

Teoretične osnove socialnopedagoških intervencij

Theoretical foundations of social pedagogical interventions

Alenka Kobolt¹

Povzetek

¹ Alenka Kobolt,
dipl. psih., dr.
soc. ped.,
Pedagoška
Fakulteta,
Kardeljeva
ploščad 16,
1000 Ljubljana.

Ne glede na prisotnost socialno pedagoške prakse v mnogih izobraževalnih in vzgojnih prostorih pri nas, v slovenskem prostoru še nimamo preglednega prispevka, ki bi poskušal opredeliti tudi teoretsko umeščenost intervencij tega strokovnega profila. To vrzel skuša vsaj delno zapolniti ta članek. V prispevku so najprej predstavljene intervencije oziroma posegi socialnih pedagogov v kontinuumu med izobraževanjem, vzgojo, svetovanjem in socialno terapevtskim delom z mladimi in odraslimi s težavami v socialni integraciji. Razmislek velja predvsem teoretičnim osnovam intervencij socialnega pedagoga. Te moramo razumeti kot osnoven element, na katerem temeljijo in iz njega izhajajo metodične izpeljave intervencij socialnega pedagoga v konkretnem življenjskem prostoru. Prvo nadaljevanje prispevka predstavlja naslednja teoretična izhodišča: psihoanalitično tradicijo na področju socialno pedagoškega de-

la, prispevek humanističnih smeri s posebnim poudarkom na delu C. Rogersa, koncepte ego psihologije in teorije samopojmovanja ter komunikacijsko in sistemsko paradigma. To so le nekatere izmed osnovnih teoretskih premis, ki so prisotne tako v evropskem kot tudi slovenskem strokovnem prostoru. Članek se nadaljuje v naslednji številki revije.

Ključne besede: socialna pedagogika, teoretične osnove socialno pedagoških intervencij, umestitev in opredelitev intervencij

Abstract

Although different models of social pedagogical work are being implemented in practice, there has as yet been no paper published in Slovenia which would bring a consistent overview of theoretical foundations of our profession. This paper tries to give some answers to the questions about the theoretical backgrounds of interventions of social pedagogues. Interventions are described to lie in the continuum between education, care work, counseling and social therapy, which could all of them be found in work with children, youth and adults with special needs and problems in social integration. Although there exists a great scope of various types and models of social pedagogical interventions there is a common base to them all - the theoretical understanding of the field. The first part of the paper (which is published in this issue) presents four theoretical models which can be understood as elements of this underlying base. These are: the psychoanalytical understanding and model of "life space interventions" (LSI), the humanistic paradigm of understanding human behaviour, emotions and motivation, concepts of ego psychology and the model of self-concept, communication and system theory. Some additional elements will be described in the second part of the paper (published in the next issue).

Key words: social pedagogy, theoretical foundations of social pedagogical interventions, definition and contextualization of social pedagogic interventions

Uvod

Socialna pedagogika je sorazmerno mlada veda, nastala z razvejanim razvojem pedagoškega in socialnega dela, še zlasti na področju vzgojnega dela z mladimi s težavami v socialni integraciji. Ta poklicni profil se je v mnogih evropskih deželah izoblikoval predvsem po petdesetih letih in danes pomeni bolj (Nemčija) ali manj (Anglija) koherentno integracijo teoretskih osnov in praktičnih izpeljav na področju vzpodbujevalnega, usmerjevalnega, korektivnega, suportivnega in socio-terapevtskega dela z različnimi posamezniki in skupinami, katerih individualni in socialni razvoj je deprivilegiran, ogrožen, stigmatiziran ali kako drugače oviran. Socialni pedagog kot poklicni predstavnik te mlade vede s tako imenovano "patch work" identiteto je torej umeščen med širši družbeni vidik razumevanja in poskusov spreminjanja ter individualni vidik posameznika, s katerim dela.

V prispevku skušam podati nekaj osnovnih razmišljanj in opredelitev o ravnanjih oziroma posegih socialnih pedagogov. V mislih imam tako posege, ki jih socialni pedagog nameni spreminjanju socialnega konteksta, v katerem dela (širši vidik razumevanja intervencij), kot druge, ki jih namenja in usmerja uporabniku klientu (ožji vidik razumevanja intervencij). Ker bi evaluacija obeh vidikov preseгла okvir predstavitve, se prvega le kratko dotaknem, drugega, torej na uporabnika in skupinam uporabnikov usmerjene intervencije pa predstavljam podrobneje. Ob tem velja poudariti, da se intervencije socialnega pedagoga temeljno vežejo na naravo njegovega dela in da so tako vpete v kontinuum od izobraževalnih, prek vzgojnih, do korektivnih in socio-terapevtskih. To hkrati pomeni, da so intervencije socialnega pedagoga teoretsko različno utemeljene, kar razkriva tudi analiza značilnosti njihovega nastajanja in integracije ter prevzemanja z različnih sorodnih poklicnih področij. Izvorno se je veliko intervencij, ki jih uporablja socialni pedagog, namreč razvijalo znotraj splošnega in specialnega pedagoškega ter psihosocialno terapevtskega dela. Ne gre prezreti niti močne družbene obarvanosti socialne pedagogike, tako z vidika institucij, znotraj katerih se je razvijala in se še razvija, kakor siceršnje družbene vpetosti zlasti v margine vsakokratnih družbenih skupin, ne glede na to, ali so to mladostniki ali starostniki. Vseh teh dimenzij v prispevku ne razčlenjujem, nanje le opozarjam. Prispevek posveča pozornost zlasti teoretični zasnovanosti socialnopedagoških intervencij in predstavljanju razvojno bistvenih paradigem, na katere se danes opira večji del posegov socialnega pedagoga.

Družbena umeščenost intervencij socialnega pedagoga

Pri predstavljanju teoretskih konceptov, ki so podlaga ravnanju socialnega pedagoga, ne moremo mimo že omenjene družbene vpetosti in umeščenosti socialne pedagogike. Ne le pri nas, tudi v Evropi ima socialna pedagogi-

ka še danes prevladujočo "razbremenjevalno" vlogo v kateri je njena funkcija blažiti posledice družbene deprivilegiranosti Čeravno je v svojem razvoju doživela tudi fazo tako imenovane "ofenzivne socialne pedagogike" (primerjaj: Sheipl, 1995), je socialnopedagoška praksa "ukleščena" v reševanje perečih problemov socialne integracije tu in sedaj, pri čemer se usmerja na posameznike in skupine, širši družbeni vidiki in reorganizacije družbene moči pa ostajajo bolj njena vizija kakor realna moč in potencia.

Ob tem velja opozoriti, da so siceršnja družbena gibanja vplivala tudi na razvoj socialnopedagoške doktrine. Po znamenitih letih študentskih uporov v Evropi (1968) so skupine zavzetih posameznikov znotraj socialnopedagoške teorije in prakse skušale bolj ali manj uspešno redefinirati umeščenost in domet socialne pedagogike. Spremembe so bile v marsičem ključne: večja normalizacija in decentralizacija socialnopedagoških ustanov, umestitev preventivnih programov, različne skupnostne oblike delovanja. Razvoj zadnjih tridesetih let je prinesel mnogo sprememb, ne le v Evropi, tudi pri nas. Vse do najnovejših poskusov teoretične integracije in hkrati praktične usmerjenosti socialne pedagogike na življenjski prostor ("Lebensweltorientierung"), ki doživlja v zadnjih letih konceptualno dograjevanje zlasti na nemškem govornem območju. Socialnopedagoška doktrina tega koncepta se nanaša na vzpodbujanje, pomoč in oblikovanje takšnih razmer, da bodo omogočeni izobraževanje ter vzgojna in osebna življenjska orientacija posameznika znotraj njegovega ožjega in širšega življenjskega prostora. Ta imperativ za socialnopedagoške intervencije pomeni, naj izhajajo iz danih življenjskih struktur, ki jih je potrebno dopolnjevati, upošteva individualne, socialne in družbene vire, in si pri tem prizadevati za njih stabilizacijo, spreminjanje in razvoj. Intervencije so usmerjene na podpiranje in vzpodbujanje "močnih točk" in lastnega angažmaja sodelujočih in na večanje kreativnosti pri premagovanju realnih življenjskih situacij in ovir ter samopotrjevanje, individualizacijo in pluralizacijo življenjskih stilov (primerjaj: Thiersch, 1991).

Kljub temu se socialna pedagogika v resničnem življenjskem prostoru tudi danes umešča zlasti takrat, kadar sta družbenopolitične zahteve in socialna resničnost konfliktni in kadar družba bolj "gasi", kakor na novo preureja in rekonstruira družbene vplive.

Geissler (1978, str.9) pravi: "Socialna pedagogika ima v tem primeru zlasti kompenzacijski vpliv, a hkrati tudi priložnost, da konflikte na intrasubjektivni ravni preusmeri v učne procese in v ozaveščanje ter usmerjanje v inovativne vedenjske strategije." Ne glede na to, da je bilo to zapisano pred slabimi dvajsetimi leti, menim, da socialnopedagoška praksa te osnovne dileme še ni prerasla. Pri nas, v tako imenovani fazi družbene tranzicije in temeljnega preurejanja socialne države, se konflikti na novo izrisujejo in ustvarjajo nove, še ne dovolj evalvirane dimenzije, ki že imajo in bodo tudi poslej imele implikacije za razvoj socialne pedagogike.

Še ene pomembne značilnosti ne smemo prezreti. Socialnopedagoška praksa se izvaja, tako kot "njeni sestrični" pedagoškoizobraževalna in socialna praksa, predvsem v okviru institucij in organizacij. S tem je institucijsko oblikovana, kar ponovno pomeni bolj ali manj utečene oziroma formalizirane poti tako za formalne kot vsebinske strukture strokovnega ravnanja. Ne mislim, da te plati ne bi bilo potrebno natančno proučiti, vendar menim, da je to precej širše vprašanje, kakor pa si ga v prispevku zastavljam, in tudi ni odvisno le od strokovnih evalvacij, temveč od širših družbenih, političnih in sistemskih rešitev.

Opredelitev in umestitev socialnopedagoških intervencij

Iz latinščine privzeta beseda intervencija pomeni (Verbinc, 1987, str. 307) (dobrohotno) posredovanje, poseg ali pomoč. Beseda torej označuje poseg socialnega pedagoga, s katerim skuša posredovati in vplivati na elemente v svojem poklicnem polju. Kakor sem uvodoma zamejila, se bom v prispevku usmerila le na ožje razumevanje intervencij, torej tistih, ki jih socialni pedagog usmerja na uporabnika (učenca, mladostnika, odraslega) in skupino uporabnikov.

Kljub dejstvu, da shema ne izčrpa celovitosti in večdimenzionalnosti prostora intervencij socialnega pedagoga, navajam delno preoblikovano razdelitev W. Pallascha (1995), ki le deskriptivno in površno, vendar logično in enostavno podaja nekaj značilnosti, ki veljajo tudi za socialnopedagoške intervencije. Shema nam daje osnovne ideje za umestitev socialnopedagoških intervencij, katerih prostor sta tako izobraževanje kakor vzgoja pa tudi podporno in svetovalno ter psihosocialno terapevtsko delo s posamezniki in skupinami. Socialna pedagogika se tudi v našem strokovnem prostoru v zvečini umešča v omenjene segmente.

PODROČJA SOCIALNOPEDAGOŠKIH INTERVENCIJ				
PEDAGOŠKO			SOCIALNO TERAPEVTSKO	
izobraževanje	vzgoja	svetovanje	korekcija	socialna terapija
↓	↓	↓	↓	↓
D E F I N I C I J A				
..odvisno od družbenih razmer... "razvoj novih kompetenc skozi nova znanja"	se realizira v različnih aspektih.. "osebnostni razvoj, socializacija, kulturalizacija..."	krajša, časovno omejena intitucionalna pomoč osebi, da bi rešila svoje težave	krajša ali daljša pomoč pri globljih in resnejših osebnih, medosebnih in socialnih težavah	

S P L O Š N I C I L J I

prenos informacij in znanj	razvoj doživljanja, vedenja, samorazumevanja	podpora za sprostitiv in razrešitev problemov	“predelava” kriz in konfliktov
-------------------------------	--	---	-----------------------------------

I N D I V I D U A L N I C I L J I

razširitev iz znanja izvirajočih kompetenc	razvoj zrelosti, avtonomnosti in individualnih potencialov	razvoj individualne kompetence in samospoznavanje in spremembe vedenja	odstranitev motenj razgraditev konfliktov
--	---	--	---

D R U Ž B E N I C I L J I

dvig splošne kompetence neke družbene skupine	razvoj sposobnosti soc. integ. in partici- pacija v družbi	razvoj in dvig avtonomnosti kakovosti življenja posameznika in skupin	socialna integracija in rešitev konfliktov
---	--	---	--

Z A H T E V E O D U D E L E Ž E N C E V

pripravljenost za za učenje	zaupanje, stik, strinjanje vzpostavitev odnosa	pripravljenost in želja po spremembah	pripravljenost spreminjanje
--------------------------------	--	--	--------------------------------

Z upoštevanjem že omenjene ozkosti sheme pa vendarle menim, da predstavljeni kontinuum poda vsaj grobo umestitev socialnopedagoških intervencij v prostor med izobraževanjem, vzgojo, usmerjanjem, vzpodbujanjem, vodenjem, svetovanjem, različnimi korektivnimi posegi in socialno terapijo.

Akadska razprava bi se takoj lotila razmejevanja med posameznimi segmenti dela, vsakodnevno delo socialnih pedagogov pa poteka v resničnem življenjskem prostoru in zahteva posege tu in zdaj. Te pa je težko natančno razmejiti in reči: to je še vzgoja in to je že svetovanje; to je izključno korektivska intervencija, to pa je že poseg s terapevtskim učinkom. Ne glede na to zadrego, ki je prisotna le na nivoju teoretskega razmejevanja, manj vidna pa v resničnem življenjskem prostoru, kjer se intervencije realizirajo in izvajajo, menim, da so intervencije socialnega pedagoga bolj ali manj opredeljene s prostorom, v katerem opravlja svoje strokovno delo. Če je to šolski prostor, bo večina njegovih posegov verjetno usmerjena na začetni del kontinuuma - bodo prevladovali intervencije, ki jih umeščamo v izobraževalni in vzgojni del. In če socialni pedagog dela z izbranimi uporabniki in skupinami svetovalno, korektivno in socioterapevtsko, ima tovrstno delo specifične cilje, ki jih morajo njegove intervencije zrealizirati.

Teoretična diskusija o tem, ali je mogoče integrirati pedagoško in tera-

pevtsko delo, je bila zelo polemična pred nekako desetimi leti; in sicer pri nas manj kakor drugje v Evropi. Enoznačnih rešitev te diskusije niso ponudile. Ni se uresničila Brinerjeva napoved iz leta 1985 (v Pallasch, 1995, str.28), da so terapevtski modeli v pedagogiki obsojeni na propad. Morda je bila bolj pre-roška Schonova, napoved, 1989 (ibid.), da pretirani vnos "terapevtizacije" v pedagogiko, ki je bil priljubljen v sedemdesetih in osemdesetih letih, pomeni zaostrovanje nasprotij in ambivalenco znotraj splošne pedagoške teorije. Ti prepiri so socialno pedagogiko zadevali manj kakor splošno pedagoško teorijo. Razvoj socialne pedagogike je bil namreč le z enim delom povezan z razvojem splošne pedagogike, z drugim pa je bila socialna pedagogika že od svojih začetkov tudi terapevtsko opredeljena in obarvana. Poleg močnega vpliva različnih terapevtskih doktrin na razvoj socialne pedagogike je prav tako močen vpliv sociološkega razumevanja pojavov, ki so pomembni tudi za socialno pedagogiko. Odkar je Max Weber "socialno ravnanje" opredelil kot osrednjo kategorijo socialnoznanstvenega proučevanja, je prav sociologija veliko prispevala k pojasnjevanju in preciziranju tako teoretičnega ozadja kot iz njega izvirajočega "profesionalnega ravnanja" na področju socialnih ved. Ne moremo sicer govoriti o enotni teoriji socialnega ravnanja, lahko pa prepoznamo močan vpliv idej funkcionalizma, sistemske teorije, simboličnega interakcionizma in kritične teorije na socialno pedagogiko (primerjaj: Jonach, 1995, str. 15).

Teoretska umeščenost socialnopedagoških intervencij

Zgolj umestitev intervencij, kakor smo pravkar ponazorili, ni dovolj za njihovo celovito opredelitev. Nič še nismo rekli o teoretski opredeljenosti intervencij, o tem, na čem temeljijo in iz česa izhajajo, na katere osnovne teorije se lahko sklicujemo, na katere ravni lahko intervencije členimo.

Socialno pedagoška literatura, na primer K. A. Geissler in M. Hege v knjigi "Koncepti socialnopedagoškega ravnanja" opredelita intervencije znotraj treh ravni:

OSNOVNI TEORETSKI KONCEPTI IN MODELI



IZ NJIH IZVIRAJOČE METODE IN POSTOPKI



RAVNI SE ZDRUŽUJETA V INTERVENCIJE, KI POMENIJO KONKRETEN POSEG V RESNIČNEM ŽIVLJENJSKEM IN SOCIALNEM KONTEKSTU

Pri tem z izrazom koncept poimenujemo teoretične predpostavke, ki ponujajo konsistentno razlago nekega kompleksnega stanja ali stanj in socialnih,

psihičnih, inter- in intrasubjektivnih pojavov. Doslej prevladujoči teoretski koncepti, ki jih je socialna pedagogika prevzela iz drugih disciplin, so zlasti: psihoanalitični, humanistični, komunikacijski in interakcijski koncepti, sistemsko razumevanje, skupinskodinamični koncept ter koncepti skupinskega in skupnostnega dela. Kasneje bom nekatere med njimi temeljiteje predstavila. Lahko rečemo, da nam izraz koncept označuje "model razumevanja in iz njega izvirajočega ravnanja", v katerem so cilji, vsebine, metode in postopki smiselno združeni oziroma povezani v celoto. Pri tem se smisel veže na profesionalno utemeljitev intervencije v določeni življenjski situaciji in na njeno strokovno korektno in etično izpeljavo. Teoretični koncepti morajo poleg tega ponuditi iz teoretskih premis izvirajočo izpeljavo vsebin, metod in postopkov, s katerimi predvidevamo doseči zastavljene in s teoretskimi diskurzi usklajene cilje.

Metode imajo v tem okviru status delnih aspektov teoretskega koncepta in tehnike status posameznih elementov metod. Osnovni predpogoj za uporabo in izpeljavo metod je, da jih je mogoče načrtovati in nato v konkretni situaciji tudi bolj ali manj "verodostojno načrtu" tudi izpeljati. Temeljna sestavina metodičnega delovanja je njegova ciljnost, pri čemer sta cilj in metoda v neprestani interakciji. V diskusiji o didaktiki se to izkaže kot implikativna povezava med cilji, vsebino in metodami. Metode, ki jih uporabljamo v socialnopedagoških intervencijah, morajo tako biti smiselne, izhajajoče iz konceptualnih premis, vsebovati in artikulirati specifičen odnos tako do subjekta (uporabnika) kot do njegove socialne in družbene umeščenosti.

V mnogih učbenikih socialne ali splošne pedagogike večkrat naletimo na različne klasifikacije metod. Opozorila bi rada, da je vsaka klasifikacija abstrakcija, ki vse prevečkrat zanemari vidik vsebine in ciljev. Kot abstrakcijo, ki skuša vnesti preglednost, moramo takšne klasifikacije tudi razumeti in ne pozabiti na temeljne sestavine metod - teoretične, ciljne in vsebinske, ki jih uporabljamo pri intervencijah. Ob tem velja opozoriti tudi na delitev metod na znanstvene na eni in na metode dejanskega socialnopedagoškega ravnanja na drugi ravni. Med njimi vsekakor mora biti povezava, kljub temu pa jih loči črta. Prve so zapisane predvsem znanstveni resničnosti in preverljivosti, druge pa uspešnemu reševanju konkretnih življenjskih problemov na poklicnem polju. V idealni rešitvi bi naj ob uporabi metod v strokovni praksi upoštevali obe ravni. Najprej naj bi upoštevali raven teoretične utemeljenosti, kar pomeni dobro poznavanje različnih teoretskih osnov za strokovno ravnanje, čemur služi akademsko izobraževanje socialnih pedagogov. Takoj ko se v praksi srečamo z uporabniki, je to znanje potrebno "prevesti" v konkretne in spreminjajoče se situacije, pri čemer je nujno upoštevati individualnost vsakega uporabnika in specifične značilnosti situacije, znotraj katere se intervencija realizira. K večji strokovni kompetenci in razvoju lahko tu pripomore supervizija kot metoda poklicne refleksije, ki se v našem strokovnem prostoru že močno uveljavlja. Pri izbiri metode je seveda prav tako po-

membrno teoretsko poglobljeno in hkrati široko znanje, ne bosta pa odveč niti fleksibilnost in inovativnost pri njeni aplikaciji.

Če so metode kompleksi ravnanj, potem lahko **tehnike** opredelimo kot posamezne elemente metod. Tehnika dajanja povratnega sporočila je tako ena izmed tehnik v metodi senzitivnega treninga in tehnika razlage ena izmed tehnik v metodi razreševanja konfliktov. Metode in tehnike v socialnopedagoških intervencijah se razlikujejo v stopnji kompleksnosti. Tudi za tehnike kot elemente metod veljajo zahteve, ki sem jih pravkar opredelila, namreč upoštevanje ciljnosti in utemeljenosti ter etičnosti in korektnosti izpeljave. Če se teh zahtev ne zavedamo, se lahko kaj kmalu znajdemo na spolzkih tleh, ko namesto pomoči in podpore pri delu z uporabniki manipuliramo in s svojimi ravnanji prej škodimo kot koristimo.

Starejši zapis Ericha Wenigerja iz leta 1992, ki pa je idejno zelo sodoben (v Geissler, 1978, str. 25), nas opozori: "Vzgojne metode nikakor niso zgolj tehnike, nikakršna do potankosti premišljena ravnanja. So oblike medčloveškega srečevanja, so variable v času in prostoru, znotrajosebno in medosebno oblikovane... In svobodo v pedagoškem ravnanju si pridobimo takrat, ko spoznamo, da moramo prevzeti odgovornost za izbiro te ali one metode." Njegova misel se nanaša na vzgojne metode, lahko pa jo prevedemo tudi na ostali del kontinuuma socialnopedagoških intervencij.

Vse tri ravni, od teoretskih diskurzov iz le-teh izpeljanih metod ter njihovih elementov tehnik pa do praktičnih posegov intervencij, ki so integracija vseh treh ravni, so umeščene v družbeni prostor, ki jih tudi temeljno določa. Socialnopedagoške intervencije so usmerjene zlasti na tiste družbene segmente, ki bi jih lahko označili kot konfliktne. Še več, od socialnega pedagoga, vzgojitelja, specialnega pedagoga se pričakuje, da bo s svojimi posegi odstranil ali pa vsaj omilil te konflikte. Intervencije naj bi učinkovale in pomenile navzven vidno spremembo, takšna so vsaj kriterijska ali subjektivna pričakovanja mnogih v različnih socialnih prostorih. To dodatno zaplete diskusijo o intervencijah. Ni namreč dovolj subjektivno doživljanje, pričakovanja so mnogo višje zastavljena. Iz tega izvirajo prenekatera doživljanja nemoči in spraševanja o smiselnosti in učinkovitosti intervencij socialnega pedagoga. Na ta vidik le opozarjam, saj zasluži dodatno in bolj poglobljeno obravnavanje.

Prehajam na osrednji del prispevka, v katerem predstavljam nekatere teoretične koncepte, ki so bili in ki so še pomembni za utemeljenost in razvoj socialnopedagoških intervencij.

Nekateri teoretični koncepti, pomembni za razvoj socialnopedagoških intervencij

Zgolj orisno bom predstavila temeljne teoretske koncepte, ki uokvirjajo tudi intervencije socialnih pedagogov. Izvorno so ti koncepti nastali na dru-

gih področjih, večji del na področju splošne psihologije, psihologije učenja, klinične psihologije, psihoterapije, socialnega dela. Nekateri pomenijo obogatitev znanja s področja komunikacije in interakcije, drugi pomenijo preobrat v načinu razmišljanja v mnogih vedah, kot na primer sistemska teorija. Nekateri koncepti so se že pred mnogimi leti (na primer psihoanalitičen), drugi nedavno (kognitivni modeli) prenesli na področje socialne pedagogike. Nekateri so se delno preoblikovali in kalili v praksi vzgoje otrok in mladostnikov s težavami v socialni integraciji, na primer Redlov koncept, drugi so nastajali ob praksi vzgojnega svetovanja, denimo Rogersov koncept nedirektivnega svetovanja, tretji pri delu s skupinami, na primer koncept tematsko centrirane interakcije Ruth Cohn.

V predstavitvi se bom omejila na tiste koncepte, ki so v socialnopedagoški literaturi omenjeni kot temeljni za socialnopedagoške intervencije. Dodaten kriterij za predstavitev mi pomeni vsaj delna uveljavljenost teoretičnega koncepta tudi v našem strokovnem prostoru.

1. Psihoanalitični vplivi na intervencije socialnega pedagoga

Psihoanaliza je razvoj socialne pedagogike močno obarvala vse od dvajsetih let tega stoletja in sicer ne le v tem, da je temeljno vplivala na razvoj koncepta tako imenovanih klasičnih metod socialnega dela (iz katerih so se razvile tudi mnoge socialnopedagoške metode dela), temveč tudi kot posebno teoretsko razumevanje in kot terapevtski program, razvit na klasičnem področju socialne pedagogike - pri delu z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami.

V mislih imam delo A. Aichhorna, našega sosedu iz Avstrije, prvega psihoanalitika, ki se je teoretično in praktično podal na področje dela z deprivilegiranimi otroki in mladostniki. Že leta 1918 je namreč s psihoanalitsko izobrazbo prevzel vodstvo vzgojnega doma in leta 1925 izdal delo "Zanemarena mladina", v katerem najdemo tudi zapis (po Wurstu, 1988): "Sprememba otrokovega značaja pomeni spremembo njegovega jaz ideala. Vir za to je socialni pedagog vzgojitelj. Je najpomembnejši žbobjekt, s katerim se disocialni otrok morda le uspe konstruktivno identificirati." Aichhorn poleg poudarjanja pozitivnega odnosa med "novim" vzgojiteljem, ki naj tako delno nadomesti starševsko vzgojno vlogo, poudarja pomen zgodnjega razvoja za nastanek čustvenih in vedenjskih težav, ovrednoti različnost socializacijskih potekov in išče v svojem, danes že "zapršenem", delu še vedno veljavne poti za korektno intervencije.

Aichhorna velja posebej omeniti tudi zato, ker so bili njegovi učenci tisti, ki so psihoanalitsko razumevanje še poglobljali in razvijali. Njegova učenca sta bila Margaret Mahler, katere delo nam danes v slovenskem prostoru v psihoanalitični razvojni teoriji predstavlja Peter Praper (Praper, 1996), in Fritz Redl, katerega opus deloma poznamo v povzetku tudi pri nas v prevodu Janeza Bečaja "Agresivni otrok" (1980). Originalni deli sta v ZDA izšli že 1951. in

1952. leta. Prav Fritz Redl je tisti naslednik, ki je na področju socialne pedagogike najbolj trdno zasidral psihoanalitsko razumevanje, in sicer ne le v razlagi motenj in oškodovanosti ega, temveč tudi v praktičnem preizkusu in na njem utemeljenem opisu terapevtskega okolja. To, na čemer je Redl gradil koncept socialnopedagoških intervencij, ni bila ambulantna obravnava, temveč živo in trdo delo tima v vzgojni ustanovi.

Geissler in Hegejeva (1978, str. 56) pravita, da socialne pedagogike, kakršno poznamo danes, brez prispevka omenjenih psihoanalitikov sploh ne bi bilo, saj so njihovi koncepti razumevanja močno odstopali od takrat prevladujočih pedagoško normativnih razumevanj, katerih intervencije so se omejevale zgolj na kaznovanje in obvladovanje. Šele premik v razumevanju tako nastanka kot vzdrževanja motenj v psihoanalitski okvir je omogočil terapevtske intervencije.

Pri opredeljevanju terapevtskega okolja je Redl s sodelavcem Davidom Winemanom upošteval tudi razmišljanja Anne Freud, izhodišča skupinskega dela z mladino S. R. Slavsona in miljejsko terapijo B. Bettelheima (primerjaj: Bečaj, 1980). Tako je ustvaril trden, psihoanalitično utemeljen teoretičen koncept razumevanja razvoja, vedenja ter čustvovanja otrok in mladostnikov s težavami v socialni integraciji. Ego je opisal, kot osnoven psihičen aparat in opredelil njegove funkcije, podal analizo tako imenovanih "slepih peg" pri otrocih s šibkim egom in razložil delovanje "delinkventnega" ega (primerjaj: Redl, 1980). Njegova osnova je torej psihoanalitsko razumevanje, ki jo je dopolnil z razumevanjem čustvovanja in odzivanja otrok, katerih razvojna pot je bila mnogokrat bistveno bolj travmatična od razvojne poti mladih, katerih vključevanje v socialno okolje ni težavno. To razumevanje je opremil z opisom metodičnih izpeljav in na njih utemeljenih intervencij. Brendtro in Ness (1983) pravita celo, da je Redl sicer izhajal iz psihoanalitskega razumevanja, da pa je bil hkrati tudi prvi na področju dela z mladimi, ki ga je dopolnil s širšim pogledom, v katerega je vključil tudi spoznanja vedenjskega pristopa in ekosocialnega okolja. Redl je namreč vedenje razumel kot "več od simptomov", kot rezultat interaktivnega delovanja osebnostnih, razvojnih in situacijskih dejavnikov. Zato je njegov pristop k intervencijam holističen: temelji na diferencirani diagnostični fazi, ki ji sledijo intervencije v "terapevtskem okolju", usmerjene tako na posameznika kot na skupino, pri čemer pa upošteva tudi situacijske vidike ožjega in širšega socialnega konteksta. Avtorja ga opredeljujeta kot tistega, ki je zakoličil tako imenovani "psihoedukacijski model" dela za mladimi s težavami v integraciji, ki se je zelo razmahnil v socialnopedagoški praksi po vsem svetu.

Redl je poleg osnovne opredelitve razumevanja problemov mladih s sodelavci razvil tudi različne modele odzivanja in ravnanja, torej iz koncepta izvirajoče metode dela. Med mnogimi velja omeniti predvsem metodo "intervjuja v življenjskem prostoru", ki v novejšem času doživlja pravi razcvet, saj so ji posvečene samostojne knjige; na primer knjiga Mary M. Wood in

Nicholasa J. Longa "Intervencije v življenjskem prostoru - pogovori z otroki in mladostniki v krizi" (1991). "Life space intervention" - LSI - intervencije v življenjskem prostoru postajajo sodoben zgled za intervencije ne zgolj socialnih pedagogov, temveč tudi učiteljev in drugih, ki delajo z mladimi v kriznih situacijah.

W. Morse (1981) opiše intervencijo v življenjskem prostoru kot "aktiven interaktiven poseg", ki naj sledi krizi ali konfliktu in ki mora biti v neposrednem odnosu z mladostnikovo preteklo izkušnjo. Tisti, ki to kompleksno in ne zgolj pogovorno metodo uporablja, mora poleg teoretičnega znanja dobro poznati tako mladostnika kot značilnosti situacije, v kateri je kriza nastopila. Ko v pogovoru evalviramo doživljanje mladostnika, hkrati upoštevamo njegove pretekle izkušnje in generalizacije ter kognitivno-emocionalne sheme, ki jih je situacija vzpodbudila. Obenem je metoda usmerjena v razreševanje trenutne krizne situacije in na prihodnje reševanje podobnih situacij. Upošteva razumevanje mladostnikove percepcije socialne situacije, njegova prepričanja, pričakovanja, vrednote, emocionalno stanje in tiste vidike njegove samopodobe, ki so vezani na odzive v situaciji. Oceni mladostnikovega odziva in rekonstrukciji poteka dogodka sledi podpora mladostniku pri iskanju in preizkušanju novih odzivov v prihodnjih podobnih situacijah.

Ob predstavljanju vpliva psihoanalitične teorije ne gre zaobiti prispevka našega psihoterapevta L. Breganta, ki je v slovenski psihoterapevtski in tudi socialnopedagoški prostor vnesel neoanalitsko šolo Haralda Schultz-Henkeja, člana Goettingenške psihoterapevtske šole (primerjaj: Praper, 1996, str.17). Bregant je tako s svojim delovanjem tudi na našem področju (poučeval je na bivši Pedagoški akademiji in psihodiagnostično deloval v Prehodnem mladinskem domu) obarval ne le diagnostično razumevanje, temveč tudi razumevanje razvoja in razvojnih primanjkljajev in zavrtosti, ki se izražajo tudi pri uporabnikih, s katerimi je v stiku socialna pedagogika. Ne glede na dejstvo, da je psihoanalitska paradigma do danes dodatno členila razumevanje tako posameznikovega razvoja kot delovanja najrazličnejših dejavnikov nanj, ostajajo prispevki klasikov (zlasti Redla na ožjem področju obravnave otrok in mladostnikov) temelj, ki ga novejša dognanja dopolnjujejo, nikakor pa ne povsem zamenjujejo. Še na nekaj velja opozoriti. V razvoju na ameriških tleh, kjer je Redl deloval potem, ko se je izselil iz Avstrije, je tako teoretično kot pri praktičnem socialnopedagoškem delu močno prisotna vedenjska paradigma. Kljub temu dejstvu je tudi v tem prostoru psihoanalitično razumevanje ostajalo temelj, ki so ga dopolnjevali tudi z drugimi modeli in razumevanji, na ameriških tleh zlasti z vedenjskimi in kognitivnimi teoretskimi prispevki.

2. Humanistični koncepti razumevanja človeka in njihov vpliv na socialnopedagoške intervencije

Humanistična psihologija, tako imenovana tretja sila predvsem psihoterapevtskega in psihosocialnega dela, je prispevala mnogo teoretskih mode-

lov, ki jih je prevzela tudi socialna pedagogika. Med različnimi velja posebej omeniti model C.G. Rogersa, ki je tudi sam prešel psihoanalitsko izobraževanje pri učitelju Ottu Ranku in se kasneje srečal z idejami humanistično-naravnanih psihologov - Maslowa in drugih. S svojim nedirektivnim konceptom svetovanja in s poudarjanjem samopojmovanja kot ključnega in za posameznikovo doživljanje ter vedenje pomembnega usmerjevalnega mehanizma je poleg drugih zasnoval temelje humanističnega diskurza v svetovalni praksi. Nekatere osnovne premise Rogersovega razumevanja posameznika in njegovega doživljanja ter vedenja so:

- posameznik biva v nenehno spreminjajočem se svetu izkušenj, katerih središče je on sam;
- posameznik se odziva na okolje glede na to, kako ga vidi in doživlja, kar predstavlja njegovo subjektivno resničnost;
- posameznik svoja izkustva bodisi simbolizira in sprejme ter vgradi v koncept samega sebe bodisi ignorira, če izkustva niso povezana z njegovim konceptom (ga ne zadevajo) ali pa jih zanika in preoblikuje, če niso v skladu z njegovo samopodobo. Prav zanikane in preoblikovane izkustva pomenijo izgubo notranjega ravnotežja in pomenijo postopno zmanjševanje posameznikove fleksibilnosti v doživljanju, ravnanju in otežujejo njegovo samorealizacijo.

Rogers je gradil razumevanje posameznika na potencialu rasti in spreminjanja in kot osrednji "psihični aparat" vpeljal samopojmovanje oziroma koncept o samem sebi, ki mu je pridal velik pomen pri evalviranju in simboliziranju izkušenj. Vpliv intervencije vidi v tem, da omogoča evalvirati zanikane in preoblikovane izkušnje, ki rušijo posameznikovo notranje ravnotežje tako, da se večja prepad med realno in idealno podobo samega sebe. Intervencije oziroma model na klienta usmerjenega delovanja svetovalca pa naj bi imel ta osnovni namen, da se zanikane in preoblikovane izkušnje ponovno evalvirajo ter vgradijo v posameznikovo samopojmovanje. S tem naj bi se zmanjševalo tudi razhajanje realne in idealne samopodobe in se večala posameznikova kompetenca pri reševanju življenjskih problemov.

Njegovo razumevanje "samospreminjevalnih sil" je identično z novjšimi razlagami spoprijemalnih strategij kot tistih mehanizmov, ki posamezniku pomagajo premagati in preseči krizne situacije in ponovno zgraditi intrapsihično ravnotežje. Z doseženim ravnotežjem se spremenijo odnosni vidiki in s tem socialna povratna sporočila. Poudarjanje rastočih sil v posamezniku je pozornost od determiniranosti preusmerilo na možnost spreminjanja in rasti. Prav v tem vidim, kljub določeni "utopičnosti" Rogersovega modela nedirektivnega svetovalnega in suportivnega dela, še vedno velik tako teoretični kot praktični prispevek ne le k praksi svetovalnega odnosa in procesa temveč tudi za socialnopedagoške intervencije, ki se mnogokrat realizirajo v svetovalnem kontekstu.

Kljub temu lahko Rogersu očitamo, da je njegov model izrazito "individu-

alistično usmerjen", kajti socialnemu okolju posveča premalo pozornosti. Metoda dela, ki jo je razvil, je izrazito nedirektivna, imenujemo jo "na klienta usmerjena", in vsebini delovanja posveča drugotno pozornost. Rogers pravi (Rogers, 1975, str.36): "Individuum mora biti v središču naše pozornosti in ne problem. Naš cilj ni, da bi rešili določeni problem, temveč da bi posamezniku pomagali, da se bo razvijal in da bo kos svojim sedanjim in prihodnjim problemom." Njegov prispevek lahko vidimo tudi v tem, da poudarja podporen, empatičen in kongruenten stik z uporabnikom, ki ga je kasneje še podrobneje in tudi empirično preverjal R. Tausch (Tausch, 1968), ko je razvijal Rogersovo delo in ga redefiniral v tako imenovani "pogovorni psihoterapiji". Prispevek tega razvoja zaznamo v tem, da je koncept mnogo bolj od izvirnega upošteval tako variable tistega, ki intervenira, kot značilnosti situacije in procesa, v katerem se intervencije uresničujejo, ter tudi v tem, da je model prevedel za razmere skupinskega delovanja. Delež edukacije v tako imenovani pogovorni terapiji je zlasti na nemških visokih šolah za socialno pedagogiko še danes zelo pomemben. Intenca, ki jo imajo edukatorji bodočih socialnih pedagogov je, da sta tudi pri interveniranju v življenjskem prostoru komunikacija in interakcija tisti premisi, s katerima se realizira večina intervencij. Še na nekaj velja opozoriti. Rogers je svoj model gradil pretežno na klientih, ki so bili motivirani za spremembe. Večji del socialnopedagoškega dela pa je usmerjen na uporabnike, pri katerih na začetno motivacijo ne gre prav posebej računati. Tudi zato so modifikacije, ki jih je razvil Tausch, za socialno pedagogiko bolj ustrezne od izvirnega koncepta.

Ne glede na modifikacije pa je bil in je še Rogersov vpliv tako na socialno delo kot na socialno pedagogiko zelo velik; ne le pri razumevanju posameznika in njegovega spoprijemanja s težavami (dokaj širok teoretično zasnovan model razumevanja nastajanja in razreševanja konfliktnih in problematičnih situacij) pač pa tudi pri oblikovanju ustreznega procesa, v katerem je lahko strokovni delavec posamezniku v podporo.

Nekateri avtorji, med njimi tudi R. Nelson-Jones (1990), uvrščajo med humanistične smeri tudi Glasserjev model realitetne terapije. Kot teoretsko podlago za socialnopedagoške intervencije jo posebej omenjam zaradi njene razširjenosti pri nas in vgrajevanja tako v koncepte pedagoškega kot socialnega in socialnopedagoškega dela. Tudi on, klinični psiholog in psihiater, je svoj model razvil ob praktičnem delu v zavodu in ga dograjeval ob delu z drugimi skupinami uporabnikov. Modela ne bom posebej predstavljala, saj je v našem prostoru dovolj dostopne literature o njem, pač pa bi navedla le osnovne značilnosti. Model realitetne terapije, kljub morda razširjenemu mnenju o vplivu behavioralne terapije nanj, v osnovi ne prevzema vedenjskomodifikacijskega razmišljanja, saj izhaja iz potreb uporabnikov in skuša v procesu intervencij vplivati na bolj korektno zadovoljevanje osnovnih potreb (po veljavi, pripadnosti, avtonomnosti in zabavi), ki bo uravnoteženo tudi s posameznikovim socialnim okoljem. Glasser podobno kot Rogers govori o razvoju uspešne identitete, ki jo posameznik doseže in ohranja tako, da

uspešno poravnava razmerje med zadovoljevanjem potreb in okoljem. Med humanistične modele pa uvršča Nelson-Jones (ibid) tudi Bernejevo transakcijsko analizo kot terapevtski model ter Ellisov model racionalno - emotivnega pristopa. Slednjega drugi avtorji uvrščajo bolj med kognitivne modele.

3. Koncepti ego psihologije in teorije samopojmovanja ter intervencije socialnega pedagoga

Že v doslej predstavljenem psihoanalitičnem (ego funkcije) in humanističnem konceptu smo spoznali pomembno vlogo, ki jo zavzemata jaz in samopodoba. Že filozofska psihologija je pojem jaza povezovala s človekovim samozavedanjem in občutjem samoidentitete (primerjaj: Musek, 1993, str. 357), C. G. Jung - prav tako psihoanalitično usmerjen avtor - pa je poudarjal razliko med jazom kot središčem zavestnega dela osebnosti in sebstvom kot dejanskim, globinskim jedrom osebnosti. Sullivan je analiziral razvoj in strukturo sistema jaza (self-system). Rogers je vpeljal pojma "realnega" in "idealnega" jaza in opozoril na dogajanje, če se preveč razlikujeta. Berne govori o treh ego stanjih, ki se morajo izmenjevati v posameznikovem vedenju, da lahko vzdržuje ravnotežje in se ustrezno odziva pri izmenjavi z okoljem.

Socialni psihologi so razvoj teorije samopojmovanja podprli s členitvijo socialnih vlog in njihovega vpliva na posameznikovo doživljanje in identiteto. Vrsta novejših avtorjev, od Rosenberga 1968, Blumerja 1973, Neubauerja 1976, do M. Skalarjeve (primerjaj: Kobolt, 1990), s svojimi raziskavami kaže na pomen uravnotežene samopodobe in primerne samovrednotenja za posameznikovo doživljanje sebe in na izmenjavo s svojim neposrednim in posrednim okoljem. Filippova (1979) govori o pojmovanju samega sebe kot o "osebni teoriji o samem sebi", ki ima središčno vlogo v posameznikovem vedenju. V tej zvezi ponovno omenjam Muskov model referenčnega delovanja jaza (Musek, 1993, str.361), ki temelji na Tesserjevem modelu vzdrževanja samovrednotenja in ki vnaša interaktivno dimenzijo. Upošteva medsebojni vpliv posameznikove samopodobe in povratnih sporočil, ki mu jih o njem posreduje socialno okolje.

Zato ne čudi, da so tudi na področju socialne pedagogike potekale številne raziskave, ki so skušale evalvirati, kakšna je ta "osebna teorija" tistih otrok in mladostnikov, katerih težave pri šolanju in integraciji v okolje so še zlasti očitne. Tako spoznanje, da imajo mnogi mladostniki in odrasli s težavami v socialni integraciji znižano samovrednotenje, ni novo.

Veliko raziskovalnih študij o otrocih v zavodski vzgoji in tistih, ki imajo težave v socialni integraciji, kažejo (primerjaj: Kobolt, 1990 in 1993, in Mogens, 1996), da je samopojmovanje takih mladostnikov temeljno zamajano, njihovo samovrednotenje bistveno odstopa navzdol v primerjavi s stopnjo samovrednosti pri vrstnikih. Kaj to pomeni za intervencije? Usmeriti jih je potrebno na samodoživljanje in samovrednotenje; mnogokrat ne le pogovorno, temveč aktivno z dejavnostmi, ki bodo posamezniku pomenile novo, uspešno

izkušnjo. Le ta način bo njegovo indentiteto pozitivno potrdil. Rogers bi dodal, da mora biti dejavnost takšna, da jo bo posameznik lahko simboliziral in jo vgradil v samopojmovanje. Iz aplikativnega razvoja teorije samopojmovanja je zrastle mnogo socialnih interaktivnih programov za razvoj jačanja identitete in samopodobe. Mnoge od njih izvajajo v okviru programov za razvoj socialnih veščin tudi socialni pedagogi pri nas tako v šolskem prostoru kot v prostoru posebne institucionalne vzgoje.

Če preidemo iz diskurza psihologije jaza na Redlovo naziranje šibkih ego funkcij, tako v spoznavnih, analitičnih kot sintetičnih segmentih, nam postane jasnejše razumevanje, da moramo intervencije pri delu z uporabniki usmerjati na jačanje ego funkcij in s tem samopojmovanja. Z integracijo psihoanalitičnega razumevanja ego funkcij (funkcij osnovnega psihičnega aparata) in vpeljavo koncepta samopojmovanja, ki nam pomaga razumeti socialno interaktiven vidik tega "aparata" ter prispevka humanistične paradigme strnemo koncepte, ki si niso v navzkriž, temveč se medsebojno dopolnjujejo in skupaj gradijo koherentno teoretično osnovo za intervencije socialnega pedagoga.

In kaj pomeni ta integracija za socialnopedagoške intervencije? Prispevek vidim zlasti v tem, da takšno razumevanje strne individualne, odnosne in socialne vidike upoštevanja posameznikovega razvoja in hkrati vključi razumevanje delovanja "psihičnega aparata". Takšna teoretična širina nam pomaga razumeti razvojne linije in jih umestiti v socialni kontekst. Tako intervencije preusmerja na razvoj potencialov in podpiranje adaptacijskih mehanizmov, ki posameznika usposabljaajo za bolj učinkovito poravnavo s seboj in svojim okoljem. To hkrati pomeni tudi premik socialnopedagoškega razumevanja od simptomov, odklonov in motenj h globljemu razumevanju pojavnosti in drugačnemu poseganju vanjo.

4. Koncept teorije komunikacije in sistemska paradigma ter njun vpliv na socialnopedagoške intervencije

Če je Rogers v svojem konceptu zanemaril socialno okolje, potem ga je P. Watzlawick, ki ga identificiramo s teorijo komunikacije, saj je eden izmed najvidnejših predstavnikov raziskovanja komunikacije, pretirano poudaril. V njegovem naziranju skoraj lahko enačimo komunikacijo z vedenjem. Komunikacijske teorije ne zanimajo več, kakor so klasično psihoanalizo, vzroki posameznikovega vedenja, zanima jo funkcija vedenja v specifičnem komunikacijskem vzorcu in socialnem odnosu. V tem se teorija komunikacije opre na sistemske teorije, katere prve nastavke je opredelil že K. Lewin s svojo teorijo polja in ki so jo dalje sistematično gradili mnogi drugi avtorji zlasti znotraj sociološke znanosti. Za Watzlawicka je sistem "celota objektov in odnosov med njimi in njihovimi značilnostmi" in medosebni odnosi "dveh ali več v komunikacijo vpletenih oseb, ki s tem definirajo naravo svojih odnosov", pri čemer so posebej poudarjene odprtost sistemov, njihova težnja po vzdrževanju in pridobivanju "homeostaze", ravnesja, in njihova dodatna odvisnost

od širšega socialnega konteksta (primerjaj: Watzlawick, 1996, str. 116). V medosebnih sistemih se oblikujejo odnosna pravila, ki jih posamezniki interaktivno definirajo in vzpostavljajo in ki vplivajo na ohranjanje ravnovesja ali pa ga tudi rušijo. Teoretično oporo so raziskovalci komunikacije našli tudi v tako imenovani kibernetiki teoriji in se raziskovalno oprli na raziskovanja komunikacij v družinah s psihiatričnimi klienti. Dinamiko teh družinskih skupin so evalvirali iz novega, komunikacijskega zornega kota in pretrgali s tradicijo razumevanja simptoma kot zgolj posledica individualnega razvoja in travm oziroma zastojev v njem.

Za podrobnejšo predstavitev komunikacijskih aksiomov v prispevku ni prostora, zato jih zgolj omenjam. Prvi zakon se nanaša na dejstvo, da ni mogoče ne komunicirati, kar implicira tezo, da je vsako vedenje hkrati komunikacija. Drugi opozori na odnosni in vsebinski vidik komunikacije, ki sta nerazdružljiva. Z vsebinskim se posredujejo podatki in z odnosnim se opredeli način sprejema in percepcije podatkov oziroma sporočil. Pri tem Watzlawick o moteni komunikaciji govori takrat, kadar je med partnerjema nesoglasje tako o vsebinskem kot o odnosnem vidiku. Tretji zakon se nanaša na interpunkcijo v komunikaciji, torej na njeno strukturo oziroma organizacijo komunikacijskega poteka, in s tem opozori na dejstvo, da smo v komunikaciji hkrati "oddajniki in sprejemniki sporočil" in da so od načina organizacije posredovanih informacij odvisni komunikacijsko sosledje, razumevanje komunikacijskega poteka in konfliktnost, ki je komunikaciji mnogokrat iminentna. Četrty aksiom se nanaša na digitalnost in hkrati posrednost (beseda kot nosilec pomena), večinoma enopomenskost vsebinskega dela komunikacije in na analognost, zveznost oziroma večpomenskost odnosnega (neposrednega) vidika komunikacije. Peti aksiom spregovori o ravneh socialnih odnosov tistih, ki so v komunikaciji. Ločimo simetrično, statusno enako komunikacijo in dopolnjujočo ali komplementarno komunikacijo, pri kateri sta sogovorca v različnih hierarhičnih oziroma dopolnjujočih si socialnih vlogah (primerjaj: M. Ule, 1992, str. 174-185).

Teorija komunikacije ni ostala zgolj na raziskovalni ravni. Ponudila je tudi mnoge metode za členjenje in spreminjanje komunikacijskih potekov in s tem posredovala mnogim terapevtskim modelom nov vidik, ki so ga vpletli v svoja konceptualna izhodišča. Tako Watzlawick razlikuje med težavami in problemi v komunikaciji. Za prve pravi, da so nezaželene situacije, na katere v komunikaciji ne moremo vplivati, zato se moramo "naučiti živeti" z njimi, za druge, probleme pa si izposodi stara - konflikti v komunikaciji - in iznajde nova poimenovanja, in sicer: "igre brez konca, slepe ulice", ki ponavljajo neustrezne situacije in ki ne omogočajo razrešitve. V metodi, ki jo je uvedel za razčiščevanje in oblikovanje ustrežnejše komunikacije in ki jo imenuje "praksa sprememb", loči štiri stopnje: najprej jasno in konkretno poimenovanje problema, nato analizo doslej uporabljenih poskusov reševanja tega problema, nato jasno opredelitev cilja oziroma "rešitve", ki naj bi vodila do spremembe, ter na zadnji stopnji natančno določitev in na tej temelječo izvedbo

načrta reševanja problema, v čemer lahko prepoznamo funkcionalno usmerjenost tega modela. Metode, ki izvirajo iz komunikacijskega prispevka, so zlasti metakomunikacija, kar pomeni, da postane analiza komunikacije predmet in vsebina analize v svetovalnem oziroma terapevtskem procesu. V njem se ubesedijo in prepoznava komunikacijska pravila in strategije, odkrivajo in evalvirajo motnje, posebna pozornost pa je posvečena zlasti analizi odnosnih vidikov komunikacije in s tem analizi konfliktov na tem polju.

Prispevek teorije komunikacije, ki integrira tudi sistemsko in kibernetično razumevanje odnosov in položajev, je kljub temu, da ni rezultiral v dovolj koherenten intervencijski model, pomemben tako za psihologijo kot psihoterapijo, socialno delo in socialno pedagogiko. Tudi v našem prostoru se je že dodobra "udomačil" in pomeni pomembno dopolnitev teoretičnega razumevanja tako komunikacije same kakor odnosov, ki se zrcalijo v njej. Omogoča nam preusmeritev pozornosti od individualnega na interakcijsko in s tem razširitev in poglobitev razumevanja z novimi elementi, ki jih lahko integriramo v razumevanje oblikovanih odnosov, in daje tudi nastavke za njih spreminjanje.

Sklepne misli

Kratko in shematično so bile doslej predstavljene le nekatere izmed osnovnih teoretskih usmeritev, ki dajejo osnovo in podlago oblikovanja posegov socialnih pedagogov v vsakokratnem in vedno znova specifičnem in neponovljivem življenjskem kontekstu. Ko jih socialni pedagog pozna in ko razume predpostavke ter osnovne ideje naštetih in modelov, ki jih v tem delu prispevka še nisem predstavila, ima šele izhodiščno osnovo za razumevanje posamezne socialne situacije in posameznika, s katerim dela. Njegova percepcija situacije, generalizirane izkušnje, institucionalni okvir, v katerem deluje, in še drugi specifični dejavniki določajo izbiro usmeritve in oblikovanja njegove vsakokratne intervencije.

V takšen, zgolj teoretično opredeljen okvir je potrebno vpeljati še dimenzijo neponovljivosti posameznega odnosa, bodisi diadnega bodisi skupinskega. Vse intervencije se dogajajo v določenem času in v določenem prostoru z vsemi vplivi obeh dodanih variabel.

Omenila sem tudi, da se od posegov ne pričakuje le intrasubjektivnih sprememb v doživljanju in počutju, pač pa tudi socialno vidne spremembe, torej spremembe v posameznikovem vedenju. In te večinoma opredeljuje socialno okolje, s čimer ponovno "trčimo" na socialno pogojenost preverjanja učinkovitosti intervencij socialnega pedagoga.

S povedanim želim opozoriti na večnivojsko konfliktnost situacij, v katere socialni pedagog strokovno posega. Na koncu bi dodala še, da se socialnopedagoške intervencije praviloma udejanjajo v organiziranih institucionalnih prostorih, kar položaj dodatno omeji, stabilizira in utiri. S tem pa socialnemu pedagogu dopušča manj prilagajanja. Ko vse te dodatne variable vpeljemo v

kontekst teoretsko opredeljenih konceptov, se zavemo vsakokratne, znova in znova drugačne izpeljave teoretsko utemeljene intervencije. Kajti izpeljava je v veliki meri odvisna od tega, kako bo socialni pedagog situacijo, v kateri mora delovati, definiral. Prispevek v prvem delu tako sklepam s predstavitevijo teh prvih štirih teoretičnih konceptov - psihoanalitičnega, humanističnega, prispevka raziskovanja samopojmovanja, komunikacijskega raziskovanja, z vgrajeno sistemsko paradigmo. V drugem delu članka bodo predstavljeni še drugi teoretski modeli, ki dajejo osnovo socialno pedagoškim intervencijam, med njimi učno-vedenjski model, prispevek kognitivnih modelov, skupinsko-dinamična paradigma in tematsko centrirana interakcija ter integrativni modeli, razviti na področju socialnopedagoških intervencij.

Literatura

- Bečaj, J. (1980): Predgovor. V: Redl, F.: *Agresivni otrok*. Svetovalni center: Ljubljana.
- Belz, H., Muthmann, C. (1985): *Trainingskurse mit Randgruppen, Handreichung fuer die Praxis*. Freiburg im Briesgau: Lambertus.
- Brendtro, L. K., Ness, A. E. (1985): *Re-educating troubled Youth*. New York: Aldine De Gruyter.
- Fillip, S. H. (1979): *Entwurf eines neuristischen Bezugsrahmens fuer Selbstkonzept Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie*. V: *Selbstkonzept Forschung*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Geissler, K. A., Hege, M. (1978), *Konzepte sozial-paedagogischen handelns*. Serija Paedagogik-Orientierung. Wien: Urban und Schwarzenberg, .
- Gupta, R. M., Coxhead, P. (1990), An adapted behavioural approach to the treatment of behavioural problems. V: *Intervention with Children*. New York: Routledge.
- Jonach, H. (1995), *Soziale Therapie und Alltagspraxis, Ethische und methodische Aspekte einer Theorie der sozialen Berufe*. Muenchen: Juventa.
- Kobolt, A. (1990), *Vpliv podobe o sebi na vedenjske oblike pri otrokih in mladostnikih z motnjami vedenja in osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko magistrska naloga).
- Kobolt, A. (1992), *Motivacijske in vedenjske strategije otrok in mladostnikov v domski vzgoji*. Ljubljana: Pogoška fakulteta (doktorska disertacija).
- Mogens, N. C. (1996), A Follow up Study of Out- of Home Care in Denmark: Long term effects on self-esteem among abused and neglected children. *International Jornal of Child & Family Welfare*, Vo. 1, Nr. 1. Leiden: SWP Publishers.
- Morse, W. (1981), Life Space Interventions - LSI Tomorrow. *The Pointer*, št. 25.
- Musek, J. (1995), *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy.

Nelson-Jones, R. (1990), *The Theory and Practice of Counselling Psychology*. London: Cassell Educational Limited.

Pallasch, W. (1993), *Paedagogisches Gesprachstraining, Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung therapeutischer Gesprach- und Beratungskompetenz*. Muenchen: Juventa.

Praper, P. (1996), *Razvojna in analitična psihoterapija*. Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.

Redl, F., Wineman, D. (1980), *Agresivni otrok*. Ljubljana: Svetovalni center.

Scheipl, J. (1995), *Razvoj socialne pedagogike v Nemčiji in Avstriji*. V: *Normalizacija - Življenje v zavodu in potrebe otrok*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Skalar, M. (1985), *Samovrednotenje in učna uspešnost*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo (magistrsko delo).

Stein, A. (1993), *Sozialtherapeutisches Rollenspiel, Erfahrungen mit einer Methode der psychosozialen Behandlung im Rahmen der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Luchterhand.

Tausch, R. (1968), *Gesprachpsychotherapie*. Goettingen: Psychologie Verlag.

Thiersch, H. (1991), *Soziale Bertung*. V: *Psychosoziale Bertung, Klient/innen - Helfer/innen - Institutionen*. Tuebingen: DGVT - Deutsche Gesellschaft fuer Verhaltenstherapie.

Ule, M. (1992), *Socialna psihologija*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Verbinc, F. (1987), *Slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1969), *Menschliche Kommunikation*. Stuttgart.

Wood, M. M., Long, N. (1991), *Life space intervention, Talking with Children and Youth in Crisis*. Austin: PRO-ED.

Wurst, F. (1988), *Od Aichhorna do stanovanjskih skupin. Ptčki brez gnezda*, leto 15, št. 26.

Teoretične osnove socialno pedagoških intervencij - II. del

Theoretical foundations of social pedagogical interventions - part II.

Alenka Kobolt¹

Povzetek

¹Alenka Kobolt,
dipl. psih., dr.
soc. ped.,
Pedagoška
fakulteta v
Ljubljani,
Kardeljeva
ploščad 16,
1000 Ljubljana.

Članek je nadaljevanje v prejšnji številki revije objavljenega prispevka z istim naslovom. Podaja pregled teoretičnih modelov, ki potrjujejo zasnovanost in utemeljenost socialnopedagoškega poseganja ter umešča in opredeljuje socialno pedagoške intervencije. Tokratno nadaljevanje pregledno niza še nekaj konceptov, ki pomenijo prispevek k teoriji intervencij. V prejšnji številki so bili predstavljeni prispevki psihoanalize, humanističnih konceptov, usmeritev ego psihologije in samopojmovanja, prispevek teorije komunikacij in sistemske paradigme. Tokrat so predstavljeni ostali koncepti. Pri tem so označene bistvene premise posameznega modela in dodana kratka evalvacija prispevka k socialno pedagoškemu razumevanju in delovanju.

Najprej je predstavljen učno vedenjski model, sledi koncept kognitivne psihologije. Ker je delo socialnega pedagoga tako individualno kakor tudi skupinsko utemeljeno, bi bila predstavitev brez skupinske-

ga dela enostranska, zato prispevek vključuje skupinsko dinamični model in predstavi dve metodi, ki iz tega koncepta izhajata: senzitivni trening ter metodo tematsko centrirane interakcije, ki se je na področju socialne pedagogike dodobra uveljavila. Sledi predstavitev integrativnega modela - vzpodbujanja razvoja socialne kompetence. Pristop je uporaben v skupinski socialno-pedagoški praksi in se je izvirno razvil na tem področju. Vključuje različne teoretske premise in je usmerjen v pridobivanje socialnih veščin. Zaradi preobsežnosti v predstavitev niso vključeni ostali integrativni modeli (koncept integrativne metodike socialno pedagoškega dela, psiho-edukacijski model ...), ki bodo verjetno predmet razprave v novih prispevkih. S tem niso izčrpani vsi teoretski temelji, iz katerih socialno pedagoške intervencije zajemajo teoretično znanje..

Ključne besede: socialna pedagogika, socialno pedagoške intervencije, učno-vedenjski model, kognitivni modeli, skupinsko-dinamični model, senzitivni trening, model tematsko centrirane interakcije, treningi socialnih veščin oziroma socialno terapevtska igra vlog - interaktivna vzgoja.

Abstract

The paper represents the second part of the article of which the part was published in the previous issue. Both papers present various models of theoretical background of social pedagogical interventions. In the first part of the paper the following models were presented psychoanalytical understanding and Redl's conception of therapeutic environment in institutional child and youth care, humanistic paradigm with Roger's nondirective model, concepts of ego psychology involving theories of self-concept, the contribution of communication and system theory. The second part presents learning and behaviour modification models and the contribution of cognitive therapy. As work with groups is the basic part of social pedagogical practice the group dynamic concept is evaluated also and the major methods of this concept are described: sensitivity training and theme-centred-interaction of Ruth Cohn. Finally the integrative model of social skill training programmes is presented. The next part of the paper will deal with some more complex integrative models of child and youth care practice.

Key words: social pedagogy, social pedagogical interventions, learning and behaviour model, cognitive concepts, group dynamic model, sensitivity training, theme centred interaction, social skill training programmes.

Uvod

Kakor je bilo napisano že v uvodu k prvemu delu prispevka, je namen članka podati nekaj temeljnih razmišljanj in opredelitev o ravnanjih oziroma posegih socialnih pedagogov. Pri tem se izognem obravnavi širšega vidika razumevanja socialno pedagoških intervencij, namenjenih socialnemu kontekstu. Ustavim se zgolj ob predstavitvi k uporabniku ali skupini uporabnikov namenjenih socialno pedagoških intervencij. Teoretske modele izbiram upoštevaje dve poglavitni merili, pri čemer opozarjam na subjektivno pogojenost izbire. Prvo merilo mi pomeni, da je model, čepravno nastal na področju psihologije, sociologije ali druge vede, temeljno prispeval k razumevanju socialno pedagoškega dela in se tu tudi zgodovinsko in razvojno gledano uveljavljal in naprej razvijal. Drugo merilo za izbiro mi pomeni relativna prisotnost in uveljavljenost modela v slovenski socialno pedagoški teoriji in praksi.

Kljub temu, da je bil termin intervencija izčrpno opredeljen v prvem delu članka, podajam kratko definicijo. Intervencija označuje poseg socialnega pedagoga, s katerim skuša posredovati in vplivati na elemente v svojem poklicnem polju. Ožji vidik razumevanja intervencij zamejujem predvsem na tiste posege, ki jih socialni pedagog usmerja na uporabnika (učenca, mladostnika, odraslega) in na skupino uporabnikov. Razpon socialno pedagoških intervencij se razteza vse od pedagoškega - izobraževalno vzgojnega pa do svetovalnega, korektivnega in socialno terapevtskega polja. Pri tem velja omeniti, da je bil razvoj socialno pedagoške teorije že od vsega začetka vezan na razvoj psihologije in znotraj nje na razvoj svetovalnih in terapevtskih modelov. Ob tem je enakovredno črpal velik del spoznanj iz sociologije in ostalih družboslovnih disciplin. Le tako je socialno pedagoška praksa sledila zahtevam spreminjajočih se, individualno in družbeno pogojenih položajev posameznikov in skupin, s katerimi je bila v profesionalnem stiku.

V prvem delu članka so bili predstavljeni naslednji teoretični koncepti:

1. Psihoanalitični vplivi na intervencije socialnega pedagoga;
2. Humanistični koncepti razumevanja človeka in njihov vpliv na socialno pedagoške intervencije;
3. Koncepti ego psihologije in teorije samopojmovanja ter intervencije socialnega pedagoga;
4. Koncept teorije komunikacije in sistemska paradigma ter njun vpliv na socialno pedagoške intervencije.

Predstavitev nadaljujem s kratkimi in zgolj orisnimi predstavitvami še nekaterih drugih modelov in konceptov, ki prav tako sodijo h klasični in s tem temeljni teoretski zasnovanosti socialno pedagoških intervencij. Hkrati se ozrem po integrativnih modelih, ki so se razvili predvsem iz prakse in pomenijo konceptualno sidrišče za individualno in skupinsko delo socialnega pedagoga.

5. Učno - vedenjski koncept razumevanja posameznikovega vedenja in njegov vpliv na intervencije in socialno pedagoško prakso

Učno - vedenjski model temelji na predpostavki, da je vedenje (tako funkcionalno kot disfunkcionalno) pretežno naučeno in situacijsko odvisno. Če je tako, potem vedenjsko orientirani avtorji menijo, da je z novimi učnimi procesi mogoče tako od-učevati neprimerno vedenje kot nadomeščati ga z novimi vedenjskimi oblikami.

Podlaga razumevanju sta dve premisi, ki bi ju lahko strnili v naslednji izjavi: »Vsako človekovo vedenje ima svoje vzroke in posledice« ter »Tako funkcionalno kakor disfunkcionalno vedenje opredeljujejo podobna načela nastanka« (primerjaj Houghugi, 1989, str. 94). Pri tem se je model v svojih začetkih le malo zanimal za pretekle vzroke in je iskal pogojenost vedenja predvsem v trenutnih determinantah vsakokratnega položaja, v katerem se je posameznik nahajal. Kasneje je dodajal spoznanja z drugih področij in vedno bolj upošteval posredujoče, zlasti intrapersonalne procese, med njimi čustvene in kognitivne elemente.

V zgodnjih fazah razvoja se je ta usmeritev ukvarjala predvsem s proučevanjem teorije človekovega učenja in šele aplikacija raziskovalnih dosežkov na klinično področje je pomenila začetek uveljavljanja na širšem področju vzgojnega dela. Ne glede na ozkost začetkov znane D - R (dražljaj - reakcija) formule, na katero so prisegali začetni avtorji vedenjske paradigme, je današnje razumevanje mnogo širše. Tako Wilson (1989, str. 241) v preglednem članku o vedenjski terapiji pravi, da lahko danes ločimo vrsto različnih vedenjskih pristopov, od tistih, ki so bolj ali manj zadržali jedro klasično pozicijo pa do tistih, ki jih lahko uvrstimo na drugi del kontinuuma in pomenijo temeljito združevanje izvirno vedenjskih spoznanj z drugimi, zlasti kognitivnimi elementi.

Ločuje štiri skupine vedenjsko-učnih pristopov (primerjaj Wilson, str. 241). V prvo prišteva uporabno vedenjsko analizo, ki pomeni nadaljevanje klasičnega Skinnerjevega radikalnega behaviorizma in razume vedenje predvsem v funkciji posledic, ki jih vedenje posamezniku prinaša. To naziranje se izogne analizi intrasubjektivnih spremenljivk, ker so manj dostopne eksperimentalno znanstveni analizi.

V drugo skupino uvršča neo-behavioristične modele, razvite na podlagi pionirskih raziskovanj Pavlova in nadaljnega dela avtorjev, kot so E. R. Guthrie, C. Hull, O. H. Mowrer in N. E. Miller, ki vključujejo pravkar omenjene posredujoče spremenljivke znotraj posameznika in poudarjajo pomen konstruktov in predvsem čustvenih vsebin, ki si jih posameznik oblikuje o značilnostih življenjskih situacij.

V tretjo skupino uvršča teorijo socialnega učenja avtorja Bandure, ki je v svojem klasičnem delu iz leta 1977 »Teorija socialnega učenja« (primerjaj

Wilson, *ibid.*, str. 142) postavil tezo, da vedenje vodijo in usmerjajo trije, med seboj interaktivno povezani sistemi: značilnosti situacijskih okoliščin, zunanje okoliščine, ki prispevajo k stimuliranju vedenja ter najbolj pomembna tretja premisa, kamor Bandura uvršča kognitivne medialne procese, ki temeljno obarvajo posameznikovo percepcijo socialne situacije kot njeno kasnejšo interpretacijo. Posplošeno bi lahko rekli, da model socialnega učenja postulira vzajemno interakcijo med tremi bistvenimi premisami: vedenjem posameznika, njegovimi kognitivnimi procesi in značilnostmi vsakokratne situacije. Pri tem pristop posebej poudari posameznikovo sposobnost za samouravnavanje in spreminjanje lastnih vedenjskih stilov in mehanizmov, v čemer lahko prepoznamo vpliv humanističnih naziranj.

V četrto skupino vedenjskih modelov uvršča Wilson kognitivno vedenjsko modifikacijo. To je pristop, ki vključuje vrsto različnih teoretskih premis in tudi terapevtskih postopkov, razvitih zunaj ozkega vedenjskega področja. Gre za prenos spoznanj iz koncepta v koncept in preraščanje modelov v integrativne in holistične pristope. Prav v tej točki bi želela opozoriti na prekrivanja v različnih klasifikacijah. Večina strokovnih knjig, ki so namenjene pregledu različnih terapij, uvršča kognitivne modele (med katere štejejo zlasti Ellisov model racionalno emotivne terapije in pa Beckovo kognitivno terapijo) v samostojno kategorijo. Nelson - Jones (1990) Ellisov koncept uvrsti celo med humanistične modele. Kognitivni modeli se zlasti v zadnjem obdobju intenzivno razvijajo, zato jim v tej predstavitvi posvečam samostojno mesto.

Ob še tako kratkem pregledu vedenjskih konceptov ne smem izpustiti Lazarusovega prispevka, ki je bil pravzaprav pionir klinične vedenjske terapije in je želel s svojim pristopom razširiti konceptualne osnove vedenjskega naziranja. V razvoju multimodalne terapevtske prakse, ki jo je začel razvijati okoli leta 1965 (Lazarus, 1989, str. 503-515), je skušal, kakor sam opisuje svoj strokovni razvoj, razviti operativni model, s katerim bi čim bolj odgovoril na vprašanje: Kaj deluje pri kateri osebi in pod katerimi pogoji? Njegov pristop je personalističen in individualno prilagojen ter se posveča tako vedenjskim kot čustvenim, zaznavnim, fantazijskim, kognitivnim, fiziološkim in medosebnimi dimenzijam v proučevanju posameznikovega funkcioniranja. Kakor je za ameriške avtorje značilno, je svoj model predstavil v enostavni formuli - B.A.S.I.C. I.D. - (sestavljeno iz prvih črk naslednjih komponent: behavior, affect, sensation, imagery, cognition, interpersonal relationships and biology).

Vsekakor je paleta različnih struj znotraj učno-vedenjskega razumevanja danes zelo raznovrstna, kljub temu pa jih, od na primer psihoanalitičnih, še vedno ločuje večja usmerjenost na sedanje dogajanje kot pa na temeljito proučevanje preteklega razvoja. Za vedenjske modele še vedno lahko rečemo, da so bolj direktivni in ciljno usmerjeni, ne glede na to, da se v svojih aplikacijah zelo individualno in fleksibilno prilagajajo potrebam vsakokratnega klienta.

Če skušam evalvirati prispevek učno-vedenjskih modelov k socialno pedagoški praksi, lahko zatrdim, da se je najbolj uveljavil na področju institucionalne vzgoje v Združenih državah Amerike. To je po svoje zanimivo, če se spomnimo, da je že v petdesetih letih Fritz Redl (primerjaj Kobolt, 1997, str. 16) prav tam razvijal svoj, na psihoanalitičnih temeljih zasnovan pristop. Ne gre za to, da bi bil Redlov pristop na ameriških tleh pozabljen ali zanemarjen. Vseskozi je koncept pomenil pomemben teoretski in praktični prispevek, vendar je bil zaradi svoje zahtevnosti v vzgojni praksi večkrat nedosledno uporabljan. Razmišljam, da je morda prav zaradi praktičnosti in večje enostavnosti prakso ameriških vzgojnih zavodov vse do nekako pred 15 leti bolj obarval koncept vedenjskega pristopa. Velja povedati, da so ustanove bolj ali manj dosledno uporabljale različne teoretske pristope in so jih večinoma kombinirale v integrativne modele. V evropski institucionalni praksi si vedenjski model kot enovit ni utrl dosledne poti, čeravno je res, da je na vzgojno prakso vplival tudi ta koncept. Kaže, da je evropska tradicija pretrdno temeljila na veliki sporočilnosti pedagoških klasikov, kamor lahko uvrstimo poleg znamenitega H. Pestalozzija, tudi A. Aichhorna, R. Steinerja, J. Korczaka in Marakenka, katerih izhodišča so bila mnogo širša od prvotnih vedenjskih razmišljanj. Poleg posameznikovega aktualnega vedenja, na katerega so skušali vplivati, so vsi omenjeni avtorji bistveno upoštevali notranje procese, verjeli v rast in spreminjanje posameznika ter vedeli, da vpliva na posameznikov razvoj njegovo celotno okolje. Lahko bi rekli, da je bil model, ki se je uveljavil v Evropi, nekako bolj pedagoški, zato je bila možnost, da se v njem uveljavi ozka terapevtska tradicija, šibka.

6. Prispevek kognitivne psihologije in kognitivnih terapevtskih modelov ter možnosti njihovih integracij v socialno pedagoške intervencije

Področje je vsekakor preširoko, da bi ga v tako zastavljenem sestavku bilo mogoče zadovoljivo predstaviti. Poleg tega se v zadnjem času intenzivno razvija in njegov pomen v psihologiji raste, pa tudi kognitivni terapevtski modeli postajajo vse bolj razvejani. Dodatna težava se pojavi ob že omenjenih zadregah glede klasifikacij in razvrščanju v skupine. Tako lahko pri mnogih avtorjih preglednih del o terapevtskih pristopih (primerjaj Nelson-Jones 1990, Bašić, Koller-Trbovič, Žizak, 1995, Corsini 1989) zasledimo različno umeščanje modelov, ki v večji ali manjši meri prisegajo na kognitivne procese kot tiste, ki bistveno sooblikujejo posameznikovo doživljanje in vedenje. Medtem ko prvo navajani avtorji uvrščajo kognitivne modele v širši sklop humanističnih usmeritev, predstavlja Corsini kognitivne modele samostojno, rekoč, da v njih sicer lahko zasledimo humanistične vplive, da pa so v kognitivnem konceptu središčne teme zastavljene bistveno drugače. V njegovem zborniku piše o kognitivni terapiji eden izmed njenih najbolj znanih utemeljiteljev, Aaron T. Beck (1998, str. 285), ki pravi, da je osrednja premisa njegovega

in sorodnih modelov teza, da človekovo mišljenje (pri tem ima v mislih celotno paletto miselnih procesov) v veliki meri določa posameznikovo doživljanje in ravnanje. Vzporedno s kognicijo je ta smer pripeljala bolj ali manj v ospredje tudi posameznikove čustvene procese.

Hulse, Egeth in Dees (v Bašič, Koller, Žizak, 1993, str. 15) so pregledali predstavitev kognitivnih procesov različnih avtorjev in strnili, da jih opredeljujejo trije bistveni elementi: kognitivni procesi so notranji procesi, ki potekajo v posameznikovih »glavah« in če se jim želimo približati in jih proučevati, se jih lahko dotaknemo le s proučevanjem posameznikovega vedenja. K temu dodajam, da tudi s posameznikovo samoeksploatacijo in samorefleksijo lastnih kognitivnih map in shem. Kakor navaja M. Ule (1992, str. 89), sta Leyens in Codol na podlagi primerjave med raziskovalnimi rezultati na področju socialne kognicije prišla kar do petih različnih »modelov človeka«, glede na to, katerim premisam, racionalnim ali manj racionalnim, daje poudarek pri predelavi informacij iz socialnega okolja in pri vgradnji le-teh v svoje kognitivne sheme. Posamezniki se torej razlikujemo po stopnji racionalnosti in verodostojnosti percepcije situacijam. Razlikujemo se v kognitivno-emocionalnih interpretacijah dogajanj okoli nas. In tem procesom namenjajo kognitivni modeli največ pozornosti. Pri tem je kognitivna terapija, ki je zrasla iz empiričnih spoznanj velikih psihologov, med njimi Piageta, G. Kelly-a in drugih, aplikativno polje, ki umešča v središče pozornosti centralno vlogo kognitivno-emotivnih medialnih procesov. Modeli se med seboj razlikujejo v meri, v kateri prepoznajajo vzajemno delovanje kognicij in emocij, pri čemer dajejo nekateri prednost kognicijam in drugi emocijam, ki jih, čeravno so znanstveno težje ulovljive, skušajo bolj in bolj verodostojno proučevati. V tem kontekstu zadobijo večji pomen kakor pri vedenjskih modelih, posameznikove pretekle izkušnje, njih generalizacija in načini vgraditve v posameznikove kognitivne sheme oziroma implicitne teorije, ki vplivajo na prihodnje ravnanje v podobnih okoliščinah.

Kakor sem v prvem delu članka opredelila, so socialno pedagoške intervencije večslojne (primerjaj Kobolt, 1977) in izhajajo iz teoretskih premis ter iz njih izvirajočih metod in postopkov, ki se v konkretnem življenjskem prostoru združijo v konkretne posege in intervencije. Tudi Beck (1989, str. 285) piše, da lahko kognitivni terapevtski model razumemo na podobnih treh ravneh, ki so med seboj tesno povezane. Kot prvo raven navaja temeljno teoretsko premiso, da je predelava informacij temeljnega pomena za obstoj in umeščenost človeka v interaktivnem socialnem svetu. Ta premisa je dopolnjena s teorijo, ki skuša čim bolj koherentno in znanstveno dosledno upoštevati dosedanje znanje o procesih predelave informacij in o kognitivno-emocionalnih procesih nasploh. Omenila bi le nekaj temeljnih. V primeru emocionalnih obremenitev, velike čustvene vzbujenosti ali kriznega položaja, je spremenjena posameznikova percepcija, na njegove miselne in integrativne procese močno vpliva njegovo emocionalno stanje, kar privede do selektivnosti in preoblikovanja »objektivnih« informacij. To se posledično izrazi v

spremenjenih generalizacijah, napačnih miselnih sintezah in vodi do utrjevanja »napačnih« kognitivnih shem. Albert Ellis (v Nelson-Jones, 1990) bi rekel, da to vodi do »iracionalnih prepričanj«. Takšne spremenjene in preoblikovane generalizacije vplivajo na posameznikovo ravnanje, povzročajo miselne in čustvene motnje, ki se zrealijo v posameznikovem prihodnjem ravnanju. Iz tovrstnih spoznanj o socialni percepciji in kogniciji v posebnih okoliščinah izvirajo različne strategije in serije tehnik, s katerimi skuša kognitivno usmerjen strokovnjak posegati v posameznikove intramedialne procese ter s tem vplivati na njegova doživljanja, miselne zaključke in vedenja z namenom, da bi bili ti procesi bolj skladni z resničnostjo.

Opozoriti želim, da je do podobnih zaključkov, vendar z drugačnimi poimenovanji prišel ne le Redl, pač pa tudi Rogers. Prvi nam govori o ego in njegovih bistvenih funkcijah, ki jih izvaja v procesih povezave in interakcije med posameznikom in okoljem. Te funkcije Redl razdeli v: **spoznavne** (spoznavanje okolja in notranje realnosti - posameznikovega notranjega sveta), **selektivne** (posameznik informacije, ki so mu bolj pomembne, »spusti do sebe«, manj prijetne in nepomembne pa selektivno filtrira), **analitične** (sposobnost posameznikovega ega, da analizira in se opredeli tako do informacij, ki prihajajo iz različnih instanc psihičnega aparata (id, ego, super-ego) kot do infomacij, ki jih sprejme iz okolja, ter **sinetične** funkcije (gre za povezovanje različnih informacij iz notranje in zunanje realnosti in njih integracijo). Dodaja še moč ega, ki posamezniku zagotavlja, da je razmislek sposoben pretvoriti v ravnanje. V primeru »slepih peg« so ego funkcije oškodovane, ne delujejo funkcionalno in tako prihaja do različnih zoženj, popačenj in procesov, ki zmanjšujejo učinkovitost posameznikovega funkcioniranja (primerjaj Redl 1980, Kobolt, 1997, str. 17).

Podobnost razlag kognitivistov najdemo tudi v Rogersovi razlagi posameznikove okrnjene sposobnosti za simbolizacijo in vgraditev izkustev v koncept samega sebe (primerjaj Kobolt, 1997, str. 19). Ob tem se nam izoblikuje povezava s komunikacijsko paradigmo, saj so kognitivni procesi bistveno povezani s simbolizacijo in njeno jezikovno kodo. Ne le v primeru verbalizacije lastnega doživljanja in misli, pač pa tudi v interaktivnem in socialnem pomenu. V tem vidim dodaten razlog in pojasnitev, da se spoznanja, ki so se svojčas dihotomizirala in razcepljala v različnih modelih, v zadnjem obdobju bolj in bolj združujejo, saj navsezadnje vsi strokovnjaki raziskujejo ali praktično delujejo na področju, ki bi ga lahko poimenovali - poskus proučevanja vzgibov, ki določajo človekovo razumevanje, čustvovanje in vedenje.

Doslej predstavljeni koncepti so v praksi razvili tako individualne kot skupinske oblike dela. Ker predstavlja skupinsko delo temeljno obliko dela socialnega pedagoga, prikaz teoretskih temeljev socialno pedagoških intervencij ne more mimo teoretičnih virov, ki prispevajo k razumevanju skupine, njene strukture in dinamike ter procesov oblikovanja skupine kot nove entitete, ki je več kakor zbir posameznikov. Raziskovanje skupin in dogajanj v njih sodi

na področje socialne psihologije ter sociologije. K razvoju socialno pedagoške doktrine dela s skupino je med drugimi spoznanji pomembno prispeval koncept skupinske dinamike.

7. Skupinskodinamični koncept in socialno pedagoško skupinsko delo

Izraz je vnesel v strokovno literaturo Kurt Lewin že v tridesetih letih v smislu znanstvenega proučevanja malih skupih. Gospodarska in družbena razmerja v Ameriki so tovrstno dejavnost iz ozkih laboratorijskih okvirov kmalu ponesla na področje socialnega in pedagoškega dela. Prenos v Evropo se je zgodil po drugi svetovni vojni, ko so s tovrstnimi skupinskimi treningi v Nemčiji skušali omehčati strogo avtoritarno naravnost takratne nemške pedagogike. Sedemdeseta leta so bila v svetu in tudi pri nas močno obarvana s prodorom skupinsko dinamičnih oblik psiholoških, socialnih in pedagoških dejavnosti.

Zaradi preglednosti predstavitve se bom izognila razpravam, ki so potekale tudi v našem prostoru, da gre pri »vdoru« tovrstnih oblik za novo vrsto ideologizacije in indoktrinacije, ki jo prinašajo različni skupinsko-dinamični treningi in ostale skupinske dejavnosti. Te oblike so v nekaterih deželah Evrope sprva doživele pravi »psiho boom« kasneje pa prav tako resne in odklonilne kritike. Danes, iz časovne distance, zmoremo manj obremenjeno ocenjevati, kaj je skupinsko-dinamični diskurz prinesel in ponudil novega.

Naslanjam se na opredelitev Geisslerja in Hegejeve (v Geissler, Hege, 1978, str. 146- 147), ki razvrščata razumevanje skupinske dinamike v tri pglavitne skupine, pri čemer delno povzameta, delno pa kritično zavrjeta razvrstitve Cartwrighta in Zanderja (ibid). Geissler in Hegejeva navajata tri različna razumevanja termina skupinska dinamika:

a) skupinsko dinamiko lahko razumemo kot prostor znanstvenega proučevanja psiho- in sociodinamskih procesov in pravil ter zakonitosti v oblikovanju skupinskih in medskupinskih odnosov;

b) skupinska dinamika pomeni tudi specifičen koncept o delu v skupinah in s skupinami in sicer v smislu demokratičnega vodenja po obliki, vsebini in ciljih različnih skupin. Pri tem se uporabljajo kot intervencije v skupinskem vodenju specifične metode in tehnike s ciljem, da postanejo skupinski procesi »prostor in objekt« učenja in se posebej poudarjajo tako za družbo kot za posameznika ugodni učinki demokratičnega dogajanja v skupinah. Rezultati učenja skupinskodinamičnih procesov so predvsem večanje občutljivosti in pripravljenosti za sodelovanje v procesih skupinskega dela;

c) ker je socialnopedagoško delo v praksi vezano na delo s skupinami, se v tretje razumevanje uvršča pojmovanje skupinske dinamike kot specifičnega ravnanja v skupinah in s skupinami, kar pomeni prostor socialnopedagoških skupinskih intervencij, ki morajo biti sicer izpeljane iz teoretičnih kon-

ceptov in slediti preverjenim metodam in postopkom, pa kljub temu vedno znova in vsakokrat posebej prilagojene konkretni skupini in konkretnim posameznikom v njej.

Oglejmo si nekaj klasičnih spoznanj, ki izvirajo iz raziskovalnega segmenta skupinskega dogajanja in dela s skupinami. Navedla sem, da je avtor termina skupinska dinamika Kurt Lewin, ki je na podlagi različnih znanstvenih eksperimentov in analiz dela v skupinah prispeval vrsto pomembnih spoznanj. Med njimi je tristopenjski model učenja v skupinah (v Prior in Oelkers, 1975), ki govori o tem, da je pri vsakem skupinskem učenju na prvi stopnji potrebno, da posamezniki opustijo nekatere vidike svojih »kognitivno-emocionalnih map«, kar povzroči dezorientacijo in morda tudi obrambne drže in ima implikacije za skupinsko dinamično dogajanje. To se kaže v tem, da je v skupina v prvi fazi v obdobju »ogrevanja« oziroma vključevanja in orientacije. Tej sledi druga faza, ki jo Lewin (ibid.) imenuje faza sprememb, ko se člani skupine učijo novih vedenjskih strategij, ne nazadnje tudi preko učenja po modelu, to je od ostalih članov skupine. Tako preizkušajo in testirajo nove vedenjske oblike in preverjajo nove informacije, kar pomeni metodične implikacije za tistega, ki skupino vodi. Tej sledi tretja faza stabilizacije, v kateri je temeljna dejavnost članov skupine integracija novega z obstoječim in iskanje individualnih rešitev, ki so usklajene s skupinskimi. Če gre za skupinsko nalogo, je to faza konsenza in dela na nalogi.

Podobne opisanemu modelu učenja v skupinah so razdelitve faz v razvoju skupin, ki so jih prispevali drugi avtorji. Med njimi najdemo nekaj razlik v poimenovanju stopenj in v njih številu. Tako Bernstein in Lowy (1975, v Beltz in Muthmann, 1985) navajata petstopenjski model razvoja skupine, ki se delno pokriva s pravkar omenjenimi fazami skupinskega učenja po Lewinu. Prva je faza priključitve v skupino in orientacije, ki jo zaznamuje negotovost, iskanje varnosti in evalvacija pričakovanj. V drugi fazi prihaja do interakcij med člani skupine, iskanja pozicij članov skupine ter prvih oblikovanj statusov in vlog med člani. V tretji fazi imenovani - faza zaupanja in intimnosti, naj bi bili tekmovalni vzgibi že preseženi in med člani doseženi minimalni konsenzi (zlasti če gre za delovno usmerjeno skupino) o nalogi. V tej fazi se večja sodelovanje ter medsebojna pomoč. Četrto fazo odlikuje stopnjevanje začetih procesov ob hkratni diferenciaciji, vztrajanju na vlogah in pozicijah, razvoju »skupinske identitete«, tako imenovanega »mi« občutka, ki krepi skupinsko kohezijo in omogoča skupinsko storilnost. Peta faza pomeni fazo ločevanja oziroma zaključevanja skupine s spremljajočimi čustvi (ki niso vselej pozitivna) in pripravo članov skupine na odhod.

Navajam še Tuckmanov model (v Geissler in Hege, 1978, str. 158), ki je podoben pravkar opisanemu. Opredeljuje štiri faze in izpušča zadnjo, fazo zaključevanja. Tuckman loči v razvoju skupine najprej fazo oblikovanja s podobnimi atributi, kot smo jih nanizali zgoraj. Sledi faza konfliktov, odporov, začetkov iskanja konsenza in pravil za skupinsko delo. Kot tretjo fazo omenja

fazo normiranja in razvoja skupinske kohezije, oblikovanje norm in razvoja skupinskega »mi« občutka. četrta je delovna faza, v kateri je skupina že sposobna razrešiti medosebne probleme in se posveti nalogi ter skupinskemu delu, pri čemer naj bi bile vloge fleksibilne in funkcionalne.

Vsa spoznanja, ki so jih dala raziskovanja skupin, bistveno prispevajo v zakladnico znanja in pomenijo za tistega, ki s skupinami dela, dobrodošel pripomoček. Saj je bil prav Kurt Lewin tisti, ki je rekel, da ni nič tako praktičnega, kakor je praktična dobra teorija.

Med teoretične premise in iz njih izvirajoče metode lahko umestimo načela, ki zadobijo funkcijo povezovalca med konceptom in iz njega izvirajočo metodo. Načela imajo vlogo veznega člana med teoretskim premislekom (izsledkom) in metodo, ki skuša to predpostavko v konkretnem prostoru realizirati. Med temeljna načela skupinskega dela uvrščata Geissler in Hege (ibid, str. 162) predvsem načelo - **tu in sedaj**, ki pomeni, da se skupina ukvarja predvsem z analizo trenutnega skupinskega in individualnega položaja. Pri tem upošteva tudi ostale socialne kontekste, ki jim posamezniki pripadajo, vendar predvsem preko analize dogajanj znotraj skupine. Načelo je shematsko razloženo v sliki, povzeti iz Geissler in Hege (1978, str 163):

Načelo - tu in sedaj

*generalizirane izkušnje,
ki postanejo
interpretativni modeli*

*prenos v prihodnje
situacije*

*abstraktne razlage
in na teorijo naslonjeni
interpretativni modeli*

tu in sedaj

*tam in prej situacije
(na primer dom, šola,
družina)*

*spoznanja, ki vplivajo na
posameznikovo vedenje
(naivne vedenjske teorije)*

*nove izkušnje in s tem nove
vedenjske orientacije*

Kljub poudarjanju trenutne situacije in individualne izkušnje, načelo »tu in sedaj« ne zanemara ostalih socialnih prostorov niti abstraktnih razlag. Na novo jih v skupinski situaciji reflektira in s tem pripravi transferne možnosti za prenos v nove situacije. Opozoriti velja, da je načelo »tu in sedaj« zasnova no za delo v malih skupinah in ne zaobjame ostalih skupinskih izkušenj.

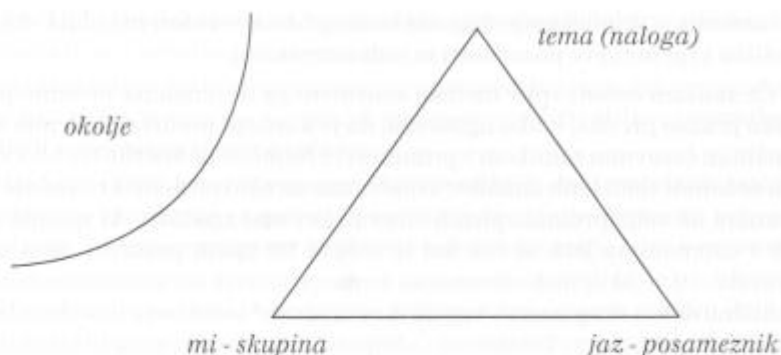
Naslednje načelo skupinskodinamičnega pristopa je zajeto v **povratnem sporočilu**, fenomenu medosebne interakcije, ki je možen le v diadni in skupinski situaciji. Povratno sporočilo je mnenje, sporočilo, izjava, oziroma misel enega izmed članov v komunikaciji, ki je namenjeno sobesedniku ali več

članom skupine. Povratno sporočilo omogoča situacijski interakcijski proces. Tako je podana možnost »objektivizacije« za subjekt ali skupino pomembnih sporočil in s tem odkrivanje novih zornih kotov in širjenje optike doživljanja in vrednotenja, tako za dajalca kot za prejemnika (prejemnike) povratnega sporočila. Povratna sporočila povečajo razvidnost skupinskega dogajanja, hkrati pa pravilno posredovanje in sprejemanje povratnih sporočil pomeni učno priložnost za refleksijo in preoblikovanje interakcijskih oblik v skupini. S tem je jasno vidna tudi povezava med komunikacijsko in skupinsko dinamično paradigmo.

Med različnimi metodami, ki so se v okviru psihodinamičnega koncepta razvile, navajata Geissler in Hegejeva (ibid, str. 166) predvsem štiri metode. Prva je metoda senzitivnega treninga ali tako imenovane T- skupine (training groups). Cilj tovrstnih skupin je razvijati osebnost in posameznikovo občutljivost za medosebne odnose. Senzitivnost ima v tem kontekstu pomen razvoja sposobnosti za sprejem in dekodiranje komunikacijskih sporočil. Učni procesi potekajo v mali skupini (7 do 12 oseb), v kateri je naloga voditelja, da vzpodbuja k refleksiji in interpretiranju dogajanj med člani z namenom izoblikovati varno izkustveno polje za novo učenje. Nekaj več o prispevku te metode k razvoju socialno pedagoške prakse pri nas kasneje.

Druga metoda - »encounter« skupine, pri nas ni posebej pogosta (morda znotraj specifičnega izobraževanja za terapevte, širšega vpliva pa niso imele). Gre za intenzivno medsebojno srečevanje s poudarkom na izmenjavi emocionalnih vsebin in osebnostni rasti. Organizacijski trening kot metoda skupinsko dinamičnega koncepta je bolj živ v različnih delovnih organizacijah in manj na socialnopedagoškem področju. V vzgojnih ustanovah pri nas je prevladoval senzitivni trening.

V Evropi bolj kakor pri nas, se je v socialno pedagoški praksi uveljavila tematsko centrirana interakcija - TCI, avtorice Ruth Cohn, sicer psihoanalitično educirane terapevte, ki pravi, da šele upoštevanje človekove avtonomije na eni strani in njegove nujne socialne odvisnosti na drugi strani omogoči, da lahko človeka v njegovi vpetosti v svet bolje razumemo. Pravzaprav so temelji razumevanja R. Cohnove skoraj holistični (primerjaj Belz, Muthman, 1985, str. 51), saj izhaja iz razumevanja, da posameznika določajo tako njegove percepcije, čustva, misli, njegova psihosomatska eksistenca, ki je integrirana v njegovo preteklost in sodoloča njegovo prihodnost. Ob tem je človek, po naziranju R. Cohnove, podrejen določenim zakonitostim vzročnosti in ima hkrati moč in svobodo odločanja. Človek je v njenem umevanju hkrati individualno bitje in obenem prispeva v celoto univerzuma. Sočasnost njegove biološke avtarkije in socialne odvisnosti ga vodi v razreševanje konfliktov, njegovih želja in v nujno za iskanje notranjega ravnotežja. Tako opredeljeno razumevanje posameznika združi Cohnova v shematski trikotnik. Poudari, da je treba z vidika vodenja skupin iskati ravnotežje med temo (nalogo) skupine, značilnostmi posameznikov v njej (jaz) in skupino kot novo entiteto (mi).



Pri tem so vsi trije vidiki enako pomembni, saj simbolno predstavljajo kote v enakostraničnem trikotniku. Temeljne postulate TCI Cohnova izrazi v načelih oziroma postopkih, ki pri delu skupin zagotavljajo vzdrževanje ravnotežja med imenovanimi elementi. Navajam dvoje pravil: »Bodi sam svoj gospodar«, kar pomeni, da posameznik v skupini prevzema odgovornost za lastna ravnanja. Pravilo »Motnje imajo prednost«, nas v skupinskem delu opozarja, da v procesu skupinskega dela sproti razrešujemo komunikacijske zaplete, kajti le odprta in kongruentna komunikacija omogoča skupini uspešno delo in zagotavlja primerno skupinsko vzdušje. Med vsemi skupinskodinamičnimi metodami, je ravno TCI najbolj natančno izdelana in pogosto uporabljana, zlasti v edukaciji odraslih. Pri tem je treba dodati (pri tem povzemam mnenje Geisslerja in Hegejeve, 1978, str. 71), da je Cohnova podobno kot Rogers, izhajala iz idealističnega umevanja človekove narave ter premalo poudarila njegovo vpetost in odvisnost od družbenih procesov ter s tem premalo ostro izrisala družbeno konfliktnost.

Podoben očitek nastavljata avtorja (ibid, str. 180) na celoten koncept skupinske dinamike, za katerega pravita, da se je lotil spopada z družbenim spreminjanjem na napačnem koncu ter zgolj s povečanim senzibiliziranjem za medosebne odnose. Pri tem se ni dotaknil pozicij moči in pogojevanj družbene neenakosti.

Med pravkar opisanimi metodami skupinskodinamičnega koncepta je pri nas najbolj poznana metoda senzitivnega treninga. Na področju izobraževanja strokovnih kadrov na pedagoškem in socialnem področju se je uveljavila že v zgodnjih sedemdesetih letih. **Senzitivni trening** je metoda, ki temelji na predstavljenih načelih in v kontinuiranih srečanjih male skupine, skuša članom izkustveno približati temeljne zakonitosti razvoja in delovanja skupin. Preko tovrstnih izobraževanj so se strokovni delavci pripravljali na svoje delo z vzgojnimi skupinami v ustanovah, pri čemer je bil glavni namen večanje senzibilizacije, izkustvenega uvida v dinamične procese skupin ter evalvacije lastnega deleža k dinamiki skupine. Naša socialnopedagoška praksa, predvsem tista v vzgojnih zavodih, se je v sedemdesetih in osemdesetih letih moč-

no usmerila v skupinsko-pedagoški koncept dela, v katerem je bila skupina središče vzgojiteljeve pozornosti in tudi intervencij.

Če skušam orisati vpliv metode senzitivnega treninga na socialno pedagoško prakso pri nas, lahko ugotovim, da je koncept prodrli v Slovenijo z minimalnim časovnim zamikom v primerjavi z Nemčijo in Avstrijo ter bil v zgodnjih sedemdesetih letih znanilec svojevrstne strokovne demokratizacije. Ker pa imam na voljo premalo pisnih virov in ker moj zgodovinski spomin sega bolj v osemdeseta leta, si več kot te trditve ne upam postaviti. Sem se pa vprašala, ali je skupinskodinamični koncept vplival na socialnopedagoško praktično delo s skupinami v vzgojnih ustanovah? šestdeseta in sedemdeseta leta so bila pri nas leta kolektivne - skupinske vzgoje. Skupina je bila razumljena kot tista entiteta, ki omogoča modelno učenje, uveljavljavitev dogovarjanja v skupini, postavljanja pravil o skupnem bivanju. Skupina je bila prostor medsebojne podpore, varnosti in emocionalne izmenjave. Verjamem, da so mnogi vzgojitelji, ki so se udeleževali senzitivnih treningov v teh letih, svoja izkustvena spoznanja vnašali v vsakodnevno prakso in tako lahko rečemo, da je po vsej verjetnosti skupinsko dinamični koncept, zaobjet v metodi senzitivnega treninga, doživel mnogo adaptacij in multiplikacij v vsakodnevni socialnopedagoški praksi. Ob tem se je treba spomniti posebne vrste skupinskega dela, ki je uživalo in verjetno še uživa veliko pozornost v zavodski vzgoji. To je terapevtska skupnost kot metoda dela, ki ji je bilo posvečenih mnogo člankov. Zlasti v reviji Ptički brez gnezda so o terapevtski skupnosti pri nas pisali Peklaj (v šte. 21), Šebjanič-Pupisova (v šte. 22) ter Zupančič, Bečaj, Martinovič, Milčinski in Jones (v šte. 27). Ne glede na očitane pomanjkljivosti je skupinskodinamični koncept prinesel mnogo sprememb pri razumevanju dela s skupinami in vsekakor prispeval k spremembam pri konkretnem skupinskem delu v vzgojnih zavodih, verjetno pa tudi v šolah in centrih za socialno delo, saj se je tovrstnih seminarjev udeleževalo mnogo učiteljev in socialnih delavcev.

8. Model socialnih veščin kot integrirani pristop in specifična socialnopedagoška praksa

O socialnih veščinah so napisane samostojne knjige. Pregled, ki ga podajam, je vsekakor nepopoln. Koncept socialnih veščin kot teoretični integrativni model za socialno pedagoške intervencije vključujem v pregled predvsem zato, ker je izšel iz socialno pedagoške prakse in ker ilustrativno ponazarja poti teoretične integracije. Pripominjam, da bi poglobljena predstavitev modela terjala vsaj samostojen članek.

Socialna pedagogika se ukvarja zlasti s tistimi skupinami oseb, katerih socialna integracija šepa in katerih socialna izmenjava je šibkejša in manj zadovoljujoča od željene. Zato ni naključje, da se je kot specifična integrirana metoda socialno pedagoškega dela razvil **trening socialnih veščin** kot

ena oblika in **model socialno terapevtske igre vlog** kot druga oblika, med katerima je več sorodnosti kakor razlik.

Različni avtorji različno poimenujejo, po mojem mnenju dokaj enotno metodo, katere cilj je večanje socialne kompetence in širjenje posameznikovih strategij interpersonalne izmenjave.

Hoghugi (1989, str. 144) navaja, da je v zadnjih dvajsetih letih zaslediti naraščajoče zanimanje za raziskovanje vloge socialnih spretnosti v socialni adaptaciji. Socialne spretnosti so postale takorekoč »tretja sila« v razumevanju človekovega socialnega funkcioniranja, ko so se pridružile osebnostnim značilnostim in socio-ekonomskemu položaju kot že prej znanim dejavnikom, ki vplivajo na socialno izmenjavo. Zasluge za to, da so postale socialne spretnosti pomembne v razumevanju posameznikove socialne uspešnosti, ima (ibid) Argyle s sodelavci, ki je to dokazal v mnogih raziskavah.

Pred opisom metod in tehnik tega modela, ki vsebuje kognitivne elemente, spoznanja socialnega učenja, elemente psihologije samopojmovanja in upošteva izsledke skupinsko-dinamičnega koncepta, velja opredeliti termine, kot so: socialna kompetenca, socialna spretnost oziroma veščina. Oppenheimer (1989, v Van Ost, 1992) predlaga, da naj razumemo **socialno kompetenco** kot posameznikovo sposobnost, da se sooča in spopada z različnostjo med socialno in individualno ustreznimi cilji. Izraz **trening socialnih veščin** prihaja predvsem iz ameriške literature in Phillips (1985, v Van Ost 1992) govori, da obstaja med Ameriko in Evropo razkorak v razumevanju socialnih spretnosti. Navaja, da je v Ameriki »asertivnost« (socialna prodornost, ki jo zaznamujejo jasno izraženi individualni cilji in osebne potrebe) osrednji cilj treninga socialnih veščin, ter da je model derivat različnih terapevtskih modelov. V Angliji je bilo socialno funkcioniranje analizirano predvsem z vidika kognitivno-emocionalnih procesov obdelave informacij iz socialnega okolja. Temu ustrezno so se razvili modeli intervencij, ki so temeljili zlasti na vzpodbujanju in razvijanju sposobnosti zavzemanja perspektive drugega in vzpostavljanja ter ohanjanja prijateljskih vezi v medosebnih odnosih. Tako Collot D'Escury (1990) predstavlja vrsto raziskav, izvedenih v predšolskem obdobju, posvečenih prav proučevanju razvoja tovrstnih socialnih sposobnosti. Te, pravijo raziskovalci, določajo kasnejšo socialno promocijo oziroma kakovost socialnih interakcij. Pregledno navaja vrsto izsledkov, ki govorijo v prid temu, da je za kasnejšo socialno kompetenco pomembna tako izmenjava v primarnem družinskem okolju kakor zgodnji dobri stiki z vrstniki, preko katerih se otrok uči zavzemati perspektivo drugega in generalizirati spoznanje, da ni vselej center dogajanja on sam.

Če torej ameriško razumevanje socialne spretnosti poudarja socialno prodornost, evropsko naziranje izpostavlja, da je socialna spretnost v tem, da posameznik uspešno in za okolje sprejemljivo vzpostavlja ravnotežje med svojimi potrebami in potrebami soljudi. Če smo socialno kompetenco že opredelili in pri tem uporabili Oppenheimerjevo definicijo, potem opredelimo še

termin **socialna spretnost** (Argyle, v Hoghughi, 1989). Socialna spretnost je naučen vzorec uspešnega verbalnega in neverbalnega poravnavanja z okoljem, pri čemer ima socialna izmenjava pozitivne učinke tako za posameznika kot za okolje.

Van Hasselt (1979, v Moder, 1996, str. 33) pravi, da so socialne veščine definirane s tremi temeljnimi postavkami in sicer:

- s situacijsko specifičnostjo; kar pomeni, da imajo medosebne izmenjave v različnih socialnih kontekstih različne pomene, kar zopet predpostavlja posameznikovo fleksibilnost in spretnost v prepoznavanju te situacijske specifičnosti sporočil;
- neverbalno in verbalno odzivanje sta v socialnih veščinah združeni in predstavljata (kakor nas uči Watzlawick) neločljivo celoto in kongruentnost med obema (Rogers); pomeni avtentičnost, ki ima tudi v socialnih veščinah pomembno mesto;
- tretji pomemben element socialnih veščin je upoštevanje sobesednika v interakciji, kar integrira v socialne veščine že omenjeno sposobnost zavzemanja perspektive drugega.

Ob pravkar omenjenih razlikah v naziranjih evropskih in ameriških avtorjev, obstajajo tudi razlike glede na globalno oziroma parcialno razumevanje socialnih spretnosti. Mc Fall & Dodge (v Slot, 1992) delita definicije socialnih spretnosti v dve skupini. V prvo sodijo tiste, ki razumejo socialne spretnosti globalno in s tem definirajo širši prostor. V drugo pa tiste, ki razumejo socialne veščine parcialno (avtorja uporabita izraz molekularno), kar sicer v raziskovanju omogoča večjo zanesljivost, vendar je za prakso manj uporabno. Iz tovrstnih razlik izvirajo različne delitve socialnih veščin. Med vsemi sem se odločila le za predstavitev klasifikacije, ki jo predlaga Joseph (1994). Socialne veščine deli v dve veliki skupini. V prvo skupino umešča spretnosti **samoanalize in samozaznavanja**, s čimer označuje posameznikovo prepoznavanje lastnih emocij in razumevanje, kako čustva vplivajo na naše vedenje. V drugo skupino uvršča **interpersonalne spretnosti**, kamor sodijo: komunikacijske veščine, veščine reševanja problemov in sposobnost zavzemanja perspektive drugega.

Različni treningi socialnih veščin so se v zadnjih letih uveljavili tudi pri nas. Izšlo je že nekaj priročnikov, ki učitelje, socialne pedagoge in druge, ki delajo z otroki in mladostniki, seznanjajo z različnimi, skupinam namenjenimi programi. Med njimi omenjam knjigo Mc Grathove in Franceyeye Prijazni učenci, prijazni razredi (1996), ki se loteva emotivno socialnega in doživljajskega dela v razredu in pomeni dobrodošlo dopolnilo učnim programom v osnovni šoli (primerjaj Kobolt, 1996, str. III). Program je nastal v avstralskih osnovnih šolah in predstavlja omenjeni »ameriško« obarvan koncept razumevanja socialnih spretnosti. Program, ki ga knjiga ponuja, je sestavljen tako, da v skupinski situaciji skuša vplivati na razvoj socialnih procesov. V tovrstnih programih je močno navzoča učno-vedenjska paradigma.

V Evropi se je uveljavil bolj celosten in globalen pristop **interaktivnih iger** oziroma **socialno terapevtske igre vlog**. študij tovrstne literature kaže, da imajo interaktivne vaje podobne cilje kot tiste, ki so združene v treninge socialnih veščin. Razlika med njimi je v omenjenem bolj globalnem ali molekularnem pristopu. Interaktivne vaje so razdeljene po področjih (samopojmovanje, reševanje konfliktov, jaz in vrstniki, jaz in starši, moja šola in učenje....) in njih kombinacija in uvrstitev v skupinsko delo je bolj kakor pri prvem modelu prepuščena tistemu, ki skupino vodi. Manj je vnaprej predvidenih korakov in stopenj. Igre vlog oziroma interaktivne vaje so tako vsebinsko metodičen pripomoček za skupinsko delo, ki je usmerjeno v socialno interakcijo in socialno učenje.

Steinova (1993) opredeljuje socialno terapevtsko igro vlog (interaktivne vaje) kot samostojno socialno pedagoško metodo dela, ki jo je možno razlikovati od drugih intervecijskih modelov. Pravi, da je bil koncept razvit na socialno-terapevtskem področju in ponuja različne »igralne« oblike za skupinsko delo, s katerimi lahko vplivamo na izboljšanje zaznavanja samega sebe, predelavo sporočil iz socialnega okolja, izboljšanje socialne percepcije in povečanje senzibilnosti za skupinske procese. Dodaja (ibid, str. 5), da socialno terapevtska igra vlog aktivira posameznikove notranje sile, pri čemer upošteva njegov učni tempo, obveščenost, socialno zrelost in skupinsko dinamiko. Interaktivne vaje uporabljajo različne medije: slikovno analogijo, simbole, metafore, gibalno plesne in ostale komunikacijske posrednike.

O interaktivni vzgoji je pri nas že kar nekaj napisanega (primerjaj Kobolt, 1983, 1990, 1992) in imamo že tudi konkretne vaje, primerne za uporabo v različnih starostnih skupinah in za različne pedagoške namene (primerjaj Vopel - interaktivne vaje, 1991, 1996). V okviru preventivnega projekta skupinskega dela v Piranu so interaktivne igre že vrsto let pomemben element skupinskih srečanj in pomenijo tisto vsebino, s katero skušajo avtorji projekta vplivati na posameznikov socialni razvoj, večati skupinsko kohezijo in spodbujati kakovost medsebojnih odnosov v skupinah. Hoghugi (1998, str. 144) navaja, da so treningi socialnih veščin pomemben sestavni del vsakega resnega pedagoškega koncepta, ki se ukvarja z otroki in mladostniki s težavami v socialni integraciji. V vzgojnem zavodu v Smledniku smo že 1979 leta začeli razvijati skupinsko socialno terapevtsko igralno dejavnost, katere sestavni del so bile tudi interaktivne igre. Ob predstavitvi modela socialnih veščin oziroma interaktivnih vaj ne smemo pozabiti na prispevek »Mladinskih delavnic«, ki temeljijo na identičnem pristopu in pomenijo v našem prostoru močno preventivno dejavnost, ki skuša v šolskem in ostalih prostorih, vplivati na izboljšanje odnosov in rast socialne kompetence razvijajoče se mladine (primerjaj, Maksimović, 1991). Vsekakor je ta integrativni model pri nas odmeven, zato mu ne bi bilo odveč nameniti več prostora v samostojnem prispevku in vzpodbuditi raziskovalne projekte, ki bi skušali evalvirati njegov prispevek k razvoju socialno pedagoške prakse z vidika skupinskega dela.

Literatura

- Bašić, J., Koller- Trbović N., Žižak A. (1993), *Integralna metoda u radu s predškolskom djecom in njihovim roditeljima*. Zagreb: Alinea.
- Belz., H., Muthmann C. (1985), *Trainingkurse mit Randgruppen, Handreichung fuer die Praxis*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Beck A. T., Weishaar M. E. (1989), *Cognitive Therapy*, V: Corsini, R.J., Wedding, D. (1989) *Current Psychotherapies*, fourth edition. Itasca, Illinois: F.E.Peacock Publishers.
- Collot D'Escury-Koegings, A. (1990), *What is on a Child's Mind?, Practical Applications on Perspective Taking*. Amsterdam: Thesis.
- Corsini, R.J., Wedding, D. (1989), *Current Psychotherapies*, fourth edition. Itasca, Illinois: F.E.Peacock Publishers.
- Geissler, K. A., Hege, M. (1978), *Konzepte sozial-paedagogischen handelns.Serija Paedagogik-Orientierung*. Muenchen, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Hoghughi, M. (1989), *Treating Problem Children, Issues, Methods and Practice*. London: Sage Publications.
- Joseph. M.J. (1994), *The resilient child*. New Jork: Plenum Press.
- Kobolt, A. (1997), Teoretične osnove socialno pedagoških intervencij, 1 del. *Socialna pedagogika* 1, št. 1, str. 7 - 27.
- Kobolt, A. (1996), Knjigi na pot, V: *Prijazni učenci, prijazni razredi*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Kobolt, A. (1983), Posebnosti skupinskega psihoterapevtskega dela. *Iskanka*, štev. 1. leto 1, str. 60-67.
- Kobolt, A. (1990), Interaktivne igre kot del socialnega učenja. *Ptički brez gnezda*, št. 29/30, str 60-80.
- Kobolt, A. (1992), *Ne uči me, pusti me, da se učim*. Priročki o interaktivnih vajah za učitelje in vzgojitelje. Ljubljana: samozaložba.
- Lazarus, A. A. (1989), *Multimodal Therapy*. V: Corsini, R.J., Wedding, V: *Current Psychotherapies*, fourth edition. Itasca, Illinois: F.E.Peacock Publishers.
- Maksimović, Z. (1991), *Mladinske delavnice. Psihološki primarno preventivni program namenjen mladostnikom zgodnjega obdobja*. Ljubljana: Sekcija za preventivno delo pri Društvu psihologov.
- Mc Grath, H., Francey S. (1996), *Prijazni učenci, prijazni razredi. Učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Moder, D. (1996), *Možnosti za spodbujanje socialnega razvoja*, diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Nastran-Ule, M. (1992), *Socialna psihologija*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Nelson -Jones, R. (1990), *The Theory and Practice of Counselling Psychology*. London: Cassell Educational Limited.

Prior, H., Oelkers, J. (1975), *Sozialpaedagogisches Training mit Lehrern*. Heidelberg: Schriften zur Paedagogik.

Ptički brez gnezda, (1988), Terapevtska skupnost, članki večih avtorjev o terapevtski skupnosti. leto 13, štev. 27, str. 7 do 75.

Redl, F., Wineman, D. (1980), *Agresivni otrok*. Ljubljana: Svetovalni center.

Slot, N.W. (1992), Social Competence in Residential Treatment: A Developmental Viewpoint, str. 145-161. V: Van der Ploeg, J.D., Van den Bergh, P.M., Klomp, M., Knorth, E.J., Smit, M. (izd.), *Vulnerable Youth in Residential Care*, 1 del: *Social competence, social support and social Climate*. Leuven: Garant.

Stein, A. (1995), Sozialtherapeutisches Rollenspiel, Erfahrungen mit einer Methode der psychosozialen Behandlung im Rahmen der Sozialarbeit. *Sozialpaedagogik*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

Van Ost, O. (1992), Social Competence and Social Skills: Trends in Assessment and Training, str. 55-81. V: Van der Ploeg, J.D., Van den bergh, P.M., Klomp, M., Knorth, E.J., Smit, M. (izd.), *Vulnerable Youth in Residential Care*, 1 del: *Social competence, social support and social Climate*. Leuven: Garant.

Vopel, K. (1991 in 1996), *Interakcijske vaje, I do IV del*. Piran: Center za socialno delo.

Wilson, G. T. (1989), Behavior Therapy. V: Corsini, R.J., Wedding, D. *Current Psychotherapies*, fourth edition. Itasca, Illinois: E.E.Peacock Publishers.

