

Nadzorstveni pomen šolanja

Janez Pečar*

The experience of crisis is in
the eye of the beholder

Colette L. Ingraham

V zadnjih desetletjih privlači kriminološko pozornost tudi šola kot ena izmed kontrolnih organizacij v omrežju celotnega družbenega bodisi formalnega bodisi neformalnega nadziranja. Posamezne lastnosti šole kot nadzorstvene institucije kažejo, da gre v njej ali vsaj v njenem okviru za oboje, tako za **sformalizirano kot za nesformalizirano nadzorovanje**. S sformaliziranim nadzorovanjem se ukvarja predvsem šola kot institucija in učitelji kot nadzorovalci in pooblaščenec uradne osebe z različnimi kontrolnimi vlogami. Pri tem je ključno, da tega ne opravljajo, zase in v svojem imenu, za svoj račun, ampak zaradi dolžnosti, kot mandat, po naročilu in pooblastilu, največkrat celo na podlagi norm šolske organizacije ali celo države. Hkrati pa je vsak šolnik v učnem procesu v položaju, da kot posameznik s svojimi osebnimi razmerji vstopa v stike z učenci — nadziranci, s katerimi goji, vzdržuje in razvija čisto zasebne, in čustvene stike docela zase in mimo norm, zaradi svojih in varovančevih potreb, s čimer se s to svojo funkcijo **približuje ali celo identificira z neformalnim nadzorovanjem**, daleč od birokratiziranega in odtujenega ter brezosebnega dožemanja tako učencev kot šolskih dogodkov.

To lahko pomeni, da ima učitelj, vzgojitelj in celo šolnik oziroma šolski nadzorovalec, kot **Janus dva obraza**, ki sta lahko različna, kot so očitne razlike v posameznih šolah in kot so različni učni uspehi v šolskem procesu in pri posameznih učencih, k čemur bistveno prispeva tudi učitelj — kot kontrolna inštanca in prva stopnja šolske oblasti. Šola pa je oblast, ki opravlja najrazličnejše, tudi kontrolne dejavnosti nad učenci in razvija razne spretnosti in sposobnosti. S šolo se torej začne **diferenciacija** in z njo tudi diskriminacija in šolski kontrolni sistem ju razvija in oblikuje, nenazadnje tudi zaradi tega, ker z vstopom v osnovno šolo prihaja posameznik v svet dela, v katerem bo ostal, zlasti v tekmovalni civilizaciji, pretežno večino svojega življenja. Gre potemtakem za pomemben korak, pri katerem se že od vsega začetka pojavi evidentiranje »problematicnih«, neuspešnih, nekonformnih, deviantnih, motečih itd. in razločevanje na pridne in slabe, disciplinirane in nedisciplinirane in še

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

kako drugačne. Šola s svojimi ritualiziranimi postopki ločuje sprejemljivo od nesprejemljivega in nenazadnje tudi posamezne probleme urejuje z razpoložljivo represijo, čestokrat prepuščeno individualnemu nadzorovalcu, vsiljuje skupinam in posameznikom svoje (družbene) vrednote, pogosto v šolskih interakcijah odkriva **moteče, neprilagojene, ogrožene, opazne in šolske pozornosti potrebne posameznike** in vse, ki se odklanjajo od povprečja navzdol, kolikor gre pri tem za vedenje, ki se v šoli podobno ocenjuje kot učenje, kar pa seveda ne sodi v vedenjsko kontrolno področje.

Ker pa naj šola oblikuje človeške osebnosti, sta **obe plati, vedenje in učenje, enako poudarjeni** in obe se dogajata v vzgojno-izobraževalnem okolju, pri čemer tako učenje kot vedenje ne moreta potekati brez nadziranja. Zato se nujno dogaja, da vplivata druga na drugega, čeprav gre za različni plati človeškega življenja in njegovega dožemanja. Toda oboje vendarle lahko izhaja iz istih vrednot in motivov, ki pa so ocenjevani z različnimi pogledi številnih šolskih nadzorovalcev. Ali tudi od tod izhaja šolska dezorganizacija s svojimi ekscesivnimi pojavi, ki lahko tako usodno vplivajo na posameznikovo življenje? Krivdo res v marsičem zvrčajo na šolanje in marsikaj kar ga obdaja, pri čemer šola vendarle ostaja osrednji dejavnik (poleg družine in sošolcev). Toda tudi »kriminal« v šoli se ne dogaja v izoliranosti od kriminala v družbi.¹ Zato bi bilo krivično vso odgovornost, tudi za deviantnost v njej, naprtiti samo šoli in njeni nadzorstveni zmogljivosti.

Prav zato se z veliko pozornostjo ukvarjajo z vprašanji, kako šolo **bolj pripraviti in usposobiti** za različne vedenjskonadzorstvene in preprečevalne dejavnosti in omejevati nevesele šolske izkušnje, ki ustvarjajo odtujevanje in končno tudi kriminal, že na začetku posameznikovega življenjskega obdobja.

1. Dvojnost socializacije: šola — družbeni sistem

Šola tudi kot kontrolna institucija nikoli ni avtonomni mehanizem, marveč je bila skozi vso človeško zgodovino vezana na družbeno ureditev, za katero opravlja svoje temeljne vloge. To tudi pomeni, da je ves čas opravljala ustrezno reprodukcijo sistema, ki ji je določal kako, naj to

¹ Gottfredson/Daiger v navedbi Hellman/Beaton, s. 103.

sploh dela. Glede na to ji je bilo vedno prepuščeno relativno malo svobode ne le pri tem kako naj vzgaja in izobražuje, ampak tudi **kako naj nadzoruje svoje kliente**. Nadzorovanje pa je dokaj prikrita vloga šole, vendar tako prepletena z njenimi poglobitnimi dejavnostmi, da čestokrat ni mogoče ločiti stransko od glavnega oziroma nadzorovanje od poučevanja. Zato šola kot kontrolna inštanca ni brez nasilja. To nadzorstveno nasilje se pretežno prekriva ali skriva za ključnimi vlogami šolskih nadzorovalcev. Le ti pa izvajajo ne le šolske, marveč pogosto tudi **ideološko ali kako drugo dominacijo**. Kajti šola ni brez oblasti nad svojimi »varovanci« in neredko odloča o njihovih življenjskih poteh, nenazadnje tudi s kriminogene plati.

»Šola« ali izobraževanje, usposabljanje, vzgajanje itd., ali kakorkoli bi rekli tej vlogi pripravljanja ljudi za nekaj več od tistega, kar so bili dotlej, je potemtakem **»podaljšana« roka ali sredstvo nečesa drugega**, kar je več od nje in kar ji daje »mandat« za opravljanje vsega tistega, kar je ključno zanjo. Če ji ponekod dajejo v njenih temeljnih paradigmah možnost, da pripravlja ljudi na to, da bodo »delavci in katoliki«,² je drugje spet povezana z nečim drugim, odvisno od porazdelitve družbene moči, v kateri šola opravlja svoje dejavnosti, oziroma odvisno od dominacije ene družbene skupine nad drugimi. Če je tako potem je vedno **težko doseči, da šola ne bi bila spolitizirana** in da ne bi služila interesom neke prav določene usmeritve. To je težko celo v pluralističnih družbah, v katerih se morebiti šola sicer kaže kot nevtralna, pa je vendarle pod vplivom nekakšnih smeri, pogledov, nazorov, če ne sicer institucionalno pa individualno morebiti od prav določenega šolskega nadzorovalca. To pa je zelo pomembno, kajti najpomembnejše šolske komunikacije potekajo predvsem posamično pa tudi čustveno, osebno, neposredno, diferencirano itd., kar ni brez pomena za oblikovanje vplivov nad kom in mnenje o nečem.

Čeprav si šola (kakršnakoli) prizadeva za oblikovanje osebnih lastnosti, značilnosti in predvsem sposobnosti, so njeni cilji v globalnem smislu **vendarle predvsem družbeni**. Torej, več ali manj ne le od zunaj in od zgoraj postavljeni, marveč gredo pričakovanja tudi v smeri zadovoljevanja potreb ne le neke družbe, ampak predvsem neke oblasti (ali celo stranke), ki šoli ponuja svojo resnico (modele) za oblikovanje

pogledov na svet, vodi in usmerja to šolo, ali oddaljuje in zamegljuje okoliščine, ki so v družbeni dejanskosti lahko popolnoma drugačne. Naravnost šole k družbenim ciljem tako v industrijski in poindustrijski družbi kaže že dojemanje storilnosti, tekmovalnosti, razločevanja, in še marsikaj, zaradi česar je šola ne le družbeni dejavnik, socializator, ideološki aparat, ampak nenazadnje tudi **neizbežna »kontrolna« inštanca**. Zato se tudi šolski dejavniki iz zunanjih nadzorovalcev spreminjajo v notranje, le da pretežno s prikrojenimi vedenjskimi zahtevami skušajo dosegati tisto, kar prihaja od zunaj. Zato je šola vedno »dejavnik družbene socializacije«.³ Zanja ne pravijo torej zaman, da je »osrednja« ustanova za pripravljajanje veščin, ki jih nagrajuje sodobna družba.⁴ Da dosega in ohranja ta položaj, uporablja disciplinske pritisk, s svojim omrežjem vzdržuje »oblast« z ustrezno dominacijo, razločuje in disciplinira mlade ljudi, ustvarja družbeno in osebno neenakost oziroma nekakšen socialni darvinizem, neredko uporablja politično nasilje, še zlasti, če ima bližnje okolje vpliv nanjo, da preko nje izvaja **instrumentalno agresijo** in sploh s svojim učnim stilom poskuša dosegati pričakovano družbeno vedenje.

V šoli tudi ne gre brez družbenih intervencij, kar prav tako kaže na dvojnost šolske socializacije.

2. Vedenjske funkcije šole

V šoli se, podobno kot v družbi, nenehno **vzdržuje določena neenakost**, ki je pogojena z osebnimi, družbenimi, telesnimi, psihičnimi, intelektualnimi, materialnimi in drugimi razlikami med učenci. **Neenakost pa je vedno nadzorovalna**, ne glede na to ali ugotavlja nekonformizem ali želi dosegati poslušnost in ubogljivost, **količnik nasploh v obeh ozirih ni kaznovalna**. Glede na neenakost na eni strani, je na drugi očitno njeno prizadevanje za »vsiljevanje« istih in za vse enako odmerjenih vrednot. Le-to se kaže morebiti že v interakcijah učitelj — učenec, v zahtevah po uspešnosti, zmogljivosti in prizadevanju, v disciplinskih standardih in spoštovanju pravil, v rabi disciplinskih tehnik, v zahtevah po enaki opremljenosti učencev in še v marsičem drugem. S kakšnimi koli pritiski se pojavlja

³ Hurrelmann/Seewald v Kury/Lerchenmüller: Schule, psychische Probleme . . . , s. 28.

⁴ Pink, s. 445.

² McLaren, s. 134.

šola do učencev, so ti, tako kot v skupnosti, očitni v enakih zahtevah. To se na zunaj kaže kot pravično, toda doseganje tega konformizma je odvisno od vsakega učenca posebej, kar je za nadzorovanje in njegovo uspešnost ključno. Toda, ali je to sploh lahko drugačno? Tu se začne temeljna konfliktnost, ki jo poudarja **nesposobnost za konformnost nas ljudi**, ko katerokoli nadzorstvo, ne glede na našo različnost, zahteva od nas enako poslušnost. To pa pomeni, da smo sicer vedno vsi postavljeni pred enake (če ne kar iste) zahteve, pa so naše osebnosti tako različne, da se eni bolj kot drugi odklanjamo od zahtevanega povprečja bodisi navzgor bodisi navzdol, ali s pozitivnim ali negativnim predznakom.

Šola se nenehno trudi, da bi oblikovala nekatere lastnosti kot so: samospoštovanje, samoopredeljevanje, samopripravljanje, samozaupanje, samoučinkovitost, samovzgoja, samopoznavanje, samodojemanje, samoocenjevanje, samozavest, samoobladovanje, samoobsojanje, samovodenje, samoodobravanje, samoobsojanje, samoizražanje, motiviranost, poslušnost in še dosti drugih. To niso le osebne, marveč so globalne družbene vrednote, ki naj prispevajo ne le k sprejemanju družbene ureditve (take ali drugačne vrste), temveč tudi k njeni učinkovitosti in razvoju, do stopnje idealnosti, ki je čestokrat mit in se mladim razblini potem ko zapuste šolske klopi in »preklinjajo« šolo zaradi tega, ker je med njim in družbo povzročila bolečo razklanost, ki je ne uspevajo zapolniti in postajajo dezorganizirani in anomični.

Ker pa gre v šoli še za neoblikovane ljudi, jih pogosto vzgaja »po principih vedenjske terapije, torej z imitacijo, pogojevanjem, modelnim vedenjem«⁵ in drugimi načini. In ker največkrat ni individualizirana, kajti šola nerada priznava »drugačnost in različnost«, je to »učenje« vedenja zelo problematično, pogostokrat neuspešno in za nadziranca težavno. Zato šolo v skrajnosti primerjajo z zaporom, čeprav to ni, vendar so si pritiski za socializacijo zelo podobni tako pri eni kot pri drugi inštituciji, obe se **vzdržujeta s prilagajanjem klientov na pravila**, ki se ocenjujejo, ne toliko zaradi vsebine bistva samega, kolikor zaradi operacionalizacije cilja (izdelati razred, končati kazni oziroma doseči predčasni izpust itd.). In četudi je cilj formalno dosežen,

je rezultat lahko slab, prikrit, nepričakovan in zato pogosto neuspešen.

Zato šoli nalagajo vloge odkrivanja **asocialnih tendenc in preddelinkventnih nagnenj**, če ne še kaj drugega in še kaj več. Šola je potemtakem idealno okolje⁶ za obravnavanje odklonskega vedenja, ki ga, poleg splošnih vedenjskih pravil, še posebej sama selekcionira in tudi inkriminira, kar jo še posebej določa za usodno »kontrolno inštanco«.⁷ Kajti šola poleg učenčeve uspešnosti venomer ocenjuje tudi vedenjsko primernost, pri čemer je pogosto nestrpna, konzervativna, avtokratična in zahtevna.⁸

Za šolo je še posebej pomembno, da se bodisi formalno bodisi neformalno **odziva na vedenjske probleme nadziranecv**, ki se največkrat ne zavedajo svojih pravic. Od tod tudi posebnost vzdušja pri obravnavanju »vedenjskosti« kot kontrolnega področja šole, prepuščenega številnim nadzorovalcem, ki pa tovrstno normaliziranje opravljajo predvsem **paraprofesionalno in obrobno h glavnim vlogam**. To pa šolo približuje lastnostim neformalnega nadzorovanja, čeprav gre hkrati za institucionalizacijo in hierarhizacijo vzgoje in izobraževanja podrejenih državi. Od tod segregacija učencev, rutinizacija nadzorovanja, diskrecionarnost, stigmatizacija in etiketiranje, konfliktnost z okoljem in ne le z učenci, itd.

3. Določanje norm in sankcioniranje vedenja

Glede na dvojnost socializacije, ki poteka tako od šole kot od oblasti, se v šoli določajo tudi vrednote in z njimi ustrezna **pravila vedenja, z normami, standardi, strategijami in rituali**. V vseh so izražene zahteve po eni strani in pričakovanja po drugi, ki bi bila predvsem le navidezna, če ne bi bila hkrati sankcionirana. Čeprav ima marsikaj od tega dosti bolj simbolični pomen, ki ne prispeva bistveno k discipliniranju in normaliziranju učencev, pa vendarle izraža smisel, zaradi katerega šola sploh je, in z njo v zvezi vse tisto, kar v šoli z različnimi sredstvi vpliva na dojetanje časa, vsebine, prostora, znanja, moči in ideologije, ki jih šola želi priučevati še neoblikovanim mladim ljudem. Zato pozna šolanje dosti strategij in metod ravnanja, s katerimi skuša dosežati zaželene učinke. Toda

⁵ Glej Walgrave: *Le rôle de l'école v Prévention de le délinquance juvénile...*, s. 51.

⁷ Brusten/Hurrelmann, s. 11.

⁸ Bečaj, v *Drugačnost otrok v šoli*, s. 34.

⁵ Kozak Meta v Gradivo seminarja o obravnavanju odklonskih pojavov otrok in mladostnikov v zvezi s šolo, IK 1986, s. 82.

ti niso odvisni samo od šole kot inštitucije in ideološkega aparata, marveč predvsem od narave individualiziranega nadzorovalca — učitelja, ki morda tudi sam »šolsko oblast« različno dojema in le-tej prilagaja ne le svoja pedagoška prizadevanja, marveč tudi svoje vedenjskonadzornovalne dejavnosti.

Zato je tudi kriminaliziranje šolskega vedenja lahko zelo različno, kot lahko različne šole ustvarjajo pri mladih ljudeh različne posledice. Ker ima vsaka šola veliko nadzorovalcev, omogoča hkrati tudi dosti regulativ, in ne le to. Ker večinoma vsa dejavnost »šolanja« poteka izvenpravno, v okviru stroke, je tudi diskrecionarnost dojemanja šolskih deviacij zelo različna in zato morebiti tudi nepravilna. To še toliko bolj, ker je šolska regulativa tako institucionalna kot je lahko situacijska ali osebna.⁹ Ker sta zadnji dve operacionalno lahko dosti bolj pomembni za prizadetega nadziranca kot prva, je gotovo, da so njune posledice usodnejše predvsem zaradi selektivne možnosti tistega, ki ima v šoli moč, da ocenjuje vedenje učencev in sproža postopke za vedenjsko obravnavanje.

Globalno so šolske norme lahko sprejete bodisi od države bodisi od katere koli šolske oblasti. Toda ne pomenijo dosti, če si jih nadzorovalec razlaga po svoje, jih prilagaja, ne upošteva ali celo radikalizira, tako da so bolj omejevalne od pričakovanj tistega, ki jih je določil. Vse je lahko izredno diskrecionarno in selektivno.

Institucionalne norme pa so lahko dokaj odtujene in predstavljajo nepersonalizirana pravila, ki sicer določajo ključna vprašanja vedenjskega obravnavanja, toda o njih v končni posledici vedno določa posameznik — učitelj. Danes pa čedalje bolj prihajajo v ospredje pravice otrok v šoli in zato postajajo situacijska pravila in osebne zapovedi in prepovedi tisto sredstvo, ki neposrednemu nadzorovalcu dopuščajo najrazličnejše intervencijske strategije, s katerimi kakršnekoli šolske norme spravlja v resničnost oziroma jih uresničuje. To lahko pomeni, da je šolsko nadzorovanje kljub takšni ali drugačni ureditvi, tudi v hujših kršitvah, v rokah neposrednega nadzorovalca, čeprav marsikatera zadeve iz teh področij prihajajo v roke kakega kolegijskega organa ali v domeno skupinskega odločanja, je vendarle od vsega začetka marsikaj v oblasti posameznika in odvisno od stopnje njegove tiranije ali njegovega razumevanja funkcionalnega racionalizma. Pri tem pa velja

upoštevati, da šolski nadzorovalci neredko zelo čustveno obravnavajo prenekatero konflikte, še posebno tiste, ki izhajajo iz situacijskih in osebnih zapovedi. Kajti nadzorovalec se tu neredko pojavlja kot zapovedovalec, ki sta mu ob neupoštevanju njegovega ukaza morebiti načeta tudi ugled in avtoriteta. Prav iz tega razloga sta zlasti ti dve vrsti pravil včasih tudi ritualizirani, odvisno od individualnega zapovednika, in zato različni ter glede na splošnost tudi diskriminatorni. To pomeni, da so na nižjih stopnjah šolanja tudi razredni rituali zelo različni in struktura konformizma odvisna od moči posameznega nadzorovalca, kljub morebitni predpisani makroritualov.¹⁰

Z generalnimi šolskimi normami, ki zadevajo pravico izobraževanja, enake izobraževalne možnosti, pravice do ustreznega ravnanja in obravnavanja itd., si neposredni šolski nadzorovalec niti ne more dosti pomagati (čeprav so mu lahko deontološko vodilo), ker mora »reševati« čisto kontrolne »disciplinske« vedenjske zadeve, največkrat brez predpisanih postopkov. To pomeni, da ravna sebi primerno in v smislu »common sense«, pogosto rutinsko, kakor je videl, ko je bil še sam šolski nadziranec ali kot se je naučil od drugih, čeprav prenekatera vprašanja strokovno obravnavajo razne discipline, ki se ukvarjajo z deviantnostjo, motečimi, drugačnimi, abnormnimi itd.

Čeprav večina šolskih norm zadeva učno poslušnost,¹¹ je vrednostni sistem šolanja (zlasti na nižjih ravneh) vendarle namenjen doseganju tistega stanja, ki ustreza vprašanju, kakšen naj bo šolski nadziranec, da ga bodo imeli radi tako učitelji (predvsem oni) kot učenci.

4. Izvrševanje sankcij (pozitivnih in negativnih)

Načeloma ni pravil brez sankcij. Kaj sploh doseči brez grožnje? Grožnja, zastraševanje in prisila so bili že od nekdanj sredstvo za doseganje poslušnosti. Šola pa je nadzorstvena inštanca in (šolski) konformizem ji je ves čas najpomembnejši cilj, čeprav si postavlja, zlasti v tem stoletju, še različne druge, ki pa jih je težko ali pa sploh nemogoče doseči. Tudi od tod čedalje več kritik šolskega sistema kot pomembnega socializacijskega dejavnika za mlade ljudi, ki na-

¹⁰ O tem glej, McLaren: *Schooling as a Ritual Performance*.

¹¹ Bečaj, v *Gradivo seminarja* . . . , s. 54.

⁹ Hargreaves et al., s. 34.

daljuje ali dopolnjuje tako imenovano družinsko socializacijo in morebiti celo popravlja tisto, kar je zamudila, kolikor z njo sploh ne prihaja v konflikt, s čimer se zlasti ukvarja mladotniška kriminologija in nekatere pedagoške pa tudi vedenjske discipline.

V vedenjskokontrolnem pogledu ima šola **dosti skupnega z družino**. Obe namreč v svojih normalizacijskih prizadevanjih in pri ustvarjanju bodisi družinskega bodisi šolskega konformizma uporabljata izmenično nagrajevanje in kaznovanje. Medtem ko ima družina še vedno neomejene in prikrite možnosti kaznovanja, je šola **dosti bolj »prozorna« in pod javno kontrolo** in zaradi tega previdna, kolikor sama ne upošteva permissivnih metod, v katere pa čedalje manj znanja. Ko je družina lahko neskončno domiselna in ustvarjalna zlasti v čustvenem in osebnem nagrajevanju, je šola vendarle dosti bolj omejena, četudi to njeno delovanje ni čisto depersonalizirano, pa ji je povsem odvzet njen materialni temelj in zato **priznanja regulira kvečjemu z ocenami in javnimi pohvalami**, kar seveda tudi ni brez pomena. Na splošno pa bi lahko rekli, da sta obe plati sankcioniranja vedenja (in seveda še bolj šolskega uspeha) že od nekdanj kolikortoliko domiselno urejeni oziroma izpeljani. In če se je zgodovina šolanja lahko v preteklosti pohvalila z negativnimi sankcijami, prihaja sedaj čedalje bolj do zahtev po nagrajevanju in pohvalah predvsem dobrih del, učnega uspeha in sprejemljivega vedenja.

Toda **kaznovanje v šoli ima dosti bolj kot nagrajevanje dvojni pomen**. Prizadeti so izpostavljeni ne le šolskim sankcijam marveč tudi družinskim, in v posameznih primerih tudi širšim, družbenim. Po pomeni, da šolske sankcije za neuspeh, neprimerno vedenje, deviantno ravnanje itd., nimajo le kontrolnih učinkov, marveč tudi pogosto kriminalnoetiološke, ustvarjajo šolske fobije, spodbujajo beganje iz šole, zapuščanje šole itd., da ne omenjamo še posebej raznih oblik odporov in uporov, zlasti še, če gre za telesno kaznovanje, ki je sicer vendarle močno individualizirano, toda še vedno uporabljeno, nekateri ga celo priporočajo, včasih pa se zanj potegujejo celo starši, ki so jim otroci doma toliko »zrasli« čez glavo, da jih sami ne morejo več »disciplinirati«, pa prosijo šolo, da jim pri tem pomaga.

Prav glede kaznovanja in nagrajevanja pa v šoli nastajajo različne oblike **diskriminacije, neenakosti, stigmatiziranja in etiketiranja, oboje-**

stranskega obtoževanja in spregledovanja v dihotomiji nadzorovalec — nadziranec (učitelj — učenec) ter pojavi verbalne agresije in groženj, disciplinskih intervencij in upiranja, tja do pritoževanja staršev in nerazumevanja vlog drug drugega. Zato so šolske disciplinske akcije vedno močno problematizirane in tudi znanosti o šoli se čedalje bolj ukvarjajo z njimi, še posebno ob spoznanju, da če šola že ne more vzgajati in popboljševati mladih ljudi, naj jih vsaj ne poslabšuje. In kolikor že ustvarja mladim ljudem dosti gorja, naj bi ga bilo čim manj.

Prizadajanje bolečin v šoli, je zato eno od pomembnih vprašanj v tej ustanovi. Tudi sistem obravnavanja ljudi v širši družbeni skupnosti je v marsičem odvisen od porazdeljevanja bolečin ljudem, ki se kakor koli srečujejo z mehanizmi nadzora, toda to je dokaj odvisno od njih, njihove samostojnosti, svobode in konformnosti. Šola pa je dokaj totalna institucija, kjer je v glavnem vse predpisano in še več, zlasti usoden je njen tekmovalni sistem, ki spominja na socialni darvinizem z nenehnim vzdrževanjem neenakosti, zaradi katere mladi ljudje postajajo nevrotični, sovražijo šolo, se je izogibajo, zaradi nje prihajajo v konfliktnost z okoljem itd.

V kontekstu tako zastavljenega razmišljanja so prizadeti učenci — žrtve, šolski nadzorovalci pa nekakšni mučitelji. Med njimi se razvijajo **viktimgena razmerja**, ki jim marsikdaj ni videti konca. Zato se nadzorovalci v skrajnosti pojavljajo kot viktimizatorji, ki si ne laste samo učenčevega telesa ampak tudi njegovo dušo, zato da bi ga pripravili do poslušnosti in ubogljivosti, čeprav s povsem dobrimi nameni. Pomembno je le, kako je to došla druga stran, ki nima dosti izbire. Ali se upre ali umakne, kolikor ne zmore kaj drugega. Zato se v šoli **razvija instrumentalna agresija**, včasih zelo hladna, preračunana, odmerjena in dozirana, ki je ponekod lahko še v službi neke ideje in zato avtoritarna,¹² zaradi česar lahko šola postaja dokaj represivna inštitucija.

Njena represivnost se kaže tudi v tem, da **raje uporablja kaznovanje kot nagrajevanje** in da z nagradami raje zavlačuje kot da bi jih pravočasno odmerjala.

Njen način dela je posplošen in pretežno brez individualiziranega učnega prizadevanja. Toda, kje so razlogi za to? V šoli ali izven nje?

¹² Glej, Stojanović, s. 107.

5. Tipiziranje, stigmatiziranje in normaliziranje

Stigmatiziranje in etiketiranje, tako kot v družbi nasploh, tudi v šoli nastaja in se razvija kot proces, v katerem se vrednotijo različnosti in odstopanja od normalnega, pričakovanega in zaželenega vedenja. V vsaki šoli je med udeleženci na tej ali oni strani razmejitve (učitelj — učenec) razmeroma veliko komunikacij in s tem v zvezi tudi veliko možnosti za vrednotenje posameznikovega vedenja. Šola pa je izjemna priložnost za opazovanje, česar ne zanemarjajo ne eni ne drugi. Kajti nadzorovalci opazujejo že zaradi svoje poklicne naravnosti, nadziranci pa so, narobe, v položaju, ko morajo živeti drug z drugim in se združevati ali odklanjati po kakšnih telesnih, duševnih, čustvenih in drugih lastnostih, ki jim pomagajo »preživeti v boju za obstanek«, kolikor smemo v ta namen spet omeniti socialni darvinizem. Kajti nikjer se ljudje nimajo samo radi in tudi šola pri tem ni izjema, hkrati ko morajo učenci med seboj tudi tekmovati in že po tej okoliščini, če že ne po prenekaterih drugih, prihaja do razvrščanja, po katerem so eni čisto zgoraj, drugi pa spet čisto spodaj in že zato ni mogoče, da bi bili vsi enaki. Ta in še prenekatero druge neenakosti pa so razlog ne le za stigmatiziranje in tipiziranje, in prav zaradi njiju se kaže potreba po vedenjskem normaliziranju. Zato se šola navadno upira »drugačnosti«, ker ji je moteča, ustvarja konfliktnosti in negotovosti. Če že ne učna, pa vedenjska drugačnost vabi na reagiranje, zbuja pozornost šolskih nadzorovalcev, sili k ugotavljanju vzročnosti in iskanju ukrepov za privajanje tistih, ki se odklanjajo, v tabor konformistov. Zato »drugačnost v resnici ni zaželena«.¹³ Za nadzorovalce pomeni opozorilo, da nekaj ni v redu, priteguje pozornost in potrebo po iskanju razlogov zanjo, tako pri učencu, njegovi družini, okolju in seveda tudi v šoli, še posebej v zvezi z učnim uspehom. Kajti tudi mnoga raziskovanja kažejo, da je slab učni uspeh povezan z drugačnostjo v vedenju in tisti, ki imajo vedenjske težave v šoli, navadno tudi niso dobri učenci.

To sicer še ne pomeni, da stigma na enem koncu »šolanja« ustvarja enake negativne posledice na drugem. Toda koincidenca je presenetljiva in še ni mogoče reči, v koliki meri je to dejanskost in v kolikšnem obsegu rezultat de-

lovanja, če smemo tako reči, šolskega nadzorstvenega interakcionizma, s katerim šola sama, zaradi svojega sistema obravnavanja mladih ljudi, producira nezaželeno odklonskost tako v učnem uspehu po eni strani kot na vedenjskem področju, po drugi.

Vedenjsko razločevanje spodbuja torej k stigmatiziranju in tipiziranju, pri čemer pa se kaže, da je vrednotenje posameznih okoliščin pogosto različno. Nadzorovalci sodijo o kaki lastnosti nadziranca drugače kot njemu enaki. Zato je šolski nadzorstveni sistem tudi konflikten. Ne ustvarja le različnih pogledov na posameznika, marveč spodbuja tudi k agresivnosti. Razširja interno stigmo, kolikor je ne ohranja na škodo posameznika, neredko »sortira« nadzirance za prav določen namen in jih marginalizira. Navadno se le redkokdaj potruži za detipiziranje. Čestokrat se slabi ocenjujejo še slabše in tudi reagirajo temu primerno, s čimer se tudi v šoli utrjuje domneva o delovanju, v kriminologiji znane, »sekundarne deviacije«. To po drugi strani vzpodbuja združevanje podobno ožigosanih. S tem pa se začenja najpomembnejši prispevek šole kot kriminogenega dejavnika in šole kot osrednje kriminalne lokacije — poleg družine in delovnega mesta.

Šola ima potemtakem prav s svojimi procesi stigmatiziranja in etiketiranja ključni pomen za selekcijo mladih ljudi in se v tem pogledu kaže kot začetnik družbenega razločevanja, ki se obdrži ali marsikdaj revitalizira tudi, kasneje, v posameznikovi prihodnosti. Toda, ali je šola sploh lahko drugačna, saj je odraz družbenih razmer in dejavnik dvojne socializacije. Temu pa se nikakor ne more odreči zato se šoli ustrezni družbeni interakcionizem kaže tudi v tej instituciji,¹⁴ in po Beckerju odklonskost ni kakovost sama po sebi, ampak razmerje med osebo, ki stori neko dejanje in drugo, ki nanj reagira. V šoli pa se to kaže z vso neizprosnostjo, že zaradi delitve vlog, ki jih imajo nadzorovalci na eni in nadziranci na drugi strani.

Šolsko nadzorovanje največkrat izhaja iz vnaprej določenih vedenjskih stereotipov oziroma meril, ki že zato, ker so taka, kličejo po normaliziranju motečega oziroma drugačnega ravnanja in vedenja. Ker gre večinoma za normalizacijo odklonskega vedenja, je zanj v glavnem na razpolago kazni, zavračanje, zasmehovanje, marginalizacija, itd., ki spet po svoje vzdržujejo in pospešujejo stigmo, ki se razvija, in proces

¹³ Skalar, M., v *Drugačnost otrok v šoli*, s. 141.

¹⁴ Glej tudi, Brusten/Hurrelmann, s. 29.

teče naprej, ne ostaja pa le v šoli, marveč se razširja tudi izven nje, kar je za prizadetega toliko bolj usodno, kolikor manj je sposoben braniti se pred agresivnostjo šole in šolsko kontrolizacijo.

6. Razmerje učitelj — učenec (nadzorovalec — nadziranec)

Kontrolni odnos v šoli je verjetno bolj kot kjerkoli drugje individualiziran in gre v glavnem za **komunikacije učitelj — učenec**. Čeprav so lahko na obeh straneh še kakšne druge osebe s svojimi vlogami, je vendarle najpomembnejše tisto, kar se dogaja v razmerju obeh in sicer — drug z drugim. Šolski nadzorovalec predstavlja šolo in šola se izraža skozi učitelja. Zato je gotovo ključni »agens«, ki deluje na nadzorovančovo dojetje večine tistega kar v šoli doživlja in prihaja na učenčovo glavo — skupaj z dobrim in slabim. Toda **razmerja učitelj — učenec so predvsem asimetrična**, v njih in z njimi ne gre za enakost v odnosih, ampak za dominacijo enega nad drugim, pri čemer pa šolski uspeh učenca ni nepomemben za to, kako bo učitelj ocenjeval učenčovo vedenje. Kar je ključno, **razmerja niso recipročna**, pa če se nadzorovalec — učitelj še tako trudi, da bi bil demokratičen.

Učitelj je nedvomno dominantna figura v kontrolnem razmerju do učenca. »Učenje je poklic, toda da nekdo postane učitelj se mora naučiti zasesti svojo vlogo«. ¹⁵ Vloga pa mu daje samostojnost in možnost nadzirati znanje, vedenje, govor, oblačenje učenca in še dosti drugega. Uresničevati vlogo pa mu omogoča strokovno izobraževanje in izkušnje ¹⁶ znotraj šolske organizacije, pri čemer se oblikujeta predvsem dve vrsti učiteljev: tradicionalisti in progresivisti. ¹⁷ Že ta delitev, kakorkoli jo dopolnjujejo še druge možnosti, ustvarjajo izredne **priložnosti različnega ocenjevanja in vrednotenja vedenja** in sposobnost reagiranja nanj z različnimi standardi in strategijami. Zato je učiteljeva vloga lahko močno difuzna in s tem tudi različno uspešna, tako da včasih lahko celo blokira razvoj posamezne učenčeve osebnosti.

V okviru nadzorovanja ima učitelj tudi **kaznovalno oblast**, ki jo lahko zanemarja kot jo lahko zlorablja, odvisno od tipa opravljanja

svoje dejavnosti, ki je poleg demokratične še avtoritarna in laissez faire. ¹⁸ Pri tem je njegova avtoriteta lahko racionalna (razumna, zdrava) oziroma iracionalna (diktatorska, nezdrava, izkoriščevalska, prepovedovalna itd.). ¹⁹ Zato lahko ustvarja v skupini (razredu) različno vzdušje, od razumevanja in obojestranskega sprejemanja, do absolutnega odklanjanja oziroma zavračanja bodisi nasproti posameznikom bodisi nasproti večini, bodisi stalno bodisi občasno, kolikor se posamezni konfliktni položaji sploh dajo popravljati in odvisno od tega, kdo vrednoti morebitno konfliktnost med nadzorovalcem in nadziranci. **Učiteljeve osebne lastnosti in stil učenja so ključnega pomena za ustvarjanje ustreznih razmerij z učenci in vzajemno spoštovanje.** ²⁰ Odnosi iz teh značilnosti se lahko vzpostavljajo posredno, osebno in tudi neposredno. Zato učitelj kot šolski nadzorovalec nikoli ne sme pozabiti, da je vedno opazovan in ocenjevan, karkoli dela se vrednoti in pogosto se njegove napake in krivice, ki jih ustvarja, ne pozabljajo tako lahko in kmalu. Posamezniki se iz šolskega življenja spominjajo dogodkov celo do smrti in samo po določenih lastnostih tipizirajo učitelje kot takšne ali drugačne osebnosti. Nasploh pa se ljudje učijo dosti lažje, če poteka pouk v zaupljivem vzdušju, v katerem lahko sledijo nalogam, ki jih morajo obvladovati.

Učenčeva vloga je v šolskem nadzorstvenem razmerju vedno podrejena. Kakršnokoli moč bi učenec izražal v šoli, je lahko nesprejemljiva in nelegitimna. Od njega se pričakuje, da se bo učil in tudi govoril, obnašal, oblačil ²¹ in sploh ravnal primerno pričakovanju, ki izhajajo iz morale na splošno in iz šolskih norm še posebej. Učenec pa ne ostaja le v razmerju z učiteljem — nadzorovalcem, **ampak je predvsem s svojimi šolsolci in to »kontrolno« razmerje je prav tako pomembno kot zanimivo za vedenjsko proučevanje**, ki mu zlasti tudi kriminologija pri obravnavanju kriminalnoetiološke problematike daje precejšen poudarek. Kajti razmerja v šoli, med sebi enakimi, so lahko ključna za sprejemanje vedenjskih vzorcev in družbenih navad, ki so bodisi pozitivne bodisi negativne na obeh skrajnostih. Ne le socialna tudi psihološka identifikacija z drugimi enakimi v šoli lahko deluje na posameznika in predstavlja vedenjske vzorce

¹⁵ Fraser, s. 7.

¹⁶ Fromm, v navedbi Stojanović, s. 100.

²⁰ Hawkins/Wall, s. 21.

²¹ Delamont, s. 77.

¹⁵ Delamont, s. 47—48.

¹⁶ Prav tam, s. 62.

¹⁷ Prav tam, s. 68.

celo za učenčevo prihodnost. V šoli pa pomeni posnemanje včasih tudi sestavino šolskega uspeha.

Kolikor gre potemtakem za vedenjskokontrolna razmerja med obema protagonistoma učitelj — učenec (oziroma šolski nadzorovalec — nadziranelec), je zadnji na slabšem, neenakopraven je in predvsem podrejen. Je manj subjekt in bolj objekt učnega procesa, v katerem dominira učitelj — formalno in legitimno, toda ključni so psihosocialni procesi, ki potekajo in izhajajo iz tega odnosa, v katerem ima učiteljevo vedenje **nemajhen vpliv na nadzorovančev tip šolarja**. Reagiranje nadzirancev in njihovo prizadevanje oblikujejo učiteljev uspeh, tako kot reagiranje učitelja v velikem obsegu določa nadzorovančevo odzivanje. Ti procesi potemtakem potekajo obojestransko, kljub diskrecionarni moči šolskih nadzorovalcev in šolskemu interakcionizmu, ki je bolj v rokah učitelja, kot pa učenca.

7. Šola kot kriminogena lokacija — reagiranje na odklonskost

Ne samo znanstvene discipline, ki se po vsebini svoje njihove dejavnosti ukvarjajo s šolo, tudi kriminologija jo je sprejela v središče svoje pozornosti in to iz več razlogov: ker je šola pomemben kriminogeni dejavnik in hkrati nezamenljiva, deviantnost preprečevalna inštitucija; organizacija za relativno zgodnje odkrivanje vedenjsko neustreznih simptomov; ker je možnost za ugotavljanje, kaj je lahko v učenčevi družini ali ožjem okolju neustreznega in motečega; ker lahko skladno z drugimi ustreznimi možnostmi v lokalni skupnosti reagira na deviantnost svojih učencev itd.

Ne glede na to, da je računati z različnostjo šolske reakcije na deviantnost in včasih tudi na nezanimanje ali prelaganje ukrepanja drugim mehanizmom v skupnosti, je šola že kot »državna« inštitucija prikladna za boj z deviantnostjo mladih ljudi. Čeprav se danes dosti govori o »razšolani šoli«, o dezorganizaciji šole, o izgubljanju njenega ugleda v družbi, o tem, da ne opravlja svojih nalog zadovoljivo, da bolj poučuje kot vzgaja itd., je kot ustanova na splošno nezamenljiv dejavnik za mlade tudi v preprečevanju odklonskosti.

Šola najprej že po naravi svojih komunikacij z učenci (na katerikoli ravni) odkriva posameznike z motnjami, trpinčene, abnormne, slušno ali kako drugače prizadete, z motnjami branja

in pisanja. Ukvarja se z vedenjsko motečimi, obravnava najrazličnejše oblike deviantnosti ali se vsaj srečuje z njimi, to so npr.: uživanje drog in alkohola, zloraba medikamentov, pojavi nasilja in destrukcije, vandalizma, huliganizma, kriminala raznih vrst (predvsem tatvin) itd. Šola mora prav tako računati z zavračanjem in beganjem, odporom do sebe in s fobijami, z družbeno opaznim vedenjem, raznimi konfliktmi med starši in seboj, med seboj in skupnostjo, tja do raznih dogodkov, ki motijo njeno organizacijo tako, da mora sama nekatere pojave po svoje kriminalizirati in se primerjati z drugimi podobnimi ustanovami in z njihovo »kriminalno obremenjenostjo«. Ugotavljati mora, kakšna je vloga deviantnosti v njenem učnem procesu in koliko in v kakšnem obsegu se posamezni njeni nadziranci identificirajo z nosilci negativnih pojavov v šoli in izven nje. Kajti šola mora skrbeti ne le tisto kar počenjajo njeni klienti v njej, marveč tudi kaj delajo in kakšni so, ko fizično niso pod njenim varstvom. Telesna obvladljivost učencev ni ključno merilo in ne edina možnost za določanje šolske pristojnosti in obsega normalizacije.

Zato se šola največkrat ne more znebiti odgovornosti za iskanje vzrokov nastajanja deviantnosti. Ker se na prenekaterih šolah (zlasti na Zahodu) res veliko pomembnega dogaja in ker je šola navadno najzgodnejši družbeni mehanizem za vplivanje na mlade ljudi, je potemtakem izredno pomembna preventivna lokacija. Pri tem ji pomagajo tudi strokovnjaki, organizacije in država z ustreznim tehničnim, metodološkim in taktičnim inštrumentarijem reagiranja na deviantnost. **Stopnja deviantnosti na šoli pa je vedno pokazatelj šolske dezorganizacije**, zato ima šola občutek krivde, ker je njen neuspeh očiten tudi na ta način.

Šola je potemtakem izredno pomemben dejavnik odkrivanja in obravnavanja deviantnega vedenja, na katerega mora kot kontrolna inštanca primerno ukrepati. Zato se danes v kriminologiji še posebej trudijo spoznati, koliko je šola in dogajanje v njeni odraz razmerij v družbi in šolskega okolja sploh in koliko je prispevek za pojave neposredno v šoli, čeprav je to najpogosteje zelo težko razmejevati. Šola na splošno ne more biti odgovorna za vse tisto, kar njeni nadziranci počenjajo izven nje. Toda etiološka problematika mladoletniškega prestopništva zahteva celovito lotevanje pojavoslovja v skupnosti, za katero prav določena šola opravlja svojo izobraževalno vlogo. Kajti prenekatero kriminalne za-

snove nastajajo prav v šoli, podobno kot se odklonskost mladih iz skupnosti prenaša v šolske klopi.

Ker šola »producira« deviantnost tudi s svojimi vplivi, nenazadnje z delovanjem na položaj učencev, se tu odpira pogled z dveh stališč: šola povzroča odklonskost oz. odklonskost povzroča šolski status. Čeprav je to podobno razmišljanje kot tisto, kaj je bilo prej, jajce ali kura, vendarle kaže, da je treba **genezo marsikaterega šolskega pojava iskati prav v njej**. Kajti večinoma ugotavljajo zvezo med šolskim uspehom in učenčevim položajem v šolski skupnosti, slabši šolski uspeh pa je povezan z odklonskim vedenjem, in tisti, ki imajo težave z učenjem, imajo tudi sitnosti zaradi vedenja. Podobno je glede prostorske umestitve šole v skupnosti. Na področjih, kjer je visoka stopnja delikventnosti, je tudi v šoli več deviantnosti v primerjavi s šolami, ki so v geografskih lokacijah z manj kriminala.²² Podobno je tudi s povezanostjo med učenčevim prizadevanjem, njegovo pripravljenostjo in stopnjo konformnosti.²³ Ali gre potemtakem prav na teh področjih iskati možnost za ustrežnejše reagiranje na mladoletniško deviantnost v šoli? Toda če to vemo, zakaj ni več uspehov?

8. Specializacija šolskih nadzorovalcev

Šola je, podobno kot institucionalizirani mehanizmi sformaliziranega, predvsem državnega nadziranja, prišla do stopnje, ko za zadovoljevanje svojih potreb in doseganje zelenih učinkov pri obvladovanju vedenja ne more več shajati z lastnim znanjem in zato uporablja še tujega, ki ni izključno namenjeno »šolanju«. To stanje ali razvoj, ki je pripeljal do njega, nedvomno kaže:

- da šoli ne gre več le za šolanje oziroma vzgojo in izobraževanje;
- da šolski problemi prekoračujejo področja »šolanja«;
- da se mora šola zaradi njih ukvarjati s pojavi, ki presegajo pomen vzgoje in izobraževanja;
- da postaja šola čedalje bolj vedenjskokontrolna inštanca, in
- da mora za to uporabljati znanja, ki presegajo regularno šolanje z njegovim izobraževanjem

²² Philips/Kelly, s. 199.

²³ Brusten/Hurrelmann, s. 56.

njem in vzgojo na tisti ravni, za katero določena šola sploh je.

Ker je nadzorovanje del šolske dejavnosti in ker je **težko razločevati vzgojo in izobraževanje od nadziranja v šoli** pa tudi ker je vse troje med seboj tesno povezano in enega ni mogoče opravljati brez drugega, je šola, četudi samo na učnem področju, že pomembna kontrolna inštanca. Toda pri tem gre še posebej za vedenje, ki čestokrat nima nič skupnega z učenjem, pač pa z vzgojo, in kolikor vedenje ni pomembno in odvisno že kar »per se«, je tu kontrola še toliko bolj v ospredju, ker gre pogosto za kršitve, če že ne pravnih, pa vsaj moralnih norm, kolikor pri posameznem obnašanju niso v ospredju že šolske norme ali kar posamične zapovedi in prepovedi prav določenega šolskega nadzorovalca, v katerega pristojnosti je tudi to, da omejuje vedenje v šoli, ali kakorkoli, glede na svojo vlogo, vpliva nanj.

Skozi zgodovino »šolanja« sta se torej ne le izobraževanje in vzgoja tako razširila in poglobila, marveč je tudi glede vedenja nastalo toliko znanja, pa tudi toliko je nove in drugačne deviantnosti, da se **»šolanje« oplaja z različnimi parapedagoškimi, metapoklicnimi in za samo »šolanje« obrobni dejavnostmi**. Potrebne so predvsem zato, da bi v vzgoji in izobraževanju dosegli boljše učinke, čeprav gre pri njih za obravnavanje vedenjskih vprašanj. Ker pa je vedenje, kot smo videli, pomembna determinanta ne le za priljubljenost učenca, marveč tudi za njegov šolski položaj in z njim v zvezi z njegovim učnim uspehom — vse tisto torej, kar ni samo šolanje, postaja sčasoma čedalje bolj pomembno. Vse tisto, kar je dodatno in poleg čistega »šolanja« podpira in po svoje pripomore k tistemu, za kar šola sploh je, in mislimo da je, čeprav je o tem danes čedalje več dvomov in nezaupanja.

Zato v šolo uvajamo socialno delo, psihološko in še posebej skupinsko svetovanje, skupinsko delo, zdravstvene službe, različne teame specialistov, defektologe, psihiatre, šolske pedagoge itd., razne programe za obravnavanje različnih vprašanj ali preprečevanje prav določenih pojavov, s katerimi skušamo, kljub deklarirani pravici biti drugačen ali različen, navsezadnje tudi šoli, doseči pričakovani konformizem. Kajti uvažanje oziroma doseganje šolskega konformizma, poslušnosti in ubogljivosti, je eden izmed ključnih programov šolanja, katerim so podrejeni prenekateri drugi. Oziroma boljše rečeno, vse skupaj tako ali drugače služi modifikacijam pri-

čakovanega vedenja (vključno z njegovo militarizacijo, politizacijo ipd.).

Armada šolskih specialistov z doktorati, podobno kot pri dejavnostih formalnega nadzorstva ugotavlja, proučuje, analizira, prognozira ter predvsem svetuje, če ne kar uresničuje, kaj in kako delati, nenazadnje tudi pri **politiki omejevanja deviantnosti na šoli**. V tem se šola povezuje tudi z zunanjimi službami in celo z formalnonadzorstvenimi dejavniki, dogovarja o ukrepih za zmanjševanje kriminala, zatiranje uživanja mamil, omejevanje huliganizma, destruktivnosti itd. Kar šola potemtakem ne zmore z lastnimi nadzorovalci niti s šolskovedenskimi specialisti si prizadeva z drugimi, kajti vsako šolo nenehno vrednotijo višje šolske oblasti in družbena skupnost z oblastjo na čelu, ki ji nikoli ni vseeno, kaj se z mladimi dogaja in kaj bo z njimi. Od tod tudi nenehna politizacija šole, če ne kar njena etatizacija in njima ustreznata prizadevanja za izvenšolsko socializacijo.

Preprečevanje šolskih deviacij je eno izmed ključnih vprašanj sodobnega šolanja. Še posebno, ker se deviantnost prenaša v čedalje bolj zgodnja leta človeškega življenja. Morda tudi zaradi večje pozornosti in dejavnosti »šolnikov«, ki prevzemajo s šolo čedalje več kontrolnih vlog, včasih tudi s sodelovanjem policijskih organizacij.²⁴ Danes ugotavljajo, da je najbolje ustvarjati možnosti za čim boljši šolski uspeh, motivirati mlade za sodelovanje s šolo in stimulirati navezanost z učenci in mladoletnimi sošolci in tudi s starši in učitelji.²⁵ Toda, kaj je potem s skrbjo za deviante, ki so se že oblikovali? Teh vendarle ne moremo kratkomalo izključiti iz skupnosti.

Sklep

Šola je kontrolna institucija, za katero je med vsemi nadzorstvenimi mehanizmi značilno predvsem to, da mladim ljudim in celo otrokom, potem ko komaj začno odhajati iz objema družine, deli poleg tistega, kar je lahko dobro, sprejemljivo in zaželeno, tudi bolečine, ustvarja skrb, povzroča strah in vse drugo, zaradi česar se z njo ne morejo identificirati. Zato kriminologija v marsičem išče in najde v šoli dosti takega, kar predstavlja kriminogene dejavnike ali razmere,

²⁴ Glej npr. *Police and schools: A fresh approach*.

²⁵ *Hawkins/Wall*, s. 10.

ki so ugodne, bodisi za deviantnost v šoli bodisi za nastajanje različnih kriminalnih karier.

Toda šola je hkrati izredno pomemben nadzorstveni mehanizem in to na katerikoli ravni opravljanja svojih vlog. Povsod se njeni nadziranci srečujejo s sistemom, ki bdi ne le nad učenjem, ampak tudi nad vedenjem. Še več, šolske razmere in učni uspeh se tesno povezujeta z vedenjem, kajti prenekatere raziskave prognozirajo posameznikovo deviantnost že na podlagi šolskega neuspeha. Iz tega bi lahko sklepali: kdor je slab učenec, ta se tudi neprimerno vede. Pa tudi narobe, kdor se slabo vede, ima tudi z učenjem težave. Morda gre ključ za raziskovanje take resnice iskati v tem, da v **šoli oboje ocenjujejo in vrednotijo isti nadzorovalci**. In ne le to, tudi vplivajo lahko na oboje, na oceno vedenja in vrednotenje učnega uspeha. Vsaj večinoma. Zato je šola v nekem smislu totalna ustanova. Čeprav čedalje manj, ker vedno bolj zavestno presoja svojo vlogo pri oblikovanju svojih nadzirancev, toda še nedavna preteklost dokazuje, da so šole dojemali skoraj tako kot zapor, le da z drugačnim obzidjem in različnimi koncepti vsiljevanja konformizma, pretežno mladim, še ne socializiranim ljudem.

Ker je hkrati tudi **močno ritualizirana organizacija**, institucija, ki neredko izvaja simbolizirano nasilje nad nadziranci, ki ustvarja prve frustracije glede aspiracij svojih varovancev, ki se mora ukvarjati z obrobniimi in ustvarja najrazličnejše ne le probleme temveč tudi dileme, je v njej čedalje več procesov in pojavov, ki **spominjajo na funkcionalno dezorganizacijo** te družbene institucije, včasih in ponekod še močno politizirane, tako da ji pripisujejo vlogo pomembnega ideološkega aparata.

V kontrolnem smislu **ne gre prezreti njene preprečevalne vloge** s spremljajočo ustrezno korektivno funkcijo, saj ima za to prenekatere strokovnjake, ki že na začetku nevšečnega razvoja posameznika lahko posredujejo z ustreznim znanjem in sredstvi in pogosto tudi s sodelovanjem institucij izven šole. Med njimi policija gotovo ni med zadnjimi, čeprav se kažejo močne tendence, da bi šola večino vedenjskih problemov reševala sama, nenazadnje celo z izločanjem (izključevanjem) nezaželenih ali kaznovala z različnimi drugimi oblikami razpoložljivega penalnega sistema.

Zato je šola nadzorstveno-kaznovalna ustanova, močno podobna družinski. Obe vsebujeta vse nadzorstvene funkcije v malem (odkrivanje, pregon, sojenje, izvrševanje sankcij) in jih iz-

vršujeta kolikortoliko zaključeno in sami s točno določenimi nadzorovalci, ki so lahko tudi pri-stranski, preveč vplivni, gospodovalni, preveč odločujoči in še marsikaj. Posebno pa je značilno to, da obe pretežno opravljata vse nadzorstvene vloge hkrati, ki so le redkokdaj hierarhizirane. Tudi zato je šola lahko izredno nepravilna in-štitucija. In neredko rešuje razna vedenjska vprašanja oziroma razsoja skupaj z redovalnim sistemom učnega uspeha, ali pa, po drugi strani, učni uspeh vrednoti skozi vedenjski konformizem posameznika. To gotovo pomeni, da bi šola morala oblikovati nekakšen paralelni sistem vrednotenja prvega in drugega. Toda zato je treba prej spremeniti nadzorovalce in nato šolo kot nadzorstveno inštitucijo, ki je taka kot je najprej zaradi učiteljev, in šele kasneje zaradi

bistva lastnosti šole kot družbene organizacije. Ta pa ima nezanemarljiv vpliv na vedenje nadzirancev bodisi v pozitivnem bodisi v negativnem pogledu. Zlasti zadnje ni nepomembno za nadzorstvene poglede na šolo in na ranljivost šolskih nadzirancev.

Šolsko nadzorstveno problematiko obravnava-jo prenekateri kontrolne teorije, ki jim je ve-denje v tej organizaciji bodisi osrednje bodisi marginalno vprašanje. Te teorije pojasnjujejo razmere, v katerih nastaja odklonskost, razla-gajo statusno različnost, delinkventno subkul-turo, ukvarjajo se s sposobnostjo itd. Take so kontrolne teorije, teorije napetosti, interakcij-ske, stigmatizacijske, identifikacijske itd. Toda vsaka od njih razlaga le del nadzirančevih težav na eni ali nadzorovalčevih napak na drugi strani.

LITERATURA

1. Asmus, H. J.: Zur interaktionslogischen Präzisierung des Labeling Ansatzes, dargestellt am Beispiel abweichenden Verhaltens in der Schule. *Kriminologisches Journal*, Weinheim 18 (1986) 1, s. 19—38.
2. Best, P.: *Die Schule im Netzwerk der Sozialkontrolle*. München, Juventa 1979, 184 s.
3. Bielefeld, U. et al.: *Junge Ausländer im Konflikt*. München, Juventa 1982, 216 s.
4. Brennan, T. et al.: *The Social Psychology of Runaways*. Lexington, Heath 1978, s. 191—230.
5. Brusten, M., Hurrelmann, K.: *Abweichendes Verhalten in der Schule*. München, Juventa 1973, 208 s.
6. *Children's Rights* / Ed. H. Berkeley, C. Gaffield, W. Gordon. Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education 1978, s. 89—177.
7. Corley, J. et al.: Sex and the Likelihood of Sanction. *The Journal of Criminal Law and Criminology*. Chicago 80 (1989) 2, s. 540—556.
8. Dekleva, B.: Obravnavanje odklonskih pojavov otrok in mladostnikov v zvezi s šolo (povzetek s seminarjev 1985—1986). *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, Ljubljana 38 (1987) 1, s. 66—72.
9. Dekleva, B.: Osnovnošolski otroci deset let kasneje: nadaljevalna študija in napovedovanje odklonskega vedenja. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, Ljubljana 40 (1989), s. 253—263.
10. Dekleva, B.: Vpliv ožigosanja učencev na njihove odnose do součencev. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, Ljubljana 33 (1982) 1, s. 3—12.
11. Delamont, S.: *Interaction in the Classroom*. London, Methuen 1983, s. 47—107.
12. *Drugučnost otrok v naši šoli*: zbornik strokovnega posvetovanja. Ljubljana, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše 1987, 425 s.
13. Fraser, B.: *Classroom Environment*. London, Croom Helm 1986, 226 s.
14. *Gradiva seminarja o obravnavanju odklonskih pojavov otrok in mladostnikov v zvezi s šolo*. Ljubljana, Inštitut za kriminologijo 1986, 110 s.
15. Grković Janković, S.: Socijalni (grupni) rad sa školskom djecom mlade dobi kao vid prevencije poremećaj ponašanja. *Socijalna politika i socijalni rad*, Beograd 24 (1988) 5—6, s. 116—122.
16. Hargreaves, D. et al.: *Deviance in Classrooms*. London & Boston, Routledge & Kegan 1975, 282 s.
17. Hawkins, J. D., Wall, J. S.: *Reports of the National Juvenile Justice Assessment Centers*. Washington, U. S. Department of Justice 1980, 75 s.
18. Hellman D., Beaton, S.: The Pattern of Violence in Urban Public Schools: The Influence of School and Community. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, London 23 (1986) 2, s. 102—127.
19. Ingraham, C.: Self-Esteem, Crisis, and School Performance. *Crisis, Counseling, Intervention, and Prevention in the Schools*. Hillsdale [etc.], Erlbaum 1988, s. 21—33.
20. Lerchenmüller, H.: *Evaluation eines sozialen Lernprogramms in der Schule mit delinquenzpräventiver Zielsetzung*. Köln [etr.], Heymann 1986, 448 s.
21. Mac Laren, P.: *Schooling as a Ritual Performance*. London, Routledge & Kegan 1986, 326 s.
22. Marshall, T.: Mediation: A New Mode of Establishing Order in Schools. *The Howard Journal of Penology and Crime Prevention*, Oxford 26 (1987) 1, s. 33—46.
23. Mejovšek, M.: Povezanost između recidivizma i karakteristike školovanja mladih punoljetnih počinioca krivičnih djela. *Stalna konferencija gradova i opština Jugoslavije*, Beograd 1989, 26 s.
24. Mitrović, M.: Program aktivnosti društvenih činilaca, u opštini, na suzbijanju nastanka i širenja maloletničke delikvencije. *Stalna konferen-*

- cija gradova i opština Jugoslavije, Beograd 1989, 15 s.
25. Mitrović, M.: Socijalna delatnost škole u samoupravnom socijalističkom preobražaju vaspitanja i obrazovanja. **Socijalna politika i socijalni rad**, Beograd 24 (1988) 2, s. 23—34.
26. Phillips, J. Kelly, D.: School Failure and Delinquency. **Criminology**, London 17 (1979) 2, s. 194—207.
27. Pink, W.: Schools, Youth, and Justice. **Crime and Delinquency**, London 30 (1984) 3, s. 439—461.
28. Police and Schools: A Fresh Approach. **International Criminal Police Review**, Paris 42 (1988) 410, s. 15—25.
29. Polk, K.: The New Marginal Youth. **Crime and Delinquency**, London 30 (1984) 3, s. 462—480.
30. **Prévention de la délinquance juvénile — le rôle des institutions de socialisation dans une société en évolution**. Strasbourg, Conseil de l'Europe 1982, 148 s.
31. Rutter, M. et al.: **Fifteen Thousand Hours**. Somerset, Open Books 1980, 205 s.
32. Salecl, R.: Družbeno nadzorovanje šole in discipliniranje. **Revija za kriminalistiko in kriminologijo**, Ljubljana 37 (1986) 4, s. 307—312.
33. Scholte, E.: Social Control Theory, Educational Intervention, and the Prevention of Delinquency. **7. International Workshop on Juvenile Criminology**, Nordwijkerhout 1989, 15 s.
34. **School Psychology in Social Context: Abstracts of the Conference Papers, Symposia and Workshops**. Ljubljana, Slovene Psychology Association 1989, 168 s.
35. **Schule, psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten — Situationsbeschreibung und Möglichkeiten der Prävention**. Köln, Heymann 1983, 589 s.
36. Stanojlović, S.: Neke mogućnosti unapređenja rada pedagoško psihološke i socijalne službe škole u izvršavanju vaspitnih mjera pojačanog nadzora. **Socijalna politika i socijalni rad**, Beograd 24 (1988) 2, s. 15—22.
37. Stojanović, M.: Da li je naša škola i autoritarna? **Gledišta**, Beograd 28 (1987) 11—12, s. 100—112.
38. Školski neuspeh kao antecedens društveno neprihvatljivog ponašanja dece i omladine (Opštinski centar za socijalni rad Subotica). **Stalna konferencija gradova i opština Jugoslavije**, Beograd 1989, 16 s.
39. Vettenburg, N.: La prévention de la délinquance juvénile par l'offre scolaire attractive. **7. International Workshop on Juvenile Criminology**, Nordwijkerhout 1989, 20 s.

Seznam literature pripravila
M. Milenković

UDC 316.738+37.018.2

Significance of Social Control of Schooling

Janez Pečar, S. D., Professor of Criminology, Institute of Criminology at the Faculty of Law, Ljubljana, Yugoslavia

It is through a school, which reveals disturbing, maladjusted, unsuccessful, deviant and other individuals, that begins a process of social differentiation and discrimination. Both of these processes stem from school which acts as a control agent and constitutes an integral part of the social control network. However, since school assesses learning as well as conduct with the same criteria and since learning itself is constantly subjected to supervision, »controlling« in school appears to be the principal activity, even though it is marginal and depends on a system of upbringing and education.

There are always many events and acts in school which are criminalised by the school itself, be it institutionally, be it personally and according to a situation, and in which the key role is always played by the school controllers, whatever they could be. That is why generally all communications regarding control of behaviour are centered around the relationship between the teacher and the pupil.

Relations between them are however always asymmetrical. The teacher does not only discover the pupil's conduct and reacts to it, but also labels it and imposes sanctions, be it positive or negative, with the purpose of obtaining certain behavioral conformism and adequate academic achievement.

The pupil, in his relation to school, is subjected to it as the control agent, yet at the same time he establishes links with his schoolmates who also present certain potential of behavioral control, but can also constitute a criminogenic factor. School is in general a criminogenic place and for this reason it has to function preventively and strive towards behavioral conformity of the pupils. With regard to this, the extent of delinquency in school is also indicative of its disorganization. Consequently, school needs specialized controllers who would, regardless of their professionalism, surpass the scope of upbringing and education.