

UNIVERZA V LJUBLJANI

PEDAGOŠKA FAKULTETA

Študijski program: Socialna pedagogika

PRIPADNOST IN PREVENTIVA
V SOCIALNO PEDAGOŠKEM DELU

DIPLOMSKO DELO

Mentor: dr. Mitja Krajncan

Kandidatka: Tadeja Češka

LJUBLJANA, junij 2011

POVZETEK

Za usklajeno delovanje vsakega posameznika, je potrebno, da zadosti lastnim potrebam. Ko so potrebe zadovoljene, se počuti dobro in ve, da ima življenje pod nadzorom in da ga lahko aktivno upravlja. Takrat je lahko uspešen in se uveljavi v različnih skupinah in družbenih sistemih. Nekatere potrebe posameznik ne more zadostiti sam. Potrebuje druge, da preko njih zadovolji potrebam po varnosti, ljubezni, sprejetosti, pripadnosti, potrditvi.

Vključevanja v skupine, prilagajanja, upoštevanja drugih ter odnosov se mora posameznik naučiti. Prve izkušnje in vzorce delovanja dobiva v primarni družini. Z učenjem socialnih spretnosti nadaljuje v šoli in v drugih skupinah. Skozi neustrezno vedenje pokaže, da mu okolje in pomembni drugi niso omogočili ustreznih pogojev, da bi se naučil ustreznega sobivanja. Starši, vzgojitelji, učitelji in socialni pedagogi so pobudniki za delo na odnosu, na pripadnosti. Pedagogi lahko preventivno delujejo ob rednem izvajanju šolskega programa skozi lasten vzgled in odnos ter učijo mlade pripadnosti.

V svoji raziskavi želim prikazati, da je za mladega človeka pomembna pripadnost v družini, saj vpliva na njegov razvoj in pomembno vpliva na to, kakšna bo njegova pripadnost v šoli, v vrstniških skupinah. Raziskala sem, kateri dejavniki vplivajo na razvoj pripadnosti in kako se kažejo pri posamezniku v posameznih skupinah. Oba intervjuja sta potrdila dejstvo, da na pripadnost pomembno vpliva odnos pomembnih drugih in da so te osebe pomembno vplivale na njihov osebnostni razvoj in samopodobo. Le ob ugodnem odnosu je posameznik pripravljen poslušati, sprejemati, sodelovati in se odločiti za spremembo.

Nalogo zaključujem s primerom preventivnega delovanja skozi interesno dejavnost, saj je preventivno lažje delovati ob zanimivi zunaj šolski dejavnosti. Tam se uči pripadnosti, aktivne vloge, ustreznih odnosov in se poveže s skupnostjo. To so nove izkušnje, ki posamezniku omogočajo lažje zadovoljevanje potreb po pripadnosti v drugih skupinah in s tem bolj zadovoljno življenje.

Ključne besede: pripadnost, interakcija, odnos, skupina, družina, šola, pomembni drugi, interesna dejavnost, preventiva, socialni pedagog.

ABSTRACT

Each individual must satisfy his/her own needs in order to be able to function well. When the needs are satisfied, a person feels well and knows that life is under his/her control. For this reason he/she has the possibility to be successful and to establish him/herself in different groups and social systems. Some needs cannot be satisfied by the individuals themselves. One needs other people in order to satisfy the need to be safe and accepted, to belong and to be approved.

In a group, each individual has to learn how to adapt, take others into consideration and manage relations. First experiences are gained in the family. Acquiring social skills is proceeding at school and in other groups. An individual, to whom the society and the important others in his/her life did not enable suitable conditions in which they would have learned the appropriate cohabitation, behaves inappropriately.

In my research I want to confirm the thesis that belonging to the family is very important for a young person due to its influence on this young person's development and at the same time it influences positively on how the individual will be included and accepted at school and in other groups of children of the same age. Both interviews have confirmed the facts that firstly, the relation with the important others influences a great deal to belonging and secondly, the important others influence a lot on the child's personal development and self-esteem. Having a positive attitude towards an individual, he/she is prepared to listen, to accept, to cooperate and to decide for a change.

I am finishing the paper with the case of a preventive extracurricular activity since preventive work is much easier in that way. One learns how to be a part of the group, how to be active in a group, how to maintain relations with the others and one also connects with the community. Like this, an individual gains new experiences, which help with the satisfaction of the need for belonging and therefore to a happier life.

Key words: belonging, interaction, relations, group, family, school, the important others, extracurricular activity, prevention, social pedagogue.

Kazalo

1 UVOD	1
2 TEORETIČEN DEL	2
2.1 Pripadnost.....	2
2.1.1 Osnovne človekove potrebe.....	2
2.1.2 Pripadnost, varnost, sprejetost	3
2.2 Skupina.....	4
2.2.1 Pomen skupine za pripadnost	4
2.2.2 Razvoj posameznika, samopodoba	5
2.2.3 Medsebojni odnosi.....	8
2.2.4 Intenziteta občutka pripadnosti.....	9
2.2.5 Vloga v skupini in odgovornost.....	10
2.2.6 Vodilna vloga, avtoriteta	11
2.2.7 Pomembni drugi	11
2.3 Pripadnost osnovnim socialnim skupinam	12
2.3.1 Družina	12
2.3.2 Šola	20
2.4 Socialnopedagoško in preventivno delovanje	30
2.4.1 Preventiva	30
2.4.2 Odnos kot temelj preventive	31
2.4.3 Možnosti in cilji preventivnega delovanja	34
2.4.4 Polje preventivnega delovanja	35
3 EMPIRIČEN DEL – KVALITATIVNO RAZISKOVANJE	39
3.1 Raziskovalni problem.....	39
3.1.1 Opredelitev problema	39
3.1.2 Namen.....	39
3.1.3 Raziskovalna vprašanja	40
3.2 Metodologija	42
3.2.1 Raziskovalna metoda	42
3.2.2 Vzorec.....	42
3.2.3 Raziskovalni instrument	43
3.2.4 Potek zbiranja podatkov	43
3.2.5 Postopek obdelave	43
3.3 Interpretacija z utemeljeno teorijo.....	45
3.3.1 Intervju z Markom	45
3.3.2 Intervju z Rokom	52
3.4 ZAKLJUČEK KVALITATIVNEGA DELA	61
4 PRIMER PREVENTIVNEGA DELOVANJA	68
4.1 Namen	68
4.2 Planinska interesna dejavnost.....	68
4.1.1 Organiziranost dejavnosti	69
4.1.2 Planinska skupina	70
4.1.3 Osnovne smernice za starostno prilagojen program	70
4.1.4 Planinski izleti, tabori in Mladinski odsek planinskega društva	73
4.2 Širjenje planinske dejavnosti	74
4.3 Spoznanja in problemi.....	74
5 SKLEP.....	76
6 LITERATURA.....	78
7 PRILOGE	80

1 UVOD

Zdi se, da otroci vedno pogosteje delujejo kot pasivni poslušalci in ne sprejemajo odgovornosti. Občutek imamo, da vzgojne metode ne delujejo in da se vse prepogosto avtoriteta ruši z neustreznim vedenjem.

Večkrat brez premisleka iščemo izgovore v tempu sodobne družbe, v prezaposlenih starših, naravnanih predvsem na uspeh, v pomanjkanju časa za vsakodnevna opravila, bližino in pristen odnos. Spet drugič krivimo medije, poplavo informacij in sodobno tehnologijo ter z njo virtualni svet z vsem svojim ugodjem ter težnjo po individualizmu.

Danes se skuša naravno in neizogibno potrebo po skupnosti zamenjati z neko vrsto površne filozofije, ki verjame bolj v primat individuuma kot v skupnost, užitka kot dolžnosti, ki jo skrbi bolj lastna varnost kot varnost drugega, ko je pomembneje imeti se dobro sam s seboj, kot pa dobro se imeti skupaj (De Beni, 2011).

Otrok je postal projekt družine. Vanj je treba vlagati, začeti že zelo zgodaj, saj bo le tako v življenju uspešen, pridobil si bo dober poklic. Od otroka se pričakuje, da že v vrtcu sodeluje na različnih tečajih, kjer si pridobiva znanja in sposobnosti. Starši postajajo organizatorji otrokovega življenja in imajo vse manj časa za poglobljen pogovor z njim, za načrtovanje družinskega življenja, kjer bi imel svojo vlogo tudi otrok.

V šoli je najbolj pomembno, kako bo otrok učno uspešen. Učni načrti so obširni, ob pomanjkanju časa učitelji pogosto »pozabljajo« na utrjevanje temeljnih znanj, ni časa za vzgojo ter za izgrajevanje ustreznih odnosov, medsebojne komunikacije, podajanje povratnih informacij, sprejemanje ... In s tem so zanemarjene otrokove osnovne potrebe po pripadnosti.

Potrebna je sprememba in drugačen pogled na otroka. Potreben je večji poudarek na preventivnem delovanju – učiti otroka dejstva, da je posameznik s potrebami in da določene potrebe zadovoljuje skozi skupino, družbo. Naučiti jih moramo temeljnih osnov medsebojnega delovanja, jim pokazati skozi lastno vedenje nove strategije za uspešno sobivanje. Ne moremo jih spremeniti, lahko pa ustvarimo ugodne pogoje, da se bodo ob novih doživetih odločili za spremembo.

2 TEORETIČEN DEL

2.1 *Pripadnost*

2.1.1 Osnovne človekove potrebe

Varga (2003) navaja, da organizem po humanistični teoriji iz okolja izbira spontano tisto, kar potrebuje za svojo rast (na fiziološkem in psihičnem nivoju), sicer nastajajo motnje. Konflikti so torej posledica nezadovoljenih potreb, ker narava sama po sebi ni konfliktna.

W. Kempler (v Čačinovič Vogrinčič, 1998) deli človeške potrebe na dve temeljni:

- potreba po avtonomiji, neodvisnosti, edinstvenosti, samosvojesti, ki je povezana s potrebo po skrbi zase;
- potreba pa povezanosti, odvisnosti in ljubezni.

In obrazloži (prav tam), da človek vse življenje išče ravnotežje med skrbjo zase in med skrbjo za druge, da bi bil sprejet, vključen, pomemben, spoštovan.

Za Bouwkampa je prva osnovna človekova potreba po avtonomiji oziroma skrbi zase. Ta zajema zadovoljitev lastnih potreb (samozapolnitev), zagovarjanje lastnih interesov (samozaščita), osebni razvoj v skladu z lastnimi potenciali in željami (samopoznavanje in samouveljavitev), težnjo po neodvisnosti, svobodo v odgovornosti zase ter zadovoljstvo s seboj in svojo aktivnostjo, integriteto (Poljšak-Škraban, 2008).

Če so fiziološke potrebe in potrebe po varnosti precej dobro zadovoljene, se oblikuje nova vrsta potreb. Posameznik sedaj bolj kot kadarkoli prej čuti odsotnost prijatelja, ljubljene osebe ali otrok. Hrepeni po ljubeznivih odnosih z ljudmi na splošno, po svojem mestu oz. položaju v skupini ali družini (Varga, 2003).

Zadel (2010) je na svojem predavanju poudaril, da teorija o hierarhiji potreb ne drži več. Če hočemo živeti srečno in zadovoljno, moramo imeti skladno zadovoljene vse skupine potreb. Potrebe deli na:

- potrebe po preživetju (hrana, gibanje, spanje);

- potrebe po pripadnosti (ljubezen, varnost, toplina, sočutje), potrebe po moči (pozitivna samopodoba, občutek lastne vrednosti, znanje, uveljavljanje, da nas cenijo, spoštujejo);
- potreba po svobodi (naredi nekaj po svoje, sam izbrati način) in potrebe po zabavi, ki omogočajo kakovostno učenje (te nekaj veseli, da nekaj rad počneš, da pri nečem uživaš).

Če se počutimo dobro, pravi Zadel (prav tam), vemo, da so naše potrebe zadovoljene in takrat vemo, da je naše življenje pod nadzorom in da ga aktivno upravljamo.

Nastran Uletova (1997) zatrjuje, da potreba po druženju sodi med osnovne potrebe, kjer posameznik trajno vstopa v medsebojne odnose, jih oblikuje, preoblikuje in prekinja. Dokaz za to poišče v posledicah posameznikove izoliranosti ali osamljenosti (dvom vase, depresije, izguba samospoštovanja ...). Poudari, da je ta potreba pri različnih osebah bolj ali manj izrazita, a nihče ni brez nje.

2.1.2 Pripadnost, varnost, sprejetost

Preko občutij posameznik dojame pomen vrednot in vrednostnega odnosa do sebe in do drugih (Kobal, 2000).

Fenomen, ki ga Mucchielli razlaga (v Kobal, 2000) preko izraza »občutje pripadnosti«, je mogoče prepoznati na dveh nivojih, na individualnem in na skupinskem. Razlage občutja pripadnosti in zaupanja na individualnem nivoju se v literaturi skrivajo kot oznake: mene, identifikacija, občutje čustvene zavzetosti itd., ugotovitve o občutenju pripadnosti in zaupanja na skupinskem nivoju pa za oznakami, kot sta na primer občutje vzajemnosti in prilagoditev.

Občutji pripadnosti in zaupanja sta občutji, ki ju posameznik razvija preko nenehnih socialnih interakcij z drugimi, v katerih se prepozna kot podobnega in pripadlega drugim (Lipiansky v Kobal, 2000).

Vsak človek je nekdo. Nekdo, ki nekam spada, nekdo, ki nekomu pripada (Bajzek, 1997).

Potrebe po varnosti, pripadnosti, ljubezni in spoštovanju lahko zadovoljujejo le drugi ljudje, to se pravi, da se te potrebe zadovoljujejo zunaj posameznika. To pomeni znatno odvisnost od

okolja in zato ne moremo trditi, da posameznik s takšno pozicijo vlada samemu sebi oz. svoji usodi. Človek mora upoštevati pravila, zakone in zahteve oskrbovanih virov. Do določene mere mora biti človek dovzeten za odobravanje, simpatijo in naklonjenost drugih ljudi. Sam mora biti precej fleksibilen, da se lahko vključi v zunanjo danost (Varga po Maslowu, 2003).

Ščuka (2007) poimenuje pripadnost kot razgiban odnos, ki omogoča, pogojuje dogajanje in ne kot zvezo, ki pogojuje lastnino.

2.2 Skupina

2.2.1 Pomen skupine za pripadnost

Nastran Uletova (1994) govori o skupini kot življenjskem okolju, ki zelo vpliva na vsakogar in mu nalaga specifične oblike socialnih interakcij. Pravi, da ljudje praviloma ne vstopamo in gradimo skupin le zaradi zunanje prisile, temveč zaradi lastnih potreb. Navede tri nivoje zadovoljevanja potreb skozi skupino:

- primarne skupine, kjer zadovoljujemo svoje osnovne potrebe, npr. potrebo po varnosti, zaupnosti, po druženju, pripadnosti, ljubezni, intimnosti, pa tudi osnovne eksistenčne potrebe. Za te skupine so značilni medsebojni odnosi z močno emocionalno in afektivno dimenzijo;
- v sekundarnih skupinah uresničujemo različne kulturno specifične potrebe in interese, načrte, delovne naloge pa tudi porabo dobrin, potrebo po zabavi;
- ustvarjamo male socialne mikrosvetove, kjer dobijo naše potrebe in želje, naša dejanja in obnašanja svoj smisel. Takšne skupine so naše izvirne skupine, skupine vrstnikov, sodelavcev ipd.

Rot (1983) uvršča v primarne skupine družino in prijateljske skupine. Pravi, da je za vse značilno, da jih povezuje aktivnost, vzajemno prijateljstvo, edinstven način življenja in ista ideologija. Navaja (prav tam) razloge, zaradi katerih so ljudje lahko člani skupin:

- so vključeni zaradi družbenih zakonov (npr. šolske skupine);
- zadovoljujejo svoje potrebe preko skupine;
- se odločijo za članstvo zaradi privlačnosti članov skupine ali zaradi privlačnosti aktivnosti skupine (sestajanja, srečanja, skupinski rituali, sama aktivnost);

- se odločijo za članstvo zaradi privlačnosti ciljev, ki jih ima skupina (skupni projekti)
- ali zaradi samega članstva v skupini.

Včasih je cilj že sama vključitev, interakcija v skupini. V tem primeru rezultat uspešnosti ni pomemben, temveč so v ospredju odnosi med člani. Takšne tipične skupine so prijateljske in partnerske, v katerih gre predvsem za doseganje socialne podpore ali socialne identitete (Vec, 2008).

Rot (1983) trdi, da pripadnost določeni skupini vpliva na obnašanje in tudi na to, kako posameznik doživlja člane skupine – v skupini, ki jo jemlje kot lastno, je do članov prijateljsko naravnani. Do takih skupin pripadnik čuti navezanost. Člane doživlja kot osebe, ki so mu sorodne in s katerimi ima skupne interese. Posameznik takšne skupine doživlja kot bližnje, katerim se čuti privržen in katere so na nek način del posameznika. Rot (prav tam) nadaljuje, da skupni niso le cilji in interesi, ampak tudi odnosi, prepričanja in vrednote. Pravi, da celo, ko so posamezniki slučajno ali prisilno vključeni v skupino, se sčasoma identificirajo s cilji skupine.

Zadovoljevanje potreb posameznika po pripadnosti, smislu, soočenju in kontroli nezadovoljstva ga vedno sili k iskanju načina, kako naj ohrani enkratnost in vendar ostane integriran v skupino (Čačinovič Vogrinčič, 1998).

Skupine, s katerimi se identificiramo in jih jemljemo za svoje, imajo pomembno vlogo pri doživljanju lastne identitete. Do skupine, ki je ne sprejmemo za svojo, se distanciramo (Rot, 1983).

Vsak član skupine je v medsebojni interakciji in v njej najde sredstvo in izvor za zadovoljitev osnovnih socialnopsiholoških potreb. Torej lahko skupina posamezniku pomeni bodisi sredstvo za doseganje cilja ali pa cilj sam po sebi (Vec, 2008).

2.2.2 Razvoj posameznika, samopodoba

Skupine so socialne mreže, v katerih se udeležujemo kot socialna bitja, se v njih učimo biti otrok, mladostnik, sorojenec, vrstnik, partner, starš, prijatelj, sodelavec. So socialna okolja, v

katera stopamo vse življenje. Od družine do vrstniških skupin pred časom šolanja in v času šolanja, neformalnih vrstniških skupin v obdobju identitetnega zorenja, delovnih skupin in oblikovanja sekundarne – nove družine, v kateri prevzamemo vlogo partnerja, starša ... Pripadnost skupini ne izgubi pomena niti v starosti, saj pomaga ohraniti socialno pripadnost. Skupine so sprožilo socialnega življenja in za razvoj eksistenčnega pomena (Kobolt, 2009).

Skupina je temelj socialnega in komunikacijskega okvirja, v katerem posameznik zraste kot socialno bitje ter razvije strategije socialnega vedenja (Kobolt, 2009).

Bensen (v Kobolt, 2009) strne ključne funkcije skupin, kot so:

- skupinsko izkustvo kot temeljno človekovo izkustvo;
- posamezniku omogočajo doživetje predvidljivosti in stabilnosti;
- naravni sistemi, ki nam omogočajo zadovoljiti ključne potrebe;
- skupinsko izkustvo je večdimenzionalno in širi razvojne horizonte;
- skupina človeku omogoča preverjanje samega sebe in vsakokratne življenjske stvarnosti.

Vec (2008) pravi, da stabilno strukturirane skupine prinašajo posameznikom, ki so vanje vključeni, občutek večje varnosti in smernice za lastno ravnanje v fizičnem okolju.

Struktura skupine označuje odnose in povezanost med posamezniki v skupini, razvrstitev in organiziranost. Njena najpomembnejša lastnost je trajnost ali vsaj relativna trajnost (Vec, 2008).

Članstvo v skupini nam daje možnost, da pokažemo in potrdimo lastno vrednost. Radi smo člani tistih skupin, pri katerih naše sposobnosti pridejo do izraza in lahko zadovoljimo potrebo po uveljavitvi (Rot, 1983).

Že leta 1897 je Durkheim (v Vec, 2008) objavil, da lahko tisti posamezniki, ki niso člani prijateljskih, družinskih ali religioznih skupin, izgubijo občutek identitete.

Koboltova (2009) pravi, da je skupina prostor, ki posamezniku omogoča intenzivno socialno učenje.

Žorž (2002) obrazloži, da je človek socialno bitje, kar pomeni, da se izpolnjuje, uresničuje v druženju z drugimi ljudmi v skupini. Zdravega, učinkovitega sodelovanja z drugimi ljudmi pa se mora naučiti. Ob odločanju se nauči upoštevati svoje potrebe in želje pa tudi potrebe in želje okolja ter na vse vplivati ter se pustiti vplivati.

Prav razmejevanje med seboj in okoljem nam daje možnost samozavedanja in prevzemanja odgovornosti za dejavnosti, ki jih počnemo. Edino tedaj smo sposobni uvideti, kdaj smo v neko dogajanje vpleteni in kdaj ne oz. kdaj je neka stvar naš problem in kdaj problem drugih (Ščuka, 2007).

Freud (v Musek, 1993) je menil, da so povratne informacije o lastni dejavnosti ključnega pomena za razlikovanje sebe od okolja in za oblikovanje zavesti o sebi.

Razvoj zavesti o sebi je možen le v odnosu z drugimi, ki mu »nastavijo zrcalo«, da v njem ugleda sebe (Ščuka, 2007).

Zalokar Divjak (1996) obrazloži, da v naši duševnosti (bolj nezavedno kot zavedno) potekajo primerjave aktualnih informacij o sebi in o našem ravnanju s kriteriji naše samopodobe.

Samopodoba je celota znanj, informacij, predstav, ocen, čustev in vrednotenj o nas samih, je celota, ki je na poseben način organizirana v našem spominu. Podoba, ki jo vzdržujemo o sebi, je pomembna zlasti zato, ker vpliva na naše obnašanje (Zalokar Divjak, 1996).

Ko otrok govori o sebi in se opisuje, govorimo o njegovi samopodobi. Samospoštovanje pa predstavlja pozitivno in negativno vrednotenje teh opisov. Do sedmega leta težko izvemo, kako se otrok vrednoti. Devet do desetleten otrok pa bo že kritičen do svojih lastnosti in bo vrednotenje sebe razlikoval glede na različna področja do svojih sposobnosti, lastnosti ter vedenj (Harter v Zupančič, 1999).

Musek (1993) pravi, da si je potrebno zamišljati oblikovanje samopodobe kot sintezo samozaznavnih informacij in socialno zrcaljenih sporočil in nadaljuje (prav tam), da podoba samega sebe zajema tako privatna, lastna sporočila in zahteve, kakor tudi ponotranjene in zunanje zahteve okolja.

Juriševičeva (1999) po Oysermanovi in Pakerju povzame, da se samopodoba kot socialni konstrukt oblikuje znotraj določenih socialnih skupin, a je za razumevanje samopodobe potrebno upoštevati vsaj tri ravni vplivov socialnega okolja:

- trenutne okoliščine, ki pogojujejo otrokova čustva in razpoloženje, njegove cilje in načrte v dani situaciji;
- socialno okolje, ki opredeljuje te okoliščine (družina, šola, soseska, vrstniška skupina); na podlagi vplivov svojega socialnega okolja si oblikuje položaj v določenih okoliščinah;
- časovno obdobje (zgodovinsko, družbeno, politično), v katerem živimo in ki pogojuje otrokovo socialno okolje.

Težave z lastnim vrednotenjem ter zavedanjem socialnega vrednotenja imajo nepriljubljeni in problematični otroci. Svoje nezaželene lastnosti neradi priznajo ali pa se celo ne zavedajo, da socialno okolje ne sprejema njihovega vedenja (Zupančič, 1999).

2.2.3 Medsebojni odnosi

Zaradi usodnosti naše participacije v skupinah so vloge in odnosi, ki jih v njih oblikujemo, pomembni dejavnik razvoja identitete. To posebej velja za male skupine, ki jih zaznamujejo intenzivni emocionalni odnosi (Kobolt, 2009).

Socialna interakcija je nujen proces za nastanek in ohranjanje medsebojnih in drugih socialnih odnosov. Medsebojni odnosi so posledica trajnejših ponavljajočih se interakcij med dvema ali več osebami, ki temeljijo na sodelovanju, zaupnosti, naklonjenosti itn. (Nastran Ule, 1997).

Nastran Uletova (1997) nadaljuje, da je najpomembnejši proces socialne interakcije komunikacija, to je izmenjava informacij.

Tako mora vsakdo v odnos nekaj investirati, da bi iz njega kaj dobil. V odnosih naj bi torej veljal nekakšen princip ekonomike – to pomeni, da ljudje v odnosih vztrajajo, dokler so »nagrade« ali je »dobrobit« takšnega odnosa zanje dovolj velik; ko ni več, odnos zapustijo (Vec, 2008).

Zaznava medsebojnih odnosov v vsakdanjem življenju je rezultat dejanskih medsebojnih odnosov in idealnih pričakovanj posameznikov o lastnostih drugih posameznikov ali skupine, ki ji pripadajo (Nastran Ule, 1997).

Vec (2008) opisuje skupino kot celovito enoto posameznikov, kateri so v neposredni medsebojni komunikaciji, s pomembnim medsebojnim vplivom in med katerimi so se vzpostavile skupinske norme ter s tem povezana relativno stabilna struktura odnosov, vedenjskih vzorcev, vlog, pričakovanj, komunikacij ipd.

Nastran Uletova (1997) posreduje ugotovitev, da se odnos še dalj časa potem, ko je vzpostavljen, gradi in urejuje ter navede pet faz razvoja:

1. posameznik izbere tiste ljudi, s katerimi bi želel stopiti v interakcijo;
2. pogajanje, kdo kaj daje, pridobi ter proces boljšega medsebojnega spoznavanja;
3. medsebojno sporazumevanje za doseganje ciljev (skupni dogovor);
4. ob vpletenosti v odnos posamezniki prevzamejo zadolžitev za povračilo vložka v odnos (po načelu pravičnosti);
5. sprejemanje norm, ki omogočajo kontrolo vedenja, da ne bi nastajali konflikti, negotovosti (povzročajo jih neposredna uporaba medsebojne moči) in prevzemanje vlog, ki omogočajo delitev dela oziroma specializacijo funkcij.

2.2.4 Intenziteta občutka pripadnosti

Pripadnost je globoko povezana z istovetenjem. Pripadnost je lahko močnejša ali šibkejša, odvisna od mnogih različnih dejavnikov in zgodovinskega časa posameznika (Bajzek, 1997).

Skupine se razlikujejo med seboj po tem, kako močno se čutijo člani skupine povezane s skupino, koliko jo čutijo kot celoto, koliko so solidarni med seboj, kako privlačna se jim zdi skupina in kolikšno odgovornost do nalog skupine čutijo (Nastran Ule, 1997).

Visoka povezanost neke skupine se kaže v prevladovanju pozitivnih emocij med člani, v občutku odgovornosti za njen uspeh, v razvitem občutku pripadnosti skupini, v privlačnosti skupine za člane (in tudi za nečlane), navaja Nastran Uletova (1997). Obrazloži (prav tam), da je občutek pripadnosti skupini eden od subjektivnih kazalcev (občutek »mi«).

Nastran Uletova (1997) našteje najpomembnejše procese, ki združujejo posameznike v skupino:

- skupni interesi in cilji,
- privlačnosti in simpatije med člani,
- emocionalna podpora med člani,
- sodelovanje.

2.2.5 Vloga v skupini in odgovornost

Nastran Uletova (1997) razloži, da so socialne vloge celota formalno določenih ali nedoločenih pravil in pričakovanj o tem, kaj počnejo posamezniki v skupini. Pravi, da gre za strukturo pričakovanj o vedenju posameznikov v skupini, ki jih drug o drugem in o sebi gojijo sami člani skupine. Z vlogami, ki jih ima posameznik v neki socialni situaciji, izraža sebe.

Pri vlogah so običajno tudi pravice in dolžnosti (obveznosti) njihovih nosilcev (Nastran Ule, 1997). Avtorica nadaljuje, da prihaja do konfliktov med posamezniki, če se posameznik ne strinja z definicijo svoje vloge, če jo slabo izvaja, če so vloge v skupini neusklajene, slabo razdeljene, zato takšna skupina ne more biti uspešna in je za posameznika neprivlačna.

Pri določenih aktivnostih se doživljamo kot pobudniki in kreatorji dejavnosti in v tem primeru je dejavnost osrednja sestavina zaznavanja samega sebe kot osebnosti. Pri drugih aktivnostih pa se doživljamo kot pasivni izvrševalci aktivnosti, ki je bila načrtovana od zunaj (Nastran Ule, 1997).

Nastran Uletova (1997) pravi, da je pritisk vlog na posameznika odvisen od čustvene navezanosti na skupino in od tega, koliko je zadovoljevanje njegovih osnovnih potreb odvisno od skupine. Pritisk socialnega sistema se kaže kot pritisk vlog, ki jih ima posameznik v skupini, da jih izvaja čim bolj v skladu s skupinskimi normami in pričakovanji skupine (Nastran Ule, 1997).

2.2.6 Vodilna vloga, avtoriteta

Nosilce katerekoli vrste moči oziroma vplivanja imenujemo avtoriteta (Vec, 2008).

Vec (2008) po več avtorjih povzame, da je socialno močna oseba tista, ki ima sposobnost in zmožnost namerno delovati tako, da doseže spremembe pri drugih, in deli moč na:

- legitimna moč – moč zaradi svojega položaja,
- moč represije – moč represije in kaznovanja,
- strokovna moč – moč znanja in sposobnosti, ki so za druge člane skupine pomembne,
- moč reference – moč, ki jo imajo tisti, do katerih obstaja pozitiven čustven odnos; običajno se izraža s posnemanjem in poistovetenjem (otrok bo naredil tudi kaj neprijetnega, le da ustreže vzgojitelju, ki ga ceni),
- moč nagrajevanja – nagrajevanje, če se posameznik vede po pričakovanjih,
- informacijska moč.

Otrok sprejema premoč človeka, pri katerem je deležen podpore in varnosti, čigar znanje občuduje in čigar odločitve v krizah in konfliktnih situacijah se mu zdijo pravične. Zaupa mu, posnema ga in skuša misliti, delovati in čutiti čim bolj kakor on. To je naravna, brez pritiska nastajajoča avtoriteta, ki izvira iz človeških lastnosti (Mielke, 1997).

2.2.7 Pomembni drugi

Mead (v Kobal, 2000) je trdil, da je izhodišče socialnega oblikovanja posameznika socialni odnos oziroma simbolična interakcija med posameznikom in pomembnim drugim. Skozi to interakcijo med njim in pomembnim drugim se posameznik uči usklajevati zadovoljevanja svojih potreb z zadovoljevanjem potreb drugih, prilagajati svoje delovanje delovanju drugih.

Rosemberg (v Juriševič, 1999) v svoji raziskavi ugotavlja, da za posameznika velja pomembni drugi tisti, ki ima o njem naklonjeno mnenje in je to mnenje tudi zelo verjetno. Na verjetnost tega mnenja vpliva priljubljenost druge osebe s strani posameznika, nivo pričakovane strokovne kompetence druge osebe ter vloga te druge osebe.

Zvonarević (1985) pravi, da se posameznik zaradi povečanja lastne vrednosti ali zaradi podobnih ciljev pogosto nezavedno identificira z vodjo ali vidno osebo v skupini. Ne zaveda

se vplivov članov skupine na njegovo vedenje ter svojega vedenja na druge pripadnike skupine. Če zanj pomembna oseba zapusti skupino, jo bo (bi) verjetno tudi on.

A bolj kot oseba, s katero se posameznik identificira, oziroma vrednot, ki jih prek identifikacije ponotranjenja, je pomemben način, kako poteka identifikacija in na kakšno vrsto odnosa med otrokom in pomembnim drugim se nanaša (Kroflič, 2002).

2.3 Pripadnost osnovnim socialnim skupinam

Nastran Uletova (1997) pravi, da so socialne skupine osnovna oblika socialnih kontekstov, v katerih potekajo socialne interakcije med ljudmi in socialnimi vplivi na posameznike, ter da so nujna vmesna vez posamezniki in družbo.

2.3.1 Družina

2.3.1.1 POMEN DRUŽINE ZA OSEBNOSTNI RAZVOJ

Poljšak-Škrabanova (2002) pravi, da je družina prvi socialni sistem, kjer posameznik prepozna svoje lastne potrebe, se uči z njimi ravnati, jih izraziti in zadovoljiti.

Zgodovina sleherne družinske skupine je zgodovina oblikovanja posameznikovih potreb v specifičnih, za družino značilnih načinih in možnostih zadovoljevanja (Čaćinovič Vogrinčič, 1998) in nadaljuje, da v družini soobstajajo individualne potrebe staršev in otrok, ki že nosijo pečat družinske skupine, s skupnimi potrebami, s potrebami družinske skupine.

Gostečnik (1997) pravi, da gre za ponavljajoče se vzorce odnosov v življenju in za doživetja iz zgodnje mladosti, ki se ponavljajo in izhajajo iz temeljne potrebe po ohranitvi, kontinuiteti, povezanosti, pripadnosti in domačnosti. Tako razvoj človekove notranje psihične strukture temelji na posameznikovih izkušnjah odnosov s pomembnimi drugimi v otroštvu v družinskem sistemu, iz katerega izhaja.

Koboltova (2009) v družinskem modelu obrazloži, da posamezniki v skupinah, v katere stopamo skozi celotno življenje, na neki način ponavljamo vzorce, vloge, komunikacijske značilnosti, s katerimi smo odrasli v primarni družini.

Če otrok želi preseči bolečino spoznanja, da ni neločljivo simbiotično povezan z materjo, temveč posebno, samostojno enoto, ki je glede na zadovoljevanja lastnih potreb močno odvisna od dobre volje skrbnika, lahko to doseže le s pomočjo lastne podreditve, sprejetja od zunaj postavljenega zakona, ki opredeljuje zaželeno obliko medsebojnega vedenja. Šele ta podreditev mu omogoča varnost, ki jo občuti ob spoznanju, da bo deležen skrbnikove naklonjenosti, če se bo držal veljavnih pravil igre (katere spoštujeta tako otrok kot njegov skrbnik) (Kroflič, 2002).

Otrok se torej že v zgodnji dobi razvoja nauči, da se mora prilagajati na starševsko, zlasti materino odzivnost in iskati sozvočje svojih potreb z njenimi (Gostečnik, 1998). Če se tega ne uspe naučiti, si bo sam zgradil svoj svet, v katerem se bo počutil osamljenega, razočaranega, nepotešenega; strah ga bo, čutil se bo ogroženega, vendar bo to znal prikriti z vrsto obrambnih mehanizmov, navaja Gostečnik (prav tam).

Čačinovič Vogrinčič (1998) navaja Bregarjev poskus sinteze posameznikovih potreb in obrazloži, kaj posameznik potrebuje v skupini in kaj mu skupina lahko da. Pravi, da se človek obrača na družino, da bi v njej zadovoljil potrebo po pripadnosti, da bi osmisлил svoje življenje in v njem razbral nezadovoljstvo, neuresničenost (slednje povezuje z interakcionistično dvoumnostjo oziroma z neskladnostjo med osebnimi pričakovanji in pričakovanji drugih, s katerimi se je nujno soočiti).

Družina je osnovna in hkrati edina intimna človeška skupnost, ki omogoča najustreznejšo rast in zorenje otrok, staršem in drugim odraslim članom pa tudi razvoj duhovne dimenzije osebnosti (Ščuka, 2007).

Družina vedno pomeni hkrati vzajemno odvisnost in težnjo k neodvisnosti, solidarnosti in lojalnosti, pomoč in zaščito (Čačinovič Vogrinčič, 1998).

Človekova narava je zaradi načina razvoja dvojna: v njem je težnja po samostojnosti, neodvisnosti in svobodi in hkrati težnja po pripadnosti, čustveni povezanosti in druženju. Prav

v družini naj bi se šolar naučil ravnovesja med tema dvema težnjama, čeprav je v letih otroštva ob starših in drugih odraslih razvijal pretežno pripadnost skupini, družini (Ščuka, 2007).

2.3.1.2 VARNOST V DRUŽINI

Proces oblikovanja otrokove identitete se torej prične z ravnotežjem, ponavljanjem in osebo, na katero se lahko zanese, skratka z ustvarjanjem ritma, ki mu pomeni varnost (Zalokar Divjak, 2002).

Pomanjkanje zanesljivih opornih točk, rahlost ali nezaznavnost meja in prepuščanje pobude otroku lahko v njegovem zgodnjem obdobju vsadi v otroka negotovost in tesnobo. Pomanjkanje osnovnih orientacij prinaša zmedo v njegovo predstavo o svetu. Nepredvidljive in negotove meje pa ga silijo v stalno preizkušanje možnosti, do kod sme in zmore (Tomori, 1994).

Zalokar Divjak (1998) slikovito prikazuje pomen občutka varnosti v družini: »Za dober skok v življenje se moramo odriniti s trdnega mesta.«

Opozarja, da je družina še vedno največje upanje sodobnega človeka in da so v njej najbolj pomembni medsebojni odnosi, ki vključujejo ljubezen, pripadnost, zatočišče in zaupanje. Poudarja, da bi se družina morala ob večerih zbrati in skupaj podoživeti dan, se potolažiti in si pomagati iz majhnih težav, preden nastanejo velike. Ravno s pogovori se medsebojni odnosi poglobijo, postanemo si vedno bližji drug drugemu in zato se lahko tudi počutimo zelo varne.

Socialno »lepilo«, ki povezuje družinske člane, nista več denar in streha nad glavo, ampak medsebojna ljubezen, pripadnost in varnost. Ščuka (2007) nadaljuje, da družina omogoča razvoj doživljajsko izrazitejši. Poudarek je torej na intimnosti družine, ki ne pomeni vedno tudi prijetne domačnosti, ampak možnost za razvoj oblikovanja vrednot, doživljanja, ozaveščenosti dogajanja, ljubezni, medsebojne pripadnosti, zaupanja in učenja delavnih navad. Brez teh temeljev družina izgubi svoj smisel in ostane le družbena skupnost (prav tam).

Deliti, lomiti kruh v družini ni samo golo hranjenje, ampak postane obred pripadnosti. Družina je prostor in čas, ki ju iztrgamo iz vsakdanje zaposlenosti, ki povezujeta člane, da

znajo ceniti nepogrešljivo in ljubečo navzočnost. V taki navzočnosti ni prostora za strah, za dvom in sovrašтво (Bajzek, 1997).

Če otrok nima varnosti v trdnem domu, ne more razviti zaupanja v samega sebe in se veliko slabše uveljavi v skupini. S tem so lahko v naprej programirane težave v odnosih z ljudmi. (Mieleke, 1997).

Otroci potrebujejo ustaljen red, ker jim to pomeni zatočišče in varnost. Ko otrok te elemente navade osvoji preko ustaljenega ritma in navad, se lahko popolnoma preda vsebinam, ki ga v celoti prevzamejo, drugače pa samo bega od ene aktivnosti k drugi in išče svoj »prostor« (Zalokar Divjak, 1998).

Čačinovič Vogrinčič (1998) pravi, da vsi potrebujemo v svoji družini varnost, vendar varnost, ki jo sooblikujemo, varnost, za katero smo soodgovorni.

Varga (2003) v svojem članku navaja potrebo po varnosti in opozarja, da se otroci vedno manj odzovejo na grožnjo ali nevarnost, se zadržijo in ne reagirajo, ker jih je tako uči družba. S tem odrasla oseba pogosto prikriva lastno ogroženost. Kot drugi znak potrebe po varnosti pa navaja otrokovo naklonjenost nemoteni rutini. Navaja, da otroci rabijo svobodo z natančno začrtanimi mejami in jo imajo raje kot svobodo brez omejitve. Potrebujejo svet, ki je organiziran in strukturiran.

2.3.1.3 NALOGE DRUŽINE

Vsaka družina v skladu s svojo strukturo izraža potrebe po varnosti, samovrednotenju, produktivnosti, intimnosti, odnosnosti, povezanosti in pripadnosti, izzivu, potrditvi in duhovnosti (Bradshaw, 1996, v Gostečnik, 2004).

Z interakcijo in komunikacijo se morajo v zgodovini družine ustvariti pogoji za »pozitivno« zadovoljitev teh potreb oziroma pogoji za ustvarjanje ravnotežja, ki družini preprečuje, da bi posameznika »preplavilo« nezadovoljstvo (Čačinovič Vogrinčič, 1998).

Tomorijeva (1994) omenja nekatere pomembne funkcionalne naloge družine:

- svojim članom daje možnost zaupanja vase in v druge;
- pomaga otroku zgraditi ustrezeni varnostni odnos do sebe, do drugih, do sveta;

- družina omogoča pogoje za učenje navezovanja odnosov ter razvija bližino med njimi. Otroka nauči ustreznega razmejevanja med seboj in drugimi, kar je potrebno za razvoj avtonomije, samostojnega razmišljanja in samopotrjevanja;
- skozi vlogo v družini posameznik dobi možnost, da si preko izkušenj v njej dopolnjuje stvarno samopodobo, ki naj bi bila čim bolj skladna z njegovo naravo in značilnostmi okolja, v katerem živi;
- v odnosih z drugimi člani uri svoje sposobnosti za sprejemanje odgovornosti, sprejemanje in dajanje podpore drugim, za prilagajanje svojih potreb in teženj drugih ljudi;
- v družini se nauči izražanja sebe in komunikacije, ki mu je potrebna za razvijanje odnosov;
- pomaga posamezniku, da zna prisluhniti svojim čustvom, jih sprejemati in izražati na sprejemljiv način ter se vživljati v čustva drugih, jih razumeti, upoštevati, spoštovati;
- v družini se posameznik uči pripadnosti večji skupini.

Zupančič in Justin (1991) pravita, da starši ugodno vplivajo na otrokov moralni in socialni razvoj, če ustvarijo v otroku občutek, da ostali člani družine upoštevajo njegove želje in potrebe, mu znajo obrazložiti zahteve, ki mu jih postavljajo, in ustvarijo ozračje medsebojnega zaupanja.

Čačinovič Vogrinčič (1998) pravi, da mora sleherna družina izoblikovati motive in cilje tako, da posameznikom omogoča zadovoljevanje potreb po pripadnosti, smislu ter kontroli nezadovoljstva. Poudarja, da vse interakcije v družini služijo zadovoljevanju treh ciljev – čustvene povezanosti, moči in smisla ter nadaljuje, da so to cilji, ki se jih posameznik ne more odpovedati – družina se mora organizirati tako, da jih lahko zadovolji.

Ščuka (2007) svetuje, da je starševsko ljubezen primerneje izkazovati z vključevanjem otroka v različna domača opravila, ob katerih si bo uril spretnosti, delovne navade, pripadnost in samozavest, ko bo tudi spodbujen in pohvaljen.

2.3.1.4 VRSTE DRUŽIN

Čačinovič Vogrinčič (1998) deli družine na zaprte, poljubne in odprte, v katerih so različno določene možnosti posameznika, da izrazi in zadovolji svoje potrebe.

- V zaprti družini so toga, nespremenljiva pravila izražanja in zadovoljevanja potreb. Posameznik ne more izraziti, razmejiti svojih potreb od potreb drugih in se odpove svojim potrebam ali pa je z družino nepovezan. Člane povezuje močan in trajen občutek pripadnosti. Trajnost, zvestoba in iskrenost so čustveni ideali zaprtega sistema.
- Poljubne družine so anarhične, prilagodljive in fleksibilne do te mere, da onemogočajo soočanje z lastnimi potrebami in ne dajejo jasnosti v izkušnji zadovoljstva. V taki družini je zaželeno izražanje potreb in čustev, zaželeno je ustvarjalnost in inspiracija. Nepredvideni izbruhi imajo prednost pred stalnim predvidenim in predvidljivim.
- V odprti družini je fleksibilna struktura meja, obstoječe vloge so dovolj razvidne, da omogočajo spreminjanje. Povezanost med člani omogoča prepoznavanje in pristajanje na potrebe drugega, pri čemer izkušnja zadovoljstva ni usodna. Člani družine iščejo bližino in varnost, ki sta prilagodljivi.

Čačinovič Vogrinčič (1998) nakazuje nov pogled na delovanje družine, kjer starši lahko povabijo otroka, da deli življenje z njimi in da lahko stopajo po »mehki poti« vzpostavljanja in raziskovanja človeških odnosov in v katerih lojalnost, solidarnost in varnost omogočajo neodvisnost in sposobnost za konflikt.

Značilnosti zdrave družine so: sposobnost prilagajanja, zavezanost družini, jasne, odprte in pogoste komunikacije, spodbujanje edinstvenosti, individualnosti in občutka pripadnosti, udeleževanje prijaznosti in priznanja, duhovna/religiozna orientiranost, povezanost s socialnim okoljem, jasne vloge in zadovoljiva kvaliteta in kvantiteta skupaj preživetega prostega časa (Čačinovič Vogrinčič, 1998).

Juriševič (1999) navaja, da Erikson pripisuje staršem pomembno vlogo pri razvoju otrokove samopodobe. Otrok v spodbudnem družinskem okolju lahko razvija občutje dejavnosti in predvsem starši lahko vplivajo na zaupanje otroka do učiteljev v šoli (prav tam).

2.3.1.5 VZGOJA

Zalokar Divjak (1996) povzame, da je najvišji smoter vzgoje oblikovanje posameznika kot avtonomnega, svobodnega in odgovornega subjekta, ki je podvržen notranjemu zakonu, glasu

vesti. Pravi, da posameznik ponotranji zakon le s podreditvijo, podvrženostjo zunanjemu zakonu, katerega nosilci so pomembni drugi.

Po Kompan Erzarjevi (2003) je vzgoja proces prepletanja kontrole in empatije v odnosu starš – otrok. Funkcija kontrole (impulzov, obvladovanje čustvenih izrazov, vedenja ...) je doseganje zunanje varnosti za otroka.

Gogala (v Kroflič, 2002) pravi, da vzgoja ni dresura/discipliniranje niti preprosto posredovanje kulturnih dobrin, ampak se odvija le takrat, ko otroku oziroma mladostniku omogočimo pristno doživetje.

Če ima v vzgoji prednost okolje – družba, je posameznik v podrejeni vlogi in takrat prevladuje avtoritarna vzgoja. Kadar je pomemben posameznik in ima okolje podrejeno vlogo, ima prednost permisivna vzgoja. Človek se ne more osamiti in živeti brez drugih ljudi, saj je po svoji naravi socialno bitje, zato naj bi vzgoja poiskala sožitje med posameznikom in socialnim okoljem. Nudila naj bi zunanje pogoje, ki bi dajali možnosti za optimalen razvoj posameznika. Vzgoja za odgovornost skuša biti sinteza obeh pristopov, upoštevati želi tako posameznika kot tudi socialno okolje (Gostečnik, Pahole, Ružič, 2000).

AVTORITARNA VZGOJA

Avtoritarni vzgojni stil vključuje dimenziji zahtevnosti in neodzivnosti starša na otrokove potrebe, interese, pravice. Avtoritarni starši od otroka zahtevajo veliko, tudi njegovi starosti neprimerne zahteve. Pogosto otroka zavračajo, z njim malo komunicirajo in so otroku razmeroma malo naklonjeni. Starši, ki se poslužujejo tega vzgojnega stila, pričakujejo, da bo otrok »ubogal na besedo«. Če se otrok ne bo odzval, bodo nad otrokom uveljavili svojo moč, ki se bo izkazala v obliki kaznovanja (Umek, Zupančič, 2004).

V obdobju adolescence lahko pretrda avtoriteta, preveč neobrazloženih omejitev in neobčutljivo odločanje namesto njega in za njega zavira otrokov razvoj sposobnosti, za njegovo lastno pobudo in odločitev in mu zmanjšuje možnosti graditve samospoštovanja (Tomori, 1994).

PERMISIVNA VZGOJA

Vzgoja je v vsakem primeru previdno in obzirno prilagajanje otroka z odpravljanjem šibkih točk v njegovem načinu odzivanja. Odnos do utrjevanja otrokovih preobčutljivih področij pa je odvisen od materinega zaupanja vase in njenega lastnega občutka varnosti. Če pri sebi ni razvila občutka varnosti in se od okolja še vedno čuti ogrožena, bo vedenjski vzorec prenesla (projicirala) v otroka in ga preveč skrbno in predolgo držala »v vati« (Ščuka, 2007).

Permisivni starši so do otrok nezahtevni in odzivni. Otroku so naklonjeni in mu ne postavljajo veliko zahtev ali omejitev. Pustijo, da otrok dela, kar hoče, tudi v škodo drugim, ga skoraj ne nadzorujejo in so popustljivi. Če že kaj zahtevajo, ostane zgolj pri besedah in ne storijo ničesar, da bi otroka pripravili k ubogljivosti (Umek, Zupančič, 2004).

Pomanjkanje zanesljivih opornih točk, rahlost ali nezaznavnost meja in prepuščanje pobude otroku lahko v njegovem zgodnjem obdobju vsadi v otroka negotovost in tesnobo. Pomanjkanje osnovnih orientacij prinaša zmedo v njegovo predstavo o svetu. Nepredvidljive in negotove meje pa ga silijo v stalno preizkušanje možnosti, do kod sme in zmore (Tomori, 1994).

Že J. J. Rousseau je izpostavil dejstvo, da nič ne okuje srce bolj kot svoboda. Navidezno svobodni odnosi med otrokom in staršem namreč onemogoča osamosvojitve od avtoritete, saj je sam niti ne vidi in se je ne zaveda. Avtoriteto otrok z razvojnega vidika nujno potrebuje in se najprej odraža v zadovoljevanju občutka varnosti in pripadnosti. Kasneje pa se kaže v obliki potrebe po osebi, s katero se bo otrok identificiral in preko ponotranjenja njenega lika gradil svojo lastno osebnost (Peček Čuk, Lesar, 2009).

AVTORITATIVNA VZGOJA

Izhodišče avtoritativnega vzgojnega stila je obojestransko spoštovanje in vključuje dimenziji zahtevnosti in odzivnosti starša do otroka. To pomeni, da starši od otroka zahtevajo njegovi starosti primerne zahteve, so dosledni pri postavljenih standardih vedenja ter vztrajajo na njih. Hkrati pa so otroku naklonjeni, upoštevajo njegove potrebe, želje, interese, ga spodbujajo k sodelovanju in spoštujejo tako pravice otroka kot tudi svoje lastne (Umek, Zupančič, 2004).

Zalokar Divjak (1996) opozarja, da se moramo sprijazniti z dejstvom, da si vzgoje ni mogoče zamisliti brez opore v eni od oblik avtoritete.

Pri ljudeh je nujno, da socialna pripadnost postane zavestna in zato subjektivna, vezana na čustva, prepričanja in verovanja, saj prav človeška skupnost poleg zadovoljevanja potreb za preživetje potomcem omogoča tudi posredovanje vedenjskih vzorcev, navaja Ščuka (2007) in poudarja, da je to domena vzgoje doma, v šoli in širšem okolju. Če so bili vedenjski vzorci posredovani premišljeno, vztrajno in z ljubeznijo, jih sprejme za svoje in jih kasneje ne spreminja. Če pa so bili posredovani nejasno, nepovezano, nedosledno ali pod prisilo, jih privzema kot tujke in se jih želi kasneje znebiti (prav tam). Ščuka (2007) povzame, da se ozaveščen mladostnik lahko kadarkoli kasneje odloči za spremembo vzorcev, ki jih zaznava kot neustrezne.

Zvonarević (1985) poudarja, da vpliv družine z leti upada, ker otrok raste in se razvija, tako se vedno bolj vključuje v druge socialne skupine, ki konkurenčno vplivajo na otroka.

2.3.2 Šola

2.3.2.1 ZADOVOLJEVANJE POTREB PO VARNOSTI, PRIPADNOSTI

Reasoner (2010) pravi, da če otrok živi v predvidljivem okolju, se lahko počuti varnega. Pomembno je, da otrok ve, kaj se od njega pričakuje, kje so meje in kaj se zgodi, če jih prestopi. Neprestano spreminjanje pravil mu zamaje občutek varnosti. Da otrok lažje razvije občutek identitete, je pomembno, da dobiva pozitivne povratne informacije iz okolja, da ga obravnavamo s spoštovanjem in da mu pokažemo, da ga cenimo in imamo radi.

Občutek varnosti je mogoče okrepiti, kadar so pravila in postopki jasno opredeljeni in dosledno izvajani; kadar učenci vedo, kako doseči, da so slišani, in kako doseči spremembo; kadar so pravila uveljavljena na pozitivne načine, ki krepijo spoštovanje in odgovornost; kadar imajo učenci občutek, da lahko zaupajo odraslim v sistemu, in kadar se počutijo zavarovane in varne pred osebno prizadetostjo (Reasoner, 2010).

Učenci v varnem, spodbudnem in opornem okolju oblikujejo pozitivna stališča do šole in visoko zaznajo učno samoučinkovitost, kar pozitivno prispeva k njihovi boljši učni uspešnosti (Koutsoulis in Campbell v Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Občutek pripadnosti je mogoče razviti, kadar šolsko in razredno okolje spodbujata enakovredno prepoznavanje in sprejemanje učencev in kadar zagotavljata priložnosti za interakcijo, vzajemno razumevanje in kooperativno učenje s skupinami ali drugimi posamezniki. V takšnih razmerah učenci dobijo občutek sprejetosti in pripadnosti ter postanejo ponosni (Reasoner, 2010).

Potrebovali bi obilo medsebojne interakcije, če bi hoteli spremeniti kvaliteto osebnih odnosov (Nastran Ule, 1997).

Namen pripadnosti je torej oblikovanje dogajanja, ne posedovanje. Tudi ko govorimo o šolarju in njegovih poteh razvoja, ga v nobenem primeru ne obravnavamo posamično kot svet zase, temveč kot pripadnika neke skupnosti, ki je že sama po sebi dogajanje. Dogajanje v polju namreč pogojujejo odnosi, ne morda samo prisotnost likov in ozadja, saj gre za dogajanje in ne obstajanje. Vse živo in neživo vežejo odnosi in medsebojna pripadnost (Ščuka, 2007).

Občutek notranje varnosti bo pridobil šele potem, ko se bo uravnovesil sam s seboj in z okoljem. Pri iskanju tega ravnovesja pa potrebuje nasvet in usmeritev odraslih, saj nima lastnih izkušenj (Ščuka, 2007).

Ustrezne vzpodbude otrokovemu razvoju zahtevajo podporo obojim (nasprotujočim) razvojnim potencialom – tako potrebi po varnosti, identifikaciji in podrejanju razvijajočim se oblikam avtoritete pomembnega drugega kot potrebi po gibanju, izgrajevanju individualnosti in osebne identitete (Kroflič, 2002).

2.3.2.2 VZGOJNE NALOGE ŠOLE, UČITELJA

Ščuka (2007) opozarja, naj šola pri šolarju nadaljuje razvoj, ki ga je družina zasnovala. Družina naj bi še naprej razvijala intimne vsebine (brezpogojna ljubezen do otrok, povezanost družinskih članov, religije, navade ...), šola pa naj prevzame razvoj zavesti o sebi, kar naj bi

bila prednostna naloga na vzgojnem področju. Ščuka pravi, da je zasnovano za duhovnost šolar dobil doma, v šolski skupnosti naj jo le utrdi in razširi, ko se preizkusi v urjenju medsebojnih odnosov.

Za Krofliča (2002) je še danes aktualna izjava Gogale, ki pravi, da težav z vzpostavljanjem pedagoške avtoritete in s tem možnosti vzgajanja ne gre pripisati dejstvu, da mladina zavrača vsako družinsko in šolsko avtoriteto, temveč da družina in šola kot temeljna vzgojna dejavnika ne sledita duhu časa in psihološkim značilnostim mladinskega gibanja.

Šola mora biti povezana s skupnostmi, z družinami, v katerih učenci živijo. Šola mora odpirati vrata resničnemu svetu, ne samo svetu znanosti in umski izobrazbi, pač pa svetu globoke medčloveške odnosnosti. Šola ne sme ločiti učenca od sveta, »učiti« mora tudi odgovornosti za druge, za okolje, za svet. Cilj vzgoje mora biti politika, ki učenca vključi v skupnost, v tvorno vlogo, ki prispeva k zorenju in odraslosti, sprejemanju drugega kot drugačnega in sprejemanju lastne odgovornosti zase, za drugega, za svet (Bajzek, 1997).

Kroflič (2002) pravi, da sodobna šola lahko v marsičem pomaga tudi pretežno narcistično orientirani mladini, da bo ob aktivni participaciji na izgradnji skupnih zakonov sobivanja prišla do spoznanja, da »zunanji zakon« ni vedno stvar kaprice odraslih nesposobnežev; nasprotno, pravi simbolni zakon se oblikuje na podlagi konsenza v socialni situaciji in nudi posamezniku bistveno večjo stopnjo varnosti in osebne svobode od imaginarne navezave na hermetično zaprto in emocionalno obremenjujočo simbiotsko soodvisnost.

Šola danes premalo upošteva veliko vzgojno moč, ki se skriva v inplecitnem programu – vzgoja namreč ni zapisana v vzgojnih uradnih programih, a se kaže v vedenju učiteljev, v socialno čustvenem ozračju, ki se ustvarja v razredu, v odnosih med učenci in učitelji (De Beni, 2011).

Reasoner (2010) v svojem programu razvijanja pozitivnega samovrednotenja navaja, da je učiteljev cilj zmanjšati ali preprečiti vsako občutje tesnobe ali napetosti, pri učencih spodbuditi občutek, da sami odločajo o sebi in da jih varuje odgovorni odrasel. Takšno okolje spodbuja občutek varnosti in največjo angažiranost, udeležbo in pripravljenost dati od sebe največ.

Pomembno je, da se šole ukvarjajo s potrebo po pripadnosti, saj veliko učencev nima osebnih vezi in živijo v svetu, v katerem se počutijo izolirane, nepovezane s svojimi starši in vrstniki ter šolo in prihodnostjo. Spremembe v družini so odtujile veliko mladih, k njihovi odtujitvi pa je veliko prispeval tudi neosebni značaj številnih šol. Posledica tega je, da se lahko čutijo odrezane od družbe, nesposobne ustvariti in ohraniti pomembne odnose z drugimi ljudmi in lahko postanejo žrtve izkoriščanja ali zlorab drugih (Reasoner, 2010).

Kranjčan (2008) poudarja, da je pomembno, da si šola dovoli namenoma spodbujati razvoj socialne kompetence otrok. Ponudbe in kooperacija otrok, šole, staršev v šolskem vsakdanu naj bodo oblikovane vzpodbudno, da otrok ne bi doživljal tudi na tej ravni kakršnihkoli neprijetnih občutkov oz. strahu (prav tam).

Zalokar Divjak (1998) našteva Herbatove osnovne vzgojne naloge učitelja, ki jih izvaja v veliki meri skozi lasten vzgled:

- potrebno je ohraniti otroku moči, ki jih ima;
- učenci se morajo naučiti ubogati (se navajajo na omejitve);
- potrebno je od otroka zahtevati, a mu kljub temu pustiti maneverski prostor; ga učiti, da se zna podrediti, ga usmerjati, disciplinirati;
- ga vzgajati v zaupno sporočanje, tudi sporočanja nasproti vzgojitelju;
- ga učiti poslušnosti, resnicoljubnosti in duševne odkritosrčnosti.

Zvonarević (1985) pravi, da mora šola otroka marsičesa naučiti in tudi česa »odučiti«. Otrok ne pride v šolo kot »nepopisan list«, ampak z oblikovanim mišljenjem, razumevanjem in navadami, ki jih je pridobil v družini. Če so ta razumevanja v neskladju z zahtevami šole, mora šola svoje učence tega »odučiti«.

Žagar (2009) pravi, da je šolski razred socialna skupina, učitelj pa je vodja te skupine in ima več z njegovim položajem povezanih vlog. Poleg osnovnih pedagoških vlog (načrtovalec pouka, organizator pogojev dela, ocenjevalec doseženih učnih rezultatov) ima tudi druge vloge, ki so povezane s specifičnimi situacijami. Včasih se pojavi v starševski vlogi in poskuša pri posameznih učencih kompenzirati tisto, za kar so prikrajšani v družini (jim zagotoviti občutek varnosti, jim nuditi čustveno oporo ...).

Vec (2008) pravi, da bi morala večina vzgoje, učenja in komunikacije temeljiti na kombinaciji strokovnosti in skrbi za odnose.

2.3.2.3 POMEMBOST PEDAGOŠKEGA ODNOSA

Pedagoški odnos je najnaravnejša in najpopolnejša pot do discipline. Disciplina s strahom, grožnjami, ki skriva v sebi notranji protest in težnjo po ključnosti, ni način, s katerim bi dosegli zastavljene cilje (Krajncan in Baželj, 2008).

Čustvena opora, spodbude in sprejemanje, ki jih otrok oz. mladostnik doživlja v različnih socialnih okoljih, imajo različno vlogo pri vključevanju v šolsko okolje. Starševske socializacijske prakse so pokazale predvsem z učenčevim doživljanjem šole kot zanimive in pomembne ustanove za zadovoljevanje njegovih potreb. Učiteljevo ustvarjanje odzivnega in spodbudnega vzdušja v razredu je lahko pomemben dejavnik učenčeve neposredne motivacije za učenje in prilagojenega vedenja pri pouku (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Rogers (v Žagar, 2009) navaja naslednje osebne lastnosti učitelja, ki vplivajo na psihosocialno ozračje, v katerem lahko poteka učenje:

- učiteljeva kongruentnost – skladnost, kar pomeni, da je učitelj v odnosih pristen, da pri njem ni neskladja med doživljanjem in izražanjem,
- brezpogojna naklonjenost in zaupanje učencem, kar ustvarja ozračje gotovosti,
- empatično razumevanje in sprejemanje učenca takega, kot je.

Rogers (prav tam) pravi, da so odnosi med učitelji in učenci bistvenega pomena za učenje in razvoj. Zato naj bi učitelji gojili dobre odnose z učenci in jim pomagali zlasti, ko so v stiski.

Za učence je pomembno, da v razredu lahko zadovoljujejo potrebo po čustveni povezanosti ne le s sošolci, ampak tudi z učitelji. V kontekstu ugodnega vzdušja v razredu, medsebojnega zaupanja, učne opore in vzajemne naklonjenosti so se pripravljani v večji meri spoprijemati z učnimi izzivi, vztrajati pri učnem delu in sodelovati z učiteljem pri pridobivanju znanja (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Samo pozitivno okolje ustvarja kulturo spreminjanja. Če je najgloblja izkušnja, ki jo lahko doživi posameznik, izkušnja ljubezni in pozornosti, ni težko razumeti, da lahko vzgojitelji svoje mladostnike naučijo biti oseba tako, da jim dajejo ljubezen in pozornost. Kdor podaja –

daje, mora biti sposoben dajati prav iz srca, dati na voljo drugemu svoje sposobnosti (De Beni, 2011).

2.3.2.4 UČITELJ KOT VZGLED

Oser (v Kroflič, 2002) pozitivnih učinkov aktivnega sodelovanja učiteljev in učencev ne pripisuje le samoaktivnosti učencev, temveč tudi dejstvu, da učenci preprosto ne posnemajo obnašanja modela (učitelja), temveč nanje prej vpliva integralna percepcija njihovega odnosa, obnašanja in oblik argumentacij, ki jih modeli uporabljajo.

Rosemberg (v Jeruševič, 1999) pravi, da je posebnost učitelja določena že s samo vlogo, ki mu institucionalno pripada; najverjetneje bo za učenca »najpomembnejši« učitelj, ki ga ima ta učenec rad, čigar strokovno kompetenco priznava (ceni) oziroma za katerega je konsenz glede le-te tudi pri drugih učencih.

Ljudje se primarno res učimo iz svojih izkušenj, a učimo se tudi na osnovi opazovanja – kar imenujemo modelno oziroma imitacijsko učenje (Kobolt, 2009).

Zalokar Divjak (1998) pravi, da je vzor lahko le urejena oseba z osmišljenim življenjem, takšno življenje pa je možno le s pozicije svobode, ko posameznik prevzame odgovornost za svoj lastni razvoj. Otrok se orientira na osebo, s katero je v odnosu, nadaljuje Zalokar Divjak (prav tam), in se od vzgojitelja uči dela, dolžnosti, reda in naporov za doseganje uspehov, premagovanje neuspehov in spoštovanja do drugega človeka.

Holthoff in Eichsteller (2009) poudarjata dejstvo, da so socialni pedagogi največji vir učenja, so vzor otrokom, in navajata, da je zato potrebna nenehna samorefleksija. Pravita, da so v delo usmerjeni z glavo, srcem in rokami ter da mora biti njihovo delo prožno in dosledno.

Velika moč učiteljev je v vzgledu, ki ga dajejo učencem s tem, da pokažejo radovednost in odprtost duha, pripravljenost na preizkušnjo svojih predpostavk in priznavanje napak. Bolj kot vse pa je pomembno, da prenesejo ljubezen do učenja (Delors, 1996).

Kroflič (2002) poudarja, da je nadvse pomembno doživetje vzgojiteljeve osebe, ki odloča, ali je vzgojitelj gojencu tudi osebno blizu ali ne, ali je med njima kakšna osebna in čustvena vez

in ali je med njegovo in gojenčevo osebo sploh zgrajen osebni most, ki omogoča vzgojno oblikovanje in spreminjanje. Pravi, da osebnostno močni ljudje morda najbolj vzgajajo, kadar sploh nočejo vzgajati, ker so takrat najneposrednejši, najtoplejši in najpristnejši in ker odpade vsa metodična izumetničenost namenskega vzgojnega dejanja.

Raziskave kažejo, da so najslabši vzor, ki ga prejme otrok oz. mladostnik, moralni nauki, ki jih dajejo odrasli, a jih obenem sami v praksi s svojim nedoslednim vedenjem sistematično zanikajo (De Beni, 2011).

2.3.2.5 PRIPADNOST V RAZREDU

Razred predstavlja socialni kontekst, v katerem, podobno kot v družini, učenci zadovoljujejo svoje temeljne potrebe; po povezanosti, izražanju lastne kompetentnosti, avtonomiji (Rayn in Deci v Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Povezanost, ki jo učenci izkusijo v razredu v odnosu s sošolci in učitelji, se kaže na različne načine. V navedenih socialnih interakcijah zadovoljujejo učenci potrebo po socialni opori, čustveni bližini in sprejemanju s strani sošolcev in učiteljev, podporni komunikaciji in pridobivanju povratnih informacij o svojih učnih zmožnostih (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Puklek Levpušček in Zupančič (2009) pravita, da so ugodni socialni odnosi, zlasti v neposrednem učenčevem razrednem okolju, eden od pogojev za kakovostno učenje. Poudarjata pomembnost učiteljevih različnih spretnosti (kompetenc), na podlagi katerih učence usmerja k doseganju ciljev. Med drugimi cilji navajata tudi socialne cilje, preko katerih učenci pridobivajo različne socialne spretnosti, ki jih pridobivajo v interakciji z drugimi, zlasti s sošolci (npr. sporazumevalne spretnosti, spretnosti vedenja in sodelovanja v skupini), in razvijajo prosocialne cilje ter pridobivajo podlago za razvoj vrednot (npr. spretnosti dajanja in sprejemanja pomoči, spoštovanje človekovih pravic, okoljska ozaveščenost).

Ščuka (2007) navaja, da je za pripadnost določeni skupini bistvenega pomena jezik. Pravi, da je jezikovno izražanje pri našem mladostniku še vedno zelo pomanjkljivo, kar je posledica posredovanja množičnih občil in je prisiljen ostati le pasiven opazovalec in poslušalec.

Večkrat bi moral imeti priložnost izražati svoja stališča in doživetja in bolj enakopravno sodelovati v sporazumevanju z drugimi, zlasti odraslimi. Ne pozna načel ustvarjalnega sporazumevanja in premalo ve o asertivnosti. Še najmanj pa ve o jeziku odgovornosti in motnjah v načinu izražanja. Šele urejanje ustvarjalnega sporazumevanja in zlasti ustrezna raba jezika mu bosta omogočala, da bo socialno pripadnost dojel kot temelj za razvoj osebnosti (Ščuka, 2007).

Žagar (2001) navaja socialne značilnosti v naslednjih razvojnih stopnjah:

- Učenci v začetnih razredih osnovne šole so bolj kritični do sprejemanja vrstnikov, večina ima prijateljstvo z osebo istega spola, značilno pa je obojestransko razumevanje, sodelovanje, deljenje. Tekmovanja niso dobrodošla, ker so preveč intenzivna in pripeljejo do nezadovoljstva. Radi imajo organizirane igre v manjših skupinah, vendar posvečajo veliko pozornost pravilom ali pa jih občutek pripadnosti skupini zanese predaleč (pride do konfliktov). Občudujejo učitelja, zato težko sprejmejo kritiko, potrebujejo veliko pohval in spodbud. Naredijo vse, da bi ustregli učitelju. Radi pomagajo in se veselijo odgovornih nalog (zadovoljevanje potrebe po pomoči).
- Na prehodu v puberteto postane skupina vrstnikov zelo vplivna in prevzame vlogo odraslih. Pomembnejše je, da se izkažejo pred sošolci, kot pa da ustrezajo učitelju. Še vedno se družijo v skupinah istega spola. Razvoj medsebojnega razumevanja jim omogoči boljše razumevanje tujih čustev, a potrebujejo učiteljevo spodbudo, naj razmišljajo o vzrokih za vrstnikovo vedenje. Pravila radi sami postavljajo in če jim je to omogočeno, se jih tudi držijo.
- Konec osnovne šole postane skupina glavni vir vedenjskih pravil (oblikujejo lastna pravila pri izvenšolskih situacijah in konstruktivno sodelujejo pri postavljanju v razrednih). Zunanji videz, obnašanje in mnenje prilagajajo skupini vrstnikom.
- Mladostniki veliko razmišljajo, kaj mislijo drugi o njih. Prijateljstva in prepiri postanejo intenzivnejši. V tem obdobju se najpogostejše pojavijo negativne oblike vedenja. Če učenci lahko sodelujejo pri pobudah in odločitvah, pa jih je manj.

Vrstniško sprejemanje in opora pa sta povezana predvsem z učenčevim razvojem socialnih spretnosti, ki mu omogočajo učinkovito socialno prilagajanje v razredu (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Umek in Zupančič (2004) omenjata, da si vsi člani, pripadniki vrstniške skupine v srednjem in poznem otroštvu, prizadevajo, da bi dosegli skupni cilj in se primerjajo oz. tekmujejo z drugimi socialnimi skupinami.

Zupančič in Justin (1991) pozno otroštvo opisujeta kot obdobje, ko otrok spretno ugotavlja, kaj drugi od njega pričakujejo in usklajuje svoje vedenje tem pričakovanjem. Pravita, da je zanj pomembno »biti dober« (spoštovati želje drugih oseb, biti zvest, hvaležen). Razlog za to je v povečani potrebi po pripadnosti neki skupnosti. V tem obdobju, navajata Zupančič in Justin (prav tam), ima otrok interes za skladnost z drugimi in željo po socialnem odobravanju. Svoje potrebe podredi potrebam in interesom skupine. Pravita, da večina otrok dobro pozna pravila in da v tem obdobju težko dosežemo popolno ubogljivost. S represivno prisilo pa proces ponotranjena pravil še upočasnimo.

Po Hautopu (prav tam) navedeta več kriterijev, ki določajo, da gre za vrstniško skupino:

- stalno druženje;
- otroci namenijo članom skupine mnogo več pozornosti kot ostalim, naključnim otrokom;
- člani skupine imajo močno zavest pripadnosti skupini, struktura skupine pa je tista, ki krepi zaupanje, ki ga imajo drug do drugega.

Otrok v skupini vrstnikov prvič dobi priložnost, da ni podrejen nobeni avtoriteti (starši, vzgojitelji) in se nahaja v situaciji, kjer lahko z lastno aktivnostjo ustvari (ali ne ustvari) opredeljen položaj in priložnosti (Zvonarevič, 1985). V skupini vrstnikov se naučijo prepotrebne stvari za kasnejše samostojno socialno funkcioniranje kot posamezniki v družbi, pravi Zvonarevič (prav tam).

2.3.2.6 SODOBNA ŠOLA: POMEMBOST USPEHA, ZAPOSTAVLJANJE OSNOVNIH UČENČEVIIH POTREB

Učenec občuti tako s strani šole kot s strani staršev, da sta najpomembnejša uspeh in dosežek. S tem se spremeni tudi dojemanje deviantnosti. Tako je deviantno tisto, kar ne prispeva dosežkom ali pa dosega drugačne (Krajnčan, 1997).

Zupančičeva (1999) pravi, da uspeh v šoli ni edini cilj in da ob zapostavljanju drugih potreb znižujemo notranjo motivacijo za delo v šoli in učenje. Kot druge potrebe navaja: potreba po sprejemanju, potrditvi, uveljavljanju, odkrivanju, druženju.

Tekmovalnost in možnost primerjave z drugimi vrstniki le preko učnih dosežkov sta zlasti kritični za populacijo vedenjsko motenih otrok. Takšnemu otroku je v naprej onemogočeno uveljavljanje kot ena izmed temeljnih psihosocialnih potreb (Zupančič, 1999).

Krajnčan (1997) povzame Gamaufovo videnje šolarja:

- šola preveč zahteva s podrobnimi in obveznimi vzgojno-izobraževalnimi načrti, ki niso usmerjeni na življenjske probleme učencev;
- poudarja pomen uspeha, tekmovalne odnose in selekcijo;
- zanemarja individualni razvoj učencev s težavami;
- z visokimi zahtevami vnaša selektivnost in razklanost, polna je nepreglednega materiala in pokrita z abstrahirano oddaljenostjo od realnosti učencev;
- čutiti je vpliv nehumane šolske arhitekture z mnogo morečimi dejavniki, ki preprečujejo oblike sodelovanja in socialnega učenja.

Pri otrocih, ki so v šoli neuspešni, ki jih starši ne podpirajo in tudi vrstniki ne marajo, ponavadi opazimo samo zunanje oblike, ki se kažejo v nastopaštvu in napadalnosti, s katerima skušajo pritegniti pozornost. Za tem se skriva nizka samopodoba, premajhno zaupanje vase in občutki nesprejetosti (Zalokar Divjak, 1998).

Delors (1996) opozarja, da naravnost šolskega sistema na uspeh in tekmovalnost posledično povzroča neuspeh in z njim socialno izključenost, ki pogosto spodbudi določene oblike nasilja in osebne odklone, te pa trgajo družbeno tkivo. Po eni strani socialno izključenost povzroča šola, po drugi pa se k njej zateka družba kot h ključni ustanovi ponovnega vključevanja.

Kupffer (v Krajnčan 1997) pravi, da je šola prostor, kjer na podlagi tradicionalno usmerjenih ciljev in vsebin ponovno nastaja družbena neenakost. Če šola ne želi učiti izključnega reproduciranja znanja, si mora prizadevati za širše razumevanje učenja.

2.4 Socialnopedagoško in preventivno delovanje

2.4.1 Preventiva

Strateško implicira prevencija preprečevanje, da bi se težave sploh pojavile. Težave je potrebno rešiti, odnose izboljšati in otrokom ter mladostnikom vzpodbujati razvoj, jih podpirati ... (Krajnčan, 2008).

Bäumer (v Krajnčan, 2008) je preventivo opredelila kot skupno delo zdravljenja ali preprečevanja, ki naj bo usmerjeno k praktičnemu delovanju.

Trušnovec (v Zalokar Divjak, 1996) poudarja, da je potrebno zaradi prevladujoče permisivne vzgoje otroke potisniti v svet pozitivnih možnosti, v svet vrednot. Pravi, da je preventiva motivirati (potisniti) otroke v delo, naravo, glasbo, šport itd. tudi, če nočejo. Ker mlade vlečejo tudi pozitivne stvari, nadaljuje (prav tam), je možno, da se odločijo in jih sprejmejo, kar pa je v veliki meri odvisno od vzgleda. Zgledi so dejanja, zato tudi vplivajo na dejanja, pravi Trušnovec (v Zalokar Divjak, 1996) in pod kritiko postavi besede, ki za otroka pomenijo le vzgib, nagib, ki vabi in straši, a človekova osebnost ostane ob njih nedotaknjena.

Cilj prevencije je preprečiti, da nezaželeno vedenje nastopi, in ponuditi otroku dovolj virov in podpore v pozitivnih oblikah vedenja (Krajnčan, 2008).

Krajnčan po Bauerju (2008) deli prevencijo na:

- primarno: vsi ukrepi, ki skrbijo za izboljševanje družbenih razmer in pogojev;
- sekundarno: posamezniki ali skupine že potrebujejo pomoč in obravnavo nezaželenega razvoja, ki je istočasno usmerjen v nadaljevanje prevencije in zmanjševanje škode;
- terciarno: rehabilitacija.

Böhm in Böttger (v Krajnčan, 1997) menita, da naj socialni pedagog gradi na intenzivnem osebnem stiku. Nedvomno je za to koristno uporabiti zunajšolski delovni čas. Ta naj bo namenjen razbremenjevanju, sprostitvi. Naj bo protiutež pouku. Otroci radi prihajajo na take reči, ne samo zaradi svojega prostega časa, temveč tudi zato, da lahko izpovedo, kaj jih teži.

Krajnčan (2008) pravi, da je izrednega pomena razumevanje otrokove celostne situacije. Z intenzivnejšim odnosom bomo vedeli več o otroku in več varovalnih dejavnikov bomo lahko vzpostavili.

Böhm in Böttger (v Krajnčan, 1997) predlagata delovanje v jedrnih skupinah, v katerih naj sodelujejo tudi matični učitelji. Praviloma naj se udeležujejo srečanj, gredo skupaj na potovanja, izlete. Na ta način oblikujejo nadaljnje odnosne osebe. Sčasoma si skupine pridobijo čvrst prostor, kar med njenimi člani krepi občutek pripadnosti in možnost, da bi delili pozitivno identifikacijo s šolo. Takšna skupina ponuja poleg boljših poznanstev možnost, da učenci bolje spoznajo svoj razred, učitelje, socialnega pedagoga, da so jim dosegljivi medsebojni stiki, da dobijo občutek varnosti, zaupanja, najdejo skupne teme in probleme, jih skupaj rešujejo, pa tudi razgrajujejo napake, pridobivajo socialne veščine, intenzivno sodelujejo s socialnimi pedagogi in učitelji, bolje sodelujejo s starši, čutijo soodgovornost.

Način socialnopedagoškega dela je odvisen od značilnosti skupine, vendar s poudarkom na temeljnih vrednotah in humanističnih načelih, ki poudarjajo pomen vključevanja ljudi v širšo skupnost in si s tem prizadevajo preprečevati nastajanje socialnih problemov (Holthoff & Eichsteller, 2009).

2.4.2 Odnos kot temelj preventive

Odnos, kontakt, pedagoški eros so bistveni mejniki, kako otroka vključiti v učni in vzgojni proces. Brez iskrenega, ljubezenskega odnosa, kot pravi Gogala, to ni mogoče. Izkušnje pravijo, da je to res tako. Prav zato je pomembno, kako otrok doživi svojega pedagoškega vodjo in kako pedagoški vodja najde vire v otroku in v sebi za otroka. Bolj kot so otroci odnosno udeleženi z učiteljico ali učiteljem v šolskem procesu, težje se bodo počutili nesprejeto in nerazumljeno v svojih »težkih« trenutkih, ko je takšna čustvena navezanost lahko bistvenega pomena za njihovo vztrajanje (Gogala v Krajnčan, 2008).

Krajnčan in Baželj (2008) pravita, da socialni pedagog skozi odnos bolje spozna svojega učenca, kar pa je osnova pri njegovem delu. Poudarjata, da k pristnemu in osebnemu odnosu

pripomore tudi odnos do posredovane teme, ki ob doseženem stiku obrodi zelen učinek. Če je pedagog sam navdušen, navdušuje tudi druge (prav tam).

Nesporno je temelj vsakega pedagoškega vplivanja odnos, ki se oblikuje med odraščajočo osebo in strokovnim delavcem (učiteljem, vzgojiteljem, socialnim pedagogom, specialnim pedagogom). Pri delu z otroki/mladostniki so poleg odnosa (kot temeljnega) pomembne tudi različne dejavnosti oziroma aktivnosti, v katere lahko mladega človeka povabimo oziroma jih skupaj z njimi oblikujemo (Kobolt, 2001).

Krajnčan in Baželj (2008) opozarjata, da sposobnosti in kvalitete, ki jih socialni pedagog mora živeti v praksi, ne morejo biti kratkoročne tehnike in jih po Kleinertovi navedeta kot temeljne predpostavke za pedagoški odnos:

- pristnost oz. skladnost – kaže svoj pravi jaz s čustvi, spontanimi reakcijami in priznavanjem svojih napak, česar pa se klienti od njih tudi učijo;
- vživljanje oz. empatija – poskuša kliente razumeti, se vživeti v njihov svet zaznavanja, a potrebuje nenehno delno distanco, da omogoči ustrezne strategije reševanja težav;
- sočutje – otroku posreduje resničen občutek razumevanja, občutek, da ga iskreno skrbi zanj;
- sprejemanje oz. spoštovanje – socialni pedagog se z otrokom sooča objektivno, brez predsodkov, s pozitivne in z negativne plati, torej je ocenjen kot samostojen individuum, ga sprejema takšnega, kakršen je. Pomembno je, da strokovni delavec prepozna strategije, vedenjske vzorce otrokovega težavnega vedenja in išče dobre plati vedenja.

Za gradnjo dobrega pedagoškega odnosa Krajnčan in Baželj (prav tam) navajata še naslednje nujne spretnosti vzgojitelja:

- aktivno poslušanje – otrok ima občutek, da ga nekdo jemlje resno. Pedagog je usmerjen v otroka, se mu odziva z mimiko, gestami, ponovi vsebino poslušanega (preveri razumevanje), zrcali vsebine ali občutja in mu s tem omogoča intenzivnejši dostop do njegovih misli in občutij;
- naravnost na sposobnosti – strokovnjak ni naravnat na problem, ampak na otrokove sposobnosti in mu s tem omogoča, da doživi do sebe drugačno spoštovanje;
- sposobnost preinterpretacije – omogoči, da pedagog vidi stvari tudi v drugačni luči, z drugega zornega kota in pogosto problem izgine.

Krajnčan in Bajželj (2008) pravita, da gre za obojestranski proces dajanja in dobivanja, ker ne dobivajo le učenci, ampak tudi socialni pedagog (dober stik dvigne energijo za delo, kar daje sproščenost v delu in stopnjuje pripravljenost za čim boljšo izživetost in razdajanje).

BLIŽINA IN DISTANCA

Krajnčan in Baželj (2008) pravita, da ima odnos veliko vzgojno moč – premosti distanco, ki odtuja socialnega pedagoga in varovanca; ob domačnosti strokovnjak varovanca potegne v smer svojega dela, ga notranje zaposli in varovanec njegovo delo samostojno želi in hoče opraviti; v nasprotnem primeru bi ga doživljal kot prisilo, kot nekaj mučnega.

Dörr/Müller (v Krajnčan, Baželj, 2008) izpostavita neizogiben izziv socialnega pedagoga, kako naj po eni strani kompetentno izpolni svojo formalno poklicno vlogo, po drugi strani pa dopusti omejene osebne, čustveno vodljive odnose.

König (v Krajnčan, Baželj, 2008) pripisuje bližini varstvo, zaščito, varnost, oporo, toplino in razumevanje kot produktivne učinke ter odvisnost in kontrolo kot težavno stran. Distanci pripisuje (prav tam) sposobnost ločevanja, sposobnost lastnega razvoja, izkušnjo samostojnosti, samoučinkovitost in notranjo kontrolo kot dobro ter pomanjkanje navezanosti, površnost odnosa in izolacijo kot neugodno stran.

Jasna meja je vsakič, ko želita udeleženca kljub polnemu stiku ohraniti vsak svojo neodvisnost. Šele tedaj je vsak posebej dovolj svoboden in samostojen, da lahko izrazi svoje doživljanje in sprejme od sogovornika tisto, kar želi sprejeti. Tak stik pa zahteva medsebojno spoštovanje, naklonjenost in zaupanje. Ko pa gre za učni odnos, je potrebna tudi empatija, tj. sposobnost vživljanja v doživljanje drugega (Ščuka, 2007).

ZAUPANJE

Za vzdrževanje odnosa je bistvena okrepitev odnosa oz. vzpostavitev temeljnega zaupanja v odnosu. To dosegamo s socialnopsihološkimi dogodki, kot je nudenje medsebojne pomoči, izkazovanje solidarnosti, naklonjenosti, medsebojnega spoštovanja (Nastran Ule, 1997).

Skozi odnos socialnega pedagoga lahko posameznik občuti, da nekdo skrbi zanj in da mu lahko zaupa. Na ta način daje ljudem socialne spretnosti, ki jim omogočajo graditi močne pozitivne odnose z drugimi. Zato mora biti pedagoški odnos osebni, kar pa ne pomeni, da je zaseben. V nekem smislu je pedagoški odnos strokoven in osebni istočasno, to pa zahteva od socialnega pedagoga, da nenehno išče pravo razmerje (Holthoff & Eichsteller, 2009).

Socialnopedagoški odnos lahko označimo kot stalen poskus ohranjanja ravnotežja med ciljnim skupinami, situacijami in specifičnimi življenjskimi svetovi ter smiselnimi, racionalnimi storitvami (Krajncan in Baželj, 2008).

2.4.3 Možnosti in cilji preventivnega delovanja

Prizadevati si je treba tudi za vključitev drugih subjektov v šolo (društva, prostovoljci, organizacije, centri ...). Šola potrebuje prostovoljne delavce, večjo prožnost in mora pri posameznikih dajati manjšo težo storilnosti. Socialni pedagog mora prispevati k integraciji oblik pomoči mladim v vsakdanje življenje šole ... (Krajncan, 1997).

Po Reasoneru (2010) učitelj učencem lahko omogoči pozitivne odnose z vrstniki v šoli, okrepi občutek socialne blaginje in ustvari občutek pripadnosti na tri načine:

- ustvarja okolje, v katerem se učenci počutijo sprejete;
- zagotavlja priložnosti za vzpostavljanje medsebojnih odnosov;
- pri učencih vzpodbuja vedenje, s katerim izražajo podporo drug drugemu.

Da bi lahko dosegali pravšnjo stopnjo emancipacije v odločanju, kar pa ne govori zoper popolno integriranost socialnega pedagoga v šoli, moramo poskrbeti, da vzgajanje dobi svoje mesto tudi v šolskem kontekstu, in da ni razumljeno samo kot odziv na šolske probleme. Tukaj mislimo predvsem na vplivanje na šolsko življenje, klimo, obšolske dejavnosti, dejavnosti med odmori ipd. v smislu preprečevanje možnosti, da bi prihajalo do problemov (Krajncan, 1997).

Socialni pedagog mora prispevati k oživljanju zanemarjenih polj v šoli in razširjanju vlog šole. To pomeni oblikovanje šolskih popoldnevov, oživljanje prostega časa, ponudbe za različna opravila in skupinske dejavnosti, pomoč pri domačih nalogah, šolsko socialno delo,

svetovanje, stiki s starši, izvajanje projektov in vključevanje različnih podjetnosti (Krajncan, 2008).

Holthoff in Eichsteller (2009) pravita, da so otroci rojeni učenci; so radovedni, raziskujejo in imajo bogato domišljijo. Socialni pedagogi jih tega ne moremo naučiti, lahko pa ustvarjamo ugodne razmere, da vse to razvijejo. Socialni pedagog razume, kako pomembno je vse to za razvoj in bogatenje otroka, zato so v pedagoški praksi usmerjeni v otroka in v odnos z njim. Socialna pedagogika zagovarja stališča učenja kot vseživljenjski proces, pravita (prav tam), ki poteka tako v vsakodnevnem življenju kot v tradicionalnih izobraževalnih ustanovah. Tako si prizadeva izkoristiti čim več priložnosti za učenje in razvoj, ki jih vsakodnevno življenje ponudi.

Za mlade, ki so kakorkoli prikrajšani v svojem odraščanju ali je njihov razvoj obremenjen z različnimi stresnimi ali neugodnimi življenjskimi možnostmi, je aktivnost ter z njo novo učenje in nove izkušnje še posebej pomemben element, ki vodi k občutenju lastne uspešnosti, večje samovrednosti in izboljššanega socialnega položaja med vrstniki (Kobolt, 2001).

Holthoff in Eichsteller (2009) obrazložita, da je delo socialnega pedagoga usmerjeno v cilj, da se posamezniki naučijo sposobnosti prevzeti odgovornost in odgovornost za lastno učenje, za dobro počutje in srečo, kot tudi za odnos s skupnostjo. Socialni pedagog torej ob opomnomočenju daje podporo pri trudu za neodvisnost kot tudi odvisnost.

2.4.4 Polje preventivnega delovanja

6.3.1 INTERESNA SKUPINA

Udejstvovanje v različnih dejavnostih – kreativnih, športnih in drugih ima velik pomen za odraščajočega človeka. Dejavnosti, kot so slikanje, dramsko ustvarjanje, igra vlog, pravlјice, glasbeno ustvarjanje, gibalno-športne aktivnosti in vrsta drugih namreč razširijo izkustveni in doživljajski svet odraščajočega (Kobolt, 2001).

Kobolt (2001) pravi, da se sprememb pri posamezniku ne da doseči le z odnosom, ampak so pri mlademu človeku potrebne nove izkušnje. Te lahko pridobijo tako iz izkustva drugačnih odnosov kot z novimi in drugačnimi aktivnostmi.

Zalokar Divjak (1998) poudarja, da bi morali doživljajskim področjem nameniti veliko pozornosti, saj je zelo pomembno za razvoj otrokove osebnosti – z doživljajskimi vrednotami lahko doživljamo radost nad lepoto, z doživljanjem bogatimo zavest, razvijamo medčloveške odnose in upanje v prihodnost. Vsaka aktivnost prinaša novo učenje in izkušnje, pomemben element, ki vodi k občutju lastne uspešnosti, večje samovrednosti in boljšega socialnega položaja (prav tam).

Jurišić (1999) pravi, da različne interesne dejavnosti omogočajo mladostnikom bolje spoznati, da je osebni trud povezan z uspešnostjo, ker imajo učenci teh dejavnosti več možnosti za učenje tega prepričanja. Pravi, da imajo učenci, vključeni v interesno dejavnost, notranji izvor kontrole in s tem razvita prepričanja:

- da so uspešni, če imajo voljo in samozaupanje;
- da učitelji od njih zahtevajo stvari, ki se jih lahko naučijo;
- da je uspeh povezan z osebnim trdom;
- da se do njih učitelji obnašajo tako kot do drugih učencev v razredu;
- da je konflikte z vrstniki mogoče urediti na lep način.

Nasprotno, pravi Jurišić (prav tam), imajo učenci, ki niso vključeni v interesno dejavnost, več iracionalnih prepričanj in zunanji izvor kontrole. Prav zato Jurišićeva (1999) poudarja pomembnost vključevanja otrok v interesne dejavnosti, saj ima pri oblikovanju stališč pomembno vlogo vedenje odraslih – mentor ob ustreznem vedenju prispeva k spreminjanju iracionalnih prepričanj.

O pozitivnem vplivu dejavnosti govorita tudi Bajželj in Krajncan (2008), ki pravita, da prek dejavnosti mladi pridobivajo nova znanja in nove izkušnje, krepijo samozaupanje, gradijo identiteto, razvijajo občutek za skupino, občutek pripadnosti, solidarnosti, odgovornosti. Mladi, vključeni v tovrstne dejavnosti, pridobivajo na osebnem področju, na socialnem področju, na motoričnem in na kognitivnem področju (prav tam).

Pri vzpostavljanju lastne identitete je važno, da se o sebi in svojih nalogah ne odločamo na podlagi tega, ker od nas hočejo drugi, niti ne na podlagi tega, kako sami reagiramo na njihova hotenja. Važno je, da izberemo lastno identiteto na osnovi lastnih želja, sposobnosti, talentov

in drugih značilnosti (Zalokar Divjak, 1998). Avtorica opozarja na negativno identiteto mladostnika, ki čuti potrebo po oblikovanju lastne, neodvisne drugačne samopodobe.

Umek in Zupančič (2004) navajata, da je za srednje in pozno otroštvo značilno, da starši bolj vplivajo na izbiro interesnih dejavnosti kot pa vrstniška skupina.

Članstvo v skupini je lahko posledica skupnih (podobnih) ciljev (potreb, želja). Zaradi podobnih ciljev včasih sploh pride do interakcije med njimi, z interakcijo dosegajo cilj oz. interakcija je lahko sredstvo, način za doseganje cilja (Vec, 2008).

Rot (1983) pravi, da se pri daljši pripadnosti skupini ustvarjajo in razvijajo tudi nove potrebe. Za primer navaja težnjo posameznika po ohranitvi delovanja skupine in uresničevanje njenih ciljev kljub trenutnemu nezadovoljstvu (posameznik ne zadovolji pričakovanih potreb).

2.6.3.2 SKUPNOST

Obozova (v Vec, 2008) pravi, če je skupna ljudi, je to skupnost ljudi, povezanih s skupnim ciljem, z dosego katerega so lahko zadovoljene individualne potrebe njenih članov.

De Beni (2011) pravi, da ima skupnost ključno vlogo, saj je kot mreža z medsebojnimi odnosi, ki omogočajo vzgojo in izobraževanje v širšem smislu in ne le v okviru institucij. To je mogoče le, če obstaja odnos, globoko sporazumevanje, vzajemno potrjevanje. Za družbo lahko rečemo, da je toliko bolj človeška, kolikor bolj se njeni člani potrjujejo med seboj kot osebe (prav tam).

Šele z urjenjem ustvarjalnega sporazumevanja bo torej mladostnik spoznal pravo vsebino pripadnosti, zlasti ko gre za pripadnost družini in prijateljem, ki jo veže brezpogojna ljubezen kot najčistejša vrednota, ki jo premore človek. Tudi pripadnost drugim družbenim skupnostim je pomembna, čeprav so povezave plitvejše, pretežno razumske. Ustvarjalno sporazumevanje mladostnika že samo po sebi usmerja k prepoznavanju pojmov samostojnosti in svobode, predvsem pa k razumevanju dobronamernosti, ki omogoča obstoj katerekoli skupnosti. Ob urjenju medsebojne pomoči se uči pravil, tovarštva, nesebičnosti in ekipnega dela. Posebno področje pripadnosti predstavlja odnos do okolja, ki naj ga doživlja tudi na duhovni ravni (Ščuka, 2007).

Človek ni samotni otok in prav zaradi tega je konstruktivnost danes bolj kot kdaj koli prej neposredno sorazmerna z nastankom in razvojem občutka za skupnost. Brez tega družbenega cilja bi se konstruktivnost izgubila v podivjanem individualizmu in boju drugega proti drugemu (De Beni, 2011).

Varga (2003) opozarja na škodljive posledice preseljevanja otrok, splošne pretirane mobilnosti, ki jo narekuje industrializacija. Pravi, da se še vedno podcenjuje pomen sosedstva, lastnega ozemlja, svojega razreda, svoje vrste, družine in pristnih odnosov.

3 EMPIRIČEN DEL – KVALITATIVNO RAZISKOVANJE

3.1 Raziskovalni problem

3.1.1 Opredelitev problema

Če družina ni vzpodbudna in ne uspe omogočiti ustreznih pogojev za nemoten razvoj, so posamezniki pogosto nezadovoljni s seboj, se ne zmorejo ustrezno vključiti v različne skupine, v družbo. Iščejo načine za zadovoljevanje lastnih potreb in svojo vlogo v družbi. Pogosto neskladje kažejo skozi neustrezno vedenje, se uveljavljajo skozi preizkušanje mej ali pa se zaprejo vase in postanejo pasivni.

V literaturi je veliko napisanega, kakšna naj bo družina, kakšen odnos naj imajo starši, učitelji do otroka, mladostnika, da bo postal uspešna in zadovoljna oseba, manj pa o konkretnih aktivnostih kot preventivi.

Kako otrok sprejema skupna pravila in ali se uspe prilagajati? Kakšne vzgoje, odnosa je deležen? Ali se počuti sprejetega? Kako izkušnje iz družine vplivajo na pripadnost in delovanje v drugih skupinah (šola, interesna skupina)? Kdo so pomembni drugi in zakaj so pomembni? Kaj je tisto, kar mu daje dober občutek, da razvija boljšo samopodobo?

Odgovori na vse to bi lahko bili vodilo socialnemu pedagogu pri njegovem preventivnem delovanju, pri pripravi programa in načinu izvajanja.

3.1.2 Namen

Sprva želim raziskati, v kakšni družini dečka odraščata, kakšne vzgoje sta deležna in kako vzpodbudno je njuno družinsko okolje. Zanima me tudi, kakšna je njuna vloga v družini in kako odgovorna se čutita do nalog. Družino dajem v ospredje, ker postavlja osnovo in je temelj za nadalje razvijanje pripadnosti.

Zanima me, kateri dejavniki vplivajo na intenziteto pripadnosti in kaj določenemu otroku več pomeni.

Raziskati želim, kako doživljata pomembne druge in kako to vpliva na njuno občutenje pripadnosti, varnosti, sprejetosti ter na njune aktivnosti in vloge v določeni socialni skupini (družina, šola, interesna skupina).

Nadaljnje me zanima, kako se počutita v šoli in kako doživljata učitelja (ali podobno kot starše). Ugotoviti želim, zakaj jima je všeč planinska interesna dejavnost. Kako dolgo sta vanjo vključena in ali imata kakšne posebne dolžnosti, želje.

Ob prikazu primera preventivnega delovanja pa bi rada prikazala možno preventivno delovanje skozi planinsko interesno dejavnost. Dejavnost se izvaja tudi zunaj institucije, zato menim, da je s socialnopedagoškega vidika preventivno lahko bolj uspešna. Ker dejavnost otroke zanima in ker se po puberteti mnogi k tej dejavnosti vračajo, menim, da je pomembo širjenje te dejavnosti tudi med pedagoške delavce. Skozi zdrav način preživljanja prostega časa, druženjem z vrstniki, spoznavanjem narave in krajevnih značilnosti ima socialni pedagog veliko možnosti za gradnjo ustreznega odnosa ter možnosti socialnopedagoškega delovanja ne le v preventivnem delovanju, pač pa tudi, ko so težave že tu in je potrebno poglobljeno delo. Odnosov in pripadnosti se posameznik ne more učiti le s pedagogom, ampak predvsem v skupini.

3.1.3 Raziskovalna vprašanja

Odgovoriti želim na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kateri dejavniki vplivajo na razvijanje občutka pripadnosti v posameznih sistemih (družina, šola, interesna skupina)?
2. Kako primarna družina vpliva na posameznika in na njegovo pripadnost kasneje v šoli in v interesni skupini?
3. Kateri pomembni drugi so imeli vpliv pri razvoju občutka pripadnosti, varnosti, sprejetosti in zakaj prav oni?
4. V kolikšni meri je mogoče uspešno preventivno delovati na posameznika z ustrezno vsesplošno pedagoško vzgojo in skozi interesno skupino z načeli socialnopedagoškega delovanja (odnos, vzgled, sprejetje, vzgoja z odgovornostjo)?

RAZISKOVALNA VPRAŠANJA IN VPRAŠANJA V POMOČ

Na osnovi raziskovalnih vprašanj sem si pripravila oporna vprašanja. Zastavljala sem jih glede na tok pogovora.

RAZISKOVALNO VPRAŠANJE	OKVIRNA VPRAŠANJA ZA INTERVJU
Kateri dejavniki vplivajo na razvijanje občutka pripadnosti v posameznih sistemih (družina, šola, interesna skupina)?	Vprašanja o vzgoji (situacije). Kakšna je družina, šola, skupina (navade, pravila, predvidljivost)? Kaj ga v skupini privlači, moti (potrebe, želje)? Ali se počuti sprejetega? Kakšni so medsebojni odnosi? Kakšna je njegova vloga v določeni skupini?
Kako primarna družina vpliva na posameznika in na njegovo pripadnost kasneje v šoli in v interesni skupini?	Opiše svojo družino in sebe (delovanje, vzgoja, sprejetje ...). Opiše šolske situacije, situacije v ID, kako vidi sebe (odnosi, sprejetje, uveljavljanje ...).
Kateri pomembni drugi so imeli vpliv pri razvoju občutka pripadnosti, varnosti, sprejetosti in zakaj prav oni?	Kdo ima zanj pomembno vlogo v družini, šoli, zakaj?
V kolikšni meri je mogoče uspešno preventivno delovati na posameznika z ustrezno vsesplošno pedagoško vzgojo in skozi interesno skupino z načeli socialnopedagoškega delovanja (odnos, vzgled, sprejetje, vzgoja z odgovornostjo)?	Kaj je vplivalo pozitivno? Ali je zaradi tega spremenil mišljenje, vedenje?

3.2 Metodologija

3.2.1 Raziskovalna metoda

Osrednji namen je bil raziskati, kako družina, šola, interesna dejavnost vplivata na občutje pripadnosti in s tem uveljavljanje posameznikov v posamezne skupine. Z dobljenimi podatki bom lažje oblikovala program preventivnega dela. Odločila sem se za deskriptivno raziskovalno metodo in preko delno strukturiranega intervjuja ter uporabe kvalitativne analize sem pridobila podatke osebnostne in odnosne narave.

3.2.2 Vzorec

Raziskovalna vprašanja sem zastavila dvema učencema, ki sta ob vstopu v puberteto, stara okoli 10 let. To starostno skupino sem izbrala zato, ker so otroci naj tej starostni stopnji dovzetni za novosti, so izredno vedoželjni in jim vedno več pomeni tudi vrstniško druženje. Starši imajo na otroke te starosti še vpliv, da jih usmerijo v »zdrave aktivnosti«. Če se znotraj te dejavnosti formulirajo vrstniške skupine, lahko skupaj pozitivno aktivno prebrodijo čas adolescence. Ker mnogi učenci zaradi učnega pritiska prenehajo z aktivnim vključevanjem v interesne dejavnosti in postajajo pasivni tudi v prostem času, menim, da je potrebno delovati načrtno in preventivno.

Vzorec sestavljata dva dečka. Oba sta povezana s planinsko dejavnostjo na šoli, kjer poučujem in sem mentorica v planinskih skupin. Izbrala sem zelo uspešnega učenca in dečka s težavami vključevanja v šolsko okolje, oba hodita v 5. razred. Slednji je obiskoval dejavnost, a so ga starši zaradi težav v šoli pred letom kaznovali z izključitvijo. Še vedno ima željo po članstvu v tej interesni dejavnosti.

Ker sta intervjuvanca mladoletna, sem poleg osebne privolitve v intervju pridobila tudi soglasja njunih staršev. Pisno sem jih seznanila z namenom raziskave, jim zagotovila anonimnost in da bom opravljeni intervju uporabila izključno za namen raziskave.

Vzorec ni reprezentativen in zato odgovorov na raziskovalna vprašanja ne morem posploševati. Raziskava je bila študija posameznega primera.

3.2.3 Raziskovalni instrument

Kot raziskovalni instrument za kvantitativni del raziskave sem uporabila ustni, pol strukturirani, poglobljeni intervju. Pogovor je bil usmerjen v razumevanje pogledov, ki jih ima posameznik na življenje, situacije, interese, želje in doživetja. Na ta način sem pridobila potrebne informacije za kasnejšo interpretacijo socialne realnosti. Ker sem želela dobro spoznati življenjsko situacijo obeh intervjuvancev, še posebej pa njuno pripadnost posameznim skupinam, sem domnevala, da bi bila taka vrsta intervjuja najprimernejša.

Na podlagi prebrane literature in potreb raziskave sem vnaprej pripravila okvirna vprašanja. Med pogovorom sem želela, da bi pripovedovala čim bolj samostojno. Večkrat sem uporabila podvprašanja, da sem usmerjala tok pogovora.

3.2.4 Potek zbiranja podatkov

Intervjuja sem izvedla v šoli, v Sončni sobi. Prostor je namenjen za pogovore in je prijetno opremljen. Tekom intervjuja sva bila prisotna le spraševalka in intervjuvanec. Pogovor je potekal v času, ko je bil na šoli pouk in sem se s tem v največji možni meri skušala izogniti motečim dejavnikom iz okolja. Pogovor sem snemala, kar je bilo potrebno zaradi kasnejše obdelave pridobljenega besedila. Povprečno je izvedba intervjuja trajala 20 minut.

Kasneje sem vsak intervju dobesedno prepisala, pri tem pa sem zaradi zagotavljanja anonimnosti spremenila podatke, ki so razkrivali identiteto in kraj bivanja vprašanega.

3.2.5 Postopek obdelave

V obdelavo sem vzela parafraziran prepis intervjujev. Pri procesu kodiranja sem uporabila induktivni pristop (odprto kodiranje, ker kod 2. reda nisem imela vnaprej določenih), saj sem šele tekom branja zapisov intervjuja odkrivala pomembne teme. Iz parafraziranih prepisov obeh intervjujev sem najprej poiskala tiste dele besedila, ki so se navezovali na raziskovalno temo. Te dele sem podčrtala in jim nato določila kode prvega reda. Kode 2. reda sem oblikovala na podlagi kod 1. reda.

Intervjuja sem oblikovala v tabelo s tremi stolpci. V prvem stolpcu sem napisala intervju, v drugem kode 1. reda in v tretjem kode 2. reda. Kode 1. reda sem oblikovala po metodi asociacij in s sopomenkami. Nato sem jih razvrstila v kode 2. reda, ki sem jih pred tem

definirala. Sledila je ureditev kod – med kodami 2. reda, ki so bile najbolj povezane z raziskovalno temo, sem pripisala kode 1. reda. S temi najpomembnejšimi kodami 2. reda sem hkrati dobila ključne elemente, ki se nanašajo na pripadnost. Tako urejenim podatkom je najprej sledila s teorijo povezana interpretacija posameznega intervjuja, nato pa skupna analiza kvalitativnega dela. Ugotovitve kvalitativnega dela raziskave sem povzela v zaključku.

PRIMER KODIRANJA

Dobeseden prepis – 1. intervju	Koda I. reda	Koda II. reda
<p><i>Najprej mi povej kaj o sebi.</i></p> <p>Tko, jest <u>nisem zbirčen za stvari. Rad vsako stvar počnem, kar mi pride pod roke. Za kakšno stvar sem kdaj len, tko, nočem čist takoj naredit, drugač tko v šol mi gre uredi, igram tud tubo, to je to.</u></p> <p><i>Se ti zdi, da si uspešen?</i></p> <p><u>Ja, sem.</u></p> <p><i>Kako to, da si se odločil za planinski krožek?</i></p> <p>Ko sem bil še majhen, <u>smo s starši hodil na Veliko planino, pa tko po kakšnih hribih</u> in pol je tko ratal, <u>kot en izziv</u>, a ne. Pa grem še tko, da <u>vidm, kako je tam, ko ni staršev</u>. Pa je <u>mami rekla, pa pejt, če ti pa ne bo, pa ne boš več hodil. Pol je blo pa zanimiv.</u></p> <p><i>Koliko časa si že ti član?</i></p> <p>Jest sem že član peto leto, od prvega razreda.</p> <p><i>Kako se pa ti počutiš v planinski skupini ali pa na izletu?</i></p> <p>Tko, <u>zanimiv je. A tuki na šoli, k so take skupince, kej rešujemo, al pa se kej pogovarjamo, pa raziskujemo. Na izletih je pa tud zanimiv, ker si zmer z drugim vodnikom, vsakič enga spoznaš, pa tudi poti so zmeraj drugačne, sam, da niso iste.</u></p>	<p>Ni izbirčen, rad počne različne stvari, včasih je len, igra tubo.</p> <p>V šoli je uspešen.</p> <p>Planinstvo mu je izziv, zanimiva dejavnost; zanima ga, kako je brez staršev; s to dejavnostjo se ukvarjajo tudi starši; mama mu daje izbiro za odločanje za članstvo v skupini.</p> <p>Dejavnost ga zanima, vseh mu je delo v skupinah, pogovor, raziskovanje, rad spoznava vodnike, nove poti, vseh mu je raznolikost.</p>	<p>O sebi.</p> <p>O sebi.</p> <p>Interes.</p> <p>Interes.</p> <p>Družina.</p> <p>Demokratična vzgoja.</p> <p>Interes.</p> <p>Se počuti varnega.</p> <p>Močno področje.</p>

3.3 Interpretacija z utemeljeno teorijo

3.3.1 Intervju z Markom

O sebi

Mark je učenec petega razreda in pravi, da je v šoli uspešen. Vključen je v različne interesne dejavnosti: v glasbeni šoli igra tubo in je od prvega razreda član planinske skupine. V prostem času rad kolesari.

Zase pravi, da ni izbirčen. Je zelo aktiven, rad počne različne stvari. *»Rad vsako stvar počnem, kar mi pride pod roke,«* in *»... pa tudi zunaj še kaj postorim.«*

Zalokar Divjak (1998) pravi, da vsaka aktivnost prinaša novo učenje in izkušnje, pomemben element, ki vodi k občutju lastne uspešnosti, večje samovrednosti in boljšega socialnega položaja.

Iz načina pripovedovanja o sebi lahko zaznam njegovo gotovost vase, kar je najbrž posledica potrditev, ki jih je bil deležen v svojem otroštvu. Njegovi odgovori so jasni, odločni. Daje vtis, da je ponosen nase in na svoja dejanja. Iz tega sklepam, da ima razvito pozitivno samopodobo.

Podoba, ki jo vzdržujemo o sebi, pravi Zalokar Divjakova (1996), je pomembna zlasti zato, ker vpliva na naše obnašanje.

»Za kakšno stvar sem kdaj len, tko, nočem čist takoj naredit, drugač tko v šol mi gre u redu ...« Kot devet do desetleten otrok je že kritičen do svojih lastnosti in vrednotenje sebe razlikuje glede na različna področja do svojih sposobnosti, lastnosti ter vedenj, kot navaja Harter v Zupančič (1999).

Pogosto pravi, da se počuti »u redu«. Daje občutek, da je zadovoljen sam s sabo in z dogajanjem okoli sebe.

Če se počutimo dobro, pravi Zadel (2010), vemo, da so naše potrebe zadovoljene in takrat vemo, da je naše življenje pod nadzorom in da ga aktivno upravljamo.

V intervjuju večkrat pove, da je bilo kaj zanimivo: *»Pol je blo pa zanimiv ... pa tudi poti so zmeraj drugačne, sam da niso iste ...«* in *»... tko, zanimiv je. A tuki na šoli, k so take skupince, kej rešujemo, al pa se kej pogovarjamo, pa raziskujemo ...«*

Ali pa mu je bilo kaj kot izziv: »... *pol je tko ratal, kot en izziv, a ne. Pa grem še tko, da vidm kako je tam, ko ni staršev,*» in »*pa dobr je, če nas vreme presenet ...*«

Iz tega je razvidno, da je zelo vedoželjen, pri aktivnostih ni obremenjen z okolico ali notranjo negotovostjo, ampak je usmerjen na vsebino.

Ščuka (2007) pravi, da se otrok počuti varnega in gotovega vase, če mu situacije predstavljajo izziv in ne problem. Po mnenju Ščuke (prav tam) bo občutek notranje varnosti pridobil, ko se bo uravnovesil sam s seboj in z okoljem. Pri Marku pa se zdi, da je že pridobil dovolj nasvetov in usmeritev odraslih in da je ravnovesje že dosegel.

Družina

Mark pri opisovanju družinskega življenja pogosto uporabi besedo »ponavadi«. Družina deluje po ustaljenem redu, kar mu zagotavlja občutek varnosti in sigurnosti.

Zalokar Divjakova (1998) zatrjuje, da otroci potrebujejo ustaljen red, ker jim to pomeni zatočišče in varnost, kar Marku družina prav gotovo nudi. Zalokar Divjakova nadaljuje, da ko otrok te elemente navade osvoji preko ustaljenega ritma in navad, se lahko popolnoma preda vsebinam, ki ga v celoti prevzamejo.

Ima jasno predviden delovni dan: »*Zjutraj vstanem, grem v šolo, pol domov pridem, imam še kakšno dejavnost, pa potem mami po mene pride, potem kosilo pojem, grem ven in se še mal s sosedi igram, pa očitu pomagam, pa potem zvečer še zajce nahranim ...*«

Skupne dejavnosti družine so v naprej predvidene in se ponavljajo po predvidenem vzorcu. »*Ponavadi gremo na Velko planino al pa kam dal ker ponavadi že zvečer vemo, da gremo.*«

Zalokar Divjak (2002) pravi, da se proces oblikovanja otrokove identitete prične z ravnotežjem, ponavljanjem in osebo, na katero se lahko zanese, skratka z ustvarjanjem ritma, ki mu pomeni varnost.

V družini je torej dobro poskrbljeno za razvijanje njegovega občutka varnosti. Dogodki so predvideni, dnevi potekajo predvidljivo, v določenem ritmu, starši delujejo predvidljivo, celo njihov prosti čas poteka po nekem predvidljivem razporedu. Deček se počuti varnega ob zastavljenih jasnih okvirih in se predaja vsebinami, kar izraža skozi izraze: zanimivo, drugačno, izziv, me zanima ... Tudi Varga (2003) kot znak potrebe po varnosti navaja otrokovo naklonjenost nemoteni rutini. Navaja, da otroci rabijo svobodo z natančno

začrtanimi mejami in jo imajo raje kot svobodo brez omejitve. Potrebujejo svet, ki je organiziran in strukturiran.

V dnevni imajo predviden čas za počitek in skupni pogovor: *»Pogovarjamo se največkrat po kosilu, pa še mal te reklame skup pogledamo.«* Po Zalokar Divjak (1998) skupen pogovor preprečuje, da bi iz majhnih težav nastale velike. Ravno s pogovori se medsebojni odnosi poglobijo, pravi (prav tam), in postanemo si vedno bližji drug drugemu in zato se lahko tudi počutimo zelo varne.

Družina je tudi dobro organizirana, saj imajo predviden čas za določene dejavnosti in vsi člani družine sodelujejo pri načrtovanju in izvajanju skupnih dejavnosti. *»To smo pol tko nardil, ker ponavadi že zvečer vemo, da gremo ...«*

Starša se dogovarjata, ko načrtujeta družinsko življenje: *»Ponavadi je tko, oči pa mami, če se zjutraj kej pogovarjata, da bi šli, a ne ...«*

Imajo skupne družinske projekte, kjer pri izvajanju sodeluje tudi Mark: *»Zdele smo še tlakovce polagal, pa smo to delal, zdej glih zaključujemo.«*

Po Čačinovič – Vogrinčič (1998) sodi družina v odprto družino, ker imajo fleksibilno strukturo meja, obstoječe vloge so dovolj razvidne, da omogočajo spreminjanje. Povezanost med člani omogoča prepoznavanje in pristajanje na potrebe drugega, pri čemer izkustvo zadovoljstva ni usodno. Člani družine iščejo bližino in varnost, ki sta prilagodljivi.

Člani družine upoštevajo želje in potrebe drug drugega. Iz situacije, ko je deček želel k prijatelji, starši pa so se namenili na skupni izlet, je razvidno, da se skupaj dogovarjajo, kako se bodo uskladili, da bodo ugodili svojim željam in potrebam. *»Smo pol tko nardil, ker ponavadi že zvečer vemo, da gremo, smo šli mal prej nazaj iz izleta, tko da sem še prijatle ujel...«* Ena od nalog družine po Tomorijevi (1994) je, da se posameznik uči prilagajati svoje potrebe težnjam drugih članov družine.

Starši se zanimajo zanj: *»... pa pol mami reče, kaj je pa zdej narobe, da si čis tih, pa tko. Takoj vidi, da neki ni v redu.«* Opazijo spremembe v njegovem vedenju, tako da se deček počuti sprejetega, opaženega. V družini so čustveno povezani: *»Sej je fajn, imamo se radi, hecemo se ...«* Vsaka družina v skladu s svojo strukturo izraža potrebe po varnosti,

samovrednotenju, produktivnosti, intimnosti, odnosnosti, povezanosti in pripadnosti, izzivu, potrditvi in duhovnosti (Bradshaw, 1996, v Gostečnik, 2004).

Po Nastran Uletovi (1997) se v družini kaže visoka povezanost, saj prevladujejo pozitivne emocije med člani, ker imajo vsi člani občutek odgovornosti za uspeh in imajo razvit občutek pripadnosti skupini.

Tudi vloge v družini so jasno postavljene. Mark ima svoje zadolžitve, pogosto sodeluje pri skupnih nalogah: *»To ponavadi z mami delava skupaj, mami pripravi cunje, jast pa za pisat, pa kakšne knjižice ...«* in *»pa očitu pomagam, pa potem zvečer še zajce nahranim ...«*, kar povečuje pripadnost, saj z nalogo prevzema odgovornost za delovanje družine.

Ščuka (2007) svetuje, da je starševsko ljubezen primerneje izkazovati z vključevanjem otroka v različna domača opravila, ob katerih si bo uril spretnosti, delovne navade, pripadnost in samozavest, ko bo tudi spodbujen in pohvaljen.

Po Čačinovič Vogrinčičevi (1998) lahko uvrstim Markovo družino v zdravo družino, katere značilnosti so: sposobnost prilagajanja, zavezanost družini, jasne, odprte in pogoste komunikacije, spodbujanje edinstvenosti, individualnosti in občutka pripadnosti, udejanjanje prijaznosti in priznanja, duhovna/religiozna orientiranost, povezanost s socialnim okoljem, jasne vloge in zadovoljiva kvaliteta in kvantiteta skupaj preživetega prostega časa.

Vzgajajo ga v avtoritativni vzgoji. Pozna pravila in posledice, starši pa vztrajajo pri svoji zahtevi. *»Kdaj pozabim pospraviti, al pa nočem, pa sem rajš zuni. Pa mami reče zakaj nisem pospravil, pa mi jutraj takoj reče, naj pospravim. Pa potem to naredim. Od zmeri vem, da če zdej ne bom naredil, bom moral pol.«* Po Umkovi in Zupančičevi (2004) starši od otroka zahtevajo njegovi starosti primerne zahteve, so dosledni pri postavljenih standardih vedenja ter vztrajajo na njih. Hkrati pa so otroku naklonjeni, upoštevajo njegove potrebe, želje, interese, ga spodbujajo k sodelovanju.

Mama upošteva njegove želje, a dokončno odloča ona. *»Pol grem pa še mami pokazat, pol pa mami reče u redu.«* Mama se zaveda, da je v vzgoji potrebna avtoriteta, kot to trdi tudi Zalokar Divjakova (1996), ko pravi, da se moramo sprijazniti z dejstvom, da si vzgoje ni mogoče zamisliti brez opore v eni od oblik avtoritete.

Mark je v obdobju, ko si želi več samostojnosti, a mu prisotnost staršev tudi ustreza. *»Men je fajn, da sem brez staršev. Pa tisti izleti so tudi dobri, ko grejo starši.«* Zvonarević (1985) poudarja, da vpliv družine z leti upada, ker otrok raste in se razvija, tako se vedno bolj vključuje v druge socialne skupine, ki konkurenčno vplivajo na otroka.

Šola

Tako kot je v primarni družini naučen sodelovanja in medsebojne pomoči, to počne tudi v šoli. Med poukom rad prevzame vlogo pomoči.

»V šoli je fajn, ker smo s sošolci prijatli, pa se med odmori igramo, pa med poukom si pomagamo ...«

Zanj velja, da dobro sprejema večino najpomembnejših elementov, ki ga združujejo v skupini. To so po Nastran Uletovi (1997) privlačnosti in simpatije med člani in emocionalna podpora med člani in sodelovanje. Skupne interese in cilje lahko izvezam, ker za razred težko rečemo, da imajo njegovi člani skupne interese, razen, če izvajajo skupno projektno nalogo.

Razred predstavlja socialni kontekst, v katerem, podobno kot v družini, učenci zadovoljujejo svoje temeljne potrebe; po povezanosti, izražanju lastne kompetentnosti, avtonomiji, pravita Rayn in Deci v Puklek Levpušček in Zupančič (2009).

»Sam kdaj še komu komot pomagam, ampak da me ne moti, če sem vmes enga računa ali pa če kej pišem, sred enga stavka, takrat se ne motim rad, tko, da nardim do konca, v miru, pol pa lahko pomagam drugim.«

Pri svojem delu torej želi biti samostojen, avtonomen, želi si miru (individualnosti), a želi zadovoljiti potrebo po pripadati in je pripravljen pomagati članom skupine.

Po Ščuki (2007) je človekova narava zaradi načina razvoja dvojna: v njem je težnja po samostojnosti, neodvisnosti in svobodi in hkrati težnja po pripadnosti, čustveni povezanosti in druženju.

Zdi se, da se je Mark že naučil ravnovesja med dvema težnjama v družini in kot pravi Ščuka, je v letih otroštva ob starših in drugih odraslih razvijal pretežno pripadnost skupini, družini.

Sprejema trenutno avtoriteto učitelja in se znotraj njegovih zahtev počuti dobro. *»Meni so vsi u redu, čeprav so sošolci rekli za ene, da so fajn, za druge pa ne. Meni so bili vsi fajn, ko sem se jih navadu.«* To kaže na njegovo prilagoditev, sprejemanje pravil in dobro razvito pripadnost. Kot pravi Varga po Maslowu (2003), človek mora upoštevati pravila, zakone in

zahteve oskrbovanih virov. Do določene mere človek mora biti dovzeten za odobravanje, simpatijo in naklonjenost drugih ljudi. Sam mora biti precej fleksibilen, da se lahko vključi v zunanjo danost.

Planinska skupina

Tudi na izletih in v planinski skupini se počuti varnega in ne potrebuje stalnih oseb za ta občutek. Usmerjen je predvsem na vsebino, rad ima novosti, ki jih izve od vodnikov: *»Na izletih je pa tudi zanimiv, ker si zmer z drugim vodnikom, vsakič enga spoznaš, pa tudi poti so zmeraj drugačne, sam da niso iste,«* in *»... kej vidmo, pa slišmo, pa tudi vodniki nam kej poveste ...«*

O pozitivnem vplivu dejavnosti govorita Bajželj in Krajncan (2008), ki pravita, da prek dejavnosti mladi pridobivajo nova znanja in nove izkušnje, krepijo samozaupanje, gradijo identiteto, razvijajo občutek za skupino, občutek pripadnosti, solidarnosti, odgovornosti. Mladi, vključeni v tovrstne dejavnosti, pridobivajo na osebнем področju, na socialnem področju, na motoričnem in na kognitivnem področju (prav tam).

Na planinskih izletih ga moti vedenje mlajših otrok. *»Kdaj kakšni mlajši, k za tabo hodjo, se ti kej smejijo ali pa kej vate mečejo.«* Ker je edini otrok v družini in je doma pogosto v družbi odraslih, se težje znajde med mlajšimi otroci. Koboltova (2009) pravi, da je skupina prostor, ki posamezniku omogoča intenzivno socialno učenje. Zaradi starostno različne populacije na izletih bo deček imel priložnosti, da se nauči primerno reagirati na zanj neprijetne situacije.

Čuti pripadnost skupini: *»Tko, zanimiv je. A tuki na šoli, k so take skupince, kej rešujemo al pa se kej pogovarjamo, pa raziskujemo.«*

V pripovedovanju navaja aktivnosti v množini »mi«, kar Kobalova (2000) razlaga kot občutja pripadnosti in zaupanja na skupinskem nivoju, kamor uvršča tudi občutje vzajemnosti in prilagoditve.

Dobro ve, kaj se v planinski skupini pričakuje od njega in od drugih udeležencev. Ne želi, da se vodniki ukvarjajo z vzgojo. *»Na izletu so vsi fajn, tko, taki, k se znajo obnašat. Tko, da nimajo potem vodniki še s tem dela.«*

Nastran Uletova (1997) razloži, da so socialne vloge celota formalno določenih ali nedoločenih pravil in pričakovanj o tem, kaj počnejo posamezniki v skupini. Pravi, da gre za

strukturo pričakovanj o vedenju posameznikov v skupini, ki jih drug o drugem in o sebi gojijo sami člani skupine.

Podobno kot doma in v šoli, je tudi na planinski skupini rad aktiven. Rad pripravi dejavnosti za mlajše. *»Ja, to je zanimiv, da mi ta večji keji pripravimo, pa potem skupaj delamo.«*

Rot (1983) pravi, da nam članstvo v skupini daje možnost, da pokažemo in potrdimo lastno vrednost. Radi smo člani tistih skupin, pri katerih naše sposobnosti pridejo do izraza in lahko zadovoljimo potrebo po uveljavitvi. Mark kaže na interes nadaljnega uveljavljanja, ko pravi, da bi rad izkusil vodenje mlajših otrok na izletu. Nastran Uletova (1997) pravi, da z vlogami, ki jih ima posameznik v neki socialni situaciji, izraža sebe. Mark si želi preizkusiti vloge vodje skupine.

Pomembni drugi

»Ko sem bil še majhen, smo s starši hodil na Veliko planino, pa tko po kakšnih hribih.« S planinsko dejavnostjo se ukvarjajo tudi starši in mu s tem dajejo vzgled in vzorce aktivnega preživljanja prostega časa.

Prav človeška skupnost poleg zadovoljevanja potreb za preživetje potomcem omogoča tudi posredovanje vedenjskih vzorcev in s tem razvija pripadnost, navaja Ščuka (2007) in pravi, da je to domena vzgoje doma, v šoli in širšem okolju. Če so bili vedenjski vzorci posredovani premišljeno, vztrajno in z ljubeznijo, jih sprejme za svoje in jih kasneje ne spreminja.

Tako kot je pri starših vaje jasnih meja in doslednosti, to pričakuje tudi od učitelja. Za dobrega učitelja pravi, da *»se zna pohecat, pa da ve, kdaj je dost, da bi se še bolj zezal. Vseeno mora bit mal strog.«*

Njegova pričakovanja se skladajo z vzgojnimi nalogami učitelja, ki jih navaja Herbat (v Zalokar Divjak, 1998), in sicer, da se morajo učenci naučiti ubogati (se navajajo na omejitve) in da je potrebno od otroka zahtevati, a mu kljub temu pusti maneverski prostor (ga učiti, da se zna podrediti, ga usmerjati, disciplinirati).

Ker se v šoli počuti »fajn«, ima zadovoljeno potrebo po varnosti in je usmerjen v vsebino, mu veliko pomeni učna snov in s tem bolj spoštuje učitelje, ki *»snov dobr razložijo, in ne tko na hitro, tko, da se še iz zveska ne znajdeš ...«*

Po Delores (1996) je velika moč učiteljev v vzgledu, ki ga dajejo učencem, s tem da pokažejo radovednost in odprtost duha, pripravljenost na preizkušnjo svojih predpostavk in priznavanje

napak. Bolj kot vse pa je pomembno, da prenesejo ljubezen do učenja, kar pa »vedoželnemu« Marku veliko pomeni.

Na izletih ni vezan na eno osebo, rad spoznava vodnike, vodniki so mu pomembni predvsem zaradi novih znanj, novih poti. *»Na izletih je pa tudi zanimiv, ker si zmer z drugim vodnikom, vsakič enga spoznaš.«* Predvidevam, da spoštuje vodnika kot socialno močno osebo (po Vec, 2008) zaradi legitimne in informacijske moči, predvsem pa zaradi strokovne moči.

3.3.2 Intervju z Rokom

O sebi

Rok je star deset let. Rad hodi na izlete, zanimajo ga krajevne znamenitosti. Zase pravi: *»Pogovarjam se rad, jest nikol nisem bil tih. Rad tečem, pa skačem, sem hiperaktiven.«*

Ko opisuje sebe, iz njegovih besed lahko razberem, kako ga označujejo starši. *»Ja ... imam smisel za humor, pa ... tečen sem ...«*

Dečkovo mnenje o sebi ni pozitivno. Kaže, da je zaradi svoje nemirnosti in velike potrebe po gibanju velikokrat dobil negativno povratno informacijo o sebi.

Freud (v Musek, 1993) je menil, da so povratne informacije o lastni dejavnosti ključnega pomena za razlikovanje sebe od okolja in za oblikovanje zavesti o sebi.

Predvidevam, da ima Rok slabo samopodobo, saj je njegov govor nejasen, neodločen, pogosto ne odgovori na vprašanje ali pa odgovori vsebinsko neustrezno.

Ko izpostavi, da je hiter in da ima več kondicije kot družinskimi člani, se pohvali skromno, negotovo. Po Zalokar Divjakovi (1996) je podoba o sebi pomembna zlasti za to, ker vpliva na obnašanje.

Ima veliko potrebo po gibanju, ki je v šoli ali pa doma ne more zadovoljiti. Vedno je v »prekršku«, kadar si vzame pravico do gibanja.

Med poukom: *»Ja, vem sam ... (momlaje), jest sploh ne morem, ker ne morem sedet.«* Med odmorom: *»Pogovarjamo, pa letamo po šol.«* Kazen doma: *»Sam, da ne smem ven, tist pa drži.«* Zadel (2010) pravi, da je ena od temeljnih potreb potreba po gibanju, le-ta pa je pri dečku pogosto omejena. Če povzamem po trditvi Zadela (prav tam), se deček ne počuti dobro, kadar njegove potrebe niso zadovoljene in takrat nima življenja pod nadzorom in ga aktivno ne zmore upravljati. *»Ne, jest nč ne mislem, jest že vstanem. To gre tolik hitr.«*

Družina

Rok skozi intervju nakaže, da družino doživlja kot fleksibilno, prilagodljivo na trenutno dogajanje: »*Glih enmu smo neki pelal, pa smo šli v Kobarit, pa v muzej soške fronte,*« ko se s starši odločajo za izlet in »*ko pridem dam, pol pa takoj za šolo, do desetih, al pa do dveh, treh.*« Dnevne dejavnosti niso časovno opredeljene, pogosto ima občutek, da se ves čas uči. V družini ne občuti ustaljenega reda in predvidljivosti, kar bi mu omogočalo razvijanje občutka varnosti.

Otroci potrebujejo ustaljen red, ker jim to pomeni zatočišče in varnost, pravi Zalokar Divjak (1998). Ko otrok te elemente navade osvoji preko ustaljenega ritma in navad, se lahko popolnoma preda vsebinam. Pri Roku pa je zaznati, da veliko energije in pozornosti usmerja v zadovoljevanje potreb, v iskanje sprejetosti in v odnose ter se težko preda vsebini. Po Zalokar Divjakovi (prav tam) je zaznati, da bega od ene aktivnosti k drugi in išče svoj »prostor«.

Predvidevam, da pripadnost, varnost in sprejetost najbolj občuti, kadar se družina odpravi na izlet, pohod ali kolesarjenje. Tam se lahko uveljavi skozi svoje močno področje, pokaže svoje gibalne spretnosti. Zmore biti usmerjen tudi na zanimivosti okolice. Po Zupančičevi (1999) uspeh v šoli ni edini cilj in ob zapostavljanju drugih potreb znižujemo notranjo motivacijo za delo v šoli in učenje. Kot druge potrebe navaja: potreba po sprejemanju, potrditvi, uveljavljanju, odkrivanju, druženju. Skozi izlete bi torej lahko starši izboljšali medsebojni odnos, saj je dečkov vsak dan postal neznosen zaradi prevelikih zahtev po šolskem uspehu.

Zalokar Divjak (1998) poudarja, da bi se družina morala ob večerih zbrati in skupaj podoživeti dan, se potolažiti in si pomagati iz majhnih težav, preden nastanejo velike.

Z dečkom se starši pogovarjajo malo in običajno takrat, ko je kaj narobe, zato so majhne težave že postale velike, kot navaja Zalokar Divjakova (prav tam): »*Ja, včasih, če je kej narobe v šol. Sta huda oči in mami, če je v šoli kej narobe.*«

Tudi Tomorijeva (1994) pravi, naj bi se otrok v družini naučil izražanja sebe in komunikacije, ki so mu potrebne za razvijanje odnosov in naj bi se naučil prisluhniti svojim čustvom, jih sprejemati in izražati na sprejemljiv način. Brez predvidenega časa za pogovor in le ob pogovoru o šoli in težavah se ne bo uspel naučiti osnov za uveljavitev v drugih skupinah.

Družina deluje neorganizirano, člani med seboj niso povezani. O družinskih izletih odloča oče in jih načrtuje glede na naključje: *»No, glih takrat, ko so ble žive jaslice, je oči prebral na internetu, pol je pa po tistem reku.«*

Starša sta pogosto odsotna: *»... očija ni, pa mami tud ni doma ...«* in zaposlena s strankami, *»... družina je stroga, pa tud prjazna, znata sodelovat k mata oči pa mami stranke.«* Pozitivno označi starša, a se ne čuti povezanega. Zdi se, da sodelujeta le starša, ko so v šoli težave. Dečka aktivno ne vključita pri reševanju njegovih težav. *»Fajn me učita, sam pol velikrat do zvečer za šolo delamo.«*

Po Čačinovič Vogrinčičevi (1998) sodi dečkova družina glede na zadovoljevanje potreb med zaprte družine, saj se zdi, da člani družine ne opazijo njegovih potreb po sprejetju, po gibanju in zato ne more izraziti, razmejiti svojih potreb od potreb drugih. Svojim potrebam se ne odpove, ampak je z družino nepovezan.

»Ne, tolk,« pravi, ko ga vprašam, če člani družine opazijo, ko je nekaj narobe in je nesrečen. Počuti se neopaženega in nesprejetega. Ko ga vprašam, če bi si želel, da ga opazijo, je neodločen: *»... včasih ja, včasih pa ne...«* Iz tega odgovora lahko razberem, da je nehal upati na pozornost in sprejetost staršev. Predvidevam, da se je naučil pridobiti pozornost na negativen način, saj ko je v šoli kaj narobe ali pa ne opravi dela, se z njim pogovarjajo ali pa nanj kričijo. Tudi s strani starejše sestre se počuti zapostavljenega: *»... sam Blažka se ne zna (pogovarjat), z drugim zna, z mano pa ne.«*

Pogosto so nesprejete tudi njegove želje in s strani staršev niso upoštevane. *»Prevladajo sorodniki, zmeraj moram it k sorodnikom. Kot takrat, ko je imel sosed Jure tekmo, pa sem mogu it k babi, vsak dan jo imam pred nosom, pol moram it pa k babi. Pol se pa sploh ne pogovarjam z babi, pol pa, zakaj s pa tolk tih.«*

Ko Tomorijeva (1994) našteva naloge družine, omeni tudi, da v odnosih z drugimi člani posameznik uri svoje sposobnosti za sprejemanje odgovornosti, sprejemanje in dajanje podpore drugim, za prilagajanje svojih potreb in teženj drugih ljudi. Starši tu ne opravijo naloge, saj prezrejo njegove želje. Deček na to reagira z jezo in besom, kar izrazi: *»Ne sam jezen, še kej več ... ne sam jezen, včasih še kej razbijem.«*

V Rokovih izjavah ni zaznati, da bi v družini občutil varnost, toplino, pozitivne medsebojne odnose, zlasti ko poteka običajen dan. Pogosto omenja kričanje, grožnje in celo fizično

nasilje: *»Ne, zadere se na konc. Mami kriči, pa očitu pove, pol je pa tko jezen. Pa včasih se še stolčeva ...«*

Po Ščuki (2007) naj bi družinske člane povezovala medsebojna ljubezen, pripadnost in varnost, kar pripomoglo k oblikovanju vrednot, ozaveščenosti dogajanja, ljubezni, medsebojne pripadnosti, zaupanja in učenja delavnih navad. Slednje ima deček slabo razvite, kar pokaže skozi pripovedovanje o pospravljanju svoje sobe.

V družini ima nekaj zadolžitev, vendar svoje naloge opravlja pod prisilo: *»Ja jest moram pripravt stvari, pa tisto ketno namazat, sam to zdej bl oči, ker on ima velik tistih stvati, za špricat. Jest pa prpravm za pit, pol mi da pa ruzak, pol pa ...«*

Za opravljanje nalog ne prevzame odgovornosti in je ves čas v konfliktu z mamo: *»No, mami prav, da pol ure traja ... in se zadere na konc.«*

Nejevoljno pove, da mora pospravljati svojo sobo: *»Vsak dan moram sobo pospravt! Saj jo itak v petih minutah zmečem.«* Mati preveri, če je pospravil, a se gre njegovo igro: *»Ja, takoj zmeče vse ven, jest pa čez neki časa nazaj.«*

Mati ne vztraja pri svoji zahtevi. Pogosto je popustljiva in le opozarja, nato pa nanj kriči in mu grozi z avtoritarnim očetom. *»Mami kriči, pa očitu pove, pol je pa tko jezen ...«*

V materini vzgoji prepoznam permissivni stil, kot ga navajata Umek in Zupančič (2004):

Permissivni starši so do otrok nezahtevni in odzivni. Otroku so naklonjeni in mu ne postavljajo veliko zahtev ali omejitev. Pustijo, da otrok dela kar hoče, tudi v škodo drugim, ga skoraj ne nadzorujejo in so popustljivi. Če že kaj zahtevajo, ostane zgolj pri besedah in ne storijo ničesar, da bi otroka pripravili k ubogljivosti.

Da ne upošteva pravil in nima določenih meja, razberem, ko opisuje svoj izlet s starši: *»Ja, k je mami na pol Šmarne, sem jest že gor, pa da jih še čakam gor. Pa sestra k hod okol Gradiškega jezera, sem jest že okol pa onadva še pol ure rabta, da prideta.«* Starši mu ne postavijo zahtev in meja. Varga (2003) navaja, da otroci rabijo svobodo z natančno začrtanimi mejami in jo imajo raje kot svobodo brez omejitve.

Oče se pri vzgajanju ozira na okolico, saj je vzgojno prisoten, ko gre kaj narobe. Gostečnik, Pahole, Ružič (2000) pravijo, če ima v vzgoji prednost okolje – družba, je posameznik v podrejeni vlogi in takrat prevladuje avtoritarna vzgoja.

Ob definiciji avtoritarne vzgoje po Umek in Zupančič (2004) povzamem vzgojo Rokovega očeta: slabo se odzove na dečkove potrebe, interese in pravice, saj mu s kaznijo odvzame

ravno tisto, kar nujno potrebuje – gibanje. Od njega zahteva veliko, skupaj se učita cele popoldneve. Pogosto ga ne upošteva (ga ni doma ali pa »ga uči«) in z njim malo komunicira: *»Ja vprašuj, pa sem povedel, pa sem šel v sobo, pa sem se mogel učiti.«* Oče pričakuje, da bo otrok »ubogal na besedo«. Če se ne odzove, nad otrokom uveljavi svojo moč, ki se kaže v obliki nedoslednega kaznovanja: *»Ja, da en let ne smem igrati računalnika, pa televizije gledati, sam pol pa drug dan vseeno gledam.«* V jezi oče otroku dodeli kazen, ki je pretirana in je ne more dosledno preveriti. Rok se je skozi takšno vzgojo naučil, da se posledicam neustreznega vedenja lahko izogne in do svojih dejanj ni odgovoren.

Naloge opravlja neodgovorno (*»Vsak dan moram sobo pospraviti! Saj jo itak v petih minutah zmečem.«*), kar je po Gostečniku, Paholetovi, Ružiču (2000) verjetno posledica, ker ga starši ne upoštevajo kot posameznika.

Šola

Koboltova (2009) obrazloži, da posamezniki v skupinah, v katere stopamo skozi celotno življenje, na neki način ponavljamo vzorce, vloge, komunikacijske značilnosti, s katerimi smo odrasli v primarni družini.

Slednje se kaže tudi pri Roku. V primarni družini se ni naučil sprejemati pravil in avtoritete, sodelovanja in prilagajanja. Tudi v šoli ravna enako in ima zato velike težave. *»Kr začnem kričati. Učiteljica reče, naj bom tih, včasih pa kr znori.«*

Slednje lahko povežem z izjavo Zalokar Divjakove (1998), ki pravi, da se neuspešni otroci, ki jih starši ne podpirajo, pogosto kažejo v nastopaštvu in napadalnosti, s katerima skušajo pritegniti pozornost. Za tem se skriva nizka samopodoba, premajhno zaupanje vase in občutki nesprejetosti. Vse to se kaže tudi pri Roku: *»Pol jo napišem, pa se sred table postavim, pa včasih jo uporabim. Zato, ker se men ne da sedeti pri pouku,«* in *»pol pa se smejim, pa se drugi smejijo, pa sem začel delati hk, hk, hk, pa so se drugi pol še bolj smejali ...«*

Vedenje v šoli lahko primerjam z vzorci vedenja doma, kjer enako poskuša pritegniti pozornost na negativen način.

»Glih ne vem kva, razen tistga, k mi pove,« pravi Rok, ko ga vprašam, ali pozna šolska pravila.

Zupančič in Justin (1991) pravita, da večina otrok Rokove starosti dobro pozna pravila, a da v tem obdobju težko dosežemo popolno ubogljivost. Morda je neubogljivost posledica ostre

očetove vzgoje, saj po mnenju Zupančičeve in Justina (prav tam) represivna vzgoja in prisila proces ponotranjena pravil upočasni. Kaj je razlog za dečkov velik nemir, nezmožnost kontroliranja vedenja in neupoštevanja pravi, iz intervjuja ni mogoče ugotoviti.

Naloga šole je zagotovo poskrbeti za predvidljivo okolje (po Reasoner 2010), da se bo počutil varnega. Potreboval bi obrazložitve, kaj se od njega pričakuje, kje so meje in kaj se zgodi, če jih prestopi. Pomembno je, da bi dobival pozitivne povratne informacije iz okolja, da bi ga obravnavali s spoštovanjem in da bi mu pokazali, da ga cenimo in imamo radi. Sedanja učiteljica mu tega ne nudi in reagira podobno kot njena mama: *»Pa učitelca pol daje podpise,«* (pove očetu) in *»učitlca reče naj bom tih, včasih pa kr znori.«*

Po Ryanu in Deci v Puklek Levpuščekovi in Zupančičevi (2009) je razred skupina, kjer podoba kot v družini učenci zadovoljujejo svoje temeljne potrebe; po povezanosti, izražanju lastne kompetentnosti, avtonomiji. Zato bi dečku pri učenju pravil, samokontroli in učenju ustrežnejšega vedenja uspešno lahko pomagali sošolci, saj prihaja v obdobje, ko so vrstniki zanj zelo pomembni.

Ker po Zvonareviću (1985) vpliv družine z leti upada, bi primanjkljaje po Holthoff in Eichstellerju (2009) omililo delo socialnega pedagoga, usmerjeno v cilj, da se nauči sposobnosti prevzeti odgovornost in odgovornost za lastno učenje, za dobro počutje in srečo kot tudi za odnos s skupnostjo. Socialni pedagog torej ob opomnomočenju daje podporo pri trudu za neodvisnost kot tudi odvisnost, pravita Holthoff in Eichsteller .

Planinska skupina

Koboltova (2001) pravi, da za mlade, ki so kakorkoli prikrajšani v svojem odraščanju ali je njihov razvoj obremenjen z različnimi stresnimi ali neugodnimi življenjskimi možnostmi, je aktivnost ter z njo novo učenje in nove izkušnje še posebej pomemben element, ki vodi k občutenju lastne uspešnosti, večje samovrednosti in izboljšane socialnega položaja med vrstniki.

Trditev Koboltove lahko povežem z Rokovo situacijo, saj njegova družina ni spodbudna in doživlja velik pritisk s strani staršev glede učenja: *»... pa sem šel v sobo, pa sem se mogu učit ...«* in *»... velikrat do zvečer za šolo delamo. Ko pridem dam, pol pa takoj za šolo, do desetih, al pa do dveh, treh, tko, da pol nič v zuni nisem.«*

Ravno tako je zanj stresna šola. Velika napaka staršev je po mojem mnenju v tem, ker so mu odvzeli vse razbremenilne dejavnosti. Kot Koboltova pravi, bi mu nova aktivnost prinesla novo učenje in izkušnje.

Böhm in Böttger (v Krajncan, 1997) menita, naj bo aktivnost namenjena razbremenjevanju, sprostitvi in naj bo protiutež pouku. Pravita, da je za to koristno uporabiti zunajšolski delavni čas, kar pa planinska aktivnost prav gotovo je.

Menim, da bi bila zanj primerna vključitev v planinsko skupino, ker je že bil član in ima pozitivne izkušnje: zadovoljuje potrebo po druženju, gibanju, sprejetosti ...

Za planinstvo je zainteresiran, ker zadovolji potrebo po gibanju (*»Ker sem lohk hodu, k sem lohk šolu ... zato, ker je dobr hodit.«*) in zato se tam dobro počuti. Všeč mu je, ker je prostorsko manj omejen: *»U redu! Sploh takrt, ko smo šli do ene koč, take, zapuščene, ker smo lohk letal po trav, pa to.«*

Po Vecu (2008) je članstvo v skupini lahko posledica skupnih podobnih ciljev, potreb, želja; Rok in vsi planinci so člani skupine zaradi hoje, razbremenitve, družabnosti ... In zaradi podobnih ciljev sploh pride do interakcije med njimi, pravi Vec.

Na izletih rad spoznava nove prijatelje: *»... pa se lahko družiš z drugimi, ki niso s te šole, z Domžal al pa z drugih podružnic. Mi je všeč, ker spoznavam nove prjatile.«* Po Nastran Uletovi (1997) zadovoljuje potrebo po druženju, ki sodi med osnovne potrebe. Novo poznanstvo je zanj tudi že prijateljstvo: *»Če bi jih naštel, čez sto.«* Pretiravanje je morda odraz bojazni pred osamljenostjo. Odnos drugih pogojuje z lastnim odnosom: *»Isti kot jaz do njih, če sem jest do njih prijazen, bodo tudi oni do mene,«* kar pa je lahko obrambni mehanizem, kjer se zaščiti pred bolečino nesprejetosti. Vključi lastno aktivnost, da lahko opraviči aktivnost drugih.

V skupini se čuti upoštevanega in sprejetega s strani vodnika: *»... ker se z njemu lahko skos pogovarjal.«* Böhm in Böttger (v Krajncan, 1997) pravita, da otroci radi prihajajo na take reči, ne samo zaradi svojega prostega časa, temveč tudi zato, da lahko izpovedo, kaj jih teži.

»Če sem hotu, sem bil lohk tud prvi,«

pravi zadovoljno, ko vodnik upošteva njegove želje. *»Sem lohk z njemu hodu, sem šel lohk tud na drugo pot, drugje, kot so drugi hodil.«*

Članstvo v skupini nam daje možnost, pravi Rot (1983), da pokažemo in potrdimo lastno vrednost. Radi smo člani tistih skupin, pri katerih naše sposobnosti pridejo do izraza in lahko zadovoljimo potrebo po uveljavitvi.

Tu Rok pokaže svoje telesne spretnosti in dovolj kondicije ter se lažje uveljavi. Ob tej priložnosti pa se bo ob strokovnem pristopu lahko učil tudi prilagajanja, upoštevanja pravil.

Pomembni drugi

V pogovoru deček pogosto omenja očeta. Pomemben mu je, ker organizira izlete, na katere gre zelo rad: *»... vprašam doma očija, če bi šli na izlet, pa oči reče ... je oči prebral na internetu, pol je pa po tistem reku, zdej se pa pejte ...«* in mu posreduje, kako aktivno preživeti prosti čas. Oče je za dečka pomembni drugi tudi zato, ker ima dominantno vlogo v družini in ker odloča o kazni (*»Pa očitu pove, pol je pa tko jezen ...«*) in o njegovih dejavnostih, ko je doma (učenje). Dečku ne zaupa in želi vplivati na njegovo vzgojo v šoli ter na planinskem izletu (*»... sej ga oči že tko pozna, pa mu je reku, če bo kej tazga, naj me kr za užesa ...«*). Po Vecu (2008) je oče socialno močna oseba, ker ima sposobnost in zmožnost namerno delovati tako, da doseže spremembe pri dečku.

Po Nastran Uletovi (1997) je pritisk vlog na posameznika odvisen od čustvene navezanosti na skupino in od tega, koliko je zadovoljevanje njegovih osnovnih potreb odvisno od skupine. Deček čuti močan pritisk, saj je od očeta odvisno, kako bodo njegove potrebe zadovoljene.

Čeprav je šele v petem razredu, ga je poučevalo že veliko učiteljic. Ko opisuje *»dobro«* učiteljico, je pozoren na njun odnos. Označi jo, da je prijazna, da se pogovarja, da le pove in da ne kriči. *»Bla je Ana, pa vi. Zato k ste prjazni, pa Ana je bila tud prijazna, k nas je mela v drugem razredu. Pri noben nisem mogel sedet, sam pr njej sem lahko sedel, kt prleplen gor.«* Kroflič (2002) pravi, da je bolj kot oseba in njene vrednote za identifikacijo pomemben način, kako poteka in na kakšno vrsto odnosa med otrokom in pomembnim drugim se nanaša.

Mielkejeva (1997) trditev se zelo natančno sklada z dečkovim sprejemanjem avtoritete: *Otrok sprejema premoč človeka, pri katerem je deležen podpore in varnosti, čigar znanje občuduje in čigar odločitve v krizah in konfliktnih situacijah se mu zdijo pravične (»Všeč mi je blo pr njej, da če si kej narobe naredu, se ni jezila, sam pogovorila se je. Sploh takrt, ko smo Saro neki vlekl. Ona je sam povedala, da je to narobe, pa da jo mogoče kej boli ...«).* Mielke (prav tam) pravi, da takšnemu človeku zaupa, ga posnema in skuša misliti, delovati in čutiti čimbolj kakor on. Rok slednje potrdi s svojim razmišljanjem, ko pravi: *»Če je učitelca prjazna, sem jest tud, pa prjatlih je tud tko.«*

Ko učiteljico Ano primerja z drugimi učiteljicami, prikaže, kako mu je odnos zelo pomemben in da vpliva tudi na njegovo vedenje. *»Stroga je bla, pa ščipala je, tko te je prov uščipnla, da boli. Pol se je pa začel, k nism mogu več sedet, pa sva kr tekla po mizah, pa po stolih. Pa je nism hotu poslušat, k je bla taka.«* Po Krajncanu in Baželj (2008) je pedagoški odnos najnaravnejša in najpopolnejša pot do discipline. Disciplina s strahom, grožnjami, ki skriva v sebi notranji protest in težnjo po kljubovalnosti, ni način, s katerim bi dosegli zastavljene cilje.

Za učence je pomembno, da v razredu lahko zadovoljujejo potrebo po čustveni povezanosti ne le s sošolci, ampak tudi z učitelji, pravita Puklek Levpušček in Zupančič (2009) in tudi Rok se bo najverjetneje v ugodnem vzdušju v razredu, ob zaupanju, učni opori in vzajemni naklonjenosti v večji meri pripravljen spoprijemati z učnimi izzivi, vztrajati pri učnem delu in sodelovati z učiteljem pri pridobivanju znanja.

Za pomembne druge med vrstniki si izbira uspešne in dominantne osebe, kot sta Mark in Maja: *»Z Markom, k sva prijatla, z vsem smo prjatli, pa dobr se razumemo.«*

»So isti kot jaz do njih, če sem jest do njih prijazen, bodo tudi oni do mene. Razen Maja, Maja me pozna zlo dobr. Midva se nikol ne skregava, se dobr razumeva.«

Kot pravi Zvonarević (1985), otrok v skupini vrstnikov prvič dobi priložnost, da ni podrejen nobeni avtoriteti (starši, vzgojitelji) in se nahaja v situaciji, kjer lahko z lastno aktivnostjo ustvari (ali ne ustvari) opredeljen položaj in priložnosti. Vse to Rok lažje dosega v novem okolju, z novimi poznanstvi, zunaj domačega in šolskega okolja, ko dobi novo priložnost. A pomembni drugi iz vrst vrstnikov ostajata učenca njegove šole, člana planinske skupine. Predvidevam, da mu kot trdni osebnosti nudita občutek varnosti.

Krajncan in Baželj (2008) poudarjata, da k pristnemu in osebnemu odnosu pripomore tudi odnos do posredovane teme, ki ob doseženem stiku obrodi zelen učinek. Če je pedagog sam navdušen, navdušuje tudi druge (prav tam).

Tudi med vodniki izpostavi zanj pomembno osebo in v ospredje daje njun odnos ter občutje sprejetosti: *»Vaš brat, ker sem se z njemu lahko skos pogovarjal. Če sem hotu, sem bil lohk tud prvi,«* in *»ne, saj se drugač že tko poznamo. Sem lohk z njemu hodu, sem šel lahk tud na drugo pot, drugje, kot so drugi hodil.«*

Vodnik je z dečkom zgradil dober pedagoški odnos tudi skozi aktivno poslušanje, kar pa po Krajncanu in Baželj (2008) pomeni, da ima otrok občutek, da ga nekdo jemlje resno.

Po Krofliču (2002) vodnika doživlja, da mu je osebno blizu, med njima je osebna in čustvena vez ter zgrajen osebni most, ki omogoča vzgojno oblikovanje in spreminjanje. Vodnik je osebnostno močan in po Krofliču takšni ljudje najboljše vzgajajo, kadar sploh nočejo vzgajati, ker so takrat najneposrednejši, najtoplejši in najpristnejši in ker odpade vsa metodična izumetničenost namenskega vzgojnega dejanja.

Vodnik ni pedagoški delavec, a je na Roka deloval »socialnopedagoško«. Deček pravi, da je bil do njega prijateljski: *»Šel sem, pa je šel za mano. Pa mi je blo to fajn. Tak prjatski je bi, pa ni nč kričal nad mano.«*

Veliko mu je pomenilo, da ni kričal nanj, čeprav je verjetno kršil pravila. Do njega je imel vodnik drugačen odnos kot starši in nekatere učiteljice.

»N., ja, sej ga oči že tko pozna, pa mu je reku, če bo kej tazga, naj me kr za ušesa, ampak, pol, pol je z mano skoz hodu.«

Rok je na planinskih izletih doživljal drugačne odnose kot doma. Po Koboltovi (2001) se sprememb ne bi dalo doseči le z odnosom, k temu pripomorejo Rokove nove izkušnje. Te lahko pridobijo tako iz izkustva drugačnih odnosov kot z novimi in drugačnimi aktivnostmi.

3.4 ZAKLJUČEK KVALITATIVNEGA DELA

Skozi intervju sem si pri obeh dečkih poskušala pridobiti podatke o njuni pripadnosti s poudarkom na družini. Pri interpretaciji sem bila posebej pozorna na občutke varnosti, na elemente pripadnosti (upoštevanje pravil, sprejetost, vloga v določeni skupini), na vzgojo v primarni družini in na odnos s pomembnimi drugimi. Pri interpretiranju določenih področij bi marsikdaj potrebovala dodatno pojasnilo, dodatno vprašanje otroku ali pa videnje situacije določenih oseb. Kot olajševalna ali obremenilna okoliščina je dejstvo, da sta oba učenca na šoli, kjer poučujem in delno poznam njuno družino in spremljam njuno vključevanje v šolski sistem. Nenazadnje sta bila nekaj časa ali pa sta še člana planinske skupine in sta se udeleževala planinskih izletov. Zaradi teh dejavnikov interpretacija ni objektivna.

Skozi intervju in ob interpretaciji sem dobila dovolj podatkov, da lahko odgovorim na raziskovalna vprašanja.

Pri obeh intervjujancih je bilo mogoče razbrati, da naslednji dejavniki vplivajo na razvijanje občutka pripadnosti v skupinah:

- Organiziranost skupine in z njo vsi dejavniki, ki vplivajo na občutje varnosti. Mednje sem uvrstila predvidljivost, ustaljen ritem in navade.

Skozi Markovo pripoved sem razbrala, da ima njegova družina ustaljen delovni dan s predvidljivimi dogodki. Ob tem se počuti varnega. Rokova družina deluje priložnostno, zato nima občutka trdnosti in nima zunanje opore v predvidenem ritmu in aktivnostih. Ves čas je v iskanju meja, zato se tudi težko notranje organizira.

Šola s svojo organiziranostjo in programom nudi predvidljivost, kar Mark dobro razbere, se počuti varnega ter se znotraj teh okvirjev uspešno uveljavlja in razvija. Za Roka pa je okvir preširok in mu ne nudi občutja varnosti. Potreboval bi manjšo skupino z bolj natančno vsebinsko in časovno opredeljene dejavnosti in zanesljivost pomembnih drugih, da bi začutil varnost, saj ima tu primanjkljaj.

Tudi pri interesni dejavnosti je razbrati subjektivno občutenje varnosti. Če je otrok v sebi trden, lažje sprejme novo skupino z novimi omejitvami (Mark), sicer potrebuje veliko izkušenj in zunanjih potrditev, da ustvari zaupanje in z njo pridobi občutek varnosti (Rok).

- Okvir delovanja s pravili in dolžnostmi. V skupini je mogoče občutiti pripadnost, če se člani prilagajajo drug drugemu (lastne potrebe zadovoljujejo ob upoštevanju potreb drugih) in sprejemajo pravila, ki omogočajo nemoteno delovanje.

Rok v domačem okolju ni imel ugodnih razmer, da bi se uspel naučiti prilagajanja in upoštevanja pravil. Težko se vključuje v katerokoli skupino, se ne prilagodi in pogosto ne upošteva pravil. Težave ima pri upoštevanju šolskih pravi, tudi na planinskih izletih jih pogosto ne upošteva.

Mark pravila sprejme. Zdi se, da je usklajen sam s svojimi potrebami in s potrebami ter zahtevami drugih. Ob tem čuti zadovoljstvo.

- Ob učenju pravil je pomembno, kako pomembni drugi posreduje povratne informacije, kakšne so posledice oziroma kako vzgaja. Od vzgoje je odvisno, ali bo sprejel pravila in jih ponotranjil ali ne.

Mark svoje starše zaradi ustreznega odnosa spoštuje, jih sprejema in je ob njihovi doslednosti sprejel ter tudi ponotranjil osnovna pravila delovanja v skupini. To potrjuje s pričakovanji do učitelja in vodnika, da vzpostavijo pravila, ter od drugih članov skupine, da jih upoštevajo. Represivna vzgoja očeta je pri Roku upočasnila proces ponotranjenja pravil. Trenutno je Rok

v šoli deležen podobne vzgoje kot doma, torej zanj ne predstavlja boljšega modela. V planinski skupini je prostor delovanja širši, vsebine so bolj sprostilne zato njegovo neupoštevanje ni tako moteče kot v šoli.

- Sprejetost v skupini je odvisna od upoštevanja pravil, kakšno vlogo posameznik prevzame, v kolikšni meri zadovolji pričakovanem skupine in od medsebojnih odnosov. Odnosi nastajajo v interakciji s člani skupine in so v tesni povezavi s čustvom.

Mark do družine občuti visoko navezanost, saj ga člani sprejemajo, ga imajo radi, upoštevajo njegove želje. Za Marka in njegovo družino je vse skupaj lažje, saj je učno uspešen. Rokove želje in potrebe so doma večkrat prezrte, ne zadovoljuje pričakovanja staršev glede šolskega uspeha. Pogosto občuti nesprejetost. Zaradi pogostih konfliktov in nenadnih reakcij staršev so njihovi odnosi pogosto napeti. Medsebojni odnosi v drugih skupinah mu veliko pomenijo. Na planinskih izletih je zadostil potrebi po gibanju in sprejetosti. Deležen je bil drugačne izkušnje, zato si želi ponovne vključitve.

- Če člani opravljajo naloge po pričakovanjih skupine in hkrati sprejmejo svojo vlogo, ob tem občutijo večjo in globljo povezanost. To lažje občutijo v manjši skupini, kjer je boljša razvidnost dogajanja in omogoča tudi pomoč posameznikom.

Mark prevzema aktivno vlogo doma in v drugih skupinah, zato poglobi občutja pripadnosti. Želi si vodilne vloge v planinski skupini. V primarni družini se je naučil sodelovanja in ni mu tuja pomoč šibkejšim, do članov katerekoli skupine je solidaren. Pri Roku vloge niso jasno opredeljene in predvidevam, da je v družini pogosto v vlogi neubogljivega »grešnega kozla«, kar ponavlja v drugih skupinah. Ni vajen sodelovanja in prevzemanja aktivne vloge in z njo odgovornosti. Doma se od njega ni zahtevalo, naj naloge opravi, pasiven je tudi v drugih skupinah. Slednjega se bo naučil le ob osebi, ki ga spoštuje, ob dejavnostih, ki jih ima rad in ob skrbno načrtovanem programu dela.

Ob opisanih dejavnikih lahko sklepam o intenziteti občutja pripadnosti obeh dečkov v primarni skupini:

- Mark je deležen predvidljivosti, ustaljenega ritma in navad. Ponotranjil je pravila, zadostuje pričakovanjem in odgovorno opravlja dolžnosti. Svoje potrebe prilagaja potrebam drugih. Deležen je demokratične vzgoje, kjer je sprejet, navezan in deležen pozitivnih čustev in vzpodbudnih medsebojnih odnosov. Z aktivno vlogo,

sodelovanjem in medsebojno pomočjo še poglobi intenzivnost pripadnosti. Njegova pripadnost družini je visoka.

- Rok je skorajda nasprotje. Kljub nespodbudnim dejavnikom čuti pripadnost družini, saj je to zanj skupina eksistenčnega pomena. Intenziteta pripadnosti je šibkejša.

Za oba dečka je občutje pripadnosti velikega pomena, saj ne vpliva le na njuno počutje v določenih skupinah, ampak tudi na njun razvoj, samopodobo in uspešnost.

Pripadnosti v družini sem posvetila največ pozornosti in pri obeh intervjujih se je pokazalo, da v družini razvita pripadnost pomembno vpliva na kasnejše vključevanje v skupine in razvijanje pripadnosti.

Primarna družina otroku pušča svoj »pečat«, čeprav s puberteto izgublja na moči. Dečkoma nudi izhodišče za nadaljnjo vključevanje v širšo skupnost.

Marku je družina dala trdno osnovo, dobro izhodišče in je njegov varovalni dejavnik. Z aktivno vlogo v družini je poglobil pripadnost in s tem pomembno vplival na lasten razvoj in samopodobo. Sam v sebi je zadovoljen in umirjen. Ker se je doma naučil prilagajanja, upoštevanja avtoritete in sodelovanja, to uspešno počne tudi v šoli in v drugih skupinah.

Tudi Rokova družina pomembno vpliva na njegovo pripadnost v drugih skupinah, le da zanj predstavlja obremenilni dejavnik predvsem zaradi vzgoje in prevelikih pričakovanj (šola).

Ker mu družina ni uspela dati trdne opore, jo tudi v drugih skupinah ne najde. To izraža z nemirom, negotovostjo, ves čas je v gibanju. Negotova je tudi njegova samopodoba. Zaradi primanjkljajev v družini je pozoren predvsem na tisto, česar nima ali pa ni ustrezno. Predvidevam, da je zato posebej pozoren na odnose s pomembnimi drugimi.

Pri obeh dečkih predstavljajo pomembne druge starši, učitelji in vedno bolj tudi vrstniki ter vodje kakšne zunajšolske dejavnosti. Pomembni so zaradi tega, ker je od njih odvisno, kako bodo zadovoljene potrebe (nekatero potrebo zadovoljita le preko njih), ker sta z njimi veliko časa, ker jima dajejo povratne informacije (nudijo ustrezno osebno orientacijo), ker jima dajejo model učenja, vzgled, priložnosti za učenje, ju sprejemajo z ustreznim odnosom ...

Pri Marku je imela največji vpliv mama in ga še vedno ima. Čeprav je dominantna, ga je vzgajala demokratično in mu skupaj z očetom postavila temelje za svobodno delovanje (meje, odnosi, zahteve, vloga, sprejetje ...). Učitelji in vodniki mu predstavljajo pomembne druge iz perspektive zadovoljevanja njegovih potreb po vsebini, znanju, izzivih. Ne hrepeni po varnosti, sprejetosti, pripadnosti, ker je tega deležen s strani staršev in zadostno dobi tudi od pomembnih drugih v drugih skupinah (učitelj, vodnik, vrstniki).

Na Roka ima velik vpliv oče z nedosledno avtoritarno vzgojo in z učno velikimi zahtevami. Pogosto je odsoten, deček si želi preživljanja prostega časa z njim, ker takrat zadovolji nekatere potrebe. Mama mu ni v oporo, saj pogosto kriči in grozi z očetom. Družina mu ne nudi občutka varnosti in sprejetja.

Trenutna učiteljica ima podobno vzgojo kot mama, zato ne zmore na dečka pomembno vplivati. Pomembno je nanj vplivala učiteljica, ki je ob njegovi napaki delovala drugače kot starši. Velik vpliv imajo določeni dominantni vrstniki, ki jih spoštuje in si želi njihovega prijateljstva.

Pozitivno je nanj vplival vodnik. Pripravljen se je bil z njim pogovarjati, upošteval je njegove želje in ni ga kaznoval, kot je naročil oče. Deček se je počutil sprejetega. Želi pripadati planinski skupini zaradi pozitivne izkušnje s pomembnim drugim ter interesa po gibanju in druženju.

Na posameznika je mogoče uspešno preventivno delovati z ustrežno vsesplošno pedagoško vzgojo in skozi interesno skupino. Posameznik sprejme vpliv le, če začuti potrebo po spremembi in ob ustreznem odnosu (zaupanje, sprejetje, razumevanje ...).

Slednje potrjuje Rok, ko opisuje izkušnjo z učiteljico Ano in vodnikom. Oba sta Roku vzor in sprejema njuno avtoriteto zaradi občutkov sprejetosti in ustreznega odnosa. Nekako jima je hvaležen, ker ne kričita nanj in mu ne grozita, kot se to dogaja v njegovi primarni družini. Pravi, da je zaradi tega spremenil vedenje. Ob pozitivni izkušnji je spoznal, da je lahko deležen drugačnega odnosa, kot ga imajo do njega njegovi starši. Zaveda se svojega neustreznega vedenja.

Rok bi potreboval sekundarno preventivno (po Krajncan, 2008), saj že potrebuje pomoč, obravnavo nezaželenega razvoja in usmerjenost v nadaljnjo prevencijo ter zmanjševanje škode.

Ker je bil Rokov razvoj obremenjen z različnimi stresnimi ali neugodnimi življenjskimi možnostmi (po Koboltovi, 2001), potrebuje aktivnost ter z njo novo učenje in nove izkušnje, ki ga bodo vodile k občutenju lastne uspešnosti, večji samovrednosti in izboljšanju socialnega položaja med vrstniki.

Zaradi svojega nemira nujno potrebuje sprostitev dejavnost, v kateri bi razvijal tudi pripadnost in se z njo učil ustreznega vključevanja v skupino. Tudi sam čuti potrebo razbremenitvi in je izrazil željo po ponovni vključitvi v planinsko dejavnost.

Ta dejavnost je zanj primerna zaradi:

- je zainteresiran za članstvo, privlačita ga dejavnost in člani,
- zadovoljeval bi potrebo po gibanju, sprostitvi in druženju,
- ima pozitivne izkušnje z dejavnostjo in pozitiven odnos z vodniki,
- tudi starši poznajo dejavnost in se sami z njo ukvarjajo,
- vključitev ne bi smela biti pogojena s šolskim uspehom,
- zanj pomembni vrstniki so člani planinske skupine,
- dejavnost je organizirana na šoli in ima stalen urnik ter program,
- za dosego pomoči in preventive bi bilo potrebno natančno določiti cilje in dejavnosti, preko katerih bi se učil pripadnosti skupini, socialnih veščin, krepil bi svoja močna področja ipd.,
- evalvacija bi potekala v skupini, kjer bi dobival realne povratne informacije,
- v preventivno dejavnost naj bi bil vključen socialni pedagog, ki bi med drugimi dečku nudil oporo, čas za pogovor (gradil bi na odnosu in zaupanju) in timsko sodeloval z drugimi izvajalci programa.

Namen preventive ni nadoknaditi primanjkljaje, ampak ustvariti pogoje, da posameznik spoznava še druge možnosti. Zgledi so dejanja, zato tudi vplivajo na dejanja, pravi Trušnovec (v Zalokar Divjak, 1996). Seveda pa je mogoče preventivno delovati le, ko se posameznik odloči, da bo izbral ustrežnejšo pot.

Pri izvajanju preventive naj bi po Böhm in Böttger (v Krajncan, 1997) poleg nekaterih vrstnikov sodelovali tudi matični učitelji. Praviloma naj se udeležujejo srečanj, gredo skupaj na izlete. Na ta način oblikujejo nadaljnje odnosne osebe. Sčasoma si skupine pridobijo čvrsti prostor, kar med njenimi člani krepi občutek pripadnosti in možnost, da bi delili pozitivno identifikacijo s šolo.

Pripadnosti, medsebojnih odnosov in prilagajanja se Rok lahko nauči le v skupini.

Mark trenutno ne potrebuje preventive, saj je preventivno nanj delovala primarna družina. Družina bo s časoma zgubljala vpliv, pomembnejša bo šola in vrstniki. Deček je vključen v planinsko dejavnost in to mu nudi med drugimi tudi širši socialni krog. Vse izkušnje in socialno učenje na nek način nadaljnjo preventivno deluje. Čeprav je aktiven in učno uspešen, bi mu socialne veščine lahko pomagale v kriznih situacijah kasneje v življenju.

Odgovori dajejo pomembne podatke, na kaj mora biti pedagog, ki izvaja preventivno dejavnost na tej starostni stopnji, še posebej pozoren.

4 PRIMER PREVENTIVNEGA DELOVANJA

4.1 Namen

Skozi svojo pedagoško prakso prostovoljno delujem kot mladinska planinska vodnica v planinskem društvu in na šoli vodim planinske skupine. Ves čas spremljam, kako omenjena dejavnost deluje na otroke, mladostnike in navsezadnje tudi name.

Na šoli sem učiteljica razrednega pouka in mentorica planinske skupine. Sem mati odraslega sina, ki je prešel vse faze planinskega delovanja in je danes aktiven mladinski planinski vodnik. Vse te vloge so pripomogle k mojim bogatim spoznanjem, kako planinska dejavnost lahko otroku, mladostniku nudi možnosti za kvalitetni osebnostni razvoj, daje občutja pripadnosti, izkušnje za socialno učenje, bogati splošno razgledanost ... Tako posamezni programi kot celoten sistem preventivno delujejo, zato lahko planinsko dejavnost poimenujem kar preventivna dejavnost.

Grobo bom opisala dejavnosti, ki jih izvajam za otroke in starše v okviru šole, v sodelovanju s planinskim društvom in Planinsko zvezo Slovenije. Spodbujam in širim dejavnost tudi med odrasle, kolege učitelje, saj se zavedam pozitivnega delovanja na tiste, ki so vodeni, in na tiste, ki vodimo. Opisane dejavnosti bom podkrepila z lastnimi spoznanji.

4.2 *Planinska interesna dejavnost*

ZAKAJ RAVNO PLANINSTVO?

Rada imam gibanje v naravi, pogovor, preizkušanje sebe. Ker sem navdušena in uživam v tem, želim predajati navdušenje za zdravo preživljanje prostega časa naprej.

Planinska dejavnost ni le športna dejavnost. Zaradi načina izvajanja ponuja še mnogo več: spoznavanje novih krajev z naravnimi, kulturnimi in zgodovinskimi značilnostmi, spoznavanje in doživljanje narave, učenje orientiranja, družabnost, igro, komunikacijo, širjenje socialnega kroga, učenje socialnih odnosov

Böhm in Böttger (v Krajncan, 1997) menita, da naj socialni pedagog gradi na intenzivnem osebnem stiku. Nedvomno je za to koristno uporabiti zunajšolski delavni čas. Ta naj bo

namenjen razbremenjevanju, sprostitvi. Naj bo protiutež pouku. Otroci radi prihajajo na take reči, ne samo zaradi svojega prostega časa, temveč tudi zato, da lahko izpovedo, kaj jih teži.

Preko premagovanja napora pri hoji se urimo v vztrajnosti, ko dosežemo vrh, dosežemo tudi cilj in z njim samopotrditvev. Oboje pa vpliva na pozitivno samopodobo, osebnostne lastnosti in posledično lažje premagovanje naporov pri delu, učenju.

Planinstvo je navzven dejavnost brez strogih pravil, kar pa je videti le navzven. S starostjo otroka raste zahtevnost hoje in z njimi tudi doslednejše upoštevanje pravi, saj je nedoslednost lahko življenjskega pomena.

Planinstvo ponuja vse pogoje, ki jih potrebuje preventivno delovanje. Po Krajncanu (2008) strateško implicira prevencija preprečevanje, da bi se težave sploh pojavile. Težave je potrebno rešiti, odnose izboljšati in otrokom ter mladostnikom vzpodbujati razvoj, jih podpirati ...

4.1.1 Organiziranost dejavnosti

Planinsko dejavnost izvajam v planinskih skupinah na šolah, družinskih pohodih, na pohodih, ki jih organiziram v okviru planinskega društva, na planinskih taborih, tekmovanjih Mladina in gore, na orientacijskih tekmovanjih in na planinskih izobraževanjih.

V planinskem društvu se na začetku šolskega leta sestanemo mentorji štirih šol in vodniki Mladinskega odseka ter timsko pripravimo načrt dela. Veliko dejavnosti izvajamo po ustaljenem časovnem razporedu. Pravila so jasna, vsak izvajalec dejavnosti jih pozna, kar omogoča dobro povezanost, usklajenost in nemoteno sodelovanje. Izlete običajno organizirajo in vodijo mlajši vodniki, stari do trideset let.

Kot mentor planinske skupine v previden program svoje skupine vnesem vse dejavnosti, ki jih organiziram in izvajam v sodelovanju z društvom ter dejavnosti, ki jih izvajam le v okviru svoje skupine (družinski izleti).

4.1.2 Planinska skupina

CILJNA SKUPINA OTROK

V skupino se vključijo otroci:

- tistih staršev, ki se že ukvarjajo s planinstvom,
- tisti otroci, ki so učenci razreda, ki ga poučujem,
- zaradi vrstnikov,
- jih zanima sama dejavnost,
- jih usmerim iz socialno pedagoškega vidika (se težje vključujejo v skupine, izstopajo v neustreznem vedenju, so pod velikim šolskim pritiskom ...).

K dejavnosti lahko prihajajo otroci ne glede na starost, športne ali učne sposobnosti.

DELOVANJE SKUPINE

Zaradi stalnosti se srečujemo enkrat tedensko v obliki planinskega krožka. Stalna srečanja omogočajo kontinuiran potek dejavnosti. Zaradi načina izvajanja programa se srečujemo izmenično v mali telovadnici (skrb za kondicijo, socialne in druge igre, osnove gibanja – poligoni, vrvna ograja, plezanje na plezalni steni ...) in v učilnici (učenje osnov Planinske šole, orientacije, oprema, rastlinstvo, živalstvo, ekologija, uporaba zemljevidov, priprava in analiza na izlet, urejanje planinskega kotička, priprava člankov za šolski splet ...).

Skupina si je izbrala svoje ime (Prebrisaní svizci) in simbol. Prepevamo pesem *Gremo pod objem gora*, ki je postala himna mladih planincev Slovenije. Člani skupine se včlanijo v planinsko društvo in prejmejo knjižico *Mladi planinec*, kamor vpisujejo svoje pohode. Spoznavajo celotno planinsko organizacijo in njene simbole. S tem razvijajo formalno pripadnost.

4.1.3 Osnovne smernice za starostno prilagojen program

PREDŠOLSKI OTROCI, 1. RAZRED:

Spoznavajo prve vsebine varne hoje ter se učijo pripadnosti v skupini ob druženju z veliko vodene igre. Pogosto jih spremljajo pravljice in s pravljničnimi liki raziskujejo pokrajine. Potek dejavnosti vselej vsebuje elemente, ki se ponavljajo. Pogosto se odpravljajo na izlet po isti poti, da otrok razvija občutek predvidljivosti in s tem varnosti.

Hoje je malo, veliko se igramo, opazujemo, vse je potrebno otipati, preizkusiti. Ves čas je prisotna oseba, ki jo dobro poznajo, običajno vzgojiteljica in mentorica planinske skupine.

Na izletu so prisotni tudi starši, ki otroku nudijo fizično varnost. Starši ob strokovnem vodenju mentorja pridobivajo izkušnje, kako varno voditi svoje otroke in kaj je za njihovo starost pomembno. Starši mentorju tudi bolj zaupajo, če vedo, kako izvaja dejavnost.

PRVA TRIADA OSNOVNE ŠOLE

Otroci te starosti še upoštevajo starše in se vključijo na njihovo pobudo. Hitro se navežejo na mentorja, pogosto se za članstvo odločajo zaradi njega. Če je učitelj tudi mentor, v skupini prevladujejo njegovi učenci. Vedno bolj pomembni so tudi vrstniki, zato se na izlete prijavljajo v dogovoru z njimi.

Še vedno jim je zelo pomemben občutek varnosti, zato se za udeležbo na izletu odločajo, če gre na izlet tudi mentor. Poti so daljše, še vedno radi raziskujejo ob igri in imajo zelo radi razna tekmovanja. Vodeno igro vedno raje nadomestijo z ustvarjalno igro z vrstniki, kjer sami določajo pravila, potek igre in urijo socialne spretnosti.

DRUGA TRIADA

Mentor je še vedno pomemben, saj je stalen in se nanj lahko zanesejo. Vedno večje zanimanje predstavljajo vodniki z bogatim znanjem in zanimivimi dejavnostmi. Z zanimanjem spremljajo ljudi, ki znajo in zmorejo več (alpinisti, popotniki ...), zato jih povabimo na izlet ali v šolo.

Otroci so v tem obdobju najbolj vedoželjni, prizadevni, vztrajni. Navdušuje jih sproščeno vzdušje in razgiban program, ki ni podoben šolskemu. Pripravljeni so storiti marsikaj, da ugajajo in da se izkažejo. Če jih aktivno vključimo, so pripravljeni sodelovati, pomagati. Vključimo jih pri pripravi dejavnosti, poskrbijo za mlajše, dajejo ideje. Vedno bolj v ospredje prihajajo vrstniki in so z njimi pripravljeni sodelovati. Zanimajo jih skupne naloge, ki utrdijo njihovo povezanost. Slednje razvijajo z orientacijskimi tekmovanji, ko izvajajo skupno nalogo. Želijo si več hoje, zamika jih bolj zahteven svet.

TRETJA TRIADA

Pomembno jim je druženje z vrstniki. Pomembno vlogo imajo mlajši vodniki, saj se z njimi lažje identificirajo. Na dejavnost prihajajo zaradi druženja in ugodja (ne želijo si naporne in zahtevne hoje) ali pa zaradi raziskovanja, tveganja, dokazovanja in avanture (plezanje, prečenje, zimski vzponi ...). Število članov izrazito upada.

Privlačijo jih posebni pogoji in privilegiji ali pa aktivna naloga. Želijo si aktivne vloge pri postavljanju pravil in oblikovanju programa, zato jih pogosto povabimo k sodelovanju in nam pomagajo pri vodenju. Najbolj izrazito se to pokaže na desetdnevni poletni taborih. Povabimo jih v planinsko šolo in na tečaj za mladinskega vaditelja. Veliko jim pomeni, če jih povabimo na vodniški izlet in če smo do njih prijateljski.

SREDNJEŠOLCI

Redki ostanejo in prihajajo na sestanke vodnikov zaradi pritiska šole ali obdobja adolescence, ko se preizkušajo v različnih dejavnostih. Pomagajo vodnikom in imajo pravico do udeležbe na dejavnostih za vodnike (morske priprave za tabor, pohodi v zahtevnem svetu, turna smuka, odprave v tujino, pomočnik skupine na taboru ...). Uživajo privilegije na taborih in ob ustreznem odnosu in odgovornem opravljanju nalog dobijo enak položaj kot ostali vodniki. Lahko so jim odvzete ugodnosti, če zanemarjajo šolske obveznosti.

ŠTUDENTJE, MLADOSTNIKI

Tisti, ki ostanejo vključeni v Mladinski odsek, se pogosto odločijo za opravljanje vodniškega tečaja in se registrirajo kot mladinski planinski vodniki. Ukvarjajo se s prostovoljnim vodenjem mlajših ter zadostujejo potrebi po pomoči, opravljanju skupnih nalog, druženju. Preko Planinske zveze se odpravljajo na mednarodne izmenjave mladih in pogosto sodelujejo na planinskih orientacijskih tekmovanjih. Vodja odbora postane vodnik do 26. leta, kar pripomore, da v društvo prihajajo mladi. Mnogi, ki so v času srednje šole prenehali z dejavnostjo, se v tem obdobju ali v obdobju odraslosti vrnejo.

Skozi starostni program poskušamo na našem društvu poskrbeti za nove vodnike in za nadaljnje izvajanje dejavnosti. Posameznikom želimo nuditi čim bolj predvidljivo, zanimivo, dobro organizirano dejavnost. Poleg gesla *Skupaj varno v gore* dajemo velik pomen medsebojnemu odnosu, sprejetosti in medsebojni podpori, kar pa je najbrž tudi razlog, da Mladinski odsek deluje brez večjih težav in daje posameznikom pomembna znanja in izkušnje za nadaljnje življenjske preizkušnje.

Mladinski odsek v sodelovanju z mentorji skrbi za pripadnost mladih planincev na šolah in za razvoj lastne pripadnosti. Člani v skupini ostanejo, dokler zadovoljujejo potrebe, zato poskrbimo tudi zase, za vodnike in mentorje. Pripadnost smo podkrepili z zunanjo prepoznavnostjo, na oblačilih imamo vшит svoj znak.

4.1.4 Planinski izleti, tabori in Mladinski odsek planinskega društva

Planinski izlet organiziramo vodniki vsako tretjo soboto v mesecu, kar nudi predvidljivost in lažjo organiziranost vodnikom, staršem in otrokom. Izlet izvedemo tudi v dežju, kar preprečuje negotovost. Na izlet se prijavijo otroci iz štirih osnovnih šol. Ker ima vsak vodnik en izlet na leto, je paleta izletov zelo zanimiva.

Vodja pripravi mentorju opis poti, tako da otroci vedo, kakšna zahtevnost jih čaka. Pogosto za poti izkoristimo ogled krajevnih in naravnih znamenitosti. Pred odhodom se razdelimo na skupine in cilj pohoda. Mlajši imajo počasnejši tempo in manj hoje, starejši gredo na zahtevnejši svet.

Ker je na izletu dovolj vodnikov in pomočnikov mentorjev, so skupinice maloštevilne, po osem udeležencev na enega vodnika. Kot vodja teke skupine se posvetim vsakemu posamezniku in z njim med hojo uspešno gradim odnos. Pogovarjamo se veliko, se gremo besedne igre ... Dovolj časa imamo za aktivno poslušanje, za razbremenjevanje, za reševanje morebitnih problemov. Otroci imajo priložnost pridobivanja novih poznanstev in poglobljanje odnosov s šolskimi prijatelji.

Na izletu je vedno tudi dovolj časa za prosto igro. Vodniki smo v bližini, otroci pa imajo priložnost, da ob lastni igri urijo socialne spretnosti, se uveljavljajo, preizkušajo vloge brez neposredne prisotnosti odraslega.

Še več priložnosti za učenje in pridobivanje novih izkušenj ponudijo tabori, saj morajo otroci sprejeti pravila taborniškega življenja. Urijo se v sprejemanju novih pravi, v prilagajanju drugim otrokom. Tu so skupinice še manjše in poskrbimo za vsakega posameznika. Poskušamo organizirati čim bolj trden okvir delovanja in jim nuditi vso podporo, ko jo potrebujejo.

4.2 Širjenje planinske dejavnosti

V petnajstih letih izvajanja različnih planinskih dejavnosti sem prišla do spoznanja, da ob aktivnosti veliko pridobijo otroci in veliko pridobi mentor, vodnik.

Ko sem na šoli organizirala izlete in tabore za šolske otroke, sem potrebovala sodelovanje učiteljev. Kmalu sem ugotovila, da mnogi ne poznajo osnov planinske vzgoje in da jim izvajanje pohodov predstavlja problem. Nekatere sem povabila na seminar, ki sem ga izvajala preko Odbora za mentorje na PZS. Preko podajanj lastnih izkušenj sem uspela navdušiti mnoge učiteljice, da so se odločile za mentorstvo planinske skupine in so opravile še dodatno izobraževanje. Naprej sem predala lastno navdušenje nad dejavnostjo in preko socialnopedagoškega šolanja prišla do spoznanja, da širim preventivno dejavnost.

4.3 Spoznanja in problemi

Imela sem priložnost, da sem spoznala učinke planinske dejavnosti iz različnih zornih kotov, kar mi daje celosten pogled in morda zato tej dejavnosti pripisujem velike možnosti preventivnega delovanja ter pozitivnega vpliva.

Kot učiteljica vedno znova dobivam potrdila, da zunaj šole otroka spoznam v drugačni luči. Marsikateri vedenjsko težaven otrok je na pohodih neprepoznaven, pokaže se, kako obremenilno nanj vpliva šolsko okolje. Zalokar Divjak (1998) pravi, da so otroci v naravi bolj sproščeni, saj so del nje. Ne utesnjujemo jih s plastično civilizacijo, pravi.

Pogosto sem opazila, da mi otroke uspe navdušiti, da so radi v moji družbi. Kot socialni pedagog bom lažje v posamezniku poiskala močna področja, lažje vzpostavila pristen stik in lažje sem mi bo skozi pripoved zaupal. Lahko ga bom opazovala, kako deluje v manjši skupini, kako sprejema pravila, kako rešuje probleme in mu ob mnogih priložnostih posredovala načine za ustrežnejše ravnanje, za učenje novih strategij.

Kot vodnica lahko posredujem znanja iz planinstva in navdušujem npr. z učenjem planinskih vozlov ali učenjem orientacije. Več let sem jih v majhnih skupinah vodila na turno smučanje in še vedno je med nami stkana prav posebna vez, čeprav so že skorajda odrasli. Zavedam se, da je v moji moči pustiti jim poseben pečat in jih navdušiti za dejavnost. Številne ure

prostovoljnega dela so bogato poplačane tudi zato, ker sem skozi izvajanje dejavnosti mnogo pridobila zase.

Nimam težav z navduševanjem staršev in otrok za dejavnost. Zavedam se, da vedno večji problem predstavlja plačljivost avtobusa ali bivanja na taboru. Običajno pa bi planinstvo kot interesno dejavnost najbolj potrebovali otroci ekonomsko šibkih družin.

Za dejavnost se navduši marsikatera učiteljica, a pogosto niso pripravljene na prostovoljno delo ob sobotah in v času počitnic.

Žal mnogo pedagogov tudi v okviru pouka deluje v takšni meri, da je zadoščeno obveznostim in se niso pripravljene poglobiti v dejavnost. Športni pedagog na šoli organizira manj zahtevne pohode in ne izkoristi pripravljenosti sodelovanja s planinskimi vodniki.

Učitelji razredniki se vedno manj odločajo za neformalne oblike druženja z otroci in starši, kjer bi se bolje spoznavali, gradili na odnosih in lažje sodelovali na učnem področju.

Vedno bolj se zavedam, da je na odrasle veliko težje vplivati kot na otroke. Zato se vedno bolj nagibam k temu, da širim planinsko dejavnost otrokom neposredno v razredu in jo ponudim kot možnost v interesni dejavnosti ter upoštevam cilj preventive:

Cilj prevencije je preprečiti, da nezaželeno vedenje nastopi in ponuditi otroku dovolj virov in podpore v pozitivnih oblikah vedenja (Krajncan, 2008).

5 SKLEP

Kvalitativni del raziskovanja mi je ponudil jasno primerjavo med Markom, ki je v primarni družini razvil pripadnost, in Rokom, ki se s tem še intenzivno ukvarja. Mark ima veliko prednost, saj se neobremenjeno predaja vsebinam in novim izkušnjam. Rok z »meglo v glavi« (po Ščuka, 2007) se težko osredotoči na vsebino in nove izzive.

Skozi raziskovanje sem ponovno pridobila potrditev, da podreditev skupini, upoštevanje pravil na zunaj deluje kot omejevanje otroka, a ko se otrok sooči s tem, postane v sebi svoboden, ker se ob mejah notranje orientira. Takrat zmore neobremenjeno poseči po vsebini, potešiti svojo vedoželjnost ... Ravno nasprotujoča se intervjuja obeh dečkov sta jasno pokazala razliko. Neugodna vzgoja, razmere v družini, prevelike zahteve ipd. ne nudijo otroku jasnosti in preglednosti.

Vsaka družina je edinstveno oblikovana skupina z vsemi svojimi značilnostmi, lastnimi vrednotami, prepričanji in vzgojo, ki odločilno vpliva na otroka. Različne družine dajejo otrokom različno popotnico za življenje. Nekatere uspejo opraviti večino vzgojnih nalog in omogočijo, da se otrok nauči pripadati skupini, nekatere pa le delno ali pa delujejo obremenilno. Zato med otroki nastaja velika razlika že prva leta šolanja. Če velja enakopravnost izhodiščnega položaja otrok v šoli, potem smo pedagoški delavci dolžni ustvariti takšne pogoje, da bodo imeli otroci s primanjkljaji na socialnem področju možnosti pozitivne izkušnje in bodo ob večji pozornosti ali z dodatnimi programi uspeli »nadoknaditi«, kar jim družina ni uspela dati.

Interesne dejavnosti so lahko preventivni programi, kamor poleg zainteresiranih učencev povabimo še otroke s primanjkljaji. V zdravi skupini in ob lastnem interesu bodo imeli priložnost novega učenja.

Za pripadnost je pomembna tudi komunikacija, skupinska dinamika in neformalne vrstniške skupine. Slednje bi lahko proučevala v nadaljnjem raziskovanju, ob opazovanju posameznikov v skupinah s preventivnim programom ali programom skupinske pomoči.

Preventivno delovanje v interesni dejavnosti ima še večjo veljavo za posameznika, če ga uspemo povezati z okoljem in ga vanj aktivno vključiti. S tem mu damo priložnost, da

pripadnost določeni dejavnosti ali skupini vzdržuje tudi v času odraščanja in skozi celotno odraslost.

Vendar pa interesne skupine pozitivno delujejo le na tiste, ki jih uspemo privabiti, vključiti v skupino. Glavni del preventive bi se moral odvijati v rednih pedagoških programih.

Pedagoški delavci lahko ponudimo otroku šolo kot novo okolje z bolj vzpodbudnimi razmerami in novimi priložnostmi za učenje ustrežnejših odnosov, strategij, aktivnosti ..., kot jih nudi družina oziroma jo nadgrajuje. Če bi želeli to doseči, bi morali spremeniti, izboljšati pogoje na šoli, da bi delovala bolj osebno in omogočala ustrezne dejavnike za razvoj pripadnosti.

Menim, da se pedagogi premalo zavedajo svoje vzgojne moči in možnosti vzgojnega delovanja. Potrebno je vlagati več truda v profesionalizacijo pedagogov, saj so ključni element spreminjanja odnosov v celotni družbi. Na podlagi opazovanja kolegov menim, da bi mnogi morali spremeniti stališča in način razmišljanja, ko gre za neuspešne, neprilagojene in vedenjsko težavne otroke. V šolah pa je tudi zelo malo takšnih učiteljev in pedagogov, ki bi bili pripravljeni prostovoljno delovati zunaj šolskih zidov.

6 LITERATURA

1. Bajzek, J. (1997). OD SKUPINE DO SKUPNOSTI. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka za psihologijo, logoterapijo in antropohigieno.
2. Bajželj, B., Krajncan, M. (2008). DIGITALNI MEDIJI V SOCIALNO PEDAGOŠKEM PROSTORU. V Krajncan, M., Zorec-Maver, D., Bajželj, B. *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
3. Čačinovič Vogrinčič, G. (1998). PSIHOLOGIJA DRUŽINE. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
4. De Beni, M. (2011). ZA KULTURO PROSOCILANOSTI. Didakta, letnik 21, št. 142.
5. Delors, J. (1996). UČENJE: SKRITI ZAKLAD. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport.
6. Kompan Erzar, K. L. (2003). SKRITA MOČ DRUŽINE. Ljubljana: Brat Frančišek: Frančiškanski družinski center.
7. Gostečnik, C., Pahole, M., Ružič, M. (1999). BITI MLADOSTNIKOM STARŠI. Ljubljana: Brat Frančišek: Frančiškanski družinski center.
8. Gostečnik, C. (1997). ČLOVEK V ZAČARANEM KROGU. Ljubljana: Brat Frančišek: Frančiškanski družinski center.
9. Holthoff, S. & Eichsteller, G. (2009). SOCIAL PEDAGOGY IN PRACTICE. Pridobljeno iz svetovnega spleta: 15. 3. 2011
<http://www.slideshare.net/gaz12000/holthoff-eichsteller-social-pedagogy-in-practice>
10. Juriševič, M. (1999). SAMOPODOBA ŠOLSKEGA OTROKA. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
11. Jurišič, B. D. (1999). ZAKAJ MI TO DELAJO. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
12. Kopal, D. (2000). TEMELJNI VIDIKI SAMOPODOBE. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
13. Kobolt, A. (2001). MEDIJI V SOCIALNO PEDAGOŠKI PRAKSI. Socialna pedagogika, letnik 5, št. 3.
14. Kobolt, A. (2009). SKUPINA KOT PROSTOR SOCIANEGA UČENJA. Socialna pedagogika, letnik 13, št. 4.
15. Krajncan, M. (1997). ŠOLA IN SOCIALNA PEDAGOGIKA. Socialna pedagogika, letnik 1, št. 1.

16. Krajncan, M. (2008). KONCEPTUALIZACIJA PREVENTIVNIH MODELOV V OSNOVNI ŠOLI (Pravila in vzgojno delovanje šole). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
17. Krajncan, M., Bajželj, B. (2008). ODNOS – OSNOVA SOCIALNO PEDAGOŠKEGA DELA. V Krajncan, M., Zorec-Maver, D., Bajželj, B. *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta
18. Kroflič, R. (2002). IZBRANI PEDAGOŠKI SPISI. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
19. Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). RAZVOJNA PSIHOLOGIJA. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
20. Mielke, U. (1997). ČE Z OTROKOM NI LAHKO. Radovljica: Založba Didakta.
21. Musek, J. (1993). ZNANSTVENA PODOBA OSEBNOSTI. Ljubljana: Educy.
22. Nastran Ule, M. (1994). TEMELJI SOCIALNE PSIHOLOGIJE. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
23. Peček Čuk, M., Lesar, I. (2009). MOČ VZGOJE. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
24. Poljšak-Škraban, O. (2002). MLADOSTNIK/CA V DRUŽINI IN MEDSEBOJNO DOŽIVLJANJE DRUŽINSKIH ČLANOV. *Socialna pedagogika*, letnik 6, št. 4.
25. Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009). OSEBNOSTNI, MOTIVACIJSKI IN SOCILANI DEJAVNIKI UČNE USPEŠNOSTI. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
26. Reasoner, R. W. (2010). RAZVIJANJE POZITIVNEGA SAMOVREDNOTENJA. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
27. Rot, N. (1983). PSIHOLOGIJA GRUPA. Beograd: Zavod za udžbenike i nastava sredstva.
28. Ščuka, V. (2007). ŠOLAR NA POTI DO SEBE. Radovljica: Založba Didakta.
29. Tomori, M. (1994). KNJIGA O DRUŽINI. Ljubljana: EWO.
30. Varga, R. (2003). TEORIJA MOTIVACIJE ABRAHANA MASLOWA V HUMANISTIČNI PSIHOLOGIJI. *Socialna pedagogika*, letnik 7, št. 3.
31. Zadel, A. (2010). IN ODGOVOREN JE ... TEDxLjubljana. Pridobljeno iz svetovnega spleta, 10. 2. 2011. <http://www.youtube.com/watch?v=ZbIP5wflxSo>
32. Zalokar Divjak, Z. (1996). VZGOJA JE --- NI ZNANOST. Ljubljana: Educy.

33. Zalokar Divjak, Z. (1998). VZGOJA ZA SMISEL ŽIVLJENJA. Ljubljana: Educy.
34. Zvonarević, M. (1985). SOCIJALNA PSIHOLOGIJA. Zagreb: Školska knjiga.
35. Zupančič, M. (1999). RAZVOJNOPSIHOLOŠKE ZNAČILNOSTI RAZLIČNO STARIH OTROK OB VSTOPU V ŠOLO. Ljubljana: i2 Založba Ljubljana.
36. Zupančič, M., Justin, J. (1991). OTROK, PRAVILA, VREDNOTE. Otrokov moralni in socialni razvoj. Radovljica: Didakta.
37. Žagar, D. (2009). PSIHOLOGIJA ZA UČITELJA. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
38. Žagar, D. in drugi (2001). UČENCI, ALI JIH POZNAMO? V Razrednik: vloga, delo in odgovornost. Ljubljana: Založništvo Jutro.

7 PRILOGE

PRILOGA 1 – vprašanja za intervju

PRILOGA 2 – prvi kodirani intervjuji v tabeli

PRILOGA 3 – drugi kodirani intervjuji v tabeli

PRILOGA 1

VPRAŠANJA ZA INTRVJU S PODVPRAŠANJI

1. Povej kaj o sebi.

- **interesne dejavnosti**

2. Kako to, da si se odločil za planinski krožek?

(Kako se počutiš v skupini, kaj ti je všeč in kaj te moti, zakaj bi se rad znova vključil, zakaj želiš nadaljevati, kaj bi spremenil?)

3. Za koga želiš, da pride na izlet?

(Zakaj, kaj pa od odraslih, zakaj?)

4. Kako sebe vidiš na krožku, izletu?

5. Opiši, kako se odločaš za izlet.

(Kako se odločaš za prijavo na izlet, ti kdo pomaga, kako se pripraviš na izlet, malica, nahrbtnik ..., je malica po želji?)

6. Opiši jutro pred odhodom, kdaj ti je na izletu nelagodno in zakaj? Kaj bi moralo biti, da bi se počutil bolje, kdaj si se zares dobro počutil, zakaj?

7. Kaj se dogaja, ko prideš z izleta? (Ko zagledaš starše, kako se počutiš?)

- **družina**

8. Rad bi šel k prijatelju, starši pa k sorodnikom na obisk. Kako se dogovorite?

9. Imaš dobro idejo, kam bi šli. Ali poveš staršem – kaj se zgodi?

10. S starši se odpravljate na skupen izlet, kaj se dogaja, kakšna je tvoja naloga?

11. Strgal si drage pohodne hlače. Kako bodo reagirali starši?

12. Povej kaj o svoji družini. Kaj doma počnete redno? Kako poteka vaš delovni dan?

13. Kje doma se najbolje počutiš, kdo od domačih ti je najbližji, s kom se največ pogovarjaš?

14. Počutiš se slabo, starši pa tega ne vedo, ne vedo zakaj – kaj se zgodi?

15. Je sobota dopoldan. Kaj se ponavadi dogaja pri vas doma?

(Za kaj si doma zadolžen, imaš redne naloge, kaj se zgodi, če jih ne opraviš?)

16. Ste pri nedeljskem kosilu, pa se starša pogovarjata o kraju, kjer si že bil. Lahko poveš, kar veš? Te poslušajo, jih zanima?

17. Kako se razumeš s starši, drugimi člani družine, kaj bi v družini spremenil?

- **šola**

18. Kakšno šolo si želiš?
19. Kdaj se dobro počutiš v šoli?
20. Je odmor, kje si ti in kaj počneš?
21. Kateri učitelj ti je najboljši in zakaj?
22. Ali veš, kaj učitelj pričakuje od tebe?
23. Imaš dobro idejo, dober odgovor na vprašanje, kaj storiš?
24. Kakšen naj bi bil tvoj prijatelj?
25. Ko delate v skupini – kaj delaš ti?

PRILOGA 2

UREDITEV KOD V TABELI ZA 1. INTERVJU

Dobeseden prepis – 1. intervju	Koda I. reda	Koda II. reda
<p><i>Najprej mi povej kaj o sebi.</i></p> <p>Tko, jest <u>nisem zbirčen za stvari. Rad vsako stvar počnem, kar mi pride pod roke. Za kakšno stvar sem kdaj len, tko, nočem čist takoj naredit, drugač tko v šol mi gre u redu, igram tud tubo, to je to.</u></p> <p><i>Se ti zdi, da si uspešen?</i></p> <p><u>Ja, sem.</u></p> <p><i>Kako to, da si se odločil za planinski krožek?</i></p> <p><u>Ko sem bil še majhen, smo s starši hodil na Veliko planino, pa tko po kakšnih hribih in pol je tko ratal, kot en izziv, a ne. Pa grem še tko, da vidm, kako je tam, ko ni staršev. Pa je mami rekla, pa pejt, če ti pa ne bo, pa ne boš več hodil. Pol je blo pa zanimiv.</u></p> <p><i>Koliko časa si že ti član?</i></p> <p>Jest sem že član peto leto, od prvega razreda.</p> <p><i>Kako se pa ti počutiš v planinski skupini ali pa na izletu?</i></p> <p><u>Tko, zanimiv je. A tuki na šoli, k so take skupince, kej rešujemo, al pa se kej pogovarjamo, pa raziskujemo. Na izletih je pa tud zanimiv, ker si zmer z drugim vodnikom, vsakič enga spoznaš, pa tudi poti so zmeraj drugačne, sam, da niso iste.</u></p> <p><i>Kaj ti je v planinski dejavnosti všeč?</i></p> <p><u>Fino mi je, ker gremo tko po naravi, kej vidmo, pa slišmo, pa tud vodniki nam kej poveste.</u></p> <p><i>Te kdaj kaj moti?</i></p>	<p>Ni izbirčen, rad počne različne stvari, včasih je len, igra tubo.</p> <p>V šoli je uspešen.</p> <p>Planinstvo mu je izziv, zanimiva dejavnost.</p> <p>Zanima ga, kako je brez staršev.</p> <p>S to dejavnostjo se ukvarjajo tudi starši.</p> <p>Mama mu daje izbiro za odločanje za članstvo v skupini.</p> <p>Dejavnost ga zanima, všeč mu je delo v skupinah, pogovor, raziskovanje.</p> <p>Rad spoznava vodnike, nove poti, všeč mu je raznolikost.</p> <p>Všeč mu je gibanje v naravi, novosti, ki jih izve od vodnikov.</p>	<p>O sebi.</p> <p>O sebi.</p> <p>Interes.</p> <p>Interes</p> <p>Vzglede v družini pomembni drugi – starši.</p> <p>Demokratična vzgoja.</p> <p>Interes.</p> <p>Delo v skupini.</p> <p>Se počuti varnega.</p> <p>Močno področje.</p> <p>Interes, pomembni drugi – vodniki.</p>

<p><u>Kdaj kakšni mlajši, k za tabo hodjo, se ti kej smejijo ali pa kej vate mečejo.</u> <i>Kaj bi ti kej spremenil, kaj bi želel drugač na krožku?</i></p> <p>Ja ne, faj se imamo.</p> <p><i>Kako pa se počutiš, ko kdaj dobiš kakšno nalogo?</i></p> <p>Ja, to je zanimiv, <u>da mi ta večji kej pripravmo, pa potem skupaj delamo.</u></p> <p><i>Za koga bi ti želel, da pride na izlet?</i></p> <p><u>Na izletu so vsi fajn, tko, taki, k se znajo obnašat. Tko, da nimajo potem vodniki še s tem dela.</u></p> <p><i>Kaj pa od članov naše skupine, na šoli, k jih bolj poznaš, ali za koga posebej navijaš, da bi bil tam?</i></p> <p><u>Sej kar vsi, tko, Miha in Maja, k smo prijatli.</u></p> <p><i>Kaj pa od odraslih, si za koga želiš, da bi ga tam srečal?</i></p> <p><u>Ne, ni tolik pomembno. Men je fajn, da sem brez staršev. Pa tisti izleti so tudi dobri, ko grejo starši. Mi ni tolik važn, kdo od vodnikov gre.</u></p> <p><i>Kako se na izletu počutiš?</i></p> <p>Faj mi je.</p> <p><i>Opiši mi, kaj se pri vas doma dogaja, ko ti prijavnico domov prineseš?</i></p> <p><u>Ja, ponavad jo domov prinesem, pa grem ven, pa nanjo čist pozabim. Pol pa zvečer torbo pripravljam, pa mapo odprem, če je kej notr, pol pa: A ja, sej je še prijavnica. Pol grem pa še mami pokazat, pol pa mami reče u redu, pa ponavadi drug dan zjutraj, ko grem jest v šolo, izpolne, pol pa ko jaz domov pridem, mi da, da spravim v mapo, pol pa to v šolo nesem.</u></p>	<p>Težje se znajde med mlajšimi otroci.</p> <p>V skupini se počiti dobro in zadovoljen.</p> <p>Rad pripravi naloge za mlajše in pomembno mu je sodelovanje za doseg skupnega cilja.</p> <p>V skupini si želi takšne, ki upoštevajo pravila.</p> <p>Ne želi, da se vodniki ukvarjajo z vzgojo, usmerjen je na vsebino.</p> <p>Ne potrebuje nekoga ob sebi na izletu za občutek varnosti; rad je z najbližjimi prijatelji.</p> <p>Ni navezan na stalno odraslo osebo.</p> <p>Želi biti samostojen.</p> <p>Tudi s starši na izletu se počuti dobro.</p> <p>Družina ima ustaljen red delovanja.</p> <p>Predvidi, kaj bo naredila mama.</p> <p>Želi na izlet, a dokončno o prijavi odloča mama.</p>	<p>Socialna ne/spretnost.</p> <p>Motiviran za sprejetje vloge.</p> <p>Pripadnost skupini posledica vzgoje, jasna pravila, pravila sprejema in to pričakuje od drugih.</p> <p>Počuti se varnega.</p> <p>Pomen vrstnikov.</p> <p>Počuti se varnega.</p> <p>Samostojnost.</p> <p>Sprejema starše.</p> <p>Varnost, pripadnost.</p> <p>Vzgoja.</p> <p>Pomembni drugi – mama.</p>
---	--	---

<p><i>Je tvoja želja, da greš na izlet?</i> <u>Ja. Zmer mi je super. Ne grem edino, če imamo kakšno tako stvar, drugač grem pa z veseljem.</u></p> <p><i>Kaj pa priprava nahrbtnika?</i></p> <p><u>To ponavadi z mami delava skupaj, mami pripravi cunje, jast pa za pisat, pa kakšne knjižice.</u></p> <p><i>Pa gre kaj po tvoji želji v nahrbtnik?</i></p> <p><u>Ja, ja gre, velikrat. Sendviče si zmer sam izbiram, kaj bo v njih, pa za pit si zmer sam izbiram. Pa tud za oblečt, pa kratka majo, ker mami prav pa še tisto, pa še to, pa pol raj še več ene stvari vzamem.</u></p> <p><i>Kako pa je zjutraj, preden greš na izlet?</i></p> <p><u>Je, vstanem, tako, kot da bi šel v šolo, se umijem, zajtrkujem, pol pa al me oči al pa memi peljeta, nahrbtnik sabo uzamem, si gojzarje zavežem.</u></p> <p><i>Bi si želel še kaj, da bi se še boljše počutil?</i></p> <p><u>Ne, saj je zmer fajn, izleti so dost dolgi, pa zanimive so poti, pa v neznano je zanimiv, pa dobr je, če nas vreme presenet.</u></p> <p><i>Vidim, da ti v vseh stvareh uživaš. Kaj pa, ko prideš iz izleta, pa zagledaš mami, kaj je pol?</i></p> <p><u>Ja, tko, mami me najprej vpraša, kako si kej bil, kako ste se imel, a ste ubogal vodnike. Pol ji to vse razložim. Pol pa, ko domov pridem, pa dam nahrbtnik na tla, se sezujem, pol pa proti večeru še tiste cunje ven dam.</u></p> <p><i>Ko greste vi z družino na izlet, kako se dogovarjate, kdo da idejo, kdo določi kam in kako?</i></p> <p><u>Ponavadi tko, oči pa mami, če se zjutraj kej pogovarjata, da bi šli, a ne, pol pa jest rečem u redu, a ne. Ponavadi gremo na Velko planino al pa kam dal.</u></p>	<p>Zelo rad gre na izlet.</p> <p>Z mamo sodelujeta pri pripravi, jasno razdeljene naloge.</p> <p>Mama sprejme in upošteva njegove želje.</p> <p>Družina deluje po rutini, jasen potek dejavnosti.</p> <p>Vse, kar se zgodi na izletu, mu predstavlja izziv.</p> <p>Je sprejet – zanimanje s strani staršev, si vzamejo čas, vrednota je ustrezen odnos do odraslih.</p>	<p>Interes.</p> <p>Sodelovanje, vloga.</p> <p>Upoštevanje, sprejetje.</p> <p>Varnost.</p> <p>O sebi.</p> <p>Občutek sprejetosti.</p> <p>Vrednote.</p>
--	---	---

<p><i>Pa se kdaj zgodi, da se tebe upošteva?</i></p> <p>Tudi kdaj.</p> <p><i>Se je že zgodilo, da bi strašno rad šel k prijateljem, starši pa pravijo: »Ne, mi gremo pa na izlet.« Kako ste to rešili?</i></p> <p><u>To smo pol tko nardil, ker ponavadi že zvečer vemo, da gremo, smo šli mal prej nazaj iz izleta, tko da sem še prijatle ujel.</u></p> <p><i>Se ti je na izletu kdaj zgodila kakšna nesreča, da si na primer strgal hlače. Kako je bilo doma?</i></p> <p>Enkrat sem bil na enem izletu, pa je zlo pihal in smo se z dežniki igral, da imamo padala, pa smo letal, pa še blat je bil, pa smo v blat pristal, pa sem imel hlače tko čist gor umazane. <u>Pol sem pa domov prišov, pa je mami vprašala, kaj sem s hlačam delal, pa sem rekel, da smo gor hodil, pa je bil blat. Ni bla jezna, sam mal je bla začudena.</u></p> <p><i>Kje doma se ti najboljše počutiš?</i></p> <p><u>Doma se najraj s kolesom vozim, al pa kej pomagam, ker mamu tudi živali doma, zajce pa psa.</u></p> <p><i>Opiši, kaj pa počnete pri vas doma?</i></p> <p><u>Zdele smo še tlakovce polagal, pa smo to delal, zdej glih zaključujemo. Drgač pa zjutraj vstanem, grem v šolo, pol domov pridem, imam še kakšno dejavnost, pa potem mami po mene pride, potem kosilo pojem, grem ven in se še mal s sosedi igram, pa očitu pomagam, pa potem zvečer še zajce nahranim.</u></p> <p><i>Imate pri vas doma čas, ko se pogovarjate?</i></p> <p><u>To največkrat po kosilu, pa še mal te reklame skup pogledamo.</u></p>	<p>Družina deluje organizirano – dogovarjanje med staršema, upoštevanje njegovega mnenja, predvidljivost v družini – ustaljene poti.</p> <p>Starši upoštevajo njegove želje.</p> <p>Ob neustreznem vedenju mama reagira mirno, posluša njegovo razlago.</p> <p>V prostem času se vozi s kolesom. Je aktiven v družini, pomaga pri delu.</p> <p>Organizirana družina, imajo skupne projekte, deček sodeluje.</p> <p>Njegov dan poteka ustaljeno, doma ima svoje dolžnosti.</p>	<p>Struktura družine, varnost.</p> <p>Demokratična vzgoja.</p> <p>Demokratična vzgoja.</p> <p>Vloga v družini.</p> <p>Odrpna družina.</p> <p>Predvidljivost.</p> <p>Vloga v družini.</p>
--	---	--

<p><i>S kom se največ pogovarjaš?</i></p> <p><u>Ni tko pravila, kadar z očitom, kadar pa z mamico.</u></p> <p><i>Če si kdaj strašno slabe volje, pa nič ne rečeš. Ali to starši opazijo?</i></p> <p><u>Ja opazijo, pa pol mami reče, kaj je pa zdej narobe, da si čis tih, pa tko. Takoj vidi, da neki ni v redu.</u></p> <p><i>Imaš doma zadolžitve?</i></p> <p><u>Ja, tko imam v dnevni sobi police za pospravit, ker je tam večino mojih stvari, pa svojo sobo imam za pospravit. Pa tudi zunaj še kaj postorim.</u></p> <p><i>Kaj se zgodi, če sobe ne pospraviš?</i></p> <p><u>Kdaj pozabim al pa nočem, pa sem rajš zuni. Pa mami reče, zakaj nisem pospravil, pa mi zjutraj takoj reče, naj pospravim. Pa potem to naredim.</u></p> <p><i>Zakaj, ali se bojiš kazni?</i></p> <p><u>Ne, ker že od zmeri vem, da če zdej ne bom naredil, bom moral pol.</u></p> <p><i>Bi ti v družini kaj spremenil?</i></p> <p><u>Ne, sej je fajn, imamo se radi, hecamo se. Nič me doma ne moti.</u></p> <p><i>Kako se pa v šoli počutiš?</i></p> <p><u>V šoli je fajn, ker smo s sošolci prijatli, pa se med odmori igramo, pa med poukom si pomagamo.</u></p> <p><i>Poznaš pravila in posledice na šoli?</i></p> <p><u>Ja poznam pravila, nekaj kazni poznam, nekaj pa ne.</u></p> <p><i>Kateri učitelj ti je, ali je bil najboljši?</i></p> <p><u>Meni so vsi u redu, čeprav so sošolci rekli za ene, da so fajn, za druge pa ne. Meni so</u></p>	<p>Predviden čas za pogovor s celo družino.</p> <p>Enakovredno sprejema očeta in mamo.</p> <p>Starši so pozorni, takoj opazijo spremembo vedenja.</p> <p>Doma redno opravlja določene naloge, tudi za celo družino.</p> <p>Jasno pozna pravila in posledice.</p> <p>Pozna pravila in posledice, starši vztrajajo pri svoji zahtevi.</p> <p>V družini se počuti sprejetega.</p> <p>V šoli se počuti dobro, veliko mu pomeni prijateljstvo z vrstniki, med poukom prevzame vlogo medsebojne pomoči.</p> <p>Pozna pravila, kazni so mu manj jasne.</p>	<p>Pripadnost – sprejetost.</p> <p>Odnos do staršev.</p> <p>Pripadnost v družini, sprejetost.</p> <p>Vloga v družini.</p> <p>Demokratična vzgoja.</p> <p>Demokratična vzgoja.</p> <p>Pripadnost – sprejetje.</p> <p>Šola.</p>
---	---	---

<p><u>bili vsi fajn, ko sem se jih navadu</u></p> <p><i>Kaj ti je pri učitelju všeč?</i></p> <p><u>Da snov dobr razložijo in ne tko na hitro, tko, da se še iz zveska ne znajdeš.</u></p> <p><i>Kaj pa odnos učitelja do tebe, kaj te moti?</i></p> <p><u>Ne, sam kdaj še komu komot pomagam, ampak da me ne moti, če sem vmes enga računa ali pa če kej pišem, sred enga stavka, takrat se ne motim rad, tko, da nardim do konca, v miru, pol pa lahko pomagam drugim.</u></p> <p><i>Kakšen učitelj naj bi bil fajn učitelj?</i></p> <p><u>Da bi se znal pohecat, pa da ve, kdaj je dost, da bi se še bolj zezal. Vseeno mora bit mal strog.</u></p> <p><i>Katere dejavnosti pa pogrešaš v šoli?</i></p> <p><u>Sej so, sam so včasih popoldan ful pozen, pa je ful razmaka, pa bi blo boljš, če bi bile prej.</u></p> <p><i>Kako sebe vidiš kot odraslega?</i></p> <p><u>Želj mam ful velik, skoraj vsak mesec drugo. To vedem pa tist videm pa bi bil to pa ono. Pa k s šolo hodmo pa smo bili na RTV Slovenija pa bi bil takrat kamerman ali pa bi bil napovedovalec. Pol greš pa drugam pa vidiš ene, ki kamione vozjo, pa bi bil spet prevoznik, pa tko. Vse zanimiv rata.</u></p> <p><i>Bi nadaljeval s planinsko dejavnostjo, bi rad bil vodnik?</i></p> <p><u>Ja, bi bil. Ko smo šli na Dobrdomski kras, mi je blo všeč, ko so ta velki vodil mlajše. Tud jest bi rad to poskusu.</u></p>	<p>Sprejema trenutno avtoriteto učitelja in se znotraj njegovih zahtev počuti dobro.</p> <p>Med poukom mu je pomembna snov, je vedoželjen, znanje mu je vrednota.</p> <p>Rad pomaga drugim, ko sam v miru konča svoje delo. Ni mu všeč, če ga kdo zmoti.</p> <p>Pomemben mu je humor, tako kot pri starših tudi od učitelja pričakuje jasno mejo in doslednost.</p> <p>Rad opravi obveznosti, da je potem lahko prost.</p> <p>Kot je značilno za to starostno obdobje, ima veliko želja in interesov.</p> <p>Je zelo vedoželjen.</p> <p>Rad bi se preizkusil v vodenju.</p>	<p>Pomembni drugi.</p> <p>O sebi.</p> <p>Vrednota.</p> <p>Pripadnost in individualizem.</p> <p>Pomembni drugi, razvita pripadnost.</p> <p>O sebi.</p> <p>Starostna značilnost.</p> <p>O sebi.</p> <p>Vloga v skupini.</p>
---	---	---

PRILOGA 3

UREDITEV KOD V TABELI ZA 2. INTERVJU

Dobeseden prepis – 2. intervju	Koda I. reda	Koda II. reda
<i>Najprej povej kaj o sebi.</i>		
<u>Sem Rok Novak, star sem deset let, kmal bom enajst, ta mesec, čez 9 dni, sem rojen 2000.</u>	Rok je star deset let, kmalu bo enajst.	O sebi.
<i>Pa kdo si še ti?</i>		
Ja ... <u>imam smisel za humor, pa ... tečen sem ...</u>	Pravi, da ima smisel za humor in da je »tečen«.	O sebi (se pozitivno in negativno označi).
<i>Misliš, da si tečen, pa kakšen še si?</i>		
<u>Pa zaljubljen ...</u> ha, ha, ha.	Pravi, da je zaljubljen.	O sebi.
<i>Kaj misliš o planinstvu?</i>		
<u>Všeč mi je, rad sem šov na izlete.</u>	Za planinstvo je zainteresiran.	Interes.
<i>Povej mi, zakaj ti je planinska dejavnost všeč?</i>		
Ker <u>sem lohk hodu, k sem lohk šolu.</u>	Planinstvo ga zanima, ker zadovolji potrebo po gibanju.	Interes.
<i>Koko si se tam počutil?</i>		
U redu! Sploh takrt, ko <u>smo šli do ene koče, take, zapuščene, ker smo lohk letal po trav pa to.</u>	Na izletu se počuti dobro, ker lahko zadovolji potrebo po gibanju in ni prostorsko omejen.	Interes.
<i>Kdo je bil takrat na izletu?</i>		
Grega pa Maja pa vaš brat pa David pa še en David pa ... Mark pa še eni iz Domžal.		
<i>Zakaj se rad z njimi družiš?</i>		
Z <u>Markom, k sva prijatla, z vsem smo prjatli pa dobr se razumemo.</u>	Za prijatelja ima uspešnega učenca;	Pomembni drugi.
<i>Kakšni so oni do tebe?</i>	pravi, da so z vsemi prijatelji in da se dobro razumejo.	Pripadnost.
<u>Isti kot jaz do njih, če sem jest do njih prijazen, bodo tudi oni do mene. Razen</u>	Odnos drugih povezuje s	Odnos z vrstniki.

<p><u>Maja, Maja me pozna zelo dobro. Midva se nikoli ne skregava, se dobro razumeva.</u></p> <p><i>Zakaj bi rad še hodil k planincem?</i></p> <p><u>Zato ker je dobro hoditi, pa se lahko družiš z drugimi, ki niso s te šole, z Domžal ali pa z drugih podružnic. Mi je všeč, ker spoznavam nove prijatelje.</u></p> <p><i>Kdo ti je bil od odraslih na izletu v redu?</i></p> <p><u>Vaš brat, ker sem z njemu lahko skos pogovarjal. Če sem hotel, sem bil lahko tudi prvi.</u></p> <p><i>Ali je upošteval tvoje želje?</i></p> <p><u>Ne, saj se drugače že tako poznamo. Sem lahko z njemu hodil, sem šel lahko tudi na drugo pot, drugače, kot so drugi hodili.</u></p> <p><i>Ali sta se tako dogovorila?</i></p> <p><u>N..., ja, saj ga oči že tako poznata, pa mu je rekel, če bo kaj tuzga, naj me kr za ušesa, ampak, pol, pol je z mano skoz hodu.</u></p> <p><i>Ali sta se tako dogovorila?</i></p> <p><u>Šel sem, pa je šel za mano. Pa mi je bilo to fajn. Tak prijateljski je bil, pa ni nič kričal nad mano.</u></p> <p><i>Kaj najraje na izletu počneš razen hoje?</i></p> <p><u>Pogovarjam se rad, jest nikoli nisem bil tih. Rad tečem, pa skačem, sem hiperaktiven.</u></p> <p><i>A to pravijo, da si?</i></p> <p><u>Ja, kje mami na pol Šmarne, sem jest že gor pa da jih še čakam gor. Pa sestra k hod okol Gradiškega jezera, sem jest že okol pa onadva še pol ure rabta, da prideta.</u></p>	<p>svojim odnosom do njih; spoštuje dominantno sošolko, pravi, da ga dobro pozna, se ne prepričata; <i>dobro se razume s tistimi, s katerimi se ne prepriča.</i></p> <p>Rad hodi; rad spoznava nove »prijatelje« z drugih šol, novo poznanstvo poveže s prijateljstvom.</p> <p>Pomemben mu je vodnik, ker se z njim pogovarja in upošteva njegove želje.</p> <p>Družinsko poznavanje povezuje s sprejetostjo, veliko mu pomeni, če mu je dovoljeno več kot drugim – želi si privilegijev.</p> <p>Oče vpliva na vzgojo zunaj družine; oče vodniku daje pravico do kaznovanja; vodnik ni uporabil očetove grožnje.</p> <p>Izogiba se odgovoru, če je imel za hojo po svoje dovoljenje; vodnik ni kričal nad njim; <i>drugačna reakcija na njegovo vedenje kot doma.</i></p> <p>Rad se pogovarja, teče, skače; se označi za hiperaktivnega.</p> <p>Se pohvali, da je hiter in da ima več kondicije kot družinski člani.</p>	<p>Pomembni drugi, odnos z vrstniki, <i>povezava odnosa z vrstniki z odnosom s starši.</i></p> <p>O sebi, Interes.</p> <p>Pomembni drugi, občutje pripadnosti.</p> <p>Pripadnost, želja po sprejetosti.</p> <p>Vzgoja očeta.</p> <p>Odnos z vodnikom.</p> <p>Obrambni mehanizem, odnos z vodnikom, <i>sprejema pozitiven vpliv – preventiva; učenje novih soc. veščin, o sebi.</i></p> <p>O sebi, <i>močno področje.</i></p>
--	--	--

<p><i>Kako se počutiš, ko takole več zmoreš?</i></p> <p><u>Pa dobr (skromno). Se dobr počutm.</u></p> <p><i>Kako se doma odločate, da bi šli na izlet?</i></p> <p>Ja ... <u>vprašam doma očija, če bi šli na izlet, pa oči reče: »Z avtom, peš ali s kolesom al pa z rolarji?«</u> Pa jest najraj rečem s kolesom, pol pa reče, da je mal prehladno, pol je pa za rolarje tud prehladno, pol pa greva peš, včasih pa z avtom. Enkrat smo eno knjigo bral v drugem al v tretjem razredu, k je govorila v tistmu kraju, dol, k je Soča. Pol pa čez neki časa, dva, al pa tri mesca pa smo enmu pomagal postavit baldehin, no šotor, pa smo se glih tem mem peljal, mem tistih krajev, k so bli opisani v knjigi.</p> <p><i>Kdo je dal idejo za izlet?</i></p> <p><u>Glih enmu smo neki pelal, pa smo šli v Kobarit, pa v muzej soške fronte.</u></p> <p><i>Kako se pri vas doma pripravljate na izlet?</i></p> <p>No, <u>glah takrat, ko so ble žive jaslice, je oči prebral na internetu, pol je pa po tistem reku, zdej se pa ornk oblečte, pa bomo nekam šli. Pol je blo pa lepo pa smo tisto gledal pa je bil še ognjemet pa smo šli še pogledat tke zraven tist slap.</u></p> <p><i>Ali da oči idejo kam greste?</i></p> <p><u>Velikrat, kdaj pa tud jest. Sploh pa dele, k bo toplo, bomo šli na planine pa s kolesom. Ko smo šli enkrat do kočice gor, do izvira Kamniške Bistrce.</u></p> <p><i>Pa greste vsi?</i></p> <p>Ne, <u>mami ne, ima eno poškodbo na nogi, tko, že dal časa.</u></p>	<p>Negotovo pove, da je dober.</p> <p>Oče odloča o družinskem izletu.</p> <p>Rad gre na izlet, kjer se gibalno aktiven.</p> <p>Poveže šolsko delo z doživljanji na izletu.</p> <p>Izlete organizirajo priložnostno.</p> <p>Izlete določa oče, priložnostno (ne načrtovano).</p> <p>Rad gre na izlet, zanimajo ga znamenitosti.</p> <p>Želi si skupnih družinskih izletov.</p> <p>Na izlete običajno hodi z očetom.</p>	<p>O sebi.</p> <p>Družina.</p> <p>Interes.</p> <p>Vpliv šole.</p> <p>Družina.</p> <p>Družina.</p> <p>O sebi, Interes.</p> <p>Pripadnost.</p> <p>Družina.</p>
---	--	--

<p><i>Preden gresta, ali imaš ti kakšno nalogo?</i></p> <p>Ja, jest <u>moram pripravt stvari pa tisto ketno namazat, sam to zdej bl oči, ker on ima velik tistih stvati, za špricat. Jest pa prpravm za pit, pol mi da pa ruzak, pol pa</u> ...</p> <p><i>Takoj pripraviš, opraviš naloge?</i></p> <p><u>Ne tolk, no, mami prav, da pol ure traja.</u></p> <p><i>In kako to reče, mirno?</i></p> <p><u>Ne, zadere se na konc.</u></p> <p><i>In če še vedno ne narediš, kaj potem?</i></p> <p><u>Mami kriči, pa očitu pove, pol je pa tko jezen. Pa včasih se še stolčeva ...</u></p> <p><i>Ti da še kakšno drugo kazen?</i></p> <p>Ja, <u>da en let ne smem igrat računalnika pa televizije gledat, sam pol pa drug dan vseeno gledam.</u></p> <p><i>Ti da močno kazen, potem pa ni tako?</i></p> <p>Ja (<i>smeh</i>). <u>Sam da ne smem ven, tist pa drži.</u></p> <p><i>Kakšna je tvoja naloga v soboto dopoldan?</i></p> <p><u>Če nismo v Prekmurju, pol se učim, pa zuni kosim.</u></p> <p><i>Katero nalogo moraš opraviti vsak teden?</i></p> <p>Vsak dan <u>moram sobo pospravt! Saj jo itak v petih minutah zmečem.</u> Če boste k men prišli, ne boste vidli pospravljenega ... jest, če pospravim, polovico stvari je v omaro zmetanih.</p> <p><i>Ali mami preveri?</i></p> <p>Ja, <u>takoj zmeče vse ven, jest pa čez neki</u></p>	<p>Nedoločeno pripoveduje o svoji nalogi; oče mu je vzor.</p> <p>Naloge opravlja počasi; mama ga pri tem negativno spodbuja.</p> <p>Če takoj ne opravi naloge, mama nanj kriči.</p> <p>Mama ne opravi vzgojne naloge, preloži na očeta, ta pa je strog, grob.</p> <p>Neustrezne kazni s strani očeta, pri katerih ni dosleden.</p> <p>Oče je dosleden, ko deček ne sme ven.</p> <p>Pogosto se uči; zunaj kosi.</p> <p>Vsak dan pospravi sobo, a je nedosleden v pospravljanju.</p>	<p>Nejasne naloge in vloga, pomembni drugi – oče.</p> <p>Vzgoja mame.</p> <p>Vzgoja mame.</p> <p>Avtoritarna vzgoja.</p> <p>Nedosledna vzgoja.</p> <p>Vzgoja, potreba.</p> <p>Vloga v družini.</p> <p>Vloga v družini, posledica vzgoje.</p>
--	--	--

<p><u>časa nazaj.</u></p> <p><i>Ko si šel s šolo na izlet in si se vrnil domov. Kaj se je zgodilo doma?</i></p> <p><u>K sva prišla domov, sem pojedu pa sem šel spat, pol pa sem šel spet v šolo.</u></p> <p><i>Pa je starše kaj zanimal, kako je bilo?</i></p> <p>Ja, <u>vprašu je pa sem povedu pa sem šel v sobo pa sem se mogu učit.</u></p> <p><i>Kdaj se navadno pogovarjate?</i></p> <p>Ja, <u>včasih, če je kej narobe v šol. Sta huda oči in mami, če je v šoli kej narobe.</u></p> <p><i>Kaj je običajno narobe?</i></p> <p>Zato, <u>ker se men ne da sedet pri pouku. Pa učitelca pol daje podpise.</u></p> <p><i>Se ti zdi pravično?</i></p> <p>Ja, ker res ne sedim.</p> <p><i>Ali poznaš pravila v šoli?</i></p> <p>Ja, vem, sam ... (<i>momlaje</i>), <u>jest sploh ne morem, ker ne morem sedet.</u></p> <p><i>Kaj razmišljaš o posledici, preden narediš prekršek?</i></p> <p>Ne, <u>jast nč ne mislem, jest že vstanem. To gre tolik hitr. Tud k se stolčem, predn pomislem, se že stolčem.</u></p> <p><i>Kaj običajno med odmorom delaš?</i></p> <p><u>Jst? Smejimo se. Pogovarjamo pa letamo po šol.</u></p> <p><i>Imaš veliko prijateljev?</i></p> <p><u>Če bi jih naštel, čez sto.</u></p> <p><i>Kateri učitelj ti je všeč? Zakaj?</i></p>	<p>Mati igra dečkovo igro; ne vztraja pri zahtevi.</p> <p>S starši se malo pogovarja.</p> <p>Starši ne dajejo pozornosti njegovim doživetjem, pomembno je učenje.</p> <p>Pogovor le o tem, ko je kaj narobe; starša izvajata pritisk na dečka, če je v šoli kaj narobe.</p> <p>Ni prilagojen na šolska pravila, učiteljica ga kaznuje s podpisom.</p> <p>Med poukom čuti potrebo po gibanju.</p> <p>V šoli ne zmore kontrolirati svojega vedenja, se zaveda neustreznega vedenja.</p> <p>O svojem vedenju govori v množini; nejasno se izraža.</p> <p>Želi biti z vsemi prijatelj.</p>	<p>Vzgoja mame.</p> <p>Pripadnost.</p> <p>Pripadnost.</p> <p>Avtoritativna vzgoja.</p> <p>Pripadnost šoli, <i>se ne podredi pravilom</i>, pomembni drugi – učitelj.</p> <p>Nezadovoljene potrebe.</p> <p>Ne/prilagojenost šolskim pravilom.</p> <p>O sebi, potreba po gibanju.</p> <p>Težave v odnosih.</p>
--	--	---

<p><u>Bla je Ana, pa vi. Zato k ste prijazni, pa Ana je bila tud prijazna, k nas je mela v drugem razredu. Pri noben nisem mogel sedet, sam pr njej sem lahko sedel, kt prleplen gor.</u></p> <p><i>Kako to? Je bila stroga?</i></p> <p>Ne, čist prjazna je bla. Všeč mi je blo pr njej, da če si kej narobe naredu, se ni jezila, sam pogovorila se je. Sploh takrt, ko smo Saro neki vlekl. Ona je sam povedala, da je to narobe, pa da jo mogoče kej boli ... No, v tretjem je bla pa ena, no, kako ji je blo že ime ... no, pr tisti smo pa kr po mizah skakal. Pr njej pa sploh nisem sedel.</p> <p><i>Kako to, ali ni bila stroga?</i></p> <p><u>Stroga, pa ščipala je, tko te je prov uščipnla, da boli. Pol se je pa začel, k nism mogu več sedet, pa sva kr tekla po mizah, pa po stolih. Pa je nism hotu poslušat, k je bla taka.</u></p> <p><u>Če je učiteljica prjazna, sem jest tud, pa prijatlih je tud tko. Pol pa se smejim pa se drugi smejijo, pa sem začel dela hk, hk, hk, pa so se drugi pol še bolj smejal ...</u></p> <p><i>Ali veš, kaj tvoja učiteljica pričakuje od tebe?</i></p> <p><u>Glih ne vem kva, razen tistga, k mi pove.</u></p> <p><i>Če imaš dobro idejo, kako to poveš v razredu?</i></p> <p><u>Kr začnem kričat. Učiteljica reče, naj bom tih, včasih pa kr znori.</u></p> <p><i>Kako se počutiš, ko te ne slišijo?</i></p> <p><u>Pol jo napišem, pa se sred table postavm, pa včasih jo uporabjo.</u></p> <p><i>Jo uporabijo? Kako se počutiš?</i></p> <p><u>Ja, fajn (momlaje, a veselo).</u></p>	<p>Pri učiteljici spoštuje prijaznost; kontrolira vedenje zaradi ustreznega odnosa.</p> <p>Spoštuje učiteljico, ker ni kričala nanj, se ni jezila, le povedala je, kaj je bilo narobe; (v kritični situaciji mu stoji ob strani); odnos mu veliko pomeni, zaradi neustreznega odnosa ne upošteva pravil (se ne počuti sprejetega – ni zadovoljena njegova potreba po sprejetosti).</p> <p>Na neustrezno ukrepanje reagira še bolj agresivno; ko ni sprejet, učitelja ne posluša; ponovi, da je tak do drugih kot oni do njega, ne gleda na to, ali je učitelj ali prijatelj – ne sprejema avtoritete; želi biti opazen in sprejet med vrstniki.</p> <p>Pričakovanja slabo pozna; ne razbere rutine.</p> <p>Na neustrezen način se želi uveljaviti; učiteljica reagira kot starši.</p> <p>Z neustreznim vedenjem vztraja, da je opazen, tudi če na negativen način; ve, da krši pravila.</p> <p>Negotov v svoj odgovor, slaba samopodoba.</p>	<p>Pomembni drugi – učitelj, pozitiven vpliv – spremeni vedenje.</p> <p>Odnos s pomembnim drugim.</p> <p>Ne/sprejetost.</p> <p>Neustrezno vedenje.</p> <p>Ne sprejema avtoritete.</p> <p>Vrstniki.</p> <p>Občutje varnosti – šolska struktura.</p> <p>Nepriilagojenost.</p> <p>Šolska vzgoja.</p> <p>Uveljavljenje.</p> <p>O sebi.</p>
--	--	--

<p><i>Opiši mi svojo družino.</i></p> <p><u>Je stroga, pa tud prjazna, znata sodelovat, k mata oči pa mami stranke. Pa znata se z mano pogovarjat, sam Blažka (sestra) ne zna, z drugim zna, z mano pa ne.</u></p> <p><i>Kako bi svojo družino pohvalil?</i></p> <p><u>Fajn me učita, sam pol velikrat do zvečer za šolo delamo. Ko pridem dam, pol pa takoj za šolo, do desetih al pa do dveh, treh, tko, da pol nič v zuni nisem.</u></p> <p><i>S kom se doma pogovarjaš, kdo ti je blizu, komu zaupaš?</i></p> <p>Svoji puncu, no, pogovarjava se tolk ne.</p> <p><i>Kaj pa doma?</i></p> <p><u>Blažke ni doma, očija ni, pa mami tud ni. S televizijo se lohk pogovarjam.</u></p> <p><i>Kaj naredijo starši, če si žalosten, nezadovoljen? Ali to opazijo?</i></p> <p><u>Ne tolk ...</u></p> <p><i>Pa bi si želel?</i></p> <p>Ja, včasih ja, včasih ne ...</p> <p><i>Ti bi šel k prijateljem, starši pa na obisk k sorodnikom. Kako se dogovorite?</i></p> <p><u>Prevladajo sorodniki, zmeraj moram it k sorodnikom. Kot takrat, ko je imel sosed Jure tekmo, pa sem mogu it k babi, vsak dan jo imam pred nosom, pol moram it pa k babi. Pol se pa sploh ne pogovarjam z babi, pol pa, zakaj s pa tolk tih.</u></p> <p><i>Ali si bil jezen?</i></p> <p><u>Ne sam jezen, še kej več ... ne sam jezen, včasih še kej razbijem.</u></p>	<p>Družino označi kot strogo; nakaže prezaposlenost staršev; čuti se zapostavljenega s strani starejše sestre.</p> <p>Se zaveda truda staršev, ki ga vlagata v njegovo šolsko delo, ne vidi lastne vloge; zapostavljena potreba po gibanju.</p> <p>Večkrat je sam doma; pogosto se ne more pogovarjati z domačimi.</p> <p>Počuti se neopaženega.</p> <p>Pogosto je njegova želja neupoštevana.</p> <p>Če ni upoštevana njegova želja, je jezen (včasih jo izraža agresivno).</p>	<p>Vzgoja, družina.</p> <p>Pomembni drugi.</p> <p>Pripadnost, vloga, potrebe.</p> <p>Družina, ne/sprejetje.</p> <p>Ne/sprejetje.</p> <p>Ne/sprejetje v družini.</p> <p>O sebi.</p>
---	--	--