

S O C I A L

N A P E D A

G O G I K A



DECEMBER 1999 • VOL. 3 • ŠTEVILKA 4



ZDROJENJE  
ZA SOCIALNO  
IN KULTURNI  
PROGRESS

**SP**

ANONIMNA PUBLIKA ZA  
1900 Ljubljana



## Kazalo/Contents

1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113

1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113

1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113

1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113

1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113

1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113

1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113

1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113

1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113

1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113

1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113

1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113

1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113

1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113

1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113

1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113

1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113

1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113  
 1997. letnik, št. 1, str. 1-113



Revija *Socialna pedagogika* izdaja Združenje za socialno pedagogiko - slovenska nacionalna sekcija FICE. Revija izhaja četrtletno. Vse izdajateljske pravice so pridržane.

*Socialna pedagogika* is a quarterly professional journal published by Association for social pedagogy - Slovenian national FICE section.

Naslov uredništva je:  
Address of the editors:

Združenje za socialno pedagogiko  
Uredništvo revije *Socialna pedagogika*  
Kardeljeva pl. 16 (pri Pedagoški fakulteti)  
1000 Ljubljana  
tel: (061) 189 22 00; Fax: (061) 189 22 33  
E-mail: bojan.dekleva@guest.arnes.si

Odgovorna in glavni urednik:  
Co-Editors:

Bojan Dekleva (glavni urednik; Ljubljana)  
Alenka Kobolt (odgovorna urednica;  
Ljubljana)

Urednica te številke /  
This issue edited by:

Alenka Kobolt

Uredniški odbor sestavljajo:  
Members of the editorial board:

Josipa Bašić (Hrvaška, Croatia)  
David Lane (Velika Britanija, Great Britain)  
Margot Lieberkind (Danska, Denmark)  
Leo Ligthart (Nizozemska, The Netherlands)  
Martha Mattingly (ZDA, USA)  
Mojča Peček (Slovenija, Slovenia)  
Friedhelm Peters (Nemčija, Germany)  
Vinko Skalar (Slovenija, Slovenia)  
Mirjana Ule (Slovenija, Slovenia)

Uredniški svet sestavljajo:  
Members of advisory board:

Lučka Babuder  
Mojca Bekš  
Brane Franzl  
Borut Kožuh  
Bojana Silahič  
Ivo Škoflek  
Jožica Tolar  
Darja Zorc-Maver

Oblikovanje in prelom:

Srečko Gorenc

Fotografija na naslovnici:

grafit anonimnega avtorja, fotografija in  
grafična obdelava: Boštjan Bajželj.

Lektorirala:

Marinka Milenkovič

Angleška lektura:  
Letnik III, 1999, št. 4  
Vol. III, 1999, no. 4  
ISSN 1408-2942

Radojka Tul Pucelj

Spletni naslov: <http://www.uni-lj.si/~pefzsp>

Naročnina na revijo za leto 1999 je 5.000 SIT za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Izdajanje revije v letu 1999 finančno podpirata Ministrstvo za znanost in tehnologijo RS ter Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

Članke v reviji abstrahirata in inedksirata Family Studies Database in Sociological Abstracts.

# Kazalo/Contents

## Tematska številka: Socialnopedagoško razumevanje in ocenjevanje

- |  |     |  |
|--|-----|--|
| <i>Alenka Kobolt</i><br>Mladostnikova samorazlaga in<br>individualno vzgojno načrtovanje   | 323 | <i>Alenka Kobolt</i><br>Adolescent's self presentation and<br>individual sociopedagogical planning   |
| <i>Mojca Peček</i><br>Od odvisnosti do odgovornosti –<br>vključevanje učencev s posebnimi<br>potrebami v procese odločanja         | 357 | <i>Mojca Peček</i><br>From dependence to responsibility –<br>integration of children with special<br>needs in the decision processes                                   |
| <i>Jana Rapuš Pavel</i><br>Pomen samopredstavitve mladostnic –<br>primerjava uradne dokumentacije s<br>tem, kar same povedo o sebi | 377 | <i>Jana Rapuš Pavel</i><br>The importance of self presentation<br>of adolescent girls: comparison of the<br>official documentation with their<br>own self-presentation |
| <i>Roman Koštal</i><br>Objektivnost kvalitativnega<br>raziskovanja   | 407 | <i>Roman Koštal</i><br>Objectivity of qualitative research   |
| <i>Eberhard Nölke</i><br>Rekonstruktivna hermenevitična<br>analiza biografij v socialnopedagoškem<br>delu                          | 425 | <i>Eberhard Nölke</i><br>Reconstructive hermeneutical<br>analysis of biographies in<br>sociopedagogical work   |
| <i>Uwe Uhlendorff</i><br>Socialnopedagoška hermenevitična<br>diagnostika ter načrtovanje vzgojne<br>pomoči                         | 445 | <i>Uwe Uhlendorff</i><br>Sociopedagogical hermeneutical<br>diagnostics and educational<br>programme planning   |
| <i>Nivex Koller – Trbovič</i><br>Socialnopedagoška diagnoza in<br>načrtovanje tretmana   | 461 | <i>Nivex Koller – Trbovič</i><br>Sociopedagogical diagnostics and<br>treatment programming   |
| Navodila avtorjem  | 474 | Instructions to authors  |



# Mladostnikova samorazlaga in individualno vzgojno načrtovanje

## Adolescent's self presentation and individual sociopedagogical planning

Alenka Kobolt

### Povzetek

Alenka Kobolt, dr. soc. ped., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana.

*Prispevek obravnava nekatere značilnosti socialnopedagoške diagnostike – teoretične utemeljitve, procesnost oblikovanja ocen, njihovo vpetost v socialne okoliščine ter nujnost večšernega zajemanja informacij. Posebej je poudarjena samopredstavitvev otroka/mladostnika s težavami v socialni integraciji in vključevanje le-te v diagnostično pre-sojanje. Orisno je predstavljen raziskovalni projekt »Socialnopedagoške diagnoze«, ki temelji na kvalitativni analizi s polstrukturiranim intervjujem pridobljenih samopredsta-*

vitev 87 otrok in mladostnikov (učencev osnovnih in srednjih šol) v starosti od 14 do 20 let. Ugotavljamo, da samopredstavitev omogoča verodostojen vpogled v različna področja (samodoživljanje, odnos in doživljanje družine, šole, vrstnikov, interesnih dejavnosti, usmerjenosti v prihodnost) pa tudi v načine, s katerimi otroci/mladostniki obvladujejo svojo življenjsko umeščenost. Raziskava potrjuje že raziskana dejstva, ki opozarjajo na medsebojno učinkovanje razvojnih obremenitev, ter vrsto stresnih življenjskih okoliščin otrok/mladostnikov, ki so bili napoteni v vzgojne ustanove (mladinske domove, stanovanjske skupine, vzgojne zavode). Samopredstavitev omogoča vzgojiteljem/učiteljem poglobljeno razumevanje posameznikove subjektivne in objektivne življenjske in doživljajske umeščenosti in je utemeljen dodatni vir pri oblikovanju individualnih vzgojnih načrtov. Rezultati, ki so v pričujočem prispevku zgolj okvirno prikazani, so neposredno uporabni za socialnopedagoško prakso, za dopolnjevanje sedanjih konceptov oblikovanja socialnopedagoških diagnoz. Prispevajo nove vpoglede v razumevanje razvoja posameznikov, njihovo doživljanje, spoprijemalne mehanizme, ki omiljujejo stigmatizacije ter povečujejo integracijo. Omogočajo dopolnitev diagnostičnega dela z metodo samopredstavitve in navajajo na njeno upoštevanje pri individualnem in skupinskem socialnopedagoškem delu.

**Ključne besede:** socialnopedagoška diagnostika, samopredstavitev, profesionalno razumevanje, individualno vzgojno načrtovanje

### **Abstract**

The article discusses some features of sociopedagogical diagnostics - theoretical background, the process of evaluation, its social context and necessity for multilayered data acquisition. It focuses on self presentation of adolescents with difficulties in their social integration, and its inclusion in diagnostics. Outlined is the research project 'Sociopedagogical diagnoses' as it is based on qualitative analysis of self presentations, obtained through half structured interviews, by 87 children and adolescents (from primary school and high school) aged between 14 and 20. It



is our conclusion that self presentation provides a reliable insight into various areas, such as experiencing oneself, experiencing family, school, peers, various interests, orientation towards future; and into ways children and adolescents control their situation in life. The study confirms some already researched facts which point out the interconnected effects of burdens related to growing up, and the types of stress situation faced by children and adolescents sent to correction and educational institutions (youth homes, live-in groups, correction institutions). Self presentation helps educators and teachers to better understand the situation of an individual through his/her subjective and objective position and experience of life, and that provides them with a reliable additional source which can help them design individual educational plans. The research results, presented in the article only as an illustration, can be used directly in sociopedagogical practice where they can supplement the current concepts of sociopedagogical diagnosis. They provide new perspectives on understanding the development of an individual, his/her experience of life, and confronting mechanisms which can soften stigma and improve integration. With regard to the research results, it is possible to supplement diagnostic work with the method of self presentation and take self presentation into account in sociopedagogical work with individuals and groups.

*Key words:* social pedagogic diagnostic, self-perception, professional understanding, individual care planning

## 1. Izhodišča socialnopedagoškega razumevanja in ocenjevanja

Socialnopedagoška diagnostika se je v svojih začetkih zgledovala po načelih tipološkega razvrščanja (npr. čustvene motnje, vedenjske motnje, motnje v storilnosti, osebnostne motnje ipd.). Na podlagi raziskovalnih rezultatov je oblikovala različne tipološke skupine in zanje iskala ustrezne metode vzgojnega ali terapevtskega poseganja. Shematičnost, ki jo takšno razumevanje vnaša v diagnostiko, je stroka v kasnejšem razvoju preseгла, zlasti s poudarjanjem socialne umeščenosti in odnosnih povezav, ki botrujejo nastajanju in vzdrževanju težav v socialni in-

tegraciji. Na ta način se je pozornost premaknila od 'primanjkljajev' k 'močem' oziroma k podpornim mehanizmom, sprijemljivim strategijam in socialnim mrežam, ki lahko prispevajo k preseganju socialno-integrativne motnje. Celostnost oziroma holističnost je na ta način postala eno izmed temeljnih pravil socialnopedagoškega razumevanja in diagnostičnega ocenjevanja. To pomeni, da so temeljna načela sodobnega socialnopedagoškega diagnostičnega dela upoštevanje razvojnosti, procesnosti, sistemskosti in interaktivnosti.

Tako usmerjeno socialnopedagoško diagnostiko lahko predstavimo kot:

- integracijo različnih diagnostičnih virov in elementov;
- ob dejavni udeležbi 'uporabnika' in oseb iz njegovega okolja;
- čemur sledi načrtovanje socialnopedagoških intervencij;
- ter evalvacija učinkovitosti oziroma ustreznosti konkretnih vzgojnih posegov.

Osrednja pozornost je v prispevku namenjena analizi pomena in vloge aktivne mladostnikove udeležbe v procesu diagnosticiranja. Metodološki korak, ki to sodelovanje omogoča, je hermenevitično (razlagalno) razumevanje posameznikovega umeščanja v socialni prostor, upoštevanje njegove samopredstavitve in življenjskih usmeritev. Omenjeni pristop je postal v teoretskih prispevkih (Nolke, 1997, Schuetze, 1997, Jakob/Wensierski 1997, Glinka, 1998 in drugi) ter v raziskovalnih izpeljavah na področju socialne pedagogike (Mollenhauer/Uhlendorff, 1992, 1995 in Uhlendorff 1997, Hapert, 1997) temeljni sodobni socialnopedagoški diskurz.

Predstavitvi raziskovalnega pristopa, ki je soroden, čeravno ne povsem identičen zgornjim modelom, je namenjen osrednji del prispevka, ki temelji na kvalitativnem opredeljevanju vsebin, ki so jih posredovali otroci/mladostniki v individualno usmerjenih pogovorih o svoji življenjski poti, doživljanju in načrtih.

### **1.1. Individualna, socialna in interdisciplinarna usmerjenost socialnopedagoške diagnostike**

Diagnostično opredeljevanje težav v socialni integraciji se tako pri nas kot v svetu vse bolj odceplja od statičnih umevanj in razlag. Bolj kot to velja za druge razvojne težave in ovire, so prav težave v socialni integraciji temeljno zaznamovane z vsakokratnimi socialnimi okoliščinami, v katerih tovrstne težave in motnje opazimo. Za ustrezno razumevanje tovrstnih težav je potrebno natančno in poglobljeno razumevanje otroka/mla-

dostnika, njegovih individualnih razvojnih značilnosti in zmožnosti. Ne sme umanjhati natančna in celostna evalvacija celotnega socialnega konteksta. Sem uvrščamo poleg družine in ožjega socialnega okolja še šolsko okolje kot prostor, v katerem se vedenjske, emocionalne in ostale socialno integracijske težave odlikavajo in v katerem v interakciji tudi nastajajo in se vzdržujejo. Že leta 1917 je Mary Richmond (primerjaj Harnach Beck, 1995, str. 19) poskušala prepričati strokovnjake, da ni dovolj proučiti zgolj problema, v našem primeru spoznati 'problematično vedenje'. Opozorila je na socialno pogojenost tovrstnih težav in že takrat poudarila pomen 'moči' in resursov tako posameznika kot njegovega okolja, ki jih je treba upoštevati in vključiti v diagnostično razumevanje. Usmerjenost v socialnopedagoški diagnostiki ni izključno osredotočena na motnje, primanjkljaje in ovire. Poleg spoznavanja le-teh evalviramo predvsem posameznikove spretnosti, moči, sposobnosti in elemente, na katerih lahko skupaj z njim gradimo zanj in za okolje ustrezne spremembe. Pomembno je iskati podporne in spoprijemalne elemente pri posamezniku in v njegovi socialni mreži ter na teh dejavnikih utemeljiti načrt pomoči. To strokovno držo poimenujemo usmerjenost v 'moči' in spoprijemalne strategije posameznika in okolja.

Teorije na področju razumevanja vedenjskih težav doživljajo revizije in dopolnjevanja. Sodobna razumevanja tovrstnih težav upoštevajo interaktivno delovanje različnih »oškodovanosti«, individualnih različnosti v razvoju, ob hkratnem razumevanju vedenjsko stabilizacijskih, podpornih ali stresnih vplivov okolja. Med pomembnejšimi teoretskimi modeli, ki so podlaga socialnopedagoškega razumevanja, navajam (podrobneje primerjaj Kobolt, 1997, 1998), naslednje:

- psihoanalitično-okoljska orientacija opozarja na razvojne oškodovanosti, ki se kažejo kot usedline in motnje v krogu neprilagojenih vedenjskih vzorcev (Spitz, Balint, Redl, Aichorn, Moser...);
- učno-vedenjska usmeritev poudarja pomen napačnih »učnih izkušenj« (mišljeno je učenje v celotnem življenju, ne le učenje med šolanjem) in utrjevanje napačnih sledi v neustrezne življenjske stile posameznikov (Eysenck, Wolpe, Bandura, Skinner, Hull, Mowrer, v Lazarus 1989);
- družinsko-terapevtska paradigma (Richter, Satir, Minuchin in drugi, v Čačinovič 1992 in de Vries-Bouwkamp, 1995) nam odpira vidike družinskih mehanizmov za razumevanje oblikovanja in vztrajanja vedenjskih posebnosti in drugačnosti;

- sistemski modeli upoštevajo interaktivno delovanje med posameznikom in njegovim okoljem, dinamičnost teh procesov in soodvisnost različnih elementov (Bronfenbrenner, Lerner, v Rapuš-Pavel, 1999);
- modeli socialnih spretnosti in veščin ter socialne inteligence ponujajo znanja in metode za razumevanje in podpiranje socialnega razvoja, spretnosti komuniciranja in izboljšanja socialne interakcije (Kobolt, 1997);
- integrativni modeli skušajo združevati spoznanja različnih smeri in jih prilagajati konkretnim potrebam konkretnega posameznika in življenjske prakse (Schumann, 1980).

Omenjeni teoretski vidiki razgrinjajo pomembnost poznavanja in razumevanja tako otrokovega razvoja kot njegovega sedanjega umeščanja v socialni prostor, pomen družine in vzpostavljanje odnosnih vezi v primarnih socialnih okoljih. Z razvojnim, sistemskim in kontekstualnim razumevanjem zmoremo razumeti, opisati in si razložiti nastajanje, poteke vzdrževanja in izrazne oblike socialnointegracijskih težav.

Socialnopedagoška diagnostika se v procesu spoznavanja in razumevanja povezuje tudi z drugimi strokami, zato je opredeljevanje in ukvarjanje s težavami v socialni integraciji interdisciplinarno. Pri tem upoštevamo:

- da se medicinske, psihiatrične, psihološke in pedagoške diagnostične prvine med seboj dopolnjujejo ter le kot skupek vseh vidikov zagotavljajo primerno odločanje o ravnanju;
- da razumemo individualne in bio-socialne pogoje v njihovi medsebojni povezanosti in nenehni dinamiki ter da je diagnostično opredeljevanje procesno;
- da so lahko diagnostični podatki le podlaga za različne socialne, psihološke in pedagoške intervencije, ki jih je treba razumeti individualno in socialno umeščeno. Še tako ustrezno interdisciplinarno zbrani podatki imajo svoj pedagoški in terapevtski pomen le, če jim sledijo pedagoške, usmerjevalne, podporne, svetovalne, terapevtske intervencije;
- ter da upoštevamo subjektivne potrebe posameznika po pomoči, opori in spremembi lastnega položaja. Slednje je pomembno zlasti iz etičnih razlogov, ki se ob delu z vedenjskimi in osebnostnimi težavami posebej izostrijo (Kobolt, 1998).

## **1.2. Konceptualizacija socialnopedagoške diagnostike**

Pravkar razčlenjeno razumevanje značilnosti socialnopedagoškega diagnosticiranja strnemo:

- Diagnostično delo na področju težav v socialni integraciji upošteva različne dejavnike: vedenje posameznika, njegovo doživljanje, evalvacijo množice različnih socialnih stikov, ki jih kvalitativno, interpretativno in kvantitativno oceni ter pri tem upošteva posameznikove potrebe in razvojne usmeritve. Diagnostični pogled upošteva delovanje posameznih sistemov (posameznik, družina, šola...) v medsebojni povezanosti. Pri tem se ne zadrži na vzročnih pač pa upošteva krožne (cirkularne) odvisnosti in odnose (primerjaj Fisseni, 1990, Jakob/Wensierski 1997).
- Ker se sistemi, s katerimi je posameznik povezan, nenehno spreminjajo in se izražajo v vselej novih zvezah in pojavih, mora biti tudi diagnostika zavezana procesnosti. Diagnostik (ne glede na strokovni profil) se mora ozavestiti lastne vpetosti v okoliščine in lastnega prispevka k razumevanju in opisovanju ter doživljanju (primerjaj Skalar M. 1985, Jakob/Wensierski 1997), kar podrobneje členi tudi naslednja značilnost. Strokovnjaki različnih profilov opazujemo in razumevamo 'posameznikovo situacijo in kontekst, v katerem živi in deluje' s svojimi očmi, skozi prizmo lastne strokovne usposobljenosti in izkušenj. Osebnе vnose v diagnostično razumevanje učinkovito blaži timsko delo ali timska interpretacija (primerjaj Nolke 1999), kjer se delež posameznih strok prepleta v medsebojnem sodelovanju in dopolnjevanju. Skupno delo, pri čemer naj ne bi prevladale hierarhične pozicije bolj in manj 'razvitih profesij', je lahko dober odgovor na zahtevnost in zapletenost razumevanja težav v socialni integraciji in tudi porok za celovitejšo oblikovanje ustrezne pomoči.
- Diagnostika služi namenu le, če ji sledi pomoč oziroma poseg. Hkrati ne sme biti proces, ki bi stigmatiziral, etiketiral in s tem poslabšal posameznikov položaj. Mueller (1994, str. 43) jo opredeli kot tisto, kjer strokovnjak **ne** odloča, opisuje, kategorizira in se opredeljuje **o primeru** ('der Fall ueber'), temveč kot tisto, kjer strokovnjak deluje, išče razumevanje in opredeljuje ukrepe skupaj **s primerom** ('der Fall mit'). Poudarja aktivno sodelovanje v procesu razumevanja, kar posredno potrди pomembno vlogo samoprezentacije. S starostjo otroka se pomen samoprezentacije in samorazumevanja povečuje. To ne pomeni, da izločimo mlajše otroke iz procesa dejavne udeležbe, le stil vključevanja moramo prilagoditi otrokovim sposobnostnim in razvojni stopnji.
- K razvoju rekonstruktivnega-hermenevtičnega razumevanja so vodilni naslednji razlogi: naraščajoča profesionalizacija socialne pedagogike, zahteva po individualiziranem načrtovanju pedagoškega dela, supervi-

- zija in teoretična usmeritev v življenjski prostor (Lebensweltorientierung) (Thiersch 1995, Jakob/Wensierski 1997).
- Socialnopedagoško delo poteka bolj ali manj v različnih ustanovah (vrtec, šola, vzgojni zavodi, centri za socialno delo, različni preprečevalni in podporni projekti in drugo...). Zato postane pomembno vprašanje organizacije in zmožnost ustanove, da udejani posege, ki so bili z diagnostičnim opredeljevanjem spoznani kot nujni in potrebni za izboljšanje otrokovega/mladostnikovega položaja. S tem se dotaknemo vprašanja ustreznega usmerjanja ter zagotavljanja organizacijskih in vsebinskih pogojev in možnosti za delo s tovrstno populacijo. Mueller (1994) to poimenuje vprašanje obstoja in razvoja »resursov« oziroma zmožnosti ustanov za izvajanje socialnopedagoških intervencij in realizacijo individualnih načrtov pomoči.
  - Pomembna je tudi vloga evalvacije in dopolnjevanja socialnopedagoških ocen. Razlogi za evalvacijo in dopolnjevanje ocen niso le v hitrem in dinamičnem otrokovem/mladostnikovem razvoju. Temeljijo na dejstvu, da so vedenjske težave močno pogojene s socialnimi interakcijami in odnosi.
  - Elemente profesionalnosti na področju diagnostike težav v socialni integraciji ne tvorijo zgolj teoretična znanja, pomembna so tudi profesionalno-etična prepričanja in stališča strokovnjakov. Harnach-Beck-ova (1995, str. 18) pravi: »Na področju vedenjskih in osebnostnih motenj nimamo opravka z enostavnimi pojavi in položaji.« Situacije, ki jih moramo razumeti, odkrivati in v njih delovati, so večinoma večznačne, kompleksne in za tistega, ki v njih profesionalno deluje, osebno obremenjujoče. Zato se timskega delu kot dodatni prispevek k rasti profesionalnosti dodaja tudi supervizija kot proces poklicne refleksije in preverjanja korektnosti, etičnosti in utemeljenosti profesionalnega ravnanja (Žorga, 1997).

## 2. Problem, hipoteze in raziskovalna cilja

V nadaljevanju predstavljam metodologijo in izbrane prikaze aplikativnega raziskovalnega projekta z naslovom »Socialnopedagoške diagnoze - samopercepcija in samoprezentacija otrok in mladostnikov s težavami v socialni integraciji kot osnova za oblikovanje individualnih vzgojnih programov«, ki je potekal v od 1996 do 1998 leta, financiralo pa ga je Ministrstvo RS za znanost in tehnologijo. Kot nosil-

ka projekta vidim njegovo prednost in kakovost v sodelovanju praktikov, tako pri pridobivanju kot pri kvalitativni obdelavi prodobljenih podatkov. Neuresničen ostaja prenos raziskovalnih rezultatov v socialnopedagoško prakso, kar načrtujemo uresničiti z oblikovanjem novega izobraževalnega programa v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja za vzgojitelje/učitelje v različnih oblikah institucionalne vzgoje.

Povzermalno lahko teoretski diskurz in **problem**, ki smo ga v raziskavi preverjali, poimenujemo:

- sodelovalno oblikovanje socialnopedagoških ocen v procesu in z dejavno udeležbo otroka/mladostnika,
- z uporabo razlagalnih metod razumevanja posameznikove socialne umeščenosti in doživljanja;
- usmerjanje pozornosti na spoprijemalne strategije in načine premagovanja stresnih in ogrožujočih okoliščin (v razvoju, družini, šoli, odnosih z vrstniki) ter njihovo usmeritev v prihodnost.

Osnovno **raziskovalno hipotezo**, ki je usmerjala naše raziskovalno delo (Kobolt, 1999), lahko členimo v naslednje segmente, ki hkrati povzermalno opišejo metodološko preverjanje zgoraj opisanih izhodiščnih konceptov:

- Socialnopedagoška diagnostika naj presega oblikovanje diagnostičnih ocen zgolj v testnih, opazovalnih in heteronomnih postopkih pridobivanja informacij. Tovrstne diagnostične ocene so sicer potrebne, vendar ne zadostne. Dopolniti jih velja z elementi samopercepcije in samoprezentacije otrok/mladostnikov s težavami v socialni integraciji, ki jih v procesu pedagoškega dela pridobimo, analiziramo in dopolnjujemo. To zagotavlja procesnost in interaktivnost nastajanja socialnopedagoškega razumevanja. Omenjena teoretska izhodišča socialnopedagoškega diagnosticiranja lahko zajamemo z naslednjimi ključnimi besedami - samoprezentacija, procesnost in interaktivnost.
- Izhodiščna teza raziskave je, da zgolj upoštevanje obeh vidikov (hetero/avtonomnega) omogoča neposredno primerljivost, dopolnjevanje, korekcijo in s tem individualno prilagojeno načrtovanje socialnopedagoških posegov.

Osnovna raziskovalna cilja:

- po vzorčnih podskupinah (učenci/dijaki, ki so vzgojnih zavodih in stanovanjskih skupinah in tisti, ki niso v oblikah izvendružinske vzgoje) pri-

- dobiti samoocene in samoprezentacije na zajetih področjih (samodoživljanje, doživljanje družine, šole, vrstnikov, odnos do interesnih dejavnosti in lastne prihodnosti);
- upoštevati samopredstavitve mladostnikov v ustanovah zunajdružinske vzgoje za oblikovanje individualnega načrta vzgojne pomoči in ukrepov.

### 3. Raziskovalna metodologija

Rekonstruktivna socialna pedagogika se je razvila na tradiciji objektivne hermenevtike (Oevermann), etnografsko-biografsko usmerjenega socialnega raziskovanja (Schuetze; v Jakob/Wensierski, 1997) v okviru življenjsko usmerjenih socialnopedagoških metod (Rauschenbach in sodelavci, 1995). V luči te raziskovalne paradigme smo oblikovali načrt pridobivanja, razlage in vrednotenja samoocen otrok/mladostnikov. V sodobnih raziskavah v svetu (primerjaj Uhlenborff 1997, Nolke, 1997, Glinka, 1998) se je v ta namen izkazala kot ustrezna metoda nestrukturiranega (narativnega) in/ali polstrukturiranega pogovora. Pomembni metodološki elementi te usmeritve so: neposreden zapis (verbatim), hermenevtična (razlagalna) in kvalitativna analiza posredovanega materiala.

Opisano metodo smo preizkusili kot osnovno raziskovalno metodo na **skupnem vzorcu** 87 otrok/mladostnikov. Vzorec sestavljata dve osnovni podskupini - prvo tvori 62 otrok/mladostnikov v starosti od 14 do 20 let, ki daljši ali krajši čas bivajo v ustanovah za zunajdružinsko vzgojo (različni vzgojni zavodi, stanovanjske skupine), drugo pa primerjalna skupina 25 otrok (v starosti od 14 do 15 let) iz mestnih in primestnih osnovnih šol (kar pomeni, da smo imeli primerjalno skupino oblikovano le za osnovnošolske zavode). Omeniti velja, da je bil naš vzorec za kvalitativno raziskovanje zelo velik. Običajni vzorci kvalitativnega raziskovanja potekajo na največ 30-40 primerih, niso pa redke študije z izrazito majhnimi vzorci (do 15). Dejstvo, da smo zajeli tako velik vzorec omogoča zanesljivejše sploševanje.

**Metoda zbiranja podatkov** je bil **polstrukturiran** osebni intervju, ki je bil z dovoljenjem otroka/mladostnika sneman. Za pogovor so se otroci/mladostniki odločali prostovoljno. Oblikovali smo **obrazec**, ki je kljub zajetju skupnih področij (jaz v preteklosti in danes - samoocena, jaz in družina, jaz in šola, jaz in vrstniki, prosti čas/interesi, prihodnost/načrti/življenjska orientacija in doživljanje zavoda/stanovanjske skupine) dopuščal individualne dopolnitve, možnost individualnih samopredstavitvev, opisov last-



ne socialne umeščeni, premagovanja razvojnih nalog. Kot vir dodatnih informacij smo uporabili samoocenjevalno lestvico, prirejeno posebej za to raziskavo.

Uvajanje kvalitativne metodologije in hermenevtičnega razumevanja zbranega materiala je v socialnopedagoškem prostoru relativna novost. Časovno je bilo to zahtevno delo, ki smo ga opravili s pomočjo zunanjih sodelavk/cev in praktikov, tako pri zbiranju kot pri kvalitativni obdelavi in interpretaciji zbranega gradiva, ki presega 1600 strani dobesedno zapisanih pogovorov. Povprečno obsežen zapis (verbatim) pogovora z otrokom/mladostnikom obsega do deset in več strani. Velja poudariti, da brez pomoči zunanjih sodelavcev in praktikov raziskave v takšnem obsegu nikakor ne bi bilo mogoče opraviti. V nadaljevanju so podani orisni rezultati za eno raziskovalno podskupino ter ilustracija enega pogovora, saj temeljitejša predstavitev terja več člankov.

Zbrano gradivo smo **analizirali po dveh osnovnih smereh**, ki jih v članku zgolj prikažem. **Prva os** analize se nanaša na povzemanje razumevanje in oceno **individualnih** primerov. Temelji na postopku kvalitativne analize samoprezentacije (izpovedi otrok/mladostnikov) zajetih v vzorec. **Druga os** se nanaša na povzemanje ter razlike in podobnosti v samopredstavitvah med **vzorčnimi podskupinami** (otroci/mladostniki v zavodu in primerjalna skupina učencev iz osnovnih šol).

## 4. Izbrani rezultati

### 4.1. Interpretativno razumevanje individualnega primera

Hermenevtično razumevanje individualne samoprezentacije, pridobljene z individualnim pogovorom, nam je bilo izhodišče za individualno načrtovanje socialnopedagoškega dela. Pri analizi individualnega gradiva smo bili pozorni na izražene razvojne obremenitve (družina, šola, odnosi z vrstniki), doživljanje samega sebe in na ocene lastnega vedenja, doživljanje ustanove (šole in zavoda/stanovanjske skupine), posameznikove individualne načrte in njegove vzorce spoprijemanja s težavami. Pozornost smo usmerili na deskriptivno in doživljajsko raven pripovedi. Na podlagi pripisovanja ključnih pojmov ter oblikovanja ustreznih kategorij smo oblikovali individualno interpretativno oceno. Le-ta je lahko (ob upoštevanju ostalih diagnostičnih podatkov) pomemben element za oblikovanje načrta individualizirane socialnopedagoške pomoči ter na ta način uresničuje mladostnikovo umeščanje v proces socialnopedagoškega ocenjevanja.

#### 4.1.1. Zapis pogovora, razdeljenega po področjih s pripisanimi pojmi

Tabela 1: Zapis izjav iz pogovora s fantom, starim 16;5 let, ki od 12. leta biva v Mladinskem domu Malči Beličeve v Ljubljani. (Zapis odgovorov je urejen po vsebinskih področjih. Pogovor vodila in zapisala Alenka Kvas Molnar, kvalitativno ga je analizirala Barbara Purkhart, končno interpretirala Alenka Kobolt)

Dobesedne izjave	Pripisani pojmi
<p>O SEBI, ODNOSIH Z DRUGIMI, INTERESI</p>	
<p><i>Nič kaj takega ni bilo v otroštvu. Saj sem bil vedno doma. Vedno sem bil le doma.</i></p>	<p>Vedno sem bil doma.</p>
<p><i>Ja, dol, v Lj. sem doma.</i></p>	
<p><i>Do tretjega leta seže moj spomin. Takrat sem bil v rejniški družini v Domžalah. Tam je bil še en tak kot jaz, pa me je z enim hlodom po glavi udaril. Potem sem pa jokal ...</i></p>	<p>Spominja se 3. leta, v rejniški družini.</p>
<p><i>Ja, od rojstva pa do petega, šestega leta sem bil v rejniški družini.</i></p>	<p>Od rojstva do 5. leta v rejniški družini.</p>
<p><i>Potem sem prišel domov v Lj. k mami in očetu. Dali so me starši v rejništvo, potem so me pa nazaj vzeli. Potem smo bili skupaj ...in pol..., ko sem imel 10, 11 let, je umrla mama. Možganska kap jo je. Potem pa ne vem ...potem je oče, saj veste... Potem sem jaz prišel sem, ko sem imel 12 let.</i></p>	<p>Starši ga dajo v rejo in vzamejo nazaj. Pri 10. letih umre mama. Pri 12. pride v dom. Oče...</p>
<p><i>Ja, sem bil v vrtcu. Najbolj se spomnim iz vrtca tega, da sem imel prijatelja. Podajala sva si neke kamne, pa sem dvignil težak kamen, prijatelj pa je bil spodaj. Kamen mu je padel na glavo, pa si jo je razbil.</i></p>	<p>Hodil je v vrtec. Opis neugodne izkušnje, prijatelj se je ranil.</p>
<p><i>Ko sem prišel domov, sem bil malo zaklenjen v kopalnici, nato pa tepen.</i></p>	<p>Kaznovan od staršev.</p>
<p><i>Tak miren, tih otrok sem bil. Ja, priden, tih sem bil. Saj ni čudno, saj sem bil za vsako slabo oceno tepen. Pa na koncu, ko sem bil prav dober, tudi.</i></p>	<p>Priden tih otrok sem bil. Za vsako slabo oceno tepen. Živahen in miren</p>

Dobesedne izjave	Pripisani pojmi
<p><i>Sedaj sem ne vem, normalen. Sem živahen, rad se hecam. Pa tudi miren sem.</i></p>	<p>(nasprotje), rad se šali.</p>
<p><i>Ko dobim v šoli dobre ocene sem vesel. Ko vidim, da počasi lezem gor...</i></p>	<p>Vesel ko dobi dobre ocene se popravlja v uspehu.</p>
<p><i>Hm...Ne vem kaj me najbolj obremenjuje...sedaj se ne spomnim...</i></p>	<p>Ne ve, kaj ga bremenjuje.</p>
<p><i>Vsak bi bil najraje doma, ne? Doma sem rajši. Očeta imam rad. Saj sem tudi v družini rad... Hm. Ne morem povedati, kdo je zame pomemben...ne vem...Oče, pa P. (družina) tudi...</i></p>	<p>Rajši je doma, ima rad očeta.</p>
<p><i>Ne, sedaj še nimam prijatelja.</i></p>	<p>Ne ve, kdo je pomemben oče, rej. družina.</p>
<p><i>Sem se kar znašel v začetku, samo potem sem ga malo lomil...se nisem kaj preveč našel. V 7. Razredu OŠ, ko sem se ga napil, saj veste. Ja, takrat sem se spremenil...Tisto je bilo prelomno za vse nadaljne dogodke. Ja, v bolnišnico so me peljali...ko sem na cesti obležal. V negativnem smislu prelomno. Najraje bi se vrnil v preteklost, da bi bilo vse v redu. Potem bi se nadaljevalo, tako lepo naprej... Pa bi lahko bil več doma. V 7. OŠ sem kar začel ven hoditi, do takrat pa sem bil vedno doma. Ne, sedaj ne hodim več ven. Doma sem hodil, ko sem bil tam za vikende. Pa sem se sredi dneva napil, brez veze...Pa sploh ne, da bi imel kakšna nagnjenja...In potem se je vse spremenilo. Nisem smel več domov hoditi. Šel sem k tej družini. Ja, takrat so me drugače gledali. Ja, saj je bila prelomnica. Nisem več hodil domov. Takrat sem začel hoditi v družino. Ne jemljem to kot kazen, ne vem...Oni mi pomagajo, mi nudijo pomoč. Radi bi, da potem tudi k njim pridem, samo ne vem...</i></p>	<p>Nima prijatelja!</p>
	<p>Se znajde ob prihodu v dom. Prelomnica, ko se napije v 7. r. - zaradi tega spremeni vedenje.</p>
	<p>Obžaluje dogodek.</p>
	<p>Še enkrat ta dogodek - potem prepoved obiskov doma in iskanje rejniške družine). To ni kazen.</p>
	<p>Pomagajo mi, a...</p>
	<p>Ima možnost, da bo hodil k njim tudi potem.</p>
	<p>Uveljavi se da zabava druge.</p>
	<p>Če jih zabava ga imajo radi.</p>

Dobesedne izjave	Pripisani pojmi
<p>če jih zabavam. Nisem tako resen. Pa nisem tako odmaknjen od sošolcev.</p>	<p>Nisem tako resen.</p>
<p>Nič ne vem, na kaj sem ponosen pri sebi. O tem nisem razmišljal.</p>	<p>Ne ve na kaj je ponosen pri sebi.</p>
<p>Da sem trmast, to je moj problem. Včasih kar zatrmulim, pa sploh ni potrebno. Ali pa naredim kaj, kar naredi tako škodo, pa sploh ne bi bilo potrebno...</p>	<p>Problem je ker je trmast. »Zatrmuli«, dela škodo.</p>
<p>Spremenil sem se. Bil sem miren, vendar ne preveč. Družaben sem bil in sem še vedno. Hitro navežem stike. Ja, mogoče je vplivalo name to, da sem prišel v dom. Ja, zelo drugačen bi bil, če bi ostal doma. Slabši.</p>	<p>Spremenil se je, bil je miren in tudi družaben. Hitro naveže stike.</p>
<p>Ne vem, če bi bil tako dober v šoli. Tu imam pomoč. Ko sem prišel v dom, sem bil zadosten, potem v domu sem bil pa prav dober. Če bi bil doma, bi verjetno kakšen razred ponavljal. Pa bi bil tak, da bi se že kje »fiksali« .... Sigurno bi me družba povlekla!</p>	<p>Meni, da se je spremenil tudi zato, ker je prišel v dom. Posebej glede šole in uspeha, vedenja. Tu ima pomoč.</p>
<p>Ja, sedaj sem zadovoljen s sabo. Ne, saj je vse v redu, ničesar ne bi spreminjal. Ne skupina v domu ni moja družina, jaz imam skupino za skupino...Družina pa so starši. Nič, nobena družina ni moj...Saj jaz nimam družin, koga pa imam? Pa ne more biti oče družina!</p>	<p>Doma bi ga povlekla družba, fiksali bi se.</p>
<p>Ne, tu v domu ni moja družina.</p>	<p>Zadovoljen s sabo.</p>
<p>Tega pa ne vem, kaj je oče po poklicu. Delal pa je. Imamo stanovanje v bloku.</p>	<p>Ničesar ne bi spreminjal.</p>
<p>Sem se preselil. Bil sem v Domžalah v reji, potem pa domov. Potem sem se preselil še v dom. Selitve so pomenile začasno bivališče.</p>	<p>Skupina ni družina.</p>
<p>Ne šole nisem menjal.</p>	<p>Nimam družine, oče ne more biti družina.</p>
<p>Mama se je včasih največ ukvarjala z mano. Ona je bila doma, ker je bila upokojena. Ona me je učila in vse...</p>	<p>Stanovanje v bloku.</p> <p>Preselil iz reje domov in v dom.</p> <p>Mama se je največ ukvarjala z mano.</p>

Dobesedne izjave	Pripisani pojmi
<i>Z očetom se sedaj razumem dobro.</i>	Če bi imel problem bi se obrnil na prijatelja, a ne ve na katerega.
<i>Na kakšnega prijatelja bi se obrnil, če bi imel problem. Ne vem na katerega.</i>	Na vzgojiteljico A. bi se obrnil.
<i>Na vzgojiteljico A. bi se obrnil. Z njo sem se že dosti pogovarjal. Sem družaben in zabavam druge.</i>	Ima veliko prijateljev.
<i>Ja imam veliko prijateljev.</i>	Ni pogosto po krivično obtožen. Opiše primer iz šole, ko je bil.
<i>Ja, sem bil že obtožen po krivici. Ne zgodi se mi pogosto. Zgodilo pa se mi je v OŠ, pri fiziki. Tovarišica za fiziko me je vsega obtožila, tako sem jo sovražil!</i>	S prijatelji se pogovarjajo, kaj zrihtajo.
<i>Ja, se je tudi zgodilo, da sem bil po krivem obtožen med vrstniki. Večkrat pa se ne dogaja to.</i>	Skupino zabavam, ljudi nasmejem.
<i>Pogovarjamo se. Če je kdo kaj zaljubljen, mu kaj zrihtamo....</i>	V domu nima prijatelja, ker so vsi isti. Ne moreš zaupati. Prijatelja čuvata skrivnost, si zaupata.
<i>Jaz skupino zabavam. Tudi če pridem kam na novo, sem tak. Da se nasmejem, da se čim več pogovarjamo.</i>	Nad domskimi otroci je pogosto razočaran.
<i>V domu so vsi isti, zato nimam prijatelja. Tu ne moreš ... Neumni so, ne moreš nobenemu zaupati. Mogoče je B. dober...</i>	Vsi zafrkavajo.
<i>Prijatelja čuvata skrivnost, pa tudi, da si pomagata. ...Ne tu v domu si ne pomagamo. Ja, vsi smo na istem, pa vseeno...Tukaj ne bom iskal prijateljev. Saj je B. v redu drugače ...Saj sem že dostikrat za koga mislil da je v redu, pa so vsi isti. Nad domskimi sem bil bolj pogosto razočaran kot nad drugimi otroci. Pa ne vem, zakaj je to tako. Nerodno mi je komu kaj povedati, ker potem te vsi zafrkavajo.</i>	Sošolci niso taki.
<i>Ne sošolci niso taki.</i>	Povsod spozna prijatelje.
<i>V šoli, če kam potujem, v gužvi, vsepovsod...spoznam prijatelje.</i>	Bere, igra kitaro, razmišlja.
<i>Če je kakšna dobra knjiga, berem. Igram kitaro, razmišljam.</i>	

Dobesedne izjave	Pripisani pojmi
<i>Če me kaj teži o tem, kako bom to stvar rešil, ali pa čisto tako razmišljam...</i>	Igra košarko.
<i>Košarko igram. Tukaj v domu jo kar dosti igramo.</i>	Pri tabornikih se je navdušil za kitaro.
<i>Videl sem, da vsi igrajo kitaro pri tabornikih. Pa dobro se sliši. Tudi veseli. Rad imam glasbo.</i>	Rad ima glasbo.
<i>Ja ukvarjal sem se s taborništvom, samo me je že minilo. Sedaj ne bom šel... S taborništvom se ukvarjam le med počitnicami.</i>	Sedaj je tabornik le med počitnicami.
<i>Prosti čas je, ko si že vse opravil. Zadolžitve, učnje...Samo, če si doma, je drugače. Tukaj imaš vse določeno, kaj boš počel. Doma pa sam vidiš, pa pospraviš, pa zmeraj kaj novega najdeš.</i>	Prosti čas je, ko vse opraviš.
<i>Ne, doma je drugače s prostim časom. Vedno imaš kaj za narediti, ali pospravljaš, ali kuhaš....</i>	Doma je drugače s prostim časom.
<i>Imaš dežurstvo, doma je drugače...Zato, ker se tam boljše počutim. Če vidim, da je kaj razmetano, pospravim. Tu pa, kaj bom jaz na mesto drugega pospravljaj. Ja, oče ima vse razmetano, pa mu jaz pospravim. Ampak oče je oče. Tam jaz v bistvu sem in mogoče bom živel.</i>	V domu nadzor, doma se sam zaposli.
<i>Ne želim se poročiti. Ko bom imel hišo, pa ja.</i>	Ne mara pospravljati namesto drugega.
<i>Sigurno se bom spremenil, ko bom odrasel, saj se vsi. Ja, izkušnje.</i>	Doma očetu pospravlja, to je drugače.
<i>Prijazen bi rad bil, delaven...vse najboljše.</i>	Ko bom odrasel, se bom spremenil.
<i>Ja moral se bom zresniti. Ne bom se mogel hecati v službi. Med prijatelji se bom pa še hecal.</i>	Bil bi prijazen, delaven, vse najboljše.
<i>Več prijateljev si želim, sigurno. ...Ne vem, kje bom imel največ težav...Mogoče v službi. Nisem o tem ravno razmišljal.</i>	Želi si več prijateljev.
<i>Pri pridobivanju novih strank, pri sklepanju znanstev...ne bom imel težav.</i>	Ne ve, kje bodo težave, mogoče v službi, ne bo jih pri sklepanju poznanstev.
<i>Moje tri želje:</i>	Želje so: da bi spremenil pretekli
<i>Da bi se vrnil v preteklost, da bi se lahko vsega</i>	

Dobesedne izjave	Pripisani pojmi
<p><i>spomnil. Npr. v 6. razred OŠ. V tej preteklosti bi ostal, bil bi priden in bi se vse drugače izteklo. Ja to mislim takrat, ko sem se napil. Takrat sem se tudi v šoli slabše učil. Bil bi priden, boljše ocene bi dobil. Verjetno bi se vpisal na isto šolo kot sedaj.</i></p> <p><i>Da bi full obvladal kitaro in bi potem kje nastopal.</i></p> <p><i>Da bi bil v življenju uspešen, srečen. Da bi bil dober oče, dober mož, dober v službi, na vseh področjih. Ja. Imel bi največ dva otroka. Te želje bi bile na drugem mestu, kitara pa na tretjem.</i></p>	<p>pijani dogodek, vse bi se izteklo drugače,</p> <p>Bolj bi bil priden, boljše ocene bi imel, bil bi pa v isti šoli.</p> <p>Da bi obvladal kitaro, nastopal, bil uspešen, srečen v življenju. Dober oče, mož, dober v službi, dober na vseh področjih.</p>
<p><b>O STARŠIH</b></p> <p><i>Mama me je zaklenila. Tudi tepla me je. Ona je bila bolj huda.</i></p> <p><i>Ni prav veliko lepih spominov na mamo. Saj je bila tudi prijazna... je pa bila tako divja! Včasih me je tepla zato, da se je sama pomirila. Ja, včasih me je tepla brez razloga.</i></p> <p><i>Mama je hotela, da bi bil odličen. Ko sem prišel domov, sem bil zaradi prav dobrega uspeha tepen. Pa naslednje leto enako.</i></p> <p><i>Ne mama ni bila zadovoljna s prav dobrim uspehom, ne! Zato sem pa bil miren, saj nič nisem upal...</i></p> <p><i>Grozno je blo, ko je mama umrla...full sem bil...Saj sem jo imel rad!</i></p> <p><i>On se je takrat čisto zaprl. (Opomba: oče) Z nobenim ni govoril. Potem, ko je ona umrla, je on toliko žaloval, da ni šel v službo več ...doma je sedel...nič se ni z nobenim pogovarjal... Pribl. 4 mesece je to trajal.</i></p> <p><i>Nič ni blo z mano. Kuhal sem. Ja...Potem je prišel stric in ko ga je videl, ga je odpeljal v bolnišnico. Potem sta prišla k meni stric in teta. Z njimi</i></p>	<p>Mama ga je zaklenila, tepla, bila je huda. Ni lepih spominov. Bila</p> <p>tudi prijazna a divja. Tepla ga je, da se je pomirila.</p> <p>Tepen brez razloga, zaradi slabih ocen.</p> <p>Grozno je bilo, ko je umrla, saj sem jo imel rad. Oče se je zaprl. Ni hodil v službo, žaloval. 4. mesece.</p> <p>Kuha za očeta, ko gre oče v bolnico živ pri stricu, tudi on</p>

Dobesedne izjave	Pripisani pojmi
<p><i>sem bil 6 mesecev. Stric, očetov brat je iz T. Je bil tudi grob. In potem je socialna prišla in rekla, če bi šel v dom.</i></p>	<p>je bil grob, socialna ga vpraša, če gre v dom.</p>
<p><b>O REJNIŠKI DRUŽINI</b></p> <p><i>Nimam čisto rejniške družine, samo hodim k njim za vikende, praznike.</i></p> <p><i>Ne vem ... v bistvu ni prostovoljna družina, kjer bi me vzeli za svojega. Ne vem, če rad hodim k njim, ja...</i></p>	<p>To je le vikend rejniška družina.</p> <p>Ni prostovoljna družina. Ne ve, če rad hodi k njim.</p>
<p><b>O DOMU (zavodu)</b></p> <p><i>Ja, prišel sem v 4. Razredu OŠ, že pet let sem v domu. Že v 4. razredu OŠ je v dom prišel L., moj sošolec. Rekel je, da je tu dobro. L. sem že poznal, ker sva bila sošolca. Rekel je, naj rečem, da bi rad šel v skupino, kjer je on. Tako se je tudi zgodilo.</i></p> <p><i>Z vsemi imam iste odnose. Sem imel enega boljšega, pa je odšel iz doma. S tistimi iz moje skupine. Z njimi sem v boljših odnosih.</i></p>	<p>V dom pride v 4. razredu OŠ. Pet let je v domu. Poznal je že sošolca in šel v isto skupino.</p> <p>Z vsemi dobri odnosi, isti.</p> <p>V boljših odnosih s tistimi iz skupine.</p>
<p><i>Peto leto sem v domu. Prišel sem na koncu 4. razreda OŠ.</i></p> <p><i>Smrt moje mame je razlog da sem prišel v dom. Normalno je bilo, bili so novi prijatelji... Ne ni me bilo strah, normalno. Ja, prvi dan, ko sem prišel, je bilo kar hudo. Takrat so bili tu kar težavni fantje, recimo D. Jaz sem spal, pa je prišel D., pa mu je rekel L. (tisti, ki sem ga poznal), naj me pusti pri miru. Drugi fant v sobi pa je kar slekel majico, da ga je lahko udarjal z brisačo. Ne nikomur nisem govoril o tem. Nič nisem naredil.</i></p> <p><i>Ne nisem se bal da bi še mene, ker je bil L. pri meni. Ja, on je bil zaščitniški, L. jim je rekel, naj me pustijo. Nič mi niso naredili.</i></p>	<p>Mamina smrt je razlog za prihod v dom. Hudo je bilo prvi dan. Bil je težaven fant, ki mu je težil, pa ga je drug fant zaščitil. Nikomur ni potožil o tem.</p>



Dobesedne izjave	Pripisani pojmi
<p><i>Dobro sem se vključil v skupino.</i></p> <p><i>D. je bil le še 2 meseca, potem je šel.</i></p> <p><i>Tega več ni bilo, to je bilo le takrat.</i></p> <p><i>Ja, jih je bilo nekaj podobnih D. -ju. Saj so šli takoj ven iz doma.</i></p> <p><i>Ne, sedaj je čisto v redu, se razumemo v skupini. Ja, čeprav si nismo tako blizu. Saj je v redu, kakor je.</i></p> <p><i>Ja, vzgojitelji, so prijazni. Zelo mi pomagajo. Ja, preventivno, da bomo uspeli, da bomo enkrat kaj dosegli. Ko vidijo, kje smo, da ne bomo vedno odvisni od drugih.</i></p> <p><i>Nič se ni spremenilo glede šole, samo šola. Ne, na slabše se ni nič spremenilo, tudi ne. Ja, če ne bi bil v domu, bi bil bolj neumen. Saj veste, ne. ....dobesedno... Tukaj so vzgojitelji... tukaj ni take družbe, da bi te kam zavlekla. Vedno se s čim ukvarjamo. Pridem iz šole, se učim, grem spat... Ja vse je sprogramirano. Za ene stvari je to dobro.</i></p>	<p>Potem se je vključil v skupino.</p> <p>V skupini se v redu razumejo, vzgojitelji so prijazni, mu pomagajo.</p> <p>Pomagajo zato, da bodo uspeli, kaj dosegli, da ne bodo odvisni od drugih.</p> <p>Glede šole se ni nič spremenilo. Če ne bi bil v domu, bi bil bolj neumen. Tu je vse sprogramirano, kar je dobro za nekatere stvari.</p>
<p><b>O ŠOLI</b></p> <p><i>Vpisal sem se v 4-letni program, ker imam večje možnosti za poklic, da bom lahko šel naprej na fakulteto.</i></p> <p><i>Šola ne zavzema veliko časa, malo več kot v OŠ.</i></p> <p><i>V šoli se počutim dobro. Tudi v razredu dobro.</i></p> <p><i>Vseeno mi je, malo sem bil ponosen, ker so me izbrali za predsednika razreda, 25 nas je v razredu.</i></p> <p><i>Ja, eni sošolci so boljši, z enimi pa imam slabše odnose.</i></p> <p><i>Ne vem, s petimi se več družim, v bistvu se z vsemi.</i></p>	<p>Vpisan je na 4 letni program. Več možnosti za faks.</p> <p>Šola vzame veliko časa. V šoli se počuti dobro.</p> <p>Predsednik razreda, malo je ponosen.</p> <p>Z vsemi se razume, tudi z učitelji.</p>

Dobesedne izjave	Pripisani pojmi
<p><i>Z učitelji se razumem. Na naši šoli so prijazni učitelji. V redu so, vsaj za sedaj. To, kakšen naj bi bil dober učitelj, je težko vprašanje. Strog, vendar ne preveč. Da bi znal vpostaviti red. Da se kdaj pogovori z učenci. Če vidi, da so utrujeni, manj snovi obravnava, naj bi bil razumevajoč.</i></p>	<p>Učitelj mora biti strog, vzpostaviti red, Pogovarjati se mora z učenci, razumevajoč.</p>
<p><i>Jeziiki, nemščina, angleščina, to mi je najbolj všeč.</i></p>	<p>Najraje ima jezike, ne mara matematike, fizika je boljša, ker ima dobrega učitelja. 2 uri porabi za učenje, včasih bere zvečer.</p>
<p><i>Matematike ne maram. Ja tovariš za fiziko je dober, full dober. VOŠ sem sovražil fiziko, a sedaj imamo dobrega tovariša in mi je fizika boljša.</i></p>	<p>Ne sovraži učenja. Misli da je priljubljen med sošolci.</p>
<p><i>Dve uri na dan porabim za učenje, včasih preberem še kaj zvečer. Med vikendi pa se učim malo več, tri ure.</i></p>	<p>V načrtu ima narediti razred, srednjo šolo in fax.</p>
<p><i>Treba se je učiti. Učenja ravno ne sovražim.</i></p>	<p>Našel bi službo. Bil bi vodič in potoval.</p>
<p><i>Hm. Mislim, da sem priljubljen med sošolci.</i></p>	
<p><i>Ja, sedaj imam v načrtu, da bom naredil razred. Pa srednjo šolo, pa fax.</i></p>	
<p><i>Ja, najbolj pomembno je to. Kasneje si bom našel službo.</i></p>	
<p><i>Vodič bi bil. Rad bi potoval.</i></p>	

#### 4.1.2 Oblikovanje področij samopredstavitve in samorazumevanja

Pojme, ki smo jih pripisali izjavam mladostnika, smo nato uvrščali v nadrejene (širše) kategorije in obojne uvrstili v preglednico s tremi razredi glede na časovno os. Trije razredi se nanašajo na mladostnikovo dožemanje preteklosti, sedanjosti in prihodnosti.

Tabela 2: Povzetek intervjuja s pomočjo razvrščanja pojmov in kategorij v tri razrede časovne osi.

## 1. področje: O SEBI

PRETEKLOST		SEDANJOST		PRIHODNOST	
POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE
bil tepen (mati) zaradi slabih ocen, visoke ambicije matere glede šole, ustrahovan, bojazni, stiske, šok zaradi smrti matere, skrb za očeta, sprememba okolja,	mati ga fizično kaznuje, smrt matere, prevzemanje vloge odraslega, avtoagresija, neprestane menjave okolja, spremembe v vedenju,	želi si sprejetosti, menjava razpoloženj, vloga pavlihe, potrjevanje prek uspešnosti v šoli, želja po ljubezni, nima pravega doma,	nejasna identiteta, želja po sprejetosti, se potrjuje tako v šoli kot med vrstniki,	želi si uspešnosti, želi biti dober na vseh področjih, prizadeva si za pridobitev poklica, želi si harmoničnega življenja, ki ga sedaj nima,	visoka pričakovanja do sebe, velik poudarek na poklicu in šolanju, želja po urejenem življenju na vseh področjih, predvsem pa na družinskem, poklicnem.

## 2. področje: DRUŽINA

PRETEKLOST		SEDANJOST		PRIHODNOST	
POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE
mati ga pretepa, od njega veliko pričakuje, smrt matere, očetov beg v osamo, selitve, izguba doma, omejevanje stikov z očetom,	fizično in psihično nasilje, stalne menjave okolja, iztrganost,	Občasni stiki z očetom, Ambivalentnost do očeta, Občutje odgovornosti do očeta, rejniško družino jemlje kot nadomestilo,	težko se pomiri s situacijo doma, nadomestno družino delno sprejema, nestabilni odnosi z odraslimi,	nejasnost, ki jo nadomestijo velikimi željami in pričakovanji  kljub temu bojazen glede prihodnosti	strah in kompenzacija z velikimi željami

## 3. področje: JAZ IN DRUGI

PRETEKLOST		SEDANJOST		PRIHODNOST	
POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE
malo stikov z vrstniki,	socialna osamljenost	bolj malo tесnih prijateljev	ločevanje meddomskimi	nejasnost in velika prič-	nesprejemane sovrstni-

malo prijateljev, veliko znancev,	in želja po sprejetosti	stev, veliko znanstev, si želi sprejetosti, igra vlogo pavlihe	in drugimi vrstniki, želja po sprejetosti	kovanja, bolj se naslanja nase	kov iz doma, s sošolci v šoli se bolje razume
-----------------------------------	-------------------------	--	---	--------------------------------	---

## 4. področje: ŠOLA

PRETEKLOST		SEDANJOST		PRIHODNOST	
POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE
slabe ocene, visoka pričakovanja matere,	visoke ambicije matere v zvezi s šolo, izboljšanje uspeha ob prihodu v dom	Učna pomoč in uspešnost, Uspeh pomeni tudi sprejetost in status v skupini ter prihodnost, Zadovoljen z učitelji	šolska uspešnost, sprejetost med vrstniki, šola in učitelji pomemben dejavnik,	želja po uspehu, šolanje in poklic sta pomembna	šola kot most do poklica in urejene prihodnosti

## 5. področje: ZAVOD

PRETEKLOST		SEDANJOST		PRIHODNOST	
POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE
prihod v dom ob 12 letu, težave ob prihodu, izsiljevanje, pomoč sogojenca, obračunavajo med sabo, vzgojitelji za to ne vedo zabavanje ostalih, igranje pavlihe	zavod kot zasilna rešitev, težave ob prihodu, prilagoditev, navajanje na nov red in urejenost urnika	skupina nika kor ni družina, z vrstniki v domu bolj površni odnosi, ima boljši status, vendar z vrstniki v domu ne vzpostavlja globljih stikov, okolje je delovno, utečeno, sprogramirano življenje, načrtnost, pomoč vzgojiteljev	zavod kot zasilna rešitev, ki pa jo kljub vsemu doživlja kot pomoč predvsem za prihodnost, z vzgojitelji se dobro razume, odnosi bolj površni, zavoda ne doživlja kot 'drugega doma'	nadaljevanje vzpostavljenega stanja  ostati v domu do dokončanja šolanja	rešitev za ureditev kasnejšega življenja

## 6. področje: INTERESI

PRETEKLOST		SEDANJOST		PRIHODNOST	
POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE
		raznoliki interesi: branje, učenje jezikov, glasba (kitara), šport, taborništvo in druge dejavnosti v zavodu	aktiven, razgiban, storilnostno naravnani, razmišljujoč	želja, da izrazi samega sebe, da se izkaže, da nastopa, da doseže priznanje, da si zviša socialni status	želja po uspehu, po afirmaciji, po izobraževanju, delavnost

#### 4.1.3. Sklepna ocena samorazumevanja in elementi za oblikovanje individualnega vzgojnega načrta

Čeravno je mladostnik v zavodu že peto leto in zavod dokaj dobro sprejema, saj čuti podporo s strani vzgojiteljev, pripoved kaže, da ni prebolel vseh obremenilnih dogodkov, ki so zaznamovali njegovo otroštvo. Med njimi lahko povzemanj o omenimo sprva strogo vzgojo matere, njena velika pričakovanja in fizično kaznovanje. Mama mu je umrla, ko je bil star okoli 10 let. Oče ni prevzel starševske vloge, ženina izguba ga je 'ohromila' in takrat se začnejo fantove selitve - menjave okolja: že pred materino smrtjo je bil v rejništvu, pa ponovno 'vzet' domov. Od očeta gre k sorodnikom ('grobemu' stricu), od tam po posredovanju socialne službe v dom. Iztrganost, ki jo je čutil iz pogovora, ne nadomesti nova 'rejniška družina', kamor odhaja ob vikendih. Kaže, da so posledice zgodnjih čustvenih stisk in nezadovoljenih potreb vidne v mladostnikovem vzpostavljanju odnosov tako z vrstniki kot z odraslimi. Med odraslimi sicer najde posamezne osebe (vzgojiteljico A., učitelja fizike), ki bi jim lahko zaupal, vendar ne vzpostavlja in tudi nima priložnosti vzpostavljati globljih in trdnejših odnosov. V tem se kaže praznina, ki je bivanje v domu ne more ustrezno zapolniti.

Prilagoditvene težave v domu (poravnavanje računov med varovanci, za kar vzgojitelji ne zvedo), potem si ustali položaj v skupini, vendar ne navezuje pristnih prijateljstev. Boljše odnose ima s sošolci v šoli. V odnosu z vrstniki je igral vlogo pavlihe in si na ta način pridobival sprejetost, z navezovanjem kontaktom nima težav, vendar so ti večinoma površni.

Zavod doživlja kot urejeno okolje, kjer je vse 'sprogramirano', kar mu sicer ne zadovolji 'emocionalnih potreb' (saj skupina ni dom), mu pa omo-

goča urejenost, rednost in tudi izboljšanje učnih, delovnih navad ter interesno razgibanost (kitara, branje, taborništvo....) predvsem pa uresničitev ambicij v zvezi s šolo in prihodnjim poklicem. Šola mu pomeni prostor, kjer se je uveljavil in kamor stavi veliko, saj mu je dokončana šola pot do poklica, osamosvojitve. Časovno dobro strukturiran in obvladan, obžaluje posamezne izpade (dogodek s pijanostjo v osnovni šoli), na nek način 'obžaluje' tudi izgubo matere, ki je botrovala odločilnim premikom v njegovem življenju - prihod v dom in bivanje v njem.

Mladinski dom sprejema otroke/mladostnike, ki ne kažejo izrazitejših vedenjskih težav, vendar živijo v 'obremenjenem in nevzpodbudnem družinskem okolju'. V to skupino sodi tudi naš sogovornik, pri katerem v samopredstavitvi ni ugotoviti vedenjskih težav, pač pa so globoko usidrane emocionalne travme, ki jih je bivanje v domu le delno 'konsolidiralo'. Vzgoja je bila usmerjena predvsem v pridobivanje novih veščin, znanj, interesne razgibanosti. Omogočala je osnovne pogoje varnosti. V nadaljevanju mladostnikovega spremljanja v domu bi mu morali omogočiti več priložnosti za predelavo notranjih konfliktov in bojazni, ga podpirati v navezovanju globljih emocionalnih stikov in vezi, tako z vrstniki kot z odraslimi. Velja podpirati njegovo pozitivno usmerjenost v zvezi s šolo in šolskimi obveznostmi, prek tega dvigati njegovo samozavest in samovrednost. Trenutni odnosi z očetom, h kateremu namerava po končanem šolanju (imamo stanovanje), so nejasni, zato bi veljalo nameniti več pozornosti tudi odnosu z očetom in skušati vplivati na vzpostavljanje odnosa med njima. Mladostnik je razvil vrsto spoprijemalnih strategij, s katerimi dokaj uspešno obvladuje neugodno življenjsko situacijo. Doživlja, da mu je bilo pri tem v pomoč tudi šolsko in zavodsko okolje. Zaradi pozitivne naravnosti do obeh 'institucionalnih prostorov' bi kazalo ta odnos še poglobiti in ga bolj intenzivno usmerjati v oblikovanje realističnih pričakovanj v zvezi s prihodnostjo. Z upoštevanjem temeljne razvrstitve težav in motenj v otroštvu in adolescenci, bi mladostnika (na podlagi samopredstavitve) umestili v skupino čustvenih težav brez vedenjskih odlonov, kar pa ne pomeni, da poglobljeno socialnopedagoško podporno spremljanje ni več potrebno.

#### **4.2. Povzemalna predstavitev samoocene, razmerij v družini in odnosa do zavoda (iz pogovorov z mladostniki v prevzgojnem domu)**

Pogovori so bili opravljeni z osmimi fanti prevzgojnega doma, ki so bili tja nameščeni z odločbo sodišč. Fantje so se prostovoljno odločili za pogovor. Njihova starost je od 17 do 19 let. Eden dokončuje osnovno šolanje,

štirje so vključeni v skrajšane interne poklicne programe, trije se usposablajo z delom. Njihov dosedanji uspeh v šoli je praviloma izstopajoče slab, pri treh so se težave začele že ob všolanju, pri ostalih pa na prehodu iz razredne v predmetno stopnjo (5. razred). Izstopa dejstvo, da je kar šest izmed osmih sogovornikov pripadnikov druge generacije v Slovenijo priseljenih staršev iz drugih republik nekdanje Jugoslavije.

V polstrukturiranem intervjuju smo sicer zajeli vsa življenjska področja, vendar zaradi obsežnosti gradiva podajam zgolj povzetek pogovorov na treh področjih: o samem sebi, o odnosih v družini ter o odnosu do institucije.

V naslednjih treh podpoglavjih uporabljam dve vrsti posebnih oznak:

dve številki, ločeni z ležečo črtico, npr. 4/8 pomenita, da nek opis velja za štiri od osmih sogovornikov;

dve številki, ločeni z dvopičjem, npr. 85:52 pa pomenita, da gre za 52. izjavo sogovornika s šifro 83.

#### 4.2.1. Povzetek področja »o sebi«

V ponazoritev najprej navajam dva izseka iz dveh intervjujev. V njih se prepletajo povzetki (pisani pokončno) ter dobesedne izjave (pisane ležeče).

Pogovor s šifro 81: Bil je o.k., uspešen v osnovni šoli, športnik (treniral nogomet in atletiko), pomagal mami pospravljati, z vsemi se je dobro razumel, vedno zadovoljen, imel o.k. prijatelje. Hotel je biti nekaj več: *Igral sem se, kaj vem kaj sem bil, jaz sem vedno rad počel take stvari, vedno sem hotel biti nekaj več, ... biti nekaj posebnega, kar ne more biti vsakdo.* V začetku pubertete kadil travo, v 8. razredu je *zapadel čisto v drogo*, kasneje tudi preprodajal in kradel, ko je imel premalo za redno oskrbo z drogo. Sedaj abstiniira s pomočjo medikamentov: *...sva se z zdravnico zmenila, da si bom sam zmanjševal tablete, saj je to tudi droga...* Ima abstinenčno krizo, meni, da se je naučiti živeti težko. To mu je rekel zdravnik: *Drogo vzeti je lahko, naučiti živeti se, je težje.* Čuti se odgovornega za svoje vedenje, vendar dopušča možnost recidiva in predvideva posledice le tega.

Pogovor s šifro 85: *... Če pogledam nazaj in na moje odraščanje, bi rekel, da sem bil takšen, da sem spadal sem. Sem že iz vrtca nosil igrače domov. Bil družaben a vedno poln agresije. V meni je še ostalo tisto fizično nasilje, agresija, imam še v krvi in ne prenesem, da me kdo zafrkava. Mislim, da sem to podeloval. Ne prenese, da ga kdo zafrkava. Sedaj se je spremenil, dela več z glavo in manj s pestmi,* aktiven, včasih preveč. Rad pomaga drugim. Z materjo sta večkrat bežala pred opitim nasilnim očetom. Že kot otrok je

bežal od doma, pri osmih letih, ko sta se mati in oče ločevala, je že bežal od doma, se potepal, tako da mu je to prišlo v kri, zato sedaj rad potuje, *luta*. Delal je kazniva dejanja, zato je bil oddan v osnovnošolski zavod, kjer je samo stopnjeval slabo vedenje. Po odpustu nadaljeval s kaznivimi dejanji in tako prišel v prevzgojni dom. Sramuje se *kiksov*, ker se zaveda svoje odgovornosti, ni ga sram povedati, kaj je počel.

V samoopisih **lastnih vedenjskih značilnosti** lahko zasledimo dva osnovna tipa opisov:

- Prvi je v tem, da fantje poročajo, da so že od malega v sebi čutili polno agresije, da so bili *vzkipljivi, prebrisani, »žleht,« razgrajaci* (samoopisi s šiframi 82, 83, 85 in 87). Eden med njimi se sedaj opiše kot *samotarski, nezaupljiv, popustljiv in tak, da se ne zna postaviti zase* (84), ostali pa se identificirajo s svojo »agresivno« vlogo, ki ima značaj pravila »zob za zob«.
- V drugem tipu pa fantje povedo, da so bili kot **otroci v redu** (*o.k., mirni, zadovoljni, dobre duše*) (81, 84, 86 in 88), ter da so se **težave začele kasneje**. Nekateri navajajo kot vzrok vpliv slabe družbe, v katero so zašli, kar se je povečini zgodilo na predmetni stopnji šolanja, ostali pa, da se sicer zavedajo nepravilnosti svojega ravnanja, ne kažejo pa »globlje emocionalnega uvida« v svoje ravnanje.

### Osebnostne lastnosti, ki si jih pripisujejo:

- Pozitivne osebnostne lastnosti: rad pomaga, dober človek, pošten, ima dobro srce, dobra duša, radodaren (4/8). *Sem dobra duša, pošten sem, ne pustim se, da me kdo zajebava* (83:52).

- Negativne osebnostne lastnosti: prepirljiv, trmast, nezaupljiv, poln agresije, nasilen, *žleht...* (5/8). *Jaz se zavedam, da sem agresiven* (86).

- Odnos do kaznivega dejanja - sram in krivda kot posledica kršenja norm (8/8). *Sramujem se zato, ker sem naredil KD. Sam sebe sem zakopal v zemljo, konec* (85:81). *Sam sem bil kriv. To je tako, greš ven in hočeš probat nekaj drugega* (83:31). *To, kar sem počel, da sem kradel, sedaj mi je pa žal* (88:46).

### Želje in načrti za prihodnost:

- Odpust iz PD: takoj, ko bo mogoče (8/8). *Čimprej moram od tu* (87:131).

- Vrednota: delo, redna zaposlitev (8/8)... *da bi normalno živel, delal, v službo hodil* (83:61).



- Vrednota: partnerstvo, družina (6/8). *Ful rad bi imel majhne otroke, svojo družino, kako rad bi si to zrihtal (87:90). Ne vem, da bi imel službo, ženo, otroke, pa to (89:125).*

- Želja po spremembi življenjskega stila - odraslost (8/8). ... *da pustim drogo, da pridem ven, da bi bil zunaj in bi delal (82:66).*

### Spoprijemanje s težavami:

- Umik in zatekanje v družbo sovrstnikov (8/8). *V družbo tam v park sem najraje hodil (87:35).*

- Potrjevanje v združbah s kaznivimi dejanji (kraje, vlomi, roparski napadi, nasilništvo) (8/8). *Ni nam bilo hudo, mi smo se navadili zunaj na KD, pit, kadit, pretepat se. Ni mi blo hudo (86:13). Jaz sem KD delal samo iz stiske (86:14).*

- Izostajanje od doma, šole (begi) (8/8). *Imel sem strah, ko je oče bil pijan in je grozil. Pred strahom sem začel bežati in potem sem bežal od doma (86:9).*

- Opijanje, drogiranje (5/8). *Ko je prišla droga, je vse šlo, družba me je zapeljala (82:14).*

### 4.2.2. Povzetek področja »družina«

Velik del pripovedi v vsakem pogovoru zajema opis odraščanja in značilnosti odnosov med mladostniki in starši, kjer prevladujejo naslednje značilnosti:

- popolna družina (4/8)
- dopolnjena družina
- tretji očim (3/8)
- nepopolna družina (1/8)
- sorojenci (brat ali sestra) (8/8)
- druga kultura (eden ali oba roditelja) (6/8), s tem povezane presaditve in menjave okolja ter občutje stigmatizacije. Npr.: *Nekaj časa sem dol živel, potem me je sem pripeljala (83:9). Njihova kultura (v Srbiji) je drugačna. Pa moški so zaščitniki do otrok, pa do žene, družinski so. Slovenci se pa poročijo, pa se čez dva meseca ločijo... Če nisi bil Slovenec, so te čudno gledal, zafrkaval, tako vsaj jaz mislim.*
- presaditev (4/8). *Ja, živu sem pri fotru od očeta, tam sem živu do 14 let. Sedaj nimam dol kaj iskat, hiša je porušena (84:2, 84:35).*

- razveze in dopolnjena družina (5/8). *Imel sem tri očime, ta je že tretji (82:10). Oče poslušal ene kurbe tu v Ljubljani. Z mamo (ki je že od njegove mladosti odsotna) bi se pa pogovarjal. Nič ne vem o njej. Eni pravijo, da je šla na M. Naslova nimam (84:190). Ne vem kdo je moj oče. Jaz sem se rodil v Bosni. Nekaj časa sem dol živel, potem me je sem pripeljala... (83:9).*

Fantje opišejo **odnose v družinah**, kjer so odraščali, kot:

- kooperativnost, podpora (3/8). *Pričakujem, da mi pomagajo... Tudi to, da me imajo radi. (89:83). Meni bodo starši vedno pomagali.. (81:65).*

- takšna čustva, da ga je samo treba ubiti (85:40). *... sta se pa fotr pa mat kregala. Pa dva psa smo imel, pa nič druga. Ta dva psa sem imel najrajši. (84:15).*

- pomanjkanje ali odsotnost komunikacij (6/8). *Ne, nikoli se nismo pogovarjali (84:46). Mama nikoli ni imela časa zame. Ona je skozi delala. (85:22).*

- neustreznost družinske dinamike, odsotnost starševske koalicije in dvo-  
tirna vzgoja. *Pa bežal sem že takrat od doma, So me vsi iskal. Najprej sva se odselila dva kilometra od doma, a je oče prihajal, zato sva se pa selila dlje, nazadnje pa na J. Imel sem strah, ko je oče bil pijan in je grozil. Pred strahom sem začel bežati in potem sem bežal od doma. Mami je imela veliko skrbi in ni imela nikoli časa zame. (85).*

**Kdo jim je bil v teh odnosih pomemben?**

- starši (2/8). *Očija, pa mamico, zelo pogrešam družino (89:60).*

- stari starši (3/8). *Sem bežal k babici v ... (84:103).*

- sorojenci (sestra ali brat) (3/8). *Najrajši imam najmlajšo sestro (88:67).*

**Vzgojni stili**, ki jih navajajo:

- razvajanje (5/8). *Meni je oče skozi govoril bona, že ko sem bil majhen in potem, ko sem bil v tem (82:79). Dedek. On me je vedno razvajal, dajal mi je denar in mi pravil, da sem siromak, ker nimam očeta (83:75).*

- vzgojna neudeležena (3/8). *Potem sem bil prepuščen sam sebi... Večnoma sem bil sam (83:2). Pol, ko bom polnoleten, bo dignu (misli očeta) roke od mene i gotovo (84:195).*

- kaznovanje s fizičnim nasiljem (3/8). *Ko sem kaj naredil, je vzel pas in me tepel (88:77).*

**V mnogih pripovedih so želje po spremembi odnosov v družini:**

- želja, da se v družini več pogovarjajo (5/8). *Kadar sem v krizi, da bi*

komu doma kaj povedal (88:81). Otroku rabi v družini, da se družina razume, da si pomaga en drugim, da zna otroku prisluhnuti, ko ima težave, da mu pomagaš, da mu omogočiš, če si kaj želi. Da mu pogledaš domačo nalogo, da ga pohvališ. Preden gre v šolo, ga začneš učiti, da malo boljše razmišlja (85). Pogovoril bi se z otrokom ali hoče, da mu dam vsak dan denar ali enkrat mesečno. Potem pa če bi bilo enkrat mesečno in bi zapravil in bi prišel k meni in rekel, da nima nič, mu ne bil dal. Tudi to ni dobro, da ima otrok preveč denarja (86).

#### 4.2.3. Povzetek področja »odnos do institucije«

Za odnos do institucije, kamor so bili mladostniki poslani sklepu sodišč predvidevamo, da ne bo posebej pozitiven, saj gre za »kazenski ukrep«. Pripovedi razkrijejo:

- institucija samo stopnjuje odklonskost (3/8). *Tam sem se še bolj pokvaril (83).*
- institucija vpliva na spremembo mišljenja in vedenja (3/8). *Sem se spremenil, razmišljam, da ne bom več tako živel, kot prej (84:77).*
- prilagoditvene strategije, da bi čim hitreje zapustil institucijo (8/8). *Ja nič, potrpet bom mogu. Potrpel bom, da se sploh ne bom sekiral (81:56). V redu moram biti, poslušati in ne smem kaznivih delat (83:83). Normalno sem sprejel, da moram sem. Ali veste kako sem jaz sem prišel? Sodnica je rekla, daj me ne dajo v Radeče, da nisem za Radeče, tožilka pa je rekla, da drugje ne sprejemajo takšnih, ki se drogirajo. Potem pa sem bil jaz za to, da grem. Sem se lepo stuširal, potem me je pa ata pripeljal sem, pa sociala ... Sedaj bom pa tu, delal bi v kuhinji. Moram delati, pa magar v delavnici, da bom lahko šel za novo leto domov. Da bom lahko prespal (81:365, 81:392). Tu notri je še kar v redu. Ni prijetno tu notri. V nobeni instituciji ni prijetno, razen enim parim ljudem, tistim, ki so kao glavni ti notri. Tistim je dobro, drugim pa ni (83:254). V zavodu (prej je bil v osnovnošolskem zavodu) mi ni bilo hudo, mi smo se navadili zunaj na kazniva dejanja, pit kadit, pretepat se. Ni mi blo hudo. Notri sem še to samo stopnjeval (85). Strah me je bilo priti sem. Mislím sem si, da bom ogrožen, kakor je tudi res. Ni lušno bit tukaj. Moti me, da dregajo neprestano vame. Komaj čakajo, da bom prišel v skupino in me bodo zafrkavali. Rad bi šel na prvi izhod (88). V zavodu me že vsi poznajo in me pustijo pri miru, vedo kakšen sem. Nobenemu nič ni naredil, še posebej ne, ker ima ugodnosti in jih ne bi rad izgubil (87). Vsake toliko časa mi je v zavodu težko, sploh sedaj, ko štejem tedne pa dneve. Tiu notri nisem mo-*

gel špricat, jaz sem bil navajen špricat. Težko sem se privadil. Z mojstrom se dobro razumem in kar gre (85). V domu od mene včasih premalo zahtevajo, zato ker ne naredim tistega, kolikor sem sposoben. Potrudil se bom, da pridem čimprej na odprti oddelek, to bi rad naredil. Ne vem, če lahko v zavodu kaj pridobim. Rad bi čimprej ven (88).

Odnos do osebja, opisi dogajanja in odnosov v zavodu:

*Delavci tu notri (v domu) so dobri. Dobro opravljajo svoje delo. To je vse (83). Tu v domu se z vsemi razumem, če so oni do mene dobri, sem jaz tudi do njih (86). Rajši sedaj tu sedim, kot čez par let kje v zaporu. Pridem ven čist in nimam več strahu (84).*

Vpliv celotne življenjske situacije na počutje v zavodu:

*Zdaj kakšno imam, je brezvezno življenje. Saj ni vredno, da živim. Noben nima tako neumno življenje, kot ga imam jaz. Vsi imajo nekaj, grejo na izhod ali pa pobegnejo. Nekaj imajo, jaz pa nič nimam (84).*

## 5. Sklepne misli in razprava

Otroci/mladostniki, ki so bili napoteni v ustanove zunajdružinske vzgoje (stanovanjske skupine, različne tipe zavodov) so bili v družinah in okoljih, kjer so odraščali, deležni vrste 'stresnih' dejavnikov. Med njimi velja posebej izpostaviti: nerazumevanje med staršema, neizpolnjevanje starševske vloge, neustreznost identifikacijskih modelov, večkratno menjavanje okolja, nestabilnost in nepredvidljivost odnosov, prisotnost socialno deprivacijskih elementov in socialne 'patologije' pri enem ali obeh starših, nenotnih vzgojnih vplivov in vrste drugih neugodnih dejavnikov.

To dejstvo se v njihovi samoprezentaciji izraža tako, da se bistveno več izjav nanaša na preteklost, na pot, ki so jo prehodili. Iz njih kar 'vrejo' različne zgodbe, ki opisujejo posamezne obremenilne ali čustveno konfliktno situacije. Le-te se v večini primerov nanašajo na družino in družinske odnose. Njihova pozornost je tako 'obeta' v preteklost, ki je niso zmogli zadovoljijo razrešiti. To veže nase mnogo več emocij in premišljevanja kot pri otrocih iz primerjalne skupine. Splošen vtis je, da se mladostniki v zavodih manj usmerjajo na sedanost in trenutne razmere, posebej pa so nejasne njihove predstave o prihodnosti.

Življenjski načrti so pri mnogih 'zaviti v meglo', nejasni. Pri usmeritvi v prihodnost lahko govorimo o dveh osnovnih tipih. V prvega sodijo tisti, ki se prihodnost 'bojijo' in ne verjamejo, da bodo dosegli svoje načrte. Po-

imenovali smo ga 'pesimistična naravnost'. V drugi tip sodijo tisti, ki si prihodnost slikajo 'iluzorno, rožnato in vehementno'. Poimenovali smo jo nerealno-optimistična naravnost. Za pripovedi otrok, ki niso v zavodski vzgoji, se izkaže, da je njihova pozornost mnogo manj usmerjena v preteklost, več pozornosti namenjajo sedanjosti in načrtovanju prihodnosti. Svoj pretekli in trenutni položaj opišejo krajše, v izpovedih ni zaslediti večjih obremenitev, opaziti je splošne razvojne dileme, za katere imajo tudi vizije in že razvite načine spoprijemanja. Prihodnosti namenjajo več prostora, vizije ciljev so jasnejše. Praviloma ne vidijo preprek pri doseganju načrtov in čutijo v družinskem okolju dovolj podpore in varnosti.

Spet se vračamo k predstavitvi značilnosti otrok v zavodski oskrbi. Nekateri so razvili bolj, drugi manj ustrezne **spoprijemalne mehanizme**, s katerimi so skušali obvladovati razvojne obremenitve. Kljub 'deprivacijam' v socialnem okolju so se trudili dosegati željene in deklarirane vrednostne in normativne cilje. Čim manjše so bile razvojne oškodovanosti, čim več emocionalne podpore so bili deležni, vsaj v prvih letih odraščanja, tem večja se izkaže verjetnost, da so razvili mehanizme spoprijemanja z nastalimi težavami. Šola mnogim pomeni prostor, ki mu zaradi neustreznih družinskih razmer in pomanjkljive podpore niso kos. Le stežka izpolnjujejo pričakovanja šolskega prostora. To jih dodatno bremeni, stigmatizira in vpliva na njihove šolske in poklicne perspektive, ki so bistveno slabše od perspektiv vrstnikov. Rezultati kažejo, da se opisana problematika pogloblja in stopnjuje na kontinuumu od mladinskega doma prek stanovanjskih skupin do vzgojnih zavodov. Mladostniki iz prevzgojnega zavoda kažejo najtežje in hkrati najbolj kompleksne oblike težav, ki so terapevtsko manj dostopne. Obenem rezultati navajajo k zaključku, da zunajdružinsko vzgojo (zavode, stanovanjske skupine) praviloma doživljajo kot priložnost za pomoč in razreševanje nakopičenih težav. Kot nujen se izkaže pogoj, da je med njimi in vzgojitelji ustrezen emocionalno podporen odnos.

Izsledki raziskave opozorijo na raznovrstne spoprijemalne mehanizme, tako pri otrocih/mladostnikih kot pri osebah iz njihovega družinskega okolja, ki so blažljivo in korektivno delovale na posameznikov razvoj in njegovo umeščanje v socialni prostor. Tu se izrisujejo izhodišča za oblikovanje podpornih, usmerjevalnih, spremljevalnih in socio-terapevtskih intervencij socialnih pedagogov. Rezultati potrjujejo izhodiščno hipotezo, da je verodostojno pritegniti otroka/mladostnika k oblikovanju individualnega socialno-pedagoškega načrtovanja pomoči. Upoštevanje njegove samoprezentacije poglobi in razširi avtentičnost ter individualno resničnost. Če so se hetero-

ocene izkazale kot zanesljive pri opisovanju manifestnih oblik vedenja in predvsem v tistih vedenjskih značilnostih, ki se kažejo v šolskem ali zunajdružinskem okolju, pa le samoprezentacija omogoča razumevanje doživljajske plati. Brez tega elementa ostaja vzgojno načrtovanje na površju.

Ocenjujemo, da so neposredni rezultati raziskovalnega projekta dragoceni za razumevanje otrok/mladostnikov, ki so v razvoju socialno ogroženi, depriviligirani, s tem socialno bolj ali manj izključeni. Raziskava potrjuje paradigme, ki razvoj, nastanek in utrjevanje težav v socialni integraciji razlagajo kot preplet neugodnih, interaktivno sodelujočih, razvojnih in stresnih mehanizmov. Težav v socialni integraciji ne moremo razložiti zgolj z eno teoretsko paradigmo. Z upoštevanjem razvojnih, psihodinamskih, učno-vedenjskih, kognitivnih, družinskih in sistemskih razlag je mogoče razložiti dinamičnost procesov oblikovanja »selfa«, samopojmovanja, samovrednotenja, močnih in šibkih točk, spoprijemalnih strategij, motivacijskih in vedenjskih naravnosti. V celoti je potrjena premisa, ki se odleplja od vzročno-posledičnih modelov razumevanja nastajanja in vzdrževanja socialno integrativnih težav otrok in mladostnikov.

Raziskava potrjuje **krožne procese vplivanja** med posameznikom, njegovo družino, šolo, odnosi z vrstniki in pedagoškim osebjem. S tem posredno potrdimo primernost oblikovanja socialnopedagoških diagnoz v interaktivnem procesu. Vanj je treba vgraditi evalvacijo in preverjanje, saj otroci/mladostniki hitro dozorevajo in se spreminjajo. To narekuje sistemsko naravnost socialnopedagoških intervencij. Ni dovolj, da svoje delo usmerimo zgolj v otroka/mladostnika. V večji meri kot doslej bi veljalo intenzivno delati z osebami iz njihovega okolja.

## 6. Viri

Čačinovič-Vogrinčič, G. (1992). Psihodinamski procesi v družinski skupini. Prispevek k razvidnosti družinske skupine. Ljubljana: Advance.

Fisseni, H. (1990). Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Goettingen:Hogrefe.

Glinka, H.J. (1998). Das narrative Interview. Eine Einfuehrung fuer Sozialpaedagoggen. Weinheim, Muenchen: Juventa.

Harnarch-Beck, V. (1995). Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe. Grundlagen und Methoden fuer Hilfeplan, Bericht und Stellungnahme. Weinheim, Muenchen: Juventa.

Hauptert, B. (1997). Modernisierungsverlierer - Hooligans, Jugendliche

in der Ausweglosigkeit? Biographische Fall- und Milieurekonstruktion mit dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik. V Jakob, G., Wensierski H.J. (ur.), Rekonstruktive Sozialpaedagogik. Konzepte und Methoden sozialpaedagogischen Verstehens in Forschung und Praxis, Edition Soziale Arbeit. Weinheim, Muenchen: Juventa.

Jakob, G., Wensierski H.J. (1997). Rekonstruktive Sozialpaedagogik. Konzepte und Methoden sozialpaedagogischen Verstehens in Forschung und Praxis, Edition Soziale Arbeit. Weinheim, Muenchen: Juventa.

Kobolt, A. (1997). Teoretične osnove socialno pedagoških intervencij. II del, Socialna pedagogika. 1 (2), 5-24.

Kobolt, A. (1998). Značilnosti socialnopedagoške diagnostike. Defectologica slovenica. 2 (1), 5-21.

Kobolt, A. (1999). Sozialpaedagogische Diagnostik zwischen Verstehen und Handeln. V Peters, F. (ur.), Diagnosen-Gutachten-hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung. Frankfurt/Main: IGFH.

Kobolt, A. (1999). Zaključno raziskovalno poročilo o raziskovalnem projektu z naslovom »Socialno pedagoške diagnoze«. Ministrstvo za znanost in tehnologijo, Slovenije (interno gradivo).

Lazarus, A. (1989). Multimodal Therapy. V Corsini, R.J., Wedding, V. (ur.), Current Psychotherapies. Illinois: Peacock.

Mollenhauer, K., Uhlendorff, U. (1992). Sozialpaedagogische Diagnosen. Ueber Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim, Muenchen: Juventa.

Mollenhauer, K., Uhlendorff, U. (1995). Sozialpaedagogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage fuer Erziehungsplaene, Weinheim, Muenchen: Juventa.

Mueller, B. (1994.: Sozialpaedagogisches Koennen. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Nolke, E. (1997). Der biographische Blick auf Marginalisierung. Hermeneutische Rekonstruktionen gescheiterter Sozialisationsverlaufe von Jugendlichen und ihre sozialpaedagogische Bedeutung. V Jakob, G. Wensierski (ur.), Rekonstruktive Sozialpaedagogik. Konzepte und Methoden sozialpaedagogischen Verstehens in Forschung und Praxis, Edition Soziale Arbeit Weinheim, Muenchen: Juventa.

Nolke, E. (1999). Biographieanalyse als hermeneutische Rekonstruktion

nsverfahren und ihre Bedeutung fuer Kinder und Jugendhilfe. V Peters, F. (ur.), Diagnosen-Gutachten-hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung. Frankfurt/Main: IGFH.

Rauschenbach, T., Ortmann, F., Karsten, M.E. (1993). Der sozialpaedagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim, Muenchen: Juventa.

Rapuš-Pavel, J. (1999). Hermenevtični pristop k socialnopedagoški diagnostiki. Socialna pedagogika, 3 (1), 47-66.

Rapuš-Pavel, J. (1999). Samoprezentacija mladsotnikove življenjske lege - pomen aktivne participacije mladsotnika v procesu socialnopedagoške diagnoze. (magistrska naloga). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Skalar, M. (1985). Procesna diagnostika. V Zbornik posvetovanja psihologov Slovenije, 111-118, Ljubljana.

Schuetze, F. (1997). Kognitive Anforderungen an das Adressatendilemma in der professionellen Fallanalyse der Sozialarbeit. V Jakob, G., Wensierski H.J. (ur.) Rekonstruktive Sozialpaedagogik. Konzepte und Methoden sozialpaedagogischen Verstehens in Forschung und Praxis, Edition Soziale Arbeit, Weinheim, Muenchen: Juventa.

Schumann, H. E. (1980). Gezielt helfen. Pragmatische Sozialtherapie. Reinbeck beim Hamburg: Rowohlt.

Uhlendorff, U. (1997). Sozialpaedagogische Diagnosen III. Ein sozialpaedagogische-hermeneutisches Diagnose-verfahren fuer die Hilfeplanung. Weinheim, Muenchen: Juventa.

de Vries, S., Bouwkamp, R. (1995). Psihosocialna družinska terapija. Logatec: Firis.

Thiersch, H. (1995). Lebenswelt-orientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim, Muenchen: Juventa.

Žorga, S (1977). Supervision process seen as a process of experiential learning. Clinical supervisor, 16 (1), 145-161.



# Od odvisnosti do odgovornosti – vključevanje učencev s posebnimi potrebami v procese odločanja

## From dependence to responsibility - integration of children with special needs in the decision processes

*Mojca Peček*

*Povzetek*

*Mojca Peček, dr. ped., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana. Prispavek se ukvarja z vprašanjema, ali lahko učence s posebnimi potrebami vključujemo v procese odločanja ter kaj to pomeni zanje in za strokovnjake, ki z njimi delajo? Avtorica opisuje različne diskurze, ki se uporabljajo pri obravnavi učencev s posebnimi potrebami, pri čemer ugotavlja, da sta diskurz o pravicah in pedagoški diskurz pomembna novost pri sodobnem obravnavanju učencev s po-*

sebnimi potrebami, saj se usmerjata na odgovornost, samozaupanje in neodvisnost. Pomembne so tudi raziskave, ki postavljajo v ospredje vprašanje, kaj učenci s posebnimi potrebami lahko povedo o sebi, svojem doživljanju sebe, okolice in vzgoje. Takšne raziskave kažejo, da so učenci s posebnimi potrebami sposobni ponuditi jasno in prepricljivo sliko o svojem učnem in vzgojnem procesu, da so sposobni reflektirati svoj položaj v družbi in iskati tako razloge zanj kot tudi rešitve v prihodnosti in še več: k načrtovanja dela z njimi je nujno treba pritegniti tudi učence same. Upoštevanje njihove samopredstavitve lahko poglobi in razširi njihovo odgovornost za lastno življenje, hkrati pa brez upoštevanja tega elementa vzgojno načrtovanje ostaja le na površju in nikakor ne more biti individualizirano.

**Ključne besede:** učenci s posebnimi potrebami, integracija, vključevanje, samoprezentacija, pedagoški diskurz, medicinski diskurz, otrokove pravice

### **Abstract**

The paper focuses on two questions: can children with special needs be integrated in the decision processes, and what does this mean for them and for the experts working with them? The author describes various discourses applied in dealing with children with special needs, and concludes the discourse on children's rights and pedagogical discourse are two important improvements in dealing with children with special needs for they focus on responsibility, confidence and independence. Researches evolving around the question what children with special needs can say about themselves and around their own perceptions of themselves, their environment and education, are also very important as they reveal that children with special needs are quite capable of providing a perfectly clear picture of their educational and personal development, they can reflect their situation in the society, they can see the reasons behind it and can search for solutions in the future. Furthermore, they need to be involved in any plans for future work with them. Taking their self presentations into account can deepen and broaden

*their responsibility for their own life while its overlooking can make any educational plans superficial and incapable of personal approach.*

**Keywords:** *pupils with special needs, integration, inclusion, selfrepresentation, pedagogical discourse, medical discourse, children rights*

## 1. Uvod

Gledano iz zgodovinskega zornega kota otroci in mladina niso imeli pravic v procesih odločanja o stvareh, ki so zadevale njih same. Največkrat so bili pojmovani kot lastnina staršev, v nekaterih obdobjih, na bolj ali manj jasno izražen način, tudi kot lastnina države. Celo danes, kljub temu, da je vedno globlja zavest o tem, kako morajo otroci in mladi imeti besedo pri odločanju o svojem življenju, so primeri, kjer se to dejansko tudi dogaja, redki. Še redkejši pa so ti primeri, če govorimo o posameznikih s posebnimi potrebami. Gre namreč za populacijo, ki jo največkrat dojemamo kot ne-močno, neodgovorno, ki ni sposobna obvladovati svojega vsakodnevnega življenja, kaj šele odločati o sebi in svoji prihodnosti. Da je dejansko tako, nam pove že kratek pregled dokumentov, ki se oblikujejo v zvezi z njihovo obravnavo. Velika vloga v procesih odločanja je namenjena različnim strokovnjakom, tudi staršem se v najnovejših dokumentih daje nekaj moči, medtem ko so tisti, ki jih obravnava pravzaprav najbolj zadeva, to so prav posamezniki s posebnimi potrebami, pri tem zapostavljeni.

V članku postavljam v ospredje vprašanje, ali učence s posebnimi potrebami lahko vključujemo v procese odločanja, kaj to pomeni zanje in za strokovnjake, ki z njimi delajo. Čeprav ne izhajam le iz vprašanj, ki so vezana na šolo, pogosto govorim o učencih, s čimer želim poudariti tisto obdobje v življenju posameznika, v katerem je šola osrednjega pomena. O posebnih potrebah govorim zato, ker se ta pojem pri nas vedno bolj uveljavlja in nadomešča prejšnjega - otroci in mladostniki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. S tem se želimo izogniti stigmatizaciji in doseči boljšo obravnavo učencev, drugo vprašanje pa je, ali je dejansko tako.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Izraz otroci in mladostniki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju zajema duševno prizadete, tiste s slušnimi in govornimi motnjami, slepe in slabovidne, tiste, z drugimi telesnimi motnjami, vedenjsko in osebnostno motene ter tiste, ki imajo več motenj hkrati. Izraz učenci s posebnimi potrebami pa najpogosteje vključuje tudi učence z učnimi težavami. S tem se populacija učencev, s katerimi je nekaj »narobe«, močno širi.

## 2. Diskurzi, ki se uporabljajo pri obravnavi učencev s posebnimi potrebami

Diskurz predstavlja taktiko in teoretično podlago za doseganje ciljev, sporoča, kako lahko cilje dosežemo in kako nek segment sveta deluje. Svet obravnava na določen način: ugotavlja probleme, ki so pomembnejši, njihove značilnosti in pokaže ustrezne poti za njihovo reševanje (Fulcher, 1989, s. 8). Takšno pojmovanje diskurza lahko prenesemo tudi na področje obravnavanja učencev s posebnimi potrebami: od tega, kateri problem poudarimo v načinu dela z njimi, do oblikovanja zakonov in drugih dokumentov je odvisno, kakšna je razlaga tega dela sveta, katere poti bomo iskali pri reševanju problemov in ali pomenijo te poti spodbujanje integracije ali segregacije, učenčeve samostojnosti ali, v nasprotju s tem, večje odvisnosti.

V zvezi z obravnavo posebnih potreb govori G. Fulcher o štirih diskurzih, in sicer o medicinskem (angl. medical discourse), dobrodelnem (angl. charity discourse), laičnem (angl. lay discourse) in diskurzu o pravicah (angl. rights discourse) (prav tam, s. 26-31). Tem diskurzom lahko dodamo še pedagoški diskurz, ki se uporablja predvsem v zvezi z izobraževanjem učencev s posebnimi potrebami.<sup>2</sup>

### 2.1. Medicinski diskurz

Najbolj dominanten je prav gotovo medicinski diskurz. V ospredje postavlja probleme, ki se tičejo človekovega telesa, ne upošteva pa posameznikove vpetosti v socialni kontekst. Po razumevanju tega diskurza izhajajo težave posameznika le iz njegove notranjosti, kar je sprožilo številne kritike. (prim.npr. Fulcher, 1989, s. 27-28; Bailey, 1998, s. 48-54) Osredotoča se na fizične spremembe in posledice teh sprememb, pri čemer uporablja pojme, kot so: poškodba, primanjkljaj, nezmožnost, ovira, motnja. Poglejmo si te pojme nekoliko natančneje.

**Poškodba** (angl. impairment) je medicinski izraz za anatomski primanjkljaj ali izgubo telesnih funkcij (Fulcher, 1989, s. 22; Lewis, 1995, s. 8). Po tej definiciji bi lahko trdili, da gre za neko zelo jasno, objektivno kategorijo, pa vendar že pri razumevanju poškodb ne moremo brez analize socialnega konteksta. Številne raziskave namreč kažejo, da so poškodbe socialno

<sup>2</sup> V zvezi z modeli, ki obravnavajo področje posebnih potreb, se največkrat govori o individualnem in socialnem modelu. Individualni model išče vzroke za težave v posamezniku in se povezuje z medicinskim, dobrodelnim, pa tudi laičnim diskurzom, socialni model pa išče povezave z zunanjim okoljem in odraža diskurz o pravicah (Allen, J. et al. 1998, s. 21-22).

porazdeljene, da socialne okoliščine prispevajo k pogostosti poškodb (Fulcher, 1989, str. 25).<sup>3</sup> Vendar pa je socialna analiza poškodb (kako socialni kontekst vpliva na nastajanje poškodb) ločena od socialne analize nezmožnosti, ovir, motenj. V našem primeru nas zanima le slednja.

**Nezmožnost** (angl. disability) pogosto opredeljujejo kot merljivo, funkcionalno izgubo, ki izhaja iz poškodbe – npr. slab govor je lahko posledica izgube sluha (Fulcher, 1989, s. 22; Lewis, 1995, s. 8). V tem smislu govorimo o nezmožnosti kot o nečem, česar ljudje zaradi poškodbe ne morejo narediti. Pri tem pa pozabljamo na dejstvo, da je veliko primerov, ko govorimo o nezmožnosti kljub temu, da ne najdemo poškodbe, temveč le domnevamo, da obstaja, ali pa tudi to ne. To se zelo dobro vidi v šoli, saj izkušnje v številnih državah kažejo, da kot učence s posebnimi potrebami pogosto označujejo tiste, s katerimi imajo učitelji pri poučevanju takšne ali drugačne težave in pri katerih za označitev ne moremo najti nobene poškodbe. Problem niso slepi, slabovidni, gluhi in naglušni učenci in v številnih državah se po zakonih, ki vzpodbujajo integracijo, celo več takšnih učencev kot prej izobražuje v rednih šolah. Problem so učenci, ki imajo različne učne, vedenjske in čustvene težave. Podatki kažejo, da se vedno več takih učencev zaznamuje kot tiste, ki imajo posebne potrebe, s čimer učitelji pogosto opravičujejo svoj neuspeh pri poučevanju. (Peček, 1993, Allen et al., 1998, s. 24)

Zgoraj povedano kaže, da nezmožnost ni le neka objektivno merljiva izguba, ki izhaja iz poškodbe, temveč gre za socialno kategorijo, da je treba torej pri analizi nezmožnosti upoštevati posameznikovo vpetost v socialni kontekst. Socialne okoliščine lahko nekoga, ki ima poškodbo, spremeni v nekoga, ki je nezmožen in narobe: poškodba sama po sebi ne vodi nujno k identificiranju nekoga kot nezmožnega. In še več: kljub temu, da nima poškodbe, se lahko nekoga označi kot nezmožnega. Primer tega so prav učenci s težavami v socialni integraciji (vedenjske in osebnostne motnje), pri katerih večkrat ne najdemo podlage za njihovo nezmožnost v poškodbi, temveč v tem, da ni dosegel neke razvojne stopnje, ker ni razvil nekih socialnih veščin in spretnosti. Nezmožnost je v tem smislu posledica neugodnih, nevzpodbudnih socialnih interakcij. Posameznik se nekih socialnih veščin in spretnosti ni imel priložnost naučiti, saj s tem v svojem življenju največkrat niti ni bil soočen.

<sup>3</sup> Gre za raziskave, ki kažejo povezavo med pogostostjo poškodb (tistih ob rojstvu kot tudi tistih, do katerih pride v proizvodnem procesu) in socialnim razredom, kako so migranti bolj izpostavljeni poškodbam na delu in da so pri tem razlike tudi med spoloma.

Tudi **ovira** (angl. handicap) je pogojena s socialnim kontekstom. Je rezultat odnosa ljudi do poškodb ali nezmožnosti. Pogojena je s socialnimi pogoji in pogoji v okolju, ki preprečujejo osebi, da bi dosegla tisto, kar si želi. (Fulcher, 1989, s. 22; Lewis, 1995, s. 8)

Prav tako je z **motnjami**. Motnje opredeljujemo kot posledico nekaterih psihosomatskih variacij, ki jih označujemo za poškodbe, primanjkljaje in pomenijo zmanjševanje nekaterih sposobnosti in spreminjanje nekaterih funkcij osebnosti (Kovačević idr., 1988, s. 14-17), torej so prav tako vezane na socialni kontekst.

Pomemben je torej socialni kontekst, v katerem neka poškodba postane nezmožnost, ovira, motnja in v katerem nekatere sposobnosti in funkcije osebnosti, za katere sicer ne moremo najti vzroka v poškodbah, postanejo opredeljene kot nezmožnosti, motnje. Problem medicinskega diskurza pa je prav v tem, da na socialni kontekst pozablja. V njem so nezmožnosti, motnje, ovire konceptualizirane primarno kot poškodbe ali bolezni, kot medicinski fenomeni, kot objektivne značilnosti posameznika in ne kot posledica procesov socialne interakcije, kot socialni konstrukti. Medicinski diskurz postavlja v ospredje izraze kot so pacient, pomoč, potreba, zdravljenje, rehabilitacija, s čimer vzpodbuja razmišljanje o osebni krivdi posameznika. Odgovornost je tako stvar žrtve, s čimer vzpodbuja spreminjanje posameznika, njegovega ravnanja, osebnosti, življenjskega stila in ne npr. izobraževalnega sistema ali socialne resničnosti, v kateri poškodba šele postane nezmožnost, ovira, motnja. Tako se npr. šolski neuspeh pripiše učencu samemu, njegovim motnjam, primanjkljaju in ne šoli, kar seveda pomeni, da se mora spremeniti, če hočemo njegov uspeh dvigniti, učenec in ne šola (prim. Bart, 1984, s. 83).

Lahko se strinjam z G. Fulcher, da problem niti najmanj niso izrazi sami po sebi, temveč so to le v primerih, ko se uporabljajo za to, da ločujejo in ne povezujejo, da zatirajo in ne dajejo posameznikom moči (Fulcher, 1989, s. 24). Prav k takšnemu razumevanju posebnih potreb posameznika pa spodbuja medicinski diskurz.

Sama bom v nadaljevanju uporabljala pojem poškodba, kadar bom imela v mislih fiziološki primankljaj, pojem motnja pa bom uporabljala kot »proceduralno kategorijo« (prav tam, s. 23). Uporabljala ga ne bom le kot nekaj, česar ljudje ne morejo narediti, temveč kot nekaj, pri čemer poškodba je ali pa je tudi ni, čeprav največkrat obstaja domneva, da je. Gre torej za vezanost pojma motnja na družbeno resničnost, na socialni kontekst.

## 2.2. Dobrodelni diskurz

Dobrodelni diskurz je prežet z medicinskim diskurzom. Ljudi s posebnimi potrebami opredeljuje kot tiste, ki potrebujejo pomoč, kot objekt usmiljenja, osebne tragedije, kot odvisne in nemočne. (Prav tam, s. 28-29.) Ta diskurz je močan pri obravnavi učencev s posebnimi potrebami, saj so bile ne nazadnje prav dobrodelne organizacije tiste, ki so se med prvimi začele ukvarjati z ljudmi s posebnimi potrebami. Menile so, da je njihova moralna dolžnost dati zavetje in pomoč revnim in prizadetim. Dobrodelni diskurz izhaja iz prepričanja, da profesionalci vedo najbolje, kaj je dobro za posameznika, in s tem odvrča pozornost od tega, kaj posameznik potrebuje in kako sam dojema in sprejema svet. V takšno razmišljanje je vključeno tudi pričakovanje, da bodo klienti hvaležni prejemniki pomoči profesionalcev.

## 2.3. Laični diskurz

Tudi laični diskurz je prežet z medicinskim diskurzom. Sestavni del tega diskurza je dobrodelni diskurz, če upoštevamo poudarek laičnega diskurza na dobrodelnosti, poleg tega pa postavlja v ospredje tudi strah, predsodke, usmiljenje, ignoranco, pokroviteljstvo in celo mržnjo. Pomeni torej tiste socialne prakse, ki so očitno diskriminatorne. Vzpodbuja paternalizem in maternalizem, torej prakse, ki obravnavajo posameznike s posebnimi potrebami kot neodgovorne otroke, kot nesposobne za samostojno življenje. (Prav tam, s. 29-30.)

## 2.4. Diskurz o pravicah

Medtem ko je medicinski diskurz brez dvoma dominanten in tradicionalen, je diskurz o pravicah sodobnejši. Izhaja iz prepričanja, da imajo osebe s posebnimi potrebami pravico do takšne pomoči, s katero lahko dosežejo najvišjo možno stopnjo samorealizacije in socialne integracije. Njegove teme so samozaupanje, neodvisnost, kaj posameznik hoče in ne toliko, kaj potrebuje. S tem nasprotuje temam o odvisnosti in pomoči, ki jih poudarjajo ostali trije diskurzi. (Prav tam, s. 30-31; Šučur, 1997, s. 11.)

Njegovo pojmovanje neodvisnega življenja se radikalno razlikuje od tistega, ki ga ponujajo ostali trije diskurzi. Problem, kot izpostavlja diskurz o pravicah, ni posameznikova poškodba, temveč odvisnost posameznika od profesionalcev in sorodnikov, ovir v okolju, omejevanju življenjskih zmožnosti in v nezaščitenih pravicah, v tem, da se jim ne daje možnosti za samostojno in neodvisno življenje. Kadar izhaja iz medicinskega diskurza, se lahko občuti velika moč strokovnjakov na eni strani v primerjavi s starši, kot

zastopniki svojih otrok, in učenci na drugi strani (Fulcher, 1989, s. 261-265). Gre za to, da uporabljajo strokovnjaki znanje kot moč pri uveljavljanju svojega mnenja. Postavljajo se za razsodnike, ki vedo, kaj je najboljše za učenca (čeprav vemo, da vednost o tem ni nikoli nevtralna), kaj je najbolj v skladu z učenčevimi potrebami (čeprav so največkrat prav oni tisti, ki definirajo in določijo, kaj so učenčeve potrebe). Zato rešitev problemov ljudi s posebnimi potrebami, kot poudarja diskurz o pravicah, ni v še večji pomoči strokovnjakov. Nasprotno, treba je povečati možnosti ljudi za samostojno in neodvisno življenje, oblikovati razmere, ki jim bodo omogočile kompenzacijo poškodbe in vključitev v okolje. Podpreti je treba pobude, ki so usmerjene k samopomoči posameznika. Le na ta način bodo posamezniki s posebnimi potrebami obravnavani kot svobodna in odgovorna bitja, ki imajo ravno tako kot drugi možnost, da se odločajo sami in s tem tudi prevzemajo nase posledice svojih odločitev.

## 2.5. Pedagoški diskurz

V zvezi z izobraževanjem učencev s posebnimi potrebami se v zadnjem času vse bolj uveljavlja pedagoški diskurz, ki se močno veže na diskurz o pravicah in izhaja iz kritike medicinskega diskurza. Poglejmo si njegove argumente.

Če pri izobraževanju učencev s posebnimi potrebami izhajamo iz medicinskega diskurza, je obravnavanje teh učencev osredotočeno na njihovo motnjo. Pri obravnavi so motnje osnovno merilo razlikovanja, s tem pa so tudi glavni vzrok učenčevih neuspehov. V zvezi s tem sta uveljavljeni dve možnosti izobraževanja učencev s posebnimi potrebami. Nekateri poudarjajo, da je najbolj v skladu z njihovimi potrebami segregacija, torej ločeno izobraževanje, medtem ko drugi zagovarjajo njihovo integracijo v redne razrede, torej skupno izobraževanje. Obe možnosti izhajata iz učenčeve motnje, obe uporabljata isto usmeritev (t.j., kaj je najbolj v skladu z učenčevimi potrebami) za zagovarjanje različnih rešitev: rešitev prve je segregacija, rešitev druge, ki je danes tudi širše sprejeta, pa integracija.

Spodbujanje integracije in ne segregacije je povezano z mnenjem, da segregacija povzroča stigmatizacijo in da je zaradi nje tudi integracija učenca v socialno okolje težja. Vendar imamo opravka z neko temeljno iluzijo. Gre za to, da čeprav integracija na videz ne osami učencev s posebnimi potrebami, saj jih ne izobražuje ločeno od drugih, se ločevanju in stigmatiziranju ne more izogniti. Kaj je motnja in kaj ne, določa namreč družba. Normalnost je domena družbe, ki se konstituira z izločanjem razlik in je



odvisna od ciljev, ki jih družba ima. Da bi nekaj bilo prepoznano kot normalno, je treba določiti tisto, kar ni normalno, kar je drugačno, moteno. Prav z določanjem motenosti, nenormalnosti, drugačnosti se torej proizvaja normalnost. To pa pomeni, da integracija izhaja iz iluzije, da lahko s skupnim izobraževanjem učencev presežemo odzive na obnašanje, ki je v družbi zaznamovano kot drugačno, nenormalno, moteno, ali pa odzive na poškodbe, ki se ravno tako ne morejo izogniti vrednostnim sodbam. Iluzija integracije je torej pričakovanje, da brez prostorskega ločevanja učencev s posebnimi potrebami od druge populacije ne bi bilo zaznamovanja drugačnosti, nenormalnosti, motenosti. Ločevanje med normalnim in nenormalnim namreč ostaja, ne glede na to, katere postopke in načine obravnavanja uporabljamo.

Vendar problem integracije, ki izhaja iz medicinskega diskurza, ni le v tem, ker izhaja iz iluzornega pričakovanja, da se z integracijo lahko izognemo ločevanju in stigmatiziranju učencev. Vsaka integracija, ki izhaja iz tega pričakovanja, temelji na iluziji. Problem integracije, ki izhaja iz medicinskega diskurza, je v tem, da integracijo utemelji prav na ločevanju in stigmatiziranju. Izhaja iz tega, da nekateri učenci imajo motnjo, drugi pa ne, izhaja iz ločevanja učencev na podlagi ene značilnosti, t.j. motnje. V tem smislu šola daje nenormalnemu nove in širše razsežnosti: uporabi ga npr. za dežurnega krivca za svoje neuspehe. Eden izmed problemov, ki izhaja iz takega pojmovanja integracije, je namreč ta, kot sem že omenila, da vzroke za neuspeh šole iščemo v učenčevih motnjah, ne raziskujemo pa okoliščin, v katerih motnje šele postanejo motnje, ne raziskujemo razmer, v katerih sama šola proizvaja te motnje, v katerih šola še stopnjuje ločevanje na podlagi vrednostnih sodb.

V zvezi s tem G. Fulcherjeva poudarja, da je integracija, ki izhaja iz medicinskega diskurza, le novo ime za posebno izobraževanje (Fulcher, 1989, s. 55-56). Izhaja iz prepričanja, da so nekateri učenci drugačni, saj imajo motnjo, da so za njihovo izobraževanje potrebni posebni prijemi, posebni cilji in da jih lahko izobražujejo le za to posebej usposobljeni učitelji. To pomeni, da učence s posebnimi potrebami sicer lahko integriramo v redne šole, vendar pa je ta integracija predvsem lokacijska, ne pa tudi socialna in izobraževalna. V tem smislu integracija, ki izhaja iz medicinskega diskurza, učence še vedno predvsem ločuje in ne povezuje.

Kot kažejo primerjave različnih držav (glej npr. Peček, 1992, 1995), je integracija, ki izhaja iz pedagoškega diskurza, nekaj novega v primerjavi z integracijo, ki izhaja iz medicinskega diskurza. Medtem ko je izhodišče in-

tegracije, ki izhaja iz medicinskega diskurza, da se učenci razlikujejo (eni imajo motne, drugi ne), in da jih moramo ločevati na podlagi teh razlik, izhaja integracija, ki temelji na pedagoškem diskurzu, iz tega, da so vsi otroci in mladostniki najprej učenci, da si vsak izmed njih prizadeva doseči znanje. Znanje tu pojmujeemo v najširšem pomenu besede. Ne gre namreč le za osvajanje nekih intelektualnih znanj, temveč tudi socialnih veščin in spretnosti. Tudi pa zahteva tudi drugačno usposobljenost učiteljev, tako rednih kot tudi specialnih. Poudarek pri izobraževanju učiteljev ne more biti le čim boljše priznavanje posameznih tipov motenosti, ampak kako učiti učence, ki imajo težave z učenjem. Učitelji morajo biti čim bolj didaktično usposobljeni, hkrati pa morajo biti usposobljeni tudi za poučevanje socialnih veščin in sanozaupanja v razredu.

Izhodišče, da so vsi otroci/mladi, najprej učenci, določa torej drugačno teorijo in razčlenitev problema. Glavni problem ni v tem, kako določiti otrokovo motnjo, ampak kako učiti učenca, ki ima težave z učenjem. S tem pa se spreminja tudi merilo, po katerem se odloča, kje in kako se bo učenec šolal. Merilo ni motnja, ampak učni program. Pri odločanju, kje in kako se bo izobraževal učenec, se izhaja iz tega, kako se razvija, kako se uči, kaj se je sposoben naučiti, katera znanja so zanj bistvenega pomena. Šele na tej podlagi naj bi odločali, kje je največ možnosti za to, da lahko postavljene cilje doseže in kakšno pomoč pri tem potrebuje. Izhajali naj bi iz tega, da je učenecem treba dati toliko pomoči, da bodo svojo poškodbo lahko nadomestili in premagali notenost, ki izhaja iz poškodbe. Pri tem pa naj bi se osredotočali na pedagoške probleme in prijeme.

Pedagoški diskurz poudarja tudi, da kategorije ne moremo povezovati s tem, kje bono učenca izobraževali, da kategorija ne more določati kraja in načina izobraževanja učenca. Kategorije so napačne in umetne in največkrat ne samo brez pomena, ampak tudi nevarne, saj lahko učenca zaznamujejo z napačnimi in zavajajočimi ugotovitvami. Učenčeve intelektualne moči, trenutni nivo njegovega znanja, njegovo obnašanje, socialne veščine, motivacija in interesi niso in ne morejo biti opisani s kategorijo. Prav to pa so vedenja, ki zdaj lahko pomagajo učitelju pri načrtovanju pomoči učencu s posebnimi potrebami (Bailey, 1998, s. 47). Zato kategorije nadomeščajo s funkcionalnim opisom, pri katerem je treba analizirati ne le posameznikovo osebnost, temveč je treba spoznati in razumeti tudi socialno okolje, v katerem seje posameznik razvijal in v katerem živi. Poiskati je treba podporne in sprejemalne elemente v posameznikovi socialni mreži in na teh dejavnikih osnovati načrt pomoči. Zato morajo intervencije vseh, ki se z

učencem ukvarjajo, zanimati predvsem močne točke tako v posamezniku kot tudi v njegovem okolju in ne njegovi primanjkljaji. (Kobolt, 1998)

Pedagoški diskurz izpostavlja torej, da poudarjanje otrokove motnje kot glavnega problema in izhodišča pri iskanju odgovora na vprašanje, ali je za učence s posebnimi potrebami boljša integracija ali segregacija, izobraževanje v posebnih ali v rednih šolah, vodi k rešitvam, katerih posledica je prej segregacija kot integracija. Pri tem ima v mislih ne le segregacijo, ko so učenci ločeni pri izobraževanju, temveč tudi, ko se izobražujejo znotraj rednih šol. Integracija je uspešnejša, če je poudarjen učni program, to, da so vsi otroci/mladi najprej učenci in ne njihova motnja. Hkrati pa tudi poudarja, da integracija ne sme pomeniti le asimilacije, to je prilagajanje manjšine (učencev s posebnimi potrebami) večini (vsem ostalim), temveč zahteva spremembe v obeh skupinah. To misel hočejo nekateri izpostaviti z zamenjavo pojma »integracija« s pojmom »vključevanje« (angl. inclusion).

Čeprav je v vsakodnevem, političnem pa večkrat tudi znanstvenem govoru pojem integracija sinonim za vključevanje, se v nekaterih sodobnih analizah vse bolj kaže nezadovoljstvo z uporabo izraza integracija in s tem ostro ločevanje od izraza vključevanje. Te analize opozarjajo, da se izraz integracija največkrat uporablja in tudi razume v najožjem pomenu besede - kot lokacijska integracija in ne pove ničesar o njeni kakovosti. V nasprotju s tem naj bi pojem vključevanje poudaril tako kraj kot tudi kakovost izobraževanja. Poleg tega se izpostavlja, da gre pri načinu poučevanja učencev s posebnimi potrebami in ostalih učencev v rednih šolah navadno za zmes nečesa, kar bi lahko označili kot posebno, drugačno in tisto, kar se uporablja bolj ali manj kot standard. Tudi na to naj bi se pozabljalo, ko govorimo o integraciji, oziroma postavljalo v ospredje, ko govorimo o vključevanju. Predvsem pa naj bi dal pojem vključevanje večji poudarek kakovosti rednih šol kot celote in za vse učence, ne le za tiste s posebnimi potrebami. Danes se namreč vse bolj izpostavlja, da pri skupnem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami in ostalih ne gre le za prilagajanje učenca s posebnimi potrebami dominantni kulturi in dominantnemu sistemu vrednot, temveč gre za vraščanje tega posameznika ali skupine takih posameznikov v novo skupnost z namenom ustvarjati novo celoto. Vključevanje predpostavlja torej proces vklapljanja v širšo družbo, vendar ob ohranjanju določene stopnje lastne identitete. (Prim.: Šučur, 1997; Lewis, 1995, s. 4-7; Pijl et al., 1997, s. 1-2; Bailey, 1998, s. 45-47) Prav to pa so tudi vsebine na katere opozarja pedagoški diskurz.

### 3. Kaj učenci s posebnimi potrebami lahko povedo o njih samih

Temeljna značilnost pedagoškega diskurza je torej izogibanje kategorijam in temu, da bi učenčeva motnja že vnaprej določala, kje in kako se bo izobraževal. Na podlagi poglobljene analize je treba ugotoviti, kje so najboljše možnosti za njegovo izobraževanje in kakšno pomoč pri tem potrebuje. Pri tem je treba izhajati iz analize njegovih spoprijemalnih strategij in moči njegovega okolja.

Omenila sem že, da se v zvezi s tem, kje in kako naj bi se učenec šolal, v zadnjem času vedno bolj uveljavlja mnenje, da morajo pri tem sodelovati tudi starši in predvsem učenci sami, s čimer ponovno prihaja v ospredje diskurz o pravicah. Zato se vedno več raziskav usmerja na vprašanje, kaj nam učenci s posebnimi potrebami, tudi tisti s težavami v socialni integraciji, lahko povedo o sebi, svojem doživljanju sebe, okolice in izobraževanja. Takšne raziskave naj bi zagotovile, da bi učitelji in vsi, ki s to populacijo delajo, bolje razumeli, kako učenci s posebnimi potrebami razumejo in doživljajo svet in svoj položaj v njem, ter jim hkrati priskrbele tudi modele, ki bi jih sami lahko uporabili pri iskanju odgovorov, kako razumeti učence s posebnimi potrebami, s katerimi delajo. Poleg tega naj bi bile takšne raziskave tudi pomembno izhodišče za oblikovanje programov obravnavanja teh učencev (Cooper, 1996, s. 108).<sup>4</sup>

A. Lewis (1995) je v svoji raziskavi med drugim raziskovala, kaj učenci z zmernimi (angl. moderate) učnimi težavami,<sup>5</sup> stari med 9 in 11 let, mislijo o redni in posebni šoli. Ugotovila je da dve tretjini učencev lahko povesta enega ali celo več razlogov, zakaj so zapustili redno šolo,<sup>6</sup> medtem ko ena tretjina učencev ni vedela, zakaj je do prešolanja prišlo. Raziskava tudi kaže, da imajo učenci z zmernimi učnimi težavami največ negativnih izkušenj v redni šoli v času, ki je namenjen prostemu času in ki ga navadno preživljajo

<sup>4</sup> Takšen je bil tudi namen raziskave *Socialnopedagoške diagnoze* (nosilka A. Kobolt), ki je trenutno edina tovrstna raziskava pri nas.

<sup>5</sup> Vzroki za učne težave teh učencev so navadno kombinacija medicinskih, senzornih in vedenjskih dejavnikov ter dejavnikov okolja. V Veliki Britaniji, kjer je potekala raziskava, so ti učenci segregirani v posebnih šolah ali pa integrirani z dodatno pomočjo v rednih razredih.

<sup>6</sup> Med razlogi so navajali: njihovo vedenje, zdravje, učni uspeh, to je vzroke, ki izhajajo iz njih samih (tretjina učencev), željo odraslih (šestina učencev), težave z ostalimi učenci (šestina), nekateri pa so celo mislili (sedem od šestindesetih učencev), da je šlo za rutinsko prešolanje. Prešolanje so redko pojmovali kot kazen ali kako drugače negativno. Na vprašanje, ali bi šli nazaj v redno šolo, je večina učencev (vsi razen treh) odgovorila, da želi ostati v posebni šoli.

na šolskem dvorišču. Skoraj dve tretini učencev sta se spominjali tega časa kot tistega, ki ga nista marali in je povezan z verbalno in fizično agresijo drugih učencev. Zanimivo je tudi, da večina učencev učenja v redni šoli ni pojmovala kot nekaj negativnega, temveč prej kot nekaj, kar so imeli radi. Skoraj dve tretjini učencev z zmernimi učnimi težavami je opisala same sebe kot drugačne od ostalih učencev v redni šoli. Največkrat so pri tem navajali slabše vedenje, nekateri tudi slabše znanje, nekateri pa so govorili o razliki v barvi oči, las, obleki. Nekaj učencev ni znalo ali pa ni hotelo razložiti, zakaj so drugačni od ostalih učencev.

D. Armstrong (1995) je v svoji raziskavi ugotavljal, kako učenci, stari med 5 in 16 let, ki imajo čustvene in vedenjske težave, razumejo cilje in rezultate diagnosticiranja, kakor tudi posledice, ki jih bo zanje imela kategorizacija. Raziskava je bila narejena v Angliji, kjer v zakonih in različnih drugih uradnih dokumentih poudarjajo nujnost vključevanja učencev v procese odločanja o stvareh, ki jih zadevajo. Vendar pa je resničnost na žalost drugačna. Raziskava namreč kaže zanemarjanje in neupoštevanje učenčevih pogledov na njihove doseganje izkušnje in potrebe v prihodnosti. Učenci so večkrat namigovali, da so glede dogodkov v svojem življenju in razumevanja teh dogodkov izgubili kakršen koli nadzor, ki so ga morda imeli pred procesom diagnosticiranja. Konceptualizacija njihovih težav je bila v rokah profesionalcev. Učenci različne starosti so bili pogosto zmedeni glede namena diagnosticiranja in vloge odraslih, ki so sodelovali v tem procesu. Po njihovem mnenju niso imeli priložnosti povedati svoje plati zgodbe. Največkrat so sicer prepoznali svoje težave v šoli ali doma in se zavedali, da potrebujejo pomoč, da bi težave lahko rešili. Vendar pa so zelo redki učenci videli proces diagnosticiranja kot tistega, ki ponuja smiselni okvir, znotraj katerega naj bi bile analizirane različne razsežnosti njihovih težav. Z vidika večine, če je diagnosticiranje izhajalo iz potreb nekoga, je izhajalo iz potreb učiteljev in staršev in ne njih samih. Imeli so močan občutek, da na rezultat diagnosticiranja ne bodo in ne morejo vplivati njihove želje. Strah pred diagnosticiranjem je bil pogost. Veliko učencev je izpostavilo, da so bili z diagnosticiranjem izolirani in stigmatizirani.

D. Armstrong poudarja tudi, da je našel zelo malo dokazov o tem, da bi si profesionalci na kakršen koli način prizadevali pridobiti učenčevo mnenje o dogajanju. Avtor opozarja na veliko nasprotje med prepričanji profesionalcev, da je učenec njihov glavni klient, in da mora diagnosticiranje služiti njegovemu interesu na eni strani in premalo pozornosti, ki so jo namenili učenčevemu pogledu v procesu diagnosticiranja, na drugi strani. Nekateri

bi verjetno rekli, da je tako, ker učenci, posebno mlajši, tako ali tako nimajo kaj dosti povedati. Vendar pa številne sodobne analize kažejo, da to ni res. Drugi bi rekli, da profesionalci premalo vedo, kako priti do učenčevega mnenja. V tej izjavi je prav gotovo vsaj kanček resnice, vendar pa gre verjetno tudi za druge ovire, s katerimi se srečujejo profesionalci. Kot ugotavlja D. Armstrong, so te močno povezane z razumevanjem učencev kot žrtev intelektualnih, emocionalnih in socialnih ovir, kot tistih, ki potrebujejo profesionalno pomoč in ne tistih, ki so sposobni in pripravljeni sodelovati pri analizi njihovih težav in iskanju rešitev zanje.

P. Cooper je v svojo raziskavo (1996) pritegnil dečke med 13. in 17. letom starosti, s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Tudi ti učenci kategorizacije ne pojmujejo kot tiste, ki bi jim omogočala posebno pomoč, temveč kot kvalifikacijo, s katero so bili sramočeni in stigmatizirani. Po njihovem mnenju se njihove težave vselej postavljajo v ospredje pri definiranju njihove identitete. Na vprašanje, zakaj so dobili to oznako, najpogosteje sebe prikazujejo kot žrtev zunanjih okoliščin. Nekateri učenci obtožujejo za to tudi sami sebe. Pri tem poudarjajo, da je njihova hudobnost tista, ki jih je pripeljala do kategorizacije in nekateri celo sočustvujejo z učitelji, ki so jih morali prenašati. Veliko učencev je verjelo, da niso uspeli kot ljudje. Verjeli so v to, da so sami odgovorni za to, da so jih poslali v vzgojne zavode.

P. Cooper je v svojo raziskavo vključil tudi mnenje učencev o vlogi družine, šole in vrstnikov za nastanek čustvenih in vedenjskih težav. Glavna tema učencev pri opisovanju samih sebe je bila, kako jim je bivanje v vzgojnih zavodih dalo možnost, da se umaknejo pred stresnimi situacijami, ki so jih doživljali v domačem okolju, kako so se na ta način lahko umaknili pred negativnimi družinskimi odnosi, delinkventnimi vrstniškimi skupinami in motečo šolo. Glede šole imajo npr. občutek, da so bili zavrženi. Sami sebe pogosto razumejo kot žrtev sil, ki so zunaj njihovega nadzora, sil, ki jim niso uspeli pomagati in jim dajati oporo, temveč so jih spodkopavale in v nekaterih primerih celo zlorabliale, ki so jih puščale z nizko samopodobo in ne le z občutkom neuspeha, temveč tudi s strahom, da se niso sposobni soočiti z izzivi na način, ki bi vzpodbujal njihov pozitivni razvoj. V nasprotju s tem so videli vzgojni zavod kot prostor, ki jim je dal možnost, da razvijejo pozitivno samopodobo. Dal jim je tudi zaupanje, da so se lahko soočili z novimi izzivi, tako izobraževalnimi kot tudi socialnimi in emocionalnimi ob zavedanju, da bodo sprejeti, tudi če ne bodo uspešni v obvladovanju teh izzivov. Poleg odnosov, ki so jim dajali občutek

sprejetosti, jim je bila v vzgojnih zavodih zelo pomembna tudi izkušnja, kako sodelovati. Medtem ko so bili v rednih šolah pojmovani kot nemočni in žrtve, so se počutili v vzgojnih zavodih kot pomembni člani skupnosti. Kot opisuje P. Cooper, so šolski sestanki, posvetovanje osebja z učenci, dajanje možnosti za izražanje svojih skrbi, možnost vplivanja na vodenje šole, pomembni pri vzpodbujanju samoodločanja učencev in razvoju njihove odgovornosti, kar močno cenijo tudi učenci sami.

Do ugotovitve, ki jo navaja P. Cooper, da je izkušnja, kako sodelovati, zelo pomembna za graditev pozitivne samopodobe učencev s posebnimi potrebami, prihajajo tudi druge raziskave. B. Wade in M. Moore sta analizirali doživljanje redne šole tudi drugih kategorij učencev s posebnimi potrebami in ne le tistih s čustvenimi in vedenjskimi težavami (1993). Kot poudarjajo učenci sami, jih učitelji največkrat obravnavajo kot nemočne, do njih se obnašajo pokroviteljsko, ne zaupajo jim nalog, če pa jih že, so te naloge zelo enostavne in kot sami pravijo, otročje. V nasprotju s tem si želijo več udeležnosti v življenju šole in tudi več odgovornosti, saj le na ta način lahko postanejo, kot menijo sami, bolj samozavestni.

Da so učenci s težavami v socialni integraciji kompetentni sogovorniki in verodostojen vir informacij o tem, kaj so doživljali in kaj doživljajo v družini, šoli in vzgojnih institucijah, kaže tudi raziskava »Socialnopedagoške diagnoze – samopercepcija in samoprezentacija otrok in mladostnikov s težavami v socialni integraciji kot osnova za oblikovanje individualnih vzgojnih programov«, ki je potekala v Sloveniji med leti 1996-1998.<sup>7</sup> V okviru raziskave je bilo opravljenih 88 intervjujev z učenci, ki so bili razdeljeni v dve večji skupini: učenci, ki daljši ali krajši čas bivajo v ustanovah za zunajdružinsko vzgojo in kot primerjalna skupina učenci iz mestnih in primestnih osnovnih šol.

Eno izmed področij, ki so bila zajeta v razgovor, je bilo, kako gojenci doživljajo ustanovo za zunajdružinsko vzgojo, v kateri živijo. Vseh osem intervjuvanih gojencev iz zavoda za osnovnošolske učence z interno osnovno šolo je navedlo življenje v zavodu kot pozitivno izkušnjo. Po njihovem mnenju je zavod pripomogel k razrešitvi ali omilitvi njihovih ključnih problemov. Nekateri navajajo celo, da je bila to zanje edina rešilna bilka. Pozitivno ocenjujejo tudi stanovanjsko skupino, ker jim pušča več svobode in s tem nalaga tudi več odgovornosti, daje pa jim tudi potrebno oporo pri graditvi lastne samostojnosti. Pozitiven odnos do institucije so navajali tudi inter-

<sup>7</sup> Raziskavo je financiralo Ministrstvo za znanost in tehnologijo. Potekala je pod vodstvom A. Kobolt.

vjuvanci iz zavoda za osnovnošolsko mladino z eksterno osnovno šolo, medtem ko so gojenci zavoda, v katerem so bili s sklepom sodišča, navajali tudi vlogo zavoda pri stopnjevanju njihove odklonskosti.

Odgovori gojencev kažejo, da je za marsikoga zavod prostor, ki mu daje možnost, da razvije pozitivno samopodobo in da se lahko umakne pred negativnimi družinskimi odnosi, delinkventnimi vrstniškimi skupinami in motečo šolo. Gojenci so namreč tudi navajali, kako so bili v družinah in okoljih, kjer so odraščali, v stresnih okoliščinah, kot so npr. nerazumevanje med staršema, neizpolnjevanje ali nepravilno izpolnjevanje starševskih dolžnosti (slaba komunikacija, razvajanje in na drugi strani avtoritarna vzgoja z nasiljem, nestabilnost in nepredvidljivost odnosov...), socialna patologija, menjava okolja, ekonomski problemi ipd. Opozarjajo tudi na čustveno zanamarnost, vendar pa večinoma imajo nekoga bodisi znotraj družine ali zunaj nje, na katerega so močno čustveno vezani.

Šola je v večini primerov predstavljena kot institucija, ki se ni uspela soočiti z njihovimi težavami, čeprav je odnos do šole nasploh, učiteljev in učenja zelo različen. Nekateri šolo sovražijo, kar izhaja iz slabih izkušenj z učitelji in težav z učenjem, drugi imajo o njej pozitivno mnenje in izpostavljajo pomen nadaljnega izobraževanja za pridobitev poklica in dela. To pomeni, da vidijo povezavo med šolo in kakovostjo svojega prihodnjega življenja. Pogosto sebe opisujejo kot tiste, ki šoli niso bili kos, kar je vodilo do menjave šol in večkrat tudi do bega iz nje. Izostajanje je mnoge vodilo v ponavljanje razreda in s tem tudi do še večje nezainteresiranosti za šolo.

Raziskava ponuja celo vrsto možnih interpretacij in uvidov v doživljanje in razumevanje učencev s težavami v socialni integraciji, na splošnem nivoju pa je prišla do zaključka, »da je ne le potrebno, pač pa najbolj verodostojno k oblikovanju individualnega socialnopedagoškega načrtovanja pomoči pritegniti otroka/mladostnika samega. Upoštevanje njegove samoprezentacije poglobi in razširi avtentičnost ter individualno resničnost. Če so se heterocene izkazale kot zanesljive pri opisovanju manifestnih oblik vedenja in predvsem tistih vedenjskih značilnosti, ki se prezentirajo v šolskem ali zunajdružinskem kontekstu, le samoprezentacija omogoča vpogled in razumevanje doživljajske plati. Brez razumevanja tega elementa vzgojno načrtovanje ostaja na površju, ni individualizirano. Le če izhajamo iz posameznika in če le-ta aktivno sodeluje pri umeščanju in oblikovanju svoje sedanosti in prihodnosti, bodo socialnopedagoški posegi učinkoviti in bodo dosegli svoj osnovni namen.« (Kobolt, 1999, s. 4).



## 4. Zaključek

V današnjem času se vse bolj poudarja, da bi morali imeti učenci več možnosti, da se sami zagovarjajo in ne da so pri tem odvisni od drugih, npr. od učiteljev in staršev. Takšno stališče izhaja iz prepričanja, da učenci, ki nimajo moči nad tem, kako se bodo izobraževali in kako bodo živeli, ne morejo biti odgovorni za rezultate učnega procesa ter za uspehe in neuspehe v svojem življenju. Prav odgovornost je namreč tista, ki lahko pomaga posamezniku v tem, da opravlja delo bolj učinkovito. V tem smislu pa učenci niso več nemočni objekti našega vzgojnega vplivanja, temveč odgovorni in enakopravni partnerji. Ta misel velja ne le za druge, temveč tudi za učence s posebnimi potrebami.

Kot kažejo številne raziskave, imajo učitelji v šolah največ težav z učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami (Allen et al., 1998, s. 24; Armstrong et al., 1998, s. 32). Šola in učitelji v njej jih največkrat niso sposobni obravnava-ti, s čimer postavljajo zavzemanje za njihovo integracijo pod vprašaj. To niti najmanj ne pomeni, da teh učencev ne bi smeli integrirati v redne šole, temveč le, da bi bile za to potrebne številne spremembe in sicer ne le v organizaciji šole, temveč tudi v odnosu učiteljev do teh učencev in do učne-nja nasploh. Nekatere raziskave celo poudarjajo, kaj bi učitelji z integracijo teh učencev lahko pridobili. Na to opozarja npr. P. Cooper. Kot pravi, so učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami pogosto zelo občutljivi na tiste dejavnike v okolju, ki povzročajo nenaklonjenost in odpor tudi ostalih učencev. Zato so mnogi problemi, ki jih doživljajo učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, posledica njihove preobčutljivosti na okoliščine, ki se na splošno pojmujejo kot nezaželene. S poslušanjem teh učencev se zato lahko naučimo, kaj pomeni slabo in neuspešno delovanje šole za vse učence in lahko najdemo ideje za spreminjanje, od katerih bodo pridobili vsi učenci. (Cooper, 1996, s. 99)

Spremembe in drugačna vloga učencev pa bi bila potrebna tudi v institucijah zunajdružinske vzgoje, pri čemer nam prav tako lahko pomagajo učenci s težavami v socialni integraciji sami. Ne le tuje, temveč tudi naša raziskava namreč kažejo, da so učenci s težavami v socialni integraciji sposobni ponuditi jasno in prepričljivo sliko o svojem učnem in vzgojnem procesu, da so sposobni reflektirati svoj položaj v družbi in iskati tako razloge zanj kot tudi rešitve v prihodnosti.

Seveda pa raziskave razumevanj in doživljanj učencev, bodisi da gre za tiste s posebnimi potrebami ali ostale, niso brez omejitev. Upoštevati je nam-

reč treba, da je percepcija odraslega, v kaj verjame učenec in kakšen je učenčev vidik, lahko povsem neustrezna ali celo netočna, če ni zasnovana na razumevanjih pojmov in procesov, iz katerih izhaja v svojih pripovedih učenec sam (Armstrong, 1995, s. 68). Razumeti nekoga pomeni namreč razumeti njegovo podobo sveta in temelje, na katerih ta podoba stoji, in ne vnašati vanjo svojih razumevanj sveta. Bistveno je torej sprejeti dejstvo, da ima vsakdo svojo enkratno in individualno razlago sveta, ki je zasnovana na lastnih izkušnjah, čustvih, občutkih. Prav ta misel pa daje sodelovanju učencev pri interpretaciji in načrtovanju lastnega nadaljnega življenja še večjo težo. Upoštevanje njihove samopredstavitve lahko poglobi in razširi njihovo odgovornost za lastno življenje, hkrati pa je vse bolj jasno, da je brez upoštevanja tega vzgojno načrtovanje neustrezno, saj ostaja le na površju in nikakor ne more biti individualizirano.

**Zahvala:** dr. Alenki Kobolt se zahvaljujem za pripombe. Bile so mi v veliko pomoč pri končnem oblikovanju besedila.

## 5. Literatura

Allan, A., et al. (1998). Permission to speak?: theorising special education inside the classroom. V Clark, C. et al. (ured.), Theorising Special Education. London, New York: Routledge. 21-31.

Apple, W. M. (1989). Critical Introduction: Ideology and the State in Educational Policy. V Dale R., The State and Education Policy. Philadelphia: Open University Press. 1-20.

Armstrong, D. (1995). Power and partnership in education. London, New York: Routledge.

Armstrong, D. et al. (1998). From theory to practice: special education and the social relations of academic production. V Clark, C. et al. (ured.), Theorising Special Education. London, New York: Routledge. 32-43.

Bart, D. S. (1984). The Differential Diagnosis of Special Education: Managing Social Pathology as Individual Disability. V Barton, L., Tomlinson, S. (ured.), Special Education and Social Interests. London, Sydney: Cross Helm. 81-121.

Bailey, J. (1998). Medical and psychological models in special needs education. V Clark, C. et al. (ured.), Theorising Special Education. London, New York: Routledge. 44-60.

Cooper, P. (1996). The Inner Life of Children with Emotional and Behavioural Difficulties. V: Varma, V.P. (ured.), The Inner Life of Children with Special Needs. London: Whurr Publishers Ltd.. 95-111.

Fish, J. (1989). What is Special Education. Philadelphia: Open University Press.

Fulcher, G. (1989). Disabling Policies? London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.

Jordan, R., Powell, S. (1992). Stop the Reforms, Calvin Wants to Get Off. Disability, Handicap & Society, 1(7), 85-88.

Kobolt, A. (1999). Zaključno poročilo o rezultatih raziskovalnega projekta v letu 1998, projekt: Socialno pedagoške diagnoze. Ljubljana: Ministrstvo za znanost in tehnologijo.

Kobolt, A. (1998) Značilnosti socialnopedagoške diagnostike, Defektologica Slovenica, 2(6), 41-48.

Kovačević, V., Stančić, V., Mejovšek, M. (1988). Osnove teorije defektologije. Zagreb: Fakultet za defektologiju.

Lewis, A. (1995). Children's Understanding of Disability. London, New York: Routledge.

New challenges for teachers and their education (1987). Standing Conference of European Ministers of Education, second Printing, Strasbourg.

Peček, M. (1992). Integracija - le novo ime za posebno izobraževanje? V Žagar, F. (ured), Kaj hočemo in kaj zmoremo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 206-212.

Peček, M. (1993). Integracijske strategije, Defektologica Slovenica, 1(1), 51-60.

Pijl, S. J. et. al. (ured.) (1997). Inclusive education. London, New York: Routledge.

Socialno pedagoške diagnoze - samopercepcija in samoprezentacija otrok in mladostnikov s težavami v socialni integraciji kot osnova za oblikovanje individualnih vzgojnih programov (1996-1998), nosilka raziskave A. Kobolt. Ljubljana: Ministrstvo za znanost in tehnologijo.

Šučur, Z. (1997). Integracija i inkluzija: sličnosti i razlike, Defektologica Slovenica, 3(5), 7-17.



Pomen samopredstavitve  
mladostnic – primerjava  
uradne dokumentacije  
s tem, kar same povedo  
o sebi

The importance of self  
presentation of adolescent  
girls: comparison of the  
official documentation  
with their own self-  
presentation

*Jana Rapuš Pavel*

*Povzetek*

*Jana Rapuš Pavel, mag. soc. ped., Pedagoška fakulteta v* Prispevek se ukvarja z vprašanjem, ali lahko mladostnice, ki živijo v vzgojnem zavodu, s samopredstavitvijo dopolnijo dokumentacijske vire o njih samih in s tem pomembno prispevajo k razumevanju svojega položaja. Podatki za raz-

Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana. *iskavo so zbrani s polstrukturiranimi terenskimi intervjuji in iz pisnih dokumentacijskih virov. Obdelani so z metodo kvalitativne analize. Rezultati kažejo, da informacije, ki jih lahko zberemo z intervjujem, pomembno dopolnijo dokumentacijske vire z aktualno problematiko, kontekstualiziranimi ter konkretiziranimi opisi kvalitet odnosov na različnih življenjskih področjih.*

**Ključne besede:** mladostnik, samopredstavitev, subjektivni pomenski svet, kvalitativno raziskovanje

### **Abstract**

*This paper looks at the question whether teenage girls in correction institutions can compound their documentation with their self presentation and thus contribute towards the better understanding of their situation. The data for the research comprises of half structured field interviews and written documentation. The method of qualitative analysis has been applied. The results demonstrate that information collected from interviews are an important addition to the documentation resources for they add current problems, contextualized and real descriptions of the quality of relationships in various life situations.*

**Key words:** adolescents, self-presentation, the world of subjective meaning, qualitative research

## **1. Uvod**

Pri strokovnem delu smo v različnih družbenih (pod)sistemih ponavadi pozorni na različne vrste informacij. Tako kazenski pravni sistem in nekatere raziskovalne paradigme zahtevajo predvsem določeno vrsto objektivnih, preverljivih informacij, v vzgojnih sistemih in družini pa nas bolj zanima otrokovo/mladostnikovo subjektivno doživljanje (Garbarino, 1992).

Po Schleiermacherju (1975; po Uhlendorff, 1977:125) delimo vzgojo na univerzalno in individualno. Posameznik mora razviti sposobnosti, ki mu omogočajo vključevanje v družbo, prav tako pa mora razviti svojo individualnost. Po avtorju je osrednji pomen vzgoje v prikazu edinstvenosti posameznika. V okviru vzgoje se v tem prispevku usmerjam v oceno mladostnikovega položaja oz. v proces socialnopedagoške diagnoze.

Za razliko od drugih diagnostik je socialnopedagoška diagnoza predvsem temeljno usmerjena v sedanjo problematiko posameznika in teme, ki jih je moč prepoznati v življenjskem položaju posameznika. Prednjači torej prepoznavanje sedanjih življenjskih tematik in reševanje sedanjih življenjskih nalog ter možnosti za nadaljnji razvoj posameznika. V tem pogledu izpostavita Mollenhauer in Uhlendorff (1995) naslednje značilnosti socialnopedagoške diagnoze:

- izčrpno in dosledno opisovanje življenjskih pogojev posameznikov, najpomembnejših življenjskih izkušenj in obremenitev,
- postavljanje hipotez o življenjskih temah, razvojnih nalogah, ki so v določenem obdobju pomembne za posameznika,
- predvidevanje pogojev, ki bi olajšali razreševanje življenjskih nalog in napredek v razvoju posameznika.

Tudi Müller (1994) ne zanemarija subjektivnega vidika diagnostike, ko poudarja, da pomeni socialnopedagoško ocenjevanje mladostnikovega položaja v prvi vrsti ugotavljanje in *soočanje različnih subjektivnih gledišč* posameznikov (subjektov) v danem življenjskem položaju. Zaključuje, da je socialnopedagoška ocena v tem pogledu vedno relativna; odvisna je od upoštevanja različnih gledišč vključenih posameznikov (kdo ima kateri problem in kdo ga komu pripisuje). Pri njej ne gre v prvi vrsti za prepoznavanje objektivnih dejstev, temveč za to, kaj komu pripisujemo (Müller, 1994:56).

Nekateri raziskovalci (P. Moor, W. Hornstein, A. Frolich, po Opara, 1998:70) zadnje čase zagovarjajo stališče, da naj bi diagnoza zajemala dve vrsti podatkov: objektivizirane in subjektivirane. Pri tem opredeljujejo razliko tako, da objektivni del diagnosticiranja pojasnjuje, *subjektivni del pa razumeva*. Z objektivnimi podatki je diagnozo lažje utemeljiti pred zunanjimi instancami (starši, učitelji, različnimi ustanovami). S subjektivnimi podatki pa razkrivamo in odpiramo poti, po katerih pridemo v subjektivni svet posameznika. V smislu tega razmišljanja lahko razumemo, da lahko samopredstavitve umeščamo med pripomočke pri subjektivnem razumevanju posameznika.

Naslednji vidik, ki se nam ga zdi pomembno upoštevati pri razumevanju sporočil samopredstavitve, je **razvojni vidik**. Ugotavljamo lahko precejšnjo skladnost pri rezultatih raziskav, ki nam nakazujejo, da se mladostnik v tem razvojnem obdobju približuje konceptualni integraciji pojmovanja samega sebe, ki mu ponuja močnejšo osnovo za konstruiranje smisla osebne iden-

titive in kontinuiteto v predstavitvi lastnih življenjskih izkušenj (Bernstein, 1980; Selman, Secord in Peveers, 1974; Harter, 1986; po Damon & Hart, 1988). Statična in razmeroma ločena pojmovanja se pri mladostnikih preoblikujejo v širše družbene reprezentacije z značilnimi, med seboj povezanimi, dinamičnimi socialnimi sistemi, ki so za posameznika nov referenčni okvir iskanja in pojasnjevanja vzročno - posledičnih odnosov.

Z razvojem zavedanja o lastnem mišljenju tako postanejo mladostniki bolj odprti za razumska pojasnila, zato je prvi korak, ko skušamo odkriti subjektivno izkušnjo mladostnika, da pri njih spodbudimo neposreden opis te izkušnje, kot pravi Allport (1942, po Gabarino, 1992:37): »Če hočemo izvedeti, kaj ljudje čutijo, kaj doživljajo in česa se spominjajo, kakšna so njihova čustva in motivi in razlogi, da ravnajo tako, kot ravnajo – zakaj jih ne bi povprašali?«

Sodobna ekološka in kontekstualna paradigma razvoja (Muuss, 1996) uporablja fenomenološki pristop v preučevanju človekovega vedenja in razvoja ter upošteva naslednje:

- posameznike ne opazujejo le skozi njegove izkušnje temveč izkušnje posameznika razlagajo v kontekstu opazovanja,
- posameznik prispeva v opis situacije individualno percepcijo, interpretacijo, doživljanje in čustva, pričakovanja in intencijo vsega pomembnega skozi evaluacijo situacije,
- fenomenologi poudarjajo subjektivno interpretacijo in individualno opredeljevanje položaja kot pomembno determinanto posameznikove resničnosti in zato tudi vedenja,
- posameznikovo dojetje resničnosti je selektivno in evaluativno,
- dejavniki okolja oblikujejo vedenje in razvoj posameznika.

Bistvo fenomenološke argumentacije opisuje naslednja Bronfenbrennerjeva izjava, po kateri pri raziskovanju posameznikovega vedenja postane položaj »ekološko validen«, kadar so *raziskani psihološki in socialni pomeni posameznikovih izkušenj*, in položaj postane poznan, ko tudi subjektivni pomeni raziskovalne situacije korespondirajo z izkušnjo okolja, ki jo raziskovalec skuša posplošiti (Bronfenbrenner, 1985, po Muuss, 1996:312-318).

Avtor, ki se ukvarja z pomenom kakovosti informacij samopredstavitve, je James Garbarino. Garbarinov kooperativni model pridobivanja informacij od otrok/mladostnikov poudarja pomen in značilnosti socialne interakci-



je, kjer upoštevamo procese in različne kompleksne pojave, ki opredeljujejo socialno interakcijo. V sodobni socialni psihologiji je precej avtorjev, za katere je prav socialna interakcija izhodišče raziskav in teorij. Tu so predvsem predstavniki *simboličnega interakcionizma in teorije vlog* (Mead, 1954; Turner, 1962; Berger, Luckmann, 1988; po Ule, 1997:28) ter socialni konstruktivisti (Harre, 1979, 1983; Harre, Secord, 1972; Gergen, 1985; po Ule, 1997:28). Simbolični interakcionisti poudarjajo odvisnost samopredstavitve od povratnih sporočil interakcijskih partnerjev, ki lahko privedejo do sprememb v samoopredelitvi posameznika, kar je tudi eden od ciljev socialnopedagoškega posredovanja.

Obravnavajo otrok kot informatorjev o lastnih občutkih, obnašanju, sposobnostih in socialnih odnosih je sorazmerno nov pojav (Edelbrock in Costello, 1984). Young, O'Leary, Gutterman in Cohen (1987) so opredelili nekatere možne vire dezinformacij, pridobljenih iz razgovorov z otroci in mladostniki. Ti viri zajemajo strukturo samega instrumenta razgovora (npr. zaporedje vprašanj, dvoumni ali nejasni izrazi), izpraševanca (luknje v spominu, doživljanje razgovora kot stresnega) in izpraševalca (različna čustvena jakost, napake pri beleženju).

Tradicionalne metode opravljanja razgovorov predpostavljajo, da sta oba udeleženca razgovora na odrasli ravni jezikovne in interakcijske kompetence.

Ne glede na to, ali opravljamo razgovore z odraslimi ali z otroki, imamo opravka z zapletenimi oblikami družbene interakcije. Uspešno izveden razgovor terja koordinacijo velikega števila družbenih in jezikovnih prvin. Če zanemarimo katerokoli od teh prvin, lahko preprečimo napredovanje razgovora ali povzročimo, da so njegovi rezultati zavajajoči ali neuporabni.

## 2. Namen raziskave

Ugotovitve posveta o sodelovanju različnih služb pri izvrševanju zavodskih ukrepov opozarjajo, da so pri nas postopki, načini in metode diagnosticiranja zelo neenotni in nedodelani (Hvalec in Knafelc, 1984). Analize dokumentacije kažejo nekatere pomanjkljivosti na področju evidentiranih diagnostičnih opredelitev, na katere se opira vzgojitelj socialni pedagog v vzgojnih zavodih: Diagnoze, kadar so sploh postavljene, niso dovolj utemeljene (skladnost anamnestičnih podatkov, ocena osebnostne strukture, sprožilne situacije in simptomatike). Psihološka poročila so predstavljena iz vrste raz-

ličnih testnih izsledkov, večina izsledkov je brez smiselne povezave z anamnestičnimi podatki, sprožilnimi situacijami, simptomatiko in aktualnim vedenjem mladostnika (Bečaj, 1989: 16).

V raziskavi se ukvarjam s pomenom in dopolnjevanjem različnih virov in tipov informacij, ki se uporabljajo pri sprejemanju ocenjevalnih odločitev o položaju mladostnikov. Ugotavljam, v katerih vidikih in značilnostih informacije, pridobljene v pogovoru z mladostnicami, dopolnijo dokumentacijske vire in s tem prispevajo k razširjenemu razumevanju njihovega življenjskega položaja. Soočamo se z informacijami, ki so povezane z različnimi izhodiščnimi pogledi (pogled strokovnjaka, pogled klienta). Tako sem predvidevala naslednje:

- Informacije intervjuja in dokumentacijskih virov se bodo ujemale v predstavitvi nekaterih objektivnih dejstev z izpostavljanjem dogodkov, vedenja, razmer in situacij na različnih življenjskih področjih. V tej vrsti podatkov bo domnevno več ujemanja, v primeru, da bodo mladostnice v pogovoru same pripravljene sporočiti te informacije, oz. če bodo po teh informacijah vprašane.
- Delno strukturiran pogovor bo specifično dopolnil informacije v dokumentaciji z osvetljevanjem in sestavinami subjektivnega (v) pogleda v socialno stvarnost: stališči, vrednotenjem, razmišljanjem, opisi, interpretacijo, doživljanjem na vseh izpostavljenih življenjskih področjih; pri tem bodo samopredstavitve v tematski konceptualizaciji odgovorov prav tako odražale značilnosti razvojnega obdobja mladostništva (npr. bolj izrazito izpostavljen opis in pomen vrstniških skupin ipd.).
- Objektivni in heteronomni pristop različnih strokovnjakov bo predstavil posamezna življenjska področja mladostnice, odražal bo značilnosti posameznih strokovnih disciplin ter bo v tem specifično dopolnil in osvetlil življenjski položaj mladostnic.<sup>5</sup>

V tem prispevku prikazujem postopek in rezultate kvalitativne analize sporočil obeh virov (dokumentacije, intervjuja). Ugotovitve bom osvetlila z navedki iz tistih pogovorov, v katerih so mladostnice s samopredstavitvijo dopolnile informacije iz dokumentacije.

<sup>5</sup> Tako smo npr. pričakovali, da bo v dokumentih socialnega pedagoga (poročilih vzgojiteljev) bolj razvidna shema naslednjih vidikov: prilagajanje mladostnice zavodu, vključevanje v vrstniško skupino, odnos do odraslih in avtoritet, disciplina v ustanovi, delovne, higienske in kulturne navade, odnos do lastne in tuje lastnine, preživljanje prostega časa, odnos do nasprotnega spola, druženje v/zunaj ustanove, odnos do kaznivnega dejanja, načrti mladostnic.

### 3. Metoda

Samopredstavitev, samoocena in samorefleksija so v socialnopedagoškem raziskovanju poseben metodološki problem, ko moramo odgovoriti na vprašanje, kako jih veljavno in zanesljivo razumeti. S preveč direktivnimi metodološkimi pristopi v socialnopedagoškem raziskovanju lahko raziskovalec izkrivi samopredstavitve v smeri svojih pričakovanj. Zato so metodološki pristopi in metode, ki jih uporabljamo v preučevanju subjektivnega sveta, pretežno odprti in usmerjeni kvalitativno (prim. Polak, 1996).

**a) Vzorec raziskave** je celotna populacija, ki je v času zbiranja podatkov bivala v vzgojnem zavodu Višnja Gora in sicer tiste posameznice, ki so po uvodni predstavitvi namena raziskave prostovoljno pristale na sodelovanje. Odzvalo se je 28 mladostnic in 2 mladostnika. Pričakovala sem, da se vsi ne bodo odzvali na intervju, zaradi česar bi lahko prišlo do določene stopnje pristranosti v kasnejši interpretaciji podatkov populacije, ki biva v zavodu, ker bi rezultati temeljili na omejeni skupini.

Iz nekaterih splošnih podatkov (starost, spol, dolžina bivanja v zavodu, zaključni učni uspeh v šol. l 1998, zaposlenost staršev, kraj bivanja) o mladostnicah in njihovih družinah ugotavljamo naslednje:

- Večina mladostnic prihaja v zavod z območja Štajerske; prihajajo iz pretežno delavskih družin, približno tretjina iz nepopolnih družin. Podatki o brezposelnosti, predvsem očetov, kažejo na neugodne socialno-ekonomske življenjske razmere v družinah mladostnic.
- Povprečna starost mladostnic je 17 let. V vzgojnem zavodu Višnja Gora so bivale najmanj en mesec in največ 30 mesecev.
- V zavodu se mladostnice usposabljaajo za poklice: šivilja (5 primerov), pomožna šivilja (6 primerov), kuhar (16 primerov) in slaščičar (5 primerov). V šolskem letu 1997/98, ko so tekli pogovori, so mladostnice zaključile šolanje v največ primerih z dobrim oz. prav dobrim učnim uspehom, v dveh primerih pa sta bili mladostnici neocenjeni.

**b) Izvor podatkov in instrumenti.** V raziskavi sem uporabila kombinirano empirično gradivo: delno strukturiran intervju ter dokumente in zapise, ki so bili v času mojih obiskov v zavodu zbrani v osebnih mapah mladostnic.

#### ➤ *Raziskovalec kot merski instrument*

Za razliko od pozitivističnega raziskovanja, ko se raziskovalec izključi iz opazovanega dogajanja, se pri kvalitativnem raziskovanju raziskovalec za-

veda, da se ne more izključiti iz dogajanja, ki ga proučuje in da vpliva na dogajanje, ki ga opisuje. Skupaj z drugimi ocenjevalci smo v različnih fazah postopka analize empiričnega materiala s svojimi gledišči in izborom izjav prav tako prispevali k oblikovanju zaključnih spoznanj.

➤ *Delno strukturiran intervju*

V raziskavi sem uporabila vodila za delno strukturiran intervju, ki so bila uporabljena v raziskovalni nalogi »Socialnopedagoške diagnoze - samopercepcija in samoprezentacija otrok in mladostnikov s težavami v socialni integraciji kot osnova za oblikovanje individualnih vzgojnih programov«. Raziskava je potekala v letih 1996-1998 pod vodstvom dr. Alenke Kobolt<sup>9</sup>.

Pogovor z mladostnicami je bil v končnem osnutku tematsko opredeljen z naslednjimi področji: jaz sam, družina, šola, vrstniki in družba, interesi in usmeritev v prihodnosti, zavod.

Kljub dani strukturi pogovora sem se trudila, da bi pogovor potekal čim bolj odprto in da bi bila predstavljena pripoved vprašanke, s svojimi vprašanji pa bi spodbudila pogovor v različnih smereh. Odprta naravnost v vodenju pogovora je imela za posledico zelo individualno zastavljene pripovedi, kjer so mladostnice same izbirale čas in življenjska področja (npr. ali so se bolj osredotočale v preteklost, sedanjost ali prihodnost, ali bolj na področje družine ali šole idr.)

Podatke sem na terenu zbirala približno leto dni, od pomladi 1997 do pomladi 1998. Po pilotski fazi, v okviru katere sem opravila štiri preizkusne pogovore, sem opravila še ostale intervjuje.

➤ *Dokumentacijski viri*

Pretežno sem uporabila osebne uradne dokumente. Osebna mapa vsebuje diagnostično dokumentacijo, zbrano pred prihodom mladostnice v zavod, dopolnjeno s tisto v vzgojni ustanovi, kot tudi evidence, poročila, spričevala, potrdila, uradne zaznamke, zapisnike o mladostnicah, individualni vzgojni načrt. Zbiranje podatkov iz dokumentacije sem opravila v obdobju od novembra do junija 1998.

**c) Obdelava.** Opravila sem 30 intervjujev ter pregledala in oblikovala ključne izpise iz 30-tih osebnih map. Zapise intervjujev in ključnih zaznamkov iz dokumentacijskih virov sem obdelala kvalitativno (prim. Mesec, 1998; ter Miles in Huberman, 1994). Postopek obdelave izvornega (surovega) gradiva sem v prvih fazah (kodiranje prvega reda) zaradi zapletenih okoliščin

<sup>9</sup> Raziskovalno nalogo je financiralo Ministrstvo za znanost in tehnologijo RS.

opravila sama. Zapletene okoliščine imenujem predvsem dolgotrajen postopek izbora izjav iz obsežnega gradiva ter dostopnost do dokumentacije, saj sem jo lahko pregledovala le v ustanovi z dovoljenjem pristojnih oseb.

Prvi izbor izvornega gradiva iz dokumentacije sem opravila v času od decembra 1997 do februarja 1998. Postopek obdelave gradiva (dobesedno prepisanih intervjujev in dokumentacije) je potekal v zaporedju naslednjih korakov:

### 1. korak: izpis ključnih sporočil iz dokumentacije.

Oblikovala sem shemo šestih življenjskih področij (družina, o sebi, šola, vrstniki in družba, interesi in usmeritev za prihodnost, zavod) in vanjo razvrščala ključne izjave (tim. kode prvega reda<sup>10</sup>) in povzetke iz različnih dokumentov (vloge za sprejem ter različnih poročil, npr. CSD, poročila vzgojiteljev, psihologa, zdravnika, psihiatra, učitelja, individualni vzgojni načrti, spričevala ipd.), ki so bili vloženi v osebno mapo mladostnice<sup>11</sup>.

### 2. korak: izpis ključnih sporočil iz intervjuja.

Ključna pomenska sporočila sem izpisovala tudi iz posnetega in dobesedno prepisanega intervjuja (tim. »verbatim«) ter jih prav tako razvrstila v shemo po življenjskih področjih: družina, šola, o sebi, vrstniki in družba, interesi in usmeritev za prihodnost, zavod.

### 3. korak: odprto kodiranje s kodami drugega reda

Kode prvega reda obeh primarnih virov (dokumentacije in intervjuja) sem v naslednjem koraku odprto kodirala (s kodami drugega reda). V odprtem kodiranju sem uporabila naslednje postopke:

- opisom sem pripisovala nadrejene pojme (npr. izrazom pretepanje, klofutanje, prerivanje ipd. sem pripisala pojem fizično obračunavanje);
- sorodne pojme sem združevala v kategorije (npr. pri sporočilih, katerih značilnost je bil opis, interpretacija ali doživljanje npr. družinskih članov, sem sorodne pojme združila v kategorijo opis družine ali doživljanje družine, ali opis osebnostnih značilnosti ipd.)

Tako sem oblikovala listo kod drugega reda za posamezno življenjsko področje po posameznih primerih.

<sup>10</sup> Značilnost kod prvega reda je, da so nekatere kode še vedno ključne navedbe izjav dokumentov, nekatere pa so povzetki izjav, ki predstavljajo ključno sporočilo, razumljeno iz konteksta zapisanega.

<sup>11</sup> Dokumentacija posameznikov je bila različno obsežna, v povprečju sta bila v mapo vložena najmanj dva dokumenta.

**4. korak: razvrščanje kod drugega reda iz intervjuja in dokumentacije v trodelno shemo (ujemanje informacij, dodatne informacije intervjuja, dodatne informacije dokumentacijskega gradiva)<sup>12</sup>.**

Vse kode drugega reda, pripisane intervjuju in dokumentaciji vsake mladostnice sem pregledala in preverila, ali najdem iste kode v intervjuju in dokumentaciji. Glede na to sem kode razvrstila v shemo treh razredov: 1. določeno kodo najdem tako v dokumentaciji kot v intervjuju (U), 2. kodo najdem samo pri intervjuju, ne pa tudi v dokumentaciji (I), ter 3. kodo najdem samo v dokumentaciji ne pa v intervjuju (D).

Tabela 1 na primeru ene mladostnice ilustrira prve štiri korake analize za področje družine.

Tabela 1: Ilustracija uporabe prvih štirih korakov v postopku analize izvornega gradiva (primer št. 30 - področje družina).

**Primer št. 30**

1. korak: ključna sporočila iz dokumentacije, pridobljena z delnim opuščanjem in skrajševanjem za področje »družina« (kode prvega reda)
- zaradi beganja od doma je obravnavana na CSD
  - oče večino časa odsoten, T. ima o očetu nekoliko idealizirano sliko, boji se ga
  - mati je bila veliko po bolnišnicah,
  - T. je bila prepuščena sama sebi, brat skrbi zanjo le v finančnem smislu
  - mati pove, da je ne more vzgojno obvladovati
  - T. se sama pritoži na CSD, da se mati opija in da ne more skrbeti zase, kaj šele za njo
  - v času bivanja v zavodu mati skrbi za T., vendar odločitve, kje bo preživljala konec tedna, prepušča T.
  - strinjanje matere in hčere o namestitvi v zavod, da pridobi delovne navade, zaključni šolanje in se nauči sama poskrbeti zase
2. korak: ključna sporočila iz intervjuja, pridobljena z delnim opuščanjem in skrajševanjem za področje »družina« (kode prvega reda)
- v zavod je prišla zaradi težav doma, ker je mama veliko pila

<sup>12</sup> V nadaljevanju bom za sekundarno oblikovane vire uporabljala naslednje oznake: ujemanje informacij (U), dodatne informacije intervjuja (I), dodatne informacije dokumentacijskih virov (D)

- oče in mama sta se prepirala, zato je begala od doma
- v zavod je prišla, ker je mama tako hotela, potem je tudi T. pristala
- bila je »bogi otrok«, ker je mati pila, starša sta se prepirala
- v preteklosti je morala, ko je prišla iz šole, vedno sama skuhati zase
- z mamo se v preteklosti ni razumela, zdaj malo bolj, z očetom se še kar v redu razume
- ne želi govoriti o odnosu z mamo v preteklosti
- v preteklosti je imela dosti oblek, samo hrane ne
- starša sta se pred letom dni ločila, ne ve, če je to dobro za družino, po drugi strani pa je bolje, da sta se ločila, da ji ne bo treba gledati prepиров in da mama ne bo spet začela piti
- brat je 10 let starejši in se ne vidita veliko, ker živi pri puncu

#### 4. korak: oblikovanje sheme treh razredov glede na (ne)ujemanje kod drugega reda

informacije iz dokumentacije in intervjuja se ujemajo (U):	informacije iz intervjuja na bistven način dopolnjujejo informacije iz dokumentacije (I):	informacije iz dokumentacije na bistven način dopolnjujejo informacije intervjuja (D):
<ul style="list-style-type: none"> <li>- težave v družini</li> <li>- konfliktni odnos z mamo</li> <li>- vzgojna zanemarjenost</li> <li>- materin alkoholizem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ločitev staršev</li> <li>- razlogi za beganje od doma</li> <li>- odnosi v družini</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vzgojna nevodljivost</li> </ul>

#### 5. korak: določitev in opredelitev skupnih kategorij.

V naslednjem koraku sem drugega reda kode intervjuja in dokumentacije primerjala in ugotavljala, ali se nanašajo na podobne pojave, ki jih lahko združim v širše kategorije na vsakem od izbranih šestih področij (jaz sam, družina, šola, vrstniki in družba, interesi in usmeritev v prihodnosti, zavod). Pri tem sem uporabila postopek kategoriziranja, v katerem sem dala isto ime (oz. kodo tretjega reda) več različnim kodam (drugega reda; pojmom), pri katerih sem prepoznala skupno potezo za posamezno

življenjsko področje. Na osnovi tega sem za vsako od šestih področij analize določila sistem (shemo) kod tretjega reda (oz. kategorij) kot osnovo za nadaljnjo analizo. Vsako od teh kategorij sem podrobneje pismeno opredelila. Tabela 2 kaže shemo 11 kategorij (kod tretjega reda) za področje družina in njihove opredelitve.

Tabela 2: Ilustracija opredelitve skupnih kategorij pojmov po posameznih področjih (za področje družina).

## **DRUŽINA**

### **1. VZGOJNO RAVNANJE STARŠEV:**

Vse kode izjav, ki se nanašajo na opise, interpretacije, doživljanja, ki vključujejo pojme: vzgojna (ne)vodljivost, vzgojna (ne)moč staršev, vzgojni stil, interpretacije mladostnice o zadovoljenih potrebah v družini, (ne)pozornost s strani staršev, razlike v vzgoji med sorojenci, situacijski opisi starševske vzgoje, neenotnost vzgoje ipd.

### **2. ODNOSI IN DELOVANJE V DRUŽINI:**

Vse kode izjav, ki vključujejo opise, interpretacijo, doživljanja, pričakovanja, želje, in se navezujejo na opis medsebojnih odnosov v družini, kakovost komunikacij, konfliktnost in problemskost medosebnih odnosov, splošen opis družinskega vzdušja in na urejenost družinskih razmer. Kategorija ne vključuje kod, ki se nanašajo na alkoholizem in fizično nasilje družinskih članov.

### **3. PREVZEMANJE VLOGE ODRASLEGA V RAZLIČNIH DRUŽINSKIH SITUACIJAH:**

Vse kode izjav, ki izražajo sporočilo, da je mladostnica prevzela, zamenjala, nadomestila vlogo odraslega v različnih kratkotrajnih ali dolgotrajnih družinskih situacijah ali razmerah. Vlogo je lahko prevzela (ne)prostovoljno, zaradi občutka odgovornosti, ali je bila potisnjena vanjo (npr. gospodinjala družini, varovala in skrbela za sorojence ipd.)

### **4. FIZIČNO NASILJE STARŠEV DO MLADOSTNICE IN FIZIČNO NASILJE MED DRUŽINSKIMI ČLANI:**

Vse kode izjav, ki vključujejo opise, interpretacijo, doživljanje fizičnega nasilja posameznega družinskega člana, fizično obračunavanje med družinskimi člani, kakršnokoli obliko fizičnega nasilja v ožji, razširjeni ali rejniški družini. Kategorija ne vključuje kod konflikti v družini, ki opredeljujejo le izjave o konfliktnosti brez fizičnega nasilja.



**5. ODNOSI V REJNIŠKI DRUŽINI:**

Vse kode izjav, ki vključujejo opise, interpretacijo, doživljanje odnosov in življenje mladostnic v rejniških družinah.

**6. ALKOHOLIZEM V DRUŽINI, PROBLEMI POSAMEZNIH DRUŽINSKIH ČLANOV:**

Vse kode izjav, ki vključujejo prepoznavanje, opis, interpretacijo, doživljanje alkoholizma v družini in kode, ki vključujejo opis bolezni posameznikov, hospitalizacijo ter kode, ki so povezane z osebnimi problemi posameznih družinskih članov. Kategorija ne vključuje problemov družinskih članov z vzgojo in socialnoekonomskim položajem v družini.

**7. BEGANJE OD DOMA IN DRUGE OBLIKE SPOPRIJEMANJA V KRIZNIH DRUŽINSKIH SITUACIJAH:**

Vse kode izjav intervjuja, ki vključujejo opis, interpretacijo vedenja, funkcioniranja in posledic v iskanju izhoda iz problemskih oz. kriznih situacij v družini: beganje od doma, uporniško vedenje. Kategorija vključuje tudi kode izjav v dokumentaciji, v katerih so izpostavljene vedenjske posebnosti. Kategorija ne vključuje kod izjav o konfliktih v družini, zatekanje v alkohol in fizično obračunavanje.

**8. POMOČ IN PODPORA (V) DRUŽINI:**

Vse kode izjav, ki vključujejo opis, interpretacijo, doživljanje, potrebe po pomoči, nudenje pomoči v družini, med posameznimi družinskimi člani in kode izjav, ki vključujejo informacijo o pomoči družini od zunaj (npr. CSD, sosede, prijatelji). Kategorija vključuje tudi zaznamke uspešnih in neuspešnih oblik pomoči in podpore.

**9. SPOLNA ZLORABA IN SUM SPOLNE ZLORABE:**

Vse kode izjav, ki vključujejo informacije, opise, interpretacije, doživljanje spolne zlorabe mladostnice in sum dejanja spolne zlorabe v družini.

**10. SEPARACIJE:**

Vse kode izjav, ki vključujejo informacije, opise, interpretacije, doživljanja ob ločitvi, selitvi, premestitvi mladostnice iz ene družine v drugo družino; vse informacije, iz katerih je razvidna krajša, daljša ali trajna ločitev mladostnice od primarne družine.

**11. PODATKI O EKONOMSKEM, MATERIALNEM STANJU DRUŽINE:**

Vse kode izjav, ki vključujejo informacije, opise, interpretacijo ekonomskega in materialnega stanja družine: zaposlenost staršev, stanovanjske pogoje, finančne zmožnosti ipd.

## 6. korak: razvrščanje kod v skupne kategorije.

V tem koraku so sodelovali trije ocenjevalci (od katerih je bila ena avtorica te naloge), ki so morali kode drugega reda (iz 4. koraka) razvrščati v kode tretjega reda (ki sem jih določila v 5. koraku). Namen tega koraka je bil preverjanje skladnosti njihovih ocen oz. objektivnosti postopka razvrščanja nasploh. Ocenjevanje je potekalo po naslednjem postopku:

1. Seznanitev ocenjevalcev s problemom raziskave, metodološkimi posebnostmi in oblikovanimi kategorijami ter navodili za razvrščanje<sup>13</sup>.
2. Neodvisno in samostojno delo vsakega od treh ocenjevalcev (razvrščanje kod v kategorije – kode tretjega reda). Ob razvrščanju smo uporabili pravilo, da kod drugega reda nismo razvrstili nikoli v več kot le eno kategorijo – kodo tretjega reda.
3. Zapisovanje razvrstitev v skupno tabelo ujemanja ali neujemanja. Izakzalo se je, da smo v povprečju razvrstili 76% kod drugega reda v iste kategorije. Največje ujemanje smo dosegli za kode iz področja »šola« (89,5%) in najmanjše za področje »vrstniki in družba« (56,3%). Dobljene rezultate si razlagam z upoštevanjem naslednjih razlogov, ki so domnevno prispevali k ujemanju ali le delnemu ujemanju razvrščenih kod:
  - kategorije posameznih področij so se v nekaterih vidikih prekrivajo in smo med njimi postavili neke vrste »umetno« razmejitve,
  - ocenjevalci so smeli kode razvrstiti le v eno kategorijo vseh področij,
  - posamezne kategorije so bile opredeljene širokopomensko in večplastno,
  - na prepoznavanje ključnega pomena kode je vplivala tudi individualna naravnost posameznih ocenjevalcev,
  - kategorije ocenjevalcu v podajanju navodil morda niso bile dovolj natančno pojasnjene.
4. V zadnji fazi tega koraka smo vsi trije ocenjevalce skupaj pregledali vse kode, pri katerih razvrščanju se nismo skladali. Nato smo o pomenu kode in o sistemu kategorij toliko časa razpravljali, da smo dosegli popolno soglasje o tem, v katero kategorijo naj se neka koda uvrsti<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Kljub tesni povezanosti in prepletanju kategorij na posameznem področju in med področji sem se odločila, da kode izjav vedno razvrščamo le v eno in nikoli v več kategorij.

<sup>14</sup> V skupni razpravi smo v nekaj primerih kode področja premestili na drugo področje (npr. iz družine na področje o sebi ipd.) in se tako lažje uskladili v razvrščanju.

## 7. korak: oblikovanje tabel, ki kažejo ujemanje in neujemanje kod tretjega reda.

V tem koraku smo kode drugega reda iz trodelnih tabel (ne)ujemanja informacij dokumentacije in intervjujev (ki sem jih oblikovala v 4. koraku) dokončno uvrstili v kategorije (kode tretjega reda) ter oblikovali tabele, ki so prikazane v naslednjem poglavju.

## 4. Rezultati

### 4.1. Prikaz skupne kategorizacije kod po šestih področjih glede na ujemanje ali dopolnjevanje virov informacij

Tabele 3 do 8 kažejo, kako smo informacije iz intervjujev s 30 deklet in iz njihovih dokumentacij razvrščali glede na to, ali so se informacije iz obeh virov ujemale (U), ali so informacije iz intervjuja dopolnjevale informacije iz dokumentacije (I), ali pa so – obratno – informacije iz dokumentacije dopolnjevale informacije iz intervjuja (D). Posamezne tabele kažejo rezultate glede na šest obravnavanih področij (družina, o sebi, šola, vrstniki in družba, interesi in usmeritev za prihodnost, zavod). Uporabljene kategorije področja »družina« kaže tabela 2; za preostala področja smo razvili podobne sheme kategorij. V vseh tabelah so osenčena tista okenca, iz katerih je razvidno, da so informacije iz intervjujev pomembno dopolnjevala informacije iz dokumentacije.

Tabela 5: Skupna kategorizacija pripisanih kod informacijam, pridobljenim iz dokumentacije in intervjuja, za področje DRUŽINA.

Kategorija/vir informacij	U	I	D	S
1. Vzgojno ravnanje staršev	14	16	20	50
2. Odnosi in delovanje v družini	55	39	11	85
3. Prevezemanje vloge odraslega v različnih družinskih situacijah	0	2	0	2
4. Fizično nasilje staršev do mladostnice in fizično nasilje med družinskimi člani	7	8	2	17
5. Odnosi v rejniški družini	1	5	0	6
6. Problemi alkoholizma v družini, problemi posameznih družinskih članov	12	5	2	19
7. Beganje od doma in druge oblike spoprijemanja v kriznih situacijah	14	4	0	18

8. Pomoč in podpora družini in v družini	4	12	5	21
9. Spolna zloraba in sum spolne zlorabe	2	5	0	7
10. Separacije (ločitve, selitve, premestitve)	11	6	2	19
11. Podatki o ekonomskem in materialnem stanju družine	8	3	8	19
Skupaj	108	105	50	263

Tabela 4: Skupna kategorizacija pripisanih kod informacijam, pridobljenim iz dokumentacije in intervjuja, za področje ŠOLA.

Kategorija/vir informacij	U	I	D	S
1. Učna (ne)uspešnost	27	10	16	53
2. Motivacija za šolo in učenje	9	12	8	29
3. Izostajanje in razlogi za izostajanje od pouka	12	8	6	26
4. Potek in prelomnice v poteku šolanja	18	11	4	33
5. Želje v zvezi s šolanjem	2	12	0	14
6. Razlogi za popuščanje v šoli	1	14	0	15
7. Učna pomoč	3	7	5	15
8. Šolska samopodoba	1	1	2	4
9. Izvajanje prakse v okviru šolanja v zavodu	0	0	3	3
10. (Težave)vedenja v šoli	4	6	10	20
11. Učne navade	2	2	3	7
12. (Ne)sodelovanje staršev z šolo	0	0	3	3
13. Stigma in doživljanje stigme v šoli	0	3	1	4
Skupaj	79	86	61	226

Tabela 5: Skupna kategorizacija pripisanih kod informacijam, pridobljenim iz dokumentacije in intervjuja, za področje O SEBL.

Kategorija/vir informacij	U	I	D	S
1. Čustvene stiske in obremenitve	8	12	9	29
2. Obravnave, zdravljenje, hospitalizacije	5	3	1	9
3. Osebnostne lastnosti, značilnosti, naravnosti	25	28	23	76
4. Sprijemanje v težavnih in kriznih situacijah in vedenjske posebnosti	15	26	27	68

5. Uživanje in težave z uživanjem različnih drog (heroin, ekstazi, marihuana, alkohol, fleksanje z lepili ipd.)	1	15	1	14
6. Skrb za svoj zunanji izgled in higienske navade	3	1	7	11
7. Kazniva dejanja, odnos do kaznivih dejanj	3	4	1	8
8. Bolezni in zdravstvene težave	2	1	2	5
Skupaj	62	88	71	221

Tabela 6: Skupna kategorizacija pripisanih kod informacijam, pridobljenim iz dokumentacije in intervjuja, za področje VRSTNIKI IN DRUŽBA.

Kategorija/vir informacij	U	I	D	S
1. (Ne)sprejetost med vrstniki, v družbi	4	5	7	16
2. Težave druženja (vzpostavljanje stika, vzdrževanje odnosov ipd.)	2	5	4	11
3. Slab vpliv družbe	6	11	4	21
4. Odnos do nasprotnega spola	8	8	3	19
5. Vrednote in pomen družbe	2	22	1	25
6. Konfliktnost, fizično obračunavanje z vrstniki in v družbi	6	2	2	10
7. Značilnosti družb in druženja	3	19	4	26
8. Opis vedenja in funkcioniranja v družbi	9	6	16	31
Skupaj	40	78	41	159

Tabela 7: Skupna kategorizacija pripisanih kod informacijam, pridobljenim iz dokumentacije in intervjuja, za področje INTERESI IN ORIENTACIJA ZA PRIHODNOST.

Kategorija/vir informacij	U	I	D	S
1. Vrste interesov	10	18	1	29
2. (Ne) aktivnost v interesnih dejavnostih (interesna razgibanost)	9	6	5	20
3. Načrti v zvezi s šolo in pridobitvijo poklica	13	16	1	30
4. Osamosvojitve (poklic, stanovanje)	3	10	2	15
5. Vizija sprememb v odnosu do sebe	1	4	8	13

6. Negotovost, strah pred prihodnostjo	0	5	0	5
7. Ureditev odnosov z družino in drugimi	1	6	4	11
Skupaj	37	65	21	123

Tabela 8: Skupna kategorizacija pripisanih kod informacijam, pridobljenim iz dokumentacije in intervjuja, za področje ZAVOD.

Kategorija/vir informacij	U	I	D	S
1. Prilagoditev na zavodsko okolje	9	7	10	26
2. Razlogi za prihod v zavod	4	7	1	12
3. Spremembe v času bivanja v zavodu(ih)	4	4	1	9
4. Begi, razlogi za beganje iz zavoda	6	2	1	9
5. Podpora, pomoč, možnosti v zavodu	2	7	2	11
6. Bivanje v več zavodih	4	0	0	4
7. Pobuda za namestitev v zavod	2	4	1	7
8. Kvaliteta medosebnih odnosov v zavodu	12	16	15	41
9. Izkušnje zavoda (prednosti, omejitve)	1	19	2	22
Skupaj	44	66	31	141

Glede na vsote pripisanih kod posameznim področjem, zaključujemo, da je v ocenah življenjskega položaja mladostnic največ poročanja namenjeno področju družine, sledi področje šole in informacije o mladostnici, najmanj pa so v poročanju zajeti vrstniški odnosi in druženje, zavod in življenje mladostnice v zavodu ter interesi in usmeritve mladostnice za prihodnost.

Glede na pripisano število kod posameznim področjem ter ujemanja in dopolnilnih sporočil v samopredstavitvi in dokumentacijskih virih ugotavljamo naslednja zaporedja tematik:

- področja, na katerih se sporočila intervjuja in dokumentacije ujemajo, si sledijo po velikosti v naslednjem zaporedju (po padajočem obsegu ujemanja): družina, šola, o sebi, zavod, vrstniki in družba, interesi in usmeritev za prihodnost;
- področja, na katerih sporočila iz intervjuja pomembno dopolnjujejo sporočila iz dokumentacije, si sledijo po velikosti v naslednjem zaporedju (po padajočem obsegu ujemanja): družina, o sebi, šola, vrstniki in družba, interesi in orientacija za prihodnost, zavod;
- področja, na katerih sporočila iz dokumentacije pomembno dopolnjujejo sporočila iz intervjuja, si sledijo po velikosti v naslednjem zapo-

redju (po padajočem obsegu ujemanja): o sebi (informacije o mladostnici), šola, družina, vrstniki in družba, zavod, interesi in orientacija za prihodnost.

#### 4.2. Vsebina informacij, kjer samopredstavitev pomembno dopolni dokumentacijo

V naslednji preglednici prikazujemo razporejenost življenjskih tematik glede na to, ali se oba vira (dokumentacija in intervju) ujemata ali na različne načine dopolnjujeta. V nadaljevanju bom namenila pozornost predvsem dopolnilnim sporočilom samopredstavitve v različnih kategorijah posameznih življenjskih področij.

Tabela 9: Zastopanost življenjskih tematik glede na ujemanje sporočil iz obeh virov.

Ujemanje sporočil intervjuja in dokumentacije	Dodatne informacije v intervjuju	Dodatne informacije v dokumentaciji
<b>DRUŽINA</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• problemi posameznih družinskih članov in alkoholizem v družini</li> <li>• beganje od doma</li> <li>• separacije (ločitve, selitve, premestitve)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odnosi in funkcioniranje v družini</li> <li>• prevzemanje vloge odraslega v družini</li> <li>• agresivnost in fizično nasilje v družini</li> <li>• odnosi v rejniški družini</li> <li>• pomoč in podpora družini in v družini</li> <li>• spolna zloraba in sum spolne zlorabe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vzgojni pristopi in stili vzgoje v družini</li> <li>• podatki o ekonomskem in materialnem stanju družine</li> </ul>
<b>O SEBI</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• obravnave, zdravljenje, hospitalizacije</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• izpostavljene čustvene obremenitve</li> <li>• osebnostne lastnosti, značilnosti in naravnosti</li> <li>• uživanje in težave ob uživanju psihoaktivnih snovi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• spoprijemaje v težavnih in kriznih situacijah in vedenjske posebnosti*</li> <li>• skrb za zunanji videz in higienske navade</li> <li>• bolezni in zdravstvene težave</li> </ul>

Ujemanje sporočil intervjuja in dokumentacije	Dodatne informacije v intervjuju	Dodatne informacije v dokumentaciji
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kazniva dejanja in odnos do kaznivih dejanj</li> </ul>	
<b>ŠOLA</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• učna (ne)uspešnost</li> <li>• izostajanje in razlogi za izostajanje od pouka</li> <li>• potek in prelomnice v poteku šolanja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• motivacija za šolo in učenje</li> <li>• želje v zvezi s šolanjem</li> <li>• razlogi za popuščanje v šoli</li> <li>• učna pomoč</li> <li>• doživljanje stigme v šoli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samopodoba na šolskem področju</li> <li>• izvajanje šolske prakse</li> <li>• (težavno) vedenje v šoli</li> <li>• učne navade</li> <li>• sodelovanje staršev s šolo</li> </ul>
<b>VRSTNIKI, DRUŽBA</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• odnos do nasprotnega spola</li> <li>• konfliktnost, fizično obračunavanje z vrstniki, v družbi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• težave druženja (vpostavljanje stika, vzdrževanje odnosov)</li> <li>• slab vpliv družbe</li> <li>• vrednote in pomen družbe</li> <li>• značilnosti družb in druženja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (ne)sprejetost med vrstniki, v družbi</li> <li>• opis vedenja in funkcioniranja v družbi</li> </ul>
<b>INTERESI, ORIENTACIJA ZA PRIHODNOST</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• (ne)dejavnost, (ne)aktivnost v interesnih dejavnostih</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vrste interesov</li> <li>• načrti v zvezi s šolo in poklicem</li> <li>• osamosvojitve</li> <li>• negotovost, strah pred prihodnostjo</li> <li>• ureditev odnosov z družino in drugimi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• videnje sprememb v odnosu do sebe</li> </ul>



ZAVOD		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• begi, razlogi za beganje iz zavoda</li> <li>• podatki o bivanju v več zavodih</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• razlogi za prihod v zavod</li> <li>• spremembe v času bivanja v zavodu(ih)</li> <li>• podpora, pomoč, možnosti v zavodu(ih)</li> <li>• pobuda za prihod v zavod</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prilagoditev zavodskemu okolju</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kakovost medosebnih odnosov v zavodu</li> <li>• izkušnje v zavodu (prednosti, omejitve)</li> </ul>	

Iz postopka analize izpeljujem ugotovitve, ki pokažejo, katere življenjske teme na posameznih področjih mladostnice dodatno obravnavajo oziroma v zvezi z njimi širijo obseg informacij, medtem ko jih dokumentacijski viri morda (iz različnih razlogov) zanemarijo, ali jim namenijo manj pozornosti:

1. Med informacijami, kjer najdemo **ujemanje med dokumentacijo in intervjuji** se največkrat pojavljajo **najbolj izpostavljene značilnosti na posameznem življenjskem področju**. Med teke informacije/teme sodijo: vrste problemov v družini, pogostost beganja od doma, podatki o selitvah, ločitvah, separacijah, podatki o boleznih in zdravljenju in drugih obravnava, podatki o učnem uspehu, prelomnicah šolanja, razlogih za neuspešnost v šoli, na področju vrstniki - družba se prav tako ujemajo podatki, ki so tudi sicer nekako »javno poznani«, npr. pretepi, konfliktni odnosi z vrstniki. Prav tako je veliko ujemanja v predstavitvi interesov, predvsem v času bivanja v zavodu, ter osnovne informacije o bivanju v enem ali več zavodih in begih iz zavoda.
2. **Informacije iz intervjuja najpogosteje dopolnjujejo tiste iz dokumentacije**, kadar gre za poudarek na **opisih kakovosti v mreži socialnih odnosov in problemskih vidikih** na posameznih življenjskih področjih.

Značilnosti odnosov, ki so v dokumentaciji morda le nakazane ali zgolj na kratko poimenovane, so v samopredstavitvi opisane mrežno, širše in podrobneje. Kot dodatno izpostavljen vidik izstopa problematika, ki v dokumentaciji ni posebno izražena, v samopredstavitvah pa so to osrednje teme poročanja. Med najbolj izrazitimi so teme uživanje in težave z uživanjem drog ter soočanje in predelovanje izkušnje spolne zlorabe.

3. Dokumentacija najpogosteje dopolnjuje informacije iz intervjuja, ko gre za bolj specifične ugotovitve in posebnosti mladostnic, ki jih opisujejo strokovnjaki posameznih disciplin. V našem primeru gre predvsem za obsežnejša psihološka poročila in poročila vzgojiteljev, ki podrobneje predstavljajo psihološki, osebnostni in vedenjski profil mladostnic. Z vidika različnih disciplin so posamezne lastnosti in značilnosti mladostnice sistematično prikazane. Npr. v psiholoških poročilih: status kognitivnih sposobnosti, težave intelektualnega funkcioniranja, struktura in karakteristike osebnosti, etiološko pojasnjevanje narave motnje, značilnosti emocionalnega razvoja, način in zadovoljevanje psiholoških potreb, indikatorji nevrotskih in psihotičnih tendenc ipd. V poročilih vzgojiteljev pa prepoznam naslednjo sistematičnost poročanja: kako se mladostnica ujame in znajde v okolju zavoda, vključevanje v vrstniško skupino, odnos do avtoritet in odraslih, sprejemanje pravil delovanja zavoda, kulturne, higienske in učne navade, interesi in preživljanje prostega časa, odnos do lastne in tuje lastnine, odnos do kaznivega dejanja ipd.

V nadaljevanju ne bom podrobneje predstavljala rezultatov iz vseh obravnavanih življenjskih tematik, temveč bom za ponazoritev izbrala primera dveh kategorij področja »družina«, v katerih je izražen prispevek informacij, ki sem jih pridobila v pogovoru z mladostnicami.

#### 4.2.1. Prikaz primera, kjer informacije samopredstavitve prispevajo k razširjenem razumevanju kategorije »odnosi in delovanje v družini«

V samopredstavitvi so za področje »družina« razširjeno ali dodatno podane informacije v naslednjih kategorijah pojmov: *odnosi in delovanje v družini, prevzemanje vloge odraslega v družini, agresivnost in fizično nasilje v družini, odnosi v rejniški družini, pomoč in podpora družini in v družini ter spolna zloraba in sum spolne zlorabe.*

Ujemanje in dopolnjevanje informacij v kategoriji »odnosi in funkcioniranje v družini« bom prikazala s tipičnim primerom.

Tabela 10: Prikaz navedka iz dokumentacije in navedkov iz intervjuja na isto temo (primer št. 6).

Zaznamek iz dokumentacije:

*...težavna vedenjska in družinska problematika, nesoglasja in težave doma, bega od doma, staršev ne uboga in se ne drži dogovorov, iz tega izhajajo nevzdržne domače razmere, oče fizično obračunava z mladostnico in je grob tudi do matere*

Navedki iz intervjuja:

1. **O nesoglasjih in težavah v družini** (mladostnica iz svojega zornega kota prispeva k razširjenemu razumevanju svoje življenjske situacije):

*Sestra se je odselila že prej, ker se ni razumela z očetom, tudi brat se je skregal z očetom in se pred dvema mesecema odselil, ima tudi svojo službo..., bratec pa je mongoloiden in je z njim dosti dela, star je eno leto. Ko se je bratec rodil, so se začeli problemi.*

*Ko sta se mami in oči poročila, se je začelo nasilje, oče je mamo varal, ona je odšla nazaj k mami, se hotela ločit, potem je prišel po dveh tednih k njej in mu je bilo hudo, da jo je pač udaril, in mama se je spet vrnila.*

*...ko je mami začela hodit v službo, je bil oče ljubosumen in je ni pustil nikamor. Ona nima nobene prijateljice, s katero bi šla ven, da bi se malo sprostila, ker si ne upa reči, da bi šla. S tem se je vse spremenilo. To njo duši, potem se to prenese na nas. Oče je bolj živčen človek, nasilen. Situacija doma je zelo zategnjena.*

2. **O vzdušju v družini** (mladostnica dodatno osvetli):

*Vsi smo bili veseli, da ni bilo očija doma. Ko je prišel oče domov, smo šli vsi v sobo, mami je bila v kuhinji. Malo smo sedeli skupaj, zvečer pa, če smo gledali kakšen film, smo bili bolj tiho, nihče si ni upal govorit o tem. Malo smo se pogovarjali doma. To je bilo na splošno.*

3. **O odnosih s sorojenci** (mladostnica dodatno osvetli):

*Starejši brat in sestra sta me vedno tako malo gor vlekla. Z bratom sem se razumela bolj povrhu. S starejšo sestro sva si bili bolj blizu, vedno mi je pomagala, mi kaj dala, tudi sedaj hodim k njej na obiske.*

3. **O odnosu s staršema** (mladostnica dodatno osvetli):

*Z očetom se ne razumem, že od malega, tudi mama je bila dosti tepena od njega, tako da sem imela jaz strah do njega, ker se mu nisem upala povedat, kar sem mislila. Bala sem se ga. Opazil je, da se ga bojim in je dobil oblast nad mano še višjo, kakor jo sicer ima.*

*Z mamo se zelo dobro razumem, ona bi mi dala vse, bilo ji je hudo, ko sem odšla sem, sama je dosti trpela.*

V danem primeru bi lahko rekli, da je iz zaznamka v dokumentaciji razvidna le povzema na problemska usmeritev; prepoznavanje problemov v družini ter izpostavljanje pretežno nesprejemljivega, težavnega vedenja mladostnice v danih razmerah.

#### 4.2.2. Prikaz primera, kjer informacije samopredstavitve dodatno osvetljujejo razmere v družini (kategorija »prevzemanje vloge odraslega v družini«)

Kategorijo »prevzemanje vloge odraslega v družini« sem oblikovala izključno na podlagi intervjujev, v katerih je bila ta tema posebno in neposredno izpostavljena. V dokumentaciji se nekatera poročila te teme dotaknejo v okviru pojma »neugodne okoliščine družinskega dogajanja« (npr. št. 28 - *mama je bila zaradi bolezni dalj časa odsotna in otroci so bili večino časa več ali manj prepuščeni sami sebi ... ipd.*). Do »prevzemanja vloge odrasle osebe« je v omenjenih primerih prišlo prostovoljno, ponavadi iz občutka odgovornosti mladostnice do posameznih družinskih članov (mame, sorojencev...), po sili nastalih razmer v družini, ali pa poročajo, da so bile v vlogo »odraslega« potisnjene. Slika 1 kaže poskus kategoriziranja tovrstnih izjav v nekaj tipov prevzemanja vloge odraslega v družini:

Tabela 11: Vidiki oz. tipi prevzemanja vlog odraslega.

VIDIKI/TIPI PREVZEMANJA VLOGE ODRASLEGA:
<p>Prispevek k boljšemu materialnemu položaju v družini</p> <p><i>Očeta ni ... tako jaz pomagam, da boljše živimo. Svojo štipendijo dam, sedaj smo kupili postelje, pa telefon...</i></p>
<p>Prevzemanje gospodinjske vloge</p> <p><i>Ko sem bla doma, je brat šel zjutraj v šolo, oče pa je že pred mel službo, pa sem jast morala bit doma, kot da bi bla mama njihova. Tem pa sem se zjutraj zbudla, pa mal pospravla po hiši, ne,</i></p>
<p>Skrb in odgovornost za sorojence</p> <p><i>Jaz sem že pri 9 letih kuhala, mama je bila bolna in jaz sem tako poskrbela za tamala dva... smo mel veliko skrbi, za malega sem jaz skrbela že od mojega 11 leta...</i></p>
<p>V otroštvu sam/a skrbela zase</p> <p><i>Že v OŠ, če sem jaz hotla kaj jest, sem si morala že v 1.r sama kuhat, prat in za vse skrbet zase, oče je bil v tujini, ona pa je bila skoz pijana...</i></p>

### Vloga psevdopartnerja

*Jaz sem njega vprašala, drug dan po tistem je to blo, zakaj je pršlo do tega. Je reku, ja mamica je imela menstruacijo. To se pravi, če je ona imela menstruacijo, se je pol mogu name spravt. Sploh vam ne znam opisat zakaj, če je ona imela menstruacijo, zakaj se je šel pol na svojo lastno hčerko spravt*

Poseganje v odnose med staršema in reševanje konfliktnih odnosov med njima

*Mamo je oče maltretiral, se je hotla enostavno ubit ...sem potem jest šla enkrat k zdravniku in sem rekla, da ji pač ne sme več dajat tablet, ker si uničuje življenje in nas hoče pustit. Od takrat pa ni dobila več nobenih tablet.*

Ob upoštevanju zaznamkov dokumentacije celotnega vzorca raziskave ugotavljam, da informacije dokumentacije (pretežno) *povzemanlo in bolj generalno pojasnijo razmere in odnose v družini, izjave so kratke, večpomenske, pojmi večplastni*. Izjave mladostnic pa predstavljajo kronološko bolj ali manj (odvisno od primera) pregledno razumevanje odnosov in razvoja družinskih razmer, ki je v izjavah značilno predstavljeno z vrsto konkretizacij opisov. Opisi in primeri življenjskih razmer in odnosnih situacij so obsežnejši, kot jih zasledimo v dokumentacijskih virih. Samopredstavitve vključujejo zgoščeno, vživeto, doživljajsko, vedenjsko opisno in spoznavno sestavino pripovedi v opisu različnih dogodkov in situacij v družini. V opisih odnosov in razmer so v samopredstavitvi izpostavljene zadovoljene in nezadovoljene potrebe, kot jih doživljajo mladostnice v odnosu do posameznih članov v različnih družinskih situacijah v preteklosti in sedanosti. V samopredstavitvi mladostnice izpostavijo dodatne informacije iz družinskega življenja, ki jih evaluirajo kot pomembne zase in za druge družinske člane v razvoju družinskih razmer. Izpostavljen je opis lastnega vedenja in funkcioniranja posameznih družinskih članov v različnih družinskih situacijah.

Obsežni opisi in primeri razmerij v družini nam dajejo pregledno sliko družinskih odnosov s predstavitvijo posameznih družinskih članov, ki jih mladostnica doživlja podporno ali obremenilno, in so s tem pomembni za oceno njenega položaja - pomemben podatek o viru podpornih dejavnikov v družini, ki jih lahko identificiramo kot vire pomoči v načrtovanju socialnopedagoških intervencij.

## 5. Razprava in zaključki

Tako kot se v ujemajočih informacijah posredno odraža sprejeta vloga »zavodske gojenke«, se v dopolnilnih informacijah dokumentacijskih virov primarno odrazi »vloga strokovnjaka«, ki dosledno sledi svojem strokovnemu področju in v oceni mladostnice prispeva sistematično urejen opis, ki vključuje vrednotenje in pojasnjevanje položaja mladostnice. Če izhajamo iz poudarkov Wolfensbergerja (prim. Dekleva, 1995), je v luči normalizacije pomembno, kako mladostnice opredeljujejo ustanove. Kljub temu, da nismo podrobneje analizirali dopolnilnih informacij dokumentacijskih virov, iz prikazov ugotavljamo, da so informacije strokovnjakov bolj usmerjene v prikaze primanjkljajev in le nekatere tudi dopolnjene s prikazi varovalnih dejavnikov in predlogi možnih intervencij.

Menimo, da je naravnost in usmerjenost v prikaz primanjkljajev zelo zakoreninjen vidik v strokovni praksi in spreminjanje le-tega je težaven in dolgoročen proces. Potrebno bi bilo strokovnjake seznanjati z drugačnimi možnostmi ocenjevanja in obravnavanja težav posameznikov v socialni integraciji, na način, ki bi spodbujal k prepoznavanju in razumevanju tako šibkih kot tudi močnih področij v življenju posameznika in s tem prispeval k normalizaciji življenja.

Samopredstavitve (subjektivno razumevanje in konceptualizacija lastne življenjske situacije) prispevajo naslednje značilne vsebinske in konceptualne tipe informacij:

- Intervju konceptualno dopolnjuje dokumentacijske vire z jedrno izpostavljenimi osebnimi zgodbami, večperspektivnostjo v podajanju izjav<sup>15</sup>, razlagalnostjo življenjskih odnosov in okoliščin ter konkretiziranimi opisi življenjskih dogodkov.
- Intervju vsebinsko dopolnjuje vire dokumentacije s specifično izpostavljenimi temami in težavami na osebnem (npr. različne čustvene stiske in obremenitve), družinskem (npr. prevzemanje različnih vlog v družini, predelovanje izkušnje posilstva) in drugih življenjskih področjih.
- V intervjuju sledimo prikazu pomembnih, občasnih in sedanjih življenjskih tematik, kot jih doživljajo in opisujejo mladostnice.
- Izpostavljene življenjske tematike osvetljujejo - v povezavi z raznovrst-

<sup>15</sup> Mladostnice se postavljajo v svojo ali v perspektive drugega, staršev, prijateljev, sorojencev ipd., medtem ko je v dokumentaciji prevladujoča perspektiva strokovnjaka.

nimi spoprijemalnimi mehanizmi, tako pri sebi kot pri osebah v njihovem ožjem matičnem okolju - dejavniki, ki so korektivno ali blažilno delovali na umeščanje intervjuvane osebe v socialni prostor.

Mladostnicam je bila postavljena naloga, da predstavijo svoj življenjski položaj, da predstavijo svoje težave na posameznih področjih ter svoje načrte in želje za prihodnost. V pripovedih prihaja do izraza več različnih komponent, iz katerih lahko sklepamo, da so med drugim tudi odraz specifičnih razvojnih nalog in značilnosti tega obdobja:

- spoznanja o lastnih sposobnostih, lastnostih in značilnostih in občasnih težavah pri izražanju le - teh,
- izražene so želje mladostnic, kakšne bi želele biti in kaj bi želele doseči,
- delno prikrito in delno odprto so izražena pričakovanja do odraslih, tudi tista, ki so zanje posebna obremenitev,
- v nekaterih samopredstavitvah zasledimo razliko v konceptualizaciji spoznavnih sposobnosti, ki niso v skladu s predstavitvijo lastnih ravnanj. Na primer, nekatere mladostnice se predstavijo kot »samostojne«, toda sočasno poročajo o težavah uravnotežanja tega koncepta na posameznih življenjskih področjih (npr. v prijateljstvu, ali odnosih do staršev, vzgojiteljev ipd.),
- mladostnice izpostavljajo neugodne izkušnje, ki izhajajo iz ambivalentnega odnosa, napetosti, želja, pričakovanj in dejanskega vsakodnevnega življenja,
- mladostnice se zavedajo razkoraka med »željenim« in resničnostjo vsakodnevnih življenjskih situacij in pogojev, ki jim bodo morale zadostiti, ter ovir, ki jim lahko stopijo na pot pri uresničevanju ciljev in želja.

Ugotavljamo, da se lahko iz intervjujev mladostnic delno seznanimo z značilnostmi in razvojnim dogajanjem v adolescentnem obdobju, prvenstveno pa smo v prikazu rezultatov sledili analizi in konstrukciji ključnih pomenskih izjav in manj razvojnim značilnostim tega obdobja. Ugotavljamo pa, da nam informacije pomenijo neke vrste zemljevide dogajanja v življenju posameznic, iz katerih lahko posredno sklepamo tudi o razvojnem dogajanju. S tem, ko želimo razumeti proces delovanja in oblikovanja identitete v tem obdobju, lahko posledično s svojim pedagoškim ravnanjem omogočamo optimalno organiziranje interakcij, v katerih bo omogočen proces, da mladostnica dosega vse boljše uravnoteženost lastne konceptualne sheme.

Morda nekaj več pozornosti namenimo še specifičnim temam, kjer smo opazili največji razkorak v obsegu informacij in tematiziranju v enem ali drugem viru. Tak razkorak se pokaže pri tematiziranju spolne zlorabe in uživanja drog. Omenjeni temi sta v dokumentaciji največkrat izpostavljeni z naslednjimi izrazi: »sum spolne zlorabe«, »težave z uživanjem drog«. Za razliko od drugih področij, npr. družine in življenjskih tem na tem področju, ki je v dokumentacijskih virih obsežno in sistematično razdelano, v teh drugih primerih ne zasledimo zaznamkov, ali pa so ti zelo kratki, v enem ali dveh stavkih.

Ta ugotovitev nas navaja k razmišljanju in iskanju razlag za tovrsten pojav. Porajajo se nam naslednja vprašanja: Zakaj vzgojitelji in drugi strokovnjaki o tem lažje spregovorijo<sup>16</sup>, tega pa v uradnih dokumentih ne predstavljajo in opisujejo? Se jim te informacije ne zdijo toliko pomembne kot mladostnicam? Ali ne poročajo o tem zato, ker nimajo jasnih strokovnih smernic ali jim primanjkuje kriterijev za ocenjevanje in pojasnjevanje teh problemskih položajev. Ali ne poročajo o tem, ker menijo, da bi s tem škodovali mladostnici? Ali ne poročajo o tem iz osebnih razlogov in lastnega neugodja? Nasprotno, mladostnice o tem poročajo zelo odprto in zdi se, da so te teme zanje zelo pomembne. Morda bi v raziskovanju teh področij kot strokovnjaki v prihodnje izhajali iz pogovorov z mladostnicami (ne iz dokumentacijskih virov) in tako dobili bolj realno sliko o izpostavljanju in obravnavanju omenjene problematike.

Naj na koncu izpostavimo še nekaj misli, ki podpirajo dejavno udeležbo posameznika v ocenjevalnem procesu njegovega življenjskega položaja. Temeljno načelo vsake socialnopedagoške obravnave je spoštovanje in krepitev posameznikove avtonomije, upoštevanje uporabnikov kot subjektov akcij, ki izkoriščajo ustrezne vire, da bi dosegli specifične cilje, ter odgovornih oseb, ki so sposobne sprejemati lastne odločitve. Posledica take naravnosti v oceni položaja je, da socialni pedagog primarno ne deluje drugače kot s predstavitvijo argumentov, ki opravičujejo cilje, pomene in posledice. Mladostniki v večini primerov niso vključeni v obravnavo brez lastne privolitve, prav tako pa tudi niso izpostavljeni socialnoekološkim okoliščinam, v katerih ne bi mogli nadzorovati učinkov. Potemtakem naj diagnoze in iz njih izpeljane vzgojne intervencije podpirajo sposobnost posameznikov pri tem, da se sami racionalno in emocionalno odločajo.

Namen socialnopedagoškega diagnosticiranja in posredovanja je, da za-

<sup>16</sup> Tak vtis sem dobila iz pogovorov z vzgojitelji.



gotavlja posamezniku doseči tak nivo, da bo sposoben samostojnega delovanja in občutka lastne identitete. Tako bi adolescentom z vedenjskimi težavami morali pomagati pri izgradnji predstave o resničnosti in izgrajevanju lastne kompetence vse dotlej, dokler ne bodo sposobni usmerjati in interpretirati lastnega delovanja. V tem smislu mora socialni pedagog ne le presojati in ocenjevati, ampak delovati predvsem kot zagovornik, varuh in svetovalec, ki je poklicno usposobljen za pomoč mladostnikom. Mladostnike lahko v pogovoru in komunikaciji usposablja, da si pomagajo sami, da se žosvobodijo' in odkrijejo svoje skrite in še neizražene sposobnosti. Samopredstavitve na vzgojnem področju pomeni diskurz, v katerem skušata socialni pedagog in posameznik oceniti in najti primerne rešitve za probleme in tako ustvariti interakcijo, v kateri imata oba enake pravice in je sankcij čim manj.

Kvalitativna analiza samopredstavitve, kot smo jo predstavili v tej nalogi, je le ena od možnih metod, ki ima številne različice. Če jo bomo upoštevali, bomo povečali uvid v to, kako mladostniki dojemajo sebe in svoje socialno okolje ter svoje možnosti za spoprijemanje s problemi, kar lahko izboljša kakovost socialnopedagoškega dela, saj nas vodi k boljšemu razumevanju mladostnikov.

Umeščanje samopredstavitve pa zahteva tudi korenito spreminjanje miselnosti o strokovni vlogi in pomenu socialnopedagoškega ocenjevanja in obravnave.

## 6. Literatura

Bečaj, J. (1989). Kriteriji za oddajo v vzgojni zavod. Ptički brez gnezda, 13, št.27, s. 7-30.

Damon, W., Hart, D. (1988). Self-understanding in childhood and adolescence. New York: Cambridge University Press.

Dekleva, B. (1993). Prikaz Wolfensbergerjevega razumevanja in vprašalnika normalizacije. V Dekleva, B. (ur.): Življenje v zavodu in potrebe otrok (normalizacija). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Edelbrock, C. & Costello, A. (1984). Structured Psychiatric Interviews for Children and Adolescents. V G. Goldstein & M. Hersen (ur.): Handbook of Psychological Assessment. Elmsford: Pergamon Press.

Garbarino, J. in ostali (1992). What children can tell us. San Francisco: Jossey - Bass Publishers.

Hvalec, B. in Knafelc, M. (1984). Analiza, sinteza in kritični pregled dokumentacije o programu vzgojnega in prevzgojnega dela v vzgojnih. Ptički brez gnezda .9 (20), 6-9.

Mesec, B. (1989). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Miles, M.B. in Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis. London: Sage Publications.

Mollenhauer, K. in Uhlendorff, U. (1995). Sozialpädagogische Diagnosen II. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Müller, B. (1994). Sozialpädagogisches Können - Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Muuss, R. (1996). Theories of adolescence (6<sup>th</sup> ed.). London: McGraw Hill comp.

Nastran-Ule, M. (1997). Temelji socialne psihologije (2. dopolnjena izdaja). Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče Ljubljana.

Opara, D. (1998). Kako do skupne diagnoze? Defektologica Slovenica, 6 (3), 63-73.

Polak, A. (1996). Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoških smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta

Uhlendorff, U. (1997). Socijalnopedagoške diagnoze III. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Young, J. G, O'Éien, J. D., Gutterman, E. M. in Cohen, Ph. (1987). Research on the Clinical Interview. Journal of the Child and Adolescent Psychiatry, 26 (5), 613-620.

*Izvirni znanstveni članek, prejet septembra 1999.*

# Objektivnost kvalitativnega raziskovanja

## Objectivity of qualitative research

*Roman Koštal*

### *Povzetek*

*Roman Koštal, prof. soc. ped., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana.* *Esej obravnava objektivnost in resničnost znanstvenih spoznanj, do katerih pridemo z raziskovanjem in z uporabo kvalitativne metodologije. Pri tem se sklicuje na rezultate slovenskega raziskovalnega projekta »Socialnopedagoške diagnoze«. Eno od vprašanj tega projekta je bilo, kateri so ogrožujoči in varovalni dejavniki biopsihosocialnega razvoja mladostnikov/ic ter kako te dejavnike doživljajo mladostniki/ce sami (ali jih doživljajo kot varovalne ali ogrožujoče za svoj razvoj). Mladostnikovo dojemanje je le ena od (vsaj dveh) resnic (pogledov) in pisec se ob tem sprašuje, katera resnica je prava, oz. v kakšnem smislu ter z uporabo kakšnih kriterijev lahko kot pravo izberemo resnico mladostnikov.*

*Ključne besede: kvalitativna metodologija, objektivnost in resničnost spoznanja, konsenzualna in korespondenčna teorija resnice*

### Abstract

*This essay discusses objectivity and veracity of scientific cognition resulting from research and qualitative methodology approaches. It draws on the results of a Slovenian research project titled 'Sociopedagogical diagnosis'. One of the questions of this project evolved around the protective and risk factors in the biopsychological development of adolescents and the way adolescents perceive these elements themselves (whether they see them as risk or protective factors in their development). Adolescent's perceptions are only one of (at least two) truths (views): the author asks which is the right one, and in what sense and by applying what criteria the adolescent truth can be chosen as the right one.*

**Key words:** *qualitative methodology, objectivity and validity of the scientific data, consensual and correspondental theory of truth*

## 1. Uvod

Pisec tega članka sem sodelavec pri raziskovalnem projektu, ki nosi naslov **Socialnopedagoške diagnoze** (samopercepcija in samoprezentacija otrok in mladostnikov s težavami v socialni integraciji, kot osnova za oblikovanje individualnih vzgojnih programov)<sup>17</sup>. Projekt temelji na metodologiji kvalitativnega raziskovanja.

Eno od pomembnejših raziskovalnih vprašanj je, kako mladostniki/ce razmišljajo o lastnih življenjskih izkušnjah, kako jih vrednotijo, oz. ali jih prepoznavajo kot varovalne ali ogrožujoče za njihov lastni osebni razvoj.

V prvem delu članka na kratko opisujem raziskovalni projekt. V nadaljevanju prispevka povzemam pojmovanja kvalitativnega raziskovanja nekaterih avtorjev in se s tem bližam tudi osrednjemu vprašanju – objektivnosti in resničnosti znanstvenih spoznanj, do katerih smo prišli med delom na omenjenem projektu s kvalitativnim načinom raziskovanja. Ker pa se bodo spoznanja nanašala na dejavnike, ki so jih mladostniki doživ-

<sup>17</sup> Vodja projekta je doc. dr. Alenka Kobolt, njegov institucionalni nosilec pa Pedagoška fakulteta v Ljubljani. Projekt financira Ministrstvo za znanost in tehnologijo RS.

ljali in razumeli kot varovalne ali pa ogrožujoče za njihov psihosocialni razvoj, podajam tudi (strokovne) opredelitve varovalnosti/rizičnosti.

## 2. Kratka predstavitev (izhodiščnega) raziskovalnega projekta

Koboltova (1996) poudarja, da so klasična, na medicinskem modelu utemeljena diagnosticiranja in razvrščanja otrok in mladostnikov s težavami v socialni integraciji v svetu presežena. Ugotovili so, da sedanje diagnostične kategorije ne ustrezajo današnji značilni sliki težav posameznega otroka in značilnostim njegovega razvoja, kot tudi ne značilnostim primarnega socializacijskega okolja – družine.

Avtorica govori o sodobni diagnostiki, ki je procesna, upošteva okoliščine otrokovega življenja in se zaveda tudi vpliva strokovnjaka, ki diagnozo oblikuje. V vedno večji meri se tako upošteva tudi samodojemanje in samorazlago posameznika, njegovo doživljanje razvojnih nalog in opredeljevanje razvojnih načrtov, kar kaže predvsem (Kobolt, 1996: 2):

- socializacijske poti mladih, ki imajo težave pri vključevanju v socialno okolje
- najpogostejše obremenitve in dejavnike tveganja na tej poti
- posledice te socializacijske poti na polju samoznavanja in obvladovanja razvojnih nalog otrok in mladostnikov v našem družbenem okolju
- posameznikove poglede na svoj trenutni življenjski položaj in poglede na prihodnost
- bistvene premise, na katerih lahko oblikujemo individualni vzgojni načrt in načrt socialnopedagoške pomoči za posameznika – v katere tipične skupine »prevladujočih problemov« in prevladujočih intervencij kot poskusa preprečitve, omilitve in socialno – terapevtske intervencije lahko strokovnjaki usmerijo svoje preprečevalno, usmerjevalno in terapevtsko delovanje ».

Namen raziskave je; na razmeroma velikem vzorcu ( $n = 87$ ) dobiti temeljne podatke o samopredstavitvi/samodojemanju otrok in mladostnikov in oceno lastnih življenjskih položajev ter razvojnih načrtov; te informacije z upoštevanjem novih teoretičnih paradigem ovrednotiti; določiti osnovne skupine značilnih samopredstavitvev; na tej podlagi razvijati konceptualno drugačne oblike individualne in skupinske socialnopedagoške pomoči (Kobolt, 1996).

Temeljna metoda za evalvacijo in predstavitev stanja na raziskovalnem področju je metoda neposrednega stika z otrokom/mladostnikom. Temeljni vir pridobivanja podatkov je metoda polstrukturiranega intervjuja z otroki/mladostniki.

Kot je že iz podnaslova prispevka razvidno, nas pri raziskovanju zanima **samodojemanje** in **samopredstavitve** otrokovega/mladostnikovega življenja, oz. če smo nekoliko bolj natančni –na določeni raziskovalni stopnji nas je zanimalo, katere vplive v lastnem življenju so mladostniki doživeli kot varovalne in katere kot ogrožujoče v smislu vplivanja teh dejavnikov na njihov psihosocialni razvoj in zdravje. Če želimo pravkar omenjeno vprašanje pogledati z metodološkega stališča, se zdi, da so na tem mestu priročnejše nekatere metode in pristopi kvalitativnega raziskovanja. Nemenimo jim nekaj prostora.

### 3. Nekaterne pogloblitve značilnosti kvalitativnega raziskovanja

O kvalitativnem empiričnem raziskovanju govori Sagadin (1991) kot o raziskovanju, ki se je razvilo v samostojno obliko raziskovanja kot antipod kvantitativnemu raziskovanju. Njegove pogloblitve značilnosti povzema takole:

1. kvalitativno raziskovanje raziskuje kakovost situacij, dejavnosti, procesov, proizvodov, odnosov med ljudmi, idr.
2. uporablja kvalitativne raziskovalne tehnike, predvsem take, ki opravljajo svojo vlogo neposredno v rokah samega raziskovalca. Po taki vlogi prednjačita zlasti nestrukturirano opazovanje z raziskovalčevo udeležbo in nestrukturirani intervju. Za zbiranje podatkov je značilna komunikacija med raziskovalci in osebami raziskovanih situacij
3. ključni dejavnik v raziskovanju je raziskovalec, ki osebno, na kraju samem spoznava socialno okolje
4. raziskovanje je usmerjeno bolj v induktivno analizo podatkov in pridobivanje hipotez, kot v vnaprejšnje deduktivno postavljanje hipotez in njihovo kasnejše preverjanje
5. raziskovanje se usmerja na probleme manjšega obsega, bolj v obliki študije primerov
6. raziskovanje temelji na interpretativni (naturalistični, fenomenološki, hermenevtični) paradigmi, s poudarkom na razumevanju raziskovanih situacij z vidika njihovih udeležencev (akterjev).

Podobno poudarja tudi Mesec (1998) pri predstavljanju načel kvalitativnega raziskovanja, da so izhodišča kvalitativne raziskave predvsem stvarne, praktične, vsakdanje težave ljudi (in ne toliko teoretični deli posamezne vede). V skladu s tem naj raziskovalec ne raziskuje le tega, kar zanima njega, ampak tudi in predvsem tisto, kar je pomembno z vidika raziskovanih.

Tudi Fraenkel in Wallen (cit. po Sagadin, 1991) menita, da pri kvalitativnem raziskovanju raziskovalce še posebno zanimajo osebna mnenja ljudi v raziskovanih situacijah, njihove domneve, motivi, razlogi, cilji in vrednote.

Finch (cit. po Sagadin, 1991) prav tako meni, da kvalitativno raziskovanje odkriva pomene, ki jih udeleženci pripisujejo dogodkom in procesom. Govori o t.i. interpretativni epistemologiji, ki poudarja razumevanje smisla (pomena) socialnega sveta z vidika njegovih akterjev.

Hitchcock in Hughes (cit. po Sagadin, 1991) v tem smislu govorita o pozitivističnem in interpretativnem modelu, pri čemer za prvoomenjenega trdita, da je v bistvu tradicionalno empirično – analitično raziskovanje. Model je kot tak vezan na kavzalno paradigmo (ni pa ji identičen), na vnaprejšnje deduktivno postavljanje raziskovalnih hipotez in na kvantitativno metodologijo. Interpretativni model ima interpretativno paradigmatško podlago, pot do hipotez in teorij je induktivna, metodološko-tehnična plat pa kvalitativna. Pisca menita, da je za kvalitativnega raziskovalca ključno vprašanje, kako priti do avtentičnega poročila o življenju oseb v raziskovani situaciji, ne da bi podatke na silo tlačili v neko teorijo, oz. da bi resničnost silili v nek kalup.

Po Fettermanu (cit. po Sagadin, 1991), težijo pozitivisti za socialnimi dejstvi, ne glede na subjektivna dojetanja posameznikov, medtem ko si fenomenološko usmerjeni raziskovalci prizadevajo razumeti človeško vedenje z vidika udeležencev. Z drugimi besedami – slednjim je pomembnejše tisto, kar osebe v raziskovani situaciji mislijo, da je resnično, kakor pa objektivna resničnost. Tisto, v kar ljudje verjamejo, pač vpliva na njihovo delovanje, le - to pa ima realne posledice. Seveda to še ne pomeni, da se raziskovanje ukvarja zgolj s tistim, za kar raziskovani menijo, da je resnično, ne glede na to, kako to ustreza objektivni resnici.

Guba in Lincoln (cit. po Sagadin, 1991) govorita o konvencionalni in alternativni paradigmi:

### **1. konvencionalna paradigma:**

- temelji na ontološki predpostavki o obstoju objektivne resničnosti, neodvisne od človekove percepcije

- ta resničnost je singularna, obstaja v naravi, deljiva je na dele, raziskovati jih je mogoče ločeno od celote
- med raziskovalcem in predmetom raziskovanja ni odvisnosti, da tako raziskovalec lahko poskrbi za ustrezno objektivno ločenost obeh
- primeren izid raziskovanja je serija posplošitev ali zakonov, ki so neodvisni od časa in kraja, oz. okoliščin
- med pojavi so vzročno-posledične zveze in za proučevanje le-teh je najprimernejši kontrolirani eksperiment
- raziskovanje je lahko vrednostno nevtralnno, neodvisno od vrednot
- konvencionalni paradigmi oblikujeta avtorja metodologijo (model) konvencionalnega raziskovanja, na temelju katere je nastal pozitivistični model.

## 2. alternativna paradigma:

- resničnost je mnogovrsta
- mnogovrstne resničnosti obstajajo le v človeških duševnostih
- raziskujemo jih lahko le celovito
- loči vsaj naslednje ravni razmerja med raziskovalcem in predmetom raziskovanja:
  - a) odziv (raziskovane osebe)
  - b) motnja (raziskovalčeva intervencija)
  - c) interakcija (raziskovani pojav prav toliko moti raziskovalca kot raziskovalec moti pojav)
- pomen časa in okoliščin je neizogiben, pričakujemo lahko (kot izid) niz delovnih hipotez, ki dajejo podlago za razumevanje posamezne enkratne situacije
- med vsemi elementi v nekem situacijskem kontekstu je stalna interakcija - govoriti o vzročno-posledičnih zvezah je brez pomena. Najprimernejše je opazovanje na kraju samem
- vrednotam in njihovemu vplivu na raziskovalne rezultate se ne moremo izogniti.

Ogledali smo si razmišljanja nekaterih avtorjev o kvalitativnem raziskovanju, pri čemer pa smo se že dotaknili tudi vprašanja, ki sem si ga tu zastavil za osrednjega. V mislih imam vprašanje objektivnosti in resničnosti znanstvenih spoznanj, do katerih smo prišli med (kvalitativnim) raziskovanjem pri omenjenem raziskovalnem projektu. Opazili smo namreč, da



avtorje znotraj kvalitativnega raziskovanja zanimajo raziskovane situacije, razumljene in doživete predvsem z vidika oseb znanstvenega raziskovanja. Finchova govori v zvezi s tem o interpretativni epistemologiji, Hitchcock in Hughes o interpretativnem modelu, Guba in Lincoln pa o alternativni paradigmi, ob čemer pa je bilo naznanjeno tudi pojmovanje problematike skozi prizmo tradicionalnega, empirično-analitičnega pojmovanja.

V smislu naše (konkretne) raziskovalne tematike bi na podlagi povedanega lahko oblikovali vprašanje takole: skozi raziskavo nas vodi radovednost o tem, kako otroci/mladostniki razmišljajo, vrednotijo in predstavljajo sami sebe, svoje notranje in zunanje doživljanje in vrednotenje ožje in širše socialne stvarnosti, vključno z dejavniki, ki jih sami opredelijo kot varovalne ali pa rizične za njihov osebni razvoj. Ko pravkar povedano premislimo, se nam nemara kaj kmalu zazdi, da smo se srečali le z eno izmed možnosti pojmovanja, doživljanja in interpretiranja - le z eno od možnih »resničnosti« dobljenih podatkov. Namreč, pojmovanje mladostnika predstavlja subjektivno doživljanje, ki mu lahko nasproti postavimo tudi neko objektivno (znanstveno, teoretično) pojmovanje problematike. V smislu doživljanja varovalnih/rizičnih dejavnikov bi to pomenilo: kar je za mladostnika varovalnost, bi si na podlagi določenih teoretskih konceptov lahko razlagali tudi kot tveganost. Iz tega pa posledično sledi še dodatno vprašanje: katero razumevanje podatkov je torej »bolj pravo«, resnično, oprijemljivo, oz. kako vemo, da kot tako lahko obravnavamo resnico otrok/mladostnikov, ki nas zanima.

Prišli smo do oblikovanja osrednjega problema - do (vsaj) dveh možnih gledanj in pojmovanj podatkov, dobljenih med delom pri raziskovalnem projektu. Na tem mestu bi nemara lahko neposredno obravnavali zastavljeno vprašanje, vendar naj pred tem vseeno predstavim nekatere predhodne teme. Menim, da nam bo to pomagalo bolj razumeti osrednji problem.

Povzemimo to, kar smo že ugotovili: pojmovanje tveganosti/varovalnosti dejavnikov, ki vplivajo na psihosocialni razvoj in zdravje mladostnikov, je mogoče obravnavati na dva temeljna načina: z vidika (raziskovanih oseb) - mladih in z vidika teoretičnih, znanstvenih dognanj. Pojmovanje varovalnih/rizičnih vplivov z vidika raziskovanih oseb nam bo ponazoril izsek iz intervjuja mladostnice, strokovno pojmovanje istega vprašanja pa si bomo ogledali predvsem v opredelitvah Kos - Mikuševe (1992, 1999).

Oglejmo si najprej pojmovanje in doživljanje življenjske zgodbe, kot jo je doživela in predstavila ena izmed mladostnic, ki smo jo intervjuvali med raziskovanjem (tabela 1).

Tabela 1: Ponazoritev problema z izsekom intervjuja mladostnice (dobe-  
sedni zapis izjave)

...čez ene par let se je to vse skupaj popravilo, očim je sicer pil enkrat, dvakrat na mesec, ko so dobili plačo, pol pa je prišlo do tega, da je mama zanosila z njim, tako da imam sedaj tudi eno polsestro staro sedem let, to je bilo v mojem petem razredu in takrat se je očim odločil, da bo nehal pit in vse, bil se je pripravljen nekak zdraviti, potem se je zgodilo to, da se je njegova mama obesla, to je bilo leta 1990. Takrat se je vse porušilo. Od tistega dneva je bil potem samo 6 dni v enem letu trezen. Neprestano je pil, tistega dneva ne bom nikol pozabila. Bila je glih sobota in smo šli nakupovat obleke za mene, najprej je mami kupil zlat prstan, potem je meni kupil eno obleko. Bili smo srečna družina navzven in navznoter. Potem je prišel njegov sodelavec povedat, da se je njegova mama obesila, da je sestra njegova klicala, da naj pride v C. Takrat je začel pit. To je bilo meseca maja 1990, ko je začel mami pretepati in tudi mene je pretepal in jaz sem takrat prvič storila korak proti njemu. Imela sem ga rada, tudi on je imel mene zelo rad. Marsiker pravi, imam očima pa me nima rad, imam ful probleme, jaz jih do takrat nisem imela nikol. Takrat sem storila korak proti njemu in sem pač poklicala policijo zaradi tega, ker je mami vrgel en teden pred porodom povijalno mizo na trebuh. Takrat sem se ustrašila za otroka, ki ga je ona nosila v sebi in za njo. On pač tega ni mogel prenest, ker je bil pač v policiji, bil je uslužbenec policije, in ni mogel prenest, da so ga prišli policaji iskat, njegovi sodelavci, opravičevali so se, da si niso nikoli mislili, ker je pač v službi vesten delavec. Drugo je bilo, ko se je pokazalo, da je duševni bolnik, kar je pustilo posledice ne njegovi psihi. Njegov psihiater je ugotovil, da je zbolel za shizofrenijo in da se to pač ne da pozdraut. Mogel bi sicer iti na zdravljenje alkoholizma, ampak prisilit se tega ne da, niti s sodnikom, nikakor, da bi ga prisilil. Moral bi jemati tablete, ampak jih ni jemal, tako da je bilo potem stanje čedalje slabše.

V osmem razredu sem se odločila, da tega ne bom več prenašala, niti nisem mogla več prenašat, ko sva se z mami pogovarjale, da bi pač rada šla stran od njega živet, čeprav ga imam rada, pač ne želim živet niti v pijači, niti v ustrahovanju ubil te bom, ubil vaju bom, ubil bom vse tri, zažgal vas bom in take fore kakor jih je imel on. Zato sem se odločila, da bom šla stran živet. Mami to pač ni bilo po godu in je pač rekla, da bo šla ona stran, nikakor ni mogla. Vedno ko sem jo vprašala zakaj ne more iti,

je rekla, da mu je to dolžna. Nikol mi ni bilo jasno zakaj, zakaj mu bi bila ravno ona toliko dolžna, to mi nikakor ni šlo v glavo.

Potem sem se odločila za ta korak, ko sem vidla, da jo non stop pretepa, bil je problem tuki ko sem bila jaz zraven. On je mene enkrat udaril in sem se mu uprla. Jaz sem ga udarila nazaj in takrat je videl, da se mu jaz ne bi pustila tako kot moja mami. Takrat ko sem bila jaz zraven nje, ni nič naredil, ko pa sem bila jaz v šoli, je bila ona doma, ko sem prišla domov, je bila vsa plava, vse mi je zaupala, da jo je tudi štirikrat posilil. In potem sem se odločila, da grem ven, to je bilo meseca maja 1993. Štirikrat sem ji v enem mesecu rekla, ker bo prej spokal od bajte, jaz ali on. Vedno je govorila počakaj, počakaj. Četrtrič je rekla pojdi, imaš vrata odprta. To me je zelo prizadelo, ker je pač raje izbrala tisto osebo, ki jo pretepa in greni življenje kakor pa lastnega otroka. Šla sem na socialno, povedala, da imam doma take in take probleme, da mi tudi v šoli več ne gre, da sem v osmem razredu. Mogla sem nekaj narediti. Potem sem šla v Malči Belič na Viču.<sup>18</sup>

Seznani smo se z doživljanjem lastnega življenjskega položaja mladostnice. Na podlagi verbatimov (dobesednega zapisa) bi se lahko lotili podrobnejšega prepoznavanja in analize varovalnih in rizičnih dejavnikov, kot jih je doživela mladostnica, vendar pa bo na tem mestu, kot tudi za naše nadaljnje razmišljanje koristno predvsem, če se ustavimo pri nekaterih dogodkih, ki jih je mladostnica uvrstila med za njo varovalne dejavnike. Pravkar povedano je tudi razlog, zakaj več pozornosti namenjam varovalnim dejavnikom, rizične pa le omenjam.

Varovalni dejavniki, kot jih je doživela mladostnica, torej so:

- zaradi nevdržnih razmer v družini (...neprestano je pil... (očim); ...je začel mami pretepat in tudi mene je pretepal...) je poklicala policijo in ukrepala proti očimu (...in jaz sem takrat prvič storila korak proti njemu), s katerim je imela (do tedaj) dober odnos (imela sem ga rada, tudi on je imel mene zelo rad)
- v osmem razredu se je odločila, da bo odšla od doma (potem sem se odločila za ta korak, ko sem vidla, da jo non stop pretepa...)
- uprla se je očimu (...sem pač poklicala policijo...; jaz sem ga udarila nazaj in takrat je videl, da se mu jaz ne bi pustila tako kot moja mami...; Takrat ko sem bila jaz zraven nje (mami) ni nič naredil...)

<sup>18</sup> Intervju z mladostnico je izvedla mag. Jana Rapiš Pavel, sodelavka pri raziskovalnem projektu, in ga navajam z njenim dovoljenjem.

- odšla je na CSD, povedala o problemih in bila premeščena v mladinski dom (*Mogla sem nekaj narest...*).

Toliko o mladostnici in o njenem dojetju lastnega položaja. Drugo, že omenjeno možno gledališče in obravnavanje pojmovanja rizičnosti in varovalnosti so (teoretične) opredelitve dejavnikov.

#### 4. Nekatera teoretična pojmovanja varovalnosti/rizičnosti življenjskih vplivov

V zvezi s tem se mi zdi zanimivo vprašanje Kos-Mikuševe (1992), zakaj so se pri otroku A ali pri otroku B razvile psihosocialne motnje. Zakaj se pri otroku C, ki ima enak nevrofiziološki odklon kot otrok A, ali pri otroku D, ki živi v enako neugodnem okolju kot otrok B, te motnje niso razvile? Vprašanje podkrepi še z izsledkom raziskav, ki pravijo, da večina otrok, ki izhaja iz zelo neugodnih okolij, nima psihosocialnih motenj!

Gre za otroka, pri katerem je napoved razvoja psihosocialnih motenj postavljena na podlagi konstitucionalnih, družinskih, socialnih in drugih znakov tveganja, izrazito neugodna, kljub temu pa ostaja otrok osebno zdrav in uspešno obvladuje socialne zahteve in pritiske okolja (Kos-Mikuš, 1992:25).

Garmezzy in Anthony (cit. po Kos-Mikuš, 1992) v tem smislu govorita o **odpornem in neranljivem** otroku.

Zdi se, da ima tak otrok, ki je objektivno gledano pri svojem osebno-nem razvoju ogrožen, vendar to nevarnost vseeno preseže dovolj dobro, neke »varovalke«. Kos-Mikuševa (1992:26) jih imenuje **varovalni dejavniki-procesi osebno-nega razvoja**; s tem izrazom pojmuje pojave, dogajanja, procese, katerih vpliv na posameznika, izpostavljenega ogrožujočim dejavnikom, zmanjšuje ali izniči učinke neugodnih okoliščin.

Varovalne dejavnike razdeli Mikuševa (ibid.) na tiste, ki se nanašajo na otrokove lastnosti in na tiste v njegovem ožjem in širšem socialnem prostoru. Na kratko si jih ogledjmo:

##### 4.1. Varovalni dejavniki lastni otroku

Sem sodijo predvsem: ženski spol, temperamentne lastnosti značilne za lahko vzgojlivega otroka (zmerna intenziteta reakcij, dobra prilagodljivost, pozitivno osnovno razpoloženje), socialne sposobnosti, sociabilnost, dobri odnosi z vrstniki, sposobnost konstruktivnega prispevanja k skupinski dejavnosti, sposobnost prevzemanja različnih vlog v skupini, sposobnost po-

stopnega izvajanja načrtovane dejavnosti, sposobnost izrabiti možnost in vire, ki so na voljo v okolju, dobra pozornost, dobre intelektualne sposobnosti, sposobnost abstraktnega mišljenja, miselna prožnost, sposobnost preizkušanja različnih načinov pri reševanju nalog v novih okoliščinah, sposobnost obvladovanja in uravnavanja impulzov, dejavna usmeritev in vera v to, da je z lastnimi prizadevanji mogoče uravnavati svojo življenjsko pot ter usmerjenost v prihodnost).

#### 4.2. Varovalni dejavniki znotraj družine

V to kategorijo uvršča avtorica (ibid.): dobre medosebne odnose, dober odnos otroka z vsaj enim od družinskih članov, dober odnos s sorojenci, jasno postavljena pravila vedenja v družini, podpora staršev in psihosocialno zdravlje matere.

#### 4.3. Varovalni dejavniki v širšem okolju

Pomembni so zlasti za otroke, katerih družinsko okolje je izrazito neugodno in ogrožujoče za otrokov psihosocialni razvoj (vključenost v širšo socialno mrežo), varovalnost lahko prihaja posredno, (npr. od enega izmed članov) ali neposredno, vključenost otroka v prosocialne skupine (športni klubi, taborniki, skavti, verouk...), ki otroku omogočajo, da dosega uspehe, nove - ugodne izkušnje v medosebnih odnosih in razvija pozitivno samopodobo.

#### 4.4. Varovalni dejavniki v šolskem okolju

Varovalni vpliv šole je največjega pomena za otroke, ki odraščajo v neugodnih družinskih in socialnih razmerah. Razlike v vedenju otrok so sistematično povezane s kakovostjo šole kot socialne organizacije. Pomemben je šolski uspeh (vsaj na/pri enem področju, predmetu), dobri odnosi z učitelji in/ali prosocialno vrstniško skupino, priložnost za socialno učenje ali učenje po modelu, SUT (pravočasno odkrivanje, diagnostika in ustrezna pomoč).

Glede varovalnosti razmišlja Hurrelmann (1988) o specifičnih individualnih zmožnostih in veščinah za spoprijemanje s stresom. Sem sodijo predvsem sposobnosti za samoocenitev, samoregulacija in samousmerjanje. Večja ko so prizadevanja posameznika za diagnosticiranje stresne situacije in bolj ko so korekcije fleksibilne, večja je sposobnost spoprijemanja (bolj ko so pasivna, slabša je prognoza).

Nasproti varovalnim dejavnikom bi tako lahko postavili **ogrožujoče, rizične dejavnike, oziroma dejavnike tveganja**. Kos-Mikuševa

(1999:25) le-te opredeljuje kot tiste, ki jih predstavljajo »karakteristike, variable ali slučajni dogodki, katerih prisotnost v življenju posameznika poveča statistično verjetnost, da bo ta posameznik v primerjavi s svojim slučajno izbranim parom iz splošne populacije razvil psihiatrično ali psihosocialno motnjo«.

Tako smo spoznali tudi drugo možno obravnavanje rizičnosti in varovalnosti življenjskih dogodkov in s tem dobili dva okvirja, ki jih potrebujemo za nadaljnje razmišljanje. Poleg tega pa smo že naznanili, da se bomo ukvarjali tudi z resničnostjo podatkov, ki smo jih zbrali in navedli znotraj omenjenih okvirjev. Morda bi bilo v skladu s tem najbolje razložiti omenjeni pomislek glede resničnosti podatkov.

## 5. O dveh razlagalnih okvirjih istega vprašanja

Spomnimo se najprej t.i. znanstvenega, objektivnega pojmovanja varovalnosti življenjskih vplivov, kot jih razume Kos-Mikuševa (1992), in se nekoliko bolj pomudimo pri avtoričini predstavitvi varovalnih dejavnikov znotraj družine (prim.str. 8). V tem smislu razmišljam, da omenjeni dejavniki v družini povečujejo verjetnost ugodnega otrokovega psihosocialnega razvoja.

In kaj izvemo iz drugega okvirja, iz subjektivnega doživljanja mladostnice?

Zapisal sem že, da je kot varovalne vplive izpostavila upor očimu, s katerim je imela poprej dober odnos, odhod na CSD in odhod od doma, ter namestitev v mladinskem domu (prim.str. 7).

Ob obeh interpretativnih okvirjih (teoretski okvir, doživljanje mladostnice) se zdi, kot da smo prišli do kognitivnega konflikta, saj se okvirja med seboj ne ujemata!?

Gledano skozi prizmo »objektivnega« (teoretskega) pojmovanja varovalnosti, dobri medsebojni odnosi v družini povišujejo možnost varovalnega vplivanja na biopsihosocialno zdravje mladostnika. Mladostnica je poprej dobre odnose z očimom in mamom sicer pretrgala, vendar je sama to opredelila kot zanjo varovalno (... *čeprav ga imam rada, pač ne želim živeti niti v pijači, niti v ustrahovanju; ...zato sem se odločila, da bom šla stran živet. Mami to pač ni bilo po godu*...).

Odločitev mladostnice za odhod od doma zaradi nevzdržnih razmer in odnosov v družini je bila verjetno pogojena tudi z nekaterimi varovalnimi dejavniki v mladostnici, kot jih naniza teoretski okvir (dejavna usmeritev in

vera v to, da je z lastnimi prizadevanji mogoče uravnati svojo življenjsko pot, ter usmerjenost v prihodnost, specifične individualne zmožnosti za spoprijemanje s stresom), vendar pa same odločitve in odhoda od doma na podlagi teoretskih spoznanj in opredelitev ne moremo pojmovati kot varovalne. Poleg tega lahko razberemo, da se je mladostnica uprla edinemu družinskemu članu, s katerim je imela dober odnos, kar bi bilo gledano skozi prizmo objektivne (teoretske) resnice tvegano. Seveda tega ni storila zlahka, brez ustrezne čustvene bolečine (... *čeprav ga imam rada, ne želim ...*), kljub temu pa je doživela dejanje kot varovalno, rešilno.

Vidimo torej, da se »objektivno« (teoretsko) pojmovanje in »subjektivno« doživljanje mladostnice razlikujeta in morda nas prav ta razlika zbega pri našem hotenju »delovati strokovno, resnično, pravično, nepristransko« Kaj zlahka se namreč vprašamo, katera resnica, gledanje, pojmovanje je »pravo«, oziroma za naše strokovno delovanje bolj oprijemljivo?

Morda je sreča na naši strani ob spoznanju, da v dvomu nismo osamljeni. Moser (po Sagadin 1989) se je v svojih razmišljanjih spraševal podobno. Oglejmo si del le-teh in morda nam bo postala pot do odgovora bolj pregledna.

## 6. Objektivnost in resničnost dobljenih znanstvenih spoznanj

Avtor podaja t.i. teorijo skiciranega diskurza in pri tem oblikuje merila skiciranega diskurza, od katerih je najbitvenejše merilo - demokratizacija družbenih odnosov (diskurz ne sme preskočiti interesa za demokratizacijo družbenih odnosov; naj omenim, da svoj diskurz Moser postavlja v službo kritične družbene znanosti, ki si prizadeva za demokratizacijo družbenih odnosov). Iz pravkar omenjenega izhajajo nadaljnja tri merila:

1. merilo paradigmatške transparence; govori o tem, da če hočemo smiselno razpravljati o resničnosti argumentov, ki pridejo v diskurz, jih je treba predstaviti v okviru ustrezne/ih paradigme/em. Merilo paradigmatške transparence opredelimo po virih podatkov, ki pa so vednost pridobljena v vsakdanjem življenju, vednost o obratovanju družbenih institucij, ustrezno teoretično - znanstveno in filozofsko znanje/spoznanje in sistematično poizvedovanje pri danem projektu akcijskih raziskav).
2. izjave obstoječega ne smejo le pozitivistično odslikavati
3. izjave in argumenti ne smejo legitimirati in s tem zastirati družbenih neenakosti.

Moser tudi poudarja, da mora biti pri vseh podatkih, ki jih vključimo v diskurz, jasno predstavljena metodološka pot njihovega nastanka in pojmovno – teoretski kontekst, v katerega so vpeti. Pri tem loči tri merila kakovosti zbiranja podatkov pri akcijskem raziskovanju:

### 1. **transparenca:**

...gre za transparento funkcij, ciljev in metod raziskovalnega dela, njihovo javno razgrnitev in s tem razvidnost raziskovalnega procesa za udeležence akcijskega raziskovanja. Merilo prav tako zajema transparento izbire strokovne in znanstvene literature;

### 2. **skladnost:**

...med metodami in cilji raziskovalnega dela, med cilji in teoretičnimi osnovami raziskovalnega dela;

### 3. **vpliv (raziskovalca):**

...raziskovalec pri izbiranju podatkov ne sme zavestno vplivati na raziskovalni proces tako, da bi ga popačil. Prav tako ne sme pristransko vključevati v teoretično podlago raziskave samo nekaterih delnih izsledkov.

Na podlagi povedanega oblikuje Moser merilo objektivnosti spoznanj v smislu **konsenzualne teorije resnice**, po kateri je določena izjava veljavna, če jo vsi priznajo. Pri tem poudarja, da ni nujno, da bi vsi prizadeti v diskurzu vedno sodelovali pri argumentiranju. Potemtakem je soglasje načelno le približno, novi argumenti novih partnerjev v nadaljnjih pogovorih lahko pomenijo predelavo prejšnje utemeljitve.

V diskurzu si prizadevamo, da bi zagotovili in utemeljili usmeritve za ravnanje, poleg empiričnih rezultatov in rezultatov naše raziskave vključujemo tudi druge vrste podatkov in informacij. Resničnost empiričnih rezultatov se mora izkazati v procesu argumentacije in se tako ne priznava avtomatično. Tako moramo tudi sam diskurz nadzorovati, kar je nenehno spraševanje v smislu – ali so trditve dovolj utemeljene, so pojmi, ki jih uporabljamo pri argumentiranju, rabljeni vedno v istem pomenu, ali gre za skladnost argumentov ipd..

Podobno razmišlja tudi Mesec (1998), ko opisuje naravo poteka kvalitativne raziskave po načelih sekvenčne analize. Kvalitativna raziskava namreč ne poteka linearno, pač pa kot vrsta kratkih, zaporednih raziskovalnih ciklov ali sekvenc, v katerih si sledijo formuliranje problema oziroma hipoteze, zbiranje gradiva in analiza (diskurz), reformulacija problema ali formulacija novega problema, ponovno zbiranje gradiva, analiza...

Na tem mestu pa se mi zdi umestna opomba Sagadina (1989), da ima



diskurz svoje mesto ne le pri akcijskem raziskovanju, ampak lahko pomeni obogatitev tradicionalnega empirično – analitičnega raziskovanja, še posebno pri razlagi rezultatov obdelanih podatkov. Tradicionalno raziskovanje gradi objektivnost spoznanj načelno na t.i. **korespondenčni teoriji resnice**, na kateri temelji tudi preverljivost raziskovalnih ugotovitev (merilo intersubjektivnega ujemanja, skladnosti različnih raziskovalcev o istem predmetu spoznavanja).

Avtor vidi ob korespondenčni teoriji resnice dovolj prostora za konsenzualno teorijo, ob čemer poudarja, da empirični podatki in ugotovitve, do katerih pridemo, niso zgolj odraz nečesa zunaj naše spoznavajoče zavesti, ampak je ta zavest tudi njihov soustvarjalec. Pri tem poudarja kot pomembno prav interakcijo med subjekti in objekti raziskovanja, ki jo je tem več, čim več je komunikacije med udeleženci v raziskovanju. Pridali bi lahko tudi misli Adama (1982), ki razlaga Webrovo pojmovanje družbe. Le-ta nima nobenih posebnih lastnosti, ki bi bile neodvisne od posameznikov kot članov družbe. Pomembna je smiselna povezanost, ki pa je možna le skozi (raz)umevanje.

Ob upoštevanju tega vidimo, da je pri takem raziskovanju poleg korespondence med raziskovalci zaželen tudi dogovor na podlagi diskurza.

Misel nas je tako pripeljala do smiselne povezanosti. Kot bi hoteli reči, da so skrajnosti malokdaj zaželene in je obetavnejša srednja ali, v skladu z okoliščinami, fleksibilna pot. Pa vendar smo si morali najprej ogledati oba pola.

Vrnimo se ponovno k izhodiščnemu raziskovalnemu projektu in razmišljajmo, kaj pravkar podana povezanost, kot tudi Moserjeve misli, pomenijo v našem razmišljanju.

Kot je bilo uvodoma že rečeno, sodi tudi naša raziskava na področje kvalitativnega raziskovanja, kar pomeni tudi, da postopki raziskovanja temeljijo (pretežno) na kvalitativni metodologiji. V skladu z njo smo postavili v ospredje razumevanje raziskovanih situacij iz perspektive oseb raziskovane situacije. Le-to je razvidno že v podnaslovu raziskave (**samopercepcija in samoprezentacija otrok in mladostnikov...**). Del raziskovalnega vprašanja je tudi problem dejavnikov, ki so jih otroci/mladostniki doživeli kot varovalne ali pa rizične za njihov osebostni razvoj. Tudi tukaj je bilo pomembno njihovo dožemanje in v skladu s tem njihova »resnica«.

Tako smo dobili poglede in doživljanja mladostnikov, ki so vsekakor pomembna in merodajna, vendar pa smo ob njih pomislili, da so le »del resni-

ce«. Kar se je npr. njim zdelo varovalno, bi (obče gledano) lahko bilo tudi tvegano. Nejasnost je bilo treba odpraviti, tako med raziskovalcem in osebo raziskovane situacije kot tudi med raziskovalci samimi in prav tu so nam prišli nasproti postopki, ki smo jih srečali pri spoznavanju konsenzualne in korespondenčne teorije resnice.

Spomnimo se razmišljanj Moserja, ko govori o konsenzualni teoriji resnice na podlagi diskurza.

Naše delo je to teorijo odslikavalo predvsem v naslednjem; potrebna je bila nenehna komunikacija tako med raziskovalci kot tudi med raziskovalci in raziskovanimi osebami in iskanje konsenza. Po posnetih intervjujih smo se raziskovalci morali točno dogovoriti in določiti, katere izjave bomo umestili med za otroka, mladostnika/co rizične, varovalne ali nevtralne dejavnike. Skladnost pri umeščanju smo preverjali tako, da smo trije ocenjevalci obdelovali isti primer, pri čemer smo prešli na področje korespondenčne teorije resnice. Dobljene rezultate/umestitve smo nato vrnili avtorjem gradiva (otrokom/mladostnicam), ki so dodali svoja mnenja pa tudi lastno doživljanje varovalnih/rizičnih vplivov na njihov psihosocialni razvoj (fleksibilnost na relaciji objekt/subjekt raziskovanja). Potrebno je bilo torej soustvarjanje (prim. Sagadin, 1989, str.339), ki je dalo odgovor: sprejeli smo »resnico oseb raziskovane situacije«, ob čemer smo se zavedali, da obstaja še neka druga resnica. Za naš raziskovalni problem je bila merodajnejša prva, vendar pa smo morali v pogovoru in s korespondenco doseči dogovor glede opredelitve izbrane resnice.

## 7. Sklepne misli

Ob koncu bi svoje razmišljanje povzel nekako takole: Glede na to, da smo se v kvalitativnem raziskovanju ukvarjali pretežno s kvalitativno metodologijo, nas je zanimal predvsem pogled oseb raziskovane situacije na raziskovalni problem, torej »njihova resnica«. Ob tem smo se zavedali, da je to le ena plat resnice, za nas sicer pomembnejša, morali pa smo jo umestiti in utrditi. Glede na uporabo kvalitativne metodologije bi pričakovali, da bomo pri tem morda uporabljali le doktrino konsenzualne teorije resnice, izkazalo pa se je, da je bilo dovolj prostora za obe – tudi za postopke korespondenčne teorije. »Resnični« sta torej obe resnici, potrebno pa se je bilo pogovarjati, razpravljati, usklajevati, dogovarjati in opredeljevati. Ob tem in s tem pa je bilo, po mojem mnenju, preseženo togo ločevanje interpretativne paradigme raziskovanja od tradicionalnega, ki bi z vidika prispevka teoriji in praksi ne imelo nobene koristi (prim. Sagadin, 1991:547).

## 8. Literatura

Adam, F. (1982). Kvalitativna metodologija in akcijsko raziskovanje v sociologiji. V Šešerko, L. (ur.), Časopis za kritiko znanosti, (X) 53–54, 132–245.

Hurrelmann, K. (1988). Social structure and personality development. Cambridge University Press.

Kobolt, A. (1996). Socialno pedagoške diagnoze (predstavitev raziskovalnega projekta – interna uporaba).

Kos-Mikuš, A. (1992). Varovalni dejavniki psihosocialnega razvoja-uporabnost za preprečevanja mladoletniškega prestopništva. Revija za kriminalistiko in kriminologijo, 43 (1), 25–32.

Kos Mikuš, A. (1999). Teoretični koncepti nastanka in vzdrževanja psihosocialnih in psihiatričnih motenj v otroštvu. V Kraševac Ravnik, E. (ur.), Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov. Ljubljana: Kolaborativni center Svetovne zdravstvene organizacije za duševno zdravje otrok pri Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše. Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.

Rapuš Pavel, J. (1996). Socialno pedagoške diagnoze (raziskovalno gradivo pri raziskovalnem projektu - interna uporaba).

Sagadin, J. (1989). Paradigmatska plat akcijskega in tradicionalnega empiričnega pedagoškega raziskovanja v luči objektivnosti in resničnosti znanstvenih spoznanj. Sodobna pedagogika, XL (7-8), 335–340.

Sagadin, J. (1991). Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje. Sodobna pedagogika, XL (7-8), 342–355.

Sagadin, J. (1993). Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera. Sodobna pedagogika, 44 (3-4), 115–123.

Sagadin, J. (1993). Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera (2.del). Sodobna pedagogika, 44 (5-6), 217–224.

*Izvirni znanstveni članek, prejet septembra 1999.*



# Rekonstruktivna hermenevtična analiza biografij v socialnopedagoškem delu

## Reconstructive hermeneutical analysis of biographies in sociopedagogical work

*Eberhard Nölke*

### *Povzetek*

*Eberhard Nölke, Dipl. Soz. Paed., Dr. Phil., Johan Wolfgang Goethe Universität, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Robert-Mayer-Strasse 5, Frankfurt am Main, Deutschland.* Raziskovanje biografij ima bogato tradicijo in razvoj ustreznih metod hermenevtike lahko koristno uporabimo tudi znotraj socialne in vzgojne skrbi za otroke in mladostnike. Metode predstavljene rekonstruktivne socialne znanosti omogočajo vpogled v interakcijo med okoljem, družino, institucionalnimi procesi in posameznikovo biografijo. V prispevku je opisan raziskovalni instrument - narativni intervju - in različni koraki hermenevtične analize. Najprej je predstavljena analiza objektivnih biografskih podatkov (npr. leto rojstva), ki so neodvisni od pripovedovalčevega podajanja. V naslednjem koraku dobesedno prepisani pogovor (verbatim) postopno analiziramo - v tematskih in strukturnih

segmentih. Nato se evalvirajo in povežejo prevladujoče smeri in strukture biografije. Postopek analize ponazarjata dva primera, ki opisujeta različno socialno okolje, različne probleme - družinske, osebne in institucionalne. Presoja biografij odpira pogled v dolgotrajne razvojne procese, vzpodbuja smiselno rekonstrukcijo dominantnih vzorcev ravnanja v biografijo vpletenih akterjev. Zlasti intervencije socialnih pedagogov so močno prepletene in soodvisne od odzivov »klientov«. Analiza biografij nam daje vpogled v prevladujoče strukturne vzorce teh odnosov, ki mnogokrat analogno odlikavajo tipe družinskih sporov in scen. Ustanove zunajdružinske vzgoje se na ta način soočajo z možnostjo razvoja različnih konfliktov, ki jih lahko rekonstruiramo s predstavljenim postopkom.

**Ključne besede:** rekonstruktivna hermenevtična analiza, biografije, socialna pedagogika

#### **Abstract**

Research of biographies has got a long tradition, and the development of suitable methods of hermeneutics can be usefully applied also in the area of social and educational care for children and adolescents. The methods of the reconstructive social science presented provide an insight into interaction between environment and family, institutional processes and individual's biography. This paper describes the research tool - narrative interview - and various steps of hermeneutical analysis. It first presents an analysis of factual biographic data (e.g., year of birth) which is independent of narrator's interpretation. In the next step, a transcribed text is gradually analysed, by topical and structural layers. Then, the dominant lines and structures of the biography are evaluated and connected. In this paper, the analysis is illustrated by two cases taken from two different social backgrounds and dealing with different family, personal and institutional problems. Evaluation of biographies reveals long-term development processes and encourages a sensible reconstruction of the dominant behavioural patterns seen in persons involved in the biography. Interventions of social pedagogues are especially strongly intertwined and interdependent of 'client's' reactions; an analysis of biographies of

*fers an insight into the dominant structures of these relationships which often reflect the types of family conflict and set up. Institutions involved in education outside family are thus faced with the dynamic potential of various conflicts which can be reconstructed by applying the procedure presented here.*

**Key words:** *reconstructive hermeneutic analysis, biographies, social pedagogy*

## 1. Uvod

Rekonstrukcija družinskih, socialnih in individualnih problemskih življenjskih položajev in načrtovanje primernih socialnih, vzgojnih ponudb z upoštevanjem dejanskih možnosti in potreb uporabnikov, so sestavni deli profesionalne skrbi za otroke in mladostnike. Procesi oblikovanja primer- nih socialnopedagoških ponudb in intervencij dobijo pomembno biografsko vlogo takrat, ko se problemi izobraževanja ali vzgoje izkažejo za posebej težko rešljive, ko starši ali nadomestni vzgojitelji izgubljajo svoj vpliv, legiti- mnost in se resignirano umaknejo. Na točkah socializacijskih kriz, prelomih družinske in socialne pripadnosti, biografskih nestabilnosti in iskanja novih orientacij se začne načrtovanje oblik socialnopedagoških pomoči.

Proces oblikovanja intervencij je nujno obremenjen z nejasnostjo, ne- gotovostjo, saj sledi vrsti neugodnih razvojnih značilnosti in kriznih živ- ljenjskih dogodkov pa tudi vrsti že oblikovanih in realiziranih vzgojnih po- segov. To pomeni, da je kljub načrtovanju novih intervencij nemogoče predvideti, kaj bo z otrokom/mladostnikom v prihodnosti. Biografski vidik je neločljivi del profesionalnega ravnanja na socialnopedagoških delovnih pod- ročjih ne glede na to, ali se strokovni delavci tega zavedajo ali ne.

Socialnopedagoške intervencije zatorej sodijo v biografske procese kli- entov in hote ali nehote vplivajo nanje. Poleg tega so strokovnjaki na tem področju soočeni z množtvom mnogopomenskih, pogosto na prvi pogled nejasnih biografskih izjav in ubeseditvev svojih klientov: kratkih zakritih namigov ali pa obširnih zgodb o postopnem iztirjanju, simbolnih scenskih opisov lastnega doživljanja ali pa izjav, ki nakazujejo osebne strategije in načrte za boljšo prihodnost.

Za zaupno sodelovanje med vzgojiteljem in otrokom/mladostnikom so osrednjega pomena vzgojiteljeve sposobnosti razumevanja in razlaganja življenjskih zgodb ter senzibilno ravnanje z biografskimi informacijami.

Biografski vidik omogoča, da na prvi pogled tuja, nasprotujoča si ravnanja, naravnosti in življenjske načrte klientov, razumemo kot smiselno strukturo. To smiselno strukturo lahko oblikujemo na podlagi razumevanja vzajemnega vpliva med objektivnimi življenjskimi pogoji in subjektivnimi življenjskimi načrti in je posledica dolgotrajne biografsko-razvojne zgodovine posameznikovega ravnanja, doživljanja in spreminjanja. Biografsko-analični vidik omogoča preseči shematsko razdelitev posameznikove biografije v vnaprej postavljene kategorije. Od socialnega pedagoga zahteva, da najde pojme, ki označujejo življenjsko razvojno pot klienta in ga opišejo v objektivnih življenjskih pogojih. Ta pristop omogoča socialnemu pedagogu, da si zastavi vprašanje, kako in v čem so načrtovane intervencije skladne z življenjskimi pogoji posameznika, njegovo zgodovino, pedagoško prakso in življenjskimi načrti.

## **2. Metodični postopki pridobivanja in vrednotenja gradiva v okviru biografske analize**

Sam in sodelavci sem v različnih raziskovalnih in izobraževalnih projektih kvalitativnega socialnega raziskovanja z različnimi hermenevtičnimi interpretativnimi postopki rekonstruiral vrsto biografij in potekov razvoja otrok/mladostnikov s težavami v socialni integraciji. Kot pomembno raziskovalno orodje smo uporabili **individualni biografski narativni (pripovedni) intervju**. Biografsko-narativni intervju je primeren zlasti za razumevanje skritih pomenskih struktur in njihovega biografskega vpliva. V tem postopku je potrebno intervjuvanemu dati kolikor je le mogoče široko svobodo pri pripovedovanju. Sogovornika na začetku intervjuja poprosimo, da nam pove zgodbo svojega življenja. Med poslušanjem postane intervjuvar zainteresiran empatični poslušalec, kar pomeni, da ne prekinja pripovedi, temveč čaka, da pripovedovalec sam od sebe pripoved nadaljuje ali pa jo prekine. V tem postopku naj pripovedovalec poda svojo zgodbo po lastno oblikovanih načelih, pri čemer naj pripovedne možnosti obravnavane tematike pridejo čim bolj do izraza.

V skladu s prosto pripovedjo je prav igra med osnovno pripovedjo in nenarativnimi deli (npr. opisi, razlagalne pasáže, vrednostne izjave) še posebej pomembna za kasnejši proces vrednotenja in za analitično razumevanje. Šele takrat, ko vprašani konča svojo pripoved (npr. z neko kodo), lahko intervjuvar postavi dodatno narativno podvprašanje. To pomeni, da pripovedi nikakor ne prekinjamo.

V okviru avtobiografske proste pripovedi smo usmerjeni posebej v dolge,



kompleksne, neznane procese ravnanja in doživljanja v njihovih notranjih in zunanjih razsežnostih. Pripovedovana življenjska zgodba oblikuje svoj »geštalt« (celoto) predvsem z naslednjimi sestavnimi **elementi** oziroma **deli** (originalno Zugzwänge): **oblikovanje geštalta, kondenziranje, detajliranje; sekvenčna struktura** pripovedi kaže sistematično regularnost, dinamiko in urejenost. V skladu z načelom **oblikovanja geštaltov** (celot) sobesednik predstavi pripoved s poimenovanjem vseh pomembnih delnih dogodkov, ki jih podaja, ter z označitvojo začetka in konca dogodkov. Načelo **kondenzacije** vodi k dejstvu, da »obstaja težnja povedati le bistvo doživetih zgodb, dogodkov in tistega, kar vodi k razumevanju nastanka in bistvenih posledic življenjskih vozlišč« (Schuetze, 1983, str. 572). Načelo **detajliranja** se kaže v tem, da pripovedovalec med predstavljenimi dogodki razvije povezovalne poteze do takšne mere, da poslušalec – interakcijski partner, lahko razume dogodek v njegovi časovni, vzročni in intencionalni povezanosti.

V središču spoznavnega interesa v okviru biografsko analitičnega postopka je sekvencijska rekonstrukcija struktur individualnih in kolektivnih ravnanj in doživetij. Osnovne **procesne strukture življenjskega poteka** lahko razložimo v okviru socialnobiografskih raziskovalnih rezultatov, biografskih vzorcev ravnanja, razvojnih smeri, institucionalnih vzorcev in biografskih procesov spreminjanja.

**Biografske sheme ravnanja** označujejo namensko oblikovanje biografskih načrtov v okviru danih možnosti ravnanj, kakor na primer biografski načrt izobraževalno-poklicne kariere ali npr. pobudo za spremembo življenjskega položaja. Biografske sheme ravnanja kažejo nasprotje med načrti in dejansko realizacijo. Med preusmeritvijo in novo razlago shem ravnanj pripovedovalec naknadno pripiše dogodkom intencionalni pomen. Koncept **obrata v poteku (Verlaufskurve)** označuje tiste procesne strukture doživljanja in odpovedi ter življenjskih zapletov, ki jih subjekt podvrže prevladi heteronomnih socialnih procesov, ko izgubi lastne »kompetence načrtovanja, izvedbe in kontrole« (Schuetze, 1989, str. 31). **Obrati v poteku** vodijo pripovedovalca v položaj heteronomno določenih dogodkov, do katerih se ne more več vesti intencionalno, saj niso v skladu s pričakovanji oziroma socialnimi pravili. Preplavljen in zajet je z zunanjimi kaskadami dogodkov, običajno se doživlja kot »samemu sebi tuj« in nemočen. Obrati potekov pri uporabnikih (klientih) s težavami v socialni integraciji nakazujejo sekvencialno ureditev: opis dogajanja, prestop meje od intencionalne do pogojno vplivane situacije, izguba nadzora, poskus obli-

kovanja labilne stabilnosti, destabilizacija življenjskega položaja, zlom in kasneje shematske strategije predelave in razlage dogajanja (primerjaj Schuetze, 1981, str. 146)

**Institucionalizirani vzorci in institucionalizirana pričakovanja poteka življenja** označujejo posameznikov že oblikovani načrt pričakovanj v življenjskem ciklu v odnosu do splošnih socialnih ali specifičnih institucionalizacij, kot so npr. družinski cikli, stopnje izobraževanja in načrtovanje poklicne kariere. V nasprotju s pričakovanji se v pripovedih mladostnikov ti vzorci ne pojavljajo kot institucionalizirani, četudi imajo normativen vpliv in ostajajo v pripovedih skriti.

**Procesi identitetnega spreminjanja** označujejo obsežen proces usmerjene **reorganizacije jaz-identitete**, pri čemer pripovedovalec odkrije nove značilnosti in sposobnosti, ki omogočajo doživetja novega (primerjaj Schuetze, 1989, str. 55).

**Ovrednotenje narativnega intervjuja** je zavezano naslednjim korakom:

- Najprej v **raziskovalni skupini** opravimo **prvi ocenjevalni krog**, v katerem se usmerimo k analizi prvega stika in k poteku ter ozadju, v katerem se je narativni intervju dogajal. V tej fazi so dobrodošle proste pripovedi »o primeru« in prvem stiku, ki se vzgledujejo po modelu »predstavitve primera« v Balintovih skupinah (primerjaj Noelke, Mueller, Helsper, 1992). S tem je omogočen spontan in asociativen pristop, kar pogosto že vodi do vprašanj, ki nas lahko usmerjajo pri kasnejših intervjujih in interpretacijah.
- Naslednji korak v rekonstrukciji posameznega primera je **analiza** objektivnih biografskih ali družinsko-biografskih podatkov. To so podatki, ki so najmanj odvisni od pripovedovalca, kakor so npr.: datum in kraj rojstva, šolanje in poklicno izobraževanje, položaj med sorojenci, poklic in izvor staršev itd. Iz teh podatkov je mogoče rekonstruirati pripoved z upoštevanjem poteka biografskega razvoja. Druga možnost je ta, da izhajamo iz trenutnega psihosocialnega položaja klienta in na to navežemo ostale biografske podatke. Pri interpretaciji so ti podatki kasneje *miselno eksperimentalno rekonstruirani*, ob čemer upoštevamo socialne pogoje in možnosti posameznikovega ravnanja v socialnem kontekstu. Sem sodi tudi rekonstrukcija generacijskega položaja, torej socialno-zgodovinskih pogojev, ki so oblikovali določeno generacijo. Cilj tega interpretativnega koraka je dobiti prvi pregled nad celotnim gradivom in raz-

viti strukturne hipoteze v smislu eksperimentalno razvitih možnosti (na primer Noelke, 1994, str. 67-71, 159-164).

- Tako analiza objektivnih podatkov kakor analiza celotnega intervjuja poteka po načelu postopka **objektivne hermenevtike**, metode za rekonstrukcijo objektivnih pomenskih struktur protokolov socialnih ravnanj (verbatim), ki ga s pomočjo sekvenčne analize poskušamo razumeti v njegovem smislu, pomenu in sporočilnosti (primerjaj Oevermann, 1979, 1986, 1985).

Objektivno strukturo posameznega primera bomo analitično razlikovali od samopodobe (samoprezentacije) osebe ali od socialne podobe, ki bo rekonstruirana kot primer. Ob tem je tudi samopodoba osebe ali socialnega sistema (organizacije) del rekonstruirane strukture primera. Intencionalno predstavljeni pomeni dobijo svoj pravi pomen šele v primerjavi z »latentnimi strukturami«. Te pomenske strukture razvijajo samostojno latentno delujočo plast, ki se je ne da zreducirati na mentalno reprezentacijo ali na namene osebe, ki ravna. Imajo svoj vpliv, ne glede na to, ali so ozaveščene ali ne.

Dosledno upoštevanje sekvencijskega postopka objektivne hermenevtike izpostavlja pomen prvih sekvenc verbatima (dobesednega zapisa pogovora) in protokoliranih dejanj v pripovedi, brez upoštevanja in uporabe novih kontekstualnih informacij. V zvezi z njimi postavljamo namreč prve hipoteze v zvezi z biografijo, potekom biografije, njenimi vidnimi in skritimi pomeni. Nadaljevalne informacije zgolj potrjujejo, dopolnjujejo ali spreminjajo prve hipoteze. Postopek zahteva takšno reprodukcijo pomenov, da zajame tako splošne kot posebne sekvence pripovedi, kakor tudi z njimi povezane kontekste, ki jih v nadaljevanju preverjamo.

- Naslednji korak v vrednotenju zapisa je zajet v **obsežnem strukturno-vsebinskem opisu** biografske pripovedi. V tem opisu se usmerimo predvsem v rekonstrukcijo osnovnih stopenj opisanih izkustev, pri čemer smo pozorni tako na ravnanje kot na doživljanje pa tudi na procese spreminjanja v logiki zaporedja njihovega poteka. V tem procesu gre za prvo formalno analizo, pri čemer besedilo segmentiramo z upoštevanjem formalnih indikatorjev, narativnih in nenarativnih izsekov besedila. Cilj tega postopka je izluščiti manifestne oblike posameznih struktur življenjskega poteka v njihovem sekvencijskem zaporedju. Jezik strukturnega opisa kaže določeno razdaljo do konvencionalnih kategorij z namenom, da pripoved resnično zajame-

- mo v njeni specifični strukturi in jo analitično predstavimo. Strukturno-vsebinski opis besedila lahko razumemo kot analizo, ki presega zgolj parafraziranje in opis zgradbe pripovedi. Omogočiti mora razvrstitev bistvenih stopenj (časovnih, osnovnih ipd.) biografije, kakor jih je iz pripovedi mogoče izluščiti.
- Naslednja stopnja je **analitična abstrakcija**, v kateri sistematiziramo za posameznika dominantno strukturo biografskega procesa. Le-ta naj izraža razdaljo do pripovedi na ta način, da strukturno-vsebinsko izhaja iz natančno analiziranih odsekov.
  - Z analizo dominantnih dogodkov in izkustvenih potekov začnemo v nadaljnjem koraku »luščiti« posamezniku lastne vzorce razlage – kamor sodi na primer odnos do lastne biografije.
  - V nadaljevanju povzamemo **osnovno biografsko obliko in osrednje vzorce ravnanja in doživljanja**.
  - Na zaključku skušamo uvrstiti posameznikovo biografijo (s kontrastiranjem in primerjanjem) znotraj **tipološke skupine oziroma opravimo tipološko primerjavo**. Ta kondenzacija »materiala« je v študijah, ki smo jih opravili, temeljila na prevladujočih osrednjih dimenzijah, ki se nanašajo na najpomembnejše socializacijske instance, kamor sodijo družina, šola, vrstniške skupine, kakor tudi ustanove institucionalne zunajdružinske vzgoje (primerjaj Noelke, 1994).

### 3. Primer analize biografij

V nadaljevanju sledita **izbrani analizi biografij** mladostnikov, ki izvirata iz različnih socialnih okolij in družinskih konfliktnih struktur in vsaka po svoje predstavljata specifičen tip spoprijemanja z okoljem pa tudi dva različna načina sprejemanja ter odzivanja na socialnopedagoško pomoč.

Mladostnik **David** predstavlja socializacijo v meščanskem okolju in uporabi šolske, izobraževalne in socialne »prostore« za bojno polje z lastnimi moškimi veličinskimi fantazijami, kar učitelje in socialne pedagoge posledično sili k umiku, občutju neuspešnosti v profesionalni vlogi. Biografija **Ane-Katarine** pa je prežeta z zgodnjimi izkušnjami spolne zlorabe, smrtjo matere, kakor tudi s spori z vzgojitelji/cami v zavodu. V njeni biografiji imajo spopadi in spoprijemanja s socialnimi pedagogi ključno vlogo za vzpostavitev avtonomije. Bivanje v zavodu pomeni na eni strani stabilizacijo njene biografije, posebej zaradi globljega stika z vzgojiteljskim parom (zakonski par, v katerem sta oba njena vzgojitelja), hkrati pa je to prostor za reinscena-

cijo družinskih konfliktov, v katerih se socialna pedagoginja postopoma vedno bolj zapleta in s tem izgublja profesionalno usmeritev.

Davidovo biografijo bom predstavil nekoliko obširneje, četudi močno skrajšano. Pri Ani-Katarini pa se bom omejil predvsem na predstavitev tistega obdobja njene biografije, ki je povezano z zavodom. Že natančna analiza objektivnih podatkov bi namreč preseгла možnosti predstavitve v tem prispevku, zato bom nekoliko natančneje predstavil začetek pogovora. Prav začetek pogovora je posebnega pomena tudi za metodični postopek analize narativnih intervjujev. Večinoma se že na začetku biografske pripovedi, podobno kakor pri simfoniji, nakažejo osnovne teme.

### ***3.1. To sem pravzaprav vselej počel in verjetno bom tako še dolgo počel... igral tistega, ki skoči čez.... pri tem si pravzaprav vedno razbijem nos ... - študija primera - David***

Prvi in temeljni podatek vsake biografije je datum rojstva in okoliščine rojstva, ki jih posameznik doživlja, vendar se jih ne spominja. V opisanem primeru si je mladostnik sam izbral anonimno ime David. Pripovedi ni začel s svojim rojstvom, pač pa s spočetjem.

*... ja, no ja, dobro...začel bom s tem, kako sem bil spočet... je ena zelo lepa zgodba... moja mama je bila ... na Malorci, na dopustu... ali na počitku... in bila je takrat stara mislim trideset let... je morala biti nekako toliko... in je... je torej spoznala moškega iz Amerike (se rahlo nasmeji)... enega Američana... in sta se na obali ljubila... ja in ko je prišla domov je bila noseča... moškega ni bilo več ... in potem sem bil jaz tam ...potem je bila.... prva leta sama z menoj... to pomeni prva tri leta... takrat je še delala v gledališču.... Kostumografska je bila, kostume je oblikovala, s katerimi so potem ljudje bili na odru...*

Praden začne s pripovedjo opozori, da gre za zelo lepo zgodbo njegove mame, s čimer pričakuje, da se bo sobesednik (poslušalec) odzval z povečano pozornostjo. Sam ni bil priča te zgodbe, ampak jo je doživljal in slišal kot »udeleženi nevidni tretji«, vendar o njej pripoveduje z veliko notranje soudeleženiosti. Opazimo, da pripovedi skoraj ne prekinja, da je ne opremi s posebno intonacijo, kar omogoča slutiti, da je dogodek »internaliziral«, se z njim poistovetil. Mati je kot pomembna oseba v »ne povsem običajnem življenjskem položaju«. Njegovo posebno opozorilo, ki se nanaša na materina leta (*takrat je bila stara trideset let, mislim da jih je imela trideset*), je lahko:

- namenjeno temu, da bi postal poslušalec pozoren na to, da se ji je lahko kaj takega zgodilo v tej starosti;
- lahko rabi temu, da bi posebej poudaril njeno dejavnost v tej starosti;
- ali v odnosu na dejstvo, da je ob tem zanosila, to dogajanje označiti kot »zrelo odločitev«.

Mati je torej spoznala nekega moškega iz Amerike (se rahlo nasmeji), nekega Američana. Pri tem je zanj pomembno, da to ni bil katerikoli moški, ampak nekdo iz Amerike in z ameriškim državljanstvom. Lahko bi bil namreč tudi nekdo, ki je v Ameriki začasno. Z opozorilom o ameriškem državljanstvu očeta hkrati opozori na svojo »internacionalno noto«. Lasten obstoj poveže z ljubezenskim aktom, ki ga je imela mati z Američanom na Malorci. V tej luči bi lahko njegov rahel smeh, ki pospremi pripoved, razumeli kot »zakrit ponos« na svoj izvor, kar mu daje določeno »karizmo posebnosti«. Ljubezenski akt se dogodi na posebnem in hkrati javnem prostoru (obala), kar opozarja na posebnost in na prostovoljnost. Način pripovedi kaže, da ima David o tem dogajanju bogate informacije iz druge roke (od matere) in da je na poseben način povezan s svojim spočetjem. Ob tem se lahko vprašamo, kakšno družinsko-biografsko vlogo so imele te pripovedi za ohranjanje »družinskega mita«. Poleg tega lahko rečemo, da ima David do dogajanj v zvezi s svojim spočetjem poseben odnos. Kasneje govori namreč o lastni impotenci, ki jo označi kot nekaj, kar ga spremlja vse od otroštva (*Imel sem... od takrat, ko se lahko spomnim en in isti problem... vsako žensko, ki sem jo želel, sem lahko dobil...ampak, ko sem bil z njo v postelji, potem nisem mogel... ni šlo... do danes še ni klapalo...*).

Vrnimo se k samoopisu: medtem ko mater v tem dogodku označi z njeno starostjo, karakterizira očeta s posebnimi značilnostmi njegove nacionalne (državne) pripadnosti. Oče kasneje umanjka, ostane tuj tudi materi, njemu - sinu pa »dostopen« le prek materine shematske predstavitve. Mati se sama vrne domov, *moški je odšel in jaz sem bil tu*. Iz materinega zornega kota je tu poudarjena odsotnost partnerja ob njeni nosečnosti, medtem ko je z Davidovega vidika v ospredju to, da oče sicer ni dosegljiv, da pa je on sam »stopil na njegovo mesto«. S tem je izražena otroška odvisnost od matere, deška nedoraslost je zamenjana z otroško fantazijo, da bo »igral nadomestno funkcijo« odsotnega očeta. V nadaljevanju opozori na poklicne spremembe svoje matere, ki jih je povzročil »prihod očima«. Mati je do takrat *še delala v gledališču...* Njeno delo detaljno opiše (*Kostumografka je bila, kostume je oblikovala, s katerimi so potem ljudje bili na odru...*). S posebnim ponosom opozori na materino kreativno delo znotraj gledališkega okolja, ki ima pomembno

vlogo pri tem, kakšni so videti igralci v predstavi. Mater predstavi kot neke vrste »arhitektko« tega, kako so potem »igralci videti«. S tem želi povedati, da njenega poklica ni gledati kot golo »ročno delo«. Posebej v kasnejšem opisu materine poroke in njenega izstopa iz »poklicnega okolja« je ta del razumeti kot namig na to, da je mati s poroko izgubila in poslabšala svoj položaj.

Biografski pomen očeta lahko v prvi analizi razumemo:

- kot trgovec iz ZDA predstavlja oče družinsko-biografsko kontinuiteto, namišljeno socialno internacionalno okolje, ki se mu čuti David, skupaj z materjo (ne glede na dejanske okoliščine), pripaden. Njegov vzorec klasificiranja ljudi v kategorije, nanašajoče se na njihov poseben izvor in okoliščine, je videti kot orientacijsko točko v socialnih odnosih.
- Posebne okoliščine spočetja na obali in »izginotje« očeta sta dva vira Davidovih iluzionarnih veličinskih predstav. Umanjkanje očeta povzroči, da se je David videl kot »materin nadomestni partner«, kar je vodilo do preoblikovanja njunega odnosa in do zanikanja generacijskih razlik.
- Kot zapeljivalec in zaploditveno sposoben partner njegove matere, je oče izrazito nasprotje njegove lastne impotence. Smiselni povezovalni člen med obema bi lahko bil v tem, da očetovo izginotje lahko vodi do nezavedne fantazije, da uspešen spolni akt vodi do kasnejšega »uničenja«. Prva tri leta življenja odrašča David pri materi in občasno pri prav tako sami (brez partnerja) stari materi. Odsotnost moškega identifikacijskega lika v tem obdobju odraščanja lahko vodi do tega, da so se njegove fantazije o tem, da je on »materin partner«, ohranjale in stopnjevale.

Nadaljnji biografski potek podajam v močno skrajšani obliki: Ko je imel David tri leta, se je mati poročila z moškim, ki ga označi kot *nasilnega tipa*. Zaradi materine poklicne odsotnosti je bil David večkrat pri družini materinih prijateljev. Pri njih se je navzel velikodušnega življenjskega stila bogate družine, ki jo je doživel kot nasprotje svoje družine in ki ga je navduševala. V tem najdemo nadaljnji vzorec, značilen za njegov odnos do sveta: občudovanje in posnemanje življenjskega stila, označenega z neomejeno porabo in potrebo »po velikem in več«. David je večkrat menjal družinsko okolje, ne da bi razvil enoznačno družinsko pripadnost. Doživljanje samega sebe kot »zunanjega gosta« zadobi kasneje orientacijsko vlogo pri oblikovanju prijateljskih odnosov. Medtem ko je v ospredju »bogato in velikodušno vzdušje« v družini materinih prijateljev, pa se resničnost matične družine slabša in »tone« – dom doživlja kot vedno bolj tuj in socialno manj vreden. To povezuje z izvorom očima, ki ga označi kot »nasilnega in egocentričnega«. Hkrati

doživlja, da je tudi mati vedno bolj žrtev odnosa z očimom ter da očim navezuje spolne stike z drugimi ženskami. Tako očim zdrzne s potencialne pozitivne moške identifikacijske točke, označuje negativno nasprotje do idealiziranega lastnega očeta in popustljivega vzgojnega okolja, ki ga pomenita in izvajata mati in stara mati. V času njegovega šolanja se kriza v materinem zakonu stopnjuje ter vodi v ločitev. David vidi samega sebe v procesu spopada med materjo in očimom na nek način neločljivo povezanega z materjo, kar označi tudi z izjavo, *da sta ga vrgla skozi vrata (očima namreč)*. To je dobresedno vzeto le malo verjetno, nakazuje pa njegovo identifikacijo in pozicioniranje. Prav v tej točki postane v Davidovi pripovedi viden prevladujoči vzorec spoprijemanja in ravnanja: premestitev pasivnega v aktivno kakor tudi to, da se mora znova in znova v odnosu do drugih, ne upošteva starost in razlike v kompetenci, dokazovati. Odslovitev očima lahko primerjamo z »zgodbo Davida in Goljata«. Bila je uspešna v njegovih šolskih situacijah, v katerih mu je uspelo »premagati močnejšega nasprotnika«. Z ločitvijo matere je bil družinski preobrat zavrt, nastopila je faza stabilizacije, ki jo David doživi in opiše kot »svoje pravo otroštvo in kot svoje življenje«. Prvi problemi v šoli po njegovi razlagi nastopijo, ko je bil star deset let, ker se ni umestil v pričakovanja učiteljev v antropozofski šoli. Odstopal je od vrstnikov tako po svojih dolgih laseh, načinu oblačenja pa tudi po vedenju (npr. kajenje, ostajanje zvečer zunaj, druženje z napačnimi prijatelji), kakor je sam to opisal. Tipizira se kot nekdo, ki odstopa od večinskih pričakovanj, se s tem prišteje k »odstopajočim«. V tem obdobju pridobijo povezave z vrstniki zanj poseben pomen, pri čemer mu postane temeljna pozornost, ki jo s svojim vedenjem pridobi pri vrstnikih. Naslednji dejavnik, ki pripomore k preobratu v njegovem šolanju, najdemo v opisu, da se je razlikoval *od tihih, pridnih otrok v svojem razredu*, s katerimi ni imel kaj početi. Družiti se začne s starejšimi, iz višjih razredov, *ki so bili v svojem razvoju veliko naprej*. S prestopom k *starejšim, bolj razvitim* se je njegovo stil življenja bistveno spremenil. Kajenje, pitje piva, obiski diskotek, izostajanje od doma zvečer in ponoči, postanejo za Davida »statusni simbol«, s katerim skuša dokazati, »da ni več otrok«. Po njegovi pripovedi si je v tem času doma pridobil pravice, ki so sicer dovoljene le mladostnikom in odraslim. Tako je lahko tudi doma kadil in pil, lahko je vabil domov svoje prijatelje, ne da bi ga v tem mati lahko bistveno omejevala. Tako si je v družbi starejših prijateljev pridobil status »gostitelja«, ki si je kljub mladosti izbral posebne privilegije, ki jih oni sami doma niso imeli. Ta življenjski stil je pripomogel k temu, da je David izgubil ravnotežje med svobodo in dolžnost-



mi, kar je povzročilo, da ni mogel sproti izpolnjevanju šolske obveznosti. Razvil je »hedonistični življenjski stil«. Prepričanje, da zanj znotraj družine in vrstniške skupine ni meja, ga je vodilo k temu, da je poskušal takšen stil uveljaviti tudi v šoli. Tako je v šoli večkrat kršil norme in pričakovanja, ki izvirajo iz vloge učenca. Začel je izostajati iz šole, ni izpolnjeval obveznosti. Svoje vedenje sam opredeli kot *pretiravanje*. To se je preneslo tudi na odnos do učiteljev, saj pravi, da je *ustrezno svojemu vedenju obravnaval tudi učitelje*. S tem si je sicer pridobil občudovanje nekaterih vrstnikov, vendar ga je to v pretiranem vedenju le podžigalo. To je vodilo k temu, da je prestopil meje, ki jih šola sankcionira zgolj z opozorili in kaznimi. Sledila je izključitev iz šole. Pri tem je opozoriti na dejstvo, da je to »pretiravanje« zanj bilo pridobitev pozornosti in veljave, da pa se je na koncu sprevrlo v izrazito negativno posledico - izključitev iz šole in to je bil začetek novega dogajanja. Ob tem velja opozoriti tudi na dejstvo, da je v tem času delala na šoli kot učiteljica tudi njegova mati. Kolegi so nanjo pritiskali, naj sina disciplinira. Ker je bila v tem neuspešna in nemočna, je tudi sama doživljala velik pritisk. Šola je na nek način postala »oder, kjer se je odvijala družinska drama«. Z izključitvijo iz šole se začne obdobje »poglabljanja neuspešnosti«, socialni padec in preobrat, ki je vodil do brezposelnosti, izgube predstave o lastni posebnosti. Materinemu poskusu, da ga vključi v gimnazijo z internatom, se je uprl s provokativno vseenostjo. Zdrsnil je v hipijevsko združbo, ki je uživala lahke droge. To je bila zanj še večja izguba ravnotežja med časom za »delo« in časom za »uživanje«. Z drogami je blažil dejstvo, da je izgubil referenčni okvir. Uživanje droge se je stopnjevalo, ponoči je le redko prihajal domov, v šolo je zašel le še tu in tam. Mama ga je poskušala namestiti v antropozofski dom, kjer pa ga niso sprejeli, saj ni pokazal niti najmanjše pripravljenosti za delo in sodelovanje. Mati je poskušala intervenirati s terapijo, pri poznanem terapevtu, ki se je ukvarjal s terapijo odvisnih. Pri tem se je obrnila tudi na pomoč centra za socialno delo, kar je David razumel kot njeno »kapitulacijo in nemoč«. Pomoč javne ustanove - centra za socialno delo, je bila za mater znamenje sinovega »propadanja« in znak lastne nemoči, zato je raje izbrala terapijo. V sinovem uživanju droge je videla tudi vase usmerjeno agresijo, ki si je ni znala razložiti. David se je v terapiji vedel podobno kot v šoli in je »terapevta skušal opetnajstiti z izmišljenimi šalami«. Tako je ostala na voljo le še intervencija centra. Sodelavcem centra je uspelo Davida namestiti v novo šolo (skupno šolo - Gesamtschule). David je v domu le še tu in tam prenočil, v šolo pa ga sploh ni bilo. Glede na prejšnje izkušnje iz waldorfske in realne šole, je bilo to šolanje zanj manj obreme-

njujoče, saj je lahko sprva koristno uporabil prej naučeno. Ker vedenjskih vzorcev ni spremenil, je tudi v novem okolju začel izostajati, njegova prednost je izgubljala na pomenu. Socialno se v to okolje ni integriral, postal je »samohodec« ali pa se je družil z nekaterimi iz prejšnjih »scen«. Sicer je postal redni obiskovalec diskotek, družbe vrstnikov iz nove šole ni maral, samega sebe v tem obdobju označi kot *autsajderja*. V tem obdobju spozna fanta, dvakrat starejšega od sebe. Z njim se večkrat poda na »potovanja z avtodomom«. S tem kaže bohemski način življenja, ki je bolj značilen za življenje študentov kot pa dijakov. V to obdobje sodi tudi socialna manifestacija njegove impotence. Skupaj s prijateljem sta na potovanja vabila dekleta, pri katerih pa je David po svojih besedah *odpovedal*, kar je vodilo v samostigmatizacijo in v še večjo osamitev. To ga je namreč tudi v krogu kolegov dodatno razvrednotilo, mu jemalo prejšnjo moč in slavo. V šoli se je *odpoved* stopnjevala. Na eni strani se mu je ta šola zdela lahka in je čutil, da jo bo zmogel. Na drugi strani pa ni vlagal v šolo skoraj nič, zato ga je mati pri šestnajstih letih, ker se je z bala slabega vpliva na mlajšega brata, vrgla iz stanovanja. Tako si je moral iskati bivališče s pomočjo centra za socialno delo. Materino dejanje je razumel kot izraz njene nemoči in dokaz, da je sam odrasel in močan, hkrati pa se je začel do nje agresivno vesti. Iz »pasivnosti je prešel v aktivnost«, vendar je bila smer že stabilizirana. Še bolj je posegal po drogah, popolnoma zanemaril šolo in se socialno izoliral. Šolanja ni zaključil in ni naredil zaključnega izpita. Postal je »klient sociale in urada za delo«. Vendar se je tudi do teh uslužbencev vedel podobno kot pred tem do učiteljev: s svojo provokativno držo je demonstriral njihovo nemoč.

*... ja in potem je bil spet center za socialno delo, oni so se spet pojavili pri meni, vedno znova, in so hoteli da kaj delam ... in moral sem na urad za delo in tako ... in sem ... sem vedno znova uspel, da nisem delal nič ... da sem izpuščal termine in ... in ko sem imel enkrat enega socialca ... nič ni mogel narediti ... sem mu rekel, da mi je vseeno, če me tudi pretepe do smrti ... ne bi mu uspelo, da bi me do česa pripravil, da bi kaj naredil ... in potem je končno odnehal.*

Tu David pokaže, kako mu je znova in znova uspelo, da se je izmaknil zahtevam urada za delo, da bi se zaposlil. Sam ni imel nobenega motiva za to, doživljal je, kot da ga hočejo ponovno »ujeti« in se je temu zoperstavil z vsemi, njemu znanimi strategijami, pri čemer je sam pri sebi ohranil občutek »moči in lastnega odločanja«. Priča smo ponovni vzpostavitvi Davidovega dominantnega »biografskega vzorca preobrata doživljanja v vedenje (četudi

nedejavno)«. Izjava *tako sem vedno znova uspel, da nisem delal nič*, nam lahko v tem kontekstu pomeni osebno doživljanje uspeha, da se je tako dolgo in dobro izmikal ukrepom oziroma poskusom pomoči, ki pa jih sam seveda ni tako doživel. Šele potem, ko so uradni »pomočniki« obupali in videli, da so vsi njihovi poskusi za vključitev v delo zaman, se je na pobudo materine prijateljice, umetniške pedagoginje, odločil za delo v alternativnem projektu »Sončnica«. Odločil se je tudi zaradi tega, ker je imel možnost delati z računalniki in sodelovati pri nastajanju alternativnega projekta, kjer ni bilo statusnih razlik med vodji projekta in udeleženci. Ustanova je »dihala klimo«, ki je Davida pritegnila. Po nekaj poskusnih mesecih se je v sklopu projekta začel izobraževati za prodajalca, kar je njegovo poklicno prihodnost bistveno ustalilo, ni pa stabiliziralo njegovega siceršnjega vedenja. Začel je posegati po alkoholu, kar je vodilo v izostajanje od dela.

V naslednjem izseku iz pogovora se v kondenzirani obliki izrisuje Davidov *dominantni biografski vzorec*: ... *to sem pravzaprav vedno delal in bom verjetno tudi še dolgo delal ... malo igral Jskaderja (ueberflieger-tisti, ki skače čez; opomba prevajalke) ... ob tem si pravzaprav vedno polomim nos ...*

Kakor v mitu o Sizifu, se tudi pri Davidu znova in znova ponavlja neuspešen vzorec, ki se ga David, v nasprotju z interpretacijo Camuja, očitno zaveda. Tragika je ne nazadnje v tem, da se kljub zavedanju vzorec nenehno ponavlja. Začel se je že v valdorfski šoli, kjer je postavljaj na glavo odnos učitelj-učenec z nenehnim dokazovanjem, da je močnejši. Kaže, da meja ne priznava, kar pripomore k njegovemu pretiravanju in temu, da se ne pusti ujeti v nobene okvire. To vodi do niza odpovedi na običajni poti odraščanja (izključitev iz šole). Sam se je na prvi šoli videl kot skupinski vodja, status, ki ga je z izključitvijo izgubil. Mati v dogajanje ni dovolj posegala, vse dokler ji ni »prekipelo« in ga je vrgla iz doma. Tudi njegov odnos do deklet poteka na podoben način. Sprva privlačen in zapeljiv, je odbit, ko ne izpriča obljublja-joče moškosti. Naslednji biografski mehanizem, značilen za Davida, je hedonizem. Z vrstniki se družijo toliko, kolikor lahko zadovoljijo njegove potrebe po prostem času in zabavi. Erozijski odnos se začne takoj, ko naj bi postal dvostranski. Njegovi socialni odnosi so obarvani z »instrumentalistično noto in funkcijo«. Prek njih lahko narcistično igra lastno grandioznost. Sam reče, da je imel le prijatelja Karla, s katerim sta se vzajemno »občudovala«. Samo-označitev kot »*rajskega ptiča*« izpričuje vase usmerjeno veličinsko fantazijo. Odklanja vsako obliko prilagoditve, njegov pasiven odpor se prelevi v aktivnega, samega sebe doživlja kot subjekt biografije, ki se mora za svojo

eksistenco zahvaliti nenavadnemu zaploditvenemu trenutku (podrobneje o tem Nolke, 1994).

Če smo pri Davidu zasledili držo, s katero je odklanjal vsakršno poseganje socialnih in pedagoških služb, pa najdemo pri mladostnikih tudi poteke, kjer ravno procesi pomoči integrirajo biografijo in se po njihovi zaslugi razvijajo za mladostnika/co produktivne razvojne možnosti.

### **3.2. ... sem čisto normalno odraščala ... - biografska študija Ane-Katarine**

Ana-Katarina je bila rojena leta 1974 kot druga od treh otrok in je preživela prvih devet let v mali vasi nedaleč od večjega mesta. Oče izvira iz številčne družine iz te iste regije. Delal je kot gradbeni delavec, vendar je bil v času intervjuja, po hčerinih besedah, že *dolgo delovno nesposoben*. Mati izhaja iz velike družine v severni Nemčiji in se po poroki preseli na možev dom. Kmalu po začetku pogovora začne Ana pripovedovati o pomembnem dogodku, ki ga je doživela pri devetih letih - nenadna bolezen in nato materina smrt.

*... rodila sem se 21.11.1974 v Odorfu ... tam sem živela deset let ... sem čisto normalno odraščala ... hodila v šolo in pravzaprav je do sprememb ... je pri meni prišlo, ko sem bila stara devet let ... takrat je moja mama nenadoma težko zbolela in to je pomenilo, ker oče name in na moja dva brata ni mogel paziti, da smo morali vsi trije v zavod.*

Izjave o otroštvu pred tem dogodkom so, kot kaže, v senci materine bolezni in smrti, dogodka, ki je povzročil tako pomembne spremembe, da je vse, kar se je zgodilo prej, nepomembno. Izjavo, *sem čisto normalno odraščala* (gramatično stopnjevanje - čisto normalno) lahko razumemo v odnosu do kontrastne izjave *do sprememb je pravzaprav prišlo šele* kot doživljanje, da je šele materina smrt prinesla v njeno sicer normalno življenje »nenormalne« *spremembe*. Izjava se spremeni v kontekstu razumevanju njenega odnosa do očeta, ki ni bil kos spremembam po materini smrti. Izkaže se namreč, da Ana-Katarina opisuje svoje otroštvo vse do materine smrti kot »nenavadno lepo«, da so z materjo veliko skupaj počeli, da je imela dobre odnose z sorojenci. Svojo distanco do očeta razloži: *vedno je bil odnos z njim slab, saj nikoli ni imel nič opraviti z nikomer*. Tako oče nikakor ni mogel prevzeti osrednje očetovske vloge po izgubi matere. Ko govori o očetu, večkrat uporabi neosebno besedo »človek«, »on«, kdaj pa kdaj tudi »oče«.

Nadaljne razloge za odklonitev očeta izpove šele na koncu pogovora:

Ana: ... *ja k temu moram ... to je potem ...*

I: *ja*

A: *zaupno?*

I: *ja*

A: *hm... moj oče me je prej spolno zlorabljal*

I: *ja*

A: *že od malega in od tlej je tako ali tako mimo, je praznik ... ne, to je popolnoma jasno ... in odkar je moja mama mrtva nisem imela nobene želje po ljudeh, iti k njim ... potem sem šla še enkrat tja in potem ga je spet obsedlo in ... tako ne grem več ... to je torej tisto, je glavni razlog, a ne ...*

I: *ja*

A: *zakaj nimam nobene potrebe po ...*

I: *hmm*

A: *ljudeh ...*

Tako je otroštvo Ane-Katarine zaznamovano z zgodaj začeto »seksualno funkcionalizacijo« s strani očeta, ki ga dekle iz sedanje distance označi kot spolno zlorabo ... (*... odkar se lahko spomnim, je oče že vedno okoli mene kaj počel*). Oče je izrabil odvisnost hčerke in razvojno naravne emocionalne in telesne odnose med starši in otroki za svoje enostranske spolne interese. V tem, ko jo je poskušal pripraviti k spolnim ravnanjem, se je njena osnovna raven zaupanja dodatno omajala. V tem smislu lahko razumemo prizadevanje Ane-Katarine, da bi odraščanje do svojega devetega leta prikazala v luči normalnosti, kot spoprijemalno strategijo. Očetovo ravnanje skuša sprva prikazati zgolj kot nesposobnost, da bi po materini smrti lahko družino obdržal skupaj. Kot posledico očetovih seksualnih poskusov je razvila strategije umika in odklanjanja in se je izogibala situacij, v katerih bi bila z očetom sama.

Ko je imela štiri leta, se je rodil brat, za katerega je prevzela kmalu kar veliko skrb, odnos z očetom pa še vedno doživlja kot difuzno nevaren in strah vzbujajoč. Ko ima devet let, zbolí mati za rakom, kar vodi v mnoge in dolgotrajne hospitalizacije. V časih materine hospitalizacije so vsi trije otroci nameščeni v dom in ko se mati vrne, se vrnejo tudi otroci. Ta proces doživi dekle kot nestabilnost in kot dodatno nevarnost. Spolni »napadi« očeta se v tem času stopnjujejo, saj se materina vloga zaradi bolezni umika in zmanjšuje. Ko mati umre, se družina neizbežno razbije in Ana-Katarina je nameš-

čena v dom, kjer se »njena psihosocialna in šolska situacija začasno stabilizira«. Uspe ji ostati na osnovni šoli, čeravno je prej kazalo, da jo bodo prešolali na šolo s prilagojenim programom. V šestem razredu ji uspe šolanje nadaljevati na oddelku, ki omogoča vpis v srednjo šolo. S tem si je izboljšala status pri pedagogih (vzgojiteljih), ki so jo v zavodu spremljali, in si pridobila položaj njihove *subtilne posvojitve in privilegiranja* kot uspešna »gojenka«, posebej s strani matične vzgojiteljice. Ko ima dvanajst let, se s socialno pedagoginjo, ki ustanovi stanovanjsko skupino, preseli v to novo enoto, kjer pa se začnejo prav s to vzgojiteljico intenzivni spopadi.

... ja in potem sem se z vsemi strašno kregala, ker so menili, da sem predrzna, da naj neham in da se ne smem tako obnašati ... in potem je šlo s to gospo in mano samo še navzdol ...

Pred zgornjim citatom pove, da je prekinila svoje šolanje za poklic frizerke zaradi močne alergije. V času, ko je to storila, sta bila vzgojiteljica in njen mož (tudi vzgojitelj) na dopustu in ko sta to izvedela, sta ji »očitala«, da je ta samovoljna prekinitev »predrznost«, ki si je ne bi »smela dovoliti«. Dekle v pripovedi trdno zagovarja svoje stališče, ga podkrepí z *zdravniškimi izvidi, ki so alergijo potrdili* in pove, *da je že v času šolanja, pred prakso, vselej morala delati v rokavicah*. Nerazumevanje z vzgojiteljico se stopnjuje do te mere, da skupina, ki ji je prej pomenila varnost in zatočišče, postane »bojno polje« in se vrne iz skupine nazaj v zavod.

Ana-Katarina: ... nisem hotela nazaj v zavod, tam sem se dobro počutila, vse do teh dogodkov.

Intervjuvar: ja

A: in vedno je rekla, če se ne boš tako obnašala, boš morala iti ...

I: ja

A: ... ja vedno grožnja, če ne boš ... boš šla nazaj ...

Opazimo lahko, da se je v tem primeru »sankcioniralo« na podlagi institucionalnih pričakovanj in doživljanja razočaranja s strani vzgojiteljice, ki ni mogla »doumeti« in morda tudi ni vedela za dekletove izkušnje v domači družini in je prehitro opustila podporo. Tako se je »zgodba ponovila« in Ana-Katarina je spet bila »brez pravkar vzpostavljenega doma«. V tem lahko prepoznamo šibkost institucionalne vzgoje, ki daje otrokom/mladostnikom vedeti, »da če se ne bodo ravnali vsaj okvirno po pričakovanjih«, se z njimi ne bomo več trudili, kar pri lastnih otrocih te starosti kot starši seveda ne naredimo. Pri dekletu je to vodilo k ponovitvi vzorca, ko je razpadla matična družina. Izkušnja nas uči, da je prav pri tistih mladostnikih, ki so z menjavo

okolij najbolj travmatizirani, ta izkušnja dodatno boleča in lahko »obrne potek dogodkov navzdol«. Ana-Katarina se vrne v dom, ki ga z osemnajstimi leti zapusti.

#### 4. Zaključne misli

Izrecna vključitev biografij ima vzpodbudno vlogo: omogoča vpogled v notranje procese in evalvacijo posameznikovih subjektivnih izkušenj, občutij in vedenjskih strategij, ob hkratnem iskanju primernih socialnopedagoških intervencij. Na ta način onemogoča prehitro in birokratsko odločanje, ki se lahko v okviru institucionalne vzgoje hitro prikrade, ko se strokovni delavci ne čutijo »dorasli problemom, ki jih prinašajo klienti«. Upoštevanje subjektivnega in socialno institucionalnega je v biografski analizi center našega zanimanja in proučevanja ter s tem razumevanja. Omogoča vpogled v travmatizirajoče procese, v razumevanje ponavljanja vzorcev in s tem bolj poglobljeno socialnopedagoško ukrepanje.

Ne glede na to, ali v okvirih institucionalne vzgoje uporabljamo biografske analize ali ne, je dejstvo, da so procesi institucionalne vzgoje v veliki meri podrejeni vplivom in delovanju »klientov«. V institucionalnem prostoru se znova odigravajo »preživeti in neizživeti« družinski konflikti, ki so jih posamezniki v svojem »življenju že izkusili«. Na ta način smo vsi, ki sodelujemo pri vzgoji (šole, domovi, zavodi, stanovanjske skupine, rejniške družine ipd.), na nek način ponovno vpleteni v predhodna dogajanja in v emocionalne konflikte, lastne klientom, s katerimi delamo. Biografska analiza nam jih lahko približa, da jih bolje razumemo. Stopnja, do katere je strokovno osebje sposobno rekonstruirati in pobliže razumeti čustveno konfliktno strukturo svojih »klientov« ter to razumevanje difrencirano vplesti v svoje delo, omogoča tudi fleksibilno in individualno primerno socialnopedagoško ukrepanje.

#### 6. Literatura

Nölke, E./Müller, H./Helsper, W. (1992). Professionalisierung durch Weiterbildung? Zu den Möglichkeiten und Grenzen einer Weiterbildung für Sozialarbeiter und Sozialpädagogen. *Neue Praxis* 5, 395-412.

Nölke, E. (1994). Lebensgeschichte und Marginalisierung. Hermeneutische Fallrekonstruktionen gescheiterter Sozialisationsverläufe von Jugendlichen. Wiesbaden.

Oevermann, U., Allert, T., Konau, E., Krambeck, J., Schröder-Caesar, E., Schütze, Y. (1997). Zur Methodologie einer 'objektiven' Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.G. (ed.), Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart.

Oevermann, U. (1986). Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der „Objektiven Hermeneutik“ (s. 19-85). In: Aufenanger, S., Lenssen, M. (eds.), Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der Objektiven Hermeneutik. München.

Oevermann, U. (1985). Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Friedeburg, L., Habermas, J. (eds.), Adorno-Konferenz. Frankfurt.

Schütze, F. (1987). Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Hagen.

Schütze, F. (1981). Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J., u. a.: Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg.

Schütze, F. (1995). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie (S. 116-157). In: Krüger, H.-H., Marotzki, W. (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen.

Prevedla Alenka Kobolt.

*Strokovni članek, prejet maja 1999.*



# Socialnopedagoška hermenevtična diagnostika ter načrtovanje vzgojne pomoči

## Sociopedagogical hermeneutical diagnostics and educational programme planning

*Uwe Uhlenдорff*

### *Povzetek*

*Uwe Uhlenдорff, Dipl. Soz. Paed., Dr. Phil., Gesamthochschule Kassel, Arnold-Boede Strasse 10, Kassel, Deutschland.* Prispavek opisuje koncept socialnopedagoške diagnostike, ki smo ga vrsto let razvijali v okviru raziskovalnega projekta z naslovom »Socialnopedagoške diagnoze«. Projekt je potekal pod okriljem vzgojne ustanove Schweicheln (ZR Nemčija). Gre za metodo socialnopedagoške študije primerov, ki je uporabna v vzgojni praksi. Prispavek spregovori o vlogi socialnopedagoške diagnostike v vzgojni praksi ter opredeli stičnosti in različnosti med psihosocialno in socialnopedagoško diagnostiko. Osrednje mesto zavzema predstavitev teoretič-

*nih izhodišč, na katerih poteka postopek hermenevitičnega diagnosticiranja. Sledi ponazoritev metode s primerom.*

**Ključne besede:** *socialno pedagoški pogled, hermenevitična diagnostika, načrtovanje vzgojne pomoči*

### **Abstract**

*This contribution describes the concept of sociopedagogical diagnostics that has been for years developed within the research project titled 'Sociopedagogical diagnoses'. The project has been conducted under the patronage of educational institution Schwiecheln (Germany). The method in question is a sociopedagogical study of cases that can be applied in educational practice. This contribution looks at the role of sociopedagogical diagnostics in educational practice, and defines the common features and differences in psychosocial and sociopedagogical diagnostics. For the better part, the article presents theoretical point used as the basis for hermeneutical diagnostics, followed by an example which serves as an illustration of this method.*

**Key words:** *social pedagogy, hermeneutical diagnosis, educational programme planning*

## **1. Pomen diagnostike na področju vzgojnega dela z mladimi**

Izraz diagnoza vzbuja pri socialnih pedagogih in pedagoginjah različne zadržke. Beseda vzbuja asociacije na obravnavo, obdelavo in zdravljenje, ki ga mora človek potrpežljivo prenašati. Odkar je v Nemčiji stopil v veljavo novi zakon o zaščiti in varstvu otrok in mladostnikov (tako imenovani KJHG zakon, o čemer je pisala v eni izmed preteklih števil Socialne pedagogike Christiane Kluge – opozorilo prevajalke), ki otroke/mladostnike in starše postavlja v aktivno vlogo v procesu iskanja in odločanja o tem, kakšna vrsta pomoči bo zanje primerna, se je vloga otrok/mladostnikov in njihovih staršev v razmerju do na vzgojne in socialne ustanove bistveno spremenila. Pri načrtovanju in tudi pri izvajanju procesa pomoči naj bi bili vsi imenovani dejavno vpleteni. Dejavno sodelovanje družin v procesu oblikovanja vzgojnih pomoči zakonodajalec celo izrecno opredeli in sicer v 36 členu imenovanega zakona.

Zakaj potem sploh potrebujemo diagnoze, če pa zakon predpisuje sode-

lovanje strokovnjakov in klientov pri presojanju značilnosti življenjskega položaja in skupno odločanje o naravi in vrsti pomoči? Kritiki menijo, da klasično razumevanje diagnostike nasprotuje sodobnim prizadevanjem na področju vzgojnih pomoči, ki kliente razume kot potencialno enakovredne partnerje z lastno odgovornostjo. Omenjeni zakon izrecno poudarja, da sodelovanje otrok/mladostnikov in njihovih staršev v vseh fazah oblikovanja individualnega načrtovanja pomoči, omogoča že pri vzgojnem načrtovanju določeno soodgovornost in s tem vzpodbuja pri klientih lastno dejavnost in večjo zavzetost (o čemer poroča tudi Merchel, 1994).

Praviloma načrtovanje vzgojne pomoči po načelih novega zakona o otrocih in mladostnikih ne povzroča posebnih zapletov v praksi. Zatakne pa se v skupinah otrok/mladostnikov, ki so v času diagnostičnega opredeljevanja in načrtovanja pomoči v težjih čustvenih in vedenjskih krizah, ki so v svoji »zgodovini« zamenjali že več vzgojnih ustanov, imajo za seboj izkušnje iz psihiatričnih oddelkov in s svojim ravnanjem ogrožajo sebe in okolico. Skratka, gre za tako imenovane »mejne primere«, ki jih srečamo tako v ambulantnih kot v klasičnih ustanovah. Ob tej skupini nihče ne ve, kako ravnati v praksi. In prav za takšne mladostnike se kaže kot primerna metoda, ki smo jo v raziskavi razvijali in dopolnjevali. Z njo namreč lahko oblikujemo delovne hipoteze, na katerih kasneje skupaj z mladostniki oblikujemo in realiziramo tudi vzgojno načrtovanje.

Izkušnja govori v prid temu, da tudi v socialni pedagogiki ohranimo izraz diagnostika, seveda pa ga ne vežemo na medicinsko razumevanje. Diagnoza pomeni v socialnopedagoškem kontekstu »razlikovati, razločiti, prepoznati«, s tem izrazom poimenujemo »pregled«, »razlago«, »primerjavo« in »tehtanje različnih vidikov« z namenom, da odgovorimo na vprašanje: »Kaj storiti?« (primerjaj Mueller, 1995, str. 55). Pri diagnozah na tem področju gre za utemeljene hipoteze in predvidevanja, ki jih podvržemo nadzoru klientov (primerjaj prav tam) in jih vedno znova popravljamo, dopolnjujemo, da bi se s tem izognili stigmatizaciji. O načinu, kako zmanjšati in se izogibati stigmatizaciji smo obširneje spregovorili na drugem mestu (primerjaj Mollenhauer/Uhlendorff 1992, 1995).

S socialnopedagoško hermenevtično diagnostiko mislimo na nekaj drugega kot razumemo z izrazom psihosocialna diagnoza. Knjigo avtorice Harnach-Beckove (1995) z naslovom »Psihosocialna diagnostika« lahko razumemo kot standardno delo za določen tip diagnostike, ki je bila na tem področju vodilna vse do sedemdesetih let (primerjaj Salomon 1926) in ki je tudi danes, čeravno v dopoljnjeni in spremenjeni obliki, še vedno umestna in

smiselna. Poleg diskurza, ki je opisan v knjigi Harnach-Beckove, smo z našo raziskavo in praktičnim delom želeli poudariti in oblikovati nov pogled, ki bi ga lahko poimenovali »socialnopedagoški pogled«. Ta se naslanja in osredotoča na samorazumevanje in samorazlago otrok/mladostnikov, na predstavitev njihove življenjske tematike. Hkrati ta diskurz postavlja v ospredje pedagoško polje in pedagoške naloge (obširneje je diskurz opredeljen v delih Mollenhauer/Uhlendorff, 1992, 1995, Uhlendorff 1996).

Pri obeh omenjenih tipih diagnostike – »psihosocialni diagnostiki« in »socialnopedagoški diagnostiki« gre za sistematičen pristop k razumevanju življenjskega položaja posameznika ali skupine z namenom, da bi nam to sistematično razumevanje omogočilo načrtovanje, prognozo in izboljšanje življenjskega položaja. Pristopa se razlikujeta predvsem v cilju in usmeritvi pozornosti. Perspektiva, globina in horizont razumevanja sta pri »socialnopedagoškem razumevanju« drugačna kakor pri »psihosocialnem razumevanju«, kar narekuje tudi drugačna mesta uporabe obeh diskurzov. »Psihosocialna diagnostika« je bolj primerna za uporabo na centrih za socialno delo – oddelki za otroke in mladostnike, kjer morajo socialni delavci/socialni pedagogi oblikovati strokovna mnenja o posameznikovem psihosocialnem položaju in interpretirati možnosti za nadaljnji razvoj. Tako se »psihosocialna diagnostika« usmerja predvsem v opis, razumevanje, razločevanje in opredeljevanje ter razlago posameznikovega socialnega položaja, njegovih psihosocialnih značilnosti in na tej podlagi poda utemeljen predlog za psihosocialno pomoč. V nekaterih deželah Zvezne republike Nemčije je bilo oblikovanje psihosocialnih diagnoz obvezno za odobritev in vključitev v prostovoljne oblike vzgojnih pomoči ali ukrepov, skrbništva in drugih intervencij centrov za socialno delo. Tovrstne diagnoze so bile takorekoč zakonsko-administrativen proces. (Tovrsten diagnostični proces bi lahko primerjali s socialno anamnezo in poročili različnih strokovnjakov, ki jih tudi centri za socialno delo v Sloveniji oblikujejo za tiste otroke in mladostnike, ki jih napotijo v vzgojne ustanove, rejništva – opomba prevajalke).

Z uvedbo novega zakona KJGH, zlasti njegovega 36. člena, ki govori o zahtevi po načrtovanju vzgojnih pomoči, in s prestrukturiranjem centrov za socialno delo (v Nemčiji tako imenovani »Jugendamt« – Urad za mlade – opomba prevajalke) pa se je poleg ustaljenega diagnosticiranja, ki ga poimenujemo »psihosocialna diagnoza«, povečala potreba po uvajanju novih oblik udeležbe in diagnostičnega razčlenjevanja, na katerem se zasnuje načrt vzgojne pomoči. Ta potreba je povečala zanimanje za uvajanje socialnopedagoškega diagnosticiranja.

Če lahko za psihosocialno diagnozo rečemo, da je v domeni socialnih delavcev, psihologov in drugih ustreznih profilov, pa je socialnopedagoška diagnoza »instrument« oziroma postopek, ki je v rokah socialnih pedagogov – vzgojiteljev, mladostnikov in njihovih družin. Socialnopedagoška diagnoza podpira ravnanje in ukrepanje socialnih pedagogov/pedagoginj in služi načrtovanju pedagoških procesov (primerjaj Mollenhauer 1988a, str. 101).

Glavna cilja, ki ju zasledujemo s socialnopedagoško diagnostiko, sta: čim bolj natančen, verodostojen opis življenjskega položaja in razvojnih možnosti otroka/mladostnika in na tem zasnovanih pedagoških ukrepov, intervencij, posegov, procesov in interakcij, oziroma oblikovanje »socialnopedagoškega prostora«, kakor temu pravi Winkler (1988).

Ob tem je treba reči, da tudi psihosocialna diagnoza upošteva razvojne stopnje in celoten življenjski prostor posameznika. Vendar je pogled tovrstne diagnoze oblikovan predvsem z vidika javne ustanove. Njena naloga je odločiti o tem, ali je vzgojna pomoč sploh potrebna, kakšna vrsta pomoči prihaja v poštev, katere možnosti in resursi obstajajo v socialni mreži, ki ji posameznik pripada, in odločiti o tem, ali je mogoče cilje uresničiti v neposrednem življenjskem okolju ali pa je potrebna dodatna pomoč kakšne ustanove. Pogled, ki ga zagotavlja socialnopedagoška diagnoza, gre globlje pa tudi širše, saj izvira iz neposredne vsakodnevne pedagoške interakcije med otrokom/mladostnikom, njegovo družino in socialnim pedagogom. Tako se v socialnopedagoški diagnozi vprašamo: »Kako moramo oblikovati življenjsko in s tem učno okolje za posameznika, da bomo v praksi vsakodnevno podpirali njegov osebni razvoj? Socialnopedagoška diagnoza je tako sestavni del načrtovanja vzgojne pomoči in kot taka soodgovorna za učno-vzgojni proces in napredovanje posameznika. Usmerjena je na vzpostavljanje mostu med subjektivno optiko posameznika (otroka/mladostnika/odraslega), njegovimi individualno pomembnimi življenjskimi koncepti in sposobnostmi ter splošnimi pričakovanimi razvojnimi linijami. Socialnopedagoška diagnostika se usmerja na konkretne pedagoške naloge, ki jih umeščamo in uresničujemo v vsakodnevni vzgojni praksi.

S tem smo opredelili vlogo socialnopedagoške diagnoze v okviru vzgojnih pomoči otrokom, mladostnikom in njihovim družinam, kakor potekajo v različnih oblikah zunajdružinske vzgoje. Cilj, že na začetku omenjenega raziskovalnega projekta, je bil razviti takšen postopek socialnopedagoškega diagnosticiranja, ki bi bil uporaben v omenjenih ustanovah, oblikah in modelih zunajdružinske vzgoje. O teoretski zasnovanosti in konceptih, ki smo jih pri tem upoštevali, v naslednjem poglavju.

## 2. Predpostavke socialnopedagoškega diagnosticiranja

Koncept diagnostike temelji na predpostavki, da vključitev v družbo in samostojno oblikovanje lastnega življenja zahteva od otrok/mladostnikov zrelost in obvladovanje vrste ključnih, za vse odraščajoče pomembnih razvojnih nalog. Razvojno nalogo lahko razumemo kot preplet kulturnih zahtev, pričakovanj odraslih do mladine, splošnih družbenih pričakovanj in ne nazadnje tudi prizadevanj odraščajočih, da bi se identificirali, sprejeli in introjicirali ta splošna pričakovanja ter jih s tem naredili pomembna zase.

Osnovna premisa se torej nanaša na obstoj tako individualnih kot splošnih (generalnih) razvojnih nalog in na dejstvo, da je od izpolnjevanja oziroma obvladovanja razvojnih nalog odvisna uspešnost posameznikovega razvoja.

Koncept razvojnih nalog je že razmeroma star. Model je razgrajen predvsem na področju šolske pedagogike in na področju splošne razvojne psihologije, oblikovali pa so ga poleg Havighursta (1955) tudi Gruschka (1985) in Oerter/Montada (1987). Bil je zelo odmeven tako v razvojni psihologiji (primerjaj Oerter/Montada 1987) kakor tudi na področju raziskovanja mladine (primerjaj Hurrelmann 1995, Lenz 1986). Na področje socialne pedagogike si model razvojnih nalog doslej ni utrl posebno močnega vpliva.

Osnovna postavka, ki smo jo zasledovali v opisani raziskavi z naslovom »Socialnopedagoške diagnoze«, je bila povezana z razvojnimi nalogami, ki jih morajo mladostniki obvladovati in razreševati, če naj odrastejo in se enakovredno vključijo v družbene procese. S to je povezana tudi naslednja postavka, ki jo lahko oblikujemo tako: razvojne procese lahko opišemo kot obvladovanje vrste razvojnih nalog, ki slonijo druga na drugi in so med seboj tesno povezane. Na ta način lahko v posameznikovem razvoju prepoznamo razvojne faze, ki jih označujejo kvalitativno različne razvojne naloge in zahteve, ki si kakor sekvence sledijo v posamezni razvojni dobi. Na podlagi raziskovalnih rezultatov, ki so jih različni avtorji (primerjaj Piaget 1974, Kohlberg 1974, Selman 1984, Kegan 1991, Schleiermacher 1957) oblikovali v različne razvojne in pedagoške modele, lahko tako pri posamezniku v njegovem razvoju razločimo različne vzgojnoizobraževalne stopnje oziroma »vzgojna obdobja«.

Spoprijemanje z razvojnimi nalogami seveda ni odvisno zgolj od mladostnika. Odvisno je tudi od podpore, ki jo posameznik dobi v svojem primarnem in širšem socialnem okolju. Če so pedagoška okolja, kamor prište-

vamo družino, vrstniške skupine in tudi prostore institucionalne vzgoje (vrtec, šola) nezadovoljiva, konfliktna in nevzpodbudna za posameznikov razvoj, je le-ta preobremenjen z razreševanjem in spoprijemanjem z razvojnimi nalogami. Tak pogled na posameznikov razvoj združuje model razvojnih nalog z modelom ekosistemskega razvojnega pogleda Urie Bronfenbrennerja (1980). To je druga premisa, iz katere izhajamo pri opredeljevanju diagnostičnega ocenjevanja, saj se ne zadovoljimo zgolj z oceno posameznika in njegovega funkcioniranja, pač pa nas zanima vpogled v celovit in interaktiven prostor, v katerem posameznik deluje, v katerega je vpet, na katerega vpliva in od katerega je odvisen.

Naslednja domneva, na kateri sloni izvajanje socialnopedagoškega hermenevtičnega diagnostičnega ocenjevanja je, da je način spoprijemanja odraščajočega posameznika z razvojnimi nalogami sestavni del njegove trenutne samopodobe. Zato lahko prek samoprezentacije, ki jo otrok/mladostnik o sebi posreduje, dobimo bolj ali manj neposreden vpogled v to, kaj mladostnik o sebi misli, kako vidi svoje spoprijemanje z razvojnimi nalogami, kaj od sebe pričakuje, kako vidi svoj življenjski položaj in h kakšnim ciljem stremi. Na ta način hermenevtična diagnostična ocena ne temelji na opazovanju posameznikovega vedenja, temveč izhaja iz posameznikove samoprezentacije.

Četudi izhajamo iz posameznikovega samoocenjevanja oziroma samoprezentacije, pa potrebujemo za analizo pripovedovanega razlagalne sheme, ki temeljijo na diagnostično pomembnih kategorijah. V raziskavi Mollenhauer/Uhlenborff (1992, 1995) in sodelavci so v ta namen na podlagi temeljnih raziskovalnih dosežkov razvojnih psihologov in pedagogov oblikovali naslednje štiri dimenzije, ki so značilne za zahodno kulturo in bistvene za razvoj mladostnikov v njej.

Spodaj navedene štiri kategorije bi lahko imenovali generalizirani vzgojni in socializacijski cilji, ki se skozi interakcijo uresničujejo v vsakem pedagoškem prostoru – časovna dimenzija, telesnost, samopodoba in osebni načrti ter normativna usmeritev (po teh osnovnih kategorijah so vrednotili vse samopredstavitve, ki so jih v raziskavi zajeli; primerjaj Mollenhauer/Uhlenborff 1995). Avtorja menita, da so te štiri kategorije pomembna, seveda pa ne edina področja, tako za pedagoško znanost kot za razvojno psihologijo.

Vsa področja so podrobno raziskana, nekatera tudi v našem prostoru. Raziskovanje razvoja normativnosti in morale (Schreiner 1983, 1992, Brumlik 1992), raziskovanja samopodobe in samopojmovanja (Fend 1994, Filipp 1993,

v slovenskem prostoru pa Skalar, Kobolt 1990 in 1993, Musek, Kobal-Palčič - opomba prevajalke), raziskovanje pojmovanja časa in časovnega planiranja (Piaget 1974, Kasakos 1971, Dux 1985), raziskovanja usmerjena v telesni razvoj (Kamper/Wulf 1992, Seewald 1992, Rittelmeyer 1993) in mnogi drugi. Raziskovalni izsledki bili osnova za določitev imenovanih štirih kategorij, ki so predstavljale nekakšno »mrežo« za interpretacijo s samopredstavitvijo zbranega materiala.

### 3. Metodični postopek

V raziskavi so uveljavili naslednji metodični postopek, pri katerem so sodelovali tako teoretiki kot praktiki:

1. korak - intervju oziroma pogovor z mladostnikom, ki je usmerjen predvsem v to, kako mladostnik vidi svoje življenje in kako načrtuje svojo prihodnost. Praktiki (vzgojitelji) opravijo (prostovoljni) pogovor z mladostniki/cami nekaj časa po sprejemu v stanovanjsko skupino ali zavod. Pomembno je tudi, da se mladostnikom jasno pove čemu pogovor služi, namreč skupnemu oblikovanju individualnega vzgojnega načrta, ki bo temeljil na mladostnikovem doživljanju lastne življenjske situacije, samopodobe ter načrtov o prihodnosti. Način izvedbe pogovora: pomembno je, da vzgojitelj/ica pristopi k mladostniku/ci z resničnim interesom, da postavlja vprašanja v skladu z mladostnikovim položajem. Pomembno pa je tudi, da zajame osnovne ter za posameznika bistvene teme.
2. korak - poteka v krogu vzgojiteljskega tima in sicer na ta način, da vsi člani skupina poslušajo posneti /zvočni zapis/ pogovora ter bistvene izjave zapišejo ter interpretirajo.

### 4. Ponazoritev - interpretacija in povzetek pogovora z Michaelom (skupina dnevnega bivanja - Nemčija)

#### 4.1. Zapis pomembnih vsebin:

1. **Družina:** Michael (11 let) živi s starši in tremi sorojenci (mlajšimi od sebe, dvema sestrama in bratom). Na pamet pozna rojstne dneve vseh družinskih članov, nekoliko težav ima pri opisu posameznih članov družine in odnosov med njimi. Očeta opiše: »Ima črne lase, črno brado, je 160 cm velik, precej strog, »kadar ga spravimo iz tira, takrat nam kakšno pritisne« ... in nato reče: »Zato sem tudi tukaj v skupini«. Podrobnejših razlogov za prihod v skupino se ne spomni, reče le: »... sedaj ne vem več točno, mama je



nekaj pravila, da sem bil agresiven...«. Še več težav ima pri opisu svoje matere, z njo ima največ konfliktov, tudi fizičnih. Enako velja za odnos s sestro. Pravi, da bi se moral sam spremeniti, da bi se odnosi med njimi popravili. Tudi ko opisuje odnos med staršema pove, da je med njima veliko verbalnih konfliktov. Zdi se, da vsi družinski člani nekoliko težje nadzorujejo svoja čustva in izpade. Kadar sta starša odsotna, je on tisti, ki pazi na mlajši sestrici in brata. Želi si, da bi bil oče več doma, da bi se lahko z njim več igral. Zadnji dve leti je namreč oče med tednom odsoten, pride le v petek in ostane do nedelje, saj študira v nekem drugem kraju. Michael si želi igrati z njim na računalniku. Pravi, da je njihovo trosobno stanovanje večkrat premajhno, želel bi si svojo sobo (morda bi jo delil le z mlajšim bratom). Gre mu »na živce«, da si jo mora deliti z vsemi sorojenci. Na vprašanje, kateri so najbolj pomembni dogodki v njegovem življenju, pove: »...da se s sestrami ne razumem najbolje«, »pomembna je igra Mo zmaga«, »da se ne razumem dobro z drugimi z ulice« in »več pa ne vem«. Pove tudi, da ve, da če se v vedenju ne bo popravil, bo moral iti v stanovanjsko skupino.

**2. Izkušnje in odnosi z vrstniki:** največ odnosov z vrstniki ima v skupini dnevnega bivanja, z njimi išče stike, ima pa (po njegovih besedah) pri tem več težav. »Eden me je udaril, pa sem ga nazaj, da mu je kri tekla iz nosa. Njegov brat je rekel, da sem mu grozil z nožem, pa to ni res.« Tudi v razredu nima veliko prijateljev, »če me pa vsi zmerjajo«.

**3./4. Izkušnje z ustanovami:** obiskuje 5. razred šole s prilagojenim programom, pravi, da gre v šolo kar rad, najraje ima pisanje, računanje in biologijo. Tudi skupino dnevnega bivanja dobro sprejema, pravi »da je tu dobro, ker se toliko naučijo in tudi igrajo«.

**5. Telesni razvoj, interesi:** zanima ga nogomet, pomembno se mu zdi, da se ekipa zelo natančno drži pravil, sicer pravi »pride do ribarij in preprirov«. Želi si biti telesno močnejši, v odnosu z vrstniki se doživlja kot telesno šibkejšega, kar ga »moti in jezi«. Zanimajo ga računalniške igrice, tu v skupini ima priložnost, da to igra, rad tudi riše. Skupno kosilo v skupini mu je všeč.

**6./7. Normativna orientacija in samopodoba:** V njegovi moralni orientaciji je zaslediti določeno težnjo h konformnosti. Sprejema sicer pravila skupine, vendar ima težave pri opisu, kaj od njega pričakujejo drugi. S tem so povezane tudi težave pri sprejemanju perspektive drugih. Njegova samopodoba je še egocentrično osnovana in še ni prišlo do združitve avto- in heteropodobe.

8. **Časovna shema:** Težave ima pri kronološkem opisu svojega življenja, prav tako še nima natančnih načrtov za prihodnost, saj je še ves »potopljen« v sedanost.

9. **Odklonsko vedenje:** poleg težav z obvladovanjem in uravnavanjem čustev in afektov vzgojitelji v dnevnem bivanju pri Michaelu ne poročajo o drugih težavah.

Po zapisu bistvenih izjav na omenjenih področjih celoten tim začne z dejansko interpretacijo. Vsako razsežnost še enkrat pazljivo obravnavajo in ugotavljajo, kaj je za posameznika pomembno in katere so tiste teme, ki ga posebej intenzivno zaposlujejo. Prav izluščenje osrednjih tematskih in konfliktnih sklopov je tisto, čemur tim posveti največ pozornosti in kamor kasneje usmeri tudi svoje pedagoško in terapevtsko delovanje.

## 4.2. Interpretacija osrednjih tem

Ena izmed bistvenih tem, ki jo je razbrati iz pogovora z Michaelom, je njegovo nezadovoljstvo z odnosi v družini, pri čemer se zdi, da gre za problem delegacije v tem smislu, da predvsem Michaelu pripisujejo težave z obvladovanjem afektov, čeravno kaže, da je to eden izmed osrednjih problemov tudi drugih družinskih članov. Kaže tudi, da se v vlogi najstarejšega brata ne počuti vedno sprejetega, zlasti najstarejša sestra te njegove vloge ne sprejema in zato sta v sporu. Potrebno bi bilo več stikov med njim in očetom, saj Michael zelo pogreša očetovo ukvarjanje. Zdi se, da je vloga in mesto najstarejšega fanta v družini premalo jasna in izrazita.

Drugo pomembno tematsko področje je odnos z vrstniki, ki se kaže kot dokaj problematično, saj Michael ne zna vzpostaviti z vrstniki zadovoljujočih odnosov, čemur prav tako kot njegovim odnosom v družini botruje pomanjkljiv nadzor nad lastnimi impulzi. Prav zato ga zanimajo tekmovalni športi, pri čemer verjame, da bi spoštovanje pravil razrešilo vse težave. Kaže, da so osnovne teme, ki fanta trenutno zaposlujejo: zadovoljiti odnosi v družini in z vrstniki, samoobvladovanje in pridobitev priznanja ter statusa tako v družini kot med vrstniki.

V raziskavi (Mollenhauer/Uhlendorff, 1992, 1995), ki je obsegala 70 pogovorov z otroki/mladostniki, so na podlagi dveh razvojnih modelov (Selmanovega ter Keganovega: Selman, 1984; Selman in Schultz, 1990; Kegan, 1991), analize 50 primerov (Uhlendorff 1996) in interpretacije 70 omenjenih intervjujev, oblikovali »diagnostični priročnik«, ki je pripomoček za nadaljnjo interpretacijo pridobljenih osnovnih tematskih sklopov ter problem-

skih področij. Priročnik vsebuje več kot 100 razvojnih nalog in 15 tipičnih samoprezentacijskih shem, ki so razvrščene v štiri razvojne faze.

Priročnik rabi kot interpretacijski pripomoček v smislu hevrističnega (raziskovalnega in pedagoškega – op. prevajalke) okvira, ki naj prispeva k boljšemu razumevanju individualne razvojne linije, razvojne tematike. V času interpretacije se je treba izogibati subsumcijskega postopka (to je postopka, v katerem podrejam nižje enote višjim – opomba prevajalke). Gre predvsem za opredeljevanje osnovnih obrisov razvoja za posameznika, sobesednika v pogovoru in nato za »prevod« osnovnih življenjskih tem v »vzgojne naloge«, ki naj jih zajame individualni načrt vzgojnega dela.

Vse to temelji na domnevi, da bo pomoč vzgojiteljev (socialnih pedagogov) posameznemu otroku/mladostniku prispevala k premagovanju bistvenih razvojnih nalog, mu omogočila hitreje napredovati v razvoju in se bolje vključiti v socialno okolje. Tako so tematska področja, pomembna za posameznika, »prevedena« v dejavnosti s posebnimi pedagoško/terapevtskimi potenciali (primerjaj Mollenhauer/Uhlenhorff 1992) ali v tako imenovane »funkcionalne ekvivalente« (Boehnisch 1992), skozi katere se sicer deviantne vedenjske strategije lahko izrazijo na socialno sprejemljive in družbeno sprejete načine.

Opisane dejavnosti oziroma naloge se nanašajo bodisi na oblikovanje pedagoškega okolja bodisi na značilnosti medosebne interakcije in odnosov, ki se v ustanovi (šoli, vzgojni skupini) oblikujejo. Ta korak seveda zahteva od vzgojitelja veliko pedagoške ustvarjalnosti. Predlogi, misli in fantazije se nanašajo predvsem na vprašanja, kot so: »Kaj odraščajoči potrebuje za napredovanje tako na osebnostnem kot na izobrazbenem področju?« Pri oblikovanju idej je v prvi fazi potrebno, da je pedagoški tim povsem osvobojen »spon pedagoške realitete« ter da se kasneje opredeli tisto, kar bo s posameznikom dejansko realiziral. Rezultati tega drugega so pri Michaelu videti takole.

### 4.3. Oblikovanje pedagoških nalog

Razvojne naloge, ki so razvidne iz pogovora z Michaelom, so glavne razvojne naloge tudi njegovih vrstnikov, so torej starostno relevantne. Med nalogami, ki jih mora fant obvladati, gre predvsem za naslednje: nadzor lastnih impulzov in potreb, sprejetje in obvladovanje splošno veljavnih družbenih pravil, vzajemnost v dogovarjanju v interakciji z vrstniki, obvladovanje zavzemanja perspektive drugega, kar omogoča socialno sporazumevanje, prevzemanje različnih socialnih vlog, pridobivanje ročnih in socialnih

kompetenc. Praviloma pridobivajo odraščajoči opisane kompetence tako z interakcijami v družinskem okolju kakor v odnosih z vrstniki. Pri tem ima Michael na obeh področjih težave: njegov položaj v lastni družini je šibek in neizrazit, ne uživa »vloge najstarejšega otroka«, razvojno neugodna je tudi odsotnost očeta in pomanjkanje ukvarjanja s sinom. Neustrezna se kaže tudi povezava med Michaelom in materjo, ki sina doživlja in opisuje kot »agresivnega, neubogljivega«. Kaže, da med njima ni globljega odnosa ter da mati preko fanta delegira tudi druge težave in probleme. Neugodno je tudi to, da je fant trenutno (11 let) v tisti fazi, ko je pomembno, da začne obvladovati in objektivizirati lastne telesno-čustvene impulze, kar je mogoče doseči zgolj z »igrivo distanco«. Če se bo proces stigmatizacije in delegacije nadaljeval, bo lahko imel fant na tem področju pomembne težave, kar se lahko zgodi tudi v primeru, da bo poslan v vzgojno ustanovo in se bo doživel kot »družinska žrtev«.

Centralna socialnopedagoška naloga se izrisuje v tem, da vzgojitelji Michaela podpirajo v doseganju primerne socialne vloge in pozicije v družini, ki mu bo omogočila več veljave in krepitev samozavesti. Nadaljnja naloga je v tem, da tudi drugi člani družine spoznajo in se soočijo s tem, da tema »agresivnost« ni zgolj Michaelova tema, temveč da je to skupna družinska tema. Zato ne bi škodili sistemsko usmerjeni družinski pogovori.

Za usmeritve, ki se nanašajo na skupinsko delo v dnevnem bivanju (ustanovi, kjer je bil s fantom opravljen tudi pogovor) pa velja: priporočljivo je, da sodeluje v ekipnih igrah, kjer je potrebno sodelovanje in upoštevanje pravil ter spoznavanje lastnih meja in kompetenc, sodelovanje v tehnično-spretnostnih projektih, s čimer bi dobil potrditev in socialno pozornost.

Ob vsem tem pa je pomembno, da s temi vzgojnimi nalogami fanta ne preobremenimo, zato bi bilo koristno opredeliti konkretne ukrepe in oblikovati časovne okvire, v katerih bi bilo načrtovano mogoče uresničiti. Pri tem je vsekakor pomembno, da izhajamo iz tega, kako si mladostnik svojo prihodnost sam predstavlja oziroma, da naj je osnovno tisto, »kar si sam želi, kakšna pričakovanja v zvezi s seboj ima« ... (primerjaj Thomas 1990, str. 14). Ob interpretaciji razvojnih nalog naj socialni pedagog skrbno razmisli, kaj od posameznika lahko zahteva in pričakuje, rešitev katerih problemov in težav je realna in s čim se bo otrok/mladostnik verjetno moral spoprijemati tudi kasneje.

Zadnji in sklepni korak v tem procesu pa je ponoven pogovor z otrokom/mladostnikom, tokrat o konkretiziranem pedagoškem načrtu. Cilj po-

govora je uskladitev pogledov, oblikovanje konsenza in realistična opredelitev ukrepanj, za katerimi stoji tudi mladostnik. Evalvacija sledi po nekaj mesecih.

## 5. O veljavnosti in učinkovitosti diagnostičnih ocen

Za opisano raziskavo velja, da so pogovore opravili socialni pedagogi/ginje, ki so otroke/mladostnike poznali šele nekaj časa, ter da se je interpretacija naslonila zgolj na zapisani pogovor. Kasnejša interakcija s sogovorniki (v stanovanjskih skupinah, zavodih) je večinoma potrdila vse osnovne teme in bistvene razvojne značilnosti. To pomeni, da so kasnejše pedagoške observacije in interakcije v bistvenem potrdile ocene, pridobljene na podlagi opisanega postopka. Ocene in operacionalizacija le-teh v vzgojne naloge so bile socialnim pedagogom dobrodošle tudi za: individualizacijo vzgojne prakse, argumentacijo v pogovorih s centri za socialno delo in drugimi ustanovami, prispevale so k boljšemu razumevanju, če so se odraščajoči v ustanovi znašli v krizi. Hkrati pa je treba dodati, da tovrstne diagnostične ocene niso prispevale nič novega pri tistih, ki so bili v ustanovi že dalj časa. Zgolj potrdile so tisto, kar so vzgojitelji že vedeli.

Praktične izkušnje, pridobljene ob izvajanju opisanega raziskovalnega projekta, so tudi, da sta timska obravnava in razumevanje posameznika vnesla v vzgojno skupino posebno dinamiko. Socialne pedagoge je združila v skupnem razmišljanju in iskanju najbolj ustreznih pedagoških poti. S tem jih je prestavila iz rutine »vsakdana« v globlje razumevanje razvojnih poti in njihovo rekonstrukcijo v smislu »vzgojnih načrtov«. Prav konkretizacija vzgojnih posegov je povečala »osmislitev« pedagoškega ravnanja, umestila ga je v prihodnost, saj so se socialni pedagogi vprašali: »Kaj mladostnik od mene potrebuje, da bo kos razvojnim nalogam? Kaj potrebuje in na kak način naj delam z njim, da bo razrešil svoje največje težave? » Tovrstno spraševanje je značilno za »socialnopedagoški pogled«. Socialnopedagoške diagnoze tako omogočajo postopno spreminjanje socialnopedagoškega okolja.

## 5. Literatura

Bronfenbrenner, U. (1980). Die Oekologie der menschlichen Entwicklung: natuerliche und geplante Experimente. Stuttgart.

Brumlik, M. (1992). Advokatorische Ethik. Bielefeld.

Dux, G. (1989). Die Zeit in der Geschichte. Ihre Entwicklungslogik vom Mythos zuer Weltzeit. Frankfurt a.M.

Filipp, S.-H. (1979). Selbstkonzept-Forschung: Probleme. Befunde, Perspektiven. Stuttgart

Fend, H. (1994). Entwicklungspsychologie in der Adoleszenz in der Moderne. Bd. 5: Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertaet. Bern. Goettingen, Toronto.

Gruschka, A. (1985). Wie Schueler Erzieher werden: Studie zuer Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitatsbildung in einem doppeltqualifizierten Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW. Wetzlar.

Harnach-Beck, V. (1995). Psychosoziale Diagnose in der Jugendhilfe: Grundlagen und Methoden fur Hilfeplan und Stellungnahme. Weinheim, Muenchen.

Havighurst, R. J. (1955). Developmental Tasks and Education. New York.

Hurrelmann, K. u. a. (1985). Lebensphase Jugend: Eine Einfuehrung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim, Muenchen.

Kamper, D., Wulf, Ch. (1982). Die Wiederkehr des Korpers. Frankfurt a.M.

Kasakos, G. (1971). Zeitperspektive, Planungsverhalten und Sozialisation. Muenchen.

Kegan, R. (1991). Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. Muenchen.

Kohlberg, L. (1974). Zuer kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt a.M.

Lenz, K. (1986): Alltagswelten von Jugendlichen. Eine empirische Studie ueber jugendliche Handlungstypen. Frankfurt a.M., New York.

Merchel, J. (1994). Von der psychosozialen Diagnose zur Hilfeplanung Aspekte eines Perspektivenwechsels in der Erziehungshilfe. In: Institut fuer soziale Arbeit e. V. (ed.): Hilfeplanung und Betroffenenebeteiligung. Miinster.

Mollenhauer, K. (1988). Einfuehrung in die Sozialpadaegogik: Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim, Basel.

Mollenhauer, K. (1988). Erziehungswissenschaft und Sozialpaedagogik/ Sozialarbeit oder das »Paedagogische« in der Sozialarbeit/ Sozialpaedagogik. In: Sozialwissenschaftliche Literaturreischaue 17.

Mollenhauer, K., Uhlenhorff, U. (1992). Sozialpaedagogische Diagnosen. Ueber Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim, Munchen.

Mollenhauer, K., Uhlenhorff, U. (1995). Sozialpadaegogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage fuer Erziehungsplane. Weinheim, Munchen.

Mueller, B. (1993). Sozialpaedagogisches Konnen: Ein Lehrbuch zuer multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg.

Oerter, R., Montada, L. (1987). Entwicklungspsychologie. Muenchen, Weinheim.

Piaget, J. (1974). Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde (Zurich 1955). Frankfurt a.M.

Piaget, J. (1973). Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt a.M.

Rittelmeyer, Ch. (1993). Schwere Knochen. Die Deutsche Schule 2, 230235.

Salomon, A. (1926). Soziale Diagnose. Berlin.

Schleiermacher, F. (1957). Paedagogische Schriften - Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826. Duesseldorf, Muenchen.

Schreiner, G. (1983). Moralische Entwicklung und Erziehung. Braunschweig.

Seewald, J. (1992). Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zuer kindlichen Entwicklung. Muenchen.

Selman, R.L., Schultz, H. (1990). Making a friend in Youth: Developmental Theorie and Pair Therapy. Chicago, London.

Selman, R.L. (1984). Die Entwicklung des sozialen Verstehens: Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt a.M.

Uhlenhorff, U. (1996). Sozialpaedagogische Diagnosen III - Grundlagen und Anwendung hermeneutischer Diagnosen in der Praxis. Weinheim, Munchen.

Winkler, M. (1988). Eine Theorie der Sozialpaedagogik. Stuttgart.

Prevedla Alenka Kobolt.





# Socialnopedagoška diagnoza in načrtovanje tretmana

## Sociopedagogical diagnostics and treatment programming

*Nivex Koller – Trbović*

### *Povzetek*

*Nivex Koller-Trbović, dr. soc. ped., Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Kušlanova 59a, 1000 Zagreb, Hrvatska.*

*Avtorica se ukvarja z diagnosticiranjem in programiranjem dela z otroki in mladostniki z motnjami vedenja. Poudarja predvsem socialnopedagoški pristop kot sestavni del interdisciplinarnega procesa diagnosticiranja in programiranja. Govori tako o kritikah kot o nujnosti teh procesov ter navede stališča mnogih avtorjev, njihov pogled na trenutno stanje na tem področju in predloge za nadaljnji razvoj teh procesov. Pri tem govori o vlogi socialnega pedagoga kot stalno vključenega člana ter o usmeritvi k sodelovanju in partnerstvu z uporabniki tako med procesom ugotavljanja stanja kot tudi, med samim izvajanjem načrtov in programov intervencij, kar je pomembna novost na tem področju. Na temelju navedenih značilnosti modernega procesa socialnopedagoškega diagnosticiranja in programiranja avtorica daje smernice in primerja prejšnji in sedanji postopek pri tem pa, spoštuje sodobna načela pozitivne usmeritve:*

*naravnost, partnerstvo, individualizacija, usmerjenost k tretmanu in dinamičnost.*

**Ključne besede:** socialnopedagoško diagnosticiranje in programiranje, otroci in mladostniki z motnjami vedenja, sodelovanje, partnerstvo

### **Abstract**

*The author is researching diagnostics and programming in working with children and adolescents with behavioural problems. She singles out the sociopedagogical approach as an integral part of interdisciplinary process of diagnosing and programming. She dwells on criticism as well as the necessity of these processes quoting views of many writers, their assessment of the current situation in this area and suggestions for further development. She sees the role of a social pedagogue as a permanently involved person, and believes in co-operation and partnership with the users both in the period of situation assessment as well as in the period of intervention plan and program implementation, which can be seen as an important improvement in this area. On the basis of mentioned features of the new developments in sociopedagogical diagnostics and programming, the author identifies the trends and compares the previous and current procedure in the light of respect for the principles of positive orientation: naturalness, partnership, individualisation, treatment orientation and dynamism.*

**Key words:** sociopedagogical diagnostics and treatment programming, children and adolescents with behavioural problems, co-operation, partnership

## **1. Obrazložitev pojmov**

V sodobni socialnopedagoški literaturi in praksi doživlja izraz diagnosticiranje številne kritike, ker spominja na postopek zdravljenja, ki se mu pacient pasivno podreja ali se mu potrpežljivo prepušča. Uhlendorff navaja stališča kritikov tega pojma in tudi postopka, ki menijo, da je diagnoza v nasprotju z sodobnim razumevanjem pomoči mladim, ki imajo motnje vedenja (ali so v tem pogledu ogroženi) in njihovim družinam. Sodobno razumevanje tega izraza postavlja kliente v vlogo enako aktivnih in polnoprav-

nih partnerjev pri vzgoji za lastno odgovornost. Iz teh razlogov je treba na področju pomoči mladim pojem diagnoze (posebno socialnopedagoške, a tudi drugih) ločiti od medicinskega razumevanja tega pojma.

V socialnopedagoško literaturo in manj v prakso se zaradi manjvrednosti in razlikovanja od področja medicinske diagnostike, uvajajo izrazi, ki bolje označujejo ta pojem. Omenja se spraševanje, ocenjevanje, načrtovanje in programiranje, ugotavljanje možnosti spraševancev, ipd. (Koller-Trbović, 1996, 1997). Toda ne gre le za pojmovno neujemanje, temveč za razprave o potrebnosti diagnosticiranja kot samostojnega procesa oziroma procesa, ki je predhodnica intervenciji.

Mollenhauer in Uhlendorff (1995) sta na področje pomoči mladim prinesla pojem »socialnopedagoška diagnoza«, ki temelji na samorazlagi mladih, na njihovih »življenjskih temah« in utrjuje vpogled v potrebe in naloge, povezane s socialnopedagoškim področjem, kot sta poskus sistematiziranega razumevanja življenjskega položaja mladih in postavljanja prognoze za izboljšanje življenjske situacije. Avtorja pravita, da so zorni kot, globina pogleda in horizont pri socialnopedagoški diagnozi drugačni kot pri že utečenem postopku t.i. psihosocialne diagnoze s področja pomoči mladim. Namen psihosocialne diagnostike je zbirati ustrezne količine pomembnih informacij o mladostniku, družini in okolici zaradi oblikovanja načrta pomoči kot izhodišča za ugotavljanje ciljev in izvajanje pomoči. Pri tem gre tako za razlago pojavov kot tudi za poskus pomagati osebi, da se znajde v okolici ali da se okolica tako spremeni, da posameznik lahko razvija v njej svoje razvojne možnosti. Kljub navedenim zahtevam in usmeritvi diagnoze k individualnemu v povezavi s pedagoškimi zahtevami se zdi, da smo še vedno na začetku razdelave metod in da to področje še zmeraj pogosto temelji na intuiciji strokovnjakov. **Kajti diagnoza primera ne vodi k tretmanu, temveč samo opravičuje intervencijo** (npr. vzgojno skrb, odstranitev otroka iz družine ipd.). Kritiki pravijo, da diagnoze ne vsebujejo načrta dela, čeprav vsebujejo družinsko anamnezo in dolge opise trenutnega življenjskega položaja otroka in družine ter njihovih odnosov. Na koncu pa je običajno interpretacija in prognoza možnosti za izboljšanje življenjskega položaja klienta in predlog za vrsto pomoči (npr. rejniška družina, napotitev v zavod, ipd.). To ne zadostuje za oblikovanje določene oblike tretmana. Eden od kritikov diagnostike na področju pomoči mladim, Marchel (1994 - po Uhlendorff, 1997), ugotavlja na temelju takega pristopa, da tako pojmovanje diagnoze spominja na medicinsko in da gre za dozdevno objektivni odnos diagnoza-terapija, za znanstveno doka-

zane postopke, pri čemer so strokovnjaki osrednji akterji in klienti v primerjavi z njimi razmeroma pasivni viri informacij in razmeroma pasivni objekti posredovanja do odločitve. Zato ta avtor in tudi mnogi drugi zahtevajo, da se diagnoza (kot termin in pogosto tudi sam postopek) na področju pomoči mladim ne uporablja več. Nekateri drugi avtorji (Mueller, 1994; Harnach-Beck, 1995 - po Uhlendorff, 1997) pa menijo, da je diagnoza še vedno nujno potrebna in da posredno izhaja iz Zakona o vzgojni pomoči otrokom in mladostnikom (čl. 27 - po IgfH, 1998), toda v spremenjeni obliki. Trdijo, da mora, če je potrebna dolgotrajnejša pomoč pri vzgoji, odločitev sprejeti skupina več strokovnjakov skupaj in da je treba z otrokom in njegovim skrbnikom oblikovati načrt pomoči, ki temelji na t.i. vzgojnih potrebah, določiti vrsto pomoči in tudi nujno ukrepati. Da bi določili, ali obstaja vzgojna potreba in katera vrsta pomoči je potrebna, omenjeni avtorji še naprej imenujejo ta proces pojasnjevanja diagnoza, ki kot pojem obsega pomen življenjskega položaja in prognozo pogojev, potrebnih za izboljšanje. V zvezi s podobnostjo z medicinsko terminologijo Mueller (1994) pravi, da dosedanji pojem diagnoze v socialni pedagogiki pokriva samo en del pojma socialnopedagoške diagnoze. Socialnopedagoško diagnozo razume kot pojasnitev, »Kdo ima katere probleme« in »Kaj naj v strokovnem smislu naredimo«. Pri tem gre za kompromis in pošten odnos med strokovnjakom in klientom. Isti avtor navaja, da mora socialni pedagog še bolj kot drugi strokovnjaki skupaj s klienti pojasniti in se dogovoriti za pomoč, ki jo klient potrebuje. Predvsem pa morata najti skupne cilje.

Zato seže pogled socialnega pedagoga globlje in dlje, saj je povezan z vsakodnevnimi pedagoškimi interakcijami in oblikovanjem socialnopedagoških prostorov, v katerih deluje. Tak je pogled socialnega pedagoga praktika, ali po Uhlendorffu (1997), k praksi usmerjenega znanstvenika, ki štiti razvoj otroka in njegove družine. Po Boenischu (1995) sodi v središče socialnopedagoške pozornosti uspeh v procesu obvladovanja življenja otrok v razvoju. Isti avtor pravi, da gre za kompleksno bio-psiho-socialno življenjsko problematiko, v kateri morajo mladi reševati razvojne naloge, razvijati vrednostni sistem in stališča, sprejemati norme, se izobraževati, zaposlovati, itd.

Tukaj se postavlja vprašanje, kako izpolniti pedagoško okolje, kakšne naloge naložiti mladim, da bi jih zavarovali in jim hkrati pomagali pri njihovem napredovanju. Socialnopedagoške metode so na tem področju na začetku razvoja in jih je treba naprej razvijati in še posebej znanstveno evalvirati.

Iz do sedaj prikazanega, po Uhlendorffu (1997) izhajajo, da gre za dve vrsti oziroma dve podpodročji diagnosticiranja pomoči mladim:

- prva naj odloča o administrativnih vprašanjih (npr. namestitve v zavod, pomoč pri vzgoji,...)
- druga naj osmisli konkretno delo z mladimi (npr. svetovalnice, dnevne skupine,...)

Zdi se, da socialnopedagoško diagnosticiranje in programiranje sledi šele, ko je nek otrok ali mladostnik napoten v določeno vrsto tretmana (izveninstitucionalnega, polinstitucionalnega ali institucionalnega) z namenom, da se za vsakega posameznika poskusi, skupaj z njim, torej s skupnim delom in osebno odgovornostjo, opredeliti konkretno pomoč in socialnopedagoške naloge.

To je nedvomno eden sprejemljivih in možnih načinov oz. poti za opredelitev socialnopedagoškega diagnosticiranja in programiranja, pri čemer nekateri avtorji (posebej Mueller in Uhlendorff, 1995) ponujajo diagnostiko, ki temelji na samorazumevanju in ki olajša skupno opredeljevanje nalog. Gre za t.i. kvalitativno metodologijo in hermenevtični pristop, ki se zdi prav za področje socialne pedagogike še posebej pomemben in zanimiv.

Dejstvo je, da mora biti socialnopedagoško diagnosticiranje in programiranje vključeno v proces diagnosticiranja in odločanja že od samega začetka, pri čemer je to samo en vidik interdisciplinarnega oziroma transdisciplinarnega procesa, katerega cilj in namen je ugotoviti simptomatologijo in etiologijo motenj vedenja, potrebe in sposobnosti uporabnikov in okolice, ter predlagati program tretmana, oceniti možne dosežke posameznikov na določenih področjih socialne integracije in osebne kompetentnosti, možne odzive na programe pomoči in tretmana, oziroma konkretne načine neposrednega dela s posameznikom in/ali njegovim okoljem (Koller - Trbović, 1996). Pojem »diagnosticiranje in programiranje tretmana« razumljen na ta način, zahteva že od vsega začetka neposredno delo celotnega strokovnega tima, sodelovanje in partnerstvo s klientom in njegovo družino ter tudi bodočim socialnopedagoškim okoljem.

Podobno govori o procesu diagnosticiranja motenj v vedenju otrok in mladostnikov Myszker (1996), ki meni, da ta diagnostika sledi integrativnemu pristopu, procesno kompleksnemu in kooperativnemu oziroma točneje timskega, kjer so za omogočanje ciljno usmerjene pedagoško-terapevtske prakse nujni izvidi vseh strokovnjakov (zdravnika, psihologa, socialnega delavca, pedagoga). Zato diagnostiko na področju motenj v vede-

nju otrok in mladih lahko razumemo kot multidimenzionalno in multiprofesionalno.

Kovačević in sodelavci (1998: 297) pojasnjujejo, da je neupravičeno in nemogoče predvidevati vedenje neke osebe samo zato, ker ima določeno vrsto motnje. Zato menijo, da morata diagnostika in klasifikacija temeljiti na taksonomski analizi biopsihosocialnih struktur oseb s težavami v socialni integraciji, pri čemer se bo morebiti pokazalo, da poškodba ali motnja nista najpomembnejša elementa strukture. Bouillet (1998: 17) meni, da je najpomembnejši smisel klasifikacije nudenje konceptualnega okvira rehabilitacijskih programov, točneje, neposredna izbira tretmana. Po mnenju iste avtorice prihaja resnični smisel klasifikacije do izraza, če je le ta usmerjena k diferenciranemu tretmanu, pri čemer klasificiranje postaja načelo programiranja rehabilitacijskih diferenciranih tretmanov, ker le ta način pripelje do pomembnejšega zmanjševanja verjetnosti nadaljnjega razvoja motenj. No, moramo dodati, da je to le ena pot in ena od možnosti, ki pa ne zadošča, saj k resnični izbiri skladnega tretmana za določenega uporabnika pomaga šele proces diagnosticiranja in programiranja ob upoštevanju načela individualizacije in sodelovanja.

Ravno zaradi razlogov, ki smo jih prej imenovali, negotovih pravnih pojmov in situacij je nujno, da v ta proces vključimo vse potrebne in zainteresirane strani, da bi se napake ocenjevanja, enostranskega pristopa, subjektivizma in nekompetentnosti zmanjšale na minimalno raven, odločitev pa bi bila zares skladna s posameznikom oziroma z njegovimi željami. Mueller (1994) meni, da v socialnopedagoškem prostoru pogosto ni objektivno navedeno, katere informacije so pomembne, tako da včasih zberejo številne informacije, ki so za praktične namene neuporabne in pogosto izpustijo pomembne informacije kot npr., kaj klient sam želi. Natančno programiranje tretmana na podlagi informacij, pridobljenih v procesu diagnosticiranja, omogoča dogovarjanje in usklajevanje o konkretni ponudbi in pomoči, o konkretnih aktivnostih, vključenih osebah, časovnih rokih ter obvezni evalvaciji programa in napredka klienta. Šele na ta način je mogoče ne le zelo jasno konkretizirati delovanje v okviru tretmana, temveč tudi omogočiti strokovno in tudi znanstveno evalvacijo in kontrolo, ki bosta doprinesli k nadaljnemu razvoju socialnopedagoške metodologije diagnosticiranja in tretmana.

Termina diagnosticiranje in programiranje nista sinonimna, niti ne označujeta istih procesov, a sta med seboj neločljivo povezana ter kažeta na nujnost vsestranskega in kompleksnega dela s klientom/uporabnikom pri

izbiri primerne intervencije in tretmana. Proces diagnosticiranja je usmerjen bolj k ugotavljanju simptomatologije in etiologije motenj v vedenju ter potreb in razvojnih možnosti otroka ali mladostnika in njegovega okolja. Proces programiranja pa je usmerjen k projekciji in predvidevanju tretmana. Jasno je, da gre za nerazdružljiva procesa, glede na to, da je diagnosticiranje pogoj in temelj kakovostnega programiranja, programiranje pa je most do konkretnega tretmana, točneje posredovanja in to vse skupaj poteka ob aktivnem in partnerskem sodelovanjem z uporabniki samimi. Mueller (1994), ki govori o anamnezi, diagnozi, intervenciji in evalvaciji, predlaga tak model dela s primerom.

Tudi Bundschuh (1996) meni, da je diagnosticiranje edinstven proces, katerega naloga ni le odgovoriti na vprašanje, »kaj je«, temveč, »kaj je treba« in kako lahko to ugotovimo ter naprej spremljamo realizacijo in evalviramo. Torej, diagnosticiranje na področju pomoči, skrbi za otroke in mladostnike z motnjami vedenja ali tveganjem za motnje vedenja mora omogočiti odločitev za izbor učinkovite pomoči ter evalvacijo realizacije.

## **2. Sodelovanje in partnerstvo - več kot »diagnoza«**

Socialnopedagoško diagnosticiranje in programiranje je obenem tudi prostor za interveniranje in možnosti preverjanja. Je vzporedno potekajoč proces, ki upošteva vse druge ugotovitve in pokazatelje na sintetični ravni. Gre za vzporednost diagnosticiranja in interveniranja, pri čemer klient ne igra pasivne in stranske, temveč aktivno in partnersko vlogo pri odločanju in interveniranju. Zato sodelovanje uporabnikov ni le postulat, temveč ključni element in značilnost vsakega dela (Koller - Trbovič, 1999b). Podobno ta proces definirata Marcovitsch in Simons (1986), ki zaključujeta, da proces diagnosticiranja ne prispeva le k boljšemu razumevanju socialnih problemov in problemov vedenja, temveč je to hkrati trenutek za intervencijo.

Kovačević in sodelavci (1988) omenjajo, ko govorijo o ciljnih in namenu diagnosticiranja, da gre za ugotavljanje ne le inicialnih, temveč tudi tranzitivnih in končnih stanj, torej za ugotavljanje dinamičnosti.

Na podlagi povedanega je mogoče navesti nekatere značilnosti sodobnega socialnopedagoškega diagnosticiranja in programiranja, ki prej povedano dodatno pojasnjujejo in lahko služijo kot metodična načela operacionalizacije teh procesov v praksi:

- diagnosticiranje in programiranje morata biti organizirana v obliki dinamičnega, kontinuiranega in krožnega procesa, v katerem se neprestano

prepletajo faze diagnosticiranja oziroma programiranja ter intervence in evalvacije

- diagnosticiranje in programiranje morata vedno biti timsko delo strokovnjakov enakih in različnih profilov, ki se ukvarjajo z otroki in mladostniki nasploh, a posebej s tistimi z motnjami vedenja
- diagnosticiranje in programiranje je treba čimbolj tretmansko organizirati, kar pomeni, da morata nuditi možnosti za intervenco
- pri procesu diagnosticiranja in programiranja je treba uporabiti vse pomembne vire informacij, različne oblike, metode in teme dela na vseh področjih življenja in delovanja otroka ali mladolenika
- proces diagnosticiranja in programiranja je usmerjen predvsem k potrebam uporabnika ter k njegovim močnim stranem zaradi tretmanske usmerjenosti in perspektivnosti
- del vsakega diagnostičnega procesa in procesa programiranja je kontinuirano sodelovanje in partnerstvo z izpraševancem, skupno delo, spodbujanja lastnih dejavnosti te osebe, prevzemanja odgovornosti in nadzora nad svojim življenjem in tudi omogočanje delovanja
- že sam proces diagnosticiranja in programiranja je zaradi prej navedenih pogojev temelj za razvoj dobrih odnosov med vsemi sodelujočimi in njihovo medsebojno spoštovanje
- med diagnosticiranjem in programiranjem moramo ugotavljati in spoznavati, razen potreb in zmožnosti gojenca, tudi objektivne možnosti okolja in tretmana.

Tabela 1 kaže primerjavo klasičnega in sodobnega koncepta diagnosticiranja in programiranja, predvsem, a ne samo socialno pedagoškega tretmana (Koller-Trbovič, 1997).

Tabela 1: Primerjavo klasičnega in sodobnega koncepta diagnosticiranja.

Klasični pristop	Sodobni pristop
statičnost	dinamičnost in proces
usmerjenost k težavam in problemom	usmerjenost k potrebam in zmožnostim
ugotavljanje stanja	interveniranje
usmerjenost k izpraševancu in izolacija	interakcija izpraševanca in okolice



distanca v odnosih	komunikacija in odnos z izpraševancem in družino
nevpleteno opazovanje	vpleteno obnašanje
ponujanje rešitev na pladnju	partnerstvo, skupno odločanje, sodelovanje izpraševanca in družine
etiketiranje in podajanje diagnoz	opis in usmerjenost k intervencijam na podlagi zaznanih potreb
ugotoviti »kaj je«	ugotoviti, »kaj je treba« in kako bi to lahko izvedli

Iz tako določenih cjev in nalog socialnopedagoškega diagnosticiranja in programiranja izhaja tudi specifična vloga in položaj socialnega pedagoga v tem procesu, v katerem je neprestano »vključeni« strokovnjak.

Če bi vse že rečeno poskusili združiti na enostaven in razumljiv način, ki pa obenem razločuje socialnopedagoški pristop k diagnosticiranju in programiranju tretmana za otroke in mladostnike s tveganjem za ali z motnjami vedenja, bi lahko rekli, da sodobni socialnopedagoški pristop ne vsebuje značilnosti t.i. klasičnega medicinskega modela. Že v procesu diagnosticiranja je usmerjen k tretmanu. Gre za t.i. »mehko« (termin povzet po Mairing, 1995), kvalitativno diagnostiko, ki se razlikuje od bolj togih in kvantitativnih pristopov diagnosticiranja motenj vedenja otrok in mladostnikov. Poudariti moramo, da gre za dopolnjujoč pristop, v katerem se obe metodi med seboj dopolnjujeta in ne izključujeta. Ker bi procesi diagnosticiranja ter programiranja in interveniranja vsekakor morali biti interdisciplinarni in timski, lahko socialni pedagog dopolni morebitne pomanjkljivosti nezadostnega uporabljanja standardiziranih merskih instrumentov s sodelovanjem z drugimi strokovnjaki v timu in s tem zagotovi celovitost in kakovost procesa.

To nikakor ne pomeni, da so kvalitativne metode, o katerih govorimo, neznanstvene in neutemeljene; so le drugačne, bližje otrokom, bolj življenjske. Več znanstvenega preverjanja socialnopedagoških metod in praks, kot ga je bilo do zdaj, pa kljub temu ostaja pomembna naloga socialnopedagoške diagnostike v prihodnosti.

V zvezi s tem Novosel (1983: 21) navaja, da z opisovanjem dejstev, torej z več deskripcije, ne bomo prišli do razlag in zakonitosti. Višja faza kot deskripcija je razlaga oziroma povezovanje simptomov, ugotavljanje zvez. Torej je najprej treba najti vrste dejstev, potem pa zveze, korelacije med njimi.

V znanosti želimo na podlagi t.i. manifestnih, pojavnih dejavnikov sklepati o latentnih, skritih dejavnikih, ki pa tudi vplivajo na vedenje. No, tudi če pri tem uspemo, nam dostikrat samo te informacije in spoznanja ne pomagajo pri konkretnemu programiranju tretmana.

Kot navaja M. Ajduković (1995, str. 37), temelji učinkovit program pomoči otroku, ki že kaže motnje vedenja, na dobrem poznavanju otroka in njegovega specifičnega okolja. V procesu ocenjevanja otrokovih težav in možnosti navaja (po Oxley, 1986) tri skupine podatkov, ki jih je treba oceniti:

- dejstva o otroku in njegovi okolici
- otrokovo doživljanje položaja in odnos do tega, ki mu pomaga
- mnenje strokovnjaka o otroku in položaju, v katerem se nahaja.

Na temelju vseh teh informacij se izdelata program, ki ga je treba nujno evalvirati. Program je treba sestaviti skupaj z otrokom, njegovimi starši in vsemi, ki bodo vključeni v tretman.

Podoben pristop k diagnosticiranju zasledimo danes pri večini avtorjev, ki želijo na istematičen način pojasniti in določiti postopke, vloge in elemente programiranja ter pojasnjujejo številne prednosti skupnega in timskega dela z otroki in mladostniki ter njihovimi družinami, npr.: sodelovanje, razvijanje odnosov, delitev odgovornosti, razvoj samostojnosti, možnost izbiranja in odločanja, sprejemanje posledic za lastne odločitva in obnašanje (Koller-Trbović, 1999a).

O tem še posebej prepričljivo govori Škerjanc (1999: 87), ko pravi, da si je pri načrtovanju in vzpostavljanju socialnih storitev treba zapomniti, da imajo potencialni uporabniki tako potrebne izkušnje kot tudi zapostavljene vire. Avtorica navaja, da so pri proučevanju sestave socialnega skrbstva najrazvitejših evropskih držav ugotovili, da le te opuščajo klasičen institucionalni pristop in privzemajo idejo individualizacije; obračajo se k uporabniku kot državljanu z osebnimi pravicami, med katerimi sta tudi pravica do odločanja o lastnem življenju ter pravica do polnega sodelovanja v družbi. Načela za vzpostavljanje učinkovitih socialnih služb, ki jih navaja avtorica, se v veliki meri prekrivajo s prej navedenimi značilnostmi sodobnega pristopa k diagnosticiranju, programiranju in interveniranju na področju pomoči mladim. Ti so:

- od prejemnika socialnih storitev k polnopravnemu državljanu
- sodelovanje uporabnikov
- razvidnost storitev in financiranja

- možnost izbire
- učinkovito ravnanje z razpoložljivimi sredstvi
- sinergičen pristop

Kadar govorimo o otrocih in mladostnikih, posebej o tistih z motnjami vedenja, moramo vedeti, da ni vedno mogoče pričakovati ali upoštevati njihovih želja zaradi obdobja, v katerem so, oziroma zrelosti in tudi zaradi okoliščin, v katerih se nahajajo. Toda Konvencija o otrokovih pravicah (UN, 1989) povsem sledi splošno veljavnemu trendu človeških pravic in potreb. V 12. členu tako poudarja nujnost uporabe načela individualizacije pri otrokovi sposobnosti dojemanja, razumevanja, zrelosti, zaradi upoštevanja otroka kot enakopravnega subjekta, ki mu pripadajo vse tiste pravice, ki jih lahko uresničuje.

Očitno je, da je ta pristop, o katerem govorimo, že razširjen predvsem med teoretiki, medtem ko v praksi, posebej na področju sodelovanja in partnerstva z otroki in mladostniki in njihovimi družinami, še ni dovolj uporabljen dejavnik uspešnega delovanja. Tudi novejša raziskave v prostoru socialnopedagoške diagnostike (raziskave: Mollenhauer in Uhlendorff, 1995; Kobolt, 1998 in prvi poskusi preverjanja istega instrumenta na Hrvaškem) kažejo v to smer. Gre za proces diagnosticiranja in programiranja tretmana na temelju partnerstva in sodelovanja z otrokom in mladostnikom s t.i. samorazlaganjem preteklosti, sedanjosti in prihodnosti in številnih življenjskih področij in tem (pri Uhlendorffu gre za samorazlagi časa, telesne slike, koncepta »jaz« in normativne orientacije; pri Koboltovi pa za področja: jaz v preteklosti in danes, jaz in družina, jaz in šola, jaz in vrstniki, prosti čas, interesi, hobiji, prihodnost, načrti, življenjska usmerjenost in specifična vprašanja, povezana z namestitvijo otroka v določeno ustanovo). Z možnostjo vpogleda v t.i. mape (dosjeje), ki so rezultati razgovora, otrok ali mladostnik na nazoren in slikovit način dobi vpogled v lastno življenje, pomankljivosti in zmožnosti ter v področja, ki so potrebna »intervencije«. Tak pristop omogoča razvijanje odnosov in sodelovanja že v začetku procesa ter sprejemanje dejavne in odgovorne vloge pri ustvarjanju lastne prihodnosti. Socialnemu pedagogu to odpira prostor za vzpostavljanje dobre komunikacije in razvijanje odnosov ter sodelovanje z mladostnikom, to pa omogoča definiranje realnih programskih okvirjev in ciljev, ki jih mlada oseba sprejema. Na znanstveni ravni pa omogoča preverjanje različnih modelov razvoja in zrelosti ter kvantitativno raziskovalno metodologijo, kar bi moralo omogočiti ne le preverjanje modelov, temveč tudi ponuditi zelo specifične vrste in

oblike intervencij na področju pomoči otrokom in mladostnikom z motnjami vedenja. Dosedanje skromne iskušnje, do katerih smo prišli na Hrvaškem (skromne zaradi težav pri raziskovanju), vzbujajo upanje, da imamo možnost izboljšati kakovost ravno socialnopedagoškega diagnosticiranja in programiranja tretmana z dosti večjim vključevanjem otrok in mladostnikov samih v proces diagnosticiranja že od začetka procesa ter s skupnim načrtovanjem programa intervencije.

### 3. Literatura

Ajdković, M. (1995). Planiranje i provedba programa pomoći djeci. V Prevenција poremećaja u ponašanju kod djece stradalnika rata. Zagreb: MRSS RH, UNICEF i DPP (37-55).

Boehnisch, L. (1993). Sozialpaedagogik des Kindes-und Jugendalters. Juventa.

Bouillet, D. (1998). Priručnik za diferencirani tretman maloljetnih delinkvenata na temelju konceptualne razine s uputama za upotrebu testa nedovršениh rečenica. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu,.

Bundschuh, K. (1996). Einfuehrung in die seonderpeadagogische Diagnostik. Muenchen: E. Reinhardt, GmbH & Co. Verlag.

IGfH (1998). Imati prava – izboriti prava. Zagreb: Ministarstvo rada i socijalne skrbi Republike Hrvatske.

Kobolt, A. (v tisku). Rekonstruktivno hermenvtično razumevanje kot element socialno pedagoške diagnostike. Kriminologija i socijalna integracija.

Koller-Trbović, N. (1996). Dijagnosticiranje kao pretpostavka tretmana. Kriminologija i socijalna integracija, 4 (1), 61-73.

Koller-Trbović, N. (1997). Socijalnopedagoški pristup dijagnosticiranju i programiranju tretmana za djecu i mladež s poremećajima u ponašanju. Kriminologija i socijalna integracija, 5 (1-2), 121-129.

Koller-Trbović, N. (1999a). Programiranje tretmana za djecu i mladež s poremećajima u ponašanju. V Odgoj u domovima- kako dalje? Zagreb: Ministarstvo rada i socijalne skrbi Republike Hrvatske (49-59).

Koller-Trbović, N. (1999b). Uloga socijalne pedagogije danas. Kriminologija i socijalna integracija, 7 (1), 21-25.

Kovačević, V., Stančić, V., Mejovšek, M. (1988). Osnove teorije defektologije. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.

Markovitsh, S. i Simmons, N.J. (1986). Social and behavioral problems in the preschool years. Advances in special Education, 5, 121-146.

Mayring, P. (1995). Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Mollenhauer, K. in Uhlendorff, U. (1995). Sozialpaedagogische Diagnosen. Muenchen: Juventa.

Mueller, B. (1994). Sozialpaedagogisches Koennen. Lambertus Verlag.

Myschker, N. (1996). Verhaltensstoerungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart, Berlin, Koeln: Verlag W. Kohlhammer.

Novosel, M. (1983). Dijagnosticanje u defektologiji. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.

Škerjanc, J. (1999): Individualizacija socijalnih usluga - suvremeni pristup pri planiranju i organiziranju usluga za korisnike u sustavu socijalne skrbi. V Odgoju u domovima – kako dalje? Zagreb: Ministarstvo rada i socijalne skrbi Republike Hrvatske (87-90).

Uhlendorff, U. (1997): Sozialpaedagogische Diagnosen III. Muenchen: Juventa.

UN (1989). Konvencija o pravima djeteta. V Djeca prije svega.

Prevedla Ina Kreft.

*Strokovni članek, prejet septembra 1999.*

# Navodila sodelavkam in sodelavcem revije

## Socialna pedagogika

Revija Socialna pedagogika objavlja izvirne znanstvene (teoretsko-primerjalne oz. raziskovalne/empirične) in strokovne članke, prevode v tujih jezikih že objavljenih člankov, prikaze, poročila in recenzije, vse iz področja socialno pedagoškega raziskovanja, razvoja in prakse.

Prosimo vas, da pri pripravi **znanstvenih in strokovnih prispevkov** za revijo upoštevate naslednja navodila:

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev/ic in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji/ce zaposlen (oziroma kamor je mogoče avtorju/em pisati).
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ do 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovenščini in angleščini, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke ter pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj slede ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče tekst prispevka. Tekst naj bo natisnjen na belem pisarniškem papirju formata A4 s širokim dvojnimi razmikom s približno 30 vrsticami na vsaki strani in približno 65 znaki v eni vrstici. Prispevki naj bodo dolgi največ do 20 strani (oz. do 35.000 znakov). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.
6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začet-

- nicami) in krepko (**bold**). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: uvod, namen dela, metode, izsledke in zaključke.
7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še kaj dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tebele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so dodana pojasnila za razumevanje tako, da bo razumljena brez branja ostalega teksta. V legendi je potrebno pojasniti, od kod so podatki, enote mer in pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali podatka ni. Če so podatki v %, mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj predstavlja 100%).
  8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si slede v tekstu. V tekstu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih zadevah naj bo označeno, kaj je spodaj in kaj zgoraj, poleg tega pa tudi naslov članka, kamor sodi. Velikost prikazov naj bo vsaj tolikšna, kot bo objavljena. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu naznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
  9. Avtorjem/icom priporočamo, da posebno označevanje teksta s poševno (*italic*) ali krepko (**bold**) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobesednih izjav raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov, itd.
  10. Od leta 1999 dalje v reviji Socialna pedagogika upoštevamo APA stil (za podrobnosti glej čim kasnejšo izdajo priročnika: Publication manual of the American Psychological Association. APA, Washington.) pri citiranju, označevanju referenc in pripravi spiska literature. Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev/ic oziroma urednikov/ic (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni), urejena pa naj bo tako:
    - primer za knjigo:  
Miller, A. (1992). Drama je biti otrok. Ljubljana: Tangram.
    - primer za sestavek v zborniku ali knjigi:  
Diez-Ripolles, J.L. (1993). Politika do drog v zahodni Evropi. V Taradash, M. (ur.), Cena prohibicije drog. Ljubljana: Taxus.

- primer za članek v reviji:

Meško, G. (1998). Strategije preprečevanja kriminalitete v zahodnem svetu. *Socialna pedagogika*, 2 (4), 57-56.

- primer za zbornik:

Gottesman, M. (ur.). (1991). *Residential child care: An international reader*. Exeter: Whiting & Birch in association with FICE.

11. Vključevanje reference v tekst naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobesedno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. »to je dobeseden navedek«), v oklepaju pa napisan priimek avtorja/ev, letnica izdaje citiranega dela ter stran citata, npr. (Miller, 1992, s. 45). Če pa gre za vsebinsko povzemanje oz. splošnejše navajanje, v oznaki navedbe izpustimo stran, npr. (Miller, 1992). Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.
12. Avtorji/ice naj oddajo svoje prispevke stiskane na papirju ter shranjene na računalniški disketi. Tekst na disketi je lahko napisan s katerikoli izmed bolj razširjenih urejevalnikov besedil. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah in ne vključene v datoteke s tekstom.
13. Avtorji/ice se s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo obvežejo, da rokopis še ni bil objavljen na drugem mestu, ter izrazijo svoje strinjane s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji *Socialna pedagogika*.
14. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji, domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa ne dajemo v recenzije.
15. Rokopisov in disket uredništvo ne vrača. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji/ice obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem/icam predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje/ice.
16. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji/ice pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji *Socialna pedagogika*, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.



17. Vsakemu avtorju/ici objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov:

Uredništvo revije Socialna pedagogika,

Združenje za socialno pedagogiko,

Kardeljeva pl. 16,

1000 Ljubljana

ali na E-mail [bojan.dekleva@guest.arnes.si](mailto:bojan.dekleva@guest.arnes.si)





# Kazalo/Contents

## Tematska številka: Socialnopedagoško razumevanje in ocenjevanje

- |  |     |  |
|--|-----|--|
| <i>Alenka Kobolt</i><br>Mladostnikova samorazlaga in<br>individualno vzgojno načrtovanje   | 323 | <i>Alenka Kobolt</i><br>Adolescent's self presentation and<br>individual sociopedagogical planning   |
| <i>Mojca Peček</i><br>Od odvisnosti do odgovornosti –<br>vključevanje učencev s posebnimi<br>potrebami v procese odločanja         | 357 | <i>Mojca Peček</i><br>From dependence to responsibility –<br>integration of children with special<br>needs in the decision processes                                   |
| <i>Jana Rapuš Pavel</i><br>Pomen samopredstavitve mladostnic –<br>primerjava uradne dokumentacije s<br>tem, kar same povedo o sebi | 377 | <i>Jana Rapuš Pavel</i><br>The importance of self presentation<br>of adolescent girls: comparison of the<br>official documentation with their<br>own self-presentation |
| <i>Roman Koštal</i><br>Objektivnost kvalitativnega<br>raziskovanja   | 407 | <i>Roman Koštal</i><br>Objectivity of qualitative research   |
| <i>Eberhard Nölke</i><br>Rekonstruktivna hermenevitična<br>analiza biografij v socialnopedagoškem<br>delu                          | 425 | <i>Eberhard Nölke</i><br>Reconstructive hermeneutical<br>analysis of biographies in<br>sociopedagogical work   |
| <i>Uwe Uhlendorff</i><br>Socialnopedagoška hermenevitična<br>diagnostika ter načrtovanje vzgojne<br>pomoči                         | 445 | <i>Uwe Uhlendorff</i><br>Sociopedagogical hermeneutical<br>diagnostics and educational<br>programme planning   |
| <i>Nivez Koller – Trbovič</i><br>Socialnopedagoška diagnoza in<br>načrtovanje tretmana   | 461 | <i>Nivez Koller – Trbovič</i><br>Sociopedagogical diagnostics and<br>treatment programming   |
| Navodila avtorjem  | 474 | Instructions to authors  |