

Razmišljanje o modelih pojmovanja odnosov med šolo in prestopništvom

Bojan Dekleva*

Razmišljanja o vlogi šole (oziroma sistema vzgoje in izobraževanja) pri nastajanju, preprečevanju, spodbujanju ali spreminjanju različnih oblik odklonskega vedenja so osnovana na različnih znanstvenih in družbenoorganizacijskih spoznanjih in značilnostih šole kot ustanove. Šola ima te značilnosti, zaradi katerih lahko govorimo o njeni vlogi pri razvoju odklonskih oblik vedenja:

— vključuje najobsežnejši del določene starostne skupine prebivalstva (obvezno šolanje);

— je od vseh ustanov, ki so bistvene za mladino, najbolj družbeno urejena in je torej v njej možno izvajati najbolj neposredne sistematične vplive (za razliko od družine, v katero družba ne more neposredno posegati in nanjo vplivati);

— (vzgojno-izobraževalno) delo v njej je najbolj intenzivno — glede na strokovno usposobljenost kadrov;

— delo v njej je — glede na izpostavljenost mladine organiziranemu vplivu družbe — časovno najbolj obsežno (še posebej celodnevna šola).

Med prispevki teoretičnih in empiričnih del o pomembnosti šole za prestopništvo bi navedli tri deloma neodvisne sklope spoznanj:

— empirične raziskave praviloma najdejo značilne povezave med (uradno poznanim) prestopništvom učencev ter njihovim šolskim uspehom oziroma njihovo vključenost v dejavnosti šole;

— razmišljanje o posebnostih družbenega položaja mladine vodi do sklepa, da je ena od vlog šole tudi ta, da omogoča, da je velik del mladih ljudi izključen iz procesa proizvodnega dela,¹ da zato nima možnosti sodelovanja pri odločanju in je s tem tudi bistveno manj navezan na globalno družbo, saj mlad človek s stališča svojega razmeroma odrinjenega položaja v družbi le malo izgubi, če se ne prilagodi družbenim pravilom. Šola se v tem razmišljanju kaže kot ustanova, ki skoraj da ne dopušča nikakršnega izbiranja v življenju mladega človeka. Kot eno od posledic te vloge šole je možno obravnavati tudi podatke o naraščanju prestopništva, ki se začnejo skokovito dvigati pri starostni meji 12—14 let in se podobno izrazito spuščajo pri starostni meji 18—21 let;

* Bojan Dekleva, dipl. psiholog, strokovni asistent, Inštitut za kriminologijo, Ljubljana.

¹ O adolescenci kot »družbenem izumu« novejšega časa piše Christie, N.: *Youth as a crime-generating phenomenon*, v Krisberg, B., in Austin, J.: *The children of Ishmael*, Palo Alto, Mayfield 1978.

— raziskave vzorcev razslojenosti družbe in povezanosti teh značilnosti z značilnostmi odklonskosti kaže na zelo pomemben vpliv dosežene šolske izobrazbe. Pri razslojevanju družbe je šolska izobrazba eden od najpomembnejših dejavnikov, pripadnost različnim slojem pa se značilno veže tudi na oblike odklonskega vedenja, še bolj pa na oblike odziva družbe na to vedenje.

Velika večina del v literaturi, ki govori o odnosih med šolo in prestopništvom ali prestopniškim vedenjem, obravnava na strani šole — bodisi neke delne objektivizirane dejavnike šole, kot so število otrok v razredih, vrste učnih načrtov, kaznovalni vzgojni vzorci in podobno, ali pa nasprotno zelo globalne značilnosti neurejenosti šolskega sistema in pravzaprav družbe v celoti. Drug še obsežnejši sklop del pa obravnava značilnosti posameznikov — učencev, njihove osebnostne in družbene značilnosti, njihov uspeh v šoli in podobno. Kriterijska spremenljivka — odklonskost — je obravnavana najpogosteje kot uradno poznano in obravnavano prestopništvo, redkeje pa — predvsem v novejši literaturi — kot objektivno določljivo vedenje,² ne glede na to, ali je sodno ali kako drugače institucionalno obravnavano.

Zelo redka pa so dela, ki govorijo o posredujočem dejavniku med šolskim sistemom v celoti in posameznimi učenci. Ta dejavnik je učitelj, šolski svetovalni delavec, ravnatelj, snažilka, hišnik (poslednja dva sta za alternativne načine učenčevega uveljavljanja pogosto bolj pomembna, kot se zdi na prvi pogled). Učitelj oziroma vsak delavec šole, ki je v neposrednem stiku z učencem, mu namreč posreduje vrednote, cilje, zahteve in kriterije šole, mu nudi podporo, pomoč in potrebne podatke, je nosilec večine vzgojno-izobraževalnih vplivov, ki bi jih lahko vrednostno označili kot dobre ali slabe glede na razvoj odklonskosti učencev.

Pri raziskovanju teh vplivov šolskih delavcev bi lahko ločili vsaj dve ravni: raven neposrednih odzivov, besednega in nebesednega vedenja ter raven razumevanja ali razlaganja teh odzivov. Prvo raven bi mogli opisati z odgovorom na vprašanje, kaj učitelj v razredu pravzaprav reče in naredi, o drugi ravni pa sprašuje vprašanje, kaj učitelj ob tem misli, kako obrazloži smiselnost in utemeljenost svojih odzivov. Za razisko-

² O uradno neobravnavanem odklonskem vedenju mladostnikov glej Dekleva, B.: *Ovrednotenje metode samonaznanične delinkventnosti*, Revija za kriminalistiko in kriminologijo, 29, s. 96, 1978.

valna dela, ki obravnavajo prvo raven, so značilna opazovanja interakcije³ med učiteljem in učenci v razredu, pri čemer se običajno vsi možni odzivi učitelja razvrščajo v večje ali manjše število skupin odzivov (običajno okrog 10). Druge ravni pa se dotikajo dela, ki obravnavajo stališča učiteljev⁴ do različnih vrst izstopajočih učencev, njihova pojmovanja indiciranosti za strokovno obravnavo učencev in podobno.

V pričujočem razmišljanju bomo največ govorili o drugi opisani ravni, ki je v naslovu opredeljena kot »modeli pojmovanja odnosov med šolo in prestopništvom«.

Pri opazovanju vsakdanjega dela učitelja v šolskem razredu se zdi, da se šolski delavci nad vprašanji odklonskega prestopniškega vedenja običajno zamislijo takrat,

— ko se zgodijo v šoli posamični ali epidemični primeri nasilja, tatvin, vandalizma;

— ob vsakdanjem izkustvu občevanja z učenci, ko se delavci zavejo, da se načini in pravila komuniciranja z učenci s časom spreminjajo, in te spremembe doživljajo kot ogrožujoče;

— ko javnost, strokovni ali politični organi od šole bolj poudarjeno zahtevajo, naj uresničuje svojo preperečevalno in poboljševalno vlogo v odnosu do prestopništva, ali pa celo trdijo, da šola sama prispeva k prestopništvu.

Soočenje s temi vprašanji sili šolsko osebje, da se nanje odzivajo, da si ustvarjajo razlage in ustaljene načine pojmovanja prestopništva in odklonskosti, njune vzročnosti, možnosti za ukrepanje ter svoje vloge pri vsem tem. Gre torej za ustaljene vzorce, načine in vsebine razmišljanj, pojmov, verovanj, stališč in prakse odzivanja na odklonsko vedenje.

Opisani modeli pojmovanja odnosov med šolo in odklonskim vedenjem so pravzaprav (osnovni) del poklicne vzgojne ideologije pedagoškega kadra na šolah. Ta del pomeni osnovo celotne ideologije učitelja v tistem šolstvu, ki ga opisuje Bavconov⁵ izraz »intronizacija mediokritete«,

³ Novejši pregled raziskovanj in spremenljivk nudi Marentič-Požarnik, B.: Proučevanje mikro-interakcij v šolski učilnici, Posvetovanje psihologov, Ljubljana 1978.

⁴ Zgodovinski pregled tujih in naših avtorjev, ki so proučevali učiteljevo kakovostno in količinsko ocenjevanje odklonskih vedenj učencev, obravnava Sirovica, S., in drugi: Psihički poremečaji i smetnje psiho-socialnog razvoja djece i omladine (kako ih vide prosvetni radnici — psihiatrijski aspekt, problemi prevalencije, Socialna psihiatrija, 6, s. 11, 1978.

⁵ Bavcon, L.: Pojavi dezorganizacije v sistemu vzgoje n izobraževanja, Revija za kriminalistiko in kriminologijo, 23, s. 60, 1972.

to je šolstvu, v katerem so pomembni zunanji kazalci šolskega uspeha, odsotnost težav ter zadovoljevanje povprečja (učencev, ocen, znanja). V takih razmerah postane namreč učiteljeva skoraj izključna skrb ta, da preživi uro v razredu s čim manj medosebnimi težavami, ki pa se najpogosteje izražajo ravno v obliki odklonskih vedenj učencev. V kolikor je torej to učiteljeva temeljna skrb, bo tudi njegov poskus, ustvariti si razlage in vzorce odzivov na odklonsko vedenje, pomenil osnovo njegove ideologije strokovnega dela.

Šušnjić ideologijo opredeljuje kot »relativno zaprt, avtonomen in izključujoč sistem idej, verovanj in prakse«. Smisel ideologije naj bi bil v tem, da »je poskus interpretacije stvarnosti, adaptacije na stvarnost, transformacije stvarnosti v skladu s človeškimi potrebami, orientacije v stvarnosti, kontrole stvarnosti, integracije razdeljenih delov stvarnosti, identifikacije ter mobilizacije socialnih sil zaradi doseganja določenega cilja«. ⁶ Za te namene ima ideologija »svoje predpostavke, pristope stvarnosti, logiko, terminologijo, stališča, norme, kriterije resnice in vrednot«. ⁷

Tako opredeljena ideologija šolskih delavcev je silno redek predmet raziskovanja. S strani »objektivne psihologije« je ideologija preveč subjektiven oziroma »mentalističen« pojem, v vsakem primeru pa preveč zapleten in v tolikšni meri vnaprej nepredvidljiv, da bi ga bilo težko smiselno zajemati z različnimi enodimenzionalnimi lestvicami stališč in podobnim »objektivnim« instrumentarijem. S strani bolj sociološko usmerjenega raziskovanja pa se ideologija v primerjavi z bolj ustaljenimi družboslovnimi spremenljivkami kaže morda kot preveč individualen in subjektiven pojav.

Ideologija šolskih delavcev je pojem, za katerega je sploh bistvena njena smiselnost (predvsem smiselnost za same šolske delavce), zaradi katere bi bile ustrezne le kakovostno bolj poglobljene metode opazovanja. Opazovanje samih (po možnosti še vnaprej razporejenih) odzivov učiteljev s strani nevpotenega, objektivnega opazovalca bi nudilo le negotove podatke o ideologiji učitelja, saj le-ta usmerja učiteljeve odzive preko predvidenega smisla oziroma predvidenih posledic teh odzivov, smisla in predvidevanja učitelja pa objektivizirano opazovanje ne more zajeti. Redke raziskave tega pojava zato pra-

⁶ Šušnjić, Đ.: Otpori kritičkom mišljenju, Zodijak, Beograd, 1971.

⁷ Prav tam.

viloma uporabljajo metodo opazovanja z udeležbo,⁸ diskusijskega intervjuja, konfrontiranja stališč in podobno.

Zaradi spoznavanja vzročnosti določenih ideologij nas zanimajo tudi pogoji njenega nastajanja. Šušnjič⁹ navaja s tem v zvezi le-te sestavne dele vsake ideologije:

1. skupina, nosilka ideologije;
2. interesi te skupine;
3. racionalizacija interesov kot upravičenih in sprejemljivih;
4. vsiljevanje te racionalizacije kot edino pravilne zavesti družbi;
5. vrednostno razlaganje dejstev (z ozirom na skupinski interes).

Po tej strukturni shemi je treba izvor ideologij iskati v skupini njenih nosilcev, v njihovih interesih ter splošno v položaju te skupine ljudi v širši družbi. Ideologija se kot ustaljen način in vsebina mišljenja v tem pogledu izkaže kot razmeroma neodvisna od različnih dejavnikov, ki se v raziskavah pojavljajo kot determinante učiteljevih odzivov na učence, kot so: politična in organizacijska uradna navodila, deklaracije, usmeritve; strokovna znanja in usmeritve; osebnost učitelja; lokalne socialno-kulturne posebnosti; fizikalne značilnosti neposrednega okolja odziva. Še bolj ustrezno (kot z zgoraj uporabljenim izrazom »neodvisno«) pa bi lahko odnos med ideologijo in naštetimi dejavniki opisali na tale način: da ideologija predstavlja način in vsebino mišljenja, ki je pravzaprav skozi filter skupinskega interesa preslikana celota političnih in organizacijskih deklaracij, strokovnih usmeritev, osebnosti, krajevnih kulturnih značilnosti, fizikalnih pogojev in vseh drugih zunanjih vplivov.

Nadaljnjo opredelitev pa zahteva poudarjanje skupinskega interesa. Vprašanje je namreč, katera je ta obravnavana skupina in kakšne interese ima. Brez zahteve po izčrpni razčlembi tega vprašanja lahko rečemo, da skupni interes šolskih delavcev izhaja iz njihovega skupnega položaja — dela v ustanovi vzgoje in izobraževanja. Iz položaja njihovega dela v šoli izhajajo zahteve (racionalizirane v obliki ideologije) po — za učitelje — čim ugodnejšem določanju odnosov med njimi na eni strani in učenci ter širšim okoljem na drugi strani. S to ugotovitvijo je tudi osmišljen naslov pričujočega razmišljanja, ki govori o »pojmovanju odnosov med šolo (to

so šolski delavci — nosilci ideologije) in prestopništvom (to so učenci, ki so v tem kontekstu edini lahko prestopniški)«. Ideologija šolskih delavcev je torej način opredeljevanja odnosov med njimi in njihovimi uporabniki — učenci (in drugimi).

Razprava o ideologiji šolskih delavcev postane s tem razprava o sami ustanovi šole. Če pojmuje »družbeno ustanovo (šolo) kot celoto razmeroma trajnih, ustaljenih pripoznanih in varovanih odnosov, ki se oblikujejo za zadovoljevanje skupnih interesov družbene skupine ali globalne družbe«,¹⁰ in če ideologija šolskih delavcev predstavlja enega od sredstev varovanja teh odnosov, potem z razpravo o ideologijah šolskih delavcev razpravljamo v bistvu o različnih možnih oblikah in vsebinah ustanove šole.

Mnogi poskusi spreminjanja šole ne upoštevajo povezanosti in značilnosti ustanove in ideologij njenih članov ter sorazmerne samostojnosti te povezave. Šolo velikokrat poskušamo spreminjati izključno z novim, drugačnim usposabljanjem pedagoškega kadra ali pa z naivnim upanjem, da se bodo šola kot ustanova in ideologija njenih delavcev spremenili sami po sebi v skladu z nekim splošnim družbenopolitičnim in gospodarskim razvojem. Izkušnje pa kažejo, da so stare ustanove tudi v novih družbenih pogojih sposobne obdržati nekatere svoje prejšnje značilnosti.

V nadaljevanju tega razmišljanja bosta predstavljena dva para modelov pojmovanja odnosov med šolo in prestopništvom. Ti modeli vsebujejo — kot je bilo zgoraj omenjeno — po eni strani različne »osebe teorije«, racionalizacije, psevdostrokovne utemeljitve lastne dejavnosti, implicitne razlage in predstave šolskega delavca, ki predvidoma v veliki meri usmerjajo zastavljane cilje, sredstev in meril v svojem delu. Ta zasebna plat ima tudi svoje vzporedne medosebne, institucionalne odraze, ki se kažejo v obliki dogovorov, napisanih in nenapisanih pravil, svojstvenih vzorcev komunikacij, »uradnih« teorij itd.

Modeli so postavljeni po intuitivni poti. Pisec tega razmišljanja je njihov obstoj začutil na osnovi svojega dela na dveh osnovnih šolah ter preko pogovorov z delavci šol. V okviru znanstvenega načina mišljenja pa imajo ti modeli položaj hipotetičnih vzorcev mišljenja, ki bi se bilo o njihovem obstoju potrebno še prepričati z uporabo bolj objektivnih metod.

⁸ Hargreaves, D. H., in drugi: *Deviance in classrooms*, Routledge, London 1975.

⁹ Šušnjič, op. 6.

¹⁰ Leksikon Camkarjeve založbe, CZ, Ljubljana 1973.

V teh štirih modelih so pogosto uporabljeni izrazi in pojmi iz psihologije, psihiatrije, socialnega dela in sorodnih strok. Vzrok tej »kontaminiranosti« je v tem, da ideologija šolskih delavcev ni izolirana in neodvisna od sestave ideologij drugih sorodnih ustanov in sorodnih strok. Poudarjanje medicinskotretmanskih modelov po eni strani in skupinskih pogledov na drugi v šoli je le poseben primer siceršnjega vdora medicinskih modelov v obravnavanje vsakršne odklonskosti na vseh področjih (v tem stoletju) ter bolj sodobnega poudarjanja pomena skupin. Ideologija šolskih delavcev je torej le poseben primer neke splošnejše ideologije, ki jo srečujemo poleg šole še v številnih drugih ustanovah. Posebnost šole pa je tudi v tem, da se vedenjsko problematični učenci praviloma »oddajajo« v obravnavo šolskemu svetovalnemu delavcu (psihologu, pedagogu, socialnemu delavcu), ki večinoma služi ostalim delavcem kot vzor in model za izoblikovanje njihovih ideologij.

V splošnejših kriminoloških orientacijah sodi to razmišljanje pod okrilje tistih smeri, ki poudarjajo »drugo stran« odklonskosti — odziv družbe na odklonske pojave. Razpravljanje o modelih ideologij šolskih delavcev vključuje piščevo mnenje, da te ideologije pomembno usmerjajo vedenje šolskih delavcev ter da imajo odzivi šolskega osebja pomemben vpliv na nastajanje in obnavljanje nekaterih vzorcev odklonskega vedenja mladine.

V nadaljevanju opisani štirje modeli pravzaprav opisujejo dve neodvisni razsežnosti: ena je razsežnost pojmovanja šole kot krivca ali žrtve, kot vzroka ali posledice odklonskega vedenja. Vsako od skrajnosti te razsežnosti opisujeta prvi in drugi model. Druga razsežnost pa določa stopnjo odprtosti oziroma odvisnosti šole od okolja; vsako od skrajnosti te razsežnosti opisujeta tretji in četrti model.

1. V modelu »prenašalca tujih grehov« je šola pojmovana kot pretežno nedejaven sprejemnik osebne in družbene patologije, ki z učenci prihaja v šolo »od zunaj«. Šola je tu več ali manj idealna ustanova z idealnim osebjem, kamor pa prihajajo »moteni« otroci. Njihova motenost se prej ali slej pokaže kot neuspeh, nevedljivost, nediscipliniranost, »špricanje« pouka, nezainteresiranost, nemotiviranost. Pogoste predpone »ne« na začetku besed, ki opisujejo značilnosti teh učencev, kažejo na pojmovanje, da vsem tem učencem nekaj manjka.

Vzroki za »motenost« učencev so pojmovani kot delujoči izven šole. To so predvsem družinske

razmere, socialni problemi, organske motnje, značilnosti vzgoje v zgodnjem otroštvu. Viri takih pojmovanj so ustrezne strokovne teorije, ki doživljajo svoj stalni transfer v ideologizirano obliko, prehod v zdravorazumska pojmovanja in druge psevdoznanstvene oblike. Med temi teorijami velja omeniti razne psihodinamske, psihopatološke, fiziološke, behavioristične in druge individualistične razlage.

Te razlage doživljajo svojo uporabo predvsem pri šolskih svetovalnih delavcih, ter v zunanjih institucijah, kamor pošiljajo določene učence iz institucije v obravnavo. Po tem modelu šola nima vpliva na vzročnost prestopništva. Kvečjemu nasprotno: prestopništvo oz. kakršnakoli druga »motenost« otroka, katere znamenje je prestopništvo, je vzrok določenim pojavom v šoli (šolskemu neuspehu, vedenjski problematičnosti). Ker je vir te motenosti izven šole, je šola lahko le prenašalka zunanje patologije, le okolje, kjer se motenost »izrazi«. V najboljšem primeru je šola tudi okolje, kjer je mogoče to zunanjo motenost »zdraviti« ali izvajati preprečevanje. A ker šola ni namenjena prvenstveno »zdravljenju«, se s tem ukvarjajo posebej usposobljene svetovalne službe, na voljo pa je še paleta zunanjih specializiranih ustanov, kamor šola napoti svoje »motene« učence. Ker je motenost v samem učencu, je razumljivo, da bo tudi obravnavo posamična ali kvečjemu v skupinah enako motenih učencev.

V skladu s pojmovanjem vzročnosti kot nečesa zunaj šole je strokovni nihilizem ali pesimizem. Če šola namreč ni vzrok »motenosti«, tudi ni mogoče upati, da bi mogla brez temeljitega vpliva na zunanje vzroke »motenost« spremeniti. Naravna posledica pedagoškega pesimizma pa so težnje po segregaciji in izločevanju »motenih« otrok. Te težnje se izražajo v grupiranju otrok znotraj ali med šolami, v difrenciranem pošiljanju otrok v zunanje ustanove, pa tudi v ukrepih kaznovanja ali pomoči, ki imajo objektivno za posledico to, da je otrok iz normalnega šolskega okolja bolj izločen kot ne.

V skladu z zgoraj omenjenimi teorijami se kot primeren način obravnave pojmuje diagnosticiranje, čim zgodnejše zbiranje in shranjevanje podatkov, ki lahko po potrebi kasneje vedno služijo kot predhodni »dokaz« o »motenosti« učenca. Ti postopki so v uporabi predvsem pri šolskih svetovalnih delavcih in zunanjih specializiranih ustanovah, občasno pa se pojavljajo težnje, da bi zgodnje zbiranje in shranjevanje podatkov uredili tudi s pomočjo učiteljev ali delavcev v pred-

šolskih vzgojnih ustanovah. Značilna je uporaba pojma neprilagojenosti, pri kateri izraz vključuje nemoteno delovanje ustanove kot glavno merilo diagnoze in glavni cilj tretmana.

2. Model »šole kot vzroka prestopniškemu vedenju« je diametralno nasproten prvemu. Po njem naj bi samo delovanje šole bilo najvažnejši vzrok za prestopništvo.

Odzivi šolskih delavcev so v tem modelu bolj kot k posameznim učencem (storilcem) usmerjeni k spreminjanju samega sebe in ureditvi šole. S tem v zvezi je značilen — nasprotno od prvega modela — pedagoški optimizem in z njim mobiliziranje novih motivacij kadrov.

Večja pozornost se posveča usposabljanju in prilagajanju učnih vsebin in metod s tem, da kot usmeritev služijo sami učenci in njihove posebnosti. Posamezniki (učenci) niso obravnavani kot sestavni deli, ki jih mora šola sebi prilagoditi ali izvreči, temveč kot osnova za načrtovanje šolskih ciljev in sredstev. Dejstvu, da je šolski neuspeh, ki povzroča navezovanje na prestopniške družbene vire, močno povezano z narodnimi in razrednimi posebnostmi, vodi k sklepu, da je treba pouk prilagoditi posebni skupini. A ne v smislu zmanjševanja ravni znanja, kar bi pomenilo ustvarjanje posebne segregirane šole v smislu prvega modela, temveč v smislu približevanja vsebin in oblik šolskega dela izkustveni ravni posebne skupine učencev.

Neizogibno dejstvo, da obstajajo tudi učenci, ki bodo dosegali v šoli neuspeh, vodi k ustvarjanju številnih alternativnih načinov izobraževanja oziroma pripravljanja otrok na odraslo življenjsko vlogo. Za vse te načine pa je značilno, da na nek način »po bližnjici«, mimo prevladujočih »srednjih« pravil poskušajo posebno skupino privedi brez doživljanja neuspeha in zavračanja do odraslosti.

3. Za model »šole kot zaprtega sistema«¹¹ ni tako kot za prva dva modela bistvena značilnost določitev smeri vzročnosti med šolo in prestopništvom, ampak je bistveno pojmovanje tako vzrokov kot posledic ter možnih preprečevalnih popravilnih ukrepov kot obstoječih v samem šolskem okolju.

Model upošteva, da obstoji prestopniško vedenje mimo zunanjih vzročnosti v svoji posebni obliki le v družbenem polju šole. Tu se torej nahajajo — če ne že vzroki — pa vsaj nadzorne

spodbude, ki prestopniško vedenje sprožajo in usmerjajo, pa tudi odziv okolja, ki je za nadaljnji razvoj ali preprečevanje prestopniškega vedenja odločilen, je vsebovan v istem družbenem polju. S takim pojmovanjem se šola torej usmerja k pretežno pragmatičnim ciljem in sredstvom in jo manj kot taki zunanji pojavi zanima le zmanjševanje in nadzorovanje spornih položajev v sami šoli.

S tem je uvedena nekakšna dvojnost pojmovanja prestopništva in življenja nasploh. Ena plat je šolska, kjer so v uporabi sredstva in cilji ene vrste, drugo pa je izvenšolsko življenje, ki šole praviloma ne zanima. Zaradi tega pojmovanja pristojnosti in dvojnosti življenja se šolsko osebe čuti upravičeno uporabljati skoraj kakršnakoli sredstva, da v svojem zaprtem sistemu vzpostavi red in izpolnjevanje nalog po svojih notranjih merilih.

Zaželeni in predvideni dobri vzgojni vpliv na učence naj bi se kazal v socializaciji učencev za bodoče bivanje v podobnih zaprtih sistemih. Zaradi svoje zaprtosti in neodvisnosti je šola po tem modelu lahko organizirana zelo hierarhično, vključuje odsotnost kritike ter prevzemanja dodatnih, zunanjih obveznosti.

Podobno kot drugi model, je tudi ta manj usmerjen na učenca-storilca, bolj pa na značilnosti medosebnih vplivov, med učiteljem in učenci v posameznih okoljih. Bolj kot psihopatologija ali kak drug medicinski model je tu kot teoretično izhodišče uporabljena skupinska dinamika (oziroma »umetnost« usmerjanja ljudi).

4. Model »šole kot odprtega sistema« presega tako omejeno pojmovanje vzročnosti, ki ga zagovarjata prva dva modela, kot možnost zaprtosti šole, kot ga zagovarja tretji model. Ta model presega tudi samo vprašanje odnosa med šolo in prestopništvom oziroma ga zastavlja drugače.

a) Po prvem, širšem pojmovanju naj bi bilo to vprašanje nebistveno, ker sta tako šola kot prestopniško vedenje posledica določenih razmer v družbi nasploh, oziroma se kaže kot pomembno le zato, ker ima šola v okviru družbe posebno vlogo. Taka pojmovanja so teoretično podprta z opisanimi pojmovanji »adolescence kot socialnega izuma« oziroma nasploh z vsemi funkcionalističnimi sociološkimi pojmovanji, ki neurejenost šole povezujejo z neurejenostjo družbe nasploh.

Glede vprašanja odzivanja na vedenjske težave daje to širše pojmovanje le skope nasvete, saj se zavzema za večje družbene spremembe in ocenjuje poskuse dela s posamezniki za določeno vrsto »psihologiziranja«. Z vidika neposredne

¹¹ Zahvaljujem se Bernardu Stritihu, ki me je v razgovoru opozoril na nekatere bistvene značilnosti predvsem tretjega opisanega modela pojmovanja šolskih delavcev.

dejavnosti šolskih delavcev je zato to — sicer zelo pomembno — pojmovanje nezanimivo.

b) Ožje pojmovanje pa se zavzema za šolo kot odprt sistem (odprt glede na sprejemanje učencev, pedagoški kader, učne vsebine, idejne tokove, metodično usmerjenost in subjekte upravljanja), v okviru ožjih sestav in skupin, kot so starši, družbene in družbenopolitične organizacije in skupnosti, proizvodne organizacije in druge ustanove v ožjem okolju. Izraz »odprt sistem« se nanaša na zahtevo; naj bi ljudje in ustanove iz soseske ali krajevne skupnosti v veliko večji meri sodelovali pri delovanju šole, naj bi v veliko večji meri bili udeleženi tudi pri ugotavljanju svojih potreb, pri postavljanju ciljev in izboru metod, ter bi na koncu tudi v večji meri prevzeli odgovornost za delo šole (= svoje delo).

Na ta način naj bi se preseгла razdeljenost in razdrobljenost družbenega nadzorstva, ki je eden glavnih pogojev za prestopništvo v mestnih naseljih. Šola naj bi se bolj odprla in naj bi tako postala sama dejavnik povezovanja soseske, katere prebivalci bi bili uporabniki in izvajalci v šoli.

Po tem modelu osrednja pozornost ni posvečena niti posameznemu učencu-storilcu niti njegovim učiteljem, temveč bolj sodelovanju in razvoju odnosov med vsemi sodelujočimi dejavniki v soseski. Prestopništvo — in odgovornost zanj — ni pojmovano niti kot osebni niti kot medosebni ali skupinski dogodek, temveč kot skupnostni pojav. Primerna metoda dela bi bila torej skupnostno delo kot dejavnost na ravni soseske ali krajevne skupnosti, kjer naj bi se ukvarjala z navezovanjem odnosov med posamezniki, skupinami in ustanovami ter z usklajevanjem njihove dejavnosti.

Predloženi štirje modeli ne predstavljajo logičnih nasprotij in zato po osebnem opažanju večkrat nastopajo vzporedno, pri različnih skupinah delavcev v različnih kombinacijah in močeh. Modeli na različne načine razlagajo odnose med družbo, šolo in prestopništvom, določajo odnose odgovornosti ter primerne preprečevalne in korektivne dejavnosti.

Opisano tipologijo štirih modelov pojmovanja odnosa med šolo in prestopniškim vedenjem je možno — glede na to, da sta po dva modela določena z nasprotno značilnostjo — preoblikovati v dimenzionalno razvrstitev. Po tem načinu bi lahko vsa možna pojmovanja predstavili s točkami v ravnini, kjer bi ena razsežnost zaznamovala, v kolikšni meri pojmovanje gleda na šolo kot odprt ali zaprt sistem, druga pa bi povedala, v kolikšni

meri se šoli pripisuje vloga krivca ali žrtve prestopniškega vedenja. Preglednica 1 prikazuje tak način razvrščanja pojmovanj, ter opisuje štiri krajne točke dimenzionalne razvrstitve.

Ker smo govorili o modelih pojmovanja in odzivanja na prestopniško vedenje, bi se lahko vprašali, kakšen je sploh obseg in nevarnost tega vedenja pri nas. Kljub znakom, da prestopniško vedenje pri nas ne narašča s tako dinamiko kot v nekaterih drugih (predvsem zahodnih) državah, pa tudi v svojem sedanjem obsegu moti doseganje vzgojno-izobraževalnih smotrov in ciljev. Po drugi strani ravno to vedenje kaže splošnejše vidike delovanja in odnosov v šolstvu na sploh. Prestopniško vedenje kot osamljen pojav se nam preko razčlemb kaže tesno povezano z vsemi drugimi oblikami osebnih in drugih neugodnih pojavov (ali premo ali pa obratno sorazmerno povezano), pa tudi kot odsev stopnje demokrati-zacije in razvitosti samoupravnih odnosov v šoli. Pri tem pa ne more biti vodilo le število uradno zaznamovanih odklonskih ravnanj, ampak je še pomembnejša vsebina neprestanih vplivov med šolskim osebjem in učenci, ki nekatera od dejanj pravzaprav šele uradno razglasi za odklonska, druga pa nadzoruje na drugačne načine.

Po predstavitvi štirih modelov oziroma dvo-razsežnostnega prostora pojmovanj odnosov med šolo in prestopništvom se naravno zastavljajo vprašanja o dejanskem obstoju teh in podobnih modelov, o njihovi pomembnosti ter evalvaciji. Vsa ta vprašanja bi zahtevala obsežno in predvsem empirično obdelavo, kar pa v okviru tega razmišljanja ni predvideno. Ob hipotetičnem predlogu vrst modelov velja navesti samo še nekoliko bolj urejena vprašanja morebitnega raziskovanja pojmovanj šolskih delavcev, ki so razvrščena v štiri skupine:

1. Na prvi ravni se sprašujemo, ali taki ali drugačni modeli v razmišljanju šolskih delavcev resnično obstajajo in kakšna je njihova vsebina. So ta pojmovanja in ideologije skladne? V kolikšni meri so osveščene (njihov pomen v šoli)? So značilne za določene poklice, določene šole, določena območja? To je raven empiričnega raziskovanja stališč in pojmovanj šolskih delavcev.

2. Če je bila prva raven empirično opisana, je druga empirično vzročna. Tu se sprašujemo po vzročnem pomenu ideologij šolskih delavcev. Ali njihove ideologije na značilen (in kakšen) način vplivajo na njihove odzive do učencev? Ali določeni vzorci odzivov učiteljev vplivajo na vedenje učencev v smislu ustvarjanja, spodbujanja ali preprečevanja odklonskega vedenja? Ali je

Preglednica 1: Dvorasžežnostni prikaz modelov pojmovanja odnosa med prestopništvom in šolo

Šola naj bo:

— aktivna

pasivna

Šola je glede na odklonsko vedenje:

— krivec

žrtev

Šola je pojmovana kot:	zaprt sistem	Šola kot izolirana ustanova glede na svoja notranja pravila in kriterije slabo deluje. Po zakonitostih skupinske dinamike je možno pragmatično, funkcionalno spreminjati pravila in družbene mehanizme v šoli; preko tega je mogoče doseči boljše nadzorovanje, večje spodbujanje, manj priložnosti za odklonsko vedenje. Vsa sredstva spremembe so vsebovana v šoli, treba jih je le spodbuditi.	Šola je »prenašalec« težav svojih učencev. Te težave sicer izvirajo izven šole, a ko jih učenci prinesejo s seboj, jih mora obravnavati šola. Ker pa za izboljšanje težav, ki izvirajo izven šole, le-ta ni usposobljena in specializirana, preostane le površinsko obravnavanje brez dobre prognoze. Posledica je pedagoški pesimizem in kaznovalna naravnost.
Šola je pojmovana kot:	odprt sistem	Šola ne zadovoljuje potreb komune in širše družbe. Ni prilagojena in usklajena s svojimi porabniki (učenci in družbo). Rešitev je v samoupravi, v večjem pritegovanju k sodelovanju, k večjemu povezovanju s komuno, njenimi prebivalci in ustanovami. Šola je pri vsem tem dejaven element spremembe, je lahko pobudnik dejavnosti v krajevni skupnosti, mora spremeniti svojo vlogo v širšem družbenem sistemu.	Šola je v enaki meri kot ostale sestavine družbe »žrtev« neklih sistemskih »napak«, dezorganizacije komune, družine, globalne družbe, itd. Ker je šola le del celotne družbe, kjer so zaznani vzroki težav, je sama šola glede na možnosti spremembe pojmovanja kot nepomemben dejavnik, kot popolnoma odvisna od zunanjih sprememb. Značilen je sociologizem, šolska pasivnost in nekritično prilagajanje zunanjim spremembam.

Opomba: V preglednici opisani štiri modeli pomenijo skrajne točke vsakega izmed kvadrantov.

šola dejansko »žrtev« ali »krivec« prestopništva, ali na pogostnost odklonskosti vpliva dejstvo, da je šola urejena in vodena kot zaprt ali odprt sistem? Kakšne socialne posledice imajo še lahko take ali drugačne ideologije šolskih delavcev oziroma ustanova s takimi ali drugačnimi značilnostmi?

3. V nasprotju s prvima dvema ravnema, kjer so bila vprašanja postavljena nepristransko in kjer je bilo mogoče odgovarjati dovolj strogo razumsko, se vprašanja tretje ravni dotikajo bolj nerazumskih območij vedenja in doživljanja. Vprašanje se glasi: kakšen pomen in smisel imajo določene ideologije za svoje nosilce? Katere privilegije in položaje določene ideologije omogočajo svojim zagovornikom in na kakšen način? Od kakšnih skritih, neizraženih pogojev je odvisen obstoj določenih ideologij?

4. To je raven normativnega izbiranja in odločanja. Tu gre za vprašanje, kateri od možnih modelov pojmovanj bi bil za nek določen čas in

določen prostor zaželen in ustrezen, glede na vse njegove različne neposredne in posredne učinke. Še bolj odločilno pa je verjetno vprašanje, kateri od zaželenih modelov bi bil v določenih okoliščinah sploh možen.

Po piščevi osebni oceni je danes v pojmovanjih pedagoških in svetovalnih delavcev še prepogosto prisoten in prevladujoč model šole kot žrtve odklonskih dejanj oziroma šole kot zaprtega sistema. Prepogosto z ozirom na vse več raziskovalnih poročil, ki teoretično in eksperimentalno preverjajo učinkovitost šole, ki se s svojimi skupinami učencev bolj prilagaja in svojemu okolju bolj odpira; prepogosto tudi z ozirom na naše družbenopolitične opredelitve in prepogosto z ozirom na možnosti, ki v naših šolah obstajajo (ali ki jih preredko poskušamo preveriti in uresničiti). Možnosti šole pri obravnavanju odklonskih vedenj pa bomo lahko izkoristili in sploh spoznali šele preko posameznih poskusov, ki bodo združevali raziskovalno preverjanje in dejavno spreminjanje šole.

UDC 37.018.2+343.915

Considerations about Models of the Relationship between School and Delinquency

Dekleva Bojan, Research Assistant, Institute of Criminology, Ljubljana

It is assumed in the present article that in dealing with questions of the relationship between delinquency and the school, the latter should be considered as an important factor causing, making possible, encouraging, preventing and reducing various forms of delinquent behavior. Among various factors related to school, special attention is paid to the ideology of school workers-i. e. the long-established modes and concepts which affect the way in which they react to delinquent behavior. The ideology of school teachers can be the most

directly linked to the characteristics of the school as an institution.

A two-dimensional model of school teachers' concepts is proposed in which one dimension defines the school as a generating factor of delinquency while the other describes school as an open or closed system. The author sees a need for more specific research into the relationship between the ideology of school teachers and juvenile delinquency.