

# Šolarji kot "nadzorovalci"

JANEZ PEČAR\*

*To the victors go the spoils  
Zmagovalci dobe plen*

## POVZETEK

Šolarji imajo v trihotomnih razmerjih: "družina - šola - učenci v šoli" pomembno vlogo tudi za kontrološko obravnavanje. Zato jih velja vedno upoštevati pri oblikovanju človekove osebnosti, saj se med seboj nenehno opazujejo, vrednotijo, ocenjujejo, tipizirajo in stigmatizirajo, pa tudi posnemajo, sprejemajo ali odklanjajo in nenazadnje tudi kaznujejo. Ker šola nadzoruje tako učenje kot vedenje se učenci pogosto obema tudi upirajo s svojimi protivedenjskimi oblikami. To pa je spet razlog za različno diferenciranje, hierarhiziranje, polariziranje po eni plati in možnost za nastajanje konfliktnosti med njimi, po drugi. V oboje pa se vmešava tudi šolska oblast s svojimi nadzorovalnimi posegi.

Nerazumevanje učencev med seboj ima za posledico tudi trpinčenje, prizadevanje bolečin, razne krutosti in razkazovanje moči nad šibkejšimi bodisi s pomočjo klik bodisi posamično. Zato imajo šolske neformalne skupine veliko moč, kajti učenci med seboj obvladujejo več življenja kot šola - institucionalno, ki ta razmerja ureja po svojih interesih. Upiranje šolskim normam pogosto vodi v šolsko deviantnost različnih vrst, ki ima tako vedenjsko kot učno neprijetne posledice. Zato "šolanje" ne ustvarja le dvojne "kontrolizacije" (od šole in od učencev), marveč tudi svojo odklonskost, ki izhaja tako iz vedenja kot iz "dela" v šoli. Vedno pa so najbolj problematični tisti, ki imajo težave z obojim.

## ABSTRACT

### PUPILS AS "SUPERVISORS"

*Pupils have an important role in the trichotomic relationship "family - school - pupils in school" also from the aspect of supervising. That is why pupils are always worth considering when forming man's personality, as they are constantly observing, estimating, typifying and stigmatizing themselves, and they imitate, accept or reject and, last but not least, also punish each other. Because the school supervises learning and behavior, the pupils frequently oppose both with their anti-behavioristic forms. And this is another reason for a different differentiation, hierarchizing, polarization on one side, and the possibility for creating conflicts between them,*

---

\* Janez Pečar, dipl. pravnik, doktor znanosti, redni profesor za kriminologijo, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti Univerze v Ljubljani, Trg osvoboditve 11, 61000 Ljubljana

*on the other. The school administration with its supervisory mechanisms also interferes into both.*

*The mutual misunderstanding of pupils has, as a consequence, torture, infliction of pain, various brutalities and the vaunting of strength over the weaker, with the assistance of a clique or individually. That is why these informal school groups have great power, as the pupils among each other master more life than the school does institutionally, tailoring these relations to its own interests. Opposition to school norms frequently leads into school deviancies of various kinds, which have an unpleasant consequence for both behavior and learning. That is why "schooling" does not create only a dual "supervision" (of the school and the pupils), but also deviations in the pupils, which spring both from the behavior as also the "work" in school. But the most problematic are those who have difficulties with both.*

"Šolanje" je verjetno dosti bolj "kontrološko" vprašanje kot katerikoli drugo, kajti med šolanjem, na vseh stopnjah, so "učenci" večkratno in nenehno nadzorovani. Po eni strani gre za nadzorovanje učenja in vedenja, kar opravljajo učitelji (oziroma šolniki na katerikoli stopnji), po drugi strani pa se prav tako nadzorujejo tudi učenci med seboj, na svoj način in s sredstvi, ki jih imajo sami na voljo. Vse oblike so lahko bodisi uspešne bodisi defektne, socializacijskozaščitne ali kriminogene. Prav iz teh razlogov kriminologija ne izpušča "šolanja" izpred oči in mu daje večji poudarek na institucionalni ravni kot na oni drugi, ko potekajo med učenci določeni procesi, tako socializacije kot kontrolizacije.

V tem pisanju poudarjamo tisti del šolske *socializacije oz. kontrolizacije, ki izhaja od učencev*, ne glede na njihovo starost, čeravno so seveda najbolj zanimivi tisti, ki so na začetku svoje učne kariere. Toda glede na kontrološki namen razpravljanja je v *ospreddju pozornosti vedenje* in ne učenje, kajti učenci navadno dosti bolj vplivajo na medsebojno vedenje kot na učenje, čeprav tudi slednjega ne gre zanemarjati. In če je nadzorovanje pri učenju dokaj manifestno, je pri vedenju bolj prikrito, prvinsko, čustveno obaravano ali celo konfliktno in nasilniško. Kontrola vedenja med enakimi zato lahko ustvarja posamezniku prenekatero boleče situacije, kajti vedenje mladih, približno enako odvisnih in neizoblikovanih, lahko ustvarja daljnosežne posledice, še posebno, če se odvija brez vednosti odraslih. Zato danes ne ugotavljajo zaman povsod po svetu *naraščanje krutosti, nasilništva, destruktivnosti in vandalizma*, zlasti v osnovni šoli.

S "šolanjem" dobivajo učenci v trihotomnih razmerjih družina - šola - sošolci pomembno vlogo. Nenazadnje tudi v kontrolnem smislu. Večina vedenjskih znanosti pa danes poudarja v tem sklopu predvsem negativne vplive in se ukvarja s kriminaliteto in deviantnostjo, izostajanjem iz šole in beganjem iz nje, kot z različnimi oblikami vandalizma, uživanjem drog, tja do povezanosti slabega učnega uspeha z najrazličnejšimi vedenjskimi težavami. Prav zato so sošolci tretji faktor za mlade ljudi, ki ga v interakcijah ne gre zanemarjati. Te gotovo potekajo največkrat neusklajeno, kolikor niso vodene s kakšnimi posebej pripravljenimi programi. Toda tega pri nas ni, v tujini pa pretežno le tedaj, ko gre za reševanje kakšnega posebnega problema, kot je npr. preprečevanje uživanja mamil, obvladovanje šolskega vandalizma, destruktivnosti itd.

Zato se velja toliko bolj ukvarjati s šolskimi skupinami in jih obravnavati po tem, kako vplivajo na medsebojno ravnanje, koliko posameznika socializirajo s subkulturami, zakaj in koliko je to odpor zoper šolo, kako "drugačnost" deluje na "enake med seboj", kakšne so ekskomunikacije v tem smislu, kako potekajo procesi šolske stigmatizacije, koliko učni

uspehi vplivajo na vedenjske modeli itd. To seveda lahko v marsičem tudi pomeni, da del kontrolizacije od šolskih oblasti in staršev vendarle izvajajo tudi sošolci, ki imajo svoja merila vrednotenja in zato čestokrat tudi posameznikovo ali skupinsko ravnanje sankcionirajo.

Čeprav je za posameznikov položaj v šoli zelo pomembno njegovo razmerje z učiteljem, ni nič manj usodno njegovo razmerje z drugimi - enakimi, s katerimi živi več in dosti dlje kot s šolskimi nadzorovalci. Kajti tudi med njimi ima svoj "prostor pod soncem" in zanj se mora prav tako boriti, kot za tistega, ki izhaja iz učnega uspeha. Čestokrat pa je oboje tesno povezano in pomembno tudi za njegovo počutje v šoli ter za vzdušje v skupini (ali skupinicah), v kateri je. Od tod tako pozitivni kot negativni model<sup>1</sup> vključevanja v šolsko življenje, iz česar lahko nastaja deviantnost ali se vzdržuje šolski konformizem. Zato "sošolcev" nikoli ne gre prezreti pri oblikovanju posameznikove osebnosti niti vedenjskosti, kajti prav tako pomeni določeno stopnjo kontrolizacije, kot ostali dve v trihotomiji družina - šola - sošolci.

## 1. TIP "ŠOLARJEV"

V šoli, kjer se v posamezni (širši ali ožji) skupini združujejo mladi ljudje zaradi prav določenih namenov, ugotavljajo najrazličnejše možnosti razločevanja. Vendar to razločevanje gotovo le v omejenem obsegu odraža tisto različnost, ki jo morebiti čutimo tudi v družbeni skupnosti. Hkrati pa kaže še svoje posebnosti, ki so toliko bolj tipične, kolikor več imamo opravka z mladimi ljudmi in z neoblikovanimi osebnostmi.

Socialno, na različnih družbenih statusih učencev utemeljeno razločevanje gotovo prihaja v določenem obsegu v poštev pri tipologiziranju mladih ljudi, kar vpliva tudi na druge okoliščine. Tisti, ki imajo doma dober materialni položaj, boljše kulturno ozadje, možnost za več od tistega, kar omogočajo družine spodnjih slojev ali celo obrobnih, da ne omenjamo še intelektualne, izobrazbene in druge posebnosti, imajo gotovo določene prednosti pred tistimi, ki tega nimajo. Kajti neredko se socialni položaj staršev ustrezno odraža tudi na položaj otrok v šoli. Če že učenci med seboj na to niso pozorni, je učiteljem težko prezreti učenčev izvor, ki v določeni meri spreminja nadzorovalčev (učiteljev) pogled na nadziranca. Vendar raziskav o tej problematiki ni, zato je to domneva, ki jo velja pogledati od bližje. Kajti če je ugotovljeno, da imajo učenci s slabim vedenjem vedno tudi težave z učenjem in da so slabi učenci navadno tudi vedenjsko problematični, potem bi najbrž morali genezo za oboje, vsaj v določenem smislu, iskati tudi v okolju, iz katerega mlad posameznik izhaja. Gotovo se vsaj v določenem smislu učenec po nečem psihološko identificira z domačimi, bodisi glede uspešnosti bodisi glede pomanjkljivosti.

Seveda pa je za šolarja najbolj ključno tisto, kar se v šoli dogaja in predvsem kar šola sama s seboj prinaša tako v odnosih učenec - učitelj, kot v razmerjih učenci med seboj. Gotovo se vsi nenehno opazujejo, vrednotijo, ocenjujejo in se tem v zvezi tudi tipizirajo in stigmatizirajo. Zato je šola prva družbena inštitucija za vsakega posameznika, v kateri ga

1 - Rutter, et al., str. 189.

začno uvrščati, razporejati, mu kaj pripisovati in zato tudi tem spoznanjem primerno obravnavati, ne nazadnje kot dobrega ali slabega, lenega ali pridnega, tja do neumnega ali pametnega.

Šola je potemtakem pomemben *seleksijski mehanizem*, ki na podlagi učenja in vedenja začenja tipizirati zlasti učence, čeprav se tudi učitelji ne morejo temu izogniti. Tudi njih zadevajo najrazličnejši tovrstni procesi in označevanje tako po njihovih telesnih posebnostih, kot po vedenjskih. Toda *učence vedno tipizirajo oboji, učitelji in sošolci*. To pa je pogosto treba upoštevati in se po tem ravnati, kajti tipiziranje deluje na medsebojno povezovanje, ustvarja različnost in dobro ali slabo popularnost. Izjemni se v tem procesu poudarjeno odklanjajo bodisi navzgor bodisi navzdol, zaradi česar so pridni še bolj pridni in slabi še slabši, tako učno kot vedenjsko. Čeprav učiteljev vpliv na tipiziranje ni majhen, ga vendarle najbolj reproducirajo učenci kot medseboj enaki, in ta sloves odhaja izven šole in se v njej in poleg nje vzdržuje marsikdaj tudi potem, ko je posameznik že zdavnaj končal šolanje. Tu nam gre predvsem za vedenjsko in ne učno, telesno, biološko ali kako drugo razlikovanje, čeprav tudi ta razlikovanja lahko delujejo na posameznikovo vedenje, kolikor ne zaradi lastnosti njega samega, pa zaradi drugih, ki drugače gledajo nanj. S tem v zvezi omenjajo v literaturi predvsem deviantne oz. sploh vedenjsko problematične<sup>2</sup>, vedenjsko neprimerne oz. učence s težavami in motnjami v vedenju, otroke s kombiniranimi motnjami, posameznike s frustracijskimi vedenjem<sup>3</sup>, nesocializirane, agresivne in destruktivne, pa abnormne in sploh takšne, ki potrebujejo diferencirano obravnavanje, itd.

Šolska "kontrolizacija" je potemtakem *začetek človeškega "panopticisma"* in razvrščanja, čestokrat z laičnimi začetki, ki potem in kasneje peljejo k strokovnemu, vedenjskemu spregledovanju in prozornosti. S šolo se tipiziranje ljudi začne, kjer se konča, če sploh se, pa je drugo vprašanje.

## 2. MEDSEBOJNE KOMUNIKACIJE

Ker nam gre tu izključno za šolske nadzirance - učence, so v središču pozornosti predvsem komunikacije med njimi. Čeprav so gotovo, glede na šolo kot določeno kontrolno inštanco, najbrž pomembni tisti vtisi, ki nastajajo in se razvijajo med učenci in učitelji, pa seveda ne gre zanemariti komunikacij med učenci samimi. Te niso na splošno nič manj usodne, ali pa so včasih celo bolj, zlasti takrat, kadar peljejo v *posnemanje nesprejemljivega, ožigosanega in sploh odklonskega vedenja*, zaradi katerih ima učenec lahko težave. Kolikor tako vedenje še sam pospešuje in prenaša na druge, potem takšni stiki pritegujejo različne nadzorstvene dejavnosti bodisi učiteljev bodisi šolskih specialistov za različna vedenjska vprašanja.

Medsebojni stiki učencev so gotovo izključno neformalni in pretežno neritualizirani. Tovrstne socialne interakcije ne potekajo po nekih, vnaprej predvidenih stereotipih,

2 - Glej Bečaj, str. 48-50.

3 - Kobal, v navedbi Ščuka, v Gradivu seminarja..., str. 100.

sprejetih na splošno, čeprav se morebitno odzivanje, komuniciranje, pomoč itd., tudi v šoli (razredu) lahko stereotipizira in včasih celo prenaša z generacije na generacijo.

*Komunikacije* med učenci, za katere so zelo pomembni: igranje vlog, govor, obnašanje, skupinske ali partnerske igre in celo delo, *niso tako znormativizirane, da bi predstavljale interes*, ki ga je treba vsiljevati za vsako ceno in vsakomur. Ta medsebojna pravila so dosti bolj gibčna, prilagojena in prostovoljna, kakor so po drugi strani minljiva in spremenljiva. Toda vsakdo lahko prinaša neko razmejevanje, napotilo, merilo in še kaj za ravnanje s sebi enakim, kar sicer ne izvira iz splošnih vedenjskih običajev, tradicij ali celo lepega vedenja izven šole. Težko je reči, ali ta ohlapnost in arbitrnost zahtevata tolikšno šolarjevo odgovornost, da se čuti, po eni strani, motiviranega za pravilno reagiranje in ima občutek krivde, po drugi, kadar se upira in ne spoštuje "pravil" skupin, v katere se vključuje. Morebiti je prav *večskupinskost* ali stiki zdaj s to zdaj z ono skupino ali z več različnimi posamezniki *nekakšno varstvo*, da ne prihaja do takšnega prevladovanja prav določenih standardov vedenja, ki bi obvezovali k spoštovanju. Ker pa je hkrati kot mlad človek v šoli bodisi omejevan bodisi voden še od družine, se posamezni vplivi lahko tudi nevtralizirajo. Motivacije, za kako odklonskost pa se tako sploh lahko odpravijo, ne glede na to, ali omejitve izhajajo iz veljavnega prava ali morale.

Mladi ljudje v skupini in med seboj torej niso dosti drugačni od odraslih, le da pravic iz prava ne poznajo in svoja hotenja vsiljujejo po svojih sposobnostih in močeh, kolikor jim to priznavajo drugi in kolikor je seveda "vrednostni sistem", ki ga kdorkoli želi vpeljati, sprejemljiv za druge.

Od tod seveda različne komunikacije, različna vzdušja v skupini (skupnosti v razredu), radovednost, soodgovornost za ravnanja, odzivnost in pripadnost, tja do nesprejemanja, sovražnosti in agresije. Skupina oz. razred, kot pravi Pettillon<sup>4</sup>, pa nudi učencem različne možnosti, omogoča različna razmerja, ponuja modele vedenja in manipulacije, prinaša izkušnje, ponuja doživljanje in tekmovanje, odpravlja (ali ustvarja - opomba pisca) osebne težave, oblikuje "šolski protisistem" itd. Glede na to, da v vsaki skupini nastajajo neke norme, se *mlad človek v šoli* prvič srečuje s položajem, da je v *regulaciji vedenja med enakimi*, bolj kot je bil v družini, iz katere izhaja, in se lažje upira simbolnemu nasilju obeh (šole in družine). Prav iz teh razlogov pa so medsebojne komunikacije izhodišča za proučevanje nesformalizirane kontrolizacije.

### 3. SKUPINSKO (RAZREDNO) VZDUŠJE

Posamezne tuje raziskave kažejo, da je učinkovito razredno vzdušje v normalnem šolanju takšno, da ustvarja razmere za medsebojno pomoč, spodbuja posameznika k večanju učne zmogljivosti, gradi odgovornost ter neodvisnost učencev ter spodbuja zanimanje učencev za opravljanje šolskih dejavnosti<sup>5</sup>. Seveda prihajajo te zahteve oz. pričakovanja predvsem od šole, to je učiteljev. Zato šolskega vodstva pri oblikovanju in

4 - Pettillon, v navedbi Skaler V., v *Drugačnost otrok v šoli*, str. 283.

5 - Roeders, v *School psychology in social context*, str. 131.

vzdrževanju skupinskega - razrednega vzdušja ni mogoče ločevati od vsega tistega, kar nastaja med samimi učenci - nadziranci. *Šolsko nadzorstvo* ima nedvomno pomemben vpliv na vedenje učencev, saj je kontrolizacija, ki jo izvaja v kateremkoli šolanju, *v bistvu okvir, v katerem se sme ne le kaj, marveč tudi kako dogajati*. In čeprav to združevalno šolsko nadzorstvo, vzpostavljeno od zgoraj in nad, in ne med učenci, ni takšne narave, da bi ves čas bdelo nad nadziranci, je njegov vpliv vendarle dovolj očitno, da marsikaj nevtralizira, prepreči, obvladuje ali usmerja različne vedenjske tokove, pojave in nenazadnje tudi izgrede ter nanje vpliva. Zato vloge tega nadziranja ne gre zanemariti. Ali bolje rečeno, na skupinsko razredno vzdušje v šolanju gotovo *najbolj delujejo šolska pravila z zagnanostjo njihovih uresničevalcev - to je šolskih nadzorovalcev*. V središču naše pozornosti pa so predvsem tiste sestavine šolskega, skupinskorazrednega vzdušja, ki se kakorkoli lahko ustvarjajo pri nadzirancih v medsebojnih odnosih in kolikortoliko ločeno od šolskih nadzorovalcev.

To drugo plat, ki jo v zaporih imenujejo "prizonacija", in šolanje v marsičem primerjajo s prestajanjem prostostnih kazni ali z zaporom, pa v marsičem predstavlja nekaj šolanju nasprotujočega in, glede na vlogo šole kot legitimno inštitucijo, nekaj subkulturnega in kontrakulturnega. *Kajti učenci se v marsičem zoperstavljajo, upirajo, odtegujejo in morda celo sovražijo tisto, kar jim "vsiljujejo" šolski nadzorovalci* (ne šolski nadzorniki v upravnoadministrativnem pogledu preverjanja dela šolnikov), zato se pri učencih (katerihkoli, tja do univerzitetnega študija) pojavljajo nesprejemanje zahtev in pričakovanj "šolanja". Mednje sodijo: nesodelovanje, nepovezanost, neprizadevanje, različnost oz. drugačnost, individualnost, apatija, različne moralne vrednote, različne stopnje šolske socializacije, klikarstvo, neenake kulturne stopnje, različni sociometrični položaji učencev, defektna motiviranost itd.

V razredni skupini je toliko posebnosti, kolikor je učencev. Vsakdo ima, kljub neizoblikovanosti, svoje zahteve, pričakovanja, zmogljivosti in vse drugo, iz česar *šola skuša* po svojem modelu in sposobnostih nadzorovalcev *izoblikovati neko povprečje*, od katerega se nato eni odklanjajo navzdol drugi pa navzgor. Iz tega vedenjskougnega kalupa, ki pogosto zaradi nedoseljivosti to sploh ni, se rojevajo tudi položaji posameznih nadzirancev, čestokrat tudi majhnih skupin ali dvojic, zaradi združevanja, dojemanja, pomoči, razumevanja stisk in pritiskov, ki nastajajo bodisi od nadzorstva od zgoraj bodisi od zahtev in pričakovanj od strani, v tem šolskem preživetju. *Kajti učenci med seboj tudi tekmujejo zaradi moči, ugleda, veljave, oblasti prijateljstva, sovražstva* in si pridobivajo položaj bodisi z nasiljem in sploh negativnimi bodisi s pozitivnimi prizadevanji in lastnostmi.

Vse pa ima različen ne le kontrolni, marveč tudi interakcijski pomen, drugačen od tistega, ki prihaja od šole. Ta "pravila" iz razmerij med seboj lahko učenci selekcionirajo bolj kot šolske norme, ki jih morajo upoštevati tudi za ceno formalizirane reakcije. Zato so odnosi v skupini dosti bolj spremenljivi in prilagodljivi, kot so mehanizmi za skupinsko socializacijo odpravljeni in zamenljivi, seveda odvisno od porazdelitve moči znotraj skupine, pritiskov, tja do represivnosti in nasilnosti. Vsak pritisk pa rodi protipritisk<sup>6</sup> in od

---

6 - Bečaj, prav tam, str. 64.

to kliko, skupinice in združbe (tudi kriminalne). Zato je življenje v razredu za učence različno in mnogostransko<sup>7</sup>. Je tudi simbolično zasidrano v vedenje, ki ga prinašajo od doma in ga skušajo izražati v šoli, čestokrat odvisno od spola, kajti ugotavljajo, da so dekleta socialno in emocionalno bolj prilagodljiva kot dečki<sup>8</sup>.

#### 4. DEFERENCIACIJA - HIERARHIZACIJA

Za to priložnost, ko nam gre za medsebojno šolsko kontrolizacijo učencev, pretežno opuščamo razmišljanje o diferenciaciji, ki nastaja zaradi učnega uspeha ali neuspeha in ki jo gotovo vzdržujejo šolski nadzorovalci predvsem zaradi tega, zaradi česar šola sploh je. Toda tej diferenciaciji ni mogoče odrekat vplivov na vse tisto, kar nastaja med učenci kot med seboj kolikortoliko enakimi partnerji. Zato bi lahko rekli, da je *diferenciacija učiteljev*, ki nastajajo zaradi smotrov šolskega sistema, predvsem *institucionalna*, medtem ko je ona *druga, ki jo med seboj oblikujejo in "vzdržujejo" učenci*, oz. šolski nadziranci, gotovo in v glavnem *funkcionalna*. Funkcionalna zlasti zato, ker nastaja spontano, intuitivno in zaradi interesov oblikujočih se posameznikov, ki se največkrat svojega navezovanja stikov z drugimi sploh ne zavedajo. Ne zamišljajo si vsch posledic in se pretežno za vse kar delajo, *zavzemajo čustveno* in manj ali pa sploh *ne razumsko*. Kaj takega v zgodnjih letih posameznikovega življenja sploh ni mogoče pričakovati, razen kolikor kdo ne deluje pod posebnim mentorstvom ali kadar gre za izjemne učence.

Komunikacije med učenci, njihovo grupiranje, združevanje, razločevanje in še dosti drugega pa se razvija zaradi osebnih lastnosti, možnosti, vlog, ki jih imajo, sposobnosti, prilagodljivosti, sprejemljivosti, dejavnosti, privlačnosti ali celo odvisno od posameznih dogodkov in priložnosti. V glavnem pa gre bodisi za sprejemanje bodisi za odklanjanje, !ci imata predvsem fizične, mentalne, materialne in socialne temelje. V njih gre iskati *sociometrični položaj vsakega posameznika*, ki včasih niti ni tako nepomemben za šolski uspeh. Kajti priljubljenost ali nepriljubljenost med kolikortoliko enakimi v razredu tako ali drugače prihaja tudi do šolskih nadzorovalcev, ki se še kako ozirajo na to, kako učenci "gledajo" na koga med seboj, kako ga upoštevajo in čislajo.

Znano je, da ima "vsaka skupina kot celota in enota določen kakovostni in količinski kontinuum, na katerem je mogoče indentificirati vsak posamezni primer po različnih razsodilih ali kriterijih<sup>9</sup>. Zato se tudi *učenci med seboj diferencirajo in hierarhizirajo*. Od tega, kakšne vrednote predstavljajo v skupini, je odvisno, na čem se bosta gradila tako razločevanje v skupini, kot razvrščanje po nekih kriterijih, ki so zlasti v šoli marsikje subkultumi, negativni, nesprejemljivi, če že ne vprašljivi in dvomljivi. Učenci se torej med seboj razločujejo tako po biofizioloških, psihosocialnih kot osebnostnih značilnostih, in se po istovrstnih lastnostih lahko spet združujejo in uravnavajo. Nenazadnje tudi zaradi neprimernega vedenja, vključno z deviantnostjo. Čeprav so med njimi lahko razlike v

7 - McLoren, str. 126.

8 - Ferbežar, v *Drugačnost otrok v šoli*, str. 126.

9 - Pediček, v *Drugačnost otrok v šoli*, str. 70.

intelektualnosti, pa ta okoliščina marsikdaj sploh ni ključna, kadar gre za vedenje, njegovo ocenjevanje in zblíževanje s tistimi, ki druge kakorkoli z obnašanjem motivirajo. Zlasti *tisti, ki imajo na kakšnem področju občutke manjvrednosti, se radi prilagajajo drugim* in jih posnemajo.

Tisti pa, ki so "posnemani", so gotovo več od drugih. In kdor posnema, se vzoruje. Kdor je več, je višji v skupini in prevzema posebne vloge, odvisno od njegovih lastnosti, ki so drugim všeč. Tako se skupina razvija, *polarizira, diferencira in hierarhira. Kdor pa je več od drugih, ki mu sledijo, pa prevzema poleg drugega tudi kontrolne vloge* (koliko gre za pozitivne in negativne, nam tu ni pomembno), ki vsebujejo sestavine ugotavljanja, spoznavanja, ocenjevanja, vrednotenja itd., tja do sankcioniziranja vedenja v skupini, nenazadnje tudi z nasiljem. Tudi zato v šolskih skupinah danes po svetu ni tako malo nasilja. Nasilen pa je lahko, kdor ima moč, bodisi fizično bodisi psihično. Obe sta odvisni od položaja v skupini oz. od lastnosti posameznika, ki vzbuja in priteguje pozornost tako, da so nekateri več od drugih.

Zato je šola dvojni mehanizem socialne diferenciacije ali diskriminacije. Po eni plati izhajata diferenciacija in diskriminacija od učiteljev (oz. od šole), po drugi pa od učencev. Oboje je spet lahko posledica učenja ali rezultat vedenja. In prav iz obeh razlogov je šola kot celota, institucionalno in funkcionalno izredno pomemben medsebojni mehanizem, morebiti bolj kot katerikoli drugi.

## 5. KONFLIKT IN "TRPINČENJE" MED ŠOLARJI (KULTURA BOLEČINE)

Kot med odraslimi in oblikovanimi osebnostmi nastajajo najrazličnejša nasprotja in nerazumevanja, tako se tudi med mladimi oblikujejo konflikti, ki jih seveda rešujejo kot vedo in znajo. Dosti spopadov in nesporazumov se nedvomno rešuje s šolskim razsojanjem, to je s sodelovanjem in s pomočjo šolskih nadzorovalcev, kolikor zanje vedo, še več pa jih morajo nadziranci urediti sami med seboj, tako posamezno kot skupinsko, manj na miren način in bolj z agresivnostjo. Z agresivnostjo tem bolj, kolikor bolj se močnejši zavedajo svojih zmogljivosti obvladovanja drugih in posegajo v njihova razmerja z drugimi.

Zato danes ugotavljajo med otroki *dosti "maltretiranja"*, konfliktov med sebi enakimi, bodisi posamezno bodisi skupinsko. Pozornost pritegujejo zlasti skupinski konflikti, v šoli ali tudi v lokalnih skupnostih. *Skupinskost je nasploh zelo pogosta možnost za doseganje določenih ciljev*, ne le kriminalnih, ampak tudi sicer. Otroci in mladi se tako v šoli kot drugje zelo radi združujejo in skupinsko premagujejo strah pred individualno odgovornostjo in osamljenostjo, kadar se lotevajo podvigov, ki odraslim ne bi bili všeč. Zato v šoli ni nič drugače. V njej različno, skupinsko in čestokrat subkulturno manifestirajo svoje vedenje, in to prihaja do izraza pogosto, ker morajo že zaradi šolskega učnega procesa biti določen čas skupaj in skupaj urejati prenekatera vprašanja. Konflikti med njimi pa lahko nastajajo zaradi šolanja, še bolj pa zaradi nerazumevanja, ki s šolo nima nič skupnega.

Če "peer conflicts" (kot izraz, ki ga naletimo v severnoameriški sociologiji) prenesemo, ne glede na njegovo etnološko problematiko, v kontrolološko razmišljanje o vlogi šolskih nadziranecv, potem moramo reči, da se tudi *med seboj enaki nenehno*



*vrednotijo po lastnih merilih in "neustrezno vedenje" inkriminirajo pa tudi sankcionirajo.* Opredeljujejo ga tako kot kjerkoli drugje, to je bodisi pozitivno bodisi negativno, seveda odvisno od meril. Toda negativnega, to je nekakšnega kaznovalnega sankcioniranja je gotovo več kot nagrajevalnega. In če ne drugače, je to tudi dosti bolj vidno, očitno in sploh manifestno. Kajti povezano je s *prizadevanjem bolečin, z ustvarjanjem stisk in težav, najrazličnejših napetosti, često pripravljenih z otroško krutostjo in brezobzornostjo, ki ne vidi posledic, marveč le namen.* Zato se "kultura bolečine" v šoli pri nadzirancih gotovo reproducira iz ustvarjanja bolečine v družinah, od koder učenci izhajajo. Kaznovanje v družini je vedno izmišljanje in povzročanje bolečin bližnjim in gotovo otroci to "kulturo" od doma prenašajo v šolo z vso svojo domiselnostjo in ustvarjalnostjo. Zato danes šolski kriminologi toliko bolj opozarjajo na *razna mučenja, telesne poškodbe, destruktivnost in agresivnost.* Ti pojavi nimajo torej svoje geneze v šoli, ampak nastaja podlaga zanje že prej doma, v družini. V šoli naletijo le na ustrezno vzdušje in možnost za njihovo uresničevanje, zlasti nad tistimi, ki so šibkejši, kolikor gre seveda za posamično nasilje. Dosti bolj zamotani so pojavi in procesi, ki izhajajo iz skupin in gre za kolektivno agresijo, za boje med skupinami, za uveljavljanje kakih "pravic" močnejših, za ugled in tekmovalnost, za merjenje telesnih in duševnih moči itd. Toda karkoli se dogaja, tako ali drugače izhaja iz "potreb" prilagajati nekaj nečemu, groziti, zastraševati, se maščevati. Ker navadno ni dogovorov, kako kaj reševati, se prav v šoli srečujemo z *najelementarnejšimi oblikami uveljavljanja močnih nad šibkimi, s "posesivnostjo enega tipa nad drugim"*<sup>10</sup>, z razkazovanjem moči posameznikov nad drugimi in diferenciacijo izražanja kakih sposobnosti nad manj zmogljivimi.

Ta dominacija, čeprav se čestokrat kaže navzven kot preprosto pretepanje in nasilnost, ni brez smisla za "normaliziranje", le da sta njihova predznaka pogosto različna, toda gotovo dostikrat prikrita in skrita šolskim oblastem, ki žele o njih odločati, če zanje zvedo. Že od Freuda pa je znajo, da je agresija del človeških razmerij in dogajanja med učenci v šoli so vedno odsev odnosov v družini in družbi.<sup>11</sup>

## 6. KLIKARSTVO IN ZDRUŽBE (GANGI)

Kriminologija se že nekaj časa z veliko pozornostjo ukvarja s klikami, združbami, gangi in njihovimi vplivi na zapuščenje šole, beganje od doma, potepuštvu, neredno obiskovanje šole, vandalizem, šolsko nasilje, uživanje drog, alkohola in kajenja in sploh na kršitve šolske discipline. Kajti v šoli se pogosto dogaja, da se učenci raje psihološko identificirajo s posameznimi skupinami, kot da bi se vključevali v formalne človeške organizacije, ali da bi te organizacije obiskovali.<sup>12</sup> To nedvomno pomeni, da imajo tudi *neformalne skupine veliko moč in vpliv, ki se kot nasprotja legitimnega vpliva šole (vzgoja in izobraževanje), kaže v odporu zoper tisto, kar naj šola nudi mlademu človeku v*

10 - Delamont, str. 96.

11 - Stojanović, str. 105-109.

12 - Delamont, Rutter, et al., str. 194.

pozitivnem smislu. Lahko pa je seveda njena druga, negativna plat, ki zlorablja v šoli vse tisto, kar se v njej negativno odraža na kliente. Ti se v svoji nemoči realnega vrednotenja vsega, kar jih obdaja, impulzivno in torej predvsem čustveno odločajo za tisto, kar šola sploh ni.

*Šolsko vzdušje* potemtakem *ne ustvarjajo samo šolniki*, pa če se še tako trudijo. *Šola je pod nenehnimi vplivi okolja, staršev in učencev*. Zato včasih v šoli popolnoma nenadejano prihaja do izgrediv, porojenih v ustreznem vzdušju, v katerem narekujejo ravni komunikacije prej slabi kot dobri učenci, ki jih je navadno manj in so morebiti še takšni, da drugim ne dajejo dovolj razlogov za posnemanje dobrega, želenega in pričakovanega. In kolikor pri tem upoštevamo Sutherlandovo teorijo o "diferencialni asociaciji" in kasnejše pojasnjevalce te teorije, je mogoče, da bodo *učenci*, ki se družijo z delinkventi, kasneje tudi sami postali deviantni. Kajti sodelovanje v združbi, kliku, gangu itd. zmanjšuje posameznikove občutke strahu, krivde in odgovornosti, kolikor se vpleta v deviantnost. V tem pa gre tudi iskati razloge, da se mladi ljudje neradi docela sami vključujejo v kriminaliteto in raje iščejo sodelovanja na skupinski ravni, ki je tudi bolj privlačna, organizirana in vodena. Za ta vprašanja pa se je spet mogoče zatekati k teoriji simboličnega interakcionizma, po katerem tudi v šolskem razredu nenehno potekajo različne oblike pogovarjanja, dogovarjanja in pregovarjanja<sup>13</sup>. Gotovo je, da se v šoli marsikaj ne more zgoditi mimo šolnikov kot nadzorovalcev, toda po drugi strani je normalno, da *šola ne obvladuje celotnega življenjskega področja*, čeprav morebiti še tako dominira nad učenci. Posameznik je vedenjsko, dosti bolj kot učno, prepuščen manipulacijam učencev in to njihovo početje se dostikrat kot "kontrakultura" zoperstavlja šolski kulturi. Ali bolje rečeno, *šolskim normam oz. pravilom, se učenci, pod vplivi "sebi enakih", upirajo s svojimi navadami, običaji, tradicijami*, in (ali) nasprotujejo nečemu, s čimer se ne strinjajo, ali zapolnjujejo tista vedenjska področja, ki jih šola disciplinsko sploh ne ureja ali vsaj ne dovolj, kolikor pri tem ne gre za kaj čisto novega. Kajti mladi so vedno zelo inovativni ne le v vedenju, ampak tudi v oblačenju (nošenju okraskov, emblemov itd.).

Morebiti je prav zaradi dvojnega šolskega življenjskega področja (kolikor ločujemo vedenje od učenja - oboje pa je podvrženo nadzoru) toliko šolske "dezorganizacije, različnosti, formalnosti, trenja, klikarstva in neklonjenosti"<sup>14</sup> ne le med nadzorovalci in nadziranimi (šolniki in učenci), ampak tudi med učenci. S tem pa prihaja tudi do najrazličnejših oblik zaznamovanja in procesov etikiranja ter označevanja z obeh strani.

Ker imajo učenci gotovo vedno tudi svoje in največkrat različne interese, ki zastopajo različne skupine, klike, družbe in ne nazadnje tudi "kriminalne gange", nujno prihaja do konfliktnosti. To pri nas še ni tako pereče kot na zahodu, kjer so šolski konflikti resen problem, iz katerih izhaja ne le moralna in učnovzgojna, ampak zlasti občutna materialna škoda, zaradi najrazličnejših oblik destruktivnosti in agresije, tako nad ljudmi, kot nad stvarmi. Tako vedenja obstajajo tudi zaradi frustracij, obdržanja in pridobivanja slovesa, maščevalnosti ali včasih docela nerazumljivih razlogov, kolikor ne celo zaradi posameznih vlog, ki jih kdo sprejema, če ne kar zaradi "delinkventovega samokoncepta ali kariere"<sup>15</sup>.

---

13 - Delamont, str. 29

14 - Fraser, str. 141.

15 - Philips/Kelly, str. 198.

Zato imata šolsko nasilje in razbijaštvo gotovo svojo genezo tudi v šolskih razmerah in nista le model vedenja izven šolskega okolja.

## 7. DISCIPLINSKA MOČ "ENAKIH"

Verjetno ni nikjer mogoče tako ustrezno upoštevati izhodišče teorije simboličnega interakcionizma kot prav v šolskem razredu ali v katerikoli šolski skupini, kjer potekajo nenehni procesi zблиževanja in oddaljevanja, kolikortoliko med seboj enakimi (gledano od zgoraj), ki so prisiljeni vsaj določen del dneva preživeti drug z drugim. Med njimi potekajo najrazličnejše interakcije, v katerih se določajo razmerja "daj in vzemi"<sup>16</sup> med mnogimi posamezniki, ki bodisi bogatijo bodisi siromašijo kakovost življenja vsakomu posebej in morebiti vsem skupaj ali vsaj določenim manjšim skupinam. Tu se *razvijajo številna razmerja*, ki so lahko vzajemna, nasprotujoča, sprejemljiva in zaželena. Nekateri v njih pridobivajo, nekateri spet izgubljajo. Vsakdo je deležen tistega, kar zasluži, kolikor upoštevamo, da tudi v šoli, med učenci, prihaja do "game we play", kot pravimo. Toda konflikti, do katerih prihaja, se lahko pomirjajo, razmerja redefinirajo in v medsebojnem druženju se posamezniki tudi venomer spreminjajo. Na koncu koncev življenje teče naprej, pogosto tudi ob pomoči, sodelovanju in vmešavanju šolskih nadzorovalcev (šolnikov), ki neredko prevzemajo tudi vloge rabsodnikov, kolikor ne pomirjevalcev ali celo kaznovalcev.

V vsaki skupini se vedno razvija ne le tekmovanje, primerjanje, zgledovanje itd., marveč tudi delitev in razvrščanje vlog po moči, ugledu in oblasti v skupini. Ni skupine, v kateri ne bi potekala hierarhizacija njenih članov in s tem delitev moči, dominacija in možnost manipulacije. Gotovo je to očitno za vse skupine, v katerih se ljudje združujemo zaradi svojih interesov in za skupno in kolikortoliko načrtno doseganje ciljev. Šolarjem kot pretežno še ne izoblikovanim ljudem se ključni interes nekako vsiljuje in ga pretežno sprejemajo kot dolžnost, ker jim pač drugega ne kaže. Zato je normalno, da *sami iščejo in izbirajo*, čestokrat tudi ad hoc, *svoje interese, ki jih združujejo v skupinice in skupine*, v katerih zopet potekajo hierarhizacije, po katerih so eni več kot drugi, bolj pomembni kot ostali ali celo več vredni kot večina. Tudi v tem velja iskati "šolsko drugačnost" in razloge za oblikovanje klik, organiziranje različnih manjšin, spodbude za prav določeno agresivno vedenje in še posebej za opazne procese klasifikacije in tipologizacije, medsebojno merjenje moči, pa usklajevanje gledišč, tja do različnih oblik preziranja, posmehovanja in celo izločitve.

Mladi, znatno manj obremenjeni s pravili in vedenjskimi omejitvami, še dosti bolj prvinski kot odrasli, se ne zavedajo socialnega darvinizma, v katerem vsak išče svoje mesto. Zato v šoli naletimo čestokrat nad ceremonialno degradiranje na eni strani, in na oblikovanje dominacije na drugi. Oboje poteka marsikdaj eruptivno, nezavestno, emocionalizirano in pogosto ne brez sankcioniranja.

Zato *skupine v šoli normativizirajo tudi svoje vedenje med seboj*, same vpeljujejo discipliniranje in normaliziranje, odvisno od potreb vseh članov ali celo posameznikov. Upiranje vrednotenju, nesprejemanje zahtev itd. čestokrat ne poteka brez konfliktov, zaradi

16 - Delamont, str. 128.

česar nastaja raznovrstna šolska odklonskost. Kajti posamezne skupinice si včasih pridobe moč nad drugimi, ki se morajo ravnati po njih, s čimer nekateri tudi utemeljujejo npr. neobiskovanje šole, beganje z doma, tja do različnih oblik otroške in mladoletniške delinkventnosti in antisocialnega vedenja, ki moti šolski proces in prinaša šoli slab sloves v skupnosti, v kateri deluje.

Tisto, kar se otroci in mladi nauče med seboj, ko "practicirajo" svoje vloge med sebi enakimi, je gotovo *začetek oblikovanja njihovih lastnosti, ki jih ponavljajo v odraslosti*. Socializacija se začne prek družine in življenja v šoli in ni brez ocenjevanja in "kontrolnega" vrednotenja. V šoli se še kako vzbuja agresivno vedenje in oblikuje samopodoba, zlasti v razmerjih z drugimi, ob merjenju moči, urejanju konfliktov, doseganju prednosti, tja do izgubljanja samovrednosti. Vsakdo poišče svoje mesto v razporeditvi celote, čeprav le-ta ni oblikovana brez poseganja šolnikov kot nadzorovalcev, ki v šolske skupine in skupinice čestokrat vdirajo kot nezaželeni. Prav zaradi njih je lahko disciplinska moč "enakih med seboj" okrnjena, kajti na koncu vendarle nadzorovalci določajo, kaj je v razredni skupnosti ali katerikoli skupini in pri posamezniku "normalno" in kaj se od tega odklanja. Seveda, če sploh zvedo, kaj odklonskega se dogaja.

## 8. ODKLONSKOST V ZVEZI S ŠOLANJEM

Najrazličnejša deviantnost se v zadnjem času čedalje bolj pomika v otroška leta, ko ugotavljajo, da je v tem obdobju vedno več nasilnosti in destruktivnosti. Šola je potemtakem ena izmed inštitucij, ki ne le doživlja ta kriminalni "boom", marveč je tudi poklicana, da se z njim ukvarja, ne nazadnje tudi s pomočjo izvenšolskih dejavnosti, ki z učenjem nimajo nobene zveze ali vsaj ne dosti. Ob mladoletniški in otroški deviantnosti se tudi sprašujejo, koliko se moteče vedenje mladih iz družbene skupnosti prenaša v šolo in koliko šola prispeva k temu, da ima skupnost okoli šole takšno mladoletniško deviantnost, kakršna je. Čisto jasnih odgovorov ne more biti, spoznavajo pa, da je v šolah na območjih z visoko kriminalno obremenjenostjo tudi več motečega in nesprejemljivega, če ne kar kriminalnega vedenja. Zato se normalno v šoli pojavlja podobno stanje, kot je značilno za geografsko okolje šolske lokacije.

O šolski deviantnosti najbrž velja razpravljati iz dveh izhodišč:

- o deviantnosti, ki ni povezana s tistim, za kar šola sploh je, to je kriminal otrok in mladih v šoli, in
- o odklonskosti, ki izhaja iz obveznosti, ki jih imajo otroci in mladi v zvezi z učenjem.

Značilno za *šolo* je, da nadzoruje *tako vedenje, kot učenje*. Zato je ta kontrolizacija, poudarjamo, tako povezana, da se včasih sploh ne ločuje, kaj vpliva na koga, kar je gotovo lahko krivično. Toda tako je in bo verjetno tudi ostalo.

Konvencionalni kriminal v šoli je navadno takšen, kakršen je, in se gotovo ne razločuje od drugega premoženja, nasilniškega, spolnega in ostalega kriminala. Ključna je le lokacija, torej dejstvo, da se v šoli nekaj dogaja v škodo učencev, učiteljev in šole kot inštitucije. Za ta, v bistvu konvencionalnoklasični kriminal, je pomembno še, da ga *šola*, kolikor ne

prekoračuje določene strpnosti, *rada obravnava sama v "svoji pristojnosti"* in brez vmešavanja od zunaj, ker gre za ugled in sloves šole, ki mora ostati pred skupnostjo čim bolj čista in je navadno zanjo kriminal vedno neprijeten in moteč. Toda pri tem nastaja vprašanje, *kako šola spoštuje vse tiste pravice in svoboščine otrok in mladih, ki jim gredo*, če bi njihovo vedenje preiskovali ali obravnavali legitimni organi državne represije, ki ugotavljajo, ali je bilo kaznivo dejanje storjeno, kdo ga je storil in ali je zanj (kazensko) odgovoren. Šola ima pri tem pogosto svoja izhodišča in nemalokrat strožje kaznuje kot katerakoli druga državna organizacija (npr. izključitve iz šole).

S tem, za kar šola sploh je, pa je povezana še druga odklonskost, ki je le deloma vedenjska. Pri tem so mišljeni: pogosto menjavanje šole in prekinitve šolanja, beganje iz šole, ponavljanje razreda, šolski nered ter v zvezi z njim razna individualna in skupinska odstopanja in pojavi. Če so kajenje, uživanje alkohola in mamil, nasilnost in destrukcija, vandalizem in kakršnakoli druga viktimizacija v šoli zanimivi zaradi lokacije, kjer se to dogaja, je to podobna problematika, etiološko in fenomenološko, kot če se dogaja kje drugje, ključno je le, da posega v šolsko "jurisdikcijo".

*Učno odstopanje* pa je nekaj drugega in je morebiti tudi zato *dosti bolj usodno. Kaže devianten odnos do "dela" v šoli*. To pa je tisto, zaradi česar šola sploh je - to je učenje in ne toliko samo vedenje, čeravno šola nadzoruje oboje. Učnovedenjska odstopanja so kriminološko zanimiva tudi zaradi tega, ker je dognano, da se povezujejo z individualno ali skupinsko delinkventnostjo. To pa hkrati pomeni, da so nosilci teh pojavov ne le dvojno stigmatizirani, ampak so navadno tudi hujši "primeri", ker so manj sposobni, manj pripravljeni delati, so bolj nekonformni in ker se pogosto združujejo za tisto, kar počenjajo (bodisi v šoli bodisi izven nje). Pri njih so največkrat hkrati očitni ne le delinkventnost, marveč tudi šolski neuspeh, beganje iz šole in moteče oz. opazno vedenje. Še posebej pa ugotavljajo pri njih razne šolske fobije in recidivizem.

S tem v zvezi se za poboljševanje motečih *ustanavljajo različni programi*, ki temelje na raznih dejavnostih ne le samih šolnikov, marveč predvsem šolskih vedenjskih specialistov, s katerimi se šolska kontrolizacija čedalje bolj pogloblja in razširja tako z učne kot z vedenjske plati.

## SKLEP

Discipline, ki se ukvarjajo s kriminalom in deviantnostjo sploh, se zelo zanimajo za *šolo, ki ima dvojni pomen*. Kolikor je po eni plati močan kriminogen dejavnik, je po drugi prav tako izredno pomembna zaščitnovarstvena ustanova, ki ne le odkriva odklonskost otrok in mladih, marveč jo lahko tudi preprečuje, bodisi sama bodisi v sodelovanju z drugimi. Ker šolanje obsega vse mlade, ki jih izpod svojega okrilja polagoma izpušča družina, je šola za vsakogar na splošno prvi formalnonadzorovalni mehanizem, čeprav ne v "čisti obliki". Kajti povsem *nesformalizirano kontrolizacijo izvajajo učenci med seboj*, in to na način, ki je značilen za katerekoli skupine ljudi, ki živijo in morajo živeti skupaj. Šolske izkušnje, po eni strani, lahko privajajo k deviantnosti, hkrati pa, po drugi, mlade motivirajo za konformizem, nenazadnje tudi z medsebojnim vplivanjem in delovanjem. Pri

tem pa ima še dodatno in poglavitno vlogo "šolska oblast" s svojimi nadzorovalci - vzgojitelji.

Učenci med seboj, četudi nehomogena skupina ali skupinice, zlasti v začetku šolanja, vsakomur že zelo zgodaj omogočajo spoznavati delovanje mehanizmov prilagajanja, upiranja, dominacije in manipulacije in to z vsemi najbolj temeljnimi sestavinami človeškega združevanja ali oddaljevanja, sprejemanja ali zavračanja. *Šolanje je torej možnost*, prek katere je vsak tako ali drugače prisiljen *sprejemati drugačne vzorce vedenja*, kot jih je bil navajen dotlej, predvsem v svoji družini, iz katere ne more pobegniti, niti o njej ne more sam odločati.

Zato je šola za učence bodisi od zgoraj bodisi med sebi enakimi, v bistvu in za naš namen ena sama "kontrolizacija", v kateri je vsakdo dosti bolj "prosojen", kot je bil dotlej. Kajti šolanje je po eni plati delo, s katerim se je treba nenehno izkazovati in potrjevati, hkrati ko je po drugi, nenehno nadzorovanje tako od šolskih nadzorovalcev kot od sošolcev, ki jih je treba venomer upoštevati, da bi se izognili konfliktom, v katere se vsakdo neprestano vpleta, kolikor se ne prilagaja tem ali onim ne le šolskim pravilom, ampak tudi medsebojnim pričakovanjem.

Tudi zato je "skulinizacija" (schooling), če izvedemo iz tujega besedišča podoben izraz, kot ga imamo za "prizonacijo" (prisonation), poseben proces, ne samo učni, ampak predvsem vedenjski, ki zahteva svoje žrtve.

Iz tega procesa izhajajo tudi (osebnostni) invalidi, ki jih je ne le spregledal, ampak neredko tudi izvrgel oz. marginaliziral, ne samo za čas šolanja, marveč marsikoga tudi za odraslost, ko mu je tako zmaličil njegovo osebnost, da se ni mogel pobrati vse življenje.

Pri vsem tem je treba poudariti predvsem to, da šolo raziskujejo predvsem kot inštitucijo, kot ideološki aparat, kot naslednjo človeško nadzorstveno organizacijo tako za družino, kot organizacijo, ki bdi nad mladimi na začetku še skupaj z drugimi, kasneje pa kot dosti bolj samostojen in neodvisen mehanizem. Skoraj nič ali vsaj zelo malo pa je zanimanja za vplive učencev (dijakov, študentov), ki sami med seboj in v procesu učenja niso nikoli samo to, kar jim namenja šola.

Prav zato poudarjamo predvsem to problematiko, to je medsebojno *kontrolizacijo učencev, kar empirično ni kdo ve kako podprto*. Če pa je, jo proučujejo skupaj in enakovredno z drugimi vplivi šolanja, predvsem multikontrolno. Čeprav je to razumljivo, bi gotovo pričakovali več znanja o tem, kako v procesu šolanja delujejo klienti med seboj in vplivajo ne le na konformizem in socializacijo, ampak tudi na deviantnost, stigmatizacijo in na vse drugo. Nekatere parcialne raziskave potrjujejo, da je to pomembno področje, kajti "različnost" šolarjev rojeva nešteto vprašanj, ne le učnih, ampak tudi vedenjskih, ne glede na to, da je oboje podvrženo bodisi skupni bodisi vsak svoji kontrolizaciji. Medsebojno nadzorovanje učencev pa je pristna, neposredna in elementarna kontrolizacija, bolj kot katerakoli druga v šoli. Z njo se torej velja še posebej ukvarjati, morda tudi zato, ker je dostikrat subkulturna in prav zato neprijetna ter za šolski uspeh nestimulativna.

1. Asmus, H.H.: Zur interaktionslogischen Präzisierung des Labeling-Ansatzes, dargestellt am Beispiel abweichenden Verhaltens in der Schule. KRIMINOLOGISCHES JOURNAL, Weinheim 18(1986)1, str. 19-38.
2. Best, P.: DIE SCHULE IM NETZWERK DER SOZIALKONTROLLE. München, Juventa 1979, str. 184.
3. Bielefeld, U. et al.: JUNGE AUSLÄNDER IM KONFLIKT. München, Juventa 1982, str. 216.
4. Brennan, T. et al.: THE SOCIAL PSYCHOLOGY OF RUNAWAYS. Lexington, Heath 1978, str. 191-230.
5. Brusten, M., Hurrelmann, K.: ABWEICHENDES VERHALTEN IN DER SCHULE. München, Juventa 1973, str. 208.
6. CHILDREN'S RIGHTS / Ed. H. Berkeley, C. Gaffels, W. Gordon. Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education 1978, str. 89-177.
7. Corley, J. et al.: Sex and the Likelihood of Sanction. THE JOURNAL OF CRIMINAL LAW AND CRIMINOLOGY. Chicago 80(1989)2, str. 540-556.
8. Dekleva, B.: Obravnavanje odklonkih pojavov otrok in mladostnikov v zvezi s šolo (povzetek s seminarjev 1985-1986). REVLIJA ZA KRIMINALISTIKO IN KRIMINOLOGIJO, Ljubljana 38(1987)1, str. 66-72.
9. Dekleva, B.: Osnovnošolski otroci deset let kasneje: nadaljevana študija in napovedovanje odklonskega vedenja. REVLIJA ZA KRIMINALISTIKO IN KRIMINOLOGIJO, Ljubljana, 40(1989)3, str. 253-263.
10. Dekleva, B.: Vpliv ožigosanja učencev na njihove odnose do součencev. REVLIJA ZA KRIMINALISTIKO IN KRIMINOLOGIJO, Ljubljana 33(1982)1, str. 3-12.
11. Delamont, S.: INTERACTION IN THE CLASSROOM. London, Methuen 1983, str. 47-107.
12. DRAGAČNOST OTROK V NAŠI ŠOLI: Zbornik strokovnega posvetovanja, Ljubljana, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše 1987, str. 425.
13. Fraser, B.: CLASSROOM ENVIRONMENT. London, Croom Helm 1986, str. 226.
14. GRADIVA SEMINARJA O OBRAVNAVANJU ODKLONSKIH POJAVOV OTROK IN MLADOSTNIKOV V ZVEZI S ŠOLO. Ljubljana, Inštitut za kriminologijo 1986, str. 110.
15. Grković Janović, S.: Socijalni (grupni) rad sa školskom djecom mlade dobi kao vid prevencije poremećaja ponašanja. SOCIJALNA POLITIKA I SOCIJALNI RAD, Beograd 24(1988)5-6, str. 116-122.
16. Hargreaves, D. et al.: DEVIANCE IN CLASSROOMS. London & Boston, Routledge & Kegan 1975, str. 282.
17. Hawkins, J.D., Wall, J.S.: REPORTS OF THE NATIONAL JUVENILE JUSTICE ASSESSMENT CENTERS. Washington, U.S. Department of Justice 1980, str. 75.
18. Hellman, D., Beaton, S.: The Pattern of Violence in Urban Public Schools: The Influence of School and Community. JOURNAL OF RESEARCH IN CRIME AND DELINQUENCY, London 23(1986)2, str. 102-127.
19. Ingraham, C.: Self-Esteem, Crisis, and School Performance. CRISIS, CONSELING, INTERVENTION, AND PREVENTION IN THE SCHOOLS. Hillsdale (etc.), Erlbaum 1988, str. 21-33.
20. Lerchenmüller, H.: EVALUATION EINES SOZIALEN LERNPROGRAMMS IN DER SCHULE MIT DELINQUENZPRÄVENTIVER ZIELSETZUNG. Köln (etc.), Heymann 1986, str. 448.
21. Mac Laren, P.: SCHOOLING AS A RITUAL PERFORMANCE. London, Routledge & Kegan 1986, str. 326.
22. Marshall, T.: Mediation: A New Mode of Establishing Order in Schools. THE HOWARD JOURNAL OF PENOLOGY AND CRIME PREVENTION, Oxford 26(1987)1, str. 33-46.
23. Mejovšek, M.: Povezanost između recidivizma i karakteristike školovanja mladih punoljetnih počinioca krivičnih djela. STALNA KONFERENCIJA GRADOVA I OPŠTINA JUGOSLAVIJE, Beograd 1989, str. 26.
24. Mitrović, M.: Program aktivnosti društvenih činilaca, u opštini, na suzbijanju nastanka i širenja maloletničke delikvencije. STALNA KONFERENCIJA GRADOVA I OPŠTINA JUGOSLAVIJE. Beograd 1989, str. 15.
25. Mitrović, M.: Socijalna delatnost škole u samoupravnom socijalističkom preobražaju vaspitanja i obrazovanja. SOCIJALNA POLITIKA I SOCIJALNI RAD, Beograd 24(1988)2, str. 23-34.
26. Phillips, J., Kelly, D.: School Failure and Delinquency. CRIMINOLOGY, London 17(1979)2, str. 194-207.
27. Pink, W.: Schools, Youth, and Justice. CRIME AND DELINQUENCY, London 30(1984)3, str. 439-461.
28. Police and Schools: A Fresh Approach. INTERNATIONAL CRIMINAL POLICE REVIEW, Paris 42(1988)410, str. 15-25.
29. Polk, K.: The New Marginal Youth. CRIME AND DELINQUENCY, London 30(1984)3, str. 462-480.

30. PRÉVENTION DE LA DÉLINQUANCE JUVÉNILE - LE RÔLE DES INSTITUTIONS DE SOCIALISATION DANS UNE SOCIÉTÉ EN ÉVOLUTION. Starsbourg, Conseil de l'Europe 1982, str. 148.
31. Rutter, M. et al.: FIFTEEN THOUSAND HOURS. Somerset, Open Books 1980, str. 205.
32. Salecl, R.: Družbeno nadzorovanje šole in discipliniranje. REVLIJA ZA KRIMINALISTIKO IN KRIMINOLOGIJO, Ljubljana 37(1986)4, str. 307-312.
33. Scholte, E.: Social Control Theory, Educational Intervention, and the Prevention of Delinquency. 7. INTERNATIONAL WORKSHOP ON JUVENILE CRIMINOLOGY, Nordwijkerhout 1989, str. 15.
34. SCHOOL PSYCHOLOGY IN SOCIAL CONTEXT: Abstracts of the Conference Papers, Symposia and Workshops. Ljubljana, Slovene Psychology Association 1989, str. 168.
35. SCHULE, PSYCHISCHE PROBLEME UND SOZIALABWEICHENDES VERHALTEN - Situationsbeschreibung und Möglichkeiten der Prävention. Köln, Heymann 1983, str. 589.
36. Stanojlović, S.: Neke mogućnosti unapređenja rada pedagoško psihološke in socijalne službe škole u izvršavanju vaspitanih mjera pojačanog nadzora. SOCIJALNA POLITIKA I SOCIJALNI RAD, Beograd 24(1988)2, str. 15-22.
37. Stojanović, M.: Da li je naša škola i autoritarna? GLEDIŠTA, Beograd 28(1987)11-12, str. 100-112.
38. Školski neuspeh kao antecedens društveno neprihvatljivog ponašanja dece in omladine /Opštinski centar za socijalni rad Subotica. STALNA KONFERENCIJA GRADOVA IN OPŠTINA JUGOSLAVIJE, Beograd 1989, str. 16.
39. Vettenburg, N.: La prévention de la délinquance juvénile par l'offre scolaire attractive. 7. INTERNATIONAL WORKSHOP ON JUVENILE CRIMINOLOGY, Nordwijkerhout 1989, str. 20.

Seznam literature pripraviła M. Milenković