

REKONSTRUKTIVNO HERMENEVTIČNO RAZUMEVANJE KOT ELEMENT SOCIALNOPEDAGOŠKE DIAGNOSTIKE

Alenka Kobolt

Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta
Ljubljana

SAŽETAK

V teoretičnem delu prispevka so obravnavane značilnosti socialnopedagoške diagnostike – procesnost, vpetost v socialni kontekst, nujnost večsmernega zajemanja informacij, njihovega medsebojnega dopolnjevanja in evalvacije. Poudarjena je usmerjenost v spoprijemalne strategije in ne zgolj v pomanjkljivosti. Opredeljeni sta dve ravni diagnostičnega razumevanja – raven teoretičnih razumevanj in raven področij pridobivanja informacij o posamezniku in njegovem okolju. V tem kontekstu je poudarjena samoprezentacija otroka/mladostnika s težavami v socialni integraciji in njeno vključevanje v diagnostično presojanje, za kar se je uveljavil izraz rekonstruktivno socialno pedagoško razumevanje. Smer se je razvila na tradiciji objektivne hermenevtike, etnografsko-biografskega socialnega raziskovanja in orientacije v življenjski prostor.

Model rekonstruktivno-hermenevtičnega razumevanja je ilustriran preko individualnega primera, ki sodi v okvir raziskovalne študije imenovane "Socialno pedagoške diagnoze". Raziskava temelji na kvalitativni analizi, s polstrukturiranim intervjujem pridobljene samoprezentacije, na skupnem vzorcu 87 otrok in mladostnikov in starosti od 14 do 20 let. Samoprezentacija omogoča vpogled v spoprijemalne strategije s katerimi skušajo otroci/mladostniki v izvendružinski vzgoji obvladovati življenjsko umeščenost in jo presegati, pri čemer se njihovo doživljanje okolja izvendružinske vzgoje izkaže kot podporno.

Raziskava potrjuje osnovne teoretske premise, ki opozarjajo na medsebojno učinkovanje razvojnih obremenitev, stresnih življenjskih okoliščin otrok/mladostnikov v vzgojnih ustavnovah.

Ključne riječi: socialno pedagoška diagnoza, rekonstruktivno-hermenevtično razumijevanje, samoprezentacija, integrativnost, individualno vzgojno načrtovanje.

1. UVOD

Socialno pedagoška diagnostika se je v svojem razvoju sprva vzgledovala po principih razvrščanja v medicini, kar pomeni, da je na osnovi raziskovalnih rezultatov oblikovala različne tipološke skupine in zanje iskala ustrezne metode obravnavanja. Shematičnost, ki jo takšno razumevanje vnaša v diagnostiko je stroka v kasnejšem razvoju presegla s poudarjanjem razumevanja socialne umeščenosti in odnosnih povezav. Zgodil se je premik diagnostične pozornosti od 'primanjkljajev' k 'močem' oziroma podpornim socialnim mrežam (primerjaj Koller-Trbovič, 1999, str. 22), ki lahko

doprinesejo k preseganju in kompenzaciji socialno-integrativne motnje. S tem se je celostnost konstituirala kot eno izmed temeljnih pravil socialnopedagoškega diagnosticiranja. To pomeni upoštevanje razvojnosti, procesnosti, sistemskosti in interaktivnosti pri oblikovanju socialnopedagoškega ocenjevanja. Sodobno socialno pedagoško diagnosticiranje označujejo:

- integracija različnih diagnostičnih virov in elementov;
- aktivna participacija 'uporabnika' in oseb iz njegovega okolja;
- ki mu sledi načrtovanje socialnopedagoških intervencij;

- in evalvacija konkretnih terapevtskih posegov.

Osrednja pozornost prispevka je namenjena analizi pomena in vloge aktivne mladostnikove participacije v procesu diagnosticiranja. Najnovejši metodološki korak, ki omogoča to sodelovanje, predstavlja proces rekonstruktivnega hermenevitičnega razumevanja posameznikovega umeščanja v socialni prostor, upoštevanje njegove samoprezentacije in življenjskih orientacij. Omenjeni pristop je v novejših teoretskih prispevkih (Nolke, 1997, Schuetze, 1997, Glinka, 1998 in drugi) ter v raziskovalnih izpeljavah na področju socialne pedagogike (Mollenhauer/Uhlendorff, 1992, 1995 in Uhlendorff 1997, Hauptert, 1997). Predstavitvi tega pristopa je namenjen osrednji del pričujočega prispevka, ki temelji na kvalitativnem opredeljevanju vsebin, ki so jih otroci/mladostniki o svoji življenjski poti, doživljanju in načrtih, posredovali preko individualnih usmerjenih pogovorov.

1. Individualna in socialna usmerjenost socialnopedagoške diagnostike

Diagnostično opredeljevanje težav v socialni integraciji (motnje vedenja in osebnosti) se tako pri nas kot v svetu, vse bolj odceplja od statičnih umevanj in razlag. To področje je bolj kot to velja za druge razvojne težave in ovire, temeljno zaznamovano z vsakokratnim socialnim kontekstom, v katerem tovrstne težave in motnje opazimo. Za ustrezno razumevanje motenj vedenja in osebnosti je potrebno natančno in poglobljeno razumevanje otroka/mladostnika, njegovih individualnih značilnosti in razvojnih zmožnosti. Ne sme umanjati natančna in celostna evalvacija njegovega socialnega konteksta. Sem uvrščamo, poleg družine in ožjega socialnega okolja, šolsko okolje, kot prostor v katerem se vedenjske, emocionalne in siceršnje socialno integracijske težave odlikavajo in v katerih skozi interakcijo tudi nastajajo in se vzdržujejo. Že leta 1917 je Mary Richmond (Harnach Beck, 1995:19) poskušala vse strokovnjake, ki so delovali na socialnem področju prepričati, da ni dovolj proučiti zgolj problema, v našem primeru, spoznati 'problematičnega vedenja'. Opozorila je na socialno pogojenost tovrstnih težav in že takrat poudarila pomen 'moči in resursov', tako posameznika kot njegovega okolja, ki jih je potrebno upoštevati in vključiti v diagnostično razumevanje. To pomeni, da usmerjenost v diagnostiki ni izključno osredotočena na motnje, primanjkljaje in ovire, temveč, da poleg spoznavanja le-teh evalviramo predvsem posameznikove spretnosti, moči, sposobnosti in elemente, na katerih lahko gradimo zanj in za okolje ustrezne spremembe. Pomembno je poiskati podporne in spoprijemalne elemente v posameznikovi socialni mreži in na teh dejavnikih osnovati načrt pomoči. To strokovno držo poimenujemo usmerjenost v 'moči', in spoprijemalne strategije posameznika in okolja.

2. Teoretični diskurzi pomembni za socialnopedagoško razumevanje in njihov vpliv na socialnopedagoško diagnostiko

Teorije na področju razumevanja vedenjskih težav so številne in doživljajo revizije in dopolnjevanja. Sodobna razumevanja tovrstnih težav upoštevajo komuliranje različnih »oškodovanosti«, individualnih različnosti v razvoju ob hkratnem razumevanju vedenjsko stabilizacijskih vplivov okolja. Te dejavnike lahko skozi različne teoretične koncepte različno osvetlimo.

- psihoanalitično in miljejsko orientirani avtorji nas opozarjajo na razvojne oškodovanosti, ki se kažejo kot usedline in motnje v krogu neprilagojenih vedenjskih vzorcev (Spitz, Balint, Redl, Aichorn, Moser....);
- vedenjsko usmerjeni avtorji poudarjajo pomen napačnih »učnih izkušenj« (mišljeno je učenje v celotnem spektru in ne le v krogu šolanja) in utrjevanje napačnih sledi v neustrezne življenjske stile posameznikov (Eysenck, Wolpe, Bandura, Skinner, Hull, Mowrer, Lazarus....);
- družinsko-terapevtska paradigma (Richter, Satir, Minuchin in drugi) nam odpira aspekte družinskih mehanizmov za razumevanje oblikovanja in vztrajanja vedenjskih posebnosti in drugačnosti;
- sistemski modeli upoštevajo interaktivno delovanje med posameznikom in njegovim okoljem, dinamičnost teh procesov in soodvisnost različnih elementov;
- modeli socialnih spretnosti in veščin ter socialne inteligence ponujajo znanja in metode za razumevanje in podpiranje socialnega razvoja, spretnosti komuniciranja in izboljšanja socialne interakcije;
- integrativni modeli skušajo spoznanja različnih smeri združevati in prilagajati konkretnim potrebam konkretnega posameznika in realne življenjske prakse.

Iz naštetih teoretskih optik se nam razgrne pomembnost poznavanja in razumevanja tako otrokovega razvoja, kot njegovega dosedanjega in sedanjega umeščanja v socialni prostor, pomena družine in vezi v primarnih socialnih okoljih. S sistemskim razumevanjem, v katerega lahko vključujemo različne terapevtske koncepte zmoremo razumeti, opisati in si razložiti nastajanje, vzdrževanje in funkcijo socialno integracijskih težav.

To za usmerjenost socialnopedagoške diagnostike pomeni, da mora primerno osvetliti različna področja. Price (Kobi, Bonderer 1982:40) omenja, da mora socialno pedagoška diagnoza vedenjskih motenj zajeti naslednja področja:

PODROČJA

	Biološko	Intrapersonalno	Interpersonalno	Socialno
Perspektiva bolezni				
Psihoanalitična perspektiva				
Moralna perspektiva				
Humanistična perspektiva				
Učno-storilnostna in perspektiva vedenja				
Socialno psihološka perspektiva				

V vse te prostore mora biti usmerjena socialno pedagoška diagnostika, kar pomeni, da se mora v procesu spoznavanja in razumevanja povezovati z drugimi strokami, ter da mora biti opredeljevanje vedenjskih težav in tudi ukvarjanje z njimi, interdisciplinarno.

Pri tem upoštevamo:

- da se medicinske, psihiatrične, psihološke in pedagoške diagnostične prvine med seboj dopolnjujejo in le kot integracija vseh aspektov zagotavljajo primerno odločanje o ravnanju;
- da razumemo individualne in bio-socialne pogoje v njihovi medsebojni povezanosti in nenehni dinamiki ter da je diagnostično opredeljevanje procesno;
- da nam lahko služijo diagnostični podatki le kot osnova za različne socialne, psihološke in pedagoške intervencije, ki jih je potrebno razumeti individualno in socialno umeščeno. Še tako ustrezno interdisciplinarno zbrani podatki imajo svoj pedagoški in terapevtski pomen le, če jim sledijo, pedagoške, korektivne, suportivne in terapevtske intervencije;
- subjektivne potrebe posameznika po pomoči, opori in spremembni lastnega položaja. Slednje je pomembno zlasti iz etičnih razlogov, ki se ob delu z vedenjskimi in osebnostnimi težavami posebej izostrijo.

3. Poskus konceptualizacije socialnopedagoške diagnostike

Trenutno razumevanje značilnosti socialnopedagoške diagnostike lahko strnemo v naslednje točke:

- Diagnostično delo na področju težav v socialni integraciji je široko usmerjeno in upošteva različne aspekte: vedenje posameznika, njegovo doživljanje,

nje, evalvira množico različnih socialnih stikov, ki jih kvalitativno, interpretativno in kvantitativno oceni, upošteva posameznikove potrebe. Diagnostični pogled je usmerjen takorekoč na celoten sistem, pri čemer upošteva delovanje posameznih sistemov v medsebojni povezanosti. Pri tem se ne zadrži zgolj na vzročnih, pač pa upošteva krožne (cirkularne) odvisnosti in odnose (Fisseni, 1990, Jakob, 1997).

- Ker so sistemi s katerimi je posameznik povezan nenehno spreminjajoči se in se izražajo v vselej novih zvezah in pojavih, mora biti tudi diagnostika zavezana procesnosti. Diagnostik (ne glede na strokovni profil) se mora ozavestiti lastne vpetosti v kontekst in lastnega prispevka k razumevanju, interpretaciji in opisovanju ter doživljanju (Skalar M. 1985), kar podrobneje členi tudi naslednja značilnost.

- Pri opredeljevanju značilnosti diagnostičnega procesa ne smemo prezreti lastne osebnostne vpletenosti in udeležnosti. Strokovnjaki različnih profilov namreč opazujemo in razumevamo 'posameznikovo situacijo in kontekst v katerem živi in deluje' s svojimi očmi, skozi prizmo lastne strokovne usposobljenosti in izkušenj. Osebne vnose v diagnostično razumevanje lahko učinkovito blaži timsko delo, kjer se delež posameznih strok prepleta v medsebojnem sodelovanju in dopolnjevanju. Skupno delo, pri čemer naj ne bi prevladale hierarhične pozicije bolj in manj 'razvitih profesij', so lahko dober odgovor na zahtevnost in zapletenost razumevanja težav v socialni integraciji in tudi porok za celovitejše oblikovanje ustrezne pomoči.

- Diagnostika služi namenu le, če ji sledi pomoč oziroma poseg. Hkrati ne sme biti proces, ki bi stigmatiziral, etiketiral in s tem poslabšal posameznikov položaj. Mueller (1994:43) jo opredeli

kot tisto, kjer strokovnjak ne odloča, opisuje, kategorizira in se opredeljuje 'o primeru' ('der Fall ueber'), temveč kot tisto kjer deluje, išče razumevanje in opredeljuje ukrepe skupaj 'z primerom' ('der Fall mit'). Tudi on poudarja aktivno sodelovanje v procesu razumevanja, kar posredno pomeni, potrditev vloge samoprezentacije. S starostjo otroka se pomen samoprezentacije in samorazumevanja povečujeta. To ne pomeni, da mlajše otroke iz procesa aktivne participacije izločimo, le stil vključevanja moramo prilagoditi otrokovim sposobnostim in razvojni stopnji. K razvoju rekonstruktivnega-hermenevtičnega razumevanja so vodili naslednji razlogi: naraščajoča profesionalizacija socialne pedagogike, zahteva po individualiziranem načrtovanju dela, supervizija in teoretična orientacija v življenjski prostor (lebensweltorientierung).

- Socialnopedagoško delo se bolj ali manj odvija v različnih ustanovah (vrtec, šola, vzgojni zavodi, centri za socialno delo, različni preventivni in supportivni projekti in drugo...). Tako se opisanim značilnostim pridruži vprašanje organizacije in zmožnosti ustanove, da realizira posege, ki so bili z diagnostičnim opredeljevanjem spoznani kot nujni in potrebni za izboljšanje otrokovega/mladostnikovega položaja in funkcioniranja. S tem se dotaknemo vprašanja pravilnega usmerjanja in zagotavljanja organizacijskih in vsebinskih pogojev in možnosti za delo s tovrstno populacijo. Hkrati se dotaknemo vprašanj zaščite in varovanja pravic otrok in njihovih staršev v ustanovah in procesih obravnave, kar je v zadnjem času aktualno raziskovalno vprašanje (Žižak, 1999:4) in sestavni del socialno pedagoškega samospraševanja in dograjevanja tako teorije kot prakse.

- Omeniti velja vlogo evalvacije in dopolnjevanja socialno pedagoških ocen. Razlogi za evalvacijo in dopolnjevanje ocen, niso le v hitrem in dinamičnem razvoju, v katerem se otrok/mladostnik nahajata, so tudi v dejstvu, da so vedenjske težave močno pogojene s socialnim kontekstom in spreminjanje le-tega, spreminja pojavnost ter izražnost motenj.

- Elementi profesionalnosti na področju diagnostike motenj vedenja in osebnosti pa niso zgolj teoretična znanja, so tudi profesionalno-etična prepričanja in stališča. Harnach-Beck-ova (1995:18) pravi: »Na področju vedenjskih in osebnostnih motenj nimamo opravka z enostavnimi pojavi in položaji.« Situacije, ki jih moramo razumeti, odkrivati in v njih delovati, so večinoma več- značne, kompleksne in osebno za tistega, ki v njih profesionalno deluje, obremenjujoče. Zato ne bo odveč, poleg timskega dela, tudi supervizija kot proces poklicne refleksije in preverjanja korektnosti, etičnosti in utemeljenosti profesionalnega ravnanja.

- Opisane značilnosti lahko združimo v skupno oznako 'mehke' in večdimenzionalne usmerjenosti socialno pedagoške diagnostike (Koller-Trbovič, 1997:125), ki se odleplja od togih klasifikacijskih meril in vse bolj preferira združevanje kvantitativne in kvalitativne metodologije v procesu diagnostike, pri čemer je poudarek na vzpostavljenih odnosih, komunikaciji, orientaciji v življenjski prostor in usmerjenost v strategije spoprijemanja.

4. Problem, hipoteze in raziskovalni cilj

Osnovno raziskovalno hipotezo, ki je usmerjala triletno raziskovalno delo v raziskavi z naslovom "Socialno pedagoške diagnoze" (Kobolt s sodelavci, 1999), lahko členimo v naslednje segmente, ki hkrati povzema opisejemo metodološko preverjanje zgoraj opisanih izhodiščnih konceptov:

- Socialnopedagoška diagnostika naj presega oblikovanje diagnostičnih ocen zgolj preko testnih, opazovalnih in heteronomnih postopkov pridobivanja informacij. Tovrstne diagnostične ocene so sicer potrebne, vendar ne zadostne. Dopolniti jih velja z elementi samopercepcije in samoprezentacije otrok/mladostnikov s težavami v socialni integraciji, ki jih v procesu pedagoškega dela pridobimo, znotraj tega procesa evalviramo in dopolnjujemo. To zagotavlja procesnost in interaktivnost nastajanja socialnopedagoškega razumevanja. Omenjena teoretska izhodišča socialnopedagoškega diagnosticiranja lahko zajamemo z naslednjimi ključnimi termini - samoprezentacija, procesnost in interaktivnost.

- Izhodiščna teza raziskave je, da zgolj upoštevanje obeh vidikov (hetero in avtonomnega), omogoča neposredno primerljivost, dopolnjevanje, korekcijo in s tem individualno prilagojeno načrtovanje socialnopedagoških posegov.

Povzema lahko teoretski diskurz, ki smo ga v raziskavi preverjali poimenujemo: sodelovalno oblikovanje socialnopedagoških ocen skozi proces in aktivno participacijo otroka/mladostnika; z uporabo rekonstruktivnih metod razumevanja otrokove/mladostnikove socialne umeščenosti in doživljanja; usmerjanje pozornosti na spoprijemalne strategije in načine premagovanja stresnih in grožujočih okoliščin (v razvoju, družini, šoli, odnosih z vrstniki);

Osnovni cilj je bil oceniti verodostojnost in širino samoocen in samoprezentacij otrok/mladostnikov, primerjati med seboj otroke/mladostnike s težavami v socialni integraciji (v vzgojnih zavodih in stanovanjskih skupinah) in tiste, ki 'izstopajočih' težav nimajo.

5. Raziskovalna metodologija

Da bi lahko preverili izhodišče hipoteze smo oblikovali naslednjo raziskovalno metodologijo:

- Rekonstruktivna socialna pedagogika se je razvila na tradiciji objektivne hermenevtike (Oevermann, 1991), etnografsko-biografsko usmerjenega socialnega raziskovanja (Schuetze 1992, 1993, po Jakob 1997) v okviru življenjsko usmerjenih socialnopedagoških metod (Rauschenbach in sodelavci, 1993). V luči te raziskovalne paradigme smo oblikovali načrt modela pridobivanja in vrednotenja samoocen otrok/ mladostnikov. V aktualnih raziskavah v svetu (Uhlendorff 1997, Nolke, 1997, Glinka, 1998), se je v ta namen izkazala kot ustrezna, metoda nestrukturiranega (narativnega) in/ali polstrukturiranega pogovora. Pomembni metodološki elementi te usmeritve so: neposreden zapis (verbatem), hermenevitična (razlagalna) in kvalitativna analiza posredovanega materiala.

- Opisano metodo smo kot osnovno raziskovalno metodo, preizkusili na skupnem vzorcu 87 otrok/ mladostnikov. Vzorec sestavljata dve osnovni podskupini - prvo tvori 62 otrok/mladostnikov v starosti od 14 do 20 let, ki daljši ali krajši čas bivajo v ustanovah za izvendružinsko vzgojo (različni vzgojni zavodi, stanovanjske skupine), drugo pa primerjalna skupina 25 otrok (v starosti od 14 do 15 let) iz mestnih in primestnih osnovnih šol, /kar pomeni, da smo imeli primerjalno skupino oblikovano le za osnovnošolske zavode/. Omeniti velja, da je bil naš vzorec za kvalitativno raziskovanje zelo velik. Običajni vzorci kvalitativnega raziskovanja se izvajajo na maksimalno 30-40 primerov, niso pa redke študije z izrazito majhnimi vzorci (do 15). To dejstvo omogoča zanesljivejše posploševanje.

- Metoda zbiranja podatkov je bil osebni intervju, ki je bil z dovoljenjem otroka/mladostnika sneman. Za pogovor so se otroci/mladostniki avtonomno in po svoji volji odločali. Intervju lahko označimo kot delno strukturiran. Oblikovali smo namreč obrazec, ki je kljub zajetju skupnih področij (jaz v preteklosti in danes-samoocena, jaz in družina, jaz in šola, jaz in vrstniki, prosti čas/interesi, prihodnost/načrti/življenjska orientacija in doživljanje zavoda/stanovanjske skupine), dopuščal individualne dopolnitve in možnost individualnih samoprezentacij, opisov doživljanja lastne socialne umeščenosti, premagovanja razvojnih nalog. Kot vir dodatnih informacij, nam je služila samoocenjevalna lestvica, prirejena posebej za to raziskavo.

- Uvajanje kvalitativne metodologije in hermenevitičnega razumevanja zbranega materiala, je v socialnopedagoškem prostoru relativna novost. Predvsem pa časovno zelo zahtevno delo, ki smo ga opravili s pomočjo vključevanja zunanjih sodelavk/cev in praktikov, tako pri zbiranju kot pri kvalitativni obdelavi in interpretaciji zbranega

gradiva, ki presega 1600 strani, saj samo povprečno obsežen zapis (verbatem) pogovora z otrokom/mladostnikom obsega do 10 in več strani. Velja poudariti, da brez intenzivne pomoči zunanjih sodelavcev, raziskave v takšnem obsegu nikakor ne bi bilo mogoče realizirati. V nadaljevanju so podani zgolj orisni rezultati in ilustracija enega primera, saj temeljitejša predstavitev terja več člankov.

6. Rezultati

Zbrano gradivo smo analizirali po dveh osnovnih smereh, ki jih zgolj ilustrativno prikažemo. Prva os analize se nanaša na povzemanje razumevanje in oceno individualnih primerov, ki temelji na postopku kvalitativne analize samoprezentacije (izpovedi otrok/mladostnikov) zajetih v vzorec, druga os pa na razlike in podobnosti v samoprezentaciji med vzorčnimi podskupinami (otroci/mladostniki v zavodu in primerjalna skupina učencev iz osnovnih šol).

6.1. Interpretativno razumevanje individualnega primera

Hermenevitično razumevanje individualne samoprezentacije skozi individualni intervju nam je služilo kot izhodišče za individualno načrtovanje socialnopedagoškega spremljanja. Pri analizi individualnega gradiva smo bili pozorni na izražene razvojne obremenitve (družina, šola, odnosi z vrstniki), doživljanje samega sebe in ocene lastnega vedenja, doživljanje ustanove (šole in zavoda/stanovanjske skupine), posameznikove individualne načrte in njegove spoprijemalne strategije. Pozorni smo bili tako na deskriptivno kot doživljajsko raven pripovedi. Na osnovi pripisovanja ključnih pojmov in oblikovanja relevantnih kategorij, smo oblikovali individualno interpretativno oceno, ki lahko služi (ob upoštevanju ostalih diagnostičnih podatkov), kot pomemben element za oblikovanje načrta individualizirane socialnopedagoške pomoči ter na ta način realizira mladostnikovo umeščanje v proces socialno pedagoškega ocenjevanja.

6.1.1. ZAPIS POGOVORA RAZDELJENEGA PO PODROČJIH S PRIPISANIMI POJMI

**Pogovor vodila in zapisala
Alenka Kvas Molnar**

POGOVOR Z: fantom, 16,5 let, ki od svojega 12 leta biva v Mladinskem domu Malči Beličeve v Ljubljani (neposredni zapis odgovorov je urejen po vsebinskih področjih)

O SEBI IN ODNOSIH Z DRUGIMI IN INTERESIH

Nič kaj takega ni bilo v otroštvu. Saj sem bil vedno doma. Vedno sem bil le doma. Ja, dol, v LJ. sem doma.

Do tretjega leta seže moj spomin. Takrat sem bil v rejniški družini v Domžalah. Tam je bil še en tak kot jaz, pa me je z enim hlodom po glavi udaril. Potem sem pa jokal ...

Ja, od rojstva pa do petega, šestega leta ...sem bil v rejniški družini. Potem sem prišel domov v LJ., k mami in očetu. Dali so me starši v rejništvo, potem so me pa nazaj vzeli. Potem smo bili skupaj ...in pol..., ko sem imel 10, 11 let, je umrla mama. Možganska kap jo je. Potem pa ne vem ...potem je oče, saj veste... Potem sem jaz prišel sem, ko sem imel 12 let.

Ja, sem bil v vrtcu. Najbolj se spomnim iz vrtca tega, da sem imel prijatelja. Podajala sva si neke kamne, pa sem dvignil težak kamen, prijatelj pa je bil spodaj. Kamen mu je padel na glavo, pa si jo je razbil.

Ko sem prišel domov, sem bil malo zaklenjen v kopalnici, nato pa tepen. Tak miren, tih otrok sem bil. Ja, priden, tih sem bil. Saj ni čudno, saj sem bil za vsako slabo oceno tepen. Pa na koncu, ko sem bil prav dober, tudi. Sedaj sem ne vem, normalen. Sem živahen, rad se hecam. Pa tudi miren sem.

Ko dobim v šoli dobre ocene sem vesel. Ko vidim, da počasi lezem gor...

HM...Ne vem kaj me najbolj obremenjuje...sedaj se ne spomnim... Vsak bi bil najraje doma, ne? Doma sem rajši. Očeta imam rad. Saj sem tudi v družini rad... Hm. Ne morem povedati kdo je zame pomemben...ne vem...Oče, pa P. (družina) tudi...

Ne, sedaj še nimam prijatelja.

Sem se kar znašel v začetku, samo potem sem ga malo lomil...se nisem kaj preveč našel. V 7. razredu OŠ, ko sem se ga napil, saj veste. Ja, takrat sem se spremenil...Tisto je bilo prelomno za vse nadaljne dogodke. Ja, v bolnišnico so me peljali...ko sem na cesti obležal. V negativnem smislu prelomno. Najraje bi se vrnil v preteklost, da bi bilo vse v redu. Potem bi se nadaljevalo, tako lepo naprej... Pa bi lahko bil več doma. V 7. OŠ sem kar začel ven hoditi, do takrat pa sem bil vedno doma. Ne sedaj ne hodim več ven. Doma sem hodil, ko sem bil tam za vikende. Pa sem se sredi dneva napil, brez veze...Pa sploh ne, da bi imel kakšna nagnjenja...In potem se je vse spremenilo. Nisem smel več domov hoditi. Šel sem k tej družini. Ja, takrat so me drugače gledali. Ja, saj je bila prelomnica. Nisem več hodil domov. Takrat sem začel hoditi v družino. Ne jemljem to kot kazni, ne vem...Oni mi pomagajo, mi nudijo pomoč. Radi bi, da potem tudi k njim pridem, samo ne vem... .

Uveljavljam se tako, da jih zabavam. Ja malo igram, všeč mi je, da se smejejo. Samo ne smem prepogosto, potem ni več smešno. Moram se vsakič kaj novega izmisliti. Ja potem me imajo vsi raje če jih zabavam. Nisem tako resen. Pa nisem tako odmaknjen od sošolcev.

Nič ne vem na kaj sem ponosen pri sebi. O tem nisem razmišljal. Da sem trmast to je moj problem. Včasih kar zatrmulim, pa sploh ni potrebno. Ali pa naredim kaj, kar naredi tako škodo, pa sploh ne bi bilo potrebno...

Vedno sem bil doma.

Spominja se 3. leta, v rejniški družini.

Od rojstva do 5. leta v rejniški družini.

Starši ga dajo v rejo in vzamejo nazaj.

Pri 10.11 letih umre mama.

Pri 12. Pride v dom. Oče....

Hodil je v vrtec.

Opis neugodne izkušnje, prijatelj se je ranil.

Kaznovan od staršev.

Priden tih otrok sem bil. Za vsako slabo oceno tepen. Živahen in miren (nasprotje), rad se šali.

Vesel ko dobi dobre ocene se popravlja v uspehu.

Ne ve, kaj ga bremenjuje.

Rajši je doma, ima rad očeta.

Ne ve, kdo je pomemben oče, rej. družina.

Nima prijatelja!

Se znajde ob prihodu v dom. Prelomnica, ko se napije v 7. r. - zaradi tega spremeni vedenje. Obžaluje dogodek. Še enkrat ta dogodek - potem prepoved obiskov doma in iskanje rejniške družine). To ni kazni.

Pomagajo mi, a...

Ima možnost, da bo hodil k njim tudi potem.

Uveljavi se da zabava druge.

Če jih zabava ga imajo radi.

Nisem tako resen.

Ne ve na kaj je ponosen pri sebi. Problem je ker je trmast. "Zatrmuli", dela škodo.

Spremenil sem se. Bil sem miren, vendar ne preveč. Družaben sem bil in sem še vedno. Hitro navežem stike. Ja, mogoče je vplivalo name to, da sem prišel v dom. Ja, zelo drugačen bi bil če bi ostal doma. Slabši.

Ne vem, če bi bil tako dober v šoli. Tu imam pomoč. Ko sem prišel v dom, sem bil zadosten, potem v domu sem bil pa prav dober. Če bi bil doma, bi verjetno kakšen razred ponavljal. Pa bi bil tak, da bi se že kje "fiksalsal" Sigurno bi me družba povlekla!

Ja sedaj sem zadovoljen s sabo. Ne, saj je vse v redu ničesar ne bi spreminjal. Ne skupina v domu ni moja družina, jaz imam skupino za skupino...Družina pa so starši. Nič, nobena družina ni moj ...Saj jaz nimam družin, koga pa imam? Pa ne more biti oče družina!

Ne, tu v domu ni moja družina.

Tega pa ne vem, kaj je oče po poklicu. Delal pa je. Imamo stanovanje v bloku.

Sem se preselil. Bil sem v Domžalah v reji, potem pa domov. Potem sem se preselil še v dom. Selitve so pomenile začasno bivališče.

Ne šole nisem menjal.

Mama se je včasih največ ukvarjala z mano. Ona je bila doma, ker je bila upokojena. Ona me je učila in vse...

Z očetom se sedaj razumem dobro.

Na kakšnega prijatelja bi se obrnil, če bi imel problem. Ne vem na katerega. Na vzgojiteljico A. bi se obrnil. Z njo sem s že dosti pogovarjal. Sem družaben in zabavam druge.

Ja imam veliko prijateljev.

Ja, sem bil že obtožen po krivici. Ne zgodi se mi pogosto. Zgodilo pa se mi je v OŠ, pri fiziki. Tovarišica za fiziko me je vsega obtožila, tako sem jo sovražil!

Ja, se je tudi zgodilo, da sem bil po krivem obtožen med vrstniki. Večkrat pa se ne dogaja to.

Pogovarjamo se. Če je kdo kaj zaljubljen, mu kaj zrihtamo... .

Jaz skupino zabavam. Tudi če pridem kam na novo, sem tak. Da se nasmejem, da se čim več pogovarjamo.

V domu so vsi isti zato, nimam prijatelja.. Tu ne moreš ... Neumni so, ne moreš nobenemu zaupati. Mogoče je B. dober...

Prijatelja čuvata skrivnost, pa tudi, da si pomagata. ...Ne tu v domu si ne pomagamo. Ja, vsi smo na istem, pa vseeno...Tukaj ne bom iskal prijateljev. Saj je B. v redu drugače ...Saj sem že dostikrat za koga mislil da je v redu, pa so vsi isti. Nad domskimi sem bil bolj pogosto razočaran kot nad drugimi otroci. Pa ne vem zakaj je to tako. Nerodno mi je komu kaj povedati, ker potem te vsi zafrkavajo.

Ne sošolci niso taki.

V šoli, če kam potujem, v gužvi, vsepovsod...spoznam prijatelje.Če je kakšna dobra knjiga, berem. Igram kitaro, razmišljam ..

Če me kaj teži o tem, kako bom to stvar rešil, ali pa čisto tako razmišljam... Košarko igram. Tukaj v domu jo kar dosti igramo.

Videl sem, da vsi igrajo kitaro pri tabornikih. Pa dobro se sliši. Tudi veseli. Rad imam glasbo.

Ja ukvarjal sem se s taborništvo, samo me je že minilo. Sedaj ne bom šel ... S taborništvo se ukvarjam le med počitnicami.

Spremenil se je, bil je miren in tudi družaben. Hitro naveže stike. Meni, da se je spremenil tudi zato, ker je prišel v dom. Posebej glede šole in uspeha, vedenja. Tu ima pomoč. Doma bi ga povlekla družba, fiksalsal bi se.

Zadovoljen s sabo. Ničesar ne bi spreminjal. Skupina ni družina. Nimam družine, oče ne more biti družina.

Imamo stanovanje.

Preselil iz reje domov in v dom.

Mama se je največ ukvarjala z mano.

Če bi imel problem bi se obrnil na prijatelja, a ne ve na katerega. Na vzgojiteljico A. bi se obrnil. Ima veliko prijateljev. Ni pogosto po krivično obtožen. Opiše primer iz šole, ko je bil.

S prijatelji se pogovarjajo, kaj zrihtajo. Skupino zabavam, ljudi nasmejem. V domu nima prijatelja, ker so vsi isti. Ne moreš zaupati. Prijatelja čuvata skrivnost, si zaupata.

Nad domskimi otroci je pogosto razočaran.Vsi zafrkavajo.

Sošolci niso taki.

Povsod spozna prijatelje. Bere, igra kitaro, razmišlja.

Igra košarko.

Pri tabornikih se je navdušil za kitaro. Rad ima glasbo. Sedaj je tabornik le med počitnicami.

Prosti čas je, ko si že vse opravil. Zadolžitve, učenje...Samo, če si doma, je drugače. Tukaj imaš vse določeno kaj boš počel. Doma pa sam vidiš, pa pospraviš, pa zmeraj kaj novega najdeš.

Ne, doma je drugače s prostim časom. Vedno imaš kaj za narediti, ali pospravljaj, ali kuhaš....

Imaš dežurstvo, doma je drugače...Zato, ker se tam boljše počutim. Če vidim, da je kaj razmetano, pospravim. Tu pa, kaj bom jaz na mesto drugega pospravljaj. Ja, oče ima vse razmetano, pa mu jaz pospravim. Ampak oče je oče. Tam jaz v bistvu sem in mogoče bom živel.

Ne želim se poročiti. Ko bom imel hišo pa ja.

Sigurno se bom spremenil, ko bom odrasel, saj se vsi. Ja, izkušnje.

Prijazen bi rad bil, delaven...vse naj bolje.

Ja moral se bom zresniti. Ne bom se mogel hecati v službi. Med prijatelji se bom pa še hecal.

Več prijateljev si želim, sigurno. ...Ne vem kje bom imel največ težav...Mogoče v službi. Nisem o tem ravno razmišljal.

Pri pridobivanju novih strank, pri sklepanju znanstev...ne bom imel težav.

Moje tri želje:

Da bi se vrnil v preteklost, da bi se lahko vsega spomnil. Npr. v 6. razred OŠ. V tej preteklosti bi ostal, bil bi priden in bi se vse drugače izteklo. Ja to mislim takrat, ko sem se napil. Takrat sem se tudi v šoli slabše učil. Bil bi priden, boljše ocene bi dobil. Verjetno bi se vpisal na isto šolo kot sedaj.

Da bi full obvladal kitaro in bi potem kje nastopal.

Da bi bil v življenju uspešen, srečen. Da bi bil dober oče, dober mož, dober v službi, na vseh področjih. Ja. Imel bi največ dva otroka. Te želje bi bile na drugem mestu, kitara pa na tretjem.

O STARŠIH

Mama me je zaklenila. Tudi tepla me je. Ona je bila bolj huda.

Ni prav veliko lepih spominov na mamo. Saj je bila tudi prijazna... je pa bila tako divja! Včasih me je tepla zato, da se je sama pomirila. Ja, včasih me je tepla brez razloga.

Mama je hotela, da bi bil odličen. Ko sem prišel domov, sem bil zaradi prav dobrega uspeha tepen. Pa naslednje leto enako.

Ne mama ni bila zadovoljna s prav dobrim uspehom, ne! Zato sem pa bil miren, saj nič nisem upal... .

Grozno je blo, ko je mama umrla...full sem bil...Saj sem jo imel rad!

On se je takrat čisto zaprl. (Opomba: oče) Z nobenim ni govoril. Potem, ko je ona umrla, je on toliko žaloval, da ni šel v službo več ...doma je sedel...nič se ni z nobenim pogovarjal... Pribl. 4 mesece je to trajal.

Nič ni blo z mano. Kuhal sem. Ja...Potem je prišel stric in ko ga je videl, ga je odpeljal v bolnišnico. Potem sta prišla k meni stric in teta. Z njimi sem bil 6 mesecev. Stric, očetov brat je iz T., .. je bil tudi grob.. in potem je socialna prišla in rekla, če bi šel v dom.

O REJNIŠKI DRUŽINI

Nimam čisto rejniške družine, samo hodim k njim za vikende, praznike.

Ne vem ...v bistvu ni prostovoljna družina, kjer bi me vzeli za svojega. Ne vem če rad hodim k njim, ja... .

Prosti čas je, ko vse opraviš.

Doma je drugače s prostim časom.

V domu nadzor, doma se sam zaposli.

Ne mara pospravljati namesto drugega.

Doma očetu pospravlja, to je drugače.

Ko bom odrasel se bom spremenil.

Bil bi prijazen, delaven, vse najboljše.

Želi si več prijateljev.

Ne ve, kje bodo težave, mogoče v službi, ne bo jih pri sklepanju poznanstev.

Želje so: da bi spremenil pretekli pijani dogodek, vse bi se izteklo drugače, bolj bi bil priden, boljše ocene bi imel, bil bi pa v isti šoli. Da bi obvladal kitaro nastopal, bil uspešen, srečen v življenju. Dober oče, mož, dober v službi, dober na vseh področjih.

Mama ga je zaklenila, tepla, bila je huda. Ni lepih spominov. Bila tudi prijazna a divja. Tepla ga je, da se je pomirila.

Tepen brez razloga, zaradi slabih ocen.

Grozno je bilo, ko je umrla, saj sem jo imel rad. Oče se je zaprl. Ni hodil v službo, žaloval. 4 mesece.

Kuha za očeta, ko gre oče v bolnico živi pri stricu, tudi on je bil grob, socialna ga vpraša, če gre v dom.

To je le vikend rejniška družina. Ni prostovoljna družina. Ne ve, če rad hodi k njim.

O DOMU (zavodu)

Ja, prišel sem v 4. razredu OŠ, že pet let sem v domu. Že v 4. razredu OŠ je v dom prišel L., moj sošolec. Rekel je, da je tu dobro. L. sem že poznal, ker sva bila sošolca. Rekel je, naj rečem, da bi rad šel v skupino, kjer je on.

Tako se je tudi zgodilo.

Z vsemi imam iste odnose. Sem imel enega boljšega, pa je odšel iz doma. S tistimi iz moje skupine. Z njimi sem v boljših odnosih.

Peto leto sem v domu. Prišel sem na koncu 4. razreda OŠ.

Smrt moje mame je razlog da sem prišel v dom. Normalno je bilo, bili so novi prijatelji...Ne ni me bilo strah, normalno. Ja prvi dan, ko sem prišel je bilo kar hudo. Takrat so bili tu kar težavni fantje, recimo D. Jaz sem spal, pa je prišel D., pa mu je rekel L. (tisti, ki sem ga poznal), naj me pusti pri miru. Drugi fant v sobi, pa je kar slekel majico, da ga je lahko udarjal z brisačo. Ne nikomur nisem govoril o tem. Nič nisem naredil.

Ne nisem se bal da bi še mene, ker je bil L. pri meni. Ja on je bil zaščitniški, L jim je rekel, naj me pustijo. Nič mi niso naredili.

Dobro sem se vključil v skupino.

D. je bil le še 2 meseca, potem je šel.

Tega več ni bilo, to je bilo le takrat.

Ja, jih je bilo nekaj podobnih D. - ju. Saj so šli takoj ven iz doma.

Ne, sedaj je čisto v redu, se razumemo v skupini. Ja čeprav si nismo tako blizu. Saj je v redu, kakor je.

Ja vzgojitelji, so prijazni. Zelo mi pomagajo. Ja preventivno, da bomo uspeli, da bomo enkrat kaj dosegli. Ko vidijo kje smo, da ne bomo vedno odvisni od drugih.

Nič se ni spremenilo glede šole, samo šola. Ne na slabše se ni nič spremenilo, tudi ne. Ja, če ne bi bil v domu, bi bil bolj neumen. Saj veste, ne... ..dobesedno...Tukaj so vzgojitelji... tukaj ni take družbe, da bi te kam zavlekla. Vedno se s čim ukvarjamo. Pridem iz šole, se učim, grem spat... . Ja vse je sprogramirano. Za ene stvari je to dobro.

O ŠOLI

Vpisal sem se v 4 letni program, ker imam večje možnosti za poklic, da bom lahko šel naprej na fakulteto.

Šola ne zavzema veliko časa, malo več kot v OŠ.

V šoli se počutim dobro. Tudi v razredu dobro.

Vseeno mi je, malo sem bil ponosen, ker so me izbrali za predsednika razreda, 25 nas je v razredu.

Ja, eni sošolci so boljši, z enim pa imam slabše odnose.

Ne vem, s petimi se več družim, v bistvu se z vsemi.

Z učitelji se razmem. Na naši šoli so prijazni učitelji. V redu so, vsaj za sedaj. To kakšen naj bi bil dober učitelj je težko vprašanje. Strog, vendar ne preveč. Da bi znal vpostaviti red. Da se kdaj pogovori z učenci. Če vidi, da so utrujeni, manj snovi obravnava, naj bi bil razumevajoč.

Jeziki, nemščina, angleščina, to mi je najbolj všeč.

Matematike ne maram. Ja tovariš za fiziko je dober, full dober. V OŠ sem sovražil fiziko, a sedaj imamo dobrega tovariša in mi je fizika boljša.

Dve uri na dan porabim za učenje, včasih preberem še kaj zvečer. Med vikendi pa se učim malo več, tri ure.

Treba se je učiti. Učenja ravno ne sovražim.

Hm. Mislim, da sem priljubljen med sošolci.

Ja sedaj, imam v načrtu, da bom naredil razred. Pa srednjo šolo, pa fax.

Ja najbolj pomembno je to. Kasneje si bom našel službo.

Vodič bi bil. Rad bi potoval.

V dom pride v 4. razredu OŠ. Pet let je v domu. Poznal je že sošolca in šel v isto skupino.

Z vsemi dobri odnosi, isti. V boljših odnosih s tistimi iz skupine.

Mamina smrt je razlog za prihod v dom. Hudo je bilo prvi dan. Bil je težaven fant, ki mu je težil, pa ga je drug fant zaščitil. Nikomur ni potožil o tem.

Potem se je vključil v skupino.

V skupini se v redu razumejo, vzgojitelji so prijazni, mu pomagajo.

Pomagajo zato, da bodo uspeli, kaj dosegli, da ne bodo odvisni od drugih.

Glede šole se ni nič spremenilo. Če ne bi bil v domu, bi bil bolj neumen. Tu je vse sprogramirano, kar je dobro za nekatere stvari.

Vpisan je na 4 letni program. Več možnosti za faks.

Šola vzame veliko časa. V šoli se počuti dobro.

Predsednik razreda, malo je ponosen.

Z vsemi se razume, tudi z učitelji.

Učitelj mora biti strog, vzpostaviti red, Pogovarjati se mora z učenci, razumevajoč.

Najraje ima jezike, ne mara matematike, fizika je boljša, ker ima dobrega učitelja. 2 uri porabi za učenje, včasih bere zvečer.

Ne sovraži učenja. Misli da je priljubljen med sošolci.

V načrtu ima narediti razred, srednjo šolo in fax. Našel bi službo. Bil bi vodič in potoval.

6.1.2 Oblikovanje področij samoprezentacije in samorazumevanja

1 področje: O SEBI

<u>PRETEKLOST</u>		<u>SEDANJOST</u>		<u>PRIHODNOST</u>	
POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE
bil tepen (mati) zaradi slabih ocen, visoke ambicije matere glede šole, ustrahovan, bojazni, stiske, šok zaradi smrti matere, skrb za očeta, sprememba okolja,	mati ga fizično kaznuje, smrt matere, prevzemanje vloge odraslega, avtoagresija, neprestane menjave okolja, spremembe v vedenju,	želi si sprejetosti, menjava razpoloženj, vloga pavlihe, potrjevanje preko uspešnosti v šoli, želja po ljubezni, nima pravega doma,	nejasna identiteta, želja po sprejetosti, se potrjuje tako v šoli kot med vrstniki,	želi si uspešnosti, želi biti dober na vseh področjih, prizadeva si za pridobitev poklica, želi si harmoničnega življenja, ki ga sedaj nima,	visoka pričakovanja do sebe, velik poudarek na poklicu in šolanju, želja po urejenem življenju na vseh področjih, predvsem pa na družinskem, poklicnem.

2. področje: DRUŽINA

<u>PRETEKLOST</u>		<u>SEDANJOST</u>		<u>PRIHODNOST</u>	
POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE
mati ga pretepa, od njega veliko pričakuje, smrt matere, očetov beg v omamo, selitve, izguba doma, omejevanje stikov z očetom,	fizično in psihično nasilje, stalne menjave okolja, iztrganost,	občasni stiki z očetom, ambivalentnost do očeta, občutje odgovornosti do očeta, 'sprejemanje' rejniške družine kot nekakšnega nadomestila,	težko se pomiri s situacijo doma, nadomestno družino delno sprejema, nestabilni odnosi z odraslimi,	nejasnost, ki jo nadomesti z velikimi željami in pričakovanji kljub temu bojazen glede prihodnosti	strah in kompenzacija z velikimi željami

3 področje: JAZ IN DRUGI

<u>PRETEKLOST</u>		<u>SEDANJOST</u>		<u>PRIHODNOST</u>	
POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE
malo stikov z vrstniki, malo prijateljev, veliko znancev,	socialna osamljenost in želja po sprejetosti	bolj malo tesnih prijateljev, veliko znanstev, si želi sprejetosti, igra vlogo pavlihe	ločevanje med domskimi in drugimi vrstniki, želja po sprejetosti	nejasnost in velika pričakovanja, bolj se oslanja nase	nesprejemanje sovrstnikov iz doma, s sošolci v šoli se bolje razume

4 področje: ŠOLA

<u>PRETEKLOST</u>		<u>SEDANJOST</u>		<u>PRIHODNOST</u>	
POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE
slabe ocene, visoka pričakovanja matere,	visoke ambicije matere v zvezi s šolo, izboljšanje uspeha ob prihodu v dom	učna pomoč in uspešnost, uspeh pomeni tudi sprejetost in status v skupini ter prihodnost zadovoljen z učitelji	šolska uspešnost, sprejetost med vrstniki šola in učitelji pomemben dejavnik,	želja po uspehu, šolanje in poklic sta pomembna	šola kot most do poklica in urejene prihodnosti

5 področje: ZAVOD

<u>PRETEKLOST</u>		<u>SEDANJOST</u>		<u>PRIHODNOST</u>	
POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE
prihod v dom ob 12 letu, težave ob prihodu, izsiljevanje, pomoč sogojenca, obračunavajo med sabo, vzgojitelji za to ne vedo zabavanje ostalih, igranje pavlihe	zavod kot zasilna rešitev, težave ob prihodu, prilagoditev, navajanje na nov red in urejenost urnika	skupina nikakor ni družina, z vrstniki v domu bolj površni odnosi, ima boljši status, vendar z vrstniki v domu ne vzpostavlja globljih stikov, okolje je delovno, utečeno, sprogramirano žiuvljenje, načrtosot, pomoč vzgojiteljev	zavod kot zasilna rešitev, ki pa jo kljub vsemu doživlja kot pomoč predvsem za prihodnost, z vzgojitelji se dobro razume, odnosi bolj površni, zavoda ne doživlja kot 'drugega doma'	nadaljevanje vzpostavljenega stanja ostati v domu do dokončanja šolanja	rešitev za ureditev kasnejšega življenja

6 področje: INTERESI

<u>PRETEKLOST</u>		<u>SEDANJOST</u>		<u>PRIHODNOST</u>	
POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE
		raznoliki interesi: branje, učenje jezikov, glasba (kitara), šport, taborništvo in druge dejavnosti v zavodu	aktiven, razgiban, storilnostno naravnani, razmišljujoč	želja, da izrazi samega sebe, da se izkaže, da nastopa, da doseže priznanje, da si zviša socialni status	želja po uspehu, po afirmaciji, po izobraževanju, delavnost

6.1.3. Sklepna ocena samorazumevanja in elementi za oblikovanje individualnega vzgojnega načrtovanja

Čeravno je mladostnik v zavodu že peto leto in zavod dokaj dobro sprejema, saj čuti podporo s strani vzgojiteljev, pripoved kaže, da ni prebolel vseh obremenilnih situacij, ki so zaznamovale njegovo otroštvo. Med njimi lahko povzemanj omenimo le sprva strogo vzgojo, velika pričakovanja in fizično kaznovanje matere, ki mu je umrla, ko je bil star okoli 10 let. Oče ni prevzel starševske vloge, ženina izguba ga je 'ohromila' in takrat se nadaljujejo fantove selitve. Že pred izgubo matere je bil v rejništvu, pa ponovno 'vzet' domov. Od očeta gre k sorodnikom ('grobemu' stricu..) in od tam po posredovanju socialne službe v dom. Iztrganost, ki jo je čutili iz pogovora, ne nadomesti nova 'rejniška družina', kamor odhaja ob vikendih. Kaže, da so posledice zgodnjih emocionalnih stisk in nezadovoljenih potreb vidne v mladostnikovem vzpostavljanju odnosov tako z vrstniki kot z odraslimi. Med odraslimi sicer najde posamezne osebe (vzgojiteljico A., učitelja fizike), ki bi jim lahko zaupal, vendar ne vzpostavlja in tudi nima priložnosti vzpostavljati globljih odnosov.

Prilagoditvene težave v domu (poravnavanje računov med varovanci, za katere vzgojitelji ne zvedo), potem si ustali pozicijo v skupini, vendar ne navezuje pristnih prijateljstev. Boljše odnose ima s sošolci. V odnosu z vrstniki je igral vlogo 'pavlihe' in si na ta način pridobival sprejetost, z navezovanjem kontaktom nima težav, vendar so ti večinoma površni.

Zavod doživlja kot urejeno okolje, kjer je vse 'sprogramirano', kar mu sicer ne zadovolji 'emocionalnih potreb' (saj skupina ni dom), mu pa omogoča urejenost, rednost in tudi izboljšanje učnih,

delovnih navad ter interesno razgibanost (kitara, branje, taborništvo....) predvsem pa realizacijo ambicij v zvezi s šolo in prihodnjim poklicem. Šola mu pomeni prostor, kjer se je uveljavil in kamor stavi veliko, saj mu je dokončana šola pot do poklica, osamosvojitve. Časovno dobro strukturiran in obvladan, obžaluje posamezne izpade (dogodek s pijanostjo v osnovni šoli), na nek način 'obžaluje' tudi izgubo matere, ki je botrovala odločilnim premikom v njegovem življenju - prihod v dom in bivanje v njem.

Mladinski dom sprejema otroke/mladostnike, ki ne kažejo izrazitejših vedenjskih težav, vendar živijo v 'obremenjenem in nevzpodbudnem družinskem okolju'. V to skupino sodi tudi naš sogovornik, pri katerem v samoprezentaciji ni ugotoviti vedenjskih težav, pač pa so globoko usidrane emocionalne travme, ki jih je bivanje v domu le delno 'konsolidiralo'. Vzgoja je bila usmerjena predvsem v pridobivanje novih veščin, znanj, interesne razgibanosti in omogočala osnovne pogoje varnosti. V nadaljevanju mladostnikovega spremljanja v domu, mu bi bilo potrebno omogočiti več možnosti za predelavo notranjih konfliktov, bojazni in ga podpirati v navezovanju globljih emocionalnih kontaktov in vezi tako z vrstniki kot z odraslimi. Velja podpirati njegovo pozitivno usmerjenost v zvezi s šolo in šolskimi obveznostmi, preko tega dvigati njegovo samozavest in samovrednost. Trenutni odnosi z očetom, kamor namerava po končanem šolanju (imamo stanovanje) so nejasni, zato bi veljalo več pozornosti nameniti tudi njegovemu odnosu z očetom in skušati vplivati na vzpostavljanju odnosa med njima. Mladostnik je razvil vrsto spoprijemalnih strategij, s katerimi dokaj uspešno obvladuje neugodno življenjsko situacijo. Doživlja, da mu je bilo pri tem v pomoč tudi šolsko in zavodsko okolje. Zaradi pozitivne naravnosti do obeh

'institucionalnih prostorov' bi kazalo ta odnos še poglobiti in ga bolj intenzivno usmerjati v oblikovanje realističnih pričakovanj v zvezi s prihodnostjo. Upošteva je temeljno razvrstitev težav in motenj v otroštvu in adolescenci, bi mladostnika (na osnovi samoprezentacije) umestili v skupino emocionalnih težav brez vedenjskih odlonov, kar pa ne pomeni, da poglobljeno socialno pedagoško podporno spremljanje ni več potrebno.

6.2. Primerjalna analiza dveh vzorčnih podskupin - osnovnošolski otroci v ustanovi (mladinski dom) in primerjalna skupina iz osnovnih šol

V tem raziskovalnem segmentu smo iskali medsebojne stičnosti in razlike med vzorčnimi podskupinami, z namenom razumevanja različnosti življenjskih poti in obremenitev, ki so jih otroci/mladostniki v različnih segmentih izvendružinske vzgoje in tisti v osnovnih šolah, doživljali in v pogovoru prezentirali.

Kot osnovne razločevalne vidike razvojnih poti med otroki z in tistimi brez težav v socialni integraciji rezultati raziskave omogočajo naslednje zaključke:

Otroci/mladostniki, ki so bili napoteni v ustanove izvendružinske vzgoje (stanovanjske skupine, različne tipe zavodov) so v družinah in okoljih kjer so odraščali, bili deležni vrste 'stresnih' dejavnikov, med katerimi velja posebej izpostaviti: nerazumevanje med staršema, neizpolnjevanje starševske vloge, neustreznost identifikacijskih modelov, večkratno menjavanje okolja, nestabilnost in nepredvidljivost odnosov, prisotnost socialno deprivacijskih elementov in socialne 'patologije' pri enem ali obeh starših, neenotnih vzgojnih vplivov in vrste drugih neugodnih dejavnikov.

To dejstvo se v njihovi samoprezentaciji izraža tako, da se bistveno več izjav nanaša na preteklost, na pot, ki so jo prehodili, iz njih kar 'bruhajo' različne zgodbe, ki ilustrirajo posamezne obremenilne ali čustveno konfliktne situacije. Le te so v večini primerov vezane na družino in družinske odnose. Njihova pozornost je tako na nek način 'ujeta' v preteklost, ki je niso zmogli zadovoljivo razrešiti in veže nase mnogo več emocij in premišljevanja, kot pri otrocih iz primerjalne skupine. Splošen vtis je, da se manj usmerjajo na sedanost in aktualne razmere, posebej pa so nejasne njihove predstave o prihodnosti. Cilji so pri mnogih posameznikih 'zaviti v meglo', so nejasni. Kar se tiče orientacije v prihodnost, lahko govorimo o dveh osnovnih tipih - o skupini, ki se prihodnost 'boji' in ne verjame, da bodo dosegli svoje načrte, ki smo jo poimenovali 'pesimistična naravnost' in o skupini, ki si prihodnost slika preveč 'iluzorno, rožnato in vehementno', ki jo poimenujemo kot nerealno-optimistično naravnost. Za pripovedi

otrok, ki niso v zavodski vzgoji se izkaže, da je njihova pozornost mnogo manj usmerjena v preteklost in mnogo bolj v sedanost in prihodnost. Svoj pretekli in trenutni položaj opišejo krajše, v izpovedih ni zaslediti večjih obremenitev, prisotne so splošne razvojne dileme, za katere imajo tudi vizije in že razvite metode in tehnike spoprijemanja z njimi. Prihodnosti namenjajo mnogo več poudarja, njihove vizije lastnih ciljev so jasnejše, praviloma ne vidijo preprek, pri njih doseganju in doživljajo s strani okolja (domačega) dovolj podpore in varnosti.

Spet se vračamo k predstavitvi značilnosti otrok v zavodski oskrbi. Nekateri so razvili bolj, drugi manj ustrezne spoprijemalne strategije, s katerimi so skušali obvladovati svoj pretekli položaj in kljub 'deprivacijam' v socialnem okolju dosegati zaželjene in deklarirane vrednostne in normativne cilje. Čim manjše so bile razvojne oškodovanosti in čim več emocionalne podpore so bili deležni vsaj v prvih letih odraščanja, tem večja se izkaže verjetnost, da so razvili mehanizme spoprijemanja z nastalimi težavami ob podpori in pomoči. Šola mnogim od njih pomeni prostor, ki mu zaradi neustreznih družinskih okoliščin in pomanjkljive podpore, niso kos. Oziroma le stežka izpolnjujejo pričakovanja šolskega prostora. To jih dodatno obremeni, stigmatizira in marginalizirajoče vpliva na njihove šolske in kasnejše psiholone perspektive.

Rezultati kažejo, da se opisana problematika pogloblja in stopnjuje na kontinuumu od mladinskega doma, preko stanovanjskih skupin do vzgojnih zavodov. Mladostniki iz prevzgojnega zavoda, kažejo najtežje in hkrati najbolj kompleksne oblike težav, ki so terapevtsko manj dostopne. Obenem rezultati navajajo k zaključku, da okolje izvendružinske vzgoje (zavode, stanovanjske skupine) praviloma doživljajo kot priložnost za pomoč in razreševanje nakopičenih težav ob pogoju, da je med njimi in vzgojitelji oblikovan ustrezen emocionalni in podporni odnos.

7. Razprava in zaključek

Ocenjujemo, da so neposredni rezultati raziskovalnega projekta dragoceni za razumevanje tega dela populacije otrok/mladostnikov, ki so v svojem razvoju socialno deprivilirani in marginalizirani. Raziskava potrjuje uveljavljene teoretične paradigme, ki razvoj, nastanek in utrjevanje težav v socialni integraciji razlagajo kot preplet neugodnih, interaktivno sodelujočih, razvojnih in stresnih mehanizmov. Težav v socialni integraciji ne moremo razložiti zgolj z eno teoretično paradigmo. Le z upoštevanjem razvojnih, psihodinamskih, učno-vedenjskih, kognitivnih, družinskih in sistemskih teoretskih modelov, je mogoče razložiti dinamičnost procesov oblikovanja selfa in samopo-

jmovanja, močnih in šibkih točk, posameznikovih spoprijemalnih strategij, motivacijskih in vedenjskih naravnosti. V celoti je potrjena premisa, ki se odleplja od vzročno-posledičnih modelov razumevanja nastajanja in vzdrževanja socialno integrativnih težav otrok in mladostnikov. Raziskava potrjuje krožne procese vplivanja med posameznikom, njegovo družino, šolo, odnosi z vrstniki in pedagoškim osebjem.

Druga temeljna ugotovitev raziskave, kaže na prisotnost raznovrstnih spoprijemalnih mehanizmov, tako pri otrocih/mladostnikih, kot osebah v njihovem ožjem družinskem okolju, ki so blažilno in korektivno delovale na posameznikov razvoj in njegovo umeščanje v socialni prostor. Tu se kažejo osnovna izhodišča za oblikovanje podpornih, spremljevalnih in socio-terapevtskih intervencij socialnih pedagogov. S tem posredno potrdimo primernost oblikovanja socialno pedagoških diagnoz v interaktivnem procesu. Vanj je potrebno vgraditi evalvacijo in preverjanje, saj so otroci/mladostniki v procesu hitrega zorenja in spreminjanja. To narekuje sistemsko naravnost oblikovanja socialnopedagoških intervencij. Ni dovolj, da svoje delo usmerimo zgolj v in z otrokom/mladostnikom, v mnogo večji meri kot doslej, bi se veljalo posvetiti tudi intenzivnemu delu z osebami iz njegovega primarnega okolja.

Rezultati potrjujejo izhodiščno hipotezo, da je verodostojno, k oblikovanju individualnega socialnopedagoškega načrtovanja pomoči, pritegniti otroka/mladostnika. Upoštevanje njegove samoprezentacije poglobi in razširi avtentičnost ter individualno resničnost. Če so se heteroocene izkazale kot zanesljive pri opisovanju manifestnih oblik vedenja in predvsem v tistih vedenjskih značilnosti, ki se prezentirajo v šolskem ali izvendružinskem kontekstu, pa le samoprezentacija omogoča razumevanje doživljajske plati. Brez tega elementa vzgojno načrtovanje ostaja na površju.

8. SKLEPNE MISLI

Rezultati, ki so v pričujočem prispevku zgolj ilustrativno prikazani, so neposredno uporabni za socialnopedagoško prakso in za dopolnjevanje obstoječih konceptov oblikovanja socialnopedagoških diagnoz. Prispevajo nove vpoglede v razumevanje razvoja posameznikov, njihovega doživljanja in podpiranja spoprijemalnih mehanizmov, ki omogočajo omilitev stigmatizacije in povečanje integracije. Predvsem pa nudijo dopolnitev praktičnega dela z metodo samoprezentacije in njeno upoštevanje pri individualnem in skupinskem socialnopedagoškem delu.

Viri:

1. Fisseni, H.(1990): Lehrbuch der psychologischen Diagnostik, Hogrefe, Goettingen.
2. Glinka, H.J. (1998): Das narrative Interview. Eine Einfuehrung fuer Sozialpaedagoggen. Edition soziale Arbeit, Juventa,Weinheim, Muenchen.
3. Harnarch-Beck, V. (1995): Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe, Grundlagen und Methoden fuer Hilfeplan, Bericht und Stellungnahme, Juventa, Weinheim, Muenchen.
4. Jakob, G., Wensierski H.J. (1997): Rekonstruktive Sozialpaedagogik. Konzepte und Methoden sozialpaedagogischen Verstehens in Forschung und Praxis, Edition Soziale Arbeit, Juventa, Weinheim, Muenchen.
5. Kobi, E.E., Bonderer, E. (1982): Diagnostik in der Heilpaedagogischen Arbeit, Verlag der Schweizerischen Zentralstelle fuer Heilpaedagogik, Luzern
6. Kobolt, A. (1997): Teoretične osnove socialno pedagoških intervencij. I in II del, v Socialna pedagogika, Št. 1 in Št. 2, Ljubljana.
7. Kobolt, A. (1999): Zaključno raziskovalno poročilo o raziskovalnem projektu z naslovom "Socialno pedagoške diagnoze", Ministrstvo za znanost in tehnologijo, Slovenije (interno gradivo)
8. Koller-Trbović, N (1997): Socijalno pedagoški pristup diagnosticiranju i programiranju tretmana za djecu i mladež s poremećajima u ponašanju. Kriminologija/socijalna integracija, Vol. 5, št. 1-2, str. 121-128, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb.
9. Koller-Trbović, N (1999): Mjesto i uloga socijalne pedagogije danas. Kriminologija/socijalna integracija, Vol. 7, št. 1, str. 21-24, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb.
10. Mollenhauer, K., Uhlenborff, U. (1992): Sozialpaedagogische Diagnosen, Ueber Jugendliche in schwierigen Lebenslagen, Juventa, Weinheim, Muenchen.
11. Mollenhauer, K., Uhlenborff, U. (1995): Sozialpaedagogische Diagnosen II, Selbstdeutungen verhaltensschwierigter Jugendlicher als empirische Grundlage fuer Erziehungsplaene, Juventa, Weinheim, Muenchen.
12. Mueller, B. (1994): Sozialpaedagogisches Koenen: ein Lehrbuch zur multiperspektivisvhen Fallarbeit, Lambertus, Freiburg im Breisgau.
13. Nolke, E. (1997): Der biografhische Blick auf Marginalisierung. Hermeneutische Rekonstruktionen gescheiterter Sozialisationsverlaufe von Jugendlichen und ihre sozialpaedagogische Bedeutung. V: Jakob, G. Wensierski (izd.).Rekonstruktive Sozialpaedagogik. Konzepte und Methoden sozialpaedagogischen Verstehens in Forschung und Praxis, Edition Soziale Arbeit, Juventa, Weinheim, Muenchen.

14. Oevermann, U. (1981): Professionalisierung der Pädagogik. Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns, povzetek prispevka strokovnega srečanja v Berlinu, interno gradivo.
15. Rauschenbach, T., Ortmann, F., Karsten, M.E. (1993): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Juventa, Weinheim, Muenchen.
16. Uhlendorff, U. (1997): Sozialpädagogische Diagnosen III. Ein sozialpädagogisches hermeneutisches Diagnose-verfahren fuer die Hilfeplanung. Juventa, Weinheim, Muenchen.
17. Skalar, M. (1985): Procesna diagnostika. V: *Priloge k reviji Psihologija*, str. 111-118, Ljubljana.
18. Schuetze, F. (1997): Kognitive Anforderungen an das Adressatendilemma in der professionellen Fallanalyse der Sozialarbeit. V: Jakob, G., Wensierski H.J. (izd). *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*, Edition Soziale Arbeit, Juventa, Weinheim, Muenchen.
19. Žižak, A. (1999): Pitanja profesionalne etike - jedno od temeljnih pitanja profesionalnog identiteta socijalnih pedagoga. *Kriminologija i socijalna integracija*, Vol. 7, št. 1, str. 41-46, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb.