

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



**APRIL 2001 • VOL. 5 • ŠTEVILKA 1**





421517

421517

# Kazalo/Contents

social pedagogy - slovenski nacionalni FICE sektor  
social pedagogy is a quarterly professional journal published by Association for  
pedagogy

1000 Ljubljana  
Ljubljana, 1000  
E-mail: [izdava@fice.si](mailto:izdava@fice.si)  
tel: (01) 520 22 00 Fax: (01) 520 22 22

Bojan Brčić (Bosnia and Herzegovina)  
Alenka Kobil (Slovenia)

Leona Kovačič (Slovenia)  
Ljudmila Ljubić (Croatia)  
Lloyd Lane (Great Britain)

Marina Marnič (USA)  
Friedrich Peters (Germany)  
Vilko Štešič (Slovenia)

Milana Žig (Slovenia)  
Luka Hladnik  
Mojca Bolš  
Branimir Čuček (Croatia)

Lojze Jakič  
Darja Koren (Slovenia)

Marina Marnič (USA)  
Mela Čuček (Croatia)

## 103 Navodila avtorjem

Navodila avtorjem za leto 2011 je 8.000 SIT za pravno osebo. Navodila na ravno  
je za člana Zdravstvenega inštituta v Ljubljani.



ISSN 1401-4242

500103532

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

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

Naslov uredništva je:  
Address of the editors:

Združenje za socialno pedagogiko  
Uredništvo revije *Socialna pedagogika*  
Kardeljeva pl. 16 (pri Pedagoški fakulteti)  
1000 Ljubljana  
tel: (01) 589 22 00; Fax: (01) 589 22 55  
E-mail: [bojan.dekleva@guest.arnes.si](mailto:bojan.dekleva@guest.arnes.si)

Odgovorna in glavni urednik:  
Co-Editors:

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

Uredniški odbor sestavljajo:  
Members of the editorial board:

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

Uredniški svet sestavljajo:  
Members of advisory board:

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

Oblikovanje in prelom:  
Fotografija na naslovnici:

Srečko Gorenc  
Špela Razpotnik

Lektorirala:  
Angleška prevodi:  
Tisk:

Marinka Milenkovič  
Metka Čuk  
Tiskarna Vovk

Letnik V, 2001, št. 1

Vol. V, 2001, No. 1

ISSN 1408-2942

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

Naročnina na revijo za leto 2001 je 6.000 SIT za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Izdajanje revije v letu 2001 finančno podpirata Ministrstvo za znanost in tehnologijo RS ter Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

Članke v reviji abstrahirata in indeksirata *Family Studies Database in Sociological Abstracts*.

# Kazalo/Contents

## Izvirni znanstveni članki

## Theoretical/research articles

*Ivan Škoflek*

*Ivan Škoflek*

Prosocialno in agresivno vedenje  
učencev v šoli

1

Prosocial and aggressive behaviour  
of pupils in school

*Jana Rapuš Pavel*

*Jana Rapuš Pavel*

Vpliv strokovnjaka na potek razgovora  
z otroki in mladostniki

25

The role of a professional in setting  
up an interview with children and  
youth

*Bojan Dekleva*

*Bojan Dekleva*

Socialne reprezentacije odklonskosti  
med študentkami socialne pedagogike

39

Social representations of deviance of  
students of social pedagogy

## Pregledna znanstvena članka

## Theoretical/comparative articles

*Vasja Smole – Dubrovnik*

*Vasja Smole – Dubrovnik*

Vzgoja med naravo in kulturo

75

Education between nature and  
culture

*Špela Razpotnik*

*Špela Razpotnik*

Vzgoja in ljubezen

86

Education and love

*Navodila avtorjem* 103

Instructions to authors



# Prosocialno in agresivno vedenje učencev v šoli

## Prosocial and aggressive behaviour of pupils in school

*Ivan Škoflek*

### *Povzetek*

*Ivan Škoflek,*  
*dr. def.,*  
*Pedagoška*  
*fakulteta v*  
*Ljubljani,*  
*Kardeljeva*  
*pl. 16, 1000.*

*Prispevek govori o nekaterih vedenjskih značilnosti učencev, ki podpirajo ali ovirajo njihovo vključevanje v razredni oziroma šolski kolektiv. Avtor izhaja iz postavke, da je medsebojno sprejemanje učencev eden temeljnih pogojev njihove šolske uspešnosti. Prosocialno (socialno zaželeno, produktivno) se vede učenec, ki si prizadeva za dobre odnose z vrstniki, rad z njimi sodeluje, jim pomaga, uživa v njihovi družbi itd. Za prosocialno vedenje v šoli naj bi otrok razvil/razvijal številne socialne veščine v družini. Seznam teh veščin si je avtor sposodil pri Bašičevi (2000). Teoretična razmišljanja o prosocialnem in agresivnem vedenju šolskih otrok so podprta z manjšo raziskavo tega vedenja v treh slovenskih šolah (Ljubljana, Jesenice, Velenje). Raziskava je bila opravljena z uporabo anketnega vprašalnika PROS/AG, avtorjev M. Žužul in V. Vlahović-Štetić (Vlahović-Štetić, 1992), na vzorcu 334 učencev OŠ in 47 dijakov. Nekateri rezultate avtor primerja z ustreznimi rezultati podobne raziskave na Hrvaškem.*

**Ključne besede:** *prosocialno vedenje, agresivno vedenje, socializacija, večine medosebnega vedenja*

### **Abstract**

*The article discusses some behavioural patterns in students/pupils that support their integration in their school or make it harder. Its author presumes that acceptance by peers presents one of the key elements for success in school. A student/pupil behaves pro socially (i.e., productively and sociably) when he/she strives for good relationships with their peers, enjoys team work, is willing to help, enjoys their peers' company etc. In order to behave pro socially the child should develop his/her social skills in their family. The list of social skills is taken from Bašić (2000). The theoretical reflections on pro social and aggressive behaviour in school children in the article are supported by a small research conducted in three schools in Slovenia (Ljubljana, Jesenice, Velenje). The research was based on a PROS/AG questionnaire by M. Žužul and V. Vlahović-Štetić (Vlahović-Štetić, 1992), and it included 334 primary school children and 47 high school students. The author compares some results with the results from a similar research conducted in Croatia.*

**Key words:** *prosocial behaviour, aggressive behaviour, socialisation, interpersonal behaviour skills*

## **1. Uvod**

Otrokova šolska pa tudi siceršnja uspešnost je odvisna od vseh njegovih bio-psiho-socialnih danosti in sposobnosti. V tem prispevku se bomo posvetili pretežno socialnemu vidiku tega kompleksnega razvojnega potenciala, ali še bolj konkretno - nekaterim oblikam vedenja, ki podpirajo ali ovirajo otrokovo vključevanje in sprejetost v razredni oziroma šolski kolektiv, ker menimo, da je to nujen pogoj za uspešno otrokovo šolsko obdobje. Razpravljali bomo torej o nekaterih vprašanih primarne socializacije in o posledicah le-te, ko otrok prestopi prag institucionalne vzgoje (vrtca, šole). Predstavili in komentirali pa bomo tudi nekaj raziskovalnih rezultatov iz domače raziskave tega pojava v šolskem obdobju in jih poskusili primerjati z rezultati podobne raziskave na Hrvaškem.

Do vstopa v vrtec oziroma šolo osvaja otrok socialne izkušnje, vedenjske spretnosti oziroma veščine, navade, družbene vrednote itd. pretežno v družini. Zato je družina najpomembnejši dejavnik primarne socializacije.

Vsi starši želijo vzgojiti svoje otroke kar najbolje, a se že pojmovanja, kaj je vzgoja, razlikujejo iz družine v družino, večkrat celo med staršema v eni družini. Mnogi starši vzgajajo svoje otroke tako, kot so bili vzgajani sami pred dvajsetimi ali več leti. Med družinami pa obstajajo še druge za vzgojo in socializacijo otrok pomembne razlike, kot je izobrazba staršev, poklic, služba, zaslužek, življenjski standard, medsebojni odnosi, družinske navade, vrednote itd. Vse to je povezano z otrokovo učno in socialno uspešnostjo, kar potrjujejo tudi domače in tuje raziskave (Toličič in Zorman, 1970, Galeša in sodelavci, 1972, Kos, 1992, Bašič, 2000). Tudi izkustveno vemo, da prihajajo otroci v prvi razred osnovne šole z različnimi predznanji, navadami, socialnimi izkušnjami, kar lahko usodno vpliva na njihovo šolsko uspešnost, zlasti še tedaj, ko gre za večje razvojne primanjkljaje. Iz šolske prakse vemo tudi to, da učitelji, pa tudi učenci, lažje "prenašajo" učno manj uspešne kot vedenjsko težavne oziroma slabo socializirane sošolce. Prvim pomagajo, drugih se bojijo, ker jih ogrožajo. Zato bomo v tem prispevku namenili pozornost nekaterim oblikam vedenja, ki so pomembne za otrokovo socialno uspešnost oziroma sprejetost med vrstniki. Govora bo o t.i. prosocialnem vedenju, ki podpira otrokovo vključevanje in sprejetost med vrstnike, in o agresivnem, motečem vedenju, zaradi katerega vrstniki sošolca, ki se vede agresivno, ne marajo, ne sprejemajo medse.

## 2. Kaj je prosocialno in kaj agresivno vedenje

Sestavljenka *prosocialno* ni popolna soznačnica za *socialno*, dodaten pomen ji daje predpona *pro*, ki izraža v tem primeru privrženost, naklonjenost socialnemu oziroma družbeno sprejemljivemu, zaželenemu vedenju (SSKJ, IV/224). Prosocialno se vede otrok, ki si prizadeva za dobre odnose z vrstniki, rad z njimi sodeluje, jim pomaga, uživa v njihovi družbi itd. Naše razumevanje prosocialnega in vsakršnega vedenja vsebuje torej *namen* (notranjo otrokovo potrebo), *obliko* (otrokovo socialno spretnost, veščino) in *učinek* (doživljanje) otrokovega vedenja v določenem socialnem okolju oziroma položaju (med vrstniki). Ta trodimenzionalna dinamična struktura

vedenja vsebuje več izhodišč, pomembnih za k prosocialnemu vedenju usmerjeno vzgojo nasploh in za preventivno socialnopedagoško pomoč otrokom s težavami pri vključevanju v socialne skupine (šolo) zaradi pomanjkanja *prosocialnosti* oziroma zaradi *motečega, agresivnega* (socialno izključujočega) vedenja. Možna izhodišča glede na predhodno razmišljanje so:

- vedenje je rezultat učenja, zgleda in izkušenj v določenem socialnem okolju (v družini, od sosedov, v soseski, šoli, družbi);
- vedenje je dinamičen (spremenljiv) in interaktiven (reaktiven, odnosen, socialnim potrebam prilagodljiv) pojav;
- vsakršno vedenje, torej tudi prosocialno ali agresivno, dobi svoj vrednostni pomen (zaželenosti, nezaželenosti) šele v konkretnem družbenem okolju. Če obstaja, na primer, med družino in šolo večja ali velika razlika v vrednostnem pojmovanju vedenja, lahko pričakujemo, da bo imel otrok zaradi teh razlik določene prilagoditvene (vedenjske) in čustvene težave (stiske, strah). Primer, ki je realno mogoč, bi bil, če družina navaja otroka, naj svojih stvari, ki so mu jih težko kupili, ne posoja ali daje drugim, šola pa pričakuje in zahteva ravno narobe. Takih razlik je v vsakdanjem otrokovem življenju nič koliko.

S temi razmišljanji smo želeli opozoriti na kompleksnost vedenja, na razlike v vrednostnem pojmovanju posameznih oblik vedenja med dvema ali več socialnimi okolji, v katerih otrok živi sočasno itd.

Obstajajo pa tudi drugačne razlage prosocialnega vedenja. Bašičeva (2000, str.77) omenja več avtorjev, ki istovetijo prosocialno vedenje z altruizmom v smislu človekoljubnosti, nesebičnosti, požrtvovalnosti. Ne glede na razliko med obema pojmovanjema pa si bomo za nadaljnje razmišljanje o prosocialnem vedenju zastavili nekaj vprašanj. Prvič, v kakšnih življenjskih okoliščinah bo otrok razvil prosocialno vedenje, drugič, kdaj se otrok začne vesti prosocialno, in tretjič, katere oblike prosocialnega vedenja so znane v naši kulturi, zlasti še v šolskem obdobju?

Pri nastajanju, razvijanju prosocialnega vedenja je najpomembnejša *družina* (dober zgled pri starših, pozitivna identifikacija, starševska ljubezen, pozornost in naklonjenost do otrok, pozitivne otrokove izkušnje še z drugimi odraslimi itd.). Pa ni vedno tako in žalostno je dejstvo, da otrok v takem primeru ne more zamenjati svojih staršev. Če ima otrok v predšolskem obdobju *družbo vrstni-*



kov iz prosocialno usmerjenih družin, obstaja večja verjetnost, da bo osvojil več predizkušenj za prosocialno vedenje, kot če izhajajo vrstniki iz družin, kjer v medsebojni odnosih ni zgloda za prosocialno vedenje in možnosti pozitivne identifikacije. Zato so mnogi starši še posebej pozorni na to, s kakšnimi vrstniki, na primer pred hišo, na dvorišču ali na igrišču, se druži njihov otrok. Pomembno vlogo pri razvoju prosocialnega vedenja ima tudi *šola*, ki to (vlogo) uresničuje s temeljnimi vzgojnimi nalogami, kot so posredovanje in osvojitve družbeno veljavnih vrednot, pozitivni zgled učiteljev učencem, medsebojna strpnost in naklonjenost, dobra organizacija dela in življenja šole, ugodno socialno vzdušje itd. Iz izkušenj vemo, da se šole prav v tem pogledu razlikujejo med sabo. Zato se v večjih krajih, kjer je več šol, dogaja tudi to, da se nekateri starši, ko vključujejo svoje prvošolčke v šolo, odločajo za *boljšo* šolo ne glede na to, da bodo morali svojega otroka dnevno voziti na drugo stran mesta.

Vprašanje, kdaj se otrok začne vesti prosocialno, je povezano z njegovim kognitivnim razvojem. Odgovor pa bi se konkretnije lahko glasil, da tedaj, ko začne zaznavati in razumevati svet okrog sebe, pomembnost medosebnih odnosov in vplivov, ko postanejo posamezne oblike njegovega prosocialnega vedenja za okolje prepoznavne in ko se okolje nanje tudi ustrezno odzove.

Ostalo je še vprašanje, katere konkretne oblike vedenja oziroma *socialne veščine* so povezane s potencialnim prosocialnim vedenjem, zlasti še v šolskem obdobju. Na to vprašanje bomo poskusili odgovoriti s pomočjo inventarja socialnih veščin (tabela 1), ki jih po Cartledgeu in Milburnu (1995) navaja Bašičeva (2000, str.78).

Tabela 1: Inventar socialnih veščin.

| Temeljne socialne veščine                                                                                                                                                                                                                                  | Zahtevnejše socialne veščine                                                                                                                                                                                                       | Veščine ravnanja s čustvi                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● poslušanje,</li> <li>● začenjanje pogovora,</li> <li>● pogovarjanje,</li> <li>● spraševanje,</li> <li>● zaključevanje pogovora,</li> <li>● predstavljanje sebe,</li> <li>● predstavljanje drugih oseb,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● iskanje pomoči,</li> <li>● iskanje informacij,</li> <li>● dajanje navodil,</li> <li>● upoštevanje navodil,</li> <li>● prepričevanje drugih,</li> <li>● opravičevanje za napake</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● prepoznavanje lastnih čustev,</li> <li>● izražanje lastnih čustev,</li> <li>● razumevanje čustev drugih,</li> <li>● ravnanje z jezo drugih,</li> <li>● ravnanje v primeru odklanjanja</li> <li>● s strani drugih,</li> </ul> |

| Veščine, ki nadomestijo agresivnost                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Veščine ravnanja s težavami                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Veščine načrtovanja                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● zahvaljevanje,</li> <li>● dajanje komplimentov</li> <li>● iskanje, dopuščanje,</li> <li>● pogajanje,</li> <li>● samokontrola,</li> <li>● ravnanje z lastno nemotiviranostjo</li> <li>● ravnanje z lastno jezo,</li> <li>● zavzemanje za lastne pravice in potrebe,</li> <li>● izogibanje konfliktom</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● prigovarjanje,</li> <li>● odgovarjanje na prigovore,</li> <li>● ravnanje z neuspehi,</li> <li>● odgovarjanje na prepričevanja,</li> <li>● ravnanje z večpomen-skimi sporočili,</li> <li>● ravnanje z obtožbami,</li> <li>● pripravljane na "težke" pogovore,</li> <li>● ravnanje s pritiski grupe,</li> <li>● zavzemanje za druge</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● izražanje naklonjenosti,</li> <li>● ravnanje z lastnimi občutki neugodja,</li> <li>● ravnanje z lastnimi občutki strahu,</li> <li>● samopriznanje</li> <li>● odločanje za akcije,</li> <li>● odločanje o problemih,</li> <li>● postavljanje ciljev,</li> <li>● preučevanje lastnih sposobnosti,</li> <li>● usklajevanje problemov po prioriteti,</li> <li>● odločanje o lastni vlogi,</li> <li>● odločanje o drugih,</li> <li>● planiranje lastnih aktivnosti,</li> <li>● planiranje aktivnosti za druge</li> </ul> |

Da imajo naštete socialne veščine (oblike) prosocialni učinek, morajo vsebovati prosocialni *namen in cilj*. Na primer, otrok *se predstavi* skupini vrstnikov z namenom, da bi ga le-ti *sprejeli medse*, in s ciljem, da bi se z njimi igral.

In še nekaj o agresivnem vedenju. Bašičeva (2000, str.78) posrečno definira *agresivno vedenje* kot vedenje z *druge strani* (prosocialnega vedenja, I.Š.). Če poskusimo vsaj prvonaštete socialne veščine vseh šestih, zgoraj naštetih kategorij obrniti (na drugo stran), se agresivno vede otrok, ki *ne posluša*, *ne išče pomoči*, *ne prepozna lastnih čustev*, *ne išče oziroma ne dopušča* (drugih rešitev, I.Š.), *ne ugovarja*, *se ne odloča za akcije* (se raje umakne, I.Š.). Podobno bi lahko obrnili še ostale zgoraj naštete veščine socialnega vedenja in dobili bi precej kompleksno shemo agresivnega vedenja.

Kot ni nobenega dvoma, da je prosocialno vedenje pot k socialni in

sploh življenjski uspešnosti, tako tudi ni dvoma, da agresivno vedenje ovira otrokov razvoj, ker je moteče, večinoma destruktivno in ga kot takega ne sprejema nobena civilizirana družba.

Predhodna teoretična razmišljanja bomo poskusili preverjati z izsledki raziskave, katere rezultate bomo predstavili in interpretirali v nadaljnjem tekstu.

## **5. Metodologija**

### **3.1. Namen raziskave**

Motivirani z rezultati raziskave o prosocialnem in agresivnem vedenju, ki so jo opravili zagrebški kolegi na reprezentativnem vzorcu učencev hrvaških osnovnih šol (Bašić, 2000), smo se namenili raziskati taisti problem na (za statistično analizo primernem) vzorcu učencev slovenskih šol. Anketiranje smo uspeli opraviti na treh različnih šolah, nismo pa uspeli zajeti tolikšnega števila učencev, da bi bil tudi naš vzorec enako reprezentativen kot hrvaški.

Naš glavni namen je bil torej raziskati pojav tudi pri nas, primerjati oziroma analizirati razlike med različnimi podvzorci, kjer pa bi bilo metodološko dopustno, tudi primerjati naše in hrvaške izsledke.

### **3.2. Problem**

Problem naše raziskave bomo poskusili opredeliti z naslednjimi vprašanji:

Ali obstajajo razlike v izražanju prosocialnega in agresivnega vedenja med učenci

- 1. in 2. ter 3. in 4. razreda OŠ?
- ženskega in moškega spola?
- osnovnih šol v Ljubljani, Velenju in na Jesenicah?
- slovenskih in hrvaških šol?

Ali je izsledke raziskave mogoče uporabiti kot nekakšno usmeritev za prosocialno vzgojo, na primer v osnovni šoli, poleg tega pa tudi za nudenje pomoči otrokom in mladostnikom s težavami v socialni integraciji (zaradi preveč agresivnega vedenja)?

### **3.3. Raziskovalni instrument**

Prosocialno in agresivno vedenje smo raziskovali z vprašalnikom

PROS/AG (prosocialno/agresivno vedenje) zagrebških kolegov M. Žužula in V. Vlahovič-Štetić (Vlahovič-Štetić, 1992). Vprašalnik ima 20 postavk (spremenljivk), 10 za ugotavljanje prosocialnega in 10 za ugotavljanje agresivnega vedenja (tabela 2). Intenzivnost v vprašalniku navedenih oblik vedenja so razredniki ocenjevali s pomočjo na šolah zaposlenih socialnih pedagogov v juniju 1999, in sicer na 5-stopenjski lestvici (1-nikoli se ne obnaša tako, 2-redkokdaj se obnaša tako, 3-včasih se obnaša tako, 4-pogosto se obnaša tako, 5-skoraj vedno se obnaša tako).

Tabela 2: Postavke vprašalnika PROS/AG.

| Postavke prosocialnega vedenja                                                                 | Postavke agresivnega vedenja                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 1. Svoje šolske potrebščine posoja sošolcem.                                                   | 2. Se prepira in vpije na sošolce.                            |
| 3. Pomaga sošolcem.                                                                            | 4. Če hoče nekaj dobiti, odrine tistega, ki ga pri tem ovira. |
| 5. Sočustvuje s sošolci, ki so težko bolni ali zapuščeni ali se jim je zgodila kakšna nesreča. | 6. Kljubuje.                                                  |
| 7. Šolske potrebščine sošolcev pazi kot svoje.                                                 | 8. V igrah s sošolci želi zmagati za vsakom ceno.             |
| 9. Žal mu je, če se v igri kakšen sošolec poškoduje.                                           | 10. Če ga kdo izzove, se z njim stepe.                        |
| 11. Vesel je, če dobi sošolec kakšen nov predmet.                                              | 12. Sošolcem jemlje šolske potrebščine.                       |
| 13. S sošolci deli bonbone in sladkarije.                                                      | 14. Izziva konflikte.                                         |
| 15. Če ga sošolec za kaj poprosi, mu ustreže.                                                  | 16. Sošolcem se posmehuje.                                    |
| 17. Vesel je, če kakšen sošolec zmaga v igri.                                                  | 18. Začenja pretepe s sošolci.                                |
| 19. Sočustvuje s kaznovanimi sošolci.                                                          | 20. Uničuje šolski pribor in opremo.                          |

Iz oštevilčenosti posameznih postavk je razvidno, da so si postavke prosocialnega in agresivnega vedenja sledile izmenično (na lihih mestih prosocialne, na sodih pa agresivne postavke vedenja).

### 3.4. Raziskovalni vzorec

V raziskavo smo zajeli 354 učencev treh osnovnih šol (Ljublja-

na, Jesenice, Velenje) in 47 dijakov iz različnih krajev Slovenije, ki so bivali v enem dijaškem domu (v Ljubljani). Skupaj torej 381 učencev in dijakov. Statistično smo podrobneje analizirali predvsem pod vzorec učencev osnovnih šol ( $n = 354$ , od tega jih je 162 moškega in 172 ženskega spola), pod vzorec dijakov ( $n = 47$ ) pa smo vključili le v tisto analizo, s katero smo hoteli izračunati relativne razlike med aritmetičnimi sredinami ocenjenega prosocialnega in agresivnega vedenja za slovenski in hrvaški vzorec (tabeli 5 in 6).

*Tabela 3: Absolutne (f) in relativne frekvence (f%) v raziskavo vključenih učencev in dijakov po krajih (Ljubljana, Jesenice, Velenje).*

|             | Ljubljana   | Jesenice   | Velenje    | Skupaj       |
|-------------|-------------|------------|------------|--------------|
| Razred      | f (f%)      | f (f%)     | f (f%)     | f (f%)       |
| 1.in 2.r.OŠ | 84 (22,1%)  | 42 (11,0%) | 45 (11,8%) | 171 (45,0%)  |
| 3.in 4.r.OŠ | 71 (18,7%)  | 42 (11,0%) | 50 (13,1%) | 163 (42,7%)  |
| Dijaki      | 47 (12,3%)  |            |            | 47 (12,3%)   |
| Skupaj      | 202 (53,1%) | 84 (22,0%) | 95 (24,9%) | 381 (100,0%) |

### 3.5. Statistična analiza anketnih rezultatov

Statistično analizo anketnih rezultatov smo opravili s programom SPSS, verzija 7.5 za Windows 95/NT (f, f%, aritmetična sredina, standardni odklon, t-test, F-test).

Rezultate predstavljamo v tabelah.

## 4. Rezultati in razprava

### 4.1. Prosocialno in agresivno vedenje učencev prvih in drugih razredov osnovnih šol v Ljubljani, na Jesenicah in v Velenju

Omejitev naše raziskave je ta, da relativno majhni podvzorci anketiranih učencev ne omogočajo širokih posplošitev, da bi torej lahko odkrili trdne razlike med Ljubljano, Jesenicami in Velenjem. Z upoštevanjem nekaterih demografskih, gospodarskih in kulturnih značilnosti izbranih krajev, ki so splošno znane, pa je vsaj nekatere rezultate oziroma razlike v rezultatih vendarle možno pojasniti oziroma razumeti.

Tabela 4: Aritmetične sredine ocen prosocialnega in agresivnega vedenja učencev 1.in 2.r. OŠ Ljubljana, Jesenice, Velenje (n = 171)<sup>1</sup>.

| Spremenljivke prosocialnega vedenja                   | Lj.   | Jes.  | Vel.  | Sk.   |
|-------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Svoje šolske potrebščine posoja sošolcem              | 3,29  | 4,17  | 3,56  | 3,57  |
| Pomaga sošolcem                                       | 3,39  | 4,12  | 3,58  | 3,62  |
| Sočustvuje s sošolci, ki se jim je zgodila nesreča... | 3,46  | 4,29  | 4,13  | 3,84  |
| Šolske potrebščine sošolcev pazi kot svoje            | 3,27  | 4,10  | 3,56  | 3,55  |
| Žal mu je, če se v igri kakšen sošolec poškoduje      | 3,37  | 4,17  | 3,98  | 3,73  |
| Vesel je, če dobi sošolec kakšen nov predmet          | 2,42  | 3,95  | 3,36  | 3,36  |
| S sošolci deli bonbone in sladkarije                  | 3,12  | 4,40  | 3,56  | 3,55  |
| Če ga sošolec za kaj poprosi, mu ustreže              | 3,42  | 4,31  | 3,93  | 3,77  |
| Vesel je, če kakšen sošolec zmaga v igri              | 2,87  | 3,71  | 3,13  | 3,15  |
| Sočustvuje s kaznovanimi sošolci                      | 2,42  | 3,88  | 1,64  | 2,57  |
| Skupaj:                                               | 31,05 | 41,10 | 34,43 | 34,71 |

| Spremenljivke agresivnega vedenja                 | Lj.   | Jes.  | Vel.  | Sk.   |
|---------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Se prepira in vpije na sošolce                    | 2,37  | 2,36  | 2,33  | 2,36  |
| Če hoče nekaj dobiti, odrine tistega, ki ga ovira | 2,21  | 2,26  | 2,49  | 2,30  |
| Klubuje                                           | 2,35  | 1,57  | 2,15  | 2,10  |
| V igrah s sošolci želi zmagati za vsako ceno      | 2,35  | 2,21  | 2,84  | 2,44  |
| Če ga nekdo izzove, se z njim stepe               | 2,42  | 2,60  | 2,31  | 2,43  |
| Sošolcem jemlje šolske potrebščine                | 1,76  | 1,55  | 1,36  | 1,60  |
| Izziva konflikte                                  | 2,06  | 2,17  | 1,89  | 1,94  |
| Sošolcem se posmehuje                             | 2,00  | 2,00  | 2,16  | 2,04  |
| Začenja pretepe s sošolci                         | 1,83  | 1,83  | 1,49  | 1,74  |
| Uničuje šolski pribor in opremo                   | 1,65  | 1,54  | 1,16  | 1,47  |
| Skupaj:                                           | 21,00 | 20,09 | 20,16 | 20,42 |

<sup>1</sup>V tej in vseh naslednjih tabelah se povprečne vrednosti nanašajo na lestvico, kjer vrednost 1 ustreza odgovoru nikoli se ne obnaša tako, 2 - redkokdaj se obnaša tako, 3 - včasih se obnaša tako, 4 - pogosto se obnaša tako in 5 - skoraj vedno se obnaša tako.

Skupne aritmetične sredine smo izračunali iz podvzorca vseh prvošolcev in vseh drugošolcev ( $n=171$ ). Ker predstavljajo aritmetične sredine merilo centralne tendence, pomenijo višje vrednosti (v isti vrsti) *več prosocialnosti*, nižje pa *manj*. Višje aritmetične sredine ocen prosocialnega vedenja pomenijo *bolj prosocialno vedenje*, nižje pa *manj prosocialno vedenje*.

Ker smo izračunali vse aritmetične sredine s pomočjo pet-stopenjske (numerične) lestvice, jih lahko s pomočjo le-te (lestvice) interpretiramo tudi deskriptivno (glede na rezultat uvrščamo v lestvico).

V tabelah predstavljamo tudi seštevke aritmetičnih sredin za posamezne nize postavk bodisi prosocialnega bodisi agresivnega vedenja (vsak niz ima 10 postavk). Seštevki (v vseh tabelah) so med sabo primerljivi.

Enaka metodološka interpretacija (kot za izsledke prosocialnega vedenja, 1. del tabele) velja tudi za raziskovalne izsledke agresivnega vedenja (2. del tabele), kjer pomenijo večje aritmetične sredine bolj agresivno, manjše pa manj agresivno vedenje.

Sodeč po rezultatih, so najbolj prosocialno usmerjeni jeseniški učenci, namanj pa ljubljanski.

V drugem delu lestvice, kjer predstavljamo aritmetične sredine agresivnega vedenja, so za najbolj agresivne ocenjeni ljubljanski učenci, za najmanj pa jeseniški (obrnjena slika prvega dela tabele). Vendar so razlike v aritmetičnih sredinah, razen nekaterih izjem, tako majhne, da bi bila kakršna koli sklepanja, kje so učenci bolj in kje manj agresivni, napačna.

V tretjih in četrth razredih osnovnih šol so v prosocialnem in agresivnem vedenju že opazne nekatere spremembe

Razlike med rezultati tabele 4 in rezultati tabele 5 so opazne že na prvi pogled. Vlogo najbolj prosocialno usmerjenih učencev prevzamejo ljubljanski učenci, manj jeseniški in najmanj velenjski. Vendar so relativne razlike v aritmetičnih sredinah nekoliko manjše (kot za prve in druge razrede). Zaradi socializacijskih vplivov šole na razvoj učencev smo pričakovali, da se bodo aritmetične sredine ocen prosocialnega vedenja dvignile, kar se je zgodilo pri ljubljanskih in velenjskih učencih, pri jeseniških pa so le-te padle. Pojava, zakaj so jeseniški učenci v tretjem in četrtem razredu manj prosocialni, kot so njihovi vrstniki v prvem in drugem razredu, zaradi majhnega vzorca učencev in subjektivnega dejavnika pri ocenjevanju ni mogoče zanesljivo razložiti.



Tabela 5: Aritmetične sredine ocen prosocialnega in agresivnega vedenja učencev 3. in 4. r. OŠ Ljubljana, Jesenice in Velenje (n=163).

| Spremenljivke prosocialnega vedenja                | Lj.   | Jes.  | Vel.  | Sk.   |
|----------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Svoje šolske potrebščine posoja sošolcem           | 4,14  | 5,64  | 5,58  | 5,78  |
| Pomaga sošolcem                                    | 5,85  | 5,69  | 5,22  | 5,61  |
| Sočustvuje s sošolci, ki se jim je zgodila nesreča | 4,14  | 4,52  | 3,94  | 4,18  |
| Šolske potrebščine sošolcev pazi kot svoje         | 5,52  | 5,76  | 4,38  | 5,85  |
| Žal mu je, če se v igri kakšen sošolec poškoduje   | 4,25  | 4,57  | 5,54  | 4,10  |
| Vesel je, če dobi sošolec kakšen nov predmet       | 5,94  | 5,55  | 5,30  | 5,64  |
| S sošolci deli bonbone in sladkarije               | 4,06  | 5,71  | 5,50  | 5,79  |
| Če ga sošolec za kaj poprosi, mu ustreže           | 4,05  | 5,90  | 5,88  | 5,95  |
| Vesel je, če kakšen sošolec zmaga v igri           | 5,99  | 5,52  | 5,30  | 5,66  |
| Sočustvuje s kaznovanimi sošolci                   | 5,65  | 5,07  | 2,92  | 5,27  |
| Skupaj:                                            | 59,55 | 57,95 | 55,56 | 57,85 |

| Spremenljivke agresivnega vedenja                 | Lj.   | Je.   | Vel.  | Sk.   |
|---------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Se prepira in vpije na sošolce                    | 2,51  | 2,79  | 2,42  | 2,46  |
| Če hoče nekaj dobiti, odrine tistega, ki ga ovira | 2,17  | 2,40  | 2,40  | 2,25  |
| Kljubuje                                          | 2,35  | 1,95  | 2,48  | 2,28  |
| V igrah s sošolci želi zmagati za vsako ceno      | 2,24  | 2,64  | 2,26  | 2,55  |
| Če ga nekdo izzove, se z njim stepa               | 2,24  | 2,52  | 2,02  | 2,25  |
| Sošolcem jemlje šolske potrebščine                | 1,62  | 1,51  | 1,82  | 1,61  |
| Izziva konflikte                                  | 2,21  | 2,17  | 2,14  | 2,18  |
| Sošolcem se posmehuje                             | 2,04  | 1,98  | 2,20  | 2,07  |
| Začenja pretepe s sošolci                         | 1,85  | 1,95  | 1,58  | 1,79  |
| Uničuje šolski pribor in opremo                   | 1,48  | 1,14  | 1,42  | 1,37  |
| Skupaj:                                           | 20,51 | 20,85 | 20,74 | 20,61 |



Aritmetične sredine ocen agresivnega vedenja (drugi del tabele) so precej izenačene, tudi glede na rezultate v tabeli 4. Če predpostavimo, da je agresivno vedenje povezano s pojavom medvrstniškega trpinčenja, je to izenačenost mogoče primerjati tudi z relativno izenačenostjo "ustrahovanja" v medvrstniškem trpinčenju v 2., 3. in 4. razredu (Olweus 1995, Dekleva 1996).

#### 4.2. Učenke so bolj prosocialne in manj agresivne kot učenci

Rezultati naše raziskave potrjujejo splošno oceno, da je v ženski naravi več prosocialnosti in manj agresivnosti kot v moški. Ker so učenke in učence (enega razreda) ocenjevali isti razredniki, so bržkone uporabljali enaka ali vsaj podobna merila za deklice in dečke.

Tabela 6: Aritmetične sredine ocen prosocialnega in agresivnega vedenja vseh učencev OŠ po spolu (moški -  $n=162$ , ženski -  $n=172$ , skupaj -  $n=334$ ).

| Spremenljivke prosocialnega vedenja                | Moški | Ženske | t (Sign) |
|----------------------------------------------------|-------|--------|----------|
| Svoje šolske potrebščine posoja sošolcem           | 3,55  | 3,79   | 0,023    |
| Pomaga sošolcem                                    | 3,43  | 3,79   | 0,001    |
| Sočustvuje s sošolci, ki se jim je zgodila nesreča | 3,95  | 4,08   |          |
| Šolske potrebščine sošolcev pazi kot svoje         | 3,68  | 3,71   |          |
| Žal mu je, če se v igri kakšen sošolec poškoduje   | 3,81  | 4,00   |          |
| Vesel je, če dobi sošolec kakšen nov predmet       | 3,58  | 3,60   | 0,021    |
| S sošolci deli bonbone in sladkarije               | 3,58  | 3,76   |          |
| Če ga sošolec za kaj poprosi, mu ustreže           | 3,75  | 3,96   | 0,049    |
| Vesel je, če kakšen sošolec zmaga v igri           | 3,25  | 3,53   | 0,009    |
| Sočustvuje s kaznovanimi sošolci                   | 2,78  | 3,02   |          |
| Skupaj:                                            | 35,14 | 37,24  |          |
| <b>Spremenljivke agresivnega vedenja</b>           |       |        |          |
| Se prepira in vpije na sošolce                     | 2,56  | 2,27   | 0,019    |
| Če hoče nekaj dobiti, odrine tistega, ki ga ovira  | 2,59  | 1,98   | 0,000    |

|                                              |       |       |       |
|----------------------------------------------|-------|-------|-------|
| Kljubuje                                     | 2,28  | 2,10  |       |
| V igrah s sošolci želi zmagati za vsako ceno | 2,66  | 2,15  | 0,000 |
| Če ga nekdo izzove, se z njim stepe          | 2,81  | 1,90  | 0,000 |
| Sošolcem jemlje šolske potrebščine           | 1,75  | 1,47  | 0,004 |
| Izziva konflikte                             | 2,33  | 1,90  | 0,001 |
| Sošolcem se posmehuje                        | 2,32  | 1,81  | 0,000 |
| Začenja pretepe s sošolci                    | 2,06  | 1,49  |       |
| Uničuje šolski pribor in opremo              | 1,61  | 1,25  |       |
| Skupaj:                                      | 22,97 | 18,32 |       |

V nizu desetih postavk prosocialnega vedenja so učenke v celoti bolj ocenjene od učencev, kar velja tudi za celoten niz desetih postavk agresivnega vedenja. S t-testom smo izračunali tudi statistično pomembne razlike. V prvem delu tabele je od desetih postavk polovica postavk s statistično pomembno razliko, seveda v korist učenk. V drugem delu tabele (aritmetične sredine ocenjenega agresivnega vedenja) pa je med učenci in učenkami kar 7 statistično pomembnih razlik (učenci so statistično pomembno bolj agresivni kot učenke).

Iz rezultatov, ki kažejo, da so učenke (deklince) bolj prosocialne in manj agresivne od fantov, pa bi bilo napačno sklepati, da deklice sploh niso agresivne. Izkustveno vemo, da so za deklice značilne bolj prikrite, navzven manj opazne in torej tudi manj moteče oblike agresivnega vedenja. Postavke agresivnega vedenja (anketnega vprašalnika) vsebujejo pretežno navzven odprte, fizične oblike agresivnosti, kar je bolj značilno za fante kot za deklice. Dopuščamo torej tudi metodološko pomanjkljivost v formulaciji postavk agresivnega vedenja.

### ***4.3. Učenci hrvaških osnovnih šol so ocenjeni za bolj prosocialno in manj agresivno usmerjene kot njihovi slovenski vrstniki***

Rezultate za hrvaški podvzorec smo povzeli po raziskavi J.Bašić (Bašić, 2000, s.85 - 97). Ker raziskovalka za aritmetične sredine ne navaja tudi standardnih odklonov, nismo mogli testirati statistične pomembnosti razlik. Zato pa smo si dovolili izračunati relativne razlike med aritmetičnimi sredinami slovenskih in hrvaških učencev.

Tabela 7: Aritmetične sredine ocen prosocialnega in agresivnega vedenja učencev 1. in 2. r. slovenskih OŠ (n=171) ter 1. in 3. r. hrvaških OŠ (n=397).

| Spremenljivke prosocialnega vedenja                | Slo.  | Hrv.  | Razl., S/H |
|----------------------------------------------------|-------|-------|------------|
| Svoje šolske potrebščine posoja sošolcem           | 3,57  | 3,85  | -0,28      |
| Pomaga sošolcem                                    | 3,62  | 3,67  | -0,05      |
| Sočustvuje s sošolci, ki se jim je zgodila nesreča | 3,84  | 3,80  | 0,04       |
| Šolske potrebščine sošolcev pazi kot svoje         | 3,55  | 4,17  | -0,62      |
| Žal mu je, če se v igri kakšen sošolec pokoduje    | 3,75  | 3,85  | -0,10      |
| Vesel je, če dobi sošolec kakšen nov predmet       | 3,36  | 3,63  | -0,27      |
| S sošolci deli bonbone in sladkarije               | 3,55  | 3,81  | -0,26      |
| Če ga sošolec za kaj poprosi, mu ustreže           | 3,77  | 3,97  | -0,20      |
| Vesel je, če kakšen sošolec zmaga v igri           | 3,15  | 3,35  | -0,20      |
| Sočustvuje s kaznovanimi sošolci                   | 2,57  | 3,46  | -0,89      |
| Skupaj:                                            | 34,71 | 37,54 | -2,83      |

| Spremenljivke agresivnega vedenja                 | Slo.  | Hrv.  | Razl., S/H |
|---------------------------------------------------|-------|-------|------------|
| Se prepira in vpije na sošolce                    | 2,35  | 2,20  | 0,15       |
| Če hoče nekaj dobiti, odrine tistega, ki ga ovira | 2,50  | 2,24  | 0,06       |
| Kljubuje                                          | 2,09  | 1,80  | 0,19       |
| V igrah s sošolci želi zmagati za vsako ceno      | 2,44  | 2,55  | -0,09      |
| Če ga nekdo izzove, se z njim stepe               | 2,43  | 2,22  | 0,21       |
| Sošolcem jemlje šolske potrebščine                | 1,60  | 1,35  | 0,25       |
| Izziva konflikte                                  | 2,04  | 1,64  | 0,15       |
| Sošolcem se posmehuje                             | 2,04  | 1,89  | 0,41       |
| Začenja pretepe s sošolci                         | 1,74  | 1,63  | 0,11       |
| Uničuje šolski pribor in opremo                   | 1,47  | 1,18  | 0,29       |
| Skupaj:                                           | 20,50 | 18,68 | 1,73       |

Če izhajamo iz predpostavke, da so v tabeli 6 med aritmetičnimi sredinami z relativno razliko 0,21 že statistično pomembne razlike (na nivoju  $P = 0,05$ ) in da so bili za hrvaški podvzorec 397 učencev 1. in 3. razreda osnovne šole značilni manj ekstremni standardni odkloni, ne bomo zagrešili najhujše metodološke napake, če bomo iz relativnih razlik, večjih od 0,21 sklepali, da obstajajo med rezultati slovenske in hrvaške raziskave določene razlike. Obstajata pa še dve metodološki težavi: prva, da sta podvzorca učencev po številu različna, druga, da predstavljajo slovenski podvzorec učenci prvih in drugih razredov osnovne šole, hrvaškega pa učenci prvih in tretjih razredov osnovnih šol.

Rezultati kažejo torej na višje ocenjeno prosocialnost učencev hrvaških šol in na višje ocenjeno agresivno usmerjenost učencev slovenskih šol. V nizu postavk prosocialnega vedenja imajo aritmetične sredine z relativnimi razlikami, večjimi od 0,21 v korist hrvaških učencev, naslednje postavke:

- Svoje šolske *potrebščine posoja* sošolcem.
- Šolske *potrebščine* sošolcev *pazi* kot svoje.
- Vesel je, če *dobi* sošolec kakšen nov *predmet*.
- S sošolci *deli bonbone* in sladkarije.

S *kurzivo* smo označili bistvene dele postavk, ki kažejo na poudarjen pomen materialnih pogojev uspešnega učenja (šolske potrebščine) in zadovoljnega otroštva (bonboni, sladkarije). Zaradi pretekle vojne so bržkone tudi hrvaški otroci čutili določeno pomanjkanje, zato je povsem razumljivo, da znajo bolj ceniti tisto, česar niso imeli dovolj ali sploh niso imeli.

Postavka "Sočustvuje s kaznovanimi sošolci" (19) ima največjo relativno razliko (0,89) v nizu prosocialnih postavk (v korist hrvaških učencev). Pomeni, da so le-ti za skoraj celo lestvično stopnjo bolj senzibilizirani (empatični) za kaznovane sošolce kot slovenski učenci.

V nizu postavk agresivnega vedenja so relativne razlike med aritmetičnimi sredinami v smeri večje agresivnosti slovenskih učencev pri naslednjih postavkah:

- Če ga nekdo izzove, *se z njim stepe*.
- Sošolcem *jemlje* šolske potrebščine.
- Sošolcem *se posmehuje*.
- *Uničuje* šolski pribor.

S *kurzivo* smo označili bistvene dele postavk. Da *se stepe* in *posmehuje*, je mogoče povezovati tudi s sicer večjo agresivno usmerjenostjo slovenskih učencev (od hrvaških), *jemanje* potrebščin drugim in *uničevanje* šolskega pribora pa z višjim materialnim standardom, morda celo z izobiljem, ko začenja materialni svet izgubljati vrednostni pomen.

#### **4.4. Odstotna porazdelitev frekvenc na petstopenjski lestvici kaže na določene kritične situacije**

Z odstotkovno porazdelitvijo frekvenc (relativnih frekvenc) za celotni slovenski in celotni hrvaški vzorec (tabela 8) bomo:

- poskusili analizirati 5 in več odstotne razlike med slovenskim in hrvaškim vzorcem,
- kot izhodišče za zaključek tega pisanja pa bomo poskusili analizirati kritične rezultate (samo) slovenskega vzorca.

*Razlike med slovenskim in hrvaškim vzorcem*, ki so razvidne iz tabele 7, potrjujejo naše ugotovitve k tabeli 6 s tem, da so v tabeli 7 razporejene po ocenjevalni lestvici. V nizu prosocialnih postavk v kategorijah *nikoli* in *redkokdaj* so odstotkovni deleži slovenskih učencev praviloma višji (od hrvaških), v kategorijah *pogosto* in *skoraj vedno* pa praviloma (razen v štirih primerih) nižji. To pomeni, da so slovenski učenci ocenjeni za manj prosocialne (od hrvaških). Če poskusimo te matematične razlike izraziti še opisno, bi lahko rekli, da:

- *hrvaški učenci raje (kot naši) posojajo svoje potrebščine sošolcem,*
- *bolj (kot naši) pazijo tuje potrebščine,*
- *bolj (kot naši) se veselijo, če kateri sošolec dobi kakšen predmet in*
- *mного bolj (kot slovenski učenci) sočustvujejo s kaznovanimi sošolci.*

V nizu postavk agresivnega vedenja so razlike manjše, največje in največ jih je v kategoriji *nikoli*, in to zopet v smeri večje agresivnosti slovenskih učencev. Če upoštevamo 5-odstotne razlike, bi lahko zapisali, da so slovenski učenci ocenjeni za:

- *bolj prepirljive (od hrvaških),*
- *bolj kljubovalne,*
- *naj bi večkrat jemali sošolcem njihove potrebščine,*
- *večkrat (kot hrvaški) izzivali konflikte,*

Tabela 8: Odstotna porazdelitev frekvenc prosocialnega in agresivnega vedenja po lestvici za slovenski vzorec (n=581) in hrvaški vzorec (n=964).

| Spremenljivke prosocialnega vedenja | Slo (Hrv)   | Slo (Hrv)   | Slo (Hrv)   | Slo (Hrv)   | Slo (Hrv)   | Slo (Hrv) | Slo (Hrv) | Skupaj<br>Slo (Hrv) |
|-------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|-----------|---------------------|
|                                     | Slo (Hrv)   | Slo (Hrv)   | Slo (Hrv)   | Slo (Hrv)   | Slo (Hrv)   | Slo (Hrv) | Slo (Hrv) | Slo (Hrv)           |
| Posoja                              | 1,0 (0,5)   | 12,5 (7,2)  | 24,9 (25,0) | 42,5 (39,5) | 19,4 (28,0) | 100 (100) |           |                     |
| Pomaga                              | 2,1 (1,2)   | 11,5 (11,9) | 29,4 (28,9) | 56,5 (58,5) | 20,7 (19,4) | 100 (100) |           |                     |
| Sočustvuje v nesreči                | 5,1 (0,2)   | 5,1 (0,2)   | 17,8 (22,1) | 55,9 (58,5) | 58,6 (54,5) | 100 (100) |           |                     |
| Pazi potrebščine                    | 6,0 (1,8)   | 11,0 (5,9)  | 21,8 (14,5) | 29,4 (59,7) | 51,8 (41,5) | 100 (100) |           |                     |
| Žal mu je                           | 2,1 (0,9)   | 7,9 (4,7)   | 19,9 (22,4) | 57,5 (59,7) | 52,8 (52,1) | 100 (100) |           |                     |
| Vesel je za predmet                 | 2,1 (0,7)   | 11,5 (6,0)  | 55,2 (29,7) | 59,4 (44,2) | 12,1 (19,4) | 100 (100) |           |                     |
| Deli bombone                        | 2,9 (1,1)   | 8,9 (5,9)   | 50,7 (28,5) | 52,5 (56,2) | 25,2 (28,2) | 100 (100) |           |                     |
| Ustreže                             | 1,5 (0,4)   | 6,8 (5,9)   | 25,2 (21,9) | 58,1 (47,0) | 28,6 (27,7) | 100 (100) |           |                     |
| Vesel zmage sošolca                 | 2,9 (2,5)   | 15,1 (9,8)  | 55,9 (54,8) | 57,5 (56,9) | 12,6 (16,1) | 100 (100) |           |                     |
| Sočustvuje s kaznovanim             | 11,1 (1,5)  | 25,9 (9,2)  | 51,5 (27,8) | 21,5 (59,7) | 11,8 (21,8) | 100 (100) |           |                     |
| Spremenljivke agresivnega vedenja   | Slo (Hrv)   | Slo (Hrv)   | Slo (Hrv)   | Slo (Hrv)   | Slo (Hrv)   | Slo (Hrv) | Slo (Hrv) | Skupaj<br>Slo (Hrv) |
| Se prepira, vpije                   | 27,8 (55,5) | 29,4 (28,1) | 24,4 (22,5) | 15,0 (10,1) | 5,4 (4,2)   | 100 (100) |           |                     |
| Hoče, odrine                        | 55,4 (59,7) | 27,0 (26,5) | 18,9 (20,7) | 14,2 (9,4)  | 4,5 (3,6)   | 100 (100) |           |                     |
| Kljubuje                            | 56,2 (58,2) | 24,7 (25,9) | 19,7 (15,0) | 15,5 (7,9)  | 5,9 (2,9)   | 100 (100) |           |                     |
| Zmagati za vsako ceno               | 29,9 (24,8) | 26,8 (25,0) | 25,1 (22,1) | 14,2 (17,6) | 6,0 (10,5)  | 100 (100) |           |                     |
| Se stepe                            | 59,4 (40,5) | 25,1 (24,6) | 16,5 (17,9) | 15,6 (9,2)  | 7,6 (7,8)   | 100 (100) |           |                     |
| Jemlje potrebščine                  | 60,4 (75,5) | 22,6 (16,7) | 11,0 (7,4)  | 4,7 (1,9)   | 1,5 (0,5)   | 100 (100) |           |                     |
| Izziva konflikte                    | 42,8 (61,6) | 24,1 (18,9) | 19,2 (11,2) | 11,5 (5,7)  | 2,4 (2,6)   | 100 (100) |           |                     |
| Se posmehuje                        | 42,0 (47,8) | 27,5 (26,6) | 19,9 (16,8) | 7,9 (6,2)   | 2,9 (2,6)   | 100 (100) |           |                     |
| Začenja pretepe                     | 61,7 (65,4) | 17,6 (19,4) | 11,0 (9,8)  | 7,6 (5,5)   | 2,1 (2,2)   | 100 (100) |           |                     |
| Uničuje pribor                      | 74,5 (82,1) | 15,4 (10,8) | 7,9 (4,9)   | 5,1 (1,5)   | 1,0 (0,8)   | 100 (100) |           |                     |

- se bolj (kot hrvaški) posmehovali svojim sošolcem in
- naj bi uničili več šolskega pribora (kot hrvaški vrstniki).

Iz izkušenj vemo, da zgodnje agresivno vedenje z večjo kronološko starostjo ne pojenja samo od sebe, še več, neobravnavano in v razvojno neugodnih razmerah se vse bolj in bolj razrašča. To ugotavlja tudi Bašičeva (2000, s. 97). Zato bomo za zaključek našega pisanja in izhajajoč iz raziskovalnih ugotovitev opozorili na situacije, ki so po naši strokovni presoji rizične. Pri tem pa si bomo pomagali tako, da bomo v nizu postavk prosocialnega vedenja sešteli v stolpcu »Vsota 1« odstotke kategorij *nikoli* in *redkokdaj*, v stolpcu »Vsota 2« pa odstotke kategorij *nikoli*, *redkokdaj* in *včasih*, in v primeru, če bo seštevek v stolpcu »Vsota 1« večji od 10,0, postavko šteli za rizično, če pa bo poleg tega še seštevek v stolpcu »Vsota 2« večji od ene tretjine (33,3%), bomo šteli postavko za zelo rizično (pomanjkanje prosocialnosti). Pri tej metodološki akrobaciji bomo kategorijo *včasih* jemali za neodločenost in jo vključili v rizični del tabele. Enako bomo storili s postavkami agresivnega vedenja, le da bomo v rizično področje šteli pri stolpcu »Vsota 1« kategoriji *pogosto* in *skoraj vedno*, v stolpcu »Vsota 2« pa kategorije *včasih*, *pogosto* in *skoraj vedno*. Če bo seštevek odstotkov v stolpcu »Vsota 1« večji od 10,0, bomo postavko šteli za rizično, če pa bo poleg tega še seštevek v stolpcu »Vsota 2« večji od ene tretjine (33,3), bomo šteli postavko za zelo rizično. To merilo smo si izmislili sami in ga pravzaprav v tem primeru preskušamo (kako bo vzdržal).

Tabela 9: Vsote odstotnih deležev postavk prosocialnega vedenja ter vsote odstotnih deležev postavk agresivnega vedenja za slovenske osnovnošolce;<sup>2</sup>

| Spremenljivke prosocialnega vedenja                | Vsota 1     | Vsota 2     |
|----------------------------------------------------|-------------|-------------|
| Svoje šolske potrebščine posoja sošolcem           | 13,5        | 27,2        |
| <b>Pomaga sošolcem</b>                             | <b>13,4</b> | <b>42,8</b> |
| Sočustvuje s sošolci, ki se jim je zgodila nesreča | 6,2         | 21,0        |
| Šolske potrebščine sošolcev pazi kot svoje         | 17,0        | 38,8        |
| Žal mu je, če se v igri kakšen sošolec poškoduje   | 10,0        | 29,9        |
| Veseli je, če dobi sošolec kakšen nov predmet      | 13,4        | 48,6        |

<sup>2</sup>Poudarjen tisk pomeni zelo rizične spremenljivke.



|                                          |      |      |
|------------------------------------------|------|------|
| S sošolci deli bonbone in sladkarije     | 11,8 | 42,5 |
| Če ga sošolec za kaj poprosi, mu ustreže | 8,1  | 33,3 |
| Vesel je, če kakšen sošolec zmaga v igri | 14,0 | 49,9 |
| Sočustvuje s kaznovanimi sošolci         | 35,0 | 66,6 |

| Postavke agresivnega vedenja:                     | Vsota 1 | Vsota 2 |
|---------------------------------------------------|---------|---------|
| Se prepira in vpije na sošolceve                  | 18,4    | 42,8    |
| Če hoče nekaj dobiti, odrine tistega, ki ga ovira | 18,7    | 37,6    |
| Kljubuje                                          | 19,4    | 39,1    |
| V igrah s sošolci želi zmagati za vsako ceno      | 20,2    | 22,3    |
| Če ga nekdo izzove, se z njim stepe               | 21,2    | 37,2    |
| Sošolcem jemlje šolske potrebščine                | 6,0     | 17,0    |
| Izziva konflikte                                  | 13,9    | 33,1    |
| Sošolcem se posmehuje                             | 10,8    | 30,7    |
| Začenja pretepe s sošolci                         | 9,7     | 20,7    |
| Uničuje šolski pribor in opremo                   | 4,1     | 12,0    |

Upoštevajoč predlagana merila za ocenjevanje rizičnosti bodisi v smeri pomanjkljive prosocialnosti ali pa v smeri prevelike agresivnosti lahko na podlagi rezultatov raziskave sklenemo, da bi se učencem kazalo posvečati v naslednjih ozirih:

- Spodbujati več pripravljenosti pomagati sošolcem, tudi drugim ljudem.
- Bolje paziti na potrebščine in sploh lastnino sošolcev.
- Razvijati pozitivno privoščljivost, iskreno privoščiti drugim.
- Deliti priboljške s sošolci.
- Priznati, privoščiti drugim, da so boljši tudi tedaj, ko zmagujejo.
- Razvijati empatične sposobnosti, sočustvovanje s sošolci v duševnih stiskah.
- Manj prepiranja z vrstniki.
- Strpnost do drugih.
- Manj destruktivnega kljubovanja.
- Strpnosti do drugih tudi v fizičnem smislu.



- Manj izzivanja konfliktov.
- Manj posmehovanja.

#### ***4.5. Razlike v pogledu prosocialnega in agresivnega vedenja so tudi med vzorcema vseh anketiranih slovenskih in vseh anketiranih hrvaških učencev***

Primerjava aritmetičnih sredin prosocialnega in agresivnega vedenja vzorcev vseh anketiranih slovenskih ( $n = 381$ ) in vseh anketiranih hrvaških učencev ( $n = 964$ ) kaže podobno razporeditev, kot smo jo dobili s primerjavo vzorcev prvih in drugih razredov učencev slovenskih osnovnih šol ter prvih in tretjih razredov učencev hrvaških osnovnih šol (tabela 7). Žal pa tudi za celotni hrvaški vzorec nismo imeli vseh podatkov za izračunavanje statistično pomembnih razlik (s hi-kvadrat testom). Zato bomo tudi tukaj uporabili relativne razlike med aritmetičnimi sredinami, ki so večje od  $\pm 0,21$  (izhajajo iz predpostavke, da bi relativna razlika  $\pm 0,21$  že utegnila biti statistično pomembna).

*Tabela 10: Aritmetične sredine ocen prosocialnega in agresivnega vedenja za vzorec vseh slovenskih in hrvaških učencev OŠ in dijakov ( $n=381$ ) ter vseh hrvaških učencev OŠ ( $n=964$ ).*

| Spremenljivke prosocialnega vedenja              | Slo   | Hrv   | Razl., S/H |
|--------------------------------------------------|-------|-------|------------|
| Svoje šolske potrebščine posoja sošolcem         | 3,67  | 3,87  | -0,20      |
| Pomaga sošolcem                                  | 3,62  | 3,65  | -0,01      |
| Sočustvuje s sošolci, če se jim zgodi nesreča    | 3,98  | 4,02  | -0,04      |
| Šolske potrebščine sošolcev pazi kot svoje       | 3,70  | 4,14  | -0,44      |
| Žal mu je, če se v igri kakšen sošolec poškoduje | 3,91  | 3,97  | -0,06      |
| Vesel je, če dobi sošolec kakšen nov predmet     | 3,48  | 3,76  | -0,28      |
| S sošolci deli bonbone in sladkarije             | 3,68  | 3,84  | -0,16      |
| Če ga sošolec za kaj poprosi, mu ustreže         | 3,86  | 3,98  | -0,12      |
| Vesel je, če kakšen sošolec zmaga v igri         | 3,45  | 3,54  | -0,11      |
| Sočustvuje s kaznovanimi sošolci                 | 2,99  | 3,71  | -0,72      |
| Skupaj                                           | 36,32 | 38,46 | -2,14      |

| Spremenljivke agresivnega vedenja | Slo  | Hrv  | Razl., S/H |
|-----------------------------------|------|------|------------|
| Se prepira in vpije na sošolce    | 2,37 | 2,20 | 0,17       |

|                                                           |       |       |       |
|-----------------------------------------------------------|-------|-------|-------|
| Če hoče nekaj dobiti, odrine tistega, ki ga pri tem ovira | 2,25  | 2,10  | 0,15  |
| Kljubuje                                                  | 2,26  | 1,91  | 0,35  |
| V igrah s sošolci želi zmagati za vsako ceno              | 2,40  | 2,64  | -0,24 |
| Če ga nekdo izzove, se z njim stepe                       | 2,27  | 2,21  | 0,06  |
| Sošolcem jemlje šolske potrebščine                        | 1,64  | 1,59  | 0,25  |
| Izziva konflikte                                          | 2,07  | 1,68  | 0,39  |
| Sošolcem se posmehuje                                     | 2,02  | 1,89  | 0,13  |
| Začenja pretepe s sošolci                                 | 1,70  | 1,63  | 0,07  |
| Uničuje šolski pribor in opremo                           | 1,45  | 1,28  | 0,15  |
| Skupaj                                                    | 20,41 | 18,93 | 1,48  |

V tabeli spremenljivk prosocialnega vedenja so vse aritmetične sredine za hrvaški vzorec večje od aritmetičnih sredin slovenskega vzorca, nekatere kar s precejšnjo relativno razliko ("Sočustvuje s kaznovanimi učenci", "Šolske potrebščine sošolcev pazi kot svoje", itd.).

V tabeli spremenljivk agresivnega vedenja so slovenski učenci ocenjeni za manj agresivne samo pri spremenljivki "V igrah s sošolci želi zmagati za vsako ceno", pri ostalih devetih pa za bolj agresivne od hrvaških.

Kakršnekoli interpretacije bi bile iz metodoloških razlogov (manjši in ne povsem reprezentančni slovenski vzorec od hrvaškega) in pomanjkanja drugih, za mednarodne/medkulturne raziskave relevantnih informacij, tvegano ter za ene in druge učence krivično početje. Nikomur pa seveda ne branimo, da o rezultatih razmišlja in da poskusi zadevi priti do dna z metodološko bolj zanesljivo raziskavo.

## 5. Povzetki in sklepne misli

Ne glede na to, da smo že v tekstu opozarjali, da zaradi nekaterih metodoloških pomanjkljivosti rezultatov naše raziskave ni mogoče posploševati (slovenski vzorec je premajhen in ne povsem reprezentančen), mislimo, da bi se raziskovani problematiki kazalo posvetiti bolj sistematično v slovenskem in širšem prostoru (med vsemi sosednjimi državami). Ko bodo s priključitvijo Slovenije EU meje

izgubile formalno ločitveni pomen, se bo pretok kulturnih vplivov gotovo povečal (v dobrem in slabem pomenu). Najboljša preventiva zoper pretakanje negativnih vplivov je vzgoja za strpne medsebojne odnose in tvorno sožitje (prosocialno vedenje) in hkrati razumno varovanje narodnostne in posameznikove identitete (kultiviranje agresivnega vedenja). Pri tem lahko opravijo pomembno nalogo vse vzgojno-izobraževalne institucije.

Ob posameznih tabelah smo razmišljali takole:

**Tabeli 4 in 5:** Pričakovali smo, da se bo prosocialna vedenjska usmerjenost učencev osnovnih šol od manjše začetne (prvi, drugi razred) z leti šolanja (v tretjem, četrtem razredu) stopnjevala. Večji trend pozitivnega stopnjevanja prosocialnega vedenja smo ugotovili pri učencih ljubljanske osnovne šole, nekoliko manjšega pri učencih velenjske osnovne šole, pri jeseniških učencih pa smo odkrili večjo prosocialno usmerjenost v prvem in drugem razredu, v tretjem in četrtem pa se (relativno) zmanjša. Pojav bi kazalo bolj sistematično raziskati (morda med učenci vseh jeseniških osnovnih šol).

**Tabela 6:** Prav nič nismo bili presenečeni nad rezultati, ki kažejo, da so učenci relativno bolj agresivno usmerjeni kot učenke. To vemo že od nekdaj in presenečeni bi bili, če bi bilo drugače. Glede na to, da so v setu deset spremenljivk v zvezi z agresivnim vedenjem, poleg "fantovskih" (odrine drugega, se stepe, jemlje stvari itd.) tudi "dekliške" (se prepira, izziva konflikte, se posmehuje itd.), smo kritično pomislili na dvojce: Prvič, da so učence ocenjevale učiteljice, ki so običajno bolj dovzetne za vidne oblike agresivnega vedenja, drugič, da je v naši kulturi agresivnost rezervirana za moške.

**Tabeli 7 in 10:** Glede na večletne vojne razmere na Hrvaškem smo pričakovali, da bo agresivnost hrvaških učencev ocenjena višje kot isti pojav pri slovenskih učencih. Rezultati obeh tabel pa kažejo ravno nasprotno (hrvaški učenci so bolj prosocialno usmerjeni in manj agresivni kot slovenski). Zaradi že omenjenih metodoloških pomanjkljivosti pa je dvom v absolutno vrednost teh rezultatov povsem upravičen. Kot smo že v uvodnem odstavku sklepnih misli omenili, bi bila lahko sistematična raziskava med vsemi sosednimi državami v tem pogledu kar zanimiva.

**Tabela 9:** Rezultati tabele kažejo celovitost agresivne vedenjske usmerjenosti učencev slovenskih osnovnih šol, v okviru vseh spre-

menljivk, tudi v nizu (desetih) prosocialnih, za katere smo upoštevali nikalne stopnje "nikoli", "poredko" in "včasih". Pomanjkanje prosocialnosti sicer ni mogoče šteti za neposredno agresivno usmerjenost, lahko pa jo ocenjujemo za latentno obliko (iz nje se lahko v "ugodnih" pogojih razvije neposredna agresivnost). Tako pomenijo višji seštevki večjo agresivno usmerjenost. Če pokomentiramo samo rezultat, da nikoli ali redkokdaj ali samo včasih sočustvuje s kaznovanimi učenci kar 66,6% vrstnikov, je več kot jasno, da je treba začeti resno razmišljati o vzgoji v socialno-pedagoškem smislu. Ostale rezultate s te tabele lahko kritično presodite sami.

## Literatura

Bašić, J. (2000). *Od primarne prevencije do ranih intervencija*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučelišta u Zagrebu.

Cartledge, G., Milburn, J. F. (1995), *Teaching Social Skills to Children and Youth*. Boston: Allyn and Bacon,

Dekleva, B. (1996). *Nasilje med vrstniki v šoli in v zvezi s šolo*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Galeša, M., Gartner, B., Palir, R. (1972). *Vzroki osipa v osnovni šoli*. Maribor: Obzorja.

Kos, A. (1992). *Osnovna šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.

Olweus, D. (1995). *Trpinčenje med učenci*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

SSKJ, 4.knjiga. (1985). Ljubljana: SAZU, DZ Slovenije.

Toličič, I. in Zorman, L. (1970). Socialno-ekonomski položaj družine in otrokova uspešnost. *Teorija in praksa*, št.2, str 566-567.

Vlahović-Štetić, V. (1992). *Priručnik za Skalu za procjenu agresivnog i prosocijalnog ponašanja kod djece*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

*Izvirni znanstveni članek, prejet oktobra 2000.*

# Vpliv strokovnjaka na potek razgovora z otroki in mladostniki

## The role of a professional in setting up an interview with children and youth

*Jana Rapuš Pavel*

### **Povzetek**

Jana Rapuš  
Pavel,  
mag. soc. ped.,  
Pedagoška  
fakulteta v  
Ljubljani,  
Kardeljeva  
pl. 16, 1000  
Ljubljana

*Strokovnjak, ki oblikuje razgovor z otroki in mladostniki, pretežno nadzoruje to interakcijo. Odgovoren je za to, da način vodenja razgovora prilagodi komunikacijskim sposobnostim izpraševanca (psihološki kompetenci za razgovor, kognitivnemu, jezikovnemu razvoju ter ravni otrokove socializacije). Kakovost pridobljenih informacij je tako kot od otrokove ali mladostnikove kompetence odvisna tudi od usposobljenosti in osebnostnih značilnosti strokovnjaka, od namena pridobivanja informacij, od specifičnih tehnik vodenja razgovora, vključno z okoliščinami razgovora.*

**Ključne besede:** medosebna interakcija, komunikacija, diagnostični intervju, otrok, mladostnik

### **Abstract**

*The professional who sets up an interview with a child or adolescent is mostly in control of the situation. It is his responsibility to adapt the method of conducting the interview to the communication skills of the interviewed child (the child's psychological ability to engage in conversation, his cognitive and language skills and the level of socialisation). The quality of the information gathered therefore depends not only on the child's own abilities but also on the professional's skill and personal characteristics, the purpose of the information gathering, the specific techniques used in the interview and also the context of the interview.*

**Key words:** *interpersonal interaction, communication, diagnostic interview, child, adolescent*

## **1. Uvod**

V prejšnjih številkah revije Socialna pedagogika (1999/št. 1, 1999/št. 4) so se bralci lahko seznanili s sodobnimi pristopi, ki v procesu socialnopedagoške diagnostike med drugim gradijo na samopredstavitvi in upoštevanju uporabnikove lastne ocene življenjskega položaja in aktualnih življenjskih tem. Informacije, ki jih dobimo s samopredstavitvijo, uvrščamo med t.i. subjektivne podatke, ki prispevajo k boljšemu razumevanju subjektivnega sveta posameznika. V tem procesu je pomembno izpostaviti vlogo interakcije<sup>5</sup>, saj je proces zbiranja informacij od uporabnikov (otrok, mladostnikov idr.) nujno interakcijski, kar nas usmerja k upoštevanju usmerjenosti tako strokovnjaka kot uporabnika (otroka, mladostnika idr.) v tej situaciji.

V tem prispevku se bomo ukvarjali z nekaterimi vidiki interakcije in komunikacije, ki opredelijo vlogo obeh v razgovoru. To je eden temeljnih gradnikov socialnopedagoškega odnosa in delovanja.

<sup>5</sup>Socialne interakcije so različne oblike vedenjskih in delovanskih izmenjav med ljudmi v različnih socialnih odnosih. Razvijajo se na štirih osnovnih nivojih družbene dejavnosti ljudi (individualno osebno, medosebno, skupinsko in institucionalno družbeno nivoju) in analogno s tem lahko razlikujemo štiri nivoje socialnopsihološke analize in razlage socialnih interakcij: intrapersonalni, interpersonalni in situacijski nivo, pozicionalni, ideološki nivo (Ule, 1997).

## **2. Problemi in ovire pri razvijanju kompetenc za vodenje razgovorov z otroki in mladostniki**

Razgovori so pomemben vir pridobivanja informacij od otrok in mladostnikov, ki jim je treba pristopiti na specifičen način. Skupaj z opazovanjem in različnimi oblikami interakcije nam ti pogovori pomagajo sestaviti sliko mladostnikovega notranjega sveta. Raziskovalci (Young, O'Brien, Gutterman in Cohen, 1987) ugotavljajo, da izurjenim strokovnjakom lahko celo zelo majhni otroci podajo verbalni opis lastnih izkušenj in razumevanja sveta, ki jih obdaja.

Obravnavajo otrok kot informatorjev o njihovih lastnih občutkih, obnašanju, sposobnostih in socialnih odnosih je sorazmerno nov pojav, saj so ocene psihopatologije otrok v tradicionalnem pristopu temeljile na razgovorih s starši ali drugimi odraslimi. Večino tega, kar vemo o razgovorih z otroki in mladostniki, smo se naučili iz raziskav o razgovorih z odraslimi (Edelbrock in Costello, 1984).

Young, O'Brien, Gutterman in Cohen (1987) so opredelili nekatere možne vire dezinformacij, pridobljenih iz razgovorov z otroki in mladostniki. Ti viri zajemajo strukturo:

- samega instrumenta razgovora (npr. zaporedje vprašanj, dvoumni ali nejasni izrazi),
- izpraševanca (vrzeli v spominu, doživljanje razgovora kot stresnega)
- izpraševalca (različna čustvena intenzivnost, napake pri beleženju).

Omenjeni avtorji ugotavljajo, da se več kot polovica dejavnikov, ki jih navajajo kot probleme pri kliničnih razgovorih z odraslimi, običajno omenja tudi v povezavi z razgovori z otroki in mladostniki.

Pri vseh problemih je v ozadju običajna predpostavka o preprostosti komunikacijskega procesa pri razgovoru, ki je pojmovan le kot niz psihološko neodvisnih in diskretnih parov dražljaj-odziv, kjer je dražljaj vprašanje in odziv odgovor (Mishler, 1986; Brenner, 1981; Cicourel, 1981, 1982, 1986; Dexter, 1970; Mehan, 1979, po Gumperz, 1982). Tako nekatere raziskave (Erickson in Schultz, 1982; Mishler, 1986; Briggs, 1986, prav tam) kažejo, da je razgovore umestneje obravnavati kot določeno vrsto govornega dejanja. Komunikacija v razgovoru zahteva uskladitev številnih dejavnikov, od razumevanja pomena besed do razumevanja in upoštevanja npr. družbenih vlog udeležencev pogovora. Razgovor ne poteka le z besedami, temveč tudi z



gibi, držo, izrazi na obrazu, tonom glasu in hitrostjo govora. Tako so govorna dejanja neke vrste dejavnosti, ki jih neposredno obvladujejo na eni strani pravila za rabo govora, vključujejo pa tudi interpretacijo niza družbenih razmerij, ki so potencialno povezana z določenim komunikacijskim ciljem (Gumperz, 1982).

Prednost modela govornih dejanj je, da z njim opišemo naravo komunikacije v razgovoru. Pridobivanje informacij v razgovoru z mladostnikom zahteva koordinacijo številnih dejavnikov v interakciji, terja upoštevanje velikega števila družbenih in jezikovnih prvin. Če zanemarimo katerokoli od teh prvin, lahko preprečimo napredovanje razgovora ali povzročimo, da bodo njegovi rezultati zavajajoči ali neuporabni. Strokovnjak, ki oblikuje pogovorno situacijo in pretežno nadzoruje interakcijo, ne more vnaprej presoditi komunikacijske kompetence mladostnika, odgovoren pa je za to, da vodenje pogovora prilagodi komunikacijskim sposobnostim mladostnika.

### **3. Vidiki socialne interakcije v procesu zbiranja informacij**

V sodobni socialni psihologiji je precej avtorjev, za katere je socialna interakcija izhodišče raziskav in teorij. Tu so predvsem predstavniki simbolnega interakcionizma in teorije vlog (Mead, 1934; Turner, 1962; po Berger, Luckmann, 1988) ter socialni konstruktivisti (Harre, 1979, 1985; Harre, Secord, 1972; Gergen, 1985, v Ule, 1997). Simbolni interakcionisti (Goffman idr.) izpostavljajo odvisnost samopredstavitve od povratnih sporočil interakcijskih partnerjev, ki lahko privedejo do sprememb v samodefiniciji posameznika, kar je tudi eden od namenov socialnopedagoškega posredovanja.

Po Garbarinovem mnenju (Garbarino in drugi, 1992) se kooperativni odnosi med strokovnjakom (ali drugimi odraslimi) in uporabnikom (otrokom, mladostnikom idr.) pri pridobivanju informacij dotikajo naslednjih pomembnih prvin, ki značilno opredelijo socialno interakcijo v procesu zbiranja informacij:

- 1. Pomena pričakovanj**, oblikovanja odgovorov, namenjenih uporabnikom kot virom informacij ter **zaupanja strokovnjaka** do uporabnika.
- 2. Upoštevanja socialnih kontekstov in temeljnega razvojnega procesa** pri razumevanju uporabnikovih zmožnosti odzivanja v pogovorni situaciji.



5. **Omejenosti metod in tehnik** za pridobivanje informacij.

4. **Vpliva situacijskih dejavnikov**, kot so stres, proceduralni zapleti, etična vprašanja pri pridobivanju informacij.

Izpostavljene prvine nas navajajo k temu, da se moramo pri razumevanju in umeščanju samopredstavitve (npr. v diagnostični proces) opirati na teorije razvoja in oblikovati model analize izjav. Ta nam dovoljuje sistematično predstavitev omenjenih križajočih se prvin, da bi lahko prišli do primernih posplošenih pomenov izjav v razgovoru. Nekatere od omenjenih prvin bomo v nadaljevanju pripevka bolj podrobno izpostavili.

#### **4. Pomen naravnosti, pričakovanj in zaupanja odraslih kot prejemnikov informacij**

Pomen naravnosti, pričakovanj, je povezan s socialnim zaznavanjem nas samih, drugih oseb in zaznavo socialnega položaja. Raziskave (v Ule, 1997) so pokazale, da nas v procesu socialnega zaznavanja vodijo tri značilne domneve:

- domneva o namernosti delovanja drugega (drugo osebo vedno opazujemo kot izvor delovanja, ki ima določen namen),
- domneva o racionalnosti drugega (drugo osebo dojemamo kot konsistentno v njenih ravnanjih, motivih in mišljenju),
- težnja k usklajenosti podatkov in predstav (ko si ustvarimo neko predstavo o drugem, nove informacije o njem sproti prilagajamo tej predstavi in ne obratno).

Omenjene domneve dokazujejo konstrukcijski značaj medosebnega socialnega zaznavanja, usmerjajo naše razumevanje drugih, na njihovi podlagi lahko predvidevamo vedenje in delovanje drugih, hkrati pa so lahko pomembni viri napak v ocenah drugih ljudi (Ule, 1997).

S preučevanjem interakcijskih procesov v vsakdanjem življenju se je ukvarjal Goffman (po Andolšek, 1996). Osrednjo idejo njegove teorije samopredstavitve med posamezniki (skupinami) v interakcijskem procesu lahko strnemo v naslednjih točkah (v Andolšek, 1996, s. 223 – 224):

- interakcijski proces med posamezniki (skupinami) vključuje dva pola: "ospredje" in "ozadje";
- v interakciji je zelo pomembno vzdrževanje skupne opredelitve

položaja - ta se vzdržuje z različnimi oblikami družbenega nadzora v ospredju in ozadju;

- posamezniki si vedno prizadevajo, da bi ohranili skupno opredelitev položaja, tako tudi vključujejo različne dodatne postopke in kontrolne mehanizme.

Omenjeni procesi, ki potekajo v interakciji, nas seznanijo s kompleksnostjo in vzajemnostjo medosebnega dogajanja, ki pomembno vpliva na kakovost informacij, ki jih pridobimo v pogovoru z uporabnikom.

Omenili smo že, da je eno od izhodišč v pogovoru strokovnjakov način razumevanja socialnega okolja in socialnih okoliščin, kar vpliva na to, na katere informacije je strokovnjak pri zbiranju informacij selektivno pozoren, kateri problemi so zanj pomembni in katere strategije vodenja razgovora bo izbral, da bi dosegel izbrani cilj.

Po teoriji socialnih reprezentacij (Moscovici, 1985, po Ule, 1997) je strokovnjakov način razumevanja družbenega tisti, ki opredeljuje njegovo vrednotenje dogajanja kot tudi njegovo naravnost do uporabnikov in vedenje v interakciji z njimi.

Okvir 1: Zaznamek iz dokumentacije (raziskovalno gradivo...primer »Saša« / 16 let)<sup>1</sup>.

**(Ocena vzgojitelja)** Po petih mesecih bivanja pri nas ugotavljamo, da se je mladostnica slabo integrirala v delo in življenje naše ustanove. Pri njej je opaziti hujšo psihološko zane-marjenost in nizko sposobnost prilagajanja.

**(Relevantni problemi)** V določenih trenutkih deluje popolnoma odsotno, zasanjano, z mislimi čisto nekje drugje. Opaziti je čustveno topost, tako do sebe kot do drugih. Zelo težko se odpre in pove karkoli o sebi in o načrtih za prihodnost. Razine napotke in pojasnjevanje pravil, ki v naši ustanovi veljajo, je vedno poslušala in se z njimi strinjala, ne glede, ali so prihajala iz ust njenih vrstnikov ali od vzgojitelja. V večini primerov pa se teh dogovorov ni bila sposobna držati niti en dan.

*Vedno je bila tiha, mirna, zelo redko se je zapletla v pogovor z vrstniki. Kadar se ji je zahotelo, je napravila po svoje. Samovoljno vedenje je najpogosteje izražala s poznimi prihodi domov...*

<sup>1</sup> Saša, 17 let, v Rapuš Pavel, J. (1999): Samoprezentacija mladostnikove življenjske lege - pomen aktivne participacije mladostnika v procesu socialno pedagoške diagnoze

Strokovnjakov način razumevanja uporabnika je potemtakem s ponotranjenimi socialnimi reprezentacijami skupine uporabnikov s katerimi dela. Moscovici (1983, po Ule 1997) govori o dveh distinktivnih tipih socialnih reprezentacij, ki vplivajo na to, kako posamezniki pojasnjujemo razloge realnega dogajanja ter usmerjamo socialne odnose. Prve poudarjajo individualno odgovornost in osebno zavzetost pri reševanju socialnih problemov, druge pa iščejo socialno odgovornost, ki bi razrešila socialno nepravilnost in individualne probleme. Če si ilustrativni primer v okviru 1 vzamemo za aplikacijo pravkar povedanega, lahko v delni izjavi sicer slutimo poudarek na socialni odgovornosti, bolj izrazito pa je, po našem mnenju, izpostavljena individualna odgovornost mladostnice (npr. »slabo se je integrirala v življenje ustanove« (individualna odgovornost) in ne npr. »slabo smo jo integrirali v življenje ustanove« (socialna odgovornost)).

Pri pridobivanju informacij od mladostnikov imajo strokovnjaki določena pričakovanja o pomenih mladostnikovih izkušenj.

*Okvir 2: Zaznamek iz intervjuja in dokumentacije (raziskovalno gradivo, primer "Zala" - 17 let).*

#### **Zaznamek iz intervjuja:**

*»Ko se pogovarjamo, očeta sploh ne briga za mene, je čisto tiho, ko se mama začne dret, bo on čisto tiho ... briga ga. Drugič pa me spet kar brez besed nalomi. Ni mi to v redu, da je čisto tiho, da ne vem, kaj misli. Mama je ta glavna v familiji, ... če je živčna, ji ne smeš nič reči, se zelo hitro razburi. Tako sem tudi jaz navažena, da se zdiram.«*

#### **Zaznamek iz dokumentacije:**

*»V razgovoru s starši je njena komunikacija negativna. Na vprašanja, sugestije staršev odgovarja s sumničavostjo, zmerjanjem, njen ton glasu je zvišan, telo je napeto, pripravljeno za boj. V pogovoru s starši ne posluša, temveč dokazuje svojo premoč. Pove, da stori le to, kar hoče, na kar oče še posebej burno odreagira in poskuša njeno vedenje zatreti s telesnimi kaznimi in strogimi prepovedmi. Njen odnos do staršev je problematičen. O njenem odnosu smo dobili sliko šele v zadnjem času, saj se nam pred tem ni odprla. Sama rada pove, da ko pride domov, odi-*

*de v diskoteko in se ne vrne pred 7. uro zjutraj, potem spi do 16. ure, malce poje, se uredi in zopet odide ven. To se dogaja iz tedna v teden, kar starši seveda ne odobravajo. Ta situacija pa je tudi bistvo spora med njo in starši....Starši so vzgojno nemočni, saj je mladostnica nevodljiva. Predlagamo namestitve v vašo ustanovo, saj menimo, da je to najboljše za njen nadaljnji osebni razvoj«*

Prikazani primer predstavi izkušnjo komunikacije v družini. Mladostnica jo opiše kot težavno, v komunikaciji z očetom in materjo se težko znajde, prav tako se zaveda, da svoj neprimeren način komuniciranja (dretje) povzema po mami. Razlogi za neustrezno komunikacijo v družini so v zaznamku dokumentacije pripisani pretežno mladostnici. V zaključku zaznamka pa je v razlagi razmer vključeno pričakovanje strokovnjaka, da se bodo odnosi in komunikacija v družini uredili z namestitvijo v zavod, ki je primernejše okolje za mladostničin osebni razvoj.

Pričakovanja in razlaga strokovnjaka hkrati odražajo tudi povzete strokovnjakovih lastnih (poklicnih) izkušenj in pristranosti (Garbarino in drugi, 1992). Avtorji povedo, da hipoteze odraslih o komunikaciji ter odnosih z mladostniki koreninijo tudi v osebnih izkušnjah in «nagnjenosti» odraslega/strokovnjaka k pristranski naravnosti. V tem pogledu v transakcijski teoriji interakcije Berne (1989) domneva, da se vsi medosebni odnosi zvedejo na preigravanje osnovnih izkušenj, ki izvirajo iz otroštva.<sup>5</sup> Iz omenjenega teoretskega izhodišča lahko razumemo, da tudi osebne izkušnje strokovnjakov pomembno vplivajo na to, kako sprejemajo in poročajo o izkušnjah uporabnikov (otrok, mladostnikov idr.). Glede tega Garbarino (v Garbarino in drugi, 1992) meni, da bi morala biti glavna skrb odraslih, kot prejemnikov informacij s strani mladostnikov, njihove lastne nerešene (nepredelane) izkušnje iz otroštva in mladosti. V zvezi s tem si postavlja, po našem mnenju, zelo umestno vprašanje, **kako pomembna so lahko pričakovanja odraslih pri razumevanju lastnih odzivanj na mladostnike, ki prispevajo informacije o lastni življenjski situaciji.**

<sup>5</sup>Osnovna struktura transakcijske analize interakcij po Bernu temelji na osebnostnih instancah: odrasli, dete in roditelj ter na določilvi nivoja transakcije, ki mu ustrezajo določene interakcijske forme, definirane z razmerji med duševnimi instancami posameznikov, udeleženi v interakciji.

Avtor prav tako poudarja pomen zaupanja v odnosu med odraslim in mladostnikom pri zbiranju informacij. Meni, da je pri zbiranju in raziskovanju izjav uporabnikov (otrok, mladostnikov idr.) pomembno izhodišče strokovnjaka, **da verjame in je pripravljen verjeti, da večina otrokovih in mladostnikovih izjav temelji na resničnih izkušnjah.** Raziskava Eversona in Boata (1986, v Garbarino in drugi, 1992) je pokazala, da imajo mnogi strokovnjaki, ki delajo z otroki in mladostniki, težave pri zaupanju, da mladostniki govorijo resnico, ko prijavijo spolno zlorabo. Z veliko mero nezaupanja gledajo predvsem na poročanje adolescentov.

## **5. (Ne)resničnost informacij v razgovoru z otroki in mladostniki**

Da bi popolnoma razumeli, kako odrasli delujemo kot prejemniki informacij od mladostnikov, se moramo dotakniti tudi laganja.<sup>6</sup> V tem pogledu se zdi pomembno razumeti, kaj in kje so meje sprejemljivosti laganja - neresničnih informacij.

Nekatere raziskave (Goleman, 1986) navajajo, da je laganje tako nujno potrebno za razvoj kot govorjenje po resnici. Nekateri psihiatri vidijo nesposobnost laganja kot nevrotično manifestacijo (Goleman, prav tam).

S stališča razvojne teorije morajo biti otrokovi kognitivni procesi dovolj zreli, da prepozna razliko med fantazijo in realnostjo. Ko doseže to zrelost, se razvije koncept laganja. Sposobnost uspešnega laganja je lahko razvojna tranzicija, ki usposablja otroka, da ima na starše in ostale ljudi bolj realističen pogled. Laganje ima pozitivno vlogo pri diferenciaciji selfa in uposabljanju otroka, da postane avtonomna oseba z lastno voljo. Po Ekmanu (1989) je laganje kazalec psihološke rasti otroka, ki sodi v isti rang potrebnih spretnosti, kot so neodvisnost, oblikovanje stališča ter emocionalna kontrola.

Adolescenca je čas, ko se ponovno pojavijo vprašanja, ki zadevajo avtonomijo. Pri vzpostavljanju neodvisnosti od staršev ado-

<sup>6</sup>Pozornost, namenjena tej temi, se mi zdi še posebno pomembna, saj sem sama doživela izkušnjo, da se je vzgojiteljica, ki je prebrala zapis pogovora gojenke z intervjuvarko (mladostnicam sem dala prepisane pogovore, nekatere so jih dale v branje svojim vzgojiteljem/eam), odzvala z izjavo: "To so same laži..." Kasneje, ko sem ta pogovor primerjala z zaznamki dokumentacije, nisem zasledila odstopanj in nasprotnih izjav, pač pa mladostnica nekaterih dogodkov, ki so bili zabeleženi v dokumentaciji, ni omenjala v pogovoru. Predvidevam, da zato, ker ji je bilo neprijetno oz. o teh temah ni želela govoriti.

lescenti pogosto preizkušajo meje, kar pogosto vključuje tudi laganje in prevarantsko obnašanje. Mladostne sanjarije so velikokrat namenjene fiktivnim »igram vlog«, v katerih mladostniki preigravajo svoje bodoče ali zaželene socialne vloge. Da bi dosegli odobravanje vrstnikov, si mladostniki pogosto izmišljujejo ali pretiravajo s predstavljanjem različnih nadarjenosti. Tako prikrivanje informacij je neke vrste »barantanje« vlog pri poskusih povečanja samospoštovanja. Mladostniki ustvarjajo v tem obdobju strateške interakcije<sup>7</sup>, kadar se od njih zahteva višji nivo mentalnih in psihosocialnih sposobnosti. Ko postanejo spretnejši pri konceptualizaciji mišljenja in sklepanja o vedenju drugih ljudi, postanejo njihove strateške interakcije bolj učinkovite npr. pri prikrivanju ter razkrivanju informacij o sebi (primerjaj Selman, 1980).

Čeprav je laganje splošno opredeljeno kot zavestni namen varati, je v socialnopedagoški situaciji nujno prepoznati tako motivacijo tudi kot dejstvo, da vsebino laži lahko določajo obrambni mehanizmi (npr. zanikanje ali represija idr). Na primer, laži, ki se ponavlja vedno znova, lahko tisti, ki jo pripoveduje, postopoma verjame, prav tako pa ji lahko verjamejo tudi tisti, ki to poslušajo. Če strokovnjak in odrasli verjamejo mladostnikovim lažem, se zdi laž resnična, medtem ko se zdi resnica napačna. Na ta način lahko na boleče spomine ali travmatične dogodke gledamo tudi kot na neresnične ali zgolj fantazije (primerjaj Fenichel, 1954, v Garbarino in drugi, 1992).

Za vedenjski simptom patološkega laganja, ki ga včasih zasledimo tudi pri tistih s težavami v socialni integraciji, raziskovalci ugotavljajo, da ima lahko svoje korenine v dejavnikih, kot so zloraba otroka ali emocionalna travma. V tem smislu verjamejo, da lahko laganje služi kot drugi način skrivanja pred seboj in drugimi; skrivanje tega, kar je preveč boleče izpostavljati. Tako je patološko laganje za strokovnjaka lahko znamenje zlorabe in travmatičnih izkušenj v preteklosti (po Goleman, 1986).

Odrasli pogosto vidimo laganje mladostnikov kot negativno, nezrelo in problematično vedenje.<sup>8</sup> Odločitve o razkritju ali zadržanju resnice temelji tudi na mladostnikovi domnevi o tem, kako bodo odrasli sprejeli njegovo informacijo. Če verjamejo, da bodo kaznovani ali ponižani, če bodo govorili po resnici, lahko resnico spre-

<sup>7</sup>Goffman (1988, v Ule 1997) pojasnjuje strateške interakcije kot tiste strategije v socialni interakciji z drugimi, ki imajo za cilj zahtevati, prikrivati ali razkrivati informacije.

menijo ali popolnoma skrijejo. Domnevam, da je v tem smislu lahko laganje ali govorjenje resnice tudi povratna informacija in posledica tega, kako se odrasli, ki je v interakciji z mladostnikom, odziva.

S to predpostavko ugotavljamo pomen usmeritve in načinov odzivanja odraslih, ki so bistveni za kakovost pridobljenih informacij v samopredstavitvi. Iz povedanega lahko zaključimo, da strokovnjak (kot prejemnik informacij od otroka ali mladostnika) lahko sprejme laganje kot normalni del repertoarja spoprijemalnih strategij mladostnika, zato ga ne gre prehitro in preprosto zavrniti kot nemoralno ali nezrelo, problematično vedenje.

## 6. Kontekstualni pristop pri razumevanju informacij v razgovoru

Tako izhodišče zahteva skrbno pozornost interakcijskim procesom in postopkom, ki jih uporabljamo pri ocenah mladostnika in njegove življenjske situacije. Kako smo lahko dovolj občutljivi za mladostnikovo komunikacijo? Učinkovita strategija vključuje kontekstualni model pristopa, ki pojmuje razvoj posameznika kot vseživljenjski proces interakcije med socialnim in materialnim okoljem in človeškim organizmom. Posameznikovo vedenje se kroji na podlagi okoliščin; posameznik išče oz. zavrača situacije znotraj meja okolja in svojih lastnih omejitev. Ima cilj in tehta posledice dejanj za doseg tega cilja. Zahteve v okolju posamezniku pomagajo, da se v socialnem okolju vede avtonomno in da oblikuje lastno identiteto (prim. Hurrelmann, 1988).

Garbarino (v Garbarino in drugi, 1992) zaključuje, da bi v razgovoru z mladostnikom morali biti pozorni na naslednje:

---

<sup>4</sup>Odrasli redno pripovedujejo otrokom socialne laži. Henry ugotavlja, da mnogo staršev "ne ve", kako in kdaj povedati svojim otrokom resnico. Nedavna študija je odkrila, da odrasli priznavajo, da se povprečno zlažejo trinajstkrat na teden: dejansko število laži je lahko celo višje. Določeni tipi socialnih laži - "bele laži" (ki jih izrečemo, ker se bojimo prizadeti čustva drugih), altruistične laži (tiste, ki varujejo nedolžnega), "šaljive laži" (ki nameravamo zabavati), ter «samo-prepričevalne laži» (tiste, ki predstavaljajo nekoga v boljši luči) - oblikujejo pomembno komponento odraslih v socialni interakciji. Ti tipi laži ne le da so brezpogojno sprejeti, pač pa so tudi pričakovani.

Laganje, prikrievanje grde strani otrokom, je tako zelo vkoreninjeno v naši tradiciji, da je potrebno veliko inteligence, senzitivnosti ter celo trenunga pri komuniciranju o realnostih z otroki in mladostniki (Henry, po Garbarino in drugi, 1992).



- Bolj kot osredotočenost na mladostnikovo kompetenco v komunikaciji je pomembno, da smo sami kompetentni pri opredeljevanju procesa, v katerem iščemo informacije.
- Pozorni moramo biti na lastno profesionalno in osebno naravnost in na to, kako smo organizirali kontekst razgovora.
- Upoštevati moramo kulturni okvir, ki določa procese posredovanja in vrednotenja informacij (raziskovanja) za vse navzoče (kaj je normalno - kulturni okvir nam sporoča, kaj je normalno ter ustvarja domnevno o normalnosti, kaj je dopustno, kaj je predpisano, kaj ni dovoljeno).
- Informacije v samopredstavljanju razumemo v kontekstu informacij drugih sistemov, ki posredujejo informacije o posamezniku (družina, socialne službe, socialne mreže, pravni sistem).
- Upoštevati moramo značilnosti posameznikove kompetence v razgovoru (npr. mladostnikovo doživljanje kompetentnosti, mladostnikovo naravnost do odraslih, značilnost spoprijemalnih strategij, ki jih je posameznik zmožen uporabiti v čustveno obremenjenih situacijah ipd.).
- V pogovoru ničesar ne jemljemo za samo po sebi umevno.
- Uporabljamo načine komuniciranja, ki so posamezniku znani.
- Ves čas smo pozorni na možnost vzajemnega nerazumevanja.
- Upoštevamo posameznikovo psihološko kompetenco, ki vključuje razumevanje, kako mehanizmi spoprijemanja z okoljem motivirajo posameznikovo vedenje za posredovanje informacij.
- Upoštevamo posameznikovo razumevanje namena razgovora.

Avtor izpostavlja še nekatere druge probleme komuniciranja v procesu zbiranja informacij. Tako npr. strokovnjak včasih lahko tudi precenjuje svojo sposobnost ocenjevanja in točnost svojih razsodb o tem, kar vidi in sliši. Te hipoteze lahko škodijo uporabniku in zamagljujejo dejansko resnico. Problemi komuniciranja med strokovnjakom in uporabnikom lahko izhajajo iz obrambnih mehanizmov strokovnjaka ali pa so posledica preprostih kognitivnih napak (napačno razumemo izrečeno misel).

Naj na koncu naštejemo še nekatere druge dejavnike, ki vplivajo na kakovost razgovora z otroki in mladostniki. To so: starost, spol, narodnost ter asertivnost.

## 7. Zaključek

Povedano nakazuje, da je otrokova in mladostnikova samopredstavitev pomembno odvisna od značilnosti interakcije in narave odnosa z odraslim. Bolj ko je mladostnik samozavesten in psihosocialno zrel, bolj domačno ozadje pogovora omogoča, ter bolj ko poteka zbiranje informacij v sproščenem razgovoru, bolj je proces komunikacije učinkovit, informacije samopredstavitve pa bodo imele večjo vrednost.

Četudi nikoli ne bomo mogli popolnoma doseči, da ne bi vključevali v interakcijo svojih nezavednih obramb in usmeritev, lahko nekaj naredimo za to, da se soočimo z lastnimi pričakovanji in naravnostjo, prav tako lahko poskušamo izboljšati komunikacijo tako, da z vednostjo in znanjem zmanjšamo nekatere morebitne začetne napake.

## 8. Literatura

Andolšek, S. (1996). *Uvod v zgodovino socioloških teorij*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Berger, P. L. in Luckmann, T. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Berne, E. (1989). *Koju igru igraš*. Beograd : Nolit.

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

Ekman, P. (1989). *Why Kids Lie*. New York: Scribner S.

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

Goleman, D. (1986). *Vital Lies, Simple Truth: The psychology of Self-Deception*. New York: Simon & Schuster.

Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. New York: Cambridge University Press.

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

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

● Rapuš Pavel, J. (1999). *Samoprezentacija mladostnikove življenjske lege – pomen aktivne participacije mladostnika v procesu socialno pedagoške diagnoze*. (magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

● Selman, R. L. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding, Developmental and Clinical Analysis*. New York: Academic Press.

● Young, J. G., O'Brien, J. D., Gutterman, E. M., Cohen, P. (1987). Clinical Interview. *Journal of the Child and Adolescent Psychiatry*, 26, št.5, s. 613 -620.

*Izvirni znanstveni članek, prejet novembra 2000.*

● Upoštevanje moralnih in etičnih načel pri raziskovanju otrok in mladostnikov (npr. mladostnikovo doživljanje kompetentnosti in sposobnosti govora) ni dovolj raziskovano, zato je potrebno raziskovati tudi to področje. (npr. mladostnikovo doživljanje kompetentnosti in sposobnosti govora) ni dovolj raziskovano, zato je potrebno raziskovati tudi to področje.

● Uporabljamo različne metode raziskovanja, vključno s kvalitativnimi in kvantitativnimi metodami.

● Uporabljamo različne metode raziskovanja, vključno s kvalitativnimi in kvantitativnimi metodami.

● Uporabljamo različne metode raziskovanja, vključno s kvalitativnimi in kvantitativnimi metodami.

● Uporabljamo različne metode raziskovanja, vključno s kvalitativnimi in kvantitativnimi metodami.

● Uporabljamo različne metode raziskovanja, vključno s kvalitativnimi in kvantitativnimi metodami.

● Uporabljamo različne metode raziskovanja, vključno s kvalitativnimi in kvantitativnimi metodami.

● Uporabljamo različne metode raziskovanja, vključno s kvalitativnimi in kvantitativnimi metodami.

● Uporabljamo različne metode raziskovanja, vključno s kvalitativnimi in kvantitativnimi metodami.

● Uporabljamo različne metode raziskovanja, vključno s kvalitativnimi in kvantitativnimi metodami.

● Uporabljamo različne metode raziskovanja, vključno s kvalitativnimi in kvantitativnimi metodami.

● Uporabljamo različne metode raziskovanja, vključno s kvalitativnimi in kvantitativnimi metodami.

● Uporabljamo različne metode raziskovanja, vključno s kvalitativnimi in kvantitativnimi metodami.

● Uporabljamo različne metode raziskovanja, vključno s kvalitativnimi in kvantitativnimi metodami.

● Uporabljamo različne metode raziskovanja, vključno s kvalitativnimi in kvantitativnimi metodami.

● Uporabljamo različne metode raziskovanja, vključno s kvalitativnimi in kvantitativnimi metodami.

# Socialne reprezentacije odklonskosti med študentkami socialne pedagogike

## Social representations of deviance of students of social pedagogy

*Bojan Dekleva*

### *Povzetek*

*Bojan Dekleva,  
dr. psih.,  
Pedagoška  
fakulteta v  
Ljubljani,  
Kardeljeva  
pl. 16, 1000  
Ljubljana.*

*Članek prinaša izide empirične analize socialnih reprezentacij študentk socialne pedagogike o drugačnosti oz. o odklonskosti. Ugotavlja, da sta temeljni dimenziji strukturiranja študentskih predstav o odklonskosti: stopnja odklonskosti in krivda (odklonskega) posameznika. Nadaljnja analiza preverja, katerim skupinam odklonski oseb se študentke čutijo čustveno in socialno bolj ali manj blizu oz. oddaljene. Razprava obravnava pomen teh ugotovitev za nadaljnji razvoj študijskega programa socialne pedagogike ter za refleksijo stroke.*

*Ključne besede: socialne reprezentacije, odklonskost, socialna pedagogika, študij socialne pedagogike, študentje*

### **Abstract**

*The article presents results of an empirical analysis of the social representations of deviance of the students of social pedagogy. It identifies the two basic dimensions in the structure of students' conceptions of deviance - the level of deviance and the level of guilt of the deviant individual. Further analysis assesses which groups of the deviant individuals the students view more or less favourably and to what extent they feel themselves close or distant to those groups. The study discusses the importance of its findings for further developments in the study programme of social pedagogy and for the reflections of the profession itself.*

**Key words:** social representations, deviance, social pedagogy, study programme of social pedagogy, students

## **1. Uvod**

Vsako stroko, tudi socialnopedagoško, v najširšem smislu besede sestavljajo strokovnjaki<sup>p</sup>, strokovne institucije, veljavno strokovno znanje ali »know-how« (doktrine, pravila, itd.) in še kak drug element. K strokovnjakom lahko pogojno prištejemo tudi študentke, ki se za poklic šele usposablja oziroma se vanj socializirajo. Med strokovnimi institucijami zasedajo pomembno mesto kadrovske šole oziroma ustanove, kjer se strokovnjaki usposablja. Med pravili stroke imajo pomembno vlogo pisani dokumenti, med katerimi ima še poseben pomen etični kodeks. Med strokovni »software« lahko vštevamo tudi manj eksplicitna in nenapisana prepričanja, stališča in verovanja, ki so značilna za večinski del strokovnjakov.

V tem prispevku se bom ukvarjal s problematiko študija socialne pedagogike, bolj določeno, s študentkami, ki začenjajo s študijem socialne pedagogike, in še bolj določeno, z njihovim razumevanjem odklonskosti. Pri tem izhajam iz dveh (sicer empirično nepreverjenih) domnev:

- da študentke 1. letnika v proces svojega poklicnega usposabljanja prinašajo specifična stališča in naravnosti, ki so relevantna za njihovo socializacijo in poklicni razvoj;

<sup>p</sup>V tem prispevku z uporabo moškega (strokovnjak, kandidat, itd.) ali ženskega spola (npr. študentka) vedno mislim na osebe obeh spolov, torej na študentke in študente, strokovnjakinje in strokovnjake, itd.

● da pomeni odnos do odklonskosti, tako pri študentkah kakor tudi pri strokovnjakih (in javnosti) enega od ključnih elementov tega, kar sem zgoraj imenoval nenapisani del strokovnega »software«-a.

V prispevku najprej opredeljujem pojem socialnih reprezentacij. Nato pregledujem in opisujem »korenine« in današnjo usmerjenost študija socialne pedagogike. V nadaljevanju opisujem svojo domnevo, da spremenjeni pogoji vpisovanja študentk na ta študij ter naraščajoča popularnost študija vplivajo na spremembe značilnosti populacije študentk. Posebej me zanimajo njihove socialne reprezentacije odklonskosti, zato se v empiričnem delu posvečam raziskovanju le-teh.

## 2. Socialne reprezentacije<sup>10</sup>

Socialne reprezentacije so novejši pojem v socialni psihologiji in odražajo predvsem evropsko socialnopsihološko raziskovanje. Pojem je razvil francoski avtor Moscovici, izhajajoč iz Durkheimovega pojmovanja kolektivnih reprezentacij. Pojma socialnih reprezentacij Moscovici in njegovi nasledniki niso nikoli povsem jasno opredelili, zaradi česar Jahoda (1988) meni, da gre pri tem pojmu bolj za hevristično vlogo kot pa za razlagalno orodje.

Socialne reprezentacije naj bi pomenile sisteme klasifikacij, označevanja, poimenovanj, s katerimi si ljudje organiziramo svojo vednost in razumevanje ljudi in družbe v celoti. Ob tem, ko naj bi predstavljale strukturirano celoto prepričanj, informacij in stališč ljudi o neki stvari, naj bi bile povezane tudi s sistemom vrednot in naj bi vplivale, na eni strani, na naše dožemanje in razumevanje stvarnosti, po drugi strani pa na naše vedenje. Socialne reprezentacije naj bi bile tesno povezane tudi s komunikacijo. Nastajale naj bi sploh s in prek komunikacije, dajale naj bi skupni socialni okvir za komunikacijo in naj bi bile – po mnenju nekaterih – tudi strukturirane kot medij komunikacije – jezik. So torej celota načinov, s katerimi si ljudje ustvarjajo deljeno (vzajemno, komunicirano) razumevanje stvarnosti in nas samih kot dela te stvarnosti.

V razlagi, da so te reprezentacije socialne in značilne za določeno družbo, skupino in čas v zgodovini, Moscovici sledi Durkheimovi

<sup>10</sup>Teorija socialnih reprezentacij je povzeta po Dekleva, 1998; Nastran Ule, 1992 in Nastran Ule, 1994.

predstavi reprezentacij kot kolektivnih, posamezniku v bistvu zunanje določenih s tem, da je vrojen v določeno družbo v določenem zgodovinskem času. Čeprav psihološko gledano nastajajo skozi socialno interakcijo in so torej medosebne, pa so sociološko gledano nad-individualne in v veliki meri tradicionalne. Zato jih ne moremo ugotovljati in raziskovati samo kot značilnost posameznika, temveč kot značilnosti odnosa posameznika in skupine, ki obstaja in se razvija v nekem širšem družbenem kontekstu.

Dva pomembna pojavi v zvezi s socialnimi reprezentacijami sta zasidranje in popredmetenje. Zasidranje se nanaša na tezo, da novih pojavov ne moremo razumeti samih po sebi, temveč da jih spoznavamo in interpretiramo vedno v okviru nekih poznanih, obstoječih klasifikacij, kamor mora biti neznan pojav asimiliran. Klasifikacije so pri tem področje že poznanega, procese klasificiranja in reklasificiranja pa – ob tem da vključuje socialno interakcijo – implicira posameznikovo dejavnost pri razvoju svojih, individualnih reprezentacij sveta, oz. pri socialnem rekonstruiranju in rekreaciji sveta.

Proces popredmetenja oz. objektivizacije pomeni, da se abstraktne predstave opredmetijo v obliki konkretnih predstav in si pridobijo status naravnega, »objektivnega« pojava, ki postane sam po sebi razumljiv in nedvomljiv. Za proces objektivizacije je značilno oblikovanje slikovnih predstav ali tipičnih tez, s katerimi povezujemo abstraktne pojme in si jih konkretno razlagamo.

V raziskovanju socialnih reprezentacij o odklonskosti je treba torej domnevati, da obstajajo neki razmeroma stabilni, za določeno socialno skupino značilni sistemi klasifikacij pojavov, ki sestavljajo polje odklonskosti. Domnevamo tudi lahko, da to polje in te klasifikacije psihološko predstavljajo neki značilni liki (predstave, stereotipne podobe vedenj ali oseb, itd.). Nalogo raziskovanja socialnih reprezentacij o odklonskosti lahko torej razumemo kot nalogo razkrivanja načinov klasifikacij celote pojavnih oblik odklonskosti (to je npr. tipičnih odklonskih oseb) in lastnosti tipičnih predstavnikov posameznih elementov (razredov) teh klasifikacij.

### **3. O študijskem programu socialne pedagogike**

Predpostavka tega prispevka je, da vsebina socialnih reprezentacij študentk socialne pedagogike o odklonskosti ni naključna. Domnevam, da te socialne reprezentacije – po eni strani – odražajo socialno



ozadje študentk, po drugi strani pa na to, katere srednješolke se odločajo za študij socialne pedagogike, vplivajo informacije o študiju in njegov »imidž«. Javna podoba študija pa je verjetno v zvezi z obeti in namembnostjo študija<sup>11</sup>. Zato v tem poglavju opisujem korenine in značilnosti tega študija.

Slovenski univerzitetni študijski program socialne pedagogike je razmeroma mlad. Začel se je v šolskem letu 1991/1992. Program se je razvil iz štiriletnega visokošolskega študijskega programa, ki je usposabljal defektologe vzgojitelje za otroke in mladostnike z motnjami vedenja in osebnosti, ki je potekal le štiri leta, torej od leta 1987/1988 dalje. Predhodniki tega programa pa so bili različni dvoletni višji strokovni študijski programi, ki so potekali na takratni Pedagoški akademiji v Ljubljani pod različnimi imeni od leta 1963 dalje. Kontinuiteto vseh teh programov lahko najdemo v sestavi izvajalcev – pedagoških delavcev, v učnih predmetih ter v nekaki osnovni namembnosti oz. naravnosti programov. Ti so vse do začetka izvajanja univerzitetnega programa socialne pedagogike nekako izhajali iz temeljnega strokovnega pojma »MVO«<sup>12</sup> (motnje vedenja in osebnosti), njihov namen pa je bil usposabljanje delavcev za (predvsem institucionalno) obravnavanje otrok in mladostnikov s to oznako oz. diagnozo<sup>13</sup>.

Na začetku 90. let prejšnjega stoletja so člani takratnega oddelka za defektologijo MVO ter – najprej – Pedagoške akademije, potem Pedagoške fakultete, začeli z izvajanjem študijskega programa socialne pedagogike, ki so ga utemeljevali s širšo (t. i. »evropsko«) primerljivostjo in so ga želeli razvijati izhajajoč iz širše in bolj poglobljene teoretske osnove ter s katerim so poskusili širše zarisovati delovno polje novega strokovnega profila. Prejšnji osnovni pojem MVO smo začeli dopolnjevati in nadomeščati s pojmi, kot so »težave v socialni integraciji« in »osebe s posebnimi potrebami«. Prej osrednji model instituci-

<sup>11</sup> Na samo-izbor študentk seveda ne vplivajo obeti in namembnost študijskega programa kot objektivne danosti, temveč njihove zaznave teh obetov in namembnosti. Ker nimamo na voljo objektivnih podatkov o tem, kakšne so vnaprejšnje zaznave dijakinj zadnjih letnikov srednjih šol o socialni pedagogiki, lahko le predpostavljam, da so v neki bolj ali manj tesni zvezi s tem, kakršen študijski program "dejansko" je po ocenah njegovih izvajalcev, od katerih eden sem tudi sam.

<sup>12</sup> Eden od programov se je tudi skrajšano imenoval "defektolog MVO". Strokovnjaki, ki so te programe končali, so se neformalno imenovali "em-ve-o-jerci".

<sup>13</sup> Točno in popolno sosledje vseh študijskih programov, ki so predhodili programu socialne pedagogike, ter vseh predmetov in njihovih nosilcev je zbral, primerjal in priobčil dolgoletni profesor, predstojnik oddelka in tudi dekan Pedagoške akademije Ivo Škoflek (Škoflek, v tisku).

onalnega dela, za katerega označitev je bil kar zelo ustrezen izraz »prevzgoja«, so začeli dopolnjevati in nadomeščati pojmi »preventivnega, integrativnega, razvojnega, kompenzatornega in korekcijskega« dela (Skalar in drugi, 1991). Govoriti smo začeli tudi o mnogo širšem polju socialnopedagoškega dela, ki naj bi zajemalo tudi delo z različnimi starostnimi skupinami, od predšolskih otrok (v vrtcih) do starostnikov (v domovih upokojujencev).

Resnici na ljubo, smo člani oddelka doslej večkrat o teh različnih vidikih širitve strokovnega profila samo govorili, ne da bi zmogli hkrati vedno tudi razvijati teoretično znanje, metodike in doktrine dela na teh novih področjih. V določeni meri seveda velja, da »korenine« oz. smeri kontinuitete razvoja študijskega programa ležijo v prejšnjih, na institucionalno vzgojo in prevzgojo otrok z MVO osredotočenih programih. Vendar pa se je po drugi strani zgodilo tudi dvoje drugačnih tendenc. Širitev programa na visokošolsko raven je prinesla možnosti za zaposlitev številnih novih (pedagoških in raziskovalnih) sodelavcev, ki so na oddelek in v študijski program prinesli nova znanja, nove izkušnje, nove usmerjenosti in s tem spreminjali celoten kontekst programa. Druga, najmanj toliko pomembna težnja pa je bila, da so se v zadnjem desetletju novonastali visokošolsko in univerzitetno usposobljeni strokovnjaki začeli zaposlovati in uveljavljati na mnogih novih strokovnih (pod)področjih, ki so radikalno širila tradicionalno področje zavodske vzgoje otrok in mladostnikov z MVO.

Stroka se je do 90. let prejšnjega stoletja vsaj dvakrat opazneje in odločneje vpletla v prakso in postala morda tudi v širši javnosti bolj razvidna: z eksperimentom v Logatcu v 60. letih (Vodopivec in drugi, 1974) ter s procesom prenove organizacij za usposabljanje v 80. letih (glej npr. Kobolt, 1988), torej obakrat v zvezi z zavodsko vzgojo. V 90. letih morda ni bilo tako izrazitih posamičnih posegov, ki bi hkrati vpletli tudi tolikšna materialna sredstva (kot npr. prej omenjeni proces prenove organizacij za usposabljanje), vendar pa je prišlo do opaznega razvoja na področju raziskovanja, pedagoškega dela in novih doktrin dela. V polju raziskovanja lahko omenimo: hermenevtsko razumevanje in ocenjevanje (tematska številka revije *Socialna pedagogika*, 1999/4), obravnavanje uporabe in zlorabe ilegalnih drog (Dekleva, 1998, 1999) ter problem migrantov druge generacije (o tej vsebini potekata v letu 2000 dve raziskavi); v polju pedagoškega de-

la razvoj podiplomskega magistrskega študija socialne pedagogike ter specializacije iz supervizije<sup>14</sup>; v polju doktrin in smeri praktičnega dela pa npr. gibanje preventivnega in prostovoljnega dela in doživljajske pedagogike<sup>15</sup>.

Novi pogledi na študij so odražali tudi drugačne širše trende razumevanja vzgoje in prevzgoje. Po kritiki modela »vsestransko razvite osebnosti« ter po zatonu »tretmanskega optimizma«<sup>16</sup> in vere v resocializacijo smo začeli vedno bolj izhajati iz predstave »vzgoje kot bistveno drugotnega stanja« (Salecl, 1988) ter vizije praksa kot reflektirajočega, široko usposobljenega strokovnjaka, ki ni specialist za uporabo neke že narejene tehnologije za doseganje vnaprej določenih ciljev, temveč bolj strokovnjak za podporo posameznikom v doseganju njihovih ciljev. Ambicioznost in gotovost strokovnjakov se je s tem na nek način začela manjšati, hkrati pa je začela rasti cena strokovnega znanja ter se bolj poudarjati potrebna strokovna avtonomija praktikov. Do določene mere smo sprejeli usmeritev normalizacije, ki daje manjši poudarek strokovnemu delu znotraj trdnih okvirov zavodov, in bolj poudarja pomembnost (preventivnega in kurativnega) dela v »normalnem« okolju<sup>17</sup>.

#### 4. O populaciji študentk socialne pedagogike

Priljubljenost študija socialne pedagogike se je v zadnjem desetletju močno povečala. Od stanja konec 80. let, ko so na višješolski študij vpisovali vse kandidate, ki so to želeli (pa še jih je bilo premalo), je prišlo do stanja, ko se na študij lahko vpiše le od 1/6 do 1/4 tistih, ki v prijavi izrazijo to željo. Približno dve tretjini v prvi letnik vpisanih študentk prihaja na ta študij s prvo željo, med preostalo tretjino pa so močno zastopane tiste, ki so kot prvo željo izrazile študij psihologije ali medicine.

Porast priljubljenosti študija socialne pedagogike je sodelavce od delka presenetil. Razlagali smo si ga s splošnimi (porast populacije 18 letnikov) in formalnimi razlogi (študij je s prehodom na štiriletni

<sup>14</sup>Nosilec specializacije iz supervizije ni oddelek za socialno pedagogiko, vendar njegovi delavci in sodelavci v veliki meri sodelujejo pri načrtovanju in izvajanju tega programa. Glej tudi Kobolt in Žorga (1999) ter dve tematski številki revije *Socialna pedagogika* (1997/3 in 2000/3).

<sup>15</sup>Glej biltene Društva za doživljajsko pedagogiko Slovenije.

<sup>16</sup>O zatonu tretmanskega optimizma piše Dekleva, 1995.

<sup>17</sup>O normalizaciji glej Dekleva, 1993.

študij in na univerzitetno raven postal bolj privlačen) pa tudi z vsebinskimi razlogi. Le-ti so se nanašali na občutek perspektivnosti novega študija, kar je bilo verjetno posledica prihoda novih pedagoških delavcev, svežih energij, zagnanosti in sploh občutka, da je prihodnost odprta, kar velikokrat spremlja novonastale skupnosti in podjetja. Študentke so kazale veliko znamenj pozitivne identifikacije s študijem in so bile – mnoge med njimi – izrazito dejavne v inovativnih projektih prostovoljnega dela (projekti Nasilje v življenju in medijih<sup>18</sup>, Psihosocialna integracija romskih otrok, Drevo življenja, Glas gojencev<sup>19</sup>). Ti projekti so nehote odigrali opazno vlogo pri promoviranju študija.

Zelo povečana selekcija študentk pa je imela za posledico spreminjanje strukture študentk na mnoge načine, od katerih nekateri niso bili načrtovani. Selekcija, ki se danes opravlja le po »točkah«, ki odražajo šolski uspeh in uspeh na maturi, pomeni, da se na študij socialne pedagogike vpisujejo vedno bolj akademsko uspešne in socializirane študentke. Spremljajoča posledica tega je, da je bil v vsakem izmed zadnjih dveh letnikov vpisan le še po en fant. S tem prihaja do še bolj izrazite feminizacije študija, kot smo jo sicer poznali v prejšnjem desetletju.

Spremenjeno strukturo študentk doživljam kot profesor, subjektivno, takole: študentke so postajale<sup>20</sup> v obdobju zadnjega desetletja veliko bolj »pismene« (za seminarske naloge pišejo lažje in več; pisni jezik /slovnica, pravopis/ je mnogo boljši); so bolj redne, »pridne«, točne, korektnе; imajo boljše študijske navade. Hkrati so tudi same manj odklonske in imajo z odklonskostjo manj osebnih izkušenj, v odnosu do profesorjev so bolj podredljive in se mnogo redkeje z njimi zapletajo v konfliktnе odnose<sup>21</sup>. Lastnost populacij študentk zadnjih let je – po moji subjektivni oceni – še ta, da jih razmerno veliko prihaja iz neurbanih okolij, da so aktivno verne ter mnoge

<sup>18</sup>V okviru tega projekta je nastal fanzin *Deus irae*.

<sup>19</sup>Glej Bilten združenja za socialno pedagogiko "Glas gojencev", november 1998.

<sup>20</sup>Spremembe sem najbolj opazil s prvo generacijo, ki se je vpisala z matura.

<sup>21</sup>Pred osmimi leti sem še doživel, da me je študent na predavanjih (napol igrivo, vendar že dovolj "zares") izzival, češ, kaj bom naredil, če me bo pretepel; pred kakimi petimi leti pa me je drug agresivno verbalno napadel, češ da me bo zatožil svojemu političnemu prvaku, ker govorim "napačne" stvari. Danes se ne zgodi nič podobnega. V nasprotju s tem sem v lanskem letu doživel, da se je študentka prvega letnika opravičila svojim sošolkam za to, da bodo besedila pesmi, ki jim jo bo na seminarju zavrtela, vsebovala spolno eksplicitne, "grde", morda za koga nesprejemljive besede.

izrazito dejavne v različnih programih, ki jih organizira katoliška cerkev ali pa imajo verski ali para-verski značaj. Zdi se mi tudi, da so bila njihova življenja do vpisa na fakulteto bolj premočrtna in standardizirana, kot je to bilo pri študentkah pred desetimi leti.

Med vsemi zgoraj omenjenimi (subjektivno zaznanimi) spremembami se mi zdi potencialno najbolj problematična ta, da je študentkam prvih letnikov – po moji oceni – odklonskost bolj tuja in nerazumljiva kot včasih. Domnevam namreč, da je za delo z odklonskimi osebami lahko dobrodošla določena stopnja pozitivne naravnosti do odklonskih oseb oziroma odklonskosti kot pojava. Narava socialnopedagoškega dela je namreč velikokrat v nasprotju z zdravorazumskimi pojmovanji, ki odklonskost v vsaki obliki in ne glede na njene vzroke predvsem odklanja.

Oddelek za socialno pedagogiko se je na spreminjanje strukture študentk odzval tako, da je v letih 1991 do 1994 pri njihovi selekciji uporabljal tudi t. i. sprejemni intervju. Ta je bil delno strukturiran in delno standardiziran, vendar njegovih merskih značilnosti nikoli nismo uspeli preveriti. Z intervjujem smo preverjali predvsem motivacijske in interesne značilnosti kandidatov za vpis na socialno pedagogiko, pa še dotedanje izkušnje z vzgojnimi in tem podobnimi dejavnostmi ter splošno poznavanje področja. Z maturo pa smo sprejemne intervjuje opustili.

V svetu v (socialnopedagoški) stroki stalno tečejo žive razprave o tem, koliko je za delo na tem področju pomembno znanje in teoretična usposobljenost, koliko pa praktična usposobljenost in predvsem osebnost. Pogledi na to vprašanje so zelo različni, morda pa bi lahko največ mnenj povzeli z naslednjo tezo: »za uspešno strokovno delo v sodobnem zapletenem svetu je vedno bolj pomembno znanje in teoretična podkovanost, vendar pa je za odnosno intenzivno delo z ljudmi (kar vzgojno delo vsekakor je) usodno pomembna ustrezna osebnostna naravnost in osebnostne značilnosti«. Idealna formula bi se torej glasila: najprej izbrati ustrezne osebnosti, potem pa jih dobro usposobiti. Pri izbiri pravih osebnosti pa se seveda odpirata dva problema: ali znamo to narediti ustrezno zanesljivo in veljavno, ter kako pri tem zadovoljiti (ustavno zagotovljenim) zahtevam po pravičnosti in enakih možnostih.

V slovenskem študijskem programu socialne pedagogike smo – poleg uvedbe sprejemnih intervjujev, ki pa smo jih kasneje morali

opustiti – našli odgovor na to vprašanje v razvoju enega od treh stebrov programa. To je – poleg stebra znanja in stebra treninga poklicnih spretnosti – steber »dela na sebi«, ki pomeni usmerjanje in učenje študentk o pomembnosti poslušanja in spoznavanja samega sebe ter o sistematični skrbi za svojo poklicno - osebno integracijo. Dodatno smo študentke dejavno usmerjali v projekte prostovoljnega dela, kjer so se imele priložnost osebno preizkušati in eksperimentirati z različnimi področji dela.

Tema, ki se je lotevam v tem prispevku, je pomembnost socialnih reprezentacij odklonskosti. Gre za vprašanje o tem, kako si – poenostavljeno rečeno - študentke socialne pedagogike predstavljajo odklonskost, kakšen odnos imajo do nje in kako s tem v zvezi vidijo sebe kot bodoče strokovnjakinje.

Tovrstnih študij doslej v slovenskem prostoru ni bilo. Ni bilo pa tudi dosti študij, ki bi se dotikale socialnih reprezentacij splošne populacije o odklonskosti (taka je npr. ena od diplom na oddelku za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani - Brooks, 1998). Ugotoviti je treba, da se o tej temi niti v okviru strokovnih združenj doslej ni razpravljalo na način, ki bi pustil dokumentirane sledove.

## **5. Namen raziskovanja**

Študentke rednega študijskega programa socialne pedagogike prihajajo na študij razmeroma zelo mlade (v primerjavi z nekaterimi študijskimi programi v tujini, kjer ponekod celo dajejo prednost »zrelim« oz. starejšim študentkam). Eden od pomembnejših namenov študijskega programa je, da se študentke izkustveno in teoretično približajo tematiki odklonskosti. Po izkušnjah in intuitivni oceni se v zadnjih letih v študij vključujejo študentke z vedno bolj poudarjeno »samaritansko« motivacijo (težnja po pomoči drugim kot način samouresničitve), oz. s predpostavko, da je treba odklonskim osebam »pokazati pravo pot« (ki naj bi jo sami ne poznali). Ta motivacija in predpostavka seveda sestavljata del profesije socialne pedagogike, vendar se med študijem in prakso umestita med druge elemente profesije, med katerimi so pomembni pragmatičnost, realističnost in predvsem razumevanje osebne in socialne dinamike v zvezi z odklonskostjo, ki v veliki meri pogojuje, kdo je pripravljen sprejeti pomoč in kdo sploh hoče »videti pravo pot«. Domnevam, da sta omenjena motivacija in predpostavka dva izmed elementov socialnih reprezentacij študentov o odklonskosti.



Osnovna namena raziskave sta:

- spoznavati strukturo študentskega razumevanja odklonskosti, ter
- z ugotavljanjem socialnih reprezenatcij študentk o odklonskosti spoznavati tudi njihovo motivacijo in vrednostno/poklicno usmerjenost.

## 6. Postopek zbiranja podatkov

Študentke prvega letnika rednega študija socialne pedagogike so imele v šolskem letu 1998/1999 nalogo, da pri predmetu »Teoretična pojmovanja težav v socialni integraciji« izdelajo seminarsko nalogo z naslovom »Življenjske zgodbe drugačnosti«. Navodilo je od njih zahtevalo, da poiščejo »drugačnega« človeka, z njim/njo vzpostavijo stik, se s to osebo pogovarjajo o njenem življenju ter to zgodbo, skupaj z opisom svojih priprav ter analizo ugotovitev, zapišejo.

Mentor (avtor tega prispevka) študentk pri iskanju »drugačnega« človeka nisem izrecno usmerjal oz. jim nisem postavil jasnih meril »drugačnosti«. Ker pa se omenjeni predmet ukvarja predvsem s pojavom odklonskosti, njenimi vzroki ter zgodovinskim sosledjem njenih razlag, je bilo implicitno jasno, da je eden od primarnih namenov seminarske naloge ukvarjati se z odklonskimi pojavi. Študentkam sem priporočil, naj bi si izbrale čim bolj »drugačno« osebo, po možnosti tako, ki je prej še niso osebno poznale. V pripravljanih razpravah so se študentke večkrat spomnile na geslo »vsi drugačni, vsi enakopravni«, večkrat pa je bilo tudi omenjeno, da je drugačnost lahko tudi pozitivna in ne samo negativna. Med šolskim letom so razprave ob seminarski nalogi peljale v smer razmišljanja o tem, da smo pravzaprav »vsi drugačni«.

Ko so vse študentke izdelale svoje seminarske naloge, sem iz njih (za namene te pilotske raziskave) vzel samo tiste dele, ki predstavljajo zapis življenjske zgodbe izbrane osebe (na pa tudi uvodnih in zaključnih delov seminarske naloge; opisa priprav in analize zgodbe). Tako sem dobili 30 zgodb, ki sem jih nato dal v ocenjevanje vsaki študentki. Ker je bilo vseh študentk v letniku 30, to pomeni, da je vsaka od študentk ocenjevala poleg svoje zgodbe še 29 drugih.

Teh 30 oseb oz. zapisov njihovih življenjskih zgodb predstavlja (v jeziku raziskovalne metodologije) eksperimentalne dražljaje, ki naj bi pri študentkah izzvali odgovore, na podlagi katerih naj bi potem spoznaval njihove socialne reprezentacije o odklonskosti. Z drugimi



besedami, menil sem, da:

- 30 oseb oz. zgodb določa dovolj raznoliko polje odklonskosti ter
- da bodo na opredeljevanje<sup>22</sup> študentk do teh oseb pomembno vplivale njihove socialne-reprezentacije o odklonskosti

**Instrument** za ocenjevanje eksperimentalnih oseb – »junakov« oz. subjektov/pripovednikov življenjskih zgodb je bil sestavljen iz enega odprtega in 35 vprašanj zaprtega tipa.

Vprašanje odprtega tipa je zahtevalo, da študentke v eni do štirih besedah napišejo, v čem se jim zdi oseba, katere življenjsko zgodbo so pravkar prebrale, drugačna, oz. v čem je bistvo njene drugačnosti. S tem vprašanjem so bile študentke prisiljene drugačnost eksplisitno določiti in se ne »skriti« za splošno mnenje, da smo pač »vsi drugačni«.

Zaprta vprašanja so vsebovala različne trditve (vseh je bilo 35), ki naj bi v manjši ali večji meri veljale za ocenjevane osebe. Navodilo je od študentk zahtevalo, da za vsako od 30 oseb na petstopenjski lestvici ocenijo, koliko vsaka od 35 trditev za njih velja.

Petintrideset trditev sem (na ad hoc način) sestavil in izbral tako, da sta se po dve nanašali na izbrane - glede na določeno teorijo relevantne - značilnosti odklonskih oseb. Pri izbiri teh značilnosti sem izhajal deloma iz poznavanja nekaterih klasifikacij vedenjske motenosti (Bregant, 1987; za pregled drugih klasifikacij glej Krajncan in Škoflek, 2000), deloma iz teorije razločevanja čustvene in socialne neprilagojenosti ter razumevanja (dis)kontinuitete psihosocialne neprilagojenosti (Žorga, 1989), deloma pa iz teorije stigme (Goffman, 1991; Becker, 1991). Tako so nastale naslednje lestvice (od katerih je vsaka sestavljena iz dveh trditev, običajno ene v trdilni in drugi v nikalni obliki):

- stopnja drugačnosti (Ta oseba je precej drugačna od drugih ljudi. Ta oseba ne bo nikoli zelo podobna drugim.)
- stigma (To osebo družba ceni. To osebo ljudje obsojajo ali se je bojijo.)
- socialna konfliktnost (Ta oseba velikokrat prihaja v konflikte z drugimi ljudmi. Drugi se dobro razumejo s to osebo.)

<sup>22</sup>Z iterazom opredeljevanje mislim na ocenjevanje teh oseb s pomočjo vprašalnika, ki je opisan v nadaljevanju.

- stopnja trpljenja (Ta oseba je v življenju imela več dobrih kot slabih izkušenj. Ta oseba verjetno v življenju trpi bolj kot pa drugi ljudje.)
- zadovoljstvo s seboj (Ta oseba je zadovoljna sama s seboj. Ta oseba je bolj nesrečna kot pa srečna.)
- stik s stvarnostjo (Ta oseba vidi svet popačeno. Ta oseba ima dober stik z resničnostjo.)
- socialni stiki (Ta oseba je osamljena. Ta oseba ima dovolj stikov z drugimi ljudmi.)
- podpora bližnjih (Na to osebo njeni bližnji niso ponosni. Ta oseba od svojih bližnjih dobi dosti podpore in sprejemanja.)
- kontinuiteta/napoved prihodnjih sprememb (Ta oseba se v življenju ne bo mogla zelo spremeniti. Razvoj te osebe se je v glavnem že dokončal.)
- smer sprememb (Možnosti za spremembo na bolje so pri tej osebi velike. Verjetno je, da se bo življenje te osebe obrnilo na slabše.)
- pripisovanje krivde (Ta oseba sama ni kriva za svoje stanje oz. način življenja. Na življenje te osebe so bolj vplivale njene odločitve kot pa zunanje okoliščine.)

Tem lestvicam sem dodal še tri, ki so se nanašale na odnos med študentkami in obravnavanimi osebami, ter dve, ki sta govorili o percepciji tipičnosti in ustreznosti te osebe za obravnavanje v okviru socialno pedagoške prakse. Zadnja (kontrolna) lestvica sprašuje po tem, ali je bilo v zgodbi dovolj informacij za oceno vseh ostalih dimenzij. Dodatne lestvice so bile:

- čustvena bližina (Ta oseba mi je precej tuja. Želela bi biti taka kot je ta oseba.)
- socialna oddaljenost (Taka oseba bi bila le težka moj/a zaupen/prijatelj/ica. Bila bi zadovoljna, če bi se moj sin/hčerka poročila s tako osebo.)
- podobnost sebi (Jaz sem tej osebi bolj podobna kot pa ne-podobna. To osebo težko razumem oz. se vanjo težko vživim.)
- upravičenost do družene pomoči (Takim osebam bi morala družba pomagati (oz. jim omogočiti strokovno pomoč). Ta oseba ne potrebuje strokovne (npr. socialno pedagoške) pomoči.)

- ustreznost za vlogo uporabnika socialno pedagoške obravnave (Pri svojem nadaljnjem delu bi želela delati s takimi ljudmi, kot je ta oseba. Delo s takimi ljudmi ne sodi v običajno delovno področje socialnih pedagogov.)
- zadostnost informacij (O tej osebi premalo vem, da bi lahko napisala dobro oceno. V seminarski je bilo dovolj podatkov o tej osebi, da si lahko ustvarim mnenje o njej.)

## 7. Analiza podatkov

Obema namenoma raziskave (spoznati strukturo študentskega razumevanja odklonskosti ter študentsko vrednostno/poklicno usmerjenost) sem sledil prek treh faz obdelave in analize podatkov.

V prvi fazi sem ugotavljal, kdo in kakšne so osebe, ki so jih študentke izbrale kot »drugačne«. Odgovore na odprto vprašanje vprašalnika (»V čem je bistvo drugačnosti te osebe?«) je sodelavka odprto kodirala in kategorizirala v manjše število kategorij<sup>1</sup>.

V drugi fazi sem izdelal klasifikacijo, ki je 30 odklonskih oseb razvrstila v sedem kategorij, ki naj bi (glede na razumevanja študentk) odražale različne tipe odklonskosti. To sem naredil na osnovi metode multidimenzionalnega skaliranja, hierarhične cluster analize in analize varince. Logika klasificiranja pokaže, po kakšnih implicitnih (prikritih, latentnih) razsežnostih so študentke dojemale 30 odklonskih oseb.

V tretji fazi sem s pregledom povprečnih vrednosti odgovorov na posameznih lestvicah ter z metodo analize variance ugotavljal, s katero od teh skupin se študentke bolj identificirajo, se ji čutijo bližje in bi z njo raje poklicno delale.

## 8. Rezultati

Nekoliko večji delež oseb, ki so jih študentke izbrale kot »drugačne«, je bil ženskega spola, bile pa so stare večinoma od 16-55 let. Njihovega spola in starosti v nadaljnjih analizah nisem upošteval, čeprav je mogoče domnevati, da sta tudi ti dve lastnosti lahko vplivali na zaznavo in ocenjevanje teh oseb.

Vsaka od 30 študentk je za vsako od 30 izbranih oseb opredelila, v čem vidi naravo njene odklonskosti oz. »drugačnosti«. Za vsako osebo sem tako dobil 30 mnenj študentk. Te različne opredelitve je nato so-

delavka odprto kodirala in podobne kode/odgovore združevala v manjše število kategorij. Običajno sem za vsako osebo tako dobil štiri do sedem kategorij, nekaj posamičnih odgovorov pa je ostalo nekategoriziranih (oziroma smo jih dali v kategorijo »ostalo«).

Tabela 1 kaže za vsako od ocenjevanih 30 »drugačnih« oseb te kategorije. V oklepajih je ob vsaki kategoriji zapisano število študentk, ki so dale take opise drugačnosti, da sem jih uvrstil v te kategorije. V tabeli so navedene le tiste kategorije, v katere sem lahko uvrstil vsaj tri odgovore.

*Tabela 1: Preglednica kategorij izjav, s katerimi so študentke opisale drugačnost obravnavanih 30 oseb (Številka v oklepaju pove, kolik odgovorov je bilo mogoče uvrstiti v to kategorijo; vključene so le tiste kategorije, ki zajemajo vsaj 3 odgovore).*

| Št. "drugačne" osebe: | Kategorije odgovorov na vprašanje, v čem je drugačnost te osebe:                                             |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                     | Je spastik, invalidka (11)<br>Že na zunaj je drugačna (5)<br>Ukvarja se s slikanjem (5)<br>Je optimistka (4) |
| 2                     | Je rejverka (13)<br>Ima rejverski stil (7)                                                                   |
| 3                     | Živi v svojem/drugačnem svetu (11)<br>Prehaja v druge dimenzije (8)<br>Je psihiatrični bolnik (6)            |
| 4                     | Kadi travo (12)<br>Droga mu ni problem (4)                                                                   |
| 5                     | Ni drugačna (13)<br>Je verna in skavtinja (8)                                                                |
| 6                     | Je spolno zlorabljen (17)<br>Ima hude travme (8)                                                             |
| 7                     | Je umsko drugačen (8)<br>Živi v zavodu za duševno prizadete (8)<br>Ima težko preteklost (5)                  |
| 8                     | Drugače (kritično) gleda na svet (10)<br>Je glasbenik in pisec altersongov (7)<br>Je čudaški, filozofira (3) |

<sup>22</sup>Zahvaljujem se kolegici Špeli Razpotnik, ki je opravila večino tega dela.

|    |                                                                                                                                                              |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9  | Je zakompliciran najstnik (8)<br>Ne zdi se mi drugačen (6)<br>Nanj so vplivala razočaranja iz preteklosti – preteklost mu je pustila negativne posledice (4) |
| 10 | Je ekstremni športnik (9)<br>Potrebuje adrenalin (6)                                                                                                         |
| 11 | Je posiljena ženska (15)<br>Ima bolečo izkušnjo (5)<br>Ima pogum in optimizem (3)                                                                            |
| 12 | Je bivša/ozdravljena narkomanka/zasvojenka (15)<br>Zmagala je v boju z drogo (6)                                                                             |
| 13 | Je invalidna (18)<br>Ima vero, upanje, odločnost, optimizem (8)                                                                                              |
| 14 | Živi v svojem svetu (11)<br>Je shizofrenik (8)<br>Je umetnica – pesnica (7)                                                                                  |
| 15 | Ukvarja se s spiritualnim zdravljenjem in bioenergijo (15)<br>Ima nenavaden poklic, povezan z duhovnostjo (6)<br>Uporablja podzavest, energijo (5)           |
| 16 | Uporablja drogo (9)<br>Je zasvojena, narkomanka (6)<br>Kontrolira uživanje droge (4)<br>Do droge ima nenavaden odnos (3)                                     |
| 17 | Ubil je človeka, je morilec (11)<br>Je (bivši) zapornik (6)<br>Je kriminallec (6)<br>Je problematična oseba (5)                                              |
| 18 | Je begunec (16)<br>Tujec je, Neslovenec (15)<br>Ima izkušnjo vojne (3)                                                                                       |
| 19 | Je invalidna (12)<br>Ima pogum, optimizem, voljo (10)                                                                                                        |
| 20 | Ima drugačen stil, zunanji izgled (14)<br>Je iz rokabili glasbene scene (12)                                                                                 |
| 21 | Rejva (11)<br>Uporablja droge (7)<br>(Kontrolirano) eksperimentira z drogo (5)<br>Ima težko otroštvo (3)                                                     |

|    |                                                                                                                                                             |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 22 | Povezana z vero, krščanstvom, je otrok luči (9)<br>Ni drugačna (4)<br>Ima drugačen pogled na krščanstvo (4),<br>Razširja vero (4)                           |
| 23 | Ima rokabili stil (10)<br>Pripada glasbeni sceni (8)<br>Ima drugačen zunanji izgled (6)                                                                     |
| 24 | Je invalidna, bolna, je ovirana v gibanju (17)<br>Ima voljo, moč, optimizem (5)                                                                             |
| 25 | Je (o)zdravljena odvisnica (20)<br>uporablja(la) droge (4)                                                                                                  |
| 26 | Je optimistična, pozitivno usmerjena (10)<br>Je verna (6)<br>Ni drugačna (6)<br>Ima drugačen pogled na življenje, predstavlja<br>»pozitivno drugačnost« (3) |
| 27 | Je nenavađen, drugačen, fanatik (9)<br>Eksperimentira z drogami (5)<br>Eksperimentira z verami (4)<br>Ukvarja se z duhovnostjo, vero (4)                    |
| 28 | Je verna, skavtinja (10)<br>Ni drugačna oz. je pozitivno drugačna (8)                                                                                       |
| 29 | Imela je težko otroštvo, veliko pretrpela (15)<br>Bila je zlorabljen (4)                                                                                    |
| 30 | Je kriminallec, prestopnik (10)<br>Bil je v zavodu, zaporu (6)<br>Nasprotuje družbi (5)                                                                     |

V drugi fazi analize sem želel raziskati strukturo latentnega prostora študentskega dožemanja odklonskosti oz. »drugačnosti«. V ta namen sem izvedel multidimenzionalno skaliranje vseh 30 oseb. Izhodišče multidimenzionalnega skaliranja so bili povprečni odgovori vseh ocenjevalcev na vsako od 22 ocenjevalnih vprašanj, ki so spraševala po domnevnih značilnostih oseb<sup>24</sup>.

Pregledal sem dvo-, tri- in štiridimenzionalne rešitve ter ugotovil, da je dvodimenzionalna rešitev najboljše interpretabilna. Tabela 2 ka-

<sup>24</sup>To so bila vprašanja št. 17, 20, 29, 32, 25, 1, 18, 26, 21, 14, 13, 4, 16, 5, 9, 23, 24, 6, 7, 34, 22 in 10 (primerjaj opis instrumenta v poglavju o postopku zbiranja podatkov ter tabela 4).

že številčno izražene rezultate dvodimenzionalne rešitve multidimenzionalnega skaliranja, slika 1 pa iste rezultate na grafičen način. Na sliki 1 večja ali manjša bližina dveh ocenjevanih pomeni, da so študentke v povprečju ti dve osebi na 34 lestvicah ocenjevale kot bolj različni ali bolj podobni<sup>25</sup>. Vidimo lahko, da sta bili kot najbolj različni ocenjeni osebi št. 30 in 26 (ker se na sliki nahajata najbolj daleč naražen), medtem ko so bili pari oseb št. 2 in 20, ali št. 7 in 9, ali št. 1 in 18 ocenjeni razmeroma zelo podobno.

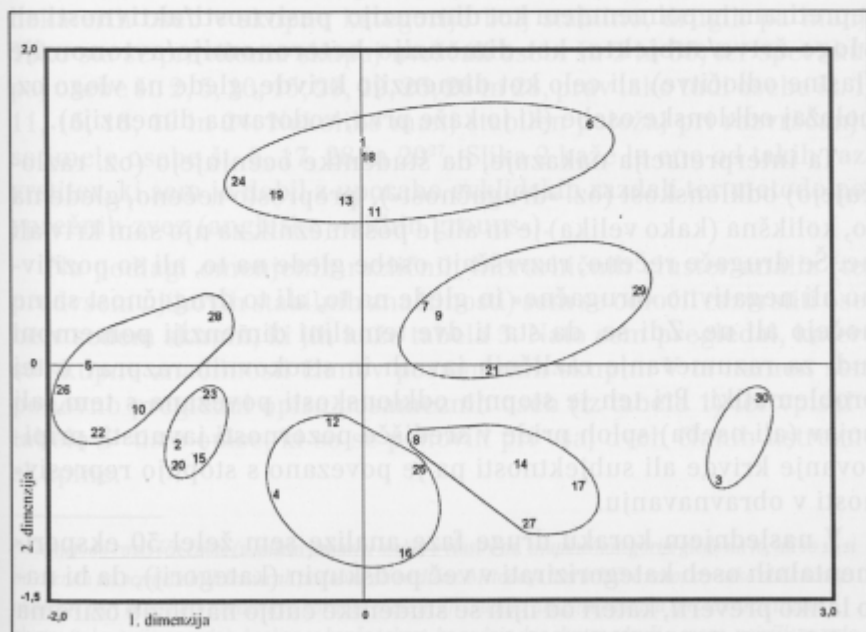
Tabela 2: Številčno izraženi rezultati dvodimenzionalne rešitve multidimenzionalnega skaliranja (evklidske razdalje).

| Oseba št.: | Položaj osebe na 1. dimenziji: | Položaj osebe na 2. dimenziji: |
|------------|--------------------------------|--------------------------------|
| 1          | 0,0099                         | 1,4082                         |
| 2          | -1,1922                        | -0,5669                        |
| 3          | 2,2902                         | -0,7255                        |
| 4          | -0,5529                        | -0,8100                        |
| 5          | -1,7736                        | 0,0116                         |
| 6          | 1,5137                         | 1,5398                         |
| 7          | 0,4183                         | 0,5812                         |
| 8          | 0,3342                         | -0,4809                        |
| 9          | 0,5054                         | 0,3263                         |
| 10         | -1,4342                        | -0,2983                        |
| 11         | 0,0813                         | 0,9580                         |
| 12         | -,1942                         | -0,3565                        |
| 13         | -,0751                         | 1,0559                         |
| 14         | 1,0052                         | -0,6224                        |
| 15         | -1,0715                        | -0,6287                        |
| 16         | 0,2570                         | -1,2006                        |
| 17         | 1,4113                         | -0,7677                        |
| 18         | 0,0628                         | 1,3103                         |

<sup>25</sup> Metoda multidimenzionalnega skaliranja izdelava tako prostorsko razporeditev oseb, da večja bližina med dvema osebam pomeni, da so bile njune povprečne ocene na vseh uporabljenih lestvicah zelo blizu, večja razdalja pa pomeni, da sta bili osebi v povprečju na vseh lestvicah ocenjeni zelo različno. Kot merilo razdalj med osebami so bile uporabljene evklidske razdalje.



|    |         |         |
|----|---------|---------|
| 19 | -0,5250 | 1,0836  |
| 20 | -1,1898 | -0,6402 |
| 21 | 0,8073  | -0,0549 |
| 22 | -1,7072 | -0,4380 |
| 23 | -0,9715 | -0,1848 |
| 24 | -0,8144 | 1,1922  |
| 25 | 0,3291  | -0,6607 |
| 26 | -1,9459 | -0,1435 |
| 27 | 1,0493  | -1,0211 |
| 28 | -0,9541 | 0,5073  |
| 29 | 1,7421  | 0,4580  |
| 30 | 2,5645  | -0,4518 |



Slika 1: Prostorska razporeditev 30 oseb v dvodimenzionalnem prostoru (dvodimenzionalna rešitev multidimenzionalnega skaliranja). Opomba: kroge in elipse, ki združujejo več oseb, sem dodal sam na podlagi rezultatov hierarhične cluster analize, ki je opisana v nadaljnjem besedilu.

Pri interpretaciji obeh dimenzij si lahko pomagamo s podatki o naravi ocenjevanih oseb (tabela 1), z občim znanjem oziroma s predpostavkami t. i. »zdravega razuma«. Prvo, vodoravno dimenzijo, na eni skrajnosti (na sliki 1 na levi strani) določajo osebe št. 5 (»ni drugačna, je verna in skavtinja«), št. 26 (»optimistična, verna, pozitivno drugačna«) in št. 22 (»verna«), na drugi skrajnosti (na sliki 1 na desni strani) pa osebi št. 30 (»kriminalec, zapornik«) in št. 3 (»psihiatrični bolnik«). Dimenzijo v skladu z vsebino teh skrajnih točk interpretiram in poimenujem kot **dimenzijo konvencionalnosti/odklonskosti** ali kot **dimenzijo pozitivne/negativne odklonskosti** (drugačnosti).

Drugo, navpično dimenzijo, na eni skrajnosti (na sliki 1 na zgornji strani) določajo osebe št. 6 (»spolno zlorabljenka«), št. 18 (»begunec«) in št. 1 (»spastik, invalid«), na drugi (na sliki 1 na spodnji strani) pa osebe št. 16 (»uporablja in kontrolira uživanje droge«), št. 27 (»je nenavaden, fanatik, eksperimentira z drogami in verami«) in št. 4 (»droga mu ni problem«). Dimenzijo v skladu z vsebino teh ekstremnih točk ter tudi vseh ostalih (malo manj ekstremnih) točk interpretiram in poimenujem kot **dimenzijo pasivnosti/aktivnosti** ali **vloge žrtve/subjekta**, kot **dimenzijo heteronomije/avtonomije** (lastne odločitve) ali celo kot **dimenzijo krivde**, glede na vlogo oz. položaj odklonske osebe (ki jo kaže prva, vodoravna dimenzija).

Ta interpretacija nakazuje, da študentke ocenjujejo (oz. razločujejo) odklonskost (oz. »drugačnost«), preprosto rečeno, glede na to, kolikšna (kako velika) je in ali je posameznik za njo sam kriv ali ne. Še drugače rečeno, razvrščajo osebe glede na to, ali so pozitivno ali negativno »drugačne« in glede na to, ali to drugačnost same hočejo ali ne. Zdi se, da sta ti dve temeljni dimenziji pomembni tudi za razumevanje različnih javnih in strokovnih razprav o tej problematiki. Pri teh je stopnja odklonskosti povezana s tem, ali pojav (ali oseba) sploh pride v središče pozornosti javnosti, pripisovanje krivde ali subjektivnosti pa je povezano s stopnjo represivnosti v obravnavanju.

V naslednjem koraku druge faze analize sem želel 30 eksperimentalnih oseb kategorizirati v več podskupin (kategorij), da bi nato lahko preveril, kateri od njih se študentke čutijo najbližje oziroma se dojemajo kot najbolj podobne. Kategorizacijo oseb bi lahko izvedel na intuitiven oz. ad hoc način samo na podlagi slike 1, tako da bi pač osebe, ki se na sliki nahajajo blizu, dal v isto kategorijo. Tako bi lahko npr. brez dosti razmišljanja dal v eno kategorijo osebe št. 1,

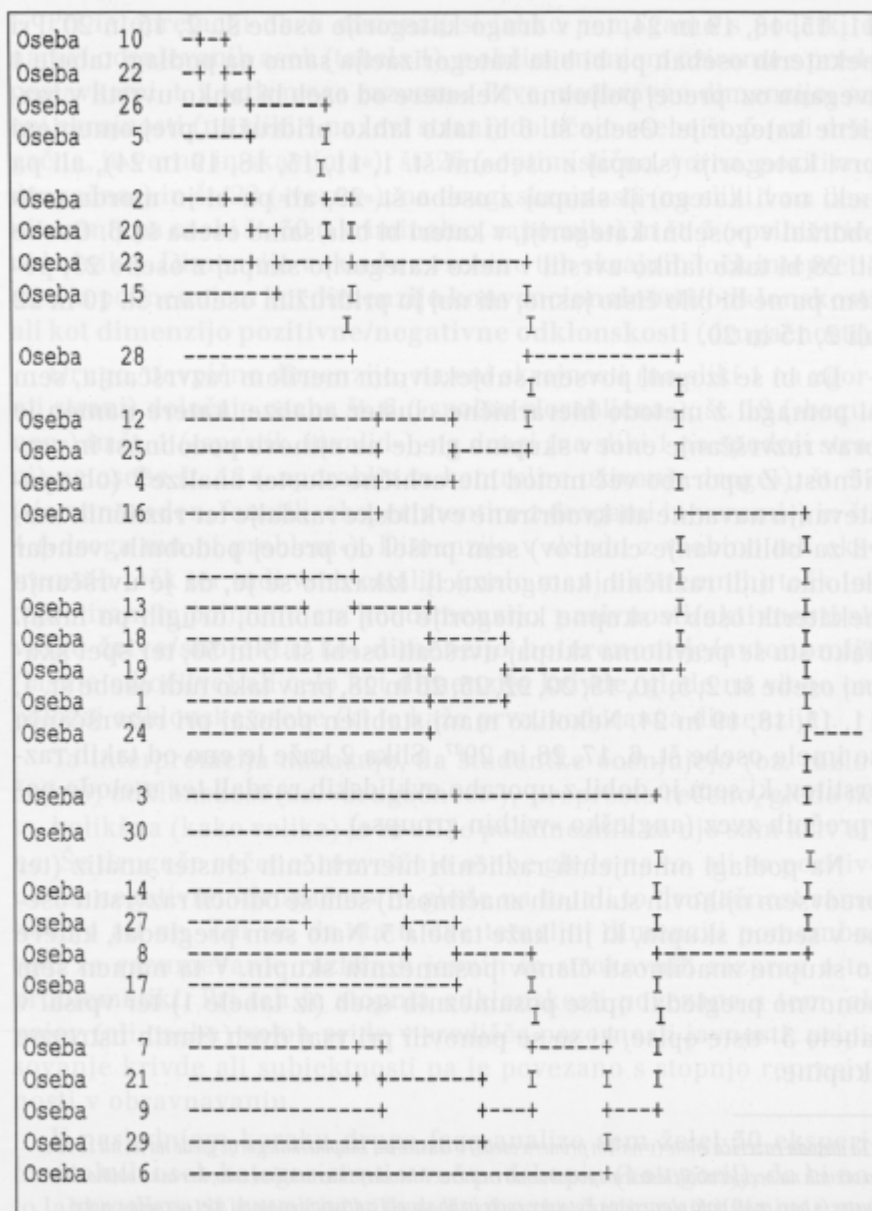
11, 15, 18, 19 in 24, ter v drugo kategorijo osebe št. 2, 15 in 20. Pri nekaterih osebah pa bi bila kategorizacija samo na podlagi tabele 1 tvegana oz. precej poljubna. Nekatero od oseb bi lahko uvrstil v različne kategorije. Osebo št. 6 bi tako lahko pridružili prej omenjeni prvi kategoriji (skupaj z osebami št. 1, 11, 15, 18, 19 in 24), ali pa neki novi kategoriji skupaj z osebo št. 29, ali pa bi jo morda celo obdržal v posebni kategoriji, v kateri bi bila samo oseba št. 6. Osebo št. 28 bi tako lahko uvrstil v neko kategorijo skupaj z osebo 23, potem pa ne bi bilo čisto jasno, ali naj ju pridružim osebam št. 10 in 22 ali 2, 15 in 20.

Da bi se izognil povsem subjektivnim merilom razvrščanja, sem si pomagal z metodo hierarhične cluster analize, katere namen je prav razvrščanje enot v skupine glede na njihovo podobnost in različnost. Z uporabo več metod hierarhične cluster analize<sup>26</sup> (ob upoštevanju navadne ali kvadirane evklidske razdalje ter različnih meril za oblikovanje clustrov) sem prišel do precej podobnih, vendar deloma tudi različnih kategorizacij. Izkazalo se je, da je uvrščanje nekaterih oseb v skupne kategorije bolj stabilno, drugih pa manj. Tako sta se praviloma skupaj uvrščali osebi št. 3 in 30, ter spet skupaj osebe št. 2, 5, 10, 15, 20, 22, 23, 26 in 28, prav tako tudi osebe št. 1, 11, 13, 18, 19 in 24. Nekoliko manj stabilen položaj pri razvrščanju so imele osebe št. 6, 17, 28 in 29<sup>27</sup>. Slika 2 kaže le eno od takih razvrstitev, ki sem jo dobil z uporabo evklidskih razdalj ter metodo povprečnih zvez (angleško »within groups«).

Na podlagi omenjenih različnih hierarhičnih cluster analiz (ter predvsem njihovih stabilnih značilnosti) sem se odločil razvrstiti osebe v sedem skupin, ki jih kaže tabela 3. Nato sem pregledal, katere so skupne značilnosti članov posameznih skupin. V ta namen sem ponovno pregledal opise posameznih oseb (iz tabele 1) ter vpisal v tabelo 5 tiste opise, ki so se ponovili pri vsaj dveh članih ustrezne skupine.

<sup>26</sup> Ta metoda razvršča enote (v našem primeru osebe) v clustre oz. skupine/kategorije glede na to, ali so so si po ocenah na ocenjevalnih lestvicah podobne ali različne. Metoda je hierarhična zato, ker tako oblikovane clustre (s pari enot) nato obravnava kot nove enote in jih skupaj z drugimi enotami spet vrašča v nove clustre (tokrat višjega reda). Analiza se konča takrat, ko zadnja dva clustra združi v enega, najvišjega reda.

<sup>27</sup> Oseba št. 6. se včasih povezuje z osebami št. 1, 11, 13, 18, 19 in 24, včasih pa z 7, 9, 21 in 29. Oseba št. 17 se včasih povezuje z osebama št. 3 in 30. Različne rešitve cluster analize in multidimenzionalnega skaliranja so pač posledica tega, da poskušamo večdimenzionalni manifestni strukturi poiskati latentne dimenzije, pri čemer nujno izgubimo del informacij.



Slika 2: Razvrstitev 30 »drugačnih« oseb po metodi hierarhične cluster analize (upoštevajo se evklidske razdalje ter metoda izračunavanja razdalj med clustri »within groups«. Opomba: presledki med posameznimi skupinami oseb so naknadno dodani zaradi boljše preglednosti drevesnega debla).

Tabela 3: Razvrstitev 30 oseb v sedem kategorij in njihove značilnosti.

| Skupina št.: | Osebe št.:               | Skupne lastnosti članov kategorije:                               |
|--------------|--------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| 1            | 5, 10, 22, 26, 28        | Verni (4x), nedrugačni (4x), pozitivno drugačni (2x), skavti (2x) |
| 2            | 2, 15, 20, 23            | (Sub)kulturno drugačni (4x)                                       |
| 3            | 1, 6, 11, 13, 18, 19, 24 | Optimistični (5x), invalidi (4x), spolno zlorabljeni (2x)         |
| 4            | 4, 12, 16, 25            | Uporaba droge (4x)                                                |
| 5            | 7, 9, 21, 29             | Težko otroštvo (4x)                                               |
| 6            | 8, 14, 17, 27            | Drugačnost/kritičnost (5x), aktivno piše (2x)                     |
| 7            | 3, 30                    | Ni skupnih opredelitev                                            |

Na podlagi tabele 3 sem poskusil oblikovati še bolj ekonomične opise skupin. Za PRVO skupino je izrazito značilna vernost oz. dejavna življenjska usmerjenost, ki se izrazito povezuje, utemljuje in vrednoti v zvezi z njihovo vernostjo. To skupino poimenujem skupino VERNIH.

Za pripadnike DRUGE skupine je značilna subkulturna pripadnost, v treh primerih v zvezi z mladinsko glasbeno subkulturo, v enem pa z new age-evsko usmerjenostjo. To skupino poimenujem skupina SUBKULTURNIH. Člani teh dveh skupin so si po rezultatih hierarhične cluster analize in tudi multidimenzionalnega skaliranja razmeroma podobni.

Člani TRETJE skupine so razmeroma dobro (raz)ločeni od članov vseh drugih skupin (z izjemo osebe št. 6). Sestavljajo jo invalidi, spolno zlorabljene osebe in begunec. Skupno vsem je, da so v neprijetnem položaju in da so drugačni/odklonski ne po svoji krivdi. Poimenujem jih ŽRTVE.

Članom ČETRTE skupine je skupna uporaba drog. Pri tem sta dva člana skupine »spopadla« z drogo in jo »premagala«, dva pa uporabo droge »kontrolirata«. Skupino poimenujem DROGERAŠI<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> Za tak izraz, ki je slengovski in ni knjižno slovenski, sem se odločil zato, ker člani te skupine niso samo – med drugim – uporabniki drog, temveč je bil (vsaj za študentke, ki so z njimi govorili) njihov odnos do droge odločilen.

Pri članih PETE skupine zasledimo poudarjanje težkega otroštva (torej nekaj, za kar niso sami krivi), razočaranj, trpljenja, uporabe drog. Za razliko od članov tretje skupine pa je videti, da to, kar jih dela drugačne, ni nekaj, kar bi se jim že na telesu videlo (npr. invalidnost), ali kar bi bilo njihovem telesu storjeno (npr. posilstvo), temveč to, kar oni pravzaprav sami počnejo oz. kakršni so »notranje« (osebnostne naravnosti). So vedenjsko odstopajoči, vendar ne na prav konflikten način. Gre torej za vedenjsko drugačnost, in to ne zaradi vedenja, ki bi nastalo zato, ker se zaradi fizičnih razlogov ne bi mogli drugače vesti. Tudi pri enem članu, ki je »umsko drugačen«, je njegova drugačnost v tem, da je po svojem vedenju na specifičen način aktivno drugačen (kar se sicer ne vidi iz podatkov v tem prispevku). Zaradi svojega vedenja (ki ga pravzaprav sami »delajo« in se jim ni samo »zgodilo«) prispevajo k svoji drugačnosti, jo »delajo«. Vendar pa imajo za to »opravičilo« v težkem otroštvu. To skupino poimenujem **ODKLONSKI Z OPRAVIČILOM**.

Za člane ŠESTE skupine je značilno, da izražajo svojo drugačnost tako, da so do okolice aktivno kritični. Vsaj dva člana (tretji pa deloma tudi) poudarjata svoja razmišljanja o svetu in njegovi prihodnosti ter sta aktivna pri izražanju svojih zaključkov (pišeta pesmi in druge tekste). Posamezniki so nenavadni, fanatiki, kritični. Vsaj pri dveh se omenja tudi duševna bolezen. Eden je umoril človeka. Poimenujem jih **AKTIVNO ODKLONSKI**.

Članstvo SEDME skupine sestavljata dva člana, osebi št. 3 in 30 (njima pa se po rezultatih nekaterih hierarhičnih cluster analiz večkrat pridruži še oseba št. 17, ki smo jo sicer uvrstili v šesto skupino). Gre za »kriminalca« in za »psihiatričnega bolnika«, ki »živi v svojem svetu«. Glede na podrobnosti iz njunih zgodb sem sklepal na njuno najbolj ekstremno drugačnost oz. odklonskost, pri čemer sem domneval, da je bodisi njuno vedenje najbolj vredno obsojanja ali pa sta v očeh ocenjevalcev najbolj tuji in nerazumljivi. Poimenujem ju za skupino **ODTRGANIH**, pri čemer mislim predvsem na veliko stopnjo njune domnevne odtujenosti od konvencionalnega sveta, ne pa morda na to, da bi bila v procesu »trganja« le pasivni žrtvi. Njun položaj na dvodimenzionalnem polju (glej sliko 1) namreč kaže, da jima ocenjevalci pripisujejo precejšnjo stopnjo lastne aktivnosti (ali krivde) pri svoji odklonskosti.

Ustreznost moje interpretacije dvodimenzionalne porazdelitve (slika 1) ter razvrstitve oseb v sedem kategorij in njihovega poime-

novanja sem dodatno preverjal z analizami varianc, ki kažejo statistično pomembnost in smer razlik med sedmimi skupinami po posameznih postavkah vprašalnika. Tabela 4 kaže rezultate analiz variance za tistih 22 vprašanj oz. postavk vprašalnika, ki so od študentk zahtevali, da ocenijo različne lastnosti 30 »drugačnih« oseb.

V tabeli 4 je vidno, da se študentsko ocenjevanje sedmih skupin statistično pomembno razlikuje prav pri vseh postavkah, razen pri zadnjih dveh (št. 12 in 35), ki sta pravzaprav imeli kontrolno vlogo. Statistično nepomembne razlike pri teh dveh postavkah pomenijo, da ni mogoče sklepati, da bi študentke imele o članih enih skupin več in boljše informacije kot o članih drugih skupin, kar bi lahko npr. vplivalo na različno ocenjevanje teh skupin.

Pri približno eni tretjini postavk (št. 17, 20, 29, 32, 25, 1 in 34) se sedem skupin po svojih povprečnih ocenah dosledno razvršča po enakem zaporedju (od skupine št. 1 do skupine št. 7), pri čemer z naraščanjem številke skupine hkrati narašča ocena stopnje drugačnosti, stigme, socialne konfliktnosti in negativne prognoze. Glede na te značilnosti en konec kontinuuma predstavljajo *verni* (skupina št. 1), drug konec pa *odtrgani* (skupina št. 7).

Tabela 4: Povprečne ocene, s katerimi so študentke ocenile značilnosti oseb iz sedmih skupin drugačnih oseb na različnih lestvicah (ocena 1 pomeni »sploh se ne strinjam«, ocena 5 pa »popolnoma se strinjam«).

| Zap. št. | Skupina/kategorija ocenjevanih oseb: Vsebina lestvice in pripadajoče trditve v vprašalniku: | 1.  | 2.  | 3.  | 4.  | 5.  | 6.  | 7.  | stat. pom. | Korel. koef. |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------------|--------------|
|          | STOPNJA DRUGAČNOSTI                                                                         |     |     |     |     |     |     |     |            |              |
| 17       | Ta oseba je precej drugačna od drugih ljudi.                                                | 2,1 | 2,7 | 3,0 | 3,1 | 3,2 | 3,6 | 4,6 | 0,000      | .908         |
| 20       | Ta oseba ne bo nikoli zelo podobna drugim.                                                  | 1,9 | 2,1 | 2,6 | 2,5 | 2,8 | 3,2 | 4,0 | 0,000      |              |
|          | STIGMA                                                                                      |     |     |     |     |     |     |     |            |              |
| 29       | To osebo družba ceni.                                                                       | 4,0 | 3,2 | 3,0 | 1,9 | 2,5 | 1,9 | 1,5 | 0,000      | -.954        |
| 32       | To osebo ljudje obsojajo ali se je bojijo.                                                  | 1,7 | 2,3 | 2,5 | 3,9 | 3,2 | 3,5 | 4,8 | 0,000      |              |





|    | SMER SPREMEMB                                                                         |     |     |     |     |     |     |     |       |        |  |  |  |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|--------|--|--|--|
| 7  | Možnosti za spremembo na bolje so pri tej osebi velike.                               | 3,5 | 3,5 | 5,5 | 5,6 | 5,5 | 2,9 | 2,5 | 0,009 | -0,717 |  |  |  |
| 54 | Verjetno je, da se bo življenje te osebe obrnilo na slabše.                           | 1,6 | 1,6 | 1,9 | 2,2 | 2,5 | 2,5 | 3,5 | 0,000 |        |  |  |  |
|    | <b>PRIPISOVANJE KRIVDE</b>                                                            |     |     |     |     |     |     |     |       |        |  |  |  |
| 22 | Ta oseba sama ni kriva za svoje stanje oz. način življenja.                           | 2,3 | 1,6 | 4,4 | 1,6 | 5,5 | 2,0 | 5,5 | 0,000 | -0,958 |  |  |  |
| 10 | Na življenje te osebe so bolj vplivale njene odločitve kot pa zunanje okoliščine.     | 3,7 | 4,1 | 1,5 | 4,1 | 2,1 | 3,7 | 2,6 | 0,000 |        |  |  |  |
|    | <b>ZADOSTNOST INFORMACIJ</b>                                                          |     |     |     |     |     |     |     |       |        |  |  |  |
| 12 | O tej osebi premalo vem, da bi lahko napisala dobro oceno.                            | 2,9 | 3,3 | 2,5 | 2,3 | 3,2 | 3,9 | 2,9 | 0,112 | -0,925 |  |  |  |
| 55 | V seminarski je bilo dovolj podatkov o tej osebi, da si lahko ustvarim mnenje o njej. | 3,4 | 3,0 | 3,8 | 3,9 | 3,1 | 2,6 | 3,7 | 0,005 |        |  |  |  |

Pri drugi tretjini postavk (št. 18, 26, 14, 13, 4, 22 in 10) sicer tudi včasih obstaja značilna razlika med skupino *vernih* in *odtrganih*, vendar se kot mnogo pomembnejša kaže razlika med skupino *žrtev* (in včasih še *odklonskih z opravičilom*) ter vsemi ostalimi. Zaradi te značilnosti domnevam, da so značilnosti, ki jih odražajo te postavke, tiste, ki določajo drugo temeljno dimenzijo (na sliki 1 navpično) klasificiranja drugačnih oseb. Po teh postavkah so (predvsem) *žrtve* tiste, ki za razliko od vseh ostalih bolj trpijo in so bolj nesrečne, so s seboj manj zadovoljne, imajo dober stik s stvarnostjo, predvsem pa niso same krive za svoje stanje oz. njihovo stanje ni plod njihovih odločitev.

Kot zanimivo in (glede na usmerjenost socialnopedagoške stroke) dobrodošlo lahko omenim, da študentke ocenjujejo možnosti vseh sedmih skupin oseb za bodoče spreminjanje in nadaljnji razvoj razmero-

ma pozitivno oz. optimistično. Prav tako v splošnem tudi niso pesimistične, kar se tiče smeri razvoja odklonskih oseb.

V tretji fazi analize sem se posvetil vprašanju, kateri od omenjenih sedmih skupin se študentke čutijo najbližje, s katerimi se identificirajo in kakšen je njihov odnos do posameznih skupin odklonskih oseb glede na bodoči poklic socialnega pedagoga. Odgovore na ta vprašanja nam nudi tabela 5.

Odgovori na relevantnih postavkah kažejo, da se študentke čutijo najbližje (vprašanja o »tujosti« in o tem, ali bi želeli biti taki, kot je ta oseba) *vernim* in *žrtvam*, najbolj daleč *odtrganim* in *aktivno odklonskim*, medtem ko doživljajo svojo bližino/oddaljenost s skupinami *drogerašev*, *subkulturnih* in *odklonskih z opravičilom* kot srednje veliko. Povsem enako razvrstitev povprečnih odgovorov po skupinah dobimo, če pogledamo še preostale tovrstne postavke. Tako bi bile študentke najlažje prijateljice, najbolj razumejo, se čutijo najbolj podobne, in bi se najlažje strinjale s tem, da bi se njihov otrok poročil z *vernim* ali *žrtvijo*, najmanj pa z *odtrganim* ali *aktivno odklonskim*.

Pri sklopu treh vprašanj o potrebi po pomoči, družbeni utemeljenosti in praksi strokovne pomoči študentke odgovarjajo, da bi družba morala pomagati, oz. da bi najbolj rabili pomoč *odtrgani* in *žrtve*, manj *drogeraši*, *odklonski z opravičilom* in *aktivno odklonski*, skoraj nič pa *subkulturni* in *verni*. Menijo, da na področju socialne pedagogike najbolj delamo z *drogeraši* in *odtrganimi*, manj pa z *žrtvami*, *odklonskimi z opravičilom* in *aktivno odklonskimi*. Kljub temu pa bi študentke same najraje delale (po vrsti) z *žrtvami*, *odklonskimi z opravičilom*, v enaki (vendar manjši) meri z *drogeraši* in *odtrganimi*, ter najmanj z *aktivno odklonskimi* (pri čemer izpuščamo kategoriji *vernih* in *subkulturnih*, ki dosegajo povprečne rezultate pod srednjo vrednostjo 3,0). Zdi se, da je v izbiri populacije, s katero bi študentke želele delati, pomembna stopnja krivde teh oseb oz. njihove lastne aktivnosti pri vzdrževanju svojega odklonskega položaja. Študentke bi raje delale z manj krivimi (a trpečimi) kot z bolj krivimi in odklonskimi. Verjetno je tako dajanje prednosti skladno s pogledom javnega mnenja, čeprav prav tako verjetno spregleduje prednosti, ki bi jih postavila stroka.

Tabela 5: Povprečne ocene, s katerimi so študentke ocenile svoj odnos do oseb iz sedmih skupin drugačnih oseb na različnih lestvicah (ocena 1 pomeni »sploh se ne strinjam«, ocena 5 pa »popolnoma se strinjam«).

| Zap. št. | Skupina/kategorija ocenjevanih oseb:<br>Vsebina lestvice in pripadajoče trditve v vprašalniku: | 1.  | 2.  | 3.  | 4.  | 5.  | 6.  | 7.  | Stat. pom. | Korel. koef. |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------------|--------------|
| 19       | ČUSTVENA BLIŽINA<br>Ta oseba mi je precej tuja.                                                | 2,0 | 2,7 | 2,3 | 2,7 | 3,1 | 3,7 | 4,0 | 0,000      | -,725        |
| 50       | Želela bi biti taka, kot je ta oseba.<br>SOCIALNA ODDALJENOST                                  | 2,9 | 2,3 | 2,5 | 1,7 | 2,0 | 1,5 | 1,5 | 0,000      |              |
| 27       | Taka oseba bi bila le stežka moj/a zaupen/na prijatelj/ica.<br>8                               | 1,4 | 1,7 | 1,2 | 2,1 | 2,1 | 2,8 | 5,6 | 0,000      | -,875        |
|          | Bila bi zadovoljna, če bi se moj sin/hčerka poročil(a) s tako osebo.<br>PODOBNOST SEBI         | 3,6 | 3,4 | 3,5 | 2,4 | 2,5 | 2,0 | 1,6 | 0,000      |              |
| 2        | Jaz sem tej osebi bolj podobna kot pa ne-podobna.<br>51                                        | 3,0 | 2,0 | 2,1 | 1,6 | 1,8 | 1,4 | 1,5 | 0,000      | -,705        |
|          | To osebo težko razumem oz. se vanjo težko vživim.<br>DRUŽBENA UPRAVIČENOST DO POMOČI           | 1,9 | 2,3 | 1,9 | 2,5 | 2,6 | 3,2 | 5,6 | 0,000      |              |
| 28       | Takim osebam bi morala družba pomagati (oz. jim omogočiti strokovno pomoč).<br>12              | 1,4 | 1,4 | 4,4 | 4,1 | 3,9 | 3,4 | 4,4 | 0,000      | -,976        |

|    |                                                                               |     |     |     |     |     |     |     |       |       |
|----|-------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-------|
| 15 | Ta oseba ne potrebuje strokovne (npr. socialnopedagoške) pomoči.              | 4,7 | 4,5 | 2,0 | 2,1 | 2,1 | 2,5 | 1,8 | 0,000 |       |
|    | USTREZNOST ZA VLOGO UPORABNIKA SOCIALNO PEDAGOŠKE OBRAVNAVE                   |     |     |     |     |     |     |     |       |       |
| 11 | Pri svojem bodočem delu bi želela delati s takimi ljudmi, kot je ta oseba.    | 2,6 | 2,6 | 4,0 | 5,7 | 5,9 | 2,9 | 5,7 | 0,000 | -,840 |
| 5  | Delo s takimi ljudmi ne sodi v običajno delovno področje socialnih pedagogov. | 4,4 | 4,2 | 1,9 | 1,6 | 1,9 | 2,5 | 1,8 | 0,000 |       |

## 9. Razprava

Rezultate in ugotovitve raziskave, o kateri poročam v tem prispevku, je treba jemati predvsem kot pilotske. Prvič zato, ker sem uporabil nestandardiziran instrumentarij in zanj nimamo na voljo rezultatov drugih skupin, bodisi drugih generacij študentk socialne pedagogike bodisi študentk drugih študijev ali sploh drugih starostnih skupin. Rezultati so zgolj pilotski tudi zaradi majhnega števila v preučevanje zajetih študentk. Rezultati študije imajo torej v največji meri pomen za generiranje novih hipotez, ki bi jih bilo treba naprej preučevati bolj poglobljeno.

Prva ugotovitev je, da latentni prostor študentskega dožemanja odklonskosti (izraz bomo v nadaljevanju uporabljali namesto izraza drugačnost) strukturirata dve dimenziji. Poimenoval sem ju dimenzija (stopnje) odklonskosti ter dimenzija krivde. Prva dimenzija ima razločen vrednostni/moralni naboj in domnevno določa, ali je mogoče osebo oceniti kot dobro ali slabo. Druga dimenzija določa, ali je oseba za svoje (odklonsko) stanje kriva (oz. odgovorna) sama ali ne.

Ker nimamo na voljo ustreznih primerjalnih študij, lahko hipotetično predpostavljamo, da podobna dvidimenzionalna struktura ureja tudi socialne reprezentacije odklonskosti drugih populacijskih skupinah (s tem, da je morda pri njih prva dimen-

zija še močnejša in bolj eksplicitno delujoča). Iz javnih razprav lahko sklepamo na pomen dimenzije lastne odgovornosti, vendar pa je od nje praviloma pomembnejša in vplivnejša dimenzija stopnje odklonskosti, ki se velikokrat enači z nevarnostjo in škodljivostjo osebe. Domnevamo lahko, da v pogojih tranzicije in globalizacije ter z njima povezane močnejše konkurenčnosti postaja pritisk k ne-odklonskosti še pomembnejši, vendar za to tezo nimamo nikakršnih empiričnih potrditev.

Na osnovi ocen študentk sem ocenjevanih 30 oseb (z določeno mero arbitrarnosti) klasificiral v sedem skupin, nato pa sem jim skupno vsebino identificiral tako, da sem izhajal iz izvornih opisov oseb, ki te skupine sestavljajo.

Nekoliko presenetljiva ugotovitev v zvezi s klasifikacijo odklonskih oseb je, da so študentke kot drugačne izbrale toliko oseb s poudarjeno značilnostjo »vernost«<sup>29</sup>, ter da se ta skupina v latentnem prostoru študentske klasifikacije »drugačnosti« pokaže kot najmanj odklonska (ali morda »pozitivno drugačna«). Skupini *vernih* se študentke, kot subjekti ocenjevanja, čutijo tudi najbližje<sup>30</sup> (glej tabelo 5). Kot nekak standard (v smislu ene od obeh skrajnih točk, ki določajo kontinuum razločevanja<sup>31</sup>) za ocenjevanje odklonskosti se tako pojavljajo ljudje, katerih določujoča značilnost je vernost, oz. na krščanstvo vezana dejavnost.

Eden od tipičnih likov oseb iz te skupine so skavtinje. Dejstvo, da so študentke izbrale za svoje seminarske naloge razmeroma veliko število skavtinj, je domnevno v zvezi s tem, da so same tej skupini blizu oz. da so same (bile) skavtinje. Le-te – v kontekstu te raziskave – poosebljajo krščanstvo skupaj z vzgojno naravnostjo. Vzgojna naravnost je pri študentkah socialne pedagogike seveda lahko samo zaželeno. V zvezi z religioznim (krščanskim) ozadjem vzgojne naravnosti pa se mi odpirajo naslednja vprašanja:

- Ali je prevladujoča taka naravnost enako primerna ali celo optimalna za delo z različnimi skupinami odklonskih oseb?

<sup>29</sup> Domnevam, da ta izbor kaže na to, da so bile take osebe študentkam bližnje oz. socialno in čustveno razmeroma lahko dostopne.

<sup>30</sup> ... čeprav povprečni vrednosti odgovorov 2,9 pri trditvi »Želela bi biti taka, kot je ta oseba« in 3,6 pri trditvi »Bila bi zadovoljna, če bi se moj sin/hčerka poročila s tako osebo« ne kažejo na brezpogojno in popolno sprejemanje skupine vernih. Kažeta pa na največje sprejemanje te skupine v primerjavi z vsemi ostalimi.

<sup>31</sup> Drugo, nasprotno skrajno točko predstavlja skupina odtrganih.

- Ali je ta naravnost pomembna za odločanje srednješolk za študij socialne pedagogike, ter ali obstajajo, in kateri so, morebitni drugi vrednostni in motivacijski sistemi, ki lahko usmerjajo študentke v ta poklic in jih motivirajo za študij in kasnejše delo?
- Ali obstajajo kake specifične interakcije med vrednostno/religioznimi usmeritvami študentk ter študijskim programom socialne pedagogike (ter kakšne so)?
- Ali študijski program prepozna na optimalen način različne vrednostno motivacijske sisteme študentk, jih upošteva, spodbuja, nadgrajuje, itd.<sup>32</sup>?

Študentke zaznavajo pripadnike skupine *subkulturnih* kot zelo bližnje *vernim*, kar pomeni, da jim ne pripisujejo pomembnejše stopnje odklonskosti. V območju srednje intenzivne odklonskosti pa vidijo invalide in spolno zlorabljene kot najmanj odgovorne za svoje stanje, uporabnike drog pa kot najbolj odgovorne. S tem se umeščajo med tiste, ki vidijo uporabo drog kot posledico odločitve in ne heteronomne bolezni<sup>33</sup>. Ekstremno točko polja odklonskosti predstavljajo *odtrgani*, ki jo določajo izrazite psihiatrične motnje in dolgotrajana kriminalnost. Zanimivo je, da se ta skupina nahaja na tisti strani prostora, ki je značilna za osebe, ki so za svoje stanje bolj odgovorne. Zdi se, kot da bi študentke ocenjevale odklonske osebe po podobnih (moralno nasičenih) načelih kot javnost: čim bolj je nekdo slab, tem bolj je za to sam kriv (ali pa, kdor je za stanje sam kriv, je toliko bolj slab).

Dimenzija lastne odgovornosti je v socialni pedagogiki slabo konceptualizirana. Če lahko po eni strani ugotovimo, da socialna pedagogika – v nasprotju z javnim mnenjem – tudi pri odklonskih osebah ugotavlja in poudarja (vzročni) pomen njihovega okolja in jih torej obravnava kot »vredne« pomoči, pa v zadnjih letih ponovno odkrivamo odločilen vpliv posameznikovih sposobnosti za lastno odločanje in na tem (vsaj v teoriji) tudi vedno bolj poskušamo utemeljevati pristope pomoči.

<sup>32</sup> Ob tem predpostavljam, da so vrednostno motivacijski sistemi študentk (še posebej za študij in delo na področju socialne pedagogike) pomembni, ter da bi jih bilo treba upoštevati. Načini tega upoštevanja pa so lahko zelo različni (formalni in neformalni, itd.).

<sup>33</sup> O tem, ali je zasvojenost z drogami bolezen, razvada ali stvar odločitve, obstajajo v relevantnih strokah različni in tudi nasprotujoči si pogledi. Poimovanje zasvojenosti kot bolezni je bližje medicini oz. je skladno s t. i. medicinskim modelom odklonskosti, medtem ko je moje stališče, da je za delo na področju socialne pedagogike produktivnejši pogled, ki k odklonskim ljudem pristopa kot k subjektom, ki so načelno zmožni odločati o sebi.



V zadnjem in osrednjem delu analize sem ugotavljal, kateri od sedmih skupin odklonskih oseb se študentke čutijo blizu. Z ozirom na vse povedano ne preseneča, da se čutijo najbolj blizu *vernim*, dodatno informacijo pa nosi rezultat, da se čutijo bližje *žrtvam* kot pa *subkulturalnim* (čeprav vidijo *žrtve* kot povprečno bolj odklonske kot *subkulturalne*). *Žrtvam* se počutijo bolj podobne in jih lažje razumejo, pa tudi lažje bi bile z njimi prijateljice, kot pa s *subkulturalnimi*, ki jim sicer ne pripisujejo visoke stopnje odklonskosti. Podatek preseneča tudi zato, ker najdemo v skupini *subkulturalnih* osebe, ki so študentkam starostno bližje kot pa osebe iz skupine *žrtve*, ter zato, ker bi lahko pričakovali, da bi lahko bila študentski populaciji aktivna subkulturalnost<sup>34</sup> močnejša točka identifikacije kot pa položaj pasivne žrtve.

Ti rezultati vodijo k hipotezi, da je za večji del (ker gre le za povprečne vrednosti) študentk prvega letnika specifična motivacija za delo z odklonsko populacijo (ker predpostavljamo, da je odločitev za študij socialne pedagogike povezana z določeno motivacijo za delo) povezana bolj s sočutjem in identifikacijo z žrtvijo kot pa z aktivno (družbeno) kritičnostjo in identificiranjem z iskanjem (tudi kulturnih) inovacij (kar odklonskost simbolično tudi pomeni). Ta teza se lahko logično povezuje tudi z dejstvom feminizacije študija ter s (domnevno) pretežno manj urbanim poreklom študentk socialne pedagogike. Kot vprašanje postavljam, ali ni morda izhodiščna vrednostno motivacijska usmerjenost prihajajočih študentk socialne pedagogike prevladujoče tradicionalistična in moralno/karitativna, v nasprotju z modernistično terapevtsko in postmodernistično pragmatično relativistično!

Pri zadnjem sklopu vprašanj o potrebah in praksi socialnopedagoškega dela ter o poklicnih željah študentk sem našel podobno sliko, kot jo opisuje prejšnji odstavek. Študentkam se v povprečju zdi<sup>35</sup>, da v socialni pedagogiki največ delamo z *odtrganimi* in *drogeraši*, same pa menijo, da bi morala družba najbolj pomagati *odtrganim* in *žrtvam*. Zato ne preseneča ugotovitev, da bi same najraje delale z *žrtvami* in *odklonskimi z opravičilom* (»težko otroštvo«), nato šele z *odtrganimi* in *drogeraši*, ki naj bi predstavljali običajno delovno področje socialne pedagogike.

<sup>34</sup> Seveda pa gre tu za prav konkretne oblike in vsebine subkulturalnosti (gre za dva rokabilija, eno rejverko in eno bioenergetičarko), kar omejuje splošljivost mojih hipotez in razlag.

<sup>35</sup> "V povprečju" seveda ne pomeni, da so pogledi vseh študent enak.

Hipotetično postavljam tezo, da bi se študentke (na koncu prvega letnika) raje odločile za, pogojno rečeno, samaritansko delo s »hvalježnimi« strankami, kot pa z osebami, ki so manj motivirane in bolj konfliktna, ter ki lahko na bolj radikalen način od delavca zahtevajo lastno soočanje z družbeno konfliktnostjo in s tem v zvezi tudi bolj kritično opredeljevanje.

Na koncu je treba (ponovno) opozoriti, da zgornja kritična vprašanja in teze postavljam na temelju majhnega števila raziskovanih oseb (študentk), na temelju rezultatov nestandardizirane raziskovalne metodologije ter na osnovi razmeroma majhnih razlik (npr. med položajem *vernih* in *subkulturnih* v latentnem miselnem prostoru). Ne nazadnje sem preučeval socialne reprezentacije študentk 1. letnika, ki med študijem (običajno še nadaljnjih štiri do pet let) svoje poglede in znanja močno razvijajo in spreminjajo<sup>36</sup>. Po intuitivni oceni se mnoge od teh stališčnih sprememb zgodijo ravno v času med prvim in tretjim letnikom študija.

Zgoraj postavljene teze in vprašanja so torej predvsem izhodišče za (samo)refleksijo študentk, strokovnjakov in stroke v celoti, morda pa tudi kot izziv za nova raziskovanja.

## 10. Literatura

Becker, H. S. (1991). *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York: The free press.

*Bilten Društva za doživljajsko pedagogiko Slovenije*, 1994-.

Glas gojencev. *Bilten Združenja za socialno pedagogiko*. Posebna številka, november 1998.

Bregant, L.: Trije članki. *Ptički brez gnezda* 12/1987, št. 25, s. 7-36.

Brooks, P. (1998). Razlike v socialnih reprezentacijah o osebah, ki spolno zlorablajo otroke med ameriškimi in slovenskimi študenti. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

<sup>36</sup> Za mladostnice, kar so tudi študentke socialne pedagogike, je značilno čustveno in socialno osamosvajanje ter oblikovanje lastnega življenjskega nazora. Pri nekaterih ti procesi potekajo razmeroma burno ter rezultirajo v položajih, ki se opazno razlikujejo od izhodiščnih položajev, ki jih je oblikovalo prejšnje družinsko in ožje socialno okolje. Pa tudi namen študija je "(pre)oblikovati" preoblikovati, oz. bolj milo rečeno, nanje vplivati v smeri, ki jo začitujejo obstoječa pojmovanja stroke. Če se pogledi študentk med študijem ne bi spreminjali, bi to verjetno pričalo o majhni uspešnosti študija. Do danes pa na to temo ni bilo objavljenih raziskav.

Dekleva, B. (1998). *Droge med srednješolsko mladino v Ljubljani*. Ljubljana: Mestna občina, Mestna uprava, Oddelek za predšolsko vzgojo, izobraževanje in šport, Urad za preprečevanje zasvojenosti: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Dekleva, B. in Sande, M. (1999). *Ekstazi in plesne droge*. Ljubljana: Društvo za razvijanje preventivnega in prostovoljnega dela: Pedagoška fakulteta.

Dekleva, Bojan (ur.) (1993). *Življenje v zavodu in potrebe otrok : (normalizacija)*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Dekleva, B. (ur.) (1996). *Nove vrste vzgojnih ukrepov za mladoletnike (predvsem poravnavanje z oškodovancem, opravljanje koristnega dela za skupnost ter programi socialnih treningov)*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Dekleva, B. (1988). *Socialna kontrola in modeli človeka psihologiji*. Doktorska disertacija. Ljubljana, Filozofska fakulteta.

*Deus irae*. Fanzin za umetnost nasilja.

Goffman, E. (1991). *Asylums: essay on the social situation of mental patients and other inmates*. London: Penguin Books.

Jahoda, G. (1988). Critical notes and reflections on 'Social representations'. *European journal of social psychology*, 3.

Kobolt, A. (1988). Prenova vzgojnih zavodov: smo poleg prostorskih sposobnosti(!) tudi za vsebinske novosti. *Ptički brez gnezda*, april 1988, let. 13, št. 26, str. 43-49.

Kobolt, A. in Žorga, S. (1999). *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Krajncan, M. in Škoflek, I.: Pregled nekaterih fenomenoloških klasifikacij motenj vedenja in osebnosti otrok in mladostnikov. *Socialna pedagogika* 2(4), 167-180.

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

Nastran Ule, M. (1994). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Salecl, R.: Vzgoja kot bistveno drugotno stanje. *Problemi*, 26/1988/11, s. 119-125.

Skalar, V. in drugi (1991). Zasnova programa socialni pedagog. V:

Zgaga, P. (ur.): *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev: zbornik razprav in poročil*. Ljubljana: edagoška fakulteta, str. 61-65.

Škoflek, I. (2001). Kratek historiat izobraževanja socialnih pedagogov v Sloveniji. *Socialna pedagogika*, v tisku.

Vodopivec, K. in drugi (1974). *Eksperiment u Logatcu: pokušaj uvođenja novih koncepcija u vaspitni zavod*. Beograd : Savez društava defektologa Jugoslavije.

Žorga, S. (1989). *Oblike in kontinuiteta psihosocialne neprilagojenosti v razvoju osnovnošolskega otroka*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

*Opomba: Zahvaljujem se kolegicam Sonji Žorgi, Olgi Poljšak, Škraban in Špeli Razpotnik, ki so kritično prebrale različne osnutke tega članka in jih ljubeznivo komentirale. S tem so prispevale k temu, da je članek bolj razumljiv in dosleden. Vendar pa stališča in trditve, ki so v članku zapisane, odražajo samo poglede avtorja, ne pa nujno tudi njih treh.*

*Izvirni znanstveni članek, prejet septembra 2000.*

# Vzgoja med naravo in kulturo

## Education between nature and culture

*Vasja Smole – Dubrovnik*

### **Povzetek**

*Vasja Smole – Dubrovnik, prof. defektologije in domske vzgoje, Dijaški dom Lizike Jančar, Titova 24a, Maribor:* Vzgoja omogoča človeku sestop iz narave v kulturo. Vzgoja pa je vedno omejevanje svobode, ki je možna kot sinteza svobode posameznika in svobode človeka kot družbenega bitja. Možnost izbire je možnost svobode, izbiro pa pogojujejo naravne danosti in možnosti, da jih spoznamo in razvijemo. Naloga vzgoje je, da razvije naravne zasnutke, ki so v človeku, in sicer sorazmerno, da bo človek ustrezal svojemu bistvu.

**Ključne besede:** vzgoja, izobraževanje, narava, kultura, svoboda, socializacija, omejevanje

### **Abstract**

*Education gives human beings a way to move from the nature to culture. However, education always means restrictions imposed on one's freedom. Freedom is possible as a synthesis of freedom of an individual and freedom of one as a social human being. Choice equals freedom, and choice is limited by natural endowments and potentials we are able to recognize and develop. The task of education is*

*to develop natural endowments proportionally so that one remains true to his/her inner self.*

*Key words: upbringing, education, nature, culture, freedom, socialization, restriction*

## 1. Človek je po eni strani biološko in po drugi strani družbeno bitje

Dve plati njegove „človeškosti“ se morata povezovati in dopolnjevati. Da pa bi se dopolnili, mora med njima delovati vzgoja, ki iz biološkega bitja naredi tudi družbeno, civilizirano, kulturno bitje. Vzgoja je hkrati tudi ali predvsem omejevanje „biološkosti,“ vsega, kar je naravno, prvobitno. Zato se v zvezi s tem postavlja tudi vprašanje omejevanja svobode. Od tod izvirajo vprašanja o tem, kako se človek uvršča v meje discipline, kulture in svobode.

Zanimiv uvid vanje dajejo razprave Davida Cooperja o antipsihiatriji, ki zarisujejo mejo med duševnim zdravjem in norostjo prav na tisto ločnico konformizma, ki duševno zdravim omogoča, da z navideznim konformizmom dajejo videz socializiranega človeka in ga hkrati odtegujejo intenzivnosti doživljanja. Cena za to je zatiranje, potlačitev in represija njegovega izkustva: »Primarna socializacija v družini in kasnejša sekundarna socializacija v družbi zunaj družine: v šoli, na univerzi, v sindikatu, na delavnem mestu i.t.d., vceplja konformizem, ki leži (v vseh pomenih ležanja) v polarnem nasprotju s stanji duševnega zdravja in norosti. Duševno zdravje in norost se srečata na nasprotnem polu, edini razloček med njima je v tem, da duševno zdrav človek, za razliko od norega, s kančkom sreče obdrži pravšnjo mero normalnega delovanja, ki je navidezni, ne pa dejanski konformizem, da bi se tako ognil razveljavljanju (or. invalidation), namreč temu, da ga Plenilci Normalnega Sveta spremenijo v invalida in bolnika. Na drugem polu pomeni normalno stanje zastoj in sklerozo osebnosti, ali vsaj duševno okvaro, če že ne smrt človeške eksistence. Proces normalizacije temelji na želji po enoličnem, vedno bolj prikladnem, varnem, srečnem in lahkem življenju, ki je gotovo nekakšna smrt« (Cooper, 1975).

Svoboda „normalnih“ je omejevanje. To je davek za vstop iz narave v kulturo, ki ga človek odplača z nelagodjem v kulturi, s čimer je Freud poimenoval položaj človeštva, izražen z vprašanjem: Kam s to na-

turo, potem ko smo dobili kulturo, ko je kultura s svojimi sofisticiranimi simbolizacijami domnevno obvladala naravo in naredila človeka za človeka, zaradi česar smo sploh postali družba. To je dejstvo, ki se ga morata zavedati tako vzgoja kot psihiatrija oziroma analiza. Ta davek bi bil morda manjši, če bi različne vzgojne in druge teorije bolj izhajale iz otroštva kot nepervertiranega izvora, kakršnega je v središču svojih raziskovanj postavil Rousseau.

## **2. Kaj je tisto, kar zamejuje človekovo naravo?**

Različne znanstvene panoge dajejo na to vprašanje različne odgovore, izhajajoč pri tem navadno iz primerjav z drugimi deli žive narave. Med njo in človeka postavljajo mejnike, kot so sposobnost govora, zavestno delo, čustvovanje v dobrem in zlem, vero, moralo, inteligentnost. Vendar je v človekovi naravi, prav kot v naravi živali, primaren nagon, ki ga „omeji“ vstop v družbene odnose in zgodovinske zakonitosti. Tisto, kar imenujemo osebnost in je gensko pogojeno, se razvije z opazovanjem in posnemanjem delovanja in govorjenja, ocenjevanja in vrednotenja. Vstop v družbo, v določeno kulturo, je torej možen prek vzgoje, izobraževanja. Človek je zato vpet v socialne relacije, za katere Baumann pravi: »Zemljevid sveta človeka tvorijo koncepti, kot so: razred, moč, dominacija, avtoriteta, socializacija, ideologija, kultura in izobraževanje« (Bauman, 1988).

To so relacije, ki v določenem razmerju „tvorijo“ človekovo svobodo. Za Baumanna obstaja individualna svoboda samo kot socialna relacija (Bauman 1988). Za Steinerja je vzgoja zlasti v rani mladosti tisti prevodni element, ki omogoča svobodo: psihiatri in kriminalisti vedo veliko povedati o ljudeh, ki so jih zanemarili v zgodnji mladosti in so zato obsojeni na življenje pod večjim ali manjšim vplivom živalskih nagonov, na življenje, ki je v najglobljem pomenu besede nesvobodno (Carelgren 1995).

Tu se postavlja vprašanje o svobodi v individualnih ali socialnih okvirih, saj vstop v kulturo, socializacija, pomeni tudi prevlado navad, nadzora, filtriranje, predajanje iluzijam, dominacijo, avtoriteto, moč in izgubo individualnosti.

Pri tem je mišljena tista kultura, ki pomeni podvrženje kulturnim vzorcem iz primarnega okolja in je sestavljena iz simbolov. Hkrati povezuje in razdružuje. »Kultura je sestavljena iz vzorcev eksplicitno in implicitno iz simbolov, ki sestavljajo značilne dosežke človeških sku-



pin, vključno z njihovimi utelešenji v artefaktih; bistveno jedro kulture je sestavljeno iz tradicionalnih (to je zgodovinsko izpeljanih in selekcioniranih) idej, še posebej iz njim pripisanih vrednot; kulturne sisteme lahko po eni strani štejemo za proizvode delovanja in po drugi za elemente, ki pogojujejo nadaljnje delovanje« (Brake 1984).

Prav gotovo gre pri kulturi po eni strani za posnemanje, za mimesis. Za primer kulturnega vzorca lahko vzamemo evropsko kulturo, ki je nastala kot posledica prevzemanja umetnosti in idej, zraslih na grških temeljih, in ki se je spreminjala z razvojem mest, da bi nazadnje prešla v današnjo fazo medijske kulture, kjer vzorci niso več iz primarnega okolja. Kljub temu imajo moč, da vplivajo na zaznavanje, sooblikujejo zavest, dojemanje življenja in vedenjske vzorce in so „sokrivi“ za narcistično zagledanost v površinskost, ki zanemarija vsebinske plati življenja.

Vendar ni ene same kulture, ki bi bila povezovalna sila. Kultura je deljiva v vsaki kompleksni družbi, saj ta po definiciji zajema razne podskupine in subkulture v boju proti dominantni kulturi dominantnega razreda za legitimnost njihovega obnašanja, vrednot in življenjskih stilov. „Ta razred s kulturo uzakonja nadzor nad podrejenimi sloji“ (Brake 1984). Nasproti (in včasih v koraku z njo) se pojavljajo različne oblike subkultur, ki se delno ali pa bistveno ločijo od sprejetih norm srednjega razreda (hippiji, punkerji...) ter se na zunaj odražajo predvsem v stilu. Nekateri znotraj subkultur ločijo tudi kontrakulturo: Yinger (1960) je dokazoval, da lahko subkulturo označimo kot „kontrakulturo“, kadar se razvijejo subkulturne norme, ki so v resnici kontravrednote in subkulturi osrednje in ki subkulturo pripeljejo do konflikta s širšo družbo (Brake 1984). (Sem bi morda sodili Črni panterji ali neonacisti, torej tiste subkulturne skupine, ki imajo militanten predznak).

### **3. Kdo je pravzaprav dobro vzgojen, sprejemljiv za določen tip družbe?**

Na ravni vsakdanjega je to tisti, ki izvaja norme tako, kot to od njega zahteva okolje, ki je tak, kot so drugi, ki je „normalen“. Grki so ljudem, ki so imeli v moralnem značaju nekaj drugačnega ali slabega, vžgali znamenja - stigme. Še danes človek, ki je drugačen, „ni vreden“, ni sprejet v družbo, saj v določeni socialni situaciji povzro-

ča odpor, pozornost. To se ne nanaša le na ljudi s telesnimi pomanjkljivostmi in na različne skupine (nacionalne, rasne, razredne, spolne), ampak tudi na značajske deformacije, ki so tesno povezane z vzgojo (uživalci drog, kriminalci, prostitutke...). Neke vrste stigmatizacije so deležni tudi vsi izvirni ljudje, veliki duhovi, znanstveniki in umetniki. So gibalno razvoja in napredka, brez njih bi se „mlakuža vsakdanjosti“ usmradila, njihovo delovanje je nujno. »Če iz bojazni (veliki duhovi, op. p.) pristanejo na to, da jih stlačijo v katerega od teh kalupov, in pustijo nerazvite vse tiste osebne lastnosti, ki se ne morejo razvijati pod pritiskom, bo imela družba od svojih velikih duhov le malo koristi. Če pa so trdnega značaja in razbijejo svoje okove, tedaj jih bo družba, ki ji ni uspelo, da bi jih zvedla na povprečje, z resnim opozorilom zaznamovala kot *divje*, *blodne* in podobno, kakor če bi se kdo pritožil čez reko Niagaro, češ da med svojima bregovoma ne teče ležerno kot kak nizozemski kanal« (Mill, 1994).

Okolje oblikuje pravila o pravilnosti, izloči tisto, kar je različno, kar ne posnema določenih vzorcev vedenja. Vzorci pa v svojem bistvu vsebujejo pojem množičnosti, vnaprejšnje določenosti, omejenosti. Zato sta tako „normalnost“ kot vzgoja določeni zgodovinsko, sistemsko in kulturološko, če vzamemo kulturo v tistem pomenu, kjer gre za „lastnost človeka, glede na obvladovanje splošno veljavnih načel, norm, pravil pri vedenju, ravnanju (SSKJ II 1975).

Temeljit premislek velja zapisu slovenskega psihiatra, ki se navezuje na doseganje tistega enakega vedenja, ki vodi v enako mišljenje in razmišljanje: »Kaj, če želimo doseči vedenjsko uniformiranost zato, ker se bojimo hudournika individualnih variacij? Kaj če so vedenjski vzorci le prilagoditev na to *tukaj in sedaj*, kar zavrača misel, da bo kdaj tudi *jutri in tam*? Naučiti nekoga vedenja, ki naj spremeni njegovo miselnost, je spretno prikrita prisila« (Lokar, 1975).

Vedenjska uniformiranost torej ščiti pred drugačnostjo v fizičnem, rasnem, spolnem in intelektualnem smislu, ohranja povprečnost, ki jo je lažje nadzorovati, jo usmerjati in ji vladati.

Pri vseh teh določenostih je prisotna korektivnost, usmerjanje. Institucije usmerjanja pa so sistemi, organizacije, ideologija, pri vseh so neki načini izpeljav.

Kaj je izjemno, drugačno in stigmatizirano, je odvisno od vsakokratne družbene usmeritve. Kulturne usmeritve so zato nekaj

spremenljivega, zato tudi pojem „normalnosti“ ni v vseh kulturah enak.

Gre v bistvu za gospostvena razmerja, nadgrajena z nadzorovanjem in kaznovanjem. Morda kot karikirana oblika to najbolj razgalja Benthamov panoptikum, idealna kaznilnica, v kateri en sam opazovalec nadzoruje vse celice, ne da bi ga jetniki videli. Neprestano, vsevedno nadzoruje, v jetnikih vceplja občutek samoobvladovanja.

Ko Z. Bauman analizira to cinično prisposodbo družbenega nadzora (povedno je tudi, da je bil avtor panoptikuma, J. Bentham, filozof in privrženec ter udeleženec ustanovitve „rediteljske“ šole za otroke srednjega stanu), ugotavlja: »Ideološka dominacija, kulturna hegemonija, indoktrinacija, ali kakorkoli se že imenuje ta boj za duhovno podreditev, se zdi izven koncepta panoptikuma irelevantna in neopravičljivo čudaštvo« (Bauman, 1988). In vendar boj za duhovno podreditev poteka, saj je v človekovi naravi, da išče mir, gotovost, zatočišče. Ponujajo mu ga družbene, ekonomske in religiozne forme, v njih išče zaščito in se jim preda. Skozi njihovo delovanje postane instrument skupnosti, le-ta postaja pomembnejša od njega.

Evidence v upravni, policijski, vojaški, zdravstveni organizaciji, v vzgojno-izobraževalnih organizacijah, skrb socialnih in religioznih institucij za človekovo duševno in moralno podobo, oblikovanje pogleda na svet skozi medije in reklamo podrejajo posameznika skupnosti, „predelujejo“ človekovo naravo, da se prilega družbenim normam. Skozi to predelavo osebno življenje ponika v amorfnu tla javnosti.

»V današnjem času moči organizirane oblasti tako pronicljivo prodirajo v naše zasebno življenje, da ga skoraj ni več« (Lasch 1986).

Jetniki panoptikuma zadovoljujejo svoje potrebe po miru in spokoju (peace and calm), prepuščeni so temu, da nadzorniki vedo vse o njih. Ali ni družbeno nadzorstvo v današnjem času le nekoliko svetlejši odsev panoptikuma? Na eni strani je navidezna varnost (ekonomska, socialna, družbena), na drugi socialni nadzor, zavrt v „skrb za posameznika, državljana.“ To, da so se šole spremenile v institucije, ki skrbijo za „vsestransko intelektualno in osebno rast otroka“, ne zanika dejstva, da »...socializacija mladega človeka reproducira politično oblast na ravni osebnega izkustva« (Bauman 1988).

Tudi to, da so zapori postali kazensko-popravni domovi, da socialna služba prevzema del nalog družine, ne kaže na konec nadzora, usmerjanja, korektivnosti, na duhovno naravnost k podrejanju.

Vsebinska v bistvu ostaja, le oblika postaja bolj „humana“ in prefinjena.

Ne samo strogo državne institucije, tudi šola je socializacijska in disciplinatorska institucija. Te naloge izvaja na različne načine - bodisi da posreduje vladajočo ideologijo in je razredno določena (njen nadzorovalni mehanizem je zato povsem razviden), bodisi da so norme prikrite v ritualnih praksah.

»Bistvena značilnost ritualov v šoli je, da s svojim posredovanjem družbenega vedenja, stereotipa in ideologij oblikujejo realnost. (...) Nadzorovanje v šoli poteka torej tako, da učenci neprašljivo ponotranjajo posredovano ideologijo« (Salecl, 1991). Izobraževanje in vzgoja vsebujeta mehanizme discipliniranja, vzorce vedenja, oblikovanja navad (delo, red, disciplina, govorna kultura). S tem jih priličita tako ideologiji kot kulturi.

Mir in spokoj (peace and calm), zasebna „sreča“ ter zasebno in javno blagostanje imajo torej visoko ceno, ne - svobodo. Javna vzgoja ima najpomembnejši delež pri njihovem zagotavljanju.

»Vzgoja nikoli ni samo iniciacija v kulturo, vedno je tudi element njenega reproduciranja, s tem pa tudi njenega preseganja, dekonstruiranja. Zato moderne oblasti v skrbi za »družbeno ravnotežje« svoja reguliranja javne vzgoje tako pogosto legitimirajo s sklicevanjem na odrešitev ali osrečevanje vseh - kot da so sposobne zagotoviti vzgojo, ki bo zagotavljala vse obenem: tako osebno srečo (etika) kot javno (politika) in zasebno (ekonomija) blagostanje. Take ambicije danes seveda predpostavljajo nadzorovano odreševanje in osrečevanje, predpostavljajo nek *najvišji* smoter in vrlino, s katerim se morajo manjšine pač pomiriti, ker sta - če uporabimo Aristotelove besede - po volji pristašev dane ureditve, ne pa opora ureditvi kot taki, *stopnji civilizacije*« (Zgaga, 1991). In kdo je največja manjšina nasproti večini, če ne posameznik?

Šolstvo, vzgoja in izobraževanje so postali predmet interdisciplinarnega raziskovanja. Ne le pedagogika in psihologija, s tem področjem se prav zaradi pomena za sodobno družbo ukvarjajo socialna in politična filozofija, teorije ideologij, kulturološke in psihoanalitične študije, feministične teorije, sociološke discipline... Izobraževanje ni več le stvar družine, skupine (npr. ceha), religije, ampak je vse bolj pomembno za nacionalno oblikovanje, za kulturni in industrijski napredek. V substratu tega ni prizadevanje za nevtralno zna-

nje, za možnost izbire, za kreativno mišljenje ali celo različnost, v temelje teh prizadevanj je vgrajena prilagojenost posameznika večini, družbi.

Najpomembnejše teorije šole v sodobnem obdobju nam ponujajo tri poglede nanjo: althusserjanskega, za katerega je šola ideološki aparat s privilegiranim mestom v današnji družbi, foucaultovskega, za katerega je šola poleg drugih družbenih institucij mesto „mikrofizike“ oblasti, in Applovega, v katerem je šola kraj produkcije vednosti in kulture.

Teoretiki vzgoje, ki so glede na predmet raziskovanja tudi raziskovalci družbe, pa mnogokrat spregledajo, da so danes družbene spremembe bliskovite, da se je „svet v treh letih postavil na glavo“. Raziskava heidelberškega strokovnjaka za sociologijo in religijo Hainerja Barza je pokazala predvsem to, da se v „elektronski dobi“ tradicionalne vrednote bliskovito spreminjajo: »Življenje kot izpolnjevanje dolžnosti do boga ali pa do družbe (za bolj human svet) in celo iskanje smisla v materialnih in duhovnih dobrinah - vsega tega kot temeljne vrednote pravzaprav ni več. Izginilo je. Namesto tega se pojavlja individualizem, samozadostnost, nevezanost in nehote povsem novi, starejšim marsikdaj nerazumljivi smisli življenja« (Barz, 1993). Raziskava poudarja, da nastaja prepad med realnostjo in zamišljenimi vrednotami, ki ga bodo šole, politika in starši le s težavo premostili, in da večina starejših mlado generacijo ocenjuje z merili iz svoje mladosti, ki so stara najmanj trideset let, torej pripadajo svetu drugačne, minule kulture. To pa je tako, kot bi nebo opazovali s Kopernikovimi napravami, pri čemer je le malo Kopernikov.

Potrošništvo je predimenzioniralo materialnost in hedonizem, televizija je postala sredstvo enosmerne komunikacije, družina nima časa za otroka in mladostnika. Mladim je dovolj družbene in družinske avtoritete. Aleksander S. Neill ima ob podobnem problemu naslednji odgovor: »Ukinite avtoriteto. Dovolite otroku, da bo tisto, kar je. Ne vlačite ga naokrog. Ne učite ga. Ne pridigajte mu. Ne dvigujte glasu nanj. Ne silite ga, da dela karkoli« (Neill, 1980).

#### **4. Prehod iz narave v kulturo, ki naj bi ga omogočila vzgoja, je dandanes vse težji**

*Vse konceptualne kontroverze o vzgoji in vse neprijetnosti, ki jih imajo sodobne demokratične družbe z njo, izhajajo iz tega, da mora obstajati*

med človekovo naravo, na-rojenostjo, in njegovo stopnjo civiliziranosti oz. kulture neko nujno posredovanje. Minljive generacije »večnega« človeškega rodu morajo znova in znova stopati iz narave v kulturo; palete možnosti, dane z njihovimi rojstvi, doživljajo nenehno nove in druge aktualizacije, ki jih zgodovinski spomin beleži s tako vestnostjo, da vsako novo konceptualizacijo bremenijo v večji meri. Otroku tega posredovanja ne omogočajo zgolj odrasli, starši, ker niso zgolj roditelji, ampak so tudi državljani. Zrasti v odraslega državljan postaja čedalje težje, posredovanje pri tem pa vse bolj nemogoče (Zgaga, 1991)

Mnenja o moči narave in vplivih okolja (tudi vzgoje) so močno različna, tudi med pragmatičnimi Američani, ki razvijajo biologijo individualnih razlik.

Fowler pravi: *Ko pogledate v ozadje velikih ljudi, v vsakem primeru najdete vzorec zelo zgodnje vzpodbude, pobudnik pa so starši ali kak mentor* (Delo, 1995). In kaj je to drugega kot tudi vzgoja? Vsak vzgojitelj v svoji vzgojni praksi pogosto naleti na gojence in učence, pri katerih uspehu (in žal tudi neuspehu, tako pri učenju kot v povsem vsakdanjem življenju) igrajo veliko vlogo starši in njihova zgodnja vzgoja. Vse to se pogosto iz neznanih vzrokov (kot da bi bilo to sramotno, družbeno nesprejemljivo) skriva ali zanika. Kako pogosto slišim učenke, ki trdo delajo (ker so bile tako vzgojene?), trditi, da se nič ne učijo. Morda nezavedno povečujejo na-rojenost na račun vzgoje?

Vsi na posvetu Cibe so se strinjali, da ni mogoče zanikati, da so med posamezniki naravne biološke razlike. Geniji morajo imeti srečo tako s svojim genetskim ustrojem kot s starši. Najpomembnejše pri tem se zdi dejstvo, da ima večina ljudi sicer možnost, da izkoristi svoj biološki potencial, kar pomeni, da če izključimo resne bolezni, pomanjkanje hrane, so lahko gotovi, da se bodo njihove genetske sposobnosti popolnoma razvile, pa ni tako gotovo, da bodo odrasli v okolju, ki je potrebno za tak razvoj. (Delo, 1993).

Večje znanje o biologiji genija je seveda nadvse zanimivo, a trajnega pomena bodo šele raziskave o boljšem starševstvu in vzgojnih tehnikah (Delo, 1995).

Nadarjenost in ugodne družbene razmere (vključno z boljšim starševstvom in vzgojnimi tehnikami) niso dovolj, da bi se neka možnost (npr. glasbena nadarjenost) razvila in udejanjila. Za to je po-

trebno lastno delovanje (npr. učenje, trening). Naravne možnosti (npr. v smislu genetske zasnovanosti) se lahko razvijejo, če jih usmerja človek s svojim delovanjem, tudi z vzgojo, ki pa mora te možnosti poznati in ravnati tako, da se bodo uresničile. Možnosti v naravi se uresničujejo samodejno, čeprav morajo tudi pri tem biti izpolnjeni določeni pogoji (vrsta tal, vlaga, temperatura, svetloba) in je tudi te mogoče delno usmerjati (npr. vzgoja boljših sort). Človekove možnosti, možnosti v družbi, pa so večšmerne in se lahko uresničijo s tem, da človek izbira med njimi (lahko kaj stori ali ne, opusti ali ne...). Možnost izbire pa pomeni možnost svobode. Ta je seveda omejena, tako z naravnimi danostmi (talent), kot s tem, ali možnosti sploh poznamo, torej z znanjem.

Poleg posameznika vplivajo na uresničevanje možnosti tudi družbene zakonitosti, norme in vrednote, ki po eni strani omejujejo individualno svobodo (lastnina, predpisi, zakoni) in jo, po drugi strani, šele omogočajo, ko npr. preprečujejo anarhijo (predpisi).

Potreba po svobodi in potreba po socialni interakciji sta neločljivi, zdi se, da si pogosto nasprotujeta in sta hkrati pogosto značilnost pogojev človeka (Bauman, 1988).

## 5. Literatura

- Bajec, A. in drugi. *SSKJ II* (1975). Ljubljana: DZS, str. 526.
- Bauman, Z. (1988). *Freedom*. Bristol: Open University Press.
- Barz, H. (1993). *Mladi in religija*. Delo, 15. 5. 1993, str. 24.
- Brake, M. (1984) *Sociologija mladinske kulture in mladinskih subkultur*. Ljubljana: UK ZSMS.
- Carlgrén, F. (1993), *Vzgoja za svobodo: Pedagogika Rudolfa Steinerja*, Ljubljana: Epta.
- Cooper, D. (1975). Kaj je antipsihiatrija. Ljubljana, *Eseji in problemi*, vol. 21, št. 10-12, str. 91.
- Lasch, C. (1986). *Narcistiška kultura*. Zagreb: Naprijed.
- Lokar, J. (1975). Anti-razmišljanja. Ljubljana, *Eseji in problemi*, vol. 21, št. 10-12.
- Mill, J. S. (1994). *O svobodi*. Ljubljana: Krt.
- Nil, A. S. (1980). *Slobodna deca Samerhila*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.



Salecl, R. (1991). *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Knjižna zbirka Krt 75, str. 120.

Zgaga, P. (1991). Težave z vzgojo: med državo in civilno družbo. V: Medveš, Z. in Kodelja, Z., *Vzgoja v javni šoli*. Znanstveno in publicistično središče str. 24, 36.

*Gen za genije*. (1993). *The Independent*. Delo, 15.5.1993, str. 26.

*Pregledni znanstveni članek, prejet junija 2000.*

# Vzgoja in ljubezen

## Education and love

Špela Razpotnik

### **Povzetek**

Špela  
Razpotnik,  
dipl. univ. soc.  
ped.,  
Pedagoška  
fakulteta v  
Ljubljani,  
Kardeljeva  
pl. 16, 1000  
Ljubljana.

*V članku avtorica razmišlja o ljubezni kot o pojavu, na katerem sloni možnost vzgojnega delovanja. Na podlagi zgodovinskih konceptov utemeljuje vsebino njenih sodobnih pojavnosti. Poglobljanje v zgodbe in mite o ljubezni prinaša ugotovitev, da imajo ti izrazito pedagoški podton. V njih je namreč z močjo ljubezni povezana človekova osebna rast in prehod iz neobrzdanega naravnega sveta v svet kulture. V nadaljevanju se ustavlja ob razlagah, ki pripisujejo ljubezni pozitivno motivacijsko moč oz. jo poskušajo pokazati kot strast, ki lahko iz stvari šele izvabi življenje, aktivnost ali spremembo. V sklepnem delu osvetli vzgojo še s povsem drugega vidika: kultiviranje človeka poimenuje kot nasilje nad njegovo (prvo)bitnostjo.*

**Ključne besede:** ljubezen, vzgoja, nasilje

### **Abstract**

*The author of this article sees love as the phenomenon which makes educational interaction possible. Looking at the concepts from the past, she explains its contemporary emergences. Contemplating old stories and myths about love results in the realization they hide a strong educational innuendo. The power of love seems to be closely related to one's personal growth and it signifies a transition from the*

*wild natural world into the world of culture. The author further discusses some readings which link love with a positive motivational power and show love as a passion necessary to bring things to life, enable activity or instigate a change. In conclusion, education is looked at from another angle: cultivating young people is a form of violence over their natural instincts.*

**Key words:** love, education, violence

## 1. Uvod

Od nekdanj me čudi, da so vsa mlada, nedorasla živa bitja tako prisrčna, da zmorejo s svojo neboglenostjo razorožiti in raznežiti večino ljudi.



Nekega dne, ko sem se tako čudila, mi je nekdo ponudil zanimivo razlago, da je ljubkost mladih bitij naravno dejstvo, saj vsa živa bitja potrebujejo nežnost in ljubezen za svoj obstoj oz. zato, da zrastejo v (pogosto manj prikupna) velika bitja, ki jim ljubezen (od tu dalje govorim za ljudi) ni več tako samoumevna in naravna, pač pa vse bolj

zapletena in večznačna stvar, pa tudi le ena ob še drugih pomembnih temah življenja odraslega človeka. Tak vidik se precej sklada z razlago avtorja Bowlby-ja, ki je preučeval in dokazoval neizbežnost ljubezni (v obliki skrbi, določene oblike nežnosti in pa topline) za otrokov zdrav razvoj oz. kot skorajda nujnost za njegovo preživetje.

»Kar nekaj psiholoških teorij nam danes omogoča utemeljiti pomen ljubezni v vzgoji,« meni Kroflič (1999, s. 228). Kot primer navede konstruktiviste (npr. Dewey-a) ter teorije objektivnih odnosov, ki tako kot psihoanaliza (iz katere tudi izhajajo) razumejo razvoj strukture osebnosti kot posledico otrokovega odnosa do sveta, do živih in neživih objektov, ki ga obdajajo. Posebno se osredotočajo na odnose s pomembnimi osebami, ki tvorijo otrokov svet v njegovem zgodnjem otroštvu, pri tem pa zlasti poudarjajo vpliv kakovosti teh odnosov in vsebine vzgojnih sporočil. A poleg tega, da je ljubezen mogoče razumeti kot izvor življenja in pogoj za razvoj oz. učlovečenje živih bitij, v človeški kulturi pravzaprav v vseh časih in prostorih predstavlja in prinaša s sabo še mnogo več. Izročila ter zgodbe so je polne, kot pojem je hkrati mistificirana in banalizirana. Na različnih področjih življenja je različno dojeta, tako in drugače je pojasnjevana, pravzaprav je pojav, poln protislovij. V človekovem življenju pa je vendarle v neki svoji obliki neprestano navzoča, tudi njena odsotnost je namreč pojav z določenimi posledicami.

Lahko pa se tudi vprašamo, kaj beseda ljubezen pomeni, in na ta način ugotovimo, da dobi pomen šele v razmerju do nekoga ali nečesa, ko se torej objektivizira. Potemtakem bi bilo dosledneje kot o ljubezni ali celo Ljubezni (zunanji sili, ki lahko človeka prevzame in z njim upravlja) govoriti o *ljubiti*, kar pa predpostavlja subjektivno stanje, ki je pri vsakomur drugačno. Ne moremo torej govoriti o *ljubezni*, ki bi za vse pomenila isto. A v nadaljevanju se ne ukvarjam toliko s subjektivnimi vidiki in različicami tega pojma, pač pa predpostavljam, da vsakdo sicer res ljubi in dojema ljubezen na svoj edinstven način, a je izkustvu ljubiti vendarle skupna neka določena vznesenost, dejanska ali umišljena povzdignjenost nad vprašanja ureditve konkretnega sveta, pravil in zakonov, ki v njem vladajo. Osredotočam se predvsem na to, kakšne pomene ima ljubezen pri vzgoji, kako so njena različna razumevanja, ki imajo v človeški zgodovini svoje bogate vire, predoločila tudi naše sedanjne koncepte in s tem nas same. Razmišljam o tem, kakšna so v

današnjem času možna videnja za umestitev ljubezni na položaj gibala, temelja, motiva medčloveških odnosov in s tem tudi vzgoje.

Za poravnavo s stalnim občutkom, ki me pri razmišljanju o ljubezni v vzgoji spremlja, da namreč le sledim svojim prebliskom in zane-marjam druge možnosti, v zaključni del svojega razmišljanja name-noma umeščam nasilje, ki se mi kaže kot druga temeljna in neizbež-na sestavina vzgoje.

## 2. Pomen ljubezni v vzgoji

Eno ključnih vprašanj, ki si jih Kodelja (1995) zastavlja pri svojem razmišljanju o ljubezni v vzgoji je, ali je ljubezen otroka do vzgojitelja nujen predpogoj vzgoje. »Ljubezen je poleg avtoritete eden temeljnih fenomenov, na katerih sloni možnost vzgojnega vplivanja. Zaradi nje-ne iracionalne, protislovne in kontingentne narave pa jo je težko ujeti v diskurz znanosti oz. pedagoške teorije« (Kroflič, 1999, s. 188). »Če se zazremo v preteklost in pogledamo mite o ljubezni, lahko ugotovimo, da imajo izrazito pedagoški podton, saj je z močjo ljubezni povezana človekova osebna rast, prehod iz sveta »nature« v svet »kulture« ter možnost vzpostavljanja stika s transcendenco. (...) Ljudje postane-mo to, kar ljubimo. Naša usoda je v naših željah, kajti, kar poskušamo imeti, nas kmalu začne posedovati v mislih, čustvih in dejanjih. Zato so že stari Grki vzgojo erosa oziroma strastne želje določili za najvišji cilj vzgoje« (Garrison, *ibid.*, s. 189).

Fenomenolog Fink (*ibid.*) je ljubezen postavil za enega od temelj-nih pojavov, ki določajo človekovo bivanje (poleg nje je kot take razum-el še igro, boj in smrt). A prav ljubezen je zaradi svoje večplastnosti in zapletenosti razumel kot povsem samosvoj fenomen. Tam, kjer se pojavi, pravi Fink, preobrazi pejsaž človekovega vsakdanjega življe-nja.

## 3. Zgodovina koncepta ljubezni

Kroflič (1999) v enem svojih člankov obravnava sporočila evrop-skih zgodb o ljubezni. Po njem bom povzela in razložila nekaj literar-nih oz. mitoloških virov, ki se mi zdijo posebej zanimivi:

Ep o Gilgamešu nam izpričuje, da so že Babilonci povezovali moč ljubezni ne le s spolno naslado, ampak tudi z vzgojno močjo, ki naj bi bila sposobna dvigniti človeka iz divjega naravnega stanja v (duhov-ni) svet kulture. V grški mitologiji je bog ljubezni, Eros, označen za

najlepšega in najmočnejšega med bogovi. Tudi pesnica Sapfo v svojem opusu postavi ljubezen za najvišjo vrednoto. V Sofoklesovi Antigoni se ljubezen izkaže kot temelj nenapisanega zakona o posvečenosti življenja in smrti, močnejša od napisanih zakonov (od prava), torej kot temeljni zakon morale, kot njena silna moč: »Kadar se zakon vzpostavi brez ljubezni, ga slednja pomaga razbiti« (ibid, s. 231). Na primeru Tristana ter Don Juana lahko vidimo dva nasprotna si načina, kako je mogoče ljubiti, ne da bi ljubili bližnjega. Tristanova ljubezen (tako kot je tudi sicer značilno za viteško ljubezen) ni bila usmerjena v Izoldo kot resnično osebo, pač pa v takšno, kakršna je v njem zbujala željo. Tudi umrl je zaradi želje in ne zaradi Izolde same. Don Juan pa je isto izpričeval s svojim omejevanjem ljubezni na tehniko telesnosti in s preizkušanjem meja tedanje morale. Stari Grki so za ljubezen, kot fenomen z različnimi pojavnostmi, uporabljali več različnih pojmov (prijateljska naklonjenost, bratska ljubezen, ljubezen do ženske, ljubezen do dečka, ljubezen do modrosti, lepote ...), ki so bili med sabo bolj ali manj tesno povezani. Najvišja stopnja razvoja erotike pa je bila zanje vzgoja erosa oz. strastne želje, kar naj bi človeka privedlo do enosti z božansko lepoto. Potemtakem je bila vzgoja erosa oz. strastne želje za Grke tudi najvišji cilj vzgoje (ibid). Kot skrajno obliko ljubezni pa lahko razumemo tudi ljubezen, ki premaga smrt, predpostavlja pa pogum in vdanost. Tako razumevanje ljubezni je bilo pri starih Grkih zelo močno, bog Eros jim je namreč pomenil ravno povezovalca to- in onostranstva. Svoj višek pa je tako pojmovanje ljubezni, čeprav v nekoliko drugačnem smislu, doseglo pri krščanstvu (ibid).

Kroflič (ibid, s. 201) v nadaljevanju navaja avtorja Nygrena, ki govori o treh konceptih, ki naj bi temeljno vplivali na današnje evropsko pojmovanje ljubezni: *nomos*, *agape* in *eros*.

Prvi, *nomos*, se tesno povezuje s konceptom zakona, postave. To pa je mogoče prenesti na področje vzgoje v več smislih. Dejstvo sicer je, da lahko nekdo le prek ljubezni ponotranji pravila, simbolni zakon oz. se identificira z vzgojiteljem, sprejme njegova pravila v svojo psihično strukturo. A v pojmu *nomos* je ljubezen v povezavi z zakonom razumljena drugače. Krščansko izročilo postavlja ljubezen kot moralno zapoved, jo zapoveduje. Značilnost take ljubezni je recipročnost. V zameno za božjo ljubezen zahteva od vernika strahospoštovanje in pa ljubezen do svojih bližnjih (pri čemer se v praksi pojem *bližnji* pogosto zoži na brate ali izvoljeno ljudstvo). Vendar

pa, »... Ljubiti zato, ker nam tako narekujejo moralne konvencije, (...) je nekaj nemogočega, kakor je nemogoča ljubezen, ki je izsiljena s strahom pred Božjo kaznijo« (ibid, s. 195). Kroflič pojmovanju ljubezni kot moralnega koda pripiše, da nevrotizira evropsko kulturo, po drugi strani pa zavira nastanek ekstremnih perverszij, ki naj bi bile v ljubezni latentno prisotne.

Nekateri koncepti iz zgodovine pedagogike so v ljubezni videli grožnjo vzgojnemu procesu, oviro pri doseganju zastavljenih vzgojnih ciljev ali pa nevarnost, da bi tesnejše čustvene vezi med posamezniki povzročile razkol kolektiva. Bolj krčevito, kot so se ji odpovedovali, bolj so ji na nek način priznavali moč. Kot primer navajam Makarenka, ki je v svojem kolektivu dovoljeval ljubezen kvečjemu kot nenameravani učinek, do katerega v odnosu gojencev do vzgojitelja sicer lahko pride, a naj se temu nikakor ne pripisuje velike pomembnosti: »Jaz osebno nisem nikoli užival ljubezni otrok in menim, da je prekršek tista ljubezen, ki jo organizira pedagog zaradi lastnega zadovoljstva. Morda me nekateri komunarji celo ljubijo, toda jaz sem bil mnenja, da mora postati petsto ljudi, ki sem jih vzgajal, državljani in pravi ljudje. Čemu je potem potrebna še neka ljubezen do mene, ki služi kot dopolnitev mojemu načrtu? To koketiranje, to tekanje za ljubeznijo, to hvaljenje z ljubeznijo, prinaša veliko škodo vzgojitelju in vzgoji. Jaz sem prepričal sebe in svoje tovariše, da v našem življenju ni potreben ta privesek. (...) Naj se ljubezen pojavi spontano, neopazno, na podlagi vaših naporov. Če pa človek vidi v ljubezni cilj, potem je to le škoda« (Kodelja, 1995, s. 145 – 144).

V krščanstvu nove zaveze se pojavi nova dimenzija pojma ljubezen, ki ne izhaja več toliko iz dolžnosti do postave, kot se odslej utemeljuje na milosti. Gre za drugega od omenjenih konceptov, *agape*. Kristus, njegova nesebična dobrota in ljubezen do vseh ljudi, posebno pa do šibkih, prekine z recipročnostjo kot temeljem morale in le to postavi na bolj iracionalne, za vernike pa vse težje razumljive temelje. Gre za koncept, ki ga dobro ponazarja stavek »Zastonj ste prejeli, zastonj dajte!« (Mat. 10, 8, cit. po Kroflič, 1999, s. 197). Pomeni torej nemotivirano ljubezen, katere zgled je Kristus, ki bolj od asketov ali močnih, gorečih vernikov, ceni šibke in uboge. Lahko bi rekli, da so tudi sodobna pojmovanja vzgoje precej prežeta s katoliškimi ideali.

Kot primer za koncept nomosa na področju vzgoje lahko vzame-



mo Don Bosca, katerega vzgojno izhodišče je bilo, da ne uveljavlja svoje volje, ampak voljo Boga. Za katoliško vzgojo je, kot navaja Kroflič, značilno, da je vzgiteljev vzor Kristus in vzgojitelj tako igra Kristusa, popoln in nezmotljiv lik. Ženska vzgojiteljica pa naj se, po zgledu Božje matere, brezpogojno žrtvuje za otroka. Kroflič poudari podobnost med tem ženskim likom in pa likom cankarjanske matere, ki s svojim žrtvovanjem simbolno naveže otroka nase za vse življenje. Za krščansko vzgojo je zelo značilno tudi puritanstvo, ki se kaže v tem, da se trudi »za vsako ceno razcepiti »duhovno« in »telesno« strast duše« (Kroflič, 1997, s. 144). Kodelja navaja mnogo primerov za krščansko fobijo pred »meseno ljubeznijo« in vsem, kar bi lahko nanjo napeljevalo. Prav ta element, uveljavljan pod geslom »ohraniti otroke čiste«, je bil v zgodovini poudarjan kot ena bistvenih nalog krščanske vzgoje. Razmislek o njegovih posledicah bi bil za namen tega pisanja preobširen, zato navajam le besede Sv. Alojzija Gonzalškega, ki ga je Don Bosco postavljal za vzor svojim gojencem: »Sklenil sem, da ne bom nikdar pogledal ženskega obličja. Hočem hraniti svoje oči, da bodo (če bom vreden) najprej zrlle častiti obraz najčistejše Device, nebeške Matere Marije« (Kodelja, 1995, s. 153).

Kroflič (1997) navaja še druge obremenilne posledice, ki jih omenjene značilnosti krščanske vzgoje lahko prinašajo: V skladu s konceptom nomosa lahko pride do instrumentalizacije pedagoškega erosa za povečanje avtoritete samega vzgojitelja. Povedano drugače, vzgojitelj si poslušnost in ljubezen svojih gojencev želi zagotavljati, ne toliko v svojem lastnem imenu, kot v imenu nečesa »višjega«, npr. božjega zakona. Nekateri avtorji, npr. Kodelja (1995), to poimenujejo apostolska avtoriteta. »Resnobna nezmotljivost apostolskega položaja in altruizem brezpogojne materinske ljubezni sta za otroka enostavno prezahtevni podobi, da bi ju lahko ponotranjil brez (pre)velike stresnosti« (Kroflič, 1997, s. 143-144).

V tretjem konceptu ljubezni, *erosu*, je bolj od krščanskih čutiti helenistične in orientalske vplive. Po njem je ljubezen do sočloveka le orodje za doseg najvišje ideje, Boga. Sočlovek je potemtakem lahko ljubljen toliko, kolikor drugi v njem prepozna božansko naravo. Primer za to je vzgoja v stari Grčiji, *paideia*, katere najvišji cilj je pravzaprav spoznanje resnice, božanskega in lepote, prek (tudi) erotičnega razmerja med vzgojiteljem in gojencem (Kodelja, 1995).

### 3.1. »Ljubezen predpostavlja osebo in po ljubezni smo poklicani v osebo« (de Rougemond, cit. po Kroflič, 1999, s. 179)

Zahodni koncept človeka kot osebe je, kot piše Kroflič (ibid), nastal iz dediščine grške klasične filozofije, rimskega prava ter krščanstva. Lahko bi rekli, da v »novoveški osebi« tičijo, se stikajo in se ponekod morda tudi medsebojno izključujejo, različne moralne logike. Kar naj bi taka neskladja na nivoju življenja v skupnosti urejalo, lahko imenujemo etika: »Vrhovno načelo, tudi »zlato pravilo etike«, poleg dialektičnega uma zahteva tudi potrebno čustveno občutljivost za potrebe drugega (sočloveka) ter notranjo pripravljenost (voljo), da se odrečem lastnim egoističnim interesom, če to od mene zahteva konkretna etična situacija. (...) To občutljivost do sočloveka ter pripravljenost za odrekanje omogoči ljubezen, ki zato, ker ni zgolj neposredni refleks božje *agape*, aktivira tudi notranje človeške vzgibe (*eros*) in ker ni zgolj poslušno izpolnjevanje božje zahteve, presega starozavezni koncept *nomosa*. (...) Koncept osebe torej omogočita razvoj moralnega spoznanja in nesebična ljubezen, dialektično povezani v *erotični strasti uma*. Če je za razvoj etične odgovornosti pomemben razvoj uma (socialne kognicije), je po drugi strani pomembna tudi ljubezen« (Kroflič, 1999, s. 227).

Za nadaljnjo pojasnitev Krofličeve izpeljave povezanosti ljubezni ter vzgoje se mi zdi pomembno navesti avtorja deRougemonta, po katerem *ljubiti drugo osebo* pomeni: »Žrtvovati se takšen, kakršen si, samemu sebi takšnemu, kakršen imaš postati po duhu« (1985, ibid, s. 179). Besede žrtvovanje na tem mestu ne moremo razumeti v smislu krščanskega razumevanja žrtve: »Ta žrtev nikakor ne pomeni, da moramo v imenu ljubezni postati fanatični mazohisti in zanimali samega sebe oz. svojo željo. Pavlova zahteva po »križanju mesa« (Rimlj. 6 in 7), torej po odpovedi erotični želji, ki naj bi bila potrebna, če želimo postati bitja Duha, se v medčloveški ljubezni pokaže kot pretirana in neustrezna. Zaničanje samega sebe ali ponižanje drugega na raven objekta zadovoljitve lastne egoistične želje, uniči ljubezen. O tem sta nas poučila Tristan in Don Juan. (...) Žrtev moramo, po de Rougemontu, razumeti izključno kot človekovo pripravljenost na duhovni razvoj samega sebe, kadar se nahaja v vlogi vzgojitelja, pa seveda tudi na priznanje otroka kot osebe in pripravljenost na spoštovanje in pomoč pri razvoju njegovih osebnostnih potencialov (ibid, s. 227 – 228).

## 4. Motivacijska moč erosa

Nekateri avtorji, npr. de Rougemont in Dewey (ibid), razumejo ljubezen kot bolj ali manj abstraktno silo, postavljajo jo nad zakone, ki naj bi urejali in uravnavali družbeno življenje. Pripisujejo ji drugačno motivacijsko kakovost, kot jo imajo pravila, po katerih se posameznik moralno oz. v skladu z normami ravna zavoljo neke koristi, pa naj gre za izogibanje neprijetnosti ali pa za težnjo nekaj pridobiti. De Rougemont (ibid, s. 255) postavi za vrhovni smoter vzgoje poziv, naj posameznika opremi s sposobnostmi, da ta zmore sprejeti svobodo samemu sebi odgovorne osebe; osebe, ki lahko (v skladu z njegovim pojmovanjem *osebe*) prepozna in ljubi bližnjega. Postavljati ljubezen kot moralno zapoved, se v tem smislu kaže kot nemogoče, kajti po de Rougemontu je ravno nasprotno, namreč ljubezen je tista, ki postavlja norme. Nekoliko težje je morda razumeti, da pa le te za ljubezen vendarle ne veljajo: »Norme obstajajo za vse, razen za ljubezen. Obstajajo za spolnost v ožjem pomenu besede, za družbo in vzgojo; za vse, kar je družbenega in spolnega v zakonski zvezi, za odnose in tako dalje. A ne obstajajo za ljubezen v ožjem pomenu besede. (...) Drugače rečeno, resnični cilj vzgoje je oseba, ampak v tistem pomenu, ko oseba postaja resničnost. Ko torej postaja svobodna in odgovorna, ji morala ne more več pomagati. (...) Vsaka morala, ki ni odprta k bodoči svobodi, je ječa, ne glede na to, koliko je *ohlapna*« (de Rougemont, 1985, ibid, s. 226-227). Te de Rougemontove besede si razlagam na način, da človek, ki je v dejanjih motiviran z ljubeznijo, ne potrebuje več morale, ne zakona. V tem je čutiti predpostavko, da je vir ljubezni nekje v človeku samem, da je to njegovo notranje vodilo, ki se lahko vzpostavi, če je pravilno vzgajano in negovano, če so torej v posameznikovem (posebno otrokovem) razvoju za to spodbudne okoliščine. Po drugi strani pa ta koncept predpostavlja avtonomnega, zrelega človeka, ki se neodvisno in odraslo odloča (in ki je svojo mero prisile in omejevanja na poti razvoja prav gotovo že izkusil). Romantične predstave o človeku kot mediju vesoljne ljubezni pa ne omenjajo tistih primerov, ko so pogoji za človekov »razcvet« neugodni, ko njegove potrebe niso spoštovane, ko njegova osebnost ni vzeta v fokus in ni skrbno vzgajana. Ker je pri večini ljudi navzoče oboje, tako idila in harmonija kot tudi ovire in neskladja, prisilni mehanizmi, kot so morala in zakoni, ki delujejo kot smernice in

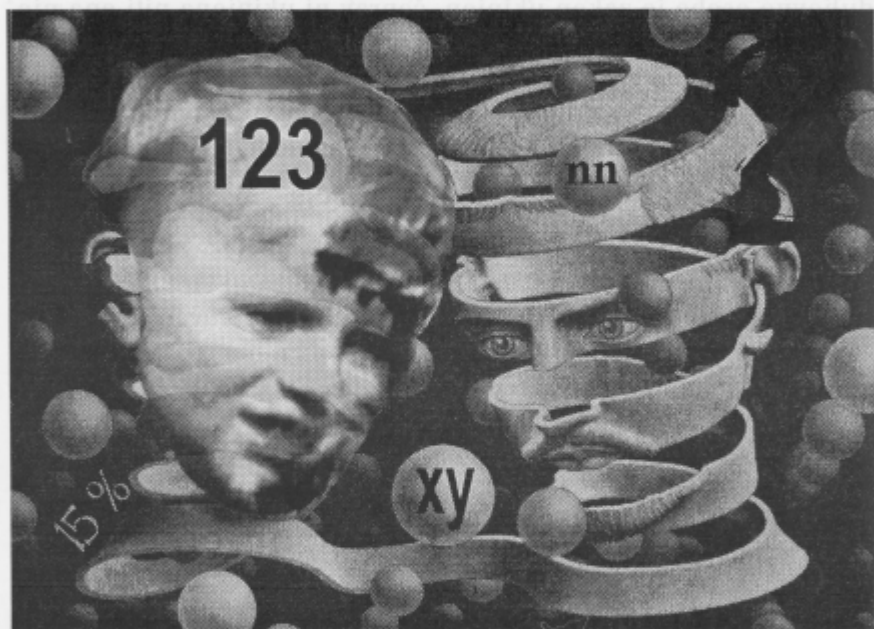
regulatorji človeških medsebojnih odnosov, pač obstajajo. In delovanje na nadmoralni, v Kolberghovem jeziku postkonvencionalni stopnji, je žal bolj izjemno stanje kot pa pravilo. Pa čeprav bi postmoralno ravnanje po Kolberghovi ali de Rougemontovi opredelivti ne pomenilo kršenja norm, morale ali zakonov, ampak le neodvisnost od njih, neobremenjenost z njimi, predvsem pa osvoboditev od njihove, pogosto nefunkcionalne, nesmiselne, kontradiktorne ali celo iracionalne logike. Kot pravi de Rougemont: »Za resnično duhovno osebo je zakon ukinjen, čeprav ni ukinjena niti ena njegova črka. A samo ljubezen ga lahko razume« (ibid, s. 267).

Na podoben način povezuje moralo in ljubezen Dewey (1932, ibid), ki razvija tezo, da je pri človekovi akciji afektivni element ključen, tisti, ki stvarjem, kakršne so zgolj po sivi kogniciji, šele podeli barvo: »Moralna sodba, naj je še tako intelektualna, mora biti vselej obarvana s čustvi, če naj vpliva na moralno vedenje. Afekti, od intenzivne ljubezni do srednje naklonjenosti, so sestavina vsega operativnega znanja. Ljubezen je torej tisti osnovni in notranji vir notranje motivacije oz. energije, ki je potrebna v moralnem delovanju. (...) Človek mnogokrat ve, kaj je (moralno) dobro, pa nima moči, da bi udeležanil spoznano načelo. Za to potrebuje prav pozitivno čustvo – ljubezen« (ibid). Taka razlaga ljubezni pripisuje pozitivno motivacijsko moč, poskuša jo pokazati kot strast, ki lahko iz stvari šele izvabi življenje ter aktivnost.

## 5. (Ne)instrumentalnost ljubezni

Iz doslej povedanega lahko izpeljem enega od zaključkov, da je ljubezen fenomen, ki je sestavina vsake moralnosti, hkrati pa jo je zelo nevarno »moralizirati«. Kroflič (ibid, s. 233) o tem pravi, da se ljubezen instrumentalizira in nevrotizira, če se jo postavlja kot protipol racionalnim moralnim normam in če se dajanje ljubezni pogotuje z otrokovo ubogljivostjo. Če pa ljubezen samo predstavimo kot moralno normo, se nasilnost te norme še poveča. O tem pričajo veliki manipulacijski projekti v zgodovini, ki so vsi temeljili na čustveni zavzetosti, pa naj je šlo za ljubezen do Boga, naroda, domovine ali kakšne druge »velike ideje«. »In če nam je (...) dovoljeno primerjati poklica vzgojitelja in politika, vidimo, da »moraliziranje« ljubezni vzgojo (in politiko) postavi v območje najnevarnejše oblike manipulacije« (ibid). Da bi se temu ognili, moramo, po Krofličevem mnenju, ljubezen pojmovati kot vrednoto samo na sebi, ki se ne sme izrabljati

v pragmatične, če tudi še tako plemenite namene. Ne torej kot orodje za dosego česar koli. »Ljubezen ne sme biti zgolj sredstvo oz. metoda vzgajanja, ampak pristen odnos oz. srečanje dveh oseb« (ibid). Zadnji dve besedi nam usmerita pozornost na odnos vzgojitelja do otroka, na to, kako vzgojitelj gojenca vidi, jemlje, razume: »V kolikor v njem ne prepozna nastajajoče osebe, se med njima ne more vzpostaviti pedagoški eros v tistem pomenu, ki ga definira kot pozitivno čustveno razmerje med dvema osebama« (ibid, s. 252).



Lahko se vprašamo, na kakšni logiki naj bi vendar temeljila taka naravnost vzgojitelja, saj se ravno v tem smislu ne moremo in ne smemo zadovoljiti z zahtevo po vzgoji kot vzajemnem odnosu dveh oseb kot z le še eno moralno zahtevo, četudi se razglša kot sama sebi namen ali pa služi nekemu odtujenemu, v samem odnosu neprisotnem cilju. Vzgoja je proces, ljudje pa smo razvijajoča se bitja. Po sodobnih razvojno-psiholoških teorijah celo vse-življenje-razvijajoča-se-bitja. Vzgoja naj bi bila seveda v funkciji optimalnega razvoja otroka, kar pa ne izključuje, pač pa – nasprotno, po tem razumevanju ravno zahteva tudi razvoj vzgojitelja: »Najpreprostejši dokaz, da jemljemo otroka kot razvijajočo se osebo in da smo pripravljeni z njim vzpostaviti pozitivno čustveno razmerje (pedagoškega

erosa) je, ko v procesu odgovarjanja na otrokove razvojne potrebe in ustvarjanja sveta vrednot, najdemo prostor za **samoizražanje**, učenje in osebno rast ter čutimo, da se nam ni treba odpovedati lastnim potrebam, željam in interesom« (Garrison, cit. po Kroflič, 1999, s. 252). Kot še bolj prepričljiv dokaz pa se Krofliču kaže nasprotni, negativni kazalec. Ne gre zanikati, da lahko marsikateremu vzgojitelju dajanje (ki lahko, ali pa tudi ne, implicira usmiljenje) pomeni samopotrditev in osebno rast, a v primeru, da ta vzgojitelj hkrati ne prejema, lahko kaj hitro pride do izgorevanja, kar je v sodobnem psihološkem jeziku pogosto poimenovano »burn-out sindrom«. Zanimiv in drzen se mi zdi pogled avtorja Garrisona (ibid), ki izgorevanje prvenstveno pripiše osebam, ki se čutijo dokončno izoblikovane (or. *fixed personalities*), kar mu tudi pomeni, da v osebno rasti, učenju, izpopolnjevanju, ne vidijo tudi lastnega smisla. Celotna zgodba, do sedaj navedeni pojmi in koncepti, se na tej točki nekako sklenejo v novo videnje oz. osmišljenje vzgoje. »Fenomen izgorevanja je ena najpogostejših težav učiteljskega poklica, s katero se ukvarjajo psihologi, redko pa pomislimo, da je povezan z napačno razumljenim pedagoškim erosom« (ibid, s. 253). V tem smislu se popolnoma spremeni tudi pomen žrtvovanja v vzgojnem poklicu. Dejstvo je, da žrtvovanje, tokrat v smislu nasprotja delovanja po liniji najmanjšega odpora, očitno spremlja ljubezen, odnos, pravzaprav vsako etično odločitev. Žrtev je v tem smislu potrebno razumeti kot pripravljenost, da se v ljubezenskem (oz. vzgojnem) odnosu odpovemo fiksnemu jazu na račun potencianega, nastajajočega jaza, ki bo vzniknil kot posledica odnosa. »Nikakor pa žrtve ne smemo razumeti kot obliko *samozatajevanja* in *brezmejnega razdajanja*, ki naj bi bilo kvaliteta poklicev, kot je vzgoja«, sklene o tem Kroflič (ibid).

Po svoje je res, da se v vsakem odnosu na nek način učimo, spreminjamo, lahko tudi rastemo. Še posebej, če smo za učenje in spremembe odprti ter dovzetni. A v resničnem življenju rast oz. razvoj ni vedno osrednja točka odnosa, posebej ne vzgojnega, torej takega med odraslim in otrokom ali pa med odraslim ter celim razredom otrok. V idiličnih okoliščinah ali pa na abstraktnem nivoju si je to mnogo lažje predstavljati kot pa v povsem konkretnih situacijah, kjer so težave in nesoglasja nekaj vsakdanjega. Zato menim, da je poziv k vzgojnemu odnosu, usmerjenemu v obojestransko izražanje in osebno rast, mogoče razumeti predvsem kot poziv k oblikovanju re-



fleksivne poklicne identitete in znotraj tega fleksibilnosti ter pripravljenosti na spremembe.

Instrumentalne narave ljubezni, po mojem mnenju, v končni fazi ne moremo zanikati. Zdi se mi, da je tudi Krofličeva izpeljava oz. poskus utemeljiti neinstrumentalno ljubezen slej ko prej potrjen isti temeljni pasti, da torej ne more ubežati človekovi naravi, ki je morda v svoji osnovi taka, da se bori zgolj zase in za kar sama misli, da je zanj dobro. S tem v končni fazi ni nič narobe. Novorojenček potrebuje ljubezen za svoj obstoj, s tem se vse začne. In postopoma se nauči ljubiti tistega, ki zadovoljuje njegove potrebe. Razvoj oz. socializacija ljubezni torej poteka po povsem egocentrični logiki. Nesmiselno bi bilo pričakovati, da se le ta na določeni točki razvoja prelomi ali obrne. Ne, človek ostaja egocentričen. Vse ostalo se mi zdi olepševanje in prirejanje dejstev. Morda bi lahko celo rekli, da bo ravno tisti posameznik, ki mu je največ do lastnega blagostanja, kot bitje, ozaveščeno svoje družbene narave, najbolje poskrbel za kakovost in pristnost odnosov z ljudmi in ostalim svetom okrog sebe.

## 6. Nasilje vzgoje

»Vsi ljudje, v skladu z načelom ugodja, težijo k izogibanju bolečini in iskanju žintenzivnih užitkov' in vendar je njegov program (program načela ugodja) v sporu z vsem svetom. Sploh ni izvedljiv, vse institucije veseljstva mu nasprotujejo« (Freud, 1929, po Millot, 1983, s. 194).

Kulturo lahko razumemo kot rezultat vzgojnega procesa človeštva. Freud (ibid, 1983) vzpostavi vzporednico med evolucijo človeške vrste – filogenezo in evolucijo individuua – ontogenezo. Tako kot je kultura posledica določenega procesa nasilja nad naravo, je vzgojenost posameznika posledica nasilja nad njegovo prvinsko naravo: »Kultura nam s tem, da nam obljublja zavetje zmernega udobja, ne naredi življenja znosnejšega« (ibid, s. 192). Iluzije nas pomirijo, a za ceno potlačitve. »Vzgoja po meri iluzije si prizadeva, da vsakogar prilagodi tej družbeni realnosti prek ovinka prepovedi mišljenja, ki jo Freud razume hkrati kot temelj in kot smoter vzgojnih praks« (ibid). »Žalost«, pravi Lacan, »je običajna kazen za ta greh proti duhu, se pravi za greh, ki je ravno odklanjanje nezavednega« (Millot, 1983, s. 195). Po Freudu naj bi uhojeno moralnost nadomestili z etiko resnice. Temelj nove vzgoje vidi v puščanju proste poti željam (ibid). Vzgoja naj bi, po Freudu, v nasprotju z vzgojo, temelječo na iluzijah, po-



magala otroku pripoznati realnost spolnih želja, a tudi realnost smrtnih želja in agresivnih teženj, ki jih ta nosi v svoji naravi. »S tem, da vzgoja mladino pripusti v življenje s tako napačno psihološko usmeritvijo, ne ravna dosti drugače, kot če bi člana polarne ekspedicije opremila s poletnimi oblekami in z zemljevidi severnoitalianskih jezer« (Freud, 1929, *ibid*, s. 202).

Vzgoja naj bi bila torej škodljiva, če ne upošteva posameznikovih želja oz. njegovih notranjih, avtentičnih, lastnih vzgibov. Tako razumevanje lahko navaja na liberalistično pojmovanje vzgoje, ker zahteva vzgojiteljevo vzdržnost pri postavljanju zahtev, kar naj bi otroku omogočilo prepoznati lastno željo. V Lacanovem jeziku to pomeni, da se na mesto otrokove želje v procesu vzgoje postavi zahteva Drugega, to je vzgojitelja. Kako naj bi v tem procesu vzgojitelj preprečil škodljive učinke vzgoje? »Z namenom, da pusti vprašanje o njegovi želji odprto, mu dopusti, da se osvobodi podreditve zahtevi Drugega in da doseže svojo lastno željo« (Millot, 1985, s. 214). Vendar pa, vzgojitelj že samo s funkcijo, ki jo opravlja, in s tem, da ne more uresničiti popolne nevtralnosti, ne more sprostiti mesta, kjer skuša otrok odkriti ključ za svojo željo. Dober primer za to je A. S. Neill (1960), ki je v odnosu do svojih gojencev na videz radikalno vzdržen, na njihove zahteve, naj jim pove, kaj naj delajo, se namreč ne odziva, kot pravi Millotova (1985), igra mrtveca. A kljub temu to ni konec zgodbe. Otroci namreč v njegovi zdržnosti prepoznajo zahtevo, da jih on, njihov priljubljeni vzgojitelj Neill, želi videti samostojne, avtonomne in svobodne. Kljub vsemu moramo priznati, da gre pri tem za neko drugo kakovost oz. vzgojni rezultat, pa čeprav je vzgojni princip le na videz drugačen. »Zato, da se otrokova želja ne odtuja zaradi želje staršev ali vzgojiteljev, bi teh, v razmerju do otroka, ne smela razvzemati nobena posebna želja. A tudi če bi bilo to mogoče, bi to onemogočalo sleherno otrokovo psihično strukturo, sleherno izoblikovanje Ideala jaza, otroku pa bi preprečilo dostop do same želje, saj se njegova želja konstituira le, če izhaja iz želje drugega: ni druge želje razen odtujene« (*ibid*, s. 215).

Vzgojiteljeva zahteva je torej nujna in neizbežna. Nadalje pa lahko razmišljamo o tem, na kakšen način se le ta v konkretnem vzgojnem odnosu udejanja. Dejstvo je, da smo vsi ljudje polni pričakovanj in da so ta tudi v vzgojnem procesu pogosto polno prisotna. Stvar pa je v tem, da nam niso vsa na dlani, mnoga so implicitna oz. nezavedna. Zahteva na področju nezavednega pa je po Lacanu pod

vplivom iluzij in utvar. Na tem mestu nastopi problem druge odtujitve želje, ki je v tem, da željo zreducira na zahtevo. Psihoanalitiki seveda vidijo kot rešitev te zanke analizo vzgojitelja, ki mu, po njihovem mnenju, edina lahko pomaga zmanjšati pomen in moč imaginarnega, ki sicer lahko nadvladuje in upravlja vzgojni proces in ga s tem ropa avtentičnosti. Freud je govoril o osebni analizi kot o možni preprečitvi modeliranja otroka po vzgojiteljevih lastnih idealih (ibid, s. 216). A tak vidik, ki se zavzema za reduciranje imaginarnih vsebin pri vzgoji, pravzaprav odpravlja bistvo vzgoje, ki je ravno v določenem nasilju, v otrokovem prilagajanju lastne podobe (s ciljem pridobiti si vzgojiteljevo ljubezen) željam oz. zahtevam, ki jih otrok nezavedno zazna pri vzgojitelju. »Vzgojni proces se v temelju opira na imaginarni odnos, ki je sam vseskozi narcističen in odtujevalen« (ibid). Vzgojo je namreč mogoče razumeti kot odtujevanje bitja od »gole narave« (če si kaj takega sploh lahko zamislimo), njegovo kultiviranje. Druge možnosti ni, saj prav to odtujevanje šele pomeni človeka, in po drugi strani, človekova psihična struktura je ustvarjena na način, da ravno prek odtujevanja prvotni naravi postane človek.

Vse to ne prekine nujno vseh povezav med psihoanalizo in teorijo vzgoje. Menim, da se kot vzgojitelji lahko iz analitičnih razlag marsičesa naučimo. Millotova govori o nasvetih, ki so jih iz zgornjih predpostavk za vzgojo ponavadi formulirali analitiki. Govori o večji resnicoljubnosti do otroka, omejitvi in nadzoru vzgojnih zahtev ter spoštovanju do otroka, ki ga, kot pravi, implicirata že zgornji dve. »Prispevek analize k vzgoji bi bil torej v tem, da odkrije škodljivost vzgoje in hkrati njeno nujnost« (ibid, s. 217). Nihanju med prepovedjo in popustljivostjo pač ne moremo predpisati določenega ritma. Pri tem, moramo priznati, ni pravil. Govorimo lahko le o njenem razmerju in o pomembnosti enega ter škodljivosti drugega ali pa ravno obratno. Millotova skene, da vzgoja potemtakem lahko ostaja utemeljena kot stvar čuta, intuicije.

## 7. Sklep

Lahko razmišljamo in preverjamo vsakokratno vzgojno vsebino ter medsebojno razmerje posameznih virov. Oblika pa je tista, katere ne moremo radikalno spreminjati. Očitno je do neke mere določena z nečim, kar nam je vsem skupno: s človekovo naravo in iz nje izhajajočo potrebo po določeni meri ljubezni pa tudi po določeni meri

nasilja. Saj, kot pravi Freud v *Nelagodju v kulturi* (1929, *ibid*), »načrt stvarjenja (očitno) ni nameraval človeka (zgolj) osrečiti«.

## 8. Literatura

Kodelja, Z. (1995). *Objekt vzgoje*. Ljubljana: Krt.

Kroflič, R. (1999). Evropski koncepti ljubezni. *Sodobna pedagogika*, vol. 50, št. 2., str. 188–207.

Kroflič, R. (1999). *Eros in vzgoja*. V: *Sodobna pedagogika*, št. 1., str. 224–236.

Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Vija.

Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče.

Millot, C. (1983). *Vzgoja (pedagogija in psihoanaliza)*. V: Žižek, S. (ur.). *Gospodstvo, vzgoja, analiza*. Ljubljana: Analecta.

Neill, A. S. (1988). *Slobodna deca Samerhila*. Beograd: Biblioteka 20. vek.

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

1. Prva stran članka naj obsega slovenski naslov dela, angleški naslov (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev/ic in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji/ce zaposleni (oziroma kamor je mogoče avtorju/em pisati).
2. Naslov naj kratko in jedrnat označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ do 50 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovensčini in angleščini; ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke ter pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj sledi ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče tekst prispevka. Tekst naj bo natisnjen na belem pisarniškem papirju formata A4 s širokim dvojnimi razmikom s približno 30 vrsticami na vsaki strani in približno 66 znaki v eni vrstici. Prispevki naj bodo dolgi največ do 20



# Navodila sodelavkam in sodelavcem revije

## Socialna pedagogika

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

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

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev/ic in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji/ce zaposlen (oziroma kamor je mogoče avtorju/em pisati).
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ do 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jedrnat povzetek članka v slovenščini in angleščini, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke ter pomembne sklepe.
4. Izvlečkoma naj slede ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče tekst prispevka. Tekst naj bo natisnjen na belem pisarniškem papirju formata A4 s širokim dvojnim razmikom s približno 30 vrsticami na vsaki strani in približno 65 znaki v eni vrstici. Prispevki naj bodo dolgi največ do 20

strani (oz. do 35.000 znakov). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.

6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začetnicami) in krepko (**bold**). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: uvod, namen dela, metode, izsledke in zaključke.
7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še kaj dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tebele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so dodana pojasnila za razumevanje tako, da bo razumljena brez branja ostalega teksta. V legendi je potrebno pojasniti, od kod so podatki, enote mer in pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali podatka ni. Če so podatki v %, mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj predstavlja 100%).
8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si slede v tekstu. V tekstu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih zadevah naj bo označeno, kaj je spodaj in kaj zgoraj, poleg tega pa tudi naslov članka, kamor sodi. Velikost prikazov naj bo vsaj tolikšna, kot bo objavljena. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu naznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
9. Avtorjem/icam priporočamo, da posebno označevanje teksta s poševno (*italic*) ali krepko (**bold**) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobesednih izjav raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov, itd.
10. Od leta 1999 dalje v reviji Socialna pedagogika upoštevamo APA stil (za podrobnosti glej čim kasnejšo izdajo priročnika: Publication manual of the American Psychological Association).

- APA, Washington.) pri citiranju, označevanju referenc in pripravi spiska literature. Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev/ic oziroma urednikov/ic (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni), urejena pa naj bo tako:
- primer za knjigo:  
Miller, A. (1992). Drama je biti otrok. Ljubljana: Tangram.
  - primer za sestavek v zborniku ali knjigi:  
Diez-Ripolles, J.L. (1995). Politika do drog v zahodni Evropi. V: Taradash, M. (ur.), Cena prohibicije drog. Ljubljana: Taxus.
  - primer za članek v reviji:  
Meško, G. (1998). Strategije preprečevanja kriminalitete v zahodnem svetu. Socialna pedagogika, 2 (4), 57-56.
  - primer za zbornik:  
Gottesman, M. (ur.). (1991). Residential child care: An international reader. Exeter: Whiting & Birch in association with FICE.
11. Vključevanje reference v tekst naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobesedno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. »to je dobeseden navedek«), v oklepaju pa napisan priimek avtorja/ev, letnica izdaje citiranega dela ter stran citata, npr. (Miller, 1992, s. 45). Če pa gre za vsebinsko povzemanje oz. splošnejše navajanje, v oznaki navedbe izpustimo stran, npr. (Miller, 1992). Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.
  12. Avtorji/ice naj oddajo svoje prispevke stiskane na papirju ter shranjene na računalniški disketi. Tekst na disketi je lahko napisan s katerimkoli izmed bolj razširjenih urejevalnikov besedil. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah in ne vključene v datoteke s tekstom.
  13. Avtorji/ice se s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo obvežejo, da rokopis še ni bil objavljen na drugem mestu, ter izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji *Socialna pedagogika*.
  14. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji, domačim ali tujim recenzentom. Recenzente neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški



- odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa ne dajemo v recenzije.
15. Rokopisov in disket uredništvo ne vrača. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji/ice obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem/icam predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje/ice.
16. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji/ice pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
17. Vsakemu avtorju/ici objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov:

Uredništvo revije Socialna pedagogika,

Združenje za socialno pedagogiko,

Kardeljeva pl. 16,

1000 Ljubljana

ali na E-mail [bojan.dekleva@guest.arnes.si](mailto:bojan.dekleva@guest.arnes.si)



- odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa ne dajemo v recenzije.
- 15. Rokopisov in disket uredništvo ne vrača. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji/ice obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem/icam predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje/ice.
- 16. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji/ice pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
- 17. Vsakemu avtorju/ici objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov:  
 Uredništvo revije Socialna pedagogika,  
 društvo za socialno pedagogiko,  
 Kardeljeva pl. 16,  
 1000 Ljubljana  
 ali na E-mail [bojan.dekleva@guest.arnes.si](mailto:bojan.dekleva@guest.arnes.si)



# Kazalo/Contents

## Izvirni znanstveni članki

## Theoretical/research articles

*Ivan Škoflek*

*Ivan Škoflek*

Prosocijalno in agresivno vedenje  
učencev v šoli

1

Prosocial and aggressive behaviour  
of pupils in school

*Jana Rapuš Pavel*

*Jana Rapuš Pavel*

Vpliv strokovnjaka na potek razgovora  
z otroki in mladostniki

25

The role of a professional in setting  
up an interview with children and  
youth

*Bojan Dekleva*

*Bojan Dekleva*

Socialne reprezentacije odklonskosti  
med študentkami socialne pedagogike

39

Social representations of deviance of  
students of social pedagogy

## Pregledna znanstvena članka

## Theoretical/comparative articles

*Vasja Smole – Dubrovnik*

*Vasja Smole – Dubrovnik*

Vzgoja med naravo in kulturo

75

Education between nature and  
culture

*Špela Razpotnik*

*Špela Razpotnik*

Vzgoja in ljubezen

86

Education and love

*Navodila avtorjem*

103

Instructions to authors