

Socialnopedagoška hermenevtična diagnostika ter načrtovanje vzgojne pomoči

Sociopedagogical hermeneutical diagnostics and educational programme planning

Uwe Uhlenдорff

Povzetek

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

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

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

Abstract

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

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

1. Pomen diagnostike na področju vzgojnega dela z mladimi

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

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

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

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

Izkušnja govori v prid temu, da tudi v socialni pedagogiki ohranimo izraz diagnostika, seveda pa ga ne vežemo na medicinsko razumevanje. Diagnoza pomeni v socialnopedagoškem kontekstu »razlikovati, razločiti, prepoznati«, s tem izrazom poimenujemo »pregled«, »razlago«, »primerjavo« in »tehtanje različnih vidikov« z namenom, da odgovorimo na vprašanje: »Kaj storiti?« (primerjaj Mueller, 1993, str. 53). Pri diagnozah na tem področju gre za utemeljene hipoteze in predvidevanja, ki jih podvržemo nadzoru klientov (primerjaj prav tam) in jih vedno znova popravljamo, dopolnjujemo, da bi se s tem izognili stigmatizaciji. O načinu, kako zmanjšati in se izogibati stigmatizaciji smo obširneje spregovorili na drugem mestu (primerjaj Mollenhauer/Uhlendorff 1992, 1995).

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Predpostavke socialnopedagoškega diagnosticiranja

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Metodični postopek

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

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

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

4.1. Zapis pomembnih vsebin:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2. Interpretacija osrednjih tem

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

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

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

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

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

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

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

4.3. Oblikovanje pedagoških nalog

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

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

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

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

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

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

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

5. O veljavnosti in učinkovitosti diagnostičnih ocen

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

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

5. Literatura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Prevedla Alenka Kobolt.

