali razvoj motenj v prilagajanju. Na kvaliteto življenja vsekakor vpliva sistem zdravstvenega varstva, toda razvojno gledano je najprej odvisna od načina nege v družini – od klime odnosov (to poudarja Susan Golombok 2000), od možnosti otrok, da v pogojih ljubeče podpore, realnih omejitev in zahtev, gradijo otroci lastno avtonomijo, da v atmosferi povezanosti in gotovosti sledijo izzivom za osebno rast (glej Praper 1995: 181). Psihologi so skupaj s pediatri, kasneje pedopsihiatri, psihiatri, pedagogi in socialnimi delavci začeli razvijati model psihološkega presejalnega postopka. Gre za pridobivanje podatkov o stanju v populaciji otrok in njihovih družin o tem, v kakšnih pogojih obstajajo dobre možnosti za razvoj otroka in o tistih, ki predstavljajo zvišan riziko razvoja motenosti. Kmalu pa se je pokazalo, da po potrebah stopa v ospredje tisti del populacije predšolskih otrok, ki kaže motnje v razvoju osebnosti (prav tam: 13).

Vendar v Sloveniji primanjkuje študij oziroma analiz splošnega stanja v teh družinah, manjka tudi skupnega interesa različnih sfer po pomoči družini z otrokom z MVO. Ob ustrezni pomoči, nastali na osnovi zgodnjega in natančnega odkrivanja, bi se zmanjšalo število rizičnih dejavnikov, ki kažejo na možen nastanek MVO. Hkrati s tem bi se zmanjšalo tudi število otrok, ki si pridobijo odločbo o usmeritvi kot otroci z MVO kot tudi otrok, ki niso usmerjeni, a bi potrebovali pomoč sami in njihove družine. Vse to ne bi samo zmanjšalo denarnih stroškov, ki jih Ministrstvo za šolstvo mora namenjati za integracijo usmerjenih učencev, ampak bi imelo veliko več otrok možnost rasti v zdravem družinskem okolju in se naučiti ustreznih oblik vedenja in asimilacije.

Raziskava je potekala tako, da so bili pri pristojni območni enoti Zavoda za šolstvo Republike Slovenije Maribor pridobljeni podatki o številu osnovnih šol omenjene območne enote. Seznam vseh osnovnih šol je priložen nalogi kot Priloga A. Obstaja 77 javnih osnovnih šol in 1 osnovna šola s koncesijo (Waldorfska šola) na področju območne enote Maribor. Gre za osnovne šole z ali brez enote vrtca. Na vsako šolo je bil poslan vprašalnik (Priloga B), v katerega so šolski svetovalni delavci vpisali, ali imajo na šoli usmerjenega učenca po postavki otrok z MVO. Iz teh vprašalnikov smo pridobili

podatke, da na področju območne enote Maribor obstaja 16²⁹ učencev in učenk, ki so s strani komisij za usmerjanje usmerjeni kot učenci z MVO³⁰. Nato so šolske svetovalne službe, kjer imajo otroka z MVO, prosile starše za možnost kontaktiranja. Razen ene mame so vsi ostali odklonili sodelovanje. Zaradi tega so bili opravljeni intervjuji s šolskimi svetovalnimi službami, ki zbirajo in hranijo podatke o teh otrocih. Intervjuji so bili izvedeni v šolskih prostorih ali izven njih. Zaradi Zakona o varstvu osebnih podatkov so njihova imena izmišljena. Enako ne navajamo šol, na katerih se učenci z MVO šolajo. Intervjuji so bili nato zapisani v pisni obliki. Opombe v intervjujih so dodane zaradi lažjega razumevanja in so zapisani v oklepaju v pokončni pisavi. Izvedeni so bili le 4 intervjuji s šolsko svetovalno službo, druge so samo posredovale osnovne podatke o otroku z MVO in njegovi družini. Za obdelavo podatkov so služili izvedeni 4 intervjuje. Številčnost intervjujev ne bi prinesla k novim ugotovitvam, saj so primeri dovolj reprezentativni za proučitev o problemu raziskave.

6.1 Zapisani intervjuji³¹ šolske svetovalne službe o otroku, usmerjenem kot otrok z motnjo vedenja in osebnosti

Intervju št. 1

Učenka Katja izhaja iz nepopolne družine. Oče se je z mamo razšel, ko je bila učenka stara 17 mesecev. Katja ima sestro dvojčico Tanjo. Družina, ki jo torej tvorijo mama in 2 deklici, je sprva stanovala v najemniškem stanovanju v večjem mestu. Katja je bila še kot dojenček obravnavana na pedopsihiatriji (dispanzerju za pedopsihiatrijo), saj ni jedla. Kmalu so se pri njej pojavili tudi številni bolezenski znaki (vročine, slabosti, astma, alergije). Z vstopom v šolo je Katja postajala tudi vedno bolj agresivna in napadalna, ne le do svojih sošolcev, ampak tudi do mame in sestre Tanje. Takrat je bila že vključena v redno psihološko obravnavo. Predlog obravnave je bil, naj se sestri ločita po razredih, s čimer se mama ni strinjala. Raje je zamenjala šolo, saj ni priznala,

²⁹ Stanje na dan 23. junij 2006. Ker so nekateri učenci v postopku pridobitve odločbe kot otroci z MVO oziroma v ponovnem preverjanju, je pomembno zapisati, da gre za trenutno stanje, ki se seveda spreminja. Podatki so bili pridobljeni v času od februarja 2006 do junija 2006. 23.6. 2006 so bili samo še enkrat potrjeni.

³⁰ Potrebno je poudariti, da smo iskali učence, ki so usmerjeni kot otroci z MVO, ne glede na to, ali je to edina motnja ali gre mogoče za otroka z več motnjami.

³¹ Zgodbe otrok zajemajo njihovo družinsko in socialno anamnezo, oblike pomoči otroku in njegovi družini in njihove vsakodnevne zgodbe (težave, veselja,...). Imena otrok so izmišljena. Prirejani so tudi drugi podatki, če ni njihova resničnost potrebna za boljšo ponazoritev problema.

da težave izhajajo iz učenke in ne iz njene okolice. Takrat je bila Katja zdravljena z medikamenti (Ritalin). Terapijo je mama sama prekinila, saj je Katja večino dneva prespala, spala je tudi v šoli in zaspala na avtobusu. Domov jo je večkrat pripeljala policija. Tudi v novi šoli so se težave nadaljevale in stopnjevale po intenziteti. Katja je postajala agresivna do vseh, učencev in učiteljev. Velikokrat se je stepla s sošolci, celo s starejšimi fanti. Deklici je šola predlagala za usmerjanje po ZoUOPP. Komisija je ponovno predlagala ločitev obeh deklic v različna razreda. Mama je ponovno zamenjala šolo, ker ta ločitev ni bila možna (šola ima samo en oddelek). V novi šoli sprva večjih težav in izbruhov agresije ni bilo, verjetno je šlo le za obdobje prilagajanja. Učenki sta zamenjali ne le šolo, ampak tudi okolje. Iz mesta so se preselili na podeželje. Agresija ter nasilno vedenje se je nadaljevalo doma, saj je mama po številnih obravnavah priznala, da je Katja nasilna tudi do nje in sestre Tanje. Povedala je, da sama ne zmore več naprej, da želi ponovno obravnavo in da želi premestitev deklice v vzgojni zavod ali v bolnišnično oskrbo. Sestra Tanja je bila v vseh teh obravnavah vključena le kot 'neproblematičen' otrok, pozornost je bila namenjena Katji. Tudi drugače je Tanja zelo mirna, nekonfliktna oseba, po konstrukciji mnogo šibkejša od Katje, je pa učno nekoliko boljša, kar je agresivne napade nanjo s strani Katje še povečalo. Sicer ima Katja v šoli prav dobre ocene, kar je načeloma ne moti, razen če ima Tanja boljše. Mama učenk izhaja iz rejniške družine, svojega očeta ni poznala, njena mama jo je hitro zapustila. Je ozdravljen alkoholik. Velikokrat je občutila pomanjkanje ljubezni in osnovnih življenjskih dobrin. Mama učenk je po poklicu šivilja, sedaj je nezaposlena, živijo od socialne podpore in otroškega dodatka. Vendar se mama trudi z raznimi priložnostnimi deli, da deklici pomanjkanja ne bi čutili. Oče učenk je zaposlen, samski, živi drugje. S Katjo ima tedensko stike, Tanja jih ne želi. Finančno pomaga, trudi se biti čim več udeležen pri vzgoji svojih deklet. Tega mu mama ne dovoli. Mama svoje vzorce obnašanja do svojega bivšega partnerja prenaša na Tanjo. Prejšnja šola je izvedla postopek za usmeritev. Mama je podpisala predlog za usmerjanje na komisijo za obe deklici. Komisija na svetovalnem centru je izdelala strokovno mnenje, na podlagi katerega je bila izdana odločba o usmeritvi. Vsaki deklici sta pripadali 2 uri dodatne strokovne pomoči (socialnega) pedagoga. Za obe učenki je bil zapisan vzgojni program z namenom širjenja socialnih odnosov, komunikacije, spoprijemanja z lastnimi občutki. V obravnavo na šoli se je po predlogu svetovalnega centra vključila tudi mama. Šola je deklicama ponudila brezplačno malico in kosilo ter

podaljšano varstvo po pouku. Prav tako je bila dolžna vzpostaviti prilagoditve za delo z obema učenkama.

Oblike dela s starši, uveljavljene v osnovni šoli, niso zadostovale za učinkovito reševanje problematike v odnosih med učenci, šolo in starši vedenjsko motenih. Starši učencev z MVO se namreč neradi udeležujejo roditeljskih sestankov in drugih uveljavljenih oblik sodelovanja med starši in šolo, ker imajo s šolo pretežno negativne izkušnje (ker so bili v zvezi z otrokom velikokrat izpostavljeni negativnemu vrednotenju). Zato so bile s starši načrtovane redne oblike srečanj, kjer so ocenjevali predvsem pozitivne dosežke otroka, starše so še posebej povabili, če je učenka dosegla izjemen korak, napredek, dosežek... Vabili so jih tudi tedaj, kadar rezultati dela niso ugodni in so terjali takojšnje ukrepanje (težji ekscesi učenke, grobo kršenje šolskih pravil, kulturnih in socialnih norm ipd.). Tanja kot mirnejša dvojčica je zbolela zaradi žleodčnih težav, v tem šolskem letu so ji odkrili in operirali že tumor na možganih. Ko je bila v bolnišnici, je Katja v šoli normalno funkcionirala brez agresivnih izpadov. Po vrnitvi se je agresija nadaljevala. Šola je ponovno opozorila na težave pedopsihiatrijo in socialno (CSD). Na socialnem³² so povedali, da se dogovarjajo o prevzemu primera deklic na drugem centru. Zato šola ni dobila nobene pomoči. Deklici sta namreč glede na stalno bivališče spadali pod en center (CSD), glede na začasno bivališče v drugega, glede na okoliš šole, ki sta jo obiskovali, pa pod tretjega. Nepovezanost služb je pomenila, da je primer čakal, med tem, se je zamenjala še njihova družinska svetovalka na centru, nova pa še s primerom ni bila povsem seznanjena. Zaradi teh težav se je šola odločila in pomoč poiskala v vzgojnem zavodu. Pridobila si je mobilnega socialnega pedagoga, ki je delal z učenko na šoli. Pomoč ni prinesla zelenih rezultatov, saj je bil socialni pedagog na šoli ob določenem terminu, ne pa vedno, kakor bi bilo zaželeno. Tako je nastale težave reševal za 'nazaj' in ne v trenutku, ko so se pojavile.

Deklica napreduje in se vedno bolj zaveda svojih agresivnih izbruhov, vendar še vedno ni zmožna zadržati izbruha ali se odstraniti od motečega elementa. Šola rešuje njene težave sama, brez pomoči zunanjih institucij. Pedopsihiatrija sicer skliče timske sestanke, vendar predlagajo le medikamente. Šola je predlagala, naj v obravnavo vključijo mamo, ki ne zmore opravljati svojih starševskih nalog glede vzgajanja, vendar je mama pomoč odklonila. Oče se je ob pomoči trenutne šole začel bolj vključevati v

³² Socialno je pogovorni izraz, s katerim se označuje CSD. Podobno je z besedo center. V intervjujih sta uporabljena omenjena izraz, v obdelavi podatkov pa za oba izraza CSD.

vzgojo svojih deklic, vendar mu mama tega ne dovoli. Velikokrat se spreta v šoli na timskih sestankih. Deklica je učno uspešna in bo napredovala v naslednji razred, vendar se agresivno vedenje ne umirja. Po mnenju šolske svetovalne delavke bi ta družina potrebovala stalni suport s strani socialnih in zdravstvenih služb, predvsem pa bi bivša partnerja potrebovala skupno strategijo reševanja težav. CSD običajno komunicira le z materjo in njej tudi v vsem ugotovi, medtem ko očeta obtožujejo neresnosti. Največ se s težavami ukvarja šola, ker težave tudi nastajajo. Pomoči od drugih služb nima smisla pričakovati, saj se vsi izogibajo poseganja v družino. Svetovalni center je ponudil pomoč, vendar jo morajo učitelji in mama plačevati, saj občina, v kateri je šola, s svetovalnim centrom nima sklenjene pogodbe o brezplačnih svetovalnih storitvah.

Intervju št. 2

Fant, star 14 let, živi v razširjeni družini: mama, oče, dedek in babica (očetovi starši). Je edinec. V družini je dvotirna vzgoja – mama, popustljivi člen, zaradi česar jo fant izkorišča (ve, da lahko pri njej vse doseže), drugače psihično precej nestabilna; oče avtoritativen, agresiven, jasno postavlja svoje zahteve in ne odstopa. Mama ima končano poklicno šolo, oče je bivši poklicni vojak, zdaj policist, bil je tudi varnostnik. (Po mnenju pedagoga nastopa kot 'stereotip' agresivnega človeka: majhen, močan, z obritimi lasmi, strogih obraznih potez). Za dosego ciljev fant izkorišča babico in dedka, ki mu to dovolita. Družina živi v stanovanjski hiši, njihov socialni status je povprečen. Oba starša sta trenutno zaposlena. Oče se s sinovo vzgojo ne ukvarja preveč, veliko je bil odsoten tudi zaradi šolanja za policista. Ker ni imel časa priti v šolo, ko so mu pošiljali vabila, si je na predlog ravnatelja oče sam izbral termin, ko je bil prost. (Tako so imeli sestanek v soboto popoldne in oče je prišel.) Fant je v šoli povedal, da je doma pogosto tepen, zaradi česar bo odšel od doma, pretepel in ubil očeta, da ima vsega dovolj ipd.

Težave s fantom so se začele pojavljati med 3. in 4. razredom osnovne šole. Postal je fizično nasilen do svojih sošolcev, saj jih je pretepal, izzival konflikte. Napadal je s škarjami in šestilom. Zaradi vseh težav je dobil tedensko pomoč pri šolski psihologinji. Ta ga je preko testov prepoznala za učenca z resnimi čustvenimi težavami in izredno nizko samopodobo. Intelktualno je povprečno sposoben. Uspeh v šoli je začel padati z

naraščanjem težav. Pomoč pri psihologinji je trajala 2 šolski leti, stanje se je nekoliko izboljšalo (ni bilo več agresivnih izpadov). Nove težave so se pojavile zaradi preskoka iz 5. v 7. razred (iz osemletnega v devetletni program). Uspeh je popolnoma padel. Zaradi tega je bilo veliko konfliktov z učenci in učitelji, predvsem tistimi, ki niso odstopali od svojih pravil in zahtev. Za vsak konflikt v šoli so takoj poklicali domov in izvedli razgovor s starši in učencem. Fant se je pri tem vidno tresel, nabiral svojo jezo in se zadrževal, da ni izbruhnil. Zaradi vsega je bil podan s smeri šole predlog za usmerjanje, v katerem so zanj predlagali usmerjanje po postavki otrok z MVO. Pomoč preko usmerjanja je dobil v septembru 2004. Na teden ima 2 uri pomoči socialnega pedagoga individualno izven oddelka. Z usmeritvijo se je strinjala mama, kasneje še oče (na zgoraj opisanem sestanku). V družini niso nikdar zanikali, da njihov otrok nima težav, ampak so na situacijo gledali dokaj realno. Celotna šola je vključena v različne projekte v smislu zmanjševanja konfliktnih situacij in večanja samopodobe svojih učencev. Tako je bil fant deležen naslednjih vrst pomoči:

1. Dodatna strokovna pomoč po odločbi o usmeritvi po posebnem programu, ki ga je zastavil Inštitut za razvijanje osebne kakovosti Ljubljana, določa pa ga projekt Razvijanje pozitivne samopodobe R. Reasonerja. Učenec mora po tem postopku reševati vprašalnike glede osebnih lastnosti, na osnovi katerih potem Inštitut predlaga usmeritev na določena področja njegovega samovrednotenja.
2. Hkrati imajo vsi razredi vsak teden razredno uro (učitelji jih vodijo brezplačno, ker Ministrstvo za šolstvo in šport plačuje le 1 uro na 14 dni) zato, da se pri vseh učencih spodbuja pozitivno samovrednotenje.
3. CSD je bil s strani šole obveščen o dogajanju v družini, na osnovi česa jim je bila dodeljena psihosocialna pomoč na domu. Pomoč fantu nudi oseba s VII. stopnjo izobrazbe preko javnih del. Na tak način prepozna tudi dinamiko družine na domu. Fant dobiva 2 uri pomoči na teden. Izvajalka javnih del je tudi članica tima in redno sodeluje s šolo.
4. Vsi učitelji na šoli so svetovalci, saj imajo tedensko 1 uro svetovalnega dela, ko se učenci lahko pri njih oglasio z različnimi dilemami, težavami. Hkrati obstajajo t. i. 'time outi', ki jih vodijo pedagog, psiholog, socialna delavka, pomočnik ravnatelja in ravnatelj. Na teh time outih rešujejo trenutno nastale konflikte v razredu po določenem postopku. Učitelj rešuje težave v razredu. Če jih ne more rešiti, pošlje učenca z modrim opozorilom k enemu od izvajalcev time outa. Učitelj na modro opozorilo opiše postopek reševanja konflikta, enako

učenec. Pri enem od izvajalcev time outa se dogovorijo, kako bi problem rešili in kdaj se bo preverilo, ali se učenec predlaganega drži. Usmerjeni fant je na začetku prihajal tudi do dvakrat na teden, v tem šolskem letu pa skupaj le dvakrat.

5. Hkrati poteka projekt Olimpijskega komiteja Francije o pravilih obnašanja za cel razred, v katerem je usmerjeni fant.
6. Delo s starši poteka preko svetovanj (mama fanta je prihajala na razgovore vsak teden), šol za starše, tudi s pomočjo projekta Phare 2003 – Vseživljenjsko učenje: akcijski načrt šole, v katerem je šola začela poseben projekt sodelovanja s starši, ki ne prihajajo v šolo.

Od zunanjih institucij se je vključil center (CSD) preko psihosocialne pomoči na domu. Učenec je ob delu z njim in njegovo okolico v šoli napredoval na čustvenem, osebnem in socialnem področju, boljša je njegova samopodoba, pozna svoja dobra področja in se v njih uri. Nima več konfliktov z učitelji, tudi ne s sošolci. Zamenjal je krog prijateljev, se več ne pretepa, okolje ga je dobro sprejelo. Manjši konflikti so bili pri pouku z eno učiteljico. Rešil so jih tako, da ga poučuje druga učiteljica. Učenec še kljub temu potrebuje določene oblike pomoči, ima tudi določene ugodnosti, ki jih ne izkorišča. Šola poskuša z njim dosežati vse vrste kompromisov, da bi bilo čim manj konfliktov. Oče je dokončal šolanje in je sedaj več doma. O konfliktih doma je zdaj manj govora. Učenec se vpisuje letos v srednjo šolo. Odločba o usmeritvi mu ni bila podaljšana, ker se je stanje izboljšalo. Po mnenju pedagoga je agresija izhajala iz očetove avtoritativnosti, ki se ji je moral fant stalno podrežati in posledično iz fantove nizke samopodobe. Očetu ni nihče pomagal, tudi ni sodeloval s šolo. Udeležil se je enega sestanka. Oče je bil redko doma. Mama mu je o vseh dogodkih med tednom poročala. Tako je oče 'poračunal' s fantom ob vikendih. Pedagog verjame, da si otrok ni nikdar sam kriv, ampak je težava v vzgoji, ki je je bil deležen.

Intervju št. 3

Fant je star 12 let. Živi z babico in dedkom ter teto (mamini starši in mamina sestra). Očeta ne pozna. Kdo je oče, ve samo mama, drugim podatkov ne daje. Mama se je pred časom odselila iz mesta, kjer sta živela prej s sinom, saj je dobila zaposlitev. Dedek je zaposlen, babica je doma, teta še nima svoje družine. Vrtca ni obiskoval. Mama je imela otroka pri 18. letih. Alkohol v družini ni bil prisoten. Mama je ponoči pogosto odšla na

zabave, in sina kdaj vzela s seboj v gostilne, ker ga ni želela pustiti pri svojih starših. Težave pri fantu so se pokazale ob vstopu v šolo. Vzgoja v družini je bila namreč zelo dvotirna – na eni strani mama, na drugi strani stari starši. S prihodom v šolo so se začele pojavljati zahteve iz šolskega okolja, zaradi česar je postal fant popolnoma zmeden (ni vedel, kaj je prav in katerih pravil se je potrebno držati). Že v 1. razredu je bil nasilen do sošolcev, tepel je učiteljico in vzgojiteljico, se metal po tleh, kotalil in podiral vse pred sabo. Bil je fizično precej močan, vendar ni nastopal proti starejšim ali mlajšim otrokom. Ima zelo visok prag bolečine. (Znan je primer, ko mu je mama zaprla prste z avtomobilskimi vrati in želela, naj stopi stran od avta. Fant ji je dejal, da mu naj najprej odpre vrata.) Mamo so takoj opozorili na težave v šoli, a je na to odreagirala skoraj bolj nezrelo kot njen 6-letni sin. Šola se je obrnila po pomoč na svetovalni center (svetovalni). Pomoč sta dobila oba, mama in sin. Po navodila za delo s fantom so prihajali tudi delavci šole. Na šolo je začel prihajati strokovnjak iz svetovalnega centra in opazoval fanta v šolskem okolju. Šola je s soglasjem staršev podala predlog za usmerjanje, ker dosednji postopki pomoči niso zadostovali. Mama se je po številnih prepričevanjih in razlagah s postopkom strinjala in ga izvedla do konca. Učenec je dobil 3 ure dodatne strokovne pomoči na teden, z njim dela pedagoginja. Pedagoginja ga pozna že od 1. razreda. Že takrat je imel težave, zaradi česar je potreboval nekoga, ki ga je vsaj odstranil iz konfliktna situacije. To sta bila največkrat pedagoginja in ravnatelj. Fant se ni želel odstraniti iz razreda, zato sta ga umirjala v razredu. V navalu besa ni niti slišal, da ga kdo kliče, naj se neha pretepati, razgrajati ali kričati v razredu. Velikokrat je v tem navalu besa v roke prijel prvo stvar, ki mu je bila blizu, in z njo mahal okrog (stol, ravnilo, lutke,...). Od 4. razreda dalje so se začele zaradi vedenjskih težav še učne težave, predvsem pri matematiki, slovenskem jeziku in tujem jeziku (ni imel dovolj pozornosti in vztrajnosti). Zato sta s pedagoginjo začela večino ur izkoriščati za učenje snovi ob pogovorih. Intelektualne sposobnosti fanta so povprečne. Pri delu potrebuje predvsem pozornost, zato je pri individualnem delu uspešen, ker je sam. Pri teh urah tudi ni žaljiv, razume razlago, se resno pogovarja, je odgovoren za svoja dejanja. Ko potrebuje pomoč, se obrne na pedagoginjo, ki je njegova zaupnica. Pomoč je dobil tudi pri samem pouku, kar mu je zelo pomagalo pri urejanju njegovega vedenja (npr. S pedagoginjo sta imela določene znake, s katerimi mu je pokazala, da je šel v svojih vprašanjih v razredu do učitelja že malo predaleč in naj začne umirjati situacijo. Teh pravil se je tudi držal.). Do 4. razreda se svojih napak ni zavedal, za vse težave je vedno krivil druge (enako kot mama) in trmasto vztrajal pri svojem tudi pred

pedagoginjo. Fant je ob pogovoru, kaj želi postati, povedal, da ne bo nič, da bo doma ležal, ker je tudi mama doma in nič ne dela. V individualiziranem programu, ki se izvaja njemu v pomoč, je kot zakoniti zastopnik otroka zapisana njegova mama, kot sodelujoči pa so tudi babica in njegova teta. Teto (mamino mlajšo sestro) najbolj upoštevata tako mama kot fant. Teti fant najbolj zaupa, saj je edina dosledna in zahteva red in pri njej ve, kaj je dovoljeno in kaj ne. Dedek in babica nista dosledna in ga večkrat, če ne uboga, pretepeta. Mama ga je pretepala celo v šoli, sredi razreda, če so ji poročali o kakšnih težavah. Pri tem je šlo predvsem za klofutanje, drugih modric ni bilo opaziti. Najhuje je bilo v 3. razredu. Mama je bila takrat na koncu z živci, bila na zdravljenju s tabletami, brez službe in stanovanja. Ta situacija jo je psihično zelo obremenjevala. Za stanje je krivila vse druge, nikdar sebe. Takrat je sinu govorila, da ga ne mara, da ga bo dala v dom, odjavila mu je prehrano v šoli ali pa namerno pozabila oddati obrazec za regresirano prehrano.... Mama se je v šoli tudi zelo razjezila, ker je vedno poslušala o sinu samo slabe stvari, čeprav so ji poskušali predstaviti tudi dobre. Pogosto je povsem zanikala težave – sin ni kriv, vse so krivi drugi, nato spet prosila za pomoč, ker mu sama ni znala pomagati. Spet naslednjič ga je želela pretepti pred vsemi. (Reče, da ga bo natolkla. Enak izraz v konfliktih s sošolci uporablja tudi sin.) V šoli v naravi se je počutil odlično, ni bilo nobenih konfliktov, ker ni bil doma. Razmere so se izboljšale, ko se je mama odselila v svoje stanovanje, sina pa pustila pri starih starših in teti. Tudi fant je postal vedenjsko manj problematičen. Zdaj ima eno vzgojo doma, dosledna navodila in on ve, da se jih mora držati. Zdaj ima red. Tako sta 5. in 6. razred zanj precej boljša. Prehod na predmetno stopnjo mu ni delal težav, pravi, da zdaj, ko se mora seliti iz razreda v razred, nima več časa, da bi mislil na bedarije. Za naloge skrbi sam ali prosi pedagoginjo, da ga opomni, če si je kaj pozabil zapisati. Konflikti z učitelji in sošolci so redki. K uram dodatne strokovne pomoči rad prihaja, ker tukaj lahko govori brez omejitev in ovir. Pove, kako je doma, izraža svoje želje, potrebe, interese. O mami ne govori, je niti ne pogreša. Pove, da preživlja vikende z njo, vendar ga to posebej ne veseli, očeta ne omenja. Od zunanjih institucij je vključen samo svetovalni center preko psihosocialne pomoči. CSD v družino ni posegal, pomaga samo šoli pri urejanju brezplačne prehrane za fanta, sofinancira šole v naravi ipd. Bil pa je obveščen o dogajanju v družini. Stanje se je pri učencu izboljšalo takoj, ko se je mama odselila. Mama je ostala v stiku s šolo, čeprav na govorilne ure in roditeljske sestanke prihajajo teta ali stari starši. Mama je zdaj vesela, da sliši o njem veliko dobrih stvari in ne samo slabih. Po maminem pripovedovanju za težave svojega sina ni kriva sama.

Tudi ona je imela težave, ki so se po njenem pripovedovanju začele pri 15. letih, ko je izvedela, da živi z očimom in ne očetom. Po pripovedovanju okolja, v katerem je živela kot otrok, pa je bila mam vedno bolj živahna, 'fantovska', silila v konflikte in prepire. Fant je postal miselno zrelejši, navajen reda v šoli. Dejansko je fant vedno vedel, kaj sme in česar ne sme, je kljub temu pogosto agresivno reagiral. (Pedagoginja pove, da je to edini učenec na šoli, ki pozna vsa šolska pravila na pamet.) Zdaj fant prevzema krivdo nase, prej je ni. K pedagoginji prihaja zato, da se pogovori, 'sprazni' (ko je slabe volje in bi zašel v konflikte, se raje pogovori s pedagoginjo). Po mnenju pedagoginje so nastale težave zaradi odnosov v družini, ki niso bili urejeni (spori med mamo in hčerko, ker ji ni povedala za očima) in zaradi dvotirne vzgoje (mama eno, stari starši drugo; mogoče je mama to delala zato, da bi kljubovala staršem). Otrok je bil zaradi tega zelo zmeden. Še bolj je postal zmeden, ko je zahteve postavila šola. Vzorce vedenja se je naučil od mame (tudi ona je vedno eksplozivno reagirala na težave kot sin). Nikdar ni bilo mogoče vedeti, katera situacija, mogoče samo beseda bo sprožila izbruh, napad ali konflikt. Fant ni imel postavljenih nobenih mej že od rojstva. Vse, kar je počel nespodobnega, je samo nasmejalo stare starše in mamo. Pedagoginja je mnenja, da otrok s sabo prinese določene vzorce obnašanja in na tem šola potem dalje gradi (če so vzorci ustrezni). Če obnašanje ni ustrezno, postane v šoli zaradi tega še bolj konfliktno. Fant zdaj funkcionira dokaj uspešno, za kar pedagoginja pripisuje zasluge takojšnji pomoči šole, rednemu spremljanju in ureditvi situacije doma. Fant si je našel osebo na šoli, ki ji zelo zaupa, kar mu veliko pomeni.

Intervju št. 4

Marko izhaja iz enostarševske družine. Mama ima občasna razmerja, ki ne prerastejo v stalno razmerje. Mama se bori z eksistenco, saj ni zaposlena. Zelo mlada je zanosila in otroka dala v rejništvo. Otrok je bil zaradi vedenjske problematike v vzgojnem zavodu. Potem je CSD podal predlog, da bi se bolje razvijal v domačem okolju, saj potrebuje družinsko vzdušje. Mama je mlada in otroku nedorasla, otrok se obnaša do nje kot vrstnik, težko ga obvladuje. Opaziti je ljubosumje, če si najde partnerja, saj jo sin hoče le zase (pedagoginja opaža Ojdipov kompleks). Fant ima zelo moteče, agresivne izbruhe jeze, besa do svojega okolja (vrstnikov, sošolcev, mame). Potrebuje zelo intenzivno individualno obravnavo. Z otrokom dela zelo širok tim strokovnjakov (defektolog, pedagog, terapevt realitetne terapije, CSD, oddelek za pedopsihiatrijo, psihoterapevt).

Bil je že tudi v tedenski psihoterapevtski obravnavi pri psihoterapevtu Bogdanu Žoržu. Stanje se občasno umiri, dokler ne nastopi nevrolška razdraženost, ko spet postane disocialen. Pogreša vlogo očeta (do mame se obnaša kot mož in ne sin). Mama je podnajemnica, zaradi česar se pogosto selita. V tem šolskem letu sta dobila socialno stanovanje. Otrokove intelektualne sposobnosti so izredno visoke in velike se tudi aspiracije, zato ne prenese poraza in neuspeha. Ponavadi se takrat pokaže spet disocialno vedenje. Ima zelo nizek prag tolerance, je impulziven in nepremišljeno reagira. Mama sodeluje s šolo, vendar ga sama ne obvlada. Mami ni bila nikdar ponujena pomoč v obliki terapije, vse se nudi le otroku. Zunanje institucije so bile o vsem obveščene, vendar je vso pomoč organizirala in zanjo prosila šola. Stanje doma z mamo se ne ureja, zaradi česar po mnenju pedagoginje težave ostajajo. (Intervju je krajši zato, ker se je učenec na njihovo šolo prepisal 1 mesec pred izvedbo intervjuja.)

6.2 Razčlenitev na teme

Odgovore, ki sem jih dobila preko vprašalnikov, sem s pomočjo zgodb poskusila razdeliti v naslednje klasifikacije. Gre za poimenovanje tem z vsakdanjimi izrazi:

- A/ O družinski in socialni situaciji.
- B/ O življenjskih okoliščinah v času, ko so se začele težave.
- C/ O reakciji šole na težave ter odnosu okolja do težav
- D/ O postopkih pomoči.
- E/ O rezultatih pomoči.

Preko teh kriterijev sem primerjala zgodbe med seboj, iskala vzporednice in razlike. Ob koncu vsakega podpoglavja sem zapisala komentarje s pomočjo teoretičnih dognanj.

Intervju št. 1

Učenka Katja izhaja iz nepopolne družine. Oče se je z mamo razšel, ko je bila učenka stara 17 mesecev. Katja ima sestro dvojčico Tanjo. Družina, ki jo torej tvorijo mama in 2 deklici, je sprva stanovala v najemniškem stanovanju v večjem mestu. /A

Katja je bila še kot dojenček obravnavana na pedopsihiatriji (dispanzerju za pedopsihiatrijo), saj ni jedla. Kmalu so se pri njej pojavili tudi številni bolezenski znaki

(vročine, slabosti, astma, alergije). Z vstopom v šolo je Katja postajala tudi vedno bolj agresivna in napadalna, ne le do svojih sošolcev, ampak tudi do mame in sestre Tanje. Takrat je bila že vključena v redno psihološko obravnavo. /B

Predlog obravnave je bil, naj se sestri ločita po razredih, s čimer se mama ni strinjala. Raje je zamenjala šolo, saj ni priznala, da težave izhajajo iz učenke in ne iz njene okolice. /C

Takrat je bila Katja zdravljena z medikamenti (Ritalin). Terapijo je mama sama prekinila, saj je Katja večino dneva prespala, spala je tudi v šoli in zaspala na avtobusu. Domov jo je večkrat pripeljala policija. /D

Tudi v novi šoli so se težave nadaljevale in stopnjevale po intenziteti. Katja je postajala agresivna do vseh, učencev in učiteljev. Velikokrat se je stepla s sošolci, celo s starejšimi fanti. Deklici je šola predlagala za usmerjanje po ZoUOPP. Komisija je ponovno predlagala ločitev obeh deklic v različna razreda. Mama je ponovno zamenjala šolo, ker ta ločitev ni bila možna (šola ima samo en oddelek). /C

V novi šoli sprva večjih težav in izbruhov agresije ni bilo, verjetno je šlo le za obdobje prilagajanja. Učenki sta zamenjali ne le šolo, ampak tudi okolje. Iz mesta so se preselili na podeželje. Agresija ter nasilno vedenje se je nadaljevalo doma, saj je mama po številnih obravnavah priznala, da je Katja nasilna tudi do nje in sestre Tanje. Povedala je, da sama ne zmore več naprej, da želi ponovno obravnavo in da želi premestitev deklice v vzgojni zavod ali v bolnišnično oskrbo. Sestra Tanja je bila v vseh teh obravnavah vključena le kot 'neproblematičen' otrok, pozornost je bila namenjena Katji. Tudi drugače je Tanja zelo mirna, nekonfliktna oseba, po konstrukciji mnogo šibkejša od Katje, je pa učno nekoliko boljša, kar je agresivne napade nanjo s strani Katje še povečalo. Sicer ima Katja v šoli prav dobre ocene, kar je načeloma ne moti, razen če ima Tanja boljše. /C

Mama učenk izhaja iz rejniške družine, svojega očeta ni poznala, njena mama jo je hitro zapustila. Je ozdravljen alkoholik. Velikokrat je občutila pomanjkanje ljubezni in osnovnih življenjskih dobrin. Mama učenk je po poklicu šivilja, sedaj je nezaposlena, živijo od socialne podpore in otroškega dodatka. Vendar se mama trudi z različnimi priložnostnimi deli, da deklici pomanjkanja ne bi čutili. Oče učenk je zaposlen, samski,

živi drugje. S Katjo ima tedensko stike, Tanja jih ne želi. Finančno pomaga, trudi se biti čim več udeležen pri vzgoji svojih deklet. Tega mu mama ne dovoli. Mama svoje vzorce obnašanja do svojega bivšega partnerja prenaša na Tanjo. /A

Prejšnja šola je izvedla postopek za usmeritev. Mama je podpisala predlog za usmerjanje na komisijo za obe deklici. /C

Komisija na svetovalnem centru je izdelala strokovno mnenje, na podlagi katerega je bila izdana odločba o usmeritvi. Vsaki deklici sta pripadali 2 uri dodatne strokovne pomoči (socialnega) pedagoga. Za obe učenki je bil zapisan vzgojni program z namenom širjenja socialnih odnosov, komunikacije, spoprijemanja z lastnimi občutki. V obravnavo na šoli se je po predlogu svetovalnega centra vključila tudi mama. Šola je deklicama ponudila brezplačno malico in kosilo ter podaljšano varstvo po pouku. Prav tako je bila dolžna vzpostaviti prilagoditve za delo z obema učenkama. Oblike dela s starši, uveljavljene v osnovni šoli, niso zadostovale za učinkovito reševanje problematike v odnosih med učenci, šolo in starši vedenjsko motenih. Starši učencev z MVO se namreč neradi udeležujejo roditeljskih sestankov in drugih uveljavljenih oblik sodelovanja med starši in šolo, ker imajo s šolo pretežno negativne izkušnje (ker so bili v zvezi z otrokom velikokrat izpostavljeni negativnemu vrednotenju). Zato so bile s starši načrtovane redne oblike srečanj, kjer so ocenjevali predvsem pozitivne dosežke otroka, starše so še posebej povabili, če je učenka dosegla izjemen korak, napredek, dosežek. Vabili so jih tudi tedaj, kadar rezultati dela niso ugodni in so terjali takojšnje ukrepanje (težji ekscesi učenke, grobo kršenje šolskih pravil, kulturnih in socialnih norm ipd.). /D

Tanja kot mirnejša dvojčica je zbolela zaradi želodčnih težav, v tem šolskem letu so ji odkrili in operirali že tumor na možganih. /A

Ko je bila v bolnišnici, je Katja v šoli normalno funkcionirala brez agresivnih izpadov. Po vrnitvi se je agresija nadaljevala. Šola je ponovno opozorila na težave pedopsihiatrijo in socialno (CSD). Na socialnem so povedali, da se dogovarjajo o prevzemu primera deklic na drugem centru. Zato šola ni dobila nobene pomoči. Deklici sta namreč glede na stalno bivališče spadali pod en center (CSD), glede na začasno bivališče v drugega, glede na okoliš šole, ki sta jo obiskovali, pa pod tretjega. Nepovezanost služb je pomenila, da je primer čakal, med tem, se je zamenjala še

njihova družinska svetovalka na centru, nova pa še s primerom ni bila povsem seznanjena. /C

Zaradi teh težav se je šola odločila in pomoč poiskala v vzgojnem zavodu. Pridobila si je mobilnega socialnega pedagoga, ki je delal z učenko na šoli. /C

Pomoč ni prinesla želenih rezultatov, saj je bil socialni pedagog na šoli ob določenem terminu, ne pa vedno, kakor bi bilo zaželeno. Tako je nastale težave reševal za 'nazaj' in ne v trenutku, ko so se pojavile. Deklica napreduje in se vedno bolj zaveda svojih agresivnih izbruhov, vendar še vedno ni zmožna zadržati izbruha ali se odstraniti od motečega elementa. /E

Šola rešuje njene težave sama, brez pomoči zunanjih institucij. Pedopsihiatrija sicer skliče timske sestanke, vendar predlagajo le medikamente. Šola je predlagala, naj v obravnavo vključijo mamo, ki ne zmore opravljati svojih starševskih nalog glede vzgajanja, vendar je mama pomoč odklonila. Oče se je ob pomoči trenutne šole začel bolj vključevati v vzgojo svojih deklic, vendar mu mama tega ne dovoli. Velikokrat se spreta v šoli na timskih sestankih. Deklica je učno uspešna in bo napredovala v naslednji razred, vendar se agresivno vedenje ne umirja. Po mnenju šolske svetovalne delavke bi ta družina potrebovala stalni suport s strani socialnih in zdravstvenih služb, predvsem pa bi bivša partnerja potrebovala skupno strategijo reševanja težav. CSD običajno komunicira le z materjo in njej tudi v vsem ugodi, medtem ko očeta obtožujejo neresnosti. Največ se s težavami ukvarja šola, ker težave tudi nastajajo. Pomoči od drugih služb nima smisla pričakovati, saj se vsi izogibajo poseganja v družino. Svetovalni center je ponudil pomoč, vendar jo morajo učitelji in mama plačevati, saj občina, v kateri je šola, s svetovalnim centrom nima sklenjene pogodbe o brezplačnih svetovalnih storitvah./E

Intervju št. 2

Fant, star 14 let, živi v razširjeni družini: mama, oče, dedek in babica (očetovi starši). Je edinec. V družini je dvotirna vzgoja – mama, popustljivi člen, zaradi česar jo fant izkorišča (ve, da lahko pri njej vse doseže), drugače psihično precej nestabilna; oče avtoritativen, agresiven, jasno postavlja svoje zahteve in ne odstopa. Mama ima

končano poklicno šolo, oče je bivši poklicni vojak, zdaj policist, bil je tudi varnostnik. (Po mnenju pedagoga nastopa kot 'stereotip' agresivnega človeka: majhen, močan, z obritimi lasmi, strogih obraznih potez). Za dosego ciljev fant izkorišča babico in dedka, ki mu to dovolita. Družina živi v stanovanjski hiši, njihov socialni status je povprečen. Oba starša sta trenutno zaposlena. Oče se s sinovo vzgojo ne ukvarja preveč, veliko je bil odsoten tudi zaradi šolanja za policista. Ker ni imel časa priti v šolo, ko so mu pošiljali vabila, si je na predlog ravnatelja oče sam izbral termin, ko je bil prost. (Tako so imeli sestanek v soboto popoldne in oče je prišel.) Fant je v šoli povedal, da je doma pogosto tepen, zaradi česar bo odšel od doma, pretepel in ubil očeta, da ima vsega dovolj ipd. /A

Težave s fantom so se začele pojavljati med 3. in 4. razredom osnovne šole. Postal je fizično nasilen do svojih sošolcev, saj jih je pretepal, izzival konflikte. Napadal je s škarjami in šestilom. /B

Zaradi vseh težav je dobil tedensko pomoč pri šolski psihologinji. Ta ga je preko testov prepoznala za učenca z resnimi čustvenimi težavami in izredno nizko samopodobo. Intelktualno je povprečno sposoben. Uspeh v šoli je začel padati z naraščanjem težav. Pomoč pri psihologinji je trajala 2 šolski leti, stanje se je nekoliko izboljšalo (ni bilo več agresivnih izpadov). /C

Nove težave so se pojavile zaradi preskoka iz 5. v 7. razred (iz osemletnega v devetletni program). Uspeh je popolnoma padel. Zaradi tega je bilo veliko konfliktov z učenci in učitelji, predvsem tistimi, ki niso odstopali od svojih pravil in zahtev. Za vsak konflikt v šoli so takoj poklicali domov in izvedli razgovor s starši in učencem. Fant se je pri tem vidno tresel, nabiral svojo jezo in se zadrževal, da ni izbruhnil. /B

Zaradi vsega je bil podan s smeri šole predlog za usmerjanje, v katerem so zanj predlagali usmerjanje po postavki otrok z MVO. /C

Pomoč preko usmerjanja je dobil v septembru 2004. Na teden ima 2 uri pomoči socialnega pedagoga individualno izven oddelka. Z usmeritvijo se je strinjala mama, kasneje še oče (na zgoraj opisanem sestanku). /D

V družini niso nikdar zanikali, da njihov otrok nima težav, ampak so na situacijo gledali dokaj realno. /B

Celotna šola je vključena v različne projekte v smislu zmanjševanja konfliktnih situacij in večanja samopodobe svojih učencev. Tako je bil fant deležen naslednjih vrst pomoči:

1. Dodatna strokovna pomoč po odločbi o usmeritvi po posebnem programu, ki ga je zastavil Inštitut za razvijanje osebne kakovosti Ljubljana, določa pa ga projekt Razvijanje pozitivne samopodobe R. Reasonerja. Učenec mora po tem postopku reševati vprašalnike glede osebnih lastnosti, na osnovi katerih potem Inštitut predlaga usmeritev na določena področja njegovega samovrednotenja.
2. Hkrati imajo vsi razredi vsak teden razredno uro (učitelji jih vodijo brezplačno, ker Ministrstvo za šolstvo in šport plačuje le 1 uro na 14 dni) zato, da se pri vseh učencih spodbuja pozitivno samovrednotenje.
3. CSD je bil s strani šole obveščen o dogajanju v družini, na osnovi česa jim je bila dodeljena psihosocialna pomoč na domu. Pomoč fantu nudi oseba s VII. stopnjo izobrazbe preko javnih del. Na tak način prepoznava tudi dinamiko družine na domu. Fant dobiva 2 uri pomoči na teden. Izvajalka javnih del je tudi članica tima in redno sodeluje s šolo.
4. Vsi učitelji na šoli so svetovalci, saj imajo tedensko 1 uro svetovalnega dela, ko se učenci lahko pri njih oglasijo z različnimi dilemami, težavami. Hkrati obstajajo t. i. 'time outi', ki jih vodijo pedagog, psiholog, socialna delavka, pomočnik ravnatelja in ravnatelj. Na teh time outih rešujejo trenutno nastale konflikte v razredu po določenem postopku. Učitelj rešuje težave v razredu. Če jih ne more rešiti, pošlje učenca z modrim opozorilom k enemu od izvajalcev time outa. Učitelj na modro opozorilo opiše postopek reševanja konflikta, enako učenec. Pri enem od izvajalcev time outa se dogovorijo, kako bi problem rešili in kdaj se bo preverilo, ali se učenec predlaganega drži. Usmerjeni fant je na začetku prihajal tudi do dvakrat na teden, v tem šolskem letu pa skupaj le dvakrat.
5. Hkrati poteka projekt Olimpijskega komiteja Francije o pravilih obnašanja za cel razred, v katerem je usmerjeni fant.
6. Delo s starši poteka preko svetovanj (mama fanta je prihajala na razgovore vsak teden), šol za starše, tudi s pomočjo projekta Phare 2003 – Vseživljenjsko

učenje: akcijski načrt šole, v katerem je šola začela poseben projekt sodelovanja s starši, ki ne prihajajo v šolo. /D

Od zunanjih institucij se je vključil center (CSD) preko psihosocialne pomoči na domu. /C

Učenec je ob delu z njim in njegovo okolico v šoli napredoval na čustvenem, osebnem in socialnem področju, boljša je njegova samopodoba, pozna svoja dobra področja in se v njih uri. Nima več konfliktov z učitelji, tudi ne s sošolci. Zamenjal je krog prijateljev, se več ne pretepa, okolje ga je dobro sprejelo. Manjši konflikti so bili pri pouku z eno učiteljico. Rešil so jih tako, da ga poučuje druga učiteljica. Učenec še kljub temu potrebuje določene oblike pomoči, ima tudi določene ugodnosti, ki jih ne izkorišča. Šola poskuša z njim dosegati vse vrste kompromisov, da bi bilo čim manj konfliktov. /E

Oče je dokončal šolanje in je sedaj več doma. O konfliktih doma je zdaj manj govora. /E

Učenec se vpisuje letos v srednjo šolo. Odločba o usmeritvi mu ni bila podaljšana, ker se je stanje izboljšalo. Po mnenju pedagoga je agresija izhajala iz očetove avtoritativnosti, ki se ji je moral fant stalno podrežati in posledično iz fantove nizke samopodobe. Očetu ni nihče pomagal, tudi ni sodeloval s šolo. Udeležil se je enega sestanka. Oče je bil redko doma. Mama mu je o vseh dogodkih med tednom poročala. Tako je oče 'poračunal' s fantom ob vikendih. Pedagog verjame, da si otrok ni nikdar sam kriv, ampak je težava v vzgoji, ki je je bil deležen. /C

Intervju št. 3

Fant je star 12 let. Živi z babico in dedkom ter teto (mamini starši in mamina sestra). Očeta ne pozna. Kdo je oče, ve samo mama, drugim podatkov ne daje. Mama se je pred časom odselila iz mesta, kjer sta živela prej s sinom, saj je dobila zaposlitev. Dedek je zaposlen, babica je doma, teta še nima svoje družine. Vrtca ni obiskoval. Mama je imela otroka pri 18. letih. Alkohol v družini ni bil prisoten. Mama je ponoči pogosto odšla na zabave, in sina kdaj vzela s seboj v gostilne, ker ga ni želela pustiti pri svojih starših.

Težave pri fantu so se pokazale ob vstopu v šolo. Vzgoja v družini je bila namreč zelo dvotirna – na eni strani mama, na drugi strani stari starši. /A

S prihodom v šolo so se začele pojavljati zahteve iz šolskega okolja, zaradi česar je postal fant popolnoma zmeden (ni vedel, kaj je prav in katerih pravil se je potrebno držati). Že v 1. razredu je bil nasilen do sošolcev, tepel je učiteljico in vzgojiteljico, se metal po tleh, kotalil in podiral vse pred sabo. Bil je fizično precej močan, vendar ni nastopal proti starejšim ali mlajšim otrokom. Ima zelo visok prag bolečine. (Znan je primer, ko mu je mama zaprla prste z avtomobilskimi vrati in želela, naj stopi stran od avta. Fant ji je dejal, da mu naj najprej odpre vrata.) Mamo so takoj opozorili na težave v šoli, a je na to odreagirala skoraj bolj nezrelo kot njen 6-letni sin. /B

Šola se je obrnila po pomoč na svetovalni center (svetovalni). /C

Pomoč sta dobila oba, mama in sin. Po navodila za delo s fantom so prihajali tudi delavci šole. Na šolo je začel prihajati strokovnjak iz svetovalnega centra in opazoval fanta v šolskem okolju. /D

Šola je s soglasjem staršev podala predlog za usmerjanje, ker dosednji postopki pomoči niso zadostovali. Mama se je po številnih prepričevanjih in razlagah s postopkom strinjala in ga izvedla do konca. /C

Učenec je dobil 3 ure dodatne strokovne pomoči na teden, z njim dela pedagoginja./D

Pedagoginja ga pozna že od 1. razreda. Že takrat je imel težave, zaradi česar je potreboval nekoga, ki ga je vsaj odstranil iz konfliktne situacije. To sta bila največkrat pedagoginja in ravnatelj. Fant se ni želel odstraniti iz razreda, zato sta ga umirjala v razredu. V navalu besa ni niti slišal, da ga kdo kliče, naj se neha pretepati, razgrajati ali kričati v razredu. Velikokrat je v tem navalu besa v roke prijel prvo stvar, ki mu je bila blizu, in z njo mahal okrog (stol, ravnilo, lutke,...). Od 4. razreda dalje so se začele zaradi vedenjskih težav še učne težave, predvsem pri matematiki, slovenskem jeziku in tujem jeziku (ni imel dovolj pozornosti in vztrajnosti). /B

Zato sta s pedagoginjo začela večino ur izkoriščati za učenje snovi ob pogovorih. Intelktualne sposobnosti fanta so povprečne. Pri delu potrebuje predvsem pozornost, zato je pri individualnem delu uspešen, ker je sam. Pri teh urah tudi ni žaljiv, razume razlago, se resno pogovarja, je odgovoren za svoja dejanja. Ko potrebuje pomoč, se obrne na pedagoginjo, ki je njegova zaupnica. Pomoč je dobil tudi pri samem pouku, kar mu je zelo pomagalo pri urejanju njegovega vedenja (npr. S pedagoginjo sta imela določene znake, s katerimi mu je pokazala, da je šel v svojih vprašanjih v razredu do učitelja že malo predaleč in naj začne umirjati situacijo. Teh pravil se je tudi držal.). Do 4. razreda se svojih napak ni zavedal, za vse težave je vedno krivil druge (enako kot mama) in trmasto vztrajal pri svojem tudi pred pedagoginjo. Fant je ob pogovoru, kaj želi postati, povedal, da ne bo nič, da bo doma ležal, ker je tudi mama doma in nič ne dela. V individualiziranem programu, ki se izvaja njemu v pomoč, je kot zakoniti zastopnik otroka zapisana njegova mama, kot sodelujoči pa so tudi babica in njegova teta. Teto (mamino mlajšo sestro) najbolj upoštevata tako mama kot fant. /D

Teti fant najbolj zaupa, saj je edina dosledna in zahteva red in pri njej ve, kaj je dovoljeno in kaj ne. Dedek in babica nista dosledna in ga večkrat, če ne uboga, pretepeta. Mama ga je pretepala celo v šoli, sredi razreda, če so ji poročali o kakšnih težavah. Pri tem je šlo predvsem za klofutanje, drugih modric ni bilo opaziti. Najhuje je bilo v 3. razredu. Mama je bila takrat na koncu z živci, bila na zdravljenju s tabletami, brez službe in stanovanja. Ta situacija jo je psihično zelo obremenjevala. Za stanje je krivila vse druge, nikdar sebe. Takrat je sinu govorila, da ga ne mara, da ga bo dala v dom, odjavila mu je prehrano v šoli ali pa namerno pozabila oddati obrazec za regresirano prehrano.... Mama se je v šoli tudi zelo razjezila, ker je vedno poslušala o sinu samo slabe stvari, čeprav so ji poskušali predstaviti tudi dobre. Pogosto je povsem zanikala težave – sin ni kriv, vse so krivi drugi, nato spet prosila za pomoč, ker mu sama ni znala pomagati. Spet naslednjič ga je želela pretepsti pred vsemi. (Reče, da ga bo natolkla. Enak izraz v konfliktih s sošolci uporablja tudi sin.) /B

V šoli v naravi se je počutil odlično, ni bilo nobenih konfliktov, ker ni bil doma. Razmere so se izboljšale, ko se je mama odselila v svoje stanovanje, sina pa pustila pri starih starših in teti. Tudi fant je postal vedenjsko manj problematičen. Zdaj ima eno vzgojo doma, dosledna navodila in on ve, da se jih mora držati. Zdaj ima red. Tako sta 5. in 6. razred zanj precej boljša. Prehod na predmetno stopnjo mu ni delal težav, pravi,

da zdaj, ko se mora seliti iz razreda v razred, nima več časa, da bi mislil na bedarije. Za naloge skrbi sam ali prosi pedagoginjo, da ga opomni, če si je kaj pozabil zapisati. Konflikti z učitelji in sošolci so redki. K uram dodatne strokovne pomoči rad prihaja, ker tukaj lahko govori brez omejitev in ovir. Pove, kako je doma, izraža svoje želje, potrebe, interese. O mami ne govori, je niti ne pogreša. Pove, da preživlja vikende z njo, vendar ga to posebej ne veseli, očeta ne omenja. /E

Od zunanjih institucij je vključen samo svetovalni center preko psihosocialne pomoči. CSD v družino ni posegal, pomaga samo šoli pri urejanju brezplačne prehrane za fanta, sofinancira šole v naravi ipd. Bil pa je obveščen o dogajanju v družini. /C

Stanje se je pri učencu izboljšalo takoj, ko se je mama odselila. /E

Mama je ostala v stiku s šolo, čeprav na govorilne ure in roditeljske sestanke prihajajo teta ali stari starši. Mama je zdaj vesela, da sliši o njem veliko dobrih stvari in ne samo slabih. Po maminem pripovedovanju za težave svojega sina ni kriva sama. Tudi ona je imela težave, ki so se po njenem pripovedovanju začele pri 15. letih, ko je izvedela, da živi z očimom in ne očetom. Po pripovedovanju okolja, v katerem je živela kot otrok, pa je bila mam vedno bolj živahna, 'fantovska', silila v konflikte in prepire. Fant je postal miselno zrelejši, navajen reda v šoli. Dejansko je fant vedno vedel, kaj sme in česar ne sme, je kljub temu pogosto agresivno reagiral. (Pedagoginja pove, da je to edini učenec na šoli, ki pozna vsa šolska pravila na pamet.) /A

Zdaj fant prevzema krivdo nase, prej je ni. K pedagoginji prihaja zato, da se pogovori, 'sprazni' (ko je slabe volje in bi zašel v konflikte, se raje pogovori s pedagoginjo). Po mnenju pedagoginje so nastale težave zaradi odnosov v družini, ki niso bili urejeni (spori med mamo in hčerko, ker ji ni povedala za očima) in zaradi dvotirne vzgoje (mama eno, stari starši drugo; mogoče je mama to delala zato, da bi kljubovala staršem). Otrok je bil zaradi tega zelo zmeden. Še bolj je postal zmeden, ko je zahteve postavila šola. Vzorce vedenja se je naučil od mame (tudi ona je vedno eksplozivno reagirala na težave kot sin). Nikdar ni bilo mogoče vedeti, katera situacija, mogoče samo beseda bo sprožila izbruh, napad ali konflikt. Fant ni imel postavljenih nobenih mej že od rojstva. Vse, kar je počel nespodobnega, je samo nasmejalo stare starše in mamo. Pedagoginja je mnenja, da otrok s sabo prinese določene vzorce obnašanja in na tem šola potem dalje

gradi (če so vzorci ustrezni). Če obnašanje ni ustrezno, postane v šoli zaradi tega še bolj konfliktno. Fant zdaj funkcionira dokaj uspešno, za kar pedagoginja pripisuje zasluge takojšnji pomoči šole, rednemu spremljanju in ureditvi situacije doma. Fant si je našel osebo na šoli, ki ji zelo zaupa, kar mu veliko pomeni. /E

Intervju št. 4

Marko izhaja iz enostarševske družine. Mama ima občasna razmerja, ki ne prerastejo v stalno razmerje. Mama se bori z eksistenco, saj ni zaposlena. Zelo mlada je zanosila in otroka dala v rejništvo. /A

Otrok je bil zaradi vedenjske problematike v vzgojnem zavodu. /C

Potem je CSD podal predlog, da bi se bolje razvijal v domačem okolju, saj potrebuje družinsko vzdušje. /D

Mama je mlada in otroku nedorasla, otrok se obnaša do nje kot vrstnik, težko ga obvladuje. Opaziti je ljubosumje, če si najde partnerja, saj jo hoče sin le zase (pedagoginja opaža Ojdipov kompleks). Fant ima zelo moteče, agresivne izbruhe jeze, besa do svojega okolja (vrstnikov, sošolcev, mame). /B

Potrebuje zelo intenzivno individualno obravnavo. Z otrokom dela zelo širok tim strokovnjakov (defektolog, pedagog, terapevt realitetne terapije, CSD, oddelek za pedopsihiatrijo, psihoterapevt). Bil je že tudi v tedenski psihoterapevtski obravnavi pri psihoterapevtu Bogdanu Žoržu. Stanje se občasno umiri, dokler ne nastopi nevrološka razdraženost, ko spet postane disocialen. /D

Pogreša vlogo očeta (do mame se obnaša kot mož in ne sin). Mama je podnajemnica, zaradi česar se pogosto selita. V tem šolskem letu sta dobila socialno stanovanje. /A

Otrokove intelektualne sposobnosti so izredno visoke in velike se tudi aspiracije, zato ne prenese poraza in neuspeha. Ponavadi se takrat pokaže spet disocialno vedenje. Ima zelo nizek prag tolerance, je impulziven in nepremišljeno reagira. Mama sodeluje s šolo, vendar ga sama ne obvlada. /B

Mami ni bila nikdar ponujena pomoč v obliki terapije, vse se nudi le otroku. /A

Zunanje institucije so bile o vsem obveščene, vendar je vso pomoč organizirala in zanjo prosila šola. Stanje doma z mamo se ne ureja, zaradi česar po mnenju pedagoginje težave ostajajo. /B

6.2.1 Poimenovanje tem v probleme

A: Ali so težave odvisne od oblike družine (dvo, enostarševska)? Ali so težave odvisne od socialnega statusa družine? Od tega, kakšni so odnosi med partnerjema in starševski do otrok?

TEMA: Dejavniki, ki pogojujejo nastanek vedenjskih težav pri otroku: neurejene družinske razmere.

B: Ali obstaja sprožilna situacija za nastanek vedenjskih težav? Ali privedejo do vedenjskih težav neustrezne življenjske okoliščine – gmotne, družinske? Katere so neustrezne življenjske okoliščine? Kdo povzroči neugodne življenjske okoliščine? Je nasilja nad otroci več, če so nasilja deležni tudi starši?

TEMA: Neustrezne življenjske okoliščine so vzrok za nastanek MVO.

C: Kdaj šola najprej zazna težave? Ali šola pridobi informacije od staršev? Ali šola zaradi svojih pravil povzroča poslabšanje vedenjskih težav? Ali je šola odgovorna za 'utirjanje' otrok v smislu ustrezne vzgoje? Ali lahko šola s svojimi zahtevami povzroči nastanek vedenjskih težav? Kako okolje – zunanje institucije reagirajo na nastanek težav? Kaj ponudijo? Kako okolje – vrstniki, sošolci, delavci šole – reagirajo na nastalo situacijo? Ali okolje vedno ponudi podporo šoli? Na kak način?

TEMA: Ali okolje reagira dovolj hitro?

D: Kdo začne s 'prvo' pomočjo? Ali je šola kompetentna za dajanje prve pomoči? Kakšna je prav reakcija šole na izbruh disocialnega vedenja? Ali šola reagira prehitro? Koga šola najprej pokliče za pomoč pri reševanju težav? Ali šola pri svojih opažanjih sodeluje s starši? Sodelujejo starši s šolo?

TEMA: Nudenje prvih oblik pomoči otroku.

E: Kdo vrednoti rezultate pomoči? Kako se vrednoti rezultate pomoči? Po vedenju otroka? Po izboljšanju razmer v družini? Katera institucija je usposobljena za to, da pove, kdaj je vedenje 'urejeno'?

TEMA: Kako vemo, da se disocialno vedenje ne bo več ponovilo?

Za nadaljno analizo sta bili izbrani dve ključni temi, to sta temi:

- **A:** Dejavniki, ki pogojujejo nastanek vedenjskih težav pri otroku: neurejene družinske razmere.
- **C:** Ali okolje ragira dovolj hitro?

Iz podatkov je razvidno, da otroci, opredeljeni kot otroci z MVO, običajno izhajajo iz nepopolnih družin, kjer odnosi niso urejeni. Večinoma gre za enostarševske družine z mamami teh otrok, ki same niso kos vzgojnim nalogam. Socialne anamneze pokažejo na prevladujoč nižji socialno-ekonomski status teh družin. Mama običajno ni zaposlena, družina živi od socialne podpore.

Susan Golobok (2000) trdi, da so otroci, vzgojeni v enostarševskih družinah resda podvrženi večjemu riziku za nastanek različnih težav, vendar sama oblika družinskega življenja ni kriva za nastanek teh težav. Vzroke lahko iščemo v neustrezno urejenih družinskih odnosih, torej na ravni vsakodnevnih življenjskih zgodb. Običajno so mame obremenjene že zaradi same situacije (ostale same brez partnerja), pogosto se zaradi tega počutijo stigmatizirane s strani okolja. Vse to pri njih povzroča dodaten stres in napore, da ostajajo v svojem družbenem okolju. Običajno se stigmatizirane počutijo sami otroci. Nižji socialno ekonomski status teh družin je mogoče pripisati temu, da ima družina samo enega odraslega, ki jo lahko preživlja. Susan Golobok (2000) dodaja, da se morajo starši v enostarševskih družinah še dodatno potruditi, da lahko iz ekonomskega stališča ponudijo svojim otrokom enak socialni položaj kot ga imajo otroci iz dvostarševskih družin. To pomeni dodatno zaposlovanje, kar prinaša manj časa z otrokom in manj časa za vzgajanje. Odraščanje v Sloveniji je iz tega vidika še težje, saj je trg zaposlovanja premajhen oziroma so običajno mame premalo izobražene, da bi na trg delovne sile sploh lahko vstopile.

6.2.2 Kodiranje

Iz besedil so bila izpisana razmišljanja in pojme (indekse, kode), vezani nanje, v stolpec na desni strani.

6.2.2.1 Tema A:

	Pojmi
Učenka Katja izhaja iz nepopolne družine. Oče se je z mamom razšel, ko je bila učenka stara 17 mesecev. Katja ima sestro dvojčico Tanjo. Družina, ki jo torej tvorijo mama in 2 deklici, je sprva stanovala v najemniškem stanovanju v večjem mestu.	Nepopolna družina. Najemniško stanovanje.
Mama učenk izhaja iz rejniške družine, svojega očeta ni poznala, njena mama jo je hitro zapustila. Je ozdravljen alkoholik. Velikokrat je občutila pomanjkanje ljubezni in osnovnih življenjskih dobrin. Mama učenk je po poklicu šivilja, sedaj je nezaposlena, živijo od socialne podpore in otroškega dodatka. Vendar se mama trudi z različnimi priložnostnimi deli, da deklici pomanjkanja ne bi čutili. Oče učenk je zaposlen, samski, živi drugje. S Katjo ima tedensko stike, Tanja jih ne želi. Finančno pomaga, trudi se biti čim več udeležen pri vzgoji svojih deklet. Tega mu mama ne dovoli. Mama svoje vzorce obnašanja do svojega bivšega partnerja prenaša na Tanjo.	Mama iz rejniške družine. Psihično nestabilna mati. Alkoholizem v družini. Nezaposlenost. Socialna podpora. Stiki s staršem, ki ne živi z njimi. Odnos med partnerjema.
Tanja kot mirnejša dvojčica je zbolela zaradi želodčnih težav, v tem šolskem letu so ji odkrili in operirali že tumor na možganih.	Zdravi sorojenci.
Fant, star 14 let, živi v razširjeni družini: mama, oče, dedek in babica (očetovi starši). Je edinec. V družini je dvotirna vzgoja – mama, popustljivi člen, zaradi česar jo fant izkorišča (ve, da lahko pri njej vse doseže), drugače psihično precej nestabilna; oče avtoritativen, agresiven,	Razširjena družina. Dvostarševska vzgoja.

<p>jasno postavlja svoje zahteve in ne odstopa. Mama ima končano poklicno šolo, oče je bivši poklicni vojak, zdaj policist, bil je tudi varnostnik. (Po mnenju pedagoga nastopa kot 'stereotip' agresivnega človeka: majhen, močan, z obritimi lasmi, strogih obraznih potez). Za dosego ciljev fant izkorišča babico in dedka, ki mu to dovolita. Družina živi v stanovanjski hiši, njihov socialni status je povprečen. Oba starša sta trenutno zaposlena. Oče se s sinovo vzgojo ne ukvarja preveč, veliko je bil odsoten tudi zaradi šolanja za policista. Ker ni imel časa priti v šolo, ko so mu pošiljali vabila, si je na predlog ravnatelja oče sam izbral termin, ko je bil prost. (Tako so imeli sestanek v soboto popoldne in oče je prišel.) Fant je v šoli povedal, da je doma pogosto tepen, zaradi česar bo odšel od doma, pretepel in ubil očeta, da ima vsega dovolj ipd.</p>	<p>Psihično nestabilna mati. Agresiven in avtoritativen oče.</p> <p>Trenutno zaposlena starša.</p> <p>Ni časa za vzgojo.</p> <p>Fizično nasilje v družini.</p>
<p>Fant je star 12 let. Živi z babico in dedkom ter teto (mamini starši in mamina sestra). Očeta ne pozna. Kdo je oče, ve samo mama, drugim podatkov ne daje. Mama se je pred časom odselila iz mesta, kjer sta živela prej s sinom, saj je dobila zaposlitev. Dedek je zaposlen, babica je doma, teta še nima svoje družine. Vrtca ni obiskoval. Mama je imela otroka pri 18. letih. Alkohol v družini ni bil prisoten. Mama je ponoči pogosto odšla na zabave, in sina kdaj vzela s seboj v gostilne, ker ga ni želela pustiti pri svojih starših. Težave pri fantu so se pokazale ob vstopu v šolo. Vzgoja v družini je bila namreč zelo dvotirna – na eni strani mama, na drugi strani stari starši.</p>	<p>Razširjena družina brez očeta.</p> <p>Trenutno zaposlena mati.</p> <p>Nezrela mati.</p>
<p>Mama je ostala v stiku s šolo, čeprav na govorilne ure in roditeljske sestanke prihajajo teta ali stari starši. Mama je zdaj vesela, da sliši o njem veliko dobrih stvari in ne samo slabih. Po maminem pripovedovanju za težave svojega sina ni kriva sama. Tudi ona je imela težave, ki so se po</p>	

<p>njenem pripovedovanju začele pri 15. letih, ko je izvedela, da živi z očimom in ne očetom. Po pripovedovanju okolja, v katerem je živela kot otrok, pa je bila mam vedno bolj živahna, 'fantovska', silila v konflikte in prepire. Fant je postal miselno zrelejši, navajen reda v šoli. Dejansko je fant vedno vedel, kaj sme in česar ne sme, je kljub temu pogosto agresivno reagiral. (Pedagoginja pove, da je to edini učenec na šoli, ki pozna vsa šolska pravila na pamet.)</p>	<p>Psihično nestabilna mati.</p>
<p>Marko izhaja iz enostarševske družine. Mama ima občasna razmerja, ki ne prerastejo v stalno razmerje. Mama se bori z eksistenco, saj ni zaposlena. Zelo mlada je zanosila in otroka dala v rejništvo.</p>	<p>Enostarševska družina z mamo. Nezrela mati.</p>
<p>Pogreša vlogo očeta (do mame se obnaša kot mož in ne sin). Mama je podnajemnica, zaradi česar se pogosto selita. V tem šolskem letu sta dobila socialno stanovanje.</p>	<p>Nižji socialni status. Podnajemniki.</p>
<p>Mami ni bila nikdar ponujena pomoč v obliki terapije, vse se nudi le otroku.</p>	<p>Mama brez pomoči.</p>

6.2.2.2 Tema C

<p>Predlog obravnave je bil, naj se sestri ločita po razredih, s čimer se mama ni strinjala. Raje je zamenjala šolo, saj ni priznala, da težave izhajajo iz učenke in ne iz njene okolice.</p>	<p>Menjava šole, krivda šole.</p>
<p>Tudi v novi šoli so se težave nadaljevale in stopnjevale po intenziteti. Katja je postajala agresivna do vseh, učencev in učiteljev. Velikokrat se je stepla s sošolci, celo s starejšimi fanti. Deklici je šola predlagala za usmerjanje po ZoUOPP. Komisija je ponovno predlagala ločitev obeh deklic v različna razreda. Mama je ponovno zamenjala šolo, ker ta ločitev ni bila možna (šola ima samo en oddelek).</p>	<p>Nova šola, stare težave.</p>

<p>V novi šoli sprva večjih težav in izbruhov agresije ni bilo, verjetno je šlo le za obdobje prilagajanja. Učenki sta zamenjali ne le šolo, ampak tudi okolje. Iz mesta so se preselili na podeželje. Agresija ter nasilno vedenje se je nadaljevalo doma, saj je mama po številnih obravnava priznala, da je Katja nasilna tudi do nje in sestre Tanje. Povedala je, da sama ne zmore več naprej, da želi ponovno obravnavo in da želi premestitev deklice v vzgojni zavod ali v bolnišnično oskrbo. Sestra Tanja je bila v vseh teh obravnava vključena le kot 'neproblematičen' otrok, pozornost je bila namenjena Katji. Tudi drugače je Tanja zelo mirna, nekonfliktna oseba, po konstrukciji mnogo šibkejša od Katje, je pa učno nekoliko boljše, kar je agresivne napade nanjo s strani Katje še povečalo. Sicer ima Katja v šoli prav dobre ocene, kar je načeloma ne moti, razen če ima Tanja boljše.</p>	<p>Čas latence zmanjša nasilne izbruhe.</p> <p>Predlog za usmeritev,</p> <p>Agresivno vedenje doma.</p> <p>Mama želi pomoč.</p> <p>Nasilje do sestre dvojčice.</p>
<p>Prejšnja šola je izvedla postopek za usmeritev. Mama je podpisala predlog za usmerjanje na komisijo za obe deklici.</p>	<p>Uvedba postopka usmeritve.</p>
<p>Ko je bila v bolnišnici, je Katja v šoli normalno funkcionirala brez agresivnih izpadov. Po vrnitvi se je agresija nadaljevala. Šola je ponovno opozorila na težave pedopsihiatrijo in socialno (CSD).</p>	<p>Opozorila šole.</p>
<p>Na socialnem so povedali, da se dogovarjajo o prevzemu primera deklic na drugem centru. Zato šola ni dobila nobene pomoči. Deklici sta namreč glede na stalno bivališče spadali pod en center (CSD), glede na začasno bivališče v drugega, glede na okoliš šole, ki sta jo obiskovali, pa pod tretjega. Nepovezanost služb je pomenila, da je primer čakal, med tem, se je zamenjala še njihova družinska svetovalka na centru, nova pa še s primerom ni bila povsem seznanjena.</p>	<p>CSD prelaga primer.</p> <p>Neorganizacija službe centra CSD.</p> <p>Nezmožnost koriščenja svetovalnih storitev.</p>
<p>Zaradi teh težav se je šola odločila in pomoč poiskala v</p>	<p>Vzgojni zavod nudi</p>

vzgojnem zavodu. Pridobila si je mobilnega socialnega pedagoga, ki je delal z učenko na šoli.	pomoč.
Zaradi vseh težav je dobil tedensko pomoč pri šolski psihologinji. Ta ga je preko testov prepoznala za učenca z resnimi čustvenimi težavami in izredno nizko samopodobo. Intelektualno je povprečno sposoben. Uspeh v šoli je začel padati z naraščanjem težav. Pomoč pri psihologinji je trajala 2 šolski leti, stanje se je nekoliko izboljšalo (ni bilo več agresivnih izpadov).	Pomoč šole.
Zaradi vsega je bil podan s smeri šole predlog za usmerjanje, v katerem so zanj predlagali usmerjanje po postavki otrok z MVO.	Predlog za usmeritev.
Od zunanjih institucij se je vključil center (CSD) preko psihosocialne pomoči na domu.	Psihosocialna pomoč na domu.
Učenec se vpisuje letos v srednjo šolo. Odločba o usmeritvi mu ni bila podaljšana, ker se je stanje izboljšalo. Po mnenju pedagoga je agresija izhajala iz očetove avtoritativnosti, ki se ji je moral fant stalno podrežati in posledično iz fantove nizke samopodobe. Očetu ni nihče pomagal, tudi ni sodeloval s šolo. Udeležil se je enega sestanka. Oče je bil redko doma. Mama mu je o vseh dogodkih med tednom poročala. Tako je oče 'poračunal' s fantom ob vikendih. Pedagog verjame, da si otrok ni nikdar sam kriv, ampak je težava v vzgoji, ki je je bil deležen.	Oče brez pomoči.
Šola se je obrnila po pomoč na svetovalni center (svetovalni).	Svetovalni center nudi pomoč.
Šola je s soglasjem staršev podala predlog za usmerjanje, ker dosedanji postopki pomoči niso zadostovali. Mama se je po številnih prepričevanjih in razlagah s postopkom strinjala in ga izvedla do konca.	Predlog za usmeritev.
Od zunanjih institucij je vključen samo svetovalni center preko psihosocialne pomoči. CSD v družino ni posegal,	Svetovalna pomoč.

pomaga samo šoli pri urejanju brezplačne prehrane za fanta, sofinancira šole v naravi ipd. Bil pa je obveščen o dogajanju v družini.	CSD se ne vključi.
Otrok je bil zaradi vedenjske problematike v vzgojnem zavodu.	Vzgojni zavod nudi pomoč.

6.2.3 Seznam izbranih pojmov z definicijami

Pojmi, ki so zapisano pri kodiranju, so namenjeni kasnejšemu izbiranju ustreznih definicij. Pojmi so zbrani po pomenski podobnosti, sorodnosti. Iz njih so našteje definicije oziroma razlage pojmov.

6.2.3.1 Tema A

- *Podnajemniki, nižji socialni status, nezaposlenost, socialna podpora, trenutno zaposlena mati, trenutno zaposlena starša, ni časa za vzgojo:* nižji socialni status (nezaposlenost, nezaposljivost, poklicna ali osnovnošolska izobrazba staršev); nerešljiva življenjska situacija; nezmožnost staršev, da bi otroku ponudili finančno stabilno podporo in okolje; nezmožnost opravljanja starševskih funkcij, ker so sami odvisni od drugih.
- *Nezrela mati, psihično nestabilna mati, mama iz rejniške družine:* mati kot nosilka vzgoje otrok svoje (družbeno pripisane) naloge ne zmore opravljati, zaradi česar se ji v prvi vrsti zruši 'njen svet'; kot takšna ni sposobna nuditi zadostne čustvene in moralne opore svojim otrokom; mama težje prenaša neke vzorce materinske vloge, ker jih ni bila deležna niti sama. V vseh zgodbah nastopajo mame psihično precej nestabilne. V partnerskem odnosu prevzemajo podložno funkcijo (poročajo možu o vseh dogodkih), kot samohranilke s težavo pridobijo novega stalnega partnerja. Menjavanje partnerjev pokaže še bolj na njihovo nestabilnost, kar prepoznajo otroci. Le v enem primeru gre za spor med mamo in hčerko, v drugih so sinovi v sporu z nestabilnimi materami. Iz tega bi lahko sklepali, da želijo prevzemati funkcijo odraslega moškega, skrbeti za svojo mamo s prevzemanjem njenih vzorcev obnašanja.
- *Agresiven in avtoritativen oče, odsoten oče:* V dvostarševskih družinah z otrokom z MVO je agresiven oče pogost. Svojo avtoriteto pridobiva z nasiljem in ukazovanjem,

vzorke vedenja prevzamejo otroci in na enak način delujejo v svojem (vrstniškem) okolju, v šoli. Zaradi tega prihajajo v spor z avtoritativnimi učitelji v šoli, torej tistimi, ki od svojih zahtev nikakor ne odstopajo. Pri teh učiteljev je tudi drugače največ težav, če imajo v razredu otroka z MVO. Red in stroga disciplina jih utesnjujeta, zato izbruhnejo. V enostarševskih družinah gre za odsotnega očeta. Odsotnost je lahko samo fizična, materialno in čustveno pa oče skrbi za svoje otroke. Lahko je oče mrtev, neznan ali pa se za življenje svojih otrok ne zanima.

- *Razširjena družina brez očeta, razširjena družina, dvostarševska vzgoja, enostarševska družina z mamo, nepopolna družina*: oblika družinskega življenja ne more biti pokazatelj za nastanek vedenjskih težav. Nastanek vedenjskih motenj tako ni vezan na obliko družine, v kateri otrok živi.
- *Fizično nasilje v družini, alkoholizem v družini*: fizično nasilje se pogosto veže tudi s psihičnim nasiljem. V primeru otrok z MVO ne gre za enkratno nasilje, ampak ponavadi nasilje traja dlje časa z različnimi intenzitetami. Nasilja ne izvajajo le starši nad otroci, ampak tudi otroci nad starši in sorojenci (sestrami, brati). Običajno so ti otroci telesno prej šibkejši kot močnejši, a imajo veliko moči v sebi, ki ob neugodni situaciji izbruhne na dan.
- *Zdravi sorojenci*: so posebno poglavje pri otrocih z MVO, saj se ponavadi pri njih pokažejo fizične bolezni – slabosti, težave z želodcem, prehranjevalne težave ipd. Ponavadi so 'netežavni' sorojenci potisnjeni v situacijo, ko se morajo umikat možnim konfliktnim situacijam s 'težavnimi' brati ali sestrami, zaradi česar se naučijo potlačevanja svojih čustev in želja. Lahko se zgodi, da so zdravi sorojenci 'glorificirani' s strani staršev, kar pri sestrah in bratih z MVO te težave še poslabša.
- *Odnos med partnerjema, stiki s staršem, ki ne živi z otroci*: ko gre za enostarševske družine, se ponavadi drugega partnerja v vzgojo ne vključuje, vendar se ga hkrati tudi otrokom ne predstavlja v pozitivni luči. Običajno mame, ki postanejo samohranilke, očeta otrokom prikažejo kot glavnega krivca za vse njihove težave. Iz primerov je razvidno, da ga ne želijo niti imenovati. Iz tega bi lahko sklepali, da se ga mogoče sramujejo ali se sramujejo svojega odnosa z njim. Vse to vpliva na otrokov odnos do mame in neznanega očeta. Naučenega vzorca obnašanja, da so vsega krivi drugi, se nauči še sam.

6.2.3.2 Tema C

- *Agresivno vedenje doma, nasilje do sestre dvojčice, čas latence zmanjša nasilne izbruhe*: ko se začne agresivno vedenje otroka pojavljati doma in zaradi tega trpijo starši in sorojenci, je prav, da v družino posežejo ustrezne strokovne službe. Agresivno vedenje ni le fizično, dosti bolj sorojence prizadene psihično nasilje in maltretiranje. 'Netežavni' sorojenci so pogosto v precepu, komu ustreči – staršem ali agresivni sestri, bratu. Nasilje ni vedno ob vsakem obdobju enako izraženo, ponavadi poteka v smislu situacija → reakcija → umirjanje → nova situacija → enaka ali podobna reakcija ipd. Če spremenimo situacijo (okolje, vrstnike, družino), se običajno vedenjski izbruhi poležejo, vendar redko zamrejo. Ko se otrok privadi nove situacije, spet najde nekaj, kar jo sproži. V intervjuju je lepo zapisano – »nisi vedel, kaj in kdo ter kdaj se bo spet sprožilo agresivno vedenje.« Običajno so to različne situacije, včasih samo beseda, ki povzroči agresivno vedenje.
- *Mama želi pomoč, oče brez pomoči, ni pomoči materi*: klicev na pomoč ponavadi starši jasno ne izrazijo, saj upajo, da je njihova stiska tako jasno izražena, da jo lahko opazimo. Pogosto je tudi tako, da se mnenje staršev po pomoči spreminja glede na njihovo psihično stanje – včasih kličejo po njej, spet drugič jo odklanjajo. Staršem manjka zaupnih pogovorov, družinskega posvetovanja, odkritega pogovora s strokovnjakom brez obsojanja, predlaganja rešitve ali samo poslušanje. Že iz tega lahko razberemo, da so stiske staršev izredno velike, vendar spet manjka strokovnih služb, ki bi staršem znale in hotele pomagati.
- *CSD prelaga primer, neorganizacija službe centra CSD, psihosocialna pomoč na domu, CSD se ne vključi, nezmožnost koriščenja svetovalnih storitev*: CSD imajo v naši državi največjo moč pri reševanju družinskih težav. Policija poseže le v primeru jasnih kršitev javnega reda in miru oziroma ob konkretnih fizičnih napadih. Kljub temu v primeru mladoletnosti otroka primeri nasilja iz družin 'romajo' na centre CSD. Tukaj se običajno situacija ustavi. V prvi vrsti je tam zaposlene strokovnjake strah posegati v družino, svoje odločitve tehtajo (kaj je boljše, čakati ali intervenirati) včasih predolgo, iščejo poročila drugih institucij (šole, vrtca, pedopsihiatrije) in kar je najhujše, postopki obravnave so izredno dolgi in zapleteni. Pridobivanje psihosocialne pomoči je spet odvisno od posamezne enote centra CSD. Nekateri reagirajo hitro, spet drugi se držijo svojih internih navodil, delijo pomoč po posebnih kriterijih in le ob

določenem času v letu. Zaradi tega pride pomoč v družino prepočasi. Tudi če se psihosocialna pomoč družini ponudi, je težava še v tem, da jo izvajajo za takšne razmere neprimerni ljudje (običajno brezposelne osebe brez izobrazbe). Pogosto se zgodi, da tisti, ki bi otrokom lahko pomagali, ne morejo pomagati zaradi nefunkcionalno urejene resorske usklajenosti, nezainteresiranosti drugih strokovnjakov po takšni pomoči ipd..

- *Svetovalna pomoč, pomoč vzgojnega zavoda, pomoč svetovalnih delavcev na šoli:* učencem se zelo hitro ponudi pomoč na šoli, saj se težave tudi izredno hitro pokažejo prav v šoli. Vprašanje je, ali je šola tisto mesto, ki težave še veča, ali pa je le mesto, kjer jih je lažje odkriti. Vsekakor se šola kmalu zave težav in išče različne vrste pomoči. Težava pri tem je, da velikokrat to traja dalj časa. Če šola prosi za pomoč vzgojni zavod (mobilni socialni pedagogi), je načeloma potrebno te prošnje večinoma pošiljati pred začetkom šolskega leta, da se ustreznemu mobilnemu strokovnjaku urnik sklada z njegovo primarno zaposlitvijo. Vedeti moramo, da ne obstaja v Sloveniji noben zavod, kjer bi bili zaposleni samo mobilni socialni pedagogi, ampak so ti običajno zaposleni v vzgojnih zavodih kot vzgojitelji in opravljajo mobilno službo ob svojem delu. To povzroča večje obremenitve učiteljev, sploh, če so tudi šole po razdalji precej narazen. Načeloma se vzgojni zavodi dobro odzivajo na potrebe šole po pomoči, težava je le pri organizaciji. Zato ob jasnem izražanju težav v šoli najprej ponudi pomoč šolska svetovalna služba. Svetovalna pomoč, nudena preko različnih centrov, običajno zahteva še daljše postopke. Te storitve običajno tudi stanejo.
- *Uvedba postopka, šola opozarja na težave, šola je kriva za težave, menjavanje šole:* spodbudno je, da je reakcija šole dokaj hitra. Vendar so odzivi na to reakcijo s strani staršev počasnejši. Velikokrat si zatiskajo oči pred dejanskimi težavami, grozijo celo šoli, delavcem šole. Zaradi prepričanj staršev, da je šola kriva za težave njihovega otroka, izberejo najhitrejšo rešitev, to je menjava šole. Pokaže se, da rešitev ni bila ustrezna, saj se težave nadaljujejo. Vsaka šola odreagira na težave otrok, vendar na različne načine. Nekatere čakajo, ali je neustrezno vedenje odraz trenutnega stanja, ali pa se bo še kdaj ponovilo. Nekatere šole reagirajo mogoče prehitro in otroka prehitro označijo za vedenjsko problematičnega. Kdaj reagirati, je običajno odvisno od občutljivosti vseh strokovnih delavcev šole. Ker so o vseh negativnih dogodkih v šoli starši hitro seznanjeni, se običajno tudi zaprejo vase. Čutijo se ogrožene, napadene. Tako je pomoč otroku lahko nudena le na šoli, v izrednih primerih poteka po uradni

dolžnosti. Preteči mora veliko časa, da se skupaj s starši šola odloči za uvedbo postopka za usmeritev.

7 RAZPRAVA IN POSKUSNA TEORIJA

Nastanek MVO pri otrocih je vezan na neugodne življenjske okoliščine, ki so nastale običajno že pred otrokovim rojstvom ali v njegovi zgodnji mladosti. Neugodne življenjske okoliščine vključujejo neurejene odnose med partnerjema (mož in žena, bivša partnerja, ipd.) in neurejene socialne razmere, v katerih se je družina znašla (brezposelnost, samohranilstvo, neustrezna izobrazba, ki ne omogoča napredovanja, dodatno šolanje staršev zaradi zahtev službe, ipd.). Zaradi teh razmer je načeto psihično ravnovesje odraslih, kar se prenaša na otroke. Ker se z nastalo situacijo ne morejo sprijazniti, niti je ne morejo preseči, prihaja do psihičnih padcev. Pogosto so jim v tistem trenutku odveč vsakršne skrbi, še posebej skrb za drugo (neodraslo) osebo, otroka. V takšnih situacijah niso sposobni skrbeti niti sami zase, kaj šele za druge. Zaradi pogostega občutka nesposobnosti ali neuspešnosti (niso uspeli doseči ciljev, ki so si jih želeli) nimajo energije vzpostavljati varnih življenjskih okoliščin za otroka. Otrok se v zgoraj naštetih situacijah enako izgubi, saj se stanje v družini neprenehoma spreminja. V vseh primerih opazimo, da so vedenjske težave v različnih obdobjih različno intenzivne. Lahko bi govorili o značilnem krožnem obrazcu, v katerem se izmenjujejo obdobja izredno nasilnega vedenja v družini in posledično pri otroku v šoli, nato sledijo hitre sankcije šole in ozaveščanje staršev, situacija se nekoliko umiri. Nato spet nov izbruh in novo pomirjanje. Pri otroku hitro prepoznamo, v kakšnem 'stanju' je družina. Običajno so ti otroci najbolj težavni v začetku tedna, po koncu vikenda, saj so bili doma ves čas v 'kriznih situacijah'. Tako si ti otroci odpočijejo šele v šoli. Družinske okoliščine, v katerih otrok živi, povzročajo nastanek MVO. Vendar v domačem okolju običajno ne izbruhnejo v tolikšni meri kot v šoli. Če so otrokova čustva doma potlačena (z agresijo, nasiljem ipd.), potem nekje morajo privreti na dan. Ker večino časa otroci preživijo (zunaj družinskega okolja) v šoli, tam izbruhnejo otrokovi strahovi, težave, agresivne reakcije. Zato je šola tudi prva, ki lahko začne s koordinacijo in izvajanjem pomoči. Žal drži, da v družinsko okolje ne sme posegati, zaradi česar obvešča o dogodkih v družini za to pristojne službe (centre CSD). Šola ponudi pomoč v okviru svetovalnih storitev šolske svetovalne službe, vendar s to pomočjo dejansko samo gasi

ogenj, ne odpravlja pa sprožilnih situacij, ker jih ne more. Obveščanje staršev oziroma zakonitih zastopnikov o dogodkih v šoli pomeni začetek osveščanja otrokovih težav. Nemalokrat se zgodi, da se doma situacija še zaostri, ko izvedo, kaj se dogaja v šoli (otrok je še tepen, ker v šoli razgraja ipd.).

Ko šola obvesti o dogajanju CSD, ta običajno šoli ne posreduje podatkov o tem, ali je bila družina že kdaj v obravnavi (sklicevanje na varstvo osebnih podatkov) ali ne. Običajno izmenjava informacij ne poteka, šola samo pove, kaj se je zgodilo in kaj opažajo, CSD povratnih informacij ne daje. Ko šola zaprosi za intervencijo centra CSD na domu (v družini), preteče do dejanske izvršitve te pomoči precej časa. Pogosto je izgovor centrov CSD tak, da nimajo dovolj osebja, da razmere še niso (zelo) kritične, naj se v šoli poskusi z vsemi oblikami pomoči. Ker običajno to ne prinese izboljšanja vedenja, se šola obrne na pedopsihiatrijo ali svetovalni center. Tudi tukaj potekajo postopki zelo počasi. Na svetovalno storitev se je potrebno naročiti, čakalne dobe so običajno daljše od 2 mesecev. V tem času so otrok in družina prepuščeni iznajdljivosti šolskih strokovnih delavcev, včasih niso deležni niti tega. Ko nastanejo težave v družini, se velikokrat strokovni delavci umaknejo, saj v družino ne želijo posegati. Tisti, ki imajo pristojnosti za takšne posege, tega ne izvedejo. Otrok je obravnavan v šoli, kjer se mu pomaga, vendar se žal vsak dan vrača nazaj v družinsko okolje, ki povzroča stresne situacije. Postopki usmerjanja in pridobivanja pomoči trajajo od 6 mesecev do 1 leta, včasih več, odvisno od staršev. Postopki po uradni dolžnosti so izredno redki in se jih ne šola ne druge strokovne službe ne poslužujejo rade. Ko pomoč (otroku) postane pravnomočna, jo običajno začne naenkrat izvajati več različnih služb (psihiatr, psiholog, socialni pedagog, specialni pedagog, socialni delavec, pedagog in še kdo). Otrok začne počasi sprejemati zahteve in določila okolja, vendar žal ta veljajo samo v šoli. Družinskih razmer ne ureja nihče. Družini se ponudi psihosocialna pomoč, ki je ne izvajajo ustrezni strokovnjaki. Poteka določeno časovno obdobje in je odvisna od razpoložljivih sredstev centra CSD. Če se razmere v družini ne uredijo, potem se običajno ne spremenijo tudi neugodne vedenjske reakcije otroka v šoli. Iz vedenjsko težavnega otroka 'nastane' še učno problematičen otrok. Najprej se pojavijo težave na tistih področjih, kjer je zahtevana dobra pozornost in sledenje pouku (matematika, tuj jezik). Skupek neugodnih življenjskih razmer in neurejene nastale situacije pogosto privedejo do tega, da je potrebno otroka prešolati na šoli z nižjim izobrazbenim standardom ali celo v vzgojni zavod, da se ga 'izloči' iz družinskega okolja. Vse to še

vedno ne prinese pomoči družini. Otrok, odstranjen iz družine, se še vedno vrača nazaj domov, torej v enake (običajno še vedno neugodne) življenjske situacije.

Pri formuliranju poskusne teorije smo izhajali le iz dveh predlaganih tem, ki sta se pojavili kot ključni v raziskovanju. Ker smo povzeli le nekaj zgodb, ne moremo govoriti o splošnem vzorcu, ki bi veljal za vse otroke z MVO in njihove družine. Poskusna teorija daje samo smernice, ki se (ob sekvenčni analizi) lahko preverjajo na novem primeru. Pri vzpostavljanju poskusne teorije smo izhajali tako iz danih informacij iz intervjujev kot iz teoretičnih spoznanj, zapisanih v nalogi. Predlagane rešitve se nahajajo v naslednjem poglavju.

V magistrski nalogi je bilo zastavljenih več ciljev: prvi je bil predstaviti zgodbe otrok z MVO, opisati njihove družinske in socialne razmere, življenjske okoliščine, torej njihov vsakdanjih svet; drugič, na podlagi intervjujev s šolsko svetovalno službo smo želeli ugotoviti, kdo je tisti, ki prvi zazna probleme v otrokovem vedenju in kako se ukrepa, kakšni so postopki pomoči, kdo pomaga in kakšna je uspešnost ponujene pomoči; in tretjič: v nalogi so predstavljeni predlogi, kako bi naj potekala pomoč otroku z MVO in njegovi družini. Naloga temelji na petih delovnih hipotezah, ki jih v razpravi razčlenjujemo, povezujemo s teoretičnimi dognanji in praktičnimi spoznanji. Na osnovi teh hipotez so bile oblikovane predloge. Navedene so v obliki sklepov po končani razpravi.

Prva hipoteza govori, da so otroci iz socialno in ekonomsko ogroženih družin izpostavljeni večjemu tveganju, da bodo opredeljeni kot otroci z MVO. Iz intervjujev smo lahko ugotovili, da so socialne razmere v družinah otrok z MVO različne, od nižjega socialnega statusa do dokaj urejenih socialnih razmer. Izkazalo se je, da se razmere hitro izboljšajo, če so starši oziroma zakoniti zastopniki zaposleni. Iz intervjujev je razvidno, da nezaposljivost pomeni običajno nižji socialni standard, ne pomeni pa tudi neustreznih življenjskih razmer za otroka. Tveganje je večje zato, ker se na nezaposlenost staršev običajno veže tudi nezadovoljstvo staršev zaradi tega. Posledično prinese to slabo voljo, drugačne reakcije na dogodke, obtoževanje drugih za nastale situacije, zmedo, nestabilnost, nezaupanje v lastne sposobnosti. Susan Golobok (2000) po izsledkih številnih raziskav trdi, da je tveganje res večje, ni pa pravilo – nižji socialni status ne pomeni že nastanka vedenjskih težav. Vzroki za nižji socialno

ekonomski status so izredno specifični in individualni in jih nikakor ne moremo rangirati, torej vzpostaviti lestvice od najpogostejših do najmanj pogostih vzrokov. Že sama značilnost zadnjega desetletja 20. stoletja s svojo globalizacijo, rizično družbo, postavljanjem vedno novih tveganj in nevarnosti lahko povzroči neugodno socialno situacijo v družini. Individualizacija življenjskega poteka zahteva vedno večjo pripravljenost za sprejemanje tveganih odločitev o vsakdanjem življenju (glej Beck v Ule 2000a: 31), vendar to hkrati zahteva stabilnega posameznika. Od ljudi se pričakuje, da bodo znali poskrbeti sami zase, kar danes ni več tako preprosto. Psihično nestabilen posameznik te odgovornosti ne more prenesti, zaradi česar se zlomi. Govorimo seveda o odraslem posamezniku. Posledice takšnega stanja se odražajo na otrocih.

Druga hipoteza pravi, da na nastanek MVO pri otrocih ne vplivajo različne oblike družin, ampak vsebina družinskega življenja (odnosi med družinskimi člani, različni problemi, kot so alkoholizem, nasilje, težave v partnerskem odnosu). Po podatkih, pridobljenih iz intervjujev, lahko vidimo, da izhajajo otroci z MVO tako iz dvostarševskih kot enostarševskih družin, da živijo v razširjenih družinah brez enega starša ali z obema ipd. Že to nam daje zadosten dokaz, da nastanek MVO ni vezan na obliko družine, v kateri otrok živi in v kateri ga vzgajajo različni (po spolu, starosti) člani. Vsebina družinskega življenja po analizi intervjujev nam pokaže, da gre za neugodne razmere: odnosi med družinskimi člani so napeti, pogosto niso sposobni odkritega pogovora, v izražanju čustev do drugih članov družine so običajno negativni, obtožujoči, zlagani. V odnosih med partnerjema je pogosto čutiti strah (mame do očeta, mame do staršev, ipd.), nezmožnost pogovora, nejasnost v odločanju in opravljanju družinskih vlog (otroci ukazujejo staršem). »Družina je družbena institucija, v kateri sta dve temeljni socialni neenakosti: spolna in generacijska.« (Rener 1995: 129–132) Če se te osnovne neenakosti, ki omogočajo hierarhijo moči, vrednot in odgovornosti spremenijo, propadejo ali se ne vzpostavijo, potem v vsakodnevnem življenju družine člani ne morejo normalno funkcionirati. V družinah je prisoten alkohol (ozdravljeni alkoholiki), stalnost odnosov ni možna (menjavanje partnerjev), veliko je agresivnega reagiranja na situacije (fizično in psihično nasilje). »Družina je konfliktna skupina, ki mora znati obvladati raznolikost svojih članov« (Čačinovič Vogrinčič 1994: 125), kar pomeni, da mora znati pestrost individualnosti vpeti v eno družinsko življenje. Psihično nestabilnim osebam to največkrat ne uspe, zaradi česar pride do uveljavljanja enega člana družine. S tem se ravnotežje v družini poruši. Vsakodnevne, življenjske situacije

postanejo zaradi tega nemogoče, nepredvidljive, nestabilne in neugodne. Za zdrav otrokov razvoj torej potrebujemo zdrave, urejene, stabilne odnose v družini, ne glede na število članov (dva partnerja, eden, razširjene družine ipd.).

Tretja hipoteza pravi, da kazalce, ki kažejo verjetnost, da bo otrok kasneje v svojem otroštvu opredeljen kot otrok z MVO, lahko zaznamo že v zgodnjem otroštvu, npr. na rednem sistematskem pregledu pri 3. letu starosti. Iz opravljenih intervjujev lahko razberemo, da je bila večina otrok, zdaj opredeljenih kot otroci z MVO, v obravnavi pri različnih strokovnjakih pred vstopom v šolo. Vsi otroci morajo imeti opravljene sistematske preglede, ko se vpišejo v osnovno šolo. Ker obstajajo opredeljeni rizični kriteriji za nastanek vedenjsko težavnih otrok (poznavanje družinske anamneze), bi bilo smotno, da bi se jim pomoč v obliki podpore ali vsaj spremljanja ponudila takoj, ko se to zazna. Z uvedbo devetletne osnovne šole v Sloveniji se kaže vedno več težav na področju odkrivanja otrok z vedenjskimi težavami. Za večino otrok postane šola šele prva organizirana in hierarhično urejena institucija, v katero se vključijo, saj vrtec ni obvezen. Tako se 'težavni' otroci odkrijejo šele v šoli. Praper (1995: 165) govori o tem, da je otrokova osebnostna struktura že vzpostavljena do 6. leta starosti, torej z vstopom v šolo. Če je bila otrokova osebnostna struktura nepravilno 'izgrajena', nastanejo težave. Nove težave povzročijo še dolgotrajnost postopkov pomoči. Otroci do vstopa v šolo ostajajo doma, v družini. Če ta nanj vpliva čustveno in vzgojno neugodno, dejansko za to ne izve nihče. Družina je še vedno tabu tema, intimna družbena 'skupina', ki redko v svoje intimno okolje spusti zunanje člane. Okolje sicer z nepreverjenimi informacijami in z opazovanjem lahko prepozna težave v družini, vendar se zaradi 'dobrih sosedskih odnosov' v družino ne vtikuje. Šele s prihodom otroka v šolo postane družina ranljiva, saj otrok s seboj prinaša tiste vzorce vedenja, ki mu jih je družina posredovala. Če so neustrezni, pomeni to za družino umik iz sfere socialnih stikov. Kazalci neustreznega vedenja torej vsekakor obstajajo, vendar se nanje strokovne službe ne odzivajo. Praper (1995) govori, da na sistematskem pregledu 3letnikov opazijo kazalce, iz katerih se lahko razvije motena osebnostna struktura, vendar teh podatkov ne posredujejo drugim institucijam. Otroka, ki ni vključen v vrtec, vidijo strokovne službe načeloma le dvakrat – ob obeh, zakonsko predpisanih sistematskih pregledih. Do 6. leta starosti je otrok skrit za zidovi družine, ki ima primat nad njegovo vzgojo. Četudi se ob dveh pregledih zaznajo kazalci neustreznega osebnostnega razvoja, se otroka in družine dodatno ne spremlja, ampak se 'čaka'.

Četrta hipoteza govori, da bi pomoč otroku z MVO morala zajemati tudi pomoč njegovim staršem oziroma družini. Iz intervjujev lahko preberemo, da se s pomočjo družini pri nas ne ukvarja nihče. Strokovne službe, ki imajo možnost poseganja v družinsko okolje (to so CSD), tega ne upajo početi oziroma 'čakajo' na izboljšanje razmer brez nudenja pomoči. Starši pogostokrat iščejo v vsej zmedenosti pomoč nekoga zunanj družinskega okolja, vendar je neurejenost razmer na tem področju kriva, da pomoči ne dobijo. Nepovezanost socialnih, zdravstvenih, vzgojno – izobraževalnih ustanov je tako 'v oči bodeča', da razumemo starše, ki v pomoč teh institucij ne verjamejo in vanje ne zaupajo. Če vemo, da je nastanek MVO vezan na okolje, največkrat na družino in njene neugodne vzgojne dejavnike, potem vemo, da brez ustreznega spreminjanja okolja tudi ne bomo izboljšali otrokovega vedenja. Ne gre za izoliran pojav – otrok z MVO, ampak je otrok vedno vpet v družinsko okolje. Če ga iz njega izvzamemo, ga ne moremo za celo življenje. Človek je družbeno bitje in živeti brez družbenega okolja ni mogoče. Če družbeno okolje deluje negativno na neko osebnost, potem je potrebno poleg ustreznega preoblikovanja osebnosti preoblikovati tudi moteče družbeno okolje. Družina, ki se znajde v neugodnih razmerah, včasih tega sploh ne prepozna ali noče prepoznati. V Sloveniji imamo izredno dobro razvito mrežo šolske svetovalne službe, imamo veliko strokovnjakov za pomoč tako otrokom kot družinam. Vendar je za družino še vedno sramota obiskati enega izmed teh strokovnjakov. Pomoč odklanjajo iz strahu pred nevednostjo ali iz strahu pred nesposobnostjo teh služb. Nekateri starši že jasno povedo, da se na določene službe ne morejo obrniti, ker postopki trajajo predolgo, ker pomoč ni uspešna, ker jim ne znajo pomagati in jih ne razumejo. Manjka šol za straše, osveščanje staršev o strokovnih službah, o načinih in vrstah pomoči. Še vedno se največkrat obračajo na šolsko svetovalno službo, ki ima glede pomoči družini omejene možnosti.

Peta hipoteza govori, da bi pomoč družini morala nuditi država preko ustrezne družinske politike različnih ministrstev (za šolstvo, družino in socialne zadeve in socialne zadeve, zdravstvo). Potrebovali bi več sinergije med posameznimi pristojnimi institucijami že v zgodnji obravnavi otrok. Danes se žal vse strokovne službe držijo Zakona o varovanju osebnih podatkov, se sklicujejo na zavezanost k molčečnosti, medtem ko otroci z MVO živijo v neugodnih življenjskih razmerah. Žal je odločitev za poseg v družino ponavadi odločitev ene same (socialne) delavke na centru CSD. In še ta

običajno čaka, da se bo 'vse že nekako uredilo'. Ustrezna povezanostjo vseh strokovnih služb, ki delajo z otroci in družinami, bi pomenila ne samo zmanjšanje stroškov za vzgojo takšnih otrok (če štejemo izvajanje postopkov usmerjanja, preglede pri komisiji za usmerjanje, izdajanje odločb za šolanje ali prešolanje ipd.), ampak bi hitra, dosledna in pravilna pomoč pomenila boljše življenje za otroka. Družinska politika v Sloveniji sicer temelji na izdani Resoluciji o temeljih oblikovanja družinske politike v Sloveniji (objavljena 17.9. 1993), vendar je ta preohlapna in netransparentna. Povezanost vseh služb mora temeljiti na reševanju konkretnih problemov, ne na splošnih prepričanjih. Če ne drugega, lahko intervjuji v tej nalogi pokažejo, da je potrebno vsak primer reševati individualno, ob največji možni angažiranosti vseh strokovnih služb. Na tak način bi se otrok razvijal ustrezno in težav, ki sedaj izbruhnejo v šoli, ne bi načeloma niti zaznali. Otroci z MVO so posebna skupina otrok s posebnimi potrebami, kjer bi zgodnja in ustrezna intervencija lahko prinesla izredno dobre rezultate.

8 SKLEP

*Postanemo to,
kar so nas naši starši naučili
v svojem prostem času,
ko se niso posvečali naši vzgoji.
(U.Eco, Foucaultovo nihalo)*

Otroci z MVO so precej raznolika skupina otrok s posebnimi potrebami. Njihove značilnosti so povsem specifične zaradi tega, ker so izvori motenj različni. Kljub temu jim država Slovenija nudi enoten sistem šolanja in enoten sistem pomoči, ki se ni izkazal za uspešnega. Predvsem manjka sodelovanja in povezanosti med različnimi sferami (družinsko in socialno, zdravstveno, izobraževalno, vzgojno in še katero). Vse to vodi v slabšo obravnavo otrok z MVO in s tem tudi slabšo pomoč družini otroka z MVO.

Otroci z MVO so skupina otrok, pri katerih lahko zaradi različnih vzrokov pride do nastanka MVO, čustvenih motenj, motenj v socialni interakciji in druge. Razlika v pojmovanju kaže na nejasnost definiranja s strani pedagoške in zdravstvene stroke.

Danes veliko otrok označimo za hiperaktivne, tudi nepozorne, problematične, vendar jih to še ne postavlja v kategorijo otrok z MVO. Definicija pojasnjuje, da so to otroci z disocialnim vedenjem, ki je intenzivno, ponavljajoče in trajnejše ter se kaže z neuspešno socialno integracijo. Otrokovo disocialno vedenje je lahko zunanje ali notranje pogojeno in se kaže s simptomi kot so npr. agresivno vedenje, avtoagresivno vedenje, uživanje alkohola in mamil, uničevanje tuje lastnine, pobegi od doma, čustvene motnje. Kljub temu, da se nekatera omenjena stanja in vzorci vedenja kažejo že zgodaj v otroštvu, se diagnoza osebnostne motnje ne postavlja vse dokler ni zaključen otrokov osebnostni razvoj.

Velik pomen za razvoj ustrezne osebnosti pri otroku dajemo družinski in šolski vzgoji. Otrok je najprej 'postavljen' v družinsko okolje, ki v času pluralizacije družinskih oblik postaja precej raznoliko. Iskati vzroke v tej raznolikosti je smiselno, vendar je potrebno biti ob tem tudi kritičen. Vsaka oblika, drugačna od nuklearne družine, še ne pomeni rizičnosti pri razvoju otrokove osebnosti. Drži pa, da vsako dogajanje v teh pluralnih družinskih oblikah vpliva na razvoj otrokove osebnosti. Tako je potrebno poudariti, da ni družinska oblika tista, ki onemogoča pravilen razvoj otrokove osebnosti, ampak štejejo predvsem in le družinski dogodki, vsebina, odnosi med člani v družini, občutki, ki se v družini porajajo, možnost spodbude, podpore in še bi lahko naštevali.

Zgodbe, predstavljene v raziskovalnem delu naloge, pripovedujejo in zaokrožijo celotno otrokove življenje. Kljub temu, da so bile pripovedovane s strani šolskih svetovalnih delavcev in ne samega otroka, nam nazorno prikažejo kariero otroka z MVO.

Katja, učenka 8. razreda devetletne osnovne šole, je učenka z MVO. Ima težave v navezovanju stikov, težave pri razumevanju odnosa njene mame z očetom, ki ne živi doma, težave v socialni interakciji predvsem s sestro. Zaradi številnih izbruhov agresije (verbalne in fizične), je morala jemati celo pomirjevala (Ritalin). Zgodba njene družine je sledeča. Mama je rodila dvojčici. Oče jih je zapustil po 18 mesecih. Mamo je to psihično povsem strlo, saj tudi sama kot otrok ni živela s svojo mamo in očetom. Ker je bila ozdravljen alkoholik, so bile težave s spoprijemanjem z nastalo situacijo toliko večje. Že kmalu po ločitvi je odpeljala deklici na oddelek za pedopsihiatrijo, da bi ju tam ustrezno obravnavali. Ta obravnava traja še danes. Za nastalo situacijo je mama vedno krivila bivšega moža, enako se do njega vede Katja. Tanja, druga dvojčica,

nima vedenjskih težav. Kljub temu ali pa ravno zato je agresija Katje proti Tanji še toliko večja. Tanja je morala svoje težave in probleme potlačevati, česar posledice so velike želodčne težave in pogosti glavoboli. Ko so se začele pojavljati še težave v šoli glede odnosa do drugih učencev in učiteljev, je mama krivdo za težave prenesla na šolo. Šola je želela uvesti postopek usmeritve, zaradi česar je mama deklici prepisala drugam. Zgodba se je ponovila še na novi šoli. Ko so poleg šole zamenjali še okolje, je mama ugotovila, da je najverjetneje vzroke za težave potrebno iskati doma, v družinskem okolju. Ob pridobitvi odločbe so se agresije v šoli nadaljevale, pomoč je začel preko mobilne službe nuditi vzgojni zavod. Družino je spremljala socialna služba, vendar neredno in predvsem neorganizirano. Mami ni pomagal nihče v smislu terapevtske pomoči. CSD je nudil le ureditev denarne pomoči. Neurejene družinske razmere so v tem primeru pomenile nastanek vedenjskih težav. Ohranile so se predvsem zato, ker koordinacija, vrsta in načini pomoči niso bili ustrezni.

Naslednjega otroka z MVO predstavlja fant v 8. razredu devetletne osnovne šole. Živi v razširjeni obliki družine, saj poleg staršev z njim živijo še stari starši (očetovi starši). Fant je v šoli izkazoval agresivno vedenje, zaradi česar mu je šola takoj ponudila pomoč šolskih svetovalnih delavcev. Postopek pomoči je stekel, saj se je z njim strinjala mama. Oče ni imela časa za vzgojo sina. Vzgajal ga je s tepežem in nasiljem. Fant je videne vzorce obnašanja doma prenašal v šolsko okolje in tam 'obračunaval' z učenci šole. Verbalno se je znašal še nad delavci šole. Šola je na težave reagirala takoj, vzpostavila svoj sistem pomoči in o tem obvestila še zunanje institucije. Te so ob pomoči šole začele s postopkom usmerjanja, vendar niso nudile kakšne druge oblike pomoči ne učencu, ne družini. Družinski odnosi, vsebina vsakodnevnega življenja, so bili precej napeti. Mama je, ker očeta čez teden ni bilo doma, o vseh dogodkih ob vikendu obveščala očeta. Takrat se je oče fizično znašal nad fantom. Očetu ni nikdar nihče oporekal. Ker se je šola zelo aktivirala v smislu učenja pravilnega vedenja za vse ostale učence, se je vedenje tega fanta začelo kmalu izboljševati. Družinski odnosi so se nekoliko stabilizirali, ko je oče dobil redno zaposlitev. Fant je postal zrejši, zna vrednotiti dejanja in prepozna pri sebi in drugih neustrezne vzorce vedenja. Njegov dosežek je odraz hitrega reagiranja šole na dogodke, povezovanja institucij in predvsem velikega angažiranja šole za reševanje težav, povezanih z vedenjem, na celi šoli. Družina je bila deležna psihosocialne pomoči preko

centra CSD, kar je še pripomoglo k večjemu uspehu. Koordinacijo pomoči je vodila šola.

Fant, star 12 let, izhaja iz nepopolne družine. Mama je samohranilka, živijo pri maminih starših in njeni sestri (njegovi teti). Odnosi v družini so bili precej zaostreni, saj mama svojih staršev ni marala in jim ni zaupala. Očeta svojega otroka ni želela imenovati, zato se nanj za pomoč ni bilo možno obrniti. Deček je v šoli izkazoval povsem neustrezne vzorce vedenja (metanje po tleh, kričanje, pretepanje, odklanjanje dela, ipd. pri skoraj vsaki uri pouka). Za umiritev sta bili včasih potrebni tudi dve osebi. Šola je reagirala na nastalo situacijo tako, da je takoj ponudila pomoč šolske svetovalne službe in hkrati obvestila zunanje institucije (pedopsihiatrijo, CSD). Sodelovanje s starši ni bilo mogoče, saj je imela precej težav na področju vedenja tudi mama sama. Bila je nezaposlena, z otrokom, živela je doma – celotna situacija jo je morila, izstopiti pa ni znala. Šola se je zato obrnila po pomoč na teto in fantove stare starše. Z otrokom je začel delati še strokovnjak iz zunanje institucije. Postopki za pridobitev pomoči so potekali počasi, enako napredek otroka. Danes je fant postal vedenjsko manj problematičen, še vedno prejema pomoč na šoli. Situacija doma se je umirila takoj, ko se je mama odselila zaradi zaposlitve. Fant je iz dvotirne vzgoje in zmešnjave pravil prišel na jasna pravila, ki se jih tudi drži. Družinsko okolje je bilo problematično, vendar se je uredilo, kar je pozitivno vplivalo na fanta. Zunanje institucije, predvsem pedopsihiatrija in svetovalni center, sta nudila pomoč fantu. CSD ni bil vključen. Družina (mama) ni bila deležna nobene vrste pomoči.

Četrty intervju predstavlja fanta, ki izhaja iz neurejenih družinskih razmer. Mama je samohranilka, nezaposlena. Ker otroku ni znala in zmogla postavljati pravil in zahtev, je bil prešolan na vzgojni zavod. Iz njega se je vrnil, vendar se vzorci vedenja niso izboljšali. Ker živita brez očeta, je fant prevzel očetovsko vlogo in se tako obnaša do mame in njenih partnerjev. V šoli ostaja vedenjsko problematičen. Šola je na težave otroka takoj reagirala, poiskala različne vire pomoči. Otrok je bil vključen v vzgojno skupino, dobival je pomoč preko pedopsihiatrije. CSD se v izvajanje pomoči ni vključil. Poskrbel je le za urejeno prebivališče, saj sta se mama in fant pogosto selila. Fant kljub vsej pomoči ostaja vedenjsko problematičen. Mami se ni nudila nobena pomoč v smislu psihološkega svetovanja.

Naloga pokaže, da potrebujemo za reševanje problemov otrok z MVO v Sloveniji enotno družinsko politiko, povezanost vseh strokovnih služb in s tem celotno usmerjeno pomoč otrokom z MVO ter njegovi družini. Da potrebujemo ustrezno podporo v družini, ki bi delovala preventivno. S tem bi bilo vedenjsko problematičnih otrok manj. Pri tem moramo vedeti, da lahko kadarkoli v življenju skupek situacij privede do nastanka psihičnih težav, a te še ne pomenijo nastanka MVO. Če poznamo kazalce, ki kažejo verjetnost nastanka MVO, bi hitra in ustrezna intervencija največ koristila otrokom, da bi imeli možnost postati zrele in odgovorne osebnosti.

Različne stroke govorijo o tem, da je za otroka pomembno življenje v 'popolnih' družinskih oblikah (spolno heterogene, dvostarševske družine). S to nalogo smo dokazali, da pluralizacija družinskih oblik ni kriva za nastanek MVO. Pomembna je kakovost odnosov v družini, ki jih je zaradi nenehnih družbenih sprememb, večje individualizacije, rizičnosti družbe težko vzpostaviti, še težje vzdrževati.

Življenje otroka je vredno vsakega truda in se njegovo drobno počutje ne bi smelo računati v denarju, enako ne bi smelo biti pod vprašajem smiselnost zgodnje intervencije. Ne bi smeli čakati, kdaj se bo nekaj zgodilo, da bomo imeli potem razlog za intervencijo. Žal v Sloveniji premalo cenimo šole za starše, premalo poudarka dajemo izobraževanju staršev o družinski in vzgojni tematiki kljub obilici strokovnjakov, ki se s področjem družinske vzgoje ukvarjajo. Premalo pozornosti namenjamo otrokovim pripovedim, saj bi nam ob kritičnem poslušanju lahko veliko razjasnile in pojasnile. Otrokov klic na pomoč jasno izrazi, na nas je, da ga opazimo. Delo za otroka in z otrokom naj bo vodilo vseh strokovnih služb, brez omejevanja s pravilniki.

Pričujoča naloga ponuja veliko novih vprašanj, veliko novih raziskovalnih tem. Vsekakor je eno izmed glavnih sporočil to, naj se pri obravnavi otrok z MVO povsem vključi njegovo družino. Delo samo z otrokom počasneje ali sploh ne obrodi sadov, torej vsa individualizacija v šoli, dodatna strokovna pomoč, ukvarjanje številnih strokovnjakov z otrokom običajno ne prinesejo zelenih rezultatov. Tak način pomeni le delo s posledicami, vzrokov za nastanek težav, ki so največkrat vezani na družino, s tem ne odpravimo, niti ne omilimo. Delo z otrokom bi moralo vsebovati pomoč družini, ne glede na njeno obliko. Velika pristojnost centrov CSD glede poseganja v družino,

zdravstvene službe, ki spremljajo otrokov zdravstveni (psihični in fizični) razvoj ter vzgojno varstvene institucije bi potrebovale skupno politiko in tesno medsebojno (mrežno) sodelovanje. Predlogov za takšno rešitev je več:

- sistematičnost pri izvajanju pomoči otrokom z MVO in njihovim družinam;
- obvezna šola za starše ob določeni satrosti otroka;³³
- obvezna predavanja za starše otrok, ki kažejo težave v psihičnem razvoju ter spremljanje te družine;
- izvajanje politike centrov CSD na terenu (več pomoči na domu, večja transparentnost pomoči na centrih samih);
- obveznosti vrta, šole, zdravstvenih domov, centrov CSD glede hitrega pretoka natančnih informacij (trenutno vsi držijo informacije zase, ker so to 'dolžni' zaradi Zakona o varovanju osebnih podatkov);
- določanje mentorjev, tutorjev, zaupnikov za vsako družino v stiski na centrih CSD, v zdravstvenih domovih ali v vzgojno izobraževalnih institucijah, ki bi skrbeli za eno družino in enega otroka z MVO. Le tako bi se lahko povsem posvetili ustrezno koordinirani in izvedeni pomoči. Tak strokovnjak bi moral poznati pravna določila in možnosti, koordinirati pomoč, 'voditi' družino in jo učiti, kako živeti in delovati skupaj z otrokom.

Potrditve ali nestrinjanja s postavljenimi hipotezami so bila zapisana v poskusni teoriji. Iz vsega skupaj smo spoznali, da družina ostaja vrednota, pomemben milje za otroke, vendar njene oblike niso pogoj za nastanek MVO. Vsekakor so dobri odnosi v družini tisti, ki omogočajo zdrav razvoj ne le otrokom, ampak vsem članom družinske skupnosti. Družinska vzgoja naj torej postane primarna naloga države, sploh, če ji manjka prebivalstva. Družinska politika naj postane snovna, terenska, konkretna, ne le na papirju. Družina ostaja kljub velikim spremembam pomembna vrednota za vsakega človeka. Zato ji moramo pomagati, ko se ravnovesje v njej poruši, ko potrebuje pomoč

³³ Če nekoliko ironično dodamo naslednjo opazko: za določene vrste psov se v Sloveniji sprejema zakon o obveznem šolanju njihovih lastnikov in seveda tudi psov. Še posebej bo to veljalo za težje obvladljive pasme psov. Primerjava vsekakor ni ustrezna, pokaže pa, da je pomen šolanja, preden dobite in ko dobite določeno pasmo psa, očitno izredno velik. Torej se na psa, ko ga pripeljemo domov, moramo privaditi in se o njem poučiti. Družine nihče ne pouči o družinskem dogajanju, dinamiki odnosov in podobno po rojstvu otroka. Nekako se pričakuje, da je to v 'naravi' človeka, je to nekaj, kar že zna. Zato staršev tudi ne moremo obsojati, da nekateri ne zmorejo vzpostaviti takšnega družinskega okolja, ki bi otroku najbolj ustrezalo pri njegovem psihičnem in fizičnem razvoju. Marsikateri od njih ne ve, kako vzpostaviti družinske odnose, ki bodo omogočali zdrav razvoj otroku in osebno rast njega kot starša.

ali svetovanje. *"Če so otroci naše največje bogastvo, potem naj bo družina mesto blaginje."*

9 LITERATURA

1. Ainlay Stephen, F. Crosby (1999): **Stigma, Justice and the Dilemma of Difference**. V Ainlay Stephen idr. (ur.). New York: Plenum Press, str. 17–38.
2. Apple, Michael W (1992): **Šola, učitelj in oblast**. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
3. Aries, Philipp (1991): **Otrok in družinsko življenje v starem režimu**. Ljubljana: Studia Humanitatis.
4. Bauman, Zygmunt (2002). **Teškoča moderna**. Ljubljana: *cf.
5. Beck, Ulrich (2001): **Družba tveganja – na poti v neko novo moderno**. Ljubljana: Krtina.
6. Becker Gaylene, R. Arnold (1999): **Stigma as a Social and Cultural Construct**. V Ainlay Stephen idr. (ur.). New York: Plenum Press, str. 39–58.
7. Beck Ulrich (1996). **Individualizacija in »tveganje svobode«: perspektive in nasprotja k subjektu usmerjene sociologije**. V Teorija in praksa let. 33, št. 5, str. 817–838.
8. Bečaj, Janez (1988): **Disocialno vedenje kot simptom socialnega okolja in njegova korekcija: iskanje novih oblik dela z vedenjsko problematičnimi otroki**. V *XVI. posvetovanje psihologov Slovenije*, Radenci [ur. Janez Gregorač]. Ljubljana: Društvo psihologov SR Slovenije, str. 9–17.
9. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: MSŠ.
10. Corsaro, William A. (1997): **The Sociology of Childhood**. London: Pine forge Press.
11. Čacinovič Vogrinčič, Gabi (1994): **Družina – pravica do resničnosti**. V *Družina – zbornik predavanj na osrednjih strokovnih prireditvah v Sloveniji v letu družine*, str. 123–128.
12. Čacinovič Vogrinčič, Gabi (1998): **Psihologija družine**. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
13. Dečman Marjeta, B. Bogataj (2002): **Delo s starši v vzgojno izobraževalnem zavodu Frana Miličinskega v Smledniku**. V *Ptički brez gnezda*, leto 21, št. 40, str. 38–47.
14. DeMause, L. (1974): **The Histroy of Childhood**. New York: The Psychohistory Press.

-
15. Fritz Kunc, Marinka (2005): **Janov krik**. Ljubljana: DZS.
 16. Giddens, Anthony (2000a): **Tretja pot**. Ljubljana: Orbis.
 17. Giddens, Anthony (2000b): **Preobrazba intimnosti**. Ljubljana: *cf
 18. Gittins, Diana (1998): **The Child in Question**. London: MacMillan press LTD.
 19. Glasser, William (1998): **Dobra šola. Vodenje učencev brez prisile**. Radovljica: RIC.
 20. Goffman Erving (1995): **Stigma: notes on the management of spoiled identity**. London: Penguin Books.
 21. Golombok, Susan (2000): **Parenting: What really counts?** London and New York: Routledge.
 22. Gomboc, Miroslav (2004): **Značilnosti pojavljanja različnih modelov vzgoje v družinah**. V *Pedagoška obzorja*, št. 3–4, str. 144–158.
 23. Haralambos, Michael, M. Holborn (1999): **Sociologija: teme in pogledi**. Ljubljana: DZS.
 24. Kanduč, Zoran (1999): **Kriminologija: (stran)poti vede o(stran)poteh**. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
 25. Kanduč, Zoran (1997): **Nekaj pripomb v zvezi z domnevno krizo družine**. V *Socialno delo*, št. 4, str. 275–287.
 26. Kovač Šebart, Mojca (2004): **Družina in šola: uvod k tematskemu delu številke**. V *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 6–8.
 27. Krajnčan, Mitja, I. Škoflek (2000): **Pregled nekaterih fenomenoloških klasifikacij motenj vedenja in osebnosti otrok in mladostnikov**. V *Socialna pedagogika*, leto 2000, št. 2, str. 167–180.
 28. Krajnčan Mitja (2003): **Analiza kriterijev oddaje otrok in mladostnikov v vzgojne zavode: doktorska disertacija**. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
 29. Mesec Blaž (1998): **Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu**. Ljubljana: Visoka šola CSD.
 30. Mencin Čeplak, Metka (2000): **Šola ter zgodbe o (pre)velikih pričakovanjih in izgubljenih iluzijah**. V Ule Mirjana (ur.) *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: MSS, Šentilj: Urad Republike Slovenije za mladino, str. 119–140.
 31. Mrgole, Albert (1999): **Malopridna mladež med zaščitniki in preganjalci**. Ljubljana: *cf.

-
32. Mrgole, Albert (2006): **Odraščanje je preizkus preteklega dela staršev.** V *Otrok in družina*, januar. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije, str. 34–35.
 33. Navodila za delo z učenci s posebnimi potrebami (glej www.zrsš.si 30/9–2005).
 34. Novljan, Egidija (2004): **Sodelovanje s straši otrok s posebnimi potrebami pri zgodnji obravnavi.** Ljubljana: Zveza Sožitje.
 35. Pavlović, Zoran (1993): **Psihološke pravice otroka.** Radovljica: Didakta.
 36. Praper, Peter (1995): **Tako majhen, pa že nervozen!?** Nova Gorica: Educa.
 37. Programske smernice svetovalne službe v osnovni šoli (1999). [www.msš.si/šolsko svetovalno delo](http://www.msš.si/šolsko_svetovalno_delo) (31/1 - 2006).
 38. Pšunder, Majda (1992): **Učenec med individualnostjo in socialnostjo ter med socializacijo in vzgojo.** V *Pedagoška obzorja*, št. 22, str. 49–52.
 39. Puhar, Alenka (1982): **Prvotno besedilo življenja : oris zgodovine otroštva na Slovenskem v 19. stoletju.** Zagreb: Globus.
 40. Pušnik, Mojca (1999): **Vrstniško nasilje v šolah.** Ljubljana: ZRSŠ.
 41. Rener, Tanja (1993): **Politika materinjenja ali Father knows Best: for Him the Play, for Her the Rest.** V *Časopis za kritiko znanosti*, št. 162–163, str. 15–21.
 42. Rener, Tanja (1994): **Družina in ideologije.** V *Družina – zbornik predavanj na osrednjih strokovnih prireditvah v Sloveniji v letu družine*, str. 129–134.
 43. Rener, Tanja (2000a): **O delu »iz ljubezni«.** V Oakley A. *Gospodinja*. Ljubljana: *cf, str. 279–298.
 44. Rener, Tanja (2000b): **Adolescentke.** V *Družboslovne razprave*, 34–35, str. 207–217.
 45. Rener, Tanja, Kozmik V., Potočnik (ur.) (1995): **Družine – različne – enakopravne.** Ljubljana: Vitrum.
 46. Resolucija o temeljnih oblikovanju družinske politike v Sloveniji. http://www.mdds.gov.si/fileadmin/mdds.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/resolucija_druzina.pdf (10/2–2006).
 47. Rus Makovec, Maja (2003): **Zloraba moči in duševne motnje ter poti iz stiske.** Ljubljana: CZ.
 48. Salecl, Renata (1991): **Disciplina kot pogoj svobode.** Ljubljana: Krt.
 49. Skalar, Vinko (1983): **Problemi in dileme obravnavanja otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti v vzgojnih zavodih v svetu in**

-
- pri nas.** V Žerovnik, A. (ur.): Zbornik posveta *Teorija in praksa vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja otrok, mladostnikov in odraslih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja, str. 427–432.
50. Skalar, Vinko, A. Šelih (1982): **Uvodna beseda.** V *Analiza, ocena in usmeritve zavodske vzgoje otrok in mladostnikov z motnjami vedenja in osebnosti v SR Slovenije*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
51. Schmidt, Majda (2001): **Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo.** Maribor: Pedagoška fakulteta.
52. Sieder, Reinhard (1998): **Socialna zgodovina družine.** Ljubljana: Studia Humanitatis.
53. Situacijska analiza o položaju otrok in družin v Sloveniji (1995). Slovenski odbor za Unicef.
54. Smole Franc, Nataša Potočnik Dajčman (ur.) (2004): **35 let psihiatrične in pedopsihiatrične dejavnosti ZD Maribor: zbornik predavanj.** Maribor: ZD, Služba psihohigienske psihiatrične dejavnosti.
55. Soršak, Srečko, A. Vrlič Danko (2003): **Otroci s specifičnimi vedenjskimi in učnimi težavami.** Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
56. Stafford, Scott, R. Scott (1999): **Stigma, Deviance and Social control: some conceptual Issues.** V Ainlay Stephen idr. (ur.). New York: Plenum Press, str. 77–94.
57. Šebart Mojca (1990): **O namenih in stilih vzgajanja nekoliko drugače.** V *Iskanja: vzgoja prevzgoja*, št. 9, str. 48–69.
58. Švab, Alenka (2001): **Družina: od modernosti k postmodernosti.** Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
59. Švab, Alenka (2002a): **Mesto družine – družbena funkcionalnost družine v postmodernosti.** V *Časopis za kritiko znanosti*, let. 30, št. 207–208, str. 79–93.
60. Švab, Alenka (2002b): **Nove družine – nove in stare ideologije (predgovor).** V *Časopis za kritiko znanosti*, let. 30, št. 207–208, str. 75–77.
61. Švab, Alenka (2003): **Skrb med delom in družino. Koncept usklajevanja dela in družinskih obveznosti v družinski politiki.** V *Teorija in praksa*, let. 40, št. 6, str. 1112–1126.

-
62. Trstenjak, Anton (1994): **Ljubezen, žarišče družine**. V *Družina – zbornik predavanj na osrednjih strokovnih prireditvah v Sloveniji v letu družine*, str. 43–43.
63. Ule, Mirjana (1993): **Psihologija vsakdanjega življenja**. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
64. Ule, Mirjana (1993): **Temelji socialne psihologije**. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
65. Ule, Mirjana (1995): **Vsakdanji svet družine**. V Rener Tanja (ur.): *Družine: različne – enakopravne*. Ljubljana: VITRUM.
66. Ule Nastran, Mirjana (2000a): **Sodobne identitete v vrtincu diskurzov**. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
67. Ule, Mirjana (ur.) (2000b): **Socialna ranljivost mladih**. Ljubljana: MSS, Šentilj: Urad Republike Slovenije za mladino.
68. Ule, Mirjana, M. Kuhar (2003): **Mladi, družina, starševstvo**. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
69. Urek, Mojca (2005): **Lezbične in gejevske družine v Sloveniji: implikacije CSD**. V *Družboslovne razprave*, let. 21, št. 49–50, str. 155–174.
70. Ustava Republike Slovenije
71. Vec, Tomaž (1998): **Sodelovanje s starši otrok z motnjami vedenja in osebnosti**. V *Družina – šola*. Zbornik simpozija Svetovni slovenski kongres. Ljubljana: Družina, Pedagoški inštitut, str. 150–162.
72. Vidmar, Tadej (2004): **Razmerje med šolo in starši – pogled v zgodovino (s posebnim poudarkom na srednjem veku in reformaciji)**. V *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 10–23.
73. Vojska Kušar, Alenka (1998): **Družina in razvoj otrokove osebnosti**. V *Družina – šola*. Zbornik simpozija Svetovni slovenski kongres. Ljubljana: Družina, Pedagoški inštitut, str. 263–269.
74. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (UL 54/2000 z dopolnitvami). www.zakonodaja.gov (21/2–2006).
75. Zidar, Marija (2003): **Nove – stare reprezentacije otrok in otroštva: dekonstrukcija »protektivnega« otroštva**. V *Teorija in praksa*, let. 40, št. 2, str. 357–374.
76. Zigler Edward F., S. L. Kagan, N. W. Hall (1996): **Children, Families & Government**. Cambridge: University press.

-
77. Žmuc Tomori, Martina (1994). **Knjiga o družini**. Ljubljana: EWO.
78. Žmuc Tomori, Martina (1989): **Klic po očetu**. Ljubljana: CZ.
79. glej www.zrsš.si (31/1–2006).
80. www.stat.si (31/1–2006).
81. http://www.european-agency.org/publications/agency_publications/ereports/downloads/Key%20Principles%20English.doc (29/9–2006).
82. [http://www.uradni-list.si/main.cp2/Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli](http://www.uradni-list.si/main.cp2/Pravilnik%20o%20pravica%20in%20dolznostih%20uencev%20v%20osnovni%20šoli) (31/1–2006).

10 PRILOGE

Priloga A: Seznam šol območne izpostave Zavoda za šolstvo Maribor. (Vir: www.zrsš.si/xls/OEMB_SEZNAMI_OSNOVNIH_SOL.xls) (31/1-2006)

JVI in VVZ OŠ Sveta Ana	Sveta Ana 14	2233	Sveta Ana
JVIZ OŠ Benedikt	Šolska ulica 2	2234	Benedikt
JVIZ OŠ Lenart	Ptujska cesta 25	2230	Lenart
JVIZ OŠ Sveti Jurij	Jurovski Dol 13	2223	Jurovski Dol
JVIZ OŠ Voličina	Sp. Voličina 82	2232	Voličina
OŠ "dr. Franja Žgeča", Dornava	Dornava 136 a	2252	Dornava
OŠ Angela Besednjaka	Celjska 11	2000	Maribor
OŠ Anice Černejeve	Makole 24	2321	Makole
OŠ Antona Ingoliča Sp. Polskava	Spodnja Polskava 240	2331	Pragersko
OŠ Bojana Iliča	Mladinska ulica 13	2000	Maribor
OŠ Borcev za severno mejo	Borcev za severno mejo 16	2000	Maribor
OŠ Borisa Kidriča	Kajuhova 10	2325	Kidričevo
OŠ Borisa Kidriča	Žolgarjeva ul. 4	2000	Maribor
OŠ bratov Polančičev Maribor	Prešernova ulica 19	2000	Maribor
OŠ Breg, Ptuj	Rogaška cesta 6	2250	Ptuj
OŠ Cerkvjenjak - Sv. Andraž	Cerkvenjak 34	2236	Cerkvenjak
OŠ Cirkovce	Cirkovce 47	2326	Cirkovce
OŠ Cirkulane	Cirkulane 57	2282	Cirkulane
OŠ Črešnjevce	Črešnjevce 47	2310	Slov. Bistrica
OŠ Destrnik-Trnovska vas-Vitomarci	Janežovski vrh 45	2253	Destrnik
OŠ Draga Kobala, Maribor	Tolstojeva 3	2000	Maribor
OŠ Duplek	Korenska cesta 31	2241	Spodnji Duplek
OŠ Dušana Flisa, Hoče	Šolska ulica 10	2311	Hoče
OŠ Fram	Fram 56	2313	Fram
OŠ Franca Lešnika-Vuka, Slivnica pri Mariboru	Mariborska cesta 4	2312	Orehova vas
OŠ Franca Rozmana-Staneta	Kersnikova 10	2000	Maribor
OŠ Franceta Prešerna, Maribor	Žolgarjeva 2	2000	Maribor
OŠ Gorišnica	Gorišnica 83	2272	Gorišnica
OŠ Gustava Šiliha Laporje	Laporje 31	2318	Laporje
OŠ Hajdina	Sp. Hajdina 24	2251	Ptuj
OŠ Ivana Cankarja, Maribor	Cankarjeva 5	2000	Maribor
OŠ Ivanjkovci	Ivanjkovci 71 a	2259	Ivanjkovci
OŠ Jakobski Dol	Sp. Jakobski Dol 4	2222	Jakobski Dol
OŠ Janka Glazerja Ruše	Lesjakova ulica 4	2342	Ruše
OŠ Janka Padežnika, Maribor	Iztokova 6	2000	Maribor
OŠ Jarenina	Jareninski Dol 26	2221	Jarenina
OŠ Juršinci	Juršinci 19	2256	Juršinci
OŠ Kamnica	Vrbanska cesta 93	2351	Kamnica
OŠ Korena	Zg. Korena 32	2242	Zg. Korena
OŠ Kungota	Plintovec 10 c	2201	Zg. Kungota

OŠ Ljudski vrt, Ptuj	Župančičeva ulica 10	2250	Ptuj
OŠ Lovrenc na Pohorju	Šolska ulica 6	2344	Lovrenc na Pohorju
OŠ Ludvika Pliberška Maribor	Lackova cesta 4	2000	Maribor
OŠ Majšperk	Majšperk 39	2322	Majšperk
OŠ Maksa Durjave, Maribor	Ruška cesta 15	2000	Maribor
OŠ Malečnik	Malečnik 61	2229	Malečnik
OŠ Markovci	Markovci 33 d	2281	Markovci
OŠ Martin Kores Podlehnik	Podlehnik 7/a	2286	Podlehnik
OŠ Martina Konšaka, Maribor	Prekmurska 67	2000	Maribor
OŠ Miklavž na Dravskem polju	Cesta v Dobrovce 21	2204	Miklavž na Dr. polju
OŠ Miklavž pri Ormožu	Miklavž pri Ormožu 29	2275	Miklavž/Ormožu
OŠ Mladika, Ptuj	Žnidaričevo nabrežje 1	2250	Ptuj
OŠ Olge Meglič	Prešernova 31	2250	Ptuj
OŠ Ormož	Hardek 5	2270	Ormož
OŠ Partizanska bolnišnica Jesen	Veliko Tinje 29	2316	Zg. Ložnica
OŠ Pesnica	Pesnica pri Mariboru 44	2211	Pesnica / Mariboru
OŠ Pohorskega bataljona, Oplotnica	Pohorskega bataljona 19	2317	Oplotnica
OŠ Pohorskega odreda	Kopališka 1	2310	Slovenska Bistrica
OŠ Poljčane	Dravinjska c. 26	2319	Poljčane
OŠ Prežihovega Voranca	Gospodsvetska c. 10	2000	Maribor
OŠ Rače	Grajski trg 1	2327	Rače
OŠ Rada Robiča Limbuš	Limbuška cesta 62	2341	Limbuš
OŠ Rudolfa Maistra, Šentilj	Mladinska ulica 13	2212	Šentilj v Slov. goricah
OŠ Selnica ob Dravi	Mariborska cesta 30	2352	Selnica ob Dravi
OŠ Sladki Vrh	Sladki Vrh 8a	2214	Sladki Vrh
OŠ Slave Klavore, Maribor	Štrekljeva 31	2000	Maribor
OŠ Središče ob Dravi	Slovenska cesta 22	2277	Središče /Dravi
OŠ Starše	Starše 5	2205	Starše
OŠ Sveta Trojica	Meznaričeva 1	2235	Sveta Trojica
OŠ Šmartno na Pohorju	Šmartno na Pohorju 24 a	2315	Šmartno/ Pohorju
OŠ Tabor I Maribor	Arnolda Tovornika 21	2000	Maribor
OŠ Tabor II, Maribor	Klinetova 18	2000	Maribor
OŠ Tomaž pri Ormožu	Tomaž pri Ormožu 31	2258	Sv. Tomaž
OŠ Toneta Čufarja, Maribor	Zrkovska cesta 67	2000	Maribor
OŠ Velika Nedelja	Velika Nedelja 13	2274	Velika Nedelja
OŠ Videm pri Ptuj	Videm 47	2284	Videm pri Ptuj
JVIZ OŠ Žetale	Čermožiše 45 b	2287	Žetale

V raziskavo ni bila vključena Waldorfska šola Maribor, ker nimajo učencev z odločbami o usmeritvi.

Priloga B: Vprašalnik za šolske svetovalne delavce.

Pozdravljeni.

Sem študentka podiplomskega študija na Fakulteti za družbene vede in šolska svetovalna delavka. Prosim Vas, da izpolnite spodnji vprašalnik, ki mi bo pomagal pri praktičnih spoznanjih za magistrsko nalogo o družinah otrok z motnjami vedenja in osebnosti. Podatki so tajni, zato ne potrebujem vašega imena, niti imena šole, kjer ste zaposleni, niti osebnih podatkov o otrocih razen spodaj navedenih. Za pomoč se Vam iskreno zahvaljujem.

Mojca Perić

Število otrok na šoli, ki imajo **odločbo** o usmeritvi kot **otroci z motnjo vedenja in osebnosti**: _____ . (Otroci, opredeljeni samo kot MVO in tisti, ki imajo poleg MVO še druge motnje.)

Prosim, če za vsakega otroka, ki ima odločbo o usmeritvi kot otrok z motnjo vedenja in osebnosti, podate njegovo **družinsko anamnezo**, **oblike pomoči**, ki jih je **otrok** deležen v zunanjih institucijah (redno, občasno), oblike pomoči, ki jih je (ali jih je bila) deležna **družina** otroka z motnjo vedenja in osebnosti.

OTROK ŠT. 1
DRUŽINSKA IN SOCIALNA ANAMNEZA (stan staršev, število članov družine, izobrazba staršev, socialno – ekonomsko stanje, število otrok v družini, medsebojni odnosi v družini, oblika družine (enostarševska, dvostarševska, dvostarševska z novim partnerjem,...)):
OBLIKE POMOČI OTROKU (zunaj šole):
OBLIKE POMOČI DRUŽINI (v in zunaj šole; institucije, ki jo nudijo):

OTROK ŠT. 2
DRUŽINSKA IN SOCIALNA ANAMNEZA (stan staršev, število članov družine, izobrazba staršev, socialno – ekonomsko stanje, število otrok v družini, medsebojni odnosi v družini, oblika družine (enostarševska, dvostarševska, dvostarševska z novim partnerjem,...)):
OBLIKE POMOČI OTROKU (zunaj šole):
OBLIKE POMOČI DRUŽINI (v in zunaj šole; institucije, ki jo nudijo):

Število otrok na šoli, ki bi po vašem strokovnem mnenju **lahko** imeli odločbo o usmeritvi kot otroci z motnjo vedenja in osebnosti: _____ .

Kakšno odločbo o usmeritvi imajo ti otroci, če jo imajo?

Otroci s/z

IZVLEČEK

Naloga obravnava otroke z motnjo vedenja in osebnosti in njihove družine. V današnjem času hitrega gospodarskega napredka, rizične družbe, novih izzivov, ki jih družba postavlja pred posameznika, so otroci z motnjami vedenja in osebnosti zelo pogosti. Njihovo usmerjanje v redne osnovne šole se je začelo z Zakonom o usmerjanju. Na osnovi tega lahko ti otroci v rednih oblikah šolanja pridobijo dodatno strokovno pomoč. Dejstva, ki jih prikazuje naloga, nam jasno nakazujejo, da pomoč otroku ni dovolj, potrebno je pomagati tudi njegovi družini. Družina, danes ne več edninski samostalnik, ampak množinski, saj obstaja več oblik družine, ostaja še vedno primarni milje za otrokov razvoj. Otrok naj bi se v njej naučil osnovnih oblik vedenja, ob ustreznem vzgojnem inputu. Žal danes ta input postaja vedno bolj vprašljiv. Ker pa je za uspešno pomoč tem otrokom potrebno nekaj storiti, naloga navaja možne rešitve. med njimi v prvi vrsti povezovanja različnih sfer (od šolske, do zdravstvene in socialne), da bi se družinska politika lahko bolje in uspešneje realizirala. Nenazadnje otrok ostaja člen družine in se ga ne da opremiti z ustreznimi vzorci, če mu teh ne ponudi družina.