

Mladostnikova samorazlaga in individualno vzgojno načrtovanje

Adolescent's self presentation and individual sociopedagogical planning

Alenka Kobolt

Povzetek

Alenka Kobolt, dr. soc. ped., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardejeva pl. 16, 1000 Ljubljana. *Prispevek obravnava nekatere značilnosti socialnopedagoške diagnostike – teoretične utemeljitve, procesnost oblikovanja ocen, njihovo vpetost v socialne okoliščine ter nujnost večšernega zajemanja informacij. Posebej je poudarjena samopredstavitev otroka/mladostnika s težavami v socialni integraciji in vključevanje le-te v diagnostično presojanje. Orisno je predstavljen raziskovalni projekt »Socialnopedagoške diagnoze«, ki temelji na kvalitativni analizi s polstrukturiranim intervjujem pridobljenih samopredsta-*

vitev 87 otrok in mladostnikov (učencev osnovnih in srednjih šol) v starosti od 14 do 20 let. Ugotavljamo, da samopredstavitev omogoča verodostojen vpogled v različna področja (samodoživljanje, odnos in doživljanje družine, šole, vrstnikov, interesnih dejavnosti, usmerjenosti v prihodnost) pa tudi v načine, s katerimi otroci/mladostniki obvladujejo svojo življenjsko umeščenost. Raziskava potrjuje že raziskana dejstva, ki opozarjajo na medsebojno učinkovanje razvojnih obremenitev, ter vrsto stresnih življenjskih okoliščin otrok/mladostnikov, ki so bili napoteni v vzgojne ustanove (mladinske domove, stanovanjske skupine, vzgojne zavode). Samopredstavitev omogoča vzgojiteljem/učiteljem poglobljeno razumevanje posameznikove subjektivne in objektivne življenjske in doživljajske umeščenosti in je utemeljen dodatni vir pri oblikovanju individualnih vzgojnih načrtov. Rezultati, ki so v pričujočem prispevku zgolj okvirno prikazani, so neposredno uporabni za socialnopedagoško prakso, za dopolnjevanje sedanjih konceptov oblikovanja socialnopedagoških diagnoz. Prispevajo nove vpoglede v razumevanje razvoja posameznikov, njihovo doživljanje, spoprijemalne mehanizme, ki omiljujejo stigmatizacije ter povečujejo integracijo. Omogočajo dopolnitev diagnostičnega dela z metodo samopredstavitve in navajajo na njeno upoštevanje pri individualnem in skupinskem socialnopedagoškem delu.

Ključne besede: socialnopedagoška diagnostika, samopredstavitev, profesionalno razumevanje, individualno vzgojno načrtovanje

Abstract

The article discusses some features of sociopedagogical diagnostics - theoretical background, the process of evaluation, its social context and necessity for multilayered data acquisition. It focuses on self presentation of adolescents with difficulties in their social integration, and its inclusion in diagnostics. Outlined is the research project 'Sociopedagogical diagnoses' as it is based on qualitative analysis of self presentations, obtained through half structured interviews, by 87 children and adolescents (from primary school and high school) aged between 14 and 20. It

is our conclusion that self presentation provides a reliable insight into various areas, such as experiencing oneself, experiencing family, school, peers, various interests, orientation towards future; and into ways children and adolescents control their situation in life. The study confirms some already researched facts which point out the interconnected effects of burdens related to growing up, and the types of stress situation faced by children and adolescents sent to correction and educational institutions (youth homes, live-in groups, correction institutions). Self presentation helps educators and teachers to better understand the situation of an individual through his/her subjective and objective position and experience of life, and that provides them with a reliable additional source which can help them design individual educational plans. The research results, presented in the article only as an illustration, can be used directly in sociopedagogical practice where they can supplement the current concepts of sociopedagogical diagnosis. They provide new perspectives on understanding the development of an individual, his/her experience of life, and confronting mechanisms which can soften stigma and improve integration. With regard to the research results, it is possible to supplement diagnostic work with the method of self presentation and take self presentation into account in sociopedagogical work with individuals and groups.

Key words: social pedagogic diagnostic, self-perception, professional understanding, individual care planning

1. Izhodišča socialnopedagoškega razumevanja in ocenjevanja

Socialnopedagoška diagnostika se je v svojih začetkih zgledovala po načelih tipološkega razvrščanja (npr. čustvene motnje, vedenjske motnje, motnje v storilnosti, osebnostne motnje ipd.). Na podlagi raziskovalnih rezultatov je oblikovala različne tipološke skupine in zanje iskala ustrezne metode vzgojnega ali terapevtskega poseganja. Shematičnost, ki jo takšno razumevanje vnaša v diagnostiko, je stroka v kasnejšem razvoju presegla, zlasti s poudarjanjem socialne umeščenosti in odnosnih povezav, ki botrujejo nastajanju in vzdrževanju težav v socialni in-

tegraciji. Na ta način se je pozornost premaknila od 'primanjkljajev' k 'močem' oziroma k podpornim mehanizmom, spoprijemalnim strategijam in socialnim mrežam, ki lahko prispevajo k preseganju socialno-integrativne motnje. Celostnost oziroma holističnost je na ta način postala eno izmed temeljnih pravil socialnopedagoškega razumevanja in diagnostičnega ocenjevanja. To pomeni, da so temeljna načela sodobnega socialnopedagoškega diagnostičnega dela upoštevanje razvojnosti, procesnosti, sistemskosti in interaktivnosti.

Tako usmerjeno socialnopedagoško diagnostiko lahko predstavimo kot:

- integracijo različnih diagnostičnih virov in elementov;
- ob dejavni udeležbi 'uporabnika' in oseb iz njegovega okolja;
- čemur sledi načrtovanje socialnopedagoških intervencij;
- ter evalvacija učinkovitosti oziroma ustreznosti konkretnih vzgojnih posegov.

Osrednja pozornost je v prispevku namenjena analizi pomena in vloge aktivne mladostnikove udeležbe v procesu diagnosticiranja. Metodološki korak, ki to sodelovanje omogoča, je hermenevitično (razlagalno) razumevanje posameznikovega umeščanja v socialni prostor, upoštevanje njegove samopredstavitve in življenjskih usmeritev. Omenjeni pristop je postal v teoretskih prispevkih (Nolke, 1997, Schuetze, 1997, Jakob/Wensierski 1997, Glinka, 1998 in drugi) ter v raziskovalnih izpeljavah na področju socialne pedagogike (Mollenhauer/Uhlendorff, 1992, 1995 in Uhlendorff 1997, Hapert, 1997) temeljni sodobni socialnopedagoški diskurz.

Predstavitvi raziskovalnega pristopa, ki je soroden, čeravno ne povsem identičen zgornjim modelom, je namenjen osrednji del prispevka, ki temelji na kvalitativnem opredeljevanju vsebin, ki so jih posredovali otroci/mladostniki v individualno usmerjenih pogovorih o svoji življenjski poti, doživljanju in načrtih.

1.1. Individualna, socialna in interdisciplinarna usmerjenost socialnopedagoške diagnostike

Diagnostično opredeljevanje težav v socialni integraciji se tako pri nas kot v svetu vse bolj odceplja od statičnih umevanj in razlag. Bolj kot to velja za druge razvojne težave in ovire, so prav težave v socialni integraciji temeljno zaznamovane z vsakokratnimi socialnimi okoliščinami, v katerih tovrstne težave in motnje opazimo. Za ustrezno razumevanje tovrstnih težav je potrebno natančno in poglobljeno razumevanje otroka/mla-

dostnika, njegovih individualnih razvojnih značilnosti in zmožnosti. Ne sme umanjhati natančna in celostna evalvacija celotnega socialnega konteksta. Sem uvrščamo poleg družine in ožjega socialnega okolja še šolsko okolje kot prostor, v katerem se vedenjske, emocionalne in ostale socialno integracijske težave odslikavajo in v katerem v interakciji tudi nastajajo in se vzdržujejo. Že leta 1917 je Mary Richmond (primerjaj Harnach Beck, 1995, str. 19) poskušala prepričati strokovnjake, da ni dovolj proučiti zgolj problema, v našem primeru spoznati 'problematično vedenje'. Opozorila je na socialno pogojenost tovrstnih težav in že takrat poudarila pomen 'moči' in resursov tako posameznika kot njegovega okolja, ki jih je treba upoštevati in vključiti v diagnostično razumevanje. Usmerjenost v socialnopedagoški diagnostiki ni izključno osredotočena na motnje, primanjkljaje in ovire. Poleg spoznavanja le-teh evalviramo predvsem posameznikove spretnosti, moči, sposobnosti in elemente, na katerih lahko skupaj z njim gradimo zanj in za okolje ustrezne spremembe. Pomembno je iskati podporne in spoprijemalne elemente pri posamezniku in v njegovi socialni mreži ter na teh dejavnikih utemeljiti načrt pomoči. To strokovno držo poimenujemo usmerjenost v 'moči' in spoprijemalne strategije posameznika in okolja.

Teorije na področju razumevanja vedenjskih težav doživljajo revizije in dopolnjevanja. Sodobna razumevanja tovrstnih težav upoštevajo interaktivno delovanje različnih »oškodovanosti«, individualnih različnosti v razvoju, ob hkratnem razumevanju vedenjsko stabilizacijskih, podpornih ali stresnih vplivov okolja. Med pomembnejšimi teoretskimi modeli, ki so podlaga socialnopedagoškega razumevanja, navajam (podrobneje primerjaj Kobolt, 1997, 1998), naslednje:

- psihoanalitično-okoljska orientacija opozarja na razvojne oškodovanosti, ki se kažejo kot usedline in motnje v krogu neprilagojenih vedenjskih vzorcev (Spitz, Balint, Redl, Aichorn, Moser....);
- učno-vedenjska usmeritev poudarja pomen napačnih »učnih izkušenj« (mišljeno je učenje v celotnem življenju, ne le učenje med šolanjem) in utrjevanje napačnih sledi v neustrezne življenjske stile posameznikov (Eysenck, Wolpe, Bandura, Skinner, Hull, Mowrer, v Lazarus 1989);
- družinsko-terapevtska paradigma (Richter, Satir, Minuchin in drugi, v Čačinovič 1992 in de Vries-Bouwkamp, 1995) nam odpira vidike 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 (Bronfenbrenner, Lerner, v Rapuš-Pavel, 1999);
- modeli socialnih spretnosti in veščin ter socialne inteligence ponujajo znanja in metode za razumevanje in podpiranje socialnega razvoja, spretnosti komuniciranja in izboljšanja socialne interakcije (Kobolt, 1997);
- integrativni modeli skušajo združevati spoznanja različnih smeri in jih prilagajati konkretnim potrebam konkretnega posameznika in življenjske prakse (Schumann, 1980).

Omenjeni teoretski vidiki razgrinjajo pomembnost poznavanja in razumevanja tako otrokovega razvoja kot njegovega sedanjega umeščanja v socialni prostor, pomen družine in vzpostavljanje odnosnih vezi v primarnih socialnih okoljih. Z razvojnim, sistemskim in kontekstualnim razumevanjem zmoremo razumeti, opisati in si razložiti nastajanje, poteke vzdrževanja in izrazne oblike socialnointegracijskih težav.

Socialnopedagoška diagnostika se v procesu spoznavanja in razumevanja povezuje tudi z drugimi strokami, zato je opredeljevanje in ukvarjanje s težavami v socialni integraciji interdisciplinarno. Pri tem upoštevamo:

- da se medicinske, psihiatrične, psihološke in pedagoške diagnostične prvine med seboj dopolnjujejo ter le kot skupek vseh vidikov 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 so lahko diagnostični podatki le podlaga za različne socialne, psihološke in pedagoške intervencije, ki jih je treba razumeti individualno in socialno umeščeno. Še tako ustrezno interdisciplinarno zbrani podatki imajo svoj pedagoški in terapevtski pomen le, če jim sledijo pedagoške, usmerjevalne, podporne, svetovalne, terapevtske intervencije;
- ter da upoštevamo subjektivne potrebe posameznika po pomoči, opori in spremembi lastnega položaja. Slednje je pomembno zlasti iz etičnih razlogov, ki se ob delu z vedenjskimi in osebnostnimi težavami posebej izostrijo (Kobolt, 1998).

1.2. Konceptualizacija socialnopedagoške diagnostike

Pravkar razčlenjeno razumevanje značilnosti socialnopedagoškega diagnosticiranja strnemo:

- Diagnostično delo na področju težav v socialni integraciji upošteva različne dejavnike: vedenje posameznika, njegovo doživljanje, evalvacijo množice različnih socialnih stikov, ki jih kvalitativno, interpretativno in kvantitativno oceni ter pri tem upošteva posameznikove potrebe in razvojne usmeritve. Diagnostični pogled upošteva delovanje posameznih sistemov (posameznik, družina, šola...) v medsebojni povezanosti. Pri tem se ne zadrži na vzročnih pač pa upošteva krožne (cirkularne) odvisnosti in odnose (primerjaj Fisseni, 1990, Jakob/Wensierski 1997).
- Ker se sistemi, s katerimi je posameznik povezan, nenehno spreminjajo 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 okoliščine in lastnega prispevka k razumevanju in opisovanju ter doživljanju (primerjaj Skalar M. 1985, Jakob/Wensierski 1997), kar podrobneje členi tudi naslednja značilnost. Strokovnjaki različnih profilov opazujemo in razumevamo 'posameznikovo situacijo in kontekst, v katerem živi in deluje' s svojimi očmi, skozi prizmo lastne strokovne usposobljenosti in izkušenj. Osebnostne vnose v diagnostično razumevanje učinkovito blaži timsko delo ali timska interpretacija (primerjaj Nolke 1999), 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', je lahko dober odgovor na zahtevnost in zapletenost razumevanja težav v socialni integraciji in tudi porok za celovitejšo 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, str. 43) jo opredeli kot tisto, kjer strokovnjak **ne** odloča, opisuje, kategorizira in se opredeljuje **o primeru** ('der Fall ueber'), temveč kot tisto, kjer strokovnjak deluje, išče razumevanje in opredeljuje ukrepe skupaj **s primerom** ('der Fall mit'). Poudarja aktivno sodelovanje v procesu razumevanja, kar posredno potrди pomembno vlogo samoprezentacije. S starostjo otroka se pomen samoprezentacije in samorazumevanja povečuje. To ne pomeni, da izločimo mlajše otroke iz procesa dejavne udeležbe, le stil vključevanja moramo prilagoditi otrokovim sposobnostnim in razvojni stopnji.
- K razvoju rekonstruktivnega-hermenevtičnega razumevanja so vodili naslednji razlogi: naraščajoča profesionalizacija socialne pedagogike, zahteva po individualiziranem načrtovanju pedagoškega dela, supervi-

zija in teoretična usmeritev v življenjski prostor (Lebensweltorientierung) (Thiersch 1995, Jakob/Wensierski 1997).

- Socialnopedagoško delo poteka bolj ali manj v različnih ustanovah (vrtec, šola, vzgojni zavodi, centri za socialno delo, različni preprečevalni in podporni projekti in drugo...). Zato postane pomembno vprašanje organizacije in zmožnost ustanove, da udejani posege, ki so bili z diagnostičnim opredeljevanjem spoznani kot nujni in potrebni za izboljšanje otrokovega/mladostnikovega položaja. S tem se dotaknemo vprašanja ustreznega usmerjanja ter zagotavljanja organizacijskih in vsebinskih pogojev in možnosti za delo s tovrstno populacijo. Mueller (1994) to poimenuje vprašanje obstoja in razvoja »resursov« oziroma zmožnosti ustanov za izvajanje socialnopedagoških intervencij in realizacijo individualnih načrtov pomoči.
- Pomembna je tudi vloga evalvacije in dopolnjevanja socialnopedagoških ocen. Razlogi za evalvacijo in dopolnjevanje ocen niso le v hitrem in dinamičnem otrokovem/mladostnikovem razvoju. Temeljijo na dejstvu, da so vedenjske težave močno pogojene s socialnimi interakcijami in odnosi.
- Elemente profesionalnosti na področju diagnostike težav v socialni integraciji ne tvorijo zgolj teoretična znanja, pomembna so tudi profesionalno-etična prepričanja in stališča strokovnjakov. Harnach-Beck-ova (1995, str. 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 večznačne, kompleksne in za tistega, ki v njih profesionalno deluje, osebno obremenjujoče. Zato se timskega delu kot dodatni prispevek k rasti profesionalnosti dodaja tudi supervizija kot proces poklicne refleksije in preverjanja korektnosti, etičnosti in utemeljenosti profesionalnega ravnanja (Žorga, 1997).

2. Problem, hipoteze in raziskovalna cilja

V nadaljevanju predstavljam metodologijo in izbrane prikaze aplikativnega raziskovalnega projekta z naslovom »Socialnopedagoške diagnoze - samopercepcija in samoprezentacija otrok in mladostnikov s težavami v socialni integraciji kot osnova za oblikovanje individualnih vzgojnih programov«, ki je potekal v od 1996 do 1998 leta, financiralo pa ga je Ministrstvo RS za znanost in tehnologijo. Kot nosil-

ka projekta vidim njegovo prednost in kakovost v sodelovanju praktikov, tako pri pridobivanju kot pri kvalitativni obdelavi prodobljenih podatkov. Neuresničen ostaja prenos raziskovalnih rezultatov v socialnopedagoško prakso, kar načrtujemo uresničiti z oblikovanjem novega izobraževalnega programa v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja za vzgojitelje/učitelje v različnih oblikah institucionalne vzgoje.

Povzemalno lahko teoretski diskurz in **problem**, ki smo ga v raziskavi preverjali, poimenujemo:

- sodelovalno oblikovanje socialnopedagoških ocen v procesu in z dejavno udeležbo otroka/mladostnika,
- z uporabo razlagalnih metod razumevanja posameznikove socialne umeščenosti in doživljanja;
- usmerjanje pozornosti na spoprijemalne strategije in načine premagovanja stresnih in ogrožujočih okoliščin (v razvoju, družini, šoli, odnosih z vrstniki) ter njihovo usmeritev v prihodnost.

Osnovno **raziskovalno hipotezo**, ki je usmerjala naše raziskovalno delo (Kobolt, 1999), lahko členimo v naslednje segmente, ki hkrati povzemalno opišejo metodološko preverjanje zgoraj opisanih izhodiščnih konceptov:

- Socialnopedagoška diagnostika naj presega oblikovanje diagnostičnih ocen zgolj v testnih, opazovalnih in heteronomnih postopkih 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, analiziramo in dopolnjujemo. To zagotavlja procesnost in interaktivnost nastajanja socialnopedagoškega razumevanja. Omenjena teoretska izhodišča socialnopedagoškega diagnosticiranja lahko zajamemo z naslednjimi ključnimi besedami - samoprezentacija, procesnost in interaktivnost.
- Izhodiščna teza raziskave je, da zgolj upoštevanje obeh vidikov (hetero/avtonomnega) omogoča neposredno primerljivost, dopolnjevanje, korekcijo in s tem individualno prilagojeno načrtovanje socialnopedagoških posegov.

Osnovna raziskovalna cilja:

- po vzorčnih podskupinah (učenci/dijaki, ki so vzgojnih zavodih in stanovanjskih skupinah in tisti, ki niso v oblikah izvendružinske vzgoje) pri-

- dobiti samoocene in samoprezentacije na zajetih področjih (samodoživljanje, doživljanje družine, šole, vrstnikov, odnos do interesnih dejavnosti in lastne prihodnosti);
- upoštevati samopredstavitve mladostnikov v ustanovah zunajdružinske vzgoje za oblikovanje individualnega načrta vzgojne pomoči in ukrepov.

3. Raziskovalna metodologija

Rekonstruktivna socialna pedagogika se je razvila na tradiciji objektivne hermenevtike (Oevermann), etnografsko-biografsko usmerjenega socialnega raziskovanja (Schuetze; v Jakob/Wensierski, 1997) v okviru življenjsko usmerjenih socialnopedagoških metod (Rauschenbach in sodelavci, 1993). V luči te raziskovalne paradigme smo oblikovali načrt pridobivanja, razlage in vrednotenja samoocen otrok/mladostnikov. V sodobnih raziskavah v svetu (primerjaj Uhlenborff 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 (verbatim), hermenevtična (razlagalna) in kvalitativna analiza posredovanega materiala.

Opisano metodo smo preizkusili kot osnovno raziskovalno metodo 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 zunajdružinsko 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 potekajo na največ 30-40 primerih, niso pa redke študije z izrazito majhnimi vzorci (do 15). Dejstvo, da smo zajeli tako velik vzorec omogoča zanesljivejše posploševanje.

Metoda zbiranja podatkov je bil polstrukturiran osebni intervju, ki je bil z dovoljenjem otroka/mladostnika sneman. Za pogovor so se otroci/mladostniki odločali prostovoljno. Oblikovali smo **obrazec**, ki je kljub zajetu 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, možnost individualnih samopredstavitvev, opisov last-

ne socialne umeščenosti, premagovanja razvojnih nalog. Kot vir dodatnih informacij smo uporabili samoocenjevalno lestvico, prirejeno posebej za to raziskavo.

Uvajanje kvalitativne metodologije in hermenevtičnega razumevanja zbranega materiala je v socialnopedagoškem prostoru relativna novost. Časovno je bilo to zahtevno delo, ki smo ga opravili s pomočjo zunanjih sodelavk/cev in praktikov, tako pri zbiranju kot pri kvalitativni obdelavi in interpretaciji zbranega gradiva, ki presega 1600 strani dobesedno zapisanih pogovorov. Povprečno obsežen zapis (verbatim) pogovora z otrokom/mladostnikom obsega do deset in več strani. Velja poudariti, da brez pomoči zunanjih sodelavcev in praktikov raziskave v takšnem obsegu nikakor ne bi bilo mogoče opraviti. V nadaljevanju so podani orisni rezultati za eno raziskovalno podskupino ter ilustracija enega pogovora, saj temeljitejša predstavitev terja več člankov.

Zbrano gradivo smo analizirali po dveh osnovnih smereh, ki jih v članku zgolj prikažem. **Prva os** analize se nanaša na povzemalno razumevanje in oceno **individualnih** primerov. Temelji na postopku kvalitativne analize samoprezentacije (izpovedi otrok/mladostnikov) zajetih v vzorec. **Druga os** se nanaša na povzemanje ter razlike in podobnosti v samopredstavitvah med **vzorčnimi podskupinami** (otroci/mladostniki v zavodu in primerjalna skupina učencev iz osnovnih šol).

4. Izbrani rezultati

4.1. Interpretativno razumevanje individualnega primera

Hermenevtično razumevanje individualne samoprezentacije, pridobljene z individualnim pogovorom, nam je bilo izhodišče za individualno načrtovanje socialnopedagoškega dela. Pri analizi individualnega gradiva smo bili pozorni na izražene razvojne obremenitve (družina, šola, odnosi z vrstniki), doživljanje samega sebe in na ocene lastnega vedenja, doživljanje ustanove (šole in zavoda/stanovanjske skupine), posameznikove individualne načrte in njegove vzorce spoprijemanja s težavami. Pozornost smo usmerili na deskriptivno in doživljajsko raven pripovedi. Na podlagi pripisovanja ključnih pojmov ter oblikovanja ustreznih kategorij smo oblikovali individualno interpretativno oceno. Le-ta je lahko (ob upoštevanju ostalih diagnostičnih podatkov) pomemben element za oblikovanje načrta individualizirane socialnopedagoške pomoči ter na ta način uresničuje mladostnikovo umeščanje v proces socialnopedagoškega ocenjevanja.

4.1.1. Zapis pogovora, razdeljenega po področjih s pripisanimi pojmi

Tabela 1: Zapis izjav iz pogovora s fantom, starim 16;5 let, ki od 12. leta biva v Mladinskem domu Malči Beličeve v Ljubljani. (Zapis odgovorov je urejen po vsebinskih področjih. Pogovor vodila in zapisala Alenka Kvas Molnar, kvalitativno ga je analizirala Barbara Purkhart, končno interpretirala Alenka Kobolt)

Dobesedne izjave	Pripisani pojmi
O SEBI, ODNOSIH Z DRUGIMI, INTERESIH <i>Nič kaj takega ni bilo v otroštvu. Saj sem bil vedno doma. Vedno sem bil le doma.</i> <i>Ja, dol, v Lj. sem doma.</i> <i>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 ...</i> <i>Ja, od rojstva pa do petega, šestega leta sem bil v rejniški družini.</i> <i>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.</i> <i>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.</i> <i>Ko sem prišel domov, sem bil malo zaklenjen v kopalnici, nato pa tepen.</i> <i>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.</i>	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. 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

Dobesedne izjave	Pripisani pojmi
<i>Sedaj sem ne vem, normalen. Sem živahen, rad se hecam. Pa tudi miren sem.</i>	(nasprotje), rad se šali.
<i>Ko dobim v šoli dobre ocene sem vesel. Ko vidim, da počasi lezem gor...</i>	Vesel ko dobi dobre ocene se popravlja v uspehu.
<i>Hm...Ne vem kaj me najbolj obremenjuje...sedaj se ne spomnim...</i>	Ne ve, kaj ga bremenjuje.
<i>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...</i>	Rajši je doma, ima rad očeta.
<i>Ne, sedaj še nimam prijatelja.</i>	<i>Ne ve, kdo je pomemben oče, rej. družina.</i>
<i>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 kazen, ne vem...Oni mi pomagajo, mi nudijo pomoč. Radi bi, da potem tudi k njim pridem, samo ne vem...</i>	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 kazen.
	Pomagajo mi, a...
	Ima možnost, da bo hodil k njim tudi potem.
	Uveljavi se da zabava druge.
	Če jih zabava ga imajo radi.

Dobesedne izjave	Pripisani pojmi
če jih zabavam. Nisem tako resen. Pa nisem tako odmaknjen od sošolcev.	Nisem tako resen.
Nič ne vem, na kaj sem ponosen pri sebi. O tem nisem razmišljal.	Ne ve na kaj je ponosen pri sebi.
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...	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.	Spremenil se je, bil je miren in tudi družaben. Hitro naveže stike.
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 »fiksals« Sigurno bi me družba povlekla!	Meni, da se je spremenil tudi zato, ker je prišel v dom. Posebej glede šole in uspeha, vedenja. Tu ima pomoč.
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!	Doma bi ga povlekla družba, fiksals bi se.
Ne, tu v domu ni moja družina.	Zadovoljen s sabo.
Tega pa ne vem, kaj je oče po poklicu. Delal pa je. Imamo stanovanje v bloku.	Ničesar ne bi spreminjal.
Sem se preselil. Bil sem v Domžalah v reji, potem pa domov. Potem sem se preselil še v dom. Selitve so pomenile začasno bivališče.	Skupina ni družina.
Ne šole nisem menjal.	Nimam družine, oče ne more biti družina.
Mama se je včasih največ ukvarjala z mano. Ona je bila doma, ker je bila upokojena. Ona me je učila in vse...	Stanovanje v bloku.
	Preselil iz reje domov in v dom.
	Mama se je največ ukvarjala z mano.

Dobesedne izjave	Pripisani pojmi
<i>Z očetom se sedaj razumem dobro.</i>	Če bi imel problem bi se obrnil na prijatelja, a ne ve na katerega.
<i>Na kakšnega prijatelja bi se obrnil, če bi imel problem. Ne vem na katerega.</i>	Na vzgojiteljico A. bi se obrnil.
<i>Na vzgojiteljico A. bi se obrnil. Z njo sem se že dosti pogovarjal. Sem družaben in zabavam druge.</i>	Ima veliko prijateljev.
<i>Ja imam veliko prijateljev.</i>	Ni pogosto po krivično obtožen. Opiše primer iz šole, ko je bil.
<i>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!</i>	S prijatelji se pogovarjajo, kaj zrihtajo.
<i>Ja, se je tudi zgodilo, da sem bil po krivem obtožen med vrstniki. Večkrat pa se ne dogaja to.</i>	Skupino zabavam, ljudi nasmejem.
<i>Pogovarjamo se. Če je kdo kaj zaljubljen, mu kaj zrihtamo....</i>	V domu nima prijatelja, ker so vsi isti. Ne moreš zaupati. Prijatelja čuvata skrivnost, si zaupa ta.
<i>Jaz skupino zabavam. Tudi če pridem kam na novo, sem tak. Da se nasmejem, da se čim več pogovarjamo.</i>	Nad domskimi otroci je pogosto razočaran.
<i>V domu so vsi isti, zato nimam prijatelja. Tu ne moreš ... Neumni so, ne moreš nobenemu zaupati. Mogoče je B. dober...</i>	Vsi zafrkavajo.
<i>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 dostiokrat 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.</i>	Sošolci niso taki.
<i>Ne sošolci niso taki.</i>	Povsod spozna prijatelje.
<i>V šoli, če kam potujem, v gužvi, vsepovsod...spoznam prijatelje.</i>	Bere, igra kitaro, razmišlja.
<i>Če je kakšna dobra knjiga, berem. Igram kitaro, razmišljam.</i>	

Dobesedne izjave	Pripisani pojmi
<i>Če me kaj teži o tem, kako bom to stvar rešil, ali pa čisto tako razmišljam...</i>	Igra košarko.
<i>Košarko igram. Tukaj v domu jo kar dosti igramo.</i>	Pri tabornikih se je navdušil za kitaro.
<i>Videl sem, da vsi igrajo kitaro pri tabornikih. Pa dobro se sliši. Tudi veseli. Rad imam glasbo.</i>	Rad ima glasbo.
<i>Ja ukvarjal sem se s taborništvom, samo me je že minilo. Sedaj ne bom šel ... S taborništvom se ukvarjam le med počitnicami.</i>	Sedaj je tabornik le med počitnicami.
<i>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.</i>	Prosti čas je, ko vse opraviš.
<i>Ne, doma je drugače s prostim časom. Vedno imaš kaj za narediti, ali pospravljaš, ali kuhaš....</i>	Doma je drugače s prostim časom.
<i>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.</i>	V domu nadzor, doma se sam zaposli.
<i>Ne želim se poročiti. Ko bom imel hišo, pa ja.</i>	Ne mara pospravljati namesto drugega.
<i>Sigurno se bom spremenil, ko bom odrasel, saj se vsi. Ja, izkušnje.</i>	Doma očetu pospravlja, to je drugače.
<i>Prijazen bi rad bil, delaven...vse najboljše.</i>	Ko bom odrasel, se bom spremenil.
<i>Ja moral se bom zresniti. Ne bom se mogel hecati v službi. Med prijatelji se bom pa še hecal.</i>	Bil bi prijazen, delaven, vse najboljše.
<i>Več prijateljev si želim, sigurno. ...Ne vem, kje bom imel največ težav...Mogoče v službi. Nisem o tem ravno razmišljal.</i>	Želi si več prijateljev.
<i>Pri pridobivanju novih strank, pri sklepanju znanstev...ne bom imel težav.</i>	Ne ve, kje bodo težave, mogoče v službi, ne bo jih pri sklepanju poznanstev.
<i>Moje tri želje:</i>	Želje so: da bi spremenil pretekli
<i>Da bi se vrnil v preteklost, da bi se lahko vsega</i>	

Dobesedne izjave	Pripisani pojmi
<i>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.</i>	pijani dogodek, vse bi se izteklo drugače,
<i>Da bi full obvladal kitaro in bi potem kje nastopal.</i>	Bolj bi bil priden, boljše ocene bi imel, bil bi pa v isti šoli.
<i>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.</i>	Da bi obvladal kitaro, nastopal, bil uspešen, srečen v življenju. Dober oče, mož, dober v službi, dober na vseh področjih.
O STARŠIH	
<i>Mama me je zaklenila. Tudi tepla me je. Ona je bila bolj huda.</i>	Mama ga je zaklenila, tepla, bila je huda. Ni lepih spominov. Bila
<i>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.</i>	tudi prijazna a divja. Tepla ga je, da se je pomirila.
<i>Mama je hotela, da bi bil odličen. Ko sem prišel domov, sem bil zaradi prav dobrega uspeha tepen. Pa naslednje leto enako.</i>	Tepen brez razloga, zaradi slabih ocen.
<i>Ne mama ni bila zadovoljna s prav dobrim uspehom, ne! Zato sem pa bil miren, saj nič nisem upal...</i>	
<i>Grozno je blo, ko je mama umrla...full sem bil...Saj sem jo imel rad!</i>	
<i>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.</i>	Grozno je bilo, ko je umrla, saj sem jo imel rad. Oče se je zaprl. Ni hodil v službo, žaloval. 4. mesece.
<i>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</i>	Kuha za očeta, ko gre oče v bolnico živiti pri stricu, tudi on

Dobesedne izjave	Pripisani pojmi
<i>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.</i>	je bil grob, socialna ga vpraša, če gre v dom.
O REJNIŠKI DRUŽINI <i>Nimam čisto rejniške družine, samo hodim k njim za vikende, praznike.</i> <i>Ne vem ... v bistvu ni prostovoljna družina, kjer bi me vzeli za svojega. Ne vem, če rad hodim k njim, ja...</i>	To je le vikend rejniška družina. Ni prostovoljna družina. Ne ve, če rad hodi k njim.
O DOMU (zavodu) <i>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.</i> <i>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.</i> <i>Peto leto sem v domu. Prišel sem na koncu 4. razreda OŠ.</i>	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.
<i>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.</i> <i>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.</i>	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.

Dobesedne izjave	Pripisani pojmi
<i>Dobro sem se vključil v skupino.</i> <i>D. je bil le še 2 meseca, potem je šel.</i> <i>Tegā več ni bilo, to je bilo le takrat.</i> <i>Ja, jih je bilo nekaj podobnih D. -ju. Saj so šli takoj ven iz doma.</i> <i>Ne, sedaj je čisto v redu, se razumemo v skupini. Ja, čeprav si nismo tako blizu. Saj je v redu, kakor je.</i> <i>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.</i> <i>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.</i>	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.
OŠOLI <i>Vpisal sem se v 4-letni program, ker imam večje možnosti za poklic, da bom lahko šel naprej na fakulteto.</i> <i>Šola ne zavzema veliko časa, malo več kot v OŠ.</i> <i>V šoli se počutim dobro. Tudi v razredu dobro.</i> <i>Vseeno mi je, malo sem bil ponosen, ker so me izbrali za predsednika razreda, 25 nas je v razredu.</i> <i>Ja, eni sošolci so boljši, z enimi pa imam slabše odnose.</i> <i>Ne vem, s petimi se več družim, v bistvu se z vsemi.</i>	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 razumi, tudi z učitelji.

Dobesedne izjave	Pripisani pojmi
<i>Z učitelji se razumem. 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.</i>	Učitelj mora biti strog, vzpostaviti red, Pogovarjati se mora z učenci, razumevajoč.
<i>Jeziki, nemščina, angleščina, to mi je najbolj všeč.</i>	Najraje ima jezike, ne mara matematike, fizika je boljša, ker ima dobrega učitelja. 2 uri porabi za učenje, včasih bere zvečer.
<i>Matematike ne maram. Ja tovariš za fiziko je dober, full dober. VOŠ sem sovražil fiziko, a sedaj imamo dobrega tovariša in mi je fizika boljša.</i>	Ne sovraži učenja. Misli da je priljubljen med sošolci.
<i>Dve uri na dan porabim za učenje, včasih preberem še kaj zvečer. Med vikendi pa se učim malo več, tri ure.</i>	V načrtu ima narediti razred, srednjo šolo in fax. Našel bi službo. Bil bi vodič in potoval.
<i>Treba se je učiti. Učenja ravno ne sovražim.</i>	
<i>Hm. Mislim, da sem priljubljen med sošolci.</i>	
<i>Ja, sedaj imam v načrtu, da bom naredil razred. Pa srednjo šolo, pa fax.</i>	
<i>Ja, najbolj pomembno je to. Kasneje si bom našel službo.</i>	
<i>Vodič bi bil. Rad bi potoval.</i>	

4.1.2 Oblikovanje področij samopredstavitve in samorazumevanja

Pojme, ki smo jih pripisali izjavam mladostnika, smo nato uvrščali v nadrejene (širše) kategorije in obojne uvrstili v preglednico s tremi razredi glede na časovno os. Trije razredi se nanašajo na mladostnikovo dožemanje preteklosti, sedanjosti in prihodnosti.

Tabela 2: Povzetek intervjuja s pomočjo razvrščanja pojmov in kategorij v tri razrede časovne osi.

1. področje: O SEBI

PRETEKLOST		SEDANJOST		PRIHODNOST	
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 prek 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

PRETEKLOST		SEDANJOST		PRIHODNOST	
POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE
mati ga pretepa, od njega veliko pričakuje, smrt matere, očetov beg v osamo, 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, rejniško družino jemlje kot nadomestilo,	težko se pomiri s situacijo doma, nadomestno družino delno sprejema, nestabilni odnosi z odraslimi,	nejasnost, ki jo nadomestiz velikimi željami in pričakovanji	strah in kompenciacija z velikimi željami
				kljub temu bojazen glede prihodnosti	

3. področje: JAZ IN DRUGI

PRETEKLOST		SEDANJOST		PRIHODNOST	
POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE	POJMI	KATEGORIJE
malo stikov z vrstniki,	socialna osamljenost	bolj malo tесnih prijateljev	ločevanje meddomskimi	nejasnost in velika pričakovanja	nesprejemane sovrstni-

malo prijateljev, veliko znancev,	in želja po sprejetosti	stev, veliko znanstev, si želi sprejetosti, igra vlogo pavlihe	in drugimi vrstniki, želja po sprejetosti	kovanja, bolj se naslanja nase	kov iz doma, s sošolci v šoli se bolje razume
-----------------------------------	-------------------------	--	---	--------------------------------	---

4. področje: ŠOLA

PRETEKLOST		SEDANJOST		PRIHODNOST	
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

PRETEKLOST		SEDANJOST		PRIHODNOST	
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 nika kor 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 življenje, načrtnost, 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

PRETEKLOST		SEDANJOST		PRIHODNOST	
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

4.1.3. Sklepna ocena samorazumevanja in elementi za oblikovanje individualnega vzgojnega načrta

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 dogodkov, ki so zaznamovali njegovo otroštvo. Med njimi lahko povzemalno omenimo sprva strogo vzgojo matere, njena velika pričakovanja in fizično kaznovanje. Mama mu je umrla, ko je bil star okoli 10 let. Oče ni prevzel starševske vloge, ženina izguba ga je 'ohromila' in takrat se začnejo fantove selitve - menjave okolja: že pred materino smrtjo je bil v rejništvu, pa ponovno 'vzet' domov. Od očeta gre k sorodnikom ('grobemu' stricu), od tam po posredovanju socialne službe v dom. Iztrganost, ki jo je čutiti iz pogovora, ne nadomesti nova 'rejniška družina', kamor odhaja ob vikendih. Kaže, da so posledice zgodnjih čustvenih 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 in trdnejših odnosov. V tem se kaže praznina, ki je bivanje v domu ne more ustrezno zapolniti.

Prilagoditvene težave v domu (poravnavanje računov med varovanci, za kar vzgojitelji ne zvedo), potem si ustali položaj v skupini, vendar ne navezuje pristnih prijateljstev. Boljše odnose ima s sošolci v šoli. 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 omo-

goča urejenost, rednost in tudi izboljšanje učnih, delovnih navad ter interesno razgibanost (kitara, branje, taborništvo....) predvsem pa uresničitev 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 samopredstavitvi 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. Omogočala je osnovne pogoje varnosti. V nadaljevanju mladostnikovega spremljanja v domu bi mu morali omogočiti več priložnosti za predelavo notranjih konfliktov in bojazni, ga podpirati v navezovanju globljih emocionalnih stikov in vezi, tako z vrstniki kot z odraslimi. Velja podpirati njegovo pozitivno usmerjenost v zvezi s šolo in šolskimi obveznostmi, prek tega dvigati njegovo samozavest in samovrednost. Trenutni odnosi z očetom, h kateremu namerava po končanem šolanju (imamo stanovanje), so nejasni, zato bi veljalo nameniti več pozornosti tudi odnosu z očetom in skušati vplivati na vzpostavljanje 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. Z upoštevanjem temeljne razvrstitve težav in motenj v otroštvu in adolescenci, bi mladostnika (na podlagi samopredstavitve) umestili v skupino čustvenih težav brez vedenjskih odlonov, kar pa ne pomeni, da poglobljeno socialnopedagoško podporno spremljanje ni več potrebno.

4.2. Povzemalna predstavitev samoocene, razmerij v družini in odnosa do zavoda (iz pogovorov z mladostniki v prevzgojnem domu)

Pogovori so bili opravljeni z osmimi fanti prevzgojnega doma, ki so bili tja nameščeni z odločbo sodišč. Fantje so se prostovoljno odločili za pogovor. Njihova starost je od 17 do 19 let. Eden dokončuje osnovno šolanje,

štirje so vključeni v skrajšane interne poklicne programe, trije se usposabljaajo z delom. Njihov dosednji uspeh v šoli je praviloma izstopajoče slab, pri treh so se težave začele že ob všolanju, pri ostalih pa na prehodu iz razredne v predmetno stopnjo (5. razred). Izstopa dejstvo, da je kar šest izmed osmih sogovornikov pripadnikov druge generacije v Slovenijo priseljenih staršev iz drugih republik nekdanje Jugoslavije.

V polstrukturiranem intervjuju smo sicer zajeli vsa življenjska področja, vendar zaradi obsežnosti gradiva podajam zgolj povzetek pogovorov na treh področjih: o samem sebi, o odnosih v družini ter o odnosu do institucije.

V naslednjih treh podpoglavjih uporabljam dve vrsti posebnih oznak:

dve številki, ločeni z ležečo črtico, npr. 4/8 pomenita, da nek opis velja za štiri od osmih sogovornikov;

dve številki, ločeni z dvopičjem, npr. 83:52 pa pomenita, da gre za 52. izjavo sogovornika s šifro 83.

4.2.1. Povzetek področja »o sebi«

V ponazoritev najprej navajam dva izseka iz dveh intervjujev. V njih se prepletajo povzetki (pisani pokončno) ter dobesedne izjave (pisane ležeče).

Pogovor s šifro 81: Bil je o.k., uspešen v osnovni šoli, športnik (treniral nogomet in atletiko), pomagal mami pospravljati, z vsemi se je dobro razumel, vedno zadovoljen, imel o.k. prijatelje. Hotel je biti nekaj več: *Igral sem se, kaj vem kaj sem bil, jaz sem vedno rad počel take stvari, vedno sem hotel biti nekaj več, ... biti nekaj posebnega, kar ne more biti vsakdo.* V začetku pubertete kadil travo, v 8. razredu je *zapadel čisto v drogo*, kasneje tudi preprodajal in kradel, ko je imel premalo za redno oskrbo z drogo. Sedaj abstiniira s pomočjo medikamentov: *...sva se z zdravnico zmenila, da si bom sam zmanjševal tablete, saj je to tudi droga...* Ima abstinenco krizo, meni, da se je naučiti živeti težko. To mu je rekel zdravnik: *Drogo vzeti je lahko, naučiti živeti se, je težje.* Čuti se odgovornega za svoje vedenje, vendar dopušča možnost recidiva in predvideva posledice le tega.

Pogovor s šifro 85: *... Če pogledam nazaj in na moje odraščanje, bi rekel, da sem bil takšen, da sem spadal sem. Sem že iz vrtca nosil igrače domov. Bil družaben a vedno poln agresije. V meni je še ostalo tisto fizično nasilje, agresija, imam še v krvi in ne prenesem, da me kdo zafrkava. Mislim, da sem to podeloval. Ne prenese, da ga kdo zafrkava. Sedaj se je spremenil, dela več z glavo in manj s pestmi,* aktiven, včasih preveč. Rad pomaga drugim. Z materjo sta večkrat bežala pred opitim nasilnim očetom. Že kot otrok je

bežal od doma, pri osmih letih, ko sta se mati in oče ločevala, je že bežal od doma, se potepal, tako da mu je to prišlo v kri, zato sedaj rad potuje, *luta*. Delal je kazniva dejanja, zato je bil oddan v osnovnošolski zavod, kjer je samo stopnjeval slabo vedenje. Po odpustu nadaljeval s kaznivimi dejanji in tako prišel v prevzgojni dom. Sramuje se *kiksov*, ker se zaveda svoje odgovornosti, ni ga sram povedati, kaj je počel.

V samoopisih **lastnih vedenjskih značilnosti** lahko zasledimo dva osnovna tipa opisov:

- Prvi je v tem, da fantje poročajo, da so že od malega v sebi čutili polno agresije, da so bili *vzkipljivi, prebrisani, »žleht«, »razgrajči* (samoopisi s šiframi 82, 83, 85 in 87). Eden med njimi se sedaj opiše kot *samotarski, nezaupljiv, popustljiv in tak, da se ne zna postaviti zase* (84), ostali pa se identificirajo s svojo »agresivno« vlogo, ki ima značaj pravila »zob za zob«.
- V drugem tipu pa fantje povedo, da so bili kot **otroci v redu** (o.k., mirni, zadovoljni, dobre duše) (81, 84, 86 in 88), ter da so se težave začele **kasneje**. Nekateri navajajo kot vzrok vpliv slabe družbe, v katero so zašli, kar se je povečini zgodilo na predmetni stopnji šolanja, ostali pa, da se sicer zavedajo nepravilnosti svojega ravnanja, ne kažejo pa »globljega emocionalnega uvida« v svoje ravnanje.

Osebnostne lastnosti, ki si jih pripisujejo:

- Pozitivne osebnostne lastnosti: rad pomaga, dober človek, pošten, ima dobro srce, dobra duša, radodaren (4/8). *Sem dobra duša, pošten sem, ne pustim se, da me kdo zajejava* (83:52).

- Negativne osebnostne lastnosti: prepirljiv, trmast, nezaupljiv, poln agresije, nasilen, *žleht...* (5/8). *Jaz se zavedam, da sem agresiven* (86).

- Odnos do kaznivega dejanja - sram in krivda kot posledica kršenja norm (8/8). *Sramujem se zato, ker sem naredil KD. Sam sebe sem zakopal v zemljo, konec* (85:81). *Sam sem bil kriv. To je tako, greš ven in hočeš probat nekaj drugega* (83:31). *To, kar sem počel, da sem kradel, sedaj mi je pa žal* (88:46).

Želje in načrti za prihodnost:

- Odpust iz PD: takoj, ko bo mogoče (8/8). *Čimprej moram od tu* (87:131).

- Vrednota: delo, redna zaposlitev (8/8).... *da bi normalno živel, delal, v službo hodil* (83:61).

- Vrednota: partnerstvo, družina (6/8). *Ful rad bi imel majhne otroke, svojo družino, kako rad bi si to zrihtal* (87:90). *Ne vem, da bi imel službo, ženo, otroke, pa to* (89:125).

- Želja po spremembi življenjskega stila - odraslost (8/8). ... *da pustim drogo, da pridem ven, da bi bil zunaj in bi delal* (82:66).

Spoprijemanje s težavami:

- Umik in zatekanje v družbo sovrstnikov (8/8). *V družbo tam v park sem najraje hodil* (87:35).

- Potrjevanje v združbah s kaznivimi dejanji (kraje, vlomi, roparski napadi, nasilništvo) (8/8). *Ni nam bilo hudo, mi smo se navadili zunaj na KD, pit, kadit, pretepat se. Ni mi blo hudo* (86:13). *Jaz sem KD delal samo iz stiske* (86:14).

- Izostajanje od doma, šole (begi) (8/8). *Imel sem strah, ko je oče bil pijan in je grozil. Pred strahom sem začel bežati in potem sem bežal od doma* (86:9).

- Opijanje, drogiranje (5/8). *Ko je prišla droga, je vse šlo, družba me je zapeljala* (82:14).

4.2.2. Povzetek področja »družina«

Velik del pripovedi v vsakem pogovoru zajema opis odraščanja in značilnosti odnosov med mladostniki in starši, kjer prevladujejo naslednje značilnosti:

- popolna družina (4/8)
- dopolnjena družina
- tretji očim (3/8)
- nepopolna družina (1/8)
- sorojenci (brat ali sestra) (8/8)
- druga kultura (eden ali oba roditelja) (6/8), s tem povezane presaditve in menjave okolja ter občutje stigmatizacije. Npr.: *Nekaj časa sem dol živel, potem me je sem pripeljala* (83:9). *Njihova kultura (v Srbiji) je drugačna. Pa moški so zaščitniki do otrok, pa do žene, družinski so. Slovenci se pa poročijo, pa se čez dva meseca ločijo... Če nisi bil Slovenec, so te čudno gledal, zafrkaval, tako vsaj jaz mislim.*
- presaditev (4/8). *Ja, živu sem pri fotru od očeta, tam sem živu do 14 let. Sedaj nimam dol kaj iskat, hiša je porušena* (84:2, 84:35).

- razveze in dopolnjena družina (5/8). *Imel sem tri očime, ta je že tretji (82:10). Oče posluša ene kurbe tu v Ljubljani. Z mamo (ki je že od njegove mladosti odsotna) bi se pa pogovarjal. Nič ne vem o njej. Eni pravijo, da je šla na M. Naslova nimam (84:190). Ne vem kdo je moj oče. Jaz sem se rodil v Bosni. Nekaj časa sem dol živel, potem me je sem pripeljala... (83:9).*

Fantje opišejo **odnose v družinah**, kjer so odraščali, kot:

- kooperativnost, podpora (3/8). *Pričakujem, da mi pomagajo... Tudi to, da me imajo radi. (89:83). Meni bodo starši vedno pomagali.. (81:65).*
- takšna čustva, da ga je samo treba ubiti (85:40). *... sta se pa fotr pa mat kregala. Pa dva psa smo imel, pa nič druga. Ta dva psa sem imel najrajši. (84:15).*
- pomanjkanje ali odsotnost komunikacij (6/8). *Ne, nikoli se nismo pogovarjali (84:46). Mama nikoli ni imela časa zame. Ona je skoz delala. (85:22).*
- neustreznost družinske dinamike, odsotnost starševske koalicije in dvo-
tirna vzgoja. *Pa bežal sem že takrat od doma, So me vsi iskal. Najprej sva se
odselila dva kilometra od doma, a je oče prihajal, zato sva se pa selila dlje,
nazadnje pa na J. Imel sem strah, ko je oče bil pijan in je grozil. Pred strahom
sem začel bežat in potem sem bežal od doma. Mami je imela veliko skrbi in ni
imela nikoli časa zame. (85).*

Kdo jim je bil v teh odnosih pomemben?

- starši (2/8). *Očija, pa mamico, zelo pogrešam družino (89:60).*
- stari starši (3/8). *Sem bežal k babici v ... (84:103).*
- sorojenci (sestra ali brat) (3/8). *Najrajši imam najmlajšo sestro (88:67).*

Vzgojni stili, ki jih navajajo:

- razvajanje (5/8). *Meni je oče skoz govoril bona, že ko sem bil majhen in
potem, ko sem bil v tem (82:79). Dedek. On me je vedno razvajal, dajal mi je
denar in mi pravil, da sem siromak, ker nimam očeta (83:75).*
- vzgojna neudeleženiost (3/8). *Potem sem bil prepuščen sam sebi... Veči-
noma sem bil sam (83:2). Pol, ko bom polnoleten, bo dignu (misli očeta) roke
od mene i gotovo (84:195).*
- kaznovanje s fizičnim nasiljem (3/8). *Ko sem kaj naredil, je vzel pas in
me tepel (88:77).*

V mnogih pripovedih so želje po spremembi odnosov v družini:

- želja, da se v družini več pogovarjajo (5/8). *Kadar sem v krizi, da bi*

komu doma kaj povedal (88:81). Otrok rabi v družini, da se družina razume, da si pomaga en drugim, da zna otroku prisluhniti, ko ima težave, da mu pomagaš, da mu omogočiš, če si kaj želi. Da mu pogledaš domačo nalogo, da ga pohvališ. Preden gre v šolo, ga začneš učiti, da malo boljše razmišlja (85). Pogovoril bi se z otrokom ali hoče, da mu dam vsak dan denar ali enkrat mesečno. Potem pa če bi bilo enkrat mesečno in bi zapravil in bi prišel k meni in rekel, da nima nič, mu ne bil dal. Tudi to ni dobro, da ima otrok preveč denarja (86).

4.2.3. Povzetek področja »odnos do institucije«

Za odnos do institucije, kamor so bili mladostniki poslani sklepu sodišč predvidevamo, da ne bo posebej pozitiven, saj gre za »kazenski ukrep«. Pripovedi razkrijejo:

- institucija samo stopnjuje odklonskost (3/8). *Tam sem se še bolj pokvaril (83).*
- institucija vpliva na spremembo mišljenja in vedenja (3/8). *Sem se spremenil, razmišljam, da ne bom več tako živel, kot prej (84:77).*
- prilagoditvene strategije, da bi čim hitreje zapustil institucijo (8/8). *Ja nič, potrpet bom mogu. Potrpel bom, da se sploh ne bom sekiral (81:56). V redu moram biti, poslušati in ne smem kaznivih delat (83:83). Normalno sem sprejel, da moram sem. Ali veste kako sem jaz sem prišel? Sodnica je rekla, daj me ne dajo v Radeče, da nisem za Radeče, tožilka pa je rekla, da drugje ne sprejemajo takšnih, ki se drogirajo. Potem pa sem bil jaz za to, da grem. Sem se lepo stuširal, potem me je pa ata pripeljal sem, pa sociala ... Sedaj bom pa tu, delal bi v kuhinji. Moram delati, pa magari v delavnici, da bom lahko šel za novo leto domov. Da bom lahko prespal (81:365, 81:392). Tu notri je še kar v redu. Ni prijetno tu notri. V nobeni instituciji ni prijetno, razen enim parim ljudem, tistim, ki so kao glavni ti notri. Tistim je dobro, drugim pa ni (83:254). V zavodu (prej je bil v osnovnošolskem zavodu) mi ni bilo hudo, mi smo se navadili zunaj na kazniva dejanja, pit kadit, pretepat se. Ni mi blo hudo. Notri sem še to samo stopnjeval (85). Strah me je bilo priti sem. Mislim sem si, da bom ogrožen, kakor je tudi res. Ni lušno bit tukaj. Moti me, da dregajo neprestano vame. Komaj čakajo, da bom prišel v skupino in me bodo zafrkavali. Rad bi šel na prvi izhod (88). V zavodu me že vsi poznajo in me pustijo pri miru, vedo kakšen sem. Nobenemu nič ni naredil, še posebej ne, ker ima ugodnosti in jih ne bi rad izgubil (87). Vsake toliko časa mi je v zavodu težko, sploh sedaj, ko štejem tedne pa dneve. Tiu notri nisem mo-*

gel špricat, jaz sem bil navajen špricat. Težko sem se privadil. Z mojstrom se dobro razumem in kar gre (85). V domu od mene včasih premalo zahtevajo, zato ker ne naredim tistega, kolikor sem sposoben. Potrudil se bom, da pridem čimprej na odprti oddelek, to bi rad naredil. Ne vem, če lahko v zavodu kaj pridobim. Rad bi čimprej ven (88).

Odnos do osebja, opisi dogajanja in odnosov v zavodu:

Delavci tu notri (v domu) so dobri. Dobro opravljajo svoje delo. To je vse (83). Tu v domu se z vsemi razumem, če so oni do mene dobri, sem jaz tudi do njih (86). Rajši sedaj tu sedim, kot čez par let kje v zaporu. Pridem ven čist in nimam več strahu (84).

Vpliv celotne življenjske situacije na počutje v zavodu:

Zdaj kakšno imam, je brezvezno življenje. Saj ni vredno, da živim. Noben nima tako neumno življenje, kot ga imam jaz. Vsi imajo nekaj, grejo na izhod ali pa pobegnejo. Nekaj imajo, jaz pa nič nimam (84).

5. Sklepne misli in razprava

Otroci/mladostniki, ki so bili napoteni v ustanove zunajdružinske vzgoje (stanovanjske skupine, različne tipe zavodov) so bili v družinah in okoljih, kjer so odraščali, deležni vrste 'stresnih' dejavnikov. Med njimi 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, nenotnih 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 'vrejo' različne zgodbe, ki opisujejo posamezne obremenilne ali čustveno konfliktna situacije. Le-te se v večini primerov nanašajo na družino in družinske odnose. Njihova pozornost je tako 'obeta' v preteklost, ki je niso zmogli zadovoljijo razrešiti. To veže nase mnogo več emocij in premišljevanja kot pri otrocih iz primerjalne skupine. Splošen vtis je, da se mladostniki v zavodih manj usmerjajo na sedanjost in trenutne razmere, posebej pa so nejasne njihove predstave o prihodnosti.

Življenjski načrti so pri mnogih 'zaviti v meglo', nejasni. Pri usmeritvi v prihodnost lahko govorimo o dveh osnovnih tipih. V prvega sodijo tisti, ki se prihodnost 'bojijo' in ne verjamejo, da bodo dosegli svoje načrte. Po-

imenovali smo ga 'pesimistična naravnost'. V drugi tip sodijo tisti, ki si prihodnost slikajo 'iluzorno, rožnato in vehementno'. Poimenovali smo jo nerealno-optimistična naravnost. Za pripovedi otrok, ki niso v zavodski vzgoji, se izkaže, da je njihova pozornost mnogo manj usmerjena v preteklost, več pozornosti namenjajo sedanjosti in načrtovanju prihodnosti. Svoj pretekli in trenutni položaj opišejo krajše, v izpovedih ni zaslediti večjih obremenitev, opaziti je splošne razvojne dileme, za katere imajo tudi vizije in že razvite načine spoprijemanja. Prihodnosti namenjajo več prostora, vizije ciljev so jasnejše. Praviloma ne vidijo preprek pri doseganju načrtov in čutijo v družinskem okolju dovolj podpore in varnosti.

Spet se vračamo k predstavitvi značilnosti otrok v zavodski oskrbi. Nekateri so razvili bolj, drugi manj ustrezne **spoprijemalne mehanizme**, s katerimi so skušali obvladovati razvojne obremenitve. Kljub 'deprivacijam' v socialnem okolju so se trudili dosegati željene in deklarirane vrednostne in normativne cilje. Čim manjše so bile razvojne oškodovanosti, 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. Šola mnogim pomeni prostor, ki mu zaradi neustreznih družinskih razmer in pomanjkljive podpore niso kos. Le stežka izpolnjujejo pričakovanja šolskega prostora. To jih dodatno bremeni, stigmatizira in vpliva na njihove šolske in poklicne perspektive, ki so bistveno slabše od perspektiv vrstnikov. Rezultati kažejo, da se opisana problematika pogloblja in stopnjuje na kontinuumu od mladinskega doma prek 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 zunajdružinsko vzgojo (zavode, stanovanjske skupine) praviloma doživljajo kot priložnost za pomoč in razreševanje nakopičenih težav. Kot nujen se izkaže pogoj, da je med njimi in vzgojitelji ustrezen emocionalno podporen odnos.

Izsledki raziskave opozorijo na raznovrstne spoprijemalne mehanizme, tako pri otrocih/mladostnikih kot pri osebah iz njihovega družinskega okolja, ki so blažilno in korektivno delovale na posameznikov razvoj in njegovo umeščanje v socialni prostor. Tu se izrisujejo izhodišča za oblikovanje podpornih, usmerjevalnih, spremljevalnih in socio-terapevtskih intervencij socialnih pedagogov. Rezultati potrjujejo izhodiščno hipotezo, da je verodostojno pritegniti otroka/mladostnika k oblikovanju individualnega socialno-pedagoškega načrtovanja pomoči. Upoštevanje njegove samoprezentacije poglobi in razširi avtentičnost ter individualno resničnost. Če so se hetero-

ocene izkazale kot zanesljive pri opisovanju manifestnih oblik vedenja in predvsem v tistih vedenjskih značilnostih, ki se kažejo v šolskem ali zunajdružinskem okolju, pa le samoprezentacija omogoča razumevanje doživljajske plati. Brez tega elementa ostaja vzgojno načrtovanje na površju.

Ocenjujemo, da so neposredni rezultati raziskovalnega projekta dragoceni za razumevanje otrok/mladostnikov, ki so v razvoju socialno ogroženi, depreviligrirani, s tem socialno bolj ali manj izključeni. Raziskava potrjuje 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 teoretsko paradigmo. Z upoštevanjem razvojnih, psihodinamskih, učno-vedenjskih, kognitivnih, družinskih in sistemskih razlag je mogoče razložiti dinamičnost procesov oblikovanja »selfa«, samopojmovanja, samovrednotenja, močnih in šibkih točk, 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. S tem posredno potrdimo primernost oblikovanja socialnopedagoških diagnoz v interaktivnem procesu. Vanj je treba vgraditi evalvacijo in preverjanje, saj otroci/mladostniki hitro dozorevajo in se spreminjajo. To narekuje sistemsko naravnost socialnopedagoških intervencij. Ni dovolj, da svoje delo usmerimo zgolj v otroka/mladostnika. V večji meri kot doslej bi veljalo intenzivno delati z osebami iz njihovega okolja.

6. Viri

Čacinovič-Vogrinčič, G. (1992). Psihodinamski procesi v družinski skupini. Prispevek k razvidnosti družinske skupine. Ljubljana: Advance.

Fisseni, H. (1990). Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Goettingen:Hogrefe.

Glinka, H.J. (1998). Das narrative Interview. Eine Einfuehrung fuer Sozialpaedagogen. Weinheim, Muenchen: Juventa.

Harnarch-Beck, V. (1995). Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe. Grundlagen und Methoden fuer Hilfeplan, Bericht und Stellungnahme. Weinheim, Muenchen: Juventa.

Hauptert, B. (1997). Modernisierungsverlierer - Hooligans, Jugendliche

in der Ausweglosigkeit? Biographische Fall- und Milieurekonstruktion mit dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik. V Jakob, G., Wensierski H.J. (ur.), Rekonstruktive Sozialpaedagogik. Konzepte und Methoden sozialpaedagogischen Verstehens in Forschung und Praxis, Edition Soziale Arbeit. Weinheim, Muenchen: Juventa.

Jakob, G., Wensierski H.J. (1997). Rekonstruktive Sozialpaedagogik. Konzepte und Methoden sozialpaedagogischen Verstehens in Forschung und Praxis, Edition Soziale Arbeit. Weinheim, Muenchen: Juventa.

Kobolt, A. (1997). Teoretične osnove socialno pedagoških intervencij. II del, Socialna pedagogika. 1 (2), 5-24.

Kobolt, A. (1998). Značilnosti socialnopedagoške diagnostike. Defectologica slovenica. 2 (1), 5-21.

Kobolt, A. (1999). Sozialpaedagogische Diagnostik zwischen Verstehen und Handeln. V Peters, F. (ur.), Diagnosen-Gutachten-hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung. Frankfurt/Main: IGFH.

Kobolt, A. (1999). Zaključno raziskovalno poročilo o raziskovalnem projektu z naslovom »Socialno pedagoške diagnoze«. Ministrstvo za znanost in tehnologijo, Slovenije (interno gradivo).

Lazarus, A. (1989). Multimodal Therapy. V Corsini, R.J., Wedding, V. (ur.), Current Psychotherapies. Illinois: Peacock.

Mollenhauer, K., Uhlendorff, U. (1992). Sozialpaedagogische Diagnosen. Ueber Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim, Muenchen: Juventa.

Mollenhauer, K., Uhlendorff, U. (1995). Sozialpaedagogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage fuer Erziehungslaene, Weinheim, Muenchen: Juventa.

Mueller, B. (1994.: Sozialpaedagogisches Koennen. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Nolke, E. (1997). Der biographische Blick auf Marginalisierung. Hermeneutische Rekonstruktionen gescheiterter Sozialisationsverlaufe von Jugendlichen und ihre sozialpaedagogische Bedeutung. V Jakob, G. Wensierski (ur.), Rekonstruktive Sozialpaedagogik. Konzepte und Methoden sozialpaedagogischen Verstehens in Forschung und Praxis, Edition Soziale Arbeit Weinheim, Muenchen: Juventa.

Nolke, E. (1999). Biographieanalyse als hermeneutische Rekonstruktion-

nsverfahren und ihre Bedeutung fuer Kinder und Jugendhilfe. V Peters, F. (ur.), Diagnosen-Gutachten-hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung. Frankfurt/Main: IGFH.

Rauschenbach, T., Ortmann, F., Karsten, M.E. (1993). Der sozialpaedagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim, Muenchen: Juventa.

Rapuš-Pavel, J. (1999). Hermenevitični pristop k socialnopedagoški diagnostiki. Socialna pedagogika, 3 (1), 47-66.

Rapuš-Pavel, J. (1999). Samoprezentacija mladsotnikove življenjske lege - pomen aktivne participacije mladsotnika v procesu socialnopedagoške diagnoze. (magistrska naloga). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Skalar, M. (1985). Procesna diagnostika. V Zbornik posvetovanja psihologov Slovenije, 111-118, Ljubljana.

Schuetze, F. (1997). Kognitive Anforderungen an das Adressatendilemma in der professionellen Fallanalyse der Sozialarbeit. V Jakob, G., Wensierski H.J. (ur.) Rekonstruktive Sozialpaedagogik. Konzepte und Methoden sozialpaedagogischen Verstehens in Forschung und Praxis, Edition Soziale Arbeit, Weinheim, Muenchen: Juventa.

Schumann, H. E. (1980). Gezielt helfen. Pragmatische Sozialtherapie. Reinbeck beim Hamburg: Rowohlt.

Uhlendorff, U. (1997). Sozialpaedagogische Diagnosen III. Ein sozialpaedagogische-hermeneutisches Diagnose-verfahren fuer die Hilfeplanung. Weinheim, Muenchen: Juventa.

de Vries, S., Bouwkamp, R. (1995). Psihosocialna družinska terapija. Logatec: Firis.

Thiersch, H. (1995). Lebenswelt-orientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim, Muenchen: Juventa.

Žorga, S (1977). Supervision process seen as a process of experiential learning. Clinical supervisor, 16 (1), 145-161.