

**UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE  
BIOTEHNIČNA FAKULTETA**

**MILENA KRIŽNIK GOLAVŠEK**

**NEKATERI KLJUČNI DEJAVNIKI V PROCESU SOCIALIZACIJE PRI  
OTROKU Z MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU**

**MAGISTRSKO DELO**

***mentorica: izr. prof. dr. Vesna V. Godina***

***Ljubljana, 2007***

*Za podporo na moji poti drugačnega, večkrat pretresljivega, a osebno nujnega spoznavanja, se s spoštovanjem zahvaljujem izredni prof. dr. Vesni V. Godina. Obljubljam, da njena potrpežljivost ni bila zaman.*

*Milena Križnik Golavšek*

*Šešče pri Preboldu, 2007*

*V nalogi sem uporabila posamezne vsebine iz osebnega dnevnika, zapisane v času od 1986 do 2004 leta. V dnevnik sem med drugim zapisovala tudi zgodbe ljudi, ki so se me kljub profesionalnosti, ki jo opravljanje mojega poklica zahteva, dotaknile. (Kot profesorica defektologije poučujem na osnovni šoli s prilagojenim programom.)*

*Navidezno različne (pre)izkušnje, s katerimi se ljudje srečujemo skozi življenje, so me prepričale, da smo si ljudje bolj podobni kot različni.*

*Odlomki v nalogi so zapisani kot oblika osebnega pogovora, kjer so zapisi spremenjeni toliko, da v njih ni možna konkretna prepoznava.*

## DRUGAČEN

Na vetrovnem griču je čisto sam, brez vsakih prijateljev živel Drugačen.  
Da je drugačen, je vedel, ker so ga vsi tako klicali.  
Če je hotel prisesti k njim ali tekati z njimi, so vedno rekli: »Veš kaj. Nisi tak kot mi. Drugačen si. Ne spadaš med nas.«  
Druagačen se je zelo trudil, da bi bil podoben ostalim.  
Smehljaj se je in pozdravljaj: »Živijo« - tako kot drugi.  
Igral se je kakor oni. Kadar so mu pustili.  
Malico je nosil v enakih vrečkah kot oni.  
Pa ni pomagalo.  
Ni jim bil videti podoben in ni znal govoriti kot oni.  
Stvari je videl drugače, kot so jih videli oni.  
Ni se znal igrati kot oni. Kar pa se tiče njegovih malic...  
»Ne spadaš k nam,« so mu rekli. »Nisi tak kot mi. Drugačen si.«  
Druagačen je šel domov. Ko se je odpravljaj spat, je nekaj potrkal na vrata.  
Pred vrati je stalo nekaj čudnega. »Ej, živijo!« je reklo. »Fino, da te zdaj poznam. Grem lahko naprej?« »Prosim?« je rekel Drugačen.  
»Seveda, seveda,« je rekla čudna stvar. Iztegnila je šapo, oziroma nekaj podobnega plavuti.  
Druagačen se je zazrl v ponujeno šapo. »Mislím, da si prišel na napačen naslov,« je rekel. Čudna stvar je zmajala z glavo. »Ne, nisem. Tule je kot nalašč zame. Poglej.«  
In preden je Drugačen dojel kaj se dogaja, je čudna stvar zakorakala naravnost v hišo... in sedla na njegovo večerjo.  
»Ali te poznam?« je vprašal Drugačen. »Poznaš?« se je nasmehnil čudni gost. »Seveda. Dobro si me oglej.«  
Druagačen je gledal.  
Ogledal si je čudnega gosta z vseh strani. Ni vedel, kaj bi rekel, zato ni rekel ničesar. »Kaj ne vidiš?« je vzkliknil čudni gost. »Prav tak sem kot ti. Ti si drugačen in TUDI JAZ SEM DRUGAČEN.« Spet je stegnil šapo in se nasmehnil.  
Druagačen je bil preveč presenečen, da bi vrnil nasmeh. Tudi ponujene šape ni sprejel.  
»Kot jaz?« je odkimal. »Ti pa že nisi takšen kot jaz. Pravzaprav nisi podoben čisto nikomur, ki ga poznam. Žal mi je, ampak ti prav gotovo nisi drugačen na moj način.« Odšel je k vratom in jih odprl. »Lahko noč.«  
Čudni gost je počasi spustil šapo. »Oh,« je zamrmral.  
Postal je žalosten in nenadoma je bil videti manjši.  
Druagačen ga je gledal. Spominjal ga je na nekaj, pa se ni mogel spomniti, na kaj. Medtem ko se je skušal spomniti, je čudni obiskovalec odšel.  
Takrat se je drugačni spomnil.  
»Počakaj!« je zavpil. »Ne odhajaj!«  
Stekel je za čudnim gostom, kar so mu dale noge. Ko ga je ujel, ga je prijel za šapo in jo trdno stisnil. »Nisi tak kot jaz, AMPAK TO ME NE MOTI. Lahko ostaneš z mano, če hočeš.« In čudni gost je ostal.  
Od takrat naprej je imel Drugačen prijatelja –Čudnega.  
Skupaj sta se smejala in se pozdravljala: »Živijo!«  
Skupaj sta risala.  
Skupaj sta se igrala ali se vsaj poskušala igrati.  
Skupaj sta malicala.  
Bila sta različna, a sta se razumela.  
In ko se je na vratih pojavil nekdo ŠE BOLJ čuden in nenavaden, nista rekla, da jima ni všeč in da ne sodi k njima.  
Malo sta se stisnila in naredila prostor še zanj.

\*Slikanica Drugačen, avtorice Cave Kathryn je leta 1997 prejela UNESCA za spodbujanje strpnosti - UNESCO Prize for Children's and Young People's Literature in the Service of Tolerance.

## KAZALO

1.	<i>Namen in hipoteze naloge</i>	6
2.	<i>Uvodno razmišljanje</i>	7
3.	<i>Oprelitev preučevanja</i>	12
3.1.	<i>Etiologija nastanka motnje</i>	14
4.	<i>Posameznik v svojem družbenem in kulturnem okolju</i>	15
5.	<i>Konstrukcija socialnega sveta</i>	20
5.1.	<i>Stigmatizirana identiteta</i>	25
5.2.	<i>Redefinicija normalnega</i>	29
6.	<i>Inteligentnost</i>	33
6.1.	<i>Merjenje in normalna distribucija</i>	37
6.2.	<i>Razvrščanje na osnovi intelektualnega odstopanja</i>	39
6.3.	<i>Živčni sistem in inteligentnost – razkošna dopolnitev</i>	42
7.	<i>Socializacija</i>	45
7.1.	<i>Primarna socializacija - opredelitev</i>	48
7.2.	<i>Kriteriji, po katerih 'ocenjujemo' socializacijo</i>	50
7.2.1.	<i>Medicinski kriterij</i>	50
7.2.2.	<i>Socialno - institucionalni kriterij</i>	53
7.3.	<i>Pomen intencionalnosti za otrokov razvoj</i>	56
8.	<i>Osebnost</i>	62
8.1.	<i>Teorije osebnosti</i>	64
8.2.	<i>Psihodinamična teorija osebnosti</i>	65
9.	<i>Socializacija in govorni razvoj</i>	70
9.1.	<i>Biopsihosocialna pogojenost za razvoj govora</i>	73
9.2.	<i>Razvoj sposobnosti verbalne komunikacije</i>	74
9.3.	<i>Govorne motnje</i>	77
9.4.	<i>Govor otroka z motnjo v duševnem razvoju</i>	78
10.	<i>Družina kot dejavnik otrokove socializacije</i>	81
10.1.	<i>Razvoj otroka v družini</i>	84

10.2.	<i>Naloge družine v procesu socializacije</i>	86
10.3.	<i>Funkcionalna in disfunkcionalna družina</i>	87
10.4.	<i>Oblike odzivanja v družini z otrokom z motnjo v duševnem razvoju</i>	90
10.4.1.	<i>Vloga matere</i>	93
10.4.2.	<i>Vloga očeta</i>	94
10.4.3.	<i>Vloga sorojencev</i>	96
11.	<i>Ljudje v odnosnem sobivanju in iskanju smisla</i>	98
12.	<i>Zaključek in potrditev hipotez</i>	106
13.	<i>Uporabljena literatura</i>	108

## 1. NAMEN IN HIPOTEZE NALOGE

Namen naloge je predstaviti posamezne pomembne dejavnike v procesu socializacije pri otroku z motnjo v duševnem razvoju, ki odločilno vplivajo na njegovo nadaljnje življenje. Otrok se namreč oblikuje (socializira) z vstopom v svoje lastno okolje (kulturo), in njegovo lastno okolje (kultura) je tisto, ki mu postavi normo sprejemljivega.

V kolikor otrokov psihofizični razvoj odstopa od pričakovanj, ki veljajo za večinska in torej 'normalna,' je otrok označen kot 'drugačen'. Kar sicer drži, vsak izmed nas je drugačen. Vendar 'ta drugačen,' kljub navideznemu sprejemanju, ostaja ob strani. Tedaj namreč, ko nekoga poimenujemo, že označimo in določimo njegovo funkcioniranje.

**Temeljna hipoteza** torej je, da je sprejemanje s strani drugih, prvi pogoj človekovega (kvalitetnejšega) bivanja in delovanja. Pri tem ne ostaja zanemarljivo, da smo ljudje kot posamezniki vse življenje v 'odnosnem' razmerju, ki se je oblikovalo v našem zgodnjem obdobju.

### 1. hipoteza

Oseba z motnjo v duševnem razvoju je povsem odvisna od socialnega okolja v katerem živi.

### 2. hipoteza

Dober diadni odnos mati – otrok zagotavlja uspešnejši otrokov razvoj.

### 3. hipoteza

Razmejitev, kaj je vzrok in kaj posledica motnje v duševnem razvoju, zaradi prepletajočih se dejavnikov ni mogoča, saj ima prikrajšanost na senzornem, motoričnem in intelektualnem področju posledično spremenjeno, drugačno funkcioniranje posameznika.

### 4. hipoteza

Družina kot primarno okolje s svojo čustveno atmosfero, in z vzgojnimi tehnikami, ključno oblikuje otrokovo osebnost.

### 5. hipoteza

Posameznik šele v odnosnem sobivanju doživi kvaliteto medčloveških odnosov.

## 2. UVODNO RAZMIŠLJANJE

Novorojeno človeško bitje je ob rojstvu popolnoma nebogljeno in odvisno od zunanjega okolja (Bowlby,1953; Zazzo,1980; Bohak,1995; Rebula,1998; Praper,1999 in drugi). Domala v vsej literaturi, ki obravnava najzgodnejše otrokovo obdobje, je zaslediti, da prebije otrok prve tedne v fazi 'avtizma'. Le tako mu uspeva uravnati bariero med seboj in okoljem, in s tem začasno zadrževati stanje uravnoteženja – t.i. homeostazo (radikalna egocentričnost). Otrok sprva ne loči sebe od zunanjega sveta, vendar »je gnan (v vsakem obdobju gre za drugačen pritisk, za nove težnje) od svojih notranjih razvojnih sil« (Rebula, 1998:19). Ločenost sebe od zunanjega sveta razvija postopoma, ob pomoči sočloveka, ki ga neguje in hrani. Zavaljo človekove zmožnosti za dojemljivost govornega izražanja se otrok šele preko jezika zbliža z zunanjim svetom. Ljudem je namreč dana temeljna sposobnost (posebnost), da si »z jezikovnim usklajevanjem dejavnosti ustvarjajo nova fenomenološka področja, to je področje jezika. /.../Za jezikovno področje je bistvenega pomena kontogenetični strukturni tok, ki nastaja, ko člani socialnega sistema živijo skupaj« (Maturana in Varela, 1998:174-175). Tako govor opredelimo kot sredstvo socialne komunikacije, mišljenja in vedenja posameznika.

*Govorica /.../ tako odpira neslutene zaklade človeškega bogastva, pa tudi njegove prepade. Znanje in delovanje nosita tako s seboj ta človeški rezervoar in njegove pasti, iz katerih se razodeva človek kot bitje in simbol upanja.*

*(Juhant, 2003:23)*

Človek z obvladovanjem besede (simbola) postane gospodar položaja; oblikuje si načine ravnanja. Besede človeku omogočajo ponotranjenje. Zato prav z izrazom simbolno označujemo človekovo zmožnost, njegovo prizadevanje, da se iztrga iz verige narave. Ustvari si svoj – sebi lasten svet, imenovan simbolni svet ter tako postane simbolično bitje, »ki ga razlagamo z drugim bitjem, /.../bitje, ki v samem sebi ne najde dokončne razlage, ki je tako rekoč samo polovica. Odtrgan kos drugega bitja« (Trstenjak, 1988:103).

Zavaljo simbolne sposobnosti ljudje dosežemo razumevanje in prilagoditev na višjem nivoju kot katerakoli žival. Svoja spoznanja delimo z ljudmi v svojem okolju in hkrati znova (žal) pozabljamo tisto, kar nas je učil že Kant, »da so nam predmeti sami na sebi (das Ding an sich) sploh neznani, predmeti le delujejo na naše čute, a subjekt te vtise/.../oblikuje in šele tako oblikovane (kot fenomene) zaznava« (Ušeničnik, 2003:46).

Človekovo vedenje je pridobljeno v intenzivnih interpersonalnih odnosih s pomembnimi drugimi. Pravimo, da je človek sinergetsko<sup>1</sup> programiran sesalec. Sleherno človekovo doživljanje sebe samega in /ali drugega se namreč odvija v povezavi odnosov med ljudmi, kajti »realnost vsakdanjega življenja ni le polna objektivizacij, ampak je možna prav zaradi njih« (Berger in Luckmann, 1988:41).

<sup>1</sup>Pojem sinergija pomeni »sodelovanje; skupno delovanje več dejavnikov, sil, organov, individuov ipd.« (Sruk, 1995:302), pomensko lahko predstavlja tudi »univerzalno načelo povezanosti delovanja najrazličnejših dejavnikov in sil v naravi in družbi« (ibid.).



Prvo socialno razlikovanje, ki doleti posameznika v njegovi individualni življenjski zgodovini, je razlikovanje v razmerju jaz – nejaz. Ne da bi se na tem mestu spuščali v opis faz otrokovega biološkega razvoja<sup>2</sup>, je otrok v poziciji do odraslega, in s tem do zunanjega sveta, vselej podrejen. Je nebogljen in torej predvsem odvisen. Razmerje otrok - odrasel gre razumeti kot oblastno razmerje, kjer točka, ki nakazuje prehodni obred, predstavlja starševstvo; ko drugi deluje (odgovorno) za prvega. Hkrati je otrok od vsega začetka ločen subjekt<sup>3</sup> z lastnimi vzgibi in potrebami. Vendar je prav v prepoznavanju lastnih vzgibov in potreb popolnoma odvisen od matere. Winnicott (Winnicott v Kompan Erzar, 2001:63) postavi trditev, v kateri piše, »ni otroka, če ni ob materi«. Otrok še nima neposrednih izkušenj z zunanjim svetom. Izkušnje si pridobiva v aktivnem odnosu z osebo, ki ga neguje. Izkušnje, ki si jih tako pridobi v zgodnjem obdobju, ga bodo namreč spremljale v prihodnost. Tisto namreč, kar bo otroka v prihodnosti kot »odraslega človeka obdajalo/.../mora biti pridobljeno in nabrano v napornem delu v dobi razvoja« (Buber, 1999a:26).

S stališča antropologije je otroštvo ena izmed razvojnih faz v človekovem življenju,

*»je začetno obdobje, ki pomeni izhodišče in odprtost za nadaljnji razvoj, za udejanjanje nešteti možnosti, ki so pred človekom. Najprej je otrok še povsem nezavaran, odvisen od pomoči staršev in drugih ljudi, pozneje pa je vse bolj samostojen; vedno bolj se bo – če se bo normalno razvijal – opiral nase, vse do popolne osamosvojitve, zrelosti«*

(Sruk, 1999: 360).

Človekov organizem se biološko še razvija, ko je že postavljen v odnos s svojo okolico, oziroma sam proces razvoja osebnosti se odvija le v medsebojnem odnosu z okoljem, kjer je človek »to kar je, na osnovi interakcij s soljudmi« (Petzdol v Miller, 1992:208). Tako človekovo doživljanje sebe v odnosu do soljudi, in do družbe, pogojuje vedenje in ravnanje v medčloveškem in družbenem odnosu. Ljudje smo bodisi vključeni, bodisi izključeni. Tudi, ko gre za osebe z motnjo v duševnem razvoju, ki jim v nadaljevanju teksta namenjam osrednje mesto.

<sup>2</sup>Otrokov razvoj je kontinuiran proces, v svoji akceleraciji najhitrejši v prvih letih življenja. Možgani novorojenčka tehtajo 350 gramov, v starosti sedmih let dosežejo velikost 90 odstotkov odraslega obsega (1350gramov). Citogenetske spremembe (npr. diferenciacija nevronov, rast aksiomov, nastajanje sinaps, mielinizacija) imajo svoj začetek že v embrionalni in nadalje v fetalni dobi in se nadaljujejo tudi po rojstvu (postnatalno). Pri otroku je samo razvojno zaporedje vrojeno v senzorični sistem. Ob rojstvu so pripravljene na delovanje vestibularni, čutilni in proprioceptivni sistem, medtem ko slušni in vidni sistem še nista dozorela in posledično ne moreta sprejeti izzivov za funkcijo. (Strokovnjaki menijo, da vsi sistemi sprejemajo dražljaje pred rojstvom.) Zaporedje je torej hierarhično, saj je razvojni napredek odvisen od določene predhodne razvojne stopnje. Otrok podeduje posamezne prirojene gibalne vzorce, toda zrelost in izkušnja sta odvisna od individualnih izkušenj. Ko so možgani zreli, sledi splošno razvojno zaporedje. Razvojni model odseva odnos in medsebojno odvisnost motoričnega razvoja in senzoričnega sistema (Papalia in drugi, 2003:119-131). Posameznik brez motnje, ali z njo, ima prirojeno živčno sposobnost, ki predstavlja vnaprej, z razvojem določeno opremo, ki čaka na spodbudo. Funkcija in zgradba živčnega sistema sta med seboj povezani in obstaja konkretna možnost, da na posameznikove potenciale vplivajo izkušnje iz okolja, katerim je izpostavljen. Glej tudi Russell, 1986: 24-35; Russell, 2004: 43-59.

<sup>3</sup>Sam pojem subjekt izhaja iz latinščine in pomeni 'to, kar je pod nečim'. V ontološkem pomenu predstavlja »kar je v temelju in 'nosi' dejanja, lastnosti; je neodvisna dejanska bit, katere bistvena značilnost je tudi življenje, eksistenca, ki vključuje zavest« (Sruk, 1999:319).

Osebe z motnjo v duševnem razvoju predstavljajo zelo heterogeno skupino. Med seboj se razlikujejo tako po zunanem telesnem izgledu,<sup>4</sup> kakor po načinu odzivanja in čustvovanja na številne dejavnike v ožjem in širšem socialnem okolju. Precejšnje razlike med njimi se kažejo tudi v obvladovanju osnovnih higienskih navad, v nujnosti uporabe dodatnih ortopedskih pripomočkov, v indikacijah morebitnega trajnega uživanja medikamentov itd. »Okoliščine odraščanja, čustvene izkušnje, spodbude, ki so jih bili deležni, njihova vloga v družini, socialne in druge razmere, oblikujejo njihovo osebnostno gradnjo na način, ki je svojevrsten za vsakega od njih.« (Tomori in Ziherl, 1999:307)

Tako ne moremo govoriti o enotni podobi oseb z motnjo v duševnem razvoju, lahko pa toliko bolj priznavamo njihovo različnost (bolj ali manj uspešnega) delovanja, ki je za slehernega posameznika, z in brez motnje, drugačno. Predvsem pa nikoli ni predvidljivo in 'ulovljivo'.

Gotovo je danes srečevanje in sobivanje z osebami z motnjo v duševnem razvoju zaradi vesplošnega dviga življenjske ravni pogostejše kot v preteklosti. O njihovih življenjskih zgodbah, in njihovem izključevanju, nedvomno zvemo in preberemo<sup>5</sup> več kot v preteklosti, kar pa ne pomeni, da so vsakdanje situacije, v katerih se te osebe znajdejo, zanje manj naporne ali olajševalne. Včasih se zdi celo nasprotno. In to ponovno nakazuje temeljno človekovo nujnost po sprejemanju, vrednotenju in učenju. Kot se je potrebno učiti branja in pisanja, se je potrebno učiti sobivanja med ljudmi, tudi 'drugačnimi.' In na tak način odpravljati strahove,<sup>6</sup> ki napadajo predvsem nepoučene (beri prestrašene). Ljudje imamo namreč še vedno vnaprejšnje predstave o identitetah drugih, tudi drugačnih. Te predstave so predsodki<sup>7</sup>, ki govorijo o nas samih, ne o drugih. In ob tem preradi pozabljamo, da noben človek ne obstoja kot vnaprej določljiv objekt. Gotovo drži trditev, »posameznik /.../ nastaja skozi zgodovino svojih specifičnih odnosov, kar je odvisno od tempa njegovega dozorevanja, osebne psihomotorične konstitucije in od karakteristik okolja« (Praper, 1999:189), toda neglede na biomedicinska, kulturna ali katerakoli drugačna odstopanja, nas oblikuje in dograjuje naša temeljna potreba po 'odnosu'; po sprejetju, priznavanju in sobivanju. Prav zato za odnose, ki se oblikujejo v najzgodnejšem življenjskem obdobju velja, da nas bistveno in doživljenjsko zaznamujejo. Kar tudi sicer v pogovornem jeziku večkrat izrazimo z besedami: 'Otrok je v najzgodnejšem obdobju kot neobdelano polje; tisto, kar vanj položimo, bo vzklilo, raslo in se razraslo'.

<sup>4</sup>Po zunanem izgledu npr. izstopa otrok z Downovim sindromom; glej, Egg, 1976; Tamm, 1994; Siegel, 1996. »Značilne obrazne poteze nastanejo zaradi nepravilne rasti in razvoja lobanje. Očesne dupline -na primer- so in ostajajo jajčaste oblike ter tako dajejo očem značilno poševno obliko. Tudi nosni koren ostane nerazvit in daje obrazu sploščen videz.« (Cunningham, 1999: 98)

<sup>5</sup>Duševno in/ali telesno prizadete osebe so bile 'predmet' zanimanja in opisovanja tudi v preteklosti. V svetovni literaturi lahko beremo npr. roman Dostojevskega Idiot (Dostojevski, 1979), v slovenski literaturi srečamo številne posebneže, med drugimi Kosmačevega Tantadruja (Kosmač, 1999) in druge, ki izstopajo v svoji 'drugačnosti'. Sodobni slovenski biografski izpovedi Naš Ambrož (Vojska Kušar, 1996) in Pokrij me, mami (Kolar, 1999) predstavljata osebno izkustvo matere otroka z motnjo v duševnem razvoju. Gotovo pa zgodba Helen Kellerjeve (Keller, 1973) še danes presune in navduši bralce širom po svetu; kaj zmore 'drugačna' Helen - slepa in gluha, napram večinski 'normalnim,' seveda ob izjemni podpori svoje učiteljice Anne Sullivan.

<sup>6</sup>Strah (nevrotično stopnjevan strah imenujemo fobija) je afekt pri dejanski ali domnevni ogroženosti in ima v primeru z bojaznijo svoj objekt. Poveže se s težnjo po begu ali obrambi. Po Miliwojeviću (1993:221) je strah občutenje subjekta, ko ta zazna in oceni situacijo, v kateri se je znašel, kot ogrožujočo in se nadalje ne zmore adekvatno zoprstaviti objektu oziroma situaciji, ki ga ogroža. Gotovo ni odveč na tem mestu zapisati misel bosanskega pisatelja, Nobelovega nagrajenca iz leta 1961, Andrića, ki v eni svojih kratkih zgodb pravi: »Ne bojte se, kajti strah prisili ljudi, da naredijo tisto, česar se sicer najbolj bojijo.«

<sup>7</sup>Slikanica Drugačen (Kathryn, 2001) na preprost in nazoren način prikaže predsodke, tudi strahove, ki jih ljudje dnevno prakticiramo, ko naletimo na nekaj, kar ni v dometu našega 'normnega' pojmovanja.

V zapisanem izhajam iz dvajsetletnega praktičnega dela z osebami z motnjo v duševnem razvoju, ko se kljub profesionalnosti ne morem, nočem ali ne znam izogniti osebnemu doživljanju srečevanja z ljudmi. Ob tem se zdi moj ovinek k antropologiji<sup>8</sup> kot zdravilo, ki ga zaužijem ob času, ko ga tudi najbolj potrebujem. Celotni slovenski kulturni prostor, še posebej šolstvo, je danes namreč bolj kot v preteklosti deležno na teoretični ravni številnih razprav o integraciji<sup>9</sup> 'vseh drugačnih'. Razprav, kjer se na praktični ravni pokaže (ponovno potrdi) realna zrcalna podoba lastne kulture – lastne hipokrizije, netolerance in strahov. Tistih strahov, ki se hranijo z nevednostjo, in za to isto nevednostjo tudi stojijo. Tako se v javnosti veliko govori in piše o integraciji, ki žal, navkljub uzakonjenosti, v praksi ne zaživi optimalno. Nasprotno, zdi se, da nerodnih začetniških korakov prav v zvezi z integracijo noče in noče biti konec, čeravno je že 2004 leta v Dublinu na kongresu o borbi proti diskriminaciji oseb z motnjami v duševnem razvoju jasno, kot zapiše Kavkler (2004:11): »Vključevanje otrok s prilagojenim programom v redne šole ni več vprašanje, vprašanje je le pot, po kateri to počnemo.« Po drugi strani pa nam Rutar (1997:136) prav v zvezi z integracijo jasno pove, da bi v vsakdanji življenjski praksi »namesto integracije<sup>10</sup> morali pokazati, kako lomljiv in minljiv je človek, in ne, da se skuša vključevati v svet domnevno trdnih identitet«, medtem ko Schmidtova (2001:7) opozarja na nujnost »razlikovanja med integracijo kot ciljem in integracijo kot sredstvom. Če pojmujeemo integracijo kot cilj, pomeni to vključevanje oseb z motnjami v razvoju v širše socialno okolje na vseh možnih področjih«.

V samem jedru človekove narave obstaja, da stvari, dogodke, predvsem pa ljudi same, tudi sebe, vrednotimo, ocenjujemo, postavljamo, predelujemo. Zatorej se človek, vpet v kulturno in družbeno okolje, in v posameznih zgodovinskih obdobjih seveda različno, vselej senzibilno odziva na drugačne od sebe. Bodisi da 'drugačnega predružači in sebe ponaredi, ali sebe predružači in drugačnega ponaredi'. In pri tem tudi ni zanemarljivo, da je evropska kultura<sup>11</sup> nastajala kot posledica prevzemanja idej, zraslih na grških temeljih. Njen vpliv in moč je danes mogoče zaznati v sooblikovanju zavesti, v dojemanju in vrednotenju življenja nasploh, in to v tem, ko v vsakdanjem življenju vse prevečkrat v ospredje sili narcistična zagledanost evropskega človeka v površinskost, pri tem pa ostaja vsebinska plat življenja, ki resnično bogati, nekje v ozadju.

<sup>8</sup>»Veda o človeku je gotovo malce domišljava, da ne rečemo kar nerazumna oznaka za akademsko antropologijo, kakor jo poznamo danes./.../ Antropologija - znanost o človeku nasploh, najbolj vsestranska humanistična veda brez listnice - se je pojavila zadnja. Svoj obseg, svoj predmet in svojo metodo je morala zakoličiti, kakor je vedela in znala. /.../ Ta nova znanost se je rodila pod zvezdo zanesenjaškega evolucionizma, antropometričnih metod in odločilnih prazgodovinskih odkritij./.../ Brž ko fizični antropolog spozna, 'da je rasa to, kar rasa počne', prizna tudi, da je vsaka meritev, klasifikacija ali opis telesnega tipa brez pomena, če -, in dokler -, se nam tega telesnega tipa ne posreči povezati s kulturno ustvarjalnostjo rase./.../ Kultura kot najširši kontekst človeškega vedenja je enako pomembna za psihologa kot za družboslovca, zgodovinarja ali jezikoslovca.« ( Malinowski, 1995: 13-15)

<sup>9</sup>Zakon o usmerjanju (Ur.list RS, 54/2000) temelji na načelu integracije, vendar je ta omejena le na določene kategorije otrok. Praksa potrjuje, da je predvsem integracija otrok z motnjami v duševnem razvoju v redne šole še vedno v začetni fazi, kjer »se lahko samo otroci z oznako mejne intelektualne sposobnosti integrirajo v redne šole« (Kukova in drugi, 2005:67).

<sup>10</sup>Integracija izhaja iz lat. pridevnika 'integer' in pomeni nedotaknjen, cel. Dobesedno pomeni integracija »sestavljanje posameznosti v integralno celoto, vključevanje različnih prvin in sestavin v enoten sistem povezovanje delov v celoto« (Sruk, 1995:155). Sam pojem integracija v konkretnem primeru povezujemo s pojmom ravnotežja v delovanju človeka kot biopsihosocialne strukture. Nova šolska zakonodaja (Zakon o osnovni šoli, Ur.l. RS, št.12/96) je vnesla spremembe pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke osnovnih šol.

<sup>11</sup>Vpliv grške kulture na evropskega človeka je lepo zaobjet v sicer obsežnem literarnem delu G. Schwaba, Najlepše antične pripovedke, napisanem leta 1837.

Vsekakor družbeno sprejemanje drugačnosti (otroka z motnjo v duševnem razvoju pogosto poimenujemo 'drugačen'), ponuja možnost antropološkega uvida v osmislitev človekovega bivanja. Antropologija tako postane zgodba o človeku. Predvsem slednje: postane zgodba, v kateri ljudje razvijamo skupno razumevanje stvari, ki se nam dogajajo in preko njih s pripovedovanjem vstopamo v medsebojne odnose. Tako »pripovedovanje vključuje zgodbo in zavest tistega, ki posluša, in tistega, ki pripoveduje./.../Konstruirana zgodba je vedno artefakt kulture, v kateri je nastala, in je obenem lastni ustvarjalni proizvod. Raziskovalec in subjekt raziskave skonstruirata 'verzijo' jaza, ki je trenutno identiteta osebe, ki vključuje v sebi za oba znane kulturne vzorce, ki so neizrečeni in samoumevni« (Angrosino v Zaviršek, 2002:247).

Mati, katere otrok je ob porodu utrpel hudo možgansko okvaro, in ostal posledično trajno priklenjen na invalidski voziček, je pripovedovala:

»Zaradi dihalne stiske ob porodu je bil  
naš fant s helikopterjem prepeljan v Ljubljano.  
Zdravniki so tedaj povedali,  
da so možnosti, da bo preživel, minimalne.  
Nisem razmišljala,  
kako hude bi utegnile biti posledice,  
in še dobro, da nisem...  
Tedaj je bilo zame bistveno,  
da otrok preživi.  
Tudi danes –  
po toliko težkih letih,  
je zame pomembno, da moj otrok živi.  
Res pa je, da se zdaj včasih zalotim v  
obupnem razmišljanju –  
in postane me tako sram -  
kaj, če me moj otrok preživi...?  
Kdo bo potem skrbel zanj?«

(osebni pogovor)

Vprašanja, ki se mi ob praktičnem delu porajajo, seveda ob konkretnem pisanju ne (p)ostajajo nič manj zapletena. Se pa z antropološkim dopolnilom zastavljajo obširneje, celo drugače, 'ker v ospredje sili razlika'. Tako zastavljena vprašanja mi odpirajo osebno nove, do zdaj nepoznane dimenzije razmišljanja. Vse pogosteje namreč spoznavam, da na posamezna življenjska vprašanja ni odgovora. Da je le konkretna življenjska zgodba, ki ji velja prisluhniti.

V tem trenutku verjamem (pa naj ne bo zapisano neskromno), kar sicer rad pove profesor Južnič v zvezi s fenomenom človeka (sama dodajam - tudi v primeru, ko gre za osebo z motnjo v duševnem razvoju): »Vse je res, vse drži in nič ne drži.«

### 3. OPREDELITEV PREUČEVANJA

O motnji v duševnem razvoju<sup>12</sup> govorimo tedaj, ko inteligenčne in prilagoditvene sposobnosti posameznika ne dosegajo ravni, primerne njegovi kronološki starosti<sup>13</sup> »in se ta globalni razvojni primanjkljaj izkaže že pred osemnajstim letom starosti. (Sekundarni upad umskih sposobnosti kasneje v življenju imenujemo demenca.)« (Tomori in Ziherl, 1999:303).

Duševna manjrazvitost ni duševna bolezen. Je eden od mnogih znakov prizadetosti osrednjega živčevja in/ali je posledica različnih (patoloških) dejavnikov, ki vplivajo na razvoj v zgodnjem otroštvu in dobi odraščanja. Izrazita odstopanja, in z njimi povezane težave, so opazna predvsem na intelektualnem področju, na področju gibanja, na govornem področju ter na področju socializacije in čustvovanja. Motnje se odražajo v vseh duševnih funkcijah, lahko pa so odstopanja izrazitejša pri posamezni funkciji. Različni avtorji (Jakulić, Đorđević, Gallagher in drugi) motnjo v duševnem razvoju opredelijo z različnih vidikov. »Glede na vrsto motenj, ki so ogrozile razvoj inteligenčnih sposobnosti, je z duševno manjrazvitostjo povezana tudi telesna prizadetost različne stopnje in oblike.« (Tomori in Ziherl, 1999:303)

Na tem mestu je potrebno zapisati, da ne obstoja definicija, ki bi zmogla, zavoljo tolikšne raznolikosti oseb z motnjo v duševnem razvoju, zaobjeti njihove skupne značilnosti v celoto. Tako je za razumevanje problema pomembno, da konkretno definicijo vselej obravnavamo s povsem konkretno situacijo; pedagoško, medicinsko, socialno, psihološko, antropološko itd. Motnja predstavlja kompleksen pojav prepletajočih se dejavnikov, in njena interpretacija je vselej tudi odsev aktualnih spoznanj teorije in prakse.

Tregold (Tregold v Kotar, 1989:6) podaja biološko definicijo, ki opisuje duševno prizadetost (motenost) kot stanje nepopolnega razvoja takšne vrste in stopnje, da se oseba ne more prilagoditi normalnemu okolju in potrebuje stalen nadzor in pomoč odraslih oseb. Doll (ibid.:11) podaja šest kriterijev, ki jih moramo upoštevati, ko govorimo o osebah z motnjo v duševnem razvoju.

Ti kriteriji so naslednji:

1. nesposobnost vključevanja v normalno okolje
2. primanjkljaj nastane v obdobju od rojstva do zgodnje mladosti
3. zaostanek v intelektualnem razvoju
4. zaostanek v dozorevanju
5. vzrok je lahko bolezen ali drugi dejavniki
6. je neozdravljivo stanje

<sup>12</sup>V Open Society Institute 2005 (2005:20) je zapisano naslednje priporočilo: »Vlada bi v zakonih in drugih dokumentih morala spremeniti terminologijo, saj ima sedanja negativno konotacijo. Besede, kot so 'motenost v duševnem razvoju', 'metalno zaostala oseba', 'invalid', je potrebno zamenjati z manj stigmatizirajočimi in bolj mednarodno sprejetimi termini, kot so 'oseba z ovirami', 'oseba z intelektualnimi ovirami'.« Sama se poslužujem terminologije: motnja v duševnem razvoju, ki je tudi sicer še vedno najpogosteje uporabljena na strokovnem področju dela, ki ga opravljam.

<sup>13</sup>Z izrazom kronološka starost, označujemo starost določeno z datumom rojstva, nasproti biološki, ki predstavlja starost glede na stopnjo posameznikovega telesnega razvoja. (Sama biološka starost lahko, glede na upočasnen ali pospešen telesni razvoj, odstopa od dejanske kronološke starosti.) Mentalna starost pa se nanaša na intelektualne ali mentalne sposobnosti pri posamezniku - imenovane inteligenčni kvocient ali količnik, ki jih je psiholog Isaak Stern predstavljal kot razmerje med mentalno in kronološko starostjo, pomnoženo s količnikom 100 (Jurman, 2004: 33). Intelektualne sposobnosti so hkrati baza za razvoj vseh ostalih sposobnosti. So rezultat dednih faktorjev, intelektualnega dela in celotne miselne aktivnosti posameznika. Seveda moramo nujno razlikovati med t.i. intelektualno kapaciteto, ki zajema veliko število aspektov človekove osebnosti in vedenja, ter inteligenčnim količnikom, ki pravzaprav predstavlja mero hitrosti otrokovega razvoja do starosti, v kateri ga preučujemo.

Svetovna zdravstvena organizacija (WHO) je 1959 leta sprejela Heberjevo definicijo, ki se glasi: »Duševna motnja je podpovprečno splošno intelektualno delovanje, ki ima svoj vzrok v razvojnem obdobju in je povezana z motnjami na področju učenja, motorike in na področju socialnega prilagajanja.« (Kotar, 1989:12)

Luria (Luria v Ajdinski, 1981:21) definira motnjo v duševnem razvoju glede na vzrok. Po njegovem so otroci z motnjami v duševnem razvoju preležali težko možgansko obolenje v obdobju intrauterinega razvoja, ali pa je prišlo v zgodnjem otroštvu do zaostajanja normalnega razvoja možganov in do raznih anomalij v mentalni razvitosti.

Definicija AAMR<sup>14</sup>(Gallagher, 1996:179) opredeli motnjo v duševnem razvoj kot stanje zmanjšane sposobnosti (disabling), ki je rezultat interakcije osebe in okolja. Pri tej definiciji se del odgovornosti za posledice motenosti prenaša iz posameznika na okolje. Duševna motnja je razvojna motnja integracije psihičnih funkcij različnih stopenj, z variabilno omejenostjo in celotno subnormalno inteligentnostjo. Odvisna je od pomanjkanja genetičnih vlog, pomanjkanja zadovoljevanja psihičnih potreb, porušene anatomsko – fiziološke strukture in funkcije centralnega živčnega sistema (ibid.).

Novljan (1997) piše, da so osebe z motnjo v duševnem razvoju osebe, ki imajo primanjkljaj na področju spoznavnih sposobnosti. Zato, ker je primanjkljaj stalen v razvojnem obdobju, se javljajo težave predvsem v socialni integraciji.

Ocena stopnje duševne manjrazvitosti temelji na rezultatih psihometričnih testov in označuje inteligentnost v območju inteligenčnega kvocienta (IQ) od 70 do 90 IQ kot mejno, od 50 do 69 IQ kot blago duševno manjrazvitost, od 35 do 49 IQ kot zmerno duševno manjrazvitost, od 20 do 34 IQ kot hudo in pod 20 IQ kot globoko duševno manjrazvitost. Na vsakem od teh območij se kaže okvirna raven sposobnosti, spretnosti in prilagodljivosti duševno manjrazvite osebe. Po statističnih podatkih (Fryers, 1992 in drugi) te osebe predstavljajo 2,5 - 3 % celotne populacije.<sup>15</sup> Vendar velja ostati pri interpretaciji teh ocen previden, saj mora »vsakršna ocena duševnega stanja duševno manjrazvite osebe/.../temeljiti na celotni presoji njenih individualnih značilnosti, objektivnih vplivov na možnosti njenega razvoja in trenutnih življenjskih okoliščin ter na celotni subjektivnosti njenega čustvenega sveta« (Tomori in Zihlerl, 1999: 307).

Motnja v duševnem razvoju predstavlja kompleksen pojav in pojem, katerega definicija se spreminja, skupaj s spreminjanjem (in razvojem) družbe. Kot taka namreč predstavlja dvojno pozicijo:

1. dejansko stopnjo človekovega duševnega funkcioniranja;
2. odraža odnos družbe do posameznika (in hkrati pokaže stopnjo razvoja družbe, predvsem njene tolerantnosti do 'drugačnega').

<sup>14</sup>American Association on Mental Retardation.

<sup>15</sup>Po ocenah je v evropskih in severnoameriških družbah 10% ljudi z različnimi gibalnimi in drugimi fizičnimi in duševnimi prizadetostmi, torej kar 37 milijonov (Fryers, 1992), vendar velja na tem mestu pripomniti, »več kot o dejanski pogostosti/.../ govorijo epidemiološki podatki o razvitosti diagnostičnih služb in učinkovitosti pedagoških institucij pri ugotavljanju sposobnosti otrok za šolanje« (Tomori in Zihlerl, 1999: 308).

### 3.1. ETIOLOGIJA NASTANKA MOTNJE

Vzroki za nastanek motnje v duševnem razvoju so posledica številnih dejavnikov (Jakulić, 1986; Nikolić, 1990; Tomori, Zihlerl, 1999 in drugi), govorimo o t.i. multikavzalni etiologiji. Tako je danes znanih že več kot sto etioloških, predvsem biomedicinskih dejavnikov (ibid.), ki s svojim delovanjem v različnih razvojnih obdobjih omejujejo razvoj otrokovih umskih sposobnosti<sup>16</sup>. Te biomedicinske dejavnike lahko »kasneje v življenju posamezni zunanji vplivi še preoblikujejo tako v ugodni kot neugodni smeri« (Tomori in Zihlerl, 1999:309), zato etiološki dejavniki sami zase niso dovolj za izbiro ustrezne obravnave, so le eden od predpogojev.

Tako vzroke za nastanek motnje v duševnem razvoju pripišemo (Moser, 1995:4-6) genetskim dejavnikom (kromosomska anomalija, genetska presnovna bolezen in genetska nevrološka bolezen), kongenitalnim okužbam, posledicam škodljivega delovanja zdravil in drugih kemičnih snovi in sevanj, perinatalnim dejavnikom (npr. prezgodnji porod in prenizka porodna teža), postnatalnim dejavnikom (npr. okužba osrednjega živčevja), skupnim dejavnikom (npr. podhranjenost, endokrina bolezen).

Tomori in Zihlerl (1999:309-310) etiološke dejavnike, ki privedejo do motenj, delita »na biološke, psihosocialne in tiste, v katerih se povežejo eni in drugi«. V približno tretjini primerov vzrokov za nastanek motnje ni možno pripisati nobenemu od znanih dejavnikov. V tem primeru govorimo o t.i. idiopatski duševni manjrazvitosti. Literatura navaja (Moser, 1995:6), da so genetski prenatalni dejavniki odgovorni za kar 60% težkih oblik motnje. K najpomembnejšim prenatalnim dejavnikom štejemo fetalni alkoholni sindrom, Downov sindrom in sindrom fragilnega kromosoma X (ibid.). Poleg biomedicinskih dejavnikov imajo svoj delež pri nastanku tudi sociokulturni dejavniki. Govorimo o deprivacijskem okolju kot obliki kulturne revščine, ki nastane kot posledica neenake udeležbe v družbenih institucijah. Otroci, ki izhajajo iz takega okolja, ostajajo prikrajšani za del vzgoje, ko bi jim ta sicer omogočila dostop do znanja, in s tem do izboljšanja osnovnih življenjskih pogojev. Kjer je na prvem mestu preživetje, se otroku ponuja manj kognitivnih in jezikovnih spodbud, kar posledično privede do neskladja med znanji in strategijami, ki jih je otrok razvil v domačem okolju, in tistimi znanji in strategijami, ki so pričakovana ob vstopu v šolo. Tako kot 'socialni prelom' spreminja družinske procese, se prav preko spremenjenih družinskih procesov spreminja tudi otrokov razvoj (Elder v Papalia in drugi, 2003:14). Otroci ima posledično težave ob vsamem vstopu v šolo, z leti pa se težave samo še stopnjujejo in poglobljajo. Raziskave tudi nakazujejo (Brown, 1987; Egguono, Starfield, 1982; Santer, Stocking, 1991; Starfield, 1991 v Papalia in drugi, 2003:218), da je v primerjavi z vrstniki z uravnoveženim socialno ekonomskim statusom pri revnih otrocih med drugimi več verjetnosti za bolezn, povezane s stresom. Temu se ponavadi pridružijo še vedenjske, psihološke in učne težave, ki so odločilne pri razvoju mejne in lažje motnje v duševnem razvoju.

<sup>16</sup>V slovenskem prostoru je še vedno prisotno tradicionalno pojmovanje stanja fizične in duševne spremenjenosti, kamor uvrščamo tudi osebe z motnjo v duševnem razvoju, z besedo invalid. Gre za t.i. družbeno prikrajšanost, ki definira posameznika skozi fizični, senzorni in duševni primanjkljaj, ne pa posameznika kot osebe.

Direktno ti dejavniki motnje ne povzročajo, gotovo pa odločilno vplivajo na otrokov psihosocialni razvoj. »Vpliv revščine je treba namreč pojmovati v povezavi s prikrajšanostjo glede na možnosti udobja, samospoštovanja in tudi šolanja, ki se v določeni družbi razume kot normalno.« (Novak v Kavkler, 2000:335)

#### 4. POSAMEZNIK V SVOJEM KULTURNEM IN DRUŽBENEM OKOLJU

Sleherna človeška skupnost ali družbena skupina vzpostavi svojo obliko spoprijemanja s svetom, in svojo različico učlovečenja – socializacije in inkulturacije. Zunanje okolje neodvisno od posameznika (že pred njegovim rojstvom kakor tudi po njegovi smrti) namreč vselej deluje v okvirih svoje lastne kulture, saj ta »označuje celoten skupek dejavnosti in ustanov /.../ki služijo dvojnemu smotru: ščitijo človeka pred naravo in urejajo medsebojne odnose med ljudmi« Freud (2001:38). V kulturi namreč gre za

*»integralno celoto, sestavljeno iz orodij in porabnih dobrin, temeljnih statutov različnih družbenih grupacij, človeških idej in umetnosti, verovanj in običajev. Naj obravnavamo zelo preprosto oz. primitivno ali izjemno kompleksno in razvito kulturo, naletimo na obširni, deloma materialni, deloma človeški in deloma duhovni aparat, ki človeku omogoča, da se sooča s konkretnimi specifičnimi problemi, ki se mu zastavljajo«*

*(Malinowski, 1995: 40).*

Na tem mestu velja zapisati, da ima izraz kultura številne pomene, ki ga tudi sicer posamezne sociološke in kulturološke šole zelo različno opredeljujejo. Kot tak je multidirskuziven in ga je potrebno identificirati v kontekstu samem. Kultura se je namreč »začela definirati takoj, ko se je pojavila.

Od najzgodnejšega obdobja človekove zgodovine so se skupine ljudi med seboj razlikovale v govornem sporazumevanju, običajih, verovanju in v oblačenju/.../«(White,1970:10). Vendar temeljno dejstvo, veljavno in opredeljujoče za kulturo, danes ostaja, in predstavlja vsoto »vseh tistih procesov, sprememb in tvorb, ki so nastale kot posledica materialne in duhovne intervencije (dejavnosti) človeštva (v naravi in družbi). Temeljni pomen kulture je, da olajšuje obstajanje, reproduciranje in napredovanje človeštva« (Sruk, 1980:189).

Kultura ponazarja bogat, raznolik in hkrati enkraten, kontinuiran odnos do življenja, v katerem je vsak njen element povezan z vsemi drugimi elementi kulture (Sapir, 1974:75). Govorimo o sistemu kulture, ki ga sestavljajo tri horizontalne plasti in sicer: tehnološka, filozofska in sociološka. Tehnološka plast je primarna; je determinanta kulturnega sistema kot celote, medtem ko je družbena plast v funkciji tehnologije, filozofska pa izraža tehnološko moč in vzdržuje družbene sisteme (White, 1970:333).

Kultura je sestavljena iz simbolov, ki zajemajo značilne dosežke človeških skupin, vključno z njihovimi utelešenji v artefaktih; bistvo vsake kulture je sestavljeno iz tradicionalnih, to je zgodovinsko izpeljanih in selekcioniranih



idej, predvsem iz njih pripisanih vrednot. Kultura predstavlja vse človekove proizvode delovanja, hkrati pa ravno kulturni elementi pogojujejo delovanje kulture same. Tisto, kar zares povezuje ljudi med seboj - je kultura; to so sprejeta pravila, ki so ljudem skupna in jih zato prepoznajo za svoje. S temi pravili se v vsakdanji življenjski praksi ljudje identificiramo in že ponotranjeno izražamo navzven. Tako kulturna pravila predstavljajo edinstveno resničnost vsakdanje situacije kot je npr. priprava in izbor hrane, nega otroka, obdarovanje, poroka, odnos do smrti itd. Človekova izvirnost in njegova enkratnost se izražata v kulturi, zgrajeni na razumu in moči, s katero manipulira, kajti, kot piše Gould (2000:350),

*»človeška družba se spreminja s kulturno evolucijo, ne kot posledica biološkega spreminjanja. Nobenih dokazov nimamo za biološke spremembe v velikosti ali sestavi možganov, odkar se je v fosilnih pričevanjih izpred kakšnih petdeset tisoč let pojavil Homo sapiens/.../.Vse, kar smo naredili odtlej – največja preobrazba v najkrajšem času, kar jih je doživel ta planet, odkar se je pred skoraj štirimi milijardami let strdila skorja -, je proizvod kulturne evolucije. Biološka (darwinovska) evolucija naše vrste se nadaljuje, toda njen potek v primerjavi s kulturno evolucijo je tako neprimerljivo počasen, da je njen vpliv na zgodovino Homo sapiensa majhen«.*

Številne definicije kulture izhajajo iz antropološkega področja. Tako je prvo znanstveno definicijo kulture podal Taylor, ko je v Primitive Culture zapisal: »Kultura je kompleksna celota, ki vsebuje znanje, vero, umetnost, moralo, zakone, običaje in katerekoli druge sposobnosti in navade, ki jih človek pridobi kot član družbe« (Taylor v Godina, 1998:84). (Tylor igra vlogo očeta v znanstveno kulturni antropologiji toliko bolj, ker je prvi izpostavil gledišče, da se kultura preučuje ločeno od psihologije in biologije - kulturni fenomeni imajo namreč svoje lastne zakone.)

Na tem mestu velja opomniti, da je prav antropologija, ob koncu devetnajstega in v prvi polovici dvajsetega stoletja, v ospredje svojih raziskav postavljala bodisi družbo bodisi kulturo. Drži pa tudi, da je evropocentričnost, in z njo povezano pojmovanje 'primitive mind', antropologe prvenstveno oddaljilo od posameznika kot subjekta. Tako je bil za Boasa (Boas, 1986) posameznik pomemben samo kot pripadnik rasne ali družbene skupine. Tudi Malinowski (1995:48) se je v svojem razmišljanju navezoval predvsem na sociološka spoznanja, ko je zapisal: »Zvesti našim načelom smo izhajali iz lastne civilizacije v prepričanju, da je povsem primerno, če se antropologija začne doma«. Levi – Strauss (1963) in drugi so se v svojem razmišljanju navezovali predvsem na sociološka spoznanja. Evans-Pritchard (1983) je šel v spoznavanju še dlje, ko je v svojem pristopu dodal zahtevo po pogledu 'od znotraj'. Vendar je zanj še vedno bilo prvenstveno, kako se vidijo stvari 'od zunaj'. Nadalje je bilo v tridesetih letih preteklega stoletja opaziti precejšen vpliv psihoanalize na antropologijo, kar se je seveda odražalo v zanimanju antropologov za raziskovanje otroškega obdobja v različnih kulturah (Whiting, 1968). Pionirsko delo na področja socializacijskih in inkulturacijskih procesov pa so zagotovo oblikovali ameriški antropologi (Barnow, Mead, Benedict in drugi), ki so s svojim delom postavili raziskovanje razmerij med osebo (personality) in kulturo (culture). Njihove študije danes poimenujemo študije kulture osebnosti in predstavljajo mesto križpotij; vanje se vstopa iz različnih smeri. Njeni sodobni viri v primerjavi s 'tradicijo' zajemajo tako filozofijo,

psihoanalizo, lingvistiko, semiotiko in drugo. Kot piše Godina (1998:205), »se je v ameriški antropologiji tridesetih let pojem kulture vezal na pojem kulturnega vzorca« in spomni, da ima »tudi pri Sapirju /.../ kulturni vzorec eno osrednjih mest v razumevanju kulture« (ibid.).

Seveda so antropološke študije Malinowskega, Meadove, Benedictove in Sapirja<sup>17</sup> v zgodovini vede bile tiste, ki so prve razblinile predpostavko o univerzalnih in prevladujočih kulturah, in dokazale, da prav znotraj določene skupnosti, družbe, vedno znova nastajajo in izginjajo številne različice možnih načinov življenja, kulturnih praks in družbenih konstrukcij realnosti. Vendar velja na tem mestu zapisati, da pa je bil Sapir tisti, ki je kulturni vzorec predelal do potankosti, in s priporočilom: »Kulturne vzorce je treba opisovati in njihovo zgodovino je treba študirati. Vendar pa je treba dati poudarek /.../ njihovemu pomenu« (Sapir v Godina, 1998:207). Kulture po Sapirju ne moremo konkretno videti (ibid.:212), vendar je »izpostavljanje individualnih razlik med posamezniki fundamentalno in univerzalno za vse kulture« (ibid.:213). Tudi Geertzova zahteva (Geertz, 1996:104) po pogledu 'z domorodskega zornega kota' je preusmerila pozornost raziskovanja na posameznika. Na tistega posameznika torej, ki predstavlja subjekt točno določene skupnosti, kjer »prikaze subjektivnosti drugih ljudi lahko zgradimo, ne da bi se pretvarjali, da imamo več kot normalne zmožnosti izbrisa lastnega ega in sočutja«. Ugotovitev, da 'jaz' ne predstavlja alternative družbe, pač pa le ponuja pogled nanjo (Cohen, 1994), je imela za posledico, da se je antropologija začela zavedati pomembnosti upoštevanja družbenih in kulturnih vidikov. Proučevanje jaza (self) namreč po pravilu vselej vsebuje družbene in kulturne razsežnosti. Hkrati se je pojavilo, in danes v ospredje vse bolj sili, temeljno fenomenološko<sup>18</sup> vprašanje, katerega središčna točka je postal človekov 'jaz', njegova osebna istovetnost, kjer kultura ostaja temeljni pojem, ki posameznika prezentira. Vse, kar človek počne, misli in oblikuje bodisi kratkoročno ali dolgoročno, je namreč posledica njegovega kulturnega delovanja. Tudi identiteta posameznika je tako povezana s človekovim najzgodnejšim procesom socializacije, z obdobjem, ko se oblikuje naša osebnost, dojemanje sebe, občutek jaza, ki ga Giddens (2003) postavi za enega najpomembnejših elementov človekove 'ontološke stvarnosti'. Kultura je, kakor piše Južnič (1973:127-128),

*»neke vrste duhovna skupnost. Skupnost, ki pristaja na prav take pomene simbolične definirane stvarnosti. Brez simbolizacije ni prepoznavanja, identifikacije, komunikacije vrednotenja. Vrednotenje je najpomembnejši element v analizi kulturnega procesa. To je namreč središčna točka izbora in odločanja. Je izhodišče za družbeno akcijo«.*

Prevladujoča kultura (ibid.) je nekakšen večplasten in zapleten skupek posameznih izsekov različnih kultur znotraj skupnosti, ki zajemajo posamezne ključne točke, pomembne za celotno skupnost. Člani skupnosti se prepoznajo

<sup>17</sup>V svojih antropoloških študijah so ti antropologi kulturo poskušali povezovati z oblikovanjem osebnosti. Prepričani so bili, da kultura bistveno pripomore k načinu oblikovanja vrednot in stališč, k vedenju in prilagajanju v določeni skupnosti. Z opazovanjem različnih skupnosti sta Meadova (1934) in Benedictova (1969) ugotavljali, da vsaka kultura spodbuja razvoj določenih osebnostnih lastnosti, ki so značilne za določeno družbo. Na tem mestu moramo pripomniti, da je bil Sapir (1949) ključen, ko je briljantno združil jezik, kulturo in osebnost. Po Sapirju (1974:210) je »proučevanje kulture kot take /.../ globoko zakoreninjeno v človekovi želji, da se zanesljivo potopi v zgodovinsko določene obrazce vedenja«.

<sup>18</sup>Fenomenologija kot filozofska smer je nastala okoli leta 1900, njen utemeljil je bil Husserl (1856-1938). V ospredje postavlja izhodišče pojavov samih; da se »odkriva razlike med resnico in videzom« (Sruk, 1995:115).

po posameznih segmentih kulture (npr. v jeziku), ali vsaj v koščkih njenih interpretacij (npr. v verovanju). Prostor skupnega bivanja in skupne potrebe članov socialnega okolja pa nadalje prispevajo k močnejši kulturni povezanosti. Kultura je torej odvisna od vsega, kar je človek ustvaril in ustvarja. Pravimo, da ni ene same kulture, in ni nedeljive kulture, kajti prav v vsaki kompleksni družbi je moč najti razne podskupine in subkulture, ki se v boju proti dominantni kulturi prizadevajo za legitimnost lastnega obnašanja, sprejemanja lastnih vrednot in življenjskih stilov. Vendar je z našega zornega kota preučevanja »kulture kot jo živimo in doživljamo in kot jo lahko znanstveno preučujemo /.../ organiziranje ljudi v stalne skupine. Te skupine povezuje sporazum /.../« (Malinowski, 1995:46), dogovor o skupnih normah in vrednotah, ki delujejo v socialnem okolju kot »izrazi osmišljanja človeškega življenja in snovanja« (Sruk, 1995:350), v katerem si ljudje stopimo drug drugemu nasproti.

Kot človeška bitja smo ljudje prisiljeni učiti se 'skupnega jezika' v pojmovanju, delovanju in vrednotenju vsega, s čemer se srečujemo. Drži, kulturni konstrukt nikoli ni pozoren na razpon še sprejemljivega vedenja, nam pa vselej zelo jasno pokaže, kaj je običajno, splošno, (še) sprejemljivo. Izrazi nam modalnost – torej vsakdanjo prakso. Posameznik šele z vstopom v družbo in kulturo postane predstavnik konkretne kulture. Bolj kot so procesi, s katerimi se človek kot družbeno in kulturno bitje spopada in poistoveti, zapleteni, toliko zahtevnejši projekt je postavljen pred posameznika. Seveda pri tem ne gre spregledati, da ima kultura kot taka eksistenco nad in preko individualnega. Je apriorna in nastaja v prostoru in času, ko nas še ni bilo, in ko nas tudi ne bo več. Pravimo, da 'se v kulturo rodimo'. Ob tem tudi individualna usoda posameznika, do neke mere, ustvarja kulturo ter sodeluje v procesu njenega preoblikovanja. Razvojno gledano pa vselej predstavlja tisto točko, ki nas, kot človeška bitja, prva preoblikuje.

V konkretni družbi obstoja vrsta raznolikih načinov vsakdanjega življenja, vezanih na posameznikovo starostno obdobje, spol, družbeni položaj itd., vendar tisto, kar je označeno kot prevladujoča kultura, je vezano predvsem na vprašanja razporeditve družbene moči. Moč skupnosti je namreč vselej postavljena nad moč posameznika in predstavlja smer razvoja. Posameznik kot individuuum tu nima izbire, tej skupnosti se mora prilagoditi in podrediti. Norme in vrednote, ki iz te skupnosti izhajajo, prehajajo iz generacije na generacijo. Otroku jih posredujejo starši, učitelji, in druge zanj pomembne osebe. Seveda na tem mestu ne moremo spregledati dejstva, da v sleherni družbi obstojajo tudi negativni modeli kulturnih norm, ki nimajo kulturnih vrednosti. Izražajo se kot negativni primeri<sup>19</sup>, npr. kot grožnja, ki doleti kršitelja. Prav negativni primeri pogosto odražajo profesionalne, etične, verske in druge stereotipe, ki pogojujejo njihovo lastno nadaljnje širjenje in obstoj.

»Ker družba obstaja na način objektivne in subjektivne realnosti, mora/.../razumevanje družbe upoštevati oba vidika /.../ oba vidika prideta do veljave le, če razumemo družbo kot nenehen dialektični proces eksternalizacije, objektivizacije in internalizacije.« (Berger in Luckmann, 1988: 121)

<sup>19</sup>V našem kulturnem prostoru poznamo iz polpreteklosti verbalno grožnjo: »Če se ne boš učil, boš (p)ostal neumen in boš moral vse življenje delati.«

Kultura tedaj postane tudi program našega temeljnega delovanja v odnosu do sočloveka s katerim se srečamo. In tega, kar si ob tem srečanju (do)pustimo. Kot človeška bitja nas kultura postavlja v nenehno spreminjanje, preoblikovanje in redefiniranje obstoječega. Kultura je tista, ki nas 'naredi za ljudi'. Človekovo simbolično vedenje, ki nastaja skozi kulturo, postavi socialno okolje pred povsem konkreten izziv, kot je npr. sprejeti posameznika, ki odstopa v vedenju, mišljenju in čustvovanju od večine, ali tega posameznika zavrniti. Pri tem si ne gre delati utvar, da je kulturni prostor mogoče povsem 'odpreti' in s tem spremeniti. Ne. Vredno pa je vsaj poskusiti<sup>20</sup>.

Mogoče ga je predelati ali vsaj odpreti, razširiti. V vsaki kulturi namreč obstaja med posameznikom in družbo določena napetost, ki je v resnici ključna za obstoj obeh. Šele v njuni medsebojni napetosti, ki je dejanski pogoj drugačnosti, pride do razvoja in napredka. In prav zato nas konkretna zgodba posameznika znova in znova postavlja pred preizkušnjo, kjer ogrodje osebne identitete predstavlja način, kako vidimo sami sebe, in kako nas vidijo drugi.

V pričujočem tekstu nas bolj kot vprašanje kulturne različnosti, v čem se ljudje razlikujemo med seboj, vznemirja dejstvo, da (z)moremo biti ljudje različni v svojem delovanju, ocenjevanju, interpretiranju itd. v svoji lastni kulturi. Ali zapisano še drugače: do kolikšne mere smo ljudje (še) sprejeti v svoji izvornosti, v primerjavi s splošnim standardom človeškosti.

Povsem konkretno se z 'zahtevnostjo' kulturnega sprejemanja dnevno sooča oseba z motnjo v duševnem razvoju, in tisti, ki s to osebo živi. Saj, kot piše Mead (1997:133), »jaz je odziv organizma na naravnost drugih ljudi, 'mene' pa je organizirani sklop naravnosti drugih ljudi, ki jih človek sam privzame. Naravnosti drugih tvorijo organizirani mene, posameznik pa potem nanj reagira kot jaz«. Vloga posameznika v katerikoli družbi namreč nikoli ni naključna. Vselej je vnaprej in skoraj popolnoma - vsaj v delu odkrite kulture - določena s posameznikovim položajem v družbi<sup>21</sup>, in z njegovim 'usposabljanjem', da le - ta zavzame mesto, ki se zanj pričakuje. Prav zato, da bi bolje razjasnil odnos posameznika do kompleksnih družbenih sistemov, je ameriški antropolog Linton (1986:47) uvedel pojma status in vloga. Status je mesto v nekem sistemu, ki ga posameznik zavzema v določenem času, medtem ko vloga predstavlja vsoto kulturnih vzorcev, ki so povezani z določenim statusom. Vključuje razpoloženje, vrednote in vedenje, ki jih družba pripisuje vsaki in vsem osebam, ki imajo ta status.

Zapisano konkretno in brez ovinkarjenja; mesto, položaj, ki ga osebi (otroku) z motnjo v duševnem razvoju določimo, določi njeno (njegovo) 'omejeno' delovanje, kjer praktično ni možnosti za spreminjanje oziroma nadaljnje razvijanje, ali pa so te (žal pogosto) minimalne.

<sup>20</sup>Tako smo lahko v Sobotni prilogi Dela, v interjuju z dr. Lawsonom, ki velja v Veliki Britaniji za poznavalca biomedicinskih vzrokov spektra avtističnih stanj, v članku »Avtizem je stanje. Tako kot nosečnost« med drugim prebrali: »Ker imamo v sebi zakoreninjeno prepričanje, kaj je normalno in kaj ne, bomo rekli, da je to, da nekdo zbira avtobusne vozne rede, nenormalno. Ampak zakaj? Na kakšni podlagi je nastala ta sodba? Ni drugega odgovora kot je ta, da smo se naučili, kaj je normalno in kaj ne, in da tega nismo sposobni ali pripravljene preseči.« (Grujičić, 2006:26)

<sup>21</sup>V neposredni bližini šole s prilagojenim programom, kjer sem zaposlena, je večje število srednjih šol. Dijaki, ki dnevno prečkajo 'naše' šolsko dvorišče, poimenujejo 'naše' učence 'prizadetnikovi'. Še večkrat poimenovanje bolj elegantno prikrijejo z okrajšavo 'ŠMD', kar naj bi pomenilo: 'šola malo drugačnih'.

Ko mama o otroku z Downovim sindromom<sup>22</sup> občutljivo in odkrito zapiše svoje doživljanje:

*»Po eni strani sem morala biti zdravnikom zelo hvaležna, po drugi strani pa sem imela občutek, da se jih moram varovati. Komaj sem še lahko prenesla, da so namesto prehlada opazili 'srčno napako takšnih otrok' 'občutljivost za infekcije teh otrok,' 'prenapete vezi takih otrok' kot dejanski problem. Kajti vsakič, ko sem slišala 'ti otroci', je v meni ugasnil delček upanja, namreč upanja, da bomo z Dagmar normalno živeli.«*

*(Lehmann, 1996: 109)*

Mati otroka, pri katerem je bila postavljena diagnoza Klinefelterjev sindrom,<sup>23</sup> je povedala, da ji je mlad zdravnik, specialist, na vprašanje, kako pomagati otroku, odgovoril:

*»Tega otroka dajte v zavod.  
Tam bo imel optimalne pogoje za bivanje,  
tam bo med sebi enakimi in se bo dobro počutil.  
Imel bo vso strokovno pomoč,  
ki jo potrebuje.  
Za vikend ga boste obiskovali,  
lahko ga boste celo odpeljali k sebi domov.  
Oba bosta zadovoljna.  
To je za vaju najboljša rešitev...«*

*(osebni pogovor)*

## 5. KONSTRUKCIJA SOCIALNEGA SVETA

*Pravimo, da je človeška vrsta bolj kot druge vrste odvisna in zaznamovana s sprejemanjem ter dekodiranjem informacij iz zunanjega okolja, da organizira svoje življenje, in z njim povezuje socialne odnose z različnimi oblikami kolektivnosti. Sprejemanja in predelave informacij, ki jih ljudje nenehno dobivamo iz okolja, oblikujejo naše spoznavne procese. »Človek se lahko zave samega sebe kot takega samo, če postane sebi objekt ali če vstopi v svoje doživljanje kot objekt, to pa lahko stori le s socialnimi sredstvi – s prevzemanjem naravnosti drugih ljudi do sebe.« (Mead, 1997: 169)*

<sup>22</sup>Downov sindrom ali trisomija 21 je prirojena razvojna motnja. Povezana je z motnjo v duševnem razvoju in še drugimi telesnimi anomalijami. Trisomija je vzrok za nastanek okoli 95% Downovega sindroma, preostalih 5% nastane zaradi drugih kromosomskih napak. Sindrom se pojavi pri 1 na 700 novorojenčkov. Tveganje se bistveno razlikuje glede na materino starost; več kot 20% otrok z Downovim sindromom se rodi materam, ki so starejše od 35 let (Berkow in drugi, 2005:1237-1238).

<sup>23</sup>Klinefelterjev sindrom povzroča kromosomska napaka, ki prizadene moško populacijo. Dečki imajo dva kromosoma x in en kromosom y (kombinacija xxy), lahko imajo tudi več kromosomov x. Telesne značilnosti dečkov s tem sindromom so zelo različne. Ponavadi so sterilni. So normalno inteligentni, imajo pa precej težav z govorom in branjem. V kolikor je njihovo primarno okolje nespodbudno, so odstopanja v razvoju toliko bolj očitna (Berkow in drugi, 2005:1239).

Samo razumevanje odnosa med družbo in osebnostjo predstavlja svojevrstno koeksistenco, soodvisnost, kajti človek živi z drugimi in med drugimi. Sobiva. Pravimo, da je človekov organizem »v nekem smislu odgovoren za okolje. Ker organizem in okolje drug drugega določata in ker je njun obstoj vzajemno pogojen/.../« (Mead, 1997:99). V človekovi naravi je, da zgradi mentalno rekonstrukcijo tistega, kar ima za resnično. Njegova spoznanja so odvisna od izkušenj, ki si jih pridobi v teku življenja, od želja, potreb in namer, ki jih goji do drugih in do sebe, kajti samo »socialno okolje dobi pomen prek procesa socialne dejavnosti« (ibid.).

Na osnovi sprejetih, oblikovanih in tudi že predelanih informacij 'iz zunanjega sveta', si ljudje zgradimo lastno konstrukcijo resničnosti. Tiste resničnosti v kateri živimo, jo priznavamo kot smiselno in veljavno, in ki nam, zavoljo pravkar zapisanega, daje občutek varnosti. Živimo v nekakšnem 'subjektivno ustvarjenem in oblikovanem svetu,' v katerem sprejemamo druge in sebe, kjer ima 'zunanji svet' »določene značilnosti samo v odnosu do socialne skupnosti posameznih organizmov, ki so v medsebojni interakciji/.../«(ibid.). 'Socialnosti' se ne naučimo s pomočjo pravil, kot npr. slovnice, temveč s priučitvijo razumevanja simbolov. Simboli so mentalni konstrukti in nas oskrbujejo s pomeni in smisli. Tako Mead (ibid.:101) nadalje piše, »mentalnost nastopi preprosto takrat, ko je organizem sposoben drugim in sebi pokazati pomene«, ko socialna percepcija predstavlja samozaznavanje, zaznavanje drugih oseb, zaznavanje socialnih situacij in konstruktov, ki jih ustvarjamo ljudje za ljudi, da opravičimo prav te zaznave. Percepcija tako predstavlja potencialno interakcijski proces. Tedaj, ko zaznavamo drugega, ta drugi zaznava nas in ta nadalje vpliva na našo zaznavo. Kot piše Nastran Ule (1992:66), nas v procesu socialne percepcije vselej vodijo tri temeljne domneve, in sicer: domneva o intencionalnem delovanju, domneva o racionalnosti drugega in domneva o usklajenosti podatkov in predstav. Na tak način tudi predvidevamo vedenje in delovanje druge osebe, hkrati pa si tudi olajšamo kontakt s to drugo osebo. Seveda so prav te domneve lahko tudi zavajajoče in nas vodijo v napačne ocene dejanj drugih oseb (ibid.:68).

Novejše nevropsihološke raziskave (Fonagy, 1991; Siegel,1996 in drugi) opozarjajo, da se možgani novorojenca v polnosti lahko razvijajo le v prisotnosti matere oziroma osebe, ki novorojenca neguje. Ne da bi skrenili s polja zastavljene tematike, velja na tem mestu pripisati, da je vse več tudi razprav, ki se nanašajo na dinamiko prenatalnih izkušenj. Tako velja danes narava zgodnjega odnosa med materjo in otrokom (prenatalno, natalno in postnatalno) za enega bistvenih dejavnikov zdravega oziroma psihopatološkega odnosa (ibid.) Mati, 'v kateri je otrok varno shranjen', namreč predstavlja temeljni dejavnik za razvoj nevotransmiterskega sistema in možganskega delovanja.

Za otrokov optimalni razvoj, za njegovo uspešno socialno delovanje je najbolj kompetentno primarno okolje, ki kot prvo izkustveno okolje predstavlja načine izbire vedenja (s povezovanjem v možganski strukturi) v socialnih interakcijah, v katere bomo kasneje, kot odrasli, vstopali in delovali. Za otrokov razvoj ne moremo trditi, da imamo »opraviti z nečim, kar se samo razvija« (Montessori, 2006:60), lahko pa pritrdimo naslednjim ugotovitvam:

1. Rast možganov se pojavi v kritičnih obdobjih in je odvisna od socialnega okolja.
2. Možgani se razvijajo v stopnjah in postajajo hierarhično organizirani.
3. Genetski sistem, ki določa razvoj možganov, se sproži v postnatalnem okolju in določa postnatalno okolje.
4. Socialno okolje se skozi stadije otroštva spreminja in povzroča strukturno reorganizacijo možganskih struktur.

(Gostečnik, 2000:210-211)

Zatorej so agensi, ki v najzgodnejšem otrokovem obdobju upravljajo s procesom predelave informacij v kognitivni strukturi posameznika, odločilni za človekovo doživljanje in funkcioniranje. Pri tem je število nevronov, kot piše Russell (1986:28) »pomembno, ni pa najpomembnejši dejavnik/.../. Precej pomembnejša je stopnja njihove medsebojne povezanosti«. Gotovo človek sprejema množico kompleksnih čutnih informacij, kar predstavlja tudi osnovo njegovega bivanja in doživljanja, vendar same zaznave »ni mogoče reducirati na prvine, ki jo sestavljajo« (Sruk, 1995:355), temveč jo je mogoče doživeti le celostno. Človekova zaznava tako predstavlja temeljno usmerjenost do človekovega izkustva. In s tem pot do drugega človeka.

Seveda se v vsakdanjem življenju ljudje prilagajamo do mere, ko zaznavanje ni več posledica zunanjih dražljajev. Tedaj postane zaznava konkretna interpretacija vtisov v procesu predelave informacij, in to na vseh nivojih kognicije; od zaznave do ustvarjanja kompleksnih podob o svetu. Pravimo, da vstopajo socialni dejavniki v sklop socialnega konteksta, kjer »ljudje izkušamo svet na podlagi konceptov (pojmov, kategorij)« (Nastran Ule, 1992: 62). Šele ta predelava, bodisi realna bodisi irealna, izoblikuje zaznavo, ki jo družba kot zbir posameznikov sprejme. Na osnovi kognicije ljudje konstruiramo svet vsakdanjika, ki (p)ostane naša resničnost. In v tem je (praviloma) past. Povsem subjektivni procesi v tej konstrukciji postanejo priznani, sprejeti, normirani, in kot taki del priznane stvarnosti. In to tako v vsakdanjem življenju, kakor tudi v sami znanosti. Tudi znanost sama se namreč ne zmore odpovedati mitu o objektivnosti in neomajnem pohodu k resnici, zato predstavlja družbeno vpeta dejstva. Vendar dejstva kot taka nikoli niso, in ne morejo biti, čiste in neoporečne informacije, nanje še kako vpliva kultura – na način, kaj vidimo in kako vidimo, saj kot nas opomni Gould (2000:100), »znanost korenini v kreativni interpretaciji, /.../ interpreti so pogosto ujeti v lastno retoriko. Verjamejo v lastno objektivnost in ne uspejo videti predsodkov, ki jih vodijo v eno od več interpretacij«. Ljudje 'stopljeni v svetu občutij' na tak način spregledamo uvid v 'čisto' situacijo.

*Stara tradicija v znanosti pravi, da mora spremembe v znanosti poganjati opazovanje. Ker večina znanstvenikov verjame v to poenostavljeno formulo, domnevajo, da njihovi lastni premiki v interpretaciji pričajo le o njihovem boljšem razumevanju novih odkritih dejstev. Znanstveniki se torej ne zavedajo svojih umskih dajatev, ki jih nalagajo v zapleteno in dvoumno stvarnost sveta. Take umske naložbe izvirajo iz množice virov, skupaj s psihološko predispozicijo in družbenim kontekstom.*

(Gould, 2000:401)

*Ne zaznavamo neposrednih objektov, pač pa množice čutnih dražljajev, iz katerih so 'sestavljene' objekti. Posledično je interpretacija dražljajev tista, v kateri oblikujemo vsakdanjo resničnost.*

*Mati devetletne deklice, pri kateri je bila postavljena diagnoza mikrocefalija,<sup>24</sup> je povedala:*

*»Po treh letih sem prvič začutila, da se otroci v vrtcu odmikajo od naše... Deček, ki nama je pomagal iz omare vzeti copate, me je nekega jutra obtožujoče vprašal: 'Zakaj jo obuvaš, saj je dovolj stara, da bi to morala znati že sama? Zakaj ne zna? Zakaj je še nisi naučila obuti copat?' 'Zares, tedaj sem prvič pomislila, da je moja deklica 'drugačna' in, da bo morda potrebovala 'drugačno vzgojiteljico.' Prvič po sedmih letih sem pomislila, kaj je vendarle hotel povedati tisti nesramni psiholog v dispanzerju, ko je dejal, da v dvolitrsko posodo ne spraviš treh litrov...?«*

*(osebni pogovor)*

*Nadaljnjo zaznavo oblikuje konceptualizacija objektov (Nastran Ule, 1992: 62), in to tedaj, ko na osnovi konceptov poiščemo orientacijo v zunanjem svetu. Konceptualizacija omogoči razvrščanje objektov v enote ali razrede, ki so zgrajeni na osnovi podobnosti med zaznavami. Pri posamezniku (in skupini) se okrepi občutek »reda, konstantnosti in pravilnosti v svetu« (ibid.:63). Omogoči nam, da dražljaje razvrščamo v (še) obvladljive enote. Seveda pa mora posameznik najprej prepoznati objekt v okolju in mu dati pomen. V kolikor je soočen z objektom nove vrste, ga najprej primerja z drugimi objekti, ki jih pozna od prej. Pri tem si pomaga s kategorijo<sup>25</sup> objektov, ki so hkrati najenostavnejši koncepti. Zaznavni koncepti in kategorije imajo prvenstveno tri glavne funkcije v posameznikovem spoznavnem procesu. Te funkcije (ibid.:63) so naslednje: poenostavljanje zaznav, pomoč v mišljenju in spominjanju, pomoč v komunikaciji, pomoč v reduciranju anksioznosti pred novim, neznanim.*

*Gotovo so razlogi, ki se jih ljudje poslužujemo, da združujemo objekte v kategorijo, zelo heterogeni; lahko so si objekti podobni v nekem aktualnem aspektu, lahko so funkcionalno sorodni, lahko so povezani v vzročno posledično zvezo itd. Mnogo je razlogov za združevanje (kategorizacijo), pravzaprav jih je toliko, kot imamo ljudje različnih izkušenj.*

<sup>24</sup>Mikrocefalija označuje nenormalno majhno lobanjo, ki nastane kot posledica bolezni, največkrat že prenatalno. Etiologija ni znana. Navadno je povezana z motnjo v duševnem razvoju, običajno združena še z moteno mišično koordinacijo ter epilepsijo (Berkow in drugi, 2005:1234).

<sup>25</sup>Kategorija predstavlja v filozofskem pomenu predikat, pridevek, to je tisto, kar o subjektu lahko povemo ali navedemo kot njegovo lastnost. Tako so »kategorialni sistemi sistemi pojmov, ki na najvišji ravni splošnosti izražajo bit, obstoječe« (Sruk, 1995:168).



Tudi posamezniki, ki sobivajo z osebo z motnjo v duševnem razvoju pogosto doživljajo 'kategorizacijo' s strani drugih, in posledično se, zavoljo lastne emocionalne napetosti, nanjo tudi manj ugodno odzovejo.

Takole piše mama o svojem sinu:

*»Pomenljivi pogledi so me spremljali, kadarkoli sem bila skupaj z Andrejem. Navajena sem jih bila in v njih sem videla vprašaje, klicaje, podpičja, pomišljaje, dvopičja in druga ločila. Klicaji so pomenili stoj, tu je nekaj narobe, vprašaji so pomenili: kdo, kaj, kje, kdaj, čemu, zakaj. Zlasti slednji je bil najpogostejši. Podpičje je pomenilo rahel odtенок izrečenega ali v mislih spletenega, dvopičje nizanje namišljenih dogodkov, pomišljaj pa je tudi imel svoj pomen: ugotavljanje, da sta starša sicer v redu, sledil je 'ampak' ali 'pa vendar'.../«*

*(Kolar, 1999: 43).*

Kategorije se razlikujejo v svoji kompleksnosti in notranji raznolikosti. Kompleksnost kategorij je seveda različna v odvisnosti od bližine objektov kulture in skupine, v kateri živi posameznik. Skrajni primer kategorizacije, ki vodi do različnih vedenj je npr. rasizem. Človekove predstave so toliko bolj diferencirane, kolikor bolj je 'diferencirano mišljenje' posameznih članov, ki niso 'člani naše skupnosti', saj:

*»noben razumen človek, ki je seznanjen z dejstvi, ne verjame, da je povprečen črnc enak povprečnemu belcu, kaj šele večvreden od njega. In če to drži, preprosto ni verjetno, da se bo v tekmi, ki se vodi le z mišljenjem /.../ ta naš sorodnik z veliko čeljustjo sposoben uspešno kosati s svojim tekmečem, ki ima velike možgane in manjšo čeljust, četudi odpravimo vse njegove slabosti/.../«*

*(Huxley v Gould, 2000: 99).*

Različni motivi sicer omogočijo proces kategoriziranja objektov, vendar dejstvo ostaja: vselej, ko ljudje z nekim razlogom grupiramo objekte v določeno skupino, ta že prezentira skupni znak objektov. Zaznavni koncepti in kategorije imajo funkcije v človekovem spoznavnem procesu in so odvisni od okolja, v katerem se posameznik socializira. Na povsem praktični ravni nam:

1. poenostavljajo zaznavo s tem, ko vzpostavljajo mrežo ekvivalenc in tipičnih razlik med objekti;
2. pomagajo nam v mišljenju in spominjanju: informacije, ki so zbrane v manjše in jasne razmejene enote, se lažje vtisnejo v spomin in so primernejše za miselno operiranje z njimi kot pa neorganizirane in amorfne informacije;
3. omogočajo nam komunikacijo o objektih in izkušnjah; s pomočjo konceptov dosežemo, da različne osebe komunicirajo o »istih« stvareh;
4. pomagajo nam reducirati anksioznost (strah) pred neznanim, kajti kategorizirani občutki nam omogočajo identifikacijo razlogov za strah, s tem pa tudi njegovo redukcijo.

*(Gergen v Nastran Ule, 1992:63)*

Starši, katerih otrok je zbolel za Duchennovo mišično distrofijo,<sup>26</sup> so se v začetni fazi bolezni dnevno srečevali s kategorizacijo, ki je izhajala iz domače socialne sredine. V enem izmed pogovorov so povedali:

»Starejša soseda  
nas je ponavadi opazovala, skrita za zaveso svojega okna.  
Če smo jo slučajno srečali na stopnišču,  
se je naredila kot da ji je nekaj padlo na tla.  
Nikoli nas ni pogledala v oči.  
Ko smo si nekoč prišli nasproti  
na vhodnih vratih stolpnice in  
se nas nikakor ni mogla izogniti,  
so iz nje kar bruhale besede:  
‘Vaš otrok je tak ubožček,  
je pa res ubožček,  
zakaj ga silite, da hodi, če tako težko hodi?’  
Ženska ni imela pojma...  
No, zdaj, ko že poldrugo leto uporabljamo voziček,  
kaj neki si zdaj misli...?«

(osebni pogovor)

## 5.1. STIGMATIZIRANA IDENTITETA

Človekova identiteta predstavlja podobo, ki jo nosimo o sebi, našo samopodobo. Z identiteto prepoznavamo sebe in druge; pravimo, da z identiteto zaznavamo in doživljamo sebe v odnosu do drugih. »Človekovo dvojno, medsebojno prepletanje s samim seboj in hkrati v odmeri do drugih in skozi druge se kaže tako skozi nesoupadanosti in celo konfliktnost, /.../« (Južnič, 1993:106), kakor tudi skozi sprejemanje in vključevanje v širše socialno okolje. Identiteto delimo na osebno in skupinsko (ibid.:101). Seveda nam kot izhodišče vseh drugih identitet vselej služi telesna identiteta, kajti »telo je vir vseh življenjsko pomembnih informacij, ki odpirajo pot k večji avtonomiji in samozavesti« (Miller, 2005:10). Po telesni identiteti smo s svojo podobo (pojavo) opazni, prepoznavni. »Telo je /.../ naša pričujočnost v svetu, med drugimi ljudmi. V njem je sedež našega zavedanja /.../ in je hkrati sporočanje prezence« (Južnič, 1993:20). Medtem ko je oblikovanje osebne identitete najtesneje povezano z našim najzgodnejšim procesom socializacije, je dojemanje sebe vsaj toliko odvisno tudi od drugih - je socialni konstrukt.

<sup>26</sup>Bolezen povzroča genska okvara. Ženska lahko okvarjen gen prenaša, zboli pa vsak moški potomec, ki prejme okvarjeni kromosom x. Dečki z Duchennovo mišično distrofijo so skoraj popolnoma brez pomembne mišične beljakovine, distrofina, za katerega menijo, da je nujen pri ohranjanju zgradbe mišičnih celic. Bolezen, ki je napredujoča, se navadno pojavi v starosti 3 do 7 let kot oslabelost v medenici, kasneje sledi oslabelost v ramenskih mišicah. V kasnejši fazi je prizadeta tudi srčna mišica. Kontraktуре mišic zgornjih in spodnjih udov onemogočajo iztegovanje komolcev in kolen. Pri starosti 10. do 12. let je večina otrok s to boleznijo vezanih na invalidski voziček. Zaradi napredujoče splošne oslabelosti postanejo tudi vse bolj dovzetni za pljučnico in druge bolezni, večinoma umrejo pred 20. letom starosti (Berkow in drugi, 2005: 308 - 309).

Socialna identiteta posameznika namreč predstavlja kategorizacijo v očeh drugih ljudi; drugi določajo in določijo, katere so človekove sprejemljive razlike, katere ne. Praviloma v literaturi (Južnič, 1993; Jerotić, 1990; Jenkins, 1996 in drugi) zasledimo dva sklopa, ki se nanašata na identiteto. V prvem primeru gre za popolno identičnost, v drugem za razločevanje v zvezi z identiteto. Posamezniku se pri tem postavlja dvoje vprašanj: v čem sem takšen kot vsi drugi, v čem sem drugačen (se razlikujem) od vseh drugih? Kaj je tisto, v čemer sem prepoznaven v svoji enkratnosti, kaj me istoveti s socialnim okoljem? Že v samem procesu simbolne identifikacije se namreč človek (novorojenec) popolnoma podredi zahtevam družbe s tem, da ponotranji (integrira) simbolni kod socialnega okolja. Sam proces identifikacije se najtesneje povezuje s procesom sublimacije, ko preko identifikacije novorojeni član družbe prevzame kulturne norme okolja.

*Pri identifikaciji gre za to, da se posameznik vede v skladu s pričakovanji alterja kot objekta identifikacije. Z vidika internalizacije tako identifikacija ne vodi v ponotranjenje objekta identifikacije; ponotranjanje objekta je v tej zvezi razumeti kot ponotranjenje njegovih pričakovanj, pričakovanj torej, ki jih objekt identifikacije investira v interakcijo.*

*(Parsons v Godina, 1991: 56)*

Logika procesa identifikacije, ki je eden najpomembnejših aktualnih zastavkov Parsonsove socializacijske teorije, je pomembna z vidika sublimacijskega procesa. Ne internalizirajo se vedenjski modeli vzora, temveč se internalizirajo pričakovanja drugega glede socializandovega vedenja; in vedenje socializanda se usmerja skladno s temi pričakovanji (ibid.). Zapisano še drugače: »Posameznik postane to, za kar ga imajo njegovi pomembni drugi. To pa ni enostranski mehanični proces, saj ima za posledico dialektično razmerje med tem, kako nas identificirajo Drugi in kako se identificiramo sami /.../.« (Luckman in Berger, 1988:123)

Vselej, ko govorimo o otroku z motnjo v duševnem razvoju, se moramo zavedati dejstva, da tudi 'duševno nenormalna identiteta' nima v vseh družbah enakega pomena. Prav lahko je v neki družbi to izjemna identiteta. Npr. v kolikor družba posamezno motnjo razume kot stvarjenje nadnaravnih sil; ko se naravi dopušča, da vodi svoja pota z minimalnim človekovim posredovanjem, se dopusti tudi njena fatalistična razlaga. Tako npr. »Eskimi priznavajo praktično manj motenj, za razliko od zahodne kulture, kjer imamo (in poimenujemo) relativno veliko število motenj, dodatno dopoljenih z intenzivnimi medicinskimi in rehabilitacijskimi pristopi« (Jakulić, 1981:31). Stigmatizirana identiteto razumemo kot posebno identiteto, v kateri lahko 'nenormalnost', drugačnost prekrije vse ostale lastnosti individuma do mere, da postavi lastnika takega atributa v inferioren položaj v družbi. Gre za interakcijsko sceno (Goffman, 1968), ko stigmatizacija postane proces, kjer se stigma<sup>27</sup> realizira v obliki negativne identitete, nemalokdaj usodne za

<sup>27</sup>Pojem stigma je grškega izvora in pomeni 'vbod, pega'. Stari Grki so z besedo stigma označevali predvsem nevarno in slabo v moralnem pomenu. »Stigma je vtisnjeno ali vžgano znamenje (beseda ima nekatere medicinske, nevrološke, teološke in celo parapsihološke pomeni). V starem veku so ponekod žigosali sužnje, še zlasti tiste, ki so poskušali pobegniti svojim gospodarjem/.../Objekti stigmatizacije so lahko posamezniki, politične, verske, etnične in druge grupacije ter cele družbene plasti; seveda so posamezniki in skupine lahko tudi subjekti, tvorci stigme, nosilci stigmatizacije/.../.Stigmatizacija kot moralna obsodba kršilcev določenih družbenonavnih norm v neki skupnosti ima lahko za posledico osamitev zaznamovanih, njihovo bolj ali manj popolno socialno izolacijo/.../« (Sruk, 1999:474 - 475).

posameznika. Stigmatiziran posameznik je v posebnem položaju; označen je kot normalen, in hkrati, kot da to ni. In kot tak je izpostavljen. Prenaša negativne mehanizme stigmatizacije in diskriminacije, ki jih ustvarjamo ljudje za ljudi. Nosi breme človeške nestrpnosti in je 'dežurni krivec za aktualne nesporazume, nesreče in bolezni'. Je tudi »vselej vir ločenosti, razpoznavnosti od drugih, ki ima praviloma negativen pripis« (Južnič, 1993:122). Konkretno drugi določijo, katere so človekove sprejemljive razlike in katere ne; kar seveda ni nezanimljivo, še zlasti tedaj ne, ko se zavedamo, da je praktično vse človeške razlike potencialno mogoče stigmatizirati.

Tako se je tudi skozi zgodovino človeštva pojem stigme spreminjal. Dobival je različne pomene in domene. Pravzaprav se je (in se še danes) spreminjala vsebina stigme.

Odraščajoče dekle, zdaj že študentka, ki ima doma težje duševno prizadetega brata, je povedala:

»Vedno so se me sošolke, 'prijateljice',  
po malem sposodile zaradi brata.  
Včasih so v šolski garderobi posnemale njegov govor in hojo...  
In potem so se tako režale...  
Ko jim nisem več dala prepisati naloge, je bilo še posebej hudo.  
Ena izmed njih se je spomnila, da sem 'Prizadetnikova',  
ker imam doma 'Prizadetnika'...  
Od tedaj se me je neuradno držal ta vzdevek...  
Tako sem jih sovražila, vse po vrsti:  
sošolke, brata, vse tiste v bratovi šoli...«

(osebni pogovor)

Kar je bilo nekoč označeno kot drugačno, je danes lahko tudi 'nedrugračno,' in obratno. Stigma se je praviloma 'rojevala' kot prevlada večine nad manjšino. S stigmatizacijo se tudi dandanes srečujemo na mnogo načinov. V času in prostoru, v katerem živimo; v šolah, domovih za starejše, v zaporih, v psihiatrični bolnišnici, v zavodih za duševno in telesno prizadete itd. Občutek stigmatizacije namreč nastane kot posledica socialne primerjave. »Stigma označuje takšno posameznikovo lastnost, ki ga loči od večine v skupnosti tako, da ima večina in tudi on sam to lastnost za odklonsko, deviantno.« (Goffman v Nastran Ule, 1992:132)

In prav to razločevanje je bistveno. Praviloma se pojavi s povsem neupravičenih, celo nelogičnih razlogov, zavoljo človekovega vedenja, ki je vselej definirano s kategorijami. »Socialno kategoriziranje teži k oblikovanju manjšega števila lahko preglednih 'tipov' ljudi in skupin. Nek posameznik je le /.../še 'tipiziran' in 'etikitiran', ne pa 'karakteriziran'« (Bergler v Nastran Ule, 1992:125). Kategoriziranje nam sicer olajša in ekonomizira komuniciranje v okolici, hkrati pa nas že določi s pripisano socialno identiteto. Pripisana identiteta tedaj dobi osrednji pomen. Tisti pomen, ki nam ga določijo drugi, pomen, v katerem nam drugi dopustijo biti in bivati.

*Stigma je dejanje, ki temelji na nekih predpostavkah. Po svoji strukturi je podobna stereotipnemu<sup>28</sup> obnašanju, ko iz splošnega zaidemo v stigmatizirano, ko postavimo posameznika (ali skupino) v inferioren položaj. Prizadeti se ne morejo izogniti pripisovanju stigme, še več, stigma »potisne posameznike v položaj nedoraslega subjekta« (Nastran Ule, 1992:135), ki mu nekaj manjka do priznanja normalne človeškosti.*

*Oče, ki je ob prešolanju iz redne osnovne šole v prilagojen program (program z nižjim izobrazbenim standardom) spremljal sina, je ob vpisu povedal:*

*»Nočem, da bi sin ostal tukaj.  
Na tej šoli so sami nenormalni, umsko prizadeti.  
Dva otroka poznam iz naše ulice,  
ki obiskujeta to šolo.  
Oba sta nenormalna, umsko prizadeta.  
Oba nimata vseh koleškov v glavi.  
Na tej šoli so sami taki.  
Tu se nihče ničesar ne nauči.  
Še tisti, ki imajo kaj v glavi,  
ko pridejo sem, to izgubijo...«*

*(osebni pogovor)*

*Pojavi se v trenutku, ko odstopanja niso vključena v tolerančno območje posameznikovega družbenega okolja; ko v odnosu do stigmatiziranega posameznika prevladuje pripisana socialna identiteta nad resnično. Tragično v zvezi s stigmo je dejstvo, da stigma vselej prekrije druge lastnosti posameznika. Onemogoča enakovredno komuniciranje. Stigmatiziran posameznik ostaja 'razpet' med možnostjo sprejetja in zavrnitve. Zanj se zdi, da je na nek način infatiliziran subjekt (ibid.:135), odvisen od zunanjega okolja – ljudi, ki ga vodijo in usmerjajo. Zlasti pri 'navzven opaznih pomanjkljivostih' postaja izpostavljen napadom v svoji zasebnosti. Okolica posamezniku zagotavlja, da je njegovo mesto med 'njemu enakimi,' v instituciji, ki zna zadovoljiti vse njegove potrebe, kljub dejstvu, da prav v institucijah prihaja do največjega degradiranja osebnosti. V veljavo vstopi 'identiteta institucije', kjer za interpretacijo posameznikove osebne zgodbe nikoli ni prostora. Posameznikova želja oziroma potreba v instituciji ne more biti izpolnjena. Ravno nasprotno: željo oziroma potrebo posameznika je potrebno preslišati (zatreti) še preden je ta izrečena, ker 'ruši dogovorjen red'.*

<sup>28</sup>Stereotip označuje miselni vzorec v naši zavesti. Z njim nezavedno odpravimo s stvarmi, ki nam niso znane in za nas nimajo bistvenega pomena. Nastane na podlagi generaliziranih informacij med ljudmi po načelu: kar večina pravi, da je res - je res. Razlagamo ga kot nespremenljivo ustaljen miselni tok, ki se vedno znova vrača, in se ga poslužujemo, ko si želimo prihraniti miselni napor. Običajno s stereotipnim razmišljanjem interpretacijo res časovno ekonomiziramo, vendar prav slednje postane zavajajoče in predstavlja nevalgično točko, ki (lahko) vsak trenutek uide nadzoru. Goffman (1968) ločuje vsebinske in formalne razlike med pojmom stereotip in stigma. Stereotip je primarni miselni proces in predstavlja naše površinsko dojetje okolja, medtem ko je stigma konkretno dejanje, ki temelji na miselnih predstavah. Pravimo, da se stigma 'hrani' s stereotipnimi predstavami in te predstave tudi navzven reproducira, da konkretno zaživi v socialnih interakcijah.

Prav v zvezi z otrokom z motnjo v duševnem razvoju, in s stigmatizirano identiteto velja optimalna mere previdnosti, saj se »ne moremo opirati na tisto, česar otrok nima, na tisto, kar otrok ni, temveč moramo imeti vsaj zasilno predstavo, kaj otrok ima« (Vigotski,<sup>29</sup>1987:96). Tedaj, ko nam bo v vsakdanjem življenju uspevalo upoštevati zgoraj zapisano, tedaj neresnična, torej namišljena stigmatizirana identiteta ne bo prikrila edinstvenih posebnosti posameznika. In za to konkretno gre.

Mama, ki ima otroka z Downovim sindromom, je povedala:

»Najbolj me je pretreslo, da se me je  
začela izogibati sorodnica, sestrična,  
s katero sva praktično skozi  
otročvo odraščali skupaj.  
Skoraj istočasno sva bili noseči in dobili naraščaj.  
Prvo leto sicer ne, toda pri treh, štirih letih,  
ko je sorodnica začela na obisk prihajati vse redkeje,  
mi je postalo jasno.  
Ko sem jo naravnost vprašala,  
zakaj nima več časa za naju – moja in njena  
sta se toliko popoldnevov igrali skupaj,  
celo pazili sva izmenjaje nanju, mi je začela  
nekaj govoriti o otrokovi primerni družbi glede na razvojno stopnjo...  
Lastnoročno – dobesečno, tedaj sem  
sorodnico postavila pred vrata.  
Še danes, po sedmih letih,  
se ne pozdraviva in ne spregovoriva,  
če se srečava na cesti... «.

(osebni pogovor)

## 5.2. REDEFINICIJA NORMALNEGA

Antropološke študije (Mead, 1969; Benedict, 1934; Whiting, 1986) so razbile predpostavko o univerzalni kulturi, in jasno pokazale, da znotraj zaokrožene skupine nastajajo in izumirajo koncepti kulturnih praks in družbene konstrukcije realnosti (in s tem tudi normalnosti).

Tako smemo tudi drugačnost, motnjo v duševnem razvoju razumeti dvojno: kot poškodovanost, ki je vidna ali prikrita; in kot družbeno konstruirano omejitev na družbenem, ekonomskem, psihološkem in socialnem segmentu. V zahodni kulturi se prav na področju obravnavanja različnih vrst poškodovanosti in

<sup>29</sup>L. S. Vigotski (1896 – 1934), ruski psiholog, je bil vodilni zagovornik kontekstualne perspektive. Opozarjal je na socialno komponento v razvoju. Zagovarjal je stališče, da razvoj otroka v eni kulturi, tudi v eni skupini znotraj kulture kot je npr. družina srednjega razreda, ni vedno primerljiv razvoju otrok v drugih družbah in kulturah. Otrokov spoznavni razvoj je videl kot proces sodelovanja; otroci se učijo skozi socialno interakcijo. Učenje spoznavnih spretnosti je del njihovega siceršnjega uvajanja v način življenja. Skupne dejavnosti otrokom pomagajo, da ponotranijo vzorce razmišljanja in vedenja v svoji družbi, na način, da ti postanejo njihovi lastni (Papalia in drugi, 2003:33).

oviranosti uveljavlja koncept hendikepa.<sup>30</sup> Prav posamezni izrazi kot npr. invalid, mongoloid, cerebralec, ki se nanašajo na 'drugačnega' posameznika, so žal še vedno predmet zlorabe večinske kulture napram manjšinski; ko brez razmisleka opredelimo 'nenormativno' stanje kot poškodovanost (medicinski pristop), četudi v nekem drugem simbolnem svetu takšno stanje predstavlja družbeno normo. 'Nenormativno' opredelimo tudi primer, ko je v ospredju drugo (drugačno) kulturno okolje. Določene norme so namreč izpeljane iz kulturnega sistema določene družbe, še več, v njem so tudi utemeljene.

Učiteljica, ki v šoli s prilagojenim programom poučuje drugošolca, pripadnika romske skupnosti, je povedala:

»Je najstarejši učenec v razredu.  
V konkretni situaciji  
iznajdljivo reagira,  
pri športni vzgoji je celo najboljši...  
Ne, pisati pa še zdaj ne zna, niti se ne potruzi,  
da bi ponavljal za mano.  
Že poldrugo leto se učiva držati v roki pisalo...  
Sploh ne pokaže nobenega zanimanja za pisanje.  
Rekel mi je, da pri njih,  
kadar je to potrebno,  
piše mamin brat...  
Težave na področju branja in pisanja so tolikšne,  
da že zdaj z gotovostjo lahko povem,  
da bo otrok imel negativno  
oceno iz slovenščine, ponavljal bo... «

(osebni pogovor)

Nadzorovanje in upoštevanje teh norm je temelj urejenega socialnega vedenja in odnosov, ki so ključni za posameznika kot pripadnika skupnosti, in jasno pokažejo, da človeško bitje, ki se razvija, ni odvisno samo od vzajemnosti s posebnim naravnim okoljem, ampak vselej tudi z določenim kulturnim in družbenim razvojem. Običajno smatramo, da je nekaj normalno,<sup>31</sup> ko je v skladu s pravili večine, ko je družbeno večinsko priznано. Za razliko od nenormalnega, oziroma patološkega, ki se interpretira kot bolno, trpeče, nemočno in manjšinsko. Tudi Canguilhem (1987:178) nas opozori na razlikovanje pojmov norma in normalno, in spomni, da je prvi šolski, medtem ko je drugi svetovni oziroma običajni. Namreč, sam koncept bolezni, telesne in /ali duševne, vključuje deviacijo, oziroma odstopanje od javno opredeljene norme (disolucija) in predstavlja nazadovanje. Nenormalnost se v našem konkretnem primeru nanaša na oblike mentalne motenosti, fiziološke okvare organizma, naključne izločenosti iz družbenih procesov v otroštvu ipd.

<sup>30</sup>Zanj je značilno, da nasprotuje vladajoči ideologiji 'zdravega načina življenja'. Pri nas je znano t.i. Društvo za teorijo in kulturo hendikepa-YDH; uporabniška in aktivistična nevladna organizacija, ki v okviru svojega programa neodvisno živiljenje hendikepiranih, zaposluje osebne asistente za pomoč.

<sup>31</sup>Tako biološki kakor medicinski diskurz temelji na predpostavkah o življenju kot normativnem procesu.

Normalno namreč prezentira skupen rezultat, produkt, dosežen z izpeljavo normativnega; v bistvu je realizirana norma. Normativnost je logično utemeljena v procesih homeostaze, kjer fenomenologijo normalnosti označimo kot odsotnost motenj. Tako samo spremenjeno odzivanje nenormalnega posameznika, tudi skupine, posledično predstavlja kompleksno spremenjen odnos med drugačnim in okoljem, ki tega drugačnega obdaja.

Mati je o svojem petletnem otroku, pri katerem je prišlo ob porodu do zadrgnjene popkovnice okoli vratu, povedala:

»V ambulanti, ob drugem rednem pregledu,  
moj otrok še ni dvignil glavice.  
Ko ga je zdravnica položila na hrbet in  
ga z rokami potegnila k sebi,  
‘se je potegnil v lok’.  
Ne vem, če se tako reče, tako je rekla zdravnica,  
rekla je – to ni normalno<sup>32</sup>.  
Na napotnico je napisala ‘nujno’ in  
zraven dodala še velik vprašaj ...  
To je moj prvi otrok, meni se je zdel čisto normalen.«

(osebni pogovor)

Skozi človeško zgodovino je bilo ravnanje do ‘nenormalnih’ ljudi vselej pospremljeno z nezaupanjem, še zlasti tedaj, ko je šlo za osebe z motnjo v duševnem razvoju. Tako pri Foucaultu<sup>33</sup> (1998:73) lahko beremo, da so tedaj, ko »so bili brezumneži še posebej nevarni/.../uporabili sistem prisile, ki nikakor ni bil kaznovalen, ampak je bil /.../namenjen temu, da je pobesnelo norost trdno zadrževal v telesnih mejah. Nesrečnike so navadno priklenili k zidovom in posteljam«.

V resnici je človeštvo ‘nenormalne’ vedno obravnavalo tako kot je najbolje zmoglo. Kajti patološki svet je družbeno skonstruiran svet, in se vzpostavi postnatalno, v interakciji med ključnim posameznikom in njegovim zunanjim okoljem. Ne da bi skrenili s poti našega razmišljanja, na tem mestu omenimo t.i. ‘divje otroke’ oziroma osebe odrasle izven človekovega socialnokulturnega okolja, ki jih srečamo celo v mitologiji, v legendah davne preteklosti (dvojčka Rem in Romul), kakor tudi v novejših poljudnih in znanstvenih člankih; npr. deklici Amala in Kamala iz Midnapora, Krao iz Indokine itd. Od leta 1334, ko je bil opisan deček – ‘volk iz Hessna’, pa do danes, je literatura polna

<sup>32</sup>V Dispanzerju za otroke in mladostnike dojenčka redno preventivno pregleduje zdravnik pediater, ki spremlja otrokov psihomotorični razvoj. V teku razvoja se obrojstveni gibalni vzorci kažejo kot specifični-masivni, nekoordinirani, pojavljajo se nehoteno in so odvisni od položaja telesa. Če jih ni, je z otrokom nekaj narobe, v kolikor pa trajajo preko določenega časovnega obdobja opozarjajo na odstopanja v razvoju. Položajni gibalni vzorci praviloma izginjajo že od drugega, tretjega meseca otrokove starosti, ko se istočasno že integrirajo in izrazijo v hotenem gibanju kot obliki gibalnega vedenja (Papalia in drugi, 2003:122-124).

<sup>33</sup>M. Foucault (1926 -1984), francoski pisatelj in filozof, je v svojih delih, naslonjen na Nietzschejevo kritiko spoznanja, pokušal življenjskim in mišljenjskim formam sodobne družbe odvzeti videz samoumevnosti. S strukturalistično metodo je raziskoval oblike in pogoje konstitucije subjektivnosti v zgodovini zahoda; oblike izključevanja, opredelitev moči družbenih diskurzov, družbenega nadzora, deformacije ipd.



primerov,<sup>34</sup> ki odražajo strah, vznemirjanje, čudenje in zlorabljanje pred nenavadnim, neobičajnim, nenormalnim. Gotovo je daleč najbolj znana zgodba 'divjega' dečka Victorja iz Aveyrona (Papalia in drugi, 2003: 3-4), opisana v medicinski literaturi v začetku 19. stoletja, torej v obdobju, ko se je dejansko formirala psihiatrija kot medicinska znanost o duševnem zdravju. Deček je bil 8. januarja leta 1800 najden v gozdovih južne Francije, v pokrajini Aveyron. Poimenovali so ga Victor. Bil je popolnoma nesocializiran. Bežal je pred ljudmi, plezal po drevju, renčal, hodil po vseh štirih, trgal s sebe oblačila, ki so mu jih poskušali nadeti. Pri hranjenju je uporabljal le sprednje zobe. Victorja so namestili v šolo za gluhoneme v Parizu. Tedaj še mlad, a kasneje slavni zdravnik Itard, je dečka 'udomačil' do te mere, da je ta razvil sposobnost za ločevanje čutnih zaznav. Naporno učenje gotovo ni bilo brez sadov, a Victor se v resnici nikoli ni naučil govoriti. Čeprav Victorjeva zgodba ni dala odgovorov na mnoga vprašanja v zvezi z 'normalnostjo' oziroma 'nenormalnostjo', je Itardovo delo bilo prvo sistematično raziskovanje otrokovega razvoja. Tako so bile nakazane tudi prve teoretične poti preučevanja človekovega deleža med naravo in kulturo, in prvi poskusi, da se 'nenormalni' posamezniki lahko priučijo določenih sprejemljivih družbenih norm.

Foucault (1998) je bil prvi, ki je v preteklosti opozarjal na družbeno pogojene klišeje večinskega in normalnega, nadziranega in privilegiranega, s strani institucije. Kot piše Foucault (ibid.:17) je norost ena od normalnih oblik in ne bolezen. Norce na ladji individualne usode (Narrenschiff) si je drznil predstaviti v prostor med posameznikom in družbo. Tako je posameznika iz organske, fizične oblike prestavil v prostorsko - večdimenzionalno obliko socialne komponente.

Ključno vprašanje ob razmišljanju o normalnem oziroma nenormalnem posamezniku, ki ostaja, pa je, kako se oblikuje odstopanje od normativno postavljenih kriterijev, ki jih skonstruira določen socialni aparat? Ali je normalnost zares skladnost z modelom statističnih preračunavanj, ki ustrezajo povprečju sposobnosti ter vedenj? Zakaj je deviacija od norme obsojena na izvor predsodkov, sodb in marginacije? Čemu je odklon znak anormalnosti? In kako vzgajati za normalizacijo,<sup>35</sup> ko vendarle v socialni interakciji do oseb z motnjami v duševnem razvoju uporabljamo normirane predstave in pričakovanja? Kot v svoji knjigi odkrito piše Lechmann (1975:12): »Še vedno sem si podzavestno želela, da jo bom (duševno prizadeto hčerko op.op.) intelektualno zbudila, jo naredila normalno/.../«. Normalizacije namreč ni mogoče izpeljati s spremembo sistema. Do normalizacije je mogoče priti le s spremenjenimi in drugačnimi odnosi v vsakdanji življenjski praksi, v katerih »prevladuje temeljni medčloveški odnos« (Lukas, 1993:198), ki so mu »podrejena vsa medčloveška razmerja« (ibid.).

<sup>34</sup>V poljudnoznanstveni literaturi naletimo na knjigo, dokumentirano s fotografijami, v kateri je zapisano: »Pa vendar so tudi oni ljudje /.../ki zbujajo pozornost in izzivajo radovedne poglede zato, ker so drugačni« (Parker, 1988: 5).

<sup>35</sup>Sam pojem normalizacija piše Jakulić (1986:31), se nanaša na osebe z motnjami v duševnem razvoju. V 60. letih preteklega stoletja se je najprej uveljavil v Skandinaviji, Združenih državah Amerike in Veliki Britaniji. Zajema stališča, cilje in načela za delo z mentalno prizadetimi osebami. Bank - Mikkelsen poudari, da normalizacija pomeni dopustiti osebi z motnjo v duševnem razvoju, da biva podobno 'normalni' osebi.

## 6. INTELIGENTNOST

Pojem inteligentnost<sup>36</sup> je relativno star in je nastal mnogo pred samimi testi inteligentnosti.<sup>37</sup> Mitološki viri nam tako odkrivajo, da je zgodovina testiranja prastara, saj so se ljudje med seboj od nekdanj preizkušali in izbirali glede na svoje sposobnosti. Rober Sternberg (Sternberg, 1997 v Papalia in drugi, 2003:310) je npr. opredelil »inteligentnost kot skupino umskih sposobnosti, ki so za otroke in odrasle nujne, da se prilagodijo kateremukoli okolju, prav tako pa tudi izbirajo in oblikujejo okolja, v katerih živijo in delajo. Inteligentno obnašanje se morda razlikuje od kulture do kulture, /.../vendar pa so miselni procesi, ki pripeljejo do takega obnašanja, enaki«.

Kot zanimivost velja omeniti, kot pišeta Zohar in Marshall (2000:196)

*»v stari grščini izraza za 'inteligenco' (euphyia) in 'naravo' (physis) izhajata iz korena phyame. Euphyia pomeni dobesedno 'tisti, ki se dobro razvija' physis pa 'tisto, kar pride na vrh.' Dobro se razvijamo in smo inteligentni, če dovolimo, da se pojavi nekaj od znotraj. Starogrška beseda za 'resnico' pomeni dobesedno 'ne pozabljajoč' - da ne pozabimo, kar smo vedno vedeli«.*

V preteklosti je bil sam pojem inteligentnost pogosto predmet teoretiziranja, hkrati pa mesto številnih špekulacij. Na dosti izviren način so inteligentnost preučevali Binet, Spearman in Piaget. Medtem ko je bilo za Bineta najpomembnejše, kako pri posamezniku deluje inteligentnost (funkcionalni koncept), se je Spearman ukvarjal z vsebino duševnega pojava in preučevanjem njegove strukture (strukturnalni koncept), Piagetu pa je bil ključen spoznavni proces – razvoj otrokovega mišljenja (genetični koncept). Na tej osnovi je mogoče danes ločiti tri izvorne koncepte inteligentnosti. Ti so: funkcionalni, strukturnalni in genetični koncept (Jurman, 2004:30).

Gotovo psihološki testi, s katerimi danes merimo duševne sposobnosti, predstavljajo enega izmed pomembnih dosežkov sodobne psihologije, obenem pa pomenijo znanstveni konstrukt. Inteligentnost namreč vselej merimo preko njenih učinkov, na kar nas je opomnil že Trstenjak (Trstenjak v Jurman, 2004:174), ko je zapisal, da različna ljudstva po svetu svoje okolje ne dojemajo na enak način. Medtem ko za zahodnjake velja, da svet okoli sebe percipirajo vizualno, je za pripadnika afriške kulture dojetanje avdio-taktilno. Posledično ljudje s tipno in slušno naravnostjo na testih ne morejo doseči tako dobrih rezultatov kot tisti ljudje, ki so naravnani na vizualne simbole.

<sup>36</sup>Z matematično statističnimi postopki (faktorsko analizo) so se potrjevale raziskave inteligentnosti; tako je npr. Spearman (Jurman, 2004:39) zastopal mnenje, da je inteligentnost mogoče opisati z enim samim splošnim in več posameznimi dejavniki, ki zajemajo vsakokrat druge inteligenčne dosežke. Thurstone (ibid.:55-58) je definiral devet splošnih dejavnikov in več posebnih. Guilford (ibid.:59-64) je bil prepričan, da je dejavnikov inteligentnosti kar 120. V grobem, z vsebinskega vidika danes štejemo za osnovo inteligentnosti naslednje sposobnosti: besedno razumevanje, spomin, hitrost in učinkovitost računanja, prostorsko mišljenje, logično sklepanje, hitrost razumevanja, tekoče izražanje.

<sup>37</sup>Sam izraz inteligenca, inteligentnost se nanaša na »sposobnost iskanja in uresničevanja uspešnih novih prilagoditvenih reakcij v kakršnihkoli že okoliščinah. O inteligentnosti govorimo vedno takrat, kadar v kaki situaciji ni mogoče razrešiti določenega problema na temelju vrojenih ali pa poprej pridobljenih (naučenih) postopkov, mehanizmov, reakcij./.../Gre za sposobnost, katere bistvo je doumevanje odnosov med podatki o določeni situaciji in reorganiziranje teh podatkov v razrešitev problema« (Sruk, 1995:156-157).

Prvotne teste za merjenje inteligentnosti (IQ – inteligenčni količnik) sta sestavila Francoza Alfred Binet in Theodore Simon s povsem praktičnih razlogov, z namenom, razviti tehnike za identificiranje posameznih otrok, ki so bili v šolskem smislu manj uspešni. V zbranem nizu nalog, ki so vključevali temeljne procese sklepanja, sta inteligentnost poimenovala zelo široko; kot splošno umsko sposobnost, ki zajema kompleksne miselne funkcije, kot npr. razumevanje, spomin, pozornost, domišljijo. Danes so njihovi skupinski in individualni testi precej spremenjeni in posodobljeni. Njihovi sestavjalci so prešli od prvotnega poudarjanja splošne inteligentnosti na vse bolj prefinjene razlike med različnimi vrstami sposobnosti (Papalia in drugi, 2003:144). Znan skupinski test je Otis – Lennonov test šolskih sposobnosti, ki zajema otroke od vrtca do konca srednje šole. Otroci v njem razvrščajo predmete, s čimer kažejo razumevanje besednih in številčnih pojmov, kažejo splošno znanje in zmožnost sledenja navodilom. Ločeno točkovanje za besedno razumevanje ter besedno, slikovno, likovno in kvantitativno sklepanje kažejo otrokova močna in šibka področja. Individualni test, ki je najbolj razširjen, pa je t.i. Wechslerjeva lestvica inteligentnosti za otroke in mladostnike. Test meri besedno (6 podtestov) in nebesedno inteligentnost (5 podtestov) od šestega do sedemnajstega leta (ibid.:307).

Eden temeljnih problemov v zvezi z inteligentnostjo, ki se pojavlja od samega začetka in se nanaša na vprašanje njene enovitosti oziroma sestavljenosti je, ali obstaja ena sama temeljna umska sposobnost ali je umskih sposobnosti pri posamezniku vendarle več. Ali so posamezne umske sposobnosti med seboj bolj ali manj v korelaciji<sup>38</sup> ? Zmožnost sprejemanja, predelave in sporočanja informacij je namreč različno razvita pri posameznikih in predstavlja le 'del inteligentnosti', kjer je še kako pomemben način razumevanja in ustvarjanja novih informacij.<sup>39</sup>

Mama mi je na vprašanje, kdaj je opazila, da hčerka v svojem odzivanju odstopa od vrstnikov, odgovorila:

»Bila je drugačna.  
Zelo kmalu, pri štirih letih, je že znala šteti do dvajset,  
poznala je vse barve, poznala je naslove pravljic,  
imenovala je mesta v državi,  
veliko je spraševala...  
Morda je res govorila preveč...  
Bila sem prepričana, da je nadpovprečno inteligentna,  
in okolica mi je pritrjevala...  
Le pri miru ni bila,  
in ponoči se je že od malega zbujala vsaki dve uri...  
Vse jo je zanimalo. No, potem je prišla šola.  
Že v prvem razredu sem vsak mesec poslušala učiteljico,  
da hčerka nima razvite pozornosti, ni sledila...  
Šolski red jo je utesnjeval, rekli so mi, da je hiperaktivna...«

(osebni pogovor)

<sup>38</sup>S faktorsko analizo, ki je sprva bila namenjena analizi umskih sposobnosti, je mogoče določiti (izračunati) generalni faktor (g), ki je potreben za reševanje katerekoli naloge in specifični faktor (s), ki je enkratno glede na specifičnost naloge. Vendar faktorske analize ne moremo imeti za objektivno metodo preverjanja hipotez; da bi jo smiselno uporabili in razlagali, jo moramo povezati z vsebinskimi opredelitvami.

<sup>39</sup>Glej Zohar in Marshall, 2000: 45 – 69.

Prav razprave o enovitosti oziroma različnosti umskih sposobnosti so v zadnjih letih dobile nove razsežnosti. Znanje na področju neurobiologije<sup>40</sup> odkriva nove in nove razsežnosti v zvezi s človekovim umom (Shapiro, 1999), ko naš zahodni model mišljenja postaja očitno vse manj ustrezen. Mišljenje ni povsem možganski proces, ni le stvar razumske inteligence. Ne mislimo samo z glavo, ampak tudi s čustvi in telesom (čustvena inteligenca), pa tudi z našim duhom, vizijami, upi in doživljanjem smisla ter pomena (duhovna inteligenca). Tako nas Shapiro (ibid.:25) med drugim spomne: »Čeprav je možganska skorja misleči del možgan, pa je pomembna pri razumevanju čustvene inteligentnosti. Omogoča nam čutiti lastne občutke.«

*Mislimo z vsemi zapletenimi živčnimi mrežami, ki prepletajo celotni organizem in so sestavni del naše inteligence. Vsakdanji jezik to potrjuje, denimo s stavki, kot so: 'On misli s trebuhom', ali: 'Ona misli s srcem'. Številni ljudje rečejo, da 'čutijo položaj', in ta občutek je včasih skoraj otipljiv.*

*(Zohar in Marshall, 2000: 49)*

Gotovo obstoja neka enotna sposobnost sprejemanja in predelave informacij, toda ta sposobnost nam omogoča le predelavo nadaljnjih različnih vrst informacij iz našega neposrednega okolja; besednih, numeričnih, prostorskih, časovnih in drugih. Vselej gre za splošno sposobnost predelave informacij na specifičen način. Intelligentnost predstavlja posameznika, ki uspešno obvladuje okolje, v katerem se nahaja. Predstavlja njegovo sposobnost delovanja na osnovi spontanega dojetja odnosov v novih položajih.

Spominjam se učenca, desetletnega fanta, ki je dosegal komaj še zadovoljiv učni uspeh, bil pa je izjemno inteligenten v socialnih situacijah. Ko sem ga spodbujala, da bi 'delal tudi za šolo', je vedno povedal:

»Šola je dolgočasna, lajf (življenje op.op.) pa je zakon.«

*(osebni pogovor)*

Intelligentnost opazimo že pri višje razvitih živalih. Človek brez nje danes ne bi mogel obvladovati življenja,<sup>41</sup> saj predstavlja inteligentnost odločilen dejavnik pri razvoju kulture. Obseg inteligentnosti se razlikuje od posameznika do posameznika. Odvisen je od dednih zasnov ter od učenja. Posameznik kot individuum je, in ostaja, dedič svojih struktur; tako biofizičnih kot socialnih. Pravimo, da inteligentnost predstavlja edinstvenost in neponovljivost dednega materiala, oblikovanega pod vplivi okolja, in je, v končni instanci, rezultat naključja. Seveda »domnevati, da distribucijo inteligence določijo zakoni naključja, ne pomeni, da se faktor inteligence izmika sleherni vzročnosti, pač pa, da je odvisen od neskončnega števila neodvisnih vzrokov s šibko intenzivnostjo, katerih učinki težijo k temu, da se izničijo« (Tort, 1984:80). Samo preučevanje razvoja inteligentnosti je mogoče razdeliti v dva večja sklopa teorij – v t.i. strukturalne in procesne teorije inteligentnosti. V primeru prve gre za pojasnjevanje inteligentnosti osredotočene na strukturo, medtem ko procesne teorije pojasnjujejo inteligentnost z identifikacijo mentalnih

<sup>40</sup>Prav na slednje nas opomni v svojem najnovejšem delu Russell (2004:41-42).

<sup>41</sup>Herber Spencer (1820 - 1903), predstavnik evolucionizma, je postavil teorijo, po kateri se vse stvari spreminjajo (integrirajo in diferencirajo) oziroma ne izginjajo. Svojo misel o razvoju je razširil na področje biologije, psihologije in sociologije; tako je že davnega leta 1895 inteligentnost predstavil kot 'zmožnost kombiniranja različnih vtisov'.

procesov, ki omogočajo inteligentno vedenje. In vendar, inteligentnost ne nastopa posamično, ni je mogoče enačiti s preprostimi duševnimi sposobnostmi, kakor tudi ne s specifičnimi duševnimi funkcijami. Predstavlja podlago za razvoj simbolnih sposobnosti, ali zapisano še drugače, med inteligentnostjo in simbolno sposobnostjo gre za medsebojno odvisnost. Sama predsimbolna senzomotorna inteligentnost<sup>42</sup> daje podlago za razvoj simbolnih aktivnosti. Gotovo danes poznamo številne definicije inteligentnosti, kar pa temeljnega vprašanja o njeni resnični vrednosti ne zmanjšuje.

*Inteligenco lahko v najširšem pomenu besede opredelimo kot sposobnost oblikovanja instinktivnega vedenja na podlagi preteklih izkušenj; sposobnost prepoznavanja skupnih elementov v situacijah, ki na prvi pogled nimajo ničesar skupnega, in sposobnost rabe takšnih spoznanj za naprej. Inteligenca in samozavedanje dajeta človeškim bitjem edinstveno zmoglost, namreč, da se spopolnjujejo in razvijajo še za časa svojega življenja.*

*(Russell, 1986:15)*

Gardner (1995) v svoji teoriji multiple inteligentnosti opredeljuje inteligentnost kot sposobnost reševanja problemov ali ustvarjanja dosežkov, ki jih okolje ceni. Trdi, da imajo ljudje vsaj sedem ločenih vrst inteligentnosti. Tradicionalni testi inteligentnosti se dotikajo samo treh: besedne, logično matematične in do določene mere prostorske inteligentnosti. Ostale štiri, ki se ne kažejo v rezultatih testov so: glasbena, telesnokinestetična, interpersonalna in intrapersonalna. Ni nujno, da visoka inteligentnost na nekem področju spremlja visoka inteligentnost na kateremkoli drugem področju. Gardner bi vsako inteligentnost ocenjeval neposredno iz opazovanj njenih rezultatov – kako dobro zna otrok povedati neko zgodbo, si zapomniti melodijo, se znajti na neznanem področju. Tako razširjeno opazovanje bi lahko razkrilo močna področja, da bi otrokom pomagali spoznati njihove potenciale, namesto da jih primerjamo med sabo (Gardner, 1993; Scherer, 1985 v Papalia in drugi, 2003:309 - 310). Sternberg (ibid.) opredeljuje inteligentnost (triarhična teorija inteligentnosti) kot skupino umskih sposobnosti, ki so za otroke in odrasle nujne, da se prilagodijo kateremukoli okolju, prav tako pa tudi izbirajo in oblikujejo okolja, v katerih živijo in delajo. Njegova triarhična teorija inteligentnosti zajema tri elemente oziroma vidike inteligentnosti: komponentno, izkustveno in kontekstualno. Posameznik je lahko dober v eni, dveh ali vseh treh. Sam komponentni element<sup>43</sup> je analitični vidik inteligentnosti. Določa, kako učinkovito ljudje predelujejo informacije. Ljudem sporoča, kako rešiti naloge, nadzirati rešitve in vrednotiti rezultate. Izkustveni element pa predstavlja ustvarjalni vidik, ki določa, kako se ljudje približajo novim ali neznanim nalogam. Omogoča jim primerjati nove informacije s tistim, kar že vedo, ter najti nove načine, da dejstva povežejo skupaj. Medtem pa

<sup>42</sup>Senzomotorne stopnje otrokovega spoznavnega razvoja (prva od štirih stopenj je sestavljena iz šestih podstopenj) je preučeval švicarski psiholog in pedagog Jean Piaget (1896-1980). Oblikoval je t.i. genetični koncept inteligentnosti, ki predstavlja sintezo izkušenj. Po Piagetu se »miselne operacije (kognicija) pri posamezniku oblikujejo med samim komuniciranjem z zunanjim svetom, način takega komuniciranja oziroma oblika intelekta pa je človeku prirojena« (Jurman, 2004:44-45).

<sup>43</sup>Klasični testi inteligentnosti merijo komponentno sposobnost, ki je nujna pri večini šolskih nalog, zato relativno dobro napovedujejo šolsko uspešnost.

*nam kontekstualni način omogoča razmišljati na izviren način. To je tisti povsem praktični vidik inteligentnosti, ki določi, kako se odločamo v dani situaciji; se prilagodimo, spremenimo, umaknemo ipd.*

## 6.1. MERJENJE IN NORMALNA DISTRIBUCIJA

*V drugi polovici devetnajstega stoletja je bilo v znanosti navdušenje nad številkami vsesplošno. Prevladovalo je prepričanje, da se je mogoče na področjih anatomije človeka izražati predvsem numerično. Galton<sup>44</sup> (Galton v Gould, 2000:100) »je verjel, da je z zadostnim naprežanjem in iznajdljivostjo mogoče izmeriti karkoli in da je merjenje poglaviti kriterij znanstvenega raziskovanja«. Nadalje je odkritje in uporaba kranimetrije, katere oče je bil Lombroso, italjanski zdravnik in antropolog, postalo 'zlato jajce' tedanjega časa, kjer koncept mentalnega merjenja ni dopuščal dvoma. Lombroso (Gould, 2000:145-155) je ustvaril t.i. socialnoantropološko klasifikacijo, po kateri imajo zločinci znake, ki naj bi temeljili na atavizmu. Na osnovi oblike in obsega lobanje (kranimetrija) je po Lombrosu mogoče predvideti nagnjenost posameznika h kriminalu. Tudi Gall, zdravnik italjanskega rodu je »zbiral lobanje hudodelcev in duševnih bolnikov, kakor tudi doprsne kipe slavnih osebnosti/.../« (Le Poncin, 1998:34) in izdelal teorijo, »po kateri je vsaka duševna zmožnost prirojena in neodstranljiva/.../« (ibid.). To je bilo obdobje, ko je bila frenologija na samem vrhuncu svoje aktualnosti. Danes jo sprejemamo z nemalo zadržki, čeprav hkrati ne zanemarjamo ugotovitve, »da se rodimo z določeno možgansko dediščino v svojih genih« (ibid.:35), dediščino, ki se razvija in spreminja pod vplivom socialnega okolja.*

*Želja, prepoznavati populacijo in pojave degradacije znotraj nje, je Galtona vodila, da je preoblikoval teorijo dednosti v termine individualnih razlik in norm, ki so mu omogočile vrednotenje posameznika glede na mesto, ki ga zavzema znotraj distribucije zmožnosti vseh prednikov populacije. Ob preizkušanju človekovih čutov je bila uporabnost Galtonovih rezultatov tako očitna, da je ni bilo mogoče več spregledati. Zavaljo merjenja inteligence na osnovi miselnih nalog je Galton prišel v zgodovino psihologije kot pionir umskega testiranja (Gould, 2000: 207). Vse od Galtona dalje je bilo mogoče izračunati sistematično zvezo med kapacitetami posameznika in populacijo. Posameznik, ki je v kvantitativnih izračunih odstopal od povprečja, je s svojim variranjem ogrožal sebe in druge. Posledično, po kvantitativnih izračunih seveda, je tak posameznik posta(ja)l tudi nezaželen.*

*Stoletje kasneje so kranimetrični argumenti res izgubili del svoje pomembnosti, hkrati pa je nastopil čas, ko so se deterministi preusmerili k testiranju inteligentnosti, k t.i. rangiranju skupin po umski vrednosti.*

*Z inteligenčnimi testi je bil v začetku 20. stoletja tako predstavljen mehanizem, s katerim je bili mogoče v imenu znanosti rangirati ljudi po najvišji človekovi*

<sup>44</sup> Francis Galton (1822–1911), angleški naravoslovec in antropolog, je razvil nauk o metodah za doseg telesno in duševno zdravega potomstva - eugeniko, ki je veja humane genetike, in je prvotno namenjena preprečevanju in zdravljenju genetskih bolezni. Žal je eugenika svoj negativen razmah, z vsemi tragičnimi posledicami, doživela v času 2. svetovne vojne, ko je s Hitlerjevim ukazom bilo steriliziranih ali pomorjenih na tisoče duševno in telesno prizadetih oseb in psihiatričnih bolnikov.

sposobnosti – inteligentnosti. Celo interpretacija socialnih razlik, kot zapiše Gardner (1995:39), je postala s testi transparentna. Za boljše razumevanje navajam Gardnerjevo (ibid.) nazorno podkrepitev:

*Mlado dekle preživi eno uro pri spraševalcu. Ta ji zastavi vrsto vprašanj, s katerimi preverja, koliko podatkov je shranjenih v njenem spominu (Kdo je odkril Ameriko?, Kakšno nalogo ima želodec? itd.), kolikšen je njen besedni zaklad (Kaj pomeni nesmisel? Kaj pomeni zvonik?), kakšne so njene računske sposobnosti (Če vsaka čokolada stane 90 tolarjev, koliko stanejo tri čokolade?), kakšna je njena zmožnost pomnjenja številčnih nizov (5,1,7,4,2,3,8) ali ugotavljanje podobnosti med dvema prvinama (komolec in koleno, gora in jezero). Morda mora opraviti še kakšne druge naloge – npr. najti pot skozi labirint ali urediti skupino slik tako, da pove zaključeno zgodbo. Malo kasneje spraševalec ovrednoti odgovore in pride do ene same številke – dekletovega inteligenčnega količnika ali IQ -ja. Ta številka (ki jo morda dekletu tudi pove) bo verjetno imela precejšen učinek na njeno prihodnost, saj bo vplivala na to, kako bodo o njej mislili njeni učitelji, in določala, do kakšnih privilegijev bo imela dostop. Pomembnost, ki jo radi pripisujemo tej številki, ni povsem neustrezna. Navsezadnje rezultat, dosežen pri inteligenčnem testu, res napoveduje človekovo sposobnost obvladovanja šolskih predmetov, čeprav pove kaj malo o uspešnosti v kasnejšem življenju.*

Danes tako uporaba psihometričnih tehnik<sup>45</sup> vzbuja pomisleke in zastavlja dvom o njihovi resnični poštenosti. Guilford je že 1950 leta opozarjal, da pri raziskovanju umskih sposobnosti s psihološkimi testi zanemarjamo prav tisto, kar je najpomembnejše – inovativnost pri posamezniku. Testi so namreč sestavljeni tako, da je potrebno odkriti sistem v testnem materialu, ki nas privede do enega samega, edinega in ustreznega odgovora. Toda ali je sposobnost ravnati se po določenih pravilih zares največja odlika človeškega intelekta?

Številni današnji kritiki (Anastasi, 1998; Ceci, 1991 v Papalia in drugi, 2003:307) trdijo, da testi inteligentnosti podcenjujejo inteligentnost tistih otrok, ki se iz različnih vzrokov na njih ne odrežejo dobro. Že sam čas reševanja, ki je omejen, izloči otroke, ki delajo počasneje in morda bolj premišljeno. In ni nezanimljivo, da 'testi otrokovo inteligentnost črpajo' bodisi iz šole bodisi iz domačega kulturnega prostora, nikakor pa ne izražajo otrokovih sposobnosti. Kontraverznost količnika inteligentnosti je tako bolj ali manj očitna. Pogojena je z vplivom šolanja, vplivom etične pripadnosti in kulturne prikrajšanosti odkrito zapiše Jurman (2004:174) in nadaljuje:

*Binet, Simon in Galton inteligentnosti niso odkrili, temveč so jo iznašli/.../. Da gre v tem primeru res za opredelitev instrumentalne inteligentnosti, potrjuje dejstvo, da jo je Binet definiral z besedami: To je tisto, kar merijo moji testi. To je pravzaprav prva, najbolj poštena in najustreznejša opredelitev instrumentalne inteligentnosti, saj so jo drugi psihologi poimenovali fenomenološko, merili pa instrumentalno.*

<sup>45</sup>Psihometrični pristopi, testi sposobnosti in testi za merjenje dosežkov, ki jih imamo danes na razpolago, nam pomagajo v naši zahodni kulturi primerjati ravni umskega razvoja posameznih duševno prizadetih oseb v okviru celotne populacije. Tako sledimo rasti ali upadanju duševnih sposobnosti pri posamezniku. Vendar pri tem ne gre spregledati, da sam IQ nikoli ni osnova za napovedovanje socialne uspešnosti!

Ne da bi se na tem mestu spuščali v podrobnosti, navajam primer 'zgrešene prakse' - raziskavo ameriškega lingvистa W. Labova (Labov v Tort, 1984: 51), ki je obdelal lingvistične prakse črnih otrok v polproletarski četrti v Harlemu. Ugotovil je, da so otroke po pogovoru v tradicionalnih testnih razmerah, ki jih je vodil belopolti profesor, ki je sedel za pisalno mizo v šolskih prostorih, razglasili za neme in neverbalne, da pa so isti otroci nenadoma spregovorili, sicer 'po svoje', takoj ko so se odločili, da se gredo pogovarjat k njim in z njimi v navzočnosti njihovih tovarišev, in ko se je pokazalo, da je eksperimentator (črnc in vzgojen v istih harlemskih četrtih) eden izmed 'njihovih'. Tudi govor, ki je bil v klasični testni situaciji prazen ali sestavljen zgolj iz onomatopij in enozložnic, se je tedaj, ko so otroci bili v domačem (znanem) okolju, izkazal za bogatega na ravni besedišča, slovnice, sintakse, ter je glede logičnosti in izraznosti večkrat presegal govorico buržoaznih otrok (ibid).

Zavedajoč se, da je praktično nemogoče sestaviti kulturno neodvisne teste, ki bi vsebovali samo izkušnje, skupne ljudem v različnih kulturah, so sestavljalci testov »poskusili sestaviti kulturno nepristranske teste – takšne, kjer vsebina ni vezana na kulturo – z nalogami, pri katerih jezik ni pomemben, kot so reševanje labirintov, vstavljanje likov v ustrezne luknje in dopolnjevanje risb/.../« (Sternberg; v: Quinby, 1985, Sternberg; 1985, 1986 v Papalia in drugi, 2003:309). Vendar tudi ti testi do danes niso odpravili dvoma o njihovi pristranskosti. Še manj o njihovi praktični uporabnosti.

## 6.2. RAZVRŠČANJE NA OSNOVI INTELEKTUALNEGA ODPSTOPANJA

Današnje sociološke in filozofske razprave na temo razvrščanja na osnovi intelektualnega odstopanja so, in ostajajo, bolj ali manj nominalistično usmerjene, kjer inteligentnost kot taka ne obstaja in je zato ni mogoče meriti. Binet (Jurman, 2004:32) je kot predstavnik klasične francoske eksperimentalne psihologije prve testne pripomočke (vprašalnike) izdelal s predpostavko, da obstajajo med 'normalnimi' in 'umsko prizadetimi' otroci kvalitativne in kvantitativne razlike. Statistični povpreček vseh otrokovih sposobnosti je poskusil izraziti z razvojno stopnjo, v kateri je inteligentnost predstavljala artefakt, ustrezen določeni človekovi aktivnosti. Medtem ko je na drugi strani bila inteligentnost za Galtona (Gould, 2000) biološko pomembna stvar, ki resnično obstaja in ima podlago v genetiki. Dejstvo je, kakorkoli so bile razprave v to smer raznolike in razpršene, da je inteligentnost le ena izmed človekovih sposobnosti v psihološko pedagoški praksi, ki se (še vedno) uporablja za ocenitev nižanih intelektualnih zmožnosti pri posamezniku. Tako je tudi Slovenski pravilnik<sup>46</sup> o razvrščanju<sup>47</sup> in razvidu otrok, mladostnikov

<sup>46</sup>Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur.l. RS, št.18/77); nadomestil ga je ZUOPP, sprejet 1.6.2000.

<sup>47</sup>Razvrščanje je proces kjer je otrok evidentiran in označen s kategorijo in na podlagi katerega t.i komisija za usmerjanje otroka usmeri v določen program šolanja. (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. RS, št. 54/2000, in oba pravilnika; Pravilnik o komisijah za usmerjanje in Pravilnik o kriterijih za usmerjanje.) Možnosti usmeritve so zakonsko omejene, kar pomeni, da so le določene kategorije otrok usmerjene v določene programe. Tako se zgodi, da posamezniki 'izpadejo' iz teh usmeritev in dejansko nimajo mesta nikjer, zanje se zdi, kot 'da ne pašejo nikamor'.



in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v 3.členu definirali: Duševno prizadeti otroci so tisti, ki imajo tako nizko sposobnost, da ne morejo napredovati v osnovni šoli. Ti otroci se na osnovi klinične preiskave razvrščajo v sledeče skupine:

a) Lažje duševno prizadeti otroci imajo tako znižane sposobnosti za umsko delo, da ne morejo biti uspešni pri rednem vzgojno - izobraževalnem delu in potrebujejo zato posebne oblike usposabljanja (orientacijski inteligenčni kvocient - IQ 51 - 70).

b) Zmerno duševno prizadeti otroci imajo zmanjšane sposobnosti za samostojno delo, so pa sposobni vzdrževati kontakt z okolico, pridobiti navade in skrbeti za svoje osnovne potrebe ter se priučiti za preprosta opravila (orientacijski IQ 36 - 50).

c) Težje duševno prizadeti otroci imajo tako zmanjšane sposobnosti, da so omejeni v gibanju, govoru in v skrbi za svoje osnovne potrebe ter so nesposobni za samostojno delo, lahko pa se priučijo za najbolj enostavna opravila (orientacijski IQ 21 - 35).

d) Težko duševno prizadeti otroci imajo tako zmanjšane sposobnosti, da so omejeni v gibanju, govoru in v skrbi za svoje osnovne potrebe, da potrebujejo stalno varstvo, posebno skrb in nego (orientacijski IQ 0 -20).

Ameriška pedagoška klasifikacija<sup>48</sup> (Ajdinski, 1981: 22-39) je osebe z motnjo v duševnem razvoju klasificirala v tri skupine (glej tabelo 6.1.) in sicer kot:

1. Osebe z motnjo v duševnem razvoju, ki se lahko izražajo (Educable);
2. Osebe z motnjami v duševnem razvoju, ki se lahko učijo z ustrezno pomočjo (Trinable);
3. Osebe z motnjami v duševnem razvoju, ki potrebujejo trajno skrb in nego in niso sposobne učenja (Custodial).

PRIKAZ DUŠEVNE PRIZADETOSTI, KLASIFICIRANE PO AMERICAN ASSOCIATION OF MENTAL DEFICIENCY (ibid.:22)

Tabela:6.1.

duševna motenost	koeficient Stanford - Binet	inteligentnost Wechsler scales
lažja	68 - 52	69 - 55
zmerna	51 - 36	54 - 40
težja	35 - 20	39 - 25
težka	pod 19	pod 24

Intelektualne sposobnosti so, neodvisno od (manj posrečene) numerične postavitve in interpretacije, vendarle nujne za vsakdanje življenjske situacije, v katerih se človek znajde.

<sup>48</sup>Ameriško društvo za osebe z motnjo v duševnem razvoju v svoji definiciji navaja, da gre pri osebah z motnjo v duševnem razvoju za funkcioniranje na nižjem intelektualnem nivoju kot je funkcioniranje povprečne populacije. Motnja je nastala v času razvoja in je povezana s slabšo socialno adaptacijo (Ajdinski, 1981:22). (V nalogi je to edina tabela, zato sem jo vnesla v tekst, op. op.)

Dejstvo ostaja: pri osebah z motnjo v duševnem razvoju je odstopanja na področju intelektualnega funkcioniranja različno omejeno.

»Kolikor nižja je raven inteligenčnih sposobnosti teh oseb, toliko težje in na neposrednejše načine sporočajo o svoji simptomatiki /.../« (Tomori in Zihlerl, 1999:311). Tako se motnje odražajo na področju percepcije: kot popolna nesposobnost ali zmanjšana sposobnost prepoznavanja že znanega. Zlasti sta prizadeta prostorska in časovna zaznava, kjer oseba običajno ne dojema zaporedja dogodkov. Okrnjena pozornost se kaže predvsem v naglem preskakovanju zanimanja s predmeta na predmet, ali celo kot popolna nezainteresiranost do kogarkoli in česar koli. Zmerno in težje duševno prizadeti otroci tudi s težavo opravljajo neko določeno aktivnost. Običajno odpovedo že na samem začetku. Predvsem »slabe izkušnje s seboj in drugimi, ki se jim pri tem seštevajo, zmanjšujejo njihovo samozavest in še povečujejo njihovo nezaupanje in negotovost« (ibid.:307). Same motnje pomnjenja se javljajo kot popolna nesposobnost pomnjenja. Slabše pomnjenje ter hitro pozabljanje imata za posledico skrivljeno, napačno reproduciranje pravkar videnega, slišane in doživetega. Tudi motnje mišljenja so zelo različne, tako po obliki in vsebini. Misli se počasi razpletajo, so skromne po obsegu, neurejene, pogosto tudi nerazumljive in brez pravega pomena. Ko gre za počasno mišljenje, je posledično prizadet tudi govor. Nasproti počasnemu mišljenju je bliskovito in naglo mišljenje, brez pravega namena. Misli se hitro menjajo, kvantitete je ogromno, kvalitete ni. Kadar je duševno prizadeta oseba, ki trpi zaradi te motnje, razburjena, se izraža z nepopolnimi frazami, morda s posameznimi besedami ali pa trdovratno molči. Posebna oblika motnje mišljenja, ki jo imenujemo perseveracija, povzroči, da se posameza duševno prizadeta oseba dolgo ukvarja z isto mislijo, lahko pa se ponovno vrača k isti misli oziroma besedi. Težje loči bistveno od nebistvenega oziroma ne loči. Misli so brez prave logične zveze in osnove. Tudi sicer velja, da se osebe z motnjo v duševnem razvoju dlje časa zadržujejo na posamezni razvojni stopnji. Težja kot je prizadetost, večje je odstopanje od sredine - povprečja, kajti le, kot piše Lechmann (1996:109)

*»najvišja točka loka<sup>49</sup>, torej sredina, je pravilno. Lok se potem blago spušča k ravni črti, vedno ožji je, konča se v zelo ostrem kotu na ravni črti. Skoraj vsa področja našega življenja lahko uvrstimo v to krivuljo. Ker je sredina pravilo, je vse desno od sredine (odvisno pač od oblike vprašanja) pozitivno, vse levo pa negativno/.../« .*

Pri osebah z motnjo v duševnem razvoju opazamo le posamezne pogostejše skupne lastnosti, »druge spet bolj izrazito izstopajo v osebostnem profilu nekaterih od njih« (Tomori in Zihlerl, 1999:307). Posamezne osebe z motnjo v duševnem razvoju običajno slabše obvladujejo afektivna in impulzivna stanja, tudi čustva sama izražajo neposredneje. Njihov prag tolerantnosti za frustracije je nižji, pogostejše je pri njih prisoten tudi motorični nemir. Posledično se hitreje in bolj razburijo. Vse to osebo z znižanimi intelektualnimi sposobnostmi postavlja v situacijo, ko ta predstavlja 'žrtveno jagnje' splošno sprejetega družbenega modela. Modela, ki je večinski in v katerem »kulturni

<sup>49</sup>Gre za zvonasto krivuljo, imenovano tudi normalna distribucija.

vplivi oblikujejo naše temeljne podmene o umu, telesu in univerzumu; postavljajo vprašanja, ki jih vprašujemo, vplivajo na dejstva, ki jih iščemo, določajo interpretacijo teh dejstev in usmerjajo naše odzive na te interpretacije in sklepe« (Myrdal v Gould, 2000:49). Vselej, ko se posebnosti, odstopanja zaradi različnih vzrokov namestijo daleč stran od krivuljine srednje vrednosti, proč od normalne distribucije, namreč ponavljamo kategorično napako, če enačimo vzroke normalnega variranja z razlogi za bolezenske simptome. Odstopanja vselej predstavljajo konstrukt zunanjega sveta. Sveta, v katerega je posameznik konceptualiziran kot specifičen primer, in katerega splošne značilnosti se (žal) nanašajo na vso populacijo.

Mama dečka z Downovim sindromom je pripovedovala:

»Jezi me, ko na seminarjih, ki jih organizira Društvo,<sup>50</sup>  
strokovnjaki naše otroke kar  
naprej poimenujejo 'otroci s  
posebnimi potrebami':  
To se mi zdi žaljivo!  
Kot da bi bili naši otroci 'posebni otroci';  
kot da ne bi bili ljudje kot mi vsi,  
kot vsak izmed nas... «

(osebni pogovor)

### 6.3. ŽIVČNI SISTEM IN INTELIGENTNOST – RAZKOŠNA DOPOLNITEV

Človeški možgani so najbolj zapleten organ v našem telesu. Njihova funkcija predstavlja, tako za znanost kot laično javnost, še vedno precejšnjo zapletenost. Možgani so sestavljeni iz deset do sto milijard živčnih celic (Bambeck in Wolters, 1995:25), ki na različne načine spajajo celične skupine. Posamezni znanstveniki domnevajo »da je število povezav, ki bi se lahko vzpostavile med sto milijardami živčnih celic, večje kot število atomov v vesolju« (ibid.:27). Prvotna funkcija možganov je sprejemanje čutnih vtisov iz okolja ter koordinacija gibov telesa (senzorika, motorika). Sam živčni sistem se po aferentnih progah povezuje s čutnimi organi, po eferentnih pa z mišicami. Šele naknadno se med aferentnimi in eferentnimi progami oblikuje kompleksnejši organ, ki koordinira celotno delovanje organizma. »Fizična prisotnost nevrona omogoči, da potujejo substance med dvema področjema po prav posebni poti/.../Posebna značilnost povezav in interakcij, ki jih omogočajo oblike živčne celice, je pglavitni ključ delovanja živčnega sistema/.../« (Maturana, Varela, 1998:129).

Možgani nam omogočajo jezikovno sporazumevanje, emocionalno odzivanje, dotik, vid, voh itd. Možgani so skladišče našega spomina. Sodelujejo pri delovanju vegetativnega živčevja; nadzorujejo bitje srca, ritem dihanja, skratka opravljajo življenjsko pomembne funkcije.

<sup>50</sup>Društvo za pomoč duševno prizadetim Slovenije Sožitje letno organizira srečanje za starše in svojce oseb z motnjami v duševnem razvoju, da se ti seznanjajo z novostmi na področju stroke in si medsebojno izmenjujejo izkušnje.

Možgani so središče naših čutnih zaznav, mišljenja in čustvovanja, in kot taki odgovorni za nadzor nad delovanjem celotnega organizma. Kako zelo odločilno vlogo predstavljajo v človekovem življenju pove danes tudi splošno sprejeta veljavnost, »da je človek mrtev, ko odmrejo njegovi možgani, in ne – kot se je nekoč pojmovalo – ko mu preneha biti srce« (Le Poncin, 1998:7).

*Živčni sistem sodeluje pri kognitivnih fenomenih na dva med seboj dopolnjujoča se načina: Prvi in najočitnejši način je, da širi območja možnih stanj organizma, kar izvira iz velike raznolikosti senzomotoričnih vzorcev, ki jih omogoča živčni sistem in ki so ključ njegovega sodelovanja pri delovanju organizma. Drugi pa je, da odpira nove razsežnosti strukturnega spoja<sup>51</sup> za organizem, in sicer tako, da v organizmu omogoča povezovanje najrazličnejših notranjih stanj z različnimi interakcijami, v katere je organizem vpleten.*

*(Maturana in Varela, 1998:145 –146)*

Z izrazom brstenje možganov Russell (1987:28) označuje čas v človekovem življenju, ko se možgani zelo hitro razvijajo. Deli ga v dve obdobji (ibid.); prvo obdobje zajema čas med osmim in trinajstim tednom po spočetju. Miljarde celic (nevroblasti) se v tem obdobju razmnožujejo z delitvijo, iz njih se razvijejo nevroni. V drugem obdobju brstenja, ki se »začne deset tednov pred rojstvom in traja do dveh let po njem« (ibid.:32), nevron pošilja številne drobne peresaste končiče na vse strani in se tako povezuje z drugimi nevroni. Celice se povečajo, možganska skorja pa odebeli. Živčni končiči, ki vodijo prek možganov, se obdajo s posebno snovjo – mielinom, ki pospešuje prevajanje impulzov. Posledično se pospeši rast možganskih celic.

»Prav v obdobju drugega brstenja možganov/.../poteka večina osnovnega učenja in duševnega razvoja« (ibid.:28). Zaradi medsebojne prepletenosti in zapletenosti delovanja živčnega sistema imajo tako njegove morebitne okvare, poškodbe in bolezni, usodne posledice za posameznika. Raziskave pri novorojencih so pokazale »največjo voljnost učenja prav v času rojstva« (ibid.:32), hkrati pa so možgani v tem obdobju »tudi najbolj ranljivi« (ibid.).

Učenje v možganih poteka po pravilih, ki so utečena, ta utečenost pa je posledica medsebojnega dobrega in nemotenega povezovanja. Ko spodbujamo nastajanje utečenih povezav, s tem že razvijamo sposobnost mišljenja, ki je nujna pri reševanju razumskih (intelektualnih) nalog, ki nas vodijo k doseganju določenih ciljev. Z njimi nekako 'nagonsko<sup>52</sup>' osvojimo pravila konkretnega socialnega okolja in potrdimo racionalno logiko; A sledi B, B sledi C itd. Potrdimo natančno povezavo od točke do točke. Zaporedno mišljenje je tako podobno procesiranju računalniških podatkov, vendar le v obsegu, ki so računalniku znani<sup>53</sup>. Sposobnost mišljenja tako predstavlja tisto mentalno zmožnost, ki razjasni medsebojno zvezo npr. med lakoto in hrano, med toploto in udobjem itd.

<sup>51</sup>O strukturnem spoju govorimo tedaj, kadar obstaja zgodovina ponavljajočih se interakcij, ki pripelje do strukturne usklajenosti med dvema (ali več) sistemi (Maturana in Varela, 1998: 65).

<sup>52</sup>»Nagon lahko razumemo kot ustaljen program. Pri racah in drugih pticah, denimo, deluje nagon, katerega delovanje ni mogoče spremeniti: pravkar izvaljena ptica prepozna kot svojo mater prvi nežni predmet ali osebo na katero naleti in se ne loči več od te prepoznave.« (Zohar in Marshall, 2000:52)

<sup>53</sup>Seveda v sami računalniški tehnologiji o ustvarjalnem kot obliki izražanja nikakor ne moremo govoriti.

Tovrstna oblika učenja je v tesni povezavi z izkušnjo, in predstavlja, tako pišeta Maturana in Varela (1998:143), »izraz strukturnega spoja, ki vselej ohranja skladnost med delovanjem organizma in njegovim okoljem«. Govorimo o povezovalnem učenju, ki vselej poteka na osnovi poskusov in napak; ko se podgana npr. uči najti izhod iz labirinta, pri tem ne sledi pravilom, temveč poskuša. Dejstvo, ki sledi; če je poskus neuspešen, ne pride do nevronske povezave, in obratno. Vsi delčki informacij o danem vzorcu tako vplivajo drug na drugega. Nekateri delčki morda manjkajo ali se razlikujejo od prvotno naučenega vzorca, toda rezultat, ki ga pri tem dobimo, je gotovo optimalen.

Z nevrološkega stališča gre vse, kar vpliva na inteligenco, skozi možgane ter njihove živčne podaljške v telesu. Možgani so zmožni prilagajanja, spreminjanja in samoorganiziranja. Možgani skozi vse življenje ohranjajo svojo prožnost,<sup>54</sup> čeprav kasneje v življenju ne tolikšne kot v otroštvu. Vsako učenje ima za posledico spremembo v možganih, kakor tudi utrjevanje sinaptičnih povezav. Torej: bogatejše in bolj raznolike kot so izkušnje, obširnejša je tedaj otrokova zmožnost nevronskih povezav. Zato se otroku, ki živi v svetu bogatih in raznoterih izkušenj, spodbud, z novo nastalimi nevronskimi povezavami odpirajo vrata neslutnim (z)možnostim. To je v praksi potrjevala tudi Montessorijeva,<sup>55</sup> ko je pri otrocih z motnjo v duševnem razvoju na povsem praktični ravni dokazovala, da otroci asimilirajo iz okolja neomejeno število informacij.

Nekoč uveljavljeno prepričanje, da je struktura možganov dana in nespremenljiva, danes ne velja več. Nevronske povezave nastajajo vse življenje, če jim z njihovim aktiviranjem to omogočimo (Bombeck, Wolters, 1995; Russell, 2004 in drugi). Lahko celo spodbujamo razvoj inteligence otrok in njihovo telesno koordinacijo (Le Poncin, 1998).

Zatorej je v vsakdanji praksi pri delu z otrokom z motnjo v duševnem razvoju nujno upoštevati spoznanja nevrobiologije; potrebno je permanentno čutno in čustveno spodbujanje - kot zgodnje, stalno in nikoli dokončano delo, kjer:

1. dotik pomeni najboljše terapevtsko sredstvo; je kot ugodno zadovoljena fiziološka potreba eksistenčnega pomena;
2. ponavljanje vsakodnevnih rutinskih opravil predstavlja postopek - trening, ki se ne spreminja, in ga otrok mora avtomatizirati;
3. je potrebno zahtevnost do otroka vselej postavljati nekoliko višje kot je trenutna otrokova zmogljivost;
4. čustvena odprtost in podpora s strani tistega, ki otroka neguje - skrbi zanj, predstavlja elementarno zagotovilo za otrokovo napredovanje.

<sup>54</sup>Govorimo o t.i. plastičnosti, ki predstavlja sposobnost možganov, da s spremembo svoje strukture in funkcije odgovorijo na poškodbo možganov in na učenje. Zaslugo za to odkritje gre pripisati francoskemu antropologu in kirurgu Broci (1824 - 1880), ki je odkril središče za govor v možganih. V študijah afazičnega stanja je poročal, da so posamezni bolniki z unilateralno poškodbo levega prednjega predela možganov znova normalno spregovorili po prenosu motoričnega govora na desni prednji del možganov. Seveda je izkoriščenje atipičnega funkcioniranja nepoškodovanih kortikalnih struktur učinkovitejše pri otrocih, in ga je mogoče uspešneje opraviti, ko možgani še niso zreli. V zvezi s plastičnostjo razlikuje Le Poncin (1998:45) možgansko funkcionalno prilagodljivost, ko po dejavni reedukaciji izgubljeno funkcijo prevzamejo drugi nevronske sistemi, in strukturalno prilagodljivost, ko izgubo nevronov nadomesti nastanek novih funkcionalnih združb (novih dendritov).

<sup>55</sup>M. Montessori (1870-1952), italijanska zdravnica in pedagoginja, je s posebnimi igrali in pripomočki raziskovala načine, kako preko učenja zavestno razvijamo aktivnost otroka. Danes je v svetu in pri nas znana t.i. 'Montessori pedagogika'.

## 7. SOCIALIZACIJA

Socializacija<sup>56</sup> je vse življenje trajajoč proces, ki predstavlja nenehno interakcijo med posameznikom in družbo. Namen, cilj socializacije je, da posameznik postane tak kot vsi drugi, da se prilagodi, da se (bolj ali manj) uspešno odziva na zahteve svojega socialnega okolja. Seveda moramo na samem začetku pomenu socializacije priznati tudi njegovo dvojnost. Na eni strani socializacija predstavlja nenehno prilagajanje sprejetim oblikam vedenja v družbi, na drugi strani predstavlja restriktiven odnos do posameznika; v postavljanju omejitev.

Kljub številnim definicijam v zvezi s socializacijo ni soglasja kako socializacijo opredeliti. Še največ je na tem področju postorila socialna psihologija, čeprav ji definicij ni uspela strniti na skupni imenovalec. Z antropološkega zornega kota pa na tem mestu velja omeniti Godino, ki piše »da imajo številne definicije socializacije vendarle nekaj skupnih elementov« (1990:21), in te elemente v nadaljevanju strne v tri zaokrožene celote. Socializacijo predstavi kot: proces razvoja posameznikove osebnosti; proces, v katerem se oblikuje človekova družbena plat osebnosti; proces, ki predstavlja sintezo obeh prej zapisanih definicij, vključno z oblikovanjem posameznika kot produkta socializacije z vsemi lastnostmi (ibid.:23).

Pri preučevanju socializacije z antropološkega zornega kota tako v ospredje stopa posameznik kot subjekt, pri katerem je pomemben dvojni proces; proces posameznikovega učlovečenja in proces, s katerimi se posameznik usklajuje z družbo. »Ker družba obstaja na način objektivne in subjektivne realnosti, /.../oba vidika prideta do veljave le, če razumemo družbo kot nenehen dialektični proces ekternalizacije, objektivizacije in internalizacije.« (Berger in Luckmann, 1988:121)

Posameznik ne more živeti sam zase, v izolaciji, mimo drugih. To bi zanj pomenilo socialno smrt, dejansko prenehanje bivanja. Družbeno okolje je namreč tista gonilna moč, iz katere se posameznik 'napaja', kjer se nauči, da je, da sme bivati, da je član skupnosti, da se tej konkretni skupnosti podreja in prilagaja. Morda kot zanimivost velja zapisati, da se prav znotraj okvirov vsakdanjega sveta, za socializacijo poslužujemo sinonima prilagajanje; tistega povsem konkretnega, vsakdanjega prilagajanja, od koder izhajajo prakse 'vsakdanjika'. Zato »po rojstvu postane za otroka življenjsko nujno učenje, ki otroku šele omogoči, da preživi« (Godina, 1991:76). Proces, v katerem član (posameznik) družbe sprejme svoje fizično in družbeno okolje, poimenujemo internalizacija ali ponotranjanje in »kot obramba sega razvojno že v obdobje, ko je možna sekundarna, selektivna identifikacija. Človek se identificira z nekimi vrednotami in emocijami, ki potem dobijo funkcijo kontrolnega mehanizma kot njegova notranja vsebina« (Praper, 1999:175). Seveda se proces socializacija v človekovem življenju najbolj intenzivno odvija v otroštvu, nadaljuje pa tudi kasneje, zlasti ob pomembnih socialnih prelomnicah, ki jim je posameznik izpostavljen. Pravimo, da je socializacija proces, ki se nikoli zares dokončno ne konča.

<sup>56</sup>Sam izraz socializacija se je pojavil v tridesetih letih 20. stoletja in je zaobjemal proces prenosa kulture iz ene generacije na drugo. Predstavljal je pripravo na vstop v družbo, kjer se je posameznik učil družbenih vlog. Prav odtod so znani sinonimi za socializacijo kot npr. inkulturacija (Herskovits), kulturalizacija (Kluckhohn), vzgoja otrok (Whiting), ki pa zaradi 'necelovitosti' niso bili nikoli splošno sprejeti in veljavni.

Z vidika različnih časovnih obdobij v življenju posameznika govorimo o socializaciji v otroštvu (primarna socializacija) in o socializaciji v kasnejših življenjskih obdobjih (sekundarna socializacija). Sekundarna socializacija predstavlja proces, ki že socializiranega posameznika umešča v nadaljnja področja družbe, v kateri ta živi. Posameznik se v procesu socializacije izoblikuje v kompleksno telesno in duševno (psihofizično) celoto, v osebnost.<sup>57</sup> Med otrokom in zunanjim okoljem se v procesu socializacije razvija medsebojna motivacijska zveza, ki obojestransko krepi skupno identiteto na način, kjer člani konkretne družbe delijo skupno percepcijo in interpretacijo zunanjega sveta, t. i. svet svoje vsakdanje resničnosti. Vsak novorojeni član s socializacijo pridobi poznavanje lastne kulture (poznavanje jezika, vlog, norm, vrednot, pomenov materialne in nematerialne kulture), razvije kognitivne zmožnosti in se nauči načinov emocionalnega odzivanja glede na mesto v svojem socialnem okolju. Po tej poti se oblikuje tudi značaj posameznika kot »relativno stalna psihična strukturo posameznika« (Sruk, 1999:545).

Socializacija tako predstavlja široko področje, ki pri posamezniku vključuje nezavedno in vse, kar sicer pri še tako skrbno načrtovani organizirani socializaciji (pri vzgoji) izpade. Cilj socializacije predstavlja priučitev specifičnih vlog oziroma načinov vedenja v družbi s pomočjo pomembnih Drugih (Berger in Luckmann; 1988, Mead, 1997 in drugi).

Socializacija je torej »proces socialnega učenja, s katerim si posameznik pridobiva socialno ustrezno obliko vedenja in se oblikuje s svojimi specifičnimi karakteristikami« (Rot, 1973:72).

Južnič (1973:21-25) v socializaciji opredeli teoretično antropološko izhodišče. Socializacijo predstavi kot interiorizacijo družbenega sveta, ki je človeško ustvarjen svet, v katerem se vsak posameznik usklajuje s svojo družbo. Nadalje (ibid.) precizno analizira odnosa pojmov socializacija in inkulturacija, ki se nanašata na isti proces; torej proces interakcije med posameznikom in njegovim socialnim okoljem. Posameznik v konkretnem socialnem okolju postane to, kar konkretno socialno okolje temu posamezniku pripisuje. Slednje ni nezanimljivo tudi v našem konkretnem primeru; ko se, v odnosu do osebe z motnjo v duševnem razvoju, nemalokrat pokažejo pričakovanja in projekcije socialnega okolja, v katerem ta oseba biva<sup>58</sup>.

Za Winnicotta<sup>59</sup> je socializacija, kot piše Praper (1999:55)

*»poleg osebne rasti nujna za doseganje zrelosti, zrelost pa razume kot sinonim zdravja. Zrela oseba se je zmožna identificirati s kulturo družbenega okolja/.../, sposobna je svoje osebne potrebe zadovoljevati brez antisocialnosti in brez deficitov v sposobnosti prevzemanja neke mere odgovornosti. To pomeni, da neodvisnost nikoli ne more biti absolutna. Neodvisni posameznik se torej ne izolira v svojem egoizmu, ampak preseže egoizem in vstopi v odnose vzajemnosti«.*

<sup>57</sup>O osebnosti pišem na str. 62-65.

<sup>58</sup>Seveda bi bilo pretirano, da bi na tem mestu prehajali v skrajnosti in zavajanje. Vendar primeri dobre prakse dejansko kažejo, da pogosto pozitivne spodbude in projekcije družine (primarnega okolja torej), v kateri biva oseba z motnjo v duševnem razvoju, vodijo k uspešnejši socializaciji, da doprinesejo h kvaliteti sobivanja.

<sup>59</sup>D.W. Winnicott (1896-1971), otroški zdravnik in psihoanalitik, je štiri desetletja delal v otroški bolnici v Peddingtonu, kjer je svoje strokovno delo usmerjal v preverjanje razvojnih značilnosti skozi otroštvo. Po Winnicottu razvojni proces teče od popolne (absolutne) odvisnosti, relativne odvisnosti, v smeri neodvisnosti. Poimenuje dve razvojni fazi: 1. biti (being) – v prvih tednih, ko otrok potrebuje pozitivne izkušnje iz dobre materinske vloge, kar pogojuje pozitivno čustveno vsebino v doživljanju samega sebe in tvori 'ženski element selfa' in 2. delovati (doing) – 'moški element selfa', ki usmerja v diferenciacijo selfa in objekta.

Freud (1987:79-100) predstavi socializacijo kot uravnavanje odnosa med zahtevami okolja in impulzi notranje strukture nagonov oziroma libida. Obrambni mehanizem represije je tisti, ki nagonsko usmeritev potisne v podzavest tedaj, ko potrebe zaradi socializacijskih učinkov ni potrebno realizirati v trenutku.

G.H. Mead (1997:103-167) ločuje nesocializiran in socialni jaz. V ospredje postavlja konsistentnost vedenja do otroka, ki mu omogoči samozaznavo v socialnem okolju. 'Generalizirani drugi' so za Meada vrednote, moralna pravila, značilni za kulturo v kateri se otrok socializira. Tako Freud (1987) kot Mead (1997) postavljata kronološko starost petih let kot mejnik, ki zagotavlja relativno samostojnost otroka.

Za Piageta (1988) je socializacija intelektualen proces. Večje razumevanje je mogoče le, ko je otrok v aktivnih interakcijah z okoljem in preko njih odkriva svet. Intelektualni razvoj poteka kot proces, kjer je potrebno, da otrok svojo inteligentnost razvija po stopnjah. Vsaka stopnja oziroma faza predstavlja na novo pridobljene kognitivne zmožnosti. Odvisna je od 'izpolnitve' predhodnih razvojnih obdobj.

Godina (Godina, 1991) opredeli socializacijo kot bipolaren proces. Socializacijski proces poteka na dveh različnih ravneh (raven posameznika, raven družbe), usmerjen k dvema različnima ciljema (učlovečenje posameznika, reprodukcija družbe) in tudi rezultira v dveh različnih rezultatih - razvoju posameznikove osebnosti in trajanju družbe skozi prostor in čas. Je »proces, ki je povezan z razvojem posameznikove osebnosti« (ibid.: 21).

Po teoriji T. Parsonsa poteka socializacija na dveh ravneh: na mikro ravni je to usposobitev (in motivacija) posameznika za delovanje v okviru danih socialnih vlog, na makro ravni pa gre za alokacijo (umestitev) posameznikov znotraj sistema vlog v širšem družbenem sistemu (ibid.:47-50).

Primarna socializacija poteka v zgodnjem otroštvu (do otrokovega četrtega, petega leta starosti) in je osnova za vključitev otroka v družbeno okolje. Je proces, v katerem se posameznik uči živeti v skladu s kulturo svojega socialnega okolja. Gre za sprejemanje in prevzemanje norm, pravil in vrednot družbe, v katero je otrok rojen. O uspešni socializaciji govorimo tedaj, ko se svet subjektivne in objektivne resničnosti pri posamezniku medsebojno prekriva do mere, da predstavlja uravnoteženega posameznika, uspešno vpetega v vsakdanjo resničnost. Medtem ko neuspešna socializacija zaznamuje odstopanje (razkorak) med subjektivno in objektivno resničnostjo.

*Človekova socialna matrica tvori življenjsko polje, v katerem človek lahko eksistira. Brez interakcije na integrativni, socialni ali psihološki ravni vlog, brez srečevanja s Ti in povezovanja z Mi bi posameznik zapravljal človeško bit in bi lahko deloval le še na organizmično - animalni ravni somatskih vlog.*

(Petzdol v Miller, 1992: 208)

Seveda je iluzorno pričakovati, da bo socializacijski proces absolutno uspešen, gotovo pa je njegovo težišče v prid večji usklajenosti med posameznikom in njegovim socialnim okoljem. Slednje velja tudi za otroka z motnjo v duševnem razvoju, na katerega prvenstveno vplivajo pomembni Drugi, in mu, preko identifikacije bolj ali manj uspešno »posredujejo različne objektivne realnosti« (Berger in Luckmann, 1988:155).



## 7.1. PRIMARNA SOCIALIZACIJA – OPREDELITEV

»Primarna socializacija je tista, ki ji je posameznik izpostavljen v otroštvu in s pomočjo katere postane član družbe.« (Berger in Luckmann, 1988:122)

Otrok se mora, kot nezrel in nedograjen organizem<sup>60</sup>, od najzgodnejšega otroštva dalje, podrežati željam in zahtevam okolice. Tako se »postopoma uči doumeti delovanje bližnjega in razumeti njegov smisel /.../« (Lukas, 1993 :19). Pri tej trditvi seveda ostaja odprto, in še vedno nepojasanjeno vprašanje, kolikšen je vpliv prenatalnega obdobja, ki ga posameznik živi izolirano, pa vendar v sožitju s povsem konkretnim socialnim okoljem.<sup>61</sup>

Ker se primarna socializacija odvija v prostoru in času, tesno prepleteno z izjemnim čustvenimi vznemirjenjem tistega, ki otroka neguje, predstavljajo tako prve človekove izkušnje pridobljene v socialnem okolju točko, ki odločilno zaznamujejo otroka in ves njegov nadaljni socialni razvoj.

Oralna faza je prva faza primarne socializacije; s to fazo se socializacija v resnici šele začne (Godina, 1991:76). Na tej relaciji si stojita nasproti, pa vendar skupaj »dve vlogi, ki se medsebojno diferencirata po osi moči/.../« (ibid.:78). Mati in otrok si v tem sobivanju izmenjujeta pozicijo moči in podrejanja, čeprav hkrati drži, da je »za otrokovo vlogo /.../značilna izhodiščna pozicija objekta posesti s strani okolja, točneje družine in matere« (ibid.). Aktivnosti otroka in matere vodijo otroka do točke, ko se ta nauči »novega generaliziranega cilja« (ibid.:79), v katerem ni več njegova primarna potreba hrana, pač pa zadovoljitev tistega, ki otroka neguje (praviloma matere). Tako v procesu primarne socializacije preidemo do točke identifikacije, kjer mati otroku predstavlja socialni objekt, ki odigra v nadaljevanju pomen za oblikovanje in organizacijo njegovega motivacijskega sistema. V zvezi s primarno socializacijo tako ne moremo spregledati naslednjega dejstva:

*Vsak posameznik se rodi v objektivno družbeno strukturo, znotraj katere se sooči s pomembnimi Drugimi, ki so zadalženi za njegovo socializacijo. Ti pomembni Drugi so posamezniku vsiljeni. Njihove definicije posameznikove situacije se mu predstavljajo kot objektivna realnost. Na ta način se ne rodi le v objektivno družbeno strukturo, ampak tudi v objektivni družbeni svet. Pomembni Drugi, ki mu ta svet posredujejo, ga med posredovanjem spreminjajo. Podobe izberejo v skladu z lastnim mestom v družbeni strukturi in na osnovi lastnih življenjsko zakoreninjenih značilnosti/.../.*

*(Berger in Luckmann, 1988:123)*

Posameznik si tako že v procesu primarne socializacije zgradi svoje razumevanje sveta. S pomočjo asimilacije in akomodacije si oblikuje osebno identiteto, ki je v nadaljnjem procesu socializacije prepoznavna po svoji dvojnosti. Identiteto si posameznik pripiše sam (avtoidentifikacija) in

<sup>60</sup>Sama fiziološka nedozorelost že v najzgodnejšem obdobju otroka sili k intenzivnemu učenju, torej h kulturaciji, in to prav prek transfernega razmerja. Človek ne postane človek v polnem pomenu besede zgolj po svoji biološki naravi, ampak to postane šele kot član določene kulture, ki mu postavlja določene meje v delovanju.

<sup>61</sup>»Prenatalno okolje otroka je materino telo, zato lahko vse, kar vpliva na njeno zdravje, od prehrane do različnih razpoloženj, spremeni okolje nerojenega otroka in vpliva na njegovo rast.« (Papalia in drugi, 2003: 80)

identiteto posamezniku pripišejo, določijo, prisodijo drugi (identifikacija). Žal se prav v procesu primarne socializacije s strani ožjega socialnega okolja utrdijo tudi stereotipi, odločilni za posameznika, ki s svojim izgledom, vedenjem in načinom funkcioniranja, odstopa od večine. Pri tem velja še posebej opozoriti, da npr. telesna ali duševna pomanjkljivost ne spremeni samo človekovega odnosa do fizičnega sveta, temveč preko socializacije povzroči predvsem spremenjen odnos do posameznika. Zavaljo tega tudi otrok z motnjo v duševnem razvoju doživlja 'drugačno' vključevanje v socialno okolje, lahko doživi celo socialni izpad. Kot piše Vigotski (1987:162-163) je motnja v duševnem razvoju sekundarna nadgradnja glede na sam fizični, čustveni, socialni primanjkljaj. Motnja izhaja iz dejstva, da je otrok izločen iz širšega socialnega okolja, prav ta izločitev pa posledično moti, če ne že ovira, razvoj višjih psihičnih funkcij.

Iz izkušenj, ki jih imamo pri praktičnem delu z otroki z motnjo v duševnem razvoju, na tem mestu postavljamo trditev, da je primarna socializacija tudi specifična. Praviloma namreč vsaka družba posameznika poimenuje, ocenjuje glede na dosežke po sprejetih (priznanih) kriterijih. Tako se že v zgodnjem obdobju v otrokovi zavesti oblikuje posploševanje vlog in drž, ki jih zanj pripisujejo pomembne osebe; kje je njegovo mesto, kaj zmore in zna, kaj je zanj vredno itd. Vendar moramo na tem mestu opozoriti, da ponotranjenje zunanjega sveta »družbe, identitete in realnosti« (Berger in Luckmann, 1988:128) ni nikoli dokončno. V zvezi s ponotranjanjem (internalizacijo) v primarni socializaciji tako ostaja (tudi) večno odprto vprašanje, kako se ta vzdržuje v zavesti posameznika z motnjo v duševnem razvoju, kakor tudi, kako se skozi življenje odvijajo vsa njegova nadaljnja ponotranjenja. V kolikor je otrok npr. zavaljo specifičnega, upočasnjenega psihomotoričnega razvoja deležen na povsem praktični ravni nenehne pomoči pri konkretni aktivnosti, ki jo sicer s ponavljanjem zmore osvojiti (npr. v skrbi zase - pri oblačenju, hranjenju), tam kjer drugi izpeljejo aktivnosti za otroka, in namesto njega, otrok nikoli zares ne bo razvil samostojnosti. Na posameznem področju bo (p)ostal 'dvojno nezrel'; vedno najmlajši, 'tamali', še dolgo v odraslo dobo, tako rekoč doživljenjsko. Ko zapišem 'dvojno nezrel', merim na tisto nezrelost, ki je posledica primarnega odstopanja (okvara, motnja), nanj pa se posledično navezujejo že sekundarni dejavniki. Zapisano konkretnije: Pri svojem delu pogosto srečujem otroke, mlajše in starejše, katerim starši dan za dnem npr. obuvajo, vežejo in sezujejo čevlje, jih oblačijo in slačijo, jim potiskajo robček pred nos itd. Vse v najboljši veri, da otroku pomagajo, četudi otrok s predhodno vajo in vztrajnostjo zmore to postoriti sam.<sup>62</sup> Starši se (žal) ne zavedajo, da ravno s takimi potezami onemogočajo, da bi otrok tisto, kar zares zmore storil sam, in tako bil v sicer doživljenjski odvisnosti vendarle vsaj deloma neodvisen (samostojen) in s tem tudi bolje vključen v širše socialno okolje.

*Posameznik postane to, za kar ga imajo njegovi pomembni Drugi. To pa ni enostranski in mehanični proces, saj ima za posledico dialektično razmerje med tem, kako nas identificirajo Drugi in kako se identificiramo sami, tj. razmerje med objektivno pripisano in subjektivno pridobljeno identiteto.*

*(Berger in Luckmann, 1988: 123 -124)*

<sup>62</sup>Sem ne sodijo otroci pri katerih je odstopanje v razvoju tolikšno, da so dejansko doživljenjsko odvisni od pomoči drugih. Ne razvijajo preprostih motoričnih spretnosti, ne morejo se sami hraniti, mnogi med njimi niti ne shodijo.

Starši so o sedemletnem fantu, ki je bil vključen v oddelek vzgoje in izobraževanja,<sup>63</sup> povedali:

»Doma mu vsi strežemo.  
Vemo, da ni prav, a si ne znamo pomagati.  
V šoli je samostojen pri hranjenju,  
sam si z žlico nosi hrano v usta,  
pravi njegova učiteljica.  
Doma noče.  
Tako dolgo udarja z žlico po mizi,  
da popustimo.  
Vselej ga nekdo izmed domačih hrani.  
Zmerom popustimo.«

(osebni pogovor)

## 7.2. KRITERIJI, PO KATERIH 'OCENJUJEMO' SOCIALIZACIJO OTROKA

V naši družbi je prvi kriterij, po katerem 'ocenjujemo' posameznika (otroka), medicinski (1), temu sledi širši socialno - institucionalni kriterij (2). V obeh primerih gre za 'normativen' odnos do posameznika, ki 'se socializira'.

### 7.2.1. MEDICINSKI KRITERIJ

Še pred uradno predvidenim terminom poroda, skozi vso nosečnost, je nosečnica vodena v ambulantni obravnavi, v Dispanzerju za ženske. Govorimo o t.i. predporodnem varstvu, katerega sodobna definicija se glasi: »Prednosečnostno in predporodno varstvo je del varovanja reproduktivnega zdravja in obsega vse postopke, ki jih opravljamo pred in med nosečnostjo z namenom, da se bo zdravi materi rodil zdrav otrok.« (Novak Antolič, 1994:27) To varstvo v okviru možnosti 'brezplačno zagotavlja skrb (nadzor) za zdrav in normalen otrokov razvoj od spočetja do rojstva, kakor tudi skrb za zdravje nosečnice'. Morebitno zdravstveno odstopanje pri materi - npr. sladkorna bolezen, previsok krvni pritisk, dedna obremenjenost ipd., predstavlja potrebo po dodatni skrbi za materino in otrokovo zdravje. Dejavniki tveganja se tedaj strnejo pod skupni medicinski imenovalec, v t.i. 'rizično nosečnost' in predstavljajo potrebo po medicinskih preiskavah in intervenciji. Kitzinger (1994:67) nas sicer opozori, da je nosečnost »spremenjena v medicinski proces, pri katerem opazujejo zarodek in spremljajo ter nadzirajo njegov razvoj« in nadalje (morda) nekoliko cinično doda: »Nosečnica je na drugem mestu. Pravzaprav je nadležna ovira pri opazovanju.« (ibid.)

<sup>63</sup>Oddelek vzgoje in izobraževanja (OVI) je oddelek na osnovni šoli s prilagojenim programom, ki sprejema v dnevno varstvo zmerno, težje in težko duševno prizadete otroke, jih vzgaja in izobražuje (usposablja) predvsem na področju skrbi zase, na področju širše socializacije in delovnih navad.

Otroka, ki ob samem porodu 'ne pridobi še sprejemljive' ocene 8 (osem)<sup>64</sup>, označijo kot 'rizični otrok,' ki potrebuje nadaljnjo medicinsko obravnavo. Spremljanje in ocenjevanje otrokovega razvoja tako predstavlja tisti del preventivne medicine, ki jo izvede neonatolog z namenom, da z zgodnjo detekcijo izpelje hitro ter učinkovito obravnavo. 'Rizični otrok' je, na predlog porodnišnice v kateri se je rodil, vključen v 'rizično ambulanto', v t.i. mentalno higienski oddelki oziroma razvojno ambulanto. Medtem ko so razvojne ambulante<sup>65</sup> bolj usmerjene na telesni in zdravstveni razvoj otroka, se mentalno-higienski oddelki posvečajo kognitivnemu in psihološkemu razvoju. Otrokov razvoj tako spremlja skupina strokovnjakov z različnih profilov (zdravnik pediater, nefrofizioterapevt, delovni terapevt, logoped, medicinska sestra, psiholog, socialni delavec, specialni pedagog), ki pa pogostokrat zaradi kadrovskih in finančnih težav, na povsem praktični ravni, žal, ne deluje v popolni sestavi. Podatki, koliko otrok je v času rojstva registriranih 'v skupino rizičnih', varirajo, dejstvo pa je, da mnoga odstopanja, ki se kažejo v prvih dneh in mesecih otrokovega življenja, v teku razvoja izvenijo in ne puščajo trajnih posledic. Praviloma. Medicinski kriterij odstopanja izhaja torej iz prizadetosti. Zato je v tem primeru diagnostika usmerjena v otrokov primanjkljaj, prognoza pa, žal, pogosto v neopravičeno predvidevanje vsega, kar otrok ne bo zmogel. Nepremišljene in netaktne izjave strokovnjakov, ki vzpostavijo prve kontakte s starši in njihovim otrokom, so pogosto razlog, da starši otroka kasneje z odporom in neredno vodijo v zdravniško obravnavo. Posamezni obravnavo celo odklonijo<sup>66</sup>.

Ženska doživi rojstvo otroka kot globoko in trajno (pre)izkušnjo. Izkušnjo, ki jo pomni vse življenje. Gotovo drži, »porod je biološki dogodek« (Kitzinger, 1994:1), vendar predstavlja tudi preobrazbo v socialnem smislu. V večini družb materinstvo razumejo kot največji preobrat v vlogi in položaju ženske. Za prenekatero mater pomeni rojstvo otroka simbol materinstva in (tudi) prokreativnosti. Seveda ne smemo prezreti, da »prav takrat, kadar je materinstvo najbolj spontano, najbolj služi kulturnemu procesu. Je prvo posredovanje kulturnih vrednot, ki ga doživi vsak nov posameznik« (ibid.:25). Znane so zgodbe (ibid.:145-149), ki jih posamezne ženske pripovedujejo, in v kateri vsaka na svoj način izražajo svojo interpretacijo 'rojevanja'. Zgodbe so osebno izkustvene in emocionalno globoko prežete. Sama v pogovoru z materami pogosto slišim nasprotujoče, izključujoče se zgodbe, ko pripovedujejo o svojih prvih (pre)izkušnjah v zvezi z otrokom, pri katerem je postavljena diagnoza: 'motnja v duševnem razvoju'.

<sup>64</sup>Novorojenca se oceni po t.i. apgarski lestvici, ki določi otrokovo fiziloško stanje (stopnjo zrelosti) ob samem rojstvu. Metodo je razvila V. Apgar leta 1953. Predstavlja točkovno oceno prilagoditve novorojenca na zunajmaternično okolje in njegove reakcije na morebitne postopke oživiljanja. Po tej lestvici se ocenjuje srčna akcija, dihanje, mišični tonus, vzdraženost in barva kože. Stanje se ocenjuje po prvi in peti minuti po rojstvu, in predpostavlja najvišji možni seštevek deset kot optimalen, medtem ko seštevek pod sedem zahteva dodaten medicinski nadzor oziroma intervencijo.

<sup>65</sup>V Sloveniji je trenutno dvajset razvojnih ambulant, ki delujejo v okviru zdravstvenih domov ali splošnih bolnišnic. Mreža je razporejena tako, da je približno ena ambulanta na 20.000 do 23.000 otrok v starosti od 0 do 19 leta. (Kukova in drugi, 2005: 61)

<sup>66</sup>Znan izraz v medicini je t.i. iatrogeneza. Pomeni izvor, nastanek nečesa, kar povzroči zdravnik. Predstavlja del sicer neškodljive, a vendarle nepremišljene komunikacije s strani strokovnjaka do uporabnika. Strokovnjak naj bi prvenstveno nudil oporo in pomoč, žal pa je v praksi še drugače. Informacije s strani strokovnjakov so pogosto površne, nepremišljene, s strani tistega, ki bi mu naj bile namenjene pa posledično pogosto napačno razumljene; kot take imajo na uporabnika negativni učinek. »Strokovnjaki morajo paziti, kaj govorijo/.../« (Trstenjak in Ramovš v Frankl, 1994:155)

Mati otroka, ki je ob porodu doživel hudo dihalno stisko, in pri katerem je bila posledično diagnosticirana težka oblika cerebralne paralize<sup>67</sup> (tetraplegija), je pripovedovala:

»Ko je mojemu sinu bilo tri leta,  
mi je zdravnik kar naravnost povedal:  
‘Vaš otrok ne bo nikoli hodil.  
Prizadetost je locirana v predelu možganov,  
ki nadzirajo center za gibanje in ravnotežje.  
Razmišljajte, da ga boste dali v ustanovo,  
kjer bo imel dobre strokovnjake in najboljše možnosti,  
da se bo sicer razvijal... ‘  
Tedaj sem se zaobljubila sama sebi,  
da sina nikoli ne bom dala v zavod...  
Do danes odločitve nisem obžalovala,  
čprav je sin star že sedemindvajset let,  
in je na vozičku od malega ...  
Zdravnik ni imel pravice tako govoriti z menoj!  
Za več let mi je sesul tisto malo upanja, ki sem ga še imela,  
ki sem ga na začetku potrebovala bolj kot kruh in vodo... «

(osebni pogovor)

Posamezno žensko že med nosečnostjo, v času poroda ali tik po porodu, spremljajo številni zapleti, ki jim v celoti botruje splet ‘manj ugodnih okoliščin’. In tedaj, ko imajo te ‘manj ugodne okoliščine’ za posledico konkretno zgodbo posameznika, ostajajo vprašanja odprta skozi vse življenje.

Ena izmed mater, katere otrok je bil zaradi prenizke porodne teže urgentno prepeljan v osrednjo slovensko bolnišnico (Klinični center Ljubljana), je povedala:

»Vedela sem, da se bo zgodilo nekaj hudega,  
vedela sem, ker je šlo vse narobe...  
Že med nosečnostjo me je zdravnica  
tako nezaupljivo ogledovala... In potem porod!  
Samo jaz vem, kaj se je tedaj dogajalo,  
ko so me pustili ležati vso noč, samo za tisto belo zaveso...  
Vso noč. Do jutra, do vizite. Potem se jih je okoli mene sukalo ducat...  
Gledala sem na strop, v pajkovo mrežo, da bi držala...  
Pajkova mreža se je utrgala... Tedaj, ko se je pajkova mreža utrgala,  
sem vedela, da se ne bo dobro končalo!  
Sestra mi je skočila na trebuh,  
potem je še kričala naj vendar ‘přitiskam’...  
Nikoli ne bodo priznali (medicinsko osebje op. op. ),  
da so oni ‘zašuštrali’, in jaz jim ne morem dokazati, vem pa...  
Tisti trenutek, ko sem otroka prvič zagledala, sem si želela le, da bi preživel.  
Samo, da bi preživel!«

(osebni pogovor)

<sup>67</sup>Cerebralna paraliza je stanje pri katerega so značilne slaba mišična kontrola, spastičnost, paraliza in druge nevrološke motnje. Je posledica okvare možganov med nosečnostjo ali porodom ali pred starostjo petih let. Prizadene enega do dva otroka od tisočih. Znaki cerebralne paralize so zelo različni: od komaj opazne okornosti do hude spastičnosti, ki skrivi roke in noge; otrok lahko postane celo priklenjen na invalidski voziček. Poznamo štiri glavne oblike cerebralne paralize: spastično, horeoatetotično, ataksično, mešano. Slednja oblika se največkrat izraža v kombinaciji dveh oblik. Pri vseh oblikah cerebralne paralize je lahko prizadet tudi govor (Berkow in drugi, 2005:1311-1312). Tetraplegija predstavlja obliko prizadetosti, ki zajame vse štiri okončine.

V drugi zgodbi je mati katere otrok je bil diagnosticiran kot težje duševno prizadet, in kjer je etiologija ostala nepojasnjena, pripovedovala:

»Z našim ni bilo nobenih težav.  
Prve dni in tedne je toliko prespal, da nismo vedeli zanj,  
tako priden je bil. Bil je to naš drugi otrok.  
Nam je kar pasalo, da ni bil zahteven. Včasih sem pomislila, da je preveč miren,  
pa me je mama potolažila, da otrok, ki spi, raste, da naj si ne delam po nepotrebnem skrbi.  
No, zdelo se mi je, da malo vleče glavico vstran. Toda tega nisem upala nikomur omeniti.  
Potem, ko sva dobila napotnico od naše zdravnice za Ljubljano,  
se je zame začel križev pot. Dobesedno križev pot ...  
Tam so delali same preiskave, preiskave, nihče naju ni zares vprašal, kako se počutiva...«

(osebni pogovor)

## 7. 2. 2. SOCIALNO INSTITUCIONALNI KRITERIJ

»Vse kar v družbi funkcionira kot sistem prisile in ni izjava, vse kar je v družbi nediskurzivnega, je institucija.« (Foucault, 1991:80)

Tako lahko institucijo predstavimo kot vzpostavljeno normo vedenja, ki jo oblikuje posamezna družbena skupina ali razred in se veže na »določen tip ali razred družbenih odnosov in interakcij« (Radcliffe Brown, 1994:17). Z izrazom institucionalni kriterij v konkretnem primeru mislimo na zahteve, ki jih postavlja širša socialna skupnost, ko v družbenem polju zavzame mesto moči oziroma oblasti. Tiste oblasti, ki se ji ni mogoče upirati in ki predstavlja strukturo, da z njo omogoča nastajanje sveta, vednosti, diskurzov. Tedaj namreč, ko oblast disciplinira, vzpostavlja tudi nastanek vsakdanjega sveta in njegovih domnevno trdnih identitet. S svojim delovanjem oblast tako predstavlja organiziran, hierarhičen in koordiniran skupek odnosov, na makro in mikro ravni, in je, kot piše Močnik (1999:118) »sponka, ki veže posameznike in posameznice z družbeno strukturo in v družbeno strukturo-ali, narobe, družbeno strukturo povezuje s posamezniki in posameznicami, ki pripadajo družbi in 'sestavljajo' njeno strukturo«.

V vsakdanjem življenju oblast posameznika kategorizira z njegovo lastno individualnostjo. Postavlja 'zakone resnice', ki jih je posameznik prisiljen prepoznati, hkrati pa jih v posamezniku morajo prepoznavati tudi drugi.

*Družbene institucije so torej organizirane oblike skupinske ali socialne aktivnosti – oblike, ki so organizirane tako, da se posamezni člani skupnosti obnašajo socialno in adekvatno, če prevzemajo naravnosti drugih ljudi do teh aktivnosti.*

(Mead, 1997: 195-196)

Izrazito področje intenzivnega izpustavljenja institucionalnemu kriteriju je npr. šolsko okolje, navkljub dejstvu, da je šolska uspešnost le ena izmed postavk uspešnosti, in ni v korelaciji s kasnejšo in siceršnjo uspešnostjo v življenju. Šola namreč »različnim družbenim skupinam zagotavlja razvoj

spretnosti/veščin (skills) in znanj, ki jih potrebujejo, da lahko zasedejo svoje mesto v družbi/.../, obnavlja kulturo, saj legitimira oblike znanja, vrednote, jezik, navade itd., ki podpirajo predvsem t.i. dominantne kulturne načine /.../« (Rutar, 2002:22), in kot 'del državnega aparata' skrbi za lastno kontinuiteto. Tako vstop v novo (šolsko) okolje, kakor tudi samo srečevanje z vrstniki, pri otroku povzroči redefinicijo obstoječega socialnega sistema, hkrati pa postavi otroka pred zahtevo, da izstopi iz ozkega izbora identifikacije, ki mu je bilo do tedaj posredovano v domačem družinskem okolju. Govorimo o četrti fazi primarne socializacije; po 'oralni, postoralni in Ojdipovi fazi' (Godina, 1991:76-98). Otrok je pri srečanju s šolskim okoljem prisiljen izstopiti iz sheme, ki je do tedaj pomenila resničnost njegovega vsakdanjega sveta. V tej fazi prehodi t.i. 'kontinuiteto in diskontinuiteto' (ibid.: 98). Vlogo avtoritete se iz družine (očeta) zdaj prenese na učitelja, hkrati pa v tem trenutku otrok prvič občuti diferenciacijo (s strani šole kot institucije) na nebiološki osnovi. Nadalje se oblikuje paleta pričakovanj – vlog, ki jih otroku pripišejo drugi. Tu mislimo tistih vlog, ki nastajajo na osnovi zunanjih (dogovorjenih) kriterijev, in ki v nadaljevanju bolj ali manj prikrito razvrščajo (in razvrstijo) posameznika, ki zavoljo odstopanj v šoli 'nikakor ne ulovi koraka z vrstniki', ker ne izpolni šolskih kriterijev - t.i. standardov znanja.

Še danes so, kot piše Montessori (2006:232), šolski programi

*»ki se priporočajo za delo/.../ revni in omejeni. Izobraževanje kot ga imamo danes, je ponižujoče. Proizvaja ljudi z manjvrednostnim kompleksom in umetno znižuje človekove danosti. Že sama organizacija izobraževanja postavlja mejo znanja precej pod naravno. Ljudem stalno vsiljuje berge, čeprav bi lahko hitro tekli s svojimi nogami. To je izobraževanje, ki temelji na nižjih človekovih sposobnostih in ne na višjih./.../ Dopustiti moramo otrokom, da uporabljajo svoje ustvarjalne sile«.*

Tako že v osnovni šoli »otrok največkrat prvič spozna zahteve, ki ga zgrabijo v celoti in ga nato tudi v celoti fragmentirajo« (Kosovel, 1987:96). Tedaj namreč, ko je otrok v vsakdanjih, povsem običajnih situacijah še bolj 'poseben' kot sicer (kot Andersenov Grdi raček, op. op.), »fragmentacija poteka po črti, ki deli življenjske možnosti od zahtev sistema, katerega del je tudi podoba izobraževalno – vzgojnega procesa« (ibid.). Četudi ta ista šola kot institucija prav z mehanizmi kontrole, nadzora in izbora, nasprotja med posameznikom in družbo stopnjuje pod krinko, da je »to, kar hočem, prav v dobro drugih, vendar po podobi mojega dobrega« (Lacan, 1980). Vendar moramo vedeti, da institucionalni kriterij ne izločuje le posameznike, ki so duševno in/ali telesno prizadeti, t.i. 'osebe s posebnimi potrebami'. Ne, izločuje tudi one druge, katerih izvor njihove 'drugačnosti' korenini v revščini, v brezposelnosti, v posledicah migracij zaradi vojne (npr. begunske otroke iz območja nekdanje Jugoslavije) itd. Konkretno slednje okarakterizira 'kot otroke z več motnjami', četudi ti otroci navzven bolj ali manj 'uspešno prikrivajo oblike prikrajšanosti'

in na neformalni ravni funkcioniraj izjemno praktično<sup>68</sup>. Posamezniki, ki jih sistem izloči zaradi deprivacije, praviloma iščejo (ne)ustrezne načine potrjevanja, da bi bili sprejeti v širše socialno okolje oziroma vrstniško skupino. Nespodbudno domače okolje - mnogo teh otrok je v popoldanskem in večernem, kakor tudi v nočnem času, prepuščenih samemu sebi oziroma ulici - praviloma otrokovega napredka ne spremlja, ali pa ga spremlja na specifičen način.

V obeh zgoraj navedenih primerih otrok doživi drugo 'socializacijsko krizo', saj ne zadosti pričakovanjem (normam) širše skupnosti<sup>69</sup>. Pedagog, v kolikor je večš svojega dela in hkrati človeško senzibilen, ve za stiske 'drugačnega otroka', zaveda se, da »svet razumemo toliko bolj, kolikor bolj smo ga poizkusili ali izkusili, z lastnim aktivnim poseganjem vanj«(Svetina, 1992:142), a ostaja nekako osamljen, izoliran iz sistema in njegovih 'predvidenih normativnih učinkov – učnih rezultatov'. 'Krmari' med 'urami prilagajanja' v samem razredu, in pogovori s starši; tistimi, ki se tedensko (dnevno) zanimajo za otrokov napredek, njimi, ki otrokovo stiske zavoljo lastnih obrambnih mehanizmov praviloma (še) niso zmožni sprejeti, in onimi, ki se za otroka sploh ne zmenijo. In 'krmari' seveda tudi med učenci samimi. Kot pedagog, predvsem pa kot človek, želi slednje poučiti o toleranci do 'vseh drugačnih'. Ali mu to uspeva oziroma zapisano še drugače, kako mu to uspeva, je vprašanje, na katerega ni odgovora. V pogovoru z učitelji največkrat slišim: »Saj gre le še za eno samo golo preživetje: otrokovo (učenčevo) in moje (učiteljevo).«

Mati, katere otrok je v prvem letu starosti po padcu s previjalne mize utrpel poškodbe glave, je otrokovo odstopanje od vrstnikov opisala takole :

»Naš je bolj neroden kot drugi, vse mu pade iz rok.  
Počasneje je shodil, nikoli se ni rad igral, ni se družil z vrstniki...  
Učiteljica mi je v drugem razredu rekla,  
naj ga peljem na pregled,  
da ga temeljito pregledajo, rekla je tudi,  
da bo bolje, ko bo odhajal k 'svojim uram' ...  
Tedaj se mi še sanjalo ni o kakšnem prešolanju...  
Najprej so naju spravili k specialni pedagoginji na šoli,  
potem pa na posebno šolo.  
Ampak, ko si enkrat na posebni šoli,  
te vsi zafrkavajo, četudi si tam odličnjak,  
tako kot je moj sin.  
Pred sorodniki še danes skrivam,  
da je na tisti šoli ...  
Tudi sinu je nerodno, čeprav je res,  
da dobiva lepe ocene, te mu veliko pomenijo.  
Domačo nalogo piše praviloma sam.  
Niti pomisliti ne smem,  
koliko popoldnevov sem presedela poleg njega,  
pogosto sem nalogo napisala sama,  
samo da bi ustregla zahtevam učiteljice ... «

(osebni pogovor)

<sup>68</sup>V tem kontekstu niso mišljene hude oblike psihopatologije pri otrocih npr. udeleženi v vojni, ki zaradi travmatičnih izkušenj ostanejo osebno in vedenjsko doživljenjsko spremenjeni ('duševno pohabljeni').

<sup>69</sup>Samo odstopanje v vedenju vrstniška skupina običajno 'nagradi' na način, da 'drugačnega' posameznika (iz)postavi, če ne za vodjo, vsaj za 'grešnega kozla'; v vsakem primeru 'odstopajočega' izpostavi.



Starša, ki sta prihajala iz ene izmed republik bivše skupne države Jugoslavije, sta ob prešolanju o svojem desetletnem sinu pripovedovala:

»Uvijek se delajo neke razlike.  
Naš je u oni školi (redni osnovni šoli op.op.)  
dobio enku iz slovenščine.  
Učiteljca mu je sve črtala, nije ni čitala...  
Ako bi naš mogao da piše na našem jeziku,  
sigurni smo, bil bi dobar...  
Ko je bil slabi u slovenščini, automatski  
dala mu je manje i matematiko,  
ali naš mali svaki dan posle škole  
ide sa nama na tržnico (oče je prodajalec sadja op. op.),  
mali ima sve u glavi...  
Ne treba mu neke olovke i papira,  
nije on neka budala...«

(osebni pogovor)

### 7. 3. POMEN INTENCIONALNOSTI ZA OTROKOV RAZVOJ

Intencionalnost<sup>70</sup> se nanaša na zmožnost človekovega duha, kjer zavest postane nujno 'zavest o nečem'. Sam psihični fenomen tedaj predstavimo »kot odnos do vsebine, usmerjenost na objekt (pri čemer s tem ni mišljena realnost) ali kot imanentno predmetnost/.../. V predstavi je nekaj predstavljeno, v sodbi nekaj zatrjeno ali zavrnjeno, v ljubezni ljubljeno, v sovraštvu sovraženo, v poželenju poželeno itd.« (Žalec, 2002:23).

Človek je torej »namerjen (interdiran) s svojo zavestjo v objektivno resničnost/.../« (Trstenjak in drugi, 1994:298). Intencionalnost predstavlja sposobnost človekovega duha, da sprejema slike z zunanjega sveta, hkrati pa že ustvarja nove lastne slike. »Rečemo lahko, da intencionalna mentalna stanja vsebujejo sliko svojih predmetov ali pa, da so usmerjena na svoje predmete.« (Sajama in drugi, 1994:15)

Zavoljo zgoraj zapisanega trdimo: »Od vseh možnih človekovih izkušenj naj bi bile prav intencionalne najbolj usodne za človekovo duševno zdravje/.../« (Rebula, 1998:47). Predstavljajo namreč osnovo organski podlagi za najgloblje občutje obstajanja. Vse nadaljnje faze v življenju, skozi katere posameznik prehaja, se oblikujejo prav iz vsebin prvih izkušnj. Novorojeni otrok dobi izkušnje v prvih kontaktih s svojim socialnim okoljem, posreduje mu jih oseba, ki ga neguje. Tako je otrok že na samem začetku prisiljen uporabljati drugačne postopke in načine funkcioniranja kakor odrasli, da tako vsaj delno obvlada bivanjska občutja v sebi. Tu mislim tista občutja obstajanja, ki so najprej »gola

<sup>70</sup>Beseda intencionalnost izhaja iz latinščine in pomeni »lastnost psihičnih aktov (emocij, misli, želja ipd.), da merijo na kaj./.../V novi filozofiji je ta pojem prenovil in razvil Brentano, ki poudarja, da je značilnost duševnih aktov prav v tem, da imajo svoj intencionalni predmet. Husserl /.../je opredelil intencionalni predmet kot istovetno smiselno vsebino v nasprotju z množtvom oblik doživljanja« (Sruk, 1995:156-157).

čutnost in šele pozneje postanejo tudi čustva, miselni postopki, zavest« (Rebula, 1998:44).

Žal je intencionalnost tudi v strokovnih krogih pogosto neopravičeno spregledana. Sodobna spoznanja o delovanju možganov (Maturana in Varela, 1998; Russel, 1986; Le Poncin; 1998 in drugi) sicer potrjujejo razlago človekovega organizma kot celote, vendar še zdaleč niso pojasnjeni vsi mehanizmi možganskega delovanja<sup>71</sup>. Vse pogosteje pa se vendarle navajajo spoznanja, ki potrjujejo, da je obdelava čutnih vtisov v možganih kompleksna (Maturana in Varela, 1998 in drugi). Vsako dogajanje na kateremkoli delu v možganih namreč sproži usklajeno odzivanje vseh podsistemov v medsebojno soodvisnost (Tomc, 2005:50-52). Deli miselnih zaznav dosežejo v vsakem trenutku naše možgane; govorimo o senzomotorično integrativnem in motorično senzoričnem povratnem sistemu. Različne vrste senzoričnih vtisov so v medsebojni povezavi, in s tem povezane prek vseh možganskih predelov. Informacije, ki se pri tem ustvarjajo, se prenesejo od motoričnih nevronov do določenih telesnih organov. Električni dražljaji povzročajo kemične spremembe in s tem mišično krčenje. Prav kombinacije številnih mišičnih kontrakcij omogočijo premik s 'stojne točke' in oblikujejo naše vtise. Tako sama občutenja predstavljajo »naša najbolj rudimentarna doživetja/.../, so del vsega našega doživljanja, pomembna zaradi tega, ker delajo vsako našo izkušnjo samoumevno našo, stvar našega telesa« (ibid.:53).

Vedeti moramo, da novorojenec ne razmišlja o idejah. Njegova primarna okupacija je njegovo telo; dogajanje in predmete okoli sebe občuti, zaznava s celovitostjo telesa. Občutenje mu predstavlja hrano za možgane. Mišice, sklepi, telesni organi, najmanjši kos kože in notranja čutila tako pošiljajo možganom dražljaje, kjer občutenje postane vsebina obvestila, ki ga živčni sistem uporabi za sprostitvev odziva. Na tak način otrok vstopa v zanj povsem nov zunanji svet. Poleg govornice oči, vonja in okusa, je pomembna še izkušnja dotika: koža s kožo. Tega ne smemo prezreti, kajti »Jaz je predvsem telesni Jaz« (Freud, 1987:324). Tedaj ko občutki dotika preko kože dosežejo hrbtenjačo, sloje možganskega debla in možganski hemisferi, nastane slika zaznavanja. Obvestila se prenesejo na drugo raven delovanja. Na višji ravni se obvestila razpoznajo in dotik postane vse bolj jasen. »Čutni raj v intencionalnem obdobju je predvsem raj, ki ga ustvarja srečanje kožnih površin.« (Rebula, 1998:50)

Stalno občutenje dotikov je pomembno, ker možgani le na tak način vzdržujejo budnost. Pravimo, da mora »novorojenček opraviti ustvarjalno delo, ki je na psihični ravni podobno tistemu, ki ga je kot zarodek moral opraviti na telesni ravni« (Montessori, 2006:94). Gre za prav posebno občutljivo obdobje »v katerem se otrok preobrazi v neke vrste duševni zarodek« (ibid.). Zato je novorojenec v prvih dneh predvsem občutljivo čutno bitje, kjer se njegovo čutenje šele oblikuje na osnovi in s pomočjo zunanjega dogajanja. Čutenje tako postopoma dobiva podobo, obliko in funkcijo, v katerem je otrokovo doživljanje sprva močno nediferencirano, kasneje pa postaja vse bolj celostno in oblikovano.

<sup>71</sup>Sto bilijonov med seboj povezanih možganskih celic predstavlja danes še vedno najbolj zapleten telesni organ.

*Občutja nihanja med življenjem in smrtjo zaznamujejo otroka, še preden se zave, da obstaja. Še več – zavest bo nastala šele v tem nihanju, ustvarilo jo bo šele čutenje. Lahko bi rekli: šele zato, ker čuti, lahko nastaja. Nazadnje tudi čuti, da obstaja. Ali tudi: kar čuti, to tudi postaja. Nazadnje obstaja in je, kar je čutil, kakor je čutil in kolikor je čutil.*

*(Rebula, 1998: 45)*

Ker je otrok na samem začetku predvsem čutno bitje, svet zaznava preko dotika, s kožo. Z dotikom so možgani obveščeni o razširjenosti in mejah telesa. Dotik upliva in dobesečno 'hrani' celoten organizem. Tip v človeški vrsti pomeni preživetje<sup>72</sup>, kar znova in znova potrjujejo številne raziskave pri osebah, ki so bile iz različnih razlogov zavržene in tako obsojene na svoj konec. Kot piše Ackerman (2002:84) »tip ni temelj človeške vrste, temveč ključ do nje<sup>73</sup>«. Dotik je eksistenčnega pomena za obstoj tako pri živalski kot človeški vrsti. Vidimo, da tako »človeške (in opičje) matere takoj po rojstvu trdno stisnejo otroka oziroma mladiča k sebi. V posameznih primitivnih kulturah imajo matere otroke noč in dan ob sebi. Otroci, ki se rodi med Pigmejci v Zairu (ibid.) je vsaj pol časa z nekom v telesnem stiku in ga drugi pripadniki plemena nenehno božajo in se igrajo z njim«. Kar ni nepomembno, saj prav natančno razlikovanje obvestil dotika omogoča poistovetenje stvari, ki prispevajo k razvoju zaznavanja oblik in razlikovanja različnih površin. Občutki dotika preko kože dosežejo hrbtnjačo in sloje možganskega debela ter možganski hemisferi. Tako nastane slika zaznavanja. Obvestila se prenesejo nadalje na drugo raven delovanja. Z izboljšanjem razlikovanja taktilnega zaznavanja nastane jasna notranja slika telesa ali telesna shema. Za zdrav otrokov razvoj je torej še kako pomembno, da preko dotika (čutenja) spoznava svojo okolico.

Žal je ravno pri otroku z motnjami v razvoju, zaradi medicinskih indikacij, materin dotik v prvih dneh po rojstvu pogosto 'umetno' nadomeščen z inkubatorjem. Zaradi namestitve v inkubator in/ali nujnega nadaljnjega medicinskega posega je razvoj pri tem otroku specifično zaznamovan<sup>74</sup> oziroma dodatno zapleten.

Konkretna fizična bolečina, ki je posledica določenega obolenja oziroma bolezni in uvedenega medicinskega postopka, pri »novorojenčku sproži različne fiziološke, hormonske in presnovne spremembe, preproste gibalne gibe, spremenjen izraz obraza in jok. Vse več je dokazov o škodljivih učinkih zgodnjega izpostavljanja ponavljajočim se dražljajem, ki lahko v osnovi spremenijo potek vedenjskega razvoja otroka« (Burja, 2005:85). Način namreč, po katerem se odrasli približa otroku v rokovanju z njim; se otroka dotika, ga hrani, neguje, predstavlja zanj vir izkustva, temeljno izhodišče, ki si ga otrok utisne kot prototip vseh nadaljnjih izkušenj.

Nadalje tudi že sam oralni razvoj pri otroku omogoči boljšo lokalizacijo občutka za polnjenje-hranjenje, ki je vse bolj podoben tistemu, ki ga poznamo odrasli.

<sup>72</sup> Glej Kitzinger, 1994:90 – 92.

<sup>73</sup> Vendar moramo na tem mestu priznati, da je trditev evropocentrična. Meadova (1968: 210 - 214) npr. opisuje plemo Mundugomore, ki se do svojih otrok odziva bistveno drugače sam. Ackerman sicer povzema članek po New York Timesu iz leta 1988, v katerem so poročali o duševni in telesni nezadostni zmogljivosti dojenčkov, ki jim je manjkala telesni kontakt, čeprav so ti bili sicer dobro hranjeni in negovani. To so ugotavljali tudi raziskovalci, ki so delali med sirotami iz 2. svetovne vojne. Prezgodaj rojeni otroci, ki so jih trikrat dnevno po petnajst minut masirali, so pridobivali težo za 47 odstotkov hitreje kot drugi, ki so jih pustili same ležati v inkubatorju, medtem ko so masirane otroke v povprečju odpustili iz bolnišnice kar šest dni prej.

<sup>74</sup> S to tematiko se poglobljeno ukvarja italijanska otroška psihiatrinja in psihoanalitičarka Romana Negri. Po Negrijevi predstavlja novorojenček na intenzivni negi najbolj neobogljeno obliko človeškega bitja, ki se bori za preživetje. (Glej Rebula, <http://www.rtvlo.si/ars/content.php?id=31459>, 28.9.2006.)

Vendar občutje dotika je prvo, ki oblikuje, kajti otrok samo izkušnjo dotika vselej brezpogojno doživlja. Mati in otrok, oba potrebujeta občutek, da je stik pristen, da je pretok čutenja obojestranski. Le tedaj, ko mati zazna vzgibe otroka kot njemu lastne (in ločene od svojih), bo otroku resnično omogočila njegovo individualnost v prostoru, kjer se bosta mati in otrok čustveno našla. Njuna medsebojna temeljna odzivnost bo usodno zaznamovala otrokov razvoj, njegov odnos do sveta, njegov nadaljnji emocionalni, kognitivni in interrelacijski način doživljanja in mišljenja, kajti otrokovo »telo ve, kaj mu manjka« (Miller, 2005:13). In obratno, otrokovo telo pomni vse kar se ga je dotaknilo v najzgodnejšem obdobju.

*Čutenje, hotenje ter iskanje stika s svetom so trije pritoki, ki se zlivajo v eno samo mogočno reko vitalne moči. Tej reki lahko rečemo življenjska volja, bivanjska slast, užitek obstajanja v stiku z vsem privlačno živim v sebi in zunaj sebe.*

*(Rebula, 1998:17)*

Otrokovo primarno stanje tako razumemo kot otrokovo samostojnost in hkrati popolno odvisnost od matere. Otrok je subjekt z lastnimi vzgibi, vendar je prav v prepoznavanju teh vzgibov popolnoma odvisen od materine sposobnosti, da ga ta sprejme. Pri tem velja opozoriti, da mati za otroka še ni oseba sama zase, ni prepoznavna kot objekt, je proces, ki predstavlja 'vse', zato v samem primarnem odnosu govorimo bolj o odnosu do procesa kot o odnosu do objekta. Dialog med materjo in otrokom poteka na neverbalni ravni, ko otrok istočasno v materi vzbuja občutja in se ta nanje odziva. Seveda je predpogoj, da v tej medsebojni komunikaciji mati intuitivno zaznava otrokove potrebe. Zadovoljevanje otrokovih nagonskih potreb po hrani ni najpomembnejše, daleč najpomembnejši je odnos, ki se, če se, na relaciji mati – otrok, vzpostavi<sup>75</sup>. »Otrok po rojstvu najprej vse svoje zanimanje in ljubezen osredotoči na bradavico in dojko; zelo kmalu pa se začne zanimati za obraz in roke, ki skrbijo za njegove potrebe in jih gratificirajo.« (Klein, 1998:262) Sprva otrok ni zmožen ločevati misli, čustev in dogajanja. Čustva postopoma vizualizira. To pomeni, da se jeza, bolečina, strah, veselje, povežejo s pojavi in predmeti, ki se, posledično, čustveno in čutno odslikavajo. Tako se otrok ugodno razvija le v okolju, ki sprejema njegovo prvotno nejasno tesnobo in njegovo potrebo po stiku. Za otroka je pomembno, »koliko lahko v prvih tednih in mesecih življenja razpolaga z materjo, jo uporablja, se v njej zrcali. (Miller, 1995:56-57). V primeru, ko se mati otroku ni zmožna prilagoditi, ko otrok »v materinem obličju ne najde sebe, ampak materino stisko« (ibid.:57), se bo pri otroku razvil 'nepravi jaz', ki bo morda navidezno skladen z okoljem, ne pa z njim samim. Pravimo, da otrok v tem primeru »ostane brez ogledala, in zato ga bo vse poznejše življenje zaman iskal« (ibid.). Otrok je namreč, še preden se razvije kot samozavedajoče se bitje, močno odvisna oseba. Njegov jaz že deluje, čeravno le skupaj z materjo. Mati je tista, ki otrokovo delovanje zaznava na zanj najbolj ugoden način, kot zrcaljenje.

<sup>75</sup>V osemdesetih letih prejšnjega stoletja so zaradi spoznanj pozitivnih učinkov zgodnje naveze (Bowlby) v številne porodnišnice vpeljali sistem 'romming in', ki zagotavlja, da sta otrok in mama po porodu ves čas skupaj.

Zato je življenjsko nujno za otroka, da mati prepozna njegove dejanske potrebe, da se subtilno 'odpre' otroku kot nebogljenemu bitju, da razmišlja in dojame otroka kot bitje, ki bo preživelo le ob drugem človeškem bitju. Le tedaj, ko se je mati zmožna soočiti z otrokovo popolno odvisnostjo, je otrokov jaz močan, sicer ostaja šibek.

Seveda moramo v zelo zgodnjih stopnjah razvoja »pojem jaza razumeti kot neločljivo povezan z obstojem otroka kot osebe. Nagonsko življenje, ki bi bilo ločeno od delovanja jaza, lahko zanemarimo, saj otrok še ni ločena entiteta, ki bi imela izkušnje. Pred obstojem jaza ne obstaja nobeno ono (There is no id before the ego)« (Winnicott v Kompan Erzar, 2001:65).

*V osnovi so intencionalne težnje vezane na obstajanje samo, na gon po življenju. Od vseh možnih človekovih izkušenj naj bi bile prav intencionalne najbolj usodne za duševno zdravje, ker se v njih zasnuje organska podlaga za najgloblje občutje obstajanja. Naslednja obdobja se torej zvrstijo v oblastni energiji te vsemogočne prasile, jo hranijo in iz nje črpajo svojo vsebino.*

*(Rebula, 1998:47)*

Matere se ravno v zmožnosti sprejemanja otroka razlikujejo med seboj. Medtem ko posamezne matere samodejno opravljajo to 'funkcijo', druge odpovedo na samem začetku iz različnih vzrokov, ki jih gre iskati v njej sami, lahko tudi v otroku. Toda vselej na račun otroka. »Kjer ni dovolj dobrega materinstva, otrokov jaz ne more zoreti oziroma, drugače rečeno, razvoj jaza je nujno popačen v ključnih življenjsko pomembnih vidikih.« (Rebula, 1998:60)

V kolikor mati ne zmore zadovoljiti otrokove temeljne primarne potrebe, bo otrok ostajal zaznamovan z občutkom nezaupanja in nezazelenosti. V osnovnem dialogu, ki ga imenujemo sprejemanje, se otrok uči osnovnih modelov obnašanja in odzivnosti na zunanje objekte. Tedaj, ko so zunanje okoliščine (sprejemanje samo torej) naravnane v prid otroka (Winnicott, 1980), se pri njem relativno zgodaj pojavi zavest, da je telesno ločen od matere. Otrok namreč poseduje vrojene zmožnosti in pripravljenost, da razvija odnos ter sodeluje v interakciji z okoljem, kakor tudi sposobnost, da vključi tistega, ki ga neguje, v dialog. Gotovo se zdi Winnicottova teorija na prvi pogled pristranska (in to mu kritiki očitajo), saj stavi na mater oziroma okolje. Vendar teorije ne smemo razumeti v dobesednem pomenu. Tudi v najbolj zgodnjem obdobju življenja, ko je otrok v odnosu z objektom fiziološko in emocionalno povezan, poseduje potencialne in prispeva k ravnotežju (homeostazi) z lastnimi fiziološkimi mehanizmi. In ne le to. Otrok ima lastne dispozicije (facilitating environment), zato je proces zorenja odvisen tako od vrojenih lastnosti otroka, kakor od odzivnosti okolja, v katerem mati predstavlja primarni objekt, oče pa otrokovo primarno socialno okolje. Za otroka je ključno, da okolje, predvsem mati, otroka dojema kot diferencirano in napredujoče bitje, ki je popolnoma odvisno od okolja. Kar mati doživlja zavedno in nezavedno preko čutil, prodira do globin otrokovih teženj. »Razvijajoči se otrok ne pridobiva samo sposobnosti odraslega človeka, kot so moč inteligence ali jezik/.../svoje bitje tudi prilagaja

in ga samoizgrajuje v skladu s pogoji okolice./.../Otrok v sebi uteleša okoliški svet, ki ga zaznavajo njegove oči in ušesa« (Montessori, 2006:96).<sup>76</sup> In zato je toliko pomembneje, da kot strokovnjaki, predvsem pa kot ljudje spoznamo, kako usoden zna biti odnos odklanjanja (nesprejemanja), kajti »vsa drama se odigrava čutno – na ravni tipa, vida, vonja, okusa, sluha in gibalnih občutij« (Rebula, 1998:55). Sami se na tem mestu pridružujemo mnenju tistih, ki v razmerju okolje - otrok prepoznavajo nujnost odgovornega odnosa, dobrega emocionalnega vzdušja, kjer je še kako pomemben način, na katerega mati »drži svojega otroka in kako odgovarja na njegove potrebe/.../« (Praper, 1998:374). Sprejeti otroka je pomembno, toda pomembnejši in daleč najdragocenejši vendarle ostaja način empatičnega<sup>77</sup> doživljanja otroka, saj je intencionalna zadovoljitev pogojena s kvaliteto stikov v prvem otrokovem obdobju. Prav morebitne organske motnje v predelu možganov lahko posledično zavrejo intencionalni razvoj. Znano je, da otroci, ki so kot novorojenčki prestali težke operacije, kasneje zaostajajo v razvoju, čeprav ni nobene organske poškodbe, ki bi lahko nakazovala vzrok za zaostanek. Njihovo fizično trpljenje (bolečina) ima za posledico obliko 'bežanja iz stika', ki ga razlagamo kot odklon v razvoju.

Seveda je za dober otrokov razvoj prav tako potrebno, da odrasli (mati) sprejme, predela in začne razumevati lastna čustva<sup>78</sup>. Da teh ne nadomešča s prikrievanjem, sprenevedanjem, navidezno toleranco ipd. Šele tedaj lahko doživi in se v polnosti odzove na elementarno otrokovo potrebo po obstajanju. Nepristen stik otroku ne koristi. Kot tak ne služi njegovemu zdravemu psihofizičnemu razvoju. Ravno nasprotno. Otroka spremlja kot 'dediščina' daleč v odraslo dobo, ki se, 'nerazrešena', ponovi v naslednji generaciji.

Držanje (holding), rokovanje z otrokom (handling) in materina pripravljenost, da je otroku na razpolago (object presenting) so pogoji, da otrok začne 'biti'. Tedaj »lahko povežemo tri aspekte rasti jaza s tremi vidiki materinske skrbi za dojenčka in otroka: integracija z držanjem, pesonalizacija z rokovanjem, navezovanje objektnih relacij pa s prisotnostjo objektov« (Winnicott v Kompan Erzar, 2001:66).

Nekoč je ena izmed mam, ki ima izjemno dobrovoljnega otroka z Downovim sindromom, navdušeno pripovedovala:

»Še preden se je rodil,  
sem ga imela neizmerno rada.  
Tudi, ko so mi povedali za diagnozo me ni strlo...  
Odkar živi,  
se veseliva čisto vsakega dne...  
Otrok s svojo naravnostjo navdušuje mene, jaz njega...«

(osebni pogovor)

<sup>76</sup>To vrsto spomina, ki se 'ne spominja zavestno' pač pa na poseben način vsrkava slike v življenje posameznika, imenujemo mnemi.

<sup>77</sup>Najširše razumemo empatijo kot psihični proces intencionalne narave, ki predstavlja proces vživljanja v čutni, čustveni in spoznavni svet drugega. Empatično doživljanje se kaže v tem, da iz trenutka v trenutek spremljamo kar doživlja druga oseba v svojem notranjem svetu, ob tem pa ostanemo pozorni na to, da v procesu ne izgubimo lastne identitete. Empatija je ena bistvenih značilnosti za dobre medosebne odnose.

<sup>78</sup>Glej Miller, 2005:55-75.

## 8. OSEBNOST

Osebnost je vsoto relativno trajnih značilnosti po katerih se posameznik razlikuje od drugih. Je vsota karakteristik pri posamezniku, ki jih opazajo drugi in se nanje odzovejo (Allport, Adler, Benedict, Eysenck, Fromm, Jung, Kardiner, Linton, Mead in drugi). Gre torej za vse tisto pri posamezniku, kar nam predstavlja njegovo istovetnost, in po čemer ga ločimo od drugih. Osebnost posameznika tako predstavlja dinamičen sistem, ki nastaja vedno 'znova' v interakciji z okoljem, v t.i. organizaciji socialnega vedenja (Mead, 1997: 179). Sapir (1974:199) navaja pet vidikov, ki so nam v pomoč pri definiranju osebnosti in sicer: filozofski, fiziološki, psihološki, sociološki in psihiatrični vidik. Osebnost pogojujejo (ibid.:201) tako dednost (anatomski in fiziološki dejavniki), kakor tudi vplivi, pridobljeni v zgodnjem otrokovem obdobju - v konkretnem kulturnem okolju (socialni in psihološki dejavniki). Sapir predstavi osebnost (ibid.:200) kot vsoto oblik vedenja po katerih prepoznamo posameznika v družbi, in po katerih se ta razlikuje od vseh drugih posameznikov; ko posameznik tako v svoji enkratni konfiguraciji uteleša brezštevne kulturne vzorce. Kulturni faktorji ne učinkujejo neodvisno drug mimo drugega, »temveč povezano kot povezan sistem« trdi nadalje Rot (1968:223), kjer so »specifični pogoji razvoja neke družbe, tradicija, šege in navade /.../tisti momenti, ki prav tako, povezano in odvisno od drugih momentov, vplivajo na formiranje osebnosti« (ibid.).

Praviloma se definicija osebnosti nanaša na predmet psihološkega raziskovanja. Vendar je osebnost potrebno interpretirati tudi z drugih vidikov; antropološkega, sociološkega, filozofskega ipd. Že stari Grki so svoje filozofske razprave o naravi in kozmosu prepletali z vprašanji človekove individualnosti in tako utirali pot k razmišljanju in raziskovanju o človeku kot posamezniku. Tako je Platon »začetnik topografskega modeliranja osebnosti« (Lamovec in drugi, 1975:13), ki zajema tri dele duševnosti; čutni, čustveni in razumski (ibid.). Platonova trihomija predstavlja danes »prototip topografskega modeliranja in slojnih delitev osebnosti/.../, predstavlja tudi klasični primer funkcionalne delitve osebnosti na senzorno oziroma instinktivno, afektivno in intelektualno sfero/.../«(ibid.: 14).

Sam izraz osebnost - persona je latinskega izvora. V starem Rimu so ga uporabili za poimenovanje gledališke maske in tako poudarili določene osebnostne lastnosti posameznika. Termin je (bil) pogosto zamenjan s terminom individuum oziroma karakter. Medtem ko individuum prezentira nekaj, kar je samo po sebi nedeljivo in neponovljivo, karakter po svojem osnovnem izhodišču pomeni nekaj, kar je 'vrezano, vdolbljeno'. Predstavlja le del osebnosti. Tako nam ena starejših definicij osebnosti opredeljuje osebnost kot »videz, kako se kdo kaže in kakšen se zdi drugim« (Rot, 1968:5).

V zvezi z osebnostjo v ospredje vstopajo tri ključne točke: enotnost ali integriteta osebnosti, edinstvenost ali posebnost osebnosti in relativna doslednost v obnašanju kot posledica enotnosti in svojskosti. V različnih oblikah posameznikovega obnašanja se izraža vse tisto, kar je zanj značilno, hkrati pa se posameznik kot 'enkraten in neponovljiv' razlikuje od vseh drugih posameznikov in se v podobnih situacijah obnaša podobno. Njegova

doslednost v obnašanju je takšna, in toliko drugačna (specifična) od drugih, da govorimo o posamezniku kot osebnosti (ibid.:6-8).

Tako je osebnost mogoče opredeliti

*»kot organizirajočo celoto (strukturo) relativno stalnih lastnosti (potez), ki se dinamično razvijajo iz vrojenih dispozicij individua v interakciji z življenjskim okoljem /.../. Osebnost je potemtakem zapletena celota fizičnih in psihičnih lastnosti. Je vsota in hkrati 'razpored' teh lastnosti, kar določa dispozicije (nagnjenja) posameznika in se veže na njegovo idiosinkrezijo«*

*(Južnič, 1993:114).*

*»Predvsem je osebnost izraz za določeno višjo nraavstveno, bivanjsko, odnošajsko, dejavno ipd. raven individualnosti, /.../ v svojem razvoju /.../ mora osebnost premagovati negativne momente in vplive dednosti ter okolja /.../«. (Sruk, 1999:359)*

Osebnost lahko razumemo le na podlagi konkretnega opazovanja posameznika v družbi, na podlagi povsem konkretnega in specifičnega vedenja v širših socialnih situacijah. Iz česar sledi, da je osebnost predvsem socialni konstrukt, ki se rojeva v družbi, in s pomočjo družbe, ter se spreminja. Tedaj, ko se dinamičnost in procesualnost izražata v spremembah osebnosti v teku življenja, pogojena v povsem konkretnem socialnem okolju, posameznik in okolje sestavljata dinamično tvorbo. Njunjo medsebojno delovanje je toliko in tako prepleteno, da razmejitev faktorjev, ki oblikujejo osebnost, ni mogoče postavljati. Človekova osebnost ima svojo genezo in modifikacijo (in kot je zaslediti v posamezni literaturi, tudi transformacijo in transcendenco). Sama raznolikost med ljudmi velja znotraj konkretnega posameznika kot intrapersonalna variabilnost, hkrati pa, navkljub nedvomnemu razvoju in spremembam, osebnost posameznika ohranja svojo stalnost in istovetnost (kontinuiteta in identiteta). Allport (1969:726) posebej opozarja, da moramo osebnost razumeti kot živ sistem, saj se le tako naša pozornost usmeri na strukturo posameznih dejavnikov (neglede na njihov izvor). Šele tako dobimo celoto brez fragmentacij, ki optimalno predstavi posameznika (njegovo osebnost) in njegovo delovanje v socialnem okolju. Pogled na osebnost skozi strukturo poudari tudi Musek (1993:28), ko ga »zanima kako je osebnost sestavljena, katere so njene komponente /.../, kako se osebnost razvija, spreminja, prilagaja«. Zanimanje za strukturo osebnosti nadomesti s pojmom proces ter nadaljuje: »A vendar se moramo zavedati, da sta osebnostna struktura in osebnostni proces na neki način povezana med seboj« (ibid.). Kategorična razmejitev: posameznik – zunanje okolje namreč predstavlja dinamično, medsebojno tesno prepletenost; med njiju ni mogoče postaviti ločnice. Nadalje Linton (1986:54) definira osebnost kot organiziran skupek psiholoških procesov in stanj, ki pripadajo posamezniku. Pri Lintonu je sama fraza 'psihološki procesi in stanja' namerno široko zastavljena in posledično nedoločena. Kot ugotavlja avtor (ibid.) je osebnost oblika edinstvene vrste, ki na ravni fizičnega fenomena nima primerjave, ne moremo je neposredno opazovati. Edini temelj za sklepanje o osebnosti kot delujoči celoti ostaja opazovanje posameznikovega odkritega vedenja, povezave tega vedenja s posameznikovimi potrebami in njegovim okoljem. Iz vsega kar smo pravkar



zapisali, smemo zdaj sklepati, da je »osebnost enotna organizacija lastnosti, oblikuje pa se z vzajemnim učinkovanjem organizma in socialnega okolja ter določa splošen, za posameznika značilen način obnašanja« (Rot, 1968:9). In tako osebnost predstavlja tudi »rezultat življenjskih izkušenj človeka – natančnejše način, kako posameznik doživlja svojo življenjsko zgodbo, kako jo organizira v svojih možganih, kako jo reprezentira in kako jo spominsko shranjuje« (Deneke, 1999: 31).

## 8. 1. TEORIJE OSEBNOSTI

Znane so številne teorije osebnosti, ki vsaka po svoje razlagajo, pojasnjujejo in definirajo posameznika. Praviloma so teorije naslonjene na rezultate psiholoških raziskovanj. Vendar ne uspejo v celoti zaobjeti človeka, za katerega ponovno ugotavljamo, da je predvsem 'neulovljiv fenomen', saj celo v znanosti sami, ki se razvija ob rivaliteti in konkurenci različnih hipotez in paradigem, naletimo na različne, nasprotujoče si poglede, pristope, metode in razlage, ki naj bi opredelile osebnost.

V grobem razdelimo teorije osebnosti na tiste, ki osebnostne izvore pripišejo samemu posamezniku, in tiste, ki jih umeščajo zunaj posameznika; t.i. intrapersonalne in ekstrapersonalne razlage osebnosti (Musek, 1993:27).

Posamezni intrapersonalno usmerjeni teoretiki (Freud, Adler, Murray, Lewin, Maslow) dajo prednost motivacijskim dejavnikom (nagon, potreba, motiv), ekstrapersonalno usmerjeni teoretiki omenjajo kot najpomembnejše dejavnike osebnosti lastnosti in poteze pri posamezniku (Allport, Eyseneck). Posamezni med njimi, predstavniki t.i. kognitivno vedenjske teorije poudarjajo pomen dražljajev, ki bistveno oblikujejo posameznikovo vedenje in njegovo osebnost (Miller, Skinner). Poenostavljeno zapisano velja, da se intrapersonalno usmerjene teorije bolj nagibajo k upoštevanju bioloških in prirojenih vidikov osebnosti, ekstrapersonalne usmerjene teorije pa v ospredje postavljajo pomen učenja, socializacije, kulturnih dejavnikov in drugo. Dejstvo je, da se osebnost posameznika oblikuje z medsebojnim prilagajanjem notranjih lastnosti, njenih notranjih procesov, kakor tudi pod vplivom okolja. Človek uravnava delovanje glede na situacije, ki jih doživlja, v katerih se nahaja, in na katere se vselej tudi subjektivno odziva. Osebnostne razlike seveda obstajajo, in to med posamezniki in med skupinami. Psihološka in kulturološka literatura jih opisuje kot osebnostne značilnosti, ki naj bi veljale za posamezne skupine in skupnosti; od spolnih, starostnih, socialno ekonomskih, kulturnih, verskih, rasnih, narodnostnih in drugih. Ne da bi se na tem mestu spuščali v podrobnosti, zgolj omenimo pojme, ki se na te razlike nanašajo; nacionalni karakter (M. Mead), temeljna osebnostna struktura (Kardiner, Linton), modalna osebnost (Honigman), socialni značaj (Riesman, Fromm). Med številnimi teorijami osebnosti so pogosto omenjene psihodinamične, motivacijske, kognitivne, vedenjske, fenomenološke, personalistične in socialne, ki vsaka na svoj način preučujejo človekovo osebnost. V nadaljevanju na kratko povzemamo eno izmed psihodinamičnih teorij osebnosti - psihoanalizo, ki poudarja globinski in instinktivni determinizem. Psihoanalize seveda ne smemo razumeti le kot teorije o nastanku psihičnih motenj (njihovi

diagnozi in zdravljenju), psihoanaliza predstavlja filozofijo, celo koncepcijo človeka in kulture. Predstavlja razlago in razumevanje človekove narave, njegovega celotnega doživljanja. Človek je s psihoanalitične perspektive ujet v stičišče nasprotij - med željo in socialno realnostjo; že od malega je prisiljen, da svoje gonske impulze prilagaja realnosti (kulturi).

## 8.2. PSIHODINAMIČNA TEORIJA OSEBNOSTI

Med psihodinamičnimi teorijami (Abraham, Fenichel, A. Freud) je gotovo najbolj znana Freudova psihoanalitična teorija, ki na svojevrsten način prikazuje in pojasnjuje vedenje človekovega duševnega življenja. Združuje celovit antropološki oziroma holistični model razumevanja človekove narave<sup>79</sup>. Freud je teorijo dograjeval več kot štirideset let in njene hipoteze združil »v en sam koherentni teoretični sistem, v psihoanalitično teorijo osebnosti« (Lamovec in drugi, 1975:110). V psihoanalizi igra odločilno vlogo notranja struktura človekovega sveta, njegove izkušnje pridobljene v zgodnjem otroštvu. Odnosi, ki so tako zgrajeni, se ponovno manifestirajo v odnosih z drugimi; seveda se ti odnosi na teh temeljih ponovno ustvarjajo ter na novo oblikujejo. Tako je končni cilj psihoanalize »celostno uvidevanje (Einsicht) lastne problematike/.../. Ko se razreši nevrotski konflikt, ugasne tudi izvor nevrotskih motenj in simptomov, vzpostavljeni so pogoji za novo osebnostno ravnovesje in za ozdravljenje« (ibid.:122).

Sigmund Freud je s svojim konceptom psihoanalize radikalno spremenil znanstveno misel na prelomu iz 19. v 20. stoletje. Freudovo temeljno zanimanje je dejansko odsevalo dogajanje časa, ko so bili mehanizmi človekovega psihičnega aparata interpretirani skozi naravoslovje s pojmi pritisk, izliv, zavrtje, diverzija itd. Hkrati pa velja na tem mestu opozoriti, da so na Freuda močno vplivali naturalistično - biologični nazori. To je bil čas, v katerem je 'energetska doba' intenzivno prispevala k razširitvi človekovih produktivnih sil do nepredstavljivih razsežnosti. Z znanjem iz neurobiologije je Freud podkrepil svoje temeljno raziskovanje - zanimanje za posameznika; čemu in kako postane posameznik takšen kot postane, čemu se je človeštvo bilo prisiljeno odreči čisti neobvladani nagonskosti, da je zaživelo v skupnosti, ustvarilo družinske odnose, kulturo in se tako ohranilo? Smisel volje in zavestnega človekovega ravnanja nam omogoča (Freud, 1987) obvladovanje nagonov le v toliki meri, v kolikor je to nujno za medsebojno sodelovanje in sožitje. Freud (ibid.:80) poudari, da »nagonski dražljaji ne izhajajo iz zunanjega sveta, ampak iz notranjosti organizma samega«. Nagoni v resnici predstavljajo človekovo potrebo, in kar to »potrebo odpravi; je 'zadovoljitev'« (ibid.: 80). Človek v socialnem okolju je prisiljen, da nagone zadovolji oziroma predela v ustrežnejše (sprejemljivejše) oblike vedenja. S samim konceptom nezavednega v človeku je Freud (ibid.:21-25) razblinil predstavo o človeku kot svobodnem bitju, ki odloča. Spomnil je, da se človek kot del realnosti prav v ničemer ne razlikuje od dejanske narave. Še več. Opozoril je, da »so podatki o zavesti zelo

<sup>79</sup>Babin (1994:132) navaja, da je Freud leta 1935 zapisal: »Moje zanimanje se, potem ko sem opravil popotovanje po eksaktnih znanostih, medicini in psihoterapiji, dolgo vse življenje, spet usmerja h kulturnim problemom, ki so me privlačili že davno prej, ko sem bil star komaj toliko, da sem lahko razmišljal.«

pomanjkljivi; tako pri zdravih kot pri bolnih pride pogosto do psihičnih dejanj, katerih razlaga predpostavlja druga dejanja, o katerih pa zavest ne priča« (Freud, 1987:127). Človekovi skriti (latentni) spomini bivajo v posamezniku, četudi »iz nobene fiziološke predstave, iz nobenega kemičnega procesa ne moremo zaslutiti njihovega bistva« (ibid.:128). Zato Freud posameznika predstavi kot nezavedno bitje, ki je najprej tujec samemu sebi. Prav nezavedno je temelj psihoanalitične interpretacije osebnosti, kajti »izkustvo nas uči, da noben psihični element/.../ponavadi ni ves čas zavesten. Značilno je celo, da njegovo zavestno stanje hitro mine /.../« (ibid.:311).

Pojem nezavednega je Freud sicer po leti 1920 zamenjal z modelom, ki zajema tri strukture posameznikove osebnosti: Ono, Jaz in Nadjaz (ibid.:310-346). Te strukture predstavljajo temeljno označitev znotraj osebnosti in hkrati delujoče silnice v človeku. Njihova medsebojna interakcija izraža notranjo dinamiko, ki obvladuje vse vidike osebnostnega funkcioniranja. Tako Ono, Jaz in Nadjaz predstavlja notranjo psihično dinamiko in »po Freudu obvladuje vse vidike osebnostnega funkcioniranja« (Lamovec in drugi, 1975:117). To vzajemno prepletanje se odvija tako na zavedni kot na nezavedni ravni, in njeni dinamični elementi so konflikti med nagonskimi težnjami in zahtevami (normami) zunanjega okolja. Uspešno razrešen konflikt se izrazi v ravnotežju med zadovoljenimi nagoni in zahtevami okolja.

Osrednjo osebnostno strukturo, ki uravnava predvsem zavestne procese, je Freud poimenoval Jaz (Ego). Človekov Ego deluje kot vezni člen (integrator osebnosti) med organizmom in okoljem. Tiste psihične vsebine, ki niso v skladu z zahtevami okolja, vstopijo v zavest v modificirani obliki, medtem ko nesprejemljive vsebine Ego izrine v podzavest; predvsem neprilagojene seksualne in agresivne impulze. Ego predstavlja filter, da se zavrnjene vsebine ne vračajo v spomin in prav

*»funkcionalna pomembnost Jaza se kaže v tem, da mu v normalnem stanju pripada oblast nad dostopi do motilitete. Tako je v odnosu do Onega podoben jezdecu, ki mora obvladovati veliko močnejšega konja, le s to razliko, da jezdec to skuša delati z lastnimi močmi, Jaz pa s sposojenimi. Ta prisposoba pa nas pripelje še nekoliko dlje. Tako kot jezdecu, če se noče ločiti od konja, pogosto ne preostane nič drugega, kot da ga vodi tja, kamor žival sama hoče, tako tudi Jaz velikokrat pretvarja v delovanje voljo Onega, kot da bi ta volja bila njegova lastna«*

*(Freud, 1987: 323).*

Vendar so v človekovi duševnosti poleg Jaza še prvotne in kasneje izrinjene nagonске težnje, organizirane v posebni strukturi, imenovani Ono (Id). Sestavljene so iz nagonskih, seksualnih in agresivnih teženj, ki jih posameznik ne sprejme zaradi svoje prilagojenosti okolju, saj bi sicer v njem povzročile strah in odpor. Zavoljo slednjega Ego zadržuje pretežni del vsebine Ida v podzavesti. Z oblikovanjem zavesti začne otrok kot novorojeni član družbe sprejemati in upoštevati prepovedi in norme okolja, zlasti s strani njemu najbližjih, torej tistih, ki ga negujejo in s tem vzgajajo. Običajno so to biološki starši, ni pa nujno. Norme se ponotranjijo do te mere, da oblikujejo posebno strukturo osebnosti, imenovano Nadjaz (Superego), ki je v začetni fazi še del

Ega. »Nadjaz /.../ ni samo neki ostanek prvih objektivnih izbir Onega, temveč pomeni tudi energično reakcijsko tvorbo proti njim/.../« (Freud, 1987:332). Nadjaz se oblikuje kot posledica občutljivih bioloških dejavnikov in izhaja »iz dvakratnega začetka njegovega (človekovega) seksualnega življenja« (ibid.:333). Kasneje se Nadjaz osamosvoji, postane 'nadzornik' oziroma 'policaj', ki svojo funkcijo vključi vselej tedaj, ko so na delu moralno nesprejemljive težnje in tako prisili Ego k potlačitvi. V človekovem psihičnem aparatu pa predstavlja moralni zakon, vest, ki teži, da bi se oblikoval 'idealni jaz'. In četudi je Nadjaz, kot nadalje piše Freud (ibid.:346), »dostopen vsem kasnejšim vplivom/.../obdrži za življenja značaj, ki mu je bil dodeljen/.../namreč sposobnost, da se postavi nasproti Jazu in ga ukroti./.../ Tako kot je bil otrok prisiljen ubogati svoje starše, se Jaz podreja kategoričnemu imperativu svojega Nadjaza«.

Po Freudu je za oblikovanje osebnosti odločilno otroštvo do otrokovega petega leta starosti. Predstavlja 'temeljni kamen' za človekovo osebnostno strukturo in nakazuje oblike nadaljnjih odnosov, v katere človek vstopa, in v katerih se izgrajuje. Morebitna odstopanja v otrokovem najzgodnejšem razvojnem obdobju se kasneje odražajo v obliki nevroz in psihoz.

Otrok v svojem razvoju prehaja skozi štiri faze psihoseksualnega razvoja: oralno, analno, falično in genitalno. Poleg štirih osnovnih stadijev obstoja še obdobje t.i. latence. Oralni, analni in falični stadij imenujemo skupno predgenitalni stadij, kjer so posamezni deli telesa tisti, v katerih je osredotočena libidinalna energija organizma. Stimulacije teh predelov povzročajo ugodje. Medtem ko stadij latence predstavlja čas od petega, šestega leta do vključno začetka pubertete. Freud meni, da je tedaj libido sublimiran oziroma kanaliziran na neseksualne aktivnosti, in opozori »da obstajajo določene latentne misli, ki ne prodrejo v zavest, pa naj so še tako močne« (ibid.: 25). To je čas, ko so spolni nagoni potlačeni v relativno mirovanje. Stadiji so univerzalni, prisotni pri vseh ljudeh ter medkulturno primerljivi. Oralni stadij predstavlja obdobje otrokovega življenja od rojstva do 18. meseca starosti. Stadij zaznamuje popolna otrokova odvisnost od okolja. V ospredje silijo otrokovi vzgibi po pridobivanju in osvajanju, ki jih zadovoljuje v simbiotičnem odnosu z materjo oziroma osebo, ki otroka stalno neguje. Biološki nagoni se zadovoljijo preko ust in predstavljajo socialni kontakt. »V tem obdobju /.../so občutki zadovoljstva pretežno povezani z oralnim področjem in oralnimi funkcijami (sesanje, grizenje, draženje ustnic ipd.« (Lamovec in drugi, 1975:112).

Otrok v tej fazi razvije temeljno zaupanje oziroma nezaupanje v osebe v svoji bližini, kakor tudi zaupanje v zunanjo okolico, in s tem v zvezi večjo ali manjšo odvisnost od okolice. Morebitne prvotne slabe izkušnje z zadovoljevanjem potreb po hrani, in v kontaktu z okolico, otrok posploši (generalizira) v vse svoje nadaljnje življenje.

Oralni stadij se zaključi, ko mati otroka preneha dojeti. Do konca prvega leta starosti sledi oralno-agresivna faza, ki je povezana z rastjo zob. Na zavrnitev oralne zadovoljitve otrok reagira s pljuvanjem, slinjenjem, grizenjem. Otroci katerih potrebe so v tem obdobju neustrezno zadovoljene, postanejo oralno pasivne osebnosti, ki v odnosu do drugih razvijejo odvisnost in pričakovanja. To fazo označuje obdobje, ki se ravna po edinem kriteriju: ugodje - neugodje. Analni stadij zajema čas drugega oziroma tretjega leta otrokove starosti. Otrok

je v tem času že dosegel toliko motorične zrelosti in spretnosti, da se mu življenjski prostor bistveno razširi. Svet okoli sebe začne povsem konkretno raziskovati, prepoznavati in nadzirati. Analni stadij se izraža v kontroli izločanja, ki sprva sicer predstavlja za otroka frustracijo, s treningom pa otrok izločanje vse bolj osvaja in ga končno tudi osvoji. Praper (1999:75) v zvezi s to otrokovo aktivnostjo govori o dekateksi oralnega ter kateksi analnega področja. Ker otrok ob koncu tega obdobja obvlada nadzor nad izločanjem, to funkcijo posploši na svoje splošno odzivanje (retentivne in agresivne težnje). V zaključeni analni fazi je otrok posameznik, ki se želi uveljaviti.

Sledi falična faza, ki traja do četrtega, petega leta otrokove starosti, v kateri otrok išče svojo spolno identiteto (Ojdipov kompleks<sup>80</sup>). Vse večje postaja otrokovo zanimanje za svet zunaj njega samega, v katerem se sprašuje - kako izgledajo drugi? Prav pozicija, v kateri se zgleduje po staršu nasprotnega spola, otroka postavi v t.i. ljubezenski trikotnik, v katerem želi prevzeti starša, ki je nasprotnega spola. Istočasno pa otrok z lastno imitacijo želi postati tisto, kar je starš istega spola. Pravimo, da otrokovo identiteto tako nadalje določa to, kar bo otrok šele postal. Pri dečku gre v razrešitvi za opustitev objekta kot takega, ne pa za opustitev temeljne strukture matrice izbire objekta. Pri deklici pa je razrešitev Ojdipa bistveno bolj zapletena, saj mora ta opustiti celotno primarno matrico izbire objekta, ne le mater kot privilegirani objekt. Ob uspešnem razpletu tega obdobja se otroku uspe osvoboditi občutkov strahu zaradi agresivnih nagonov do starša istega spola in se zdaj z njim identificira. Otrok se v načinu mišljenja vse bolj približuje mišljenju odraslega človeka, in posledično že povezuje odnose in zveze med dogodki. To je čas, ki je zelo občutljiv za otrokov razvoj in terja od staršev, da se ti na poseben način vključijo v otrokov osebni razvoj, saj se otrok zdaj že zaveda pomena načina svojega vedenja. Prepozna in utrdi tiste načine vedenja, v katerih je sprejet. Gre za prevzemanje moralne odgovornosti, ki mu bo služila kot psihična trdnost za nadaljnji razvoj. Središče libidinalne energije se tako premesti in predstavlja točko razrešitve Ojdipovega kompleksa. Če je otrok na začetku te razvojne stopnje sicer še bil močno navezan na starša nasprotnega spola, ta proti koncu falične faze začne popuščati, ker rivalstvo, ki tako nastane, ne more biti ugodno razrešeno. Otrok se odpove spolnim težnjam, ki jih čuti do starša nasprotnega spola in potlači sovražne impulze do starša istega spola ter se z njim poistoveti (identifikacija).

Pri šestih letih otrok vstopi v t.i. fazo latence, ki traja do dvanajstega leta, in v kateri med spoloma v tem času vlada zatišje. Po dvanajstem letu nastopi genitalna faza in z njo se psihosocialni razvoj zaključí. Otrok začne oblikovati in vstopati v ljubezenske odnose po že utrjenih shemah preteklih faz. Pomembno je, da si faze sledijo v zaporedju, kjer je uspešno razrešena predhodna faza pogoj za razrešitev naslednje. V primeru, da pride v kateremkoli razvojnem obdobju do neuravnotežene zadovoljitve nagonskih teženj, je razvoj pri posamezniku moten. Motnja se odraža v obliki otrokove frustracije, lahko tudi v obliki pretiranega popuščanja in uveljavljanja lastne volje. V vseh primerih prihaja do prekomernega investiranja libida, posledično pa do rezidualnega vedenja.

<sup>80</sup>Pojem Ojdipovega kompleksa je Freud vzel iz Sofoklesovega starogrškega mita Kralj Ojdipus in mu dal seksualno vsebino.

Tudi pri otroku z motnjo v duševnem razvoju zasledimo specifike v poteku posameznih razvojnih faz, ki jih na praktični ravni ni mogoče diferencirati do potankosti. Osnovna motnja v svoji etiologiji, skupaj s pričakovanji (odzivi) socialnega okolja je tista, ki sproža predvsem reakcije pri osebah, ki otroka negujejo. Osebe, ki so največ časa v kontaktu z otrokom, namreč s svojimi odzivanji otroka tudi specifično zaznamujejo. Koliko gre v konkretnem primeru za okvaro primarne avtonomije živčnega sistema, in kolikšen je pri tem sekundarni delež, ostaja nepojasnjeno. Gotovo pa motnje interakcije v objektivnem odnosu predstavljajo motene ali vsaj popačene procese ponotranjanja, kar ima za posledico spremembe v jedru psihične strukture posameznika. Že motnja npr. samega sesalnega refleksa, pogosta specifična denticija zob, prenekatero manj ugodne, tudi boleče medicinske preiskave in posegi, nadalje pogosti obiski v zdravstvenih ustanovah, daljše, tudi večmesečne hospitalizacije, posameznika in ključno osebo - njuno medsebojno delovanje, zaprejo v krog pogojenosti in soodvisnosti. Prav slednje: pogojenost in soodvisnost, ostajata pri osebi z motnjo v duševnem razvoju zaradi 'doživljenjskega otroštva' hermetično zaprti, in zunanjemu opazovalcu nerazumljivi. Vendar v konkretnem razmerju: otrok z motnjo v duševnem razvoju in oseba, ki otroka neguje, ne gre vsega prepuščati naključju. Njuno odnosno razmerje moremo in moramo razumeti predvsem tudi kot vzgojo, za katero je Freud zapisal (1987:16), da jo »lahko brez nadaljnjih pomislov opišemo kot spodbudo k preseganju načel ugodja, k njegovi nadomestitvi z načelom realnosti/.../«. Tako zunanja okolica (oseba, ki neguje otroka) z mehanizmi nadzorovanja in kaznovanja, ozaveščeno blaži frustracije in morebitno preveliko popuščanje. In tedaj, ko so ozaveščene tako škodljivosti vzgoje kakor tudi njena nujnost, je tudi otrok z motnjo v duševnem razvoju na optimalni poti osebnostnega razvoja, da uravnoteži razmerje sil med gonskimi težnjami in socialnim okoljem.

Mati, katere otrok ima hidrocefalus,<sup>81</sup> je povedala:

»Zgodilo se je, da sva lani morala kar sedemkrat v bolnišnico. Cevka (šant op.op.) je kar naprej nagajala, kar naprej se je mašila.

Ne vem, zakaj.

V službi so me že postrani gledali, ko sem bila zaradi bolniške toliko odsotna.

Ampak se ni dalo drugače.

Tako hudo je, ko otrok bruha in joče, ker ga boli glava...

Da sem zdržala, sem morala jemati pomirjevala, tako sem bila na koncu z živci.

Jasno, da je v šoli zelo popustil, nimam moči, da bi ga še priganjala k učenju.«

(osebni pogovor)

<sup>81</sup>Ovira v odtekanju možganske tekočine (likvor) nastane zaradi različnih vzrokov (prirojena anomalija, krvavitev v možgane, tumor v možganih) in ima za posledico hidrocefalus (vodenoglavost). Zdravljenje nujno zahteva alternativno pot odtekanja tekočine, da bi ostal tlak v možganih normalen. Tlak zmanjšajo z zdravili, večkratnimi lumbalnimi punkcijami in vstavitvijo stalnega odtoka – šanta; cevke, ki se vstavi v možganski ventrikel. Odtok poteka nadalje pod kožo, iz glave do trebušne votline. Šant ima vgrajeno zaklopko, ki omogoča, da tekočina iz možganov odteka le, če je tlak previsok (Berkow in drugi, 2005:1235).

Mama deklice z Downovim sindromom je povedala:

»Že od malega je trmasta.  
Nikoli ni pospravljala igrač, nikoli si ni zložila obleke.  
Kadar pred njo postavim zahtevo dobesedno okameni...  
Njeni trmi nihče v družini ni kos... Tega se zaveda...«

(osebni razgovor)

## 9. SOCIALIZACIJA IN GOVORNI RAZVOJ

Jezikovni teoretiki (Humboldt, 1988; Škarić, 1988; Wittgenstein, 1976 in drugi) zastopajo mnenje, da je govorica osnovna človekova dejavnost, ki omogoča praktično urejanje sveta. Govor predstavlja družbeno vedenje - simbolni interakcionizem, ki zahteva upoštevanje drugega, prilagajanje drugemu, postavljanje v vlogo drugega (Mead, 1997). Tako smemo trditi, da glasovi jezika sami po sebi nimajo nobene sporočilne vrednosti, pač pa »imajo nek pomen samo zato, ker so se ljudje sporazumeli, da jim bodo dali določen pomen« (Montessori, 2006:137).

Jezik tako definiramo kot kompleksen sistem fonoloških, sintaksnih, morfoloških in semantičnih integralnih delov, s pomočjo katerih ljudje kot družbeno, verbalno komunikativna bitja med seboj komuniciramo. Tako komuniciranje pomeni simbolni sistem sporočil, ki si jih ljudje izmenjujemo v medsebojnem sporazumevanju. Ta simbolni sistem je skupen ljudem določenega (skupnega) kulturnega prostora. Predstavlja del znanja, ki ga ljudje uporabljamo, ne da bi vanj vnašali dodatni miselni napor. Jezik je pot, način in sredstvo, da vzpostavimo in vzdržimo odnose z drugimi. Pri tem je sam vokalni proces pomemben, ker skupaj z inteligenco in mišljenjem pripomore k temu, »da posameznik lahko sliši, kar reče, in da s tem, kar sliši, kar reče, se skuša odzivati tako, kot se odzivajo drugi« (Mead, 1997:56). Govorimo o t.i. socialnem procesu (sebstvo), »ki predpostavlja interakcijo posameznikov v skupini oziroma vnaprejšnji obstoj skupine« (ibid.:125).

Po govoru prepoznamo ljudi. Govor je osebna izkaznica, ki nas 'predstavlja', »razkriva naše nacionalno, regionalno in socialno pripadnost« (Škarić, 1988:178). Govor je interakcijsko - komunikacijski arhetip in zato sta zmožnost govornega komuniciranja ter primarno socialno vedenje dejavnika, ki odločujoče vplivata na kvaliteto nadaljnjega razvoja in življenja, tudi pri osebah z motnjo v duševnem razvoju. Govor je ključnega pomena za človeka, kar dosti posrečeno in vseobsegajoče poda Makarovič (2004:41), ko zapiše: »Govor je temeljna človeška tehnologija, ki omogoča miselno obvladanje sveta in je zato osnova vseh drugih tehnologij.«

Po mnenju Vigotskega (1983) je za govor odločilno socialno okolje, ko se pri otroku v starosti dveh let razvojni liniji govora in mišljenja sekata. Ta prelom pripomore k novemu nastanku vedenja, ki je značilno za človeka. Seveda govor ne predstavlja le človekovega sredstvo za izražanje misli in sporazumevanja, ni le simbolni instrument za predmetni svet. Govor je produkt človekovega mišljenja, in je v razmerju do mišljenja selektiven. Govor je način

s katerim otrok vzpostavi socialni stik. Poteka vzporedno z motoričnim in intelektualnim razvojem in predstavlja »lastnost, ki je kot potencialno sposobnost dana vsem ljudem kot pripadnikom človeške vrste« (Južnič, 1988:50). Na podlagi izkušenj, ter z njimi povezanega oblikovanja govornice, si človek urejuje resničnost. Še kako se moramo zavedati, da »/vsakršna/refleksija, všteti refleksijsko o temeljih človekovega spoznanja, vselej poteka v jeziku, ker je naš značilni način biti človek in kot človek biti dejaven. Zaradi tega je jezik tudi naše izhodišče, naše spoznavno orodje in skrajna meja naše refleksijske« (Maturana, Varela, 1998:22).

Ugotavljanje zveze med jezikom, mislimi in človekovo aktivnostjo je zaobjeto v t.i. Sapir-Whorfovi hipotezi<sup>82</sup>, ki predstavi jezik kot način kako interpretiramo svet (Whorf, 1979). Jezikovne navade so tiste, ki določajo način mišljenje pri posamezniku (jezikovni determinizem). Tako posledično ljudje v različnih jezikovnih okoljih tudi različno doživljamo svet in ga posledično različno vrednotimo (kulturni relativizem). Zato je z antropološkega zornega kota preučevanje kulture vselej tudi preučevanje jezika.

Spoznanja, ki po svoje nadaljujejo in nadgrajujejo teorijo o kulturni relativnosti jezika, je razvijal tudi Basil Bernstein (1979), ko je združil teoretična spoznanja ruske psihološke šole (Vigotski, Luria) in jih podkrepil z lastnimi empiričnimi raziskovanji. Ugotavljal je, da so jezikovne razlike med prebivalstvom največje tam, kjer je razmik med socialno-kulturnimi plastmi najširši. Na osnovi opazovanja govora pripadnikov različnih socialnih slojev v Veliki Britaniji je tako poimenoval dva jezikovna koda: razdelan jezikovni kod (elaborated code) in omejen jezikovni kod (restricted code). Razdelan jezikovni kod uporabljajo pripadniki srednjih in višjih slojev. Predstavlja abstraktno izražanje z uporabo pojmov in zahtevnejšim izrazoslovjem. Govor se podreja slovnični ureditvi in skladnji, vsebuje veznike in odvisnike, časovno izražene predloge, in njihovo prostorsko in logično razmerje. Pomen je tu ekspliciten in izražen z zapleteno pojmovno hierarhijo. Medtem ko omejen jezikovni kod uporabljajo pripadniki nižjih slojev. Njihovo izražanje je preprostejše; besedišče je enostavno, elementarno. Prevladuje preprosta skladijska gradnja, ponavljajoča se uporaba veznikov, omejena raba pridevnikov, prislovov in odvisnikov. Samo simbolno izražanje je skromno. Ko je Bernstein (1979:141) predstavil posledice omejenega jezikovnega koda, je hkrati poudaril, da sama uporaba omejenega koda še ne pomeni, da se njeni uporabniki nikoli ne bodo poslužili razdelane jezikovne različice. Pomeni le, da bo uporaba te v otrokovem družinskem okolju redkejša. Bernstein je s sociolingvističnim pristopom tako na svoj način opozoril na socialno prikrajšanost otrok, ko ta izvira iz manj spodbudnega (socialno ekonomsko depriviligiranega) okolja in že na samem začetku šolanja onemogoča enakovredno vključevanje v šolski sistem<sup>83</sup>.

<sup>82</sup>Sapir Whorfova hipotezo se imenuje po B.L. Worfu in E. Sapirju; Whorf ni bil lingvist ne antropolog, medtem ko je Sapir kot eden izmed najbolj uglednih lingvistov 20. stoletja deloval na ameriški univerzi Yale. Njuno skupno preučevanje je bilo preučevanje jezika Ameriških Indijancev – plemena Hopi ( Whorf, 1979).

<sup>83</sup>Spominjam se, da je bil pred leti v razredu učenec, ki je živel s starši na odmaknjeni višinski kmetiji. Iz redne šole je bil po treh letih prešolan v prilagojen program, ker je, tako je bilo zapisano v dokumentaciji, »njegovo domače okolje nesposobno, ker mu ne nudi ustreznih jezikovnih in šolskih spodbud«. Učenec je v dobrem letu osvojil branje in pisanje, vendar je v njegovem jezikovnem kodu še vedno prevladovalo izjemno elementarno, netočno izražanje. Najpogosteje je namesto poimenovanja predmetov uporabljal izraze: one, un, tist, en ipd. Netočnost in skromnost v govorni izreki ni uspel nadoknaditi niti vsa naslednja leta šolanja. Tudi starši so v pogovoru imeli podoben način izražanja, oče je večkrat povedal: »T'm smo taki.«



Opozarjal je na dejstvo, da tudi kasneje, v času šolanja, lahko »slabši rezultati, ki jih otroci dosegajo na verbalnih testih inteligence, težave z abstraktnimi pojmi, pomanjkljivosti v samem jezikovnem izražanju, /.../posledično nastanejo prav zaradi uporabe omejenega jezikovnega koda« (Bernstein, 1979: 94).

V samem govornem sporazumevanju moramo razlikovati govor (parole) in jezik (langue) kot piše Saussure (1997). Jezik je univerzalni sistem razlik, govor pa skupni imenovalec govorice (language). Jezik »za nas ni isto kot govorica; je le eden njenih delov, resda bistven. Je hkrati družbeni proizvod sposobnosti za govorico in množica nujnih konvencij, ki jih je sprejelo družbeno telo /.../« (ibid.:20-21). Medtem ko je »govorica raznolična in pestra; sega na več področij, je hkrati fizična, fiziološka in psihična, vrh tega pa pripada individualnemu in družbenemu področju/.../« (ibid.).

Predstavniki generativno transformacijske teorije Noam Chomsky,<sup>84</sup> (Chomsky v Južnič, 1980:42) je opisal jezik s predpostavko, da obstajata v vsakem jezikovnem sistemu na ravni sintakse dve različni vrsti strukture: površinska struktura, ki je v vsakem jeziku različna in se pojavlja v jezikovni rabi, torej v govorjenju; in globinska struktura, ki naj bi bila za vse jezike enaka. Iz teh globinskih struktur se s pomočjo transformacije porajajo površinske strukture. Nadalje je Chomsky (ibid.:42) uvedel še dva pojma. Gre za t.i jezikovno kompetenco (linguistic competence) in za performanco (performance). Jezikovna kompetenca (kompetentnost) je pripravljenost, primernost in pristojnost vsakega človeka, sposobnost, ki je lastna vsem ljudem. Performanca pa je konkretna izvedba, konkretna govorna dejavnost, ki je povsem pod družbenim in kulturnim nadzorom izvedena sposobnost. Medtem ko je »kompetenca človeški vrsti generično dana, predstavlja performanca jezikovno stvaritev, ki jo človek dosega v konkretni družbi in kulturi« (ibid.). Chomsky zastopa stališče, da ima človek prirojene mehanizme (predispozicije), ki zagotavljajo jezikovni razvoj. Po njegovem mnenju so temeljne jezikovne strukture človeku vrojene (jezikovne univerzalije). Chomsky opiše jezik kot vrsto pravil. Seveda to ne pomeni, da je jezikovna zmožnost v celoti rezultat narave, je pa »prav jezik tisto, kar bistveno loči človeško vrsto od vseh drugih vrst« (ibid.:43).

Otrok je v svojem socialnem okolju sposoben tvoriti lastna pravila, ki so rezultat poslušanja in analiziranja govora iz okolja<sup>85</sup>. Lastna pravila nato preizkuša v stavkih, zgrajenih na podlagi izdelanih pravil. Pravila so preprosta in splošna, sčasoma jih otrok preoblikuje, dokler končno ne razvije pravil, ki so podlaga govora odraslih. »V otrokovem nezavednem se najprej ustalijo posamezni glasovi jezika. To je osnova maternega jezika, neke vrste abeceda. Sledijo zlogi in besede, ki pa jih sprva uporablja, ne da bi jih razumel/.../« (Montessori, 2006:148-149). Torej je učenje govora na nek način tudi hipotetično preizkušanje, ki ga smemo interpretirati kot medsebojno prepletajoča se celoto s socialnim okoljem, v katerem se 'dovršijo' prirojene in pridobljeni dejavniki, ki so potrebni za sporazumevanje med ljudmi.

<sup>84</sup>N. Chomsky (1928), ameriški jezikoslovec, oče sodobne lingvistike in kritični intelektualec svetovnega slovesa, je znan kot nepopustljiv kritik družbene neenakosti in nepravilnosti državnega nasilja. V letu 2005 je Chomsky prejel častni doktorat Univerze v Ljubljani.

<sup>85</sup>Pri usakdanjem šolskem delu opazam, da otroci iz dna socialne lestvice v resnici ostajajo osiromašeni za polnejšo jezikovno izreko. Prav ta jezikovna osiromašenost jih nadalje vodi tudi k slabšemu (nižjemu) doseganju šolskih rezultatov.

## 9. 1. BIOPSIHOSOCIALNA POGOJENOST ZA RAZVOJ GOVORA

Montessorijeva (2006:147) navaja ugotovitve psihologov, ki trdijo, da se od vseh čutil najpočasneje razvije sluh. Ta je ob rojstvu tako 'skromen', da bi človek pomislil na gluhoto. Vendar sama (M. Montessori op.op.) verjame, da gre v tej 'tihoti' »za zbiranje glasov nekje v globini, za koncentracijo občutljivosti v jezikovnih centrih/.../. Ti centri so oblikovani za sprejemanje jezika in besed./.../Besede, ki jih otrok sliši, sprožijo delovanje zapletenega mehanizma, ki proizvaja potrebne gibe za izgovor glasov« (ibid.). V kolikor v človeški vrsti ne bi imeli te posebne vrste občutljivosti, »ki usmerja k odzivanju samo na človeške glasove, /.../ potem bi otrok začel proizvajati najbolj nenavadne glasove (ibid.). Prav 'divji otroci' nam namreč dokazujejo, da so obdani z glasovi v naravi ostali nemi, ker niso slišali človeške govornice<sup>86</sup>. Lenneberg (Lenneberg, 1969 v Papalia in drugi, 2003:14-15) je menil, da se kritično obdobje za razvoj govora zaključi pred puberteto. Njegova domneva je bila sprejeta kot ena izmed razlogov, da se otroci, ki so odraščali izolirano od človeške skupnosti, ne zmorejo naučiti jezika. Čas kritičnega obdobja za učenje jezika (Lenneberg v Ignjatović Savić, 1981:32-34) je namreč najtesneje povezana z nezmožnostjo in izgubo prilagodljivosti reorganizacije v možganih, posebej v odnosu na topografski obseg neurofizioloških procesov. Omejitve v človekovi možganski strukturi so povezane s funkcijo cerebralne lateralizacije (ibid.), ki postane ireverzibilna, ko se zaključi rast možganov, to je v obdobju pubertete. Zato je toliko pomembneje, da vemo, da je začetek uporabe govora vezan na zgodnji odnos otrok – odrasla oseba, in je v celoti biopsihosocialno pogojen. Otroku omogoča socializacijo in adaptacijo. Zajema tako emocionalne kot kognitivne informacije, ki pomenijo interakcijo oblike, vsebine in uporabe izražanja, in interpretacije. Posamezni raziskovalci (Blomm,1977; Kuhn, Siegler, 1998 in drugi) poročajo, da otroci, stari tri mesece, že zmorejo obrat v interakcijah vzeti – dati. Pri otroku se zgodaj razvije čut za socialne dražljaje. Ti dražljaji dobijo simbolno funkcijo. Z njo se otrok odziva na svojo okolico. Potrebna je afektivna (čustvena) vezanost otroka, ki hkrati predpostavlja vezanost druge osebe nanj. Otrok odpira komunikacijo vedno proti osebi, ki se z gotovostjo odziva na njegova sporočila. Popolnoma nebogljen in povsem odvisen, se

*»komajda razlikuje od otroka pred rojstvom; ne more spoznati predmetov, ne zaveda se še sebe in ne sveta kot nečesa, kar je zunaj njega. Občuti samo pozitivno stimulacijo toplote in hrane in še ne loči toplote in hrane od njunega vira, matere. Mati je toplota, je hrana, mati je evforično stanje zadovoljnosti in varnosti«*

*(Fromm v Juhant, 2003:73).*

<sup>86</sup>Leta 1970 so v predmestju Los Angelesa našli deklico staro trinajst let in pol, poimenovali so jo Genie. Skoraj dvanajst let je bila zaprta v majhni sobi v domu svojih staršev. Skupina znansvenikov je pod okriljem Nacionalnega inštituta za duševno zdravje prevzela skrb za Genie in jo intenzivno začela učiti jezika. Genie se je naučila nekaj preprostih besed, naučila se je besede povezati v osnovne, pravilno oblikovane stavke. Vendar deklica ni nikoli normalno spregovorila. Študij primera bi morda lahko potrdil Lennebergovo hipotezo o obstoju kritičnega obdobja za učenje govora, ki se začne v zgodnjem otroštvu in konča približno z začetkom pubertete, vendar pa zaradi prevelikega števila zapletenih dejavnikov, ki so botrovali dekličini osebni zgodovini, ne dovoljuje dokončnih sklepov (Papalia in drugi, 2003:15).

Otrok preko komunikacije z zunanjim okoljem doživlja lastno sprejemanje. Odrasli je tisti, ki otroku vnaša vzorce simbolnega gledanja na svet ter jih postavlja v ustrezne simbolne kode. Prav vzajemnost sistema afektivne in semiotične komunikacije omogoča, da afektivna komunikacija odpira pot za razvoj semiotične komunikacije, hkrati pa sama nikoli ni izoliran sistem vedenja<sup>87</sup>. Odločilno vlogo pri oblikovanju simbolnega sveta igrajo čustva, ki ponujajo tako individualne kot socialne kode učenja. Sodobne raziskave (Campbell, 2004:31-51) naj bi potrjevale, da se proces učenja začne v materinem telesu, kjer otrok že dojema glasovno in širše vplive matere in okolja, in se tako uri v govorni komunikaciji.

*Vsak posamezen otrok/.../ je zmožen opraviti vse živčne in mišične operacije, rezultat katerih je hoja/.../. To pa ne velja za jezik. Seveda drži, da je posamezniku v določenem smislu vnaprej dano, da govori, toda to izvira v celoti iz tega, da se ne rodi zgolj v naravo, temveč v družbeno sredino, ki ga bo skoraj vpeljala v svoje tradicije/.../.*

*(Sapir, 2003:11-12)*

Pridobivanje sposobnosti oralno verbalne komunikacije ali ontogenetskega jezikovnega sistema komunikacije je zakonit proces, ki se začne s prvim krikom novorojenčka. Sam ontogenetski jezikovni sistem (Altman, 1982:92-93), ki v sodobnem sistemu opušča klasično delitev, zajema prelingvalno, lingvalno in postlingvalno fazo. K sredstvom verbalne komunikacije sicer prištevamo jezik, govor, glas, sluh, branje in pisanje (Vladisavljević, 1981:45-65).

## 9. 2. RAZVOJ SPOSOBNOSTI VERBALNE KOMUNIKACIJE

Prvi znanstveni model v hierarhiji in v določanju komunikacije je postavil Lastrucci (Lastrucci v Džinić, 1978) in zajema pet nivojev: haptično, iterativno, kinestetično, predjezikovno (parajezikovno) in jezikovno komunikacijo. V nadaljevanju v strnjeni obliki povzemam razvoj sposobnosti verbalne komunikacije.

Prva otrokova komunikacija je komunikacija z dotikom, t.i. haptična komunikacija<sup>88</sup>. Predstavlja najnižji nivo človekove komunikacije in nastaja s signali, ki se generirajo v neposrednem kontaktu, ki jim je organizem izpostavljen. Osnovni senzorni modeli skozi katere se realizira sprejem haptičnega signala so: dotik, pritisk, voh in okus. Dojenček že osmi dan po rojstvu obrne glavo proti osebi, ki ga dvigne. Zave se, »da skrivnostna glasba, ki ga obdaja in se ga tako globoko dotika, prihaja iz človeka. Proizvede jo premikanje ust« (Montessori, 2006:150). Medtem ko znamenje hranjenja otrok prepozna le v primeru lakote. Med drugim in tretjim mesecem dojenček

<sup>87</sup>Slednje sicer vidimo pri živalih.

<sup>88</sup>Tako Škarić (1988:35) piše: »Prvi kik novorojenca, ki nastane kot posledica refleksnega odziva organov za fonacijo, kakor tudi jok v prvih mesecih otrokovega življenja, ne izražata zavestne namere otroka in torej ne predstavljata prave komunikacije«.

prepoznavna obraz človeka, ki ga neguje, njegovemu gibanju sledi s koncentrirano pozornostjo. Tako se povežeta glas in oseba, ki komunicira z dojenčkom. Povezujejo in ločujejo se prijetne in neprijetne izkušnje. Prav rudimentarna haptična komunikacija, ki se vzpostavi skozi kontakt in pristno bližino, ima simbolični pomen. Z njo se dejansko odpirajo vrata proti višjim sistemom komunikacije. Z otrokovim zorenjem njen pomen slabi, a ljudje praktično skozi vse svoje življenje obdržimo posamezne njene elemente, npr. rokovanje, trepljanje po rami, objemanje itd. Tej obliki komunikacije sledi iterativna komunikacija (komunikacija ponavljanja). Nastaja skozi nize vibracijskih impulzov s stabilnimi oscilatornimi oblikami. Zgrajena je v skupku vzorcev ritma. Npr. pri trepljanju, zibanju ali pri repetitivni vokalizaciji. Zgodnje otrokovo vedenje označuje ponovljivost in stereotipnost. Z zorenjem človek zgublja to značilnost, hkrati pa določene elemente iterativne komunikacije ohranja. Tako npr. opazimo prizadevanje otroka, da izvede določen gib, opazimo ritmično gibanje glave, ponavljanje istih glasov in zlogov, igro z rimanjem besed itd. Seveda v kasnejših fazah razvoja elemente iterativne komunikacije podkrepijo in dopolnijo še vse ostale vrste komunikacije.

Kinesteična oblika komunikacije nastaja s pomočjo signalov, ki jih proizvajajo gibi in se sprejemajo po vizualni poti. Barker (Barker v Trček, 1994:119) ugotavlja v tej obliki komunikacije šest vrst funkcij, in sicer: ponovitev, nadomestitev, dopolnitev, ureditev, poudarjanje ter varanje. Gibi imajo v tem primeru mnogo večjo raznovrstnost kot tisti pri iterativni obliki komunikacije. Povezani so s sluhom in vidom. Ko je dojenček zazrt v materin obraz, se v medsebojnem procesu kontakta in distance izmenjava zaznavanje. Tako prav preko hranjenja prihaja do novih potencialov za nadgradnjo. Že v začetku prejšnjega stoletja sta Gessel in Ilg (1937) ugotavljala, da otrok sam razpolaga s predispozicijo, da išče gibe človekovega obraza. Po njunem je človekov obraz povezan s številnimi situacijami pričakovanja. V tretjem mesecu otrokovega življenja se pojavijo gestikulacije na facialnem področju. Zelo zgodaj se otrok nauči izbočiti prsni koš. Kasneje je sposoben prijeto ponujeno materino roko in izkoristi signale, izražane s telesom. Zdaj že vemo, da imamo pred sabo »malega človeka« (Montessori, 2006:150). Tako vizualno formo znakovnega jezika tretiramo kot stopnjo v dozorevanju kinestetične komunikacije. Posamezni elementi tovrstnega načina komunikacije se kasneje vgradijo v sistem gest, ki predstavlja integralni del verbalne komunikacije; npr. gibi, s katerimi otrok naznanja odhod –'papa'.

Sledi parajezikovna komunikacija, ki predstavlja prvo obliko verbalne komunikacije. Kot piše Trček (1994:116),

*»je parajezik kot čustveni izraz pomemben pri izražanju intimnejše partnerske ali tudi starševske ljubezni, kjer besede včasih sploh niso primerne in niso potrebne, so manj zanesljive in manj prepričljive /.../«.*

To je način izražanja, ki nastaja s pomočjo posameznih neenotnih zvočnih signalov, generiranih s strani neartikuliranega vokalnega trakta, sprejetega s sluhom. Torej s strani akustičnih enot ali delov zvoka, ki v medsebojni kombinaciji ne morejo modificirati in množiti pomenov akustičnih entitet. Parajezikovni signali so tipizirani po pomenu in jih ni mogoče medsebojno

kombinirati. Pri otroku do prvega leta starosti zasledimo uporabo glasov paralingvističnih zvočnih signalov. Z jokom otrok signalizira vznemirjenje in išče člane družine, ki niso v njegovi neposredni bližini. Tako otrok na svojevrsten način s ponavljanjem istih vzorcev melodije vstopa v socialno okolje in ustvarja govor, »čeprav je to trenutno samo čebljanje, ponavljanje in povezovanje zlogov« (Montessori, 2006:150). Z vokalno igro in z vokalnim oblikovanjem izraža številna razpoloženja. Otrok postopoma uporablja nove oblike in nianse razpoloženja. Vse to se nadalje odraža v glasovni kvaliteti njegove vokalizacije, vse to nas nadalje »dela ljudi. Delamo opise opisov, ki jih delamo /.../. Opazovalci smo in bivamo na semantičnem področju, ki ga ustvarjamo s svojim jezikovnim delovanjem tam, kjer se ohranja ontogenetska prilagojenost« (Maturana in Varela, 1998:176).

Jezikovna komunikacija kot najvišja oblika človekove komunikacije se v osnovi razlikuje od zgoraj naštetih oblik (haptične, iterativne, kinestetične in parajezikovne). Razpolaga namreč s skupino glasovnega kompleksa, s fonemi. V njem eksistirajo kot edinstveni akustični perceptivni bloki, po katerih posegamo v slehrnem komunikacijskem aktu v vseh jezikih. Zajema pravila, ki določajo način kombiniranja fonemov znotraj besed in fraz. Tako jezikovna komunikacija predstavlja integriran sistem, ki poseduje enkratno zmožnost, da prenese tudi najtočnejše nianse pomena, hkrati pa razpolaga s pravili, ki jim vlada in jih kot take predstavlja le človek s svojo razvito sposobnostjo oralno verbalnega komuniciranja.

V obvladovanju različne jezikovne kombinatorike, skozi praktično ustvarjanje in kreiranje besed in povedi, se tako pri otroku odraža in ustvarja proces razvoja sintakse, ki »je pomembna za točnost prenosa informacij« (Trček, 1994:115). Smatramo, da otrok obvladuje pravila sintakse določenega jezika skozi stopnje komunikacijskega dozorevanja, pri čemer je seveda sam prehod iz ene na drugo stopnjo medsebojno soodvisen; uspeh prejšnje pogojuje naslednjo. Tudi samo pridobivanje morfemov je pogojeno z upoštevanjem spremenjenih in fleksibilnih pravil. V morfološkem razvoju je značilno, da otrok v zgodnjem obdobju uporablja kombinacije, ki so v skladu s pravili, a te niso sprejete z aspekta potrjenih gramatičnih standardov odraslih. Zatorej otroci prej obvladajo proste morfeme, ki se pojavljajo med prvimi besedami. Številne raziskave poudarjajo, da se prva beseda pri otroku (ponavadi ime, poimenovanje za nekaj) pojavi v starosti 10. do 14. mesecev (Papalia in drugi, 2003:161). Gotovo na njeno konstitucijo vplivajo tako notranji kot zunanji faktorji. Poleg močno izražene individualnosti je zaslediti določene procese semantičnega razvoja pri določeni populaciji. Številni teoretiki (Ilić, Lenneberg in drugi), ki se ukvarjajo s komunikacijo, so si enotni, da se prva stopnja razvoja sposobnosti verbalne komunikacije zaključi ob koncu tretjega leta starosti (prvih 36 mesecev). To je čas, ko se triletnik dejansko usposobi za verbalno komuniciranje z okolico v kateri živi. Newport (Newport v Papalia in drugi, 2003:15) opozarja na pomen starosti, ko je oseba prvič izpostavljena znakovnemu jeziku; namreč starejša kot oseba je, večja je verjetnost, da bo njen znakovni govor slovnično nepravilen in nedosleden. Tako je pravočasno odkrivanje motenj in odstopanj v govornem izražanju osnovni predpogoj za uspešno korekcijo, in posledično tudi za boljšo izreko.

### 9.3. GOVORNE MOTNJE

Govorna sposobnost je izpeljana iz čutnih integracijskih procesov; je visoko diferencirana motorična in kognitivna aktivnosti. Govor je namreč v svoji fiziološki osnovi motorični proces, ki ga pogojuje posameznikova sposobnost učenja, zaznavanja in odzivanja na različne vtise. V starejši literaturi je zaslediti, da odstopanja v govoru delimo na »govorne motnje in govorne hibe« (Omersa, 1972:65). Govorne motnje imajo svoj izvor v možganskih središčih in subkorteksu ter v njihovih nevronskih povezavah. Govorne hibe so posledica napake govornih organov ali njihovih funkcij.

Škarić (1988:54) deli odstopanja v govornem razvoju v t. i. alelijo treh stopenj in upočasnjen govorni razvoj. Alelija pomeni, da otrok ne govori. O prvi stopnji alelije govorimo, ko otrok ne govori in govora ne razume, o drugi stopnji govorimo, ko otrok komunicira z določenimi gestami, tretja stopnja alelije pa predstavlja precej zreduciran govor – do deset besed. Pri upočasnjenem govornem razvoju otrok govor razume in uporablja besedišče, vendar je to glede na otrokovo kronološko starost skromno po obsegu (ibid.) Medtem ko Ljubešić (1997:12) piše, da v strokovnih krogih še vedno ni enotnega odgovora, kaj spada med razvojno govorne motnje. Razlog za to gre iskati v različni uporabi terminov za enako sliko motnje, ali pa so različne motnje poimenovane z enakim terminom. Gotovo so govorne motnje, in z njimi povezane težave, posledica raznolike palete vzrokov, ki se v vsakdanji praksi prepletajo. Avtorica nadalje (ibid.) navaja t.i. motnje nevrogenih vzrokov, motnje psihogenih vzrokov, motnje sociogenih vzrokov, motnje nepotrjenih vzrokov. Brown in Edwards (1989) delita razvojno govorne motnje glede na etiologijo in po vedenjskem principu. Opozarjata, da ni jasne definicije, ki bi razlikovala zakasnel govor od motenega govornega razvoja. Jezikovno zaostajanje predstavlja določeno stopnjo na poti k motnji. V zgodnjem obdobju je pri pri otroku izjemno težko preveriti nastalo govorno zmožnost. Šele po tretjem letu je s pomočjo diagnostičnega postopka to mogoče. Razvojno govorna motnja je največkrat rezultat delovanja genetskih faktorjev in faktorjev okolja. Wirth (1994) razvojno govorne motnje deli glede na vzrok. Odstopanja na govornem področju so posledica psihogenih, motoričnih in senzornih motenj, genetskih, nevroloških in psihiatričnih bolezni. Sam zakasnel govorni razvoj nima enotne slike, temveč gre za skupek simptomov (sindrom). Dokler ni izključena slušna prizadetost, oziroma dokler niso potrjeni nevrološki izpadi, govorimo o zakasnelem govornem razvoju (disfazija). Otroci z razvojno disfazijo oblikujejo svoj jezikovni sistem počasi in z veliko napora. Najprej pridobijo samostalnice, kasneje glagole. Imajo veliko težav s fonologijo, morfolologijo, sintakso in kasneje z opismenjevanjem. Običajno je razvojna disfazija povezana s težavami motorike, slušnega in vidnega zaznavanja, kakor tudi s posameznikovo kratkotrajno pozornostjo.

#### 9.4. GOVOR OTROKA Z MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU

Otrok z motnjo v duševnem razvoju ima poleg upočasnjene in specifičnega psihomotoričnega razvoja, specifičen razvoj govora. V posameznih primerih govor celo izostane, lahko pa gre tudi za hude oblike govornih motenj. Škarić (1988:54-55) deli odstopanja v govornem razvoju pri otroku z motnjo v duševnem razvoju v alogijo in dislogijo. Alogija (ibid.) se nanaša na nezmožnost govornega izražanja kot posledica najtežje motnje v duševnem razvoju, medtem ko dislogija zajema vse posebnosti govornega izražanja. Pogosto sta v govoru prisotni dislalija<sup>89</sup> in dizartrija<sup>90</sup>. Pri posameznem otroku težave nastopijo že zaradi samih organskih poškodb ali anomalij, ko ustna votlina in govorila niso pripravljena za učenje govora. Slednje je zlasti pogosto pri otroku s posledicami cerebralne paralize, kakor tudi pri hudih možganskih poškodbah ali deviacijah.

Po mnenju Ajdinskega (Ajdinski, 1981:182) praksa kaže, da se težave jezika in komunikacije, ko gre za osebe z motnjo v duševnem razvoju, pogosto obravnavajo logopedsko izolirano, in v prepričanju, da na področju korekcije govora in jezika pri tej populaciji ni mogoče pričakovati sprememb (uspešnih korekcij), saj gre za stanje in ne bolezen. V rehabilitacijskem procesu duševno prizadetega otroka zagotovo ne moremo pričakovati rezultatov, v kolikor ne upoštevamo dinamiko obeh sistemov, ki ponazarjata enotnost afektivnih in intelektualnih procesov. Vsaka ideja namreč vsebuje človekov predelan afektivni odnos do stvarnosti, predstavljen v njegovi ideji sami. Prav ta sisem omogoča odkrivati človekove neposredne potrebe in pobude mišljenja in obratno - od dinamike mišljenja do konkretne aktivnosti. V posameznih primerih so govorni organi<sup>91</sup> dovolj dobro razviti, vendar prevladujoče čustvene<sup>92</sup> motnje onemogočajo učenje ter način govorne komunikacije. Otrok z motnjo v duševnem razvoju se običajno predolgo aktivneje ne vključuje v okolico, se zanjo 'ne zmeni'. Le izjemno razburljiv dogodek takega otroka dvigne iz otopenosti. Novo in neznano ga ne vznemirja, ni vedoželjnosti, ki je tako značilna za otroško obdobje. Žal otrokova fluktuirajoča pozornost pogosto preprečuje, da bi ta spoznaval in odkrival okolico. Posledično je govor manj logičen, velikokrat glasovno pomanjkljiv, osiromašen, moten v ritmu, konkreten in enostaven.

<sup>89</sup>Gre za nepravilno izgovorjavo posameznih glasov ali skupine glasov. Tako npr. govorimo o rotacizmu (motnja izreke glasu R), sigmatizmu (motnja izreke C Č Z Ž S Š; kjer gre za motnjo vseh šumnikov ali pa le enega glasu), tetizmu (glasove S Š C Č K se zamenjuje z glasom T) itd.

<sup>90</sup>Dizartrija je nezmožnost pravilne artikulacije besed in jo povzroči okvara tistega dela možganov, ki nadzira mišice, ki jih govorec uporablja za izgovarjanje zvokov ali usklajevanje gibanja glasovnega aparata. Razlikujemo paralitično, spastično, cerebralno in ekstrapiramidalno obliko dizartrije (Berkow in drugi, 2005:362).

<sup>91</sup>Na tem mestu velja zapisati Sapirjevo opozorilo (2003:15): »Govornih organov v pravem pomenu besede ni; obstajajo samo organi, ki so slučajno uporabni pri tvorjenju glasov v govoru. Pljuča, grlo, nebo, nos, jezik, zobje, ustnice se vsi uporabljajo v ta namen, vendar jih ne smemo nič bolj imeti za prvenstveno govorne organe, kot lahko prsti na rokah veljajo za organ/.../. Govor ni preprosta dejavnost/.../. Gre za izjemno zapleteno in nenehno se spreminjajoče omrežje dogajanj - v možganih, v živčnem sistemu in v artikulacijskih in slušnih organih -, ki je usmerjeno proti zelenemu cilju komunikacije».

<sup>92</sup>Sleherne emocije so vezane na nekaj, na objekt, na akcijo, na situacijo, na osebo. Predstavljajo obliko doživljanja s pomočjo katere oseba doživlja potrditev ali negacijo lastnih vrednot, kakor tudi psihično energijo za akcijo.

Mama dečka, ki obiskuje šolo s prilagojenim programom, pri katerem je bila postavljena diagnoza avtizem<sup>93</sup>, je pripovedovala:

»Rekli so mi, da se moram z njim (otrokom op.op.) veliko pogovarjati...  
Vsak dan sem mu glasno brala, on pa kot  
da živi v drugem svetu. V trenutku mi je ušel  
iz naročja in že odpiral vodovodno pipo, omare... Ali pa je  
skočil na kuhinjski pult in se kot vrtalka  
vrtel po prstih. Tako je zdržal tudi do pol ure  
in več. In kar naprej je ponavljal iiiiii-tak, iiiiii-tak.  
Ko sem čisto slučajno navila  
budilko, in je zaslišal njen zvok, je prišel je k meni...  
Oba sva se tedaj naučila, da pomeni budilka: Pridi k mami.  
Nihče drug ni razumel ...  
Bil je star šest let. To je bil najin prvi način sporazumevanja in je takšen ostal še danes...  
Da pride k meni, navijem budilko. «

(osebni razgovor)

»Že v prelingvistični fazi je v govornem razvoju zaznati odstopanja v glasovnih aktivnostih; v njem primanjkuje dinamike, v ospredje pa sili stereotipna intonacija.« (Škarić, 1988:55-56) Pa tudi sicer se otrok z motnjo v duševnem razvoju že v svojem najzgodnejšem razvojnem obdobju manj uspešno usmerja na zvoke in glasove iz okolice, govorimo o stanju 'praznine' (ibid.:56), zaradi katere otrok ostaja prikrajšan za vokalne izkušnje. Če otrok namreč ne sliši glasov ali jih ne sliši pravilno, ni pozoren nanje. Tako se postopoma otrokov govorni primanjkljaj le še stopnjuje. V ospredje sili tudi otrokova zmanjšana zmožnost sprejemanja in razlikovanja globalnih vtisov; tako slušnih kakor vidnih (ibid.:56). Otrok je posledično v izražanju svojih potreb in želja netočen, površen in kratek. Zunanja okolica njegove potrebe in želja tako tudi zaznava, in se, žal, pogosto na enak način tudi odziva nanje. Pogosta in ponavljajoča se obolenja (otroci z motnjami v razvoju praviloma v zgodnjem obdobju pogosteje prebolevaljo respiratorne in druge infekcije<sup>94</sup>), dodatno povzročajo prehodno izgubo sluha, kar seveda vpliva na slušno pozornost in poslušanje. Pomembno je, da tisti, ki je v neposrednem stiku z otrokom, dosledno in potrpežljivo vztraja pri govorni izreki. Težave namreč nastajajo tudi pri slušnem procesiranju; otroci 'težje izrazijo sebe', težje povezujejo misli in ideje v besede. Prevladuje uporaba glagola kot stavka, pretežna uporaba samostalnika ter omejen besednjak.

<sup>93</sup>Avtizem je razvojna nevrološka motnja pri kateri otrok ne vzpostavi 'normalnih družbenih' odnosov, njegovo vedenje je kompulzivno in ritualistično. Otrok z avtizmom je najraje sam, z drugimi, tudi najbližjimi, ne ustvarja tesnih medosebnih stikov, izogiba se stikom s pogledom, pretirano se naveže le na določene predmete. Ponavadi začne govoriti kasneje kot drugi otroci; posamezni izmed njih celo nikoli ne spregovorijo. Včasih ponavlja besede, ki mu jih povemo (eholalija), zanimke prevrača in jih napačno uporablja. Otrokovske sposobnosti so toliko spremenljive, da jih ni mogoče preizkušati. Podatki kažejo, da je pri 70% otrok s to motnjo vsaj delno izražena tudi motnja v duševnem razvoju. Najverjetneje nastane v razvoju možganov že pred rojstvom ali v najzgodnejšem obdobju kot kombinacija še ne povsem raziskanih genskih in okolskih dejavnikov (Berkow in drugi, 2005: 1315-1316).

<sup>94</sup>Tako npr. ponavljajoče se okužbe srednjega ušesa povzročajo pri otrocih z Downovim sindromom prehodno izgubo sluha, kar posledično zmanjšuje slušno pozornost in poslušanje. Najnovejše raziskave kažejo, da kar 80 do 90 odstotkov malih otrok z Downovim sindromom občasno ne sliši na eno ali na obe ušesi (Cunningham, 1999:100). Ti otroci imajo tudi nižji mišični tonus; mišice so ohlapnejše in jih zato težje nadzorujejo, zato jim je oblikovanje nekaterih glasov praktično onemogočeno. Posebnosti se kažejo v njihovi anatomsko manjši zgradbi ust v primerjavi z jezikom. Stalno dihanje skozi usta težave z govorom le še stopnjujejo (ibid.:100-101).



»Večina strokovnjakov meni, da govor otroka z motnjo v duševnem razvoju sledi vsem razvojnim fazam otrokovega zdravega razvoja, samo mnogo počasneje in specifično.« (Škarić, 1988:55)

Mama deklice, pri kateri gre za upočasnjjen psihomotorični razvoj in afazijo<sup>95</sup> govora, je pripovedovala:

»Vsak dan pošljem hčerko v trgovino,  
ki je v pritličju našega bloka.  
Na listič ji napišem, kaj naj tisti dan kupi.  
Hčerka zelo malo in nerazumljivo govori, a  
dosledno uporablja frazi prosim in hvala.  
To sem jo učila od malega, že, ko je še sedela v vozičku ...  
Prodajalke ji vedno prijazno postrežejo,  
vedno jo pohvalijo za njeno vljudnost...  
Zdi se mi, da so ji ljudje bolj naklonjeni,  
da opazijo njeno prizadevanje,  
ko prosi in se zahvali, četudi tako težko izgovarja...«

(osebni pogovor)

Po Schiller Walonu (Kotar, 1989) govor otroka z motnjo v razvoju delimo v zaostal govor, nerazvit govor, motnje v dojemanju komunikacije, motnje v artikulaciji, motnje fonacije. V zgodnjem obdobju je pri otroku z motnjo v duševnem razvoju potrebno razvijati jezik, pozneje pa še posebej govor; tekočo, jasno izgovorjavo in pragmatičnost. Pri tem ima otrokovo primarno socialno okolje neprecenljivo in odločilno vlogo. Govorimo o zgodnji intervenciji (Sabolič, 1998:4-10), ki zajema skrbno načrtovanje in usmerjanje učenja govora, in je (Škarić, 1988:57) v prvi vrsti namenjena razvijanju pozornosti zvočnega dražljaja.

<sup>95</sup>Afazija je izguba zmožnosti sporazumevanja z govorom zaradi poškodbe govornega predela možganov. Ljudje z afazijo so deloma ali povsem nezmožni razumevati ali izražati besede. Težave v govoru se pojavljajo v številnih oblikah, npr. kot Wernickejeva afazija, kjer gre za bolezensko stanje, ki sledi okvari senčnega režnja; človek sicer tekoče govori, a njegovi stavki so nerazumljivi; Brocova afazija, kjer človek razume pomen besed, in tudi želi povedati, a nastopijo težave pri izgovarjanju besed (Berkow in drugi, 2005:362).

## 10. DRUŽINA KOT DEJAVNIK OTROKOVE SOCIALIZACIJE

Proces socializacije nikoli ne poteka v abstraktnem in izoliranem okolju. Poteka v določenem družbenem in zgodovinskem kontekstu, kjer človek izbira in je hkrati sam izbor konkretnega prostora in časa v katerem se nahaja. Vedeti namreč moramo, da sta »družina in družba /.../ samo zmanjšana in povečana podoba druga druge. Obe sestavljajo ljudje, ki morajo sodelovati in so medsebojno odvisni« (Satir, 1995:282). Zato temeljni izvor in nosilec socializacije v družbi predstavlja družina,<sup>96</sup> ki je v vsebinskem, strukturalnem in formalnem pogledu zgodovinsko spremenljiva družbena skupina:

1. osnovana na heteroseksualnih odnosih, s pomočjo katerih moški in ženske zadovoljujejo spolne in druge potrebe, in s potomstvom zagotavljajo reprodukcijo družbe;
2. prepoznavna po sorodstvenih odnosih, ki predstavljajo osnovo za spolne tabuje in delitve vlog v družini;
3. kjer se razvijajo tako socialne kot individualne, moralne, psihološke vsebine osebnosti;
4. ki zagotavlja obnavljanje posameznih ekonomskih dejavnosti znotraj sebe.

Družina predstavlja krožno oblik delovanja – sistem,<sup>97</sup> v katerem je opaziti številne različnosti med družinskimi sistemi, kakor tudi med člani sistema samega. Temeljne interakcije v družinskem sistemu zaznamujejo razvoj posameznega člana (otroka) v družini. Prav v družini se namreč oblikuje in preoblikuje otrokov življenjski stil. (Pre)oblikovan se nadaljuje tudi v delovanju družine, ki si jo otrok ustvari kot odrasel. Pravimo da percepcija, mišljenje, doživljanje in vedenje za vselej odražajo družinski sistem, v katerem je posameznik odraščal. Lukas (1993:21) opiše družino, ki ni ohlapna skupina nekih med seboj sorodstveno povezanih ljudi različnih starosti, ampak poseben človeški sestav, ki je nenadomestljiv. Tesni in stalni stiki, ki jih ima otrok s člani svoje družine, tako starši, brati in sestrami, so ključni za vzpostavitev vseh otrokovih posplošenih vrednot in stališč, ki jih bo ta zastopal kasneje v življenju. V družini se oblikuje posameznikova povezanost s preteklostjo in njegovo odprtost v prihodnost. »Družina je za človeka in človeštvo metropolitansko središče človeških izkušenj. V njej jih človek na odločilen način sprejme iz zaklada stotisočletne zgodovine, preko nje redno

<sup>96</sup>V zvezi z družino še vedno prevladuje t.i. jedrna družina, ki predstavlja dve generaciji v sorodstvenem razmerju, ki sta v tesni povezavi z ekonomsko in gospodinjstvo enoto. Družina je hkrati primarna družbena skupina in družbena institucija. V širšem pomenu je družina »skupnost oseb, povezanih med sabo s poroko ali rodno, /.../ zaporedje posameznikov, ki izvirajo drug iz drugega /.../ kot rodovina, rodbina, dinastija« (Petit Robert v Flandrin, 1986:10). V mnogih neevropskih družbah tradicionalno obliko družbene organiziranosti predstavlja t.i. razširjena družina. Ta posebej medgeneracijsko sorodstveno mrežo bližnjih in bolj oddaljenih sorodnikov, povezanih v razširjeno gospodinjstvo. Podrobneje glej še Levitt, 1993; Ackerman, 1987; Stephens, 1963.

<sup>97</sup>Razvojno pogojen sistemski pristop pojmuje žive organizme kot samostojne celote, katerih deli so v interakciji. Govorimo o cirkularnem gledanju, kjer se, preko mehanizmov povratne zveze, pojasnjujejo odnosi med deli sistema. Sistemsko teorijo, v kateri vsak posamezni član družine igra svojo vlogo, je prvi preučeval nemški biolog Bertalanffy, ki je definiral sistem kot kompleks elementov v interakciji.

*prispeva svoj osebni pridelek življenjskih izkušenj v zgodovinsko kulturno kaščo človeštva.» (Ramovš v Lucas, 1993:193)*

*Vsaka družina ima nekaj, po čemer se razlikuje od druge<sup>98</sup>. Posamezni član v družini ima osebne značilnosti, pričakovanja, želje. Ima lasten življenjski stil, ki ga mora usklajevati z drugimi družinskimi člani. Vlogo člana družine določajo tako splošni kot osebni dejavniki; spol, razvojno obdobje, osebnostne značilnosti in potrebe posameznika itd. Še več, vloga slehernega družinskega člana je razpoznavna le preko odnosa do drugih njenih članov. Družinska struktura predstavlja transakcijske in interakcijske vzorce. Družina namreč prehaja skozi več razvojnih faz<sup>99</sup>, tudi kritičnih. Vsaka faza zahteva prilagajanje razvojnim spremembam in zahtevam. Posamezne razvojne spremembe znotraj družine je mogoče predvideti. Vendar razpleta njenih kritičnih dogodkov ni mogoče napovedovati, še manj posploševati. Pojav kritičnih faz se odraža na psihični ravni posameznih ali vseh družinskih članov, lahko celo v obliki določene odvisnosti.*

*Mama deklice, ki je ob porodu doživela hudo dihalno stisko; kjer je posledično prišlo do upočasnjene psihomotoričnega razvoja, je povedala:*

*»Z mozem sva imela vse manj skupnih poti.  
Sama sem z otrokom hodila od ambulante do ambulante,  
od bioenergetika do kiropraktika...  
Celo k ciganki sem šla...  
Mož je vse pogosteje prihajal pijan domov,  
tedaj je bilo še huje...  
Včasih me je zmerjal in  
obtoževal za otrokovo stanje,  
spet drugič je jokal in krivil sebe.  
Ločitev je bila edina rešitev...  
Zdaj že nekako sprejemam otrokovo stanje,  
predvsem pa sem mu popolnoma na razpolago,  
živim samo zanj...«*

*(osebni razgovor)*

*Goldner Vukov (1988) za opis družinskih interakcij in organizacij uporablja pojme: podsistemi, meje in hierarhije. Podsistemi predstavljajo majhne enote znotraj družine, kjer se dinamično oblikujejo in nenehno izmenjujejo informacije. Ti podsistemi se oblikujejo po generacijah, spolu, interesih, čustvenih navezah, po nalogah. Vsak družinski član je vključen v več podsistemov. Preko njih prispeva k dinamiki družinskega ravnovesja. V primeru, da so podsistemi pretirano zaprti ter neugodni za posameznega člana, posredno ogrožajo celotno ravnotežje družine. Različno propustne meje obstajajo med podsistemi znotraj družine, med družino in zunanjim svetom. Otrok s svojo fiziološko nezrelostjo in čustveno odprtostjo (ranljivostjo) v družinskem sistemu šele postopno prepozna notranjost od zunanosti.*

<sup>98</sup>Znana je misel ruskega pisatelja Tolstoja, ki v uvodu romana Ana Karenina zapiše: Srečne družine so si podobne, nesrečne družine pa trpijo vsaka na svoj način.

<sup>99</sup>Goldner Vukov (1988:7) v klasifikaciji teoretičnega izhodišča do družine poimenuje tri pristope: zgodovinsko institucionalni pristop, strukturalno funkcionalni pristop in interakcijsko simbolični pristop.

V tej skupnosti mora začeti ločevati (razmejevati) sebe od drugih, pravimo, da si postavi svoje osebne meje do članov družine. Prav te meje postanejo ogrožujoče do članov v družini tedaj, ko posamezni člani svoj razpon funkcioniranja izrazijo izrazito rigidno ali difuzno. Hierarhija v družini pooseblja razporeditev vlog; z vsemi pravicami in dolžnostmi. Le tako je zagotovljen temeljni pogoj za njeno delovanje in zdravje (ibid.). Na tam mestu je potrebno zapisati, da ima pogosto 'najšibkejši član', v našem primeru otrok z motnjo v duševnem razvoju, pogostokrat tudi 'največjo moč' v družini, ki v obdobju primarne socializacije predstavlja enega izmed osrednjih agensov socializacije.<sup>100</sup> Nekdaj prevladujoče mnenje, da je starš primarni agens socializacije, otrok pa objekt akulturacije, danes ne velja več. Flandrin (1986:10) namreč že predstavi družino kot »zaporedje posameznikov, ki izvirajo drug iz drugega/.../«.

Sodobne teorije o razvoju otroka so danes presegle prepričanje, da je vpliv staršev na otrokov razvoj enostranski in vseobsegajoč. Predvsem nova spoznanja, zlasti na področju nevropsihologije (Maturana in Varela, 1998; Shapiro, 1999:25-29) in psihopatologije (Miller, 2005) odkrivajo prepletenost in kompleksnost otrokovega razvoja, ki ga pogojuje vpliv staršev, vpliv konkretnega otroka, in kontekst, v katerem se razvoj odvija. Tako v družini »noben član ni popolnoma enak drugemu, vsi so si med seboj različni in različno dosega raven osebnostne ravni« (Satir, 1995:33).

V nadaljevanju, v skrčeni obliki, povzemam načine medsebojnega vplivanja na relaciji starš - otrok, kot ga navaja Kompan Erzar (2003:113-115). Vloga otroka v družini je namreč za slehernega posameznika različna. V prvi vrsti je odvisna od oblike partnerskega odnosa, njegove dinamike in vrste morebitnega konflikta, od otrokove čustvene odzivnosti, njegovega temperamenta, od vrstnega reda rojstva, od situacije ob konkretnem rojstvu itd. Kar se dogaja z enim članom družine, se posledično odraža na vseh ostalih članih.

Otrokovo medsebojno vplivanje se izraža s trojno dimenzijo:

- z otrokovimi karakteristikami razvoja;
- s spremembami, ki nastopajo pri posameznem otroku postopoma in so razvojno pogojene;
- z otrokovimi specifičnimi interakcijami, ki so unikat.

Starševsko medsebojno vplivanje se izraža z dvojno pozicijo:

- s kontrolo;
- z zmožnostjo empatije.

<sup>100</sup>Mnogi avtorji (Freud, Orlansky in drugi) pojmujejo družino kot prvo in najpomembnejšo stopnjo v sestavljenem procesu socializacije.

Starševska kontrola, poleg fizioloških in socialnih dejavnikov, predstavlja tudi psihične dejavnike; npr. kontrolo vedenja, obvladovanje čustvenih izrazov in drugo, medtem ko empatična plat starševstva vsebuje čustveni odnos z otrokom, zmožnost uživanja v otrokov svet. Obe dimenziji sta soodvisni, saj korenine starševske kontrole izhajajo iz čustveno relacijskega sveta, kjer starši delujejo prek svojih ponotranjenih, nezavednih, obrambnih in kontrolnih mehanizmov.

Družina tako predstavlja osnovno institucijo zasebnega življenja, v kateri se oblikuje delež pomembnih razmerij. Razmerij, v katere se posameznik vključi skozi daljše obdobje svojega življenja. Krog družine tako razumemo kot krožni sistem odnosov (Goldner Vukov, 1988; Satir, 1995; Tomori in Zihlerl, 1999 in drugi). Predstavlja tisti temeljni okvir, v katerem se odvijajo vsi drugi odnosi oziroma procesi. Moč družine vedno prevlada nad močjo posameznika. Posameznikova temeljna psihična struktura je namreč prepletena in zgrajena v družinskem sistemu. V posameznikovi osebni zgodovini; v aktualnih odnosih v kateri je posameznik odraščal. V njih se je posameznik tudi izoblikoval na svoj enkraten (edinstven) način. Tako je družina vselej predstavljena kot sistem, kjer vsi člani delujejo vzajemno drug na drugega, kjer je delovanje v sistemu ves čas razporejeno v podsisteme, in v katerem »vsi družinski člani ugotovijo, kje je njihovo mesto v družini in kaj morajo storiti, da se sistem družine ohrani« (Gostečnik, 1997:192).

## 10.1. RAZVOJ OTROKA V DRUŽINI

Otrokov razvoj pogojujejo prepletajoči se dejavniki v družini. Ti dejavniki se oblikujejo in odražajo v t.i. družinskem ozračju in »se nanašajo na vse dogajanje od otrokovega rojstva do družinskih navad, v katerih otrok odrašča in ki prevladujejo v domači družini« (Satir, 1995:191). Uspešno premostene posamezne faze v družini zagotavljajo otrokov stabilni razvoj. Morebitne ovire nakazujejo težave, ki se odražajo pri posameznem družinskem članu na različne načine, tudi v njegovem nadaljnjem življenju, še zlasti v odrasli dobi. Npr. pretirana nezaupljivost, strah pred ljudmi, afektivno čustveno odzivanje itd. »Otrokova popolna biološka in psihološka odvisnost je razlog, da objektni odnos v vsej svoji kvaliteti odraža tudi vse nadaljnje odnose v življenju odrasle osebe«. (Goldner Vukov, 1988:20)

Prvo otrokovo doživljanje sveta je omniopotentno. Otrok zaznava svet izhajajoč iz sebe samega. Po prvih dveh mesecih otrok vzpostavi kontakt z zunanjim svetom. Pravimo, da nastopi faza simbioze, ki traja do šestega meseca. Ustrezna simbioza je temelj nadaljnjega zdravega otrokovega razvoja. Mati je tista, ki v tem obdobju prva nagnosko zaznava otrokove potrebe in jih tudi zadovoljuje. Vendar le v primeru, ko je tudi sama kot nebogljen, popolnoma odvisen otrok bila deležna varnosti in ljubezni s strani svoje matere. Kot piše Praper (1999:45), »je simbioza dejansko maternica otrokovega psihičnega razvoja, zibelka kasnejših socialnih kontaktov, temelj zmožnosti živeti z drugimi«. Omejen v gibanju ostaja namreč otrok v prvem letu starosti še vedno ujetnik nekakšne 'obrazne komunikacije', kjer očesni kontakt predstavlja

enega najbolj občutljivih organov človeškega telesa. »Otrok obstaja le v materinih očeh, ki znajo biti polne ljubezni in občudovanja, zato je njegova prva samopodoba praviloma grandiozna (veličinska), kar je temelj kasnejše ljubezni do sebe, upoštevanje samega sebe.« (Praper, 1999:135)

Mati in otrok se v otrokovi starosti petih, šestih mesecev že igrata skupaj, vendar sta hkrati tudi že ločena. Otrok se v tem obdobju uči, kakšne so starševske potrebe, na kakšen način se mora prilagoditi njihovim potrebam, da bo dobil osnovno pozornost. »Otrokova izkušnja je vse boljša, tudi percepcija časa. Pretekle izkušnje mu omogočajo /.../ anticipacijo« (ibid.). Nadalje otrok razvije konstantnost objekta. Zmožen je prepoznati mater kot celovit objekt, ki obstaja tudi tedaj, ko matere ni neposredno pred njegovimi očmi. V tem obdobju otrok začne sebe doživljati kot celoto. Postaja očitno, da je mati tista, ki mu nudi ugodje, hkrati pa tudi tista, ki mu povzroča bolečino. Samo ločenost od matere otrok sicer doživlja kot tesnobno, hkrati pa ga želja po odkrivanju zunanjega sveta vodi v raziskovanje okolja. Pri osemmesečnem otroku je še zaznati »številne poskuse zlivanja in iskanja v simbiozi, vendar gre v tem primeru za obrambo pred separacijsko bojaznijo«.

Otrok se vse bolj zave napredovanja, ki zahteva hkrati njegovo 'žrtvovanje'; sreča se s stvarmi in situacijami, ki se jim mora odreči. Njegovo simbiotično razmerje se zdaj vse bolj rahlja, zunanji svet pa ga vabi k novim izkušnjam, k nadaljnjemu razvoju. To je obdobje, ko se izoblikuje prvi občutek 'jaza', ki je osnova nadaljnje identitete. Mati, ki je ob otrokovem razvoju morebiti negotova, bo s to negotovostjo 'zastрупila' svojega otroka, da bo ta nadalje v svojem vedenju in ravnanju nezaupljiv, napet in utesnjen.

Mama, ki ima otroka s cerebralno paralizo, je nekoč povedala:

»Na začetku, prve dni, prvi mesec, fanta nisem upala prijati v roke.  
Tako nenavaden se mi je zdel. Ves je bil napet.  
Ves je bil v krču.  
Zdelo se mi je, da se bo raztrgal.  
Prvi mesec sem ga previjala vodeno,  
s pomočjo medicinske sestre,  
ki me je držala za roko.  
Večkrat me je med previjanjem obšla slabost.  
Kasneje, ko sem prebrodila to krizo,  
je bilo vse drugače. Začela sem uživati v dotiku.  
Začutila sem, da je za otroka dobro, da ga božam.  
Oba sva bila bolj sproščena.  
Zdaj lepo sedi s podporo, in po naravi je tako dobrovoljen.  
Samo včasih opazim, da je preveč nezaupljiv do ljudi, ki jih ne pozna.  
Popolnoma se zapre vase.  
Včasih pomislim, da se odziva na način,  
kot sem se jaz nanj prvi mesec najinega skupnega življenja...«

(osebni pogovor)

V starost dveh let otrok krepi in preizkuša lastno voljo. Z razvojem kognitivnih in motoričnih funkcij se vse bolj kaže njegovo 'preizkušanje' z zunanjim svetom. Na morebitne neobvladane situacije otrok reagira z besom, z izbruhi

jeze. To je čas, v katerem je otrok prisiljen začeti upoštevati merila, zunanje norme, pravila. V otrokovem razvoju tako nastopi tudi obdobje, ko potrebuje jasno postavljene meje. Spoznava kaj zmore, hkrati pa dobiva uvid v situacije, ki jim ni kos. Samoobvladovanje čustvenega odzivanja pomeni uspešno nasprotovanje negativnim izbruhom in upoštevanje potreb s strani drugih. To je obdobje, ko so »otrokove onipotentne fantazije /.../na težki preizkušnji« (Praper, 1999:137). Z materjo ni več v zrcalni podobi, vse bolj pa se naslanja na »idealizacijo močnega očeta« (ibid.). Razvoj govornih sposobnosti otroka krepi v vse boljši predelavi zavestnih izkušenj in mu pomaga v navezovanju z drugimi tudi tedaj, ko objekta nima v neposredni bližini, pred očmi. Oče v tem občutljivem obdobju predstavlja za otroka zunanjo oporo. Je predstavnik avtoritete, reda in discipline. Tako v starosti treh let »z nekaj sreče otrok izpelje triangulacijo« (ibid.:138) in postaja vse bolj spreten v samokontroli. Prepoznava realnost vsakdanje kulture in se tudi identificira z njenimi prepovedmi. To je čas, ko v ospredje stopajo otrokove spretnosti in sposobnosti. Otrok si pridobiva mnenje o sebi, o lastni vrednosti, zmožnostih. Starši, ki z zrelostjo uspešno zadovoljujejo čustvene in druge potrebe svojega otroka, zdaj že šolarja, odločilno pripomorejo k njegovi avtonomnosti in samostojnosti, k njegovemu socialnemu zorenju. Nadalje se izmenjujeta fazi pospešenega kognitivnega in socialno-emocionalnega razvoja, čemur sledi obdobje pubertete in adolescence. Otrok postane spolno zrel, čustveno pa vse bolj v razhajanju s starši. Počasi, in ne brez zapletov, si oblikuje lastno identiteto glede na položaj v družbi, v skladu s svojimi zmožnostmi, omejitvami in sprejemanjem s strani drugih.

## 10.2. NALOGA DRUŽINE V PROCESU SOCIALIZACIJE

V procesu socializacije ima družina primarno vlogo. Otrok v družini preživi največ časa. V njej pridobi pomembne socialne in kognitivne spretnosti. Razvije prepričanja, stališča in vrednote. Družina kot osrednja enota socializacije ima naslednje naloge:

1. Temeljne naloge družine se nanašajo na zagotavljanje prehrane in zaščite članov družine. Vključujejo še emocionalno področje, ki predstavlja bazo za vse nadaljnje medsebojne odnose;
2. Razvojne naloge se nanašajo na rast in zorenje članov družine z dodajanjem podpore skozi posamezne faze individualnega in družinskega življenjskega cikla;
3. Naloge prilagajanja in odzivanja družine v situacijah, ko se pojavijo nepričakovani dogodki.

(Goldner Vukov, 1988:38-39)

Socializacijski proces na osnovi psihoanalitične paradigme tako razložimo kot umeščanje v vlogo razbremenjevalca v konfliktih. Vloge dobijo funkcijo socialne obrambe. (Sam Freud je družino obravnaval preko internaliziranih objektov v nezavednem.) Vedenje v družini tako pomeni prispevek k ohranitvi družinske skupine. Otrok prav v družini prepozna čustva, ki so v družini srejemljiva. In celo več. Pričakovanja, ki so jih starši gojili do otroka, občuti kot neskladnost med lastnimi in njihovimi pričakovanji. Vendar je potrebno prav na tem mestu, ko interpretiramo 'vsakdanje življenje družine', posebej poudariti, da se velja izogibati posploševanju in prenašanju ocenjevanju. Družinsko življenje se namreč vselej odvija v nizu subjektivnega doživljanja njenih posameznih članov (Miller, 2005). Praktično je nedostopno objektivnemu preverjanju in analizi. Prenagljena in posplošena stališča nastajajo na osnovi predpisov določene kulture in tradicije družbe, in so zavajajoča. Vendar zagotovo velja, »napetosti, vznemirjenosti in konflikti, ki nastajajo v družini, se zlivajo na otroke, ki na ta način postanejo nosilci nerazrešenih družinskih konfliktov in travm« (Gostečnik, 1997:183).

### 10.3. FUNKCIONALNA IN DISFUNKCIONALNA DRUŽINA

Družina ima številne funkcije. Te zajemajo obveznosti, ki jih mora družina zadovoljevati, da bo njeno delovanje zaobjeto v bolj ali manj uspešno celoto.

Primarna funkcija družine je biološka (reprodukcija). Vendar reprodukcija še zdaleč ne predstavlja edinega razloga, zavoljo katerega se ljudje zblizujejo in odločajo za skupno življenje. Po Parsons (Parsons v Godina, 1991), ki je osredotočen na družino v sodobni ameriški družbi, je naloga družine, da ohranja dve osnovni funkciji:

1. funkcijo primarne socializacije
2. funkcijo stabiliziranja odraslih oseb v družbeno populacijo

Po Lintonu (1986:47) je najpomembnejša funkcija družine, da uči posameznika vzorcev obnašanja do ostalih članov v družini. Vsak sistem klasifikacije in organizacije, ki obstaja v primarni družbi, posamezniku pripiše določene kulturne vzorce na podlagi njegovega položaja v sistemu. Družina predstavlja začetno točko otrokove vzgoje. Je pobudnik uresničevanja temeljnih človekovih potreb po varnosti, ljubezni, sprejetju in zagotavljanju podpore v kritičnih življenjskih trenutkih. V družini otrok pridobi prve izkušnje o vrednosti življenja, o ljudeh, o odnosih med ljudmi. V sleherni družini, poleg ugodnih in prijetnih življenjskih okoliščin, nastajajo tudi manj ugodne okoliščine, ki so posledica zunanjih vplivov, lahko pa so izraz celo samega stanja znotraj družine.

*Nekateri otroci se rodijo prezgodaj, drugim manjkajo udje ali so le-ti zakrneli, spet drugi se rodijo z notranjimi in intelektualnimi pomanjkljivostmi./.../Pogosto takega otroka ne obravnavajo kot osebo, ampak kot pohabljenca, kar seveda vpliva na način njegovega odzivanja in na odzivanje okolice na njegove potrebe.*

(Satir, 1995:191)



Odnosi v družini tako predstavljajo način delovanja in odzivanja v vsakdanjih in izjemnih situacijah. To delovanje zajema štiri osnovna področja in sicer: medsebojne odnose, zakon, starševstvo in socialno ekonomsko delovanje (Goldner Vukov, 1988:89). Tako v literaturi (Goldner Vukov, 1988; Goodnow in Collins, 1990; Satir, 1995) naletimo na pojem funkcionalna in disfunkcionalna družina. Pojem se nanaša na odnose v družini in družbi. V obeh poimenovanjih je poudarjeno, kako odločilno je za človekov osebnostni razvoj, da so odnosi oblikovani optimistično, ker le tako večajo možnost posameznikovega boljšega odzivanja na morebitne stresne situacije, in obratno. Dejstvo namreč je, da se ljudje tudi znotraj družine različno odzivamo na kritične dogodke, strese, krize ter druge nastale frustracije. Situacije, ki v nas povzročajo napetosti in konflikte, skušamo obvladati in predelati. V skrajnem primeru, ko obremenitvam nismo kos, tem podležemo. Prav zato bi »družina morala zagotoviti razvoj tistih osebnostnih značilnosti, ki bi posamezniku omogočale dobro prilagodljivost v širše socialno okolje/.../« (Goldner Vukov, 1988:89).

V disfunkcionalni družini so meje med člani zabrisane, člani so med seboj lahko celo popolni tuji. Disfunkcionalna družina predstavlja 'zaprt sistem', kjer posamezni deli niso medsebojno povezani, nasprotno, so ločeni. Prav 'v zaprtem sistemu' so razmejitve med podsistemi in ostalim svetom strogo, mehansko determinirane, celo vnaprej določene. Kot piše Goldner Vukov (ibid.:92), disfunkcionalne družine v najtežjih primerih vplivajo na nastanek psihičnih motenj kot so: psihoze, motnje osebnosti, motnje v posameznem delu psihične strukture, npr. na emocionalnem ali seksualnem področju.

Kot specifično (dis)funkcionalna družina se kaže tudi družina z otrokom z motnjo v duševnem razvoju. Za to družino predstavlja »stres, ki se pojavi znotraj družine« (ibid.:177), specifično obremenitev, s katero se bolj ali manj (ne)učinkovito spopadajo njeni člani. Žal kronično stresna situacija 'posrkava' adaptivne moči družine. Proces krize dobiva tedaj globlje in širše dimenzije nasproti družini, ki se spopada s kratkoročno stresno situacijo. To ni tip družine, ki bi ga lahko razvrstili. Otrok se namreč rodi v določeno vzdušje, v vzorce odnosov. Šele postopno, v tesni povezanosti in popolni odvisnosti od teh odnosov, razvija svoje sposobnosti. Odločilno vlogo pri tem odigrajo otrokove biološke dispozicije in njegova psihična struktura, kajti »otroci darujejo na družinski oltar, kar pač imajo in zmorejo dati« (Tomori, 1994:31).

Razvojno pogojene individualne razlike med otroci, ki so sicer v družini prisotne<sup>101</sup>, so v družini z otrokom z motnjo v duševnem razvoju izrazitejše, kjer »občasne hude bolezni za krajši čas zavrejo razvoj, telesno bolj kot duševno« (Kolar, 1999:6). Ko se v družini 'pojavi' otrok z motnjo, se sistemska pomoč osredotoči na probleme otroka. Ljudje, ki pričakujejo otroka, ne pričakujejo, da se bo rodil otrok z motnjo. Imajo povsem starševske težave, in težave povezane z odzivom na stres, ki ga predstavlja rojstvo otroka. Govorimo o obdobju šoka (Cunningham, 1999); starši doživljajo občutke notranje praznine in ogroženosti. Navadno podzavestno otroka celo odklanjajo. Sledi obdobje vrednostne krize; predelovanje občutka krivde, posledično iskanje in povezovanje vzroka za nastalo motnjo.

<sup>101</sup>Otroci se od prvega dne razlikujejo v svojem odzivanju. Opazne so razlike v dolžini spanja, joka, pogostosti javljanja nasmeha, v obsegu pozornosti, razdražljivosti, impulzivnosti in drugo.

V obdobju družinske krize, v t.i. realni krizi, je nujno potrebno reorganizirati ustaljen družinski ritem prav zaradi specifičnih potreb otroka. Trajanje posamezne faze, in odziv nanjo, je močno odvisen od odzivnosti oziroma doživljanja stresa celotne družine. Odvisno je tudi od njenega posameznega člana. Pri posamezniku lahko faza vrednostne krize traja skozi vse življenje. Vez, ki je že tako krhka, se z rojstvom otroka z motnjo v duševnem razvoju še bolj zrahlja in posamezne družinske člane prizadene do te mere, da se družinski odnosi lahko porušijo.

Družina, v kateri je otrok z motnjo v duševnem razvoju, sama zase, intimno doživlja svojo zgodbo. Gotovo je proces krize v tej družini tisti odločujoč dejavnik, ki zaznamuje ves otrokov nadaljnji razvoj. Družina 'piše svojo osebno zgodovino', ko se na docela konkretni ravni spopada s konkretnimi problemi in brezštevilnimi ovirami. Starši po metodi najmanjših korakov<sup>102</sup> in z mero nadčloveške potrpežljivosti dosegajo, kar se zdi pri zdravem otroku samodejno. Slednjega strokovnjaki, s svojimi diferenciranimi pristopi, nikoli ne morejo zaobjeti v svojo diagnostiko, še manj v prognostiko. Samo tisti, ki znotraj zaprtega družinskega sistema živi povsem konkretno vsakdanje življenje ve za vsakodnevne velike preizkušnje. Kot zapiše mama o svoji hčeri:

*Dagmar je bila – medicinsko gledano - težak primer (ne morem drugače kot da o tem pišem v preteklem času), bila je celo brez sesalnega refleksa in hranjenje je bilo za naju obe muka/.../ s tremi leti in pol je napravila prvi korak/.../In čista? To je bila šele pri sedmih.*

*(Lechman, 1996:11-12)*

Pri tem ne smemo spregledati, da gre pri osebi z motnjo v duševnem razvoju za njeno prilagajanje v ožje in širše socialno okolje, hkrati pa gre za prilagajanje njenega lastnega vedenja, vedenju večine. Tako posamezni starši, le posamezni, po mnogih letih 'strokovnega poznanstva', v pogovoru izrazijo svoje strahove, jezo, ki so jo prej leta nosili v sebi. Priznajo, da niso prenesli nasvetov strokovnjaka. Ne rednih letnih kontrolnih obiskov, kjer so, po opravljenem rutinskem pregledu v specialistični ambulanti in zapisu stanja na list papirja, spet ostali sami. Povedo, da so uporabljena testna orodja zanje žal brezosebna in največkrat nerazumljiva. Tudi Buscaglia (1997) opozarja, da bi svetovalci – strokovnjaki, ki se srečujejo s starši, morali skrbno pretehtati lastno osebnost in se zavedati, da imajo pred seboj človeška bitja, ne rezultate testov in statistike. Pogosto v pogovoru s starši slišim besede: »Ne želim pomilovanja, hočem le, da je otrok sprejet v okolje, ki mi ne bo sleherni dan dopovedovalo, kaj moj otrok ne zmore, kako izstopa. Da izstopa tako občutim, vsak dan, na vsakem koraku.«

Starši namreč pogosto dobijo preveč informacij, ki so zanje šokantne. Komentar npr.: 'Vaš otrok ne bo hodil, nikoli ne bo samostojen, najboljša rešitev je zavodska namestitev, ni zdravila itd.', še tako optimistično naravnano družino, in njene člane, hudo prizadenejo. Tudi obsega strokovnih informacij, ki jih starši dobijo v kratkem, zanje izjemno čustveno obremenjujočem časovnem obdobju, ni mogoče predelati 'na hitro'. Ali zapisano še drugače: obsega sploh ni mogoče predelati. Posamezni člani družine hranijo v sebi svoje 'nepredelane bolečine' skozi daljše življenjsko

<sup>102</sup> Podrobneje glej Pieterse, 2000.

obdobje, posamezni od njih skozi vse življenje. Zato bi morali strokovnjaki specifičnih področij (neurofiziater, specialni pedagog, psiholog in drugi) ozavestiti strokovno in občedloveško dejstvo, na katerega nas opozori že Adler (1999:7), ko zapiše: »Ljudje živimo v območju smislov ali pomenov in namenov. Stvari ne doživljamo abstraktno, vedno jih doživljamo v odnosu do sebe«. S slednjo trditvijo seveda ne zanikamo dejstva, da prav »svetovalci, ki jih starši srečajo na dolgi poti medicinskih obravnav /.../lahko ogromno spremenijo« (Basaglia, 2004). Nasprotno, svetovalci (poslušalci) so zelo potrebni, ko je človeška stiska najhujša, vendar morajo imeti v uvidu, da so konkretni starši vselej najprej (samo) ljudje, povsem konkretni posamezniki, ki so se znašli v hudi življenjski preizkušnji. To so starši, ki skupaj s svojim otrokom poleg vseh ostalih vlog - dobijo še vlogo 'posebnih staršev'. Med njimi posamezni nikoli ne presežejo spraševanja: 'Zakaj? Zakaj se je to zgodilo meni? Bom zmogel? Kaj sem zamudil, kaj bi moral storiti, pa nisem?' Prav zato je bolj kot drugje, v strokovnem svetovanju najprej potrebno iskreno, brezpogojno poslušanje in opogumljanje, potrpežljivost in taktnost. Človek je bitje, ki z vsem svojim vedenjem in delovanjem izraža upanje, saj kot lepo zapiše Juhant (2003:23), »že prvo pridobivanje simbolne zmožnosti (v otroštvu) /.../ je bistveno zaznamovano z upanjem. Izkušnja le-tega daje otroku s čustvi napolnjen dialoški položaj, znotraj katerega si človek to sposobnost pridobiva«. Ali kot piše Chousins (2004): »Upanje je začetek načrtov. Ljudem nakaže cilj, smer in energijo, da krenejo. Daje pravo vrednost tako čustvom kot dejanjem.«

#### 10.4.OBLIKE ODZIVANJA V DRUŽINI Z OTROKOM Z MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU

Življenje družine se z rojstvom otroka z motnjo v duševnem razvoju spremeni. Do sprememb v njenem delovanju pride tako znotraj kot zunaj družine. Znotraj družine pride do prerazporeditve vlog in moči. Navzven sili vsaj začasno bolj ali manj odkrito prekinjanje vezi s širšim socialnim okoljem – družabna osama (Cunningham, 1999:50). Otrok, ki je po svojem vedenju, videzu in sposobnostih drugačen kot so starši pričakovali in si ga želeli, si mora mesto v družinski sredini šele izboriti. V povsem konkretni življenjski situaciji, kjer je potrebno živeti in otroka usposobiti za čimbolj samostojno življenje, statistični podatki, raziskave in možno genetsko svetovanje, v trenutku nimajo oprijemljivega polja<sup>103</sup>. Prvo vprašanje, ki si ga starši ob 'drugačnem' otroku postavljajo, je praktično pri vseh enako. Zakaj se je to zgodilo meni? Vprašanje, ki ga starši spet in spet postavljajo sami sebi kot obupen klic na pomoč. Če bi vsaj vedeli, bi bilo, tako se jim zdi, lažje. Toda ne vedo. Zato je še težje, zato je tako hudo.

Starši pogosto vzrok za otrokovo prizadetost pripisujejo osebni krivdi, oblikujejo iracionalne vzročne posledične zveze, krivdo iščejo in najdejo drugje; v vdanosti v usodo, v črni magiji itd. Posamezni med njimi postanejo in ostanejo (pre)dolgo prestrašeni. Še več, strah kot negativno čustvo jih

<sup>103</sup>S slednjo trditvijo seveda ne zanikamo briljantnih medicinskih dognanj, ki na področju genetike služijo v korist prenatalni diagnostiki in svetovanju.

paralizira do te mere, da niso zmožni funkcionirati tedaj, ko bi jih otrok sicer najbolj potreboval. Bojijo se za otroka, za morebitne sorojence, strah jih je odzivov iz okolja. Eksistencialni strah za prihodnost jih mreži v sedanjosti; kako bo otrok sploh odrasel, kdo bo skrbel za otroka, ko njih ne bo več. Skrbi starše dobesedno hromijo, zato se v nastali situaciji družina tako težko reorganizira in vrednostno redefinira.

Po začetni krizi, ki ima izjemno različen časovni razpon, sledi stopnja prilagoditve. Ta predstavlja relativno realno oceno otrokovega stanja oziroma sprejetja, da bo otroku mogoče v marsičem pomagati. Zajema posebne naloge in zahteve, ki jih terja drugačen otrok; obravnave, korekcije, treninge.

Mama, ki ima otroka z Downovim sindromom, je povedala:

»Ko sem v porodnišnici izvedela za sinovo diagnozo,  
je bilo kot da so mi porezali noge.  
Nisem mogla več hoditi, niti stati nisem mogla.  
Dobila sem nekaj za pomiritev, pa se nisem pomirila, le nekam čudno sem otopela...  
Vso noč nisem zaspala.  
Pred očmi so se mi vrteli spačeni obrazi – same pošasti,  
slišala sem krohot ... Tudi zdravnik, ki je zjutraj prišel v sobo,  
in povedal, da se bo sin malo počasneje razvijal,  
da bo počasneje hodil in govoril,  
da pa bo čist 'uredu' fant, me ni pomiril...«

(osebni razgovor)

*Pogledala sem otroka in lahko sem videla... lahko sem videla mongoloidni videz... niti dotakniti se ga nisem hotela... takrat ne. Ure in ure sem presedela ob njem v porodnišnici in ga gledala... z nikomer se nisem mogla pogovarjati, moža pa sem pričakovala kasneje. Kako naj mu povem. Kako naj komurkoli poveš, da tako čutiš do svojega otroka. Počasi sem se zbrala in ga previla, potem sem ga začela hraniti. Takrat mi ni več bilo zelo slabo, vendar še vedno nerada pomislim na to – da je mongoloiden.*

(Cunningham, 1999: 17)

Starši zdaj pristopijo do otrokovih potreb konkretno. Upoštevajo strokovno pomoč in iščejo dodatne informacije. Opremiijo se z dodatnimi znanji. Posamezni izmed njih, po mnogih letih 'trdega osebnega dela', postanejo najboljši učitelji družinam, ki so se znašle v podobni situaciji. Na tem mestu velja zapisati, da prav starši s konkretnimi osebnimi izkušnjami na povsem praktični ravni marsikdaj prekašajo celo strokovnjake in njihova akademska znanja. Cunningham (1999:12-30), ki je preučeval reakcije staršev na novico, da gre pri njihovem otroku za motnjo v duševnem razvoju (osredotočil se je na Downov sindrom) je navedel naslednje oblike odzivanja:

1. *Pretrjes in dvom; starši v prvi fazi reagirajo z otopelostjo, zavračanjem in bežanjem pred resnico. Njihovo vedenje je označeno kot dezorganizirano. Pojavlja se celo podzavestno odklanjanje otroka in /ali zanikanje stanja. Starše običajno spremljata dva osnovna nagonska občutka: do nebogljenega otroka se čutijo zaščitniški, vzporedno s tem pa čutijo odpor do njegove prizadetosti. Stopnja šoka, ki se v tej fazi pojavi, zajema časovno razpon od nekaj minut, do več dni, lahko tudi dlje. Prepoznavanje občutkov zaščite ali odklanjanja staršem pomaga razumeti, da morda sprejmejo izziv; namesto da bi se 'vdali v usodo', poskušajo otroku pomagati; za otroka začnejo delovati povsem konkretno.*

2. *Občutek žalosti; starši različno dolgo predelujejo občutke krivde. Globoko je prizadeto njihovo samospoštovanje. Verjamejo, da kot starši ne bodo nikoli uresničili svojega poslanstva v celoti. Zdi se jim, da so njihovi upi in sanje o otroku, ki so ga pričakovali, za vedno izgubljeni. 'Žalujejo za otrokom, ki so ga pričakovali, a ga niso dobili'.*

3. *Občutek nesposobnosti; posamezne starše prevzame občutek, da so nesposobni, da ne zmorejo imeti zdravega otroka. Zlasti so ti občutki močnejši, če gre za prvorojenca. Zanimivo je, da mnogi starši o tem spregovorijo šele po rojstvu drugega otroka, ki nima motnje v razvoju.*

4. *Občutek negotovosti; da bi zmanjšali občutke negotovosti, starši pogosto iščejo primerjavo z okolico. Iščejo in primerjajo se s starši, ki se jim je zgodila podobna življenjska preizkušnja. Sprašujejo se, ali bodo zmogli zadovoljiti otrokove potrebe. V svojih odločitvah so negotovi in šele po večkratnih pozitivnih izkušnjah jim uspe, da se opogumijo in uvidijo, da zmorejo za otrokov razvoj in napredek mnogo postoriti.*

5. *Občutek jeze in sovraštva; posamezni starši se odzovejo z jezo in zagrenjenostjo. Ti občutki jih spremljajo dlje časa, se s časom zmanjšujejo in le delno izginejo. Ponavadi se v vsej silovitosti pojavijo ob rojstvu drugega zdravega otroka, ko se jim zdi življenje tako nepravilno. Jezo in sovraštvo pogosto usmerijo navzven; na partnerja, sorodnike, na zdravstveno osebje ali na terapevta ipd.*

6. *Občutek zadrege; imeti otroka, ki je drugačen od drugih, za starše vsekakor predstavlja precejšen psihični in fizični napor, celo neprijetnost. V primeru, da se starši ne naučijo 'živeti z zadrego', to vodi do prekinitve družbenih stikov in celo do osamitve.*

*Ferrari in Sussman (1987) opisujeta procese in vidike gledanja družine v kateri je otrok z motnjo v duševnem razvoju. Govorita o psihosocialni sceni in navajata obliko kronične žalosti (1), spremembe v družinskih odnosih (2), občutek stigmatiziranosti z vsemi njenimi posledicami (3) in alarmantno iskanje in obtoževanje krivcev (4). Tudi številni drugi avtorji (Barber, 1963; Balentović, 1978; Smole, 1989; Webster, 1993) omenjajo procese, ki se odvijajo v konkretni družini; krizo partnerstva, socialno izolacijo, agresivnost do otroka,*

*beg od otroka, prekomerno (nenamerno) zaščito, zaviranje otrokove samostojnosti in drugo.*

*Spominjam se mame, katere otrok je bil težje duševno prizadet. Po zunanjem (manj prijetnem) videzu je precej odstopal od svojih vrstnikov. Nekoč je v pogovoru dejala:*

*»Nihče ne bo razumel,  
toda midva imava najraje pustovanje.  
Ko našega fanta napravim (našemim op.op.),  
se mi zdi, da ne izstopa, da je takšen kot vsi drugi.  
Tedaj naju nihče posebej ne gleda.«*

*(osebni pogovor)*

#### **10.4.1. VLOGA MATERE**

*V zgodnjem obdobju sta otrok in mati pretežno v telesnem stiku, ki prvenstveno predstavlja otroku vir prijetnih izkušenj, kjer je »ključni mehanizem človekovega razvoja /.../ mehanizem regulacije emocij, se pravi mehanizem prevajanja čustvenih impulzov v telesne in obratno« (Kompan Erzar, 2003:123). Od samega rojstva dalje si otrok želi biti povezan z materjo. To je namen vsega njegovega delovanja. Mati predstavlja otroku njegov prvi stik z drugim človekom. Številni avtorji (Ackerman, Bowlby, Winnicott in drugi) v tem odnosu poudarjajo ljubezen kot najmočnejšo silo, ki zagotovi otrokov obstoj, kajti v ljubezni je »izjemno kar iz nje naredimo« (Brajša, 1987:18). Nadalje Brajša (ibid.) navaja ugotovitve Maturana, ki ljubezen pojmuje kot pogoj za dinamično, spontano medsebojno prilagajanje. Ta omogoča krožne reakcije, kakršne so potrebne za ohranitev notranje organizacije posameznikov in njihovo medsebojno prilagajanje med razvojem živih bitij. Ljubezen predstavlja biološki fenomen, ki ga ni mogoče kvantitativno izmeriti. Pomeni najpomembnejši vidik v človekovem (otrokovem) življenju. Žal večkrat prav materi katere otrok ima oškodovane primarne dispozicije ali pri katerem gre zgolj slutiti, da se nakazujejo odstopanja v razvoju, odpoveduje sama zmožnost empatije. Če se mati ne more »veseliti otrokovega bivanja, pač pa je zelo odvisna od tega, kakšen naj bi otrok bil, potem pride do prve izbire: dobro se loči od slabega, grdo od lepega, pravilno od napačnega, to izbiro pa otrok introjicira« (Miller, 1991:117). Vedeti namreč moramo, da se z rojstvom ne začne samo druga, temveč povsem nova življenjska zgodba, kjer »socialna preobrazba predstavlja eno najbolj korenitih in daljnosežnih sprememb v življenju ženske« (Kitzinger, 1994:1). In pri tem ne gre pozabiti, da so starševske preizkušnje zares velike, saj kot piše Satir (1995:167), »starši učijo v najtežji šoli na svetu – v šoli za ustvarjanje ljudi./.../ Šola ne pozna počitnic, dopusta, srečanj, napredovanja in povišanja mesečne plače«. Konkretno psihofizične obremenitve staršev, predvsem matere, se v času, ko otrok potrebuje nenehno nego in skrb, povečajo, in nakazujejo kritično obdobje v*

življenju matere – ženske. Vzgoja otroka tako nemalokrat (p)ostane zahtevna nega, kar mater fizično in psihično izčrpava. Možno je tudi, da zavoljo previsokih in nerealnih pričakovanj mati malih uspehov pri otroku sploh ne zazna. Žal pa je tudi res, da otrok z motnjo v razvoju ne izpolni pričakovanj s strani drugih družinskih članov. Mati to razume kot očitek sebi; da ni dovolj dobra, da se ni dovolj angažirala. Posamezna ženska - v vlogi matere, krmari med domom, kariero in otrokom. Slednji jo potrebuje štiriindvajset ur na dan. V nenehni tekmi s časom, in z občutkom, da nikoli ni dovolj dobra, takšna mati 'podpira štiri vogale hiše'. In navkljub večji ali manjši podpori s strani partnerja, ostaja ženska-mati preobremenjena. Posledično spremeni delovanje v svojem zasebnem in javnem življenju. Med svetom javnega in zasebnega je namreč, kot piše Kitzinger (1994:190), popoln razkol. Zgodi se, nemalokrat, da ženska pusti kariero popolnoma ob strani,<sup>104</sup> ali pa se, nasprotno, sicer redkeje, odloči za ambiciozno napredovanje v službi. Mati največkrat do otroka izraža tudi bolj ali manj očitno bojazen. Hiperprotektivno se zapre v krog simbioze. Ne zave se trenutka, ko prestopi mejo, ki za otroka in zanjo ni več koristna. Mejo, ki postane škodljiva za oba. Otroka s svojim zaščitniškimi dejanji sili v vlogo, s katero okrepi njegovo siceršnjo nesamostojnost. Kot prevladujoča, v negi in celostni oskrbi za otroka, največkrat prevzame patološke značilnosti deintegracijske družine.

Mama otroka z Downovim sindromom je povedala:

»Jaz sem ga spravila na svet,  
zato sem dolžna zanj tudi skrbeti.«

(osebni pogovor)

#### 10.4. 2. VLOGA OČETA

Še v osemnajstem stoletju je družinska zakonodaja na zahodu razlikovala področja družinskega delovanja moških in žensk; ženske kot skrbnice doma, otrok in svojega moža, moškega kot poklicanega za vzdrževanje in oblikovanje družinskega življenja<sup>105</sup>(Flandrin, 1986). Tako sta bila moški in ženska formalno skupaj, v opravljanju nege in vzgoje otroka pa usmerjena 'vsak k sebi'. Vendar gre danes pripisati vzroke za odtujenost med očetom in otrokom, poleg zgoraj zapisanih, tudi sodobni civilizaciji, ki je, še vedno, nenaklonjena otroštvu (prav zaradi spon s preteklostjo).

Žal je bila v zahodni civilizaciji večina moških vzgojena v duhu delovne etike (Kitzinger, 1994:180) in ta jih še danes usmerja v idejo, v kateri »imajo dom za prostor, kamor se vračajo, kjer ne veljajo zapletene zahteve delovnega mesta, kjer pričakujejo, da bodo našli mir in kjer bodo deležni nege« (ibid.). Pa tudi sicer smo kot visoko razvita (tehnološka) družba neobčutljivi za vse oblike človeške ranljivosti, in do krhkih in ranljivih posameznikov (tudi otrok), prej

<sup>104</sup>'Ugodnosti', ki izhajajo iz rojstva, običajno pri nas še vedno 'izrabi' pretežno mati, tudi v primeru, ko gre za otroka z motnjo v duševnem razvoju. Daljše in pogoste odsotnosti iz dela, žensko seveda največkrat vse bolj oddaljujejo od začrtane poklicne poti.

<sup>105</sup>Na tem mestu je potrebno pripomniti, da vloga očeta priznavajo vse kulture. Toda po začetni oploditvi je njegova vloga predvsem družbeni konstrukt (Doherty, Kouneski, Erikson, 1998 v Papalia in drugi, 2003: 183).

*nestrpni in podcenjevalni kot zaščitniški. Kot da pozabljamo na pomembno vlogo moškega - očeta, ki mora biti odigrana, da se oblikuje zdravo osebno jedro posameznika.*

*Zanimivo je, da očetovo vlogo v družini predstavi že Adler (1999:116) za »ravno tako pomembno kot materino« in nas nadalje pouči: »Očetove naloge so biti dober tovariš ženi, otrokom in drugim« (ibid.). Vloga očeta v družini kjer se je rodil otrok z motnjo v duševnem razvoju ostane praviloma (navidezno) nemotena. Verjetno gre razloge za to dejstvo pripisati splošno sprejetim normam zahodne civilizacije, kjer »moški ponavadi namenijo družinskim zadevam najkrajši možni čas/.../« (Kitzinger, 1994:180). Na tem mestu moramo tudi priznati, da se od moških še vedno pričakuje predvsem razumsko in manj čustveno ravnanje. Tudi v našem konkretnem primeru oče pogosto ostaja ob strani, se izmika z dejanskimi in namišljenimi delovnimi obveznostmi, zlasti v obliki pehanja za materialnimi dobrinami.*

*Mama deklice s cerebralno paralizo je povedala:*

*»Že kmalu po rojstvu je začel  
pretiravati s popoldanskim delom (mož op.op.).  
Vse pogosteje je delal tudi dolgo v noč.  
K vsem specialistom sem sama vodila otroka.  
Res je služil denar, vendar me nikoli ni vprašal,  
kako preživim jaz dan z otrokom.  
Ko sem ga nekoč vsa navdušena pričakala,  
in mu povedala, da je hčerka čez dan prvič ostala 'suha',  
je rekel samo 'aja',  
in šel nazaj v delavnico...«*

*(osebni razgovor)*

*Tako moški navidezno vzdržuje status 'prinašalca kruha' ter prikriva nezmožnost soočenja z otrokovim stanjem kot takim. Kot zapiše Lukas (1993:88-94) njegov smisel ni več družina, ampak poklicno življenje. Številni očetje tudi sicer, tako Zavrl (1999:67), »štejejo ekonomsko preskrbo za svoj glavni prispevek k otrokovi dobroti«. Namesto, da bi oče svoj urnik prilagodil otrokovim potrebam in potrebam partnerke, svoje potrebe razširi mimo obeh. Vse pogostejša in daljša odsotnost konkretnega očeta oddaljuje od 'družinske scene'. Kot da se hoče potrditi »domneva, da moški sploh ne more zadovoljiti otrokovih potreb iz preprostega razloga, ker ni bil noseč, ker ni rodil in ker ne more dojeti« (Kitzinger, 1994:181). Oče se oddalji do mere, ko dogodkov v družini ne prepozna več. Seveda ne brez škode, kajti za otrokov razvoj je še kako potrebna izkušnja v kateri imata oče in otrok dopolnjujoči vlogi. Ne pravimo namreč zaman, da oče svoje očetovstvo šele išče - otrok mora šele postati njegov. Toda zrahljani partnerski odnosi krizo največkrat poglobljajo do mere, ko moški in ženska nista več zmožna živeti v skupnosti. Kar je pravzaprav škoda, saj se na ta način časovne, ekonomske in druge obveznosti, ki jih 'drugačen otrok' še kako 'terja', iz dveh, prenesejo na enega samega, običajno na mater. Hkrati smo na tem mestu dolžni opozoriti še na*



drugo plat resnice, tisto namreč, v kateri ženska moškemu ne dovoli, da vstopi v odnos skrbi za otroka. (Vendar je to že področje, ki presega našo konkretno tematiko.)

#### 10.4.3. VLOGA SOROJENCEV

Sorojenci drug na drugega vplivajo neposredno, preko medsebojnih interakcij. Vplivajo seveda tudi posredno, preko vpliva, ki ga imajo na odnos vsakega od njih starši in obratno; vedenjski vzorci v odnosu s starši se izražajo v vedenju do sorojencev. Kot pretresljivo piše Miller (2005:29) v svoji knjigi: »Svojih sinov in hčera sicer ne žrtvujemo več kot Abraham Izaka na božjem oltarju, pač pa jim že ob rojstvu in nato v celotnem poteku vzgajanja nalagamo dolžnost/.../«. Odnos bratov in sester do sorojenca, otroka z motnjo v razvoju, je v pretežni meri odvisen od ravnanja staršev. Postopke in načine sprejemanja, ki jih prakticirajo starši, uporabljajo tudi otroci. Zato je toliko pomembneje, da starši, v kolikor zmorejo, in predvsem, če stanje pri otroku to dopušča,<sup>106</sup> način vsakdanjega življenja bistveno ne spreminjajo. Zdravemu otroku nikoli ni preprosto bivati ob sorojencu, ki potrebuje stalno dodatno nego, vodenje in pozornost. Bratje in sestre se kot družinski člani vplivom stanja, ki prevladuje v družini, ne morejo izogniti. Nemalokrat (p)ostanejo prikrajšani in nehote odrinjeni, ko starši nanje nezavedno prenašajo svoje fizične in psihične obremenitve. Tako zdravi sorojenci posledično neadekvatno reagirajo (pojavi se agresija, žalost, izogibanje) v želji, da bi dobili vsaj malo naklonjenosti s strani staršev. Niso redka kronična psihosomatska obolenja pri zdravem otroku, ki sicer 'zahtevno družinsko sceno' le še dodatno zapletejo. Pravimo, da zdrav otrok zavzame eno od dveh možnih drž - načinov, da v družinski skupnosti preživi. Bodisi, da se do 'drugačnega' člana vede pretirano ustrezljivo, ali pa 'drugačnega' bolj ali manj prikrito odklanja. V prvem primeru zdrav otrok blesti v izpolnjevanju vsakdanjih (šolskih in drugih) obveznosti, v nenehni pripravljenosti in konkretnem prevzemanju skrbniško-pokroviteljske funkcije. Pogosto sebi v škodo. Opravlja naloge domačega varovanja, vodenje sorojenca v vrtec, v šolo, sodeluje pri izvajanju pomoči postopkov pri negi itd. Na ta način si s strani staršev in drugih odraslih pridobi (trenutni) občutek naklonjenosti in odobravanja. Dobesedno sestradan hlepi po starševski naklonjenosti, svoje želje pa potlači in zaduši z občutki krivde. Še več. V svojem delovanju navzven zmore biti, ne pa tudi ostati, najboljši. Vendar, kot piše Adler (1999:51), »za vsemi vrstami superiornega vedenja lahko domnevamo občutek manjvrednosti, ki zahteva posebne napore prikrivanja. To je tako, kot če bi oseba, ki se boji, da je premajhna, hodila po prstih, da bi bila videti večja«. Starši žal prevečkrat spregledajo mrežo odnosov, v katero se 'zdrav' otrok zaplete. Posamezni med njimi omenjeno obliko vedenje pri zdravem sorojencu celo spodbujajo. Vedeti namreč moramo, da otrok, ki v družinskem sistemu le malokdaj lahko izbira, v konkretni situaciji nima kaj izbrati. Da je pravzaprav vključen v dogajanje kot 'drugi najšibkejši člen', v

<sup>106</sup>V primeru, ko gre za hudo obliko motnje v duševnem in telesnem razvoju, ki vključuje tudi popolno otrokovo nepokretnost, seveda to ni mogoče.

katerem mu je po krivici prvenstveno naložena zadolžitev - biti na razpolago. Seveda je lahko situacija tudi povsem drugačna. V odnosu do prizadetega sorojenca se lahko otrok odziva tudi drugače. Zavaljo skrbi, ki jo potrebuje 'drugačen' sorojenec, zdrav otrok (p)ostaja odkrito agresiven do drugih, pa tudi do sebe samega. Odklanja vsakršno druženje s prizadetim članom družine in se ga sramuje. Težje navezuje stike z vrstniki in širšo okolico.

Zdaj že odraslo dekle, ki je živelo skupaj s svojo duševno prizadeto sestro in mamo, je povedalo:

»Hodila sem na balet, v glasbeno šolo, v pevski zbor.  
Zjutraj sem vodila sestro v 'tisto' šolo, popoldne sem morala ponjo.  
Spominjam se, da sem izbirala poti,  
da nebi na poti srečala koga, ki me pozna... V šoli sem bila vseskozi odlična.  
Tudi kasneje v srednji šoli sem blestela,  
čeprav sem znotraj sebe tedaj že čutila odpor,  
da venomer zadovoljim želje in potrebe drugih; mame, sestre...  
Mamica se je tako rada hvalila z menoj.  
Doma, za štirimi stenami, je bilo vse drugače.  
Karkoli sem naredila, ni bilo dovolj dobro zanjo.  
Prvič sem se ji uprla, ko sem bila v četrtem letniku gimnazije,  
ko je zame naglas izbirala smer mojega študija.  
Čisto resno je mislila, da bom šla na 'tisto defektno defektologijo'...«

(osebni razgovor)

Pogosto nemiren, z neadekvatnim vedenjem, pritegne nase pozornost. Okolica ga označi kot otročjega, nezrelega, neodgovornega. Sram, jeza, sovraštvo in bolečina spremljajo tega otroka v odraslo dobo, kjer navidezno živi v svetu 'trdnih identitet', in bolj ali manj odkrito zavrača vse, kar ni zajeto v pojem 'normalnega'. Morda leta kasneje, že kot odrasli, posamezni izmed njih, ki so bivali v družini s sorojencem z motnjo v duševnem razvoju, spregovorijo. Ozavestijo svoje traumatične izkušnje iz otroštva, v katerih so, s pretirano naklonjenostjo, in v želji, da bi, sebe in starše, razbremenili občutkov krivde, 'sprejemali' svojega prizadetega brata ali sestro. Zgodnja izkušnja jih posledično največkrat zaznamuje tudi nadalje v življenje po načelu, ko »človek misli, da čuti tisto, kar naj bi čutil, in se nenehno trudi, da ne bi čutil tistega, kar si je prepovedal čutiti /.../« (Miller, 2005:10). Neredko celo pri izbiri poklicne poti, na kateri nadaljujejo svoj pretirano skrbniško - uslužni odnos do drugih. Seveda ne brez posledic.

V Sloveniji nimamo narejenih večjih raziskav o položaju in razmerju zdravih otrok do sorojencev z motnjo v duševnem razvoju. Vendar si dovolimo na tem mestu zapisati trditev: četudi bi te raziskave bile narejene, bi bil njihov pomen irelevanten. Družina kot sistem, v katerem vsak družinski član s svojo osebno zgodovino vpliva na vse druge, in vsi družinski člani na posameznika, namreč ne more biti predmet statističnih obdelav in razmerij. Je lahko le zgodba sama zase.

Dejstvo pa vendarle ostaja. Sorojenci z motnjo v razvoju sooblikujejo proces socializacije pri 'zdravem' otroku (in obratno), ne glede na spol in zaporedje rojstva. Sooblikujejo ga, čeprav redkeje, tudi po znanem stavku: Moja travma

je moja prednost. In to tedaj, ko 'zdravemu' sorojencu kot odraslemu uspe predelati travmatične izkušnje iz otroštva, ko z mero osebnega izkustva sprejme 'drugačnega' kot sebi enakega. Toda pot do te točke človekovega uvida ni niti lahka niti kratka.

## 11. LJUDJE V ODNOSNEM SOBIVANJU IN ISKANJU SMISLA

Človek je enovita celota,<sup>107</sup> ki jo moremo razumeti le, ko razumemo vse njene razsežnosti utkane v sleherno človekovo doživljanje in ravnanje. Razsežnosti kot pojmovne kategorije, ki nas opozarja, da smo pozorni na vse vidike človeka, kajti ljudje se nahajamo, in smo, v svetu z drugimi. Človekovo usmerjenost v sobivanje je, kot piše Buber<sup>108</sup> (1999:26), »nekaj prvobitnega/.../. Še preden more zapaziti posamičnost, njegov /.../ pogledi prebadajo nejasen mu prostor; in v trenutkih, ko očitno nima nobene potrebe po hrani, z nežnim kriljenjem rok – na videz čisto brezsmiselnim – išče in se steza v prazen zrak, nečemu nedoločenemu naproti«. Človek ne (z)more živeti sam, za svoj obstoj potrebuje in išče drugega človeka. Vsopa v medčloveške odnose in v njih išče svojo lastno potrditev. Bistvo človekove narave je namreč vselej v refleksiji,<sup>109</sup> ki zajema tako človekovo razmišljanje o samem sebi, o drugih in o svetu nasploh. V refleksiji, ki omogoča, da analiziramo lastne izkušnje, pojasnjujemo lastne vrednote in tudi delujemo v skladu s temi. Človekovo doživljanje sebe, v odnosu do soljudi in do družbe, vselej pogojuje vedenje in ravnanje v medčloveškem in družbenem odnosu. Odraža se v človekovem doživljanju in iskanju smisla, ki »ni samo subjektiven, ampak je tudi relatičen, to se pravi, da je v določenem odnosu do osebe – in situacije, v katero je zapletena in postavljena prav ta oseba« (Frankl, 1994a:67). Človek je aktiven subjekt, ki ga ne moremo postaviti na mesto objekta, če želimo, da ohrani svoje človeške vrednosti. Oseba je tista, ki z lastnim doživljanjem tvori jedro vsake človeške akcije. V ospredje človekovega doživljanja tako vstopi odnos, kajti šele z odnosnim gledanjem dobi doživljanje pomen.

*V vseh časih so ljudje slutili, da vzajemni bitnostni odnos med dvema bitjema pomeni temeljno in najlepšo priložnost za bit, in sicer priložnost, ki se je pojavila s tem, da obstaja človek. Pa tudi to so zmeraj slutili, da človek prav s tem, da naveže bitnostni odnos, kot človek stopi na plan, da šele s tem in po tem pride do njemu pridržane, veljavne deležnosti biti, da torej na začetku vsakega posameznega učlovečenja stoji jaz, ki izreka ti.*

*(Buber, 1999:232)*

<sup>107</sup>Ena najglobljih odkritij v znanosti dvajsetega stoletja je spoznanje, da je celota lahko večja od vsote njenih delov. Celoto oblikuje bogastvo, prava perspektiva, razsežnost, ki jih deli ne premorejo. Celota torej ni le večja količina, temveč ima tudi višjo kvaliteto (Zohar in Marshall, 2000:27). To je tudi temeljno spoznanje t.i. integralne antropologije.

<sup>108</sup>M. Buber, (1878-1965), judovski filozof religije, v središče dialoške filozofije vnaša dogajanje odnosov, ki zajemajo temeljne besede: jaz-ti-ono, zlasti pa razmerje jaz-ti, ki ga ima človek do drugih. Buber se naslanja na danskega filozofa Kierkegaarda, ki v središče svojega mišljenja postavi konkreten obstoj posameznika.

<sup>109</sup>Izraz refleksija pomeni »odsevanje, odbijanje, zrcaljenje; odsev, odboj, odsvit; misel ideja, premislek, presoja« (Sruk, 1995:285). V psihološkem pomenu predstavlja naravnost spoznanja, ki se nanaša na lastno vsebino zavesti. Področje pokriva t.i. fenomenologija; beseda izhaja iz grščine in predstavlja to, kar se kaže samo po sebi, kasneje tudi pojav, ki se pojmovno razlikuje od tega, česar pojav sam na sebi je (bistvo).

Sprejeti človeka kot celovito osebnost, z vsemi njegovimi posebnostmi, odstopanji od 'normalnega', je mogoče tedaj, ko nam drugi postane navzočnost. Ko nam srečanje z drugim bivajočim postane razmerje, v katerem prvenstveno prepoznavamo sebe, in se v prepoznavanju bogatimo. Vendar je način, kako nam to uspeva dosti specifičen, in v vsakem razmerju drugačen. V postavljanju razmerij (zaznavanju) do drugega lahko izberemo (Buber, 1999:119 -120) vlogo 'opazovalca', v kateri beležimo poteze drugega in ostajamo nevpleteni. Nadalje lahko k drugemu pristopimo v vlogi 'ogledovalca', sprva namerno, kasneje nehoteno, kjer si neobremenjeno dovolimo, da nam naš lastni spomin deluje na način selekcije, ki ohrani le tisto, kar je vredno ohraniti. In končno imamo še eno možnost zaznavanja, ki je bistveno drugačna - to je ozaveščanje (Innewerden), kjer se »v sprejemljivi uri svojega osebnega življenja srečam s človekom, na katerem mi nekaj, česar sploh ne morem predmetno zaznati 'nekaj pove' /.../ meni nekaj pove, prav za moje življenje nekaj spregovori. To je morebiti nekaj o tem človeku, na primer, da me potrebuje. Lahko pa je tudi nekaj v zvezi z mano« (ibid.:120). Tedaj človeka, ki nam stopi nasproti, sprejemamo kot celoto bivajočega. Z njim vstopimo v intimno razmerje, v dialog. Nikoli namreč ne obstaja 'jaz' sam na sebi. Bistvo človeka ostaja 'biti' nasproti drugemu človeku, kjer medčloveško razmerje dveh postane razmerje soudeleženi v življenjskem dogajanju. Šele tedaj lahko drugega – drugačnega, ki nam stopi nasproti, sprejmemo v njegovi celovitosti, in ne kot neko abstrakcijo. Tako nas Buber (1999) v svojem 'dialoškem principu' pripelje do človekove dvojne drže, ko ta ostaja dvojna zavoljo dvojnosti temeljnih besed, ki jih Jaz izreče Tiju, kjer »dialoško življenje ni tisto, v katerem ima človek veliko opraviti z ljudmi, ampak tisto, v katerem človek z ljudmi, s katerimi ima opraviti, zares pride v stik« (ibid.:132). Žal današnja znanost<sup>110</sup> človeka vse prevečkrat razlaga na način, da bi ga razkrila do popolnosti in ga pri tem neusmiljeno 'razkosa'. Človeka želi omejiti na genetično formulo, duhovno in telesno dimenzijo pa prikazati kot razstavljivo in objektivizirano. Človeka 'drobi' (diferencira) in 'zdrobljenega ponovno sestavlja.' Pri tem samo racionalno pojasnjevanje, kaj vse človek je, postaja vse bolj relativno. Samo po sebi ne predstavlja ničesar, razen človekove še večje odtujenosti in bivanjske praznote. Vedeti namreč moramo, da tedaj, »ko poskušamo ljudi stlačiti v fiksne kategorije in algoritme, jih razčlovečimo. Iz kompleksnih, netrivialnih, neponovljivih bitij naredimo dolgočasne trivialne stroje« (Kordeš, 2004:252).

Mama, katere otrok je utrpel – pri padcu iz traktorja, hude poškodbe glave, je pripovedovala:

»Najbolj me je prizadelo, ko mi je zdravnik dejal, da moj otrok ne bo nikdar več tak kot drugi. Saj niti nisem želela, da bi bil tak kot drugi; želela sem, da zdravnik mojega otroka nebi venomer primerjal z drugimi...  
Sama pri sebi sem, po mnogih neprespanih in prejkanih nočeh, sprejela, da nama gre dobro, če dan preživiva brez epileptičnega napada...«

(osebni pogovor)

<sup>110</sup>Na tem mestu velja zapisati, da Buber sam sicer ne nasprotuje znanstveno analitični metodi, ostaja pa zanj sporna zloraba te metode ter poenostavljanje in razstavljanje človekovih telesnih in duhovnih dimenzij.

Tedaj, ko imamo v uvidu človeka kot osebo, ni prehodov iz psihičnega na fizično, in obratno. To potrjuje neurobiologija, ki sproti tolmači človekov organizem kot celoto, v katerem sleherno dogajanje sproži posledično koordinirano odzivanje vseh podsistemov v neločljivo soodvisnost (Maturana in Varela, 1998; Kordeš, 2004). Prav to koordinirano odzivanje znotraj posameznika je različno. Sleherni človek je namreč od drugega različen, in potemtakem je različna tudi pot vsakega posameznega človeka. Različnost je tista, ki v našem konkretnem primeru prispeva h kvaliteti človeških odnosov, ki jih v vsakdanjem življenju izgrajujemo. Gre za razmerje v odnosu, ki je »medsebojnost. Moj ti deluje name, kakor jaz delujem nanj. Naši učenci nas oblikujejo, naša dela nas gradijo« (Buber, 1999:18). Posamezniku je tedaj ponujena priložnost, da najde sebi lastno eksistencialno bistvo, kljub svoji naravi, da se izogne temu, kar se ga najgloblje notranje dotakne.

Mama je o svoji hčerki, ki je po operaciji možganskega tumorja oslepela in postala priklenjena na invalidski voziček, pripovedovala:

»Zdaj, ko je sedemnajst let mimo,  
sem se šele naučila ceniti vsakdanje stvari.  
To, da hčerka obrne glavo, ko jo pokličem,  
ko mi z mimiko obraza sporoča, da ji je lepo,  
ko jo z vozičkom peljem skozi mestni  
park, se ustaviva ob drevesu, iz katerega  
je veverica pravkar vrgla storž...  
Ne prizadenejo me več vprašujoči pogledi ljudi,  
v njih vse bolj prepoznavam sočutje...  
Po viharju, za katerega sem bila prepričana,  
da ga ne bom preživela, se je vame naselil mir.  
Zdaj mi je mnogo bolje, zdaj ko hčerko sprejemam,  
ji lahko šele zares dajem... «

(osebni pogovor)

To so priložnosti, ki človeka silijo v aktivno zaznavo lastnega življenjskega dogajanja, da si postavlja vprašanja. Kdo je tisti, ki postavlja kriterij pravega, zadovoljivega, uspešnega razvoja? Katera je resnica, ki je prava, realna in brez iluzij? Kaj je objektivno? Ko vendar ni ničesar, o čemer ne bi bilo mogoče dvomiti, in ničesar, kar bi z gotovostjo dokazali. To so tudi priložnosti, ko človek podvomi in dopusti, da je mogoče tudi drugače, da je resnično le tisto najgloblje v človeku samem. In podvomi kot Descartes (1973:5), ki zapiše: »Vse kar sem do zdaj dopuščal kot najbolj resnično, sem dobil od čutov ali po čutih; o njih pa sem dognal, da so sem ter tja varljivi, in preudarnost vелеva, da nikdar docela ne verjemimo tistim, ki so nas kdaj ogoljufali, čeprav le enkrat samkrat«.

Ob tem razmišljanju se vprašanja o smislu<sup>111</sup> življenja vse pogosteje postavljajo pred nas. Predstavljajo naše (človekovo) temeljno spraševanje.

<sup>111</sup>Pri tem mislimo na voljo do smisla (Wille zum Sinn), ki jo Frankl postavi kot aksiom svoje psihoterapevtske prakse. Predstavlja izvirno človekovo značilnost, ki se izraža v želji, da bi človekovo življenje imelo smisel.

*Edino človek doživlja svoj obstoj kot nekaj vprašljivega ter po tej poti odkriva vprašljivost svojega bivanja. Išče, in se, znova in znova »sprašuje o smislu vsega živega/.../, o obstoju človeštva, torej o poglavitnem pomenu in poslanstvu človeške vrste« (Sruk, 1999:451). Tedaj postaja človekovo bivanje bolj preseganje samega sebe kakor njegovo uresničevanje. Samouresničitve namreč ni mogoče doseči, če jo postavimo za cilj sam po sebi, dosegljiva je samo kot njen stranski učinek. Samo zato, ker smo, ker živimo, obstaja možnost, da neprestano iščemo, zmeraj in znova, da si postavljamo vprašanja, ki nas zadevajo in presegajo naša trenutna spoznanja. Da iščemo možnosti življenja, tudi tedaj, ko se zavedamo njegove krhkosti, nedoločljivosti in minljivosti. Da dopuščamo in živimo načine, ki zagotavljajo pluralnost medčloveških odnosov - tudi človekove lastne intersubjektivnosti. Življenje vsakega človeka je namreč edinstveno v tem, da je neponovljivo, da je enkratno v njegovi osebni zgodovini. Tu vsak poskus reproducirati posameznikovo življenjsko zgodbo (p)ostane vnaprej nerealen projekt, v katerem manjka verodostojnosti, ker sta osebnost in enkratnost posameznika neponovljiva parametra.*

*Mama je o svojem desetletnem sinu, ki je po hudi prometni nesreči postal tetraplegik, pripovedovala:*

*»Tedne in mesece po nesreči sem se spraševala,  
v čem je smisel najinega trpljenja,  
sinovega in mojega.  
Ko sem sedela ob sinovi bolniški postelji  
in gledala tiste cevke in aparate...  
Potem, ko je operaciji sledila še ena operacija in še ena...  
ko mi ni preostalo drugega kot da čakam, in upam,  
sem se nenadoma zavedla trenutka,  
da nama je dana možnost,  
da sva drug z drugim,  
in da je to, v tem trenutku najpomembneje...«*

*(osebni pogovor)*

*Tedaj, ko se posameznik v svojem življenju znajde v krizni situaciji, in predvsem tedaj, ko išče izhode v labirintu lastnih zmogljivosti, človeka popadeta nemoč in strah, obup in upanje, kot preizkus, kje je še meja njegove vzdržljivosti? Ali bo vzdržal? Ali bo še zmožel? Človek kot relativno svobodno in s tem tudi odgovorno bitje je zdaj postavljen pred izbiro. Za kaj se bo odločil, čemu bo sledil, kaj bo izbral, kaj je zanj zares pomembno? Zdaj je pomembno človekovo mišljenje in delovanje v odnosu do ljudi, ki mu pridejo nasproti, saj »človek ne more izstopiti iz svojega konkretnega, edinstvenega usodnega prostora. Če se upira svoji usodi, torej temu, proti čemur nič ne more, za kar ni ne odgovoren ne kriv, je spregledal smisel usode« (Frankl, 1994a:102). Lahko izbere. O slednjem nas uči logoterapija, ki kot tretja dunajska psihoterapevtska šola v svoja spoznanja zajame teorijo antropološkega gledanja na človeka, vzgojno preventivna spoznanja, tehnike in terapevtske metode za urejanje*

motenj ter teorije in metode za duhovno kljubovanje nespremenljivi tragiki v življenju (Frankl, 1994:77-102).

Človek resnično zaživi le tedaj, ko (če) odkrije svojo življenjsko poslanstvo, ko v tem poslanstvu deluje navzven. In tedaj, ko se posveti drugemu človeku, preseže sebe. Saj, kot piše Buber (1999a:125), »medsebojnost ni pomožna konstrukcija, temveč mesto in nosilka medčloveškega dogajanja«. Smisel tedaj postane izhodiščna točka vzdržljivosti in vir moči za stalno, pogosto doživljenjsko napajališče, od koder se je mogoče z normami zunanjega sveta 'spopadati' in v 'spopadih' intimno, osebno in izkustveno celo pridobivati. »Pri dokončnem smislu - ali kot mu rajši pravim - nadsmislu ne gre več za to, da mislimo, ampak bolj za to da verjamemo«. (Frankl, 1994:128)

To je temeljno Franklovo izhodišče; ko človek z duhom klubuje usodi tedaj, ko se postavi po robu preizkušnjam v življenju. S tem pristopom je

*»/logoterapija/ kot znanost o humanosti prva spoznala, da je človekova notranja vrednostna orientacija odlojučno povezana z njegovim psihičnim zdravjem in da se toliko trdneje in bolj stabilno razvija človekova osebnost, kolikor intenzivnejša in mnogovrstnejša je njegova vrednostna orientacija«*

*(Lukas, 1993:27).*

V težkih in brezizhodnih življenjskih situacijah, ki je ni mogoče spremeniti, človek namreč še vedno lahko nekaj spremeni; situacijo lahko sprejme na način, da spremeni sebe samega. Ko v navidezno brezizhodni situaciji »zavzame smiselno stališče do lastnega trpljenja, se mu začnejo odpirati možnosti za doživljajsko in ustvarjalno udejanjanje smisla« (Trstenjak in drugi v Frankl, 1994a:297). V osebnih preizkušnjah zori in doseže duhovno raven, ki bi mu sicer brez tega trpljenja ostala za vselej nedostopna. Tedaj, ko človeku uspe, da preseže sebe samega, dozori v svojem osebnem izkustvu. Na novo osmisli bivanje in dogodke na svoji življenjski poti. Ne umakne se pred temi dogodki, ne zbeži. Ostane. In sprejme. In to je izvirno človekova zmožnost. Zdaj se je sposoben posvetiti neki nalogi, četudi na račun zadovoljevanja svojih osnovnih potreb. Naj je še tako paradoksalno zapisano, vendarle drži. Kar je za ključnega posameznika bilo brezupno in nesmiselno, lahko dobi pomen, vrednost, upanje in smisel. Predvsem slednje, smisel, kajti kot piše Buber (1999a:77), »človeško življenje ima svoj absolutni smisel v tem, da svojo lastno pogojenost faktično presega/.../«. Tako se človek, na svoji osebni življenjski poti, vse bolj osvobaja zunanje določenosti in pogojenosti, hkrati pa toliko bolj razvija svojo samostojno osebnost. Oblikuje si sistem vrednot, torej tisti »del smiselne strukture stvarnosti, ki ga /.../dojema in uresničuje kot osebni smisel s svojim osebnim stališčem do tragičnih in nespremenljivih zasukov usode« (Trstenjak in drugi v Frankl, 1994a:313).

Človek se razvija vse življenje, vse do svoje smrti. Razvija, oblikuje in predeluje predvsem svoja lastna srečevanja z drugimi. Čeravno se na prvi pogled zdi, da gre pri teh srečanjih za drugega, gre v bistvu za prvo osebo ednine, zame, ki svoje življenje zastavim v upanje, da z njim izpolnim težnje po

smislu in osebni izpolnitvi. Ob tako iskreni pripravljenosti postane človek na svoji življenjski poti tudi soodgovoren za medčloveške odnose, v katerih

*»odgovornost dejansko ni le preprost vzdevek subjektivnosti, kakor, da bi subjektivnost obstajala sama v sebi že pred etičnim odnosom odgovornosti, /.../ ne sestoji za-se, marveč, to poudarjam znova, najprej za - drugega/.../ Vez z drugim se splete le kot odgovornost, pa naj bo ta sprejeta ali zavrnjena. Vseeno je, ali vemo ali ne, kako jo uresničiti, vseeno. Ali bomo mogli storiti kaj konkretnega za bližnjega ali ne. Reči je treba le: Tukaj sem! Nekaj storiti za drugega. Dajati. Skratka biti človeški/.../«*

*(Levinas, 1999:64).*

Mama, ki več let ni zmogla skrbeti za svojo težko duševno prizadeto hčerko (od drugega do šestega leta starosti je hčerka bila v zavodu), je povedala:

*»Postalo mi je jasno, da je le od mene odvisno, kako bo živel moj otrok!  
Potrebuje konkretno hranjenje...  
Dnevno ji je potrebno menjati plenice...  
In potem se je potrebno konkretno spopasti z državnimi uradniki, ki mi odmerjajo vse tisto, 'kar nama po zakonu pripada'...  
Vendar zdaj vem, z antidepresivi, ki sem jih prej dnevno gohtala, nisem koristila ne sebi ne otroku...  
Bila sem prisiljena, da se spremenim.  
Ko sem se odločila in hčerko vzela domov, ni bilo enostavno, bilo pa je za naju obe odrešilno.  
Šele po enem letu sva se druga druge navadili.  
Zdaj druga brez druge nebi mogli preživeti dneva... «*

*(osebni pogovor)*

Tedaj, ko prevlada temeljni medčloveški odnos, zaupanje, se temu odnosu podredijo tudi vsa medčloveška razmerja. Iz tega zornega kota je mogoče dogodke in ljudi pogledati še drugače; subjektivno resnično, kjer postane v človeku resničnosti tisto *»kar vidimo skozi perspektivo/.../«* (Frankl, 1994:57). Človek namreč, po svoji temeljni drži, ostaja transcendentno bitje, ki v snovni razsežnosti svojega bitja in bivanja udejanja prvine duha in etična medčloveška razmerja. Pri tem se njegovo vprašanje o smislu življenja pojavlja (in ponavlja) v različnih življenjskih okoliščinah, v različnih življenjskih



obdobjih; gotovo tudi tedaj, ko se sreča z otrokom z motnjo v duševnem razvoju.

Mama je o svojem, zdaj že odraslem, nepokretnem in gluhem otroku pripovedovala:

»Skozi leta sva se naučila sporazumevati na svoj način.  
Ne le, ko je lačen, ko želi,  
da mu popravim vzglavnik v vozičku...  
Za naju je pomembno, da se  
sporazumeva tudi tedaj, ko sinu ni prav,  
da ostaneva predolgo zunaj, ko mu odeja,  
ovita čez noge, postane prehladna ali pretopla ...  
In tedaj, ko v sinovem pogledu prepoznam,  
da se razveseli muce, ki iz skodelice pije mleko,  
poštarja, ki prinese časopis... «

(osebni pogovor)

Ko človek uvidi, da življenjsko pot otroka z motnjo v duševnem razvoju nikoli ne določa (in predvsem ne določi) primanjkljaj sam po sebi, pač pa vedno družbeno vrednotenje; obravnavanje tega primanjkljaja kot motnje. Čeravno moramo na tem mestu priznati, da je razumevanje otroka z motnjo v razvoju, z antropološkega zornega kota, v resnici heterološkost,<sup>112</sup> velja poskusiti, kajti le aktivna oseba z lastnim doživljanjem tvori jedro vsake človeške akcije. Ljudje soustvarjamo svoja življenja in iščemo načine, ki so za nas smiselni.

In ponovno si dovolimo zapisati: antropološko zanimanje za človeka je v nekem smislu pretenciozno (po Južničju op.op.) 'početje'. In zdaj tudi dodajamo: je 'početje,' ki nam daje priložnost, da moremo in moramo uvideti človeka kot celoto. Poimenovanje tistega, česar nekdo nima, zanemari kompleksnost in sistemski značaj, ki ga moramo imeti v vidu, ko gre za človeka<sup>113</sup>. Žal je večina odstopanj na čustvenem, intelektualnem in socialnem področju ustvarjenih sekundarno, zaradi krutosti družbenih sistemov, ko postopno pride do reorganizacije vseh vezi in vseh sistemov, ki določajo človekovo mesto v socialnem okolju (Vigotski, 1987).

Vse prevečkrat v ospredje silijo fizični, čutni in intelektualni primanjkljaji. Toda ti pojmi, negativni socialni pristopi do ljudi, so pridobljeni in nikoli podedovani. Začnejo se oblikovati s prvim dnem, ko je postavljen sum, da gre pri otrokovem razvoju za odstopanja od pričakovanega. Oblikujejo se tedaj, ko se zanemari dejstvo, da se v slehrnem otroku skriva nešteto možnosti, ki bodo določale njegov razvoj, da biva v otroku »kozmična sila, 'človekova ustvarjalna bit', ki ga žene, da/.../s svojo sposobnostjo vsrkavanja iz okolja sledi zakonom rasti, ki veljajo za vse človeštvo« (Montessori, 2006:92).

<sup>112</sup>Pojem heterologija je grškega izvora in pomeni 'posebno, različno, raznovrstno'. Je »nazor, da se znotraj procesa spoznavanja pojavljata skupaj dve načelno različni prvini: mišljenje in tisto, kar je mišljenju tuje oziroma kar ni mišljenje/.../« (Sruk, 1995:135). V konkretnem primeru se nanaša na izkušnjo, ki ni naša, ki nam je tuja.

<sup>113</sup>Zgodi se, da tistega česar ne pričakujemo tudi ne zaznamo.

*Ne izgublajmo (izgubimo) torej odnosnega doživljanja. Predvsem tedaj ne, ko gre za vključevanje otroka z motnjo v duševnem razvoju v socialno okolje, kajti »doživeti odnosi so realizacija vrojenega tija na tiju, ki se sreča; da človek more ta ti dojeti kot sonavzoče, ga izključno sprejeti in končno ogovoriti s temeljno besedo« (Buber, 1999:27).*

*Da bi mogli razumeti otroka z motnjo v duševnem razvoju je nujno, da sprejemamo, opazujemo, spodbujamo in odkrivamo najgloblje plasti otrokove osebnosti; otroka samega v njegovem socialnem okolju. Še več. Na ta način bomo dopustili v svoje (in otrokovo) življenje tudi več drugačnosti. In z razumevanjem drugačnosti se bomo krepili (razvijali) kot človeška vrsta. Namreč drugačnost, različnost je temeljna naravna lastnost, ki usmerja evolucijski tok.*

*In pri tem nas iskrena potrpežljivost v postavljanju lastnih vprašanj: kaj nam je ljudem skupnega, v čem smo si bolj podobni kot različni, kaj je bistvenost vsakega človeškega odnosa, morda nekoč v prihodnje pripelje do odgovora.*

## 12. ZAKLJUČEK IN POTRDITEV HIPOTEZ

*Na koncu smo v resnici na začetku. Pričujoči tekst je zgolj skromen poskus, da se posameznik (konkreten bralec) premakne iz statične točke, da dopusti drugačnemu posamezniku preprosto biti, kajti:*

- 1. oseba z motnjo v duševnem razvoju je odvisna od socialnega okolja v katerem živi. V konkretnem socialnem okolju se socializira in si izoblikuje svojo lastno identiteto. Z lastno identiteto pridobi podobo o sebi in s tem mesto, položaj v družbi.*
- 2. diadni odnos mati – otrok ne predstavlja zgolj biološkega odnosa, predstavlja energetska odvisnost jaza. Mati je odločilen dejavnik (ojačevalec), ki naredi otrokov jaz slišen.*
- 3. prepletajoči se dejavniki v individualni osebni zgodovini so ključni, četudi jih ne moremo empirično preverjati, da se posameznik kot oseba enkratno in neponovljivo razvija.*
- 4. družina je primarna skupnost, v kateri sta vzrok in učinek v perspektivi razumljena kot krožni in ne linearni proces.*
- 5. pot do odnosnega sobivanja nas vselej vodi prek iluzij, ponavljanja v odnosu in skozi konkreten odnos. V ozaveščanju povsem konkretnega odnosa ostaja upanje, da je mogoče prestopiti prag lastne omejenosti in sprejeti (spoštovati) drugačnega posameznika.*

*p.s. :*

*Na začetku (svoje meniške poti) je aba Evprepij obiskal nekega starca in ga nagovoril:  
Aba, povej mi besedo, da se rešim.*

*Starec mu je odvrnil:*

*Če se hočeš rešiti, ne govori, ko si pri kom na obisku, dokler te ne vpraša.*

*Evprepij je ob tej besedi postal skrušen, v znak pokore se je poklonil do tal in rekel:*

*Res, mnogo knjig sem prebral, toda nisem še nikoli odkril takšne izobrazbe (paideia).*

*(Kocjančič, 1996:89)*

### 13. UPORABLJENA LITERATURA

- Ackerman, Diane (2002): *O naravi čutnega. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.*
- Adler, Alfred (1999): *Smisel življenja. Založba Sophia, Ljubljana.*
- Ajdinski, Ljupčo (1981): *Integralna rehabilitacija mentalno retardiranih lica. Jugoslovanska konferencija za socialne djelatnosti, Beograd.*
- Alexander, Jeffrey C., Steven Seidman (1994): *Culture and Society. University Press, Cambridge.*
- Babin, Pierre (1994): *Sigmund Freud tragična osebnost v dobi znanosti. Državna založba Slovenije, (Zbirka Mejniki), Ljubljana.*
- Bahovec, Eva (1992): "Avtoriteta in vzgoja". V: *Vzgoja med gospostvom in analizo, Krt, Ljubljana, str. 7-21.*
- Bambeck, Joern, Antje Wolters (1995): *Moč možganov. Sledi, Žalec.*
- Barnow, Victor (1963,1985): *Culture and Personality. Homewood: Dorsey Press.*
- Benedict, Ruth (1934,1989): *Patterns of Culture. Houghton Mifflin, Boston.*
- Berger, Peter, Thomas Luckmann (1988): *Družbena konstrukcija realnosti. Cankarjeva založba, Ljubljana.*
- Berkow, Robert, Mark H. Beers, Andrew J. Fletcher (2005): *Veliki zdravstveni priročnik. Mladinska knjiga, Ljubljana.*
- Bernstein, Basil (1974,1975): *Jezik i društvene klase. Beogradski izdavačko grafički zavod, Beograd.*
- Beveridge, Michael, Gina Conti Ramsdan (1989,1997): *Language and Comunication in People with Learning Disabilities. London:Routledge.*
- Boas, Franz (1986, 2004): *Anthropology and Modern Life. Dover, New York.*
- Bowlby, John (1953): *Materinska briga za djete i duševno zdravlje. Zaštita, Zdravlje, Zagreb.*
- Bowlby, John (1988): *A Secure Base: Clinical Application of Attachment Theory. London, Tavistock.*
- Brajša, Pavao (1987): *Očetje, kje ste?. Delavska enotnost, Ljubljana.*
- Brown, Niel, (1989): "Sublimacija". V: *Život protiv smrti, Zagreb, Psiha, str. 155 - 201.*
- Buber, Martin (1999): *Dialoški princip. Društvo 2000, Ljubljana.*
- Buber, Martin (1999a): *Problem človeka, Društvo Apokalipsa, Ljubljana.*
- Burja, Silva (2005): "Bolečina v perinatalnem obdobju". V: *Alojz Gregorič (ur.), Zbornik XV. srečanje pediatrov v Mariboru z mednarodno udeležbo in II. srečanje medicinskih sester z mednarodno udeležbo, 15.-16.april, Kongresni center hotela Habakuk v Mariboru, str. 85-89.*
- Buscaglia, Leo (1997): *Živimo, ljubimo in se učimo. Znanka, Ljubljana.*
- Campbell, Don (2005): *Mozart za otroke. Tangram, Ljubljana.*
- Canguilhem, Georges (1987): *Normalno in patološko. Studia Humanitatis, Ljubljana.*
- Chomsky, Noam (1989): *Nauka o komuniciranju, Beograd.*
- Cohen, Anthony P. (1994): *Self Consciousness: An Alternative Anthropology of Identity. London and New York: Routledge.*

- Cunningham, Clife (1999): *Poskušajmo razumeti Downov sindrom: vodnik za starše*. Društvo za pomoč duševno prizadetim Sožitje, Sekcija za Downov sindrom.
- Deneke, Fritz (1999): *Psychische Struktur und Gehirn. Die Gestaltung subjektiver Wirklichkeiten*, Stuttgart, New York.
- Descartes, Rene (1973): *Meditacije*. Slovenska matica, Ljubljana.
- Dostojevski, Fedor Mihajlovič (1979): *Idiot*. Država založba Slovenija, Ljubljana.
- Džinić, Elena (1978): *Nauka o komuniciranju*. Beograd.
- Egg, Maria (1976): *Moj otrok je drugačen. Kažipot staršem, vzgojiteljem in prijateljem duševno prizadetih otrok*, Zveza društev za pomoč duševno prizadetim SR Slovenije, Ljubljana.
- Evans Pritchard, Edvard Evan (1983): *Socialna antropologija*. Prosveta, Beograd.
- Ferrari, Michael, Marvin B. Sussman (1987): *Childhood Disability and Family System*. The Haworth Press, New York – London.
- Flandrin, Jean Luis (1986): *Družina: sorodstvo, družina in spolnost v Franciji od 16 -18. stoletja*. Delavska enotnost, Ljubljana.
- Foucault, Michel (1990): *Dvom in norost*. Analecta, Ljubljana.
- Foucault, Michel (1991): *Vednost, oblast, subjekt*. Krt, Ljubljana.
- Foucault, Michel (1998): *Zgodovina norosti v času klasicizma*. Založba/\*cf, Ljubljana.
- Frankl, Viktor Emil (1994): *Volja do smisla*. Mohorjeva družba, Celje.
- Frankl, Viktor Emil (1994a): *Zdravnik in duša*. Mohorjeva družba, Celje.
- Freud, Sigmund (1987): *Metapsiholiški spisi*. Studia Humanitatis, ŠKUC, FF, Ljubljana.
- Freud, Sigmund (1989): *Mali Hans, Volčji človek*. Studia Humanitatis, ŠKUC, FF, Ljubljana.
- Freud, Sigmund (2000): *Očrt psihoanalize*. Ljubljana, Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Freud, Sigmund (2001): *Nelagodje v kulturi*. Gyrus, Ljubljana.
- Fryers Timothy (1992): "Epidemiology and Taxonomy in Mental Retardation". V: *Paediatric and Perinatal Epydemiology 1992*, 6(2), str. 181-192.
- Gardner, Howard (1995): *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Tangram, Ljubljana.
- Gavran, Miro (2000): *Pozabljeni sin*. Orbis, Ljubljana.
- Geertz, Clifford (1996): "Z domorodskega zornega kota: o naravi antropološkega razumevanja". V: *Darij Zadnikar (ur.), Časopis za kritiko znanosti*, l.23, št. 179, str. 91-105.
- Giddens, Anthony (2003): *Modernity and Self Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. University Press, 2003, Standford:Standford.
- Godina, V. Vesna (1990): *Pozicija posameznika v socializacijskem procesu: razdelava klasične Parsonsove sociološke zastavitve*. Doktorska disertacija, Ljubljana.
- Godina, V. Vesna (1991): *Socializacijska teorija T. Parsonsa*. Antropološki zvezki 2, Ljubljana.
- Godina, V. Vesna (1993): *Socializacijska teorija T. Parsons II. del: Analiza poteka socializacije na mikro ravni – od oralne do Ojdipovske faze*. V: *Anthropos*, št. 3-4, Ljubljana.

- Godina, V. Vesna (1998): *Izbrana poglavja iz zgodovine antropoloških teorij*. Fakulteta za družbene vede, Zbirka Teorija in praksa, Ljubljana.
- Goffman, Erving (1968): *Stigma – Notes on the Management of the Spoiled Identity*. Penguin books, London.
- Goldner Vukov, Mila (1988): *Porodica u krizi*. Medicinska knjiga, Beograd – Zagreb.
- Gostečnik, Christian (1997): *Človek v začaranem krogu*. Brat Frančišek: Frančiškanski družinski center, Ljubljana.
- Gostečnik, Christian (1999): *Srečal sem svojo družino*. Brat Frančišek: Frančiškanski družinski center, Ljubljana.
- Gould, Stephen Jay (2000): *Za – mera človeka*. Krtina, Ljubljana.
- Grujičić, Branka (2006): "Pogovor z dr. Johnom Lawsonom, Avtizem je stanje. Tako kot nosečnost". *Delo - Sobotna priloga*, 14. 10.:26-27.
- Guntern, Gustaw (1989): *Das syngenetische Programm und seine Rolle in der Verhaltensorung*. Klett, Stuttgart.
- Hall, Eric (1979): *Nemi jezik*. Izdavaški grafički zavod, Beograd.
- Ignjatović Savić, Nadežda (1981): *Razvoj govora kod djeteta*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Ivić, Ivan (1987): *Čovek kao animal symbolicum-razvoj simboličkih sposobnosti*. Nolit, Beograd.
- Jakopič, Bogo (1989): *Prizadete osebe v slovenskem slovstvu*. Društvo defektologov Slovenije, Ljubljana.
- Jakulić, Slobodan (1986): *Rehabilitacija mentalno retardiranih lica*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Juhant, Janez (2003): *Človek v iskanju svoje podobe*. Študentska založba, Ljubljana.
- Jurman, Benjamin (2004): *Inteligentnost – ustvarjalnost – nadarjenost*. Center za psihodiagnostična sredstva, Ljubljana.
- Južnič, Stane (1973): *Politična kultura*. Obzorje, Maribor.
- Južnič, Stane (1983): *Lingvistična antropologija*. Dopolna delavska univerza, Ljubljana.
- Južnič, Stane (1987): *Antropologija*. Državna založba Slovenije, Ljubljana.
- Južnič, Stane (1993): *Identiteta*. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
- Kapor Stanulović, Nila (1985): *Psihologija roditeljstva*. Psihološka Biblioteka, Nolit, Beograd.
- Kathryn, Cave (2001): *Drugačen*. Educy, Ljubljana.
- Kavkler, Marija (2000): "Kako izboljšati raven pismenosti otrok iz revnih družin". V: Marjan Blažič (ur.), *Pedagoška obzorja*, št.27 (5-6), str.334- 339.
- Kavkler, Marija (2004): "V osnovnih šolah jih je še premalo". *Delo*, 6. 9.:11.
- Keller, Helen (1975): *Zgodba mojega življenja*. Prešernova družba, Ljubljana.
- Kirk, A. Samuel, James John Gallagher (1996): *Educating Exceptional Children*. Houghton Mifflin Company, Boston, New York.
- Kitzinger, Sheila (1994): *Me, matere*. Ganeš, Ljubljana.
- Klein, Melanie (1998): *Zavist in hvaležnost*. SH Zavod za založniško dejavnost, Ljubljana.
- Kocjančič, Gorazd (1996): *Posredovanja*. Mohorjeva družba, Celje.
- Kolar, Vitka (1999): *Pokrij me, mami*. Naša žena, Ljubljana.
- Kompan Erzar, Katarina (2001): *Odkritje odnosa*. Brat Frančišek: Frančiškanski družinski inštitut, Ljubljana.

Kordeš, Urban (2004): *Od resnice k zaupanju. Studia humanitatis (Zbirka Varia/ Studia humanitatis)*, Ljubljana.

Kosmač, Ciril (1999): *Tantadruj in druge novele. Mladinska knjiga*, Ljubljana.

Kosovel, Ivan (1987): "Drugačnost otrok v šoli". V: Zoran Jelenc (ur.), *izdal Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani, Zbornik s posvetovanja sept. 17. – 18., 1986, str. 95 - 97.*

Kotar, Anton (1989): *Metodični napotki za delo z zmerno in težje duševno prizadetimi. (Skripta)*, PF Ljubljana.

Križnik Golavšek, Milena (1986-2004): *Osebni dnevnik. Neobjavljeno delo.*

Kukova, Slavka, Darja Zaviršek, Špela Urh (2005): *Pravice oseb z intelektualnimi ovirami. Dostopnost izobraževanja in zaposlovanja. Slovenija: Poročilo, Open Society Institute, Budapest, New York.*

Kuper, Adam (2001): *Antropologija in antropologi: moderna britanska šola. Aristej, Šentilj.*

Lacan, Jacques (1980): "O subjektu, ki se zanj predstavlja, da ve, o prvi diadi in o dobrem". V: *Štirje temeljni koncepti psihoanalize, Cankarjeva založba, Ljubljana, str. 306 – 324.*

Lamovec, Tanja, Janek Musek, Vid Pečjak (1975): *Teorije osebnosti. Cankarjeva založba, Ljubljana.*

Le Poncin, Monique (1998): *Možganska telovadba. Cankarjeva založba, Ljubljana.*

Leboyer, Frederic (1983): *Rojstvo brez nasilja. Delavska enotnost, Ljubljana.*

Lehmann, Dorothee (1991): *Dagmar. Ognjišče, Koper.*

Levandovski, Dubrovka, Borka Teodorović (1986): *Odnos roditelja prema detetu s mentalnim retardacijom. Fakultet za defektologiju, Sveučilište, Zagreb.*

Levi Strauss, Claude (1958, 1980): *Strukturalna antropologija. Stvarnost, Zagreb.*

Levi Strauss, Claude (1963, 2004): *Divja misel. Ljubljana, Krtina.*

Levinas, Emanuel (1998): *Etika in neskončnost/ Čas in drugi. Družina, Ljubljana.*

Linton, Ralph (1949, 1986): *The Cultural Background of Personality. London, Routledge and Kegan Paul.*

Ljubešić, Marta (1997): *Jezične teškoče šolske djece. Školske novine, Zagreb.*

Lukas, Elisabeth (1993): *Družina in smisel. Mohorjeva, Celje.*

Makarovič, Jan (2004): *Antropologija ustvarjalnosti. Nova revija, Ljubljana.*

Malinowski, Bronislaw (1995): *Znanstvena teorija kulture. SH –Inštitut za humanistične vede, Ljubljana.*

Maturana, Humberto R., Francisco J. Varela (1998): *Drevo spoznanja. Studia humanitatis, Ljubljana.*

Mead, Georg Herbert (1963, 1997): *Um, sebstvo, družba. Krtina, Ljubljana.*

Mead, Margaret (1969): *Spol i temperament u tri primitivna društva. Naprijed, Zagreb.*

Milivojević, Zoran (1993): *Psihoterapija i razumevanje emocija. Prometej, Novi Sad.*

Miller, Alice (1992): *Drama je biti otrok. Založba Tangram, Ljubljana.*

Miller, Alice (2005): *Upor telesa. Založba Tangram, Ljubljana.*

Močnik, Rastko (1999): *Tri teorije: ideologija, nacija, institucija. Založba /cf\*, Ljubljana.*



- Montessori, Maria (2006): *Srkajoči um. Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo*, Ljubljana.
- Moser, Hugo G. (1995) "A role for Gene Therapy in mental retardation". *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*. V: *Gene Therapy 1995*; 1:4-6.
- Musek, Janek (1993): *Znanstvena podoba osebnosti*. Educy, Ljubljana.
- Nastran Ule, Mirjana (1992): *Socialna psihologija*. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
- Nikolić, Staniša (1992): *Mentalni poremečaji u djece i omladine*. 2. izdaja, Školska knjiga, Zagreb.
- Novak Antolič, Živa (1994): "Nosečnost in vodenje poroda". V: *Pajntar Marjan (ur.): Prednosečnostno in predporodno zdravstveno varstvo*, Cankarjeva založba, Ljubljana, str. 27.
- Novljan, Egidija (1997): *Specialna pedagogika oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju*, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Omerza, Zdravko (1972): *Govorne napake*. Državna založba Slovenije, Ljubljana.
- Papalia, Diane E., Sally Wendkos Olds, Ruth Duskin Feldman (2003): *Otrokov svet*. Educy, Ljubljana.
- Parker, Mike (1988): *Najbolj presunljivi spački naše dobe*. Delavska enotnost, Ljubljana.
- Parsons, Talcott (1991): *Društva*. August Cesarec, Zagreb.
- Piaget, Jean (1988): *Intelektualni razvoj*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Pieterse, Moira, Robin Treloar (2000): *Majhni korak: program zgodnje obravnave otrok z motnjami v razvoju*. Sožitje – Društvo za pomoč duševno prizadetim, Sekcija za Downov sindrom, Ljubljana.
- Praper, Peter (1999): *Razvojna analitična psihoterapija*. Inštitut za klinično psihologijo, Ljubljana.
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, 54/2003, 93/2004.
- Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Uradni list, RS 18/1977.
- Radcliffe - Brown, Alfred Reginald (1994): *Struktura in funkcija v primitivni družbi*. Studia Humanitatis, Ljubljana.
- Rebula, Alenka (1998): *Globine, ki so nas rodile*. Mohorjeva družba, Ljubljana – Celovec – Dunaj.
- Rebula, Alenka (2006): *Inkubator kot življenjski prostor: nove oblike pomoči za nedonošenčke*. Dostopno na <http://www.rtv slo.si/ars/content.php?id=31459> (28.9.2006).
- Reet, Andreas (1982): *Mongolizem*. Izdala Zveza društev za pomoč duševno prizadetim osebam za Slovenijo.
- Richards, Martin (1997): *Najranije djetinstvo*. Globus, Zagreb.
- Rot, Nikola (1968): *Psihologija osebnosti*. Cankarjeva založba, Ljubljana.
- Rot, Nikola (1973): *Osnove socialne psihologije*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Rotterdamski, Erazem (1991): *Hvalnica norosti*. Založništvo slovenske knjige, Ljubljana.

- Rousseau, Jean Jacques (1993): *Razprave o izvoru in temeljih neenakosti med ljudmi*. Ljubljana.
- Russel, Otho (1985): *Mental Handicap*. Churchill Livingstone, Edinburgh.
- Russell, Peter (1987): *Knjiga o možganih*. DZS, Ljubljana.
- Russell, Peter (2004): *Od znanosti do Boga: skrivnost zavesti in spoznave svetlobe*. Alpha center, Ljubljana.
- Rutar, Dušan (1997): "Čas spreminjanja ustanove, Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami". V: Karel Destovnik (ur.), *Uresničevanje integracije v praksi (Zbornik s posveta v Portorožu)*, Založba Kontura, Ljubljana, str. 121-145.
- Rutar, Dušan (2002): *Učitelj kot intelektuallec*. Didakta, Radovljica.
- Sabolič, Elizabeta (1998): "Novi pogledi na Downov sindrom". V: Anton Kotar (ur.), *Naš zbornik, Društvo Sožitje, Ljubljana, št. 7, str. 4-10*.
- Sajama, Seppo, Matti Kampinen, Simo Wihjanen (2004): *Misel in smisel (uvod v fenomenologijo)*. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
- Sapir, Edward (1949, 1974): *Ogledi iz kulturne antropologije*. Biblioteka XX vek, Beogradski izdavaško – grafički zavod, Beograd.
- Sapir, Edward (2003): *Jezik – Uvod v proučevanje govora*. Krtina, Ljubljana.
- Satir, Virginia (1995): *Družina za naš čas*. Cankarjeva založba, Ljubljana.
- Saussure, Ferdinand de (1997): *Predavanja iz splošnega jezikoslovja*. Studia humanitatis, Ljubljana.
- Scheler, Max (1998): *Položaj človeka v kozmosu*. Nova revija, Ljubljana.
- Schmidt, Majda (2001): *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo*. (Knjižna zbirka Monografije/Pedagoška fakulteta) Maribor, 4.
- Shapiro, Lawrence E. (1995): *Čustvena inteligenca otrok*. Mladinska knjiga, Ljubljana.
- Sieder, Reinhard (1994): *Socialna zgodovina družine*. Studia humanitatis: Znanstveno raziskovalni center, Ljubljana.
- Siegel, Bryna (1996): *The World of the Autistic Child: Understanding and Treating Autistic Spectrum Disorders*. Oxford University Press, New York, Oxford.
- Sousa, David A. (2001): *How the Brain Learns*. Thousand Oaks, CA: Carwin Press, Inc.
- Sruk, Vlado (1999): *Leksikon morale in etike*. Ekonomsko poslovna fakulteta, Ljubljana.
- Sruk, Vlado (1995): *Filozofija*. Cankarjeva založba, Ljubljana.
- Svetina, Janez (1990): *Slovenska šola za novo tisočletje*. Didakta, Radovljica.
- Škarić, Ivo (1988): *Govorne poteškoče i njihovo uklanjanje*. Zagreb.
- Tamm, Claudia (1994): *Diagnose Down – Syndrom*. Ernst Reinhardt, Munchen, Basel.
- Tomc, Gregor (2005): *Mentalna mašina, možgani kot organski motor na duševni pogon*. Založba Sophia, Ljubljana, str. 45-60.
- Tomori, Martina (1994): *Knjiga o družini*. EWO, Ljubljana.
- Tomori, Martina, Slavko Zihlerl (1999): *Psihiatrija*. Litterapicta, Medicinska fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.
- Tort, Michel (1984): *Inteligenčni kvocient*. Delavska enotnost, Ljubljana.
- Trček, Jože (1994): *Medosebno komuniciranje in kontaktna kultura*. Didakta, Radovljica.
- Trstenjak, Anton (1988): *Človek v ravnotežju*. Mohorjeva družba, Celje.

Trstenjak, Anton, Jože Ramovš in drugi (1994): *Strokovni izrazi v logoterapiji*, V: Viktor E.F.(1994): *Zdravnik in duša. (Osnove logoterapije in bivanjske analize)*, Mohorjeva družba, Celje.

Urek, Mojca (1998): "Vsak ima svoj hendikep". V: Dušan Rutar (ur.), AWOL, *Časopis za socialne študije*, leto 4, št. 1-2, društvo YDH, Ljubljana, str. 81-90.

Urek, Mojca (2004): *Zgodbe na delu. Založba cf/.\**, Ljubljana.

Ušeničnik, Aleš (2003): *Filozofski slovar. Založništvo Jutro*, Ljubljana.

Vanier, Jean (2002): *Vsak človek je sveta zgodba. Mohorjeva družba*, Celje.

Verbinc, France (1982): *Slovar tujk. Cankarjeva založba v Ljubljani*.

Vigotski, Lev (1983): *Mišljenje i govor. Nolit, Beograd*.

Vigotski, Lev (1987): *Osnove defektologije. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd*.

Vladislavljević, Spasenija (1981): *Poremčaji izgovora. Beograd*.

Vojska Kušar, Alenka (1996): *Naš Ambrož. Mladinska knjiga, Ljubljana*.

Wallon, Henri (1985): *Psihički razvoj deteta. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd*.

Webster, Elisabeth J., Louise M. Ward (1993): *Working With Parents. Singular Publishing Group, San Diego*.

White, Leslie A., (1970): *Nauka o kulturi: studija o čoveku i civilizaciji. Kultura, Beograd*.

Whiting, John W.E. (1968): *Socialization: Antropological Aspects. New York: Crowel Collier and Macmillan, New York*.

Whorf, Benjamin Lee (1979): *Jezik, misao i stvarnost. BIGZ, Beograd*.

Winnicott, Donald Woods (1980): *Djete, obitelj i vanjski svijet. Naprijed, Zagreb*.

Wirth, Gerti (1994): *Sprachstörungen, Sprechstörungen. Kindliche Hörstörungen, Köln*.

Zakon o družbenem varstvu duševno in telesno prizadetih oseb. Ur. list SRS, 41/1983.

Zakon o osnovni šoli, 1996. Uradni list RS, št. 12/96, Ljubljana.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 54/2000.

Zaviršek, Darja (2000): *Hendikep kot kulturna travma, Založba\*/cf., Ljubljana*.

Zaviršek, Darja, Jelka Zorn, Petra Videmšek (2002): *Inovativne metode v socialnem delu. Študentska založba (Knjižna zbirka Scripta), Ljubljana*.

Zavrl, Nataša (1999): *Očetovanje in otroštvo. Znanstveno in publicistično središče, (Zbirka Sophia), Ljubljana*.

Zohar Danah, Ian Marschall (2000): *Duhovna inteligenca. Učila International, Tržič*.

Žalec, Bojan (2002): *Intencionalnost in ontologija. Razprave o filozofiji Franza Brentana, Jermanov zbornik, Študentska založba, Ljubljana*.