

Šola in odklonsko vedenje učencev: mnenja šolskih svetovalnih delavcev

Bojan Dekleva*

1. Uvod¹

O razmerju med šolo (ali šolstvom, šolskim sistemom, sistemom vzgoje in izobraževanja, itd.) in prestopništvom (ali socialno patološkimi pojavi, kriminaliteto, odklonskostjo, itd.) je bilo že veliko napisanega. Pisci so to zvezo obravnavali izhajajoč iz okvira različnih ved oziroma iz različnih teoretskih okvirov.

Ta izhodišča bi lahko razdelili v tri velike razrede: kriminološka, razvojno-psihopatološka ter pedagoška. Kriminološke pristope bi spet lahko delili naprej, v take, ki se opirajo bolj na sociološke tradicije, in druge, ki se problematike lotevajo bolj s pojmovnimi pomagali prava. Vsaj za drugo vrsto pristopov je značilno, da se med vsemi omenjenimi problematičnimi pojavi zanimajo predvsem za kazniva dejanja, torej za tiste pojave, za obravnavanje katerih so pristojni tudi t. i. organi pregona.

Dela iz okvira razvojne psihopatologije se usmerjajo predvsem na posameznika (učenca) in njegove bio-socio-psihološke značilnosti in posebnosti. S poudarkom na posameznikovih značilnostih je nakazana tudi vrsta pojavov, katerim znotraj takega okvira proučevanja pripisujejo vzročno vlogo, ter vrsta ukrepov in intervencij, ki naj bi na omenjene moteče pojave delovale zdravilno oz. popravljajno. Okvir razvojne psihopatologije torej često spremljata individualizem ter tretmanska usmeritev.

Pedagoško pobujena lotevanja specifičnih odnosov med šolo in odklonskostjo so redkejša. Morda je tako zato, ker razmerje »šola in odklonskost učencev« nakazuje izrazito interdisciplinarno polje, ki posega — kakor smo videli — v pravo, sociologijo, psihologijo, psihiatrijo in številna druga področja, in s katerimi se (vsaj obča) pedagogika tradicionalno ni intenzivneje ukvarjala.

S to temo pa so se ukvarjali tudi v okviru bolj širokih in meddisciplinarnih pristopov, na primer v okviru pedagoške sociologije in sociologije pedagogike, sociologije mladine, sociološke kriminologije, ali ved, ki izhajajo iz sistemskih in ekoloških teoretskih interpretacij odklonskosti.

Za večino omenjenih lotevanj je vendarle značilno, da je bil zanje prav odnos med šolo in

denimo prestopništvom na nek način obroben in ne osrednji problem. Za kriminologijo, kazensko pravno ali sociološko usmerjeno, je bil temeljni problem bodisi prestopništvo bodisi pojem in praksa nadzorstva, s katerim naj bi razložila dinamiko odnosov med konformnostjo in odklanjanjem. Šola je bila v enem ali drugem primeru le eno od (institucionalnih ali neformalnih) okolij, v katerem se pojavlja prestopništvo ali nadzorstvo. Podobno je razvojno psihopatologijo in sorodne vede zanimal posameznik s svojo osebnostno strukturo, motnjami, primanjkljaji ali naučenimi vedenjskimi vzorci, pri čemer je bila šola spet le eno od okolij, v katerem se pojavljajo vedenjske motnje, je pa po svoji vzročni vlogi to okolje praviloma manj pomembno kot družina. Pedagoške pristope so zanimali procesi vzgoje in izobraževanja predvsem v svojih najsplošnejših oblikah.

Kljub temu, da razmerje med šolo in odklonskostjo za večino omenjenih lotevanj ni bil prav osrednji problem, pa vendarle večina različnih raziskovanj ni šla mimo šole. Šola je — med vsemi ustanovami, ki se ukvarjajo z mladimi — vendarle najbolj neposredno vodena, organizirana in nadzorovana družbena ustanova, ki obravnava velikansko večino vseh prebivalcev v določeni starosti, oziroma skozi katero gremo tako rekoč vsi. To ji daje velike možnosti: v socializacijskem, diagnostičnem, nadzorstvenem, tretmanskem, prevzgojnem in še kakem smislu. Po drugi strani pa (ni le dejavno sredstvo vplivanja, ampak) jo hkrati določajo vplivi tradicije, pričakovanja in možnosti okolja, v katerem deluje, indoktriniranja, politični procesi izven nje, itd. V tem »trpnem« smislu se šola kaže kot prostor, kjer problemi nastajajo, se izražajo, onemogočajo drugo dejavnost, povzročajo stroške in škodo (materialno, duševno in socialno).

Iz obeh vrst razlogov — zaradi stvarnega in ideološkega pomena šole kot socializacijske ustanove ter zaradi pojavljanja škodljivih, ekscesnih in motečih pojavov v njej — se o šoli in odklonskosti veliko piše. V svetovni literaturi (predvsem v ZDA) je takih del več, posebno po letu 1970. Zdi se, da »valove« nastajanja tovrstnih raziskovalnih in drugačnih del spremlja (ali sproža?) domneven porast obsega odklonskih vedenj v zvezi s šolo, oziroma večja »glasnost« različnih strokovnih in ideoloških tokov (na primer gibanja mentalne higiene ali večje družbene kaznovanosti).

* Bojan Dekleva, doc. dr. psih., Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, Trg osvoboditve 11, 61000 Ljubljana.

¹ Zahvaljujem se Darji Zorc za sodelovanje pri pripravi vprašalnika ter za posredovano strokovno literaturo.

Tudi v slovenskem prostoru je bilo objavljeneh veliko različnih del na temo šola in odklonskost. Med takimi, ki so nastala v povezavi z raziskovalnimi nalogami, so — poleg drugih — prispevki L. Bavcon (raziskava Družbena deorganizacija in njen vpliv na socialno patološke pojave), J. Pečarja (raziskavi o formalnem in neformalnem nadzorovanju), R. Salecl (raziskava Šola kot mehanizem družbenega nadzorovanja in discipliniranja — sociološki vidik), B. Dekleve (raziskava Praviloma nasprotujoče vedenje, ožigovanje odklonskosti in institucionalno okolje), I. Škofleka (raziskava Motnje vedenja šolskih otrok), A. Kos, M. Bergant in S. Žorga.² To problematiko so obravnavali tudi na veliko seminarjih, med njimi morda najbolj usmerjeno in interdisciplinarno na seminarjih Inštituta za kriminologijo o »Obravnavanju odklonskih pojavov otrok in mladostnikov v zvezi s šolo« v letih 1985 in 1986.

Na podlagi vsebine prispevkov različnih piscev v zadnjih dvajsetih letih ter po njihovi časovni razporeditvi ni mogoče z gotovostjo sklepati, ali so se problemi odklonskosti na šolah povečali oz. spremenili, ali pa ostajajo v bistvu enaki in enako pogosti. V tem času so se zagotovo spremenili in predvsem pomnožili, ob tem pa se niso poenotili pristopi k tej problematiki, tako teoretični kot tudi praktični.

Težko je zatrdno ugotoviti, ali so na njihajoč interes teoretikov in praktikov za raziskovanje in pisanje o tej temi vplivale kake družbene spremembe, oziroma katere so to bile. Lahko bi na to delovale: spremembe v obsegu odklonskih pojavov; njihovo drugačno dožemanje; potrebe novo organiziranih in drugače se razvijajočih institucionalnih sektorjev (na primer šolskega svetovalnega dela); širša družbena in politična gibanja, ki omogočajo ob problemu šole in odklonskosti uporabiti ali razviti elemente novih diskurzov, ki so pomembni tudi za druga družbena področja (ne le šolstvo; primer takih gibanj bi lahko bila kritika usmerjenega izobraževanja, in kasneje sploh ideoloških elementov šolstva kot »gibanje«; ali pa npr. gibanje za otrokove pravice, itd.); ali pa kratko malo čas in družbena primernost »receptije« novih strokovnih in teoretskih usmeritev v naš znanstven prostor. Zdi se, da je mogoče intuitivno pritrčiti možnosti vseh omenjenih vplivov. Ob tem pa je

² Bavcon 1971, Dekleva 1981, Kos-Mikuš 1971, Pečar 1985, Pečar 1990, Salecl 1986, Škoflek 1983, Žorga v tisku.

zanimivo, da o na videz najbolj objektivno merljivem od naštetih vplivov — obsegu odklonskih pojavov — najverjetneje nimamo na voljo nikakršnih zanesljivih in primerljivih empiričnih podatkov.

2. Vloga in funkcije šole

Večina del, ki se ukvarjajo z razmerjem med šolo in odklonskimi pojavi, začne s poudarjanjem izredne vloge in pomena šole za oblikovanje mladih ljudi. Preprost premislek pa pokaže, da pripisovanje te izredne vloge in pomena lahko nakazuje dve smeri vplivanja na učence: pozitivno (v smislu oblikovanja dobre in zaželene osebnosti in njenih vedenjskih vzorcev) ali negativno (v smislu oblikovanja odklonske osebnosti ali njenih vedenjskih vzorcev). Ti dve smeri vpliva bi lahko v okviru kriminologije poimenovali socializacijska in kriminogena vloga šole.

Šola je po njenem lastnem pomenu in naravi težko pojmovati kot enostaven (kriminogen ali ne) »dejavnik«. V resnici je šola celovit sklop procesov in dejavnikov, ki se po mnogih svojih značilnostih približuje modelu »totalne ustanove«; po drugi strani pa je — nasprotno — vpeta v svoje okolje in mnoge procese, ki njeno delovanje pogojujejo z značilnostmi okolja, od koder v šolo konec koncev prihajajo tako učenci kot šolsko osebje. Oba vidika šole — njena celovita kompleksnost in vpetost v okolje — pravzaprav otežkočata ali skoraj onemogočata govoriti na enostaven način o vlogi šole — vzročni ali kaki drugačni — pri nastajanju odklonskega vedenja.

Dodaten problem je, kakor opozarjajo mnogi pisci, da ima šola mnogo funkcij, nalog, vlog, oziroma se ji te mnoge funkcije pripisujejo. Nekatere od teh funkcij so javno deklarirane in poudarjane, druge so bolj skrite in zamolčane. Mnoge izmed takih deklariranih funkcij so zgolj zahteve, v smislu — za aktualno uporabo prirejenih — idealnih ciljev. Nekatere od funkcij šole se uresničujejo s konkretnim delovanjem šole; te je najlažje spoznavati in preverjati. Druge funkcije se uresničujejo skozi to, česar šola ne dela, ali pa z načinom strukturiranja odnosov med šolo in okoljem; te je razmeroma težje prepoznati in raziskovati. Od raznolikosti teh odkritih in skritih funkcij šole pa nastaja problem s tem, da so pogosto nekatere od teh funkcij (ali zahtev do šole) protislovne in pomenijo za šolo, da obstajajo hkrati različna merila njenega vrednotenja.

Kriminološka obravnava šole poleg njene običajne in deklarirane izobraževalne funkcije poudarja še nadzorstveno. Pod nazivom »nadzorstvena funkcija« si spet lahko predstavljamo različne stvari: bodisi neposredno preprečevanje vedenjskih odklonov bodisi dolgoročneje oblikovanje konformne osebnosti; v tem okviru gre lahko za pojave od oblikovanja osebnostnih značilnosti pa do ideološkega in političnega indoktriniranja. Ob nekaterih od teh funkcij, ki smo jih navedli kot funkcije nadzovanja, postaja jasno, da gre lahko za najširše in »najgloblje« delovanje na ljudi, ki ga navadno poimenujemo z izrazom socializacija.

Družba dodaja obema vrstama funkcij šole (bolj odkritemu namenskemu »vzgojno-izobraževalnemu« delovanju ter bolj prikritim nadzorstvenim delovanjem) še druge vrste zahtev ali pričakovanj. Kakor se v različnih družbenih trenutkih bolj poudarja vzgoja ali pa izobraževanje (pri čemer včasih nastaja vtis, naj bi šlo eno na račun drugega), je mogoče opaziti tudi časovno »nihanje« drugih pričakovanj do šole. Tako se lahko zahteva, naj bo šola instrument družbene pravičnosti (pa bodisi da je bila ta razumljena kot »razredna« ali kako drugače); šola naj bi bodisi nadomeščala socialne primanjkljaje učencev iz določenih družbenih plasti, ali pa naj bi, nasprotno, po določenih kriterijih učence diferencirala in njihove izhodiščne razlike v določenih primerih poudarjala in poglobljalala (seveda ob sklicevanju na druge družbene funkcije in potrebe).

Vse dosedanje omenjanje in ilustriranje različnosti in celo protislovnosti funkcij šole, pa tudi njene odvisnosti od zunanjih vplivov, pritiskov in pričakovanj, naj bi nakazalo, kako težavno in omejeno smiselno je ocenjevanje celovite ali enovite (vzročne ali kake druge) vloge šole za odklonskost njenih učencev. Vendar pa kljub temu — kot smo že omenili — obstaja veliko del prav na to temo. Značilno za večino takih del je, da se obravnavanje razmerja med šolo in odklonskostjo osredotočijo na prav določene omejene vidike delovanja šole in prav tako na prav določene omejene vidike odklonskosti. Tak pristop omogoča iskanje (empiričnih) zvez med enim in drugimi pojavi, vendar ob — velikokrat neizrečeni — predpostavki, da izbrani vidiki delovanja šole predstavljajo njeno edino funkcijo, ali pa da se vsaj ne »tepejo« z drugimi funkcijami šole. Taka dela zato velikokrat implicitno

izhajajo iz harmonične vizije šole, družbe in njunega odnosa. Seveda pa ta pogled odraža le en del stvarnosti.³

3. Odnos med šolo in odklonskimi pojavi

Poudarjanje socializacijske vloge šole ima svojo drugo plat v poudarjanju njene kriminogene oziroma vzročne vloge v nastajanju odklonskih pojavov. Pri raziskovanju te vloge šole oziroma (vzročnih) zvez med značilnostmi življenja v šoli in odklonskih vedenjskih vzorcev pogosto uporabljajo dve vrsti meril za odklonskost. Eno so raziskave, ki se osredotočajo na odklonskost znotraj šolskega prostora in časa; druge pa bolj zanima uresničevanje odklonskosti zunaj šole, kar ponavadi opredeljujejo kot dejstvo, da posameznika, bodisi ko je še učenec ali kasneje v življenju, obravnavajo organi pregona (policija, pravosodje, itd.).

Ena izmed temeljnih empiričnih ugotovitev, iz katerih izhajajo tovrstne študije, je, da so bili številni devianti v šoli neuspešni, oziroma da opažamo taka znamenja tudi pri mnogih učencih, ki jih šola posebej obravnava zaradi njihovega odklonskega vedenja.⁴ Seveda pa so te, ponavljajoče se ugotovitve, le stohastične, verjetnostne narave, kar pomeni, da se statistično-verjetnostno nanašajo na skupine učencev in ne na posameznike, ter da velikokrat temeljijo na post-hoc opazovanju. Poleg tega se zveza med odklonskostjo in šolskim neuspehom nanaša v večji meri na skupino odklonskih posameznikov kot pa na skupino neuspešnih.

Tezo o povezanosti šolskega neuspeha in odklonskosti potrjujejo tudi nesistematična opažanja o (pre)pogosti skladnosti ocen učencev, ki naj bi se nanašale na vedenje in na učno-izobraževalne dosežke. Ta skladnost naj bi po mnenju mnogih nakazovala naravo šole kot totalne ustanove, ki je le omejeno sposobna diferenciranega delovanja in ocenjevanja, ker naj bi (poenostavljeno rečeno) zahtevala le »eno«, »enotno« vključitev (ali podreditev) učenca v svoj proces.⁵ Na oblikovanje stereotipnih celovitih ocen naj bi vplivale tudi druge, ne-učne in ne-vedenjske značilnosti učencev, predvsem kulturne, narodnostne in druge.

³ »... da sta šolstvo in obstoječa družbena struktura... bila, sta in bosta v stalnem konfliktnem razmerju.« (Bavcon, 1972)

⁴ Glej npr. Bavcon, 1972; Dekleva, 1981; Graham, 1988.

⁵ Glej Vzgoja..., 1990 in Dekleva, 1981.

Sklop odnosov med neuspešnostjo, odklonskostjo in širšim družbenim posameznikovim okoljem razlaga več kriminoloških teorij. Pri tem nekatere od njih v razlago posebej vključujejo tudi šolo in dogajanje v njej. Klasične (ameriške) sociološke teorije poudarjajo izhodiščno socialno ali kulturno neenakost učencev, oziroma neenakost njihovih možnosti za socialni uspeh. Kulturna in vrednostna različnost učencev, in predvsem njihova različnost od kulturnega in vrednostnega ideala šole lahko sama po sebi vodi k anomičnosti, ki se kaže v subjektivnem stanju negotovosti glede norm, pa tudi v objektivnem normativnem nesoglasju. Manjša uspešnost učencev, ki prihajajo iz nižjih družbenih plasti, ob hkratnem vsesplošnem sprejemanju socialnih meril uspeha (in že kar zahtevanega uspeha), pomeni zanje frustracijo in notranji pritisk (»strain«). Šola pa je prostor, kjer se ta socialna neuspešnost učencev prvič sistematično pokaže, ob tem da je jasno, da bo uspeh v šoli v veliki meri določal tudi kasnejši uspeh v življenju. Učenci naj bi se po eni od teorij⁶ na izkušnjo neuspeha odzvali s subjektivnim zavračanjem vrednot šole in sprejemanjem alternativnih, odklonskih vrednot in vzorcev vedenja, ki naj bi jih razvijali in medsebojno podpirali v odklonskih vrstniških skupinah.

Druga teorija⁷ povezuje učenčevo izkušnjo neuspeha z objektivnimi strukturami priložnosti v okolju. Če ni na voljo legitimnih možnosti za uspeh, se človek po tej teoriji obrne k nelegitimnim. Ker v šoli običajno ni veliko takih nelegitimnih možnosti uspeha, teorija razlaga predvsem odklonsko vedenje zunaj šole, kjer pa je več možnosti »alternativnih karier«. Kadar so znotraj, pa tudi zunaj šole, posamezniku zaprte tako legitimne kot nelegitimne možnosti za uspeh, mu ostanejo le še oblike neinstrumentalnega, zgolj izraznega odklonskega vedenja, ki mu služi le za sproščanje napetosti, ali pa različne oblike socialnega ali individualnega umika.

Kasnejše teorije (britanska kulturološka šola⁸) gradijo na Cohenovi tezi psihičnega obrata, ki je pogoj in vzrok kolektivne rešitve (v obliki vrstniške združbe) ter tezi objektivnih struktur priložnosti, in jo povezujejo s širše interpretiranim dejstvom strukturnih družbenih neenakosti. S tem prispejo do družbenih (mladinskih) subkultur. Te spet pomenijo s stališča posameznika ko-

lektivno rešitev problema lastne neuspešnosti, ki se v okviru subkulture drugače interpretira, in lahko pridobi celo znamenja (ali iluzorne obete; glej subkultura kot »magična rešitev«) upravičenega družbenega upora.

Nekoliko spremenjen pogled razvijajo interakcionistične teorije. Po njih odklonskost ni naravna danost, temveč rezultanta delovanja vsaj dveh »strank«: osebe in drugega, ki prvo osebo označi za devianta. Te vrste teorije manj zanima vedenje ljudi samo po sebi, ali pa njihove osebnostne značilnosti; bolj jih zanimajo razlogi in okoliščine, v katerih posameznike označimo kot deviantne. S poudarjanjem vloge diskrecije in selekcije pri označevanju so ti teoretiki pokazali na določeno stopnjo poljubnosti, predvsem pa na škodljivost procesov označevanja, s katerim se družba pravzaprav brani pred odklonskimi pojavi in jih skuša preprečevati.

Iz interakcionistične teorije lahko izpeljemo dve trditvi. Prva govori o tem, da je odklonskost tudi stvar odnosa devianta do sebe in do družbe. Proces označevanja lahko povzročijo, da bodo ljudje sprejeli predstavo o samem sebi kot deviantu, jo zaradi človeške potrebe po samospoštovanju in samovrednotenju sekundarno začeli vrednotiti pozitivno in jo s tem krepili. To pa je ravno obratno kot si želi družba oz. kar je namen družbene reakcije (označevanja). Druga trditev torej je, da je lahko (predvsem) formalno označevanja (obravnavanje) deviantov za njihovo nadaljnjo (odklonsko) usodo škodljivo.

Nekje vmes med teorijami interakcionizma, teorijami napetosti (»strain«) in teorijami različnih možnosti, je cela vrsta teorij, ki razlagajo procese oblikovanja odklonskosti na »mikro« ali »mezzo« ravneh. Med njimi so teorije skupinske dinamike in referenčnih skupin.

Določeno reformulacijo klasičnih teorij, oziroma njihovo abstrahiranje pomenijo kontrolne teorije napetosti (»strain«) in teorije različsledica nenadzorovanja, oziroma neustreznega nadzorovanja. Vendar pa nadzorovanje tu praviloma ni mišljeno kot neposredno in fizično nadzorovanje, temveč kot kakovost človeka odnosa do stvari in predvsem ljudi v svojem življenjskem prostoru. Po Hirschiju se nadzorstvo kaže v štirih vidikih: povezanosti, obvezanosti, vpletenosti in zaupanju (»attachment, commitment, involvement, belief«).⁹ Hirschijevo vprašanje »kontrolne« bi lahko poenostavljeno opisali kot vprašanje, ali lahko človek zaradi odklon-

⁶ Cohen, 1955.

⁷ Cloward in Ohlin, 1960.

⁸ Brake, 1983.

⁹ Hirschi, 1969.

skega vedenja kaj izgubi, oziroma za vprašanje stopnje in kakovosti človekove socialne vključenosti.

Razmeroma neopredeljen in splošen pojem nadzorstva (oziroma vključenosti ali »kontrola«), okrog katerega se vse omenjene teorije tako ali drugače vrtijo, je seveda mogoče razumeti na različne načine. Interpretacije se med drugim razlikujejo glede na to, v kolikšni meri se pri tem sklicujejo na individualne (patološke) značilnosti in procese, ali pa glede na to, v kolikšni meri vnašajo v razlago dejstvo socialnih razlik in konfliktov, itd. »Kontrolo« lahko razumemo — v behavioristični interpretaciji — kot takojšnji in ustrezen močan odziv družbe; v Hirschi-jevi razlagi — kot vključenost posameznikov v svoje socialno okolje na »mikro« ali »mezzo« ravneh; v fenomenološki interpretaciji kot subjektivno doživetje smisla in pomena sodelovanja v socialnem svetu; kot stopnjo marksistične alieniranosti; v strukturalistični interpretaciji pa kot uspešnost sprejetja ideologije, ki pojasnjuje pozitivnost ali neizbežnost obstoječe ureditve družbe.

Vsi ti vidiki zadevajo tudi šolo. Nadzorstvo tudi v šoli, kjer je »močno integrirano v vse dejavnosti... povzroča in prizadeva bolečine«. ¹⁰ Tudi za šolo (in predvsem zanjo, zaradi njene celovite, skoraj »totalne« narave) velja, da pomenijo oblike pozitivne integracije drugačno in manj boleče nadzorstvo kot pa odzivanje na že uresničeno in označeno odklonsko vedenje. Spričo vsega tega doživlja šola (in tudi njena okolica odklonskost kot (tudi) svoj neuspeh, ali pa vsaj kot zelo motečo okoliščino oz. pogoj za svoje celotno delovanje. ¹¹ Toda, ali šola k vsemu temu tudi kaj sama prispeva?

4. Vloga šole pri nastajanju in izražanju odklonskega vedenja

Vprašanje vloge šole je predvsem vprašanje njene vzročne vloge. Vprašanje je, ali je šola predvsem žrtev odklonskih pojavov, ki vanjo — domnevno z učenci — prihajajo, ali pa je njihov vzrok. ¹² Vsakodnevna, rutinska logika institucionalnega specifičnega obravnavanja odklonskih

¹⁰ Pečar, 1985.

¹¹ »Posamezno šolo in vse šolstvo štejem za razmeroma dobro, če ima pri opravljanju svojih izobraževalnih in vzgojnih nalog kar se da malo »stranskega produkta« v obliki tako ali drugače deviriranih, za življenje nezmožnih, zavoženih, nesrečnih osebnosti« (Bavcon, 1972).

¹² Dekleva, 1981.

posameznikov, daje vtis, kot da so problematični posamezniki, ter da je torej vzrok v njih. Tak vtis krepijo tudi različni (psiho)patološki pristopi k raziskovanju in razlaganju teh pojavov, saj iščejo vzroke v posameznikih. Najpogosteje je taka tudi razlaga pedagoških delavcev, ki delajo z učenci.

Vendar pa ti isti pedagoški delavci v vlogi staršev, oziroma starši nasploh, velikokrat poskušamo za svoje otroke izbrati šolo, za katero se nam zdi da je »dobra« oziroma »boljša« tudi ali predvsem v smislu »discipline«, kar vodi k oceni, da se šole po svojem učinkovanju vendarle razlikujejo (razen če domnevamo, da starši izbirajo šole za svoje otroke glede na to, kakšni bodo njihovi sošolci, ne pa učitelji). Interpretacijo šole kot pomembnega (vzročnega) dejavnika dopuščajo tudi raziskovalni in teoretični pristopi, ki uporabljajo pojme in druge instrumente, ki se ne nanašajo zgolj na individualne značilnosti učencev, temveč tudi na, denimo, značilnosti učiteljev, značilnosti šole kot organizacije ali značilnosti razmerij med šolo in njeno okolico.

Drug dejavnik, ki spodbuja k razmišljanju o vzročni vlogi šole, je naraščajoča pluralizacija različnih modelov vodenja šol in poučevanja, pa tudi hitra rast različnih modelov strokovnega, tretmanskega dela in služb v šolah. Te različne oblike so sprožile vprašanje, ali so katere izmed njih uspešne, oziroma katere niso.

Usmeritev k interpretaciji šole kot vzročnemu dejavniku so močno spodbudile raziskave M. J. Power-a s sodelavci in za njim Rutter-ja s sodelavci. Medtem ko so sicer mnoge prejšnje študije iskale zveze med posameznimi značilnostmi šole (npr. med obsegom poučevanja, velikostjo šole, organizacijo učnih skupin, pričakovani učitelja, stilom poučevanja in vodenja razreda, vzorci discipliniranja, šolskim vzdušjem — povzeto po Rutterju in drugih), in uspešnostjo učencev (učno in vedenjsko), pa ob tem niso statistično ali eksperimentalno nadzorovali vrste učencev, oziroma njihovih značilnosti, ki naj bi jih predvidoma predoločale za odklonsko vedenje. To pa naj bi bilo odločilnega pomena za zgoraj opisano dilemo vzročne vloge šole.

Power in sodelavci ¹³ so primerjali šole v enem od delov Londona glede na to, koliko njihovih učencev je bilo obravnavanih na sodiščih za mladoletnike. Pri tem so poskušali kontrolirati različne sestave učencev, ki so jih šole sprejemale, na ta način, da so iz analize izključili šole, ki so

¹³ Power in drugi, 1972.

sprejemale najboljše učence. Šole so se razlikovale do te mere, da so na sodiščih obravnavali — iz najboljše šole le 1 % učencev, iz najslabše pa kar 19 %. Pisci zaključujejo, da teh razlik ni mogoče pojasniti niti z velikostjo šol, niti s starostjo šolskih stavb, niti s splošno »delinkventnostjo« okolja, iz katerega so učenci prihajali. Različne stopnje prestopništva so ostajale stalne, ne glede na obdobje in področje šole.

Drugi pisci (Gath) so poročali o tem, da veljajo med šolami podobne razlike tudi glede napotitev v ustanove za psihiatrično pomoč otrokom, ter da omenjeni značilnosti pogosto spremljata tudi slabši učni uspeh in »špricanje«. Vse te razlike naj bi bile deloma neodvisne od vrste učencev, ki prihajajo v šole.

Rutter in sodelavci¹⁴ so v knjigi »15 000 ur« prvi uporabili pristop, ki je z longitudinalno metodologijo poskusil ustrezneje nadzorovati šolski input — učence, ki prihajajo na šole. V okviru 12 zajetih šol so opazovali učence (ob vstopu v šolo) glede na tri značilnosti: uspeh na testu sposobnosti (verbalno rezoniranje), poklic staršev in rezultate vprašalnika njihovih učiteljev na nižji stopnji, s katerim so ocenjevali čustvene in vedenjske probleme učencev. Študija je zajela višjo stopnjo osnovne šole (»secondary school«). Uporabili so štiri kriterijske spremenljivke za uspešnost: prisotnost (oziroma izostajanje) učencev pri pouku, vedenjsko uspešnost v šoli, učno uspešnost in prestopniško dejavnost izven šole. Kot neodvisne, vzročne značilnosti šole pa so upoštevali fizične, administrativne in ekološke značilnosti, predvsem pa značilnosti šolskega (»vzgojno-izobraževalnega«) procesa. Tega so obravnavali iz več vidikov: stopnja poudarka na učnih dosežkih, spretnosti v poučevanju, uporaba kazni in pohval, stopnja odgovornosti učencev in stabilnosti učnih oz. vrstniških skupin v okviru šole.

Rezultate svoje študije so povzeli v desetih točkah:¹⁵

1. Šole so se po vseh opazovanih spremenljivkah razlikovale.

2. Razlike v značilnostih učencev, ki so vstopali v šole, niso popolnoma pojasnjevale uspešnosti teh učencev kasneje.

3. Razlike med šolami v različnih opazovanih kriterijskih spremenljivkah so ostajale v opazovanem času stalne.

4. V splošnem so bile vse štiri vrste uspešnosti medsebojno povezane.

5. Vse te razlike niso bile v zvezi z fizičnimi ali ekološkimi značilnostmi šol, niti z njihovim splošnim administrativnim položajem.

6. Razlike so bile sistematično povezane z značilnostmi učnega procesa v šolah. Na vse te značilnosti lahko šolsko osebje vpliva, ker niso določene od zunaj.

7. Na uspešnost pa so vplivale tudi značilnosti, na katere šole niso imele vpliva, npr. sestava učencev glede na njihovo učno uspešnost.

8. Te značilnosti vstopajočih učencev so močno vplivale na kasnejše prestopništvo zunaj šole, le malo pa na razlike v vedenju v šoli.

9. Povezave med skupnim merilom šolskega procesa in kriteriji uspešnosti so bile mnogo večje kot med kriteriji in posamičnimi merili šolskega procesa. Gre torej za kumulativni učinek, oziroma za prispevek posameznih značilnosti k posebnemu etosu šole. Tega sestavlja množica vrednot, stališč in vedenj, ki postanejo značilne za šolo kot celoto.

10. Obstajajo močni razlogi za domnevo, da so odnosi med šolskim procesom in uspešnostjo učencev vzročne narave.

Rutterjeva raziskava je spodbudila druga podobna raziskovanja, ki so dala še več tovrstnih podatkov o razmerjih med šolo in odklonskosti. Večino takih sodobnejših raziskovanj povzema J. Graham v zelo sistematični in jedrnatih knjižici z naslovom »Šole, moteče vedenje in prestopništvo: pregled raziskovanj«. V njej najprej ločeno obravnava vsakega od možnih treh parov pojmov, ki so vsebovani v naslovu knjižice.

V obravnavanju razmerja med šolo in prestopništvom povezuje dogajanje v šoli in prestopništvo preko vmesnih procesov šolske neuspešnosti, marginalizacije, nižanja samospoštovanja učencev, oblikovanja vrstniških skupin in iskanja alternativnih izvorov občutkov uspešnosti. V naslednjem poglavju povezuje moteče vedenje v šoli in neopravičeno izostajanje s kasnejšim prestopništvom, pri čemer posebej obravnava pomen označevanja, ki se izrazi takrat, ko šola napotuje otroka v druge ustanove, oziroma ko otroka obravnava sodišče, in pri tem uporablja informacije, ki prihajajo iz šole.

Posebej se ukvarja z značilnostmi odzivanja šol na moteče vedenje. Te značilnosti razdeli v naslednje skupine: načini razporejanja učencev v razrede (heterogene ali homogene); učni načrt; metode poučevanja, vodenja razreda in odnosi

¹⁴ Rutter in drugi, 1979.

¹⁵ Prav tam.

med učenci in učitelji; nagrade, kazni in zagotavljanje uresničevanja pravil; vzorce pedagoškega vodenja; ter šolsko svetovanje in socialno delo. Pri zadnjih dveh skupinah ugotavlja, da pedagoško vodenje in svetovalno delo lahko čisto postane dejavnost z golo funkcijo discipliniranja. Učinkovitost obojnega je po njegovem mnenju končno odvisna od splošnega šolskega vzdušja ter avtoritete in sredstev, ki jih vodstvo šole prepusti delavcem, ki opravljajo te naloge.

V naslednjem poglavju obravnava uspešnost odzivov šole na moteče vedenje in med njimi posebej tri vrste reakcij: ločeno (segregirano) obravnavanje težavnih otrok v posebnih razredih na šoli ali na posebnih šolah (od koder naj bi se kasneje vrnili v matične šole); sodelovanje z zunanjimi svetovalnimi skupinami izkušenih učiteljev ter poskus spreminjanja institucionalne sestave šole in njenega etosa. Segregativno napotovanje in obravnavanje posebnih otrok v posebnih razredih ocenjuje negativno; meni, da tako »oddajanje« problemov drugam le krepi težnjo šole po prelaganju odgovornosti. Tudi pomoč zunanjih svetovalnih skupin ob kriznih trenutkih lahko pomaga, vendar ne more zagotoviti, da bi se šola in njen etos spremenila, ker gre večinoma za kratkotrajne zunanje posege. Model odzivanja, ki ga pisec ocenjuje najbolj pozitivno, je model spreminjanja institucije in njenega etosa. Ob tem je bistvenega pomena, da je šola pripravljena na spremembe in išče nove rešitve; to gibkost pa večkrat kažejo šole, ki uživajo tako slab ugled, da so že zato pripravljene poskusiti kaj novega, medtem ko se šole nasploh novosti bojijo. Konec koncev je največ odvisno od vodstva oziroma ravnatelja šole.

Ugotovitve teh (tujih) raziskav lahko primerjamo s stališči in ocenami, ki so jih oblikovali udeleženci treh seminarjev o »Obravnavanju odklonskih pojavov otrok in mladine v zvezi s šolo« v Sloveniji v letih 1985 in 1986. Te ocene in zaključki so bili v naši reviji že objavljeni.¹⁶ Na tem mestu bomo le na kratko povzeli nekatere njihove ugotovitve. Udeleženci seminarjev so največ svojih pripomb in kritik namenili celovitim značilnostim šol oziroma šolskega sistema. Poudarili so: neustrezne vzgojne smotre in strukturne značilnosti šole (hierarhičnost, tekmovalnost, storilnost, birokratsko vodenje); neustrezne kadre in skrb zanje in šolsko vzdušje (negativna selekcija, slabo vrednotenje poklica, formalistično vodenje, zaradi katerega se v ko-

lektivnu ne razvija sodelovanje in medsebojna pomoč, v šoli kot celoti pa se ne razvija čustveno polna klima in zadovoljivi odnosi, zaradi česar pa spet delavci ne vidijo v življenju šole skupnega in osebno zadovoljujočega projekta); nezadostno usposobljenost (tako šolskih svetovalnih delavcev kot učnega osebja).

Drugi sklop zaključkov se je nanašal na šolske svetovalne delavce (ŠSD). Svoj položaj in možnosti dela so ocenjevali dokaj kritično. Za položaj ŠSD je značilno, da se nahaja »vmes« med vodstvom, otroki in učitelji; namesto da bi v tem položaju delovali svetovalno in razvojno, jim ponujajo vlogo servisa in negativnega stigmatizatorja. Če tako vlogo sprejmejo, se nanjo vežeta protislovni značilnosti: prevelika pričakovanja predvsem v individualnih obravnavah, obenem pa nesprejemanje njegovih delovanj izven individualnih kontekstov. ŠSD zaradi posebnega »vmesnega« položaja pogosto občutijo konflikt vlog svojega delovanja, oziroma razkorak med svojimi strokovnimi pogledi in prevladujočimi pogledi svojih delovnih kolektivov.

5. Anketiranje (šolskih svetovalnih) delavcev slovenskih osnovnih šol

Septembra in oktobra 1990 smo v okviru raziskovalne naloge Inštituta za kriminologijo o Sistemu obravnavanja odklonske mladine opravili anketiranje na slovenskih osnovnih šolah. Z anketo naj bi zbrali podatke, ki bi omogočali oceniti mesto šole v družbenem sistemu obravnavanja odklonske mladine. Odločili smo se za anketiranje šolskih svetovalnih delavcev, ker se ti domnevno največ ukvarjajo z obravnavanjem motečih in motenih otrok, oziroma imajo najboljši pregled nad situacijo v šoli kot celoti. Z anketo smo tudi želeli na bolj reprezentativnem vzorcu preveriti prej povzete ugotovitve treh seminarjev (ki so se jih udeležili verjetno v večjem številu delavci iz šol, kjer imajo z odklonskostjo učencev več težav).

Vprašalnik smo poslali po pošti vsem slovenskim osnovnim šolam (tudi podružnicam). V določenem roku smo prejeli 226 izpolnjenih anket, kar pomeni približno 55 % od poslanih anket. Poleg tega je šest šol odgovorilo, da vprašalnikov niso izpolnili, ker je delavec, ki bi o tem največ vedel, odsoten, približno 5 % šol pa je poleg izpolnjenih vprašalnikov poslalo še pisna dopolnila, razmišljanja in druge informacije o temi ankete.

¹⁶ Dekleva, 1987.

Anketa vsebuje 34 vprašanj, od tega osem odprtega tipa, kjer smo pričakovali esejске odgovore. Vprašanja pokrivajo štiri področja: poimenovanje in obseg pojavov; obravnavanje teh pojavov na šoli; vlogo šolskega svetovalnega dela; in stike šole z okoljem in drugimi ustanovami. V tem prispevku zaradi omejenega prostora prikazujemo le odgovore na manjšino vprašanj.

5.1. Obseg pojavov

V tabeli 1 so prikazane ocene ŠSD o obsegu pojavov. Na šolah posebej obravnavajo od 1 do 30 % vseh učencev letno zaradi vedenjske problematičnosti, s povprečjem okrog 6 %. To pomeni, da šola posebej obravnava povprečno vsaj enega izmed šestnajstih otrok.

Tabela 1. Ocena deleža učencev, ki jih zaradi vedenjske problematike na šoli posebej poimenujejo in obravnavajo.

Delež učencev v % od vseh uč.:	Število šol	Delež šol v %
0	6	2,6
1—3	70	31,0
4—6	56	24,8
7—9	33	14,6
10—12	40	17,7
13—30	21	9,3
b. o.	8	—

Naslednje vprašanje je zahtevalo, da ŠSD primerjajo današnji obseg odklonskega vedenja z obsegom pred petimi leti. 82 jih je menilo, da je teh pojavov danes več, 121 jih ni videlo razlike, 3 pa so menili, da je danes teh pojavov manj. Naslednje vprašanje je spraševalo po tem, kolikšno »težo« imajo odklonski pojavi za šolo. Za 4 šole so ti problemi tako pereči, da se največji del življenja šole vrtili okrog vprašanja, kako jih rešiti; 91 šol ti problemi opazno obremenjujejo, vendar ne do stopnje »izrednega stanja«; 123 šol se s temi problemi ukvarja le občasno in jih dojema kot povsem obvladljive; na 3 šolah pa teh problemov skorajda ne srečujejo.

Glede na vrsto problemov so za šolo najbolj obremenjujoča vedenja, ki motijo redno delo v razredu (103 šole), tem pa sledijo približno enako moteči pojavi: agresivnost med učenci (89), »spricanje« (87), kazniva dejanja, tatvine (80); in vandalizem (72). Šole manj vznemirjajo primeri

odklonskega vedenja izven nje, in skorajda nič opijanje ali omamljanje med šolskim časom.

Pomembne razlike pa se pojavljajo ob oceni, kateri pojavi najbolj skrbijo posamezne skupine na šoli. Vodstvo šole najbolj skrbi vandalizem in uničevanje šolske lastnine; učitelje — pojavi, ki onemogočajo delo v razredu; ŠSD, učence in starše pa agresivnost in nasilje med učenci.

5.2. Obravnavanje problemov in vloga ŠSD

V drugem delu smo spraševali po oblikah obravnavanja teh pojavov. ŠSD so navedli več organizacijskih oblik, v okviru katerih se ukvarjajo s temi problemi. To so največkrat pedagoške konference, redkeje pa druge oblike.

Zanimalo nas je, ali obstaja na šolah kaka delitev dela v zvezi z obravnavanjem odklonskosti. Odgovore smo vrednotili glede na to, ali je bilo v njih opaziti znamenja hierarhičnih ali horizontalnih delitev. Primer hierarhične delitve bi bil v odgovoru: »majhne kršitve obravnava učitelj sam, večje pošlje k šolskemu psihologu, ob najhujših primerih pa k ravnatelju«, ali pa »najprej obravnava učenca učitelj, če to ne pomaga, ga pošlje k psihologu, če pa tudi to ne zaleže, gre k ravnatelju«. Kot horizontalno delitev pa smo poimenovali tisto, ob kateri so bile različne osebe določene kot »pristojne« za različno vrsto problemov: »probleme na nižji stopnji pošljemo k psihologu, na višji pa k socialnemu delavcu«; ali »učne težave obravnava učitelj sam, vedenjske pa pošlje k svetovalnemu delavcu«. V 220 odgovorih smo našli 111 opisov hierarhičnih delitev (109 krat pa ne) in obenem 87 primerov horizontalnih delitev (113-krat pa ne). Ostali odgovori (kjer nismo našli ne hierarhične ne horizontalne delitve) so bodisi imenovali le enega delavca, ki se ukvarja s takimi problemi, bodisi navedle skupino delavcev, ki se ukvarjajo s problemom skupaj, ali pa so bili toliko nedoločeni, da jih ni bilo mogoče na opisan način klasificirati.

Morda najbolj zanimivi so bili odgovori na vprašanje, kakšne vrste dejavnosti, dogovorov, pravil in praks so na šoli organizirali z namenom, da bi odpravili ali preprečevali odklonske pojave. Na to odprto vprašanje smo dobili 648 enot odgovorov (pri čemer smo pri vsakem esejskem odgovoru vsako različno omenjeno dejavnost šteli kot posebno enoto). Prvih pet posamičnih najpogostejših odgovorov kaže tabela 2.

Ker so se mnogi odgovori pojavljali v podobnih različicah, smo oblikovali širše kategorije, ki

Tabela 2: Pet najpogostejših posamičnih praks šol v zvezi s problemom odklonskih pojavov

Rang	Vsebina dejavnosti/pravila	Število šol
1.	Dežurstva učencev	109
2.	Dežurstva učit. med odmori	99
3.	Pravilo o kolekt. pokrivanju škode	68
4—5.	Medrazredna tekmovanja v disciplini	58
4—5.	Zaklepanje omaric, učilnic, hodnikov, itd.	58

Tabela 3: Grupirani posamični odgovori o dejavnostih šol v zvezi s pojavi odklonskih vedenj

Poimenovanje vsebine skupine odgovorov	Pogostnost odgovora	Skupaj
I. Neposredno nadzorovanje		329
A. Osebno nadzorovanje	250	
B. Fizično varovanje (zaklepanje, itd.)	60	
C. Pravila gibanja (med odmori, itd.)	19	
II. »Pedagoško« delovanje		179
D. Opozarjanje (na disciplino), seznanjanje s pravili in dolžnostmi	75	
E. Kaznovanje (komisije za kazni, itd.)	34	
F. Pohvale	10	
G. Tekmovanje (v disciplini)	60	
III. Pragmatika — povračilo škode		106
H. Kolektivno (brez znanega povzročitelja)	68	
I. Individualno (krivec plača škodo)	38	
IV. Tretma /pomoč/ psih. posredovanje		26
V. Participacija, dejavnost kot taka		8
J. Drugi odgovori/ neklasificirano		17
Skupaj		648

Tabela 4: Katere značilnosti oz. pogoji na vaši šoli prispevajo k večjemu obsegu vedenjskih problemov oziroma slabši disciplinski situaciji? (možnih je več odgovorov; tabela kaže število anketirancev, ki se s trditvijo strinjajo)

R	Značilnost šole, ki prispeva k slabši disciplinski situaciji	Stev. odgovorov
1.	Šolski delavci smo premalo usposobljeni za obravnavanje vedenjskih problemov	107
2.	Šola vedenjske odklone pretežno kaznuje, premalo pa je motiviranja z nagrajevanjem	88
3.	Šola in pedagogi so usmerjeni preveč storilnostno; pomembne so le ocene in znanje	68
4.	Šola premalo skrbi za reševanje socialnih in čustvenih stisk učencev, iz česar izvirajo vedenjski problemi	63
5.	Med šolskimi delavci je premalo soglasja o tem, kako obravnavati vedenjske probleme	59
6.	Šolski delavci smo premalo osebno motivirani za bolj angažirano delo (nezadovoljstvo z delom na šoli)	49
7.	Učenci imajo premalo vloge in možnosti za sodelovanje pri oblikovanju pravil in življenja na šoli	45
8.	Na šoli pravila niso dovolj jasno postavljena in jih zato vsak razume po svoje	33
9.	Na šoli preveč težimo k temu, da bi otroke s težavami obravnavali enako in skupaj z drugimi	29
10.	Na šoli preveč težimo k posebnemu označevanju, ločevanju in posebnem obravnavanju otrok z ved. težavami	28
11.	Na šoli je pomen znanja in uspeha premalo poudarjen in zato pri učencih primanjkuje motivacije	13
12.	Šola ne vzpodbuja oblikovanja pove-zanih in trajnih razrednih skupnosti	12
13.	Pedagoško osebje dobi s strani vodstva šole premalo podpore	11
14.	V šoli so preveč poudarjeni hierarhični odnosi	9
15.	Na šoli v zvezi z disciplino in urejenostjo učencev veljajo previsoke in nerealne zahteve	9
16.	Na šoli so premalo poudarjena pravila in disciplina, in na kršitve se nihče ne odziva	8

so zajemale podobne odgovore. Te kategorije smo nato uvrstili v štiri še širše skupine. Rezultat teh klasifikacij kaže tabela 3. V njej vidimo, da prevladujeta dva načina nadzorovanja: neposredno in fizično/tehnično, ter »pedagoško«, ki smo ga lahko tudi pričakovali. Preseneča majhno število »tretmanskega« nadzorovanja (saj smo anketirali večinoma šolske strokovnjake za tako ukrepanje), še posebej pa majhno število oblik participacije, kot oblik odziva šole na odklonsko vedenje.

V tabeli 4 navajamo odgovore ŠSD v zvezi s tem, katere šolske celovite značilnosti po njihovem mnenju prispevajo k večjemu obsegu vedenjskih problemov. Tabela kaže na veliko kritičnost ŠSD do samega sebe, potem pa na poudarjanje storilnostne, kaznovalne in premalo v pomoč in podporo usmerjene naravne šole, ki učencem ne dovoljuje dovolj aktivne vloge, obenem pa svojih delavcev ne motivira in med njimi ne dosega soglasja o obravnavanju vedenjskih problemov.

V delu ankete o vlogi ŠSD smo postavili vprašanje o pričakovanih v zvezi s ŠSD v šolskem prostoru. Tako rekoč vsi ŠSD (182) so odgovorili, da od njih pričakujejo individualno obravnavanje problematičnih učencev, od dveh tretjin ŠSD pričakujejo urejanje stikov z okoljem, le približno četrtnina pa jih meni, da od njih pričakujejo, da bodo vplivali na spreminjanje šolskega socialnega vzdušja, ali pa kako delovali v okviru razrednih kolektivov. Podobno tudi učitelji posebej pričakujejo od ŠSD nasvet za delo z otrokom, oziroma, da bo ŠSD sam s strokovno obravnavo otroka spremenil, le v majhni meri pa pričakujejo podpore pri spreminjanju pogojev dela v razredu in na šoli.

LITERATURA

1. Bavcon, L.: Dezorganizacija na področju šolstva in njen vpliv na socialno patološke pojave. *Sodobna pedagogika*, Ljubljana 22 (1971) 5—6, s. 240—248.
2. Bavcon, L.: Pojavi socialne dezorganizacije na področju vzgoje in izobraževanja. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, Ljubljana 23 (1972) 2, s. 60—73.
3. Bečaj, J.: Pomen in vloga delovanja vedenjskih motenj v delovanju šole. V: *Gradiva seminarja o obravnavanju odklonskih pojavov otrok in mladostnikov v zvezi s šolo*. Ljubljana, Inštitut za kriminologijo 1985, s. 41—63.
4. Cloward, R. A. in Ohlin, L. E.: *Delinquency and opportunity: A theory of delinquent gangs*. New York, Free Press 1960.
5. Cohen, A. K.: *Delinquent boys: The culture of the gang*. New York, Free Press 1955.
6. Brake, M.: *Sociologija mladinske kulture*. Ljubljana, Krt 1984.
7. Dekleva, B.: *Pravilom nasprotujoče vedenje, ožiganje odklonskosti in institucionalno okolje*. Magistrska naloga. Ljubljana 1981.
8. Dekleva, B.: Razmišljanje o modelih pojmovanja odnosov med šolo in prestopništvom. *Revija*

6. Zaključek

Anketa je pokazala, da v $\frac{1}{3}$ šol (po mnenju šolskih svetovalnih delavcev) vedenjski problemi naraščajo, in da $\frac{2}{3}$ šol ti problemi obremenjujejo do te mere, da se z njimi bolj ali manj stalno ukvarjajo. Ker je ankete izpolnilo le 55 % šol, ni jasno, v kolikšni meri so ta razmerja značilna tudi za druge šole. Če sprejmemo domnevo, da so ankete vrnile v večji meri šole, ki so z odklonskimi pojavi bolj obremenjene, se ocena obsega vedenjskih problemov zniža.

Način odzivanja šol (sodeč po vrnjenih anketah) je značilno »šolski«. To pomeni, da uporabljajo predvsem oblike neposrednega in fizičnega nadzorovanja (varovanja), poleg tega pa pedagoški pristop, to je, oblike individualnega in skupinskega »poučevanja«. O obsegu problemov in naravi šolskega odziva nanje značilno govori dejstvo, da vsaj na $\frac{1}{4}$ šol poznajo tekmovanja v disciplini. Preseneča dejstvo, da je oblik »tretmanskega nadzorstva« razmeroma malo. Šolsko nadzorstvo je torej veliko bolj »pedagogizirano« kot pa »terapevtizirano«. Ob tem smo prejeli le malo informacij o oblikah participacije kot odziva na odklonskost (česar je sicer tudi v družbi nasploh malo).

Vloga šolskih svetovalnih delavcev je v veliki meri konfliktna, vsaj kar se tiče različnih pričakovanj do njih, ter razmerij med temi pričakovanji, lastnim pojmovanjem strokovne vloge ter možnosti za delo. Šolski svetovalni delavci v veliki meri ostajajo »servis« za individualne obravnave »primerov«, ki mu ni dan mandat za spreminjanje šolskega socialnega vzdušja. Uresničevanje takega mandata pa bi verjetno oviralo tudi dejstvo, da so si šolski delavci premalokrat enotni v tem, kateri pojavi so bolj problematični in kako se nanje odzivati.

- za kriminalistiko in kriminologijo, Ljubljana 32 (1981) 1, s. 25—32.
9. 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.
 10. Graham, J.: *Schools, disruptive behaviour and delinquency: a review of research*. London, Her Majesty's Stationery Office 1988, 69 s.
 11. Hirschi, T.: *Causes of Delinquency*. Berkeley, University of California Press, 1969.
 12. Kos, A.: Ekosistemski pristop psihosocialnim poremečajima u školi. *Školski vjesnik*, 37 (1988) 1—2, s. 6—9.
 13. Kos, A.: Ali lastnosti šole vplivajo na vedenje in psihosocialni razvoj otrok? *Vzgoja in izobraževanje*, 20 (1989) 1, s. 30—33.
 14. Kos-Mikuš, A.: Vključevanje mentalno-higien-skih načel v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, Ljubljana 22 (1971) 5—6, s. 260—263.
 15. Kozak, M.: Osnovna šola kot vzgojna ustanova pri obravnavanju deviantnosti, v: *Gradivo seminarja o obravnavanju odklonskih pojavov otrok in mladostnikov v zvezi s šolo*. Ljubljana, Inštitut za kriminologijo 1985, s. 72—77.
 16. Pečar, J.: Nadzorstveni pomen šolanja. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo* 41 (1990) 3, s. 206—217.
 17. Pečar, J.: Šola in prestopništvo. *Zbornik znanstvenih razprav*, Ljubljana 46 (1986), s. 77—93.
 18. Pečar, J.: Šola kot mehanizem družbenega nadzorstva. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, Ljubljana 36 (1985) 4, s. 318—329.
 19. Power, M. J. in drugi: Neighbourhood, school and juveniles before the court. *British Journal of Criminology*, 12, s. 11—132.
 20. Rutter, M. in drugi: *Fifteen Thousand Hours*. Somerset. Open Books 1979.
 21. Salecl, R.: Družbeno nadzorovanje šole in discipliniranje. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, Ljubljana 37 (1986) 4, s. 307—312.
 22. Salecl, R.: Permisivna šola kot oblika nadzoro-vanja. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo* 37 (1986) 3, s. 242—246.
 23. Stritih, B.: Soodvisnost psihičnih in psihodina-mičnih procesov v kolektivu. V: *Gradiva semi-narja o obravnavanju odklonskih pojavov otrok in mladostnikov v zvezi s šolo*. Ljubljana, Inštitut za kriminologijo 1985, s. 33—40.
 24. Škoflek, I.: *Motnje vedenja šolskih otrok*. Ljubljana, Pedagoški inštitut v Ljubljani, 1983.
 25. Vzgojna naloga. *Iskanja* 7 (1990) 9, s. 126—146.
 26. Žorga, S.: Ugotovitve raziskav o kontinuiteti psihosocialne neprilagojenosti kot izhodišče za razmišljanja o preprečevalnem delovanju. V: Dekleva, B. (ur): *Oblike preventivnega dela*. Ljubljana, Društvo psihologov Slovenije, v tisku.

UDC 371.2-057.87+316.624

School and Deviant Behaviour of Pupils: Attitudes of School Counselling Workers

Bojan Dekleva, Ph. D., Senior Research Fellow, Institute of Criminology, Ljubljana, Yugoslavia

The theoretical part of the paper summarizes the findings of research studies on attitudes of the school towards deviant behaviour and devotes special attention to the role of the school in the etiology of deviance. The empirical part presents the results of an inquiry into deviant acts in school

which was conducted among school counselling workers in Slovene elementary schools. In their answers, they assessed the extent of these phenomena, the way in which school responds to them and what is the role of the school counselling services in dealing with deviant phenomena.