



Mokinių probleminio elgesio raiška Norvegijos mokykloje: individo ir įtraukiojo ugdymo sistemos perspektyva

Iselin Lone¹, Ieva Kuginytė-Arlauskienė²

¹ Vakarų Norvegijos taikomųjų mokslų universitetas, Edukologijos, menų ir sporto fakultetas, Edukologijos katedra, Klingenbergsveien g. 4, 5414 Stordas, Norvegija, Iselin.Lone@hvl.no

² Vakarų Norvegijos taikomųjų mokslų universitetas, Edukologijos, menų ir sporto fakultetas, Edukologijos katedra, Klingenbergsveien g. 4, 5414 Stordas, Norvegija, Ieva.Kuginyte-Arlauskiene@hvl.no

Anotacija. Vaikai ir paaugliai, turintys tam tikrų elgesio problemų, Norvegijos ugdymo įstaigose ir visuomenėje ilgą laiką patyrė segregaciją, kurią daugiausia lėmė probleminio elgesio kaip fenomeno suvokimas ir vertinimas. Kai įtraukusis ugdymas tapo bendruoju ugdymo tikslu, iškilio būtinybė naujai įvertinti probleminių elgesį kaip reiškinį, o įtraukiojo ugdymo sistemos perspektyva sudarė galimybes mokiniams, turintiems tam tikrų elgesio problemų, tapti mokyklos bendruomenės ir visuomenės dalimi.

Esminiai žodžiai: *probleminis elgesys, socialiniai įgūdžiai, įtraukusis ugdymas, individo ir įtraukiojo ugdymo sistemos perspektyva.*

Įvadas

Probleminio elgesio sąvoka mokykloje. Norvegijos pedagoginėje literatūroje probleminis elgesys ilgą laiką buvo skirstomas į tam tikras kategorijas (Sørlie ir Nordahl, 1998), kaip antai: agresyvus elgesys ir užsisklendimas, arba izoliacija (Gresham ir Elliott, 1990), socialiniai ir emociniai sunkumai (Ogden, 1995) bei eksternalizuoti ir internalizuoti elgesio sutrikimai (Nordahl, Sørlie, Manger ir Tveit, 2012). Tolesni šio reiškinio tyrimai atskleidė (Frønes ir Strømme, 2014), kad mokykloje yra ir kitų probleminio elgesio formų, kurių neįmanoma priskirti tik vienai iš šių kategorijų, pavyzdžiui, agresyvus elgesys esant prislėgtos nuotaikos (Nordahl et al., 2012). Nepakankamas kategorizavimas sudarė prie-

laidas klaidingai vertinti probleminio elgesio mokykloje fenomeną ir apsunkino galimybę tikslingai jį koreguoti. Remiantis išsamiais tyrimais (Sørlie ir Nordahl, 1998; Nordahl, ir Sunnevåg, 2008; Sørlie, ir Ogden, 2014) buvo išskirtos keturios probleminio elgesio raiškos formos mokykloje: mokymosi sunkumus lemiantis elgesys; provokuojantis, arba agresyvus, elgesys; socialinė izoliacija ir sudėtingos elgesio problemos. Būtina pažymėti, kad šių formų raiška skiriasi savo intensyvumu. Straipsnyje pateikiamas tyrimas taip pat siejamas su šiomis teorinėmis prielaidomis.

Kaip minėta, mokykloje skiriamos keturios probleminio elgesio formos:

1. *Mokymosi sunkumus lemiantis elgesys*. Anot T. Ogdeno (1998, 2012) ir M.-A. Sørlie (2000), tai elgesys pamokų metu, kuris lemia įvairius drausmės trikdymus, kaip antai: triukšmo kėlimą ar kitokį tylos pažeidimą, įžeidinėjimus, verbalinius priekabiavimus prie mokytojų ir kitų mokinių. Toks elgesys neigiamai veikia bendrą darbinę atmosferą klasėje.
2. *Socialinė izoliacija*. Socialinė izoliacija suvokiama kaip ilgalaikis arba nuolatinis vienišumo ir prislėgtumo pojūtis, nenoras bendrauti. Šio pobūdžio problemų identifikacija gana problemiška ir daugiausia siejama su mokinio ir mokytojo santykių kokybe.
3. *Provokuojantis, arba agresyvus, elgesys*. Provokuojantis, arba agresyvus, elgesys suvokiamas kaip negatyvus elgesio forma (Sørlie ir Nordahl, 1998; Kaufmann, 1988), kuri pasireiškia fiziniais ir verbaliniais išpuoliais kitų asmenų atžvilgiu. T. Ogdeno (2012) teigimu, tokiu elgesiu dažnai pasižymi konfliktiški mokiniai, kurie neretai turi panašių į save draugų.
4. *Sudėtingos elgesio problemos*. Sudėtingomis elgesio problemomis laikomas socialinių normų ir taisyklių nepaisymas, vagiliavimas, fizinė prievarta, nuolatinis priekabiavimas ir patyčios, pamokų praleidinėjimas, žalingi įpročiai. Šių elgesio formų dažniausiai pasitaiko vaikystės ir paauglystės amžiaus tarpsniais (Ogden, 2012).

Taigi probleminio elgesio formų raiška mokykloje suponuoja įtraukiojo ugdymo poreikį nūdienos visuomenėje (Ringdal, 2014). Toliau tikslinga aptarti įtraukiojo ugdymo galimybes Norvegijos bendrojo lavinimo mokyklose.

Įtraukiojo ugdymo idėja pradėta brandinti dar 1960 m., kai prabilta apie segregacijos padarinius visuomenės raidai (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden ir Sørlie, 2014). 1975 m. Švietimo įstatyme pateiktas naujas požiūris į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus (elgesio problemų turintys mokiniai tuo metu buvo ugdomi specialiosiose mokyklose) ir pradėtas bendrojo lavinimo mokyklų integracijos procesas, palaipsniui atsisakant specialiųjų ugdymo įstaigų. 1994 m., pateikus įtraukiojo ugdymo sampratą, prasidėjo pokyčiai ir Norvegijos mokyklose. Naujame 1997 m. Norvegijos švietimo įstatyme integraciją keičia nauja, įtraukiojo ugdymo, koncepcija (Haug, 1999), pagal kurią pirmą kartą įtraukusis ugdymas integruojamas į dešimtmetės pagrindinės mokyklos ugdymo planus (Kunnskapsdepartementet, 1996).

Svarbu paminėti, kad nepaisant minėtų pokyčių nūdienos mokykloje ir toliau egzistuoja dvejopas požiūris į elgesio problemų sprendimo galimybes: skiriamos tradicinė individo perspektyva ir įtraukiojo ugdymo sistemos perspektyva (Midthassel, Bru, Ertesvåg, ir Roland, 2011). Individualiomis probleminiu elgesio priežastimis neretai laikomi įvairūs asmenybės pažeidimai, sutrikimai, ligos (Nordahl, 2000), tačiau tradicinį požiūrį į probleminių elgesį Norvegijos mokyklose vis labiau keičia sisteminis įtraukiojo ugdymo modelis. Toliau aptariami abiejų minėtų perspektyvų ypatumai.

1. *Tradacinė individo perspektyva.* Problemينو elgesio priežasčių identifikacija grindžiama deterministiniu požiūriu, kuris stokoja visapusiško mokinių elgesio suvokimo ir įvertinimo (Nordahl, 2014; Blyth, ir Milner, 1996). T. Ogdenas (2012) teigia, kad toks požiūris sunkina mokinio tapatybės raidą, nes ligos diagnozė ar sutrikimo nustatymo faktas mokinį veikia traumuojamai.
2. *Įtraukiojo ugdymo sistemos perspektyva.* Mokinių įvairovė sudaro prielaidas atkreipti dėmesį į skirtingus jų ugdymosi poreikius ir nevertinti jų vienpusiškai (Arnesen et al., 2014; Roland, Fandrem ir Løge, 2011; Vaaland, 2011). Remiantis šia perspektyva, atsiranda probleminio elgesio bei jo sąsajų su socialiniais įgūdžiais inovatyvaus tyrinėjimo ir suvokimo galimybė, kuri galėtų būti įvardijama kaip daugeliu teorijų grindžiama perspektyva (Arnesen et al., 2014; Aasen, Lekhal, Drugli ir Nordahl, 2015; Holland, 2013; Jahnsen, Nergaard ir Flatten, 2007). Įtraukiojo ugdymo sistema yra grindžiama visapusišku požiūriu į mokinį ir jo poreikius. T. Nordahlis (2005) skiria tris svarbiausius sisteminio požiūrio į mokinį elementus: mokinys kaip individas; mokinys kaip aktyvus veikėjas; mokinys kaip mokyklos socialinės bendruomenės dalis. Anot šio autoriaus, įtraukiojo ugdymo, grindžiamo sisteminio požiūriu, galimybių atsiranda tuomet, kai visi šio proceso dalyviai suvokia, jog jie yra skirtingų socialinių sistemų, nustatančių ribas ir sudarančių tam tikras mūsų veiklos sąlygas, dalis. Antra vertus, jie patys veikia aplinką ir bendruomenę, kuriai priklauso (Nordahl et al., 2012).

Problemينو elgesio koregavimo ir prevencijos galimybės glaudžiai siejamos su socialinių įgūdžių ugdymu mokykloje (Lindberg ir Ogden, 2001). Norvegijos švietimo įstatyme daug dėmesio skiriama socialinėms kompetencijoms mokykloje ugdyti (Kunnskapsdepartementet, 2006). „Tyrėjai ir praktikai nurodo, kad socialinių įgūdžių lavinimas padeda tobulėti asmenybei ir užkerta kelią atsirasti daugeliui bendravimo sutrikimų, skatina vaiko asmenybės raidą, teigiamą savigarbos pokytį, lemia veiksmingą bendravimą ir bendradarbiavimą, sprendimų priėmimą, problemų sprendimą, gerina psichologinį klimatą klasėje, leidžia pasiekti geresnių mokymosi rezultatų, padeda moksleiviams plėtoti draugiškus ryšius su bendraamžiais, geriau bendrauti su tėvais, mokytojais, kitais suaugusiaisiais“ (Grinkevičiūtė ir Vyšniauskytė-Rimkienė, 2013). Taigi, socialiniais įgūdžiais laikomi tokie gebėjimai kaip prisitaikymas prie mokyklos normų ir taisyklių, gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti, savikontrolės arba streso įveikos įgūdžiai, atkaklumo įgūdžiai, jausmų ir teisingumo suvokimo įgūdžiai, gebėjimas spręsti kylančius tarpusavio nesutarimus ir problemas (Ogden, 2012).

Remiantis pateiktomis teorinėmis prielaidomis formuluojamas šio straipsnio *tikslas*: atskleisti mokinių probleminio elgesio raiškos pobūdį skirtingose mokinių grupėse ir jo sąsajas su socialiniais įgūdžiais Norvegijos mokyklose įtraukiojo ugdymo kontekste.

Uždaviniai:

1. Nustatyti probleminio elgesio raiškos pobūdį tarp mokinių, kuriuos mokytojai identifikuoja kaip turinčius elgesio problemų, ir mokinių, neturinčių problemų.
2. Nustatyti socialinių įgūdžių raiškos pobūdį tarp mokinių, kuriuos mokytojai identifikuoja kaip turinčius elgesio problemų, ir mokinių, neturinčių problemų.
3. Nustatyti probleminio elgesio formų raiškos sąsajas su socialiniais įgūdžiais.

Metodika

Straipsnyje naudojami nacionalinio projekto „The function of special education, SPEED“ (2013a, 2013b, 2013c, 2013d) tyrimo duomenys. Šį projektą vykdė dvi aukštosios mokyklos: Voldos aukštoji mokykla ir Hedmarko aukštoji mokykla. Projekto vadovai: Pederis Haugas (Volda) ir Thomas Nordahlis (Hedmarkas) (Volda University College, 2013b). Pagrindinė projekto idėja – išsiaiškinti, kokia specialiojo ugdymo esmė ir kokios jo pagrindinės funkcijos (Volda University College, 2013a).

Imties charakteristikos. Tyrime dalyvavo dvi mokinių grupės: mokiniai, kurie mokomi pagal specialiojo ugdymo programas bendrojo lavinimo mokyklose, ir mokiniai, kurie mokosi pagal bendrojo lavinimo programas. Tyrime taip pat dalyvavo mokytojai, klasių auklėtojai bei mokinių tėvai.

Iš viso tyrime dalyvavo 15 340 trečios–dešimtos klasių mokinių. Straipsnyje aptariami 5–10 klasių mokinių tyrimo rezultatai. Toliau 1 lentelėje pateikiama tiriamųjų, kurie priklausė šiai imčiai, charakteristika:

1 lentelė

Tiriamųjų charakteristika

Tiriamųjų charakteristika	Aktyvumo ir dėmesio sutrikimas (F90 pagal TLK-10-AM)	Įvairios elgesio problemos ¹	Kiti įvairūs sutrikimai ir negalia ²	Tiriamieji, nepasižymintys elgesio sutrikimais ir neturintys kitų diagnozių	Neatsakė
N	99	382	1777	6827	1035

Straipsnyje nagrinėjami duomenys siejami su dviem tiriamųjų grupėmis: pirmąją grupę sudarė tiriamieji, turintys įvairių elgesio problemų, ir tiriamieji, kuriems nustatytas aktyvumo ir dėmesio sutrikimas³; antrąją grupę sudarė tiriamieji, nepasižymintys elgesio sutrikimais ir neturintys kitų diagnozių (toliau tekste atitinkamai 1 grupė ir 2 grupė). Iš viso tyrime dalyvavo 7 308 respondentai.

Kiekybinio tyrimo duomenys analizuoti taikant SPSS programą (Field, 2014). Nagrinėjant tyrimo duomenis, taikytas matematinės statistinės analizės metodas – aprašomoji statistika (Groves et al., 2004). Siekiant nustatyti probleminio elgesio formų ir socialinių igūdžių raiškos pasiskirstymą tarp abiejų grupių, variacinės eilutės buvo suskirstytos kvartiliais. Kokybinių požymių tarpusavio priklausomumui vertinti taikytas chi kvadrato (χ^2) kriterijus. Skirtumų patikimumas laikytas reikšmingu, kai $p < 0,05$.

Tyrimo etika. Atliekant tyrimą buvo remiamasi bendraisiais tyrimo etikos principais: savanoriškumo, privatumo, konfidencialumo, anonimiškumo ir pagarbos asmeniui (Bitinas, Rupšienė ir Žydzūnaitė, 2008). Tyrimo anketa buvo patvirtinta Norvegijos nacionaliniame tyrimų centre NSD (<http://www.nsd.uib.no/>). Į tyrimą buvo įtraukti asmenys, kuriems buvo atskleista tyrimo esmė ir iš kurių tėvų arba globėjų gautas sutikimas raštu arba žodžiu.

¹ Šią grupę sudarė tiriamieji, kurie mokytojų įvardyti kaip turintys tam tikrų elgesio problemų.

² Regos sutrikimai, klausos sutrikimai, mokymosi sunkumai (pvz., disleksija) ir kt.

³ Tai grupė sutrikimų, kuriems būdinga ankstyva pradžia (paprastai per pirmuosius penkerius gyvenimo metus), sugebėjimo užsiimti veikla, reikalaujančia pažintinių funkcijų, stoka, polinkis, nebaigus vienos veiklos, užsiimti kita ir dezorganizuotas, sunkiai kontroliuojamas ir perdėtas aktyvumas, taip pat kiti panašūs nukrypimai nuo normos. Hiperkineziški vaikai dažnai būna neatsargūs ir impulsyvūs, linkę į nelaimingus atsitikimus. Jiems dažnai būna sunku laikytis drausmės, ir tai labiau susiję su neapgalvotu taisyklių pažeidimu, o ne su sąmoningu nepaklusnumu. Jų santykis su suaugusiais dažnai būna socialiai nesuvaržytas, stokojantis įprasto atsargumo ir santūrumo. Jie nėra populiarūs tarp kitų vaikų, todėl gali tapti izoliuoti. Esant šioms sutrikimams, dažnai sutrinka kognityvinės funkcijos. Neproporcingai dažnai pasitaiko motorikos ir kalbos raidos atsilikimų. Antrinės komplikacijos – tai asocialus elgesys ir žema savivertė (<http://ebook.vlk.lt/e.vadovas/index.jsp?topic=/lt.webmedia.vlk.drg.icd.ebook.content/html/icd/ivadas.html>).

Tyrimo rezultatai

Dėl ribotos straipsnio apimties jame bus pristatyti tik tie duomenys, kurie geriausiai iliustruoja atsakymus į probleminį klausimą.

Tyrimo metu buvo siekta nustatyti probleminio elgesio formų raišką (vidurkio įverčiais). Duomenys analizuojami remiantis suskirstymu kvartiliais.

2 lentelė

Suskirstymas kvartiliais (N = 7 308)

Kvartiliai	Visų tipų probleminis elgesys	Netinkamas elgesys pamokų metu	Socialinė izoliacija	Provokuojantis, arba agresyvus, elgesys	Sudėtingos elgesio problemos
25 %	30,00	3,00	2,00	2,00	2,00
50 %	35,00	3,67	2,67	2,67	2,00
75 %	40,43	4,33	3,33	3,33	2,00

Toliau pateikiamas probleminio elgesio formų raiškos pasiskirstymas abiejose tiriamųjų grupėse:

3 lentelė

Tiriamųjų probleminio elgesio formų raiška⁴

	Tiriamųjų grupės	N	Vidurkis	Respondentų nuomonės ⁴
Visų tipų probleminis elgesys	1 grupė	481	44,33	Retai
	2 grupė	6 827	35,36	Niekada
Netinkamas elgesys pamokų metu	1 grupė	481	4,63	Retai
	2 grupė	6 827	3,71	Retai
Socialinė izoliacija	1 grupė	481	3,74	Retai
	2 grupė	6 827	2,90	Niekada
Provokuojantis, arba agresyvus, elgesys	1 grupė	481	3,96	Retai
	2 grupė	6 827	2,97	Niekada
Sudėtingos elgesio problemos	1 grupė	481	2,50	Niekada
	2 grupė	6 827	2,16	Niekada

⁴ Niekada: niekada taip nesielgiu.

Retai: taip elgiuosi vieną ar keletą kartų pirmąjį pusmetį (rudenį).

Kartais: taip elgiuosi vieną ar kelis kartus per mėnesį.

Dažnai: taip elgiuosi vieną ar kelis kartus per savaitę.

Labai dažnai: taip elgiuosi kiekvieną dieną.

3 lentelėje pateikiami duomenys rodo, kad abiejų grupių mokiniai teigia retai turintys elgesio problemų arba niekada jų neturintys. 1 grupės respondentų pateiktų duomenys, kaip antai: visų tipų probleminis elgesys, netinkamas elgesys pamokų metu, socialinė izoliacija ir provokuojantis, arba agresyvus, elgesys patenka į ketvirtą kvartilį, o 2 grupės atitinkami duomenys – į trečią kvartilį. Tai sudaro prielaidas teigti, kad probleminio elgesio raiškos skirtumai abiejose grupėse gana dideli. Tiriamųjų asmenų socialinių įgūdžių raišką vertino klasių auklėtojai.

4 lentelė

Suskirstymas kvartiliais (N = 7 308)

	Socialiniai įgūdžiai	Prisitaikymas prie mokyklos normų ir taisyklių, bendradarbiavimas	Savikontrolės / streso įveikos įgūdžiai	Atkaklumo įgūdžiai	Jausmų ir teisingumo suvokimo įgūdžiai
25 %	72,29	6,74	7,33	6,00	5,33
50 %	83,51	8,22	8,22	7,33	6,67
75 %	94,29	9,70	10,00	8,67	8,00

5 lentelė

Socialinių įgūdžių raiška

	Tiriamųjų grupės	N	Vidurkis	Klasės auklėtojų nuomonė
Socialiniai įgūdžiai	1 grupė	481	59,85	Kartais
	2 grupė	6827	84,48	Dažnai
Prisitaikymas prie mokyklos normų ir taisyklių, bendradarbiavimas	1 grupė	481	5,45	Kartais
	2 grupė	6827	8,19	Labai dažnai
Savikontrolės / streso įveikos įgūdžiai	1 grupė	481	5,60	Kartais
	2 grupė	6827	8,42	Labai dažnai
Atkaklumo įgūdžiai	1 grupė	481	5,72	Kartais
	2 grupė	6827	7,40	Dažnai
Jausmų ir teisingumo suvokimo įgūdžiai	1 grupė	481	6,79	Dažnai
	2 grupė	6827	6,58	Dažnai

Remiantis tyrimo duomenimis (4, 5 lentelės), galima teigti, kad abiejų grupių socialinių įgūdžių raiška skiriasi. Vertindami mokinius, turinčius aktyvumo ir dėmesio sutrikimų bei kitų elgesio problemų, klasių auklėtojai įvardijo, jog tokie socialiniai įgūdžiai kaip prisitaikymas prie mokyklos normų ir taisyklių, bendradarbiavimo įgūdžiai, savikontrolės arba streso įveikos įgūdžiai, atkaklumo įgūdžiai pastebimi kartais, o mokinių, neturinčių elgesio problemų ar diagnozių, atitinkamos socialinių įgūdžių grupės pastebimos dažnai arba labai dažnai. Panaši abiejų tiriamųjų grupių jausmų ir teisingumo suvokimo įgūdžių raiška – ją klasių auklėtojos įvardijo kaip dažną.

Atlikus koreliacinę analizę nustatytas neigiamas ryšys tarp probleminio elgesio raiškos intensyvumo ir socialinių įgūdžių raiškos abiejose tiriamųjų grupėse. Tai sudaro pagrindą teigti, kad socialinių įgūdžių ugdymas gali tapti efektyvia probleminio elgesio prevencijos ir korekcijos prielaida.

Rezultatai

Pateiktieji tyrimo duomenys atskleidžia Norvegijos mokinių elgesio raiškos sklaidą, kuri abiejose tiriamųjų grupėse yra skirtinga. Tad, nekoreguojant įtraukiojo ugdymo koncepcijos, kuria šiuo metu grindžiama visa Norvegijos ugdymo sistema, toliau išlieka dvejopo požiūrio į probleminių elgesį galimybė.

Tradicinės individo perspektyvos šalininkai daugiausia dėmesio skiria probleminio elgesio priežasčių kilmei nustatyti, taip pat individui ir jo elgesiui kategorizuoti ir patologizuoti (Nordahl, 2014). J. Hattie ir G. Yatesas (2014) teigia, kad individų kategorizavimas dažniausiai grindžiamas klaidų ir trūkumų paieška. Kaip jau minėta, toks požiūris gali užkirsti kelią į elgesio problemas žvelgti plačiau. T. Ogdenas (2012) skiria didesnio ir mažesnio laipsnio elgesio sutrikimus. Anot šio autoriaus, juos galima įvardyti kaip elgesio problemas, kurios susidarius tam tikroms aplinkybėms gali intensyvėti ir paveikti ugdymo procesą. Tiesa, toks sutrikimų suskirstymas nenubrėžia griežtos ribos tarp normos ir nukrypimo, o tradicinė individo perspektyva kaip tik remiasi griežtais kriterijais, pagal kuriuos ši riba yra nustatoma. Derėtų paminėti, kad kriterijų nustatymas privalo būti grindžiamas objektyvumu, tačiau tiek SPEED projekto tyrėjų, tiek ir šio straipsnio autorių manymu, elgesio problemos dažniausiai suvokiamos subjektyviai, nes jas pastebi (įvardija) artimoje vaiko aplinkoje esantys ugdytojai.

Mokyklose subjektyvius probleminio elgesio vertinimas, visų pirma, siejamas su mokytojo ir mokinio santykių perspektyva (Elliot ir Gresham, 2011; Ertesvåg, 2003; Haug, 2014). Be abejo, teigti, kad mokytojo ir mokinių požiūriai, vertinant probleminio elgesio raišką, sutaps, būtų netikslinga, tačiau, kaip minėta, tiriamųjų grupės, kurių mokytojai įvardijo kaip turinčią tam tikrų elgesio problemų, probleminio elgesio raiška skiriasi nuo mokinių, įvardytų kaip neturinčių elgesio problemų, grupės.

Remiantis tradicine individo perspektyvos paradigma galima teigti, kad tyrimo rezultatai parodo, kad mokinių socialiniai įgūdžiai kategorizuojami remiantis neigiama mokytojų patirtimi. Vis dėlto šio tyrimo duomenys nėra tiek išsamūs, kad būtų galima drąsiai tvirtinti esant vieną ar kitą nukrypimą. Vienintelė grupė, kurią sudaro patvirtintą diagnozę turintys mokiniai, – tai aktyvumo ir dėmesio sutrikimų turintys asmenys (F90 pagal TLK-10-AM) (N = 99). Šios tiriamųjų grupės pavyzdys pagrindžia įtraukiojo ugdymo, užkertančio kelią tokius mokinius segreguoti ir marginalizuoti, poreikį. Be to, vertinant probleminę elgesį mokykloje svarbu atsižvelgti į daugybę kitų faktorių, tokių kaip tarpasmeniniai santykiai, kultūriniai, socialiniai skirtumai, pažiūros, patirtis, nes, kai elgesys vertinamas neatsižvelgiant į kontekstą, rizikuojama pateikti klaidingas išvadas (Heider, 1958).

Grįžtant prie įtraukiojo ugdymo koncepcijos, norėtusi prisiminti vieną iš esminių šio požiūrio elementų – pagal šią koncepciją mokinyss suvokiamas kaip aktyvus veikėjas, gebantis įvertinti tikrovę, savo veiksmus, siekius, norus ir vertybes, taigi tai, kad ir mokytojai, ir mokiniai vienodai vertina probleminę elgesį, gali būti tokio požiūrio išdava. M.-A. Sørlie ir T. Nordahlis (1998) tvirtina, kad subjektyvus vertinimas padeda lengviau suvokti probleminę elgesį, todėl šio tyrimo rezultatus galima traktuoti kaip pozityvius.

Elgesio raiška neretai siejama su tam tikrais tiek individo, tiek ir jo aplinkinių lūkesčiais. Jeigu mokinyss, kurio elgesį mokytojas įvardija kaip problemišką, su tokiau vertinimu nesutinka, jis gali patirti nuolatinę konfrontaciją ir įtampą (Ogden, 1995), todėl, remiantis šia prielaida, pozityvią elgesio pažeidimų prevenciją užtikrina santykių tarp mokinio ir mokytojo kokybė.

Abiejų tiriamųjų grupių socialinių įgūdžių raiškos skirtumus galima vertinti dvejopai. Visų pirma, socialinių įgūdžių trūkumas gali būti vertinamas kaip jų ugdymo ir elgesio problemų prevencijos ir jų sprendimo poreikio galimybė. Kita vertus, šiuo tyrimu atskleistas tendencijas galima sieti su įtraukiojo ugdymo sistemos spragomis. Anot T. Ogdeno (2012), socialinėmis kompetencijomis grįsti elgesio modeliai glaudžiai susiję su aplinkos ir individo santykių kokybe. Kitaip tariant, „socialinės kompetencijos konstruktas yra siejamas su kontekstu, orientuotas į veiksmą, aktyvumą, susijęs su specifiniais asmenybės tikslais ir sąveikomis“ (Antinienė ir Lekavičienė, 2012).

Išvados

Elgesio problemų sprendimo poreikis ugdymo institucijose visuomet egzistavo. Pastaruoju metu vis labiau pastebima didelė įvairiapusio kultūrinio ir socialinio konteksto įtaka Norvegijos švietimo sistemai. Tai sudaro galimybę naujai pažvelgti į prevencijos ir individualių problemų sprendimo metodų taikymo galimybes žvelgiant iš skirtingų individo ir įtraukiojo ugdymo sistemos perspektyvų ir optimizuojant abiejų perspektyvų ryšį.

Probleminio elgesio prevencijos ir koregavimo galimybės siejamos su tuo, kaip probleminių elgesį vertina ir suvokia visi ugdymo proceso dalyviai: tiek mokiniai, tiek mokytojai. Toks ugdymo proceso dalyvių vertinimas tampa įtraukiojo ugdymo sisteminio požiūrio į mokinį kaip individą, aktyvų veikėją ir mokyklos socialinės bendruomenės narį sąlyga.

Tyrimo metu nustatyta, kad elgesio problemos, kylančios mokykloje, gali būti siejamos su socialinių įgūdžių stoka, tad socialinių įgūdžių ugdymas, grindžiamas konstruktyvių santykių tarp visų ugdymo proceso dalyvių kūrimu, suponuoja pozityvią prevencinę ir korekcinę terpę sprendžiant elgesio problemas mokykloje.

Literatūra

- Aasen, A. M., Lekhal, R., Drugli, M. B. ir Nordahl, T. (2015). Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner – forkklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold [Gender differences in scholarly achievements – explanations of pupils' attitudes towards and behavior in school, as well as relationships]. *Paideia*, 09, 76–89.
- Antinienė, D. ir Lekavičienė, R. (2012). Socialinės kompetencijos samprata ir dinamika pastarąjį dešimtmetį: studentų tyrimas. *Psichologija: mokslo darbai*, 45, 89–102.
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T., ir Sørli, M.-A. (2014). *Positiv læringsstøtte: Hele skolen med!* [Positive learning support: whole school together] (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bitinas, B., Rupšienė, L. ir Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
- Blyth, E. ir Milner, J. (1996). *Exclusion from school: Inter-professional issues for policy and practice*. United Kingdom: Routledge Ltd. doi: 10.4324/9780203435694
- Elliot, S. N. ir Gresham, F. M. (2011). *Undervisning i sosiale ferdigheter: En håndbok* [Teaching in social skills: a handbook]. Oslo: Kommuneforlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2003). Trening av sosial kompetanse hjå skuleelevar: Tiltak for alle elevar eller elevar med mangel på slik kompetanse? [Training of social skills at school level: measures for all students or students with lack of such competence?]. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 87(05–06), 282–296. doi: 10.18261/issn.1504-2987
- Field, A. (2014). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4 rd ed.). Los Angeles: Sage Publication.
- Frønes, I. ir Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering: Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet* [Risk and marginalization: living conditions of Norwegian children in the knowledge society] (2 rd ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gresham, F. M. ir Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Grinkevičiūtė, Ž. ir Vyšniauskytė-Rimkienė, J. (2013). Prevencinis socialinių įgūdžių lavinimas vidurinėje mokykloje: paauglių socialinių įgūdžių raiškos ypatumai. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 7, 141–157.

- Groves, R. M., Fowler Jr., F. J., Couper, M. P., Lepowski, J. M., Singer, E. ir Tourangeau, R. (2004). *Survey Methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons, INC.
- Hattie, J. ir Yates, G. (2014). *Synlig læring: Hvordan vi lærer* [Visible learning: how we learn]. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen: Grunnlag, utvikling og innhold*. [Special education in primary school: basis, development and content.]. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om: Inkludering* [What we know about: inclusion]. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relationships*. New York: Wiley. doi: 10.1037/10628-000
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn: Krever varig atferdsendring hos voksne* [Permanent behavioural change in children requires permanent behavioural change in adults]. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jahnsen, H., Nergaard, S. E. ir Flatten, S. V. (2007). *I randsonen: Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon* [At risk zone: occurrence and organization of small group action for pupils at the youth stage that show problem behavior and low school motivation]. Porsgrund: Utdanningsdirektoratet.
- Kaufmann, A. (1988). *Antisosial atferd hos ungdom: En studie av psykologiske determinanter* [Antisocial behavior in adolescents: A study of psychological determinants]. Prieiga per internetą: <http://www.nb.no/nbsok/nb/c46d15a9aca1f83ba0c2463844d53605.nbdigital?lang=no-0>.
- Kunnskapsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* [The curriculum for the 10-year school]. Prieiga per internetą: <http://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no-0>
- Kunnskapsløftet. *Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring* [Knowledge Promotion. Curriculum for primary and lower secondary education] (1997). Prieiga per internetą: <http://www.udir.no/lareplaner/kunnskapsloftet/>
- Lindberg, E. ir Ogden, T. (2001). *Elevatferd og læringsmiljø: En oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen* [A follow-up study of student behavior and learning environment in primary school]. Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (Opplæringslova)* [Law on primary and secondary education (Education Law)] (1998). Prieiga per internetą: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Midthassel, E., Bru, S., Ertesvåg, K. ir Roland, E. (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* [Early intervention and systematic work for a good learning environment]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* [A school – two worlds: A theoretical and empirical work on problem behavior and mismatch in a student and teacher perspective]. doi: 10.7577/nova/rapporter/2000/11

- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av LP-modellen* [Learning Environment and Educational Analysis: A description and evaluation of the LP model]. (NOVA-rapport nr. 19). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. doi: 10.7577/nova/rapporter/2005/19
- Nordahl, T. (2014). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* [The student as student: Focus on the student's learning and actions in school] (2 rd ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. ir Sunnevåg, A.-K. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen [Qualification and decalcification in school]. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(4), 289–301. doi: 10.18261/issn.1504-2987
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. ir Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger* [Behavioral problems among children and adolescents: theoretical and practical approaches]. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer* [Competence in context: A study of risk and competence in 10- and 13-year-olds]. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen* [Elevation and learning environment: Teachers' experiences with and view of student behavior and learning environment in primary school]. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen (2 rd ed.)* [Social competence and problem behavior in school]. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* [Unity and diversity: Social science research and quantitative method] (3 rd ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, P., Fandrem, H. ir Løge, I. K. (2011). *De utfordrende barna – et systemrettet prosjekt med fokus på tidlig innsats. Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* [The challenging children – a systematic project focusing on early efforts. Early intervention and systematic work for a good learning environment]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: En forskningsbasert kunnskapsstatus* [Serious behavioral problems and promising actions in school: A research-based knowledge status]. Oslo: Praxis Forlag.
- Sørli, M.-A. ir Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen: Lærervurderinger i et 10-års perspektiv [Less problem behavior in primary school: Teacher assessments in a 10-year perspective]. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), 190–202. doi: 10.18261/issn.1504-2987
- Sørli, M.-A. ir Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner* [Problem behavior in school: main findings, explanations and educational implications]. Oslo: Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. 10.7577/nova/rapporter/1998/12a

- Vaaland, G. S. (2011). *God start: Utvikling av klassen som sosialt system* [Good start: Developing the class as a social system]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Volda University College. (2013a, spalio 8 d.). *The function of special education, SPEED prosjektet: Metode*. Prieiga per internetą: <http://www.hivolda.no/hivolda/forsking-og-utvikling/forskingsprosjekt/nasjonaltfinansierte-prosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet/metode>.
- Volda University College (2013b, spalio 8 d.). *The function of special education, SPEED prosjektet: Prosjektorganisering*. Prieiga per internetą: <http://www.hivolda.no/hivolda/forsking-og-utvikling/forskingsprosjekt/nasjonaltfinansierte-prosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet/prosjektorganisering>.
- Volda University College. (2013c, spalio 8 d.). *The function of special education, SPEED prosjektet: Prosjektplan*. Prieiga per internetą: <http://www.hivolda.no/hivolda/forsking-og-utvikling/forskingsprosjekt/nasjonaltfinansierte-prosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet/prosjektplan?lang=nyn>.
- Volda University College. (2013d, spalio 8 d.). *The function of special education, SPEED prosjektet: Utval av informantar*. Prieiga per internetą: <http://www.hivolda.no/hivolda/forsking-og-utvikling/forskingsprosjekt/nasjonaltfinansierte-prosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet/utval-av-informantar>.

Manifestations of Problematic Student Behaviour in Norwegian Schools: Individual and Inclusive Education System Perspective

Iselin Lone¹, Ieva Kuginytė-Arlauskienė²

¹ Western Norway University of Applied Sciences, Faculty of Education, Arts and Sports, Department of Education, 4 Klingenbergvegen St., 5414 Stord, Norway, Iselin.Lone@hvl.no

² Western Norway University of Applied Sciences, Faculty of Education, Arts and Sports, Department of Education, 4 Klingenbergvegen St., 5414 Stord, Ieva.Kuginyte-Arlauskiene@hvl.no

Summary

Present research study overviews the manifestations of problematic teenage behaviour in the schools of Norway. In terms of problematic behaviour, a few aspects should be taken into consideration. First of all, it is important to define the problematic behaviour phenomenon. That is not an easy task, because not uncommonly, when analysing manifestations of problematic behaviour, links with emotional disorders are identified as well. In this manner it is almost impossible to separate the two, as well as to foresee the cause and effect relationship. That is why very commonly problematic behaviour and emotional issues such as social isolation coexists together. Professionals working in Norwegian education system define problematic behaviour as a

behaviour related to learning difficulties – that is inappropriate behaviour during classes causing various discipline disorders; provocative/aggressive behaviour, which manifests in physical and verbal attacks towards other individuals; social isolation and severe behavioural problems such as disregard of social norms and rules, stealing, harm-causing physical attacks, constant harassing, missing classes and vicious habits.

Data used in this study was collected during Norwegian national project SPEED (2012–2016), which took place in 95 secondary schools in 16 municipalities and one of the authors master's thesis was produced on the basis of collected data. During the study, 5–10 grade students and teachers were interviewed and main challenges concerning problematic behaviour in today's education were characterized, as well as their relationship with social skill development. Analysed data created an opportunity to assess current situation focusing on prevention and individual problem solving method application approaches in individual and inclusive education system perspective, emphasising the relationship between those two. Furthermore, obtained data was compared with the results of prior research studies conducted in Norway, where the relationship between various forms of problematic behaviour and different social skills was previously shown.

Keywords: *problematic behaviour, social skills, inclusive education, individual and system perspective.*

Gauta 2017 05 03 / Received 03 05 2017
Priimta 2018 0307 / Accepted 07 03 2018