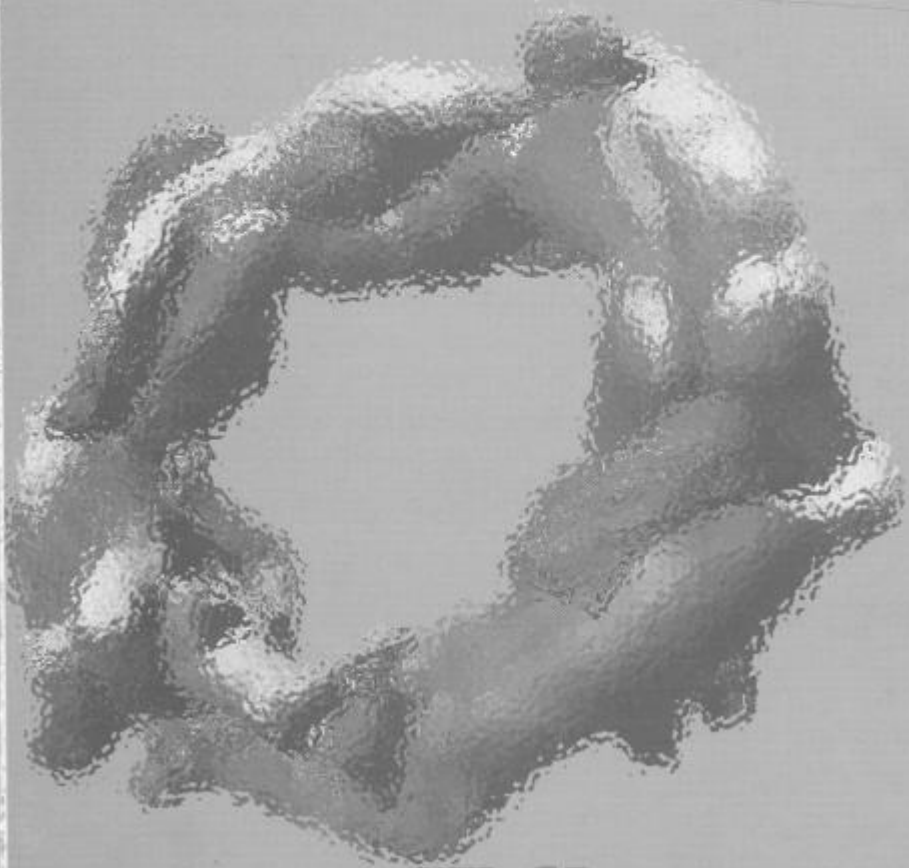


S O C I A L  
N A P E D A  
G O G I K A



STOWISZCZYNIA  
DLA WSPÓLNOTY  
KRAJOWYCH  
**WZSP**  
KRAJOWA POKRYWA  
1999-2006-2008



+ 421517

421517

ZRUŽENJE  
ZA SOCIALNO  
PEDAGOGINO  
**WZSP**  
KARDJELOVA PLOŠČAD 1A,  
1000 LJUBLJANA

421517



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  
Fax: (061) 189 22 35.

Odgovorna in glavni urednik:  
Co-Editors:

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

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)  
Mojca 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:  
Fotografija na naslovnici:  
Lektorirala:  
Angleška lektura:

Srečko Gorenc  
Barbara Papež  
Marinka Milenkovič  
Al Stone

Letnik II, 1998, št. 1  
Vol. II, 1998, No. 1  
ISSN 1408-2942

Naročnina na revijo za leto 1998 je 4.000 SIT za fizične osebe ter 5.000 SIT za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Po mnenju Ministrstva za kulturo (št. 415-623/97) šteje revija Socialna pedagogika med proizvode, za katere se plačuje 5% davek od prometa proizvodov.

Izdajanje revije v letu 1998 finančno podpirata Ministrstvo za znanost in tehnologijo RS ter Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

# Kazalo/Contents

Tema številke: Identiteta stroke  
Thematic issue: Professional identity

<b>Teoretsko primerjalni članki</b>		<b>Theoretical/Comparative articles</b>	
<i>Alenka Kobolt</i>		<i>Alenka Kobolt</i>	
Identiteta in profesionalizacija socialne pedagogike	4	The identity and professionalisation of social pedagogy	
<i>Slobodan Uzelac</i>		<i>Slobodan Uzelac</i>	
Socialna pedagogika - vprašanje identitete (ali: o nujni vrnitvi na nekatera začetna izhodišča)	23	Social pedagogy - a question of identity (or: the urgent need for a return to some basic principles)	
<i>Valerija Janhar Černivec</i>		<i>Valerija Janhar Černivec</i>	
Vzgoja je mit	33	The myth of education	
<i>Roman Koštal</i>		<i>Roman Koštal</i>	
Socialni pedagog (v šoli) med vzgojo in terapijo?	45	Social pedagogy (in schools): between education and psychotherapy?	
<b>Strokovni članki</b>		<b>Professional articles</b>	
<i>Helena Pečelin</i>		<i>Helena Pečelin</i>	
Razvijanje strokovne etike na socialnopedagoškem področju dela	69	The development of professional ethics in the social pedagogic field of work	
<i>Mitja Krajnčan</i>		<i>Mitja Krajnčan</i>	
Metodično spremljanje praktikantov socialne pedagogike v vzgojnih zavodih	79	Methodical supervision of social pedagogy students' placements in residential care homes	
<b>Prevod</b>		<b>Translation</b>	
<i>Wolfgang Trede</i>		<i>Wolfgang Trede</i>	
O položaju in statusu socialnih pedagogov - vzgojiteljev v zavodih - v evropskih deželah	95	About the situation and status of social pedagogues - residential care workers - in European countries	
<b>Poezija</b>		<b>Poetry</b>	
<i>Saša Fužir</i>		<i>Saša Fužir</i>	
Poet - isti - isti - isti	103	A Poet - is a Poet is a Poet	



# Identiteta in profesionalizacija socialne pedagogike

## The identity and professionalisation of social pedagogy

*Alenka Kobolt*

### *Povzetek*

*Alenka Kobolt, dipl. psih., dr. soc.ped., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana.* Prispevek predstavlja bistvene elemente razvoja socialne pedagogike kot razmeroma mlade vede, ki v različnih deželah dosega raznolike razvojne stopnje ter sega v različna delovna področja. Členi nekatere vidike razvoja socialno pedagoške teoretske misli v svetu in pri nas, ter opredeljuje merila za opredelitev socialne pedagogike kot poklica. Predstavlja profesionalne in družbene elemente, ki so opredeljujejo socialno pedagogiko, danes uveljavljeno v raznolikih segmentih: vsebinsko in organizacijsko različno oblikovani izvendružinski vzgoji (stanovanjskih skupinah, zavodih, dijaških domovih), vrtcih in osnovnih ter srednjih šolah, centrih za socialno delo, na področju raznoterih preventivnih dejavnosti, številnih neinstitucionalnih oblikah dela z mladimi in odraslimi v "ogroženih" življenjskih položajih. Med različnimi elementi, ki sooblikujejo strokovno področje, obravnava tri bistvene elemente:

*znanstvenoraziskovalno delo, formalni izobraževalni program na visokošolski ali univerzitetni stopnji ter delovanje poklicnega združenja z oblikovanim etičnim kodeksom, ki poleg ostalih premis profesionalnega ravnanja ureja strokovno delovanje v praksi.*

**Ključne besede:** *socialna pedagogika, identiteta, profesionalizacija področja, razvoj izobraževalnih programov*

### **Abstract**

*This article presents the essential elements of the development of social pedagogy, a relatively young science which, according to the country considered, is achieving different degrees of development and touches upon different fields of work. The article connects several points of view on the development of social pedagogic thought in the outside world and in Slovenia, and sets the standards for defining the profession of social pedagogy. It defines the professional and social ingredients which constitute social pedagogy, which are currently asserted to be in distinct strands: the component and organisationally different forms of extrafamilial education (housing groups, institutions, student boarding houses), nursery, primary and secondary schools, centres for social work in the field of various preventative activities, and numerous non-institutional forms of work with young people and adults in "threatening" situations in their lives. Among the different elements which combine to make up the professional domain, three essential components are discussed: scientific research work, a formal programme of education at college or university level, and the activity of a professional association with a formal ethical code, which, in addition to other forms of professional regulation, establishes professional working practices.*

**Key words:** *social pedagogy, identity, professionalisation of the field of work, development of educational programmes*



## 1. O razvoju in pomenu pojma socialna pedagogika v nemškem govornem področju

Čeravno je v Sloveniji socialna pedagogika razmeroma mlada veda ter se tudi drugod po svetu različno intenzivno uveljavlja, je izraz socialna pedagogika star že več kot 150 let. Prav častitljiva starost, ki skriva v sebi različne razvojne poti in prispevke mnogih avtorjev. Oglejmo si razvoj pojma in opredelitev področja socialne pedagogike, kakor se je razvijal skozi časovno in s tem tudi strokovno in družbeno prizmo.

Karl Friedrich Magers je bil prvi, ki je v časopisu "Paedagogische Revue" 1844. leta uporabil izraz socialna pedagogika (v Winkler, 1988, str. 41), ki ga ni umestil kot del pedagogike, temveč razložil kot pristop k vzgojni resničnosti, kakor se udejanja v vsakokratni družbi. Opredelil ga je kot tisto teoretično disciplino, ki se ukvarja z evalvacijo, opisom in vprašanji dejansko izvajane pedagogike v določenem času in prostoru.

Leta 1949/50 uporabi Diesterweg isti izraz v članku "Kažipot za izobraževanje nemških učiteljev" in sicer v vlogi nekakšne urejevalne besede za tisti del pedagoške literature, ki se ukvarja s političnim in socialnim kontekstom vzgoje in izobraževanja, s čimer je ta še danes aktualna vprašanja umestil v vzgojno-izobraževalne razprave. Socialno pedagogiko je opredelil kot vedo, ki se ukvarja s spremenjenimi socializacijskimi položaji mladih in z raziskovanjem odvisnosti med družbenim in vzgojno-izobraževalnim.

Spremembe v politični in družbeni klimi v Nemčiji v drugi polovici preteklega stoletja in razmah Herbartove pedagoške doktrine so prispevali k temu, da je tovrstna razprava zamrla, saj se je pedagoška doktrina osredotočila vase in v teoretično refleksijo strukturnih problemov izobraževanja in za dalj časa zanemarila diskusijo o družbeni pogojenosti vzgoje in izobraževanja.

V začetku tega stoletja je izraz pokukal iz pozabe in postal zaščitna "znamka" prebujajočih se družbeno-politične razprav, ki so evalvirale nastajanje družbenega razslojevanja skozi prizmo socializacijskih poti. Z nastankom znanosti o "socialnem" - s sociologijo, so bili dani širši paradigmatki temelji za ponovno umeščanje že pozabljenega pojma. Edelheim (1902, v Winkler, 1988, str. 43) piše v "Prispevkih k socialni pedagogiki", da so se vse znanosti obrnile k socialnemu - socialna psihologija, socialna etika, socialna ekonomija, socialno pravo. S tem je nastalo raziskovalno polje, ki svoja dognanja, teze in znanstveni aparat oblikuje v splošni paradigmi družbenih znanosti in s tem prispeva k ustvarjanju novih povezav in razumevanj. Ta razvojni preobrat, je tudi socialno pedagogiko naredil

za znanstveno disciplino, katere pojmovni aparat se umešča v širši družbeni paradigmatški okvir.

Posledice preobrata so vidne v delu Paula Natorpa, marburškega neokantovca (1899, in v kasnejših delih, v Winkler, 1988, str.45), ki je utemeljil metodološke temelje socialne pedagogike kot discipline ter poudaril sociologijo kot okvir za socialno-pedagoško razumevanje in znanstveno refleksijo. Natorp pravi: "Vzgoja ima res opraviti s posameznikom, vendar s posameznikom kot delom družbe, ki ustvarja različne odnose z različnimi družbenimi skupinami - od družine do skupnosti v celoti". Pri tem socialne pedagogike ni opredelil kot veje sociologije, temveč kot samostojno pedagoško disciplino znotraj širšega okvira družboslovnih ved, ki proučuje povezavo med vzgojo, ki je socialno-družbeno pogojena, in vzgojno-izobraževalne vplive na socialno življenje posameznika in socialnih skupin. (po Winkler, 1988, str. 45).

Reformska pedagogika, mladinska in ženska gibanja, kulturna kritika po prvi svetovni vojni, so vodili k osamosvajanju teorije socialne pedagogike, ki se je v tem času umestila kot refleksija prakse na področju socialne in vzgojne skrbi za mladino. Tako jo je hermenevitično-pragmatično opredelil Nohl (1949 ter 1961, po Thiersch, 1988), ki pravi: ".. vse, kar je vzgoja, pa ni družina ali šola, je področje socialne pedagogike.." Tej je prisodil kompenzatorni in spodbujevalni značaj za depriviligirane in obrobne skupine.

Opisu razvoja socialne pedagogike prispevajo razmišljanja Klause Mollenhauerja v knjigi "Uvod v socialno pedagogiko", prvič izšlo 1964, leta (Mollenhauer, 1988, 8 ponatis). Mollenhauer pomenljivo pravi ... "uvod predpostavlja, da tisto, v kar uvaja, obstaja, hkrati uvod praviloma ne problematizira, temveč predvsem predstavlja tisto, kar je jasno in sigurno ter tisto, o čemer je znanost dosegla skupen konsenz" (prav tam, str. 12).

Hkrati ugotavlja, da se je v tistem času (šestdeseta leta), **socialna pedagogika kot praksa že močno razvila**, predvsem na tradiciji karitativnih in podobnih struj skrbi za mlade, ki so bili v svojem razvoju in socialni integraciji zaradi različnih vzrokov ovirani in prizadeti. S področja praktičnega udejanjanja socialne pedagogike navaja pomembne predhodnike, med njimi Wicherna (ustanovitelja hamburških vzgojnih ustanov iz preloma stoletja), Hierschersa (predstavnik katoliškega vzgojnega gibanja), znova odkritega dela Pestalozzija (kot enega izmed ustanoviteljev socialno-pedagoške vzgojne prakse), ki so oblikovali osnovo za teorijo praktičnega delovanja. Ko govori o **socialno-pedagoški teoriji**, poleg že imenovanih - Magersa, Diesterwega, Natorpa, dodaja še Fischerja, Menickeja in Nohla, ki so utemeljevali socialno pedagogiko kot teoretično-

znanstveno disciplino. Kritično dodaja, da izsledki raziskovalnih projektov na področju socialne pedagogike v tistem času še niso bili povezani v konsistentno teorijo. Svoje delo razume kot urejen pregled polja socialne pedagogike v tistem času, ne pa kot poskus njenega teoretičnega koncipiranja. Zameji pa jo kot disciplino, ki se ukvarja s teoretičnimi in praktičnimi problemi odraščanja in pomoči mladim v socialni integraciji.

## 2. O sedanjem konstituiranju socialno pedagoške teorije (kot temeljnim povezovalnim mehanizmom med teoretsko refleksijo in profesionalnim ravnanjem)

Sodobni teoretik socialne pedagogike, Hans Thiersch (1987, str. 986), povzema razmišljanja Barabasa (1975), Boehnischa in Schefolda (1980), Olka in Otta (1981) in pravi, da si mora teorija socialne pedagogike zastaviti naslednja vprašanja:

- o svoji družbeni funkciji, kakor se kažejo in izrisujejo v konkretnih problemskih situacijah, v ustanovah in v oblikah profesionalnega ravnanja socialnih pedagogov;
- o lastnih profesionalnih postopkih, kakor se kažejo v različnih institucijah in vzorcih profesionalnega ravnanja. Le-ta lahko rekonstruiramo in analiziramo znotraj moderne socialno-vedenjske usmerjene znanstvene paradigme;
- o življenjskih perspektivah uporabnikov (naslovnikov socialno-pedagoškega profesionalnega delovanja) in o njihovih življenjskih položajih, kakor se kažejo pred in po socialnopedagoških posegih.

Poleg iskanja utemeljitev na omenjena vprašanja, mora, po Thierschevem mnenju (prav tam, str. 987), socialno pedagoška teorija oblikovati v razmerju do drugih teoretično-praktičnih disciplin (psihologije, sociologije...), samostojen reflektirajoči status. Socialnopedagoško teorijo umešča v korpus družbenih znanosti in meni, da mora uporabljati njene instrumente teoretske znanstvene refleksije.

Zavzema se za interpretacijo socialne pedagogike znotraj treh odnosnih relacij:

1. **Interpretacija v odnosu med teorijo in prakso** - pri čemer si mora teorija prizadevati k iskanju odgovorov na odprta vprašanja prakse. Navaja, da je raznolikost trenutne socialnopedagoške prakse, ki je izstopila iz ozkih okvirov institucionalne izvendružinske vzgoje, ter se

vkjučila v različne prostore vsakodnevne vzgojne prakse, kjer obstojajo še mnoge odprte dileme, razlog, tako za legitimacijska vprašanja v razmerjih do drugih disciplin, kot tudi za sedanjo razpršenost teoretskega diskurza socialne pedagogike.

2. **Razumevanje socialnopedagoške prakse** znotraj okvira splošnih vzgojno-izobraževalnih in socialnih ciljev, nalog in realitet sodobnosti. Zanje pravi, da so v njegovi deželi (Nemčiji) zaradi različnih vzrokov v krizi, le-ta pa se izrisuje tudi v krizi sodobne socialno-pedagoške teorije.
3. **Povezave med socialno pedagogiko in družbeno zgodovinskim kontekstom**, katerega trenutne značilnosti označi z besedami kot so: prelom s starimi in iskanje novih razvojnih poti. To se kaže v spremenjenih družbeno-političnih odnosih in procesih in vpliva na hitre spremembe v sedanji socialno-pedagoški praksi.

Iz tako zakoličenega umevanja in povezanosti socialne pedagogike izvede Thiersch opredelitev socialne pedagogike kot socialno znanstvene družbene teorije o socialno-pedagoškem ravnanju, pri čemer so naloge, vsebine in perspektive te vede umeščene v kontekst razvoja in izvajanja socialne in vzgojne zaščite, ter neposredno povezane z zgodovinsko-družbenimi strukturami. (Primerjaj prav tam, str. 987).

Takšna opredeljenost socialnopedagoške discipline nakazuje nujnost upoštevanja tako družbeno-teoretičnih kot politično-praktičnih značilnosti sodobnih socialnih držav, pa tudi linij razvoja vzgoje in izobraževanja v njih.

Iz tega zornega kota se nam lahko razkrije različnost umeščenosti in razvoja socialne pedagogike kot samostojnega poklica v različnih deležah današnjega sveta. Tako lahko razumemo in razložimo, zakaj se je v nekaterih državah Evrope (Nemčija, Nizozemska, Danska, Švedska, Avstrija) socialna pedagogika artikulirala kot samostojna, vendar hkrati s splošno socialno in vzgojno dejavnostjo povezana disciplina. In lahko razumemo, da je v drugih državah in kontinentih ostala bolj ali manj vezana na socialno (Anglija) ali vzgojno prakso (ZDA, Kanada) in se šele v zadnjih letih artikulira v podobnih smereh kot evropska.

Različno umeščenost socialnopedagoške teorije in prakse odslikavajo tudi različna poimenovanja. Socialno pedagogiko, kot razmeroma samostojno disciplino z lastno teorijo in prakso srečamo predvsem v Nemčiji, Avstriji, na Danskem, Švedskem, Nizozemskem in v Belgiji (razmere v Franciji in Italiji poznam premalo, da bi lahko o tem pristojno sodila). Iz kroga srednje Evrope lahko sem prištejemo še Slovenijo, Hrvaško, Ma-

džarsko in Češko ter Slovaško in Poljsko. V teh deležalah se je bolj ali manj izrazito artikuliralo razumevanje socialne pedagogike v smislu že predstavljenih opredelitev.

V angleškem jezikovnem prostoru (Anglija, ZDA, Kanada) izraza socialna pedagogika ne poznajo. Nadomešča ga "Child and Youth Care" kot tisti izraz, ki zajame teorijo in prakso socialno - vzgojnih dejavnosti. Predstavnica ameriške teorije in prakse Karen Vander Ven pravi v svojem delu "Competent Caregivers-Competent Children: Training and Education for Child Care Practice", (1986, predgovor), da je vzgojna skrb za mlade in odraščajoče postala prepoznavno in hitro se razvijajoče področje, ki prerašča v samostojno stroko in se umešča med druge discipline na področju poklicev pomoči (human services). V sedanji razvojni stopnji je ta disciplina v ZDA in v Kanadi razvila zadovoljiva merila in metode, ki jo enakovredno umeščajo med že obstoječe izobraževalne univerzitetne programe, ki področju in praksi omogočajo rast in pridobivanje večje strokovne veljave. V Angliji je socialna pedagogika umeščena v "socialno delo", v nekaterih predelih pa se razvija tudi kot "skupnostno delo" oziroma kot institucionalni element skupnostne skrbi za mlade s težavami v odraščanju in delno v študijskih programih, ki usposablajo za vzgojitelje in učitelje za otroke s posebnimi potrebami (special needs).

### 3. Kratka predstavitev razvojnih smeri in področij, ki so prispevala k vzpostavitvi sedanjega stanja socialne pedagogike v Sloveniji

Po kratkem pregledu sedanjih razvojnih poti socialno-pedagoške teoretske misli po svetu, je smotno v opisani kontekst **umestiti slovenski socialno pedagoški razvoj**. Skalar (1988) je analiziral strokovne tokove, ki so vplivali na razvoj vzgojne in prevzgojne doktrine pri nas in poudaril odprtost tega področja do dogajanj v svetu, že nekako od druge polovice petdesetih let. Naša pedagoška praksa se je kmalu po drugi svetovni vojni spet odprla v evropski prostor, čeravno so jo od njega ločevale družbenopolitične razlike.

Z že takrat navzočim povezovanjem različnih disciplin:

- psihoanalitičnega razumevanja razvoja in pristopov k obravnavanju odklonskosti, kot ga je v slovenski prostor vnesel Bregant, in kasneje Bečaj dogradil s prevodom temeljnega dela Fritza Redla "Agresivni otrok",
- z obsežnimi in intenzivnimi raziskovalnimi prizadevanji Inštituta za

kriminologijo in temeljnimi prispevki Skaberneta, Kobala, Šelihove, Vodopivčeve in Skalarja (Sket, 1995),

- do umeščanja skupinsko dinamičnega razumevanja ter
- vnosa načel humanistično usmerjenih družbenih znanosti v sedemdesetih letih, je pri nas moglo priti do izjemnega dogodka, ki je povezal teorijo s prakso, do eksperimenta v Logatcu (1967-1971). Iz današnje časovne razdalje moremo opredeliti to povezovanje različnih idej, strokovnih usmeritev kot tisto, kar je postavilo temelje današnjemu razvoju socialno pedagoške stroke pri nas.

Kot značilnosti razvoja zavodske vzgoje v **šestdesetih in sedemdesetih letih** Skalar (1988), navaja utrjevanje in poglobljanje tretmanskih modelov, uvajanje skupinskega dela (terapevtska skupnost), vnos globalne humanistične naravnosti in začetek **višješolskega usposabljanja** kadrov. Takrat gre še za smer znotraj Defektologije, ki je bila nato v sedemdesetih in v osemdesetih letih prepoznavna kot Vzgojitelj-defektolog za motnje vedenja in osebnosti in se danes, po združitvi s programom Domskega vzgojitelja - razvitega na Filozofski fakulteti - uveljavlja kot Socialna pedagogika.

Raziskovanje, ki je bilo takrat vezano izključno na Inštitut za kriminologijo, se po oceni Dekleve (1985, str. 296) smiselno členi v dve ločeni obdobji. V prvo obdobje umešča raziskovanje v letih od 1960 pa do 1964, ko raziskovalci skušajo opisovati življenjske razmere delinkventne mladine, analizirajo oddaje v zavode ali v tuje družine in primerjajo mladinske prestopnike različnih kultur. Proti koncu šestdesetih let –natančneje od leta 1968 pa do 1977, se začne po Deklevi (prav tam) drugo obdobje, za katerega je značilna razvejanost raziskovalnih metodologij, saj med desetimi raziskavami tega obdobja najdemo tako analitične, evalvacijske kot akcijske in časovno sledilne raziskave, ki se lotevajo predvsem celovite obravnave sistema obravnavanja odklonskega vedenja in analize konceptov vzgojnega dela. V to obdobje sodi tudi že odmevna "Logaška" raziskava, ki je bila na področju zavodskega dela najbolj odmevna in je v praksi pomenila pomembno točko prespraševanja in redefiniranja osnovnih pedagoških konceptov.

**Osemdeseta leta** zaznamujejo tako **raziskovanje** Skalarja kot Šelihove, še zlasti pa novejša akcijske raziskave Dekleve in sodelavcev (Dekleva: Pravilom nasprotujoče vedenje, ožigosanje odklonskosti in institucionalno okolje, 1981; Dekleva in sodelavci: Akcijsko raziskovanje mladolletniških prestopniških skupin, 1982, Dekleva in sodelavci: Preprečevanje odklonskosti mladine v krajevnih skupnostih, 1985). Kot prispevek k

evalvaciji institucionalne zavodske vzgoje velja posebej omeniti raziskovalni in evalvacijski elaborat - Analiza, ocena in usmeritve zavodske vzgoje (Šelih s sodelavci, 1985). Vse to so dejavnosti, ki so po eni strani razširjale takratne vzgojne koncepte in jih vnašale v izveninstitucionalne okvire (Dekleva), po drugi pa reflektirale vzgojno prakso in utirjale pot za preoblikovanje in prenovu zavodske vzgoje (Analiza, ocena in usmeritve zavodske vzgoje, Šelih s sodelavci, 1985).

Del tega raziskovalnega obdobja zajame v svojem pregledu tudi Dekleva (1995, str. 298-305) in ga poimenuje kot obdobje spoznavanja protislovij obravnavanja mladine ter kot širjenje pozornosti raziskovalcev na družbeno okolje in družbeni kontekst tako nastajanja kot obravnavanja odklonskih pojavov. V zvezi z naraščanjem akcijskih raziskav v tem obdobju avtor meni, da je to dejstvo prispevalo k zmanjševanju razdalje med raziskovanjem in stvarno prakso, "kar je prineslo približanje dojemanjem teh mladih in kritično dojemanje institucij", ter vključevanje praktikov v vse faze raziskovanja (Dekleva, str. 298). V tem obdobju smo tudi priča upadanju "tretmanskega optimizma", ki ga avtor razloži s procesom spoznavanja omejitev delovanja ustanov oziroma "kot odraz naraščajoče občutljivosti za nove probleme - na primer vznika novega zanimanja za pravice otrok in mladostnikov". V to časovno obdobje sodi tudi večje vpletanje prostovoljnih sodelavcev, sprva v preventivne in skupnostne programe, kasneje pa tudi v programe in dejavnosti institucionalne vzgoje.

V tem obdobju so poleg raziskovanj, na dograjevanje socialno-pedagoške teorije in prakse, vplivale tudi nove **teoretske paradigme** in načini razumevanja povezanosti med družbenim in individualnim v nastajanju in vzdrževanju težav v socialni integraciji. Naj naštejem le najbolj znane in odmevne. Interakcionistično razumevanje odnosov med individualnim in družbenim, uveljavljanje systemskega razumevanja razvoja in odvisnosti med posameznikom, skupinami in družbo kot celoto. Pomemben prispevek je dalo eko-sistemsko razumevanje posameznikovega razvoja, ki je združilo partikularna gledanja in jih povezovalo v celoto. Odmik od institucionalizacije k normalizaciji zavodske vzgoje in premise, ki se nanašajo na integracijo oseb s težavami v redne izobraževalne poti, ki se je v Evropi začel nekaj let prej, preden so se njegovi vplivi okrepili tudi pri nas, je v poznih osemdesetih letih prinesel na področju zavodske vzgoje tudi prenovu organizacij za usposabljanje otrok in mladostnikov s težavami v razvoju. Omeniti velja tudi spremembe v razumevanju diagnostike kot procesne in interaktivno-sodelovalne, odmik od primanjkljajev k spoprijemalnim mehanizmom in od spreminjevalne do podporne vloge socio-terapevtskih intervencij v posameznikovem življenju.

skem prostoru, vpetost družine in posameznikovega okolja v okvir delovanja socialnega pedagoga.

Te novosti so se med praktiki pri nas širile prek mnogih **izobraževalnih** programov, z že zgodaj (v sedemdesetih letih) in pred mnogimi drugimi področji, uveljavljeno dejavno udeležbo sodelujočih. V tem okviru velja posebej izpostaviti prispevek Študijske skupine pri Sekciji MVO (Motnje vedenja in osebnosti) v okviru Društva defektologov, ki je z mnogimi sodelavci iz zavodov in z interdisciplinarnim povezovanjem pobujala in umeščala nove seminarske teme, strokovno diskusijo in kasnejši prenos novosti v vzgojno prakso. Med **izobraževalnimi temami**, ki so pomagale dograjevati teorijo in prakso, velja kot ilustracijo omeniti le nekatere: Kaznovanje v vzgoji, Pogovor v vzgoji, Načrtovanje in programiranje vzgojnega dela, Delo s starši, Komunikacija - besedno in nebesedno v vzgojnem zavodu, Usmeritve zavodske vzgoje, ...

Številni strokovni stiki s tujino, ki so tradicija že nad 50 let, (za kar gre prvotna zasluga J. Vivodu) so se ohranjali vse do danes. Za tovrstno mednarodno izmenjavo in aktivno prisotnost Slovenije v mednarodnem prostoru in s tem strokovni prenos in izmenjavo, je v zadnjih desetih letih skrbela predvsem Nacionalna sekcija FICE - predhodnica sedanjega Združenja za socialno pedagogiko (Kobolt, Imperl, Čonč, Benedik, Pečelin, Kranjčan, Dekleva). Ta vključenost slovenske Socialne pedagogike in njenega klasičnega področja - zavodske vzgoje - v Evropski prostor (Nemčija, Avstrija, Italija, Madžarska, Švica, Nizozemska, Danska, Švedska, Finska, Anglija) ter v širši svetovni prostor (članice FICE so tudi ZDA in Kanada) je v zadnjih letih pomenila možnosti naše primerjave s svetom in v tem okviru priložnost za refleksijo in evalvacijo naše umeščenosti na evropski in svetovni zemljevid.

Skušala bom opozoriti na **teoretski in praktični prispevek** tistih posameznikov, ki so se v teh letih povezovali predvsem z zavodsko vzgojo: utiranje sistemskega in socio-terapevtskega razumevanja vzgojnega in šolskega prostora (Bečaj), uvajanje socio-terapevtskega skupinskega dela (Kobolt, Umek), prispevki k teoriji in praksi vzgojnega zavoda (Skalar, Škoflek, Mrgole), teoretična refleksija metodičnih strategij v vzgojnem delu (Škoflek), uvajanje alternativnih oblik vzgoje - Stanovanjske skupine (Imperl, Benedik, Tolar in mnogi drugi...), zavzemanje za integrativne oblike, tako v smislu graditve konceptualnih usmeritev kot praktičnih izpeljav (Skalar), vnos ideje o normalizaciji življenja in dela v vzgojnih institucijah (Dekleva), obuditev psihohigienskih razmišljanj in njihova redefinicija v obliki supervizije kot strokovne refleksije (Žorga, Dekleva,



Kobolt in sodelavci...), vključevanje staršev v vzgojne procese v okviru institucionalne vzgoje (Vec, Bogataj), uveljavljanje doživljajske pedagogike (Kranjčan in sodelavci), uvajanje motoričnih in gibalnih elementov v obravnavo (Kremžar, Petelin).

Nikakor nisem zajela vseh, ki so prispevali h krepitvi, tako teoretične refleksije kakor praktičnega dela, prvotnega in še vedno temeljnega socialnopedagoškega področja, dela v izvendružinski vzgoji – v zavodih. Omeniti velja številne praktike, ki so s svojim delom in osebno energijo skušali ta spoznanja umeščati in uveljavljati pri svojem neposrednem delu z otroki in mladostniki v zavodih, na centrih za socialno delo in v različnih projektih, ki so se takrat še bolj "plaho" in le počasi uveljavljali. Čeravno nepopolne, so te ilustracije vendarle zadostne, da se prepričamo, kako hiter in dinamičen je bil razvoj, v ne tako daljni preteklosti. O značilnostih razvoja zadnjih let (od 1990 do danes) bo tekla beseda v nadaljevanju.

#### 4. Elementi profesionalizacije socialne pedagogike

Izmed mnogih značilnosti, ki sooblikujejo profesionalno področje, kot od drugih ločeno polje z lastno identiteto in značilnostmi, lahko izluščimo tri bistvene elemente, ki poklic najbolj temeljno opredelijo. Vrstni red ne pomeni prioritete, posamezni elementi so med seboj razvojno in družbeno prepleteni in soodvisni s povratnim delovanjem drug na drugega.

Bistveni elementi, ki konstituirajo področje kot teoretično in profesionalno razločljivo disciplino, so:

1. Znanstveno raziskovanje področja z organiziranimi oblikami refleksije in vzpostavljanje povezav med raziskovanjem, teoretičnim povzemanjem in inovacijami na področju praktičnega izvajanja poklica.
2. Formalno izobraževalni program na visokošolski ali univerzitetni stopnji.
3. Profesionalno združenja z oblikovanim etičnim kodeksom, ki skupaj z drugimi mehanizmi usmerja profesionalno delovanje v praksi.

Če skušamo trenutno razvojno obdobje slovenske socialne pedagoške teorije in prakse analizirati iz teh treh vidikov, lahko povzemajoče in upoštevaje le osnovne značilnosti razvoja ugotovimo:

##### **K 1. točki:**

O znanstvenoraziskovalnih in teoretskih prispevkih k razvoju predvsem klasičnega, to je zavodskega področja socialne pedagogike pri nas, smo pravkar spregovorili. Čeprav je razvoj predstavljen le orisno, naka-

zuje navzočnost vseh treh, v prvi premisi zahtevanih elementov - znanstveno raziskovanje, povezovanje teoretične refleksije z uvajanjem sprememb v vzgojni praksi, uvajanje inovacij. Res je, da si socialna pedagogika ne more lastiti raziskovanj, ki jih je opravljal Inštitut za kriminologijo. Res pa je tudi, da so prav ta raziskovanja, vse od petdesetih let pa do danes, temeljno sooblikovala, ne le odnos do odklonskosti, pač pa tudi pristope k razumevanju in strokovni praksi, ki se je, kakor je bilo že pokazano, iz ozkih okvirov postopoma širila v družbeni prostor. S tem razvojem je povezano tudi širjenje socialno pedagoške prakse in ne nazadnje tudi trenutno umeščanje socialne pedagogike na celoten kontinuum dela z otroki in mladostniki, ki so v svojem razvoju prikrajšani, depriviligirani, ogroženi ali stigmatizirani. Tega dinamičnega razvoja ne bi bilo brez hitrih sprememb in pluralizma na področju vzgoje in izobraževanja ter socialne zaščite pri nas. Spremembe paradigem so vidne tudi iz spremenjenega konteksta raziskovanja v zadnjem obdobju (Šelih, Dekleva, Pavlovič, Salecl, vsi od 1987 do 1993), (Sket, 1993), drugih relevantnih socioloških raziskav (Ule, Mihelj, 1995), ter proučevanja spremenjenih socializacijskih poti in njenih vplivov na oblikovanje socialno pedagoške doktrine (Zorc-Maver, 1996). Če pogledamo na sodobne trende, prisotne na področju vzgoje in izobraževanja in socialnega dela, lahko rečemo, da se je socialna pedagogika v zadnjih desetih letih iz klasičnega področja zavodske vzgoje, širila tudi na celoten kontinuum internatskega in šolskega dela, pa vse do razvoja preventivnih oblik in do ustanavljanja nevladnih organizacij, ki se umeščajo na dele tega polja.

## K 2 točki:

Z obstojem formalnega izobraževalnega programa, najprej na višješolski stopnji in kasneje na univerzitetni stopnji, z dodano možnostjo pridobivanja najvišjih znanstvenih nazivov, se je oblikovala priložnost za še bolj koherentno osamosvojitve tega, socialnemu delu in pedagogiki sorodnega, a kljub temu specifičnega področja, ki ga tako v svetu kot pri nas zajema izraz - socialna pedagogika. Upošteva je tudi danes navzoče strokovne razcepe in še nedorečene dileme lahko rečemo, da je univerzitetni izobraževalni program razvoj stroke v zadnjih desetih letih (Univerzitetni program na Pedagoški fakulteti se je začel izvajati leta 1987) v mnogočem podprl, intenziviral in motiviral.

S programom, ki smo ga oblikovali zgledujoč se po sorodnih programih v svetu (Nemčija, Kanada, Danska) in upošteva je značilnosti in danosti v našem prostoru, smo prodobili ne le ljudi z univezitetno izobra-

zbo, kar izostri naboj stroke, temveč tudi nove možnosti za umeščanje profila. Tako so socialni pedagogi danes zastopani v preventivnem in alternativnem področju kontinuuma vzgoje in izobraževanja, vstopajo v redne vzgojno-izobraževalne ustanove ter v prostore, kjer se prepletata vzgojna in socialna prvina družbene pozornosti in skrbi za generacijo, ki se umešča v družbeno strukturo. S tem se pred socialnopedagoško teorijo in prakso postavljajo nove naloge in nova vprašanja. Če sledimo izhodiščem, kot jih je postavil za opredeljevanje socialne pedagogike Thiersch (glej zgoraj) in če vemo, da je ta stroka pri nas sledila razvoju v Evropi, lahko utemeljimo tudi trenutno razpršenost in diferenciacijo na področju socialne pedagogike pri nas. Siloviti in hitri družbeni preobrati, ki smo jim priča v zadnjih letih, se zrcalijo v spremenjenih pogojih praktičnega delovanja in v novih teoretskih in raziskovalnih izzivih. Stroka jih bo zmogla, če bo v skladu z dobro tradicijo povezovala novosti v praksi s teoretsko refleksijo in če bo svoja raziskovalna in praktična prizadevanja dosledno umeščala v življenjske prostore, kjer živijo njeni naslovniki. Torej njeni uporabniki, pa najsi bodo otroci, mladostniki ali odrasli, v odrinjenih in razvojno ter integrativno ogroženih življenjskih položajih.

Kakor je že bilo rečeno, smo z univerzitetnim programom Socialne pedagogike skušali smo združiti "domačo" stvarnost z izkušnjami tujih dežel. Pri temo sledili sodobnim razvojnim trendom, ki v usposabljanju podobnih profilov poudarjajo tako teoretična znanja kot spoznavanje didaktično-metodičnih izpeljav, veščin in spretnosti, s katerimi se praktično socialno pedagoško delo sooča. Nismo prezrli niti pomena spoznavanja mehanizmov lastnega delovanja - torej spoznavanja samega sebe kot strokovnega delavca, umeščenega v socialni in individualni prostor. Podobni usmeritvi sledijo tudi naši sosedje na Hrvaškem, ki so mnogo pred nami oblikovali univerzitetni program v okviru Fakultete za Defektologijo (sedaj preimenovane v Edukacijsko-rehabilitacijsko fakulteto). Žižakova (1997) je na malem vzorcu praktikov (N 54), ki so končali njihov univerzitetni program, analizirala razlike med potrebno oziroma zaželjeno opremljenostjo z znanjem in dejanskim znanjem. Rezultati pilotske raziskavo kažejo, da so praktiki kritični do svojega znanja, da si ga prizadevajo izpopolnjevati in dograjevati, ter da se zavedajo pomena dobre teoretične "podkovanosti" pri svojem delu. Nakazujejo se tudi vsi trije elementi, ki skupaj tvorijo celotno sliko kompetentnega socialnega pedagoga in ki ga mnogi študijski programi predstavljajo kot trodimenziionalni in hkrati enovit prostor. Vrsta univerzitetnih programov tega profila namreč vsebuje tri temeljne premise: teoretično znanje, praktične ve-

ščine in poznavanje samega sebe. Šele poznavanje in obvladovanje vseh treh premis po mnenju mnogih strokovnjakov iz področja socialne pedagogike omogoča kompetentno in etično ter strokovno ravnanje. Tudi novejši viri (primerjaj Vernooij, M.A. 1995) navajajo, da mora biti strokovnost socialnega pedagoga umeščena zlasti v naslednja področja in v pridobivanje:

1. osebnostnih kompetenc - spoznavati lastna stališča, vrednote, pred-sodke, lastne čustvene odzive, pričakovanja, svoje moči in tudi šibko-sti;
2. pridobivanje teoretičnega ekspertnega znanja, ki v praksi omogoča tako imenovano "praktično kompetenco" - kamor sodi poleg splošnih znanj tudi posebno terapevtsko znanje, kar vključuje tako teoretično poznavanje različnih terapevtskih konceptov, kot njihovih praktičnih izpeljav;
3. kompetenco analitičnega razumevanja različnih situacij v vzgojnem prostoru, kar implicira poznavanje in prepoznavanje socialnih situacij, vloge lastnih zaznavnih mehanizmov v tem procesu, prepoznavanju konfliktnih situacij in kompetence pri njihovem razreševanju in ne nazadnje kompetence za izpeljavo intervencij v različnih segmen-tih individualnega in socialnega konteksta;
4. kompetenco ravnanja, ki se izkazuje ne le z etičnostjo posegov socialnega pedagoga, temveč tudi s pripravljenostjo za samorefleksijo in iskanjem individualno primernih poti za razreševanje situacij, v katere posega.

Jones (1992), ki je primerjal sorodne študijske programe po različnih evropskih deželah ugotovi, da je presenetljiva na eni strani skladnost vsebin, ki jih ti študijski programi vsebujejo, na drugi strani pa velike razlike v predpisanih stopnjah izobrazbe. Lastnosti, ki jih študijski programi delijo so: vpetost v družbeni kontekst, interdisciplinarna zasnovanost programov, ki omogočajo tako vpogled v družbeno, skupinsko in individualno in ne zanemarjajo lastnega prispevka profesionalnega delavca.

Če se ob doslej povedanem ozrem na sedanjí izobraževalni program socialne pedagogike, ugotovim - seveda precej subjektivno, da so študentje dovolj dobro "opremljeni" tako s teoretičnim znanjem, kot tudi s prvimi nastavki za njihovo praktično izpeljavo. To velja predvsem pri znanjih in razumevanju dela z učenci, ki imajo težave v socialni integraciji. Menim, da je študijski program dovolj široko zasnovan za profesionalno opravljanje te funkcije. Ne zanemarija poznavanja individualnega razvoja, ra-

zumevanja socializacijskih prostorov, razumevanja odnosov in potekov na pedagoškem in vzgojnem področju in socializacijskih značilnosti sodobnega trenutka. Poleg predmetov temeljnega pedagoškega študija, ki nudi osnovno razumevanje vzgoje kot specifičnega procesa, njegove družbene umeščenosti in drugih vidikov pomembnih za pedagoške/ga delavke/ca, je še vrsta specialnih predmetov, ki to razumevanje razširjajo. Med vsebinami in predmeti ožje stroke socialne pedagogike se s podobnimi vsebinami, s tem da jih poglobijo in razširijo v nove specifike, ukvarja kar nekaj predmetov. Naj omenim nekatere od njih: Osnove socialne pedagogike, Teoretična pojmovanja težav v socialni integraciji, Teorije osebnosti s psihodinamiko. Sedanji program sicer ne prezre, verjetno pa premalo poudari, razumevanje ožje pedagoškega prostora. V tem segmentu bodo v prihodnjem razvoju potrebne spremembe, V mislih imam tako več diagnostičnega in metodičnega znanja, ki se navezuje na delo z učenci z specifičnimi učnimi težavami kot tudi več znanja iz pedagoške psihologije.

Do sedaj je bil študijski program socialne pedagogike pri izvajanju izbirnih predmetov oviran z mnogimi administrativnimi pravili visokošolskega študija. Ko smo program snovali, smo imeli v mislih, da bodo lahko izbirni predmeti tisti del programa, ki se bo lahko ustrezno odzival na spremembe v praksi in omogočil bolj fleksibilen razvoj. Morda bo potrebno počakati na uvajanje kreditnega sistema znotraj visokošolskega študija, ki obeta tako večjo diferenciacijo kot individualno izbiro vsebin posameznika, ki se pripravlja na opravljanje poklica.

Kot nova in interdisciplinarna področja, ki jih mora socialna pedagogika integrirati, tako v refleksijo kot v praktično delo, se pojavljajo številni bolj ali manj široki segmenti. Naj omenim le nekatere: problemi mladih - zloraba drog, spolne zlorabe, razumevanje sodobnih kristalizacijskih skupin (sekte...), teoretska razumevanja družinske skupine in oblikovanje socialnopedagoških modelov dela z družinami, oblikovanje raznovrstnih programov za zviševanje poklicne kompetence marginalnih skupin mladih in brezposelnih, multi-kulturno delo na pedagoškem polju, oblikovanje integrativnih modelov za učence s posebnimi potrebami v rednih izobraževalnih oblikah.

### K 3. točki:

Kot tretji konstitutivni element poklica smo opredelili delovanje, strokovno sodelovanje in razvijanje refleksije v okviru **profesionalnega združenja** z oblikovanim etičnim kodeksom, ki poleg ostalih premis usmerja profesionalno delovanje v praksi. Z univerzitetnim programom, ki je pri-

merljiv s tistimi v najbolj razvitih "socialnih državah" in podiplomskim izobraževanjem, smo zakoličili in utrdili najpomembnejši kriterij, ki stroko konstituira. Brez razpoznavnega edukacijskega programa, ki pripravlja nove kadre, tudi ni mogoče oblikovati profesionalnega združenja. Vidimo, da so konstitutivni elementi med seboj povezani in soodvisni. In ta tretji element, je danes pri nas prisoten kar v dveh različicah. Prvo, starejše, profesionalno združenje, ki se nanaša predvsem na institucionalno izvendružinsko vzgojo je organizirano znotraj Društva defektologov v sekciji MVO. Pridružilo se mu je tudi širše zastavljeno strokovno Združenje za socialno pedagogiko, ki povezuje in integrira vsa tista področja, kamor se socialna pedagogika danes že umešča. In naloge, ki čakajo na uresničitev? Strokovno povezovanje, oblikovanje sekcij in poglobljanje strokovnega dela na posameznih področjih. Verjetno bodo dobrodošla tudi širša strokovna srečanja, ki bodo omogočala povezovalno predstavitev tako teorije in raziskovanja kot praktičnega dela. Tako je bil zastavljen tudi naš prvi kongres leta 1997. Nadaljevati moramo z delom pri oblikovanju in dograjevanju etičnega kodeksa stroke, ki se je na zemljevid slovenskih profesij, kljub mladosti, že kar dobro umestila.

## 5. Viri

Dekleva, B. (1985), Raziskovanje odklonskih pojavov v zvezi z mladino, *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, št. 4, letnik 36, str. 295-303.

Jones, H.D. (1992), The Training of Social Pedagogues in the European Community after 1992. V: Soisson, R. (ur.), *Policymaking, Research and Staff Training in Residential Care*. FICE Luxemburg, s. 153-159.

Mollenhauer, K. (1988), *Einfuehrung in die Sozialpaedagogik - Probleme und Begriffe der Jugendhilfe*, 8 izdaja, Weinheim in Basel: Beltz.

Neurimska deklaracija o izobraževanju socialnih pedagogov (1991), *Bilten FICE*, št.4 (str.11-12), Ljubljana.

Skalar, V. (1988), Strokovni tokovi, ki so vplivajo na razvoj vzgojne in prevzgojne doktrine v vzgojnih zavodih. *Ptički brez gnezda* 15, št.26, s.27-43.

Sket, I. (1995), *Pregled raziskovalnega dela 1954-1993*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Thiersch, H., Rauschebbach, T. (1987), *Sozialpaedagogik/Sozialarbeit: Theorie und Entwicklung, v Eyfert/Otto/Thiersch (izd.). Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpaedagogik. Eine systematische Darstellung fuer Wissenschaft, Studium und Praxis*, Studienausgabe. Neuwind in Darmstadt: Luchterhand.

Vander Ven, K. (1986), *Competent Caregivers-Competent Children: Training and Education for Child Care Practice*, New York, London: The Haworth Press.

Vernooij, M.,A. (1995): Training Needs of teachers Working with Emotionally Disturbed Children. V: Pitter, M., Dausit, P. (ur.), *Teacher Education for Special Needs in Europe*. London, New York: Cassell.

Winkler, M. (1988), *Eine Theorie der Sozialpaedagogik: ueber Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivitaet*, Stuttgart: Klett Cotta.

Žižak, A. (1997), Elementi profesionalne kompetentnosti socijalnih pedagoga. Kriminologija in socijalna integracija. *Časopis za kriminologiju, penologiju in poremećaje u ponašanju*. Vol. 5, št. 1-2, str. 1-9.





Socialna pedagogika -  
vprašanje identitete (ali:  
o nujni vrnitvi na  
nekatera začetna  
izhodišča)

Social pedagogy - a  
question of identity (or:  
the urgent need for a  
return to some basic  
principles)

*Slobodan Uzelac*

*Povzetek*

*Slobodan  
Uzelac, dr. sci.,  
profesor na  
Fakulteti za  
rehabilitacijske  
znanosti,  
Kušlanova 59a,  
10000 Zagreb,  
Hrvaška.*

*V današnjem času se identiteta socialne pedagogike pretežno navezuje na pojem marginalne družbene skupine. Ključno vprašanje identitete socialne pedagogike je vprašanje merjenja odnosov bio-psiho-socialnih kompetenc v večpomenski etiologiji "marginalnosti", sledi pa ji ocenjevanje teh sestavin v strokovnem oziroma znanstvenem pristopu, ki je usmerjen k preprečevanju in odpravljanju "marginalnosti". Dejstvo, da se socialna "marginalnost" kaže na*

*socialnem področju, nas ne sme zavesti k poenostavljenemu zaključku, da govorimo le o ozko socialno pogojenem in edino ozko socialno rešljivem problemu. Vendar prav dejstvo, da govorimo o socialni "marginalnosti", napeljuje k zaključku, da v tretmanu prevladuje socialni pristop. Sodelovanje s sorodnimi strokami prinaša nevarnosti psihologiziranja in psihiatrizacije socialno pedagoškega dela.*

**Ključne besede:** socialna pedagogika, identiteta, stroka

### **Abstract**

*At the current time the identity of social pedagogy is largely defined by the notion of marginal social groups. Today, the key question of the identity of social pedagogy is the question of measuring the relationship of bio-psycho-social competence in every sense of the aetiology of marginalisation, followed by the grading of those components in a professional and scientific manner which is geared towards prevention of marginalisation. We must not allow the fact that social marginalisation appears in the social field to mislead us so we come to an oversimplified conclusion: one that deals just with narrow social conditions and only solves a single narrow social problem. However, the very fact that we talk about social marginalisation leads us to the conclusion that in treatment, the true social work approach is the one that is dominant. Collaboration with the similar professions can produce the psychologisation and psychiatrification of social pedagogic work.*

**Key words:** social pedagogy, identity, profession

## **Uvod**

Zavzemanje za lasten razvoj in iskanje identitete neke strokovne in znanstvene discipline ni lastno samo socialni pedagogiki. Lahko rečemo, da so v neprestanem razvoju razmeroma mlajše strokovne in znanstvene panoge, ki si pripisujejo interdisciplinarnost in transdisciplinarnost. Obstaja pa potreba po pojasnjevanju mejnih področij s "sosednjimi" panogami. Povsem jasno je, da je vsaka od teh "sosednjih" panog prav tukaj, kjer je, in ni tu le po naključju, ter da je vsaka zares nujna. Področje panog najbolj določajo prav potrebe življenjske prakse. Praksa je pritegnila socialnega pedagoga k sodelovanju s socialnim delavcem, psihologom, zdrav-

nikom, inštruktorjem, učiteljem, paznikom. Za vsakim od njih stoji specifična stroka (in eventuelno znanost). Podobni so si predvsem po tem, da delajo z istimi osebami ali skupinami. V skrajni posledici je tudi njihov cilj isti - uspešna socialna integracija. Posamezni cilji, torej njihove delovne naloge, pa so popolnoma različni.

Določiti identiteto socialni pedagogiki kot stroki ali znanosti je resnično težko. Vendar pa je to potrebno storiti, če želimo imeti enakopravno članico v veliki družini strokovnih in znanstvenih disciplin socialne pedagogike. Določanje identitete, to je bistva, istovetnosti, enakosti z nečim, je nujno zaradi socialne pedagogike same, to je zaradi smisla njenega obstajanja, kot tudi zaradi njenega sodelovanja s strokami, ki so ji blizu.

Identiteto socialne pedagogike zaznavamo v njeni smiselni povezovalni vlogi s posamezniki in skupinami, ki imajo težave v socialnih integracijah, kažejo pa se v različnih motnjah njihovega socialnega vedenja. Vsekakor, beseda je o integraciji v procesu razvoja in lahko še dodamo, da je tudi razvoj, ki pomeni preprečevanje morebitnih težav in njihovo kompenzacijo, ciljni okvir, v katerega se umešča prikazana integracijska funkcija.

Kot disciplina z lastno identiteto bi morala socialna pedagogika, da bi zadovoljila zahteve sistemske teorije po teoretikih, kot so npr. G.J. Miller (1978), T. Parsons (1991), N. Luhmann (1981) in drugi, zadovoljiti nekatere nujne pogoje, kot so:

- biti razmeroma stabilna, tudi v zanjo neugodnih pogojih
- biti odprta, to je omejena s tako imenovano mehko mejo, ki bi po eni strani označevala njeno področje, po drugi pa omogočala komunikacijo z njej sorodnimi disciplinami
- neprekinjeno bi morala sporočati bolj ali manj enako pomembna dognanja o sebi, svoji notranji strukturi in lastnem delovanju
- morala bi imeti lastni regulacijski mehanizem, ki je sposoben odločati o domenah njenega predmeta delovanja
- mora imeti lastne podsisteme, brez katerih ne more obstajati
- ti podsistemi morajo biti integrirani v aktivno celoto po namembnosti
- obstati morajo nujni pogoji, v katerih ta sistem lahko deluje

Ali socialna pedagogika danes to lahko ima? Naš odgovor je pritrdilen, kot lahko pritrdilno odgovorimo tudi nadaljnjim mogočim vprašanjem, povezanimi z identiteto socialne pedagogike.

Da bi bila socialna pedagogika tisto, kar želimo, mora imeti in tudi ima svojo sistemsko strukturo, to je svojo vsebino in odnose v njej. Ima

tudi svoj proces, svojo dinamiko s številnimi spremembami, ki se dogajajo znotraj njenega ustroja.

Da bo socialna pedagogika potrdila namen svojega obstoja, mora biti ne le stroka z lastno identiteto, temveč tudi znanost z identiteto. Socialna pedagogika je znanost, ne zato, ker tako želimo ali ugotavljamo, temveč zato, ker ima svoj jasen znanstveni predmet in vse ostale njemu pripadajoče znanstvene sestavine (Uzelac, 1995). V okviru tega predmeta je že toliko znanstveno preverjenih resnic, da že lahko govorimo o znanstveni tradiciji socialne pedagogike.

## Nastanek in razvoj

Zgodovina socialne pedagogike piše že svojo stoto obletnico rojstva. Njen rojstni kraj je v Nemčiji, eden njenih začetnikov pa Paul Natorp, ki bi, če bi še živel, danes težko prepoznal svojo začetno idejo. Od malce naivnega poizkusa pedagoga, da bi pomagal nemški državni politiki in tedaj vladajoči stranki s prosvetljevanjem, do danes, je socialna pedagogika prebrodila dolgo in vijugasto pot (P. Natorp, 1895, 1908, Nohl, 1927, Rosner, 1970, K. Mollenhauer, 1964, H. Marburger, 1979 in drugi). Socialna pedagogika, ki je nastajala in se razvijala v nemirnih časih, je iskala in gradila svojo identiteto v razkoraku med stroko in oblastjo, med ideologijo socialne politike oziroma politiko strank. Tako je bilo v Nemčiji in v bistvu ni bilo nič drugače tudi na drugem koncu Evrope in v drugačnih političnih pogojih - v Sovjetski zvezi. Socialna pedagogika je neredko zahajala na druga področja, na primer na področje socialnega dela ali pa puščala prazen prostor tam, kjer bi ga morala pokrivati, prostor, v katerem so se razvile specializirane stroke iz drugih znanstvenih in strokovnih področij, na primer socialna patologija.

Kljub vsemu lahko danes ugotovljamo nepretrganost socialnopedagoške ideje. Prepoznamo jo v najmanj treh bistvenih počelih:

1. sistem depriviranih oseb ali skupin, s katerimi delujemo
2. sistem okolja, v katerem deprivirane osebe ali skupine bivajo
3. sistem delovanja nosilcev

Govorimo o: (1) osebah ali skupinah, pri katerih se kaže deprivacija v socialnem statusu in vedenju, kar nujno zahteva strokovno pomoč in podporo, da bi dosegli pozitivno socialno integracijo, pripomogli k njihovem razvoju in kompenziranju (nadomestitvi) deprivacij, (2) njihovem fizičnem in socialnem okolju (3) in strokovnem/znanstvenem potencialu kot nosilcu procesa.

V stoletni zgodovini socialne pedagogike je prihajalo do različnih dojemanj in tolmačenj ter spreminjanj v treh navedenih počelih, obdržala pa se je rdeča nit, ki nam danes omogoča razpravo o kontinuiteti in identiteti socialne pedagogike. Njeno identiteto prepoznamo že na terminološki ravni: PEDAGOGIKA in to prav SOCIALNA. Nekateri po nepotrebnem dvomijo v sam izraz PEDAGOGIKA. Tako je na primer na Hrvaškem med strokovnjaki in znanstveniki, ki se posebej ukvarjajo z motnjami v socialnem vedenju, posebno pa še med defektologi, opaziti prizadevanja za čim bolj jasno terminološko razdaljo od pedagogike. Najpogostejši argument je, da je izraz pedagogika (pedagoški, pedagog...) preveč ozek in se v glavnem nanaša na šolsko izobraževanje ter je zato neustrezen za označitev kompleksnega sistema posamičnih ciljev celostnega dela s takšnimi osebami. Naš odgovor na takšno utemeljitev bi lahko bil lakonski: je ozek, če je! Ozek je, če ga ozko razumemo in sprejemamo. Možno je in po našem mnenju tudi nujno, da pojem pedagogika (pedagoški, pedagog...) razumemo precej širše, pri tem pa vseeno ne izhajamo iz megalomanskih panpedagoških stališč.

Da bi si lahko pojasnili odnos znotraj sestave sorodnih disciplin, ki se ukvarjajo s socialnimi deprivacijami in socialnimi deviacijami, se je treba vrniti na nekatera zgodovinsko razmeroma stara stališča. Pedagogiko v tem smislu je treba enostavno razumeti kot stroko o vzgoji ali kot znanost o vzgoji, če govorimo o znanstvenem delu, vzgojo pa kot enega od temeljnih pojavov človeškega obstoja, ki v svojem razmeroma širšem pomenu zajema cel niz vsebin, od pedagoškega do socioterapevtskega dela, oziroma, kot to pove A. Kobolt, zajema izobraževanje, samo vzgojo (mi bi dodali - vzgojo v ožjem pomenu), svetovalno delo in socialnoterapevtsko delo (1997).

Povedati moramo še nekaj o prilastku SOCIALNA. Ne poznamo pedagogike, ki ne bi bila socialna, saj je socialna integracija v skrajnem pomenu splošni cilj vsake pedagogike. Toda samo socialna pedagogika potegne ta cilj v žarišče vzgojnega delovanja tako, da je zanjo socialna integracija ne samo nek splošni cilj, temveč več kot to, je sistem posameznih ciljev.

Identiteta socialne pedagogike je z vso pravico artikulirana okoli pojma marginalne družbene skupine in posameznikov s težavami v socialni integraciji. Po našem mnenju je ključno vprašanje identitete socialne pedagogike vprašanje ovrednotenja v odnosih med tremi sestavinami: bio-, psiho- in socialno ter morebiti še četrto - duhovno. Vprašanje vrednosti je treba osvetliti na etiološkem, fenomenološkem in na, pogojno rečeno, tretmanskem načrtu. Če je socialni načrt tisti, na katerem se razodeva

vedenje posameznika in skupin kot prevladujoča, vendar ne edina težava, če je socio-etnološki element eden od prevladujočih elementov, vendar ne edini, če socialni element prevladuje v tretmanu, potem je prilastek "SOCIALNI" pred osebkom "PEDAGOGIKA" nujno potreben.

Socialna usmeritev socialnega dela, kot ene od prvih "sosednjih" disciplin socialne pedagogike, nam z vidika sistemske teorije socialnega dela kot teorije in prakse, o čemer je pisal M. Knežević (1995), nudi koristno literaturo. Avtor med ostalim ugotavlja, da se "socialni delavec" ne postavlja v vlogo nekoga, ki mora spreminjati druge, ampak v vlogo nekoga, ki omogoča transakcijo, prenašanje pravic, vrednot in dejavnosti na drugega.

## Poklic socialni pedagog - življenje z depriviranci

Ko določamo specifično vlogo socialnega pedagoga v omenjenem krogu strokovnjakov, se spomnimo na znano misel švicarskega pedagoga M. Courtioux, ki v knjigi oziroma zborniku z naslovom "Socialni pedagog v Evropi", označi poklic socialnega pedagoga kot "poklicno življenje z drugimi". Poudarimo, da prav ta misel zgoščeno simbolizira "differentio specifico" socialne pedagogike v primerjavi z njej sorodnimi disciplinami.

Delokrog oseb in skupin, s katerimi danes delajo socialni pedagogi, se vedno bolj širi. To je posledica dveh glavnih razlogov:

1. Konceptualne spremembe v pristopu do oseb s težavami v socialni integraciji: poudarek je na preprečevanju, radikalnem zapuščanju segregativne strategije, na alternativnih modelih tretmana.
2. Dejstva, da je skupni civilizacijski razvoj vedno bolj hiter in razkoraki v tem razvoju posledično prinašajo raznovrstno in težjo fenomenologijo in etiologijo težav v socialnih interakcijah.

Socialni pedagog, ki deluje v krogu oseb ali skupin s težavami pri socialni integraciji v različnih življenjskih, institucionalnih, zunajinstitucionalnih razmerah, opravlja dve vzporedni vlogi - integracijsko in razvojno. Hkrati opravlja obe in vsako posebej pri delu z otroki, mladino ali z odraslimi (H. Tuggener, 1989).

Integracijsko funkcijo običajno pripisujejo delu s hendikepiranimi osebami, osebami z različnimi telesnimi in duševnimi poškodbami, razvojnimi motnjami, stigmatiziranimi in marginaliziranimi posamezniki in skupinami. Navadno pripisujemo razvojno funkcijo preventivnemu delu in kompenzaciji težav. Nekateri avtorji prikazujejo vzgojno vlogo, predvsem tisto, ki se uresničuje v vzgojnih institucijah, le kot kompenzaci-

sko, kar tudi je, če vzgojo razumemo in prikazujemo kot vzgojno delo v njenem ožjem smislu.

Pomembno je, da se predmet socialne pedagogike in praktično socialnopedagoško delo oceni kot integralni integracijsko-razvojni proces. Če bodo pedagogi tak proces imenovali vzgojni proces v širšem smislu, lahko to sprejmemo kot navaden retorični prikaz, svojstven stroki in znanosti, glede na podmeno gledanja na predmet delovanja.

## **Psihologizacija in psihiatrizacija**

Sodelovalna praksa socialnega pedagoga s kolegi, pripadniki drugih ali "sosednjih" strok, se včasih sreča z novimi, nejasnimi stališči, kar včasih povzroči zgrešene korake, ki so mogoči - govorimo načelno - na vseh straneh in ravneh. Nejasnosti in napake so, na splošno, verjetnejše, če je razdalja med strokami nezadostno pojasnjena ali pa objektivno krajša. Vtis imamo, da gre predvsem za nejasnosti in raznovrstne zgrešene korake pri posameznih socialnih pedagogih, predvsem pri odnosu na področjih psihologije in psihiatrije, tako da lahko govorimo o škodljivih in nepotrebnih elementih psihologizacije in psihiatrizacije socialne pedagogike. Ne govorimo o tem, da ni potrebno boljše in globlje poznavanje psiholoških in psihiatričnih vpogledov v človeško vedenje in motnje tega vedenja. Za dobro socialno pedagoško delo je to izredno pomembno. Tu govorimo predvsem o premalo kritičnem prenosu psihološkega in psihiatričnega tretmana v socialno pedagoški tretman - ker tako nimamo pred očmi ravno identitete sociopedagoškega tretmana - integracije in razvoja skozi življenje z gojencem. Izumetničena "klinična socialna pedagogika" daje, na žalost, ravno vtis o notranjem neskladju v samem pojmu in predmetu socialne pedagogike, to je o *contraditio in adjecto*.

Nekritično glorificiranje posamezne psihoterapijske tehnike je v praksi škodljivo, ker tako zanemarjamo socialnopedagoške strategije in njim pripadajoči široki spekter možnih in nujno potrebnih metod in tehnik socialnopedagoškega dela. S temi nezaželenimi učinki brez dvoma izgublja socialnopedagogika, z njo pa tudi "sosednje" stroke, saj premalo kompetentni strokovnjaki, ki ne obvladajo psiholoških in psihiatričnih miselnih zvez in jih trgajo iz celote, škodujejo tehnikam, ki jih uporabljajo.

M. Knežević zastopa podobno tezo pri "psihologizaciji" socialnega dela in s tem povezano psevdoprivatizacijo socialnega dela na Hrvaškem (1997). Med razloge za "psihologizacijo" na Hrvaškem navaja živahno dejavnost različnih tujih izobraževalnih agencij, ki jih vodijo uspešni poslovneži, ki celo 70 % finančnih sredstev na različne načine vračajo

deželam, iz katerih prihajajo nosilci projektov. Hkrati tudi navaja, da je osnovni in jasno viden razlog za ta proces, v ZDA na primer, v tržnih odnosih.

## Identiteta in sodelovanje

Identiteta socialnega pedagoga, to danes vemo, temelji na dveh enakovrednih elementih: pedagogiki in sociali. Obe prvini te identitete sta zelo blizu "sosednjim" strokovnim in znanstvenim disciplinam. Ta bližina daje sočasno ugodno podlago za dobro sodelovanje (razumevanje), obstaja pa tudi nevarnost izgubljanja lastne identitete.

Da bi družina sorodnih disciplin uspešno delovala in da bi bili pri temu zadovoljni vsi njeni člani, bi se bilo dobro spomniti enega od načel iz družinske terapije, po katerem sta za uspešno delovanje družine izjemno pomembna dva elementa: najprej identiteta članov in nato sodelovanje med njimi. Vsekakor, tak vrstni red ni naključen.

## Literatura

Courtioux, M. in dr. (1985), Living with others as a profession. V: *The Sozialpedagogue in Europa*, Zurich: Verlag Fice.

Knežević, M. (1995), Nekoliko mogućih elemenata teorije sustava u teoriji i praksi socijalnog rada. V: *Ljetopis studijskog centra socijalnog rada 1995*, Zagreb.

Knežević, M. (1997), "Psihologizacija" socijalnog rada. *Revija za socijalnu politiku*, vol 4, s. 9-19.

Kobolt, A. (1997), Teoretične osnove socialnopedagoških intervencij. *Socialna pedagogika*, vol 1, s. 7-26.

Luhmann, N. (1981), *Teorije sistema*. Zagreb: Globus.

Marburger, H. (1979), *Entwicklug und Konzepte der Sozialpadagogik*. Juventa Verlag, Muenchen.

Miller, G. J. (1978), *Living system*. New York: McGraw Hill.

Mollenhauer, K (1964), *Einfuhrung in die Sozialpadagogik*. Berlin: Weinhein.

Natrop, P. (1908), Sozialpadagogik, ihre Grundidee und ihre Konsequenzen. V: *Dokumente des Fortschritts 1*, Berlin, s. 427 - 436.

Nohl, H. (1927), *Jugendwohlfahrt*. Leipzig: Sozialpadagogische Vortrage.

Parsons, T. (1991), *Društva*. Zagreb: A. Cesarec.



Rossner, L. (1970), *Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe*. München.

Tuggener, H. (1989), The role of the Sozialpädagoge - an Outline of a European Model. V: *Conference "New Horizons in the Group Care of Children"*. Newcastle.

Uzelac, S. (1995), *Osnove socijalne edukologije*. Zagreb: Sagena.



# Vzgoja je mit

## The myth of education

*Valerija Janhar Černivec*

### *Povzetek*

*Valerija Janhar Černivec, prof. ped., Zavod za usposabljanje slušno in govorno motenih, Vojkova 74, 1000 Ljubljana.*

*Prispevek smo začeli s psihološko opredelitvijo vzgoje: vzgoja je oblikovanje osebnosti. Že na samem začetku smo podvomili v omenjeno definicijo oziroma v početje, ki bi kakorkoli vplivalo na oblikovanje osebnosti. Strinjamo se z delitvijo vzgojnega procesa na dve kategoriji: vzgoja kot prenašanje vednosti (izobraževanje) in vzgoja kot medosebni proces med vzgojiteljem in vzgajanim (oblikovanje subjektivitete posameznika). V prispevku smo se skušali posvetiti le slednjemu. Psihologija se v svojih razmišljanjih o vzgoji omejuje na vzgojni kontekst, ki v prvi vrsti pripada družini, kasneje šoli in drugim institucijam, ki so kakorkoli povezane z izobraževalno institucijo. Vsebinska vzgojnega procesa je pogojena z kulturnim okoljem, z javnimi mediji, s sorojenci, dednostjo in lastno dejavnostjo posameznika. Vse to še najbolj spominja na ideologijo in s tem seveda na zastarelost psihologije. S tem je seveda zelo zanemarjena subjektiviteta posameznika, ki jo psihologija s tem, ko govori o bistvu posameznika, ki je že vnaprej določeno, zanika. Strinjamo se s tem, da je vzgoja nek proces, ali kot pravi Freud, nujno zlo. Človek ne more kar nenadzorovano in tja počez zadovoljevati svojih vzgibov in potreb. Potrebno je torej vplivati na posameznika, ne nazadnje, temu lahko rečemo tudi vzgoja, torej: inhibirati, prepovedovati, zatirati, siliti... Na ta način se posamezniki, če želijo uspešno*

integracijo v občestvo, odpovedo svoji izvirnosti, svoji interpretaciji. V prispevku smo želeli opozoriti le na to, da je ta proces do neke meje celo možen in se v praksi neprestano v resnici tudi udejanja. Menimo, da se mu končni cilj izneveri, mogoče še bolje - izmuzne, ker je neulovljiv. Vzgoja je namenjena tudi poslednjemu bistvu posameznika: subjektiviteti. To je tista identiteta posameznika, za katere opredelitev njemu samemu vedno zmanjka besed. To je način in trenutek, ko se posameznik vpiše v simbolno polje. Tega pa ni mogoče napovedati vnaprej in ga ni mogoče nadzorovati. V končni fazi je človek to, kar je, po čistem naključju.

**Ključne besede:** vzgoja, ideologija, subjektiviteta posameznika

### Abstract

*The starting point of our article is the psychological definition of education: education is the shaping of character. From the very start we have questioned that definition with respect to whether the process has any influence whatsoever on the shaping of character. We are in agreement with the division of the process of education into two constituent categories: education as the transmission of knowledge (schooling) and education as an interpersonal process between the educator and the receiver of education (the shaping of the subjectivity of the individual). In the article we have attempted to shed light on the latter. In its deliberations on education psychology it confines its context to, in the initial stages, the family, then later to school and other institutions which are connected to the established educational order. The contents of the process of education are conditioned by the cultural environment, the public media, siblings, heredity and the activity of the individual. All of that is reminiscent of ideology, the ideology of obsolete psychology. The much neglected subjectivity of the individual is denied by a psychology which talks of the essence of an individual being predetermined. We agree with the idea that education is some kind of process, or as Freud said, a necessary evil. A person cannot simply unsupervised, and at will, gratify his urges and needs. It is necessary, therefore*

*re, to influence the individual, and we could say that that is also education, namely: to inhibit, to prohibit, to oppress, to compel.... Thus individuals, if they desire successful integration into the community, abandon their originality, their own point of view. In the article we wanted to draw attention to the fact that to some extent this process is possible and that in practice it is continually happening. We believe that the final goal deserts or, perhaps more accurately, slips away from the individual, because it cannot be captured. Education is also destined for the final essence of the individual: subjectivity. That is the characteristic of an individual which they themselves cannot define because the words always elude them. This is the way and the moment when the individual registers in the symbolic field. In the final analysis, a person is what they are by pure chance.*

**Key words:** education, ideology, individual subjectivity

## Uvod

Po poklicu sem profesorica pedagogike in opravljam delo domske pedagoginje. Poklicno se torej ukvarjam z vzgojo in ni presenetljivo, da me zanima, kaj pod tem pojmom razume poslanstvo navedenega poklica, kaj razumejo starši, ki se z vzgojo nedvomno ukvarjajo, in seveda tudi strokovnjaki, torej tisti, ki razvijajo definicije o njej, ki pišejo knjige o tem, kako jo izvajati in ne samo o tem, kakšna in kaj vzgoja je.

V prispevku, ki bo sledil, sem želela, še bolj kot drugim, pojasniti sebi, kaj je moje delo in kaj naloga, ki jo opravljam tudi kot roditelj. Želela sem odgovoriti na vprašanje, ali je vzgoja možna? Kaj je to nevarno početje, za katerega vsi menimo, da vemo, kako ga je treba izvajati: tako starši kot tudi in predvsem strokovnjaki? K njim se ne nazadnje zatečejo po nasvet tudi straši, če se kaj v njihovem poslanstvu le preveč zaplete. Izkušnje, ki sem jih pridobila kot mati in kot vzgojitelj, so kar klicale po teoretski obravnavi vzgoje. Nemir in nemoč, ki sem ju čutila v obeh vlogah, sta me potrdila v moji tezi, da vzgoja ni mogoča. Zato sem se odločila to tezo prevesti in dvigniti na teoretski nivo. Vednost je oblikovala nov odnos do resničnosti. Ponovno učenje me je pripeljalo do potrditve teze, in več kot to, do zoperstavljanja znanju, ki sem ga pridobila med študijem pedagogike in psihologije.

## Vzgoja je mit

Mit pa ni nasprotje resnice, ampak je resnica sama.

Psiholog Musek v svoji knjigi *Znanstvena podoba osebnosti* (1993) navaja naslednjo opredelitev vzgoje: vzgoja je oblikovanje osebnosti.<sup>1</sup> Da ne bi ta stavek obvisel v zraku, bomo o vzgoji nadaljevali tako, kot o njej razmišljajo psihologi. Najpomembnejši del vzgoje pripada družini, njeno delo potem nadaljuje šola, njen kontekst (vzgoje namreč) pa je primerno pogojen s kulturo, v kateri družina in kasneje šola opravljata svoje poslanstvo. Na potek vzgoje vplivajo še sorojenci in javni mediji, lastna dejavnost posameznika in ne nazadnje še dednost.<sup>2</sup>

Tako prijetno preprosto je vse to okoli vzgoje po mnenju psihologov, da se kar nismo in nismo mogli ločiti od nadaljnega razpredanja o pogojih za uspešno izvajanje vzgoje in smo kar še nadaljevali z prebiranjem omenjene literature in naleteli smo na tole zanimivo stališče: emocionalno topel odnos (avtor se pri pisanju sklicuje na rezultate opravljenih znanstvenih raziskav) med družinskimi člani "pogojuje bistveno malo vsakovrstnih težav in problemov pri osebnostnem razvoju posameznika" (Musek, 1993, s.352), da pa skrajno avtoritativna in skrajno permissivna vzgoja pogojujeta razvoj nesamostojne in odvisne osebnosti "z nizko storilnostno naravnostjo in šibko voljo" (Musek, 1993, s.352).<sup>3</sup>

Bodi dovolj, ne bomo več nadaljevali s psihološkim razmišljanjem o vzgoji.. Kako velike besede in kako preprosto bi bilo potemtakem vse skupaj, če bi se z navedenim lahko strinjali. Pa se ne moremo. Kaj je avtor želel povedati z zapletenimi izrazi, kot je šibka volja in nizka storilnostna naravnost niti ne bomo razglabljali, želeli pa bi problematizirati glavno njegovo misel oziroma definicijo vzgoje, namreč, da je vzgoja oblikovanje osebnosti. V nadaljevanju bi celo želeli omenjeno opredelitev ovreči kot popolnoma nemožno oziroma do skrajnosti poenostavljeno razmišljanje o vzgoji.

Preden pa to naredimo, navedimo še primer razmišljanja o vzgoji, osebnosti in možnostih vzgojnega vplivanja nanjo.

Vzgojitelji v Domu za gluhe in naglušne otroke in mladostnike sledimo velikim besedam v svojem programu vzgojnega dela: krepiti pri otroku pozitiven odnos do sebe, strpnost do drugih, oblikovati okolju sprejemljiv način vedenja, priznavanje avtoritete, human odnos, humane vre-

<sup>1</sup> J.Musek: *Znanstvena podoba osebnosti*, Ljubljana, 1993, str.330.

<sup>2</sup> Prav tam, str.331.

<sup>3</sup> Prav tam, str.332.

dnote, pozitiven odnos do okolja, narave, kulturnih in civilizacijskih vrednot.<sup>4</sup> Žal vzgojitelji ne znamo jasno odgovoriti, kako nam uspe zadovoljevati omenjene velike besede, vendar se trudimo. Vsi otroci so primerno izobraženi, živijo v zelo ugodnih materialnih razmerah in vendar leto za letom ugotavljamo, da so ob zaključku šolanja v naši instituciji drugačni, kot bi si mi želeli, oziroma da niso postali takšni, za kakršne smo si mi prizadevali, da bi bili.

Načelno se strinjamo z delitvijo vzgoje na: vzgojo kot prenašanje vednosti (izobraževanje) in vzgojo kot oblikovanje subjektivnosti (intersubjektivno razmerje med otrokom in vzgojiteljem).<sup>5</sup> Z izobraževanjem, prenašanjem vednosti, se na tem mestu ne bomo ukvarjali. Podrobneje se bomo lotili analize intersubjektivnega odnosa med vzgojiteljem in otrokom.

Sprva je bila vzgoja omejena samo na družinsko okolje. Z nastajanjem tovarn v osemnajstem stoletju se je s podružbljanjem proizvodnje, ki je bila prej prav tako omejena na družinsko okolje, podružbila tudi skrb za otrokov razvoj - vzgoja. Z vzgojnimi funkcijami so se začeli ukvarjati različni t. i. pomožni poklici: zdravniki, psihiatri, različni svetovalci. Ti ljudje so bili za svoje delo odgovorni državi in zagovarjali so zanimivo stališče, "da družina spodbuja ozko, omejeno, sebično, individualistično mentaliteto in tako preprečuje razvoj družbljivosti in sodelovanja" (Lasch, 1992).<sup>6</sup> V drugi polovici devetnajstega stoletja pride v ospredje psihologija, enota njenega preučevanja postane posameznik: kako vzgojiti posameznika, da bo čim bolj razvil svoje sposobnosti? Ne gre za to, da posameznik postane "normalen", gre za to, da kar najbolje razvije svoje sposobnosti, da se rodi psihološki človek. Prej navedeni poklici in psihologija v prej omenjenem smislu so navzoči še danes, predvsem v šolskih institucijah in v institucijah, ki svoje delo povezujejo s šolo: zdravstvene ambulante, svetovalni centri, zavodi za usposabljanje ... Vse te ustanove skrbijo ne samo za prenašanje vednosti, ampak tudi (da bi proces prenašanja vednosti tekel čim bolj nemoteno, brez ovir, ki jih predstavlja predvsem individuuum vsakega posameznika - otroka) za osnove lepega vedenja, moralna pravila, pravila državljsanske zavesti in pravila ureditve, ki jo vzdržuje razredno gospostvo.<sup>7</sup>

<sup>4</sup> *Konkretizacija okvirnega programa vzgojnega dela v domovih za gluhe in naglušne otroke in mladostnike, Ljubljana, 1996.*

<sup>5</sup> *E. Bahovec: Vzgoja med gospostvom in analizo, Ljubljana, 1992.*

<sup>6</sup> *C. Lasch: Socializacija in zlom avtoritete, v: Eva Bahovec: Vzgoja med gospostvom in analizo, Ljubljana, 1992, str. 184.*

<sup>7</sup> *L. Althusser: Ideologija in ideološki aparati države, Ljubljana, 1980, str. 42, 43.*

Temu bi po našem mnenju ne mogli reči vzgoja. To je družbeno nadzorstvo najprej nad otroki, potem pa že tudi nad odraslimi (srednje šole, fakultete, dijaški domovi), kjer kar naprej mladež silijo v neke vnaprej določene vzorce vedenja, odzivanja, sprejemanja. Vse to lahko stlačimo v okvir pedagoške prakse.

Pedagoška praksa pa je proces prisiljevanja, ki mora trajati dovolj dolgo, da se trajno naučimo pravilno odzvati na dražljaje. To je siljenje z navadami. Bolj kot vsiljevanje informacij je pomembno siljenje v verjetje. V šoli se vsiljuje na formalen, integriran način, prej pa se je vsiljevalo v družini na neformalen način.<sup>8</sup>

Psihologija s svojimi opredelitvami vzgoje, ki smo jih navedli na začetku članka, ostaja nekje zadaj, v preteklem, preživetem času. Psihologija preučuje človeka in njegovo vedenje, vendar vedno v kontekstu občestva. Pri tem pa nenehno pozablja na posameznika in s tem postaja preživeta. Psihologija je bila vedno nevtralna in objektivna, nikoli ni preučevala subjektivitete. "Psihologija ni samo zastarela, spremenila se je tudi v ideologijo"<sup>9</sup> (Rutar, 1995, s.55).<sup>10</sup>

Pedagogika in psihologija si prizadevata, da bi vzgojiteljem vsilili v družbi sprejete modele, nato pa morajo te modele vsiliti še otrokom, da se bodo vključili v točno določeno prihodnost, ki je v interesu države. Bistvo človeka je že vnaprej določeno, otrok ga mora samo doseči. Ker je njegovo bistvo enako kot pri drugih ljudeh, se mora prilagoditi na enak način kot drugi ljudje.<sup>11</sup> Nosilci vednosti o tem, kakšno naj bo bistvo človeka, so posledično vzgojitelji. Vzgojitelji torej, kot nosilci vednosti, in otroci, ki

<sup>8</sup> Z. Ilc - Rutar: *Teorije diskurzivne prakse, predavanje v okviru modula Psihoanaliza in teorija subjekta, šol. l. 1995/96.*

<sup>9</sup> *Ideologija: izraz so oblikovali Cabanis, Destutt de Tracy in njuni somišljeniki. Za predmet so mu dali (genetično) teorijo idej. Za Marx-a je to sistem idej, predstav, ki vladajo nad duhom posameznika ali družbene skupine.*

*1. teza: ideologija predstavlja imaginarno razmerje med individui in njihovimi realnimi eksistenčnimi pogoji. Na splošno pravimo, da so religiozna ideologija, moralna, pravna, politična in druge ideologije določeni svetovni nazori. V ideologiji si ljudje v imaginarni obliki predstavljajo svoje realne eksistenčne pogoje oziroma njihovo razmerje do teh pogojev. 2. teza: ideologija obstaja v določenem aparatu. Ta eksistenca je materialna. Vsak subjekt, ki verjame v ideje, ki mu jih navdihuje in jih svobodno sprejema njegova zavest, mora delovati v skladu s svojimi idejami, mora potemtakem v dejanje svoje materialne prakse vpisati svoje lastne ideje svobodnega subjekta. Eksistenca idej je v subjektovem verovanju materialna, s tem, da so ideje materialna dejanja, vključena v materialne prakse, ki jih urejajo sami materialni rituali, te pa določa materialni ideološki aparat, iz katerega izvirajo ideje tega subjekta (Althusser, 1980, od str.67 do str.71).*

<sup>10</sup> D. Rutar: *Freudovi duhovi, Ljubljana, 1995, str. 55.*

<sup>11</sup> D. Rutar: *Tri razprave o teoriji hendikepa, Ljubljana, 1996, str.55.*



jim je njihova vednost namenjena. Vzgojitelji jih pri tem nadzorujejo, če je potrebno, disciplinirajo.

Res je, da se človek ne rodi kot moralno bitje že samo po sebi. Moralno bitje, odgovorno samemu sebi in drugemu šele postane. Otrok je poln vzgibov in nagonov in povsem neomejeno zadovoljevanje le teh tudi ni mogoče.

Vzgoja tako ostaja nevarno početje, nujno zlo, ali, kakor pravi Freud: "Otrok se mora naučiti obvladovati svoje nagone. Nemogoče mu je dati svobodo, v kateri bi lahko neomejeno sproščal vse svoje impulze. Zatorej mora vzgoja inhibirati, prepovedovati in zatirati, kar se je v vseh zgodovinskih obdobjih tudi dogajalo. Toda iz analize smo se naučili, da natanko to tlačenje nagonov prinaša nevarnost nevrotičnega obolenja... Potemtakem mora vzgoja najti svojo pot med Scilo nevmešavanja in Karibdo odrekanja." (Freudova dela, Standard Edition, Vol.23, str. 248.)

Vzgoja je potemtakem res poskus oblikovanja osebnosti, tako kot to lahko preberemo v psihološki opredelitvi vzgoje. Naše mnenje je, da to početje vedno ostaja le poskus, končni cilj pa se mu vedno izneveri. Oblikovana osebnost po programu vzgojiteljev, psihologov, po prizadevanjih staršev ni mogoča iz enega samega razloga: definicija, prizadevanja strokovnjakov, staršev, podcenjujejo subjektiviteto posameznika.

Vzgoja je način, da prisilimo človeka, da se odpove svoji interpretaciji. Da se odpove določenemu delu svoje originalnosti. Človek je že spontano izviren in vzgoja je blokada tej izvirnosti. Vzgoja je uspešna, ko uspe prepričati ljudi, da so del občestva. Obstajajo posamezniki, občestvo pa samo, če se posamezniki odpovedo svoji izvirnosti.<sup>12</sup>

Vsemu temu, kar smo povedali do sedaj, lahko rečemo namesto vzgajanje tudi discipliniranje, siljenje, družbeno nadzorstvo. Vendar smo neke zapisali, da se strinjamo z delitvijo vzgoje na dva problemska sklopa: na prenašanje vednosti in na oblikovanje subjektivnosti. Vse do sedaj omenjeno torej ne sodi v okvir oblikovanja subjektivnosti. Prav, lahko se strinjamo, da je tudi prilagajanje, družbeno nadzorstvo discipliniranje... del vzgoje, vzgoje, ki je v tem smislu možna, vendar to ni celota. Po našem mnenju ostaja v vzgoji še en večji del: subjektiviteta posameznika, vzgoja le te pa ni izvedljiva. Če bi bila, bi dosegli bolj ali manj enoten cilj, bolj ali manj podobne posameznike, dosegli bi, kar smo si zastavili za cilj kot vzgojitelji, kot starši. Pa omenjene izkušnje na začetku tega besedila kažejo, da ni tako. Zakaj ne?

<sup>12</sup> D. Rutar: predavanja iz modula Psihoanaliza in teorija subjekta, Ljubljana, študijsko leto 1995/96.

Sprehod po teoriji nam je pokazal, da ima sistem vzgoje neko praznino. Praznina je namreč konstitutivna slabost vsakega sistema, to je točka zloma. V tem smislu je sistem neceel, kar ne pomeni, da je sistem nepopoln, je pa nezmožen skleniti se in se postaviti na mega pozicijo, da bi se zaobjel kot celota. Absolutne vzgoje torej ni. Njena nemožnost je znotraj njenega sistema: to je subjektiviteta posameznika, ki mu je vzgoja namenjena oziroma za katerega se vzgoja trudi, da bi mu oblikovala osebnost. Poudarjamo, da ni sistema brez te praznine. Čeprav se posamezni imaginarni koncepti obnašajo, kot da je ni: npr. vzgojni program za otroke, ki živijo v domu za gluhe. Naš namen je torej opozoriti vzgojitelje in druge, ki od vzgojiteljev pričakujejo neuresničljive rezultate, naj se vendar ne hajo pretvarjati oziroma ne hajo se pretvarjati, da te praznine ni. Praznina znotraj sistema vzgoje je in mi jo bomo reflektirali.

Vzgoja kot intersubjektivno razmerje med vzgojiteljem in otrokom: v intersubjektivnem odnosu med vzgojiteljem in otrokom gre za učinkovanje ene osebe v odnosu na drugo osebo, pri čemer je pomembno to, da v tem odnosu vpliva nezavedno enega na nezavedno drugega. C. Millotova meni, da ima v odnosu med vzgojiteljem in otrokom vzgojiteljevo nezavedno večji vpliv na otroka kot vse njegove zavestne namere. Pri tem je pomembno to, da vzgojitelj svojega nezavednega<sup>13</sup> ne more podrediti zavesti, on sam mu je namreč v celoti podrejen.

Nezavedno je struktura v posamezniku, za katero velja, da so v njej elementi asociativno povezani in z razvrščanjem teh elementov (s pomočjo analize) se odpira unikatna struktura posameznika, za katero nikoli ne moremo vedeti, kam pelje. Razlaga teh elementov je negotova in negotovost je bistvena značilnost nezavednega. Nezavedno je notranje razcepljeno, nesklenjeno. V intersubjektivnem odnosu med vzgojiteljem in otrokom vpliva nezavedno enega na nezavedno drugega, torej ne moremo pritrditi psihološki opredelitvi vzgoje, češ da z vzgojo lahko oblikujemo osebnost posameznika. Psihologija si namreč domišlja, da lahko opredelimo resnični jaz posameznika, ki ga potem lahko naprej razvijamo, človekove lastnosti opredeljuje kot zadnje dejstvo. Vendar je človek sam sebi izjema. Ima lastno identiteto, ki je ne more do konca določiti. Ima občutek, da je v njem nekaj, za določitev česar mu zmanjka besed. Po Lacanu gre za imaginarni in simbolni jaz.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> *Nezavedno je nehotna vednost, ki uide intencionalnosti in pomenu, vednost, ki jo izreka govorica subjekta (izreka v njegovih spodrseljajih ali v njegovih sanjah), vendar pa je subjekt ne more prepoznati, privzeti za svojo, si jo prisvojiti. Govoreča vednost, ki pa je vendarle prikrita govoreči vednosti (S. Felman: Psihoanaliza in vzgoja, v: E. Bahovec: Vzgoja med gospodvom in analizo, Ljubljana, 1992, str.236.)*

<sup>14</sup> *D. Rutar: predavanja pri modulu Sociologija zdravja, Ljubljana, štud. l. 1996/97.*

Lacan loči simbolno in imaginarno, vpelje razliko med jazom v njegovi imaginarni razsežnosti in med subjektom kot simbolnim členom. Imaginarno opredeli s telesom. V simbiozi med materjo in otrokom, otrok ni nič in mati je vse. V tem imaginarnem razmerju se razvije stik, ki nima na zavestni ravni nobenega razcepa. Za imaginarni odnos je značilen občutek enosti. Mati otroka fascinira, otrok se odziva na materino podobo, odzove se na materino željo s svojo željo. Otrok je tesno povezan z materjo, ki od njega nekaj zahteva, želi. To so nezavedne želje. Mati ima imaginarno željo, da bi otrok postal objekt njene želje, in otrok se odzove tako, da želi biti to, kar mati nezavedno želi. Mati, kot nosilka želje, nastopa kot nerazcepljena oseba, ki obvladuje svet. Otroka fascinira materina podoba, to je nekaj močnejšega, kot je on sam. Imaginarni jaz se oblikuje prek materine podobe in nezavedne želje. Otrok je izjemno občutljiv in iz materinih reakcij razbira, kakšen je on sam. Imaginarni jaz je ves čas na odru in igra različne vloge. Pri tem je zelo občutljiv na odzive publike. Igra na ravni medsebojnega zadovoljevanja nezavedne želje.

Ko človek spregovori prvo besedo, se vpiše v simbolni svet. Simbolni jaz ima sposobnost postaviti razdaljo do tistega, kar se dogaja na odru. Dva jaza znotraj enosti torej. Drug za drugega mislita, da se omejujeta. V resnici pa simbolni jaz zavira njun razvoj.<sup>15</sup>

Imaginarno torej, kot smrtonosno tekmovanje, in simbolno (s pobočjem govora in govorice) kot pomiritev. Struktura govorice nima geneze, zmerom je tu. To je simbolni red. Govorica je v posamezniku še pred vstopom subjekta v simbolno polje. Lacanu simbolno predstavlja člen, ki deluje v razmerju s subjektom, to delovanje pa se razlikuje z delovanjem imaginarnega razmerja med jazom in drugim. Tu vpelje Lacan Velikega Drugega. Veliki Drugi govorice, to je hkrati tudi Veliki Drugi resnice - tisti drugi, ki je tretji v slehernem dialogu, saj je v dialogu med nekom in nekom drugim zmerom nekaj, kar deluje kot referenca, referenca razumevanja in referenca nesporazuma, to je tudi Veliki Drugi, čigar diskurz je nezavedno in na koncu in ne nazadnje je to še Veliki Drugi želje, ki je nezavedna, ki je neprosojna za subjekt.<sup>16</sup>

Če torej v intersubjektivnem odnosu med otrokom in vzgojiteljem nezavedno enega vpliva na nezavedno drugega, ali iz tega sledi, da je vzgojitelj v odnosu do otroka nemočen? C. Millot odgovarja z ugotovitvijo, da je temeljni mehanizem slehernega vzgojnega odnosa identifikacija otroka z vzgojiteljem in introjeksija njegovih zahtev v otroka.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> D. Rutar: *predavanja pri modulu Teorija subjekta*, Ljubljana, štud. l. 1993/94.

<sup>16</sup> S. Žižek: *Gospodstvo, vzgoja, analiza*, Ljubljana, 1983, str. 19 do 22.

<sup>17</sup> C. Millot: *Anti-pedagog Freud*, v: S. Žižek: *Gospodstvo, vzgoja, analiza*, Ljubljana, 1983.

Menimo, da si vzgojitelj v svojem odnosu do vzgajanca prizadeva s pomočjo mehanizmov identifikacije in introjekcije indoktrinirati posameznika in mu na ta način izničiti ali pa vsaj onesposobiti lastno razsežnost. Vzgajani se mora, v imenu normalnega razvoja bistva posameznika, odpovedati lastni interpretaciji in določenemu delu lastne izvirnosti. Vzgojitelj ima nad vzgajanim moč Velikega Drugega, tistega, ki ve. In Veliki Drugi je simbolni svet. Identifikacija je vedno dvojna: imaginarna in simbolna. V okviru imaginarne identifikacije se posameznik identificira s podobo drugega. Posameznik oponaša tega drugega na ravni podobnosti. Pri simbolni identifikaciji pa posameznik posnema drugega v točkah, kjer je neposnemljiv.<sup>10</sup> Identifikacija je poteza, ki loči Ideal Jaza in idealni jaz od nadjaza. Ideal Jaza je simbolni modus identifikacije in idealni jaz je imaginarni modus identifikacije. Nadjaz pa izključuje sleherno identifikacijo, nastopa kot ireduktibilni drugi, neponotranjeni, travmatični, nedojeti, grozljivi ukaz, torej nekaj realnega v pomenu nemogočega, tistega, česar se ne da simbolizirati.<sup>11</sup>

Imaginarna identifikacija v vzgojnem procesu: vzgojitelj ima svojo identiteto, ki je že šla skozi procese prisiljevanja in discipliniranja in je potemtakem že oblikovana, to identiteto do otroka ohranja in želi z njo narediti nanj čim večji vtis. V tem razmerju ne gre za moralno delovanje. Imaginarni jaz vzgojitelja skuša afektirati imaginarni jaz vzgajanega, pri čemer vzgojitelj ohranja svojo identiteto, za katero velja, da je prilagojena okolju. Šele simbolni jaz vzgojitelja je tisti, ki bi bil morebiti pripravljen prisluhniti vzgajanemu, oziroma tistemu, kar mu ima le ta povedati. Simbolni jaz vzgojitelja je sposoben avtorefleksije, njegovo delovanje, ki iz te refleksije rezultira, pa je moralno odgovorno in je torej nosilec moralnega zakona. Da bi vzgojitelj vzgojil otroka v odgovorno bitje, bi potemtakem pomenilo, da bi dovolil otroku, da ostane drugačen in da v svoji posebnosti - drugačnosti vztraja. Da ostane enkrat, neponovljiv. "Razlika med ljudmi je najprej simbolna, to pa pomeni, da jo prepoznavamo prav v načinu simbolizacije sveta. Ta ni nič drugega kot način, kako se posameznik ali posameznica prepozna za simbolno bitje. Ta način ne more biti predviden vnaprej, ampak je prepuščen čistemu naključju. V končni fazi je vsak človek to, kar je, po čistem naključju" (Rutar, 1996). Način, kako se posameznik prepozna za simbolno bitje, je subjektivacija, to je subjektivna navzočnost v resničnosti. Subjektivacija je pogoj resničnosti in subjekt

<sup>10</sup> S. Žižek: *Jezik, ideologija, Slovenci, Ljubljana, 1987, str.128.*

<sup>11</sup> *Prav tam, str.127.*

nanjo ne more vplivati. Vzgojitelji si prizadevajo vzgajanim približati dobro. Kaj je dobro, pa je stvar subjektive odločitve in ne vednosti vzgojitelja niti kogarkoli drugega. Subjektivacija je odločitev o tem, kako se bo posameznik vpisal v simbolno polje. To je naključje in vzgoja si prizadeva to naključje nadzorovati. Zato vzgoja ni možna. Vzgoja v smislu oblikovanja osebnosti posameznika.

“Če bi karkoli lahko rekli vzgojiteljem, bi jim rekli: vzgajajte otroke tako, da se vam bodo uprli. Kraj upora je subjekt. Vzgajajte otroke, da se bodo uprli, da bodo subjekti, takrat bodo izvršili dolžnost do uma in kot taki se bodo lahko upirali gospodarstvu” (Rutar, 1996).<sup>20</sup>

Vzgojitelji vzgajajo otroke na podlagi objektivne vednosti, ki jo posedujejo. Pridobili so jo med študijem, sem in tja pa jo podkrepijo s stalnimi oblikami izobraževanja. S tem ko se otroci z njimi identificirajo, sprejemajo tudi njihovo vednost. Ta vednost je poleg tega, da je pridobljena v času institucionalnega izobraževanja, tudi pogojena s prakso. Tako večina vzgojiteljev meni, da je vzgoja nekaj, kar se dogaja med njimi in vzgajanimi na podlagi intuicije, življenja v druge, občutkov... Vzgojitelji bi se morali za svoje delo učiti, veliko učiti, učiti za lastno samorealizacijo, samoizpopolnjevanje. Namesto da bi vzgojiteljem narekoval delo gospodar - institucija (država), bi njihovo delo narekoval um kot vrhovna avtoriteta. Pri stalni rabi uma, pri neprestanem učenju, bi se spremenila identiteta vzgojitelja. Identiteta vzgojitelja pa obstaja samo v odnosu do identitete vzgajanega in s spreminjanjem prve je pogojeno spreminjanje druge. Vzgojiteljeva vednost bi bila potemtakem formalna, vendar bi vzgajani v njunem medsebojnem odnosu določal vsebine, ki bi jih vzgojitelj črpal iz te vednosti in s tem visoko dvignil kakovost njunega intersubjektivnega odnosa. Končni učinek vzgoje tako ne bi bil oblikovana osebnost vzgajanega, ampak sposobnost posameznika, da analizira in s tem razume svoje početje, pri tem pa morajo vzgojitelji vedeti, “da je človek predvsem bitje, ki je sposobno za nezavedno, zato njegovi zavestni odgovori ne štejejo dosti” (Rutar, 1995, s.119).<sup>21</sup>

Vzgoja je torej res mit<sup>22</sup>, mit pa je resnica sama. Resnico je treba spoštovati, česar bodo vzgojitelji sposobni le, če bodo zvesti umu.

<sup>20</sup> D. Rutar: predavanja pri modulu Sociologija zdravja, Ljubljana, štud. l. 1996/97.

<sup>21</sup> D. Rutar: Freudovi duhovi, Ljubljana, 1995, str.119.

<sup>22</sup> “Za mite je značilno, da pri njihovem nastajanju spontano (ali še hote) prihaja do redukcije vsega nezaželenega, ki ponika v pozabo, in do dviga v spomin vsega želenega” (Spomenka Hrbar: Kaj vse so mi napisali, Sobotna priloga časopisa Delo, Ljubljana, 1. junij, str.33).

## Navedena dela

Althusser, L. (1980): *Ideologija in ideološki aparati države*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Bahovec, E. (1992): *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt.

Ilc - Rutar, Z. (1994): *Onstran nevprašljivosti šolskih praks*. Ljubljana: *Didacta*, oktober 1994.

*Konkretizacija okvirnega programa vzgojnega dela v domovih za gliho in naglušno mladino* (1996). Ljubljana: ZUSGM, interno gradivo.

Musek, J. (1993): *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: EDUCY d.o.o.

Rutar, D. (1995): *Freudovi duhovi*. Ljubljana: Vitrum.

Rutar, D. (1996): *Tri razprave o teoriji hendikepa*. Ljubljana: YHD.

Žižek, S. (1985): *Gospostvo, vzgoja, analiza*. V: *Zbornik tekstov Lacanove šole psihoanalize*. Ljubljana: DDU Univerzum.

Žižek, S. (1987): *Jezik, ideologija, Slovenci*. Ljubljana: Delavska enotnost.

# Socialni pedagog<sup>1</sup> (v šoli) med vzgojo in terapijo?

## Social pedagogy (in schools): between education and psychotherapy?

*Roman Koštal*

### *Povzetek*

*Roman Koštal,  
dipl. soc. ped.,  
Pedagoška  
fakulteta v  
Ljubljani,  
Kardeljeva  
ploščad 16,  
1000 Ljubljana.*

*V praksi še vedno prihaja do nejasnega razumevanja psihoterapije in socialne pedagogike ter celo do enačenja socialne pedagogike s psihoterapijo. Avtor opozarja na temeljno razliko med položajem in vlogo psihoterapevta in socialnega pedagoga. Za ilustracijo dogajanj znotraj psihoterapije prikazuje psihoanalitično paradigmo. (Neuspešni) poskusi vnašanja psihoanalize na področje vzgoje pokažejo na ključno razliko med omenjenima poklicema ter potrjujejo, da pedagogika po svoji naravi ne more biti psihoterapija. V drugem delu eseja se pisec sprašuje, ali se so-*

<sup>1</sup> V prispevku opiram razmišljanje na socialnega pedagoga, čeprav je treba vedeti, da lahko vsebino apliciramo na pedagogiko nasploh.

*cialna pedagogika kljub omenjenemu lahko česa nauči od psihoterapije. Skupna točka med terapijo in pedagogiko je v zavedanju, da prihaja v obeh poklicnih odnosih do stičišč nezavednega, tako terapevtovega/pedagogovega kot tudi klientovega - na drugi strani. Zdi se, da se psihoterapevti tega zavedajo in v pretežni del psihoterapevtske edukacije vključujejo lastno analizo, kjer se učijo spoznavati lastno nezavedno. Pedagogi le-te ne morejo uporabiti, imajo pa na voljo dovolj dobre oblike dela, s poudarkom na superviziji. Zavest o pomembnosti vplivanja nezavednega v profesionalnem odnosu in udejanjanje te zavesti skozi spoznavanje samega sebe je torej, po avtorjevem mnenju, stičišče obeh poklicev in hkrati prispevek psihoterapije pedagogiki.*

**Ključne besede:** psihoterapija, vzgoja, nezavedno, identifikacija, transfer, Ideal-jaza, Idealni jaz, osebnost pedagoga

### **Abstract**

*This article deals with the still unclear differentiation between social pedagogy and psychotherapy. The differences between the position and the role of psychotherapist and social pedagog are presented. For the illustration of psychotherapeutic process the psychoanalytical paradigm is chosen. Through analyses of (unsuccessful) attempts of applying psychoanalytical knowledge to pedagogy the differences between them can be seen, and it turns out that pedagogy can not be psychotherapy. In the second part of the article the question is posed whether social pedagogy, in spite of all the differences, could not take and learn something from psychotherapy. The common points of interest in these two professions are seen in the importance which is given to the role of the unconscious on the side of the pedagogue/psychotherapist and on the side of the client as well. It seems that psychotherapist are aware of this and they are focusing on this issue in the process of the self analysis or didactical analysis. For pedagogues it would be unrealistic to expect that they would undergone self analysis in*



*the same way. Nevertheless, there are other ways of working "on self", among which supervision is accentuated. The awareness of the importance of the unconscious in the professional relationship is the point of convergence of both professions and the main contribution of psychotherapy to (social) pedagogy.*

**Key words:** *psychotherapy, education and upbringing, unconsciousness, identification, transfer, Ideal self, personality of the pedagogue*

## 1. Uvodne misli

Socialni pedagog se v zadnjem času vedno bolj uveljavlja tudi v osnovnih šolah, in sicer na delovnem mestu šolskega svetovalnega delavca<sup>2</sup>. Poleg obilice drugih delovnih obveznosti in nalog, s katerimi se spopriema na omenjenem delovnem mestu, se najpogosteje ukvarja s posamezniki, žal še vedno predvsem s tistimi, ki imajo v šoli najrazličnejše težave. Zaradi zahtev šolskih delavcev in neposrečenega spoprijemanja otroka/mladostnika s težavami, mora le-ta k šolskemu svetovalnemu delavcu na t.i. obravnavanje. Obravnavanje ima dandanes v šolskih krogih še vedno nekakšen "mističen" pomen. Od svetovalnega delavca se namreč dostikrat pričakuje, da bo videl otroku/mladostniku<sup>3</sup> naravnost v dušo, ga zanaliziral, "sterapevtiziral", in klient bo prevzgojen zapustil skrivnostnega strokovnjaka. Lahko bi rekli, da se pričakuje nek terapevtski proces, kar pa se pri šolskem svetovalnem delavcu<sup>4</sup> pač ne dogaja. Med otrokom in njim steče kvečjemu proces svetovanja, ki pa se razlikuje od terapije. Svetovanje, do katerega gojijo v šoli pričakovanja v smislu pre/vzgajanja, ne more biti hkrati terapija. Ta dva procesa - svetovanje in terapija - se danes, kot že omenjeno, še vedno napačno razumeta in celo enačita.

V pričujočem razmišljanju želim poudariti, zakaj pre/vzgajanje v okviru tim. svetovalnega dela z učencem ne more biti terapija v ožjem pomenu besede. Spoznanja s področja psihoterapije si bom pri tem sposodil

<sup>2</sup> V nadaljnjem besedilu bom uporabljal slovnično moški spol, pri čemer pa bom imel v mislih tudi kolegice-socialne pedagoginje in s tem svetovalne delavke.

<sup>3</sup> Namesto besed otrok/mladostnik bom uporabljal besedo klient in imel pri tem v mislih tako otroka kot tudi mladostnika.

<sup>4</sup> Omenjam šolskega svetovalnega delavca, čeprav se omenjena pričakovanja pojavljajo tudi na drugih področjih delovanja socialnih pedagogov.

od ene izmed psihoterapevtskih šol - psihoanalize<sup>5</sup>, saj so v praksi že poskušali vnesti to paradigmo na polje vzgajanja. Žal, v večini primerov neuspešno, zlasti kadar so vzgojitelji pričakovali, da bodo "izvajali" vzgojo in terapijo hkrati. Mehanizme, ki delujejo v analitičnem procesu med analitikom in klientom, so poskušali prenesti na razmerje med učiteljem in učencem, v mojem primeru pa bomo obravnavali v "analitičnem dogajanju" klienta in socialnega pedagoga, saj naj bi drugi prvega pre/vzgajal, kot to počne tudi učitelj.

## 2. Freudova razmišljanja o vzgoji

Freud ni bil posebno izčrpen pri dajanju vzgojnih nasvetov (kako bi kot analitik tudi bil?), vedeti pa moramo, da je njegova kritika vzgoje tesno povezana z njegovim pojmovanjem kulture.

Po Freudu je temelj vsake kulture prisila in odpovedovanje gonom, ob tem, da je sicer kultura poklicana, da varuje ljudi pred naravo, organizira zadovoljevanje življenjskih potreb ter ureja odnose med ljudmi. Ob tem se je kultura ves čas opirala na potlačitev in na tolažilne iluzije, kar je po Freudu - religija. Le ta naj bi namreč ponujala povračilo za žrtve, ki jih zahteva kultura. Religiozne ideje tako izhajajo iz iste potrebe kot drugi vidiki kulture - na eni strani nas varujejo pred naravo in na drugi skušajo popraviti pomanjkljivosti kulture. Tako religija krepi človekovo dostojanstvo, ki ga krni zavest o lastni nemoči do narave in lastne usode. Ta zadovoljitev s strani religije pa je po svoji naravi bistveno narcisistična in Freud spodbuja prav k prekoračitvi narcisizma, saj se le ta ohranja zgolj za ceno potlačitve.

Freud bi hotel, da potlačitev nadomestimo z obsodbo na podlagi razsojanja - po načelu psihoanalitičnega zdravljenja, da priznanje želja vedno deluje pomirjevalno (po Millot, 1983).

Na tem načelu pa verjetno temelji Freudovo pojmovanje vzgoje, namreč da pustimo priznanju želja prosto pot. Samo tako lahko razložimo njegovo željo, naj vzgojitelj uporabi psihoanalizo za to, da potlačitev nadomesti z obsodbo na podlagi razsojanja. Takšen bi lahko nemara bil program analitične vzgoje, vendar pa se mora za udejanjenje takega vzgojnega koncepta izvajalec (obsodbe na podlagi razsojanja) najprej učiti na sebi. V mislih imam tisto, kar v terapevtskih krogih pojmujejo kot lastno (didaktično) analizo in zdi se, da je v veliki meri prav od nje odvisna uspešnost realizacije Freudove sugestije po aplikaciji analize na vzgojo.

<sup>5</sup>V besedilu bom uprabiljal mestoma termin psihoanaliza, drugič psihoterapija, pri čemer pa želim še enkrat poudariti, da je psihoanaliza le ena izmen oblik psihoterapije.

Kot že rečeno, v praksi so že poskušali vnašati psihoanalitične doktrine v vzgojo. Predvsem se je to dogajalo na področju predšolske vzgoje in pre/vzgoje delinkventne mladine. Pri tem se je "analitična pedagogika" sprevrčala v pedagogiko, ki si oznake analitična ni mogla nadeti.

### 3. Poskusi vnosov psihoanalitične paradigme na področje pedagogike

#### 3.1. Psihoanaliza in predšolska vzgoja

Leta 1921 je Vera Schmidtova ustanovila v Moskvi otroški vrtec, ki je deloval po analitično obarvanih vzgojnih načelih, predvsem kar zadeva področje otroške spolnosti. Vzgojiteljice namreč niso grajale otrok ob spolnih dejavnostih in tudi sicer jim niso ukazovale in jim a priori postavljale prepovedi. Preprosto so jim pojasnile, kaj in zakaj od njih nekaj zahtevajo. Tudi na čistočo so jih navajale brez prisile in grajanja.

Po podobnem konceptu je Edith Jackson ustanovila l. 1937 na Dunaju eksperimentalne jasli in v Angliji Nursery Hampstead - jasli in vojni penzionat.

V omenjenih poskusih je psihoanaliza vplivala na predšolsko vzgojo predvsem na ravni spreminjanja navad (hranjenje na zahtevo, opozarjanje na škodljivost pregrobeta navajanja na čistočo, permisija otroške masturbacije in spolnih dejavnosti med otroki). Vendar pa se sprašujemo, ali lahko tovrstno vzgojo imenujemo analitična pedagogika?

Na to vprašanje je zgovorno odgovorila Anna Freud v svojem delu *Normalno in patološko pri otroku*, kjer pravi, da je psihoanaliza sicer pozitivno vplivala na zaupanje med starši in otroki in na večjo prožnost pri vzgoji navajanju na čistočo, vendar pa zato ne manjka razočaranj na drugih področjih. To, kar je predšolski vzgoji prinesla psihoanaliza, lahko poimenujemo liberalizem, ne pa analitična pedagogika. Liberalna pedagogika otroku pač ni prizanesla s tesnobo, celo nasprotno, povečala je njegove občutke krivde.

A. Freud povezuje neuspeh s strukturo duševnega aparata (id, ego, super ego), z instancami, katerih smotri so lahko le konfliktni. Presenečenja nad tem neuspehom v bistvu ne bi bilo, če ne bi med nekaterimi avtorji prevladalo navdušenje za preventivno dejavnost, nad strogo uporabo analitičnih načel.

Na tem mestu bi se lahko pridružili razmišljanju O. Mannonija (1992), ki meni, da je najpomembnejša točka psihoanalize prav v tem, da ni toli-

ko pomembna vednost sama na sebi kot njen odnos do nezavednega<sup>6</sup>. Prav v tej točki pa so verjetno profilaktični delavci propadli, saj sami niso razdelali utvar lastnega nezavednega.

### 3.2. Psihoanaliza in prevzgoja delinkventne mladine

Pot na to področje je med prvimi utiral Avgust Aichorn, katerega delu Zanamarjena mladina, je Freud napisal predgovor. Aichorn je sam podarjal, da je njegov uspeh posledica zdravljenja s transferjem. Vzgojitelj mora torej pri osebi najprej vzbuditi pozitiven transfer, predno lahko nanjo vzgojno vpliva. To pomeni, da gojenec postavi vzgojitelja na mesto Ideala jaza.<sup>7</sup>

Aichornov koncept vzgoje je slonel na enakih gibalih kot tradicionalna pedagogika, analitična doktrina pa mu je rabila le za razumevanje psiholoških temeljev lastne pedagoške prakse. Tako tudi tega modela ne moremo poimenovati analitična pedagogika (po Millot, 1985).

Zunaj omenjenih področij je bil vpliv psihoanalize zelo omejen, še posebno, kar zadeva vzgojo šoloobveznih otrok.

Pedagogi priznavajo, da je bistvo pedagogike v otrokovi želji po učenju in zato si prizadevajo izdelati metode, ki so zmožne to željo zbuditi oziroma spodbujati. Pri tem svojem početju pa, kot da ničesar ne bi vedeli o pomembnosti libidinalnih virov želje po vednosti in o zaviralnem vplivu potlačitve na intelektualno radovednost. Naj na tem mestu pospremim razmišljanja o želji in potlačitvi z besedami Millerjeve (1993, str. 14/15): "Otrok, ki izpolnjuje želje staršev (učiteljev),<sup>8</sup> je priden otrok. Če pa tak noče vedno biti in ima svoje želje, ki so v nasprotju z željami staršev, ga označijo za egoističnega in brezobzirnega. Starši večinoma ne pomislijo, da potrebujejo otroka za to, da izpolnjuje njihove (egoistične) želje, ampak so trdno prepričani, da ga morajo vzgojiti, ker je njihova dolžnost, da mu pomagajo pri "socializaciji". Če tako vzgojen otrok noče izgubiti starševske ljubezni (in kateri otrok lahko tvega kaj takega?), se bo zelo zgodaj naučil "deliti", "dajati", "žrtvovati se" in "se odpovedovati", veliko prej, kot sta iskrena delitev in pravo odpovedovanje sploh mogoča.

Z analitičnega vidika gledano bi lahko rekli, da metode prenašanja spoznanj nimajo pomembne vloge glede na otrokove želje po učenju. O

<sup>6</sup> Ko govorim o nezavednem, imam v mislih deskriptivni vidik nezavednega. Le-ta označuje vsebine, ki jih ni v aktualnem polju zavesti, oz. o njem govorimo, kadar vsebin sistema predzavestno in nezavedno ne razumejemo (po Laplanche, Pontalis, 1992).

<sup>7</sup> Natančnejšo opredelitev termina si bomo ogledali nekoliko kasneje.

<sup>8</sup> V oklepaju dodal Roman Koštal.

tem govori ena redkih psihoanalitično navdihnjenih pedagoških izkušenj dela s šolskimi otroci, izkušnja A.S.Niela;

### *3.3. Pedagogika A.S.Niela in psihoanaliza*

Niel je pri svojem delovanju v Summerhillu namenil poučevanju malo prostora. Menil je, da se bo otrok nečesa naučil le, če si tega želi, ne glede na metode. Niel je bil globoko prepričan, da je otrok po naravi bistroumen in realističen in da se lahko, če mu pustimo svobodo, daleč od sleherne sugestije odraslega, razvije tako popolno, kot mu dopuščajo naravne zmožnosti (po Millot, 1985).

Posebno izviren je bil Niel tudi v tem, da je odklanjal vsako vsiljeno usmerjanje otrokovih želja in s tem njegovih dejavnosti. To pa je eden bistvenih vidikov tega, čemur pravi "metoda svobode" in jo izpeljuje iz misli, da prisila poraja nevrozo.

V Summerhillu se otrokova svoboda konča tam, kjer se prične svoboda drugega. Pravila ravnanja so postavili otroci sami in so bila neizogibna za delovanje ustanove. Otrok se je tako naučil priznavati nujnost zakona, ki mu ga ni mogoče vsiliti zaradi muhe odraslega, zakona, ki ga lahko celo sam naredi, a so mu vsi podvrženi, brž ko ga sprejmejo.

Bistveno gibalno Nielove pedagogike je bila moč njegove osebnosti, pri čemer pa ponovno naletimo na mehanizme slehernega vzgojnega procesa: na identifikacijo z vzgojiteljem in na introjekcijo njegovih zahtev, celo in predvsem, kadar vzgojitelj tega ne dokazuje toliko na gojencu kolikor na samemu sebi.

Če Niela označimo kot izvrstnega pedagoga, je to posledica skupka nepredvidljivih okoliščin, ki se jim pravi izjemna osebnost. Iz tega pa bi lahko potegnili že omenjeni sklep, da nezavednemu ni moč ukazovati, da učinkov vplivanja ne moremo nič bolj obvladovati kakor lastno nezavedno. Na učinke pedagoških metod torej ne moremo vnaprej računati, saj se med pedagoškim ukrepom in dobljenimi rezultati postavi pedagogovo nezavedno in nezavedno gojenca.

Iz obstoječega nezavednega, kakor ga pokaže psihoanaliza, bi lahko deducirali, da ni možna znanost o vzgoji, če jo razumemo koz možnost vzpostavitve kavzalnega odnosa med uporabljenimi pedagoškimi orodji in dobljenimi učinki. In prav zato psihoanalize ni mogoče aplicirati na pedagogiko. Takšen poskus bi pedagogu omogočil, da bi izrabil vednost o otrokovem nezavednem in mu zagospodoval, kar bi bilo ravno tisto, do česar v odnosu ne bi smelo priti. Lahko bi sicer ugovarjali, da tudi analitik na nek način uveljavlja določeno oblast, ki temelji na vednosti o nezavednem, vendar pa analitik to vednost lahko uveljavlja, ne da bi nehal biti

analitik. Freud tako priporoča analitiku naj ne poskuša usmerjati nezavednih sil, sproščenih z analizo, naj ne poskuša zavzeti do pacienta stališča pedagoga in duhovnega vodje, saj potem ne bi mogel več analizirati. In sama analitikova oblast, ki je le v tem, da odpravlja potlačitev, je s svoje strani močno omejena.

V analitičnem zdravljenju je tako za analitikovo nevtralnost značilno, da se mora vzdržati odgovora na pacientovo zahtevo in sicer natanko z namenom, da pusti vprašanje o njegovi želji odprto, da ne zapre poti analitičnemu procesu, s katerim si subjekt utira pot do prekoračitve od varljivega registra zahteve k želji, ki se v njem več ne odtuja.

Niel s svojo vzdržnostjo opravi podobno razodtujitev in lahko bi rekli, da se je v tej točki približal psihoanalitičnemu delovanju. Vendar pa moramo ob tem vedeti, da kakor hitro se pedagog umešča na mesto Ideal jaza, igra mrtveca in v hipu preneha biti pedagog (po Millot, 1995).

Na podlagi tega se morda lahko vprašamo, ali je mogoče, da je analitična pedagogika v tem, da akter izmenoma zavzema pozicijo zdaj vzgojitelja zdaj analitika?

Videli smo že, da ista oseba ne more sedeti na dveh stolih, hkrati pa lahko povemo, da se Niel, ko se vzdrži odgovora na otrokovo zahtevo, z njim še ne zaplete v analitični proces, saj se njegov položaj zelo razlikuje od analitikovega. Relativna anonimnost analitiku resnično dopušča, da ga pacient doživi kot zrcalo. Take anonimnosti pa vzgojitelj zase ne more zahtevati, saj bi otrok za njegovo vzdržnostjo kaj hitro odkril implicirano zahtevo, se ji skušal podrediti in si tako skušal zagotoviti Ljubezen pomembnega Drugega. Otrok bi tako krepil Idealni jaz nasproti Ideala jaza, ki ga uteleša vzgojitelj, in s tem postajal idealna podoba, ki pa ga odtuja od samega sebe in napeljuje k žrtvovanju lastnih želja.

Gre za register odnosa med Idealnim jazom in Idealom jaza, ki je v analitičnem zdravljenju glavni vir odporov, ki nasprotujejo priznavanju nezavedne želje.

Da bi pedagog lahko dovolil otroku prestop tega registra, bi se moral najprej sam osvoboditi utvar lastnega nezavednega med procesom lastne analize<sup>9</sup>. Za to, da otrok ne bi občutil impliciranih zahtev, namreč ne zadostuje, da se vzdržimo formulacije zahtev. Na tem področju je učinkovita edinole avtentičnost.

<sup>9</sup> Gre za lastno analizo, ki jo morajo opraviti bodoči psihoanalitiki in je pomembnejši del psihoanalitične edukacije. Analitik mora med terapevtskim procesom pacientovemu nezavednemu obrniti svoje nezavedno kot sprejemni organ. Da pa bi to zmogel, mora biti analitik sposoben bolj svobodno komunicirati z lastnim nezavednim in predvsem, to naj bi mu omogočila lastna/didaktična analiza (po Laplanche, Pontalis, 1992).

Tako bi lahko razumeli Freudovo željo, naj se vzgojitelji okoristijo z analitično izobrazbo, in njegova svarila vzgojiteljem pred poskusi modeliranja otroka po lastnih idealih.

Torej, z analitičnega vidika, z vidika varovanja pred nevrozami, kolikor so te posledica neizogibnega konflikta med narcizmom in željo, bi da se moral vzgojitelj vzdržati opiranja na imaginarni register, s tem pa bi se hkrati odpovedal lastni pedagoški dejavnosti.

Pridemo do protislovja, ki je strukturno, in je glavni razlog za to, da ni mogoče utemeljiti analitične pedagogike.

Na kratko smo si ogledali temeljne razlike med vzgojo in analizo, spoznali nekatere poskuse vnosa analitične prakse na področje vzgajanja in si razložili, zakaj so bili le-ti neuspešni, oziroma jim ne moremo dati imena analitična pedagogika.

## 4. Ključni čustveni mehanizmi v poklicnem odnosu pri vzgoji in terapiji

V dosedanjem razmišljanju smo se srečali z nekaterimi pojmi, za katere lahko rečemo, da so na področju vzgoje ključnega pomena. V mislih imam register odnosov med Idealom jaza in Idealnim jazom, proces identifikacije in pa mehanizem transferja. Za lažje razumevanje nadaljnega razmišljanja si nekoliko поблиžje oglejmo omenjene pojme. Pri tem si bomo ponovno pomagali z izsledki psihoanalitične paradigme.

### *4.1. Register odnosa med Idealom jaza in Idealnim jazom*

Za razumevanje omenjenega termina je odločilnega pomena t. i. Ojdipska situacija, ki nastopi - po mnenju strokovnjakov - nekje med četrtem in petim letom otrokove starosti.

Otrok že zelo zgodaj začne usmerjati svoje libidinalne investicije v mater (oz. primarni objekt). Z razvojem se deček prične zanimati za očeta, ki je zanj ideal. V vseh pogledih bi se rad povzpел na njegovo mesto. Na tem mestu pa se mora spoprijeti s psihološko različnimi vezmi; na eni strani s čisto seksualno zasedbo pri materi in hkrati z zgledno identifikacijo pri očetu.

Duševno življenje postaja bolj enotno, omenjeni vezi se srečata, iz česar izvira normalen Ojdipov kompleks.

Deček si želi imeti mater le zase, očeta doživlja kot tekmeca, čeprav je treba poudariti, da čuti hkrati do očeta tudi nežnost in naklonjenost. Torej je v ambivalentnem položaju: tekmovanje in izrinitev tekmeca očeta in

hkrati istovetenje z njim. Slednje naj bi bila tudi optimalna razrešitev ojdipske situacije.

Teža omenjenih konfliktov je tudi v tem obdobju odvisna od medosebnih odnosov. Mati lahko s poudarjenim zapeljevanjem močno zaostri že obstoječe konflikte. Prav tako lahko k temu pripomore oče, ki ne zna podpreti razvoja – je prestrog in npr. močno kaznuje (ne smemo namreč pozabiti, da je dobra libidna investicija na relaciji otrok-oče varovalka, v smislu ugodne razrešitve situacije) (po Praper, 1992).

Privlačnost in libidni impulzi se začno prepletati s kastracijskim strahom, v otroku se prične kopičiti agresivno-destruktivni naboj ter s tem strah pred očetovim odzivom na otrokovo sovraštvo (po Praper, 1992).

Ker je omenjena napetost za otroka precej težko breme, bo pričel uporabljati obrambne mehanizme, značilne za to razvojno obdobje; projekcije<sup>10</sup> in projektivne identifikacije<sup>11</sup>.

Včasih lahko otrok zdrkne tudi na raven razcepa med ljubeznijo in mržnjo, pri čemer se lahko s projekcijo otrese le slabih vsebin. Otrok tako krepi svoje paranoidno doživljanje in s tem morebiti pripravlja prostor kasnejšim nevrotičnim strahovom in fobijam (po Praper, 1992).

Pri deklicah se zdi, da zahteva razvoj zahtevnejšo pot razrešitve. Praper (1992) jo predstavlja v dveh obdobjih: v prvem deklica doživlja mater kot falično-ojdipski objekt, očeta pa kot tekmeca; v drugem obdobju se interes prenese na očeta, mati postane sedaj nasprotnica v boju za očetovo naklonjenost.

Ojdipske situacije pa ne smemo razumeti zgolj kot boj med očetom in otrokom za mater, pač pa tudi kot prehod iz razmerja otrok-mati v širše družinske in družbene odnose, katerih glasnik naj bi bil prav oče. Pri tem pa je pomembno tudi oblikovanje psihičnega aparata Nadjaza, oziroma Ideala jaza (po Peček, 1990).

Predvsem v obdobju simbiotične diade je bila mati tista, ki je otroku postavljala meje, pravila - ona je bila torej tista, v kateri je bil utelešen nadjaz. Z vključitvijo tretje osebe, očeta, pa se ta položaj in vloge preneso nanj. On je namreč tisti, ki "ogroža" otrokovo razmerje z materjo, je tekmeč, do katerega goji otrok bes in agresijo. Vendar pa, kot že rečeno,

<sup>10</sup> Termin označuje obrambni mehanizem, kjer oseba pripisuje drugim težnje, ki so pravzaprav njene, jih pa sama ne more sprejeti (Možina, 1992).

<sup>11</sup> Termin označuje obrambni mehanizem, ki ga je moč opaziti v fantazmah, kjer subjekt vpelje lastno osebo v objekt, ali v njegov del, z namenom, da bi mu škodoval, ga posedoval ali ga nadziral (po Laplanche, Pontalis, 1992).



je to le ena plat čustvenega odnosa do očeta. Kot sem že omenil, je oče tisti, s katerim naj bi se otrok identificiral. Le tako se ga bo lahko "osvobodil" - da ga sprejme vase, da se poistoveti z njegovimi načeli in zapovedmi, s čimer personalizirani nadjaz pretvori oziroma nadomesti z depersonalizirano instanco Nadjaza oziroma Ideala jaza.

Očetovski **Ideal jaza** namreč predstavlja simbolni Zakon - to je tisti zakon, ki posameznika zavezuje od znotraj, tisti, prek katerega otrok lahko preseže svojo (simbiotično) odvisnost od matere, in preko katerega se reši tesnobe, ki mu jo nalaga Nadjaz (obe instanci predstavljata družbeno zahtevo, termina pa se med seboj razlikujeta).

**Nadjaz**<sup>12</sup> je travmatični ukaz, ki se ga ne da simbolizirati, Ideal-jaza pa predstavlja simbolni Zakon, ki posameznika zavezuje od znotraj. Oblikuje se preko identifikacije, ki pa jo Nadjaz izključuje. Ideal jaza lahko torej pojmuje kot rezultat dobro razrešene ojdipske situacije (po Peček, 1990).

Do ublažitve groženj Nadjaza lahko torej pride le prek simbolne identifikacije z očetovskim Idealom jaza. Zakon izgubi silovito nadjazovsko tujost in ohrani kritično razsežnost (spособen je diferenciacije).

Da pride do identifikacije, mora biti med očetom in otrokom vzpostavljena ustrezna emocionalna vez, saj otrok vidi v očetu vzor le, če ga ima rad, kar pomeni, da je le ob zadostni čustveni opori in spodbudi sprejemljiv za vrednote in norme, ki mu jih ta (ne)posredno podaja, da bi jih selektivno vgradil vase in v svoje vedenje (po Peček, 1990).

#### **4.2. Identifikacija**

Kadar govorimo o identifikaciji, imamo v mislih proces ponotranjanja lastnosti otroku pomembnih Drugih.

Edith Jacobson je nazorno opisala proces ponotranjanja na podlagi mehanizma identifikacije:

Avtorica meni, da pri novorojenčku libido in agresija sprva še nista diferencirana. Zbrana sta v psihosomatski matrici, ki jo avtorica imenuje primarni psihofiziološki self. V prvem življenjskem letu dovolj dobro sožitje omogoča osnovo za nadaljnje objektivne odnose in identifikacijo. V tem obdobju prihaja do pomika kathekse, libido in agresija pa se neprestano obračata od objekta k sebstvu. Meje med njima so sedaj še nediferencirane. Mati naj bi bila s svojo čustveno navzočnostjo sposobna vzbuditi pri otroku podobna čustva, otrok pa je zaradi lastnega motoričnega

<sup>12</sup> Pečkova uporablja termin Nadjaz, ki pa je ekvivalent terminu Idealni jaz, ki ga omenjam.

aparata, ki dozoreva, prav tako sposoben posnemati, pri čemer skuša ohraniti simbiotično združitev (Praper, 1994/95 po Blanch, 1985). Otrok tako v obdobju simbiotičnega zlivanja uporabi *primitivno čustveno identifikacijo*, ki je spremljevalka simbiotične komunikacije, s pomočjo introjekcije in projekcije. Gre za to, da dojenček posnema celotne vedenjske vzorce objekta in jih ponotranja. Prilagoditveni mehanizmi objekta postajajo del njega. Primitivna identifikacija nekako po prvem življenjskem letu ni več ustrezna, saj otrok ne more ostati zlit z objektom. Predstavlja pa temelj posameznikove kasnejše sposobnosti empatije (po Praper, 1992).

Naglo zorenje, ki ga je pri otroku moč opaziti okrog drugega leta življenja, vključuje predvsem energijo agresije in omogoča postopno diferenciacijo. Mehanizmi delne introjekcije omogočajo selektivno identifikacijo. Tako je dosežen sporazum med odvisnostjo, simbiotično željo in agresivnim, neodvisnim delovanjem ega. Otrok si v svojih željah introjicira v slike sebstva le tiste lastnosti objekta, nad katerimi "se navdušuje" (Praper, 1994/95, po Blanch, 1985).

Podobno meni tudi Praper, ko pravi, da postaja sedaj otrokovo ločevanje predstav o samem sebi od predstav o objektu vse boljše, s čimer lahko otrok dvigne identifikacijski proces na raven *sekundarne identifikacije*. Otrok tako prične presegati diado, s tem pa ni več vezan na en sam vzorobjekt. To dejstvo mu daje nove, različne identifikacijske možnosti, pri čemer začne jemati za svoje le tisto, kar lahko pri objektu občuduje in kar sodi v njegovo "konceptijo sebe".

### 4.3. Transfer

Freud pravi: "Psihoanaliza nas je naučila, da so posameznikova emocionalna drža do drugih ljudi...oblikuje v presenetljivo zgodnjih letih. Osebe, na katere je otrok na ta način navezan, so njegovi starši...Njegova poznejša poznanstva so prisiljena prevzeti neke vrste emocionalno nasledstvo, srečujemo se s simpatijami in antipatijami, pri nastajanju katerih so sama zelo malo sodelovala...Ti ljudje (učitelji) so postali naši nadomestni očetje. Prav zato so se nam zdeli, tudi če so bili še mladi, tako zrelo in nedosegljivo odrasli. Nanje smo prenesli spoštovanje in pričakovanja, povezana z vsevednim očetom iz svojega otroštva, in jih potem obravnavali kot svoje lastne očete doma. Z njimi smo se soočali skozi ambivalentnost, ki smo jo bili pridobili v svoji družini, in s pomočjo te naravnosti smo se spopadli z njimi, kot smo se imeli navado spopadati s svojimi ljubimi očeti" (Freud, v: Psihoanaliza in vzgoja, 1992).

## 5. (Socialna) pedagogika med terapijo in vzgojo

Na samem začetku sem omenil, da se socialnopedagoško delovanje dostikrat znajde na točki, kjer ga nekateri pojmujejo kot (psiho) terapijo. Po drugi strani že samo ime pove, da gre za poklic, ki sega na področje pedagogike in s tem tudi vzgajanja.

Koboltova (1994, po Waldemar Pallasch, 1995) prikazuje socialnopedagoško posredovanje kot kontinuum med vzgojo in terapijo, pri čemer poudarja, da je cilj terapevtskih intervencij predelava in odprava kriz in konfliktov, pri čemer je pomembno vedeti, da pri interveniranju ne moremo/ne smemo globlje posegati v klientovo osebnost.

Pokaže se, da je to delo rezervirano za educirane psihoterapevte, pri čemer moramo imeti v mislih naša prejšnja razmišljanja, kjer smo razpravljali o razliki med analizo in vzgojo.

Ponovno stopi v ospredje dejstvo, da smo kot socialni pedagogi – pedagogi in ob tem se lahko vprašamo, kaj bi se zgodilo, če bi hoteli biti hkrati tudi psihoterapevti. Bi nemara lahko pričakovali podobne izjalovitve, kot so se že dogajale ob poskusih vnosa psihoanalitičnega delovanja na področje vzgoje? Glede na že spoznano dejstvo, da pedagog ne more biti analitik, po vsej verjetnosti – da. Pa vendar, pristopimo k temi malo bolj natančno in si oglejmo, kaj se dogaja v poklicnem odnosu med klientom in socialnim pedagogom, kje so nemara podobnosti v tem odnosu z odnosom med klientom in analitikom in zakaj kljub “podobnostim” odnosa ne moreta biti identična.

V mislih bomo imeli predvsem pomene pojmov, ki smo jih že spoznali – identifikacija, register odnosov med Idealom jaza in Idealnim jazom in pa transfer.

Do udejanjanja omenjenih emocionalnih mehanizmov v socialnopedagoškem odnosu med klientim in socialnim pedagogom lahko pride predvsem, če je ta odnos nepretrgan in dovolj dober v smislu čustvene izmenjave.

Socialni pedagog npr. lahko deluje v skupini klientov<sup>13</sup> ali pa individualno z enim samim. Odnosna dogajanja, o katerih bomo razmišljali, veljajo – z nekaterimi razlikami – za obe situaciji, čeprav se bomo v tem primeru osredotočili na individualno delo socialnega pedagoga s klientom.

<sup>13</sup> Kadar uporabljam termin klient v socialnopedagoškem odnosu, imam v mislih predvsem otroke in mladostnike, čeprav bi dogajanja, o katerih bom pisal, veljala tudi za odrasle.

### ***5.1. Kdo so klienti v profesionalnem, socialnopedagoškem odnosu?***

Če pogledam na naše socialnopedagoško delovanje, predvsem na področju sekundarne in terciarne preventive (po Škoflek, 1992/95), potem lahko rečem, da so klienti predvsem otroci/mladostniki s težavami pri doživljanju sebe, drugih in sveta in imajo pri tem določene težave v socialni integraciji. Lahko bi rekel, da niso uspeli razviti pomembnih ego-funkcij, potrebnih za delovanje in vključevanje v vsakdanje življenje. O takih otrocih je pisal tudi Redl (1984), ko je govoril o "otrocih, ki sovražijo". Pri teh je med svojim delom opažal slabo razvitost kontrolnega sistema - ega in superega. *Poudaril je, da bi moral biti pedagog pri svojem delu s takimi mladostniki pozoren na zagotavljanje popolnega varstva otroka/mladostnika pred travmatskim delovanjem kateregakoli člana osebja. To pomeni, da v ravnanju strokovnjakov ne sme biti ničesar takega, kar je v dosedanjem (družinskem) življenju klienta povzročilo vedenjsko sliko, kakršna je.*

Če se ozrem na etiologijo disfunkcionalnega vedenja klientov, lahko opazim, da gre za splet bio-psiho-socialnih dejavnikov (prim. Bregant, 1985). V našem smislu bodo pomembni prav slednji, čeprav moramo sicer gledati na celoten kontekst enakovredno. Redl meni, da je za *otroke/mladostnike, s katerimi je delal, značilno predvsem, da znotraj primarnega socializacijskega prostora niso doživeli nekaterih pomembnih dogajanj, ki bi pripomogla k dovolj dobri identifikaciji z odraslimi.* Ta pomembna dogajanja so predvsem:

- čustva sprejetosti in zaželenosti
- pomoč pri sprejemanju vrednot in standardov sveta odraslih
- priložnost in pomoč pri pridobivanju zadovoljujočih vedenjskih vzorcev, ki pomenijo potrditev
- priložnost za odnos z normalnimi vrstniki
- priložnost za vzpostavljanje vezi z okoljem, kar naj bi otroku dajalo občutek pripadnosti, povezanosti-tudi z ostalimi ljudmi, ne le s starši
- družinska struktura, ki ni ves čas v nevarnosti, da razpade (po Redl, 1984)

Predvsem iz omenjenega izhaja dejstvo, da imamo na področju sekundarne in terciarne preventive opravka s populacijo, ki ima okrnjene možnosti za ustrezno doživljanje socialne, fizične in tudi notranje resničnosti (tistega, kar se dogaja znotraj njih; po Redl, 1984).

K temu bi lahko dodal tudi izsledke Koboltove (1994/95), ki je primerjala

motivacijsko sliko in vedenjski profil otrok s težavami v socialni integraciji s šolsko uspešnimi otroki. Pri otrocih s težavami v socialni integraciji je ugotovila predvsem znižane intelektualne sposobnosti, emocionalno vzburljivost kot posledico šibkega ega, impulzivnost, manjšo sposobnost nadzorovanja lastnega vedenja, šibkost superega in z njim povezane nevrotske motnje, anksioznost in iz nje izvirajoče kompenzatorne strategije, kot so agresivnost, samoprecenjevanje in samozadostnost. Avtorica tudi opazuje, da je za otroke/mladostnike s težavami v socialni integraciji značilno znižano splošno samovrednotenje in samospoznavanje. Koboltova to povezuje z mnogimi razvojnimi obremenitvami, ki pogosto izvirajo iz zgodnjega obdobja primarne socializacije, le-tim pa se navadno pridružijo še posledični zapleti v širšem socialnem polju.

Na podlagi opisanega lahko torej povzamem, da se pri svojem delu srečujemo s klienti, ki niso uspeli vzpostaviti nekega temeljnega, primarnega samozaupanja in socialno primernih strategij uveljavljanja.

In kakšno zvezo ima vse to z razmišljanji o terapiji in vzgoji, ki smo jo načeli na začetku!?

Ponovno se spomnimo nekaterih čustvenih mehanizmov, ki (lahko) delujejo tudi v odnosu socialni pedagog-klient.

Na podlagi povedanega o klientih bi lahko rekli, da se na nek način - v primerjavi s pedagogom - verjetno doživljajo v manj močnem položaju. Manj močnem predvsem v tem smislu, da v dosedanjem življenju niso uspeli razviti uspešnih strategij doživljanja, dojemanja in vedenja, da so bili k socialnemu pedagogu poslani največkrat za kazen, kot poredni, slabši, moteči... Morda bodo prek čustvenega mehanizma transferja sčasoma v socialnem pedagogu skušali prepoznati in doživljati pomembne Druge iz primarnega socializacijskega prostora. Le-ta je bil v veliki večini primerov premalo dober in k nam so prišli po nove, drugačne izkušnje.

In kdo smo mi, socialni pedagogi, za kliente, s čim jim lahko pridemo naproti in kaj sega čez meje naše profesionalne kompetentnosti. Zdi se, da si je ravno na to vprašanje koristno dovolj dobro odgovoriti, pri čemer se velja spomniti vprašanja o razliki med terapijo in vzgojo.

### ***5.2. Kaj lahko dela socialni pedagog v profesionalnem odnosu?***

Ponovno se spomnimo omenjenih poskusov vnašanja psihoanalitične paradigme na področje vzgoje. Ti poskusi so se izjalovili predvsem zato, ker pedagog ne more biti hkrati terapevt-analitik, ker gre v odnosu za

stičišče pedagogovega kot tudi otrokovega nezavednega. Analitik si je med edukacijo pridobil dovolj dobro znanje in občutljivost za nenehno in neskončno izpraševanje lastnega nezavednega, tako da se v razmerju do klienta lahko postavi v vzdržno pozicijo "mrtveca" in pomeni klientu oglevalo njegovega razmišljanja in doživljanja. Pedagog tega znanja in sposobnosti ne poseduje in kakor hitro bi zavzel položaj "mrtveca" (to bi bilo tudi paradoksalno, če pojmujemo vzgojo v smislu delovanja!), bi otrok začutil implicitno zahtevo in se ji podredil (prim. 3.2.).

Pa vendar nam, socialnim pedagogom, (zmotno) pripisujejo tudi terapevtsko delovanje, kljub temu, da nismo in ne moremo biti terapevti v ožjem pomenu besede. Kaj lahko storimo na tej točki? Ali se lahko ob tem spoznanju popolnoma poslovimo od terapije ali pa se od nje kljub temu lahko česa naučimo?

Dragocen prispevek spoznanj psihoterapije vidim prav v dejstvu, da mora bodoči psihoterapevt analizirati samega sebe, kar je pretežni del terapevtske edukacije (prim. 3.2.). Pedagogi ne opravljamo didaktične psihoanalize, imamo pa na voljo dosti *treningov osebne učinkovitosti*<sup>14</sup> skozi katere lahko dovolj dobro ozaveščamo vsebine lastnega nezavednega. Pred tem je seveda pomembno zavedanje, da je to ozaveščanje potrebno. Od psihoterapije namreč lahko "pobiramo" tehnike, metode, vendar se nam bo brez nenehnega vpogledovanja v lastno nezavedno prenos ponesrečil, kot se je to zgodilo omenjenim protagonistom. V mislih imam Mannonijevo mnenje, da ni toliko pomembna vednost sama kot njen odnos do nezavednega. Mislim, da mora biti ta zavest pedagogova vrednota, čeprav sama zavest še ni dovolj. Potrebno jo je živeti in udejanjati. Če imamo pred seboj odnos med socialnim pedagogom in klientom, mi prihajajo na misel predvsem v naslednjem poglavju obravnavane lastnosti pedagoga, ki živijo in se vzdržujejo lahko le z nenehnim "učenjem o sebi iz sebe"

### ***5.3.0 (osebnostnih) lastnostih kompetentnega pedagoga***

#### **5.3.1. Empatija**

Kristančičeva (1995) pojmuje pod terminom *empatija* vživljanje v klientove zavestne emocije brez obsojanja ali odkrivanja podzavestnih stanj, kar pa ni stanje, temveč nenehen in celovit proces. Avtorica pouda-

<sup>14</sup> V mislih imam treninge, ki jih ponujajo ostali psihoterapevtski modeli; Realitetna terapija, Transakcijska analiza, Senzitivni trening, Integrativna gestalt-terapija in še zlasti supervizija.

ri, da empatičen strokovnjak<sup>15</sup> zaupljivo in zanesljivo spremlja klientova notranja doživljanja, pri čemer pa mora biti prepričan vase, sicer lahko izgubi svojo lastno identiteto.

Murgatroyd (1990) povzema opredelitev termina po Rogersu in pravi, da je empatija sposobnost občutiti oziroma doživeti svet nekoga drugega, kot da bi doživljal lastni svet. Pri tem poudari besedno zvezo kot da. Empatičen strokovnjak je torej občutljiv, dojemljiv za svet klienta – postopoma, trenutek za trenutkom, kar se razlikuje od klienta do klienta in je v bistvu precej naporno.

Tudi Kramarjeva podobno (1994) opredeljuje empatično doživljanje človeka in njegovega sveta, kakor da ga vidi od znotraj. Strokovnjak je tako sposoben čutiti, "kot da bi bil človekov zasebni svet njegov lastni svet, vendar pri tem ne izgubi kakovosti, "kot če bi bil" (Kramar, 1994, str. 29). Poudarjanje besed "kot da, kot če bi bil" opozarja na to, da bi pedagoško nestrokovno delovanje lahko vodilo do tega, da bi se s klientom (simbiotično) zliil v eno, pri tem pa pozabil, da je s tem prenehal vzpostavljati meje, ki jih klient nujno potrebuje za lastno osebnostno rast. Druga nevarnost, ki pomeni neprofesionalno ravnanje, je v tem, da se klientu zaradi lastnih bojazni ne upa približati in se tako skriva za togimi in rigidnimi mejami. Pri izpraševanju lastnega vedenja bodo socialnemu pedagogu dobrodošla naslednja vprašanja:

- Se zmorem dovolj dobro živeti v čustveni svet klienta?
- Se nemara počutim ogroženega in se skrivam za rigidnimi mejami?
- Se morda s klienti zlivam, tako da pri tem izgubljam meje samega sebe?

V primerih, ko strokovnjak ni sposoben prave empatije, je to ovira za profesionalni odnos. Empatična komunikacija naj bi pri klientu ustvarjala občutek, da ga strokovnjak razume, kar pa je pogoj, da lahko klient začenja razumeti samega sebe (po Kristančič, 1995).

### 5.3.2. Pedagogova spontanost

Naslednja pomembna lastnost dobrega pedagoga v profesionalnem odnosu je *spontanost/avtentičnost*.

Murgatroyd (1990) ponazarja spontanost z odprto komunikacijo, pri kateri klientu ni potrebno ugibati, kaj ima strokovnjak v mislih. Naloga pedagoga je prav tako, da spodbuja klienta k odprti komunikaciji, najbolj seveda prek lastnega dela - zgleđa. Svojo opredelitev spontanosti ponazo-

<sup>15</sup> Uporabljal bom termina strokovnjak in pedagog, pri čemer bom imel v mislih (socialnega) pedagoga.

ri z mislijo, da se vedenje, kadar delamo s klientom, ne razlikuje od vedenja, ki ga kažemo, kadar delamo npr. s kolego.

Tudi Kristančičeva (1995) omenja spontanost in čustveno toplino kot pomembni lastnosti strokovnjaka, kar vpliva klientu občutek, da je dobrodošel in da bo v vzajemnem odnosu tudi spoštovan. Le-tega strokovnjak ne izraža le verbalno, pač pa tudi neverbalno. Kristančičeva poudarja, da to zmorejo le strokovnjaki, "ki niso obremenjeni z osebnimi notranjimi dinamizmi, predvsem pa ne s svojimi nezavednimi notranjimi obrambami in potrebami" (ibid., str. 11).

Na tem mestu se spomnimo tudi mehanizma transferja, preko katerega (v profesionalnem odnosu) klient lahko doživlja pedagoga kot pomembnega Drugega iz svoje preteklosti. Če bomo v profesionalnem odnosu zmogli dovolj dobro emocionalno ravnovesje, bo klient imel možnost za identifikacijo. Pred njim pa je neizbežno ojdipalno rivaliziranje, ki ga bo klient verjetno podoživljal tudi v odnosu z nami. Pedagog, ki bo znal slediti sebi, otrokovega rivaliziranja ne bo doživljal kot osebni napad in ga ne bo sankcioniral z neustreznimi ukrepi.

V zvezi s tem pravi Millerjeva (1992), da se narcisistična sestavina pri ojdipskem trpljenju na splošno okrepi tako, da se starši v svojem demonstrativnem "biti velik" nezavedno maščujejo otroku za dogodke, v katerem so bili sami ponižani. V otrokovih radovednih očeh srečajo svojo ponižujočo preteklost, zato se morajo sedaj s pridobljeno močjo braniti. Kaj takega pa se z lahkoto primeri tudi v profesionalnem odnosu, če pedagog ni v dovolj dobrem stiku z lastnim nezavednim.

V profesionalnem odnosu, v katerem je emocionalnost pedagoga dovolj dobra, lahko pričakujemo, da bo stekel proces identifikacije. Klient bo vzgojiteljeve zglede lahko internaliziral na mesto Ideala jaza, kar pomeni da bo otrok selektivno izbral, katere od vzgojiteljevih lastnosti bo prevzel in katerih ne.

Ponovno smo se torej dotaknili registra odnosov med Idealom jaza in Idealnim jazom. Izid "identifikacije" v smeri slednjega, lahko štejemo kot nezavedno odnosno zlorabo, ki ponovno izvira iz pedagogovega nepoznavanja lastnega nezavednega (prim. Koštal, 1996, str. 47). Pedagog se lahko otroku nezavedno maščuje s tem, da uveljavlja nezmotljivo vednost odraslega, kot smo videli v zadnjem razmišljanju Millerjeve. Otrok se bo podredil zahtevi vzgojitelja, vendar tu ne bo prostora za diferenciacijo. Proces bo stekel po mehanizmu inkorporacije, ki pa diferenciacije še ne vključuje (primarna čustvena identifikacija). Razvojno gledano, inkorporacija deluje v skladu z oralno organizacijo libida, na kateri smo želeni in cenjeni objekt požrli, ga kot takega vsrkali vase in ga kot takega uničili.



Tako otrok ni sposoben kritične diferenciacije - selekcije, ampak "požre" vse. Inkorporirani objekt nato obravnava kot svoj Jaz. Njegov resnični Jaz postaja s tem vse bolj skromen, nezahteven, inkorporirani objekt pa vse bolj veličasten in pomemben. Nazadnje je vse samoljubje Jaza v posesti objekta. S predajo jaza objektu pa do konca odpovedo vse vitalne funkcije Ideala jaza. Otrok/klient ostane oropan svoje individualnosti, z veliko količino (nezavedne) jeze, ki jo bo lahko sprostil na svojih otrocih (po Freud, 1985).

Vidimo torej, kako lahko vzgojitelj, zaradi zadovoljevanja svojih potreb, ki koreninijo v njegovi lastni nerazrešeni razvojni problematiki, udejanja v profesionalnem odnosu ravno nasprotno od zaželenega. Namesto, da bi spodbujal klienta k razvijanju samostojne, avtonomne osebnosti, nudi okolje, v katerem se klient podredi njegovim implicitnim zahtevam, pri tem pa seveda ponovno izgubi samega sebe. Predvsem na tem mestu je učinkovita avtentičnost, ki jo pedagog pridobiva in vzdržuje med delom na sebi.

### 5.3.5. Spoštovanje klientove osebnosti

*Spoštovanje klienta oziroma njegove osebnosti* je naslednja lastnost, ki naj bi jo imel dober strokovnjak.

O spoštovanju klientove osebnosti razmišlja Kristančičeva (1995) kot o lastnosti, ki klientu omogoča, da sprejme samega sebe kot človeka, ki osebnostno raste in pridobiva nove sposobnosti za spoprijemanje z življenjem. Strokovnjak kaže spoštovanje do klientove osebnosti tako, da ga ne kritizira in ne presoja pravilnosti njegovega vrednostnega sistema.

Kramarjeva (1994, str. 28) pa pod spoštovanjem klientove osebnosti pojmuje polno sprejemanje klienta "kot posameznika, kakršen v resnici je, s šibkimi in trdnimi točkami, z njegovimi konflikti in nedoslednostmi, z ranljivostjo, pogosto v obrambi, pa vendar tudi z ogromnim potencialom za razvoj".

Na prvi pogled se zdi udejanjanje spoštovanja klientove osebnosti morda dokaj enostavno – sprejemati človeka, kakršen pač je. Vendar pa menim, da niti slučajno ni tako. Tudi Redl (1984) pravi, da je težko sprejeti običajne oblike agresivnosti, destruktivnosti in sovražnosti, ki jih otroci, s katerimi je delal, izkazujejo do vsakogar, ki jih skuša spremeniti. Vendar se ne smemo pustiti zapeljati, meni Redl. To so le zunanja znamenja njihove motenosti, za katerimi se skriva ranjena osebnost. Pri teh otrocih vedenja ni težje prepoznati kot pri otrocih z nevrotično simptomatiko, težje pa ga je prenašati (po Redl, 1994). Če temu dodam

že prej omenjano razmišljanje o klientovi zgodnji izkušnji znotraj družine, postane verjetno jasno, da je vzdržati in sprejemati klienta takšnega, kot je, pravzaprav naporno. V mislih imam dogajanje, ki je značilno in opisano predvsem v psihoanalitičnem terapevtskem procesu, vendar pa se mehanizem lahko pojavlja tudi med socialnopedagoškim odnosom s klientom.

V določenem času se v odnosu med vzgojiteljem in klientom lahko razvije t.i. **transferna nevroza** (termin označuje artificialno nevrozo, pri kateri se kot oživitev nezavednih konfliktov reaktivirajo pri pacientu nekatere otroške naravnosti, zlasti Ojdipov kompleks, pri čemer prevzame psihoterapevt starševsko vlogo (po Miller, 1992)), klient pa skozi mehanizem transferja ponavlja in prenaša svoja otroška (konfliktna) dogajanja na pedagoga. Kako ga doživlja, je torej povezano tudi z otrokovim razvojnim dogajanjem.

Le ob zadostnem poznavanju in razumevanju klientovega vedenja, bo ta lahko na novo, tokrat uspešneje, izpeljal diferenciacijo med seboj in vzgojiteljem ter postal individuum, oziroma kot pravi Millerjeva (1992, str. 41): "Faza ločitve pacienta od analitika se začne, ko se pacient začne žalostiti in se zna vživeti v čustva iz otroštva, ne da bi bil pri tem nenehno odvisen od analitika."

Prav med spoprijemanjem z dogajanjem v transferni nevrozi, se mi zdi, da pride do izraza strokovnjakovo resnično spoštovanje klientove osebnosti. Predvsem v tem, da je sposoben prepoznati, da gre za transferna dogajanja in da re/akcij klienta ne jemlje osebno, se pravi kot napad na lastno osebnost. Ob klientu se ne počuti ogroženega, saj si zna pojasniti njegovo (trenutno) vedenje, ga sprejme takega, kot je, in mu s tem nudi varno oporo.

V primerih, ko pa pedagog tega ne bo sposoben, bo po vsej verjetnosti ob čustvih ogroženosti zaradi klientovega vedenja uporabil avtoritarne sankcije ter druge neustrezne in nekoristne ukrepe. Le-to se lahko v profesionalnem odnosu zgodi, če upoštevamo:

- samo vedenjsko težavnost klientov
- težavnost zahteve "vzdržati" ob klientih
- zahteve institucije (oziroma preko nje širše družbe), po "prevzgojitvi" oziroma spremnitvi klienta (glede na to, da je socialno-pedagoško delo vezano predvsem na institucionalne oblike dela)
- pedagogovo nekompetentnost v smislu ne dovolj dobrega poznavanja samega sebe (Koštal, 1996).

### 5.5.4. Pedagogovo spoštovanje samega sebe

Pedagogovo spoštovanje samega sebe je naslednja osebna lastnost kompetentnega strokovnjaka, ki jo navaja Kristančičeva (1995). Avtorica meni, da je za omenjeno lastnost pomemben občutek osebne trdnosti in zaupanja vase. Poudarja, da bo posameznik, ki nima težav z osebnim spoštovanjem, imel tudi kot strokovnjak manj težav. Meni, da je najslabše, če strokovnjak med svojim delom išče in potrjuje vero vase.

Seveda dobiva pedagog potrditve in z njim samospoštovanje tudi prek in iz svojega dela. Nevarnost, na katero opozarja tudi Kristančičeva, pa je, če strokovnjak skuša črpati iz in samo iz svojega dela tisti bazični občutek lastne vrednosti. Le-tega bi moral imeti predno vstopa v ta poklic. Takole pravi (1995, str. 14):

"Svetovalec, ki se, denimo, ukvarja s svetovalno dejavnostjo samo zato, da bi ohranil lastno samospoštovanje, ne more biti učinkovit."

-----

Ogledali smo si nekatere vitalne osebne lastnosti profesionalnega pedagoga, katerih bi se moral zavedati, jih negovati in vzdrževati med svojim delom. Morda se na podlagi dosedanjega razmišljanja zdi, kot da bi moral biti pedagog nekakšen "superman", popolnoma odgovoren za dogajanje in izid profesionalnega odnosa. Menim, da sta za zadovoljujoč odnos odgovorna tako pedagog kot klient.

Pedagog je:

- odgovoren za probleme, ki jih ima pri nujenju pomoči
- odgovoren za to, da klient reši svoje probleme
- odgovoren s klientom pri reševanju problemov v profesionalnem odnosu

Klient je:

- odgovoren za rešitev svojega problema
- odgovoren za svoj delež pri reševanju problemov v profesionalnem odnosu

Pomembno je torej vedeti, da klient ni odgovoren za pedagogovo delo in pedagog ne v celoti za izid profesionalnega odnosa (Vries, Bouwkamp, 1995).

Odgovornost je torej porazdeljena, izpostavil pa sem pedagogovo plat, saj je on tisti, ki naj bi se vedel profesionalno, oziroma je za to odgovoren.

Verjetno je jasno, da metode in tehnike psihoterapije niso njen edini prispevek pedagogiki. Tudi pri vzgajanju gre očitno za nekaj več kot le za

posedovanje in udejanjanje znanj (na racionalnem nivoju). V mislih imam odnosno dogajanje, ki se zdi pomembnejše in ki je povezano z delovanjem nezavednega - tako pedagogovega kot tudi klientovega. Pedagog kot strokovnjak je tukaj tisti, ki naj bi se tega zavedal in v skladu s tem zavedanjem in vednostjo tudi deloval. Le-to naj bi bilo zanj vrednota, za katero želi skrbeti, jo razvijati in ohranjati predvsem in tudi na področju svojega poklicnega delovanja.

#### ***5.4. Sklepne misli, ali česa se pedagogika lahko nauči od terapije?***

Svoje razmišljanje sem tako pripeljal h koncu. Od premise, da se socialni pedagogiki še vedno dostikrat pripisuje nek status terapevtskega delovanja, smo razvijali misel v smeri spoznanja, da pedagogike in terapije ne moremo enačiti, saj gre za dva, v svojem bistvu, različna poklica.

Kot "predstavnico" za razmišljanje o psihoterapiji sem si izposodil psihoanalitično paradigmo, predvsem zato, ker so (v preteklosti) hoteli vnašati njena spoznanja na področje pedagogike, pa jim to ni uspelo. Na kratko smo si ogledali te neuspele poskuse, si odgovorili, zakaj niso uspeli in si s tem tudi razjasnili, zakaj pedagogike in terapije ne moremo enačiti. Ob tem spoznanju smo se vprašali, kaj to pomeni za nas pedagoge; se moramo od terapije popolnoma ločiti (kljub sorodnosti poklica), ali pa se od nje kljub vsemu česa naučimo?

Na to vprašanje sem pričel odgovarjati z razmišljanjem o temeljnih osebnostnih lastnostih, ki naj bi jih poleg terapevta imel tudi pedagog. Ravno v tem in v ohranjanju teh lastnosti pa vidim skupno točko terapije in pedagogike. Gre za vrednoto, ki jo pomeni pedagogovo zavedanje lastnega početja v poklicnem odnosu. Za le-to pa je treba skrbeti tako, da poiščemo nam najbližji način za nenehno "izpraševanja lastnega nezavednega" v smislu neprestane samorefleksije pedagoga.

Menim, da je prav to tisto temeljno in dragoceno darilo psihoterapije pedagogiki in v dobro naših klientov, kot tudi nas samih. Zato ga kaže hvaležno sprejeti in ga živeti...

## **6. Viri**

Bregant L. (1985), Navodila za klasifikacijo disocialnih motenj. *Ptički brez gnezda*, leto 12, št. 25, s. 8-16.

Freud S. (1993), Množična psihologija in analiza jaza. V: *Psihoanaliza in kultura*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Kobolt A. (1990), Kako se vrednotijo in doživljajo otroci v naših vzgojnih zavodih. V: *Iskanja*, št.10, s. 55-56.

Kobolt A. (1994/95), *Neobjavljen študijski material pri predmetu Socialnopedagoške intervencije*. Ljubljana: PeF.

Koštal R. (1996), *Odnosni vidik vzgoje in pomen pedagogovega poznavanja lastnega nezavednega*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Kramar M. (1994), Kaj je svetovanje. V: Grad Tekavčič, O.(ur.) *Pomoč človeku v stiski*. Ljubljana, Litterapicta, s. 25.

Kristančič A. (1995), *Svetovanje in komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije, AA Inserco.

Laplanche J., Pontalis J.B. (1992), *Riječnik psihoanalize*. Zagreb: Naprijed.

Mannoni O. (1992), Psihoanaliza in poučevanje. V: *Med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt,

Miller A. (1992), *Drama je biti otrok (in iskanje resnice o sebi)*. Ljubljana: Tangram.

Millot Ch. (1995), Anti-pedagog Freud. V: Žižek, S. (ur.): *Gospostvo, vzgoja, analiza*. Ljubljana: Analecta, DDU Univerzum, s. 185-189.

Možina M. (1992), Slovar psihoanalitičnih pojmov. V: Miller A. *Drama je biti otrok (in iskanje resnice o sebi)*. Ljubljana: Tangram.

Murgatroyd S. (1990), *Counseling & helping*. The British Psychological Society and Routledge, London.

Peček M. (1990), Vzgoja avtoritete pri razvoju posameznikove osebnosti. *Iskanja*, letnik 7, št. 9, s. 17-22.

Praper P. (1992), *Tako majhen, pa že nervozen (predsodki in resnice o neurozi pri otroku)*. Nova Gorica: Educa.

Praper P. (1994/95), *Neobjavljen študijski material pri predmetu Teorije osebnosti s psihodinamiko*. Ljubljana: PeF.

Redl F., Wineman. (1984), *Agresivni otrok*. Ljubljana: Svetovalni center v Ljubljani, Sekcija za skupinsko delo in osebnostno rast, Društvo psihologov Slovenije.

Škoflek I. (1992/93), *Neobjavljen študijski material pri predmetu Metodika socialnopedagoškega dela*. Ljubljana: PeF.

Vries S., Bauwkamp (1995), *Psihosocialna družinska terapija*. Logatec: Firis.



# Razvijanje strokovne etike na socialnopedagoškem področju dela

## The development of professional ethics in the social pedagogic field of work

*Helena Pečelin*

### *Povzetek*

*Helena Pečelin,*  
*dipl. defekt. vzg.*  
*MVO, Vzgojni*  
*zavod Planina,*  
*Planina 211,*  
*6232 Planina.*

*Socialnopedagoško področje dela si v slovenskem prostoru postopoma izoblikuje svojo identiteto. Etični kodeks je samo eden izmed zunanjih formalnih pokazateljev etične poklicne osveščenosti stroke. Osnovno vodilo kodeksa mora biti delovanje v korist uporabnikov oz. odgovornost za ustreznost in kakovost dela z uporabniki socialnopedagoških storitev. Prispevek razčlenjuje cilje, ki naj vodijo oblikovanje etičnega kodeksa ter njegove štiri temeljne funkcije.*

*Ključne besede: etika, etični kodeks, socialna pedagogika*

### **Abstract**

*The social pedagogic field in Slovenia is gradually creating its own identity. A code of ethics is just one of the visible formal signs that the profession is coming into the light. The guiding principle of the code must be ensuring that activity benefits the user, in other words to assume responsibility for the suitability and quality of work to the users of social-pedagogic services. The article analyses the aims which guide the development of an ethical code and divides them into their four constituent functions*

**Key words:** *ethics, code of ethics, social pedagogy*

## **Uvod**

Socialni pedagogi se pri svojem delu srečujemo z uporabniki, ki so v svojem razvoju ali družbenem položaju odrinjeni, deprivirani, razvojno ali socialno integrativno ogroženi in so od nas na nek način odvisni in zato ranljivi.

Občasno smo priče škandaloznim dogodkom, ko se v širši javnosti zastavljajo glasna vprašanja o primernosti našega strokovnega delovanja, bolj pogosto pa se pri delu, ki ga opravljamo, soočamo z manj dramatičnimi, toda pomembnimi situacijami, ki postavljajo pod vprašaj stališča in vedenje strokovnega osebja, režim ustanove, vladno politiko in zakonodajo. Ko razmišljamo o svojem delu in vrednotah, ki nas vodijo pri njem ter o ciljih, ki jih želimo doseči, naletimo na najrazličnejše odgovore.

Visokošolski študij socialne pedagogike izoblikuje strokovnjaka, ki si v našem prostoru postopoma gradi lastno identiteto in se s svojim delovanjem na različnih področjih dela šele uveljavlja. V okviru teh prizadevanj sodi tudi snovanje etičnega kodeksa stroke, ki je seveda samo eden izmed vidnih formalnih zunanjih pokazateljev etične poklicne osveščenosti. Kodeks naj bi na eni strani služil varstvu uporabnikov naših storitev, na drugi strani pa naj bi ščitil nas delavce, da bi se lahko sklicevali nanj ob neupravičenih zahtevah, ki nam jih postavljajo v zvezi z našim delom. Z etičnim kodeksom stroke bi želeli pripomoči k strokovnejši in humanejši obravnavi, večji samo-



stojnosti socialnega pedagoga pri delu, ki temelji na njegovem/njenem strokovnem znanju in odgovornosti do uporabnikov ter možnosti stroke za vzpostavitev boljše komunikacije z družbo. Služil naj bi predvsem povezovanju stroke, njenemu razvoju in strokovnemu dvigu, kakor tudi vplivanju na javno mnenje, politiko in vzgojne prakse v družbi.

Ob tem se zastavlja vprašanje, na čem utemeljiti etiko socialnih pedagogov - kaj nam je skupno in kaj nas ločuje od ostalih sorodnih poklicev?

“Izhajamo iz značilnosti vzgoje, delovanja v konfliktnih, nepredvidljivih in celovitih situacijah, kjer so zelo pomembne osebne, odnosne, čustvene vsebine in dogajanja in kjer je treba obstoječa formalna pravila, doktrine in zakone vsakič znova prilagajati novim življenjskim situacijam.

Ker izhajamo iz naših uporabnikov (otrok, gojencev, itd.) kot subjektov (vsaj razmeroma avtonomnih oseb), moramo v enačbo svojega delovanja vključiti tudi spremenljivke njihovih želja, delovanja, pogledov in teženj. To lahko vodi v konfliktno situacijo, ki zaostruje težo sprotne odločitve socialnega pedagoga, ki se večkrat nahaja tudi v vlogi temeljnega zaščitnika uporabnikovega “koristi”.

V mreži ustanov in strokovnjakov, ki se ukvarjajo z otrokom, je socialni pedagog/vzgojitelj tisti, ki ima najbolj osrednje mesto, ki ima najboljši pregled nad medinstitucionalnim dogajanjem in najbolj intenziven stik z otrokom. Ta osrednji položaj pomeni tudi večjo odgovornost, ki jo nosi.” (Bojan Dekleva; razmišljanje ob srečanju sekcije za izdelavo etičnega kodeksa socialnih pedagogov).

Vzgojitelju mora biti dana samostojnost, obenem pa nosi tudi odgovornost za otrokovo varnost in dobrobit. To je pot, ki ga osvobaja vloge nadzorovalca. S tem omogoča otroku dejavnejšo vlogo v smislu normalizacije, širši prostor za medsebojno sodelovanje in učenje sprejemanja odgovornosti zase.

## **Kaj zajema pojem “strokovna etika”?**

V svojo stroko vstopamo z osebno moralo, kot osnovno prtljago. Če nam izobraževanje za poklic, ki ga opravljamo, ne daje ničesar, s čimer bi to prtljago dopolnili, potem je to vse, kar imamo. Toda naša

osebna morala pogosto ne zadostuje pri razreševanju konfliktov, niti nam ne pomaga vedno pri prepoznavanju najboljše poti. Etika kot uporabna znanost je rojena, ko odgovarjamo na konflikt in zmedo z razvijanjem postopkov in standardov za ustvarjanje etičnih sodb in razlag, ko upoštevamo razloge obeh strani. Udeleženi smo v procesu samorefleksije: delujemo etično. Etika je tako nič več kot sistematična kritična refleksija naše poklicne dejavnosti.

Prav tako, kot prinesemo v stroko svoj "kovček" osebne morale, ima tudi vsak od nas svojo zbirko prednostnih osebnih vrednot. Kot vzgojiteljica - strokovna delavka na področju vzgoje in izobraževanja, se odločam za vrednote, ki kljub vsemu niso več stvar popolnoma osebne izbire, pač pa so to izbire, ki naj bi jih izbral vsak dober pedagog, ko vstopa v stik z otroki in mladostniki. Ko govorimo o temeljnih strokovnih vrednotah, mislimo na lastnosti, ki naj bi jih imel vsak strokovnjak v odnosu do drugih, pri čemer morajo biti strokovne vrednote nad osebnimi.

Načela etičnosti posameznih strok tako ustvarjajo teoretični temelj meril, ki jih uporabljamo za presojo o tem, kaj je dobro in kaj je prav v vsakdanjem ravnanju delavcev na tem področju, torej v njihovem poklicnem vedenju oz. v njihovi poklicni moralí. Etični kodeksi stroke določajo standarde dela strokovni skupini, so kazalci kakovosti dela stroke, ker posamezniki, ki jih vključuje, pogosto nastopajo v funkciji, ki jim daje moč. Njihova moč lahko izvira iz posebnih znanj ali formalne moči, ki jim jo daje zakon, prav tako pa tudi izhaja iz dejstva, da so njihovi uporabniki odvisni od njihovih kompetenc in integritete. Od predstavnikov stroke se tako pričakuje, da bodo zadovoljevali potrebe uporabnikov in da ne bodo zlorabljali pozicije moči, ki jim je dana.

Glavni razlogi za snovanje etičnega kodeksa so:

- kodeksi **OPREDELJUJEJO CILJE STROKE**, ideale, h katerim stroka stremi in s tem nastopajo v vlogi usmerjevalca. Tudi če so cilji, ki jih določajo splošna načela, idealistični in predstavljajo končne smotre dela, ki so v nasprotju z vsakodnevno prakso, ustvarjajo kontekst za bližnje in bolj konkretne smotre.
- kodeksi naj bi **OPISOVALI STANDARDE DOBREGA DELA**, ki so nad sprejetim minimumom zahtev, vendar dosegljivi pri vsakodnev-

nem delu. V tem pogledu zagotavljajo usmerjanje in pomagajo delavcem k ozaveščanju standardov, ki jih je mogoče realno doseči pri delu.

- kodeksi DOLOČAJO MINIMALNE STANDARDE VEDENJA, ki jih pojmujejo kot nespremenljive in naj jih ne bi kršil noben strokovni delavec. V tem pogledu nastopajo etični kodeksi v regulativni funkciji in jih je mogoče uporabljati v disciplinske namene, če pride do kršitve etičnih standardov.
- proces snovanja ali študija etičnih kodeksov vpelje delavce v RAZMIŠLJANJE O LASTNIH STROKOVNIH CILJIH. V nekaterih državah delo temelji na zapisanih zakonih in regulativih, medtem ko se drugje sporna vprašanja razrešujejo v razpravah in v dialogu z zelo malo vnaprej začrtanimi vodili. Kakršnekoli že so običajne poti, proces diskusije o temi vzpodbuja posameznike na različnih položajih, da razmišljajo o tem, kaj hočejo doseči in o poteh, po katerih bi lahko dosegli zastavljene cilje.

Osnovni razlog za snovanje etičnih kodeksov je zagovarjanje najvišjih standardov dela in končni test njihove učinkovitosti se kaže z vplivom na vsakodnevno prakso. Vsebina etičnih kodeksov daje podudarek uporabnikom in njihovim družinam ter potem, po katerih se lahko te potrebe v največji meri uresničujejo. Kodeksi naj bi s svojo vsebino izražali, zakaj je upoštevanje potreb uporabnikov pomembno, krepili naj bi motivacijo strokovnih delavcev, da bi svoje delo opravljali učinkovito in vzpodbujali naj bi pomen strokovnih vrednot.

Vrednost etičnih kodeksov je omejena, če se ne morejo uresničevati v praksi in so njihova splošna izhodišča abstraktna in nejasna. Zato je pomembno, da se etični kodeksi navezujejo na določeno strokovno področje, da odsevajo potrebe stroke v določenem prostoru in času, da so sposobni dopolnjevanja in preverjanja, kar jim omogoča uresničevanje v praksi.

Etični poklicni kodeksi so samo eden izmed vidnih formalnih zunanjih pokazateljev etične poklicne osveščenosti stroke. Pogosto vključujejo višje, zahtevnejše etične norme glede medsebojnih odnosov znotraj posamezne stroke, kot jih določa pravo. Celo več: v izrednih primerih so etična načela lahko celo v nasprotju z veljavnimi zakoni ali uradnimi navodili. Kot osnovno vodilo pri snovanju etičnih kodeksov strok nastopa delovanje v korist uporabnikov.

## Vprašanje etičnosti vzgojnega dela v povezavi s položajem strokovnega delavca/ vzgojitelja

Delo na področju vzgoje otrok (kakor tudi v socialnem delu, medicini, ...) izhaja iz močne vrednostne orientacije - nanaša se na skrb za druge. Dojemanje teh poklicev je v družbi močno pogojeno s kulturo. V naših krogih je pogosto slišati razmišljanja, da je skoraj vse, kar počnemo delavci na našem področju dela, dobro že zato, ker so naši nameni dobri. Da pomagamo posamezniku, ki se je iz takih ali drugačnih vzrokov znašel v posebnem položaju, ki zahteva naše posredovanje. Smo se sposobni ob tem še spraševati, kakšno pomoč pravzaprav nudimo, koliko smo pri tem sposobni prisluhniti uporabniku, njegovim željam in potrebam?

V Konvenciji o pravicah otrok se nasproti formulaciji delovanja v dobro otroka pojavlja nova, "delovanje v najboljšem interesu otroka", pri čemer smo odrasli tisti, ki presojava in določamo, kaj je v njegovem najboljšem interesu. Odrasli - strokovnjaki smo "poučeni", o čemer priča naša diploma s področja socialnopedagoškega dela. Smo sposobni storiti korak naprej v smeri zagovarjanja otrokovih lastnih interesov, smo jim sposobni pomagati pri izražanju njihovih mnenj, potreb in želja in jih vzpodbujati pri doseganju njihovih ciljev?. Zgolj "humanost" ciljev vzgoje ni vedno v povezavi s potrebami in najboljšim dobrim otroka. Nujno je treba sprejeti dejstvo, da se je lažje verbalno opredeljevati za dobro, kot tudi dobro delovati. Strokovnjak, ki se je pripravil soočati z dilemami svojega poklica odprto in je pripravljen na izzive, ki mu jih postavlja delovni vsakdan, zna prisluhniti tem potrebam. Pri tem pa igra ogromno vlogo njegovo znanje, ki nudi možnost za strokovno avtonomijo. Le strokovnjak, podkovan z znanjem, lahko postavlja strokovna merila za svoje delo, ker se nanj spozna bolje od drugih, obenem pa se mora ravnati tudi po merilih institucije ter veljavne zakonodaje. Dejavnost ustanove je optimalna, če so njeni delovni cilji usklajeni s profesionalnimi normami strokovnjakov, ki sodelujejo v strokovnih timih.

Postopek razvijanja etičnega kodeksa naj bi socialnim pedagogom hkrati nudil tudi možnost za vzpostavljanje samostojnosti v razmerju do poslovnih zahtev, odločitev in ciljev institucije, kar naj bi prispevalo k zmanjševanju nasprotij med izvajalsko oz. institucionalno logiko

ter pričakovanji, zahtevami in pravicami uporabnikov. Kljub vsem razlikam v naravi dela, ki ga opravljamo socialni pedagogi v različnih službah, menim, da ima najpomembnejšo vlogo pri obravnavanju uporabnikov naš odnos do njih. Tega odnosa ni mogoče v popolnosti predpisati z zakoni. Vse to je v tesni povezavi s tem, kako socialni pedagog doživlja svojo vlogo v družbi in v ustanovi, kjer je zaposlen. Pomembno je prepoznati dejstvo, da se bo samo zadovoljen socialni pedagog pripravil soočati z dilemami, ki mu jih prinaša delo in zagovarjati pri tem pravice uporabnikov. Avtonomnost in moč, ki ju ima socialni pedagog, če nastopa enakovredno v odnosu do pripadnikov drugih strok znotraj ustanove, kjer deluje, in znotraj širše družbe, je eden najpomembnejših dejavnikov pri uresničevanju pravic uporabnikov, saj je navadno prav socialni pedagog tisti, ki je z njimi v najtesnejšem stiku (oz. bi glede na naravo vzgojnega dela moral biti). Pomembno je tudi vprašanje, koliko je socialni pedagog sam sploh seznanjen s pravicami uporabnikov in ali jih prepozna ter ali spoštuje meje svojih pristojnosti. Ali nastopa kot uslužbenec ustanove ali strokovnjak z izoblikovano strokovno identiteto? S tem v zvezi naj opozorimo na nujnost vključevanja predmeta etike v redno izobraževanje socialnih pedagogov.

Duh ozaveščanja o otrokovih pravicah je med nami že nekaj let in se postopoma razvija. V primerjavi z rednim šolskim sistemom se na področju zunajdružinske obravnave ta duh le počasi uveljavlja. Znotraj hierarhično vodene ustanove, kjer so odnosi trdno postavljeni in neprožni, so lahko kršene tudi pravice socialnih pedagogov.

Pravice posameznika ne morejo biti zacementirane, ampak so vedno predmet pogajanj s ciljem, da se upoštevajo pravice vseh udeleženi.

## **Predstavitev dejavnosti sekcije za izdelavo etičnega kodeksa**

Mednarodna organizacija FICE že nekaj let razvija etični kodeks za področje vzgoje otrok in mladostnikov, po katerem se zgleduje tudi naša nacionalna sekcija FICE. Želimo si, da bi naš kodeks na nek način odseval podobo prostora in časa, v katerem nastaja, in položaj stroke znotraj današnjega družbenega okvira. Želeli bi, da bi bil kodeks, ki ga bomo v prihodnosti sprejeli, živ dokument, ki ga bo mogo-

če dopolnjevati in preverjati v praksi, da bi odseval resnične potrebe. Postavitev standardov je večer proces, ki se nikoli ne zaključi. Standarde je vedno mogoče izboljševati, ne samo pri delu, ampak tudi v razumevanju tega, kar počnemo in v načinu opisovanja dobre strokovne prakse.

Proces snovanja kodeksa nas ozavešča o šibkih področjih stroke in nas dela občutljive za potrebe naših uporabnikov. Zagotovo drži, da je proces snovanja kodeksa bolj pomemben kot kodeks sam in njegovo sprejeto besedilo, ker nas proces njegove izdelave usposablja in razvija naše profesionalno razmišljanje. Zato bi želeli v ta proces vključiti kar najširši krog članov našega Združenja, pa tudi oddelek za socialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti. Pri načrtovanju kodeksa stroke izhajamo iz vrednot, ki so plod mednarodno doseženega soglasja in so opredeljene v:

- splošni deklaraciji o človekovih pravicah
- konvenciji OZN o pravicah otrok
- Deklaraciji o psiholoških pravicah otrok
- nacionalni zakonodaji in pravilnikih
- modelih dobre strokovne prakse

V postopku izdelave kodeksa izpostavljamo tiste točke, ki so pri obravnavi lahko najpogosteje ogrožene. S tem v povezavi izdelujemo tudi poročilo o pravicah otrok v zunajdružinski vzgoji, izhajajoč iz konvencije o otrokovih pravicah; poročilo bo predstavilo stanje na tem področju pri nas.

V delovni skupini za izdelavo etičnega kodeksa sta do sedaj nastali dve delovni gradivi: "Tretji osnutek etičnega kodeksa za delavce, ki delajo z otroci in mladostniki", povzet po delovnem gradivu FICE ter "Etični kodeks socialnih pedagogov Slovenije", ki je poskus opredelitve do sedaj znanih izhodišč ter seznam odprtih vprašanj, na katera naj bi pri izdelavi kodeksa še odgovorili.

Za delo v sekciji je pokazalo zanimanje osemindvajset članov Združenja, na poziv za pripravo pismenega prispevka pa se jih je odzvalo pet. Na sestanku sekcije smo njihovo gradivo obravnavali ter načeli še več perečih vprašanj, s katerimi se srečujemo v svoji strokovni praksi in v nas odpirajo etična vprašanja. Računamo, da bomo postopoma vzpodbudili tudi druge socialne pedagoge, da bodo o teh vprašanjih več razmišljali in da bodo svoja razmišljanja v večji meri tudi

objavljali, saj je o tem pomembnem vidiku našega dela le malo člankov. S tem bi poskušali zagotoviti postopno zorenje etične misli socialnih pedagogov, katerega končni rezultat naj bi bilo sprejetje etičnega kodeksa, ki naj ne bi bil le zbirka pravil, postavljenih od nekoga drugega. Želeli bi, da bi kodeks odseval tisto, kar praktiki resnično razmišljajo in kakor delujejo.





# Metodično spremljanje praktikantov socialne pedagogike v vzgojnih zavodih

## Methodical supervision of social pedagogy students' placements in residential care homes

*Mitja Krajnčan*

### *Povzetek*

*Mitja Krajnčan, dipl. defekt, vzg. MVO, Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana.* Prispevek se ukvarja z metodičnimi možnostmi socialno-pedagoške prakse, s poudarkom na praksi v vzgojnih zavodih. Metodični osnutek je mogoče uporabiti tudi v drugih socialnopedagoških ustanovah oziroma na drugih delovnih poljih. Članek prikazuje pričakovanja vseh sodelujočih subjektov, in sicer vzgojiteljev in ustanove, študentov praktikantov ter fakultete, ki namešča praktikante. Predstavljen je koncept za spremljanje praktikantov, možni načini delovanja ter metode za vodenje in načrtovanje prakse. V zaključnem delu je nekaj različnih razmišljanj o razkoraku med teorijo in prakso.

*Ključne besede: praksa, vzgojni zavod, vzgojitelj, študent - praktikant, fakulteta, metode*

### **Abstract**

*This article deals with the methodical opportunities of social-pedagogic student placements, with an emphasis on practice placements in residential care homes. The methodical outline can also be used in other social-pedagogic institutions as well as in other fields of work. The article describes the expectations of all the collaborative participants in the employment of probationers, namely teachers and institutions, probationary students and faculties. An outline plan for supervision of probationers is presented, together with possible types of activity and methods for conducting and planning practice placements. The concluding section includes various reflections on the gap between theory and practice.*

*Key words: work practice, residential care homes, tutor, student probationer, faculty, methods*

*Teorija brez prakse je kot kolo brez "akse". (prof. dr. Alojz Kralj)*

## **1. Uvod**

Delovanje v neposredni praksi je želja skoraj vsakega študenta. Vendar se v času študija, posebej še pred koncem, poleg temeljnega vprašanja, kje bodo našli zaposlitev (po možnosti nekje na področju lastnih želja), mnogo študentov sprašuje, kaj je tisto, kar zdaj vedo in kako bodo lahko znanje uporabili v praksi.

Prispevek se usmerja na prakso študentov socialne pedagogike v vzgojnih zavodih, vendar je mogoče uporabiti ugotovitve tudi na drugih področjih socialnopedagoškega delovanja, kjer opravljajo prakso študentje socialne pedagogike.

Študentje, ki se odpravljajo na obvezno prakso, naletijo na tej poti na veliko zahtev, problemov, pričakovanj, predstav, nalog in vsebin, s katerimi se prvič srečajo. Prav tako se zastavlja veliko vprašanj strokovnim delavcem v vzgojnih zavodih ter na fakulteti, ki jih pošilja na prakso.

Iz osebnih izkušenj mentorjev, v pogovorih s praktiki in razpravah

ter analizah na fakulteti je vedno znova čutiti razkorak med teorijo in prakso kot tudi problematiko spremljanja praktikantov (Kiehn, 1985).

Da se praksa lahko – kolikor je to mogoče – dobro izpelje, je treba opredeliti “spremljanje praktikanta” in kompetence vseh treh strank.

Pri uvajanju študentov v prakso imamo več možnosti (Ach, 1991, str. 5):

- predpraktikum (dejavnosti in prva spoznavanja z institucijo pri vajah oziroma v pripravi na prakso);
- blok praktikum (preverjanje uporabnosti naučenega znanja v praksi - oblika tedenskih popoldanskih vaj študentov, npr. pet dni, 20 ur);
- praksa skozi ves mesec (v skupini, kjer se študent spozna že prej z varovanci, vzgojitelji in vodstvom, ter se tudi že dogovori o vseh podrobnostih glede dela).

## 2. Splošni pogoji in pričakovanja prakse

S praktikanti se ukvarja fakulteta, kot pošiljatelj na prakso, in institucije, v našem primeru vzgojni zavodi kot sprejemniki.

Tako se pogosto najdemo v prostoru, kjer se prepleta troje različnih pričakovanj. Ta pričakovanja niso vedno pozitivna, zato je zelo pomembno, da se praksa dobro pripravi in opredeli vloga vsakega posameznika.

Pregled pričakovanj vseh treh strank:

### 2.1. Pričakovanja fakultete

Vloga fakultete je nedvomno v tem, da postavlja zahteve praktikantom in usmeritve ustanovam, kakor tudi da kritično spremlja in analizira prakso z vsemi udeleženiimi ter uvaja novosti.

Načelno fakulteta pričakuje od praktikantov, da bodo dosegali predpisane učne cilje oziroma opravljali metodične vaje. Npr. fakulteta v Hessnu pozna za študente tretjega letnika tri različne stopnje dela (Ach, 1993):

1. stopnja orientacije
2. stopnja poskušanja in osamosvajanja
3. stopnja poglobljanja.

Fakulteta zahteva: “Praktikant mora biti sposoben, da se sooča z vzgojiteljsko resničnostjo v socialnopedagoškem delovnem polju; spoznati mora potrebe otrok in mladostnikov v njihovih specifičnih vzgojnih situacijah in delovati kot vzgojitelji v skupini; naučiti se mora načrtovati vzgojno-skupinsko delo v povezavi s člani skupine in drugimi sodelavci; po-

kazati mora kooperativne, demokratične, senzibilne odnose in realistično razumevanje zavodske vzgoje v družbenem razvoju." (Ach, 1995, str. 18)

Ustanove, kjer praksa poteka, se morajo strinjati z načrtom, cilji in namenom prakse.

Praktikanti morajo imeti dovolj časa za teoretično predelavo prakse v vzgoji. Fakulteta mora podati jasno in enoznačno predstavitev ciljev in tako oblikovati pričakovane zahteve do praktikantov pa tudi do ustanov, v katerih praksa poteka.

## ***2.2. Pričakovanja praktikantov***

Praktikanti nimajo nobenih konkretnih pričakovanj. Radi bi le prekusili teoretične in poklicne sposobnosti pri praktičnem delu v instituciji. V Nemčiji ugotavljajo, da imajo praktikanti zelo grobo predstavo o tem, kakšna naj bo praksa; veliko več vedo povedati o tem, kako naj se praksa spremeni. Praktikanti se v socialnopedagoških ustanovah počutijo preobremenjene, celo izkoriščane. Menijo, da je njihova kritika v ustanovi le redko zaželeno.

Vzgojitelji – mentorji v ustanovah navajajo, da praktikanti "ocenjujejo" delo ustanov bolj ali manj z grajami in zdi se, kot da ne znajo ničesar pohvaliti.

Prostor ni primeren za eksperimentiranje in veljavni koncepti komaj omogočajo možnosti za lastne ideje. Praktikantom se pogosto reče, česa ne smejo, ne pa, kaj je mogoče. To kaže na potrebe spremljanja ciljno-metodično dorečene prakse (Ach, 1995).

## ***2.3. Pričakovanja vzgojnih zavodov***

Tudi vzgojni zavodi so lahko obremenjeni s predsodki. Pogosto povedo, da so praktikanti ravnodušni in pasivni, oziroma da obremenjujejo vzgojno delo.

Pogosto samo kritizirajo in se pri konfliktnih neprimerno odzivajo. Z netočnostjo in neupoštevanjem dnevnega reda je povedano še pogosteje poudarjeno. Praksa vzgojnih zavodov to podkrepi s trditvami, da se praktikanti solidarizirajo z mladostniki in se z njimi povežejo proti vzgojiteljem.

Vzgojni zavod pričakuje od praktikantov, da bodo sposobni med strokovnim uvajanjem samoodgovorno delovati.

Sicer pa imajo vzgojni zavodi precejšen manevrski prostor, da lahko naredijo svoj zavod zanimiv za nove in sveže kadrovske moči (Ach, 1995).

Praktikante lahko motivirajo, da se bodo potegovali za delovno mesto vzgojitelja v njihovem zavodu, ali ga celo z neko neformalno "pogodbo" zavežejo, da bo nekoč "njihov".

### 3. Zamisli, sistematika in metodika spremljanja prakse v vzgojnih zavodih

Praktiki v Nemčiji pravijo, da je pedagoško delovanje v vzgojnem zavodu vse bolj birokratsko in plansko. Tako se morajo strokovni delavci ukvarjati z načrtovanjem službe, prostega časa, vzgoje, šole..., zdaj pa še z načrtovanjem izobraževanja, spremljanja in uvajanja praktikantov (Lambach, 1991).

Smiseln načrt za praktikante je tisti, ki se zdi smiseln praktikantu, vzgojnemu zavodu in fakulteti. Načrt je pogoj za zagotavljanje uspeha. Načrt je zaveza, da bodo zadane naloge izpeljane do konca. V načrtu so zapisani posamezni koraki, določajo se podrobnosti (prek tabel, shem), da se v praksi ne pozabijo. Gre za položaje, v katerih se odnosi in vedenja preizkusijo in kjer se uspeh učenja preverja ter usmerja k cilju (Fühne, Khorst, Schone, Stickdorn, 1979).

#### *3.1. Koncept za spremljanje praktikantov v vzgojnem zavodu*

Praksa mora prispevati k poglobljanju in dopolnjevanju pridobljenih znanj ter izurjenosti.

Vsak praktikant se mora pred prakso nanjo pripraviti z nekajkratnimi obiski in uvajalnim seminarjem (seminarska oblika predstavitve ustanove: študij zgodovine ustanove, konceptov dela, upravnih nalog, metod dela, dokumentacije, normalizacijskih postavk itd.), s spoznavanjem vseh delovnih polj zavoda (socialno delo, psihološko delovanje, poučevanje – šola) pa tudi hospitiranjem pri posameznih metodah dela v vzgojnem zavodu, šoli, delavnicah...

Seminar ima dve težišči:

- teoretično uvajanje;
- praktično dejavnost (prilagojeno poljem delovanja, dnevnomu ritmu in delu s posamezniki).

Po uvajalnem delu je predviden razgovor s ključnimi strokovnimi delavci, kjer se dogovorijo o delu kandidata na praksi (izobraževalni načrt, vsakodnevna praksa, način dela in sodelovanja itd.; Ach, 1991).

Praktikanti so vključeni v vzgojno skupino in ne nadomeščajo manjkajočih strokovnih moči. Delovni čas je prilagojen delovnemu času

strokovnih delavcev – vzgojiteljev, socialnih pedagogov. V okviru tega delovnega časa naj ostane tudi čas za potrebno, nujno in obvezno delo zunaj skupine.

Nič ni narobe, če praktikant med prakso prebiva v ustanovi (če za to obstajajo možnosti). Zaradi bližine s stanovalci zavoda si pridobiva uporabne, neposredne izkušnje, ki lahko prispevajo k boljšemu in neposrednejšemu vpogledu v življenje in delo vzgojnih zavodov.

### **3.1.1. Delovna polja uvajalnega seminarja (Ach, 1991, str. 15)**

1. Uvajanje praktikantov
  - a) ogled ustanove
  - b) predstavitev vseh sodelavcev
  - c) dogovor o delovnih okvirih
2. Uvajalni referat
  - a) po zgoraj omenjenih navodilih predstavitev vzgojnega zavoda
3. Opis organizacije
  - a) vrsta ustanove
  - b) nosilec
  - c) prostorski pogoji
  - č) osebje
  - d) financiranje in oskrba
4. Pedagoško–terapevtski koncept
  - a) cilji in naloge
  - b) merila za sprejem
  - c) skupine – skupinsko delo
  - č) stanovanjske skupine
  - d) druge oblike pomoči v ustanovi
5. Pedagoško–terapevtska služba
  - a) diagnostika
  - b) terapija
  - c) dopolnilno in nadaljnje poklicno izobraževanje
6. Šolsko in poklicno izobraževanje
  - a) zavodska interna šola
  - b) šola zunaj zavoda
  - c) poklicno izobraževanje znotraj zavoda
  - č) poklicno izobraževanje v okolici zavoda

7. Uvajanje v pedagoško-upravne naloge, spoznavanje formalnosti, npr. vodenje dokumentacije itd.
8. Uvajanje v pedagoško prakso
  - a) dnevno skupinsko delo v izmenah
  - b) spremljanje posameznika – člana skupine
  - c) pomoč pri domačih nalogah
  - č) prosti čas
  - d) seznanitev s strokovnimi delavci.

### **3.1.2. Izobraževalni cilji v spremljanju praktikantov (Kiehn, 1985, str. 1)**

Praktikant mora:

1. spoznati polja delovanja ustanove,
2. izkusiti resničnost vzgoje v ustanovi in preizkusiti posredovano teoretično znanje v njej,
3. biti občutljiv za kooperativno, demokratično vedenje in odnose z mladimi ter strokovnimi delavci,
4. dobiti jasno predstavo o lastnih pedagoških sposobnostih in izkusiti svojo obremenljivost ter svoje meje; pri tem si je treba prizadevati, da pogoje za vstop oblikujemo tako, da je praktikant motiviran za delo v vzgojnem zavodu,
5. razumeti družbeno-politične spremembe in gibanja, ki vplivajo na zavodsko vzgojo in jo pogojujejo.

### **3.1.5. Navodila praktikantom (Kiehn, 1985, str. 5)**

1. Med prakso mora praktikant opazovati enega od mladostnikov v svoji skupini in podati poročilo na zaključni konferenci, ob določenih nejasnostih pa se posvetovati z mentorjem;
2. dobi nalogo, da na podlagi dokumentacije dokonča vzgojni načrt mladostnika;
3. praktikant mora napisati kratek seminar, ki si ga izbere sam med vzgojiteljskimi sestanki, konferenco;
4. praktikant mora predstaviti seznam, pregled vseh iger, ki se jih mladi v njegovi skupini posebej radi igrajo;
5. v primeru, da mu je omogočeno, z mladimi v svoji skupini načrtuje in izpelje doživljajskopedagoški vikend;

Praktikant naj poroča o tem, kje vidi praznine in pomanjkljivosti teoretičnega izobraževanja.

#### 5.1.4. Praktična polja zavodske vzgoje, pomembna za praktike (Ach, 1991, str. 15)

- Spoznavanje organizacijskega poteka (prikaže ga vodja zavoda);
- opazovanje dela in življenja v zavodu, pogovori s sodelavci, mladostniki, zbiranje informacij od različnih "strank", udeleženih v življenju in delu vzgojnega zavoda;
- seznanjanje s pedagoškim poljem dela, metodami in cilji institucije kot tudi vizijo dela in življenja v prihodnjem obdobju;
- spoznavanje dokumentacije otrok in mladostnikov, ki so v vzgojnem zavodu. Oblikovanje pomembnejših vsebinskih točk in njihova analiza;
- spoznavanje razlogov za napotitev, vzrokov in socialnega ozadja otrok in mladostnikov;
- analiza vedenj in razlogov, ki jih napotilec opredeljuje kot odločujoče;
- analiza sprotnih poročil; posebna usmerjenost do meril pozitivnih in negativnih opredelitev dosežkov ustanove;
- analiza odnosov s socialno okolico, iskanje novih možnosti;
- prosti čas in zasebnost v vzgojnem zavodu;
- analiza usmerjenosti in strokovnega odnosa do staršev oziroma med vzgojitelji;
- skupna (z vzgojiteljem) priprava skupinske dejavnosti, pogovorov, vodenje sestankov, analiziranje metodičnih vidikov poteka pogovorov, sestankov, skupinske dinamike itd.;
- vodenje strukturiranega dnevnika, namenjanje pozornosti vzgojnim situacijam, optimalnost vedenja/reakcij/ravnanja v konfliktnih situacijah in pri uresničevanju zglednega odnosa;
- udeležba na skupinskih sestankih;
- vpogled v administrativno in gospodarsko delo ustanove, v finančno poslovanje;
- oblikovanje sociograma skupine, v kateri dela.

S podpisom se ustanova obveže, da bo ponudila ustrezen katalog nalog.

#### 3.2. Metode vodenja prakse

Spremljanje oziroma vodenje prakse poteka na različne načine (Ach, 1991, str. 30):



1. prek mentorja v vzgojnem zavodu,
2. prek vzgojiteljskega teama,
3. prek vodje vzgojnega zavoda.

Kot nujna so se pokazala tudi redna posvetovanja s praktikanti.

### 5.2.1. Posveti s praktikanti

Razlikovati je treba med pogovori s praktikanti in posveti.

Pogovor s praktikanti je vsakodnevni pogovor z mentorjem o praksi in delu (načrtovanje, spremljanje, refleksija – evalvacija). Praktikant mora od mentorja izvedeti, kako poteka organizacija (npr. ureditev skupine, žepnina, pravila izhodov, prosti čas, dnevni red...).

V skupini preizkusi teoretična znanja in praktične spretnosti; osebno se sooča z mladimi in s seboj. Prav tako je nujno, da predela dogajanje.

Vodja zavoda oziroma mentor vodi posvet o praksi; navzoči so strokovni delavci v vzgoji (vzgojitelji, učitelji, socialni delavci, psihologi), in sicer štirikrat oziroma dvakrat med prakso. Pogovor poteka o perečih zadevah, ki se dogajajo v zavodu ali so vezane na praktikante same, njihove probleme, gledišča, predloge, ali pa so obravnavani posveti razdeljeni po temah (prosti čas, kompetence vzgojiteljev, sodelovanje med sodelavci itd.; Ach, 1991).

### 5.2.2. Spremljanje prakse

S spremljanjem prakse razumejo "odnos med strokovnjakom in praktikantom, pri čemer praktikant dobiva podporo pri oblikovanju svoje poklicne samopodobe v povezavi s izvajanjem dela". Samopodoba se povezuje z osebo in metodičnim delovanjem, s poudarkom, da izhaja iz prakse in je usmerjena nanjo.

Metodično ravnanje in senzibilizacija praktikantov sta visoki zahtevi, postavljeni mentorjem. Po Martinu (Ach, 1991) "vzgoja ni samo določena dejavnost, ampak izraz neke drža, vedenja". V našem primeru mislimo na mentorja, in sicer na njegov odnos do otrok in mladostnikov, pa tudi njegovo vodenje praktikanta.

Rotenhahn (Ach, 1991) pravi, da za primernost prakse ni odločilno, kaj bodo tam počeli, ampak predvsem, kdo v ustanovi dela, posebej pa, kdo so mentorji.

Literatura navaja, da se od mentorja pričakuje:

1. da je strokovnjak na svojem področju,
2. da pozna prakso iz lastnih izkušenj,

3. da pozna osebne kakovosti praktikantov, da jih zna oceniti ter stvarno in situacijsko spodbuditi.

Praksa prinaša določene učinke, ki se lahko odražajo na osebnosti praktikanta in vplivajo na njegov strokovni razvoj, zato je treba s prakso ravnati zelo pozorno in z vso resnostjo.

### 5.2.5. Svetovanje praksi

Izvajanje prakse, kjer je nosilec mentor ali vodja, mora biti dopolnjevano s svetovanjem in če je mogoče s supervizijo. Praktikanti potrebujejo pomoč pri iskanju svoje vloge, pri razvoju vzgojnega sloga in pri ozaveščanju čustev, delujočih v poklicnem delu.

Schiller (Ach, 1991) usmerja supervizijo v učne metode za specifične poklicne skupine socialnih pedagogov s ciljem, da bi razvijali metodično delovanje: analizo, diagnozo, vrednotenje, nadzorovanje pedagoških procesov. Metoda pomaga praktikantom pri mnogih odprtih vprašanjih, ki se pojavljajo med delom in življenjem v vzgojnem zavodu. Pomembno je, da se v oblikovanje poklicne identitete vključijo teoretična znanja, usmeritve in veščine.

Avtorji poudarjajo, da imajo boljše izkušnje s skupinskimi oblikami supervizije.

Cilj šole ustreznega vedenja v praksi, po Siegersu (Ach, 1991, str. 21), je tako za praktikante kot za mentorje naslednji:

1. narediti razpoznavne različne dejavnosti in položaje, kjer moramo iz različnih možnosti vedenja izbrati tisto, ki bo učinkovito;
2. pridobiti si držo, ki ni posestniška, ponuja pa toplino, empatičnost, pristnost in neposrednost;
3. usmerjati v dobro vključenost delovanja organizacije (da sprejme delitev nalog, da je zmožen shajati s kolegi in sodelavci, da sprejema vplive in se izpopolnjuje);
4. doseči višjo stopnjo ozaveščenosti in varnosti glede čustev;
5. izoblikovati vlogo vzgojitelja in ne pomočnika (samospoznanje, razvoj lastnih zmožnosti);
6. znati ohranjati razdaljo (zasebnost) ob ustvarjanju odnosov in ob zgrajenih odnosih z varovanci;
7. posredovati optimalen prispevek v okviru smernic ustanove;
8. upravljati s procesi vplivanja;
9. znati vključiti novosti v svoj delovni proces;

10. kritično reflektirati svoje delovanje;
11. ustvarjalno prispevati k vzgojnemu delovanju kolegov;
12. znati vnesti lastno osebo v proces vzgoje;
13. znati zaznati, kaj je za vzgojo pomembno, dosegljivo in razpoložljivo;
14. biti večč vedenja in delovanja v skupini;
15. krepiti svojo poklicno identiteto, npr. delati samostojno, inovativno, in se ne puščati določati s strani drugih poklicev;
16. oblikovati ustvarjalno in različno delovanje (kar pomeni tudi znati živetvi s tveganjem);
17. razvijati samoselekcijo: razlikovati med svojimi močnimi in šibkimi stranmi, sprejeti lastno omejenost in ustrezno ravnanje;
18. dosegati razpoznavno angažirano delovanje, spoznati strokovnost sodelavcev in jim ponujati podporo;
19. izboljševati diagnostično znanje v svoji skupini;
20. združevati teorijo in prakso.

#### **3.2.4. Delovna shema spremljanja praktikov v skupini (Ach, 1991, str. 25)**

##### **a) Predstavitveni del**

1. Prostorska porazdelitev in zmogljivosti
2. Stanovalci (število, starost, spol, pregled razlogov namestitve posameznikov v vzgojni zavod, kot tudi njihovo stanje, pregled sedanje skupinske strukture in skupinske problematike)
3. Sodelavci v skupini (pedagoško, upravno in ostalo osebje; število, starost, spol, strokovne kvalifikacije, delovna področja osebja)
4. Delovni pogoji (delovni čas, delovne značilnosti)
5. Materialne zagotovitve (pregled delovnega gradiva, revij, infrastruktura zavoda, pregled športnih in igralnih sredstev itd.)
6. Koncept navodil (časovno načrtovanje praktikumov, metodika navodil)

##### **b) Informacijski del**

1. skupinski koncept
  - postavljeni cilji
  - metodika doseganja pedagoških ciljev
  - uporaba vzgojnih metod
  - doseganje individualnih vzgojnih ciljev

## 2. organizacija

- dnevni potek – dnevni red
- skupinska ureditev – skupinska pravila
- pristojnosti mladostnikov, vzgojiteljev, praktikantov

## 3. naloge praktikantov

- pisne naloge, poročila
- seminarska naloga, študijski dnevi
- posveti o praksi
- analiza prakse

c) *Diskusijski del*

1. oblikovanje pedagoških predstav in zahtev do praktikantov
2. pričakovanja vzgojiteljev, mentorjev
3. pričakovanja praktikantov
4. pobude in možnosti realizacije ter preverjanja uporabnosti
5. razvoj skupnega koncepta delovanja

d) *Potek delovanja prakse*

1. izmensko delo (podvojena služba – dva vzgojitelja v skupini)
2. postopno uvajanje k samostojnemu delu
3. postopoma razširitev področja odgovornosti in pristojnosti
4. spontano in načrtovano prevzemanje pedagoških in prostočasnih pobud (projektno delo)

### 3.2.5. Shema načrtovanja praktičnih dejavnosti v času prakse (Ach, 1991, str. 27)

teden	1.	2.	3.	4.
1. spoznavanje in opazovanje				
2. spremljanje domačih nalog				
3. spremljanje prostega časa				
4. vodenje sestankov pogovorov				
5. študij dokumentacije				
6. pogovor o praksi z učitelji, vzgojitelji, mentorjem				
7. pogovori o praksi z vodjo vzgojnega zavoda				
8. spontane iniciative				

9. sodelovanje pri: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sodnih razpravah</li> <li>• obiskih pri starših</li> <li>• stikih z učitelji</li> <li>• stikih z učitelji praktičnega pouka (mojstri)</li> <li>• oblikovanju praznovanja</li> <li>• konferencah</li> </ul>				
10. uvajanje v samostojno delo				
11. morebitna izpeljava doživljajsko-pedagoškega vikenda				
12. projektno delo: načrtovanje, izpeljava in evalvacija – refleksije				

§situacije niso v zaporedju, ampak so naključne.

### 3.2.5.1. Okvirno načrtovanje prakse po četrletjih (Ach, 1991, str. 30)

#### 1. četrletje

uvajanje, pomoč pri domačih nalogah, oblikovanje prostega časa, pogovori o praksi, študij dokumentacije, uvajanje v samostojno delo, sodelovanje na sestankih, v skupinskih pogovorih, posvetih praktikantov, vzgojiteljskih sestankih.

#### 2. četrletje

nadaljevanje tem in delovanja iz prvega kvartala, projektno delo, izdelava vzgojnega načrta, razvojnih poročil (observiranja).

#### 3. četrletje

dopolnitev in dokončanje tem iz 1. in 2. kvartala, poročilo centrom za socialno delo ali sodiščem, spoznavanje diagnostičnih področij in metod pedagoško-psiholoških služb.

#### 4. četrletje

vklučitev drugih področij prakse, vpogled in uvajanje v načrtovanje in delo za vse leto, sociogram.

## 4. Težava v razmerju med znanostjo in prakso vzgojnih zavodov

Čeprav sta področji v vzajemnem odnosu in odvisnosti, nista brez trenj. Medtem ko se znanstveniki pogosto pritožujejo, da se praksa premalo opira na znanstvene dosežke in jih ne upošteva dovolj, je s strani praktikov

pogost očitek, da predlogi znanstvenikov nimajo neposrednih učinkov, nobenih neposrednih povezav z njihovim konkretnim delom oziroma, da sploh ni raziskovanja na področju zavodske vzgoje. Očiten razkorak med znanostjo in prakso je posledica dejstva, da se znanstveniki in praktiki gibljejo v različnih socialnih sistemih in imajo občasno različne vodilne interese, delovne pogoje in cilje kot tudi pomembna merila za nadzor uspeha.

Če razlikujemo znanost in prakso, vidimo, da se znanstveniki in praktiki gibljejo v različnih delovnih svetovih vsakdana: "Medtem ko je položaj socialnega pedagoga vtisnjen skozi stalno prisilo delovanja in odgovornosti, se lahko raziskovalec v odločujočih trenutkih umakne z zahtevu, ki jo narekuje status nevtralnega opazovalca. Medtem ko on opredeljuje situacijo, mora socialni pedagog v njej delovati." (Schilling 1995, str. 251) Tudi interesi spoznanj znanstvenikov se praviloma razlikujejo od praktikov v tem, da prvi nagibajo h generalizaciji, praktiki pa so usmerjeni k situacijsko specifičnim orientacijam delovanja. Razlike so tudi v časovnem merilu, in sicer so praktiki pod visokim pritiskom delovanja in so usmerjeni na kratkoročne časovne dimenzije, medtem ko znanstveniki lahko zavzamejo srednje - ali dolgoročne perspektive. Cilj praktikov je posredovanje, sprememba subjekta in konteksta njegovega delovanja. Znanost se, nasprotno, usmerja na raziskovanje, analizo in razlago. Merilo uspeha za znanstveno delo je logična strogost - empirično jedro in teoretični temelji izjav (Schilling, 1995).

## 5. Sklepne misli

Ali lahko izboljšamo sodelovanje med teorijo in prakso? Ali je sodelovanje med prakso in teorijo na socialnopedagoškem področju le mit?

Obstaja potreba po višji in bolj diferencirani, metodično večji socialnopedagoški praksi; vendar "država najprej potrebuje ozemlje, šele potem bo lahko imela volitve za predsednika". Glede na trend in potrebe ter "capljanje" za Evropo v Evropo bo socialna pedagogika dobila možnost za samouresničitev, da bo lahko uresničevala zahteve prakse in omogočala boljše sodelovanje.

Zelo pomembno je, da se vse tri stranke, sodelujoče v praksi, bolj zavedajo pomembnosti dobre prakse, ki jo omogoča samo tesno sodelovanje in dejavna vloga vsakega udeleženca. Vsakdo mora videti svoj interes, da bi lahko bil motiviran za skupnega; saj - kot smo rekli uvodoma - teorija brez prakse je isto kot kolo brez osi...

Socialni pedagog, kot pravi A. Žižak (1997), naj bi bil ustrezen kom-

plement znanj, veščin in osebnosti. Nova teorija o vzgoji, kot pravi Soisson (1997, str. 97), "predstavlja model človeka, kateremu se pripisuje naraven interes za pripoznanje (*recognition*) in sposobnost refleksije. Na temelju svojega znanja in izkušenj je človek sposoben namernega in načrtnega delovanja, ki pa ga na podlagi izkušenj lahko popravlja."

Tudi oblikovanje, razvijanje in "popravljanje" prakse je skupna naloga, ki mora prav tako rasti z izkušnjami vseh, v prakso vpletenih strank, z dinamičnim in kritičnim prepoznavanjem in refleksijo.

## Literatura

Ach, P. (1991), *Versuch einer methodischen Praktikantenbetreuung in der Heimerziehung*. V: Knab, E. (Hrsg.), *Heimerziehung*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH, 5 – 51.

Fühne B., Kohorst C., Schone R., Stickdorn D., (1979), *Verbundsysteme in der Heimerziehung*, Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

Kiehn, E. (1985), *Anleitung von Praktikanten im Heim*, rokopis.

Lambach, R. (1991), *Stand der Diskussion in der Heimerziehung*. V: Petermann F. (Hrsg.), *Analyse von Leistungsfeldern der Heimerziehung*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH, 9–25.

Schilling, J., (1995), *Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik*, Neuwid: Hermann Luchterhand Verlag GmbH.

Soisson, R., (1997), *Družbena ekologija in polje vzgoje, ali kdo se uči od koga*. *Socialna pedagogika* 1, št.2, str. 87–101.

Žižak, A., (1997), *Elementi kompetentnosti socialnih pedagogov*. Predavanje na 1. kongresu socialnih pedagogov, Kompetence socialnih pedagogov, Bled 1997.





# O položaju in statusu socialnih pedagogov - vzgojiteljev v zavodih - v evropskih deželah

## About the situation and status of social pedagogues - residential care workers - in European countries

*Wolfgang Trede*

*Wolfgang Trede,  
Dipl. Paed., Im  
Oschle 12/,  
72070 Tübingen  
14.441 Zeichen.*

Če spremljamo dolgoročne trende razvoja zavodske vzgoje v Evropi, opazimo mnoge skupne značilnosti (temeljitejša analiza v Trede, 1996). Te podobnosti se nanašajo tako na vzporedni razvoj politik pri pošiljanju otrok v zavodsko oskrbo (več ambulantnih oblik dela, več nameščanja v rejniške družine) kot tudi na podobnosti v vsebinah in ciljih, ki naj bi jih zavodska vzgoja zagotovila in dosegala (več kratkotrajnih namestitvev - tako imenovanih kratkih tretmanov, intenziviranje oblik dela s starši, večje vpletanje socialnega okolja v potek institucionalnih programov).

Podobnosti med evropskimi deželami opazimo tudi, če analiziramo institucionalne spremembe. Le-te se kažejo predvsem v raznolikosti vrst in oblik pomoči ter v njihovem umeščanju v neposredno življenjsko okolje. Ker poklicni diskurz, ki se nanaša na zavodsko vzgojo v Evropi, doslej ni bil posebno živahen, je ugotovljena usklajenost razvoja presenetljiva. Skladnosti in primerljivosti med različnimi deželami pa tovrstna analiza razvoja ne kaže v izhodiščih, usmeritvah in intenzivnostih procesov profesionalizacije poklicev, ki jih najdemo na področju zagotavljanja pomoči in vzgoje mladih s težavami v socialni integraciji.

Z omenjenimi spremembami (decentralizacija, umeščanje pomoči v neposredno okolje in drugo), z novimi nalogami in odprtostjo zavodske vzgoje ter spremembami v populaciji, ki je usmerjena v zavode, se je močno spremenila poklicna vzgoja vzgojitelja - socialnega pedagoga. V vseh deželah Evrope najdemo večanje profesionalizacije vzgojiteljskega poklica, za katerega se je oblikovala specifična edukacija. Primerjalne študije, ki so analizirale tovrstne edukacijske programe (Gottesman 1991, 1994; Colton&Hellinckx 1995; Madge 1994), kažejo na strinjanje o tem, da je v zavodih najpomembnejša kakovost dela, pedagoško osebje in primerni normativi za velikosti skupin. Oboje omogoča intenzivne osebne stike in s tem poglobljeno pedagoško spremljanje. Prav tako najdemo stičnosti in strinjanja o potrebnosti stalnega strokovnega spopolnjevanja strokovnega osebja v zavodih, tako v oblikah mentorstva, praktičnega svetovanja kot supervizije. Vendar pa gre na tej ravni - med evropskimi deželami in njihovo zavodsko vzgojo - bolj za strinjanje o splošnih standardih in za skladnosti v željah, kakor pa za enovite standarde, ki bi v različnih deželah zagotavljali enovito prakso.

V primerjalni analizi izobraževalnih programov za vzgojitelje/ice iz devetih dežel (Danske, Finske, Francije, Nizozemske, Izraela, Kanade, Hrvaške, Madžarske, ZDA) je avtor Waaldijk (1994) prišel do zaključka: "... Človek je presenečen nad izjemno različnostjo tipov profesionalnih izobraževalnih programov za zavodsko vzgojo v različnih deželah. Verjetno bi težko našli še kakšen drug poklic, kjer je toliko različnosti v poklicni pripravi zanjo." (ibid, 1994, str. 225). Razlike, o katerih govori Waaldijk, se ne nanašajo zgolj na predmetnik, temveč tudi na izobrazbeno raven, skladnost vstopnih pogojev in trajanje edukacije. Razpon sega vse od informativno usmerjenih nekajtedenskih uvodnih programov v smislu "treninga na delovnem mestu", pa do temeljitih in obsežnih univerzitetnih študijskih programov, poimenovanih Socialna pedagogika in/ali Socialno delo. Za zunanjega opazovalca je verjetno nerazumljivo, da v nekaterih

velikih Evropskih deželah hkrati obstajajo tako različni programi. V nemški zavodski vzgoji imamo na primer vzgojiteljice v SOS otroških vaseh (posebna oblika zavodskega dela, ki se je iz Avstrije razširila po celem svetu in kjer "vzgojiteljica" živi z otroki v hiši, vas pa sestavlja več takšnih enot), ki nimajo nobene ali zgolj kratke interne izobraževalne programe. V drugih zavodih delajo vzgojitelji, ki so končali visoko strokovno izobraževanje in dosegli raven "državno priznanega vzgojitelja/ice", kar je standardna socialnopedagoška kvalifikacija. Obstajajo pa tudi štiriletni univerzitetni izobraževalni programi "diplomiranih pedagogov – smer socialna pedagogika".

V vrsti dežel, Nemčija je ena od njih, na splošnih pedagoško orientiranih študijskih programih le redko obravnavajo specifične strokovne vsebine, prilagojene zavodskemu področju, saj so programi namenjeni predvsem izobraževanju vzgojiteljic v predšolski vzgoji (primerjaj Alstedt 1996).

Za Evropo lahko trdimo, da je matični študijski program za zavodsko vzgojo Socialna pedagogika, kar velja za Belgijo, Nemčijo, Nizozemsko, Skandinavske dežele (in Slovenijo – dodala prevajalka). Podobna je tudi profesionalna usmeritev v Veliki Britaniji in na Irskem, pri čemer prihaja do razlik v terminologiji, saj je tam ta poklicni profil poimenovan (in združen) v "socialno delo". V vrsti dežel, med njimi posebej izstopa Francija (specialni pedagog), pa tudi Slovaška, francoski del Švice, Češka in Madžarska, v tovrstnih izobraževalnih programih še vedno prevladuje specialno in "zdravilno" pedagoška (Heilpädagogische Orientierung) usmeritev. V Grčiji in na Portugalskem še ni izoblikovanih posebnih izobraževalnih programov za to področje.

Stopnja profesionalnosti strokovnih delavcev, s čimer je mišljen delež ustrezno educiranih vzgojiteljev – socialnih pedagogov znotraj zavodske vzgoje, se v evropskih deželah zelo razlikuje. Zlasti Nemčija, Nizozemska in skandinavske dežele se lahko pohvalijo z zelo visokim deležem ustrezno izobraženih pedagoških delavcev v zavodih. Delavec z ustrezno izobrazbo je nad 80% in le 20 % delavcev nima zahtevane izobrazbe. Na drugem delu kontinuuma glede stopnje in deleža profesionalne in strokovne ustreznosti kadrov so Grčija, Portugalska in nepričakovano tudi Anglija in Irska. Velik delež ustrezno usposobljenega kadra v zavodih imajo tudi v deželah srednje Evrope, na Poljskem, Slovaškem, v Sloveniji, na Češkem in Madžarskem. V zvezi s tem velja omeniti, da v nekaterih od teh dežel še vedno prevladuje tako imenovana "defektološka usmeritev", četudi so v zadnjih letih in v obdobju

političnih sprememb vidni premiki v socialnopedagoško orientacijo.

V ilustracijo in primerjavo navajam nekaj podatkov:

V Nemčiji lahko, glede na poklicni profil in stopnjo izobrazbe vseh zaposlenih v zavodski vzgoji, ugotovimo tri razvojne poteze. Prva je v tem, da se je število tistih, ki so brez vsake primerne izobrazbe, v zadnjih letih bistveno zmanjšalo. Podatek iz leta 1994 kaže, da se je delež vseh neustrezno izobraženih (vključeni so pedagoški in nepedagoški delavci v zavodih) zmanjšal na 18 %. Druga je v tem, da se je bistveno povečal delež ustrezno socialnopedagoško izobraženega kadra, leta 1994 kar 55%. Tretja v tem, da se je delež pedagoških delavcev z visoko in univerzitetno izobrazbo (visoke strokovne šole in univerzitetni programi Socialne pedagogike) bistveno povečal v primerjavi s prejšnjim desetletjem. Delež pedagoških delavcev z visoko izobrazbo za posamezna področja izvendružinske vzgoje v Nemčiji je bil leta 1994 - 17% na področju zavodske vzgoje in 58 % na področju stanovanjskih skupin (primerjaj Nemški zavod za statistiko, 1996).

V Angliji navaja poročilo "Warner Inquiry" (1992), da 41% ravnateljev zavodov in 80% ostalega osebja v lokalnih zavodih nima nobene ustrezne kvalifikacije. Hkrati navaja tudi podatek, da je bil delež obeh struktur v zavodih, kamor so bili otroci prostovoljno nameščeni, 10% za vodstvo in 20% za osebje. Razmerje med obema profiloma z neustrezno izobrazbo v zasebnih zavodih pa je 45% in 50% (Madge, 1994, str. 103).

Zdi se, da v mnogih evropskih deželah delo v vzgojnih zavodih ni cenjeno, v najboljšem primeru doseže status semi-profesije s "slabim glasom". Kaže, da je vzgojno delo in vzgojiteljski poklic v zavodu, tudi v deželah, ki dosegajo dokaj visoko stopnjo ustrezne kvalifikacijske strukture, v širši javnosti še vedno doživljano kot delo, ki je hkrati zelo naporeno in altruistično-požrtvovalno. Da pa to delo ne prinese niti hitrih, niti velikih uspehov ter je zato nepriljavno. "Vzgaja lahko kdorkoli", je verjetno še vedno trdno zasidrano mnenje, ki prispeva k takemu stanju. V tem lahko najdemo razloge, ki pedagoške in socialne poklice v duhu klasične teorije o poklicih, označujejo kot "ne-poklice". To posledično v jeziku sociologije poklica pomeni, da mora biti tisti, ki ponuja svoje delo "na trgu dela", sposoben združevati nepogrešljive in temeljno različne "... sposobnosti ..." ter se hkrati izogniti pasti, da bi to delo lahko opravljal "vsakdo" (v Beck, Brater, Daheim 1980, str.39). Prav takšno sliko si je javnost o zavodski vzgoji žal izoblikovala. Da je to delo, ki ga lahko vsakdo opravlja.

In kaj še dodatno zmanjšuje družbeni ugled vzgojiteljskega poklica? Menim, da k temu prispeva tudi dejstvo, da je vzgojiteljski poklic v prevladujoči "moško dominirajoči" družbi predvsem ženski poklic. Da je to poklic, ki upošteva njegove bistvene značilnosti, spominja na materinsko vlogo in na vlogo gospodinje. (Primerjaj Herrenbrueck, v zborniku kongresa "Liebe allein ist nicht genug", v tisku).

Iz Francije poročajo, da na nobenem drugem področju socialnega in vzgojnega dela ni tako visokega deleža neizobraženih delavcev, kakor prav na področju zavodske vzgoje. Praksa kaže, da se v francoskih zavodih mnogi delavci zaposlijo zgolj zaradi tega, da si pridobijo potrebne izkušnje, ki jim nato odprejo vrata v edukacijo na področju socialnega dela. Ko te izkušnje pridobijo, se v zavod ne vrnejo več. Iz mnogih drugih dežel poročajo, da se srečujejo z velikimi težavami pri pridobivanju kadra, še težje pa pridobijo moške sodelavce.

Ker je osebni dohodek oziroma plačilo za delo v naši družbi pomemben indikator družbenega statusa poklica in ker je z dohodkom povezan poklicni ugled, se zdi zanimivo primerjati višine mesečnih zaslužkov vzgojiteljev in vzgojiteljic v zavodih v prvih letih njihovega dela, v različnih deželah Evrope. Mednarodna organizacija za zunajdružinsko vzgojo, FICE, je leta 1989 izvedla anketo o višini plačila za vzgojno delo v zavodih. Rezultati so pokazali, da je razpon plačila glede na dežele izjemno velik. Na eni strani so dežele kot so Italija, Francija in Anglija s povprečno plačo od 1.400 do 1.700 švicarskih frankov. Na drugi strani so dežele kot je Danska, z dvakrat višjim plačilom za isto delo, kar zneso 3.180 švicarskih frankov. Seveda moramo te razpore primerjati tudi s siceršnjimi povprečnimi dohodki v teh državah ter z ravnijo stroškov, ki jih življenje v različnih deželah zahteva. Kljub temu te razlike verjetno niso pogojene zgolj s fiskalnimi in makroekonomskimi razlikami med naštetimi državami. Verjetno jih lahko razumemo kot dodaten pokazatelj, da je vzgojiteljski poklic v zavodih v različnih deželah Evrope različno vrednoten. Vsekakor je na Danskem vzgojno delo z mladimi s težavami v socialni integraciji (kar velja tudi za druge skandinavske dežele) bolj cenjeno in zato tudi višje denarno vrednoteno.

Tema, ki že vrsto let zaposluje evropsko razpravo na področju zavodske vzgoje, je **pretok kadra**, ki zlasti prizadene otroke in mladostnike v zavodih in stanovanjskih skupinah, saj onemogoča vzpostavljanje trdnjših medosebnih vezi, ki jih prav ti mladostniki še posebej potrebujejo. Raziskava Guentherja in Berglerja (1992), izvedena v Nemčiji, je pokazala, da so se v zavodih, ki so bili zajeti v raziskavo, v dveh letih

menjali vzgojitelji v vsaj polovici pedagoških timov. Hkrati sta ista avtorja ugotovila, da je med zaposlenimi pedagoškimi delavci v zavodih veliko nezadovoljstva, ki se je nanašalo predvsem na nezadovoljstvo z delovnimi pogoji:

- nezadovoljstvo z delovnim časom in delom v izmenah, ki ga delavci z različnih vidikov doživljajo kot obremenjujoče;
- nezadovoljstvo z zaslužkom;
- nezadovoljstvo z nizkim statusom, ki ga dosega poklic v družbi;
- in nezadovoljstvo z omejenimi možnostmi za poklicno napredovanje oziroma težavami, vezanimi na menjavo delovnega področja.

Nekatere izmed omenjenih šibkih točk postanejo vidne že kmalu po vstopu na delo. Pripravnštva niso dovolj dobro spremljana, ni dovolj dobro organiziranega mentorstva niti supervizije, kar mladi vzgojitelji/ce doživijo kot čezmerno obremenitev. Tako v njih kmalu dozori odločitev, da na tem delovnem mestu ne bodo dolgo vztrajali.

Vendarle vsi rezultati te študije, ki temelji na vzorcu 614 pedagoških sodelavk/cev, le niso tako črnogledi. Mnenja tistih, ki dalj časa vztrajajo pri tem delu, kažejo na večje zadovoljstvo in tudi na delovne naloge gledajo manj obremenjeno.

Rezultati na Danskem izvedene študije kažejo, da tam ne poznajo niti težav pri iskanju ustreznih educiranih vzgojiteljev/ic, niti se ne soočajo s pretirano veliko fluktuacijo. Verjetno lahko ta dejstva povežemo z boljšimi delovnimi pogoji, ki jih ta dežela zagotavlja vzgojnemu zavodu, kar posledično pomeni tudi večje zadovoljstvo delavcev. Ulrich Schmid pravi, da je "veselje z delom" temeljni kamen in ena izmed najbolj pomembnih spremenljivk, ki vplivajo na uspešnost zavodske vzgoje. Le zadovoljni vzgojitelji lahko z otroki in mladostniki vzpostavljajo tesne osebne stike ter prenesejo in predelajo psihične in druge obremenitve, ki iz teh odnosov izvirajo. Tako dajo mladim tisto, kar ti v svojem razvoju najbolj potrebujejo in zaradi česar so bili v zavodsko vzgojo napoteni.

Poleg doslej omenjanih, predvsem zunanjih problemov in ovir pri profesionalizaciji dela v vzgojnih zavodih, se izrisujejo tudi nekateri notranji problemi, ki jih lahko povežemo z naravo tega dela. Dejstvo je, da je zelo težko natančno opredeliti, kaj so temeljne in osnovne kompetence vzgojnega osebja in da je težko odgovoriti na vprašanje, kaj opredeljuje "profesionalno ravnanje" na tem področju. Ali morajo vzgojitelji/ice obvladati teoretična znanja, in katera? Katera znanstvena disciplina se temu delu s svojim teoretičnim "orodjem" najbolj približa? Pedagogika, psihologija, sociologija ali (trenutno v Nemčiji v nekaterih krogih zelo odmevna dis-

kusija) "teorija in praksa socialnega dela"? (Širši pojem, ki skuša združiti socialno pedagogiko in socialno delo - opomba prevajalke) Ali za to delo ne zadostujejo že osnovni teoretično-praktični humanistični koncepti "dobrega človeka", ki povezujejo ljubezen in empatijo do otrok z lastnimi življenjskimi izkušnjami in obvladanjem praktičnih postopkov? Zdi se, da na področju institucionalne - zavodske vzgoje - ostajajo ta vprašanja še vedno odprta.

To negotovost in nejasnost lahko povežemo s siceršnjo strukturno negotovostjo pedagoških metod nasploh, ki zadeva celotno pedagoško področje. Verjetno se je težko sprijazniti z dejstvom, da je na tem polju skorajda nemogoče natančno opredeliti in klinično preizkusiti veljavne tehnike in postopke, ki bi vselej in zanesljivo delovali. Zdi se, da pedagoško ravnanje na področju zavodske vzgoje izhaja iz spektra znanstvenih in praktičnih "vsakodnevni" teorij ter iz njih izvirajočih temeljnih konceptov in prepričanaj o razvojnih in edukacijsko-vzgojnih procesih. Iz njih mora vzgojitelj v konkretnem vsakodnevem delu, opraviti še prilagoditve, ki se nanašajo na konkretnega otroka-mladostnika. Ob naštetem, ne smemo pozabiti tudi na pogoje in omejitve, ki izvirajo iz institucionalizacije, načina delovanja ustanov, časovnih pritiskov in različnih pričakovanj, ki jih ima družba do teh ustanov. Vse to bi lahko opredelili z besedo "primanjkljaji v delovni tehnologiji", kar dodatno otežuje profesionalizacijo pedagoškega poklica nasploh. Omenjeni razlogi uvrščajo pedagoške poklice, v primerjavi s tradicionalnim modelom profesionalizacije, na raven "semi profesije".

Omenjenega stanja ne prekrijejo intenzivne vse-evropske razprave o metodah in razvojnih usmeritvah dela v zavodih. V mnogih od omenjenih dežel Evrope že vrsto let potekajo razprave o tem, ali naj bo edukacija vzgojiteljev za zavode usmerjena predvsem v prihoterapevtske metode, ali naj bodo to strokovnjaki, ki mladostnike spremljajo in podpirajo v razvoju s skupnim življenjem z njimi, ali naj bodo to le čustveno pristne osebe, ki zagotavljajo temeljni emocionalni odnos. Prav tako tečejo razprave o tem, ali naj bo socialni pedagog bolj skupnostno usmerjeni "delavec na terenu" ali zgolj posebej usmerjen "vedenjski manager". Ne glede na to, da končnega odgovora nimamo, pa tovrstne razprave izrisujejo zavest o različnosti modelov, metod in usmeritev in hkrati prispevajo k stabilizaciji profesionalnega ravnanja. Nedorečenost pedagoških procesov pa kljub temu še ostaja.

Pedagogiki nasploh in tudi socialni pedagogiki, kljub omenjenim dilemam in zadržkom, v prihodnosti ne bo odvisen razvoj v smeri vse večje profesionalizacije. "Moderna" zavodska vzgoja, ki je že danes močno de-

centralizirana in zelo različno vsebinsko in metodično oblikovana, ne bo zadovoljna s "strokovnjakom za vse". Že danes so specializirane poklicne vloge na tem področju potrebne in nujne, če ne želimo preobremeniti tistih, ki na tem področju praktično delajo.

## Literatura

Almstedt, M.: *Reform der Heimerzieherausbildung. Empirische Bestandsaufnahme*, Reformvorschläge, Beispiele innovativer Praxis, Weinheim 1996.

Bech, U., et al: *Soziologie der Arbeit und der Berufe*, Reinbek 1980.

Colton, M.J. in Hellnickx, W. (eds.): *Child Care in the EC*, Aldershot 1995.

Gottesman, M. (ed.): *Residential Child Care - An International Reader*, London 1991.

Gottesman, M. (ed.): *Recent Changes and New Trends in Extrafamilial Child Care: An International Perspective*, London 1994.

Guenther, R. in Bergler, M.: *Arbeitsplatz Stationäre Jugendhilfe. Ergebnisse einer vergleichenden Berufsfeldanalyse und Massnahmevorschläge für MitarbeiterInnen im Gruppendienst*, Frankfurt a.M. 1992.

Madge, N.: *Children and Residential Care in Europe*, London 1994.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.): *Statistik der Jugendhilfe Teil III.3 "Einrichtungen und tätige Personen 1994" - Arbeitsunterlage*, Wiesbaden 1996.

Trede, W.: Mehr Ahnung als Wissen. Heimerziehung und Heimerziehungsforschung im internationalen Vergleich. In: Treptow, R. (Hrsg.): *Internationaler Vergleich und Soziale Arbeit*. Rheinfelden und Berlin 1996.

Waalwijk, K.: Training of Residential Care Workers. In: Gottesman, M.: *Recent Changes and New Trends in Extrafamilial Child Care: An International Perspective*, London 1994, p. 225-231.

*Prevedla: Alenka Kobolt.*



# Poet - isti - isti - isti

## A Poet - is a Poet is a Poet

### *Saša Fužir*

*Saša Fužir,  
študentka  
socialne  
pedagogike,  
Pedagoška  
fakulteta v  
Ljubljani,  
Kardeljeva pl.  
16, 1000  
Ljubljana.*

Ko se s pojmi varljivo igram z resnico, si lahko nataknem vse maske, lahko se raztegnem na vse načine bivanja, na vse čase in na vsa ljudstva. Zame pomeni igra z besedo igro resnosti, ki postane absolutna svoboda duha - pridobljena vednost o tem, kako je vse provizorično in da lahko imam prav kot tudi, da se motim. Poezija je moja agresija. Nevpetost je poezija, trpljenje je poezija, nemir je, jeza je poezija, je ostri dvig, ostri pad, ciklični potek rasti in spustov. Sem oksimon - združujem tisto, kar je nankrat normalno nezdržljivo: odurno in očarljivo, lepo in grdo, to pa mi prinese moj mir, uresničitev nasprotij, obstoj, ki je možen zaradi spoznanja, vreden zaradi vloženega truda. Poezija postane ogledalo stvarnosti, ko neprijetno odseva resničnost v enaki meri kakor prijetno.

V očeh vsakdanjosti sem osamljena, obžalovanja vredna bolnica, vendar prav zaradi tega tista, ki znam ravnati z močno eksplozivnimi snovmi, na katere zadevam pri svojem delu z besedo, ko iščem izraze za zapletena duševna stanja in dogajanja. Moja domišljija je leteča preproga, je čarovnija in zaradi nje sem takšna kot sem, vendar imajo za vas moji verzi tisti smisel, ki jim ga vi sami dajete.

Sama podlegam vsemu, kar je nagonsko, individuali-

stično, radoživo; samoti, zaprtosti vase, sentimentalnosti - vsega in se vsega tudi varujem - to imenujem divji red nenasitnosti, ki ga hočem neprenehoma razumeti. Poezija pa je za bralca paradoks, hoče jo razumeti in ko metafora dobi vrednost matematične natančnosti v smislu tega, kar bralca zanima, kar je predmet njegovega interesa, ta odkrije možnosti, ki jih mogoče ni bilo v nobenem načrtu. Vendar poezija noče biti nosilec pomenov, le njihova ukinitev, zato naj bralec ne razkriva, temveč naj sam stopi v skrivnost in tako odkrije, ali je znotraj stalnih spreminjanj kaj takega, kar se ne spreminja. Kadar smo bralci, za tisočimi pomeni iščemo razumevanje za tisto, kar se želi samo sprostiti. Zatorej si naj čuti privoščijo oddih, a ostanejo ostri in budni in se potem vrnejo k ostalim stvarem ter jih doumejo bolje.

**N**ekdo se je videl  
v mojih očeh.  
Ljubil je sebe  
skozi moje otroške oči.  
Kot veper je grebel ter  
razdejal notranjost, dekliško nevednost.  
Segal mi je po ustih,  
vlekel za zlati besedi  
primeren in ubogljiv.  
Omejil je dejanja  
na priden in bravo.  
Ljubile so prilagodljivost, te roke.  
Dokler se  
prepoznavam v trpečih,  
bo moje rojstvo  
po smrti v meni,  
tako boli me lastna groza.

**P**onižna psica  
se blazna plazim,  
lazim za toploto,  
pestujem, kar  
je zlagano.  
Ni res, kar je tolažba in  
ta je večina.  
Pokarati se dam  
kot polulano ščene  
znova in znova.  
V nemojih zenicah  
okoliščina joče,  
ker nočem biti najljubša.

**P**rebudi se,  
nevarni škratec, da  
začutim zlobo v sebi in  
jo poljubim, da  
priznam slo  
po ubijanju,  
po nespametnosti.  
Obrnem glavo,  
vtaknem zrkla med  
izdrte zobe.  
Zrklo za zob, zob za zrklo.

## O TEBI SE MI SANJA

**D**aj mi noč v tem mestu in  
vetra polne lase.  
Brez dežja, brez svetlobe,  
brez vsega naj bo.  
Lepa noč življenja.  
Vetra mi daj v mestu pa teme,  
mnogo ulic in lahke čevlje.  
Moja lica so kresnice,  
zasvetijo v temi,  
brez reda krožijo po nočeh,  
temnejših od samih sebe,  
rdečih od vročic, po nočeh  
napeto prepletajočih se kosti,  
ki se stekajo v čisto meso.  
To je dogajanje v čakanju.  
Daj mi težko zaprta vrata ob poti,  
kajti, veš, ne vem kam in  
čakati nikoli ne pozabim.

*Daj mi sebe,  
da se bova skupaj dogajala,  
trdno me ozemlji v izviru brezčasja,  
pa če svet neha obstajati, vseeno mi je.  
Karkoli, dokler čakam.  
Karkoli, da mine čas.  
Karkoli, ker takrat najbolj vem zase.*

**S**o stekle polarne lisice  
z repi košatimi,  
s trebuhi lebdečimi,  
z očmi, ne vem, če so jih imele.  
Naseljene lepe živali,  
beli mir pri tleh.  
Vrhovi smrek.  
Kakor živeti.

---

*Pet pesmi po izboru urednika revije  
predstavlja vzorec poezije Saše Fužir, objavljene  
v njeni prvi pesniški zbirki  
"Nedolžnost besa", ki jo je leta 1997  
založilo ČZP Voranc d.o.o. v Ravnah  
na Koroškem.*









# Kazalo/Contents

Tema številke: Identiteta stroke  
Thematic issue: Professional identity

<b>Teoretsko primerjalni članki</b>	<b>Theoretical/Comparative articles</b>
<i>Alenka Kobolt</i>	<i>Alenka Kobolt</i>
Identiteta in profesionalizacija socialne pedagogike	4 The identity and professionalisation of social pedagogy
<i>Slobodan Uzelac</i>	<i>Slobodan Uzelac</i>
Socialna pedagogika - vprašanje identitete (ali: o nujni vrnitvi na nekatera začetna izhodišča)	23 Social pedagogy - a question of identity (or: the urgent need for a return to some basic principles)
<i>Valerija Janhar Černivec</i>	<i>Valerija Janhar Černivec</i>
Vzgoja je mit	33 The myth of education
<i>Roman Koštal</i>	<i>Roman Koštal</i>
Socialni pedagog (v šoli) med vzgojo in terapijo?	45 Social pedagogy (in schools): between education and psychotherapy?
<b>Strokovni članki</b>	<b>Professional articles</b>
<i>Helena Pečelin</i>	<i>Helena Pečelin</i>
Razvijanje strokovne etike na socialnopedagoškem področju dela	69 The development of professional ethics in the social pedagogic field of work
<i>Mitja Krajučan</i>	<i>Mitja Krajučan</i>
Metodično spremljanje praktikantov socialne pedagogike v vzgojnih zavodih	79 Methodical supervision of social pedagogy students' placements in residential care homes
<b>Prevod</b>	<b>Translation</b>
<i>Wolfgang Tiede</i>	<i>Wolfgang Tiede</i>
O položaju in statusu socialnih pedagogov - vzgojiteljev v zavodih - v evropskih deželah	95 About the situation and status of social pedagogues - residential care workers - in European countries
<b>Poezija</b>	<b>Poetry</b>
<i>Saša Fužir</i>	<i>Saša Fužir</i>
Poet - isti - isti - isti	103 A Poet - is a Poet is a Poet