



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

XLVI

2015

4-5

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

vzgoja izobraževanje

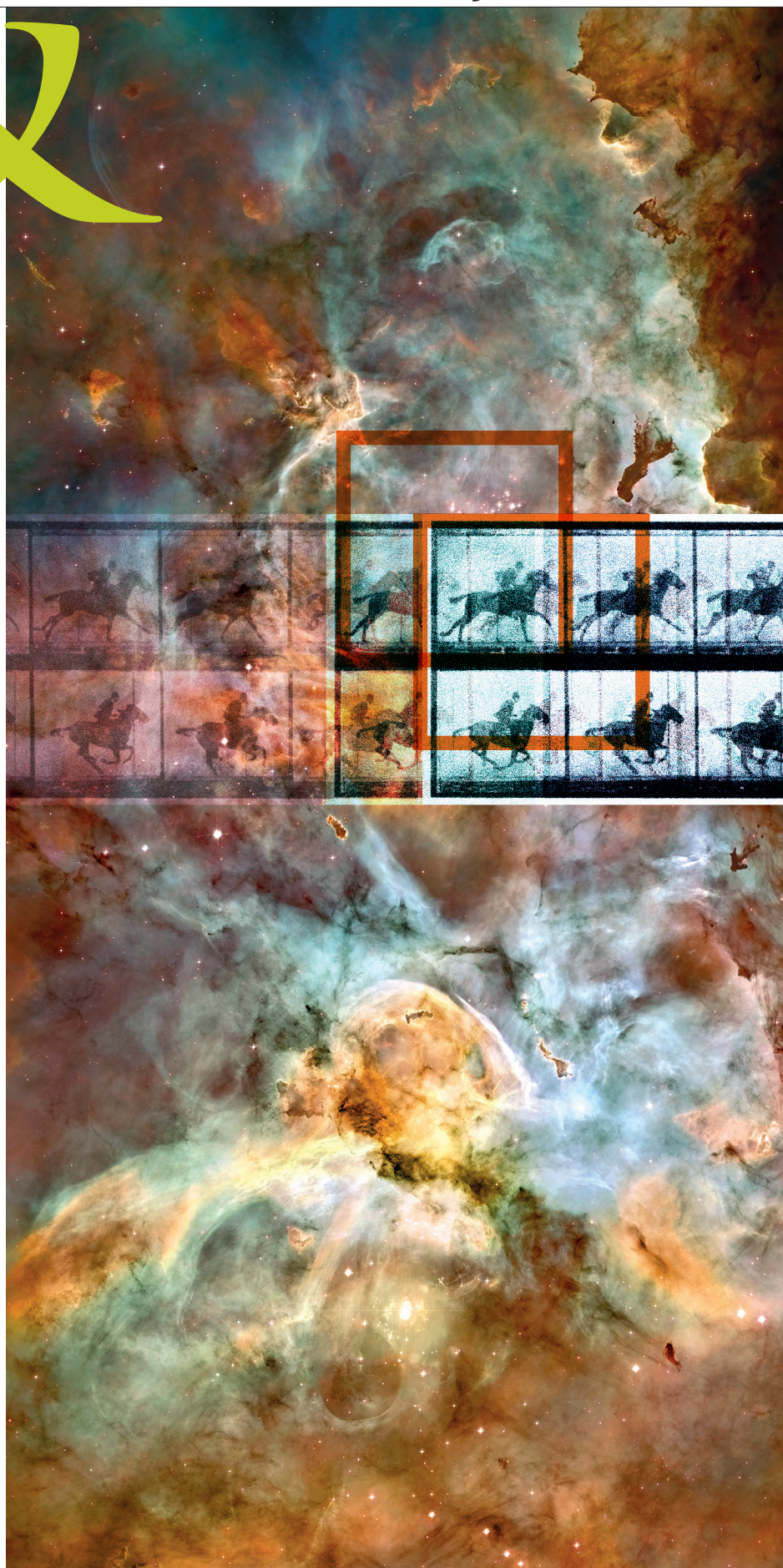
Kje se v partnerstvu med
vrtcem/šolo in družino
znajde otrok/mladostnik?

Oblikovanje identitete
otrok in mladostnikov

Med avtoritarnostjo
in permisivnostjo

Odzivnost odraslih
kot pot do motiviranosti
najstnikov

Razmislek o vzgojnem
načrtu v osnovni šoli



vzgoja in izobraževanje

ISSN 0350-5065
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
letnik XLVI, številka 4-5, 2015

Izdajatelj in založnik
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavniki
dr. Vinko Logaj

Uredniški odbor
dr. Zora Rutar Ilc, dr. Jana Kalin, ddr. Barica
Marentič Požarnik, Urška Margan, dr. Alenka
Polak, dr. Marjan Šimenc, dr. Justina Erčulj,
dr. Robert Kroflič

Odgovorna urednica
dr. Zora Rutar Ilc

Gostujoči urednik
dr. Robert Kroflič

Urednica založbe
Damijana Pleša

Jezikovni pregled
Aleksandra Repe s. p.

Prevod
Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec s. p.

Oblikovanje
Kofein dizajn, d. o. o.

Priprava in tisk
Tisk Žnidarič d. o. o.

Naklada
710 izvodov

Naslov uredništva
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
zora.rutar-ilc@zrss.si,
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si
www.zrss.si

Naročanje
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
e-pošta: zalozba@zrss.si; faks: 01 / 3005-199
letna naročnina (6 številke): 50,08 € za pravne
osebe, 32,55 € za posameznike, 22,95 € za
študente; 65,00 € za tujino
Cena posameznega izvoda 4-5/2015 je 19,50 €.
V cenah je vključen DDV.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod
zaporedno številko 577 vpisana v razvid
medijev, ki ga vodi Ministrstvo za
izobraževanje, znanost in šport RS.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2015
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega do-
voljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen
koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače raz-
širjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (foto-
kopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje
na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

UVODNIK

dr. Robi Kroflič

Kaj se dogaja z vzgojno dimenzijo v slovenskem šolskem sistemu? #3

RAZPRAVE

dr. Robi Kroflič

Kje se v partnerstvu med vrtcem/šolo in družino znajde otrok/mladostnik? #5

dr. Sonja Rutar

Pomembne razlike med aktivnostjo otrok, participacijo s posrednikom in participacijo brez posrednika v vzgoji #13

dr. Zora Rutar Ilc

Med avtoritarnostjo in permisivnostjo: ali naj otroke tepemo ali razvijamo ali pa obstaja »tretja pot«? #20

dr. Metka Kuhar

Demokratsko starševanje: preseganje dualnosti avtoritarna – permisivna vzgoja #32

AKTUALNO

dr. Albert Mrgole

Odzivnost odraslih kot pot do motiviranosti najstnikov #39

ANALIZE IN PRIKAZI

dr. Katja Jeznik

Oblikovanje identitete otrok in mladostnikov med teorijo in šolskimi praksami #49

dr. Jana Rapuš Pavel, Ema Marija Hudelja

Življenjski položaj in pogoji za aktivno participacijo mladih v skupnosti #57

POLEMIČNO

Nevenka Štraser

Razmislek o vzgojnem načrtu v osnovni šoli iz treh zornih kotov #65

EDITORIAL

What is Happening to Educational Dimension in School System in Slovenia? #3

PAPERS

Where does a Child/Adolescent fit in the Partnership between Kindergarten/School and Family? #5

Important Differences between the Activity of Children, Participation with Mediator and Participation without Mediator in Education #13

Between Authoritarian and Permissive: Should we Beat our Children or Spoil them or is there a »Third Way«? #20

Democratic Parenting: overcoming Duality Authoritarian - Permissive #32

TOPICALLY

Adults' Responsiveness as a Way to Motivate Teenagers #39

ANALYSES AND PRESENTATIONS

Shaping the Identity of Children and Adolescents between Theory and School Practice #49

Living Situation and Conditions for Active Participation of Young People in the Community #57

POLEMICALLY

Reflection about Primary Schools' Behaviour Plans from Three Aspects #65

IZKUŠNJE IZ PRAKSE

dr. Irena Lesar

Kako uresničevati inkluzivnost šol? Primera dveh šol iz Rima. #73

Iris Kravanja Šorli

Prešolanje učenca brez soglasja staršev po 3. vzgojnem opominu #77

OCENE IN INFORMACIJE

dr. Zora Rutar Ilc

S katerimi priročniki si lahko slovenski učitelj pomaga pri vzgoji? #82

Besedili avtorjev Kroflič in Kravanja Šorli sta bili v obliki referata predstavljeni na konferenci Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije Sodelovanje šole in staršev, marca 2015.

EXPERIENCES FROM PRACTICE

How to Realise Inclusiveness of Schools? The Case of Two Schools in Rome #73

Transferring a Student without Consent from the Parents after a 3rd Notice of Reprimand #77

REVIEWS AND INFORMATION

What Manuals can Help Teachers to Educate in Slovenia? #82

dr. Robi Kroflič, Filozofska fakulteta v Ljubljani

KAJ SE DOGAJA Z VZGOJNO DIMENZIJO V SLOVENSKEM ŠOLSKEM SISTEMU?

V pedagogiki na splošno velja, da je obravnava vzgojne dimenzije pedagoškega dela nekakšen katalizator vseh strokovnih vprašanj. Če se na hitro sprehodimo po kratki zgodovini šolskih sprememb po osamosvojitvi v Sloveniji, lahko tej ugotovitvi brez dvoma pritrdimo. Že sprejemanje okvirov šolske politike (*Bela knjiga, šolska zakonodaja in kurikularna prenova*) pokaže, da je bila vzgojna tematika ves omenjen čas močno prisotna v šolsko političnih in/ozroma strokovnih razpravah. Številne polemike v prosvetno političnih krogih, strokovni posveti in medijski zapisi o vzgojni dimenziji šolskega sistema pa pokažejo, da se nahajamo v permanentni krizi oblikovanja »zdravorazumskega konsenza« o temeljnih problemih in rešitvah, povezanih z vzgojno tematiko (Arendt). Diagnoze stanja »vzgojenosti otrok in mladine« kažejo na razdvojenost med ocenami, da tonemo v globoko vrednotno krizo, in tistimi, ki opozarjajo, da se naš šolski sistem relativno ustrezno odziva na vzgojne konflikte, stopnja hujših vzgojnih konfliktov pa se ne povečuje. V zvezi z iskanjem vzrokov za opisano stanje in rešitev, ki jih ima na voljo šolski sistem, naletimo na podobno razdvojenost. Na eni strani stojijo zagovorniki ocene, da nas je zajel val permisivnosti, ki spodkopava moralno odgovornost otrok in mladine, to stanje pa lahko preprečimo le z dosledno strogo politiko sankcioniranja prekrškov in z zavzemanjem za socializacijsko vlogo šole, ki mora zagotoviti identifikacijo otrok/mladine z družbenimi normami in vrednotami. Na drugi strani pa naletimo na avtorje, ki zagovarjajo tezo o normalnih spremembah življenjskih potekov otrok in mladine, ki jim moramo v šoli zagotoviti pogoje za vstopanje v širše družbeno okolje kot subjektom sprejemanja odgovornih odločitev v zvezi z lastnim življenjem.

V času priprave pričujoče tematske številke *Vzgoje in izobraževanja* smo bili priče kar nekaj dogodkom, ki kažejo na »normalno krizno stanje« pri obravnavi vzgojne tematike: medijskim zapisom o nasilnih izgredih (pa naj gre za trpinčenje priseljencev v osnovni šoli ali za domnevno spletno nasilje dijakov nad ravnateljem in učiteljico v srednji šoli), dušebrižniški skrbi za varovanje šole pred izbruhi vrstniškega nasilja (splošna prepoved kepanja na šolskem dvorišču), javnim apelom učiteljev in ravnateljev, naj prosvetna politika

poskrbi za večje pristojnosti šole za sankcioniranje prekrškov, za ustrezne predpise, kako ravnati v izjemnih kriznih situacijah, ki se občasno zgodijo v šoli, večkrat pa je bila izražena tudi zaskrbljenost nad nižanjem dostojanstva in ugleda pedagoških poklicev. Opisani dogodki so letos spomladi kulminirali v obliki poslanskih vprašanj v zvezi s preprečevanjem nasilja v šolah ter v strokovni razpravi, ki jo je na to temo sklical parlamentarni Odbor za izobraževanje, znanost, šport in mladino. Poleg nasprotujočih si apelov za strokovne rešitve (udeleženci so zahtevali več strokovne avtonomije učiteljev in ravnateljev in hkrati bolj natančne predpise o ravnanju v ekscesnih primerih, več sodelovanja staršev – a ne njihovega vmešavanja v šolsko delo, država naj zaščiti dostojanstvo in ugled učiteljev, čeprav je ta povezan predvsem s podobo strokovnega in pravičnega ravnanja v očeh otrok, mladostnikov in njihovih staršev) smo dobili celo pobudo za ustanovitev kriznega štaba na ravni države, ki bi šolam pomagal reševati zapletene vzgojne primere.

Če želim opisanemu stanju pri obravnavi vzgojne tematike najti asociativno povezavo z dogodki v zgodovini, se najprej spomnim slogana *kakršna družba, takšna šola*, s katerim je leta 1935 Vranc opredelil eno izhodiščnih idej socialno-kritične pedagogike. A v duhu omenjene pedagoške paradigme slogana nikakor ne smemo razumeti kot defetistično pristajanje na stanje v šoli in družbi, kakršno pač je, ampak se kot ključna naloga pedagogike vzpostavi zahteva po strokovni analizi družbenega stanja, ki ga moramo pomagati spremeniti, če želimo korenito izboljšanje šolskih dosežkov. Kot bo mnogo kasneje v *Pedagogiki zatiranih* zapisal svetovni velikan kritične pedagogike Freire, se samo klasično bančniško izobraževanje zavzema za to, da bi bila šola politični mehanizem za ohranjanje zatiralske družbe, medtem ko je pedagogika zatiranih posvečena cilju opolnomočenja vzgajanih za aktivno vlogo pri spreminjanju družbe v smislu emancipiranega boja za človekove pravice.

Za potrebe tukaj vpeljane strokovne razprave o stanju vzgoje v našem šolskem sistemu velja iz zapisanega gesla izpeljati vsaj dve ideji. Prvič, podobno kot preseganje razdvojenosti na ravni ideološko-političnih stališč (do polpretekle zgodovine in do sodobnega neoliberalnega konstruktura urejanja družbenih vprašanj) je tudi boljše rezultate na

ravni vzgojnega delovanja družine, vrtca in šole mogoče pričakovati le, če zmoremo preseči največja protislovja pri ocenjevanju vzgoje med otroci/mladostniki, starši, učitelji, ravnatelji in prosvetno politiko. Tega nikakor ne bomo dosegli z medsebojnim obtoževanjem, kdo je dežurni krivec za težave – ali starši s svojo popustljivostjo, ki ne pripravijo otroka na napore, ki jih od njih terja šola, ali šola, ki ni nič drugega kot ideološki aparat države oziroma aktualne politične elite. Moramo pa si pošteno priznati, da smo pedagoški delavci tisti, od katerih se pričakuje, da imamo o vzgojnih vprašanjih strokovno bolj izdelane argumente kot starši, zato je tudi oblikovanje ustrezne oblike (in vsebine) sodelovanja primarno odgovornost vrtca/šole. In drugič, za doseganje vzgojnega cilja oblikovanja osebne in družbene odgovornosti ne zadošča klasična socializacijska in kvalifikacijska usmerjenost šole (Biesta), saj je vstopanje otroka/mladostnika v vrtec/šolo že vstopanje v družbeno realnost in ne nekakšna permanentna vstopnica za prihodnost, ko bodo ustrezno socializirani in izobraženi/kompetentni posamezniki lahko začeli aktivno participirati v družbenem življenju. Šola je politikum, je del družbe, in v demokratičnem okolju so otroci/mladostniki tisti, ki jim moramo omogočiti aktivno vlogo pri reševanju konfliktov in pri odpravljanju družbenih nepravilnosti. In to ne le tako, da jih vključujemo v šolski parlament in debatne krožke kot nekakšen »otroški vrtec demokracije«, ampak da jih v vzgojnem procesu dosledno naslavljamo kot subjekte – odgovorne tako za ponavljajoče se lastne napake kot za kritično distanco do diskriminatornih šolskih (beri družbenih) praks, ki ne upoštevajo njihovih pogledov, prepričanj, potreb in pravic. Patologizirana podoba otroka/mladostnika kot »še ne človeka« ali celo »narcisistično izprijenega človeka«, ki ga lahko ozdravi le ničelna toleranca do kršitev družbenih norm, k takemu pogledu na vzgojo avtonomnega subjekta vsekakor ne prispeva nič pozitivnega.

Usmeritvam k iskanju odgovorov na zgoraj omenjena vprašanja smo želeli slediti s članki, objavljenimi v pričujoči

številki revije *Vzgoja in izobraževanje*. Osvetliti smo želeli dosedanje načine reševanja omenjene problematike na ravni prosvetne politike, izčistiti uvid v ozadja razhajanj o odgovornosti za nastalo situacijo med starši, učitelji, ravnatelji in prosvetno politiko, ter kritično predstaviti nekatere vzgojne pristope na ravni družine in šole. Tako nam Nevenka Štraser razgrinja kritičen pogled na uvajanje vzgojnega načrta v osnovne šole, sam opisujem protislovja, povezana z vzpostavljanjem partnerskega odnosa med družino in šolo, Albert Mrgole spregovori o pomenu odzivanja odraslih na otroka/mladostnika, Zora Rutar Ilc predstavi dileme, povezane z iskanjem izhoda iz nasprotja med avtoritarnim in permisivnim vzgojnim stilom, Sonja Rutar in Jana Rapuš Pavel ter Ema Marija Hudelja spregovorijo o pomenu zagotavljanja participacije otrok/mladostnikov pri življenjskih odločitvah, Katja Jeznik analizira vpeljevanje nekaterih novosti – črte samostojnosti in modre sobe – v osnovnošolske vzgoje prakse, Irena Lesar pa opisuje vzgojno dimenzijo inkluzivnih pedagoških praks na primeru dveh šol v Rimu. Še en primer iz prakse, dvoreznost prešolanja učencev, s katerim nas seznanja Iris Kravanja Šorli, kaže na problematičnost administrativnih »vzgojnih« rešitev, Metka Kuhar pa v svoji razpravi obravnava pojem demokratične vzgoje ter se tako zoperstavlja populistični kritiki permisivnosti in obujanju klasične avtoritarne vzgoje.

Sporočilo, ki prežema pričujoče prispevke, bi lahko opredelili z naslednjo mislijo: prenehajmo gledati na vzgojo otroka/mladostnika kot na pripravljalnico za bodoče življenje po meri naših trenutnih predstav o dobrem življenju (Dewey) in ozavestimo dejstvo, da je odgovornost odraslih v vzgojni komunikaciji zagotoviti otroku/mladostniku, da vstopa v svet kot aktivni sogovornik, ki mora biti spodbujen k izražanju lastnih stališč, k poslušanju, kako se z življenjskimi izzivi soočajo njegovi bližnji – tako vrstniki kot odrasli, in k uglasenju svojih potreb in želja v skupnem družbenem okolju.

VIRI

- Arendt, H. (2006). *Kriza v vzgoji. V: Med preteklostjo in prihodnostjo* (Šest vaj v političnem mišljenju). Ljubljana: Krtina.
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. USA: Paradigm Publishers.
- Dewey, J. (1974). *My Pedagogic Creed. V: John Dewey on Education (Selected Writings)*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed* (30th Anniversary Edition). New York, London: Continuum.
- Vranc, E. (1935). Naprej ali – nazaj. *Popotnik*, 1934–35, št. 8, str. 8–11.

dr. Robi Kroflič, Filozofska fakulteta v Ljubljani

KJE SE V PARTNERSTVU MED VRTCEM/ŠOLO IN DRUŽINO ZNAJDE OTROK/MLADOSTNIK?

Leta 1961 je politična filozofinja H. Arendt objavila knjigo esejev, ki jo je podnaslovlila kot vaje v političnem mišljenju, med eseji pa je objavila tudi razpravo z naslovom *Kriza v vzgoji*. Gre za obdobje, ko je razprave o vzgoji v ZDA zaznamovala velika polemika o progresivni šoli, ki naj bi bila kriva za velik upad kakovosti znanja med ameriško mladino, posledično pa tako stanje vpliva na zmanjšano konkurenčnost države. Za H. Arendt je bil glavni znanilec krize v vzgoji izguba skupnega čuta za temeljna pedagoška vprašanja, o katerih bi se morali zediniti različni vzgojni akterji, med katerimi sta ključna vrtec/šola in družina. Takole je zapisala:

Kadarkoli v človeških zadevah zdrav človeški razum odpove ali preneha poskušati dajati odgovore, se soočimo s krizo; kajti ta vrsta razuma je tisti skupni čut (common sense), s pomočjo katerega smo mi in naših pet posameznih čutov umeščeni v en in isti skupni svet in s pomočjo katerega se gibljemo v njem. Izginotje skupnega čuta v današnjem času je najzanesljivejši znak današnje krize. (Arendt, 2006, str. 184)

Več kot 50 let po tem zapisu lahko trdimo, da kriza v vzgoji še vedno traja ali se celo pogloblja. Na vprašanja, kakšna naj bosta vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov, da bomo z njo zagotovili obstoj in razvoj sveta, otrokom/mladostnikom pa čim boljši vstop v aktivno urejanje sveta, kljub vsesplošnemu strinjanju o škodljivih posledicah v otroka osredinjene, permisivne vzgoje – o temi torej, ki jo opisuje že H. Arendt – različni akterji vzgoje nimamo vsaj približno poenotenega pogleda. Zato tudi skupna gesla, da moramo vsi delati v korist otroka, pri tem pa vzpostaviti partnerske odnose med akterji vzgoje (vzgojitelji/učitelji, svetovalnimi delavci, specialnimi pedagogi, zunanjimi strokovnimi institucijami, kulturnimi ustanovami in seveda starši), prav veliko ne pomagajo.

Ko se znajdemo pred odmevnimi nesoglasji in medsebojnimi obtoževanji, kdo je krivec za spodletele vzgojne učinke, si mnogi v spore vpleteni akterji predstavljajo, da bi morali vprašanja o vzgojnih pristojnostih in odgovornostih enostavno določiti s predpisi, spore pa reševati s pravnimi sredstvi, tudi ko gre za nesoglasja o vzgojno-izobraževalnih normah in zahtevah med učenci/dijaki in učitelji.

Ob tem pozabljamo troje. Prvič, da ustreznih vzgojnih ravnanj ni mogoče v celoti kodificirati, saj tisto, kar se pokaže za dobro rešitev v enem primeru, v drugem preprosto ne deluje. Drugič, da je tudi vzpostavljane in tolmačenje predpisov bolj stvar zdravega človeškega razuma (skupnega čuta) kot neizpodbitnih strokovnih prijemov ali celo znanstvenih resnic (Medveš, 2007). In tretjič, da so iz partnerstva med družino in šolo v legalističnem diskurzu praviloma kot akterji dogovarjanja izvzeti otroci in mladostniki.

Na področju torej, ki ga ne moremo reševati drugače kot z veliko mero praktične modrosti in skupnega čuta, še vedno pričakujemo »odrešenike«, ki nam bodo pokazali neizpodbitno pot k uspehu. Ker nam tega ne morejo dati resne pedagoške znanosti, se po nasvete zatekamo k tistim, ki nam v imenu lastnih izkušenj ponujajo instant rešitve (Kroflič, 2014), te pa poskušamo vsiliti tudi staršem, ki jih je najprej potrebno prepričati, kako zahtevna je vzgoja otrok in kako usodne so naše vzgojne napake, jih torej pošteno prestrašiti, potem pa njihov strah in negotovost potešiti s čudežnimi nasveti (Lasch, 2012; Furedi, 2008).

Namen tega prispevka je pokazati najbolj protislovna pričakovanja glede reševanja vzgojne krize, ki kažejo na pomanjkanje zdravega razuma, ter vzpostaviti vsaj nekaj strokovno dovolj utemeljenih opornih točk, na katerih lahko začnemo skupaj iskati praktične rešitve konfliktov, ki jim danes ni videti konca in v katerih najkrajši konec potegnejo prav otroci oziroma mladostniki.

ISKANJE SKUPNIH PREPRIČANJ IN PRIČAKOVANJ VSEH, VKLJUČENIH V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PROCES

V svoji študiji o vzpostavljanju partnerstva med starši in šolo Patrikakou s sodelavci (2005, povzeto po Berčnik 2014) pravilno opozarja, da moramo pri oblikovanju partnerske politike upoštevati številne kontekstualne dejavnike, med katerimi so poglobljena prepričanja in pričakovanja vseh, vključenih v vzgojno-izobraževalni proces. Partnerstvo med šolo in družino torej ne more biti »magični pojem« ustreznega odnosa, če se ne zavemo ključnih protislovij, ki določajo vzgojo otrok/mladostnikov ter s tem vplivajo na

mnogokrat nasprotujoča si pričakovanja učiteljev, svetovnih delavcev in staršev glede vzgoje.

Prvo protislovje se nanaša na specifično vlogo vzgojnih dejavnikov, ki pomembno vplivajo na otrokov/mladostnikov razvoj. Vzgoja otrok/mladostnikov namreč poteka v različnih družbenih okoljih, ki jih lahko v grobem razdelimo na vrtec/šolo, družino in vrstniške skupine. Vsaka od teh institucij mora avtonomno opravljati svojo nalogo, kajti če njihove vloge povsem sovpadajo, to pomeni »totalni sistem« brez možnosti za osamosvajanje otroka/mladostnika (Ule, 2015).

Vzgojno okolje, ki naj bi omogočilo otrokov/mladostnikov optimalen razvoj, je razpeto med zahteve/pravice po zaščiti, po bogatem učnem okolju in po spodbujanju samostojnega eksperimentiranja oziroma participacije (Konvencija o otrokovih pravicah 1989). Tradicionalno je za zaščito otroka skrbela predvsem družina, za bogato učno okolje šola, za prostor svobodnega eksperimentiranja igra v okviru vrstniških skupin, optimalno okolje pa je predpostavljalo zavedanje pomena učnih spodbud ter medsebojno podporo v vzgojo otroka vpletenih subjektov. Danes se zdi, da se razlike med tradicionalnimi vlogami brišejo, ta proces pa je moteč za vse vpletene akterje – za starše, šolo, še najbolj pa za otroke/mladostnike.

Čeprav praviloma večina vpletenih v vzgojo otrok/mladostnikov sprejema zdravorazumsko spoznanje, da »šola ne more nadomestiti družine«, učitelji mnogokrat nismo pripravljeni sprejeti ene osnovnih vlog staršev – to je zaščite njihovih otrok. Avtorji mednarodne raziskave Goete ugotavljajo, da med Slovenijo in ostalimi evropskimi državami, vključenimi v raziskavo, obstaja pomembna razlika v percepciji učiteljev, ko gre za (ne)sodelovanje staršev s šolo: »V ostalih evropskih državah so se učitelji praviloma pritoževali nad nesodelovanjem staršev. V Sloveniji pa so se pogosto pritoževali nad vmešavanjem staršev v delo učiteljev.« (Ule, 2015: 9). Hkrati M. Ule (prav tam) zapiše, da je opisani zadregi učiteljev glede vmešavanja staršev v njihovo avtonomijo komplementarna njihova težnja, da bodo v koaliciji s starši dosegli izboljšanje stanja s takojšnjim obveščanjem staršev o delu otrok v šoli.

Primer takega tesnega partnerstva med šolo in družino je vsekakor uvajanja e-redovalnice kot načina sprotne obveščanja staršev o njihovih otrocih/mladostnikih. M. Ule v svoji analizi novih razmerij med šolo, starši in otroci ugotavlja, da so v 20. stoletju vrstniške (sub)kulture izpodrinile mladinske scene, »...posredovane skozi močne vplive in posredovanje trga, porabe, oglasnih sporočil, medijev in IKT izdelkov in storitev, ki mladinske potrošne stile

razširjajo naprej med odraščajočo publiko. Sodobne mladinske scene torej niso več nobena avtonomna socializacijska opora mladim v smislu, da bi ponujale avtonomne življenjske usmeritve v svetu, polnem tveganih izbir in nejasnih življenjskih potekov in prehodov. Vrstniki pa so postali kvečjemu sodelujoči v skupni zabavi na daljavo in tekmeči za omejene vire (ocene, dosežke, delovna mesta) ...« (Ule, 2015: 10) Ta premik se je nadaljeval v povečevanje zaupljivosti med otroki/mladostniki in starši, odnosi v družini so postajali vse bolj »zaščitniški in simbiotski«, družina se je iz »vzgojne in etične« spreminjala v »čustveno in podporno« enoto (prav tam).

Čeprav se v takem kontekstu pogost očitke učiteljev v Sloveniji o preveč zaščitniških starših zdi utemeljen, je strokovno toliko bolj sporno uvajanje »totalnega partnerstva z družino« v skrbi za nadzor nad otrokovim/mladostnikovim življenjem v šoli, ki ga je prosvetna politika vpeljala z uvedbo e-redovalnic. Otrok/mladostnik se znajde v situaciji benthamovsko/orwelovskega »nadzorniškega očesa«, ki lahko proizvede le še večjo količino socialne nedoraslosti in »manka identitetnega kapitala« (Côté, 2007, povzeto po Ule, 2015).

Staplanje družinskega in šolskega nadzora torej ustvarja okolje popolnega nadzora in nesvobode otroka/mladostnika, v katerem ni mogoče pričakovati krepitev njegove samostojnosti in odgovornosti.

Hkrati pa tako stanje ovira dva modusa učenja otroka/mladostnika, ki bi ju morali podpirati v vseh družbenih sferah, v katerih poteka bolj ali manj sistematična vzgoja in izobraževanje. Učenje namreč poteka tako na podlagi sistematičnega prenašanja vednosti in vrednot iz starejše generacije na mlajšo, kakor tudi na podlagi izkustvenega učenja in otrokovega/mladostnikovega eksperimentiranja z zanj pomembnimi življenjskimi situacijami.

Če otroku preprečujemo možnosti za bolj ali manj samostojno eksperimentiranje in izkustveno učenje (kar je posledica popolnega nadzora), od njega težko pričakujemo, da se bo samoiniciativno in odgovorno spopadal z nevarnimi življenjskimi situacijami.

Côté namreč pravilno ugotavlja, da bi poleg skrbi za »izobrazbeni kapital« šola morala biti pozorna tudi na povečevanje otrokovega/mladostnikovega »identitetnega kapitala« (trdnost sebstva, čustveno stabilnost in občutljivost, odprtost do drugih in sposobnost vživljanja v druge, sposobnost kritičnega razmišljanja in moralne presoje itn.; prav tam), ta »kapital« pa se pomembno oblikuje ob

samostojnem eksperimentiranju znotraj vrstniških skupin.

Poleg sprotnega nadzora učenčevega/dijakovega vzgojno-izobraževalnega poteka v šoli s pomočjo e-redovalnic smo v zadnjem obdobju naleteli na dodatno poseganje šol v klasične medvrstniške igre – prepovedi kepanja na šolskem dvorišču z značilno argumentacijo, da gre za nevarno, mestoma celo moralno neprimerno dejavnost, ki je drugače kot s prepovedjo šola preprosto ne more dovolj nadzorovati (Pečnik Ladika, 2015). Če temu primeru dodamo še znamenito trditev V. Godina, pogosto vabljene predavateljice na izobraževanja za učitelje in starše, da namreč šola ne sme biti prostor, v katerem se imajo učenci/dijaki »fajn«, ampak prostor resnega dela/učenja (Trampuš, 2012), vidimo, da se šole danes približujejo stališču, da so prostor resnega učenja, ne pa tudi socialni prostor za delovanje vrstniških skupnosti.

Navedeni primeri partnerskega sodelovanja med družino in šolo potrjujejo tezo, da podaljšano šolanje postaja vedno bolj sindrom kulture nadzora, hkratno stapljanje javne in zasebne sfere v skrbi za zaščito otroka/mladostnika pa sindrom radikalne osebne nesvobode (Illouz, 2010).

LEGALIZEM KOT MODUS UREJANJA NESOGLASIJ MED DRUŽINO IN ŠOLO

Naslednje področje nedorečenih pričakovanj akterjev vzgoje in izobraževanja glede sodelovanja staršev in šole je predpostavka, da moramo potencialne konflikte in posebne pravice v triadi učitelj, učenec/dijak, starši reševati z vnaprej določenimi pravili, sankcijami, odločbami in možnostjo pritožb, torej po upravno-administrativni logiki, saj se lahko le na tak način izognemo kapricioznosti ravnanja tako učiteljev kot staršev. Tiha predpostavka »legalizma«, da morajo otroka/mladostnika zastopati starši, ki odločajo v njegovem imenu, namreč nikakor ne gre skupaj s predpostavljeno strokovno avtonomijo vrtca/šole, kaj šele z logiko *Konvencije o otrokovih pravicah* (1989), da bi morali v primeru nesoglasij v reševanje konfliktov vključiti tudi otroke/mladostnike.

Šola vsekakor je družbena institucija in s tem subjekt družbene moči, pred katere možnimi zlorabami je potrebno otroke/mladostnike zaščititi. Eno osnovnih načel moderne pravne teorije, da mora biti kakršno koli omejevanje temeljnih otrokovih pravic posebej opredeljeno z zakonom, je zato potrebno uveljaviti tudi v šolskem prostoru. A ko se soočimo s »šolskim sankcioniranjem« neznanja ali nediscipline, se problematika pravne regulacije medsebojnih odnosov pošteno zaplete. Učenec/dijak ima s pomočjo

staršev možnost ugovora zoper učiteljevo oceno ali vzgojni ukrep, ki sta poleg »pravne zakonitosti« vedno utemeljena tudi s pedagoškimi argumenti, ugovor učenca/dijaka oziroma njegovih staršev pa je tako hkrati napad na učiteljevo strokovno avtonomijo in avtoriteto.

Da bi vsaj nekoliko zaščitili pedagoško strokovno argumentacijo pred vdorom pravno-postopkovnih norm, ki so s *Pravilnikom o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli* (2004) regulirali izrekanje vzgojnih sankcij, je *Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli* (2007) pravno zaščitil temeljne pravice učenca, ki ne smejo biti omejevale z nobeno vzgojno sankcijo, ter določil način izrekanja vzgojnega opomina, medtem ko je za širšo paleto vzgojnih ukrepov zadolžil šolo samo, ki naj jih opredeli z vzgojnim načrtom in s pravili šolskega reda. Dodatna ideja predlagatelja sprememb in dopolnitev zakona o osnovni šoli, da naj pri nastajanju vzgojnega načrta in hišnega reda z učitelji sodelujejo starši in učenci, saj bomo le tako ustvarili potreben skupni čut za obvladovanje discipline (*Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole* 2008), pa se je žal uresničila le delno. Vzgojne načrte so pripravljale imenovane strokovne skupine pedagoških delavcev, pri čemer so vsaj v fazo oblikovanja vrednotne osnove vzgojnega delovanja vključevale tudi mnenja staršev, učenci pa so bili praviloma po tem, ko je vzgojni načrt potrdil svet šole, z njim samo seznanjeni, čeprav gre za dokument, ki ureja ne le pravice in dolžnosti učiteljev, ampak predvsem učencev. Kljub temu da iz analize udejanjanja vzgojnih načrtov v osnovni šoli, ki jo je leta 2010 pripravil Zavod RS za šolstvo (povzeto po *Vzgojno poslanstvo šole* 2012), izhaja, da so skoraj vse šole ob oblikovanju vzgojnih načrtov vključevale tudi učence s pomočjo delavnic, pogovorov, skupnosti učencev, vprašalnikov in razrednih ur (prav tam: 12), se ob (ne)reakcijah na moj predlog, da bi šole vzgojni načrt oblikovale dvostopenjsko: temeljne družbene norme, ki so določene z zakoni, naj bi šola vgradila v vzgojni načrt kot trajne, konvencionalna pravila o obnašanju v šoli pa vedno znova so oblikovala v dogovorih z učenci in starši (Kroflič idr., 2009), ne morem znebiti občutka, da je bilo sodelovanje/participacija učencev pri pripravi vzgojnih načrtov zgolj »dekorativne narave« (Rutar, 2013).

Tudi številni primeri konfliktov na ravni odnosa med šolo in učenci/dijaki oziroma njihovimi starši kažejo, da se z oblikovanjem vzgojnih načrtov »duh« *Priporočil* ni uresničil.

Apeli v konflikte vpletenih učiteljev in ravnateljev, da morajo biti vsa pravila obnašanja v hišnih redih natančno določena v obliki zahtev in prepovedi (na primer omenjene zahteve po prepovedi kepanja na šolskem dvorišču), ter da jim mora zakonodajalec omogočiti omejevanje pravic učencev kot edino učinkovito obliko sankcioniranja prekrškov (primer učitelja iz OŠ Deskle), kažejo na paradokсна prepričanja določenega števila učiteljev, ki v smislu učinkovitosti pedagoških sankcij ne verjamejo niti v (pre)vzgojno moč vzgojnih opominov niti v tako imenovane alternativne vzgojne ukrepe (mediacije, restitucije, začasne odstranitve iz učilnice, svetovalnega pogovora itn.)

(Pečnik Ladika, 2015; Košak, 2015), kaj šele dogovarjanja z učenci, kakšen hišni red ustreza potrebam vseh, vpletenih v življenje šole.

Opisana težnja k legalističnemu reševanju konfliktov ima svoje omejitve. V vzgojnem okolju naj bi bila po mnenju mnogih pedagoških delavcev in »strokovnjakov« zaželenale, v kolikor izpostavlja neizpodbitne zahteve in prepovedi, nikakor pa ne otrokovih pravic. Izjava učitelja in bivšega razrednika v razredu v OŠ Deskle, kjer se je zgodilo nasilje nad učencem iz Bosne, da »nič ne pomaga, dokler se učenci zavedajo svojih pravic« (Košak, 2015: 30), kakor tudi naslov enega od vzgojnih priročnikov, namenjenih sicer za starše, a po njih zelo pogosto posegajo tudi učitelji – *Varuh otrokovih dolžnosti ali nehaite se ukvarjati z otrokovimi pravicami* (Juhant in Levč, 2011) – kažejo na izrazito »nenavadno« razumevanje in odnos do vprašanj, povezanih z uveljavljanjem pravnega reda v pedagoških okoljih. Ne le razmislek o ustreznih vzgojnih sredstvih, tudi vprašanja pravne kazuistike (sankcioniranja vzgojnih prekrškov) v šolskem okolju torej terjajo oblikovanje skupnega čuta, ki ga v opisanih primerih med predstavami učiteljev, staršev in učencev ni zaznati.

Izrazit legalizem pa se je v našem šolskem sistemu pojavil vsaj še na enem področju – to je v usmerjanju otrok s posebnimi potrebami in nudenju dodatne učne pomoči učencem s specifičnimi učnimi težavami. Pravna norma, da morajo biti vse izjeme (prilagajanje poučevanja ali celo standardov znanja učencem/dijakom, ki odstopajo od značilnega razvoja oziroma učnih zmožnosti) regulirane s formalnimi odločbami, je privedla na eni strani do zelo rigidnega in za otroke/starše mnogokrat stigmatizirajočega sistema usmerjanja, hkrati pa je povzročila številne napetosti in konflikte med starši, učitelji, komisijami za usmerjanje in nosilci organizirane specialno-pedagoške pomoči. Tako v postopkih o usmerjanju kot pri odločit-

vah o dodatni strokovni pomoči se je namreč uveljavil imperializem posebnih strok (znan kot psiho-medicinska paradigma), učitelji in starši, ki najbolj poznajo otrokove vzgojne in izobraževalne ovire, so redko enakovredni partnerji pri ocenjevanju otrokovih zmožnosti in ovir, kaj šele, da bi o tem, kje se pojavljajo težave pri učenju in vključevanju v šolsko in razredno skupnost, vprašali otroka/mladostnika samega.

TIHA PREDPOSTAVKA SODOBNIH OBLIK PARTNERSTVA MED DRUŽINO IN ŠOLO – OTROK/MLADOSTNIK KOT RANLJIVO BITJE

Zamolčana predpostavka vseh doslej omenjenih primerov omejevanja možnosti učencev/dijakov, da aktivno sodelujejo pri postavljanju šolskih pravil in da smejo od šole pričakovati, da jim nudi tudi socialni/skupnostni prostor manj formaliziranega in nadzorovanega vrstniškega druženja, je podoba otroka/mladostnika kot ranljivega bitja, ki lahko s svojimi odločitvami naredi sebi in staršem ter družbi nepopravljivo škodo (Moss; 2010; Kroflič, 2009; Kroflič, 2011). V resnici gre za »humanizirano« idejo 18. in 19. stoletja o otroku kot »še ne človeku« oziroma z izvirno grešnostjo obremenjenemu bitju, ki ga moramo pripeti na družbeno moralo, ga torej brezpogojno disciplinirati, da bo enkrat lahko postal avtonomno in odgovorno, torej človeško bitje. Če je še v 19. stoletju veljalo, da mora »spodoben otrok« skrbeti za starše, ki so ga rodili (Puhar, 1982), ga danes sicer obravnavamo kot človeško, a nekompetentno, asocialno bitje, ki ga moramo pred morebitnimi slabimi izbirami zaščititi, skrb za starše in družbeni kapital pa je ovita v idejo o »otroku kot rešitelju današnjega sveta« (Furedi, 2009).

Kot v primeru legalizma, ko naj bi v šoli otroku predpisali meje dopustnega ravnanja, ne pa tudi pravic, tudi v opisani podobi otroštva zasledimo protislovnost: otrok je hkrati prepoznan kot miselno nekompetentno, asocialno, egoistično bitje in kot tisti, ki bo reševal zablode današnjega zgodovinskega trenutka. Furedi nadalje ugotavlja, da visoka pričakovanja o otroku kot odrešitelju sveta ne povzročajo le pritiska na otroke/mladostnike, ki si ne smejo več privoščiti »napak« v vzgojno-izobraževalnih potekih, ampak sprožajo tudi zahtevo po »vzratni socializaciji« staršev, ki postajajo vedno bolj negotovi v svoje obvladovanje starševskih socializacijskih veščin (prav tam). »Paranoidno starševstvo« terja strokovno pomoč, organizacijo te pomoči pa vedno bolj prevzemajo vzgojno-izobraževalne institucije s tako imenovanimi »šolami za starše«. Izbrane strokovne

doktrine družinske vzgoje, ki so se nekoč oblikovale v zasebni sferi družine, po drugi svetovni vojni pa z dodatno pomočjo priročniške vzgojne literature (Kroflič, 2011), so danes vse bolj »pošolane«, vsebinski poudarki zaželenih vzgojnih pristopov pa sledijo »potrebam kupcev« po eno- značnih, s strokovno avtoriteto predavateljev podprtih vzgojnih nasvetih.

ŠOLA IN DRUŽINA V ISKANJU »SKUPNEGA ČUTA ZA VZGAJANJE«

In kaj označuje osrednjo vsebinsko nit vzgojnih nasvetov, ki jih tako staršem kot učiteljem ponujajo vabljeni predavatelji in pisci dobro prodajanih vzgojnih priročnikov? To je danes vsekakor »vsevprekna« kritika permisivnosti in njenih patoloških učinkov ter povratek h klasični socializaciji kot »zdravilu« po formuli »omejitve, ki osvobodijo otroka«. Ali povedano še bolj nazorno: »odrešenje aktualnih protislovij bivanja v prihodnosti« mora biti zasnovano na »povratku k vzgojno-disciplinskemu stilom preteklosti« ter po možnosti opremljeno s »sodobnimi spoznanji«, na primer različnih psihoterapevtskih šol, nevroznanosti ipd.

Zakaj se zainteresirana javnost (starši in pedagoški delavci) v tako velikem številu odzove na to, že na prvi pogled paradokсно iskanje konsenza o temeljnih vzgojnih pristopih, obstaja več razlag. Poleg že navedenega ustvarjanja paranoidnega občutenja, da je vzgoja otrok preveč usodna, da bi jo prepustili laikom (Furedi, 2008), velja omeniti vsaj še »favoriziranje metodičnih (obrti- niških) znanj«, zaradi česar »teorija vzgoje ne more konkurirati populističnim psihologističnim in menedžerskim pogledom na obvladovanje discipline« (Kroflič, 2014: 10) ter navzkrižno opravičevanje tako staršev kot učiteljev za nastalo patološko stanje na področju nevrozgojenosti otrok: staršev, ker so bili zavedeni s potrošniško miselnostjo, ki favorizira permisivno vzgojno naravnost (Lasch, 2012), učiteljev pa, ker so v vzgojo prevzeli otroke/mladostnike, ko je vse bistveno za njihovo vzgojo že zamujeno, kar je ena temeljnih postavk psihoanalitične in ostale psihoterapevtske literature.

Da je opisana prevladujoča podmena skupnega čuta za vzgajanje strokovno zelo sporna in jo velja zasnovati na drugačnih predpostavkah, pričajo številne, ne več tako nove znanstvene ugotovitve:

- premik v osnovnem pogledu na otroka kot zmožno, socialno občutljivo, bogato bitje (Moss, 2010);

- zavedanje, da lahko povečamo otrokovo odgovornost, če smo mu sposobni predstaviti neizpodbitnost temeljnih moralnih norm na osnovi take argumentacije, ki jo je večina sposobna razumeti že v predšolskem obdobju, s tem da jih dosledno opozarjamo na evidentno nesprejemljive posledice vsakega nasilnega vedenja; hkrati pa jih povabimo, da tvorno sodelujejo pri skupnem oblikovanju za vse sprejemljivih konvencionalnih norm ter jih ne omejujemo v polju osebnih izbir, kamor vsekakor sodi otroška igra (Kroflič, 2013);
- zavedanje, da s pravno regulirano formalno logiko ni mogoče utemeljiti antropoloških predpostavk otrokovega/mladostnikovega razvoja, medčloveške komunikacije in seveda vzgoje, saj je pravo kot pomembna civilizacijska pridobitev namenjena zgolj vzpostavitvi meja dopustnega vedenja in določanju temeljnih otrokovih/človekovih pravic, medtem ko mora biti pravna norma podobno kot vzgojna zahteva v vsebinskem smislu vedno znova utemeljena z etično argumentacijo (Kroflič, 2003); poleg tega je pravo nujno oblika konfliktnega diskurza, ki lahko prispeva k zaščiti posameznikovih temeljnih pravic, ni pa na njej smiselno graditi vzgojne argumentacije, ki terja skupen čut za pravičnost, osebno bližino, zaupanje in etično zavezo, da temeljne človekove pravice od vsakega terjajo tudi recipročne dolžnosti (Kroflič idr., 2009);
- zavedanje, da vzgojnega delovanja ni mogoče utemeljevati na obrtniško-metodičnih formulah in na determinističnem pogledu na otrokov/mladostnikov razvoj (Kroflič, 2014).

A čeprav je povratek v neke »zlate dobe, ko so bili otroci še lepo vzgojeni«, zgolj mit, velja opozoriti, da nas »učiteljica zgodovina« vendarle lahko še vedno česa nauči. Najprej bi omenil to, da velja pri iskanju skupnega čuta za vzgajanje vztrajati pri ločnici med javnim in zasebnim kot načinu ohranjanja vsaj omejenega polja družbene svobode, pri čemer ne gre le za razmejitev družinskega/zasebnega in institucionalnega/javnega vzgojnega delovanja, ampak tudi za zavedanje pomena polja otrokovih osebnih izbir oziroma relativno svobodne otroške igre. In drugič, v iskanju ustreznih vzgojnih pristopov velja ohraniti vsaj delček razsvetljskega pedagoškega optimizma, ki je bil v antropologiji zavezan iskanju človekove svobode, na pedagoškem področju pa iskanju vzgoje kot emancipiranja (Biesta, 2014).

SKLEP

Če je moderna doba kot najvišji cilj vzgoje in izobraževanja vzpostavila svobodo/avtonomijo posameznika, ki jo človeško bitje doseže šele s primerno vzgojo/socializacijo, se zdi, da se v današnjem času ta cilj vedno bolj oddaljuje, pri tem pa igra ključno vlogo sprememba odgovornosti različnih družbenih sistemov, ki za vzgojo skrbijo – družine in šole (vzgojno-izobraževalne institucije). Moderni ideal družbene svobode/avtonomije je namreč predpostavljala jasno ločnico med javnim in zasebnim prostorom, s tem pa tudi različno vlogo družine in šole pri formiranju avtonomnega državljana. Družina je veljala za branik zasebnosti, šola pa za prvi prostor otrokovega vstopa v širše družbeno okolje. Da bi otrok lahko uspešno vstopil v javno družbeno sfero, je morala družina vzpostaviti partnerski odnos s šolo na način, da je svojo avtoriteto prenesla na učitelja in na ostale simbolne nosilce družbenega pomena: na hierarhijo šole kot institucije in pomen znanja, ki ga ta institucija prenaša na nove generacije. Ob tem pa se je od nje pričakovalo, da bo še vedno ščitila svojega otroka pred morebitnimi nevarnostmi in zlorabami, ki nanj prežijo v javnem družbenem okolju.

Danes predvsem sociologi opozarjajo na izrazito širjenje polja institucionalne vzgoje in izobraževanja ter brisanje v moderni dobi začrtanih razmejitev med javnim in zasebnim prostorom. Skrb za otrokov napredek naj bi se nediferencirano raztegnila v skupen prostor družine in šole, za kar je potrebno starše ustrezno usposobiti, na drugi strani pa se povečuje zanimanje za posameznika in njegov individualni življenjski potek. S tem se briše tradicionalna razlika med javnim (šole) in zasebnim (družine) ter njuna avtonomija, otrok/mladostnik pa v tem brisanju avtonomije staršev in učiteljev izgublja največ, namreč možnost umika pred pritiski enega akterja v avtonomni prostor drugega.

Tradicionalna »partnerska zaveza« družine in šole, da bosta poskrbeli za optimalne pogoje za razvoj avtonomije otroka/mladostnika, je na veliki preizkušnji. Grožnje uspešne vzgoje in izobraževanja danes ne predstavljajo le situacija, ko starši ne podprejo avtoritete prizadevanja učiteljev, ampak tudi situacija, ko si oba sistema družno prizadevata za čim večji nadzor nad življenjskim potekom otroka/mladostnika in posledično ukinjanje možnosti, da bi otrok/mladostnik razmeroma samostojno oblikoval tretji, zanj pomemben socialni prostor – prostor vrstniških skupin.

Zato je smiselno zagovarjati tezo, da omenjene institucije lahko dobro funkcionirajo v primernem družbenem kontekstu, ko obstaja prostor, da vsaka avtonomno opravlja svojo vlogo; ko obstaja o temeljnih vzgojnih zahtevah in pristopih vsaj osnoven družbeni konsenz, ki sem ga za potrebe te razprave poimenoval skupni čut za vzgajanje; in pa, ko ključni akterji na otroka/mladostnika ne gledajo predvsem kot na ranljivo bitje, potrebno čim popolnejše zaščite, ampak kot na porajajočega se subjekta, ki svojo avtonomijo in odgovornost izgrajuje predvsem ob izkušnjah sprejemanja samostojnih odločitev. Partnerstvo med družino in šolo torej ni (več) magični označevalec primernega odnosa, če ga jasno ne razločimo od »hiperprotektivnih« in hkrati »korektivnih teženj« tako staršev kot učiteljev.

Za strokovnost vzgojnih nasvetov in ustvarjanje primerne skupnega čuta seveda ne moremo zadolžiti staršev, ampak šole. Ta sicer staršem ponuja strokovna izobraževanja in številne rešitve, ki naj bi okrepile skupno skrb za dobrobit otrok/mladostnikov. A kot sem pokazal na izbranih primerih prepovedi kepanja na šolskih dvoriščih, uvajanju e-redovalnice in iskanju konsenza o dodatnem omejevanju pravic učencev, je v ozadju teh »strokovnih pristopov« zelo sporen pogled na potrebo po poenotenem nadzoru nad otrokom/mladostnikom in apriorna kritika vsake participacije otrok pri sprejemanju odločitev kot označevalca permisivne vzgoje. Partnerstvo med šolo in domom moramo torej graditi na dogovorih o skupnem, a ne poenotenem pedagoškem delovanju ter pri tem vztrajati pri različnih vlogah, ki jih imajo v procesih osamosvajanja otroka/mladostnika starši in učitelji. Pri tem pa bi bilo potrebno pozvati prosvetno politiko in ustrezne strokovne institucije, da pomagajo sooblikovati sistem stalnega strokovnega izpopolnjevanja in izobraževanja o vprašanih, ki zadevajo vse akterje vzgoje – poleg staršev in učiteljev tudi učence.

LITERATURA

- Arendt, H. (2006). Med preteklostjo in prihodnostjo (Šest vaj v političnem mišljenju). Ljubljana: Krtina.
- Biesta, G. (2014). Is philosophy of education a historical mistake? Connecting philosophy and education differently. *Theory and Research in Education*, letn. 12, št. 1, 65–76.
- Furedi, F. (2008). *Paranoid Parenting: Why Ignoring the Experts May be Best for your Child*. London/New York: Continuum.
- Furedi, F. (2009). Socialisation as behaviour management and the ascendancy of expert authority. Amsterdam: VossiuspersUvA.
- Illouz, E. (2010). Hladne intimnosti (Oblikovanje čustvenega kapitalizma). Ljubljana: Krtina.
- Juhant, M., Levč, S. (2011). Varuh otrokovih dolžnosti ali nehaite se ukvarjati z otrokovimi pravicami. Mavčiče: Čmrlj.
- Lasch, C. (2012). Kultura narcizizma (Ameriško življenje v času zmanjšanih pričakovanj). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Konvencija o otrokovih pravicah 1989. OZN. <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/> (dostopno 2. 9. 2015).
- Košak, K. (2015). Pred nasiljem. *Mladina*. Št. 7 (13. februar 2015), str. 30–31.
- Kroflič, R. (2003). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, let. 54 (120), št. 4/2003, str. 8–29.
- Kroflič, R. (2009). Recognition of the child as capable being – the foundation of education in the spirit of children's rights. V: "Che vivano liberi e felici ...". *Il dritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York: convegno internazionale* (Padova, 23. 10. 2009).
- Kroflič, R. idr. (2009). Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept? Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Kroflič, R. (2011). Podobe otroštva. V: *Emzin (Otroštvo)*, letn. XXI, št. 1–2, str. 67–69.
- Kroflič, R. (2013). Krepitev odgovornosti v šolski skupnosti med konceptoma državljanске in moralne vzgoje. *Sodobna pedagogika*, jun. 2013, letn. 64, št. 2, str. 12–30, 12–31.
- Kroflič, R. (2014). Pedagogika in andragogika med konceptoma uporabnosti in angažirane znanosti. *Pedagoško andragoški dnevi 2014 (Pedagogika in andragogika med bolonjo in preživetjem)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 6–14. http://www.pedagogika-andragogika.com/files/PAD2014/Zbornik_PAD14.pdf (dostopno 2. 9. 2015).
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, str. 6–29.
- Moss, P. (2010). What is Your Image of the Child? (UNESCO Policy Brief on Early Childhood). <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187140e.pdf> (dostopno 2. 9. 2015).
- Patrikakou, E.N., Weissberg, R.P., Redding, S., Walberg, H.J. (2005). School-family-partnerships: Enhancing the academic, social and emotional learning of children. Povzeto po Berčnik, S. (2014). *Sodelovanje s starši kot del vzgojne zasnove javnega vrtca in šole (Doktorska disertacija)*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta (Oddelek za pedagogiko in andragogiko).
- Pečnik Ladika, E. (2015). Nevarnost otroških iger (Prispevek na Dnevniku TV Slovenija). <http://4d.rtvsl.si/arhiv/dnevnik/174322553> (dostopno 2. 9. 2015).
- Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli 2004. *Uradni list RS* 71/04. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlurid=20043333> (dostopno 2. 9. 2015).
- Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole 2008.

Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.zrss.si%2Fdoc%2F270611134131_oekr_priporocila_vzgojni_nacrt_25_8_08.doc&ei=LXf0VM2yI4PoOOuTgIAC&usg=AFQjCNFQJ9WZstbrPq_AD-tOhLujfuUKgg&sig2=CFyWYZ5Lf3g19QZejbEOcA&bvm=bv.87269000,d.ZWU (dostopno 2. 9. 2015).

Puhar, A. (1982). Prvotno besedilo življenja. Zagreb: Globus.

Rutar, S. (2013). Poti do participacije otrok v vzgoji. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Trampuš, J. (2012). Intervju z Vesno V. Godina. *Mladina intervju*, poletje 2012, str. 13–17.

Ule, M. (2015). Nova razmerja med šolo, starši in otroci in vloga e-nadzora v teh razmerjih. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. XLVI, št. 2–3, str. 9–15.

Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli. (2007). *Uradni list RS* 102/07. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2007102&stevilka=5073> (dostopno 2. 9. 2015).

POVZETEK

Pri skupnih vzgojnih prizadevanjih družine in vzgojno-izobraževalne institucije se kot nujen pogoj izkaže iskanje strokovno utemeljenega soglasja o najbolj temeljnih vzgojnih pričakovanjih in pristopih med v vzgojo vključenimi akterji. Podobno kot ugotavlja H. Arendt že v 60. letih 20. stoletja, tudi za naš prostor velja pomanjkanje osnovnega zdravorazumskega konsenza o vzgojni funkciji družine in vrtca/šole. V članku analiziram najbolj protislovna pričakovanja glede vzpostavitve partnerskega odnosa med družino in šolo, legalističnega reševanja vzgojnih konfliktov, ter pokažem na nezadostnost populističnih formul, kakršna je na primer teza o mejah, ki otroku zagotavljajo pot k avtonomiji. Kot tiha predpostavka omenjenih protislovij se izkaže predstava o otroku/mladostniku kot miselno nekompetentnem, asocialnem, egoističnem bitju, ki »legitimira« klasično avtoritarno vlogo odraslega. V zaključku pa predstavim tezo, da bo vzgoja ustrezna, ko bodo ključni akterji na otroka/mladostnika gledali kot na porajajočega se subjekta, ki svojo avtonomijo in odgovornost izgrajuje predvsem ob izkušnjah sprejemanja samostojnih odločitev.

ABSTRACT

A necessary requirement of the joint educational efforts of a family and educational institution is the search for an expertly substantiated consensus on the basic educational expectations and approaches among all the actors involved in education. Similarly to the findings of H. Arendt from the 1960s, there is a lack of a basic, common-sense consensus on the educational function of the family and kindergarten/school in Slovenia as well. The paper analyses the most contradictory expectations regarding the establishment of a partner relationship between family and school, and the legalistic solving of educational conflicts; it points out the insufficiency of populist formulas, such as the hypothesis on limits which ensure a child's path towards autonomy. An unspoken assumption behind the above-mentioned contradictions is the image of a child/adolescent as a mentally incompetent, asocial, egotistical being, which "legitimizes" the classical authoritative role of an adult. The conclusion presents the thesis that education will be deemed appropriate when the key actors will start viewing the child/adolescent as an emerging subject, who is shaping his or her autonomy and responsibility mainly from the experience of making independent decisions.

dr. Sonja Rutar, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta; Pedagoški inštitut, RRCPI Korak za korakom

POMEMBNE RAZLIKE MED AKTIVNOSTJO OTROK, PARTICIPACIJO S POSREDNIKOM IN PARTICIPACIJO BREZ POSREDNIKA V VZGOJI

UVOD

Ob podpisu Konvencije o otrokovih pravicah se država obveže uresničevati določila konvencije, sprejemati ustrezno zakonodajo in poročati o izpolnjevanju obvez. Zagovor tretjega in četrtega poročila Republike Slovenije o izvajanju Konvencije o otrokovih pravicah OZN je bil pred Odborom za otrokove pravice dne, 6. junija 2013, v Ženevi. Za poročanje o uresničevanju otrokovih pravic Organizaciji združenih narodov je zadolženo Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti v sodelovanju z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport. Vlada Republike Slovenije je dne, 10. oktobra 2013, na svoji seji sprejela posodobitev Programa za otroke in mladino 2006–2016 (POM), in sicer za obdobje 2013–2016. Kot je zapisano na uradni spletni strani Ministrstva za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti, je področje participacije otrok in mladine v postopkih, ki pomembno vplivajo na kakovost njihovega življenja in delovanja opredeljeno povsem na novo, »*saj sodelovanje otrok in mladine v procesih in odločitvah, ki se nanašajo nanje, ni bilo izvedeno v zadostni meri*« (posodobljen Program za otroke in mladino za večjo kakovost življenja otrok v Sloveniji, 2013).

Formalno je v slovenski zakonodaji večina pozornosti namenjena zaščiti in oskrbi otrok, vendar je bila tudi pred prenovi POM-a že uzakonjena participacija otrok na mnogih področjih družbenega življenja. Predvsem v sodnih postopkih, v katerih se določajo družinska razmerja. Pomemben vpliv na spremembe zakonodaje, ki določa življenje otrok v slovenskem prostoru, imajo pobude učencev v otroškem parlamentu, ki ga Zveza prijateljev mladine Slovenije v sodelovanju s slovenskimi osnovnimi šolami organizira že od leta 1990. Neposredne pobude otrok so prispevale k vzpostavitvi TOM telefona, priprave Zakona o zaščiti in preprečevanju nasilja v družinah, boljše varnosti otrok v prometu (Kalčina, 2013), priprave in izvedbe uspešnega projekta Zagovornik – glas otroka pri Varuhu človekovih pravic RS od leta 2007 (Jenkole, 2012).

Velika priložnost za participacijo otrok v šolah se kaže v razrednih, šolskih skupnostih, dijaški organizaciji. Slovenija pa je po zadnjih podatkih edina država v Evropi, ki ima eksplisitno uzakonjeno sodelovanje otrok

s posebnimi potrebami pri pripravi njihovega individualiziranega programa (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), 2011), v 36. členu zakona. Že v etičnem kodeksu za vrtce, ki ga je pripravila Sekcija za predšolsko pedagogiko pri Zvezi društev pedagoških delavcev Slovenije, avtorji katerega so bili Marjeta Domicelj, Jožica Ferjančič in Zoran Pavlovič (1996) pa je zapisano, da:

»Spoštujemo in upoštevamo otrokov pogled na svet, njegovo razumevanje stvari, dogodkov in položajev ter čustveno odzivanje nanje in ne zavračamo otrokovega mišljenja in čustvovanja kot neustreznega ali nepravilnega.«

Formalno pravne podlage in možnosti za participacijo otrok v vzgoji in v drugih oblikah družbenega življenja v Sloveniji obstajajo. V prispevku pa želimo izpostaviti, da je formalno pravna podlaga sicer pomembna, vendar teoretsko še nezadostno izhodišče uresničevanja participacije otrok v vzgoji. V praksi se interpretacija participacije otrok lahko manifestira v aktivnosti otrok, za katero je značilna participacija s posrednikom, ki predstavlja prehodno stanje med vzgojo kot transmisijo obstoječih znanj in resnično participacijo.

Pedagoški proces participacije s posrednikom ima »otroka v mislih« in temelji na normativnih ter ekspertnih razlagah otrokovih potreb in zmožnosti. Vendar to še ni participacija, v kateri ima otrok neposredno možnost vplivanja na proces vzgoje, torej učenja (načrtovanje, izvedbo in spremljanje učenja) in sožitja v so-bivanju z drugimi, v skupnosti.

KAJ VSEBUJE POJEM PARTICIPACIJE OTROK?

Izhodišče participacije otrok v vzgoji so otrokove pravice. Konvencija o otrokovih pravicah v 12. členu opredeljuje, da:

»Države pogodbenice jamčijo otroku, ki je sposoben izoblikovati lastna mnenja, pravico do svobodnega izražanja le-teh v vseh zadevah v zvezi z njim, o tehtnosti izraženih mnenj pa se presoja v skladu z otrokovo starostjo in zrelostjo... V ta namen ima otrok

še posebej možnost zaslišanja v kateremkoli sodnem ali upravnem postopku v zvezi z njim, bodisi neposredno bodisi preko zastopnika ali ustreznega organa, na način, ki je v skladu s procesnimi pravili notranje zakonodaje.«

Na področju vzgoje in izobraževanja je bilo že v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju* leta 1995 zapisano načelo organizacije in izvedbe vzgoje in izobraževanja, in sicer »vzgoja in participacija v demokratičnih procesih«.

Pojem participacije otrok v vzgoji tako lahko opredelimo kot možnost svobodnega izražanja mnenj in stališč (Konvencija o otrokovih pravicah 1989), ki vsebuje tudi otrokovo možnost izbire in odločanja (Wood, 2005). Poudariti je potrebno, da vzpostavljanje priložnosti za otrokovo izražanje še ne implicira tudi poslušanja in slišanja otrok ter njihovih pobud. Participacija se zgodi takrat, ko otrok izraža pobude, ki so slišane in vključene v odločitve (Rutar, 2013). Na tem mestu ne bi želeli problematizirati koncepta izbire, vendar je kljub vsemu potrebno opozoriti, da je lahko tudi izbira otrok skrbno regulirana, celo samoregulirana v kontekstu zaželenega, kajti otrok si stalno prizadeva za pozitivno priznanje okolja, svojih vrstnikov, vzgojiteljev in učiteljev. Proste in nevtralne izbire ni, kar ugotavlja tudi Renata Salecl (2010). Tudi izbira se dogaja v določenem prostoru in času in v kontekstu pogosto neartikuliranih, pa vendarle obstoječih pričakovanj, ki posredno regulirajo izbire posameznika in skupin.

Popolnoma novo dimenzijo pojmu participacije, ki naj bi vseboval svobodno izražanje mnenj, stališč, izbiro, odločanje, soodločanje, deljenje moči ter zagotavljanje vpliva, pa daje dodatna opredelitev, ki bi jo želeli izpostaviti kot ključno za razvoj otrokove identitete v vzgoji in izobraževanju.

Pojem participacije v vzgoji in izobraževanju mora vsebovati tudi priložnost za otrokovo prispevanje in priložnost za biti del nečesa (*to be part of - angl.*); priložnost, da je otrok del skupnosti in ima možnost prispevati k skupnemu dobremu. S to vsebino pojma se spremeni perspektiva razmišljanja.

Svobodno izražanje lahko predpostavlja zgolj zahtevo, ugovor ali destruktivno kritiko obstoječega. Biti del nečesa in prispevati pa predvideva tudi konstruktivne pobude in prispevek pri nečem, del česar smo (ali bi želeli biti). S tem se vzpostavlja inkluzivna skupnost, kultura in demokracija, v kateri je cenjen in slišan prispevek ter glas vsakega posameznika in vseh skupin. Otrokov prispevek je lahko v funkciji reprodukcije, reformacije ali transformacije znanja

in odnosov v vzgoji in celotni družbi. Ravno slednje lahko prispeva k socialno pravičnejši družbi zaradi uvida v različne perspektive življenja in odnosov različnih otrok, njihovih zgodb ter različnih interpretacij njihovega življenja. Zato lahko participacijo v vzgoji opredelimo kot priložnost za izražanje mnenj, stališč, kot možnost izbire, odločanja, soodločanja, deljenja moči, vpliva ter prispevanja v najrazličnejših vzgojno-izobraževalnih interakcijah z vrstniki in odraslimi v dialoških situacijah – za vzpostavljanje pravičnih in skrbnih odnosov v procesu vzgoje in izobraževanja.

RAZLIKA MED AKTIVNOSTJO IN PARTICIPACIJO OTROK V PROCESU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Pomena otrokove aktivnosti v vzgoji in izobraževanju ne zanika nobena aktualna teorija učenja in poučevanja (konstruktivizem, socialni konstruktivizem, razvojno primerna praksa, postmodernistične razlage otrokovega učenja). Teorije učenja se med seboj razlikujejo v razlagi pojma otrokove aktivnosti, razmerja med razvojem in učenjem ter pričakovanimi različnimi oblikami aktivnosti otrok in odraslih v procesih učenja in poučevanja. Pa vendarle ne moremo trditi, da je v vseh pojmovanjih otrokove aktivnosti pri učenju v celoti zajet neposreden in avtentičen prispevek otroka v procesih učenja, kar je bistvo koncepta otrokove participacije.

Otrokovo aktivnost pri učenju je mogoče zaznati v vsaki učni situaciji, pozitivno priznanje in upoštevanje otrokovih pobud pa ne vedno. Otrok je pogosto zelo aktiven v učnih situacijah, ki jih načrtno organizira učitelj in vzgojitelj. Od otroka se v učni situaciji lahko pričakuje zgolj reprodukcija, ki tudi zahteva otrokovo aktivnost, individualna konstrukcija pomena (konstruktivistična teorija, Piaget), ali konstrukcija pomena v interakcijah z vrstniki, odraslimi in drugim okoljem (socialni konstruktivizem, Vigotski). Učne situacije in vsebine so lahko za otroka bolj ali manj smiselne, zahtevne, izzivalne, tudi v območju bližnjega razvoja, po teoriji Vigotskega (1986). Otrok je lahko miselno pogosto zelo aktiven v procesu učenja, vsebine so za otroka, učenca lahko zelo zanimive, vendar se participacija otrok v vzgoji začne šele z otrokovim vplivom na proces načrtovanja, izvedbe in evalvacije procesa učenja in rezultatov učenja (Lansdown, 2005).

Za opredelitev razlike med aktivnostjo in participacijo izpostavljamo prvo tipologijo državljske participacije, ki jo je predstavila že leta 1969, v svojem prispevku z naslovom »A Ladder of Citizen Participation«, Sherry R. Arnstein. Sama pravi, da »*obstaja kritična razlika med*

praznim ritualom participacije in imetjem resnične moči, ki je potrebna, da lahko vplivamo na rezultate procesa» (prav tam: 2). Poudarja, da je participacija brez redistribucije moči prazen in frustrirajoč proces za tiste, ki nimajo moči. Še več, meni, da v situacijah, kjer je sicer omogočeno izražanje, obenem pa vpliv vseh ni zagotovljen z redistribucijo moči, nosilci moči trdijo, da so bile vse strani upoštevane, vendar imajo dejansko možnost vpliva samo nosilci moči. Poudarja, da se resnična participacija začne šele takrat, ko je zagotovljena redistribucija moči, partnerstvo in kontrola državljanov. Apliciranje te teze v pedagoško polje nakazuje, da je mogoča participacija otrok takrat, ko vzgojitelj in učitelj ni več izključni nosilec moči v vzgoji, in takrat, ko ima otrok vpliv na dogajanje v vzgoji in priložnost za sledenje dogajanju (spremljanje).

Prakse, ki aktivno vključujejo otroke, vendar otroci o namenu projektov, dogodkov niso seznanjeni, je kritično predstavil tudi Hart (1992). Je avtor tipologije, ki vključuje tudi stopnje neparticipacije, kamor sodijo dekoracija, manipulacija in tokenizem (situacije, v katerih se otrokom da možnost glasu, vendar imajo otroci v resnici malo ali nič izbire glede vsebine ali sloga komuniciranja v tej situaciji, malo ali nič priložnosti za formuliranje svojega mnenja).

Neparticipativna praksa se dogaja v situacijah, ko so otroci objektivizirani, vključeni v dogajanje v funkciji dekoracije; na dogodkih so prisotni, vendar zaradi popestritve dogajanja. Otroci sodelujejo na dogodkih, vendar ne poznajo namena in cilja dogajanja. Šola ali vrtec s pomočjo otrok tudi promovira določene komercialne vsebine (otroci nosijo zaščitna oblačila z logotipi podjetij, sodelujejo v reklamnih akcijah podjetij in se s tem razvijajo v naklonjene potrošnike določenih proizvodov), sodelujejo na okroglih mizah, forumih, katerih cilj in namen dogajanja otrokom ni znan. Vse te oblike vključevanja otrok v dogajanja lahko umestimo v neparticipativno, manipulativno in dekorativno prakso.

Participacija otrok v vzgoji se začne takrat, ko je otrok skupaj z vzgojiteljem in učiteljem vključen v skupen proces učenja z vsebinskim in procesnim vplivom na 1) načrtovanje, 2) načrtovanje izvedbe učenja, 3) na izvedbo in 4) na sledenje svojega napredovanja oziroma sledenje sprememb pri svojem učenju (pridobivanju in spreminjanju znanja, veščin in spretnosti ter zmožnosti razmišljanja o procesu učenja). Participacija se začne tudi takrat, ko je otrok vključen v načrtovanje, načrtovanje izvajanja, izvajanje in spremljanje sprememb na ravni vsakodnevnega življenja, razvoja učeče se skupnosti kot priložnosti za naklonjeno sobivanje in sožitje.

PARTICIPACIJA S POSREDNIKOM OZIROMA PEDAGOGIKA, KI IMA OTROKA V MISLIH

Kljub poudarjanju, da je v vzgoji in izobraževanju potrebno upoštevati tudi otrokovo perspektivo (Katz, 1993; Moss in Pence, 1994; Clark, Kjørholt in Moss, 2005; Sheridan, 2007) ter pojmovanje in razlago, kaj pomeni dober vrtec ali šola, je bila perspektiva otrok pogosto zgolj posredno upoštevana, z ekspertno razlago in interpretacijo otrokovih potreb, interesov, razvojnih značilnosti in drugih dimenzij individualnosti. Ekspertno razlago potreb otrok in njihovih družin problematizira tudi Vandenbroeck (2009), ki meni, da moramo začeti diskutirati s starši, namesto odločati za njih in namesto njih. Sam meni, da posebno pri načrtovanju kurikulumu, ki naj bi spoštoval različnost in zagotavljal socialno inkluzijo, glas staršev in otrok ni vključen v kurikulum, kot da *»naj bi bili starši in otroci čisto zadovoljni s tem, kar naj bi si eksperti zamislili«* (prav tam: 166).

Pri ekspertnih razlagah je spregledano dejstvo, da so to ekspertne razlage (učitelja, vzgojitelja, svetovalnih delavcev, raziskovalcev s področja vzgoje in izobraževanja), ki si prizadevajo upoštevati to, kar sporočajo znanstvena spoznanja o otroku in njegovih zmožnostih (pogosto ne več aktualna) ali zgolj posplošene strokovne razlage in družbena pričakovanja v odnosu do otrok in otrokove vloge v družbi. Zato je ključ do spoznanja otrokove perspektive poslušanje otrokovih pobud v dialoških situacijah, ki so vedno sociokulturno kontekstualizirane. Razsežnost pobud pa lahko vsebinsko in artikulacijsko (z različnimi načini izražanja) bistveno presega normativne opredelitve in pričakovanja glede otrokovih zmožnosti. Obenem pa so pobude otrok odsev odnosne partikularnosti določenega družbenega in kulturnega konteksta, ki se zgodi v situacijah pozitivnega ali negativnega priznanja, kar ilustrira izjava študentke, ki se je slabo počutila v času svojega osnovnega šolanja. Sama pravi:

»Najprej (je potrebno) otroka sprejeti in mu pokazati, da je sprejet in slišan. Samo tako bo lahko podal svoje predloge in jih tudi izpolnil. Če tega že v prvi vrsti ni, tudi otrok ne bo čutil, da je lahko del nečesa in bo čez čas utihnil.«

Obstaja torej realen pedagoški problem participacije s posrednikom oziroma pedagogike, ki *»ima otroka v mislih«*. K spremembi otrokove vloge v procesu vzgoje (če se je zgodila), je v vsakem zgodovinskem obdobju in sociokulturnem kontekstu pomembno prispevala najprej podoba o otroku (razlaga kdo je otrok, kakšno je njegovo mesto

v družbi, interpretacija otrokovih zmožnosti), ki določa vsebino in obliko interakcije z otroki v določeni družbi in okolju, kar smo spoznali predvsem iz antropoloških primerjav razvojnih pričakovanj staršev in širše družbe v različnih kulturnih okoljih (Rogoff, 2003).

Podoba o otroku vpliva tudi na razvoj diskurzov, ki otroku omogočajo ali onemogočajo participacijo. Zagovarjamo tezo, da danes pomembno prispevajo k zmanjšanju priložnosti za otrokovo izražanje in participacijo otrok diskurz otrokovih potreb, samoregulacijski diskurz in diskurz pedagogike, ki ima otroka v mislih oziroma participacija s posrednikom (Rutar, 2014), ki ne delujejo samostojno, pač pa izrazito povezano in soodvisno.

Glavno izhodišče *diskurza otrokovih potreb* je diktat, ki ga vzpostavlja zavezanost zadovoljevanju otrokovih potreb. Zadovoljevanje otrokovih potreb je predstavljeno kot avtoriteta, ki vzbuja občutke krivde tistim, ki naj bi bili dolžni zadovoljevati otrokove potrebe. Vzpostavlja dvom v otrokovo kompetentnost, ker je otrok predstavljen kot bitje potreb in ne pravic (Woodhead, 1997), ohranja nizka pričakovanja do otrok, paternalističen odnos do otroka, in izhaja iz biologiistične ter normativne interpretacije otrokovega razvoja. Diskurz otrokovih potreb je zavezan interpretaciji razvojno psiholoških teorij o otrokovih zmožnostih, razlaga vloge vzgoje in izobraževanja kot priprave na življenje v odraslosti ter pojmovanju otroka kot »šele nastajajočega« bitja potreb in ne pravic.

Diskurz samoregulacije upravičuje samoregulacijo s potrebo po samonadzoru, ki je lahko voden v "regulacijo duše" brez refleksije in dvoma: kdo pričakuje, zakaj in kam vodi samoregulacija. Otroci so nagovorjeni k verjetju, da se samoregulirajo v skladu s svojimi izbirami, vendar so dejansko nagovorjeni k reguliranju njihovih duš, kot pravi Rose (1999). Dejansko si otroci prizadevajo za priznanje odraslih, zato so izbire in samoregulacije izpeljane v režimu samoregulacijskih pričakovanj in dominantne resnice, ki je producirana politično, ekonomsko in institucionalno (Foucault, 1980). Dominantna resnica utemeljuje »pravi in pravilni« proces ter vsebine v vzgoji in izobraževanju brez postmodernističnega dvoma in dialoga kot priložnosti za odprtost za presenečenja in transformacijo. Predvidevamo lahko, da se v situaciji samoregulacije in v prizadevanju za priznanje zmanjšuje možnost otrokovega tveganja, ker je zmanjšana stopnja zaupanja v odnosu. Zagovarjamo tezo, da brez zaupanja v pedagoško situacijo, tveganje ni mogoče. Brez tveganja pa se zmanjšuje možnost za vzpostavljane presežnega, dialoškega vzpostavljanja pomena v vzgoji, presenečenja v interakciji pozitivnega priznanja in odprtosti do drugega. Kajti, kot meni Kroflič (2012: 11):

»Presežno nastaja v odnosu in je nepredvidljivo kot vsaka vrhunska izkušnja – omogoča preseganje trenutnega stanja učečega subjekta s tem, da vzbudi transformativno izkušnjo učečega se subjekta in nastanek nečesa izvirno novega.«

Participacija s posrednikom ali *participacija z otrokom* v mislih sta besedni zvezi, ki poimenujeta prakso, za katero je značilen povsem naklonjen odnos do otroka, z »upoštevanjem otrokovih potreb in interesov«. Temelji na razvojnih pristopih in normativnih razlagah o otrokovih zmožnostih, ki so pogosto kulturno nekontekstualizirane.

Razlike med participacijo s posrednikom in participacijo, v kateri je otrokov glas slišan in upoštevan, je v pristopu, ki otroku mogoča ali ne omogoča neposreden glas. Participacija s posrednikom načrtuje, izvaja in evalvira vzgojno-izobraževalno prakso z otrokovimi interesi in razvojnimi značilnostmi »v mislih«, in ne pričakuje otrokovega neposrednega glasu, izražanja.

Je praksa, ki deluje za otroka in v imenu otroka, z ekspertno ali univerzalistično razlago, zakaj je za otroka določena praksa, vsebina in oblika, ustrezna. Razlaga se pogosto dodatno utemelji tudi z *diskurzom otrokovih potreb*, ki otroke vodi v *samoregulacijo*, v čemer je mogoče prepoznati soodvisnost diskurzov z namenom dominantne argumentacije dvoma v otrokove zmožnosti.

Vendar je še enkrat potrebno poudariti, da izražanje otrok neposredno ne implicira otrokove participacije. Za uresničevanje otrokove participacije je potrebna redistribucija moči v razredu in skupini, ki se v pedagoškem kontekstu zagotovo zgodi tudi z zmanjšanjem mere direktivnosti, kajti raziskave kažejo, da nižja stopnja direktivnosti vzgojitelja (in predvidevamo, tudi učitelja), zagotavlja večjo stopnjo iniciativnosti otrok v vrtcih, tudi v oddelkih prvega starostnega obdobja (Emilson in Folkesson, 2006).

SKLEP

V prispevku smo želeli predstaviti razliko med aktivnim učenjem, participacijo s posrednikom in participacijo brez posrednika; torej participacijo otrok. Pogled v te razlike v praksi zamegli dejstvo, da je otrok lahko v vseh omenjenih oblikah zadovoljen, se aktivno uči, pogosto tudi v območju bližnjega razvoja, po teoriji Vigotskega (1986). Načrtovani so lahko cilji in vsebine, za katere vzgojitelj ali učitelj predvideva, da so v skladu z otrokovimi interesi, predhodnimi izkušnjami, »potrebami«. Vendar se v situacijah zgolj aktivnega učenja otrok in participacije

s posrednikom, zgodi izključno vzgojiteljeva in učiteljeva interpretacija otrokovih potreb, interesov, izkušenj.

Zato ni dovolj, da smo pozorni, z željo po spreminjanju stanja, zgolj na situacije, v katerih je otrok v funkciji dekoracije, ko z njim manipuliramo z nameni, ki jih otrok ne pozna, ali mu damo zgolj navidezno glas, vendar sam dejansko ne pozna namena dogajanja, ne more izbirati načinov izražanja in nima povratnih informacij v zvezi s svojimi predlogi, mnenji. Pozorni moramo biti tudi na participacijo s posrednikom in zgolj aktivno učenje otrok, ki se v praksi zgodi z najboljšimi nameni učitelja, vzgojitelja.

Vse psihološke teorije učenja so tudi v 20. stoletju poudarjale aktivno učenje otrok, vloga pedagogov pa je premislek, kaj v avtentični učni situaciji pomeni aktivnost otroka, da se otrokova aktivnost realizira v funkciji transformacije in subjektivizacije. Zato je potrebno problematizirati to, kar je poudarjal že Piaget (v Elkind, 1989); menil je, da moramo razmisliti o tem, kaj je cilj izobraževanja in se spraševati, ali je to res samo ponavljanje oziroma reprodukcija tega, kar je že znano. Prepričani smo, da takrat, ko se v vzgoji in izobraževanju pričakuje zgolj ponavljanje in reprodukcija obstoječih znanj, v vzgoji ni prostora za reformacijo znanja in transformacijo. Uvod v vsebine in načine, vredne transformacije, nam lahko nudi predvsem dialoška situacija, v kateri tudi otrok in njegova družina izražajo svoj pogled na svet in svoje življenje. Če otrok čuti, da bo sprejet samo takrat, ko bodo izjave zaželeno in »pravilne«, bo, predvidevamo, samoreguliral svoje delovanje, nehal tvegati in se izpostavljati s svojim avtentičnim izrazom. V učni situaciji bo ravnal v skladu z normativnimi pričakovanji, ki jih vzdržuje vzgojitelj in učitelj kot »ekspert« za otrokovo življenje (razvoj, interese, potrebe) v pedagoških situacijah, ki so organizirane za otroka in ne z otrokom.

Zato mora vzgoja in izobraževanje v vrtcih in šolah temeljiti na razvoju vrednot in pričakovanj, skupnem določanju pričakovanih ravnanj in življenja v skupnosti ter pogostih soočanjih različnih resnic in perspektiv otrok, učiteljev, vzgojiteljev in staršev.

Znani so primeri šol, kot je Grundschule Harmonie (2015), Eitorf, v Nemčiji, v kateri se učenci in učitelji enkrat tedensko srečujejo v avli šole, kjer diskutirajo o svojih prizadevanjih, načrtih, uspehih, problemih, rešitvah, spremembah, stiskah, razlogih za svoja občutja. Te diskusije vodijo učenci, pogovarjajo pa se o učenju in skupnem življenju.

Zaupanje z možnostjo tveganja, da se v dialoški situaciji vzgoje in izobraževanja izpostavi in predstavi tudi nepričakovano, je pot k preseganju nereflektirane samoregulacije otrok. Participacija otrok se zgodi takrat, ko je otrok sam akter svoje lastne emancipacije in ko mu ni potrebno le slediti pravilom ali omejitvam, ki naj bi ga nekoč, v prihodnosti osvobajala, in/ali ravnati v skladu s »pričakovanim, všečnim, ustreznim«, s čemer si otrok prizadeva za naklonjenost drugega. Pravila, ki jih postavljajo izključno drugi, se zgodijo v »dominantni« in ekspertni resnici; reproducirajo pa eno in zaželeno. Soočanje različnih perspektiv pa posamezniku in skupnosti nudi priložnost za slišanje drug drugega, prosocialno ravnanje, in za to, da je otrok del skupnosti, v kateri ima možnost prispevati k skupnemu dobremu.

Otrok in mladostnik mora imeti možnost razvijati svoj osebni in družbeni smisel, imeti priložnost za tveganje v situacijah brez posrednika, v avtentičnih situacijah raznolikih oblik izražanja pri načrtovanju, načrtovanju izvajanja, pri izvajanju, refleksiji in evalvaciji svojega učenja, skupnega učenja in življenja v skupnosti z drugimi. To bo mogoče takrat, ko bomo tudi pedagogi začeli zaupati in tvegati, in ko bomo spoznali, da lahko predvsem različne perspektive vseh udeleženi v vzgoji, tudi perspektive otrok in družin z njihovimi zgodbami, predstavljajo priložnost za transformacijo družbe, vendar pomislimo: kdo si tega v resnici želi in kdo se tega morda boji?

LITERATURA

- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation, *JAIP*, Vol. 35, No. 4, str. 216–224.
- Clark, A., Kjørholt, A. T. in Moss, P. (2005). Beyond listening. *Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy Press, University of Bristol.
- Elkind, D. (1989). Jean Piaget: Sobre educación, kanal Máximo E. Pérez Medrano, Extraído del documental "Piaget's Developmental Theory: An Overview". <https://www.youtube.com/watch?v=wq6iebKmgmM> (dostopno: 20. 4. 2015).
- Emilson, A. in Folkesson, A. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care* 3–4. 219–238.
- Foucault, M. (1980). Power/knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972–1977. New York: Pantheon Books.
- Grundschule Harmonie. <http://www.grundschule-harmonie.de/ueber-uns/harmonie/> (dostopno: 18. 5. 2015).
- Hart, A. R. (1992). Children's participation: from tokenism to citizenship. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre, Spedale degli Innocenti.
- Jenkole, M. (2012). Zagovornik – glas otroka: posebno poročilo Varuha človekovih pravic RS: pilotski projekt 2007–2012. Ljubljana: Varuh človekovih pravic.
- Kalčina, L. (2013). Delovanje ZPMS na področju otrokovih pravic, V: *Zveza prijateljev mladine Slovenije, 60 let za dobro otrok : 1953–2013 : zbornik ob jubileju Zveze prijateljev mladine Slovenije*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Katz, L. (1993). Five Perspectives on Quality in Early Childhood Programs. <http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/books/fivepers.html> (dostopno: 16. 7. 2010).
- Konvencija o otrokovih pravicah (OZN). <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pri-stojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/> (dostopno: 20. 4. 2015).
- Kroflič, R. (2012). Presežno v vzgoji. Nastopno predavanje ob izvolitvi v naziv rednega profesorja, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, 17. 9. 2012. <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Teksti/PRESEZNO%20V%20VZGOJI%20-%20Krizis%202012.pdf> (dostopno 20. 4. 2015).
- Lansdown, G. (2005). Can you hear me? The right of young children to participate in decision affecting them. Working paper 36. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Moss, P. in Pence, A. (1994). Towards an Inclusionary Approach in Defining Quality, V Moss, Peter in Pence, Alan (ur.). *Valuing Quality in Early Childhood Services. New Approaches to Defining Quality*. London: Teachers College, str. 172–180.
- Posodobljen Program za otroke in mladino za večjo kakovost življenja otrok v Sloveniji 2013. http://www.mddsz.gov.si/nc/si/medijsko_sredisce/novica/article/1966/7253/ (dostopno 20. 4. 2015).
- Rogoff, B. (2003). The Cultural Nature Of Child Development. New York: Oxford University Press.
- Rose, N. (1999). Governing the Soul, The Shaping of the Private Self. London, New York: Free Association Books.
- Rutar, S. (2013). Poti do participacije otrok v vzgoji. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Rutar, S. (2014). Ali imajo otroci resnično priložnost za samoizražanje v vzgoji in izobraževanju/ Do Children Truly have Opportunity for Self-Expression in Education. V Rabensteiner, P. in Rabensteiner, G. (ur.). *Communication*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, str. 170–186.
- Salecl, R. (2010). Izbira. Ljubljana: Cankarjeva založba.

- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education* 15/2, str. 197–217.
- Vandenbroeck, M. (2009). Let us Disagree, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17:2, 165–170.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). http://www.zrss.si/pdf/050911123118_zakon_o_usmerjanju_otrok_s_posebni_potrebami_22072011.pdf (dostopno 20. 4. 2015).
- Wood, L. (2005). Participation in Learning in Early Childhood, Holden, Cathie, Clough, Nick ur. *Children as citizens: education for participation*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, str. 13–28.
- Woodhead, M. (1997/2006). Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs. V: James, A., in Prout, A. (ur.). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London, New York: RoutledgeFalmer, Taylor&Francis Group.

POVZETEK

Dosedanje teoretične razprave in empirična spoznanja v različnih državah kažejo, da obstajajo težave z implementiranjem načela participacije otrok v vzgoji in izobraževanju v vseh družbenih okoljih, čeprav interpretacije otrokove participacije izhajajo iz Konvencije o otrokovih pravicah. Razlogi za težave pri uvajanju participacije otrok v vzgoji temeljijo na podobi o otroku in v dominantnih, ekspertnih razlagah otrokove vloge v vzgoji in izobraževanju. V prispevku so predstavljene oblike otrokove udeležbe v vzgoji in izobraževanju, s poudarkom na predstavitvi participacije s posrednikom, ki lahko v imenu ekspertnega znanja onemogoči iskanje otrokovega avtentičnega izraza v vzgojno-izobraževalnih situacijah.

ABSTRACT

The existing theoretical debates and empirical findings in various countries indicate that problems with implementing the principle of the participation of children in education exist in all social environments, even though the interpretations of a child's participation are derived from the Convention on the Rights of the Child. The reasons for problems in introducing the participation of children into education are based on the image of the child and the dominant, expert explanations of a child's role in education. The paper presents the forms of a child's participation in education, with emphasis on the presentation of participation with a mediator, which may prevent a child from searching for his or her own authentic expression in educational situations in the name of expert knowledge.

dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

MED AVTORITARNOSTJO IN PERMISSIVNOSTJO: ALI NAJ OTROKE TEPEMO ALI RAZVAJAMO ALI PA OBSTAJA »TRETJA POT«?

**POD KATERIMI POGOJI JE AVTORITETA
»ZATIRALSKA«, POD KATERIMI PA
»FORMATIVNA«?**

Pred kratkim sem prejela eno tistih elektronskih sporočil, ki naj bi nam »dala misliti«. Res sem se zamislila nad njim, in ne samo zamislila – tudi zgrozila! »Mail« se prične s tem, da ni čudno, da je v šolah tako, kot je, ker smo izgnali iz njih molitev in Biblijo. Nato nadaljuje s seznamom krivcev za stanje, kakršnega imamo. Tako je npr. »dr. Benjamin Spock rekel, da našim otrokom ne smemo naložiti po riti, kadar se grdo obnašajo, ker bo s tem popačena njihova osebnost in bo škodilo njihovi samozavesti«, dodano pa je še – kot v nekdanjih strašilnih verižnih pismih – da je njegov sin storil samomor! Krivi so tudi šolski administratorji, ki so rekli, »naj se učiteljevo telo ne dotakne učenca, če se slabo obnaša, kajti ne želimo si slabe reklame in tožbe«. Na spisku krivcev se med drugim znajdejo še pravica do splava, dostopnost kondomov, pornografija oz. prost dostop do nje, zabaviščna industrija in glasba, zaradi česar naj se ne bi smeli čuditi, da današnji otroci ne znajo ločevati »med pravim in napačnim in jim je vseeno, če ubijejo tujca, sošolca ali sebe«. Takšnih sporočil ponavadi ne jemljem resno, tokratnega pa sem vzela še kako zares, saj z moralizirajočim tonom in navidezno prepričljivostjo lahko izvabi nepremišljeno in nekritično odobravanje problematičnih idej na strani prejemnikov in prispeva h krepitvi škodljivih vzgojnih stereotipov in praks. Ker k poudarjanju pomena discipliniranja in enačenju discipliniranja s telesno kaznijo že nekaj časa pozivajo tudi nekateri medijsko razvpiti strokovnjaki¹, se odpira vprašanje: ali nam pri vzgoji res ne preostane drugega, kot da »hujskamo k pogromu« in se vrnemo k praksam »strupene« pedagogike, ki jih v eni prejšnjih številk naše revije (in v dnevnem časopisju) osvetljuje in problematizira Zvone Krušič? Kaj danes lahko deluje v vzgoji na tak način, da se ogne Scili in Karibdi vidne »strupene« pedagogike na eni strani ter nevidno

strupene permissive na drugi? Če permissivna vzgoja ni ustrezen vzgojni odgovor, kje je potemtakem izhod? In še: kaj nam o tem lahko povedo vzgojna priporočila?

**OD TRADICIONALNIH VZGOJNIH PRAKS
K NEVZGAJANJU (IN NAZAJ?)**

Krušič (2014) sooča t. i. »strupeno« oz. »črno« pedagogiko zatiranja otrok (kot jo poimenuje psihoanalitičarka Alice Miller, na slovenskem primeru pa opisuje Alenka Puhar) z »razsvetlenskimi« stališči o nevzgojanju Ellen Key² in nekaterih psihoanalitičnih avtorjev oz. avtoric. Krušič sicer s tem izzove k ponovnemu prevpraševanju vzgojnih konceptov in vzgojnih praks, še posebej v luči tega, da so nekatere današnje vzgojne prakse (vsaj na videz) radikalno drugačne od tistih iz časov t. i. tradicionalne pedagogike in da se njihove neugodne učinke pripisuje prav (pretirani) permissivnosti, vendar se pri svoji argumentaciji ustavi na pol poti.

A pojdimo po vrsti in najprej povzemimo poanto Krušičeve izpeljave.

V svojem prispevku osvetljuje problematične tradicionalne vzgojne prakse, zakoreninjene v tradicionalni morali, ki so otroka prilagajale » /.../ na obstoječe družbene razmere in ne na razvoj notranje moči, ki je temelj resnične individualnosti in avtonomnosti odraslega človeka. Prilagojen na obstoječe družbene razmere je lahko notranje šibek, negotov in podredljiv posameznik, ki je kot tak tudi vseskozi najbolje služil različnim oblikam organizacije družbenega življenja« (Krušič, 2014: 67). Pokornost in ubogljivost pa sta bili najvišji vrednoti družbenega funkcioniranja, socializacije in vzgoje, kot avtor citira Alenka Puhar. Pri tem pa neizprosno dodaja: »T. i. »priden«, »hvaležen« otrok je bil tisti, ki je v zameno za lastne, legitimne razvojno-čustvene potrebe služil potrebam odraslih, svojih staršev /.../« (prav tam: 68). Priden otrok pa je bil tisti, ki je ubogal, ki ni delal problemov, ki je zatiral »lastne misli in lastna čustva, ker je to v interesu nekoga drugega.« (Puhar, 1982: 229, povzeto po Krušič, 2014: 70).

¹ Prim. npr. Vesna Vuk Godina, *Otrok bo slej ko prej prosil za tepež, saj med bolečino in užitkom ni bistvene razlike* na Planet Siol, 21. 11. 2013 ali pa Zoran Milivojević na posvetu *Otrok v vlogi žrtve* in storilca na Brdu pri Kranju, 4. in 5. 4. 2013, ko med drugim v zvezi s postavljanjem meje spregovori tudi o tem, da naj se otroke tepe po debelih delih kože, češ da pri tem ne gre za fizično nasilje, ampak »zgolj« za fizično kazen.

² Key, E. (2000). *Stolječe deteta*. Zagreb: Educa.

Krušič opozori, da je prišlo do zamenjave vlog: otroci so bili delovna sila in nadloga hkrati, »nekdo, ki ga je treba z večnim »psst« utišati /.../, nekdo, ki mu je treba ukazovati in ga prisiliti, da se lepo vede« (prav tam: 69), nekdo ki ne sme pokazati nemoči, odvisnosti, ranljivosti, stisk in strahov, kaj šele izraziti svojih potreb, zahtev ali upora, ampak zna čim prej sam poskrbeti za svoje potrebe in še za potrebe in pričakovanja staršev.

Vzgojni »projekt«, ki zanika razvojne zakonitosti in zahteva disciplino in zatrtje, je – kot zapiše Krušič – potreboval vzgojne metode (ustrahovanja, prisiljevanja in kaznovanja), ki so »temeljile na nasilju in prikrajševanju otrok za tiste potrebe, ki so otrokova temeljna in legalna pravica in so predpogoj za zdravo rast v smeri neodvisnosti in avtonomije« (prav tam: 71). V takem ozračju in pod tako vzgojno »paradigmo« so vodilo vzgoje postali zaničanje in potlačitve in predstavljali plodno »gojišče« vsakovrstnih nevroz.

V navezavi na Keyevo in nekatere psihoanalitično usmerjene avtorje, med drugim tudi slovenskega avtorja terapevta, Petra Praperja³, nakaže Krušič izhod v ideji »ne – vzgajanja« in zastavi provokativno vprašanje: ali je vzgoja sploh (še) potrebna? Ali – kot citira Keyevo – je treba otroka pustiti takega, kot dejansko je in ga ne oblikovati po svojih željah? Pri tem Krušič spomni na Praperjevo ugotovitev, da se je atmosfera vseh medsebojnih odnosov izkazala za bolj določujoč dejavnik otrokovega razvoja kot vzgojni slog očeta ali matere. Zato je treba več pozornosti nameniti peristazi – vzgojnemu ozračju v družini – in pri tem ocenjevati, ali je ta usmerjena na otrokove potrebe ali zgolj na lastna pričakovanja staršev in drugih vpletenih odraslih (Praper, 1995, povzeto po Krušič, 2014).

Če se torej na prvi pogled zdi ustrezen odgovor na nasilne metode »strupene« pedagogike upoštevanje otrokovih razvojnih potreb in nevsiljivo podpiranje njegovega razvoja⁴, pa se zastavi vprašanje, kaj je potemtakem šlo »narobe« pri permisivni pedagogiki, ki se ravno tako sklicuje na upoštevanje otrokovih potreb, da je privedla do inverznih učinkov – do pojava patološkega narcizma in drugih »razpuščenih« oblik subjektivitete, ki so zgolj hrbtna plat zlomljenih subjektivitet »strupene« pedagogike in ki jih že od 70-ih dalje zaznavajo tako teoretiki kot vzgojitelji oz. šolniki?

Ena najuglednejših slovenskih intelektualk in znanstvenic, Renata Salecl, v predgovoru k zadnji izdaji knjige s pomenljivim naslovom »Disciplina kot pogoj svobode« občutek bojazni in krivde v današnji, obilja (pre)polni družbi na videz paradokso navezuje – ne na (pre)strobe avtoritete – ampak prav na pomanjkanje avtoritete in celo zapiše, da se zato »subjekt povezuje z družbenim poljem na tak način, da samega sebe jemlje kot gospodarja«, zaradi česar »subjekt tako tako dojemamo kot dejavnik, ki ima neznansko moč« (Salecl, 2010: 12), ki pa ga v resnici privede v nemoč. Ker nepisani zakoni, ki so bili nekoč posredovani prek družbenih avtoritet, ne delujejo več – tako Saleclova – je posameznik dojet kot tisti, ki si sam izbira svoje omejitve oz. prepovedi in se v tem ne znajde in postane podvržen prisili izbire in neomejenemu – in s tem tudi nebrzdane mu – hlastanju po ugodju. Če parafraziramo: če posameznik ni siljen v omejevanje, je siljen v izbiranje in hlastanje po ugodju.

V tej luči lahko uzremo dialektično naravo omejevanja in avtoritete, njun formativni potencial in ne le njuno zatiralsko plat. Avtoriteta in zakoni so omejujoči, a hkrati – oz. prav skozi to – formativni in osvobajajoči, kar je možno povezati tudi s Freudovim načelom »onstran načela ugodja«.

»Psihoanaliza namenja veliko pozornost problemu prepovedi oziroma postavljanja meja. Meja je v psihoanalizi razumljena kot družbena prepoved, ki pa ni nekaj napisanega v obliki zakona. Ta meja se najprej pojavi v obliki starševskega »Ne!«. V postopku socializacije posameznik vedno bolj ponotranja prepovedi, ki prihajajo od zunaj – v njem se oblikuje nadjaz, ki nato prevzema vlogo notranjega kritika« (Salecl, 2010: 14).

Če je tako, postane zadrega še večja: če so avtoriteta, discipliniranje in omejevanje v vzgoji potrebni, kakšni naj bodo, da ne bodo »strupeni«, ampak »formativni« – takšni, da privedejo do oblikovanja »pokončnega subjekta«? Kako naj se vzgoja ogne čerem strupenosti pretiranega in kapricioznega omejevanja ter discipliniranja na eni strani ter »strupenosti« pretiranega popuščanja/razpuščanja ter neomejenega zadovoljevanja vsakršnih otrokovih kapric na drugi strani in kakšno vlogo ima pri tem uporaba avtoritete?

Ključno je torej vprašanje: pod katerimi pogoji je disciplina oz. bolj natančno rečeno avtoriteta »zatiralska«, pod katerimi pa »formativna«⁵, ne pa vprašanje ali disciplina z omejevanjem da ali ne. Z drugimi besedami: kdaj

³ Praper, P. (1995). Tako majhen, pa že nervozen. Nova Gorica: Educa. Praper, P. (2002). Odnosni vidik vzgoje. Maribor: Pef UM.

⁴ Toda tudi to v resnih vzgojno-teoretskih sistemih ni »stanje brez vzgoje«, ampak stava na »posredno vzgajanje« preko oblikovanja ustreznega vzgojnega okolja ...

⁵ Pri tem se sicer zavedamo, da so tudi učinki »zatiralske« vzgoje formativni – v smislu, da formirajo zlomljeno subjektiviteto.

oz. katera uporaba avtoritete in kakšna vrsta discipline privede(ta) – kot so opozarjali številni psihoanalitiki – do zlomljene subjektivitete, notranje negotove, šibke, ubogljive in dovzetne za podrejanje gospodstvenim praksam, v skrajnih primerih pa celo do kliničnih nevroz, kdaj pa so njihovi učinki takšni, da privedejo do oblikovanja odgovornega, avtonomnega, neodvisnega in svobodnega subjekta?

Na to dilemo v povezavi z avtoriteto opozori že Kroflič, rekoč, da »pomenske težave nastopijo, ko se določeni vrsti podrejanja, pokorščine ali oblasti želi pripisati pozitivna (osvobajajoča) moč, drugi vrsti pa negativna moč (nasilnost, zahteva po brezpogojni pokorščini).« (Kroflič, 1997: 14).

Zato si ne obetamo, da lahko na to vprašanje odgovorimo enoznačno, kaj šele, da lahko postrežemo z enostavnimi vzgojnimi nasveti, saj gre pri vzgoji za »bistveno drugotna stanja« oz. za skrajno kompleksne učinke zapletenih razmerij med subjekti in »znotraj« subjekta samega, ki so – kot osvetljuje psihoanaliza – bistveno naddoločena z delovanjem nezavednega. Kar nam preostane je, da nakažemo koordinate, temeljne vzvode, ki imajo – zgolj strukturno vzeto – več predispozicij za eno ali drugo smer oz. za eno ali drugo vrsto učinkov. Pri tem se deloma opiramo na teoretski aparat (zlasti slovenskega avtorja Krofliča, pa tudi nekatere druge, npr. Peček Čuk in Lesar ter Pšunder)⁶, v rubriki Ocene pa v prilogi Učiteljev glas pa bomo pridružili tudi izkustveni »vzgojni« material iz vzgojnih priročnikov, dostopnih v slovenskem jeziku in jih osvetlili v luči teoretičnih izjav.

PARADOKS AVTORITETE V VZGOJI

Formativni potencial avtoritete in njeno paradokšno naravo zgoščeno izrazi sintagma »pomoč, napredovanje, osvobajanje s pomočjo podrejanja«, na katero opozori Kroflič v svojem delu, namenjenemu prav problemu avtoritete v vzgoji (Kroflič, 1997: 14).

Povzemajoč po Verbičevem slovarju nato izpostavi še pomembno razliko med avtoriteto in avtoritarnostjo, kjer je »/.../ poudarek pomena pojma »avtoritaren« na nasilnem, samovoljnem, terjajočem brezpogojno pokorščino, poudarek pojma »avtoritativen« pa na veljavi, ugledu, pristojnosti, splošni priznanosti, odločilnosti v čem, čeprav še vedno v povezavi z oblastnostjo in zahtevo po pokorščini (Verbinc, 1979: 78)« (prav tam). Ali kot zapišeta Peček Čuk in Lesar: »Biti na poziciji avtoritete pomeni, da imaš pravico, da se

zadosti, ustreže tvojim željam, biti avtoriteta pa, da imaš znanje, na katerega se da zanesti« (2009: 52).

Status avtoritete v vzgoji je po Krofliču paradoksen in zajet v vprašanju: »Kako je mogoče privzgojiti svobodo ob podrejanju?« (Kroflič, 1997: 17).

Začnimo s tem premislekom pri koncu: kaj se zgodi, če avtoriteto poskušamo prikriti ali odpraviti? Takrat vzgojitelju/učitelju sicer ostaja »neomadeževana avra otrokovega zaščitnika in prijatelja«, ki pa »še le zares okrepi njegovo avtoriteto« (prav tam: 18, 19). »/.../ vzgojiteljeva odpoved avtoriteti ni mogoča, saj bo otrok vzgojiteljevo namero, da mu pusti možnost odločitve, sprejel kot implicitno (avtoritarno) zahtevo: »Bodi svoboden!« (prav tam: 19). Če se otroka ne omejuje z eksplicitnimi zahtevami, še ne pomeni, da otrok ne razvije nadjaza kot nosilca ponotranjene starševske avtoritete – nasprotno, ta se oblikuje skrito in iracionalno, otrok pa postane podvržen implicitnim, neizraženim zahtevam, ki jih poskuša uganiti.

Kroflič paradoksn status vzgoje strne v nekaj ključnih ugotovitev, na katere bomo v nadaljevanju naslonili naše razmišljanje in ki kažejo na dialektično naravo avtoritete:

- »avtoriteta ni zgolj neposredna prisila – zasnuje se lahko tudi na prijaznosti in odpovedi kaznovanju;
- prav tako avtoriteta ni v diametralnem nasprotju z možnostjo človekove svobode; pravilno strukturirana jo celo mogoči;
- avtoritete v vzgoji ne moremo ukiniti, lahko pa vplivamo na njeno pojavno obliko in tako omogočimo ali zavremo otrokove osvoboditvene procese« (prav tam: 19).

Hkrati, kot parafrazira Kroflič Freuda, »demokrati-zacija odnosov v vzgoji še ne privede do dejanske svobode gojenca« (prav tam: 17).

Če je – kot zapiše Kroflič – vzgoja kot proces posameznikovega razvoja v smeri oblikovanja njegove osebnosti in osvobajanja od odvisnosti odločilno povezana z avtoriteto, v čem je torej utemeljen formativni potencial avtoritete?

Avtoriteta je najprej »/.../ izvor moči, ki jo potrebuje vzgojitelj, da bi vodil razvoj gojenčeve osebnosti v zaželeni smeri.« (prav tam: 130), in sicer ne glede na to, ali je ta smer samostojnost, ustvarjalnost in avtonomna moralnost ali pa podrejenost kapricam vzgojitelja ali skupnosti.

Pojasnilo, kaj je tisto, kar daje avtoriteti takšno moč

⁶ Na slovenske avtorje – teoretike vzgoje – se ne opremo le zaradi večje dostopnosti njihove misli učiteljem, pač pa predvsem zato, ker so njihova dela teoretsko zelo relevantna in na vrhunski ravni tudi v mednarodni perspektivi.

oz. nekoga naredi za avtoriteto, Kroflič zgradi na načelih psihoanalize oz. na Freudovi predpostavki o izvornem manku moči, ki ga otrok pripne na starše, ker mu zagotavljajo potrebno varnost in psihofizično stabilnost. Otrok v zgodnjem otroštvu strukturno nujno potrebuje starševsko ljubezen, občutek varnosti in pripadnosti ter osebo, s katero se bo lahko identificiral in preko ponotranjenja njenih zahtev in pričakovanj gradil lastno samopodobo. Njegov začetni manko ga skozi identifikacijo s pomembnim drugim konstituira kot subjekt.

Kroflič citira Freuda:

»Človek se torej rodi nemočen, »gol«, odvisen od pomoči pomembnega drugega, to pa mu trajno omogoča le njegova ljubezen. Za naklonjenost pomembnega drugega se je pripravljen popolnoma porediti njegovi avtoriteti, predvsem pa poiskati način, kako si bo pridobil njegovo naklonjenost« (prav tam: 121).

Nato pa se – po Freudu – zgodi velik premik s tem, »/.../ ko se z oblikovanjem nadjaza avtoriteta internalizira« (prav tam: 333). /.../ Heteronomno načelo, ki mu je zavezan otrok na začetku razvoja in se kaže kot poslušnost in strah pred izgubo naklonjenosti staršev, bo odpravljeno na račun ponotranjenja starševske avtoritete in nastanka nadjaza /.../« (Kroflič, str. 121).

Potreba po avtoriteti je v psihoanalitični teoriji subjektu inherentna in – kot smo zapisali že zgoraj – poskusi, da bi jo opustili privedejo do sprevrnjenih oblik subjektivacije in do sprevrnjenih oblik avtoritete. Zaradi česar, zapiše Kroflič, so permissivne vzgojne prakse paradokso privedle do posebej kapricioznega (zavezujočega in ukazujočega) nadjaza. Zato so poskusi avtoriteto odstraniti iz vzgoje nesmiselni. »/.../ avtoriteta, za katero se bo zdelo, da smo jo ukinili, bo poniknila /.../ v območje nezavednega in bo z lastno skritostjo samo pridobila moč!« (str. 131).

Je pa zato možno razmišljati o različnih pojavnih oblikah oz. o »manj škodljivih oblikah avtoritete« (prav tam), ki jih bomo v nadaljevanju osvetlili ob koncepcijah identifikacije, ki so odločilni za različne oblike subjektivitete, tako povnanjene (narcistične, površinske) kot avtonomne.

V ČEM JE ZGREŠILA PATRIARHALNA AVTORITARNA VZGOJA

Kakšno vrsto avtoritete torej lahko razberemo iz »črne« oz. »strupene« pedagogike, ki jo v že omenjenem prispevku osvetljuje Krušič?

Sklicujoč se na Krofličovo opredelitev apostolske avtoritete (in iz nje izhajajoč krščanski tip patriarhalne vzgoje) kot tiste, ki je utemeljena v sami sebi in ne temelji na kvalitetah učiteljev oz. vzgojiteljeve osebnosti ali na racionalni vrednosti sporočila, vsak dvom in kritika pa sta v zvezi z njo prepovedana, lahko sklepamo, da gre pri »strupeni« pedagogiki za prav to vrsto avtoritete. Tovrstna avtoriteta terja brezpogojno pokoritev brez navajanja razlogov in spoštovanje avtoritete zaradi avtoritete. Kot pravi Kroflič, se sicer ta avtoriteta sklicuje na moralo vesti, a v resnici »/.../ notranji glas vesti, ki ga gojenec ponotranji izključno z brezpogojno, racionalno nereflektirano poslušnostjo vzgojiteljevi zahtevi, se lahko izoblikuje le v iracionalno strukturo« (Kroflič, str. 144).

Patriarhalna krščanska vzgoja gre z roko v roki s telesnim kaznovanjem in ustrahovanjem. Uporaba teh naj bi zagotavljala pokorščino in zatirala trmoglavost in upornost »preprostih ljudi« (prav tam: 157). Peček Čuk in Lesar pa dodajata: »/.../ gospodarja je treba ubogati brezpogojno in ne sme se spraševati po razlogih za njegove ukaze /.../ bodi tak in tak, stori to in to, poslušaj, kaj ti govorim.« (Peček Čuk in Lesar, 2009: 136), ker so partikularne zahteve brez univerzalne veljavnosti, saj veljajo le za otroka in ne implicirajo možnosti racionalne preverljivosti.

Predpostavka, ki je za krščanskim tipom patriarhalne vzgoje, zapišeta Peček Čuk in Lesar, je, »/.../ da je s postavljenimi pravili vedenja in nepopustljivostjo pri uresničevanju teh ter s kaznovanjem in nagrajevanjem mogoče doseči želeno vedenje, za katerega postavlja merila vzgojitelj.« Vzgojno-izobraževalni uspeh pa je v tem videnju »/.../ opredeljen s čim bolj vestno in natančno reprodukcijo znanja ter s spoštovanjem vnaprej opredeljenih moralnih pravil in institucionalnih ritualov« (prav tam: 135).

V nadaljevanju – ko bomo soočali različne vrste identifikacije – bomo škodljive učinke krščanske patriarhalne avtoritarne vzgoje osvetlili v luči psihoanalitične teorije.

Zaenkrat pa povzemamo Peček Čuk in Lesar v tem, kako vrsta raziskav dokazuje »negativni učinek tehnik discipliniranja, ki temeljijo na moči, še posebej fizičnega kaznovanja, na otrokov moralni razvoj, saj to (Horvat Pšunder, 2001: 76):

- pogosto povzroči, da otroci neprimerno vedenje zatrejo;
- otroke uči, da povežejo kaznovanje s kaznovalcem in ne z vedenjem, kar povzroči, da zasovražijo kaznovalca, neprimerne vedenja pa ne odpravijo;
- spodbuja agresijo, /.../ ki je lahko nadalje prenesena na neustrezno osebo ali objekt;
- spodbuja agresijo, /.../ ki je lahko nadalje prenesena na neustrezno osebo ali objekt;
- ne vodi do primerne vedenja, /.../ ne pokažemo jim, kakšno vedenje je primerno;
- otroci ga pogosto povežejo s sporočili, da jih drugi ne marajo in da niso nič vredni;
- ne podpira ponotranjenja moralnih pravil in ne vodi k razvoju samodiscipline;
- /.../ poskušajo vzbujati pozornost, ki jo dobijo, ko se vzgojitelji odzovejo na njihovo vedenje, čeprav s kaznovanjem;
- uči otroke, da je mogoče probleme reševati z močjo;
- predstavljajo otrokovo prvo izkušnjo z nasiljem, /.../ ki povzroči, da se otrok nanj navadi, ga sprejme, namesto da bi spremenil vedenje« (prav tam: 140).

Zagovor avtoritete in njene formativne moči je sicer – kot omeni Kroflič – časovno moč umestiti že pred apostolsko avtoriteto in sicer v starogrško priznanje univerzalne (simbolne) vrednosti »moralnega« (»naravnega«) reda kot zametka univerzalnega pomena simbolne avtoritete (dvignjene nad empirično razsežnost posameznih bitij) (Kroflič, 1997: 25), ki pa kasneje služi – prav nasprotno kot v krščanstvu – kot izhodišče za koncept avtonomne morale. Kasnejše krščanstvo se je tako izkazalo za mnogo bolj avtoritarno: kot osnovo človekove avtonomije je utemeljilo strahospoštovanje do božje volje, kot posledico božje zahteve pa vzpostavilo vest kot notranji moralni dejavnik, pred katero človek ne more skriti niti lastnih želja, kaj šele

dejanj (Kroflič, str. 128). »Variacije na temo« so obvladovale vzgojne koncepte in prakse tekom celotnega srednjega veka in zares izzvali so jih šele razsvetljenski pedagogi, katerih vpliv pa je – kot bomo pokazali ob Krofliču – žal tudi v marsičem problematičen.

V ČEM JE FORMATIVNA RAZSEŽNOST AVTORITETE

Patriarhalnega vzgojnega »koncepta« – opozarja Kroflič – torej nikakor ne gre zamenjevati s Kantovim razumevanjem vzgoje in avtoritete (kar se je sicer neutemeljeno dogajalo), ki sicer tudi poudarja discipliniranje otrokove divje narave, pri čemer pa »disciplina ne sme biti suženjska«, saj je ».../ cilj vzgoje razvoj otrokovih svobodnih potencialov in ne morala, zasnovana na poslušnosti očetu – gospodarju« (Kroflič, str. 146).

Kant kot utemeljitelj avtonomne etike za koncept moralne avtonomije zgradi ».../ trdno teoretsko podlago, hkrati z njim pa opredeli tudi osnove za novo obliko simbolne avtoritete, ki jo bo dokončno razvila teoretska psihoanaliza.« (Prav tam: 161) in ki jo bomo v nadaljevanju utemeljili kot tisto, ki omogoča formativne učinke.

Vprašanje, ki si ga ob tem zastavlja Kroflič, je: »Kako je mogoče s pomočjo podrejanja avtoriteti vzgojiti svobodnega človeka?« (prav tam: 187). To vprašanje se še zakomplicira ob tem, ko psihoanaliza razkrije, da je zunanja očetovska avtoriteta »presežena tako, da se bo otrok identificiral z očetom in njegovo zahtevo sprejel za svojo, jo ponotranjil v nadjazu /.../«⁷ (prav tam: 190), kar pa pomeni zgolj ponotranjenje napetosti. »Da je prišlo do ponotranjenja avtoritete in izgradnje »notranjega zakona moralnosti«, je moral najprej obstajati neizprosni zunanji zakon« (prav tam: 122). Po Freudu je ponotranjena avtoriteta še bolj produktivna od zunanje, saj je z njo sankcionirana celo misel oz. želja. V tem pa se utemeli začarani krog odrekanja (nagonskemu) in občutkov krivde, ki v skrajnih primerih lahko vodi v nevrotičnost (ne le v nevrotično ravnanje).

Zato je ključno, zapiše Kroflič, kateri načini identifikacije so tisti, ki napravijo ponotranjeno napetost bolj »znosno« oz. produktivno za razvoj subjektivitete. Na čem temelji delovanje avtoritete in na kakšne možne načine se lahko odvija identifikacija, ki je srž subjektivacije (torej nastajanja/postajanja subjekta), osvetljuje psihoanaliza. Pri

⁷ Ta glasnik ni nujno empirični oče, čeprav je v lacanovski psihoanalizi govor o očetni instanci; kdorkoli (katerikoli pomembni drugi, sorodnik/sorodnica, vzgojitelj/-ica ali učitelj/-ica, celo prijatelj in ne nujno roditelj) se lahko postavi na to strukturno mesto (ga otrok doživlja kot to), pomembno je, da je zasedeno.

tem se različne smeri psihoanalize razlikujejo, med drugim predvsem v tem, kako poteka identifikacija v drugem in kako se v vzgoji vzpostavlja simbolna zahteva, česar se bomo dotaknili v nadaljevanju.

Že Freud je tematiziral »razlike v načinu identifikacije s pomembnim drugim, katerih posledica naj bi bile tudi razlike v strukturi nadjaza« (prav tam: 123). Osnovni način zagotavljanja avtoritete nad posameznikom odločilno vpliva na strukturo nadjaza, pa najsi gre za oblikovanje nadjaza v izrazito avtoritarni ali v izrazito popustljivi vzgojni situaciji. Dodatno osvetlitev tega je z vpeljavo razlike med imaginarno in simbolno identifikacijo oz. identifikacijo z idealnim jazom oz. idealom jaza prispeval Lacan.

Kroflič povzema psihoanalitično pojmovanje identifikacije kot načina, »kako se pomembni objektni odnosi ponotranjajo in najprej ustvarijo otrokovo psihično strukturo, kasneje pa jo zapolnjujejo z vsebinami, na katerih bo temeljil človekov pogled na svet« (prav tam: 272), pri čemer je odločilen način, kako to poteka in na kakšno vrsto odnosa med otrokom in pomembnim drugim se nanaša.

V najzgodnejši – simbiotski fazi – se identiteta izgraja na primitivni čustveni identifikaciji in je zato »imaginarna«. Izgraja se okrog implicitne vseprisotne, a nikoli izrečene idealne podobe samega sebe (idealni jaz), s katero otrok želi ugajati pomembnemu drugemu in si prek tega zagotavljati njegovo naklonjenost, namesto da bi prek pomembnega drugega ponotranjal eksplicitno izražene in pojasnjene zahteve in vrednote (ideal jaza). Fiksacija imaginarne identifikacije otroka na paradoksen način podvrže iracionalni avtoriteti pomembnega drugega. »Mati od njega pravzaprav nič ne zahteva in mu ne postavlja konkretnih omejitev; vse, kar se otroku nalaga v spomin, je njena vedno prisotna čustvena bližina, ki implicitno izraža zgolj ljubeča pričakovanja« (prav tam: 273).

Kroflič kasneje, navezujoč se na druge psihoanalitične avtorje (npr. J. Benjamin, D. Winnicota in M. Klein), dodaja, da pri simbiozi ne gre le za iskanje podobe, v kateri ugajam, ampak tudi za srečanje z realnim drugim in uglaševanje otrokovih potreb z materinimi, kar konstituira prve prosocialne motive (sočutje, empatična krivda), na katerih gradi – kot bomo videli v nadaljevanju – induktivna pedagogika.

Za transformacijo imaginarne v simbolno identifikacijo mora v takšno simbiotsko vez poseči glasnik »racionalnega sveta pravil, zahtev, pozivov (mandatov) in zakonov« (prav tam). Navidez brezkonfliktno stanje ugodja se mora soočiti s svetom pravil in omejitev, ki pa so nujno potrebne za normalen razvoj in preseganje simbioze.

Tako vzpostavljajoča se navezanost na avtoriteto, ki zastopa simbolni Zakon, šele omogoča razvoj subjektivitete. Pri tem ne gre za zatiranje želje, temveč se s tem želja sploh vzpostavi. Z integracijo »očetovskega«, simbolnega Zakona se otrok iztrga podrejenosti kaprici, dobi notranjo samostojnost in odpre se razsežnost želje.

Osvoboditveni potencial takšne simbolne identifikacije je – utemeljuje Kroflič – v dvojem:

Prvič v tem, da »se vzpostavlja otrokova navezanost na »depersonalizirano« in racionalno utemeljeno pravilo (zakon, ki naj bi imel(o) univerzalno vrednost)« (prav tam: 274), torej velja za vse, tudi za nosilca⁸, kar omeji samovoljno tiranijo emocionalno-čutno vseprisotne materinske implicitne zahteve.

Drugič pa v tem, da »mora biti zahteva simbolizirana, torej racionalno utemeljena in javno izražena« (prav tam). S tem v zvezi zato Kroflič govori o samoomejitveni avtoriteti.

Tudi Peček Čuk in Lesar opozarjata na pomen simbolne identifikacije in jo povezuje z načinom razreševanja Ojdipovega kompleksa, kakor ga tematizira teorija objektnih odnosov: »Z vidika vzgojnih ciljev je vsekakor razrešitev, ki privede do očetovskega ideala–jaza, najbolj zaželena, saj omogoča avtonomijo in odgovornost, medtem ko ima materinski ideal–jaza svojo specifično noto, ki se kaže v občutku plačevanja dolga žrtvujoči materi« (Peček Čuk in Lesar, 2007: 134).

Kasneje pa Kroflič kritično obravnava Lacanov koncept simbolnega Zakona oz. ponotranjenje moralnih norm preko podreditve očetovskemu Zakonu. Gornji pogled razširi z dialoškim pogledom na avtoriteto in, kot citira feministično avtorico Benjamin, »išče alternativne poglede na konstituiranje instance moralnega tretjega, ki omogoča vzpostavitev pravičnega in spoštljivega pripoznanja drugega kot subjekt in ne zgolj kot objekt identifikacije oz. objekt ljubezni (Benjamin, 1995, 1998 itn.)« (Kroflič, 2010: 4).

⁸ Kot je razvidno že iz prejšnje opombe, v psihoanalizi pridevnika »materinski« (npr. nadjaz) ali očetovski/očetni (nadjaz) ne pomenijo nujno empiričnih nosilcev teh funkcij, pač pa strukturna mesta. Tako je lahko na poziciji materinskega nadjaza tudi empirični oče ali obratno. Zato tudi ni za uspelo (simbolno in spolno) identifikacijo nujno, da ima otrok oba starša ali da sta starša različnih spolov. Kar pa ne pomeni, da zasedenost s temi pridevniki žal ni prispevala k slabšalnemu prizvoku materinske napram očetovskim vzgojni funkciji, kar poudarjajo feministične avtorice, avtorji.

»Osnovna ideja kritike je v tem, da avtoritete ne smemo gledati predvsem kot mehanizem, ki omogoči separacijo otroka od materinskega objekta in posledično razvoj otrokove avtonomije kot neodvisnosti, ampak kot dialoški spopad za vzajemno priznanje, ki se začne že v diadnem odnosu z materinskim objektom, torej pred nastopom očetovske instance in z njo simbolnega Zakona. Dialoško razumevanje avtoritete tako izpostavi za otrokov nadaljnji razvoj pozitiven pomen čustvene izmenjave in uglasovanja med otrokom in materinskim objektom ter dejstvo, da je vzajemnost priznavanja temeljna naloga vzgojnega odnosa, ki se ne konča s ponotranjenjem simbolnega Zakona, torej z razrešitvijo Ojdipa« (Kroflič, 2010: 1).

S tem se preseže, kot pravi Kroflič, tudi slabšalen odnos do ženske, ki ga implicira Lacanov koncept simbolnega: »Zahteva po izgonu matere iz diadnega odnosa povzroči, da se separacija poveže z eksteralizacijo ženske drugačnosti, zaradi katere se mati lahko pojavlja le kot objekt želje – ljubezni, ne da bi bila priznana kot samostojna oseba« (prav tam: 9).

V ČEM JE ZGREŠILA PERMISIVNA VZGOJA

V luči gornjih izpeljav o imaginarni in simbolni identifikaciji lahko kot temeljni spregled permissivne vzgoje prepoznamo prav fiksacijo (otroka) na imaginarni ravni identifikacije, torej podvrženost kapriciozni, vseprisotni, a hkrati nejasni oz. nerazdelani materinski »zahtevi« oz. nedoločenemu pričakovanju. To sicer posameznika ne podvrže strahospoštovanju do jasno izraženih avtoritet, ga pa podvrže nenehnemu iskanju načinov, kako ustreči implicitni zahtevi oz. neskončnemu beganju od ugodja do ugodja in od ene do druge (imaginarne) potrditve. Imaginarna identifikacija »temelji na otrokovem iskanju podobe, v kateri bi si bil všeč (Žižek, 1988: 125), predvsem pa bi v njej ugajal pomembnemu drugemu.« (Kroflič, 1997: 326), ker (simbolna) zahteva ni jasno izražena. Kako je sčasoma od avtoritarne vzgoje prišlo do njenega navideznega popolnega nasprotja?

Kot reakcija na avtoritarne vzgojne vzorce so se v začetku prejšnjega stoletja oblikovale reformne pedagogike⁹, v prvi vrsti npr. waldorfska (prav tam: 247), ki so se

razvile kot reakcija na prevladujočo katoliško avtoritarno vzgojo in tradicionalne šolske ureditve in kot poskus, da se poišče tak model vzgoje, ki bi odpravil čim več škodljivih posledic teh. V petdesetih letih so dobile zamah v t. i. permissivni vzgojni koncepciji. Jedro te je »v dopuščanju otroku biti otrok«, kar pa je maksima, ki jo je moč napolniti (ali pa izprazniti) na različne načine.

Kroflič kot osnovno značilnost permissivne vzgoje vidi »veliko stopnjo čustvene podpore otroku in hkrati malo eksplicitnih vzgojnih zahtev, na kar je v svojih študijah o vzgojnih stilih opozorila D. Baumrind (1966). Laično rečeno bi takšen vzgojni stil lahko poimenovali razvajanje, saj poskušamo otroku nuditi čim več materialnih dobrin in psihološke opore, hkrati pa se odpovedujemo jasno izpostavljenim vzgojnim zahtevam ali celo kaznovanju otroka« (Kroflič, 2012: 14).

Tak koncept vzgoje temelji na tipični (materinski) imaginarni identifikaciji z idealnimi podobami, ki namesto eksplicitnih zahtev utelešajo implicitna vzgojna pričakovanja (Kroflič, 1997: 243). Imaginarna podoba je osnovni objekt identifikacije in prikrita avtoriteta je tista, ki poganja takšno – imaginarno – identifikacijo.

Glede poudarkov na upoštevanju razvoja so na reformne pedagogike pomembno vplivali razvojna oz. otroška psihologija in psihoanaliza. Slednja je opozarjala na škodljive posledice pretiranih vzgojnih zahtev kot so npr. agresivnost nadjaza in posledično prevelike potlačitve, ki so vodile v nevroze.

Namen je bil torej »dober«, spregledalo pa se je prav zakonitosti identifikacije, ki smo jih osvetljevali v prejšnjem poglavju in ki jih je – paradokсно – pomagala osvetliti prav psihoanaliza, ki pa je prispevala tudi h krepitvi permissivne paradigme! Kar pa ni naključje, saj je prvo opozorilo psihoanalize veljalo pretiranemu (nevrotičnemu) potlačevanju s strani kaznovalnega »očetovskega« nadjaza, drugo – post festum – pa potlačevanju zaradi prav tako »strupenega«, kapricioznega »materinskega« nadjaza.

Spregled permissivne koncepcije je v tem, da je avtoriteta konstitutivna za vzgojo. Avtoritete v resnici ni odpravila, pač pa le prikrila in naredila bolj sofisticirano skozi bolj subtilne načine nadzora in upravljanja z otroki. Zaradi napačnega pričakovanja (staršev), da se lahko ognejo avtoriteti nad otrokom, se je avtoriteto napravilo celo bolj vsemogočno,

⁹ Čeprav se reformno pedagogiko intuitivno pogosto povezuje z najbolj znamenitim razsvetljskim pedagogom, Rousseaujem, ker je ta utemeljeval metodo naravne vzgoje ter govoril o »svobodni, negativni« vzgoji (pri kateri ni potrebe po discipliniranju, mejo svojih dejanj pa bo otrok občutil kot posledico odpora narave), pa Kroflič opozarja, da v resnici Rousseau svari pred vzgojo, v kateri bi se odrasli podrejali otrokovim kapricam (Kroflič, 2012: 14 in 15).

zavezujočo in ukazovalno, vendar prikrito, zaradi česar je otrokovo osvobajanje od nje dodatno oteženo. Prikrita avtoriteta deluje z implicitnimi pričakovanji, ki jih je še težje zadovoljiti kot eksplicitna oz. jih je treba nenehno ugibati.

Spregledalo pa se je tudi, da se vzgoja ne sme zadovoljiti zgolj z načelom ugodja, temveč ga mora presegati na račun načela realnosti, v čemer je ravno njena formativna razsežnost. In prav avtoriteta je tista, ki zastopa načelo realnosti napram nebrzdanemu in zato priganjaškemu načelu ugodja na eni strani in ugajanja na drugi (prav tam: 264 ter 270 in 271).

Subtilni načini nadzora in upravljanja z otroki so se krepili pod vplivom vzgojne in medicinske literature, ki je na matere naslavljala zahteve, naj čim bolj upoštevajo otrokove potrebe in jim prihajajo naproti, pri tem pa naj jih čim manj omejujejo in čim manj »motijo njihov razvoj«. V tej perspektivi se je zamešalo dojemanje otrokovih resničnih razvojnih potreb (o katerih smo govorili zgoraj v zvezi z mehanizmi identifikacije, ki vključujejo potrebo po omejevanju) z neomejenim zadovoljevanjem vsakršnih otrokovih hipnih »potreb« (ali bolje kapric), včasih celo zgolj s strani priročniške literature predpostavljenih, kar postane za otroka (pa tudi starše) obremenjujoče, še več: zaslužnjoče! Vsako omejevanje pa se je – zmotno – enačilo z grobim poseganjem v otrokov razvoj. Izgubljene sredi številnih vzgojnih nasvetov so matere postajale vse bolj tesnobne, negotove glede lastnih vzgojnih praks, z občutkom krivde, ker so strukturno imele za otroke premalo časa, za kar so se odkupovale s pretirano popustljivostjo in podkupovanjem, kar je, kot pravi Kroflič, še okrepilo simbiozo in pripravo gojišče za razvoj zgolj v (svoje) ugodje usmerjenega narcističnega subjekta.

Kako to zgleda v vsakdanjih (ne)vzgojnih praksah? Matere poskušajo prehiteti otrokove želje in potrebe in vse po vrsti obsesivno zadovoljevati, kakor jim narekujejo priročniki in mediji. To se kaže že v tako nedolžnih praksah, kot je poslušanje točno določene (s strani strokovnjakov priporočene) glasbe (pri čemer je to enkrat Mozart, drugič čelo, tretjič pa spet kaj drugega) že v nosečnosti, pa obešanje vseh mogočih barvnih in gibljivih »mobilov« na vozičke, pravo »znanost« pa predstavlja izbira igrač in literature za malčke. Pri tem niti slučajno ne zanikamo kognitivno psiholoških oz. celo s pomočjo nevroznanosti ugotovljenih učinkov tovrstnih praks, opozarjamo pa, da matere pogosto vodi obsesivna gesta: malčku omogočiti

vse po vrsti, kar se priporoča in ponuja kot zdravo in za razvoj spodbudno, ničesar izpustiti, ničesar preskočiti ... omogočiti vsakršno ugodje, prehiteti vsako frustracijo in rešiti vsak problem. Matere same so podvržene prisili sledenja tovrstnim modnim zapovedim, s tem pa privzgojijo prisilo zadovoljevanja vseh mogočih potreb in nudenja ugodja tudi pri otrocih, ki pa – obratno – posledično sami niso pripravljeni kaj narediti za druge, saj so sami postavljeni v središče sveta in zadovoljevanja potreb s strani drugih. Komaj se otroci postavijo na noge, sledi izbira vseh mogočih dejavnosti, ki včasih zapolnjujejo celoten otrokov »prosti čas« in mu ga povsem strukturirajo po željah, predstavah, pričakovanjih in ambicijah staršev in ne pustijo prostora za razmah njegove lastne želje, za prepoznavanje lastne iniciative. Del staršev (predvsem višje izobraženih in dobro situiranih) je v stalni pripravljenosti, da ugodijo vsaki otrokovi želji, muhi in pritožbi in se nekritično, ne da bi slišali argumente druge strani, vržejo v boj za »otrokove pravice« in ga škodljivo ščitijo še prek domačih meja. Sporočilo, ki ga otrok dobi je, da je v središču pozornosti, da se vse njegove potrebe takoj zadovoljijo, še več, da se vse njegove potrebe morajo zadovoljiti (sicer bo razvojno okrnjen), da ima na razpolago nešteto možnosti, ki jim – v težnji po tem, da maksimira ugodje – obsesivno sledi, pri čemer se v obilju možnosti izgublja oz. ga to frustrira, kot smo uvodoma pokazali s pomočjo Saleclove. Po drugi strani pa mu je treba prihraniti vsakodnevne frustracije in napor, tudi vse preproste problemske situacije, ob katerih bi se lahko preizkušal, učil, se znašel.

V iskrenih prizadevanjih, da bi se ognili škodljivosti pretirane sublimacije in odpovedi, ki jo je prinašala tradicionalna avtoritarna vzgoja, se tako skozi permissivno vzgojo vzpostavlja njena hrbtna plat – prav tako škodljiv in k pretiranemu hlepenju po (lastnem) ugodju stremeč narcistični tip subjektivitete.

Na tem ozadju pojasnjuje Kroflič tudi vzgojno nemoč današnje šole oz. učiteljev. Če bi si namreč naivno še lahko obetali, da bo škodo »popravila« šola, žal takšne vrste permissivna vzgoja oz. »avtoriteta« ne zagotovi potrebnega transferja do učiteljske figure in posledično ne omogoča vzgojnih učinkov.

ONKRAJ OPOZICIJE »AVTORITARNOST – POPUSTLJIVOST« ALI KAJ SO »ZDRAVI« TEMELJI VZGOJE?

Videti je torej, da tako nasilna tradicionalna patriarhalna avtoriteta (»strupena« pedagogika) kot naivno popuščajóča permisivna vzgoja s prikrito avtoriteto proizvajata problematične vzgojne učinke. Kroflič poudari, da obe vodita do fiksacije »predsimbolne« identifikacije, pri čemer prva temelji na »očetovskem« tipu »predsimbolne« identifikacije (otrokovim poistovetenjem s krutim očetnim nadjazom), druga pa na »materinskem« (poistovetenje s kapricioznim, k ugodju priganjajočim materinskim nadjazom). Izbira med obojim je slaba: ali očetovska iracionalna pozicija moči in samovolje ali zasušnjujoča simbiotska čustvena zveza z materjo; ali brezpogojna poslušnost nosilcem družbene moči ali ohranjanje otroka v odvisnosti in prisilnem pehanju za ugodjem (in ugajanjem)¹⁰. Šele jasno izražena simbolna zahteva in njeno ponotranjenje omogoči vznik posameznikove subjektivitete ter hkrati omogoči in omeji željo.

Ponotranjenje simbolne zahteve je torej nujna formativna razsežnost vzgoje, ni pa zadostna: »/.../ otroci razvijejo razumevanje moralnih zahtev s pomočjo lastnih neposrednih izkušenj škode/bolečine ali nepoštenosti, kakor tudi s pomočjo komunikacije s soudeleženci nekega dogodka, ki jim osvetlijo izkušnjo škode/bolečine (Smetana, 2011: 45). Vztrajanje zgolj na ponotranjenju zahteve avtoritete odrasle osebe torej ni edini niti ključni pogoj k odgovornosti in avtonomiji usmerjenega moralnega razvoja. Razlage smiselnosti postavljene zahteve, vztrajanje pri izpolnjevanju določenih zahtev (in sankcioniranju prekrškov), izkustveno preverjanje utemeljenosti zahteve, pa tudi občasni upori in pogajanja med otrokom in odraslim šele skupaj zagotavljajo vzgojno okolje, ki lahko spodbuja večjo prosocialno občutljivost in zmožnost moralnega presojanja ter izbiranja moralnih odločitev« (Kroflič, 2013: 7)

V ta namen je torej treba preseči tako patriarhalni koncept vzgoje (z očetovsko zahtevo na ravni iracionalne samovolje) kot omejevanje ideje permisivnosti na vprašanje demokratičnih metod¹¹. Izhod iz »strupene« opozicije Kroflič vidi v umni uporabi »samoomejitvene« avtoritete, ki ni samovoljna in kapriciozna, ki ni avtoritarna in kaznovalna niti ni prikrita, pač pa (raz)umna in odmerjena. Čeprav avtoritete v vzgoji ni mogoče ukiniti, »kajti če to storimo, tvegamo, da bomo učinke avtoritete zgolj potlačili in jih s tem naredili še močnejše in bolj škodljive« (prav tam: 288), pa smo upravičeni in dolžni »iskati tisto obliko avtoritete, ki v vzgoji omogoča največjo stopnjo svobode in hkrati najbolj nemoten razvoj individualnosti in avtonomne morale« (prav tam).

Kot še pravi Kroflič, naj bi šola to podpirala tudi s tem, ko otroku aktivno pomaga pri razreševanju »slepe« avtoritarne navezanosti na pomembnega drugega z rušenjem mita o vsevednem učitelju in večni resnici in namesto tega promovira in udejanja idejo aktivnega in reflektiranega odnosa do sebe in okolice. Ključno vlogo pri tem imajo naslednja pedagoška načela: motiviranje otrok za lastno aktivnost, osvajanje znanja, potrebnega za samostojno odkrivanje in interpretiranje resnice, ter vzgoja za tolerant en odnos do drugih in drugače mislečih posameznikov (prav tam: 287) ter vzgoja za razvoj prosocialnih emocij, še posebej sočutja (Kroflič, 2011 in 2013).

Pri vzgoji zato kaže upoštevati naslednja spoznanja:

- Če razumemo otrokove potrebe v smislu zgoraj izpostavljene pravice do »zdrave«, formativne (simbolne) identifikacije (namesto obeh problematičnih oblik predsimbolne identifikacije, torej z očetovskim ali materinskim kaznovalnim nadjazom), moramo pristati na neodpravljlivo funkcijo avtoritete v vzgoji in na otrokovo podrejanje principom, posredovanim z vzgojo. »Naloga pedagogike je, da

¹⁰ Pri tem ni nepomembno, da se je »industrija družbene prisile« že v šestdesetih letih dvajsetega stoletja začela prilagajati novim socializacijskim vzorcem in začela izkoriščati otrokovo nagnjenost k ugodju za oblikovanje »modelov liberalne sužnosti«.

¹¹ Kroflič pokaže, da permisivne vzgoje (kakršno smo opisali zgoraj) in njenega sklicevanja na upoštevanje otrokovih potreb (kakor jih ta razume) ne gre jemati kot produktivno izhodišče za razmišljanje o vzgoji. Sintagma »otroku prijazna šola« sicer izhaja »iz legitimnih teženj pedagoške teorije, hkrati pa z jasnim asociiranjem na načelo ugodja, ki stoji za deklarirano prijaznostjo /.../ zavaja /.../« (Kroflič, 1997: 287). Hkrati preroško napove to, kar se je – kot smo pokazali v uvodu – že začelo dogajati in sicer, da bodo »goreči privrženci ideje otroku prijazne šole resignirano zavrgli tudi tiste zdrave temelje, na katerih že od Komenskega naprej temelji sodobna pedagoška misel, rešitve pa iskali v njej diametralno nasprotni ideološki konstrukciji »dobre stare patriarhalne vzgoje« (prav tam). Razvojne potrebe zato Kroflič redefinira v luči prej izpeljanih mehanizmov zdrave identifikacije. V tej perspektivi tudi sintagme »otroku prijazne šole« ne razume »več v smislu zagotavljanja za otroka ugodnih/udobnih vzgojnih ukrepov, temveč takšnih ukrepov, ki so kar najbolj prilagojeni otrokovi razvojni biti in ki čim bolj podpirajo otrokove razvojne potenciale« (Kroflič, 1997: 282).

v skladu s tem spoznanjem utemelji takšne vrste identifikacije, ki so na posamezni razvojni stopnji čim bolj razvidne in otroku dostopne (prepoznavne), saj jih bo otrok na kasnejših razvojnih stopnjah lažje presegel in se ustvarjalno spoprijel z oblikovanjem lastnega življenja« (prav tam: 286).

- Hkrati pa otroka smiselno postopoma dejavno vključiti v vzgojno-izobraževalni proces, npr. skozi »sooblikovanje racionalnih pravil, ki uravnavajo (so)bivanje v šoli (tako imenovani hišni red) /.../ ali mora imeti vsaj možnost videti, da so simbolna pravila utemeljena z racionalnimi razlogi /.../ ter da zakoni in prepovedi niso zgolj poljubne in samovoljne zahteve /.../« (prav tam).

Še več: upošteva pomen zgoraj omenjenega spodbujanja prosocialne občutljivosti Kroflič poudarja celo, da naj kot podpora moralnemu razvoju »/.../ namesto formalnopravne utemeljitve pravila, podkrepljene z argumentacijo ene od etičnih teorij, posežemo po induktivni logiki, ki izpostavi spornost dejanja glede na posledice, ki jih lahko storilec sam prepozna ali predvidi pri žrtvi. /.../ Pozitivna vrednost induktivnega disciplinskega postopka je večplastna. Vedno več raziskav dokazuje, da ta metoda spodbuja razvoj prosocialnosti v smislu usmerjanja pozornosti na dobrobit druge osebe, ki pri sklicevanju zgolj na racionalne argumente in formalni status kršene norme praviloma izostane. Poleg tega se danes krepi zavedanje, da je razvoj prosocialnih emocij, še posebej sočutja, primarnejši dejavnik človekove moralnosti od etičnega presojanja v skladu z moralnimi vrednotami, pravili in načeli« (Kroflič, 2013: 8).

Kroflič si celo obeta, da bi tovrstni pristop lahko pomagal preseči že omenjeno dejstvo, »da se s sedanjo mladino enostavno ne da več delati po klasičnih šolskih načelih. Patološkega narcisa vnaprej izdelani sistem simbolnega okvira šole preprosto ne pritegne več, ker mu v primarni družinski socializaciji nismo uspeli ponotranjiti niti instance simbolnega Zakona niti »slepe ubogljivosti«, ki je v patriarhalni vzgoji izhajala iz strahu pred kaznijo« (Kroflič, 1997: 286).

OD INTERAKCIJSKEGA K INDUKTIVNEMU VZGOJNEMU STILU

Meja med škodljivo in formativno rabo avtoritete je torej nadvse tanka. Pretirano podrejanje je škodljivo, četudi se ne opira na neposredna, vidna represivna vzgojna sredstva. Zato je ključno razlikovati podrejanje avtoritete, ki izvira iz objektivnih zakonitosti otrokovega razvoja (kakršne smo utemeljili s simbolno identifikacijo), od podrejanja avtoritetam, ki ohranjajo obstoječa antagonistična in represivna družbena razmerja. Nereflektirano podrejanje avtoritete ne povzroči le nevrotične osebnostne strukture, ampak vpliva tudi na nastanek relativno trdne osebnostne strukture, dovzetne za ekstremistična gibanja in sadomazohističen značaj (Kroflič, 1997: 293). Pri tem pa ne gre pozabiti tudi na navidežno odsotnost podrejanja oz. na prav tako škodljivo delovanje s prikrito avtoriteto, ki smo jo problematizirali v zvezi s permissivno vzgojno paradigmo in ki privede do narcistične osebnostne strukture.

Zato je toliko bolj pomembno Krofličevo »svarilo«, da če že vzgojitelj nima možnosti ukiniti avtoritete v vzgoji, pa lahko premisli, na kakšen način jo bo posredoval otroku oz. na kakšen način se bo ponudil kot objekt identifikacije. Oziroma, kot zapišeta Peček Čuk in Lesar, da je od tega, kako (vzgojitelj) svojo avtoriteto uveljavlja preko svoje osebnosti, odvisno, kako učinkovit bo in kakšne bodo posledice za posameznikov razvoj (Peček Čuk in Lesar, 2009: 54).

Izhod iz aktualnih vzgojnih dilem in izzivov torej ni v nihanju iz ene patološke v drugo patološko skrajnost, torej od škodljive permissivne vzgoje nazaj k prav tako škodljivi avtoritarni, zasnovani na samovolji in kapricioznosti vzgojitelja, vključno z uporabo kazni (tudi fizične), ampak v dialektičnem preseganju obojega v taki rabi avtoritete, ki podpira razvojne potrebe otrok in prek simbolne identifikacije omogoča »zdravo« subjektivacijo.

Tudi Peček Čuk in Lesar zapišeta, da je delitev vzgojnih stilov na represivni in permissivni (oz. laissez-faire) teoretsko nedodelana, zaradi česar pride do zavajajočega prepričanja: »bolje nič avtoritete kot omejevanje z njeno

¹² Avtorici opozarjata na potrebo po razlikovanju med izrazoma avtoritativen (npr. pristojen, splošno priznan, odločilen) in avtoritaren (terjajoč brezpogojno pokorščino). Naj na tem mestu dodamo, da bi morda – glede na to, da govorimo o vzgajanju z avtoriteto in v izogib negativnim konotacijam tudi pri izrazu avtoritativen – veljalo uporabiti izraz avtoriteten.

pomočjo» (prav tam: 133). Opozorita tudi, da rešitve ne gre iskati kot »zlato sredino« (prav tam: 150) med obema poloma in kot izhod iz dileme »represivni avtorski (avtoritarni) stil na eni strani ter permissivni oz. dopuščajoči vzgojni stil na drugi« predlagata interakcijski oz. demokratični (avtoritativni¹²) vzgojni stil. Če represivni stil »v ospredje postavlja predvsem omejujoče, nasilne, oblastne in samovoljne značilnosti avtoritete« (prav tam), permissivni pa avtoriteto zanika in jo navidez ukinja (se mu pa vrača), potem interakcijski oz. demokratični vzgojni stil izpostavlja formativne značilnosti avtoritete (o kakršnih smo govorili zgoraj), ki olajšujejo simbolno identifikacijo. Interakcijski vzgojni stil ».../ izhaja iz drugačnega razumevanja otrokove narave ter zakonitosti otrokovega razvoja, prav tako pa tudi avtoritete in vseh ostalih elementov, ki ga določajo« (prav tam).

Pri tem vzgojnem stilu je, po Peček Čuk in Lesar, »posamezniku potrebno postaviti meje in ga pripraviti, da se bo zavedal vplivov drugih, ki spodbujajo ali zavirajo njegovo delovanje v družbi. Vzgojiteljeva temeljna vloga je, da je v nenehni interakciji z otrokom in dovoljuje svobodo njegovega vedenja v obsegu določenih mej /.../ in kjer je celo zaželeno, da razvijajoči se sodeluje pri oblikovanju pravil. V primeru prestopa utemeljenih meja pride vzgojanec v konflikt z vzgojiteljem oz. s socialno okolico, ki nato prevzame vodstvo pri odpravljanju in prekinjanju nesprejemljivega vedenja ter doseže medsebojno sprejemljivo rešitev. Vzgojitelj mora biti torej sposoben prevzeti vlogo tistega, ki razjasnjuje, načrtuje meje in jih uveljavlja, ki mu nista odveč trudi in čas za otroku razumljivo pojasnjevanje, zakaj je njegovo ravnanje nesprejemljivo in kako to vpliva na bližnje ljudi in stvari. Zagovorniki tega vzgojnega stila verjamejo, da mora otrok postopoma prevzemati polno odgovornost za svoja dejanja, zato pa potrebuje aktivnega vzgojitelja, ki je prijazen, otroku dostopen, razumevajoč in hkrati strog, dosleden in zahteven« (prav tam: 156).

Ta vzgojni stil je usmerjen v proces in je, kot pravita Peček Čuk in Lesar, zelo zahteven, ker terja tako veliko časa in potrpežljivosti, kot tudi zmožnost prepoznavanja razvojnih faz z namenom, da se v vsaki uporabi najbolj primerna sredstva.

Kroflič pa gre še korak dalje in na osnovi Hoffmanove teorije razvoja empatije (oz. njegovega preučevanja razvoja empatičnih zmožnosti kot primarnega izvora otrokove prosocialnosti) in ob upoštevanju spoznanj teorije socialnih domen predlaga preseganje tudi tega, torej interakcijskega vzgojnega stila, in sicer z načeli odnosne pedagogike in celovitim induktivnim vzgojnim pristopom.

Zanj je značilno, da:

- »izražamo jasno nestrinjanje z otrokovim ravnanjem ter implicitno ali eksplicitno izpostavimo moralno obsodbo dejanja /.../« (prav tam: 3);
- »pozornost usmerimo na distres osebe, ki jo je otrok prizadel, in ga naredimo vidnega za storilca problematičnega dejanja, s tem pa aktiviramo mehanizme, ki vzbudijo empatični odziv/distres« (prav tam: 3).

Dodana vrednost tega pristopa glede na asertivnega (na dogovore sklicujočega se) je, »da smo kot etično odgovorna bitja dolžni svoje namere ravnanja usmerjati glede na posledice, ki jih imajo na sočloveku ali okolju, ne pa glede na skladnost dejanja ali motiva zanj z družbeno normo ali etičnim imperativom« (prav tam).

Ključna pri indukciji je torej izpostaviteljska vloga otrokovega dejanja pri povzročitvi čustvenega distresa žrtve, kar omogoči nastanek občutenja empatične krivde; temu pa lahko dodamo še četrto dimenzijo: spodbujamo takšno razrešitev konflikta, da povzročitelj konflikta popravi storjeno škodo« (prav tam).

Pri tem moramo upoštevati, da vse vzgojne/družbene zahteve ne sodijo v isti register. Tako je temeljne moralne zahteve potrebno upoštevati brezpogojno (a se jim otrok relativno zgoda tudi podredi brez občutka »zatiranja«, če v posledicah svojega ravnanja prepozna prizadetost bližnje osebe), o konvencionalnih pa se moramo pogajati in se hkrati zavedati tudi »razvojnega pomena« domene osebnih/svobodnih izbir in otrokovega upora.

POPOTNICA UČITELJEM IN VZGOJITELJEM

Tako zastavljeni vzgojni pristopi implicirajo vsakokratno premislek, kaj v danem trenutku najbolj učinkuje namesto vztrajanja pri splošno veljavnih vzgojnih klišejih, ko vzgojitelj zaradi principov in t. i. načelnosti ravna v vseh situacijah (mehanično) na enak način v strahu, da bi sicer »popustil«.

»Prava umetnost oz. modrost« vzgajanja je prav v načelu odprtosti in prožnosti vzgojnih ravnanj glede na trenutno situacijo, trenutna razmerja in trenutno razvojno zmožnost vzgojanega in ne v mehanični »načelnosti«. Postavljanju in morebitnemu kršenju pravil sledi pojasnjevanje ukrepov, usmerjanje pozornosti na oškodovanega ter usmerjanje procesa reševanja konfliktov v smeri konstruktivnih rešitev.

Različni avtorji zato poudarjajo, da je ključno, da je vzgojitelj (mišljen v najširšem smislu, torej tudi kot učitelj) v odnosu »resnično prisoten« (t. i. vzgojna prezenca), da je zmožen spoštljivo vstopati v pedagoški odnos in da se zaveda, da ima pred seboj še relativno nerazvite in odvisne posameznike.

Katere so tiste vzgojne prakse, ki jim to uspeva, in kako konkretno so videti na delu, pa bomo ob konkretnih »vzgojnih priporočilih« in primerih osvetljujemo v recenziji več vzgojnih priročnikov v slovenskem jeziku v rubriki Ocene in informacije.

VIRI

- Kroflič, R. (1997). Avtoriteta v vzgoji. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2010). Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno pripoznanje : feministična kritika lacanovskega pogleda na avtoriteto. V *Sodobna pedagogika*, let. 61, št. 3, str. 134–154.
- Kroflič, R. (2013). Krepitev odgovornosti v šolski skupnosti med konceptoma državljan-ske in moralne vzgoje. V *Sodobna pedagogika*, jun. 2013, letn. 64, št. 2, str. 12–30, 12–31.
- Kroflič, R. (2011). Induktivni vzgojni pristop. Sekcija MVO pri Društvu specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije, Rogaška Slatina, april 2011.
- Kroflič, R. (2012). Rousseaujev koncept človečnosti in glavne kontroverze v pedagoških interpretacijah Emila. V *Sodobna pedagogika*, let. 63, št. 4, str. 16–36.
- Krušič, Z. (2014). Stoletje otroka in iluzije o vzgoji. V *Vzgoja in izobraževanje*, let 54, št. 3, str. 67–74. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009). Moč vzgoje. Tehniška založba Slovenije.
- Pšunder, M. (2004). Disciplina v sodobni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Salecl, R. (2010). Disciplina kot pogoj svobode. Ljubljana: Založba Krtina.

dr. Metka Kuhar, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede

DEMOKRATIČNO STARŠEVANJE: PRESEGANJE DUALNOSTI AVTORITARNA – PERMISSIVNA VZGOJA

V prispevku tematiziram vzgojne koncepte v kontekstu družinskega okolja, ti premisleki so relevantni tudi v okviru šol in vrtcev; izpeljem tudi nekaj konkretnih premislekov v to smer. Moje pisanje motivira nezadovoljstvo ob (sicer nesistematičnem) spremljanju slovenskega javnega diskurza o vzgoji, kjer še vedno prevladuje promoviranje avtoritarnega vzgojnega pristopa, ki naj bi nas zavaroval pred razvajanostjo, narcisizmom in drugimi posledicami permissivne vzgoje sodobnih otrok. Ta paradigma, ki poudarja predvsem discipliniranje in kaznovanje, se neredko za marsikoga zavajajoče odeva v navidezni znanstveni plašč.

Vzgojo vidi samo kot avtoritarno ali permissivno, pri čemer spregleda več kot pol stoletja jasnih strokovno-znanstvenih dognanj o nujnosti demokratičnih prvin v vzgoji za oblikovanje »osebnostno zrelih, samostojnih, svobodnih in ustvarjalnih ljudi, ki razvijajo svoje telesne in duhovne zmožnosti, ter so usposobljeni za odgovorno življenje in sodelovanje z drugimi v družini, na delovnem mestu, pri političnem udejstvovanju in v družbenem življenju.« (Etični kodeks učitelja 2005)

Ne samo javni diskurz, tudi različni priročniki zagovarjajo klasično avtoritarnost v duhu načeka »disciplina kot pogoj svobode«. Večina podpihovalcev strahu med otroki kot sodobnimi despoti, ki jih gojimo na lastnih prsih, ne vidi izhoda iz vzgajanja monstrov drugje kot v hierarhičnosti odnosov med starši oz. vzgojitelji in otroki, doslednem redu in disciplini, zadostnem odmerku frustracij, nekateri celo v strogi delitvi moških in ženskih vzgojnih vlog. Pri tem pa ponavadi spregledajo vlogo sodobnih družbenih kontekstov pri oblikovanju osebnosti, od potrošništva in medijske industrije, ki spodbujata oz. zapovedujeta hlastanje po hipnih, plitvih užitkih, do sodobnih mnogoterih rizikov in negotovosti dalje. Videti je, da ta populistični diskurz pade na bolj plodna tla v slovenski javnosti, kot recimo kompleksnejši prikazi vzgojnih dilem in prizadevanja za demokratično vzgojo, med katerimi lahko izpostavimo tako strokovno-znanstvene¹ kot poljudne prispevke².

V danem članku poskušam prikazati, kaj demokratično starševanje sploh je. Postavim ga bom ob bok avtoritarnemu in permissivnemu starševanju. Vse to so seveda analitične kategorije, ki skušajo zaobjeti različne konkretne prakse starševanja. Konceptualizacijo (vključno z nakazom konkretnega udejanjanja) demokratičnega starševanja zgradim na relativno poglobljenem prikazu ključnih spoznanj avtorice slavne klasifikacije starševskih stilov (avtoritarni, permissivni in avtoritativni) – Diane Baumrind. Najprej pa v nadaljevanju na kratko orišem družbene spremembe, zlasti spremembe v družinskih vzorcih in pojmovanju otrok, ki so prispevali k spreminjanju vzgojnih praks.

DRUŽBENA KONSTRUKCIJA DRUŽINSKEGA ŽIVLJENJA, OTROŠTVA, STARŠEVANJA

Družinske oblike in predvsem načini družinskega življenja so se na prehodu iz predindustrijske dobe do današnje pozne moderne, tj. zadnjih tridesetih let poindustrijske informacijske družbe, temeljito spremenili, med drugim je družina izgubila patriarhalen značaj na račun večje enakopravnosti med spoloma. Prav tako se je spremenilo pojmovanje pomena otrok. Otroci več ne predstavljajo delovne sile na kmetiji oz. dediče posesti in družinskega imena. V ospredje stopajo drugi motivi za starševstvo, povezani s čustvenimi potrebami staršev (Ule in Kuhar, 2003). Spremenil se je tudi odnos družbe do otrok. Strokovnjaki z različnih področij so začeli opozarjati, da je otrok ranljivo bitje, ki za zdrav razvoj potrebuje pozornost in ustrezno skrb. Na koncu osemdesetih let je otrok s sprejetjem Konvencije o otrokovih pravicah tudi uradno postal nosilec številnih pravic. V družbi se je uveljavila norma odgovornega starševstva, ki starše spodbuja k ustvarjanju čim bolj optimalnih pogojev za otrokovo rast. Seznam predpostavk, ki se jih starši trudijo izpolnjevati za dobrobit otroka, je lahko izjemno obsežen (na vseh področjih, od materialnih,

¹ Strokovno-znanstvena zagovornika pristopa k starševanju, ki ga imenujem demokratično, pri nas sta zagotovo R. Kroflič (1997) in G. Čačinovič Vogrinčič (1998).

² Naj omenim le nekaj poljudnih del, ki prinašajo tudi praktične napotke, kako demokratično starševati: Juul (2008), Kržišnik in Novak (2010), Mrgole in Mrgole (2014).

izobraževalno-kulturnih do čustvenih). Med ključnimi predpostavkami pa je tudi kakovosten odnos.

K sodobnemu dojemanju otroka in vzgoje so kot prve prispevale povojne kritike dotedanje represivne vzgoje. Te se je obtožilo, da so oblikovale podredljive osebnosti, ki so zlahka prevzele nacizem kot osebno ideologijo. Sodobno podobo otroka in smernice za vzgojo pa krojijo vse številčnejše raziskave na področju razvojne psihologije, v novjšem obdobju zlasti nevroznanstvene ugotovitve, ki jih številni strokovnjaki prenašajo v konkretne vzgojne prakse. Pravzaprav je prišlo do preobilice poljudnoznanstvene literature o vzgoji, ki neredko vsebuje nasprotujoče nasvete strokovnjakov glede primernih vzgojnih praks. Vzgoja je postala prava »znanost, torej jo lahko študiramo, se je učimo in zato je postalo to zahtevno in visokokvalificirano delo« (Ule in Kuhar, 2003: 59). Še več, Furedi (2002) slikovito prikaže, kako so sodobni starši nenehno hiperzaskrbljeni oz. kot sam pravi – paranoidni – glede otrokove varnosti, zdravja in dobrobiti; po njegovem nismo zgolj otrokocentrična družba, ampak z otroki obsedena družba. Izpostaviti velja tudi, da večji del bremena odgovornosti in konkretnih opravil še vedno prevzemajo matere, teža pričakanj in odnosnega dela je lahko precej obremenilna.

Moderniziralo se je tudi razmerje moči med generacijami znotraj družine in odnosi v družini. Narava sodobnih intimnih odnosov je v marsičem podobna (idealu) demokracije na širši družbeni ravni: »Demokracija v javni sferi obsega formalno enakost, individualne pravice, javno razpravo o problemih, ki ni nasilna, in avtoriteto, o kateri se pogaja in ne izhaja iz tradicije. [...] Demokratizacija v kontekstu družine obsega enakost, vzajemno spoštovanje, avtonomijo, odločanje na podlagi komunikacije in odsotnost nasilja.« (Giddens, 1998: 93).

Raziskave na vzorcih mladostnikov v drugih zahodnih državah (npr. du Bois-Reymond, Büchner in Krüger, 1993) in tudi v Sloveniji (Kuhar in Reiter, 2012) nakazujejo prisotnost različnih kazalnikov demokratičnosti v odnosih med starši in otroki. Na primer, čustva se izražajo (bolj) odprto, manj tematik predstavlja tabu, telesni stiki (bolj) pogosti, prihaja do vzajemnega samorazkrivanja, prevprašuje se kakovost medsebojnih odnosov, ti se vsakodnevno obnavljajo preko dogovarjanj in pogajanj. To pa seveda še ne pomeni, da so vsi odnosi idealnotipsko demokratični. Raziskave so pokazale tudi številne oblike navidezne demokratičnosti s prikritimi oblikami (pretiranega) nadzora, diplomatsko manipulacijo, nejasnimi pričakovanji itd. (prav tam).

Vzgojni stil večine staršev se kaže še najbolj kot nekakšen konglomerat osnovnih tipov starševanja, tj. avtoritarnega, permisivnega in demokratičnega. To so pokazale različne analize, recimo diskurzivna analiza vzorca starševskih sporočil na slovenskih vzgojnih forumih (Jereb, 2013) ali kvalitativna analiza odgovorov manjšega vzorca staršev, kako bi se odzvali v tipičnih problematičnih situacijah na otrokovo obnašanje (Avsenak, 2010). Starši sicer vzgajajo pretežno v enem od treh omenjenih stilov, vendar je skoraj vselej zaznati tudi primesi ostalih dveh tipov vzgoje.

KONCEPT STARŠEVSKIH STILOV

Zgodovinsko se je koncept vzgojnega stila razvijal skladno z doktrino, ki je bila v določenem obdobju najbolj izpostavljena (npr. Freudov psihodinamični model, behaviorizem itd.). D. Baumrind (1966; 1967; 1971) je v konceptualizacijo prva vključila tako čustveno kot vedenjsko komponento vzgoje. Avtorica uporablja izraz starševski stili (angl. parenting styles). Na podlagi obsežnega lastnega opazovanja staršev med interakcijami z njihovi otroki na domovih je postulirala tri starševske stile: *avtoritarnega*, *permisivnega* in *avtoritativnega*. Njen ključen prispevek je v konceptualiziranju avtoritativnega stila. V takratnem obdobju je to pomenilo odmik tako od psihoanalitičnih kot tudi od biheviističnih predpostavk. Psihoanalitiki (predvsem anglosaška šola, močno povezana s humanistično psihologijo) so namreč poudarjali, da je za odrasle nevrose kriv pretiran starševski nadzor, zato so staršem svetovali, naj vzgajajo permisivno. Behavioristi pa so trdili, da je za vedenjske težave otrok kriv nezadosten starševski nadzor in so zato svetovali avtoritarno vzgojo. Rešitev Baumrindove je zajemala združitev najboljšega obeh vzgojnih stilov, topline permisivnega in nadzora avtoritarnega stila, v avtoritativni stil.

Trije (osnovni) starševski stili predstavljajo po D. Baumrind (1971) konfiguracije štirih medsebojno povezanih vidikov starševanja: *starševski nadzor* (dosledno udejanjanje pravil, zagotavljanje strukture glede otrokovih dejavnosti, vztrajnost pri doseganju otrokove privolitve); *zahteve glede na razvojno stopnjo* (pričakovanja do udejanjanja lastnega potenciala pri otrocih, zahteve glede samonadzora in samozaupanja); *jasnost komunikacije* (spodbujanje izražanja otrokovih mnenj in občutkov, uporaba utemeljevanja za pridobitev strinjanja); *nega* (angl. nurturance) v smislu izražanja topline, odobravanja otroka, pa tudi zaščite otrokove fizične in čustvene dobrobiti.

Maccoby in Martin (1983) sta te štiri dimenzije strnila v dve, in sicer v *starševsko odzivnost* (tj. sprejemanje, toplina) in *nadzor* (tj. zahtevnost, spremljanje, zahteve glede na razvojno stopnjo), ter iz interakcij med tema dimenzijama razvila tipologijo štirih starševskih stilov.

Za *avtoritativne* starše sta značilna odzivnost in nadzor, pri čemer starši zagotavljajo jasne standarde obnašanja, spremljajo otrokovo obnašanje, izražajo pričakovanja, pravila vzpostavljajo na podlagi utemeljitve oz. pojasnjevanja, ne prek uveljavljanja (prisilne³) moči ali odtegovanja ljubezni. *Avtoritarni* starši so prav tako »zahtevni«, vendar je njihov način uveljavljanja moči enosmeren in vztrajajo v podrejanju otroka, in so manj odzivni v smislu, da uporabljajo na (prisilni) moči temelječe tehnike discipliniranja ali pa skušajo doseči otrokovo poslušnost z odtegovanjem naklonjenosti. *Permisivni* starši izvajajo malo nadzora (tudi njihova pričakovanja glede na zrelost otroka so nizka), so pa odzivni v smislu izkazovanja topline.

Maccoby in Martin (1983) sta dodala t.i. *zanemarjajoč* starševski stil z malo nadzora in topline, ki je značilen za starše, ki zavračajo ali zanemarjajo svoje otroke.

V svojih kasnejših delih je D. Baumrind (1989, 1991) gradila na teh dveh dejavnikih (sama ju je poimenovala nadzor in toplina) in na podlagi longitudinalne študije identificirala poleg svojih treh izvornih in zanemarjajočega stila še tri dodatne stile: direktivnega, dovolj-dobrega in demokratičnega. V najnovejšem prispevku (Baumrind idr., 2010) so ti stili še bolj kompleksno razdelani zaradi dodatne dimenzije intruzivnosti/psihološkega nadzora⁴. Vendar pa ti vsi ti dodatni stili niso dosledno opredeljeni glede na predpostavljene dimenzije oz. jasno povezani z njimi. To kritiko bi lahko najprej razdelali, toda na tem mestu se ne spuščamo v to, ampak si natančneje oglejmo avtoritativni stil. Ta idealni stil kombinira vedenjski nadzor in konfrontivno (neposredno, konsistentno, odločno)

disciplino z možnostmi recipročne komunikacije, »zmerno odprtimi« pogajanja, avtonomno izbiro (zlasti v adolescenci oz. skladno z otrokovo razvojno stopnjo). Avtoritativni starši se izogibajo verbalnih sovražnosti in psihološkega nadzora. Avtoričin poudarek se je od šestdesetih dalje spreminjal od poudarka na (kratkoročnem) uveljavljanju reda in zahtev po vedenjski poslušnosti do (dolgoročnega projekta) promoviranja otrokove iniciativnosti, socialne odgovornosti, samostojnega odločanja, moralne kompetentnosti (Baumrind, 2005; Baumrind et al., 2010).

D. Baumrind je izpostavila, da mora biti avtoriteta⁵ staršev utemeljena (skladno glede na otrokovo razvojno stopnjo), otrok je tisti, ki jo legitimira. V nasprotnem primeru otrok (upravičeno) kljubuje, se upira ali se celo čustveno oddalji. Posebej adolescenca je prepoznana kot obdobje otrokovega upiranja starševski avtoriteti z namenom širjenja svobode (Baumrind, 1996; 2005; 2012; Baumrind et al., 2010). D. Baumrind (2012) poudarja, da se starševska avtoriteta mora spremeniti z odraščanjem in omogočiti mladi osebi več avtonomije in možnosti za pogajanja⁶. Njeno pojmovanje je zelo podobno Krofličevemu konceptu samoomejitvene avtoritete⁷ (Kroflič, 1997).

Že od prvih člankov naprej je avtorica (kasneje pa tudi številni drugi raziskovalci) pokazala povezave med posameznimi stili starševanja in otrokovim kognitivnim, čustvenim in socialnim funkcioniranjem. Nedvomno so učinki avtoritativnega stila izjemno pozitivni, posledice avtoritarne in permisivne vzgoje pa škodljive.

Zanimivo je, da D. Baumrind v svojih kasnejših prispevkih kljub poznavanju oz. omenjanju teorije socialnih domen (Nucci, 2001; Smetana, 2011; Turiel, 2004) ne razločuje med različnimi področji uveljavljanja starševske avtoritete oz. starševske odprtosti za recipročno komunikacijo in pogajanja. Na ta način bi lahko začrtala domet oz. meje avtoritativnega starševanja ter ga precizirala. Je pa Kroflič (2013) z uporabo teorije socialnih domen preciziral »matrico demokratičnega dogovarjanja«, kar

³ V kasnejšem prispevku (Baumrind, 2005) je avtorica sama natančneje razdelala razliko med avtoritativnim in avtoritarnim načinom uveljavljanja starševske moči; po njenem je prisilen (avtoritarni) način škodljiv (ta način je arbitraren, imperativen, dominacijski, vzpostavlja statusne razlike), konfrontiven pa ravno obratno (ta način pa je utemeljen, odprt za dogovorjanje, ukvarja se z reguliranjem obnašanja ter je usmerjen na rezultat).

⁴ Ta pojem izhaja iz paradigme, ki se specifično ukvarja s starševskim nadzorom, poleg psihološkega govorijo o vedenjskem nadzoru. Vedenjski nadzor je definiran kot postavljanje pričakovanj, spremljanje aktivnosti izven doma, postavljanje omejitev, vključenost staršev v odločanje otrok ipd. Psihološki nadzor pa se nanaša na intruzivne, manipulativne prakse staršev, kot so vzbujanje krivde, sramotenje, odtegovanje ljubezni itd. (Barber, 1996) – (le) tega se povezuje z negativnimi posledicami za mlade.

⁵ Avtorica avtoriteto definira precej površno kot »osebo, kateri strokovnost omogoča, da določi vedenjsko alternativo drugi osebi, ko obe osebi zaznavata različne alternative.« (Baumrind, 1966: 887) Enega od možnih razlogov za tako previdno definicijo avtoritete poveže z avtoričino opazko, da z uporabo pojma avtoriteta tvegamo nezaželeno asociacijo s slavnim sindromom avtoritarne osebnosti (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson, in Sanford, 1950). Prav tako pa je po njenem pojem postal nepopularen zaradi permisivnih pedagoških stališč in pristopov (Baumrind, 1996).

⁶ V vsakem primeru pa avtoriteta – v nasprotju z močjo – potrebuje pripoznanje s strani 'šibkejšega'.

⁷ Kroflič (1997) samoomejitvenoavtoriteto opredeli kot postopno (samo)ukinjanje moči osebe, ki poseduje avtoriteto, in hkratno upoštevanje otrokove subjektivnosti. Takšna avtoriteta torej sprva zahteva podrejanje, vendar postopoma omogoča tudi osvobajanje.

se tiče vzgojnih zahtev na različnih področjih vzgajanja. V nadaljevanju si bomo najprej pogledali njegovo koncepcijo načinov vzgoje glede na tri domene.

UDEJANJANJE DEMOKRATIČNE VZGOJE

Osnovna teza teorije socialnih domen je, da polje družbenih zahtev zajema vsaj tri strukturno različna področja, ki jih povzemam po Krofliču (2013): področje moralnih zahtev, konvencionalnih zahtev in osebnih zadev. Moralne zahteve regulirajo ravnanja, katerih posledice razvidno posegajo v dostojanstvo in dobrobit sočloveka, socialne skupine ali materialnega okolja – torej npr. fizično ali psihično nasilje, nepravilnost ipd. Te zahteve je potrebno jasno podpreti z vzgojnimi ukrepi, kršitve pa brezpogojno označiti kot nedopustne. V skladu z avtoritativnim stilom bi nemoralno dejanje obsodili sklicujoč se na predhodno predpostavljeno, relevantno normo, načelo oz. pravilo in racionalno utemeljitev tega načela. Kroflič (2013) s sklicevanjem na Hoffmana (2000) in Turiela (2004) izpostavlja poleg takega načina argumentiranja induktivno logiko utemeljevanja pomena moralnega pravila. Pri slednji gre za izpostavljanje spornosti dejanja glede na posledice, ki jih storilec lahko prepozna ali predvidi pri žrtvi. Torej storilec prek empatičnega vživljanja v bolečino, ki jo je povzročilo njegovo dejanje, občuti krivdo za posledice svojega dejanja, kar naj bi vodilo k vzpostavitvi prosocialnih emocij in želji, da se napaka z nadaljnjim ravnanjem popravi.

Uveljavljanje indukcije obsega še en pomemben vidik demokratičnosti, namreč epistemološko samoomejevanje starša ali tudi učitelja, ki ob prekrških ne razlaga, moralizira, ampak pusti otroku, da samostojno iz posledic svojega ravnanja prepozna, zakaj je šlo za nedopustno moralno prakso (Kroflič, 2013).

Empirična raziskava na vrtčevskih otrokih je pokazala, da ima tak način vzgojnega delovanja zmanjšuje številne pozitivne učinke, recimo kar se tiče ponotranjanja se pogostost doživljanja potrnosti, aksioznosti, osamljenosti in odvisnosti v odnosih z drugimi zniža oz. je manjša (Kroflič in Smrtnik Vitulić, 2015).

Konvencionalne zahteve se nanašajo na reguliranje socialnih navad, na primer v obliki (smiselnih) pravil obnašanja pri jedilni mizi, naslavljanja drugih, pospravljanja itd. Ta pravila pri otrokih niso dojeta kot brezpogojna, ker posledice kršitve teh zahtev ne vodijo do neposredno zaznane škode, povzročene sočloveku ali socialni skupini. Konvencionalna pravila se morajo vzpostavljati s pogajanjem,

v kolikor je pri tem nujno prisotna tudi avtoriteta, pa naj bi ta bila pripoznana zaradi utemeljenosti argumentacije v pogajanjih. Utemeljevanje naj bi s pomočjo predpostavljenih vrednot ali načel opozarjalo na dolgoročno nezaželene situacije, ki bi se zgodile, če bi nadaljevali z določenim ravnanjem ali če bi vsi ravnali na določen način (Kroflič, 2013). Znotraj tega področja so posebej zahtevna pravila, ki so povezana z zaščito otrokove dobrobiti na dolgi rok, recimo dejanja, za katere starši presojujejo, da škodijo zdravju ali osebnemu razvoju (npr. kajenje, eksperimentiranje z drogami) ali sprejetosti otroka v neki socialni sredini (npr. zgodnji seksualni odnosi itd.) (prav tam).

Pri zahtevah, povezanih z osebnimi zadevami, gre za poseganje staršev v odločitve, ki jih otrok pogosto doživlja kot osebne izbire. Te odločitve so zelo pomembne za razvoj avtonomije; so pa hkrati tesno povezane z umeščenostjo v socialni prostor, tako da meja med področjem osebnih izbir in konvencionalnim področjem pogosto ni jasna, kar potencialno poraja konfliktna situacije in upor. Gre recimo za odločitve, povezane z izbiro prijateljev, prostočasnih aktivnosti, videzom itd. (Kroflič, 2013). »Vprašanja, do kod puščati otroku pravico do svobodne odločitve in kje postaviti jasne vzgojne omejitve ter kakšen odnos vzpostaviti do otrokovega upiranja vzgojnimi zahtevam odraslih, je v našem kulturnem okolju v zadnjem stoletju postalo osrednje vprašanje praktične in akademske pedagogike.« (Kroflič, 2013: 23).

Kroflič (2013) prepričljivo pokaže, da je demokratično dogovarjanje in sprejemanje odločitev na podlagi etične argumentacije osnovni mehanizem vzpostavljanja vzgojnih zahtev v konvencionalni domeni. Tudi v moralni domeni k demokratičnosti starševanja prispeva induktivna argumentacija.

Čeprav so v tej domeni »norme« nespregledljive, njihova argumentacija ni nujno »direktivna« (razlage ipd. s strani avtoritete), ampak se induktivna argumentacija uvaža kot oblika epistemološkega samoomejevanja odrasle osebe – ta ne »razlaga«, ampak usmerja otrokovo pozornost na posledice ravnanja in čaka, da otrok sam prepozna nedopustnost dejanja. V domeni osebnih izbir je osnovni vzgojni mehanizem »vzdržnost« glede starševskega posredovanja in zavestno vzpostavljanje prostora avtonomije. Otrokov upor v tej domeni je po Krofliču (2013) smiselno interpretirati kot za otroka zelo pomembno »urjenje moralne avtonomije in vstopa v sfero politično angažiranega delovanja« (str. 13), torej urjenje svobodnega sprejemanja odločitev za ravnanja.

Ta dodatna interpretacija sicer vnaša večjo jasnost glede vzgojnih načinov, kljub temu pa vzgoja v praksi ni zgolj udejanjanje »izbrane« vzgojne filozofije, temveč je, kot dobro izrazi Kroflič (1997: 14): »zelo kompleksna oblika medčloveške komunikacije, v kateri naletimo na vrsto problemov, ki jih je stežka razumeti, še težje je nanje zavestno vplivati in tako vzgojno delovati v zaželeni (če že ne strogo načrtni) smeri.« Vprašanje je seveda, kaj želimo z vzgojo sploh doseči oz. koliko se tega sploh zavedamo. Prevladujoča vzgojna cilja sta, prirejeno po Krofliču (1997), vzgoja poslušne osebnosti, ki se konformno prilega v dani sistem, ali vzgoja avtonomne, odgovorne, refleksivne, empatične, solidarne osebe. Za dosego prvega cilja je seveda primernejša vzgoja, ki je usmerjena k brezpogojnemu spoštovanju avtoritete (moči) staršev, drugi cilj pa lažje dosežemo, če izhajamo iz ideje vzajemnega razumevanja med starši in otroki.

Način vzgoje, ki ga uberemo ali morebiti celo izberemo, pa ni samo kulturno-historično-socialno pogojena, ampak je v veliki meri povezan s psihodinamiko posameznika. Otroci so naša ogledala, ki nam odzrcalijo tako čudovite kot temnejše, tudi neozaveščene plati. Kot pravi Jung: »Če želimo nekaj spremeniti pri svojem otroku, moramo najprej to proučiti pri sebi in videti, ali to ni nekaj, kar moramo najprej spremeniti pri sebi.« Koliko staršev se nas je pripravlenih na ta način dnevno soočati s seboj, ozaveščati svoja in tudi socialno pogojena prepričanja, vrednote, vzorce delovanja? In si ob tem prizadevati za razvoj dialoških kompetenc, torej odprto, prisluhniti sebi in drugemu ter se spoštljivo do drugega iskreno izražati, tudi iz lastne ranljivosti. Tudi pozivanje otroka k empatičnosti (ter prek tega vzgajanje prosocialnosti), posebej če je stopil na naš žulj (v čemer so otroci ponavadi pravi eksperti), je v dnevni praksi vse prej kot enostavno izvedljivo.

Kot je izpostavila že D. Baumrind v kontekstu dimenzije odzivnosti, bistveni vidik demokratičnega starševanja je vzpostavitev in vzdrževanje kakovostne povezanosti z otrokom. Sodobnejše raziskave na sploh dajejo največji pomen pri starševanju ravno starševski toplini, sprejemanju otroka, izražanju naklonjenosti, nudenju podpore, čustveni dostopnosti, izraznosti in uglašenosti na otrokova čustvena stanja in potrebe, telesnemu stiku⁸.

Kakovostna vez odpira vrata do razumevanja razlogov za nezaželeno otrokovo obnašanje in tudi do prepoznavanja otrokove edinstvenosti, njegovih potencialov ter hkrati ranljivosti. Pomembno je, da starši upoštevajo otrokovo doživljanje in da otroka vidijo kot enakovredno človeško bitje, spoštujejo njegove misli, čustva in integriteto. Demokratični starši otrokom dovolijo izraziti vsa čustva (jim pomagajo tudi, da sami prepoznavajo lastna čustva), hkrati jih učijo, kako to storiti na družbeno sprejemljiv način.

V ta kontekst gre tudi spodbujanje empatičnega življenja v soljudi. Demokratični starši spoštujejo otrokove potrebe in želje, jih poskušajo upoštevati pri odločitvah, vendar otrokove želje, ko imajo za to utemeljen razlog, tudi zavrnejo. V tem primeru z otrokom ostanejo v dialogu, sprejemajo njegova čustva in mu dajo prostor, da jih izrazi. Ob upoštevanju otroka ti starši ne pozabijo upoštevati tudi sebe in lastnih potreb (Juul, 2009).

Bistveni vidik demokratičnega starševanja je tudi spodbujanje dialoga, demokratični starši se z otrokom veliko pogovarjajo in dogovarjajo, tako o vsakdanjih dogodkih kot globljem doživljanju. Pri dogovarjanju naj bi vsi utemeljevali svoje poglede, seveda primerno starosti, razvojnemu obdobju oz. zrelosti otroka. Juul (2009: 148) pravi, da se je današnjih družin oprijel izraz pogovorne družine. Do tega je deloma kritičen, saj naj bi s pogovori v določenih trenutkih celo pretiravali. Pravi, da »nam ni treba z otroki razglabljati prav vsake podrobnosti le zato, da bi ohranili vtis demokratičnosti«.

Enaka načela, verjetno celo v intenzivnejši meri, veljajo za vzgojno delovanje v pedagoški sferi. Učitelju ali vzgojitelju mladi ne pripisujejo avtoritete več na podlagi formalnega položaja, tudi sama strokovnost ni dovolj, temveč jih mora učitelj ali vzgojitelj prepričati kot oseba, s svojim komunikacijskim delovanjem. Slednje zveni dandanes bržkone kot fraza. Vendar pa vsekakor drži, da sodobni pedagoški odnos kliče po vzajemnosti, enakovrednosti, dialogu, soustvarjanju, opolnomočanju učencev. Kar pa je še težje udejanjati kot demokratično starševanje, saj je vzgojitelj oz. učitelj izvajalec predpisanih izobraževalnih in vzgojnih politik in kot tak še posebej odvisen od družbeno-političnega okolja in prevladujočih ideologij, pa tudi konkretni šolski kontekst lahko demokratične prakse spodbuja ali celo zavira.

⁸ V psihologiji je zelo odmevna teorija navezanosti, ki s svojimi številnimi raziskavami jasno kaže, kako pomembna je za čustveni, socialni in kognitivni razvoj varna navezanost otroka na starše oz. glavnega skrbnika, ki se oblikuje v prvih letih otrokovega življenja. Od kakovosti navezanosti je odvisna zmožnost samoregulacije, samopodoba, kakovost odnosov, ki jih oseba v svojem življenju vzpostavlja z drugimi. Gre pa za t.i. delovni stil navezanosti, kar pomeni, da lahko s kasnejšimi ustreznimi odnosi, pa tudi z »delom na sebi« marsikaj izboljšamo.

In spodbujanje demokratičnosti tako v zasebni sferi kot v vzgojno-izobraževalnih ustanovah je posebej pomembno v obdobju, ko se demokracija vse bolj zdi lepozveneča, toda prazna forma, celo utopija. V skladu s sociologom

Giddensom (2000) lahko zaključimo, da demokratičnost v družinskih odnosih, ter dodamo tudi v vtrcih in šolah, vnaša obljubo, da se bo šele zares demokratizirala tudi javna sfera.

VIRI

- Adorno, T., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D., Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper.
- Avsenak, B. (2010). *Avtoritetni odnosi v družini*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296–3319.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 4, 887–907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 1, 43–88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-102.
- Baumrind, D. (1983). Rejoinder to Lewis' reinterpretation of parental firm control effects: Are authoritative families really harmonious? *Psychological Bulletin*, 94, 132-142.
- Baumrind, D. (1983). Rejoinder to Lewis' reinterpretation of parental firm control effects: Are authoritative families really harmonious? *Psychological Bulletin*, 94, 132-142.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. V: W. Damon (ur.) *Child development today and tomorrow* (349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 1, 56–95.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45, 4, 405-414.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. V: J. G. Smetana (ur.) *New directions for child and adolescent development*, V. 108 – Changing boundaries of parental authority during adolescence (61–69). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (2012). Differentiating between confrontive and coercive kinds of parental power-assertive disciplinary practices. *Human Development*, 55, 35–51.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10, 157-201.
- du Bois-Reymond, M., Büchner, P., Krüger, H. H. (1993). Modern family as everyday negotiation: Continuities and discontinuities in parent-child relationships. *Childhood*, 1, 2, 87 - 99.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (1998). *Psihologija družine*. Ljubljana: Sophia.
- Etični kodeks učitelja. (2005). http://www.dkps.si/uploads/media/Eticni_kodeks.pdf (dostopno 1. 10. 2015).
- Furedi, F. (2002). *Paranoid parenting: Why ignoring the experts may be best for your child*. Bloomsbury Academic.
- Giddens, A. (1998). *The third way: The renewal of social democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (2000). *Preobrazba intimnosti: spolnost, ljubezen in erotika v sodobnih družbah*. Ljubljana: Založba *cf.

- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jereb, T. (2013). *Postati kompetentni starš: diskurzivna analiza starševskih vzgojnih praks na spletnih forumih*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Juul, J. (2008). *Kompetentni otrok: družina na poti k novim temeljnim vrednotam*. Radovljica: Didakta.
- Juul, J. (2009). *Od poslušnosti do odgovornosti: za novo kulturo vzgajanja*. Radovljica: Didakta.
- Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2013). *Krepitev odgovornosti v šolski skupnosti med konceptoma državljan-ske in moralne vzgoje*. *Sodobna pedagogika*, 64, 2, 12-31.
- Kroflič, R., Smrtnik Vitulić, H. (2015). *The effects of the comprehensive inductive edu-cational approach on the social behaviour of preschool children in kindergarten*. *CEPS Journal*, 5, 1, 53-69.
- Kržišnik, R., Novak, M. (2010). *Starši nove generacije: Praktični priročnik za spoštljive, sproščene in sodelovalne družinske odnose*. Ljubljana: Humus.
- Kuhar, M., Reiter, H. (2012). *Parental authority in flux: A qualitative exploration of ma-nifestations of power in parent - child relationships*. *Revija za sociologiju*, 42, 3, 277-304.
- Maccoby, E. E., Martin, J. A. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*. V: P. H. Mussen (ur.) in E. M. Hetherington (ur.) *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development (1-101)*. New York: Wiley.
- Mrgole, A., Mrgole, L. (2014). *Izštekani najstniki in starši, ki štekajo*. Kamnik: Vežal.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smetana, J. G. (2011). *Adolescents, families, and social development: How adolescents construct their worlds*. West Sussex, England: Wiley-Blackwell, Inc.
- Turiel, E. (2004). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ule, M., Kuhar, M. (2003). *Mladi, družina, starševstvo: spremembe življenjskih potekov v pozni moderni*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

dr. Albert Mrgole,¹ Zavod Vežal

ODZIVNOST ODRASLIH KOT POT DO MOTIVIRANOSTI NAJSTNIKOV

Pred skoraj 50 leti se je pragmatika človeške komunikacije najavila kot nova znanstvena disciplina, ki se ji je obetal ploden razcvet (Watzlawick in dr., 1967). Nastala je sistemska teorija, ki nam danes pomaga razumeti mnoga vedenja v praksi vsakdanjega življenja. Po drugi strani živimo in dojemamo prakso medsebojnih odnosov kot zbirko izkušenj, veščin, prepričanj, ki jih vsakdo na poseben način vključuje v nekaj, kar določa naše vedenje v posebnih in vedno idiosinkratičnih primerih, in tvori nekaj, kar pri sebi razumemo kot »modrost življenja«, modrost, na kateri temelji naše odzivanje v medsebojnih odnosih. Učenje in pridobivanje te modrosti je vseživljenjski proces, spoznanja pa v mnogih primerih uporabna za nazaj. V praksi poklicnega delovanja in ravnanja z ljudmi je to še posebej prisotno. Nova spoznanja modrosti glede ravnanja v medsebojnih odnosih pogosto odkrijemo kot preblisk, ko smo v zavedanju akumulacije določenih izkušenj: »Ko bi vse to vedel vsaj nekaj let nazaj! / Ko bi nas to znali naučiti na fakulteti. / Če bi imel vse te izkušnje, preden sem se odločil za to delo ...«.

Starši in učitelji (vzgojitelji, trenerji, mentorji in drugi odrasli), ki so dnevno v situacijah, ko se morajo reševati iz nepričakovanih zapletov v odnosih z najstniki, težko verjamejo, da bodo našli odgovore za svoje dileme in nerešena vprašanja v teoretični literaturi, naj bo to pedagoška, psihološka ali širše humanistična. Prav tako ne verjamejo, da obstaja ustrezna zbirka praktičnih odgovorov, ki bi bili splošno uporabni v njihovih posebnih in vedno novih okoliščinah. V glavnem velja prepričanje, da je k praktičnim rešitvam naravnana literatura nastala v tujih kulturnih okoljih, kjer vladajo drugačna pravila in je aplikacija teh rešitev v našem kulturnem okolju vedno vprašljiva. Vendar je razcep med teoretsko refleksijo in refleksijo prakse globlji in širše narave, nekako podoben situacijam, v katerih med različnimi svetovi ne zmoremo zgraditi mostu razumevanja.

Tako se v svetovalnem in terapevtskem delu srečujemo z naravnano (bolj ali manj nestrpno, bolj ali manj

obupano), ki se odraža v izraženih potrebah, da naj vendarle kdo postreže z odgovori, ki naj bodo konkretni, nazorni in praktično preverjeni. To je nekakšna paradokсна (angl. double-bind) naravnano: zelo izrazita potreba po pomoči, zelo intenzivno izraženo stanje nemoči ob prisotnosti intenzivnih čustev in kje celo ali obupanosti, na drugi strani pa velika nezaupljivost do sprejemanja pomoči od ljudi, ki nimajo preverjenih kompetenc, referenc in oprijemljivih rezultatov v praksi. Domala nemogoč projekt z velikim vprašanjem: Ali sploh kje obstaja pot dobrega upanja?²

Za dobrobit našega vsakdanjega življenja tako obstaja ključno vprašanje: Ali je sploh možno zasnovati vednost o medsebojnih odnosih, ki bi bila z ene strani strokovno podkrepljena z zakonitostmi, ki so obče veljavne, in z druge strani opremljena s primeri konkretnih in aplikativnih ravnanj (rešitev), ki bi bila učinkovita in zlasti uporabna kot varna podlaga za delovanje na dolgi rok?

Bolj preprosto rečeno: ali je možno to, kar nekdo strokovno utemeljeno govori in misli, izpeljati tudi v praksi? Velja pa za obe plati. Ali lahko nekdo, ki ve (ima znanje), to pokaže tudi v praksi? In ali lahko nekdo, ki deluje v praksi, svoje izkušnje razume na teoretično (znanstveno) utemeljen način? Seveda ob zahtevi, da med teorijo in prakso ostaja skladnost in uglašenost, dopolnjevanje brez zatikov.

STROKOVNO, TEORETIČNO, ZNANSTVENO ALI PRAKTIČNO?

Morda smo prvič v času, ko lahko z več drznosti pritrdilno odgovorimo na uvodoma zastavljena vprašanja. Zadnjih deset let smo priča izjemno plodnemu razvoju zelo uporabnih spoznanj, ki določajo razvoj na področju nevroznanosti, vključitvi teorije navezanosti, emocionalno usmerjene terapije, sistemskih in drugih

¹ Psihoterapevt v zavodu Vežal. Z Leonido Mrgole avtor knjige *Izštekani najstniki in starši, ki štekajo*, Vežal (2013, 2014).

² K zapisani trditvi odgovorno dodajam zavedanje, da so opisana prepričanja tudi plod mnogih izkušenj iz preteklosti, kjer so takšni in drugačni »strokovnjaki« s svojimi predavanji in delavnicami pustili vtis, ki pri praktikih ni upravičil zaupanja. Previdnost in zadržanost do vsega, kar diši po »soljenju pameti« izven konkretne izkušnje prakse, je tako lahko smiselna.

psihoterapevtskih pristopov (narativni, psihodinamični, teorija izbire, integrativna terapija, koherentna terapija), k temu prispevajo tudi načela notranjega pogleda oz. čuječnosti (angl. mindfulness) in prebujeno zavedanje vpliva preteklih izkušenj. V skupnem prepletu ta spoznanja omogočajo dovolj solidno podlago za utemeljeno pragmatično ravnanje. Razumemo lahko, kako čustva določajo naša vedenja, kako lahko razumemo procese, ki pri tem sodelujejo v možganih, in kako pri vsem sodeluje telo. Imamo celo dostop do prepričanj, ki iz nezavednega uravnavajo naša vedenja! Ko razumemo dogajanja, o katerih doslej še nikoli nismo razmišljali, pa to pomeni, da jih lahko tudi spreminjamo. Lahko upravljamo z vplivi, ki pa ne delujejo po načelu vzrok – posledica, temveč v sistemskem prepletanju. Smo v registru povsem nove epistemologije, ki omogoča nove perspektive za razumevanje odnosov med ljudmi. S pragmatičnega vidika nam je pomembno, da se v primerih zatikov in različnosti med seboj razumemo, da najdemo ravnotežje, da delujemo skladno. Nevroznanost za uravnoteženo delovanje uporablja izraz integracija. Integracija je proces, ki zadeva tako dogajanja znotraj mentalnega kot tudi v medsebojnih odnosih (intrapersonalno in interpersonalno).

Ker pri tem ne gre za strogo omejeno področje terapevtskih znanj, veščin in delovanja, ampak za splošno vednost in splošna načela, uporabna v vsakdanjih medsebojnih odnosih, se bom osredotočil na področje, ki zadeva odnose z odraščajočimi, in se usmeril na vprašanja, ki ta čas v veliki večini zaposlujejo odrasle v odnosu z najstniki.

Vse pogostejše se srečujemo z zatiki in nerazumevanji, ki se pojavljajo med odraslimi in odraščajočimi. Kontekst za razumevanje je nujno sistemskega značaja,³ z upoštevanjem deležev v interakciji in zakonitosti krožnega mehanizma povratne zanke. Vsekakor je to pojav, kjer so zatiki enostransko izraženi v govoru odraslih (na način pritoževanja, kritiziranja, nerganja, poniževanja, primerjanja...), odraščajoči pa ostajajo v molku in odsotnosti na drugi strani brežine nerazumevanja.

Vprašanja in skrbi, ki jih izražajo starši pri osnovnošolskih najstnikih⁴:

Ali in kako bodo izbrali pravo pot v izobraževanju? Kdaj je pravi čas, da jim zaupamo odgovornosti in samostojnost? Ali bodo znali presoditi, kaj je prav in kaj ne? Kako jim privzgojiti delovne navade?

Vprašanja in skrbi, ki jih izražajo starši pri srednješolskih najstnikih:

Kako naj jih pripravimo do večje odgovornosti? Ali bodo uspeli dokončati srednjo šolo? Ali je njihova družba zdrava? Ali smo lahko varni glede zlorabe opojnih substanc in drugih nevarnosti? Ali bodo imeli zdravo mejo pri eksperimentiranju? Ali so njihova vedenja še zdrava in varna?

Vprašanja in dileme, ki jih izražajo učitelji pri osnovnošolskih najstnikih:

Zakaj ne upoštevajo moje avtoritete? Kako urediti disciplino v razredu? Kako se upreti provokacijam, poniževanju, žalitvam? Kako jih motivirati za bolj resno delo?

Vprašanja in dileme, kakor jih izražajo učitelji pri srednješolskih najstnikih:

Kako, da nimajo do odraslih nobenega spoštovanja? Kako jim privzgojiti odnos do resnega dela? Kako jih prepričati, da bodo upoštevali pravila, meje, red in disciplino? Kako jim pomagati do več odgovornosti in zrelosti? Kako razumeti njihovo protislovno vedenje?

Ali obstajajo odgovori, ki bi tem vprašanjem dali kanček upanja na možno rešitev v smeri pomiritve napetosti v situacijah, iz katerih vsa navedena vprašanja izhajajo, tako na strani odraslih kot na strani najstnikov?

Za začetek naj vpeljem terminološko pojasnilo glede uporabe izraza najstniki. Z njim zajemam odraščajoče v osnovni šoli med 11. in 15. letom ter odraščajoče v srednji šoli med 15. in 19. letom. Puberteta označuje obdobje biološkega dozorevanja, njena starostna meja se niža pod 10. leto, adolescenca pa označuje socialno dozorevanje in osamosvajanje, ki sega v starost okoli 30 let (Siegel, 2014).

³ Za podrobnejši prikaz sistemske teorije in uporabnosti njenih temeljnih konceptov prim. Dallos & Draper, 2010

⁴ Vprašanja povzemann po izkušnjah pri delu s starši in učitelji in so odraz določenega časa in okolja, v katerem delujem.

V svojem prikazu, ki bo seveda nujno dobesedno »prikaz«, lahko le orišem in označim nekaj ključnih dejavnikov. Izbral bom *odločilni vpliv moči odzivnosti*, ki jo imamo pomembni odrasli pri izbiri svojih ravnanj v odnosih z odraščajočimi. Ker odzivnost ni enodimenzionalna in statična komponenta, jo lahko raziskujemo in razumemo le v kontekstu sistemske perspektive v odnosih⁵.

Odzivnost je najbolj temeljni element komunikacije. In vemo, da ne moremo ne-komunicirati (Watzlawick). En del argumenta lahko naslonim na osebno izkušnjo, kjer ob zavedanju moči odziva na povsem drug način vstopam v interakcijo z ljudmi, zlasti v situacijah, ki sem jih pred tem označeval kot težavne in so mi povzročale stres, frustracije ter sem se jim raje izogibal. Drugi del argumenta pa potrjujejo preverjena spoznanja vseh že opisanih znanstvenih pristopov. Prav tako lahko po enem letu in pol življenja knjige *Izštekani najstniki in starši, ki štekajo*, ob in spodbudnih odzivih bralcev, ki poročajo o lastnih spremembah v odzivnosti do otrok, spletem še dodatni argument za praktično uporabnost in pot dobrega upanja uporabljenih znanstvenih spoznanj in njihovi aplikaciji v praksi.

Zato želim v nadaljevanju orisati nekaj temeljnih načel, ki tako za starše kot za učitelje pomenijo podlago za zavedanje in razumevanje vplivov, s katerimi lahko bolj učinkovito oblikujemo izide medsebojnih interakcij.

Odrasli s svojimi odzivi pri odraščajočih oblikujemo pomen in vrednost njihovih izkušenj. Tega se ne zavedamo dovolj, prav tako pa posledično odzivnosti ne pripisujemo pomena, ki ga dejansko ima. Odzivnost je metafora zdravja v medsebojnih odnosih. In prav tako z njo ravnamo podobno kot z zdravjem: njenega pomena se zavemo šele, ko je ogrožena njena prisotnost. Pomena odzivnosti se zavemo šele ob ignoranci in diskvalifikaciji, ob izgubah in v stanju osamljenosti.⁶

Gre za področje, kjer se oblikujejo izkušnje. Izkušnja je enota tega, kar pozneje ovrednotimo kot znanje ali veščine za življenje. Odzivnost je temeljna konstitutivna poteza našega doživljanja izkušenj medsebojne povezanosti in doživljanja vrednosti medsebojnih odnosov. Odzivnost je najprej temelj za razumevanje našega čustvenega dogajanja, oblikovanja našega odnosa do vezi med ljudmi (Johnson, Bowlby, Fronagy, Grienberger&Kelly&Slade, Hughes,

Weinberg&Tronick), prek odzivnosti se v interakcijah ustvarja smiselnost, odzivnost omogoča medsebojno uglasenost in integracijo (Siegel, Goleman, Draiby&Seidenfaden). Še zlasti najstniki pa so motivirani za svoja ravnanja le prek zavedanja smisla, ki ga doživljajo v odnosih.

Zato je *kakovost* odzivnosti odraslih, naj bodo v vlogi staršev ali učiteljev, ključnega pomena za oblikovanje odnosa, v katerem z odraščajočimi oblikujemo interakcije s sistemskimi zakonitostmi krožnega sovplivanja in mehanizmov povratnih zank (Dallos&Draper).

Pot, ki vodi do sodelovanja z odraščajočimi, gre prek kakovosti stika. V odnosih, kjer ni stika, odraščajoči ne sledijo načelom, pravilom, mejam, vrednotam, ki jih želijo posredovati odrasli.

V nadaljevanju bom najprej predstavil nekaj zgoščenih teoretičnih orisov glavnih tipov odzivnosti in sistemskih plesov⁷, v katere se zapletamo v medsebojnih odnosih. Odzivnost je najprej fenomen, je pojavnost, ki ima ob tem veliko različnih dimenzij in stopenj. Vsaka pojavnost pa se lahko izraža na lestvici intenzivnosti od »več« do »manj«. Če želimo razumeti delovanje načel in zakonitosti, jih moramo najprej poznati. Tu gre za zavedanje na ravni pragmatičnega delovanja. Zato pomeni poznavanje (vednost) podlago za zavedanje, ki vpliva na naše ravnanje. Ko govorim o načinih odzivanja, imam v mislih možnost praktične uporabe opisanih spoznanj.

V zadnjem delu pa bom na konkretnih primerih ilustriral različne načine odzivnosti odraslih z učinki na vedenje odraščajočih. To je prikaz druge perspektive, ki iz vidika prakse reflektira opisano vednost.

O NAČINIH ODZIVANJA

Eno glavnih vprašanj za vzgojne prakse današnjega časa se glasi: Kako naj razumemo, da to, kar je delovalo pri vzgoji današnjih odraslih (pred 30 in več leti), danes ne deluje več? Kako da otroci ne spoštujejo več vzgojnih avtoritet, ne poznajo pravil, kršijo pravila in prestopajo meje?

Ni mi poznano, da bi bili načini vzgojnega odzivanja, ki so se vsaj v dveh generacijah radikalno spremenili, deležni podrobnejšega raziskovanja. Vemo, da je bila

⁵ Zavedam se, da na tem mestu v velikem loku zaradi osredotočenosti na pragmatičnost besedila preskakujem pomembno teoretično razpravo o razumevanju sistemskih zakonitosti v medsebojnih odnosih (Dallos & Draper). V drugem loku preskakujem teoretično razpravo o povezavi med notranjimi mentalnimi procesi in izkušnjami, ki so plod interakcije s pomembnimi drugimi.

⁶ Ali imate tudi sami izkušnjo neodzivnosti: pošljete sporočilo, povabilo ... in ne prejmete odziva? Nagovorite osebo in ne dobite odziva? Kakšna je čustvena dimenzija te izkušnje pri vas? Kakšna so prepričanja in ravnanja, ki jih ob tem razvijete?

⁷ Metafora plesa označuje krožno sooblikovanje in soustvarjanje v odnosu, ki je bistvo sistemskega razumevanja.

generacija staršev, ki so danes na pragu vloge starih staršev, torej rojenih v 60. letih prejšnjega stoletja, vzgajana v avtoritarnem duhu. Da so po generacijah avtoritarne vzgoje nastopili starši, ki so avtoritarnost zamenjali s permissivno paradigmo. Dobili smo razvijane otroke. In danes v šolah poročajo o generaciji otrok, ki jih vzgajajo starši, ki so bili v enem krogu nazaj prva generacija razvijenih otrok. Generacije se menjavajo in spreminjajo, kar je stalno, je pritoževanje in nezadovoljstvo vzgojiteljev in učiteljev nad obvladljivostjo otrok.

Ne verjamem toliko, da odgovore prinašajo nove ali drugačne vzgojne paradigme (oz. ideologije), bolj verjamem v načela in zakonitosti, ki delujejo na temelju poznavanja potreb in mentalnih zakonitosti v konkretnih interakcijah. To pa so navsezadnje tudi izkušnje neposrednega življenja in nekaj, kar se z leti oblikuje v modrost.

V vlogi staršev in vzgojiteljev se lahko odzivamo na različne načine. Vemo, da se kdaj odzovemo premišljeno in umirjeno, drugič nas neka situacija spravi iz notranjega ravnotežja, v nas prebudi intenzivna čustva in odziv je določen iz impulzivnosti, neuravnoteženosti in vglavnem kot nezaveden izbor iz nabora obrambnih vedenj. Siegel (2014) pojasnjuje, kako so naša vedenja, ko se znajdemo izven področja notranje integracije, ali toga (rigidna) ali pa kaotična.

Iz teorije navezanosti (Bowlby) vemo, da smo opremljeni iz izkušnje vedenj, ki so v funkcij zagotavljanja bližine do podpornih drugih, kjer so pomembni elementi vedenja navezanosti in figure navezanosti (attachment figures). Izkušnja varne navezanosti in bližine ima funkcijo ustvarjanja varnosti (zaščite) v instanci selfa, tako pred fizičnimi kot pred psihološkimi grožnjami (psihološki stvokovni termin). S tem so povezane pomembne funkcije odpornosti (rezistentnosti), notranje moči, samozavesti, ustvarjalnosti, prodornosti, vztrajnosti... Vedenja iskanja bližine so organizirana v sistemu navezovalnih vedenj. Iz klasične teorije navezanosti, na kateri temelji razumevanje otrokovega čustvenega razvoja, izhajajo moderne znanstvene smeri, ki pojasnjujejo človekovo vedenje s pomočjo nevroznanosti (Siegel) ali pa dinamiko partnerskih odnosov v smeri emocionalno usmerjene terapije (Johnson). V vseh paradigmah lahko najdemo stične točke, ki poudarjajo pomen občutka varnosti, bližine, varne odzivnosti na zdrav otrokov razvoj in posledično na otrokovo odzivnost, občutek integracije,

čustvene uglasenosti in ustvarjanje smisla. Podobno naravnost lahko zasledimo tudi v konceptih razlikovanja med povezovalnimi in nepovezovalnimi vedenji v teoriji izbire (Glasser).

Seveda pa zakonitosti navezanosti in nevrobiološke integracije veljajo tudi pri odraslih. Izkušnje, ki smo jih pridobili kot otroci, so sestavni del naše spontane odzivnosti v odrasli dobi. Emocionalno usmerjena terapija (Johnson) je na teh podlagah oblikovala trenutno najbolj raziskovalno podprto razumevanje dinamike partnerskih odnosov. V smislu funkcije delovanja pomembnih drugih, čustvene dinamike in dinamike navezanosti lahko podobne mehanizme prepoznamo tudi v odnosih, ki se oblikujejo v vzgojnih in izobraževalnih kontekstih⁸.

Hazan in Shaver (1987) sta oblikovala lestvico stilov odrasle navezanosti (varen, tesnoben, izogibajoč) glede na tri vzorce izkušnje v navezavi otrok – mati.

Izkušnja varnega odziva staršev oblikuje vzorec *varne navezave*: zlahka zaupajo drugim, so emocionalno odprti, pri sebi zaupajo (so naravnani) v dolgotrajno intimno zvezo.

Izkušnja odziva staršev, ki ni varen (ignoranca, prepoved, vsiljivost, kaotičen odziv) pa oblikuje dva druga vzorca:

Vzorec tesnobne navezave: niso gotovi, ali so ljubljani, ali si zaslužijo ljubezen in zaščito. To pojasnjuje njihovo prekomerno budnost (nadzor), iskanje dodatne varnosti, jezne proteste in ljubosumje.

Vzorec izogibajoče navezanosti: naučili so se, da je najbolj varno preživeti, če se nasloniš sam nase in pri partnerju ne odprto iščeš podpore, četudi gre za preživetvene in razvojne potrebe (zlasti otroške).

Odzivi pomembnih drugih zadevajo področja otrokovih potreb. Izkušnja odnosa do določene potrebe je zapis, ki ga imamo tudi odrasli. Torej: načini, na katere so se nam odzivali pomembni bližnji in vzgojitelji, so oblikovali naše izkušnje, ki sedaj sestavljajo naše načine spontane odzivnosti do razvojnih potreb naših otrok in dijakov. Vsi odzivi, ki niso bili varni, so v nas oblikovali izkušnje, ki so naši zapisi in nam prav tako otežujejo izbiranje varnih oblik odzivnosti.

Susan Johnson v svojih delih raziskuje zakonitosti bližnjih odnosov in na več mestih omenja načela za

⁸ Pri tem ne gre za poenostavljeno enačenje družinskega, partnerskega in šolskega polja. Pozornost velja prenašanju struktur, ki delujejo v ljudeh (tako pri otrocih kot pri odraslih) na področju intra- in iter-psihičnih dogajanj na način vzpostavljenih nevronske povezave zaradi preteklih izkušenj. To so razsežnosti čustvenega učenja, podprte z nevroznanstvenimi spoznanji, česar zaradi omejenosti prostora v kontekstu tega prispevka ne moremo natančneje predstaviti

razumevanje partnerske dinamike, ki izhajajo iz načel teorije navezanosti. Odsev načel, ki uravnavajo naše navezovanje in notranje čustveno življenje, lahko v povezavi z odzivnostjo drugih prepoznamo v vseh odnosih, kjer ljudje sodelujejo, se navezujejo ter stremijo k povezanim in razumevajočim medsebojnim odnosom:

1. Navezanost je naravna, prirojena motivacijska sila.
2. Varna odvisnost (navezanost) je komplementarna avtonomnosti.
3. Navezanost omogoča varno zatočišče. To ni lokacija, temveč topos, ki sporoča: Ali se lahko naslonim nate? Ali si mi na voljo? Ali imam zate tolikšno vrednost, da se mi odzoveš, ko te potrebujem?
4. Navezanost zagotavlja varen temelj.
5. Prisotnost in odzivnost gradita vezi. (Če me tvoji signali ne zadevajo, to pomeni, da med nama ni povezave).
6. Strah in nevarnost aktivirata potrebe po navezanosti.
7. Proces stiske ob separaciji je predvidljiv. (Depresija je naravni odgovor na izgubo povezanosti).
8. Možno je identificirati končno število oblik navezanosti, ki ne zagotavljajo varnosti. Ali se lahko zanesem nate, ko te potrebujem? Odzivi navezanosti (strategije spoprijemanja, ki postanejo način navezovanja z bližnjimi osebami) so organizirani okoli dveh vrst odzivov: anksioznost (tesnoba) in umik, izogibanje. Iz te perspektive so pritoževanje, poniževanje in čustveno nabite izjave ob izkušnji stiske v odnosu poskusi reševanja poškodb in strahov glede navezanosti. Druga pot (če je upanje na odziv zelo majhno) je deaktivacija sistema navezanosti in odpoved (potlačitev) potreb po navezanosti. Dve temeljni strategiji: tesnoba (preokupirano, vsiljivo) zalezovanje ali izogibanje (umik, beg). Tretja strategija: kombinacija iskanja bližine in izogibanja s strahom, ko pride do bližine – povezano s kaotično in travmatično navezanostjo, kjer so pomembni drugi hkrati razlog in rešitev strahu.

9. Navezave vključujejo delovne modele sebe in drugega⁹.

Strategije navezovanja odsevajo načine procesiranja in ravnanja s čustvi. Nekateri se odzovejo katastrofično, ko so zavrtni (Greene), drugi se umaknejo v dolga obdobja mučne tišine. Bowlby je poudaril kognitivno komponento zastopanja sebe in drugih in prepričanja, ki se odražajo v tem. Varna navezanost predpostavlja delovni model sebe, ki ga tvorijo ljubezen in skrb, zaupanje in zavedanje kompetentnosti, usmerjenost k aktivnosti in večji učinkovitosti. Varno navezani ljudje tudi iščejo odzive drugih, ki potrjujejo njihova prepričanja (delovni model o drugih), ki jim je vredno zaupati. Ti modeli postanejo vodila pri navezovanju stikov z drugimi – to so proceduralni skripti za to, kako se ustvarja odnose. Ljudje imajo lahko več kot en model, a en prevladuje. Modeli vključujejo cilje, prepričanja in strategije, ki so močno prepojeni s čustvi.

10. Osamitev (izolacija) in izguba sta travmatični izkušnji.

O INTERAKCIJSKIH PLESIH

Za popolnejše razumevanje dinamike medsebojnih odnosov ni dovolj le perspektiva odzivnosti, ki se nanaša na delovanje povratne zanke (angl. feedback) in pojasnjuje dogajanje iz perspektive znotraj posameznika. Medsebojni odnosi vedno potekajo tudi v sistemski perspektivi, kjer ljudje v interakciji sodelujejo v krožnem soustvarjanju (Dalos; Dalos&Draper), kar lahko ponazorimo z metaforo plesa (Johnson). Vsak akter sodeluje s svojimi »plesnimi koraki« in sooblikuje izid vedenja. V krožnem sistemu sta vedno prisotna dva plesalca, vsak s svojim deležem vplivanja. Plesi so ponavljajoče se (repetitivne) oblike medsebojnih interakcij, odvijajo pa se na podlagi čustvene »glasbe«. To z drugimi besedami pomeni, da izhaja izbira vedenj (zavestna ali nezavestna) iz psihične dinamike, ki se spleta okoli s čustvi nasičenih in ovrednotenih informacij. Ples, ki bi si ga vsi želeli za sodelujoče in uglasene odnose, je ples kroga varne odzivnosti (Hoffman in dr., 2006). To pomeni stabilne odrasle, ki s svojimi odzivi zagotavljajo otrokom in odraščajočim funkcijo varne odskočne deske in varnega

⁹ Teme, o katerih govorijo tudi drugi teoretski pristopi (npr. mentalizacija - Peter Fonagy, mindfulness in mindsight - Daniel Siegel).

pristanišča (Siegel) ter omogočajo otrokom na varen način pridobiti lastništvo njihovih izkušenj (Mrgole&Mrgole). Vendar odzivnost odraslih ni vedno naravnana v smeri integracije in v praksi prepoznavamo nekaj ponavljajočih se oblik, ki bi jih lahko opisal kot tipične in so vglavnem nefunkcionalne ter se ponavljajo v vzgojnih situacijah tako doma kot izven doma¹⁰.

Ob ilustraciji vedenj, ki sestavljajo opisane plesove v odnosih, velja še opomba, da gre za izbor vedenj, ki imajo pomemben delež pri ustvarjanju zapletov, v katerih se porajajo konflikti. Konfliktnost je z vidika razvoja lahko

videti tudi kot konstitutivni in nujni del komunikacije, ki omogoča mladim razvoj in izkušnje osamosvajanja. To bi lahko imenovali progresivna konfliktnost. Ob tem pa obstaja konfliktnost, ki pomeni zatikanje v razvoju in kakovost medsebojnih odnosov, v kateri domuje več dejavnikov nefunkcionalnosti: izguba motiviranosti, izguba smisla, rabe in zlorabe moči, eskalacija nenadzorovanih čustev in delovanje »limbičnega dela možganov«.

Izbrane interakcijske plesove prikazujem v spodnji preglednici:

Preglednica 1

Vedenje na strani odraslih (starši, učitelji)	Vedenje na strani najstnikov
Strah pred konfliktnostjo, strah pred najstnikom	Ekspanzija moči, kršitve meja, neupoštevanje avtoritete
Pregovarjanje	Pregovarjanje v slabo neskončnost
Prošnje, prijazno rotenje	Ignoriranje
Zalezovanje	Izmikanje, prikrivanje, skrivnosti
Vsiljivost	Prikrito upornišтво (motnje hranjenja)
Nadzor	Upornišтво na način neupoštevanja, kršitve pravil
Odkrito prepovedovanje	Odkrito upornišтво
Igra na moč (kaznovanje)	Dokazovanje neomajne moči (stopnjevanje upornišтва)
Izbiranje nepovezovalnih vedenj (kritika, obtoževanje, pritoževanje, nerganje, poniževanje, primerjanje, grožnje, podkupovanje, kaznovanje)	Umik iz stika, nepovezovalna naravnost
Ignoriranje	Molčečnost, čustvena odsotnost, tesnoba
Kaos	Kaos
Zloraba	Zatik

Navadno se opisanih plesov odrasli ne zavedamo in v njih sodelujemo na način neskončnega ponavljanja istega, npr. bolj nas najstnik zapreda v ples pregovarjanja, bolj intenziviramo lastne strategije pregovarjanja in ne pomislimo, da je možna bolj konstruktivna pot na način izstopa iz nefunkcionalnega interakcijskega kroga.

1. Primer

V razredu se 16-letni dijaki še po odmoru žogajo s posebnim pripomočkom, ki jim povzroča obilo zabave. Podajajo si z vodo napolnjen kondom.

V razred vstopi učiteljica, ki postane ob pogledu na prizor zaripla v obraz. S svojim odzivom sporoči, da so dijaki naredili nekaj zelo narobe. S kaznovanim pristopom nato učiteljica raziskuje, kdo je bil iniciator. Dijaki se s skrivnimi nasmehi muzajo in molčijo. Učiteljica grozi s kaznimi, vendar dijaki vztrajno molčijo. Razmerje moči je na strani dijakov. Učiteljica izgublja avtoriteto, človeško in profesionalno integriteto. Po pomoč se zateče k ravnatelju šole, zahteva kazni za ves razred, sestanke s starši. Ravnatelj nalogo sklica sestanka s starši naloži razredniku,

¹⁰ Izbor tipičnih interakcijskih plesov v vzgojnih situacijah je na tem mestu le začetni oris, ki potrebuje podrobnejšo ilustracijo in razširitev za razumevanje, kar je eden naših prihodnjih projektov, ki bo uresničen v eni naslednjih knjižnih publikacij. Tipizacija ponavljajočih se situacij je poskus pogleda na odzivnost odraslih iz sistemske perspektive z namenom zavedanja svojega deleža (prispevka) v situacijah, ki ne vodijo k funkcionalnim izidom. Seveda v perspektivi zavedanja, da kot odrasli lahko izstopimo iz teh plesov oz. v njih ne sodelujemo.

ki se z ukrepi ne strinja. Tako nastane dodaten konflikt lojalnosti v kolektivu.

Posledično dijaki pri uri učiteljice ne upoštevajo, motenje pouka postane zabava za celoten razred in učiteljica pristane zaradi načetega zdravja v predčasnem bolniškem staležu zaradi izgorelosti, neodpornosti na stres in psihosomatskih simptomov.

Odziv mlajšega učitelja, ki je naletel na enak prizor:

Vidim, da se zabavate in raziskujete nenavadne in nove načine in možnosti uporabe kondoma. Moram priznati, da ste zelo izvirni in ustvarjalni.

Ste mi pa dali idejo. Ker smo pri uri angleškega jezika, bo do prihodnjic vsak napisal esej v angleščini o tem, za kaj se uporablja kondom. Dolžina najmanj ena stran, lahko pa je več. Torej, nadaljujmo s snovjo.»

In dijaki so pospravili kondom, nekaj zamrmrali in sledili navodilom.

V čem se razlikujeta opisana odziva in kaj sporočata?

V prvem primeru je učiteljica izgubila stik z lastno notranjo integracijo, pozabila na vlogo odraslega, padla v igro obrambnih vedenj in uporabila spontan odziv, v katerem ji je bila najprej pri roki ideja uporabe moči. Trenutek, ki je učiteljico premaknil v togost ali kaos, je bila neustrezna zaznava, v kateri si je vedenje dijakov razložila v okvirih moralističnih kategorij namesto v okviru kategorij najstniških potreb. Na ta način je spregledala, da so radovednost in raziskovanje teme spolnosti ena prvih razvojnih potreb odraščajočih pubertetnikov. Druga potreba, ki se je povezala s temo raziskovanja spolnosti, je igrivost, stimulacija adrenalina in dopamina (Siegel, 2014).

Učiteljica je ubrala »nepovezovalno« in nefunkcionalno strategijo (Mrgole in Mrgole) s fokusom na kršitvi reda in pravil ter z neustreznim poskusom učenja odgovornosti. V svojem odzivu je poteptala pravico do obstoja opisanih razvojnih potreb. Učinek, do katerega je s svojo odzivnostjo privedla, je bilo popolno nesodelovanje s strani dijakov, izklop iz stika in posledično uporniško neupoštevanje vzgojne avtoritete. Odziv učiteljice so razumeli kot poziv na boj, kjer so vztrajali na način nepopustljivosti do konca. To so neizbežne značilnosti in zakonitosti, ki nastopijo, kadar z najstniki zaidemo v ples igre na moč (Mrgole&Mrgole).

V drugem primeru je učitelj ohranil vlogo odraslega in je ostal v stanju notranje integracije. S tem je bil oprem-

ljen za varen odziv. Ohranil je smisel za uglašenost z igrivostjo in razigranostjo mladih dijakov. Odzval se je iz te uglašenosti na humoren in igriv način. Najprej je na način refleksivnosti dal dovoljenje najstniškim razvojnim potrebam, njihovim razigranim hormonom, potrebi po iskanju stimulacij, ki podpirajo razvoj možganov (Siegel, 2014) in so povezani z eksperimentiranjem, zabavo, nekaj več adrenalina in dopamina (smeh, veselje, občutenje ugodja). S svojim odzivom je sporočil, da razume to plat najstniškega doživljanja in pomen, ki ga ima ta tema za dijake. Kar pa ne pomeni, da jim dovoljuje način vedenja, ki so ga izbrali, ali se strinja z njim. S tem je ustvaril stik, dijaki so ga umestili na mesto nekoga, ki je vreden zaupanja, na mesto nekoga, ki se pojavlja v odnosu, v katerem vidijo smisel. To je učinek, ki ga danes želijo doseči vsi pedagoški in vzgojni delavci, seveda tudi starši – spoštovanje odraslih s strani odraščajočih.

Druga očitna razlika v odzivnosti učitelja zadeva avtoriteto. V njegovem scenariju ni tolerance za uporništvo ali »ne«, tudi ni prostora za ples pogajanja ali pregovarjanja. Njegovo sporočilo je jasno in brezkompromisno, z jasnim navodilom, kaj je naloga dijakov do prihodnjic. Šele na tem stoji možnost vzgojnega delovanja. Šele ko se vzpostavimo na mestu osebe, ki je vredna zaupanja in je zastopnik smisla v odnosu, lahko postavljamo pravila, meje, red, ravnamo vzgojno. Mimogrede, kateri odziv je bolj ustrezen z vidika ekonomičnosti časa in energije?

2. Primer

Na terapijo je prišlo 19-letno dekle. Na začetku je izpostavilo stisko, ki so jo sestavljali različni občutki, od nesamozavesti, občutkov manjvrednosti, glavobolov, ki so prehajali v dolgotrajne migrene, nočnih mor... V šoli je bila uspešna, sicer je delala po načelu prelaganja obveznosti na zadnji hip, vendar je gimnazijo ves čas izdelovala s pozitivnim uspehom.

Na drugem srečanju je izpostavila svojo težavo, ki je bila v tem, da je težko gledala ljudem v oči. Občutki, ki so bili s tem povezani, so vodili k ideji, da ji je pomembno, kakšen vtis bo naredila na ljudi. Ob tem je bil strah, da jo bodo drugi videli kot neustrezno. To se je povezovalo tudi z drugimi situacijami, kjer je bila opazovana s strani neznanih ljudi, od prehranjevanja na javnih mestih do javnega nastopanja. V šoli je ustna preverjanja že od nekdaj opravljala na samem. Govornih vaj ni bila sposobna opraviti. Pred ustnimi spraševanji pa je postala modra v roke, telo ji je prevzelo tresenje, odpovedovale so ji spominske in miselne

funkcije. V tem sem prepoznal namige posttravmatskih stresnih simptomov.

S posebno tehniko dela s čustvi je te občutke povezala z izkušnjo, ki je vodila v četrti razred osnovne šole. Imeli so učiteljico, ki jih je ob slabih šolskih rezultatih zmerjala, poniževala, jim govorila, da so zgube, da je staršem lahko žal, da so jih rodili, jih obkladala z nedostojnimi in resnično bolečimi izrazi. To se je ponavljalo ob vsakem testu, ko so dobili rezultate, skozi celo šolsko leto. Njej osebno sicer nikoli nič ni rekla, je pa bila deležna skupinske torture, ki je identična zlorabi. Razredničarka jih je za tem klicala v kabinet in jim dodatno grozila, da bo še slabše, če bodo o tem govorili staršem. Tako je mučenje in zlorabljanje trajalo celo šolsko leto in šele na koncu šolskega leta so starši ugotovili, da se v razredu nekaj dogaja, in ustrezno zaščitili svoje otroke. Zgodba tega dekleta je povezana s tem, da je v tem času doma doživela izgubo enega od staršev in ostala travmatično ranljiva, brez izkušnje, da bi jo takrat lahko nekdo varno zaščitil.

Želel bi poudariti predvsem eno plat v odzivnosti odraslih, ko so v vlogi discipliniranja ali vzgajanja otrok. To je zloraba moči. Odrasli imamo v vsakem odnosu z otroki moč na svoji strani. Kako hitro smo v odzivnosti na strani zlorabe moči, se največkrat ne zavedamo. Ali se zavedamo, kdaj delujemo povezovalno? Ali se zavedamo, kdaj se ujamemo v lastna intenzivna čustva, ki so del naše zgodbe, povezane z lastnimi nerešenimi zgodbami in nemočjo v dani situaciji? To so bistvena vprašanja, ki bi jih morali imeti odrasli (tako starši kot učitelji) ves čas na obveznem seznamu samorefleksivnega delovanja. Odzivnost, ko se v svojem vedenju poslužujemo vzvodov moči (z grožnjami, poniževanjem, kaznovanjem, maščevanjem, čustvenimi manipulacijami, izsiljevanjem vseh vrst, izključevanjem, primerjanjem otrok z drugimi, s sramotenjem ...) izstopa iz kroga varne odzivnosti in otroka ali mladostnika pahne v nujno obrambno držo. Ples, ki se ob tem nadaljuje, vodi v smeri nevarnosti stopnjevanja moči na strani odraslih in do zlorabe moči.

Ta tema odpira mnoge nujne dodatne nastavke, ki sodijo v proces učenja odzivnosti v čustveno napetih situacijah in so del praktičnega usposabljanja.

ZAKLJUČEK

Pomembna tema vsakdanjega življenja današnjega izobraževanja se vrti okoli prepričanja, da otroci niso motivirani za šolsko delo. Ne otroci ne mladostniki. To prepričanje je slišati v raznih izjavah: »Ne ljubi se jim potruditi za boljšo oceno, so nadarjeni. Ne vidijo smisla v pisanju

domaćih nalog. Ne vidijo smisla v učenju, v prizadevanju, v vlaganju truda. Vse bi radi dosegli z minimalno vložene dela ali pa kar brez dela.«

Vzgojni ples, ki na prevladujoč način določa odnos staršev in učiteljev do rezultatov šolskega dela in do delovanja otrok od vstopa v šolo naprej, je vsiljivost. Vsiljivost sicer izhaja iz skrbnosti in prizadevanja, da bi otroku čim bolj pomagali na pravo pot. Vendar v vedenjih starši (in učitelji) z vsiljivostjo otroku kradejo zavedanje lastništva njegovih dosežkov. Tako otroci razvijejo prepričanje, da se učijo za starše, za ocene, zaradi Marije Terezije, šolskega ministra. V odnosu do šolskega dela se izhodiščno naravnajo tako, da so njihovi dosežki dosežki za nekoga drugega. Na ta način otroci ne vidijo smisla v vlaganju truda in dela za dosežke, v katerih ne prepoznajo svojega lastništva. Apatija, odpor, nezainteresiranost, odkrenljivost (tudi veliko simptomov ADHD), izogibanje delu, neiniciativnost in druga vedenja so le odraz opisane naravnosti.

Učenje odzivnosti, kjer otrokom sporočamo, da so oni lastniki svojih dosežkov, tako uspešnih kot manj uspešnih, tako sprejemljivih kot nesprejemljivih, je naporna pot, ki čaka vzgojno in pedagoško področje v prihodnosti. To je odzivnost, ki uči odgovornosti, ki otroku pomaga, da se sooči s posledicami svojih izbir, ki so privedle do določenega dosežka. Konkretna zgodba so obsežnejše, zahtevajo korenite spremembe v notranji naravnosti in v obstoječih praksah in so navedene v literaturi (Draiby&Seidenfaden, Mrgole&Mrgole).

V svoji svetovalni praksi se nenehoma srečujem s primeri, kjer starši poročajo o neverjetnih spremembah v samostojnosti in motiviranosti pri otrocih, o izboljšanju medsebojnih odnosov, o zmanjšanju konfliktnosti, o dvigu samozavesti, ko so starši izstopili iz plesov nadzorovanja in vsiljivosti ter otrokom prepustili lastništvo njihovih dosežkov. To seveda pomeni najprej tveganje in hkrati zaupanje, pomeni veliko dela s strahovi, ki jih imamo v sebi, zlasti tistimi, ki so skriti pod prepričanja o vzgojni ali pedagoški odgovornosti in skrbnosti do otrok in mladine.

Odzivnost učitelja je zavestna odzivnost, ki izhaja iz notranje uravnoteženosti in obvladovanja veččin komunikacije z najstniki. Pri tem je prvi krog izbiranja vedenja povezan s tem, da imamo v zavedanju dejavnike lastnega spektra odzivnosti: naša prepričanja, naše vzorce, lastne izkušnje v času odraščanja, zavedanje vzorcev navezanosti, lastnih šibkih točk ranljivosti in izdelanih obrambnih strategij. Drugi krog zavedanja vedenja je povezan s poznavanjem potreb odraščajočih. V knjigi Izštekani najstniki in starši, ki štekajo, sva z ženo temu posvetila osrednji

del in vsako potrebo orisala na način narativnega pristopa (Dallos, 2007) z zgodbo, ki ima zaplet in rešitev dobrega upanja. Varna odzivnost do razvojnih potreb najstnikov je vzgojna naloga tako staršev kot učiteljev. Tretji krog zavedanja pomeni obvladovanje in uravnavanje plesov, v katere nas vključijo ponavljajoči vzorci v odnosih z najstniki – in pri tem zavedanje lastnega deleža in možnosti za spremembo. Zadnji krog odzivnosti zadeva reflektivno funkcijo (Mrgole&Mrgole, 2014: 48 in sl.), ki je način odzivnosti, prek katerega vzpostavimo stik in povezanost v odnosih.

Odzivnost, ki ohranja krog varne navezanosti, ki je

refleksivna in kreira lastništvo dosežka na otrokovi strani, zahteva najprej veliko sprememb v prepričanjih in v konkretnih ravnanjih na strani odraslih. Poznavanje načel je le prvi korak, praktično delovanje je naslednji in težji korak. Vsekakor lahko zaključim prikaz načel odzivnosti v komunikaciji z izkušnjo, da je potrebno opisana načela utrditi kot nove izkušnje v možganih, kar zahteva vajo in ponavljanje. Zahteva najprej morda celo demonstracijo na način prikaza v praksi, kar nato sami utrjujemo, dokler ne postane obvladljiva veščina.

LITERATURA

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic Books.
- Dallos, R. (2007). *Attachment Narrative Therapy: Integrating attachment, systemic and narrative therapies*. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill.
- Dallos, R.&Draper, R. (2010). *An Introduction to Family Therapy: Systems theory and practice* (3rd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Draiby, P.&Seidenfaden, K. (2011a). *The vibrant family*. London: Karnac.
- Draiby, P.&Seidenfaden, K. (2011b). *The vibrant relationship*. London: Karnac.
- Fonagy, P.&Target, M. (1997) Attachment and reflective function: their role in self-organization, *Development and Psychopathology*, 9, 679–700.
- Fonagy, P., Gergely, G.&Elliot, L. J. (2004). Affect regulation, mentalization and the development of the self. London: Karnac.
- Glasser, W. (1998). *Ostati skupaj: vodnik teorije izbire za trajen zakon*. Radovljica: TOP, Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (2002). *Nesrečni najstniki: kako naj starši in učitelji poiščejo stik z njimi*. Radovljica: Mca.
- Glasser, W. (2007). *Nova psihologija osebne svobode: teorija izbire*. Ljubljana: Louisa.
- Goleman, D. (2010). *Socialna inteligenca*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Greene, R. W. (1999). *Eksplzivni otrok: nov pristop k razumevanju in ravnanju s kronično neprilagodljivimi otroki*. Ljubljana: Orbis.
- Grienenberger, J., Kelly, K., Slade, A. (2005). Maternal reflective functioning, mother-infant affective communication and infant attachment: Exploring the link between mental states and observed caregiving behavior in the intergenerational transmission of attachment. *Attachment and Human Development* 7(3), 299–311.
- Hazan, C.&Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511–524.
- Hoffman, K. T., Marvin, R. S., Cooper, G., Powell, B. (2006). Changing Toddlers' and Preschoolers' Attachment Classifications: The Circle of Security Intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74 (6), 1017–1026.
- Hughes, Daniel A. (2009). *Attachment-Focused Parenting: Effective Strategies to Care for Children*, New York, London: W.W. Norton&Company.
- Hughes, D. A., Baylin, J. (2012). *Brain - based Parenting. The neuroscience of caregiving for healthy attachment*. New York, London: W.W. Norton&Company.
- Johnson, S. (2004). *The Practice of Emotionally Focused Marital Therapy. Creating Connection*. New York: Brunner/Mazel.
- Johnson, S. (2008). *Hold me tight: Seven conversations for a lifetime of love*. New York:

Little, Brown and Company.

Johnson, S. (2013). *Love Sense: The Revolutionary New Science of Romantic Relationships*. New York: Little, Brown and Company.

Johnson, S. M. & Whiffen, E. V. ed. (2006). *Attachment Processes in Couple and Family Therapy*. New York, London: Guilford.

Mrgole, A., Mrgole, L. (2014). Izštekani najstniki in starši, ki štekajo. *Starši: tukaj in zdaj*. Kamnik: Vežal.

Siegel, J. D. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: attachment relationships, 'mindsight,' and neural integration. *Infant Mental Health Journal*, Vol. 22(1–2), 67–94.

Siegel, J. D. (2011). *Mindsight, The new science of personal transformation*, New York: Bantam Books.

Siegel, J. D. 2014. *Vihar v glavi. Moč najstniških možganov*, Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.

Siegel, D. & Solomon, M. (2003). *Healing Trauma: Attachment, Mind, Body and Brain*, New York: W.W. Norton & Company Inc.

Siegel, J. D. & Hartzell, M. (2004). *Parenting from the inside out*. New York: Penguin.

Siegel, J. D. & Bryson, T. P. (2014). *Celostni razvoj otroških možganov: 12 revolucionarnih metod, s katerimi spodbujamo razvoj otroških možganov*, Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.

Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: W.W. Norton.

Watzlawick P.; Weakland J.H. (ed.) (1977). *The interactional view*. Studies at the Mental research Institute Palo Alto, 1965 – 1974. New York: W.W. Norton & Company.

Weinberg, M.K. & Tronick, E.Z. (1998). Emotional Characteristics of Infants Associated With Maternal Depression and Anxiety, *Pediatrics*, 102 (5), 1298–1304.

dr. Katja Jeznik, Filozofska fakulteta v Ljubljani

OBLIKOVANJE IDENTITETE OTROK IN MLADOSTNIKOV MED TEORIJO IN ŠOLSKIMI PRAKSAMI

UVOD

Skrb za razvoj in oblikovanje posameznikove identitete je ena temeljnih nalog današnjih vrtcev in šol. Sodobna teoretska spoznanja o oblikovanju identitete otrok in mladostnikov gredo v smeri vse večjega odpiranja le te (glej npr. Jeznik, 2015). Na tej poti je posameznik uspešen, če zmore kljub svoji ontološki potrebi po varnosti, po »istosti«, potrebi po trdnosti lastnega sebstva, ostati tudi odprt, sprejemajoč in simpatetično naravn do tistega, kar je drugačno od njega. Prav to naj bi posamezniku omogočala odprta identitetna struktura. Sodobno šolsko okolje naj bi podprlo procese oblikovanja identitete, ki se iz mladosti sicer podaljšuje v odraslost. Šolsko okolje naj bi bilo po eni strani varno in stabilno, po drugi pa tudi tako, ki pred posameznika postavlja celo paleto izzivov in priložnosti za srečevanje z različnostjo in drugačnostjo, s heterogenostjo kot temelju oblikovanja posameznikove identitete. Dvom v to, da je sodobno šolsko okolje res takšno, bomo v prispevku ilustrirali z dvema primeroma urejanja medsebojnih odnosov na šolah, ki pomembno vplivajo na oblikovanje posameznikove identitete. Prvi primer se nanaša na urejanje odnosov med šolo in starši, drugi pa na urejanje odnosov znotraj šole, nanaša se predvsem na ožje vzgojno delovanje šole. Oba primera izhajata iz trenutnih rešitev, po katerih posegajo nekatere osnovne šole, rešitve pa so kot pristopi ravnanja v določenih situacijah opredeljeni na spletnih straneh nekaterih osnovnih šol.

Na podlagi predstavitev in ovrednotenja obeh pristopov bomo v prispevku pokazali, da je urejanje medsebojnih odnosov v šoli zelo občutljivo področje. Izpostavljeno bo vprašanje, ali ne gre pri obeh primerih predvsem za nekritično in nepreizpraševano utrjevanje družbenih/konvencionalnih pravil in s tem za samoumevno spoštovanje reda, kot velja v vzgojno-izobraževalni instituciji, ne da bi se ob tem odpiral prostor za demokratično dogovarjanje o skupnih vprašanjih. Ob tem se kot samoumevno pričakuje, da takšno prakso šol podprejo tako otroci in mladostniki kot tudi njihovi starši.

ČRTA SAMOSTOJNOSTI OZ. KAKO ŠOLA KOMUNICIRA S STARŠI PRVOŠOLK IN PRVOŠOLCEV

Da je odgovornost za vzgojo otrok danes porazdeljena med družino in šolo, je dejstvo, ki se mu nihče resno ne zoperstavlja. Tudi bežen vpogled v zgodovino nam potrdi, da je ta odgovornost porazdeljena praktično od začetka obveznega šolstva. Enega med prvimi »priročniki« za starše o tem, kako naj sodelujejo s šolo, je leta 1889 napisal Anton Kosi, naslovil pa ga je *Starši, podpirajte šolo! Nekoliko besedij o skupnem vzgojnem delovanju domače hiše in šole*. Tisto, kar se ves čas spreminja, je oblika in intenziteta sodelovanja med starši in šolo. Ob uvedbi obvezne šole za vse je bilo treba starše najprej prepričati, da se otroke sploh »splača« pošiljati v šolo, danes pa raziskave nakazujejo ravno nasprotni trend. Uspešna izobraževalna pot ima svoj emancipatorni potencial v veri posameznika, da lahko z višjo izobrazbo otrok izstopi iz svojega socialno-kulturno-ekonomskega družinskega okolja. Boljši učni uspeh naj bi vodil do višje izobrazbe in zasedbe boljših delovnih mest posameznega učenca v odraslosti in mu tako omogočil prehod med različnimi družbenimi razredi. Sociologi sicer vseskozi izkazujejo dvom v samoumevnost te povezave. Beck (2001) tako že sredi 80. let zapiše misel, da so listine in certifikati, ki se danes podeljujejo v izobraževalnem sistemu, vse manj ključ do zaposlovanja, ampak samo še ključ do predsob, v katerih delijo ključke za vrata zaposlovanja (prav tam: 223). Stopnja izobrazbe danes ni nujno povezana z varnostjo in trajnostjo posameznikove zaposlitve in ni nujno najpogostejša pot prehajanja posameznikov med različnimi družbenimi razredi. Zato je tudi motivacija staršev in posledično otrok za trud, ki je potreben za odlične učne dosežke, v upadanju, pojavljajo pa se celo stališča, da šolanje zavira procese kreativnosti pri otrocih, zato ambiciozni starši iščejo »izvenšolske načine« izobraževanja otrok in mladostnikov.

Hattie (2009 v Kalin, 2015) na osnovi sinteze preko 800 metaanaliz izpostavi tri pomembne dejavnike učnega uspeha učencev: socialno-ekonomski status družine (dohodek staršev, njihova izobrazba in zaposlitev), poznavanje jezika, v katerem poteka poučevanje otrok v domačem okolju, in pričakovanja staršev ter njihov nivo aspiracij, ki jih imajo za svojega otroka. Večkrat dokazan neposreden vpliv vpletenosti staršev na učne dosežke otrok tako postaja, kot ugotavlja M. Ule (2015), tudi neke vrste nov dejavnik socialne diferenciacije otrok.

Kot ugotavlja v svojih študijah Côté (Côté, 2007 v prav tam), danes starši otrokom predstavljajo t. i. »varuhe dostopa« k različnim izobraževalnim dosežkom in stopenj odraslosti, drugotnega pomena pa postajajo t. i. mehke sestavine identitetnih kapitalov posameznika, kot so doseganje čustvene stabilnosti in občutljivosti, sposobnosti za vživljanje v druge, odprtosti, kitično razmišljanje in zrelo moralno odločanje. Tak trend v vzorcih družinske socializacije in vzgoje pa ima, kot to opiše M. Ule: »/.../ prikrito normativno plat, ki tiho sankcionira tiste starše in otroke, ki ne znajo ali ne zmorejo ustvariti podporne družinske klime. Negativno jih sankcionira tako, da staršem nalaga »krivdo« za realne ali domnevne socializacijske manke njihovih otrok, otrokom pa pripisuje »krivdo« za njihove izobraževalne manke in neuspehe. Pri tem pa ostane prezrto realno jedro teh občutkov krivde, in sicer realne socialne delitve, ki določene skupine ljudi potiskajo v prikrajšane življenjske pogoje« (prav tam: 43).

Odnos med šolo in starši lahko opišemo kot izrazito ambivalenten. Kot že zapisano, vključenost staršev v šolo pomembno vpliva na učne dosežke otrok, slednji pa so močno odvisni predvsem od izobraževalnih aspiracij staršev in njihovih (z)možnosti, da ali sami ali s plačevanjem drugih, podprejo šolsko delo otrok. Pomen tega vpliva je jasen: ker si starši za svoje otroke upravičeno želijo čim boljšo prihodnost, so v pomemben dejavnik, ki vsaj deloma vpliva na kasnejšo uspešno zaposlitev in življenje posameznika, pripravljeni vložiti zelo veliko. Česar pa ne zmorejo ali pa niti ne želijo vsi.

Ambivalentnost odnosa se kaže še na drugi ravni, ki pa ni nič manj zaskrbljujoča od prve. Predstave o vzgoji in izobraževanju med strokovnimi delavci in skrbniki, starši otrok ter mladostniki, niso zmeraj poenotene. V slovenskem prostoru v strokovni javnosti odmevajo ugotovitve raziskave Upravljanje izobraževalnih potekov v Evropo GOETE, ki je potekala med leti 2009 in 2012 v osmih

evropskih državah. Med številnimi rezultati raziskave, ki so sicer predstavljeni na drugem mestu (Ule, 2013), je v sklopu tega besedila zanimivo poročanje slovenskih učiteljev o tem, da starši v Sloveniji preveč posegajo v delovanje šole v primerjavi s poročanjem učiteljev v drugih državah (Ule, 2015: 42). Učitelji v slovenskih šolah poročajo o naraščanju konfliktov med njimi in starši, o raznih oblikah pritiskov, ki so jih deležni s strani staršev. Kopja se najpogosteje lomijo na polju ocenjevanja znanja, problem pa se še zaostri, ko so v ta spor vključeni otroci s posebnimi potrebami. Kako se soočiti s tihimi predpostavkami učiteljev o starših in otrocih s posebnimi potrebami ter kako soočiti predstave in pričakovanja staršev o možnostih otroka z ocenami strokovnih sodelavcev vrtca/šole, ostajata dve pomembni vprašanji, ki neposredno vplivata na urejanje odnosov med starši in šolo.

V ozadju opisanega lahko zaznamo strah in nelagodje v odnosu do sicer tako zaželenega partnerstva med starši in šolo. Strah in nelagodje sta prisotna na obeh straneh, tako pri starših kot pri strokovnih delavcih. Razlogi zanj so zelo različni. Poleg naštetega ne moremo mimo ugotovitev analitikov sodobnega starševstva, pri čemer na tem mestu izpostavljam predvsem fenomen t. i. paranoidnega starševstva (Furedi, 2008). Furedi (2009) v eni izmed svojih analiz ugotavlja podobno, kot v 70-ih za ZDA sicer ugotavlja tudi Lasch (2012). Starši otroka naj se ne bi čutili dovolj kompetentni za vzgojo svojih otrok, zato ta skozi celotno 20. stoletje prehaja v »roke« ekspertov in postaja institucionalizirana (Furedi, 2009). Podobnemu trendu smo priča tudi danes. Primere tega, čeprav zakonsko zelo slabo podprtega pojava, lahko identificiramo že v okviru t. i. mreže zgodnje obravnave otroka, nad čemer predvsem v najbolj ranem otroštvu bdi pediatrična stroka. Poznamo različne kompenzacijske programe (razvojne ambulan-te, zgodnja logopedska obravnava otroka, fizioterapija in delovna terapija ipd.), praksa iz tujine pa bo verjetno tudi k nam prinesla kompenzacijske programe za družine priseljencev in druge marginalizirane družbene skupine. Pri tem je problematično predvsem to, da v ozadju navadno kot prevladujoč najdemo medicinski diskurz obravnave različnih rizičnih skupin otrok, ali pa diskurz usmiljenja, bolj redko pa pedagoški diskurz¹ in oblikovanje rešitev, s katerimi bi bolj uspešno podprli prej izpostavljene mehke sestavine posameznikove identitete.

Naj zaključimo razmišljanje o pomenu sodelovanja med šolo in starši za oblikovanje otrokove identitete na primeru dokaj nenavadnega pristopa k urejanju tega temeljnega odnosa, ki mu nekateri tako radi rečejo »partnerski«.

¹ Za več o različnih diskurzih obravnave otrok s posebnimi potrebami glej Lesar (2009).

Na nekaj slovenskih šolah so začeli uvajati t. i. črto samostojnosti. Na spletnih straneh ene izmed šol je njena opredelitev sledeča²:

»Spoštovani starši!

Radi bi vam predstavili novost na naši šoli. V želji, da bi bili vaši otroci in naši učenci čim bolj samostojni, smo oblikovali "črto samostojnosti", ki se nahaja na koncu garderobe 1. triade.

Ta črta vam/nam sporoča, da si otroci želijo samostojnosti in da je naloga odraslih, da jih to naučimo oz. da jim dovolimo biti samostojni. Zato, spoštovani starši, svoje otroke pospremite do šole oziroma do garderobe, od označene črte pa naj otroci samostojno vstopijo v jutranje varstvo ali v svoj razred.

Ker naši prvošolčki potrebujejo še nekaj naše opore, je čas privajanja zanje do novega leta, učenci 2. in 3. razreda pa naj že samostojno zakorakajo v svoje učilnice.«

Na drugi spletni strani pa najdemo naslednji zapis:

»Črta samostojnosti

Razvoj samostojnosti je glavna naloga vzgoje doma in tudi v šoli. Otrok se uči samostojnosti z lastnimi poskusi, ustreznim odnosom in spodbujanjem odraslih.

Tudi v šoli želimo naše učence spodbujati na njihovi poti v samostojnost. Odločili smo se, da bomo v pritličju določili črto samostojnosti.

Črta ni meja, ki je starši ne bi smeli prestopiti, je le spodbuda za samostojno pot. Šola je prostor učencev, delavcev šole in staršev, zato ste vedno povabljeni k sodelovanju.

Otroku bomo s tem omogočili, da bo razvijal svojo odgovornost in zaupanje vase. Spoštovani starši, prosimo Vas, da nas podprete v naših prizadevanjih. Vašega otroka spodbujajte in mu omogočite pridobiti različne izkušnje, preko katerih se bo učil.«

Kljub temu da je novost obeh šol poimenovana enako, je med eno in drugo opredelitvijo vseeno možno razbrati nekaj razlik. Obe šoli si z uvedbo črte samostojnosti

prizadevata za to, da bi otroke podprli na njihovi poti k samostojnosti. Prva šola to zapiše v obliki seznanitve staršev z novostjo na šoli, druga pa jih k tej skupni nalogi povabi. Pri prvi šoli je opredeljeno, do kdaj se pričakuje, da starši in otroci to novost sprejmejo, pri drugi šoli pa je kljub želji, da starši otroke podprejo na poti k večji samostojnosti, hkrati zapisano tudi, da so starši še vedno povabljeni k sodelovanju s šolo. Razlike v opredelitvi so zelo majhne, a pomembno vplivajo na urejanje odnosa, ki je, kot je bilo predstavljeno predhodno, zelo občutljivo področje.

Naveden primer črte samostojnosti in kako je njen namen ter smisel predstavljen staršem in njihovim otrokom, kaže na to, da si v »boju za vzgojo bodočih generacij« šola kot družbena institucija, ki ima že po svoji strukturni poziciji nad posameznikom neverjetno moč (Althusser, 2000), še naprej (bolj ali manj načrtno) prizadeva za ohranitev svoje družbeno-ideološke funkcije. Skozi takšno urejanje medsebojnih odnosov se staršem v veliki meri izkazuje tudi nezaupanje, da so sposobni brez tako podrobnega navodila uvideti dejstvo, da je čas, da začnejo otroka postopno »spuščati« na pot večje samostojnosti.

Kot je razvidno iz opisov, je sodelovanje staršev v šoli zaželeno, a ne preveč. Sodelovanje je dobrodošlo, če starši s tem podprejo prizadevanja šole. Črta samostojnosti na prvi pogled res krepi otrokovo samostojnost in odgovornost, a hkrati pomeni tudi »vzvratno socializacijo« staršev (Furedi, 2009: 8). Gre za pojav, ko so starši socializirani preko otrok, ki so vključeni v vzgojno-izobraževalno institucijo. S tem, ko se starši podredijo pravilu šole, kot otroku pomembne osebe sporočajo, da morajo enako storiti tudi sami.

Verjetno bi bilo ob vpeljevanju in utemeljevanju tovrstnih ukrepov smiselno posebno pozornost nameniti tudi razmisleku o načelih sodelovanja šole s starši. Skrb za oblikovanje posameznikove identitete, kamor sodi tudi spodbujanje posameznika na poti k večji samostojnosti in svobodi, bi morala biti deljena. Hkrati bi moralo biti jasno, kdaj lahko pride v tej delitvi odgovornosti tudi že do prevelikega stapljanja družinskega in šolskega prostora v preveč tesno in skladno celoto, v kateri lahko postane otrok ali pa mladostnik predvsem ujetnik družbenih zahtev. Kroflič v tem duhu kritizira uvedbo sodobnih e-orodij za povečevanje nadzora nad otroki in mladostniki in zapiše: »Če otroku preprečujemo možnosti za bolj ali manj samostojno eksperimentiranje in izkustveno učenje, od njega težko pričakujemo, da se bo samoiniciativno in odgovorno spopadal z nevarnimi življenjskimi situacijami« (Kroflič, 2015).

² Čeprav so to citati s spletnih strani šol, avtorstva šol ne razkrivamo, ker so besedila uporabljena za namen kritične analize (op. ur.).

»TIME OUT« V MODRI SOBI

Primer t. i. modre sobe, ki ga bomo analizirali v nadaljevanju, posega na drugo zelo pomembno dimenzijo delovanja šole, ki ima prav tako velik vpliv in pomen za oblikovanje posameznikove identitete, to je vzgojno delovanje šole. Na spletni strani ene od šol lahko najdemo sledeč opis:

»Modra soba«

Zaradi zagotavljanja osnovne pravice do izobraževanja in do nemotenega dela, smo uvedli novo obliko dela, ki smo jo poimenovali "Modra soba".

1. ZOŠ, IV. PRAVICE IN DOLŽNOSTI UČENCEV V OŠ: 50. člen – obiskovanje pouka

Učenec ima pravico obiskovati pouk oz. se udeleževati drugih dejavnosti, ki jih organizira šola. Učencu šola lahko občasno zagotovi doseganje ciljev izobraževanja tudi v drugih oblikah organiziranega dela z učenci z namenom, da se učencem zagotovi varnost ali nemoten pouk.

MODRA SOBA

Cilji:

- zagotoviti učencem v razredu nemoten potek pouka,
- nuditi učencu, ki moti pouk, izobraževanje v drugačni obliki,
- zmanjšanje števila motečih vedenj pri učencih.

Metoda:

- učitelj učenca, ki moti učni proces, z zadolžitvami napoti v Modro sobo, kjer dežurni učitelj poskrbi, da učenec delo opravi.

Kdaj napotiti učenca v Modro sobo?

- kadar učenec s svojim vedenjem onemogoča normalen potek učnega procesa in kljub resnemu opozorilu učitelja še vedno ne upošteva pravil šolskega reda,
- v izjemnih primerih pa tudi, kadar učenec zaradi specifičnih težav ne zmore več zbrano slediti pouku.

Vzgojni moment:

- motečemu učencu da učitelj zadolžitve, ki jih mora opraviti do naslednje ure,
- o napotitvi v Modro sobo učitelj še isti dan obvesti starše in razrednika,
- učenec mora izpolniti dokument »Samopresoja učenca«,
- na podlagi Samopresoje dežurni učitelj z njim opravi razgovor,
- učencu se v primeru, da je njegovo moteče vedenje ponavljajoče in se kljub večkratnem obisku Modre sobe ne izboljša, izreče vzgojni ukrep.³

S takšno opredelitvijo modre sobe je šola transparentno in skladno z zakonodajo predstavila siceršnjo prakso, ki obstaja tako v vrtcih kot šolah. Gre za ustaljeno prakso strokovnih delavcev, da moteče učence med poukom pošiljajo iz razreda, navadno v šolsko svetovalno službo, v knjižnico, k dežurnemu učitelju, včasih pa moteči učenec o svojem neprimernem ravnanju »razmišlja« kar pred razredom. T. i. metoda »time out« je sicer tako med strokovnimi delavci kot starši prepoznana kot ena od tistih, ki imajo pozitiven vzgojen učinek, v njeno dejansko moč pa lahko podvomimo, ko preberemo več kot zanimivo razmišljanje 4-letnega dečka Matica, ki je na vprašanje vzgojiteljice, *kdaj je poreden, odgovoril, da takrat, ko ga mama in oče pošljeta v kopalnico, da razmišlja, on pa ne misli, temveč se igra ...* (glej v Kroflič, 2011: 64).

V legalnem smislu šola ukrep opredeli na način, kot da z njim ni nič narobe, ker s tem, ko učenca pošljemo iz razreda, ni kršena njegova temeljna pravica do pouka, saj nikjer ni opredeljeno, da pouk poteka le v matičnem razredu z matičnim učiteljem in skupino, celo nasprotno, navedba člana jasno nakaže, da lahko dosega učenec cilje izobraževanja tudi v drugih oblikah organiziranega dela z namenom, da se učencem zagotovi varnost ali nemoten pouk. Bolj podrobno branje spletne strani in »klik« na dokument samopresoja učenca pa pokaže, da mora dežurni učitelj poleg tega, da poskrbi, da učenec opravi zadolžitve po naročilu učitelja, ki učenca pripelje v modro sobo, poskrbeti, da ta izpolni omenjeni obrazec³ in z njim po tem, ko ga učenec izpolni, opraviti tudi razgovor. To je najmanj več kot preveč obveznosti za dežurnega učitelja in eno šolsko uro, sploh če je hkrati v modri sobi morda več kot en učenec. Nadaljnje

³ Obrazec, poleg splošnih podatkov o tem komu, kdaj in kje se je dogodek zgodil, sestavlja še 9 vprašanj oz. sugestij za razmislek in pogovor: opis situacije in njena refleksija glede na siceršnje dogovore in pravila, ki veljajo na šoli; razmislek o tem, kaj bi učenec pravzaprav rad dosegel zase in o tem, ali mu takšno vedenje na tej poti koristi; razmislek o popravilu nastale situacije in o ravnanju v prihodnje.

ukrepanje šole, ki je prav tako jasno opredeljeno, je pričakovano. Če večkratna napotitev učenca v modro sobo ne doseže želenega učinka, se učencu izreče vzgojni ukrep, ki pa so, tako kot je predvideno z Zakonom o OŠ, opredeljeni v Vzgojnem načrtu šole. Na tej šoli so vzgojni ukrepi bolj podrobno opredeljeni v Pravilih šolskega reda, kjer lahko poleg vzgojnih, najdemo tudi opredelitev, kot jih poimenujejo na šoli, administrativnih vzgojnih ukrepov. Slednji v bistvu le posnemajo logiko izrekanja vzgojnih ukrepov, kot smo jo poznali pred uvedbo obveznih vzgojnih načrtov, ki jih od leta 2009 pripravljajo na šolah. Prvi administrativni vzgojni ukrep je t. i. ustno opozorilo učitelja, nato razrednika, temu sledi pisno opozorilo učitelja, razrednika in oddelčnega učiteljskega zbora, če pa še to ne zaleže, pride do vzgojnega opomina, katerega izrek pa je sicer natančno določen z Zakonom o OŠ. Šola očitno skladno s Priporočili ... (2008) vzgojni opomin razume kot skrajno sredstvo, po katerem poseže. Poleg alternativnih vzgojnih ukrepov, ki jih šole od leta 2009 opredeljujejo v okviru svojih vzgojnih načrtov, v primeru konkretne šole uporabljajo še del pretekle logike formalnega reagiranja na konflikte (glej Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli 2004). Pred izreko formalnega vzgojnega opomina je predvidenih še pet administrativnih zabeležk. Ker je s spletne strani šole razvidno, da uporabljajo tudi orodje e-asistent, bi bilo zanimivo vedeti, ali so ti administrativni ukrepi vezani tudi na zabeležke, ki jih učitelji sicer beležijo v e-asistenta in z njimi sproti obveščajo starše.

V primeru konkretne šole gre za križanje dveh prevladujočih pristopov k reagiranju na kršitve pravil šolskega reda, gre za križanje pedagoške in pravne logike obravnave prekrškov. Ko govorimo o pravni logiki obravnave prekrškov in reagiranju na (moteče) ravnanje otrok in mladostnikov, pogosto ravnamo na podoben način, kot skušamo spore med sabo razreševati odrasli – po pravni poti. A odnosi v vzgojno-izobraževalnih institucijah naj ne bi bili formirani pretežno na ravni zaščite pravic posameznikov, kar je sicer zelo pomembno, saj tako posameznika zaščitimo tudi pred morebitnim izrazito kapricioznim ravnanjem odraslih, kar na primeru različnih interpretacij pomena družine jasno izpostavi M. Kovač Šebart in Kuhar (Kovač Šebart in Kuhar 2015). Kljub temu da je pravo pomembna civilizacijska pridobitev, je to, kot izpostavi Kroflič (2015), v prvi vrsti namenjeno vzpostavljanju meja dopustnega vedenja in določanju temeljnih otrokovih/človekovih pravic. Na pravu opredeljena norma pa mora biti v šolskem prostoru, podobno kot vzgojne zahteve, v vsebinskem smislu vedno znova utemeljena tudi z etično argumentacijo (Kroflič idr., 2009).

Za presojo vrednosti različnega vzgojnega delovanja ostaja ključen razmislek o pedagoški vrednosti določenega ukrepa. Gre za razmislek o tem, ali bo naše (formalno ali neformalno) vzgojno delovanje res imelo tak vzgojni učinek, kot si ga želimo. Ali kot o tem razmišlja Kroflič: »Ločnice med kaznijo kot negativnim ukrepom in spodbudo oziroma nagrado kot pozitivnim ukrepom ne določa vzgojna teorija, ampak tista oseba, ki ji je ukrep namenjen. Zgodi se nam lahko, da bo našo obliko pomoči, zaščite ali celo spodbude otrok doživel kot hujšo obliko kazni od tradicionalnih kazni v vzgoji. Zato je kazni v vzgoji neizogibna, nelagodje, ki spremlja vsakega starša in učitelja ob kaznovanju otroka, pa smo dolžni vzeti nase kot najtežje breme vzgojnih odločitev« (Kroflič, idr. 2011: 14).

Pri pristopih, kot je modra soba, gre za pedagoške strategije reagiranja na ravnanje otrok in mladostnikov, ki jih lahko umestimo med kognitivno-vedenjske pristope, ki so bili v slovenskem prostoru predstavljeni že na drugih mestih (npr. Rotvejn Pajić, 2001). Pri tovrstnih pristopih navadno izhajamo iz spoznanja, da je razvoj različnih motenj posledica prepleta čustev, vedenja, vplivov iz okolja, izkušenj in kognitivnih dogodkov, procesov, produktov in struktur, z uvedbo kognitivno-vedenjske terapije pa navadno težimo k modifikaciji določenega vedenja (npr. agresivnosti, anksioznosti, impulzivnosti idr.), pri čemer je pomembna značilnost tega modela interakcijsko stališče o prilagajanju posameznika okolici. To z drugimi besedami pomeni, da posameznik aktivno sodeluje in ni samo pasivno izpostavljen vplivom okolja (prav tam: 82). Gre za pristop, ko želimo pri posamezniku vzbuditi prevzemanje večje odgovornosti za svoje ravnanje.

Pri ovrednotenju takšnih pristopov ne moremo mimo kritik t. i. »samoregulacije vedenja«, ki ga lahko navežemo tudi na teorijo »samoregulacijskega učenja«, kjer gre, podobno kot pri kognitivno-vedenjskih pristopih, za namerno uporabo specifičnih strategij, katerih cilj je boljša učna uspešnost posameznika, tisti, ki strategije uporabljajo, so prav učenci sami (Pečjak in Košir, 2003).

Rose (1999) skozi analizo razumevanja oblasti in svobode opozori, da lahko diskurze samoregulacije razumemo tudi kot manipulacijo s posameznikom, če vzporedno ne spodbujamo razmisleka o tem, kdo in kdaj samoregulacijo pričakuje ter zakaj in čemu je smiselna. Gre za vprašanje svobodne izbire (Salecl, 2010), ki postaja vedno bolj kompleksno vprašanje. Ali je res učenec tisti, ki izbira? V primeru modre sobe obstaja realen strah, da učenec omenjen obrazec Samopresoja učenca izpolni zgolj za to, da ima mir. In morda ga izpolni tako, da je všečen učitelju, s katerim se potem pogovarja. Brez jasnega odgovora na

vprišanja o tem, kdo in zakaj želi od posameznika samoregulacijo vedenja, lahko v tem upravičeno vidimo pristop utrjevanja želenega vedenja, ki je lahko predvsem v duhu podreditve posameznika h konvencionalnim družbenim normam. Vendar pa je za nastanek avtonomne morale, krepitev moralne odgovornosti in oblikovanje identitete, bolj kot podreditev posameznika družbenim konvencijam, pomembno »/.../ vzgojo v duhu človekovih pravic in krepitev odgovornosti do sočloveka in do skupnosti zasnovati na etiki in emancipatornih političnih idejah, razumevanje pomena obstoječih vzvodov pravne države pa nasloniti na kritično antropološko argumentacijo in zavedanje pomena soodvisnosti in povezanosti posameznikov v različne modele pravične in inkluzivne skupnosti« (Kroflič, 2013: 14). Pri predstavljenem primeru modre sobe lahko podvomimo v doseganje tega temeljnega cilja vzgojnih prizadevanj znotraj šolske institucije. Nasprotno, zdi se, da opisane strategije šol med drugim le še dodatno krepijo nekatere obrazce permissivno usmerjenih vzgojnih stilov. Kaj hitro se lahko namreč znajdemo v situaciji, ko se otrok res odreče določenemu vedenju, če mu odrasli pokažemo, da nam »tak ni všeč« oziroma da »nas je z določenim vedenjem razočaral«. A s tem smo daleč od tega, da bi lahko govorili o krepitevi moralne odgovornosti posameznika, kar se zdi neke vrste skupni imenovalac različnim teoretskim diskurzom o sodobnem vzgojnem poslanstvu šole (prav tam).

ZAKLJUČEK

Po ovrednotenju črte samostojnosti in modre sobe ostaja v zaključku odprtih kar nekaj vprašanj.

Kako naj torej šola strokovno in na razumljiv način utemelji svojo odločitev za določen ukrep, ravnanje, da bo ob tem še vedno spoštljiva do vseh, ki se jih nek ukrep dotika? Da bo lahko dosegala tudi tiste cilje vzgojno-izobraževalne institucije, ki presegajo njeno siceršnje družbeno-reprodukcijsko vlogo? Da bo znala uspešno prepoznati ideološke obrazce, ki se sicer reproducirajo skozi njeno nereflektirano in samoumevno delovanje? Da bo znala podpreti emancipatorni naboj svojih vzgojnih prizadevanj?

Tisto, kar je skupno kritikam obeh opisanih primerov, čeprav sta si med seboj zelo različna, je jasno izražena potreba po stalni refleksiji tega, kaj želimo z uvedbo določenega ukrepa doseči. Le tako se lahko uspešno izognemo temu, da ne postanejo opisani načini le še en način, kako posameznika čim prej prepričati, da nekritično sprejme konvencionalna pravila, ki veljajo v institucijah, kot je šola.

Ali je uvedba črte samostojnosti, ki v vizualnem smislu še najbolj spominja na t. i. polja zaupanja v bankah, poštah, zdravstvenih ustanovah ipd., res prava pot sporočanja staršem, da je odnos med njimi in institucijo v osnovni šoli drugačen, kot pa so ga bili starši pred tem navajeni v predšolskih institucijah in da ima otrok v šoli večjo potrebo po samostojnosti, kot pa jo je imel v vrtcu?

Ali je modra soba res prostor, kjer posameznega učenca, ki iz različnih razlogov ne (z)more slediti pedagoškemu procesu, še vedno na ustrezen način podpremo na njegovi poti pridobivanja znanj in oblikovanja osebnosti? Ali ni morda modra soba predvsem učinkovita strategija in način, kako posameznika čim prej in čim bolj uspešno navaditi na pričakovano ravnanje znotraj institucije, pri čemer nas razlogi, zakaj nekdo ravna tako kot ravna, ne zanimajo? Zakaj je na šoli predvidena samo samopresoja učenca ne pa tudi učitelja, pri katerem je bil učenec moteč?

Da lahko otroka ali mladostnika res ustrezno podpremo na poti oblikovanja identitete in krepitevi moralne odgovornosti od ranega otroštva naprej, moramo upoštevati, da je v tem procesu zelo pomembno oboje, tako krepi občutek varnosti posameznika kot tudi odpiranje prostora za prosto eksperimentiranje in izstopanje izven okvirov pričakovanega vedenja. Tako se lahko izognemo temu, da postane šola prostor navidezno demokratičnega dogovarjanja o medsebojnih pravilih, v resnici pa je le prostor, kjer si tako starši kot strokovni delavci želijo, da mlajša generacija čim prej in s čim manj dvoma, upora in ugovarjanja sprejme norme in vrednotna prepričanja starejše generacije. V takem okolju in duhu individualizacije kot danes prevladujočemu principu podružbljanja posameznika, pokaže razsvetljenska ideja o moralni odgovornosti svojo temno stran in ne pomeni več nič drugega, kot pa le uravnavanje ravnanja posameznika glede na pričakovanja okolice in skupnosti. To pa je daleč od tudi danes tako iskanega Kantovega svobodnega in odgovornega posameznika.

LITERATURA

- Althusser, L. (2000). Izbrani spisi. Ljubljana: Založba /*cf.
- Beck, U. (2001). Družba tveganja. Na poti v neko drugo moderno. Ljubljana: Krtina.
- Furedi, F. (2008). *Paranoid Parenting: Why Ignoring the Experts May be Best for your Child*. London/New York: Continuum.
- Furedi, F. (2009). *Socialisation as behaviour management and the ascendancy of expert authority*. Amsterdam: VossiuspersUvA.
- Jeznik, K. (2015). Od prepoznanja do pripoznanja identitete otrok in mladostnikov. *Sodobna pedagogika*. Letn. 66, št. 1, str. 46–62.
- Kalin, J. (2015). Pogoji kakovostnega sodelovanja med učitelji in starši. *Strokovni posvet Sodelovanje s starši pri reševanju vzgojnih in učnih izzivov*. Štefanc, D. idr. (ur.). Ljubljana, 6. marec 2015. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije. (V tisku)
- Kovač Šebart, M. in Kuhar, R. (2015). Med formalnim okvirom in strokovno avtonomijo: predšolska vzgoja in pluralizacija družinskega življenja. *Sodobna pedagogika*. Letn. 66, št. 1, str. 88–103.
- Kroflič, R. (2009). Kazen v šoli? Izbrani pristopi k sankcioniranju prestopkov in podpori prosocialnega ter moralnega ravnanja. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Kroflič, R. (2011). Podobe otroštva. V: *Emzin (Otroštvo)*, letn. XXI, št. 1–2, str. 67–69.
- Kroflič, R. (2013). Krepitev odgovornosti v šolski skupnosti med konceptoma državljanske in moralne vzgoje. *Sodobna pedagogika*, Letn. 64, št. 2, str. 12–30.
- Kroflič, R. (2015). Kje se v partnerstvu med vrtcem/šolo in družino znajde otrok/mladostnik? *Strokovni posvet Sodelovanje s starši pri reševanju vzgojnih in učnih izzivov*. Štefanc, D. idr. (ur.). Ljubljana, 6. marec 2015. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije. (V tisku)
- Kroflič, R. idr. (2009). Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept? Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Lasch, C. (2012). *Kultura narcisizma: ameriško življenje v času zmanjšanih pričakovanj*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Lesar, I. (2009). Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2003). Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole. *Psihološka obzorja*. Letn. 12, št. 4, str. 49–70.
- Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli (2004). Uradni list RS 71/04.
- Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul, The Shaping of the Private Self*. London, New York: Free Association Books.
- Rotvenj Pajić, L. (2001). Kombiniranje tehnik vedenjskih in kognitivnih terapij. *Psihološka obzorja*. Letn. 10, št. 1, str. 81–90.
- Salecl, R. (2010). *Izbira*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Ule, M. (2013). Governance of educational trajectories in Slovenia: dilemmas and contradictions. *Annales*, 23, issue 2, pp. 291–302.
- Ule, M. (2015). Vloga staršev v izobraževalnih potekih otrok v Sloveniji. V: *Sodobna pedagogika*. Letn. 66, št. 1, str. 30–45.

POVZETEK

V prispevku obravnavamo dva primera urejanja medsebojnih odnosov med starši in šolo ter med učenci in strokovnimi delavci, ki neposredno vplivata na razvoj in oblikovanje otrokove identitete, kar je ena od pomembnih nalog sodobnih vrtcev in šol. V prvem delu prispevka kritično ovrednotimo način urejanja odnosov med šolo in starši v obliki t. i. črte samostojnosti. Gre za črto, ki je zarisana na šolskem hodniku in natančno določa prostor, do katerega starši prvošolke in prvošolce pospremito v šolo. V drugem delu prispevka pa ovrednotimo t. i. modro sobo. Gre za prostor v šoli, kamor so napoteni učenci, ki iz različnih razlogov ne (z)morejo slediti večinski obliki učnega dela v razredu. Analizirana primera pomembno vplivata na razvijanje posameznikove moralne odgovornosti in identitete. Prvi primer se nanaša na večanje samostojnosti posameznika, drugi pa na samoregulacijo posameznikovega vedenja. Oba primera lahko razumemo tudi kot način utrjevanja družbenih/konvencionalnih pravil in spoštovanja reda institucije, kakršna je šola. Od staršev se pričakuje, da tudi oni (samoumevno) podprejo ta prizadevanja (prvi primer) in tako šoli (nekritično) pomagajo pri samoregulaciji vedenja svojega otroka ali mladostnika (drugi primer).

ABSTRACT

The paper discusses two examples of regulating the relationships between parents and school and between students and the professional staff; both have a direct impact on the development and shaping of a child's identity, which is one of the important tasks of modern kindergartens and schools. The first part of the paper critically evaluates the way relationships between the school and parents are regulated in the form of the so-called independence line. It is a line drawn in the school hallway which precisely determines the spot to which the parents of first graders must accompany their children to school. The second part of the paper evaluates the so-called blue room. It is a room in the school to which students are sent if they are unable to keep up with the majority teaching method in a classroom for various reasons. The analysed examples have a significant impact on the development of an individual's moral responsibility and identity. The first example relates to increasing the independence of an individual, whereas the other relates to the self-regulation of an individual's behaviour. Both examples can also be seen as a method of enforcing the social/conventional rules and the respect for the order of an institution such as the school. Parents are expected to (automatically) support these efforts (example one) and thus (uncritically) help the school to self-regulate the behaviour of their child or adolescent (example two).

Ema Marija Hudelja, soc. ped, študentka magistrskega študija socialne pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani
doc. dr. Jana Rapuš Pavel, Oddelek za socialno pedagogiko, Pedagoška fakulteta v Ljubljani

ŽIVLJENJSKI POLOŽAJ IN POGOJI ZA AKTIVNO PARTICIPACIJO MLADIH V SKUPNOSTI

MLADI KOT RANLJIVI ALI KOMPETENTNI?

V zadnjih letih sta v ospredju predvsem dva koncepta dojemanja mladine: mladi kot človeški vir na eni strani in mladi kot problem na drugi (Scizzerotto in Gasperoni, 2001). Številni avtorji poudarjajo, da mladi že aktivno prevzemajo pobude in vodijo različne iniciative za izboljšanje skupnosti, ki so velik prispevek k družbi, problem pa je, ker so pogosto vsi ti njihovi prispevki spregledani; kadar je njihovo delovanje opaženo, pa se mlade večinoma samo spodbuja, da razvijejo veščine in vire, ki jih bodo potrebovali v prihodnosti. Tako razmišljanje pozablja, da mladi že aktivno participirajo na različne načine, npr. kot tutorji in mentorji vrstnikom, kot ozaveščeni varovalci okolja, prostovoljci in voditelji različnih skupin v svojih lokalnih okoljih. Pogosto podajajo tudi svoje poglede na probleme skupnosti in predlagajo rešitve, sodelujejo v dijaški in študentski mladinski politiki ter se udeležujejo na različnih ravneh v lokalnih, regionalnih, nacionalnih in mednarodnih organizacijah in forumih (Golomberk, 2002).

Ravno zavedanje, da so mladi (že kot otroci) aktivni participatorji, ki jih je treba jemati resno, v prostoru in času, kjer se trenutno nahajajo, in jih ne le usmerjati v prihodnost, ko bodo npr. z 18. letom tudi polnopravno odgovorni. Zavedati se je potrebno, da se učenje participacije in aktivnega državljanstva začne že precej prej kot z vstopom na prve volitve. In na to bi morali biti še posebno pozorni pedagoški delavci, ki imajo pomembno vlogo pri vstopu mladih v aktivno družbeno življenje.

Na to, kako zgodaj in kako resno bodo mladi začeli participirati, močno vpliva način dojemanja mladih s strani družbe in ožje skupnosti. Starejši klasični model, ki mlade dojema bolj kot otroke, kot potencialen problem v ranljivih letih, ki potrebuje zaščitniški pristop nakazuje, da je v takem okolju že sam diskurz mladine razumljen z negativno konotacijo, kot breme in težava, ki bosta prešla z vstopom v odraslost (Scizzerotto in Gasperoni, 2001).

V nasprotju s tem modelom pa se v novejšem modelu, ki na mlade gleda bolj z odraslega vidika, pojavlja tendenca, da se jih obravnava kot vir sprememb. V tovrstnih okoljih

je poudarek na aktivni in eksperimentalni mladosti, ki ponuja možnost razvoja socialnih in osebnih kompetenc ter omogoča, da se pomanjkljivosti nadomestijo s priložnostmi in viri. Ob tem lahko vidimo, kako posamezna usmeritev na eni strani z zaupanjem in dajanjem možnosti spodbuja ali pa s svojim strahom in pretirano zaščito na drugi strani zavira razvoj mladih (Scizzerotto in Gasperoni, 2001).

Številni avtorji (Golomberk, 2002; Roger, 2008; Ule, 2008 idr.), ki proučujejo mladino, so si enotni v tem, da je treba staro paradigmo pogleda na mlade spremeniti. Opozarjajo, da čeprav pravimo, da na mladih svet stoji, in jih vidimo kot protagoniste prihodnosti, ne smemo pozabiti na celostne strategije, ki bodo mlade opremljale s kompetencami, veščinami in odnosi že za danes, tukaj in sedaj, in ne samo za jutri. Izpostavljajo, da moramo na njihove izkušnje gledati s celostnega zornega kota in zaupati mladinski iniciativi kot delu procesa njihovega razvoja.

Nekatere evropske in svetovne mladinske organizacije to že uspešno prakticirajo. Sodelavci Evromediteranskega mladinskega dela opozarjajo, da misli, kot so »mladi so prihodnost«, »prihodnost pripada mladini« in »mladim je potrebno dati glas«, s katerimi naj bi odrasli spodbudili javnost, v sebi skrivajo konotacijo tradicionalnega pogleda na mladino, ki bo šele prevzela odgovornost za ekonomske, socialne in politične zadeve v prihodnosti (Göksel, 2010). Čeprav te trditve na nek način držijo, ne smemo pozabiti, da so produkt tradicionalne perspektive, ki poudarja, da je mladost samo prehodno obdobje razvoja na poti k odraslosti, pozablja pa, da so mladi hočeš nočeš že del družbe ali, kot pravi avtorica Ule (2008: 257), »mladino določa prav to, da se dvigne nad psihofizični proces odraščanja in postane družbeno, kulturno ter politično pomenljiva družbena skupina«. To, da na mladino gledamo kot na populacijo, ki bo šele z odraslostjo dosegla svojo polnost, prikazuje mlade kot drugorazredne državljane. In ravno to hoče tudi Roger (2008) odpraviti, saj pravi, da bi morali zamenjati pogled in dojetje mladih. Govori o »pozitivnem razvoju mladih« (Roger, 2008: 469). Pravi, da je potrebno ponovno premisliti, kakšen je prispevek mladih k družbi, in ob tem opozarja, da je pri tem pomembnejši proces kot sam rezultat. Mediji, politični voditelji in številni predstavniki ter zagovorniki

mladine velikokrat spodbujajo javnost, naj mlade vidi kot »naložbo v prihodnost« (Golomberk, 2002: 8), torej za čas, ko bodo mladi prevzeli delovno mesto odraslih ter skrbeli za družino in lokalno skupnost. Ta diskurz pozablja upoštevati, da so mladi vsekakor že aktivni družbeni člani, ki prispevajo k skupnemu dobremu in tvorijo ter predstavljajo glas njihovih skupnosti. Roger (2002) poudarja, da nas bo samo zavedanje, da so mladi že aktivni odločevalci v družbi, dvignilo na pravo raven mladinske participacije. Za to pa je potrebno zgraditi razvejano in hkrati trdno socialno mrežo ter izmenjati dobre prakse, pri katerih so mladi že agenti sprememb v družbi.

Tudi Tayo (2002) opozarja, da bo, dokler odrasli ne bodo spremenili paradigme dojemanja mladih, v šolah in domačem okolju zelo težko ustvariti vzdušje za participacijo. Okolje, ki jih ne podpira, mladim odvzame motivacijo, da bi bili v njem aktivni, sploh če jim odrasli jasno dajo vedeti, da ne verjamejo, kako pomembni, resni in kompetentni so lahko. Nasprotno pa pozitivne izkušnje in podpora iz okolja dajejo mladim moč, da odkrijejo svoje potenciale in voljo za participacijo (Mesquita, 2002).

Little (2002: 4) poudarja, da »mladi niso problem, ki bi ga bilo potrebno rešiti, ampak so rešitelji problemov oni sami«. Ta nov pozitiven pristop poudarja, da so mladi s prispevanjem svoje energije, idealov, želja in motivov lahko aktivni nosilci sprememb v svojih skupnostih. Zato vse večje in pomembnejše svetovne (International Youth Foundation) (Golomberk, 2002), evropske (European Youth Forum) (Youth Policy Watch, 2013), (Evropska komisija) (Bela knjiga evropske komisije, 2001), nacionalne (MSS) (Baumkirher, Bakovnik, Beočanin in Džidič, 2011) in lokalne mladinske organizacije poudarjajo participacijo mladih v šolah, skupnostih in na delovnih mestih. Zavedajo se namreč, da je ravno participacija ključ do uspeha mladinskih programov. Nedvomno pa lahko k temu veliko prispevajo ravno pedagoški delavci že ob vstopu v prve vzgojno-izobraževalne institucije.

Tako kot tuje raziskave na področju participacije tudi raziskava Mladina 2010 kaže, da se je v zadnjih 15 letih močno povečala pripravljenost mladih za sodelovanje v prostovoljnih akcijah, ki bi izboljšale njihov položaj. Tudi kvalitativni podatki opravljenih raziskav kažejo na visoko zavzetost mladih v družini, ekologiji in drugih interesnih področjih mladih (Lavrič, 2011). Avtorji tako na eni strani govorijo o tem, da mladi niso pasivni, ampak participirajo na nove načine (Kirbiš in Flere, 2011). Raziskave kažejo kompleksno sliko, da si mladi želijo postati politično vključeni in izraziti svoje politično mnenje, vendar žal za

to nimajo dovolj priložnosti in možnosti (Gaiser in Rijke, 2008). V okviru projekta Platforma kreativne državljske participacije za mlade je ugotovljeno, da mlade sicer zanima politično participiranje, vendar na način, ki jim je blizu. Slednje pomeni rabo ter delovanje in komuniciranje preko digitaliziranih socialnih omrežij. Kljub »digitalizaciji« komuniciranja med mladimi, pa mladi pogrešajo tudi neposreden pogovor in podajanje organiziranih informacij. Prav tako pogrešajo osebno podajanje izkušenj in osebni mentorski pristop (<http://www.zavodpip.si/dogodki/84-projekt-rplatforma-kreativne-dravljske-participacije-za-mladel>).

Zato imajo vzgojno izobraževalne institucije, kot sta vrtec in šola, izjemno pomembno vlogo pri razvijanju varnega prostora za zgodnje učenje participacije ter razvoju in spodbujanju te. Batistič Zorec (2010) navaja C. Rinaldi (2006, prav tam: 72), ki poudarja, da participacija v vzgoji in izobraževanju ne pomeni zgolj sodelovanja otrok in mladih, temveč je predvsem način vključevanja v vzgojno-izobraževalni proces, ki stremi k izgrajevanju skupne identitete in oblikovanju občutka pripadnosti skupnosti. Avtorica s kritičnimi pomisleki ob rabi koncepta participacije zaključuje, da bi morali pedagoški delavci nenehno razmišljati o kompetencah otrok in mladih in hkrati ob tem tudi o odgovornosti odraslih, saj sicer participacija lahko postane zopet neka nova forma vladanja otrokom in mladim. Kot opozarja Millei (2008, po Batistič Zorec, 2010: 83) lahko participacija opolnomoči nekatere otroke in mlade, drugim pa celo zmanjša moč. Otrokom in mladim je potrebno prisluhniti, hkrati pa jim tudi zagotavljati varno in spodbudno okolje, kjer se vsak od njih počuti zaščiten in sprejet ter ima tako optimalne možnosti za razvoj in učenje (prav tam: 83).

Golomberk (2002) opozarja, da ne smemo pričakovati, da se aktivno državljanstvo zgodi čez noč, ko npr. mlad državljan dobi volilno pravico, ampak se aktivnega državljanstva lahko naučimo samo skozi aktivnosti na podlagi vsakdanjih izkušenj.

Zato je pomembno, da se mladi vsakodnevno družbeno udeležujejo in delijo različna mnenja ter tehtajo različne možnosti in njihove posledice. Vse te spretnosti posameznika so lahko s pridom uporabljene v skupnosti za gradnjo civilne družbe in večanje zavezanosti mladih demokratičnim procesom.

Za povečanje participacije Checkoway (2011) predlaga opolnomočenje mladih, da se bodo ti angažirali v lokalnih in regionalnih skupnostih in organizacijah, ki niso nujno

neposredno povezane s političnimi zasnovami in nimajo toge politične in parlamentarne strukture, ampak služijo mladim in njihovim individualnim potrebam (Ule, 2000). Zato so številne države učenje aktivnega državljanstva že uvedle v šole, ki temelji predvsem na demokratičnem odnosu učitelj – učenec pri spodbujanju njegove kreativnosti in kritičnega mišljenja (Golomberk, 2002; podobno Bluestein, 1997).

Vsi ti primeri nam jasno kažejo, da participacija mladih ne more biti opisana kot en sam projekt, ampak bolj kot programska strategija ali celo javna naravnost, ki spodbuja mlade, da bi izrazili svoje mnenje in postali del procesa sprejemanja odločitev na različnih ravneh.

PRISPEVEK SKUPNOSTI PRI RAZVIJANJU PARTICIPACIJE MLADIH

Sodobni mladinski programi želijo odpraviti deficitarne modele pogledov na mladost in poudarjajo močne točke, vire in potencialne mladih ter pri načrtovanju intervencij upoštevajo nabor kompetenc, ki so potrebne za uspešno participacijo tako odraslih kot mladih.

Mednarodna mladinska fundacija (International Youth Foundation) je oblikovala celostni pristop socialnih, čustvenih, fizičnih, vrednostnih in kognitivnih kompetenc, imenovan »5 C« (Golomberk, 2002: 7), ki bi jih moral vsebovati vsak učinkovit mladinski program. Ta model je lahko vodilo številnim pedagoškim delavcem, ki želijo izboljšati participacijo mladih.

Model zajema naslednje elemente (prav tam):

- karakter (angl. character): mladi pridobijo občutek odgovornosti in razpoložljivosti, zmožnosti, da lahko uspejo kljub težavam;
- zaupanje (confidence): mladi razvijejo občutek lastne vrednosti, ki temelji na njihovi sposobnosti sprejemanja odločitev in prevzemanja pobud;
- povezovanje (connection): mladi razvijejo pozitiven občutek pripadnosti skupnosti, skrbijo za odrasle in vrstnike;
- kompetence (competence): mladim je omogočeno izobraževanje, ki jim dolgoročno prinaša zaposlitev in pomeni vir preživetja;
- prispevek (contribution): mladi prispevajo svoj čas, ideje in talente kot prispevek k boljši skupnosti.

Za mladinsko participacijo je posebno pomemben prispevek skupnosti, saj mladi med udejstvovanjem v različnih skupinah oblikujejo svojo samozavest in zaupanje vase ter pridobijo temeljne življenjske veščine, kot so sposobnost odločanja in razreševanja konfliktov, timskega dela in dela v istem okolju. Take izkušnje mladim omogočajo pridobitev kompetenc, ki spreminjajo njihov pogled – nase začnejo gledati kot na partnerje in nosilce družbenih interesov (Golomberk, 2002).

Skupnosti kot varni bazi bi morali pedagogi in drugi strokovni delavci posvečati še posebno pozornost, saj je sprejetost in dobro počutje v skupini temelj za nadaljnje aktivno delovanje, ki dolgoročno prispeva k participaciji mladih. Šele ko je vzpostavljena varna baza, bodo otroci in mladi lahko v polnosti prispevali svoje ideje, čas in talente za razvoj skupnosti. S tem pridobijo tudi občutek odgovornosti za skupno dobro in ponotranjijo pozitiven odnos do aktivnega državljanstva.

Tudi avtorica Kobolt (2010) izpostavlja, da je za učence ključna graditev skupnosti, ki jih vključuje in podpira v njihovi potrebi po pripadnosti in participaciji. Pri čemer ne zadošča le pravica otrok do participacije, ampak je ključnega pomena, koliko zares zanima odrasle to, kar imajo otroci in mladi povedati.

Avtor Xavier (2012) govori o treh bistvenih korakih, s pomočjo katerih bi mlade pripravili k participaciji. Prav tako kot Golomberk (2002) pravi, da mora participacija temeljiti na kompetencah in kapacitetah, saj je za mlade pomembno, da se čutijo sposobne in opremljene, da se aktivno udeležujejo v različnih družbenih projektih. Zato naj bi različne vzgojno-izobraževalne institucije, mladinske organizacije in druge iniciative mladim zagotovile usposabljanje, ki bi jim pomagalo razviti manjkajoča znanja in kompetence za participacijo v družbi. Xavier (2012) tudi daje pomen koherentnosti in skupnosti ter opozarja, da je nujno, da se mladi aktivno udeležujejo v družbi, da čutijo povezanost in podporo s strani drugih ljudi, skupnosti in gibanj, da lahko izmenjajo mnenja in ideje.

Pri tem dodaja, da bi morala biti aktivna vključenost v družbo dostopna vsem mladim ne glede na njihovo nacionalno, politično, versko ali drugo ozadje. Kot prvi in najpomembnejši korak na poti k participaciji Xavier (2012) izpostavlja, da mora ta temeljiti na izzivu. Da bodo mladi participirali, mora biti področje udejstvovanja neposredno povezano z realnostjo njihovega vsakodnevnega življenja in jih mora zanimati (Amna, 2013). To je pomembno predvsem zato, ker mladi, če jih aktualne problematike zanimajo in se v njih udeležujejo s prevzemanjem odgovornosti, delujejo

preventivno. In ravno preventivno delovanje je ključna integracijska strategija, ki pomaga prenesti odgovornost od starejših odraslih, strokovnjakov in organizacij k mladim, da tako postanejo odgovorni za svoje odločitve, ki vplivajo na kvaliteto njihovega življenja.

NAMEN

Namen predstavitve raziskave je predstaviti in opozoriti na ključne poudarke in okoliščine v izkušnjah participacije mladih v danih življenjskih pogojih vzgoje, izobraževanja in zaposlovanja. Rezultati opravljene raziskave prav tako opozorijo na težave, ki jih mladi doživljajo na poti participacije in prevzemanja vlog odraslih. Članek lahko služi kot temeljna usmeritev in je v pomoč pri načrtovanju in izpeljavi participatornih projektov.

VZOREC

Vzorec v raziskavi predstavlja *sedem mladih* v starosti od 19. do 29. leta, ki so se prostovoljno udeležili srečanja na temo participacije mladih. Večina udeležencev je študentov, eden od njih je že zaposlen, eden pa brezposeln.

RAZISKOVALNI INSTRUMENT, ZBIRANJE IN OBDELAVA PODATKOV

V raziskavi sta bila uporabljena dva raziskovalna pripomočka: tematska delavnica in fokusni intervju. Delavnica je bila razdeljena na tri dele. V prvem delu so mladi individualno preko izdelave kolaža skušali nakazati glavne probleme, s katerimi se soočajo na poti aktivnega družbenega življenja. Kolaž in njegovo problematiko so nadalje tudi predstavili. V drugem delu so po metodi »fish bowl« razpravljali o zanje idealnem stanju v družbi. V tretjem pa so iskali konkretne rešitve za probleme, ki so jih izpostavili v prvem delu delavnice.

Preko fokusnega intervjuja so se udeleženci osredotočili na razumevanje participacije, aktivnega državljanstva in odgovornosti mladih ter na razumevanje težav, ki so jih izpostavili v prvem delu. Tematska izkustvena delavnica in pogovor so bili izvedeni marca 2013. Zbrane podatke smo obdelali s kvalitativno metodo tematske analize.

PRIKAZ IN DISKUSIJA REZULTATOV

Za potrebe članka so izpostavljeni samo delni rezultati kvalitativne analize, vezani na področje vzgoje,

izobraževanja in zaposlovanja mladih, medtem ko je celotna raziskava zajela še druga življenjska področja mladih (glej Hudelja, 2013).

V kontekstu izobraževanja vprašani navajajo izkušnjo, da izobraževalni sistem mladih »ne usposobi zadostno za konkretne oblike samostojnosti«. Izrazili so pomislek in zavedanje, da visoka izobrazba ni zagotovilo za preživetje in da bo potrebno najti tudi druge načine preživljanja, ki so bili nekoč morda značilni za manj izobražene sloje. Pri študiju so mladi podvrženi pritiskom zaradi želja po strmem vzpenjanju na karierni lestvici in stopnji izobrazbe, hkrati pa izpostavljajo zavedanje, da višja izobrazba in specializacija nista zagotovilo za zaposlitev ali uspeh v karieri, ampak večkrat lahko predstavljata celo oviro.

Za Slovenijo je značilna visoka vključenost mladih v izobraževalni sistem, ki pa še ne zagotavlja lahkega prehoda v zaposlitev. Nadaljevanje študija predstavlja izhod v sili za nekatere diplomante, ki na realnem trgu ne vidijo možnosti zaposlitve. Spoznanja v širši perspektivi razumevanja položaja mladih lahko navezujemo na razmišljanje Côtéja (2007, po Ule, Tivadar, Živoder, 2011: 9), ki pravi, da je danes je že bolj ali manj jasno, da temeljni vzrok za velik porast deleža mladih, ki nadaljujejo šolanje po srednji oz. poklicni šoli, ni posledica predvsem strateških odločitev in velikodušnosti državnih politik do mladih ali zavedanja pomena izobrazbenega kapitala pri mladih. Danes se že kaže, da je to prej posledica manka priložnosti za smiselno zaposlovanje in zmanjševanje zgodnjega pritiska na trg delovne sile. Za veliko mladih je njihovo nadaljnje izobraževanje prej odsev manjših možnosti na trgu delovne sile kot večjih možnosti v izobraževanju.

V povezavi z začasnimi in študentskimi zaposlitvami mladi izpostavljajo problem, da so primorani opravljati različna študentska dela, ki niso neposredno povezana z njihovo profesionalno potjo. Pravijo, da jim ni težko opravljati nekega postranskega dela, saj se ne branijo novih izkušenj na različnih področjih. Problem pa jim predstavlja dejstvo, da se zaradi opravljanja študentskega dela, ki je zanje vir dohodka in preživetja, ne morejo izpopolnjevati na profesionalnih področjih, ker jim za to zmanjka časa in ker na njihovih področjih sploh ni plačanih pripravništev; zaradi pomanjkanja finančnih sredstev pa si neplačnega pripravniškega dela ne morejo privoščiti. Rezultati odražajo stanje v našem ekonomsko-družbenem prostoru, kjer študentski trg dela opravlja finančno kompenzacijo: študenti ekonomsko deprivilegiranih družin morajo delati, in to v prekarnih, negotovih, nizko plačanih oblikah dela /.../ Govorimo torej o posebnem načinu vstopa mladih na

trg delovne sile, kjer študent pogosto opravlja prav tako delo (ali pa se vsaj pripravlja nanj) kot kasneje, ko že ima diplomu v žepu, le da znatno ceneje in na račun lastnega socialnega statusa in lastne socialne ranljivosti (študentsko delo je najbolj fleksibilna in s tem najbolj tvegana oblika dela) (Ule, Tivadar, Živoder, 2011: 21).

Na področju izobraževanja mladim v naši raziskavi predstavlja problem tudi »nejasnost glede nadaljevanja študija« in uvrstitve pridobljene izobrazbe po novem bolonjskem študijskem sistemu v trenutne okvire. Kot pravijo udeleženci delavnice, tik pred diplomu in vpisom na magistrski študij, ne vedo, kam se lahko »uvrstijo in katera delovna mesta lahko z dobljeno izobrazbo dosežejo«. Kot posledica finančnih rezov in varčevalnih ukrepov so mladim v veliki meri »onemogočeni prehodi med študiji«, saj je bil npr. onemogočen zaporeden in vzporeden študij. S tem so se jim močno okrnile izbire in možnosti ter tudi načrti v zvezi z načrtovano kariero. Študentje danes vstopajo v prihodnost, ki se zdi slabša, kot je bila preteklost in sedanjost njihovih staršev. Kriza zaposlovanja zlasti prizadeva mlade izobražence. V sedanji situaciji pa so zopet najbolj ogroženi tisti, ki končujejo šolanje in iščejo prve stalne zaposlitve. K tej kritični podobi svoje dodaja še »bolonjski proces«, ki se je izkazal »kot orodje »marketinizaranja« univerzitetnega študija in podrejanja univerz »logiki« kapitala«. Ta proces spreminja visokošolsko izobraževanje v neke vrste akademski tekoči trak, ki odpravlja univerzo kot mesto za oblikovanje identitete in samodefinicije mladih in jo spreminja v »šolo«, kjer morajo študentje zgolj redno slediti določenim učnim potekom in končati študij v določenem času. Časa in priložnosti za premislek o tem, kaj tam počnejo in kaj nameravajo početi z doseženim znanjem, pa ni (Lerougetel, 2003; Ule, Tivadar, Živoder, 2011: 9).

Po drugi strani pa opisane izkušnje mladih lahko povežemo tudi z besedami avtorice Leleux, ki pravi, da poslanstvo šole ni več vzgoja za poklic, temveč tudi dostop do kulture, da bi v jutrišnji družbi lahko vsak živel skupaj z drugimi, osmišljal svojo eksistenco z avtonomnimi dejavnostmi in kulturo v širšem pomenu (športno, estetsko, etično, politično ...) in sprejel iniciative, ki se nalagajo /.../.

Zdi se, da bi sekundarno izobraževanje – humanistika – morala biti bolj usmerjena na svoje prvo poslanstvo, da vednost in kulturo naredi dostopno vsem in da razvija človeške kompetence, ki so potrebne za osebni razvoj in za sposobnost za avtonomno in svobodno dejavnost, družbeno sodelovanje ter javno participacijo (Leleux, 1997: 32).

Sodelujoči mladi so na področju participacije v vzgojno-izobraževalnem polju izpostavili tudi problem finančnih težav, ki jih občutijo v zvezi s šolanjem in odrekanju prostovoljnega dela na račun eksistenčne potrebe po plačanem delu. Številne »finančne reze in varčevalne« ukrepe navajajo kot razlog za oteževanje študija in zmanjšanje njegove kvalitete. Zaradi pomanjkanja finančnih sredstev je pri večini pod vprašanjem nadaljevanje študija, saj marsikateri magistrski študij zahteva plačevanje šolnine. Tudi že omenjena raziskava študentske mladine (Ule, Tivadar, Živoder, 2011) je pokazala, da stroške študija mladi pokrivajo iz različnih virov, čeprav so poglavitni vir preživetja še vedno družinske podpore, na drugem mestu so lastni prihodki in šele na tretjem mestu razne oblike sistemskih podpor. Avtorice ugotavljajo, da je stroške financiranja študija neoliberalna država uspešno preložila na ramena družine in samih študentov. Ker pa družine razpolagajo z zelo različnim socialnim, kulturnim in tudi ekonomskim kapitalom, je seveda takoj razvidna temeljna neenakost med študenti, pa naj gre za dostop do informacij, do »pravih ljudi« ali pa zgolj za razliko v kupni moči (prav tam: 21).

Kot problem sodelujoči izpostavljajo tudi, da so podedovali ekstremen strah od staršev, ki se odraža, ker so starši odraščali v drugačnih razmerah, ki so bile stabilnejše in varnejše, in so jim zato razmere, v katerih so se znašli današnji mladi, precej nerazumljive, poleg tega pa si jih razlagajo v skladu s svojo percepcijo.

Mladi v strahu staršev vidijo oviro, saj jih pretiran strah zgolj omejuje in jim ne daje zagona, da bi aktivno pristopili k razreševanju težav. Kar se sklada z navedbami Golomberka (2002), ki poudarja pomen kompetenc in kapacitet, saj je za mlade pomembno, da se čutijo sposobne in opremljene, da se aktivno udeležujejo v različnih družbenih projektih. Podobno tudi Xavier (2012) daje pomen koherentnosti in skupnosti ter opozarja, da je nujno, da se mladi aktivno udeležujejo v družbi, da čutijo povezanost in podporo s strani drugih ljudi, skupnosti in gibanj, da lahko izmenjajo mnenja in ideje.

Sodelujoči so mnenja, da se aktivno državljanstvo in participacija kaže v vsakdanjih stvareh in majhnih dejanjih, kot so skrb za okolje, ločevanje odpadkov, osveščanje drugih, pozornost do drugega, vključenost v različne skupine in aktivno zavzemanje za doseganje določenih sprememb. Pri tem "izpostavljajo", da se zavedajo, kako pomembno je, da zgrabijo različne priložnosti in vzamejo pobude v svoje roke ter ne čakajo, da bo država poskrbela zanje, vseeno pa pri tem potrebujejo podporo s strani

bližnjih kot tudi širše družbe. Izrazito ključnega pomena je torej zaupanje v sposobnosti mladih, da bi jih družba videla kot kompetentne in sposobne posameznike, ki imajo moč vplivanja na družbene spremembe. Kot možno rešitev mladi predlagajo vzpostavitev izobraževalnega sistema, ki bi že otrokom predstavil možne načine participacije in jih navajal k njej.

ZAKLJUČEK

Raziskava je potrdila teze številnih zgoraj omenjenih avtorjev in empiričnih raziskav, ki opisujejo položaj mladih in poudarjajo pomen dojemanja in razumevanja mladih s strani starejših odraslih in širše družbene skupnosti. Sodelujoči mladi v odnosu do starejši navajajo občutek neslišnosti. Pravijo, da so generacija, ki jih nihče ni nič vprašal in da ne pridejo do besede – kadar do nje pridejo, pa starejši njihovega glasu in predlogov ne slišijo. Tudi tuje raziskave kažejo podobno kompleksno sliko, namreč da si mladi želijo postati politično vključeni in izraziti svoje mnenje, vendar žal za to nimajo dovolj priložnosti in možnosti (Gaiser in Rijke, 2008). Batistič Zorec (2010) izpostavi, da je pojem poslušanja tesno povezan in se prekriva s pojmom participacije. Tako Moss, Clark in KjØrholt (2005, prav tam: 72) participacijo predstavijo kot diskurz liberalnih pravic, ki jih običajno povezujemo z vplivanjem in odločanjem, poslušanje pa je manj individualistično in bolj odnosno, razliko med njima opišejo kot razliko med »poznam svoje pravice« (participacija) in »želim biti del tega« (poslušanje). Pri poslušanju gre torej za etiko odnosov z drugimi in je več kot odločanje ter se razprostira globoko v vsakdanje življenje (prav tam).

Zato tudi MSS, kot krovno združenje nacionalnih mladinskih organizacij že več let izvaja projekt Dialog mladih, kjer skozi metodo strukturiranega dialoga želi izboljšati položaj slovenske mladine, saj je njegov namen mladim omogočiti, da izrazijo svoje mnenje in s tem oblikujejo ukrepe kot podporo političnim odločitvam, ki jih zaradi lastne participacije in soustvarjanja kasneje lažje vzamejo za svoje.

Kot problem sodelujoči izpostavljajo tudi, da so podedovali ekstremen strah od staršev, ki se odraža, ker so starši odraščali v drugačnih razmerah, ki so bile stabilnejše in varnejše, in so jim zato razmere, v katerih so se znašli današnji mladi, precej nerazumljive, poleg tega pa si jih razlagajo v skladu s svojo percepcijo.

Pomembna razsežnost procesa strukturiranega dialoga je ravno dejstvo, da so mladi aktivno vključeni v oblikovanje rešitev, ki se ne konča zgolj s srečanji, ampak teži k implementaciji predlogov mladih in nadaljevanjem komunikacije med interesno skupino mladih in odločevalci (Holozan, 2013).

Vsekakor je jasno, da participacija ni nekaj, česar bi se lahko naučili čez noč, ampak je dolgotrajen proces, pri katerem ima družbeni in znotraj njega izobraževalni sistem pomembno vlogo, kar so jasno izrazili in na kar polagajo upe tudi vprašani.

Tako na lokalni, nacionalni kot tudi mednarodni ravni že obstajajo številni programi, ki uspešno vpeljujejo mlade k participaciji. Zato lahko z izmenjavo dobrih praks in s stalnim prizadevanjem oblikovanja pedagoške prakse, ki posluša, upošteva, spoštuje in daje prostor mladim, pedagoški delavci veliko pripomorejo k uresničevanju participacije mladih. Nekaj konkretnih idej z opisom konkretnih projektov nedvomno lahko najdemo v zborniku s konference o Socialni in državljanski odgovornosti 2013 (<http://www.zrss.si/sidro/files/sidro2013-zbornik.pdf>).

Na koncu le še poudarek, da se cilji participacije lahko udejanijo le z dejanskim vključevanjem mladih v skupnost, ki deluje kot varna baza, kjer se mladi počutijo spoštovane in upošteevane. Poleg tega ne pozabimo, da je pri participaciji mladih ključno, da temelji na izzivu, se pravi na stvareh, ki zares zadevajo mlade in njihove potrebe ter interese. Naj se nam torej kot pedagoškim delavcem, ko vstopamo v polje dela z mladimi s ciljem njihove participacije, pred očmi vedno pojavlja vprašanje, ali zares slišimo, poslušamo in upoštevamo glas mladih. To naj nam bo vodilo pri izpeljavi številnih participatornih projektov.

LITERATURA

- Amna, E. (2013) Young citizenships-between duties and freedom. <http://www.zrss.si/sidro/files/sidro2013-zbornik.pdf> (dostopno 15. 4. 2014).
- Batistič Zorec, M. (2010). Participacija otrok v slovenskih vrtcih z vidika stališč in izkušenj vzgojiteljev. V: T. Devjak in drugi (ur.), *Pedagoški koncept Reggio Emilia in kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*, (str. 67–85). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Baumkircher, T., Bakovnik, N., Beočanin, T. in Džidič, S. (2011). Participacija mladih. Ljubljana: Mladinski svet Slovenije.
- Bela knjiga Evropske komisije 2001. *Nova spodbuda za evropsko mladino*. Bruselj: Komisija evropskih skupnosti. http://www.ursm.gov.si/fileadmin/ursm.gov.si/pageuploads/doc/Knjiznica_DOC/BELA_KNJIGA.doc (dostopno 15. 4. 2013).
- Bluestein, J. (1997). Vi in učenec. V: *Disciplina 21. stoletja* (str. 19–43). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Checkoway, B. (2011). What is youth participation. *Children and Youth Services Review*, 33, 340–345.
- Gaiser, W. in Rijke, J. (2008). Political participation of youth. Young Germans in the European context. *Asia Europe Journal Inter cultural Studies in the Social Sciences and Humanities*, 4(5), 541–555.
- Göksel, A. (ur.). (2010). *Mosaic The training kit for Euro-Mediterranean youth work*. Strasbourg: Council of Europe. http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/publications/T-kits/11/6577_T-Kit_11_A4_assemble.pdf (dostopno 15. 4. 2013).
- Golombek, S. (ur.). (2002). What works in youth participation: Case studies from around the world. Maryland: International Youth Foundation. http://www.iyfnet.org/sites/default/files/WW_Youth_Participation.pdf (dostopno 15. 4. 2013).
- Holozan, U. (2013). Strukturiran dialog kot metoda dela pri posvetovanju z mladimi. <http://www.zrss.si/sidro/files/sidro2013-zbornik.pdf> (dostopno 17. 4. 2014).
- Hudelja, E. M. (2013). Participacija in odgovornost mladih v sodobni družbi. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kirbiš, A. in Flere, S. (2011). Participacija. V Lavrič (ur.), *Mladina 2010: družbeni profil mladih v Sloveniji* str. 177–209. Maribor: Aristej.
- Kobolt, A. (2010). Izstopajoče vedenje, šola in družbeni kontekst. V: A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in družbeni konflikt* (str. 7–23). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lavrič, M. (ur.). (2011). *Mladina 2010: družbeni profil mladih v Sloveniji*. Maribor: Aristej.
- Lelelux, C. (1997). *Repenser l'éducation civique*. Pariz: Cerf.
- Little, R. (2002). Foreword. V: Golombek (ur.), *What works in youth participation: Case studies from around the world* (str. 4–6). http://www.iyfnet.org/sites/default/files/WW_Youth_Participation.pdf (dostopno 15. 4. 2013).
- Mesqita, R. (2002). Personal Reflection on Youth Participation. V: S. Golombek (ur.), *What works in youth participation: Case studies from around the world*. Maryland: International Youth Foundation. http://www.iyfnet.org/sites/default/files/WW_Youth_Participation.pdf (dostopno 15. 4. 2013).
- Platforma kreativne državljanske participacije za mlade. <http://www.zavodpip.si/dogodki/84-projekt-rplatforma-kreativne-dravljanske-participacije-za-mladel> (dostopno 12. 4. 2014).
- Roger, C. (2008). Youth participation in society. *Asia Europe Journal*, 5(4), 469–477.
- Schizzerotto, A. in Gasperoni, G. (ur.). (2001). *Study on the state of young people and youth policy in Europe*. Milano: IARD. http://ec.europa.eu/youth/archive/doc/studies/iard/summaries_en.pdf (dostopno 15. 4. 2013).

- Tayo, O. (2002). An adult's dilemma on youth participation. Golombek (ur.), What works in youth participation: *Case studies from around the world* (str. 13–17). http://www.iyfnet.org/sites/default/files/WW_Youth_Participation.pdf (dostopno 15. 4. 2013).
- Ule, M., Tivadar, B., Živoder, A. (2011). »Na mladih svet stoji – kje pa stojijo mladi – študentje?«, *Teorija in praksa*, 48 (1), 7– 24.
- Ule, M. (2000). Otroci svobode ali vrednostni obrat mladih v devetdesetih. V: M. Ule (ur.), *Socialna ranljivost mladih* (str. 71–79). Ljubljana: Aristej.
- Ule, M. (2008). Za vedno mladi? Socialna psihologija odrasčanja. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Xavier, S. (2012). Local/regional networks for (meaningful) youth participation. http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/uploaded/CC_LOCAL_REGIONAL_NETWORKS_FOR_xMEANINGFULx_YOUTH-PARTICIPATION_A-practical_guide_for_Youth_organisations_and_Youth_Workers.pdf (dostopno 18. 4. 2013).
- Youth Policy Watch (26. 4. 2013). <http://www.youthforum.org/category/youth-policy-watch/> (dostopno 3. 5. 2013).

POVZETEK

Članek v prvem delu obravnava dva ključna diskurza mladih. Poudarja nujnost zamenjave deficitarnih pogledov na mladino in njihovo družbeno udejstvovanje z novimi podpornimi načini, ki mlade dojemajo kot kompetentne in odgovorne agente družbenih sprememb. Prikaz raziskovalnih izsledkov tematske delavnice opozori na življenjski položaj in participacijo mladih in ob tem na pomembno vlogo skupnosti in odraslih. Za aktivno participacijo mladih je ključno, da temelji na izzivih, ki zadevajo mlade, njihove potrebe in interese. Pri uresničevanju participacije je mladim potrebno prisluhniti, hkrati pa jim tudi zagotavljati varno in spodbudno okolje, kjer se vsak od njih počuti zaščiten in sprejet ter ima tako optimalne možnosti za razvoj in učenje.

ABSTRACT

The first part of the article discusses two key discourses of young people. It emphasises the necessity of replacing the deficient views on youth and its social engagement with new support methods that perceive young people as competent and responsible actors of social change. A presentation of the research results of a thematic workshop points out the living situation and participation of young people, and consequently the important role of the community and adults. The active participation of young people must be based on challenges which truly concern young people, their needs and interests. When trying to realize participation, young people must be listened to and at the same time provided with a safe and encouraging environment, in which each one of them would feel protected and accepted, and thus given optimal opportunities for development and learning.

Nevenka Štraser, Zavod RS za šolstvo

RAZMISLEK O VZGOJNEM NAČRTU V OSNOVNI ŠOLI IZ TREH ZORNIH KOTOV

RAZMISLEK S ČASOVNE DISTANCE

Ko sem pred približno 9 leti postala nosilka naloge za vzgojni načrt na Zavodu RS za šolstvo, sem občutila veliko težo odgovornosti, saj je bila (in je še vedno) vzgoja v našem šolskem prostoru nekaj, kar sproža v strokovni in laični javnosti veliko vprašanj, ki pa nimajo enoznačnih odgovorov. Glede na pisano paleto različnih individu-umov, ki predstavljajo človeško vrsto, in glede na različne zorne kote pogledov na vzgojo v zgodovini pedagoškega diskurza, tega pravzaprav tudi ne gre pričakovati. Pa vendar so različne raziskave o pomenu vrednot tudi v našem prostoru privedle do potrditve splošnih zakonitosti v razvoju oblikovanja vrednotnih usmeritev (Musek, 2003) kar se tiče vrednosti posameznih vrednot v odvisnosti od kronološke starosti, moralne zrelosti posameznikov, kulture in okolja. V mnogih publikacijah in člankih, v katerih se domači in tuji avtorji dotikajo vzgojnega področja, najdemo na različne načine navedene in utemeljene zapise o tem, da je za »učenje« vrednot v izobraževalnem sistemu potrebno omogočiti vedenje o vrednotah in usmerjanje pozornosti nanje, predvsem pa številne in raznolike priložnosti za etično utemeljevanje, reflektiranje vzgojnih ravnanj, (so) udeležbo, (so)delovanje in doživljanje. To lahko posredno razberemo in nadgradimo tudi ob branju naslednjega citata: »Univerzalnega recepta za reševanje vzgojno-disciplinskih vprašanj, zaradi njihove kompleksne narave, torej ne moremo ponuditi, zato je toliko bolj pomembno, da poznamo različne koncepte ter da njihovo uporabo znamo argumentirano pojasniti« (Štirn Janota, Štirn Koren, 2012).

Navedeno je veljalo tudi v času, ko so se začele zadnje priprave za spreminjanje nekaterih delov šolske zakonodaje in podzakonskih aktov, ki se nanašajo na vzgojni koncept šole, sestavine vzgojnega načrta, pravila šolskega reda, vzgojne ukrepe in vzgojne opomine.

S časovne distance se vedno lahko sprašujemo, kako smo postavljene cilje dosegli in kaj oz. kako bi lahko naredili drugače, boljše, bolj optimalno ... Tudi moje razmišljanje gre v tej smeri. Katere cilje smo imeli kot družba ob spremembi zakonodaje, ki od osnovnih šol zahteva tri dokumente:

vzgojni načrt, pravila šolskega reda, hišni red, ki se navezujejo na njeno vzgojno delovanje (če izpustimo letni delovni načrt, ki to področje vključuje operativno)? Iz takratnih dogajanj bi lahko razbrali, da je bil osnovni cilj šolske oblasti povečati pomen vzgoje v šoli. Je to (samo) s spremembo zakonodaje sploh mogoče? Se je zgodilo to, na kar je dr. Požarnik opozoril v eni od Sobotnih prilog Dela: »Skratka – predlog šolske oblasti, ki obvezuje šole k snovanju vzgojnih načrtov, spodbuja šole v glavnem le k brezkonceptualnemu pragmatizmu, svet vrednot pa je v njem okleščen na minimum. Ali drugače: spodbuja le k urejanju vsakdanjega življenja na šoli, med šolo in starši. Zato niti ni čudno, da večina šol trdi, da je pobuda nepotrebna, ker da že imajo vzgojne načrte. Seveda je tudi pragmatizem potreben. In vendar je velika hiba načrta, da mu manjkata jasen cilj in namen vzgojnega delovanja« (Požarnik, 2007). V tem citatu bi želela predvsem izpostaviti pragmatizem, ki se je v mnogih šolah odražal tudi tako, da so zakonsko zahtevane dokumente kar kupile.

Zato, da si bo bralec lažje ustvaril mnenje o poteku dela v zvezi z vzgojnim konceptom/načrtom, navajam nekaj aktov in podatkov, za katere sem sedaj s časovne distance še bolj prepričana, da bi jih bilo vredno takrat tesneje povezati (in morda še druge), predvsem pa omogočiti več časa za natančnejše definiranje cilja in za oblikovanje ustreznih aktivnosti za njegovo doseganje. Ob navedbah vključujem svoje razmisleke v obliki dilem in vprašanj, ki se mi ob tem porajajo.

1. Pedagoška fakulteta v Ljubljani

V šolskem letu 2004/2005 je Pedagoška fakulteta v Ljubljani izvedla raziskavo Partnerstvo fakultet in šol I, v kateri so med drugim ugotovili, da imajo strokovni delavci, ki so bili vključeni v raziskavo, resne težave pri zagotavljanju discipline in pri izrekanju disciplinskih ukrepov, pri poznavanju zakonodaje (predvsem njene interpretacije) in pri vodenju predpisane dokumentacije na tem področju. Opozorili so na formalizirana pravila v Pravilniku o pravicah in dolžnostih učencev, v katerem nekatere navedbe lažjih (in tudi težjih) kršitev učitelju otežujejo disciplinatorno delovanje.

Razmislek: Izpostavljene so težave strokovnih delavcev pri zagotavljanju discipline, izrekanju disciplinskih ukrepov, interpretaciji (uporabi) zakonodaje, vodenju dokumentacije. Ali lahko te težave sedaj rešujemo z zapisanima vzgojnim načrtom in pravili šolskega reda?

V naslednjem šolskem letu so na razpisu Ministrstva za šolstvo in šport pridobili sredstva za projekt Partnerstvo – Model III: Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje kot oblika vseživljenjskega učenja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, podprtega s sodobno učno tehnologijo: Pravila in vzgojno delovanje šole. To izobraževanje je temeljilo na raziskavi, omenjeni pod točko 1. Raziskovalci so izhajali iz okvira vzgojne zasnove šole, ki ga določajo predvsem naslednja področja:

- formalna pravila in norme (skupne vrednote, načela vzgoje in izobraževanja, zakonsko ukazane zahteve po odsotnosti indoktrinacije pri pouku, zahteve po kritičnosti, pluralnosti in objektivnosti, v pravilnikih zapisane pravice in dolžnosti, pravila, kršitve in sankcije, ki zadevajo javno šolo, iz njih izpeljana šolska pravila),
- konceptualizacija učitelja kot avtoritete (moč osebnosti, strokovnost – obvladovanje učne snovi, metod in oblik dela),
- šolska kultura (udejanjanje formalnega okvira norm in pravil v šoli, način vodenja šole, dogajanje v času, ko ne poteka pouk, ponudba izvenšolskih dejavnosti),
- sodelovanje med šolo in starši,
- sodelovanje s širšo skupnostjo,
- prikriti kurikulum – razlika med uradnim in udejanjenim socialnim redom),
- specifične vzgojne strategije.

Razmislek: Dobljeni podatki so postavili pod vprašaj nekatere pavšalne trditve, ki (še vedno) vplivajo na negativno ocenjevanje šole, učencev in učiteljev, v smislu, da je v šolah nered, da učitelji nimajo več avtoritete, da učenci nič več ne ubogajo ipd. Rezultati so namreč pokazali naslednje ugotovitve:

- učenci učitelje v šoli spoštujejo,
- učenci pri pouku večinoma ravnaajo v skladu s postavljenimi pravili,
- odnos učencev do učiteljev na šoli je dober ali zelo dober,
- učenci v oddelku se razumejo dobro ali zelo dobro in so si pripravljeni med seboj pomagati,
- v oddelku je tekmovalnosti med učenci ravno prav,
- učitelji se v šoli počutijo varno ali zelo varno,

- učenci se v šoli, v oddelku in tudi na poti od doma do šole počutijo varno ali zelo varno.

Ali lahko takšni (pozitivni) podatki kažejo na potrebo šol po spremembah na področju vzgojnega ravnanja?

Aktivnosti Pedagoške fakultete v Ljubljani se na tem področju nadaljujejo tudi v šolskem letu 2006/2007 – Partnerstvo – Model IV in se zaključijo v letu 2009 z izidom knjige *Vzgojna zasnova javne šole*.

Razmislek: V knjigi so izpostavljeni nekateri ključni pogoji za uvajanje sprememb na področju vzgojnega poslanstva javne šole, ki bi gotovo lahko prispevali k drugačni zakonodajni podlagi (če sploh). V vsakem primeru se mi zdi to dobra podlaga za nadaljnje pogovore o vzgojnem delovanju v javni šoli (kljub nekaterim kritikam našega dela na ZRSŠ, ki jih dojemam kot posledico našega nesodelovanja in pomanjkljive medsebojne komunikacije).

2. Pristojno ministrstvo

Z gradivom »Koncept dela na vzgojnem področju – vzgojni načrt v osnovni šoli« so bila leta 2006 javnosti posredovana izhodišča za javno razpravo o vzgojnem konceptu šole, ki jih je pripravila delovna skupina na ministrstvu (posvet v Koloseju, posvet v prostorih Državnega sveta RS).

Razmislek: Povsod so razprave pokazale, da je še ogromno odprtih vprašanj, predvsem pa že težav na nivoju razumevanja osnovne terminologije – koncept, načrt ...

Zanimivo pa je tudi, kot sem napisala že zgoraj, da ministrstvo istega leta podeli sredstva Pedagoški fakulteti v Ljubljani za projekt na vzgojnem področju.

V začetku naslednjega leta ministrstvo naroči mene osebno moti, da so kratice; bi jih razvezala, torej Zavod RS za šolstvo nalogo z naslovom – Vzgojni načrti v osnovni šoli – širjenje primerov prakse. Pričakuje se tudi posnetek stanja in izdelava smernic.

Razmislek: Kaj se lahko pričakuje s širjenjem primerov prakse, če dokumenti sploh?

Na Festivalu inovativnosti in ustvarjalnosti pri pouku, maja 2008, moderira državna sekretarka za vrtce in osnovni šoli na Ministrstvu za znanost in šport okroglo mizo o vzgojnem načrtu.

Kljub pomislekom in odprtim vprašanjem so dne, 9. 11. 2007, v Uradnem listu RS objavljene Spremembe

Zakona o osnovni šoli (uzakonjeni trije dokumenti v OŠ – vzgojni načrt, pravila šolskega reda, hišni red).

Istočasno je na ministrstvu imenovana še ena (nova) delovna skupina za pripravo smernic za vzgojni načrt, ki avgusta 2008 izdela Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole.

Razmislek: Ta objava je bila zaradi počitniškega časa večinoma prezrta. Delovna skupina na ZRSŠ o nastajanju in o vsebini teh priporočil ni bila seznanjena oz. pri tem ni bila vključena, saj se je predstavnik ZRSŠ vmes upokojil. Podatkov o tem, da bi se ta delovna skupina po prvi seji konec novembra 2007 še kdaj sestala, nimamo.

3. Vloga Zavoda RS za šolstvo

Marca 2007 je bil prvi sestanek ožje delovne skupine na ZRSŠ, ki je bila oblikovana za nalogu Vzgojni načrt v LDN ZRSŠ za leto 2007. Iz zapisnika je razvidno, da smo članice skupine oblikovale naslednja skupna stališča:

- Koncept vzgojnega dela šol je zelo kompleksna naloga, pri kateri so se že doslej v javnosti pokazala različna stališča. Skupina meni, da je vzgojno delovanje šol v neposredni povezavi s klimo oz. kulturo odnosov v šolah v najširšem pomenu. Kot stičišče, o katerem najbrž ni dilem, želimo izpostaviti vzgojo k odgovornosti/odgovornemu ravnanju do drugih in sebe. Vse dejavnosti šole, od preventive do kurative oz. od razprave in načrtovanja vzgojnega delovanja šole do izvedbe na mikro ravni – v medosebnih odnosih vseh vpletenih v učno-vzgojni proces, morajo biti podrejene temu osnovnemu cilju.
- Izvedbo naloge vidimo bolj kot razvojni projekt, vendar v tem trenutku ni tako zamišljena, ker se od nas pričakuje posnetek stanja pri vzgojnem delovanju šol in izdelava smernic za delo šol, pri čemer naročnik za to ni namenil posebnih denarnih sredstev. Kljub temu skupina predlaga, da naloga do konca tega šolskega leta privede do predloga smernic, ki bi jih v naslednjem šolskem letu 2007/08 preizkusili na izbranem vzorcu šol in do začetka šolskega leta 2008/09 na podlagi izkušenj in odzivov pripravili smernice za vse šole.
- Dobro je, da se v šolah pozornost usmeri tudi na vzgojno delovanje. Za to je v fazi razprav in priprav dovolj samo spodbuda, v fazi zakonske obveze, načrtovanja in izvedbe vzgojnih dejavnosti v šolah pa bo nedvomno potrebna tudi širša sistemska podpora, sicer bo to samo dodaten, zaradi zakonske obveze napisan list z leporečji o vzgojnih ciljih.

- Šole bodo potrebovale strokovno podporo pri izvajanju smernic, in sicer v obliki izobraževanj za celotne kolektive, ko gre za oblikovanje koncepta vzgojnega delovanja na nivoju šole in tudi posebej za šolske time in posameznike – v tem primeru bolj v obliki ponudbe različnih tehnik, metod in dejavnosti, ki naj bi bile v podporo načrtovanemu delovanju šole (restitucija, vrstniška mediacija, učitelj svetovalec, delo z oddelčno skupnostjo in oddelčnim učiteljskim zborom ...).
- Na ZRSŠ je bilo izdelanih že nekaj smernic, ki so s to nalogo v tesni povezavi (npr.: Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti).

Izpostavile pa smo tudi naslednje dileme:

- Skupina ne pozna pripomb, ki so bile že doslej zbrane na osnovi pripravljenih izhodišč – Posvet v Portorožu, delo 1. skupine na MŠŠ.
- Ni razumljivo, zakaj so se izhodišča pripravljala na drugem nivoju, izdelava smernic pa je poverjena ZRSŠ.
- Od nas se pričakuje posnetek stanja, pridobljen z vprašalniki, ki pa ne bo veliko povedal, saj so šole že naveličane vprašalnikov in jih rešujejo dostikrat s premalo potrebne pozornosti.

Razmislek: Naš namen, da bi proces potekal v obliki razvojnega projekta, ni bil realiziran, saj smo morali sproti prilagajati naše delovanje vedno novim informacijam, ki smo jih pridobili pri delu s šolami in s strani ministrstva.

Naš namen je bil povezati delovanje obeh skupin, na ministrstvu in na ZRSŠ. Zato je bil aprila 2007 prvi sestanek razširjene delovne skupine na ZRSŠ. Nova člana iz delovne skupine ministrstva, ki smo ju povabili na sestanek, se seznanimi z nameni delovne skupine ZRSŠ pri strokovni podpori šolam – predlogi za imenovanje timov za vzgojni načrt na šolah, srečanja z ravnatelji in vodji timov po območnih enotah ZRSŠ.

Že na drugem sestanku te razširjene delovne skupine (kjer je bil prisoten samo še en član iz ministrske delovne skupine), novembra 2007, je bila podana informacija, da je na ministrstvu imenovana še ena nova delovna skupina, ki naj bi pripravila smernice za vzgojni načrt. Ta skupina je, kot je bilo že zapisano, pripravila Priporočila. Nadaljujejo se spomladi 2007 načrtane aktivnosti v podporo šolam pri razpravah o vrednotah in načelih ter s priporočili za analizo stanja na vzgojnem področju, s sklici ravnateljev po območnih enotah ZRSŠ.

Razmislek: Učinkovitost našega dela je bila zmanjšana zaradi objektivnih razlogov (menjava članov) in zaradi večitirnosti – tri delovne skupine.

Maja 2008 je bil tretji sestanek »razširjene« (samo en član ministrske delovne skupine). Članice ožje skupine ugotavljamo nepovezanost aktivnosti v različnih delovnih skupinah in zato tudi slabšo strokovno podporo šolam, kot bi jo te potrebovale. Poglobljeno delo z uvajanjem sprememb v šolah na vzgojnem področju bi zahtevalo bistveno več časovnih in kadrovskih potencialov.

Na četrtem sestanku te skupine, novembra 2008, smo članice ZRSŠ opozorile na ugotovitve iz prakse: zaradi ZOsn, ki predpisuje šolam oblikovanje štirih različnih dokumentov – LDN, hišni red, vzgojni načrt in pravila šolskega reda, v katerih se vsebina prepleta, je na srečanjih z ravnatelji in vodji timov v OE vse bolj čutiti terminološko zmedo in nezadovoljstvo. V praksi se termini v predpisani zakonodaji za posamezne dokumente različno razumejo in podvajajo (uporaba šolskega prostora v hišnem redu mora biti v skladu z 72. členom ZOFVI, ukrepi za zagotavljanje varnosti ter vzdrževanje reda in čistoče morajo biti v skladu z Zakonom o varstvu pri delu; šole imajo v ta namen že oblikovane dokumente iz naslova varstva pri delu in požarne varnosti ter kar se čistoče tiče tudi izvedbo sistema HACCP.) Predlagamo razjasnitve na srečanjih ravnateljev v Portorožu. Glede na obstoječo zakonodajo bi bilo potrebno stvari povezati in poenostaviti do takšne mere, da bi se šole lahko usmerile v proces vzgoje in ne v pisanje dokumentov. Opredelimo svoje poglede na razumevanje zapisov v posameznih dokumentih za nadaljnje delo s šolami.

V času od uveljavitve zakonskih zahtev po oblikovanju vzgojnih načrtov, pravil šolskega reda ter hišnih redov smo na ZRSŠ posredno in neposredno spremljali, kaj se na tem področju v praksi dogaja. Tako smo marca 2010 organizirali medregionalne posvete v Radencih, Rogaški Slatini in Postojni, na katerih so bili predstavljeni primeri prakse in organizirane delavnice za razpravo. Sodelovali so tudi predstavniki Inšpektorata RS za šolstvo.

Leta 2012 smo na ZRSŠ izdali priročnik za načrtovanje Vzgojno poslanstvo šole. V vmesnem času smo zbirali primere prakse, ki so, skupaj s komentarji, del priročnika za uporabo pri samoevalvaciji šolske prakse. Za takšno obliko smo se odločili, ker smo naleteli na široko paleto raznovrstnih zapisov, ki pa so nujno potrebovali tudi komentar, saj bi sicer primere predstavljene prakse lahko kdo nekritično prenesel v lastno prakso. Priročnik vsebuje strokovni oz. teoretični del (tudi zakonodajo, s katero je predpisana vsebina zahtevanih dokumentov) in primere iz prakse.

Uvodni del priročnika prinaša vpogled v dogajanja v času oblikovanja vzgojnih načrtov. Vsako naslednje poglavje pa je sestavljeno iz teoretične podlage, primerov iz prakse in poudarkov v obliki vprašanj in komentarjev, ki lahko bralca vodijo skozi predlagan proces, pri čemer lahko primerja svoje izkušnje in odpira in/ali zapira svoje dileme. Primeri iz šol so prikazani skladno s koraki v procesu razvojnega načrtovanja, ki smo ga vzeli za osnovo načrtovanja dela šole tudi na vzgojnem področju. Na ta način lahko bralec uporablja priročnik kot celoto ali samo njegove posamezne dele, pač v skladu s svojimi potrebami.

Maja in junija 2013 smo izvedli med ravnatelji spletno anketo. S posnetkom stanja smo želeli ugotoviti:

- koliko so šole uspele udejanjiti zapisano v dokumentih,
- kateri dokument se jim zdi najbolj uporaben in zakaj,
- kako je sedaj s timi za vzgojne načrte na šolah,
- kaj predlagajo za izboljšanje trenutnega stanja,
- kako vidijo uvedbo »zakonskega naročila« za vzgojni načrt in druge dokumente in kako bi lahko bilo drugače, bolje.

Julija 2013 je bila narejena prva analiza (Analiza spletne ankete, Interno gradivo ZRSŠ, 2013), ki je bila obravnavana še na delovnih srečanjih z ravnatelji v šolskem letu 2013/2014 po območnih enotah ZRSŠ. Po izvedenih srečanjih je bilo junija 2014 zapisano poročilo o spremljavi udejanjanja vzgojnih načrtov v šolski praksi (Interno gradivo ZRSŠ, junij 2014). Izpolnjenih je bilo 378 anket, od tega 129 nepopolnih. Analiza je narejena na 249 popolno izpolnjenih spletnih anketah, kar je predstavljalo 56 % vseh OŠ v RS. Dobljene podatke večinoma težko enoznačno interpretiramo v smislu nujnih sprememb ali statusa quo. Ponovno se je pokazalo, da je anketa lahko samo eno od možnih orodij ob spremljavah, ki jo je nujno potrebno povezati z razpravami in spremljavo »v živo«. Žal tudi razprave po enotah niso dale dovolj enotnih pogledov, da bi lahko bolj enoznačno interpretirali nekatere dobljene podatke, ki se ne skladajo oz. si celo nasprotujejo.

Kaj lahko iz poročila o spremljavi udejanjanja vzgojnih načrtov povzamemo:

- Vzorec dokončanih anket je dovolj reprezentativen za celoten osnovnošolski prostor.
- Večina sodelujočih v anketi pozna celoten proces nastajanja dokumentov, saj so bili takrat člani timov na šolah.
- Na več kot polovici anketiranih šol tim za vzgojni načrt še vedno obstaja in ima povsod zelo podobno

vlogo, ki temelji na spremljavi, evalvaciji in pripravi sprememb za PŠR in VN. Na večini tistih šol, kjer tim ne deluje več, je bil sestavljen samo za oblikovanje vzgojnega načrta ali pa so njegovo vlogo prevzeli drugi organi (npr. ves UZ na majhnih šolah ali šolski razvojni tim).

- V skladu z zahtevami zakonodaje ima velika večina šol vse tri dokumente – vzgojni načrt, pravila šolskega reda in hišni red – ločene.
- Tretjina ravnateljev je mnenja, da bi lahko vse tri združili v en dokument, da bi se manj ukvarjali s tem, kam je potrebno kaj zapisati.
- Večina ravnateljev vidi v vzgojnem načrtu dolgo-ročno usmeritev za delo na tem področju.
- Večina ravnateljev navaja pozitiven odnos do vzgojnega načrta v svojem okolju.
- Večina ravnateljev meni, da je prinesel vzgojni načrt v šolo več dobrega kot slabega.
- Dve tretjini ravnateljev menita, da naj vzgojni načrt ostane.
- Zapisi v VN so se v primerjavi s PŠR spremenili na več šolah v času od nastanka, in to pri obeh dokumentih v povprečju 2-krat ter večinoma na pobudo zaposlenih.
- Slaba polovica ravnateljev pripisuje zmanjšanje vedenjske problematike pravilom šolskega reda.
- V treh četrтинah primerov PŠR vsebujejo usmeritve iz VN.
- Slaba polovica ravnateljev je prepričana, da so PŠR v zakonodaji ustrezno opredeljena.
- Odstotki ciljnih skupin, ki dovolj dobro poznajo PŠR, so večji kot pri VN.
- Dve tretjini ravnateljev menita, da vzgojni ukrepi v PŠR ne povzročajo konfliktov s starši, hkrati pa jih še nekaj več meni, da predstavljajo vzgojni ukrepi v PŠR največji problem in da večinoma zaposleni niso dovolj dosledni pri izvajanju PŠR.
- Dobra polovica ravnateljev navaja analize vzgojnih ukrepov z vidika učinka, pri čemer so bile ugotovitve največkrat pozitivne.
- Ravnatelji so v veliki večini zadovoljni ali vsaj delno zadovoljni s hišnim redom in z opredelitvijo tega dokumenta v obstoječi zakonodaji.
- Po mnenju ravnateljev kažejo odstotki posameznih skupin – zaposleni, starši, učenci in v primeru hišnega reda tudi zunanji obiskovalci, v večji meri večinsko upoštevanje (poznavanje) zapisanega kot pri drugih dveh dokumentih.
- Slaba petina vprašanih je mnenja, da bi morale VN imeti tudi gimnazije, in še manj je takih, ki menijo, da bi ga morale imeti vse šole in vrtci.

Razmislek: Za uvid v prakso udejanjanja dokumentov bi potrebovali spremljavo te prakse »v živo – na šolah«. Anketa nam daje le vpogled v ravnateljeva razmišljanja. Ob tem se odpirajo še druga vprašanja. Kako in v kolikšni meri se v anketi izražena mnenja ravnateljev skladajo s prakso šol? Ali razmišljajo o posameznih dokumentih druge vpletene ciljne skupine (zaposleni, učenci, starši) enako kot ravnatelji? V čem so podobnosti in v čem so razlike?

4. Drugi akterji in aktivnosti

Organizirani posveti in druga strokovna srečanja na temo vzgojnih načrtov:

- 13. in 14. aprila 2007: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije
- 24. januar 2009: SUPRA
- Januar 2009: seminar Kako lahko skupaj oblikuje mo najboljši vzgojni načrt, APDI (zasebni institut) v prostorih FDV in s sodelovanjem ministra
- Marec 2009: Pedagoško-andragoški dnevi na FF v Ljubljani

In nenazadnje – dr. Robi je Kroflič od leta 1997 do sedaj v našem predšolskem in šolskem prostoru razvijal in preizkušal induktivni vzgojno-disciplinski pristop za razvoj empatične prosocialnosti in morale.

Razmislek: Mislim, da bi model induktivne vzgoje lahko postal izziv za oblikovanje metodike vzgoje v izvedbenem delu vzgojnega koncepta vrtca ali šole, na njem pa bi lahko gradili tudi ustrezna metodična navodila za različne dimenzije vzgojnega delovanja v smislu učenja razlikovanja med moralnimi in konvencionalnimi zahtevami ter osebnimi pričakovanji. Nerazlikovanje med temi tremi vidiki in posledično uporaba neustreznih vzgojnih pristopov po mojem mnenju povzroča največ neproduktivnih reševanj konfliktnih situacij v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Zato bi bilo tudi v tem smislu potrebno izobraževati pedagoške delavce.

Kot sem zapisala, si lahko bralec ustvari svojo sliko na podlagi zapisanih podatkov. Moji zaključki po vsem dogajanju ob uvajanju vzgojnih načrtov v šole pa so naslednji:

- aktivnosti in akterji v posameznih inštitucijah so bili med seboj premalo (ali sploh niso bili) povezani,
- naša skupina na ZRSŠ je bila postavljena v situacijo, ko je bilo potrebno nuditi podporo šolam pri oblikovanju zahtevanih dokumentov (pragmatična vloga), po drugi strani pa se je znašla v primežu zakonskih (političnih) zahtev in strokovno neuskkljenih

pogledov nekaterih ključnih strokovnjakov za vzgojno področje v naši državi (strokovna vloga),

- v opisani situaciji smo izbrali pragmatično vlogo, ki smo jo, za tisti trenutek primerno, optimalno povezali tudi s strokovnimi podlagami, vezanimi na načine dela, ki so jih šole poznale že iz naših drugih teoretičnih podlag – razvojno načrtovanje in akcijsko raziskovanje.

RAZMISLEK IZ TRENUTNE SITUACIJE

Na strokovnih srečanjih ravnateljev po Območnih enotah ZRSŠ je ob analizi rezultatov spletne ankete večinoma prevladovalo vzdušje, ki nakazuje že skoraj odpor do vprašanj na temo spremembe ali ohranitve trenutnega stanja – treh dokumentov, ki jih osnovne šole morajo imeti. Še posebej tisti, ki imajo razvojne načrte, menijo, da so nam že večkrat povedali jasno stališče, naj vzgojni načrt ostane, vendar kot sestavni del usmeritev na vzgojnem področju v razvojnem načrtu šole. Ker se ne zgodi, kar so že predlagali, imajo občutek, da se jih ne sliši, in se o tem ne želijo več pogovarjati. Glede pravil šolskega in hišnega reda stališča niso tako jasno izražena. Eni bi jih povezali z vzgojnim načrtom, drugi s hišnim redom, tretji bi želeli povrniti Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli. V vsakem primeru pa so pogovori jasneje kot anketa pokazali, da si ravnatelji želijo poenostavitve in povezovanja sedaj zahtevanih dokumentov, po drugi strani pa izražajo bojazen, da bo od njih zahtevano ponovno nekaj povsem novega, in to na ravni zapisovanja in ne dejanj.

O udejanjanju vseh treh dokumentov v praksi šol lahko sklepamo tudi iz številnih opravljenih svetovalnih storitev, ki so jih naročile in jih še naročajo šole na svojo pobudo ali na pobudo Inšpektorata RS za šolstvo ob bolj ali manj utemeljenih pritožbah. Doslej so se šole zadovoljile s svetovalnimi storitvami, ki so se nanašale izključno na bolj vešče zapisane dokumente. Vsebine vzgojnega delovanja se nismo nikjer lotevali, kljub temu da je bilo šolam to v nadaljevanju ponujeno.

Iz teh empiričnih podatkov bi izpostavila naslednji razmislek, dileme in vprašanja, ki zahtevajo bolj poglobljeno spremljavo:

- Ravnatelji so na začetku pogosto izpostavljali težave, ki so jih začutili ob oblikovanju treh dokumentov, ki se dotikajo vzgojnega področja v šoli. Želeli so si poenostavitev v smislu zmanjšanja in povezovanja zapisov. Kasneje so o tem govorili vedno manj, dokumente imajo zapisane in se o njih sprašujejo večinoma le ob večjih disciplinskih in vzgojnih težavah. Tudi veliko število nedokončanih spletnih anket nakazuje »naveličanost« odgovarjanja na to temo.

- Ali timi za vzgojni načrt (področje) prevzemajo naloge, ki niso v njihovi pristojnosti, oz. preveč sami odločajo o vsebini dokumentov, brez da bi sodelovali s ciljnim skupinami – zaposlenimi, učenci, starši? Kako jih usposobiti za njihovo vlogo?
- V kolikšni meri različne ciljne skupine (zaposleni, učenci, starši) v resnici sodelujejo pri oblikovanju /spreminjanju dokumentov?
- Kako poenostaviti zapisovanje – z združevanjem dokumentov ali z zapisovanjem v druge obstoječe dokumente (razvojni in letni delovni načrt), da bi ohranili dosedanje pozitivne procese? V anketi le manjšina ravnateljev navaja to rešitev kot ustrezno, med tem ko so na srečanjih poenostavitve v tem smislu bolj množično zagovarjali.
- Koliko je v PŠR pravil, ki so v bistvu splošni cilji v učnih načrtih posameznih predmetov?
- V kakšnih okoliščinah so alternativni vzgojni ukrepi zares učinkoviti?
- Kako doseči jasno opredelitev, komu so zapisi v dokumentih namenjeni (predvsem v PŠR in VN), da bi zapisovalcem omogočili enoznačno perspektivo?
- Kako usposobiti zaposlene za učinkovitejšo analizo vzgojnih ukrepov?
- Kakšen je učinek šolske inšpekcije na spremembe v dokumentih?
- Kakšno spremljavo vzgojnega delovanja v šolah želi MIZŠ (in zakonodajalec)?

RAZMISLEK IZ DRUGE PERSPEKTIVE

Moj zadnji razmislek razvijam iz nekaterih ključnih tez prejšnjih dveh sklopov – s časovne distance in iz trenutne situacije:

- Pred sprejemom zakonodaje ni bilo jasnih dogovorov (konsenza) v zvezi s cilji, kaj želimo v osnovnošolskem prostoru na vzgojnem področju doseči.
- V obdobju razprav so se pokazala ključna razhajanja v razumevanju pojmov koncept, načrt, zasnova, ter v navajanju nekaterih besednih zvez, ki so bile predstavljene na drugačen način, kot je bilo do takrat v navadi, naenkrat pa so se pojavile kot nekaj novega, npr.: vzgojni postopki, vzgojni ukrepi, vzgojni opomini, vzgojne dejavnosti, osebni svetovalni pogovori ...
- Terminološko zmedo je dopolnila še zakonodaja z naslednjimi izrazi: ukrepi za zagotavljanje varnosti v hišnem redu, načini zagotavljanja varnosti v pravilih šolskega reda ...
- Šolam smo odvzeli do tedaj veljavni Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v OŠ in jim naložili,

da same »izumljajo« pravila tudi na področjih, na katerih bi morala veljati enotna pravila za ves osnovnošolski prostor v RS. S tem smo jim dali lažni občutek, da je mogoče o vseh pravilih razpravljati in jih po svoje oblikovati.

- V letu 2008 so bili pripravljeni posodobljeni učni načrti za OŠ in gimnazije (za OŠ so bili z dopolnitvami sprejeti 2011), v katerih se je intenzivneje začela razprava z učitelji o učno-ciljnem in procesno-razvojnem modelu načrtovanja pouka za razvijanje v EU dogovorjenih osmih kompetenc. V istem času smo »vrgli« v prakso šol tudi vzgojne načrte brez ključnih povezav s splošnimi cilji v UN in brez tega, da bi prej dosegli razumevanje bistvene razlike med vsebinskim modelom načrtovanja pouka ter učno-ciljnim in procesno-razvojnem modelom, kar se kaže še vedno kot ena bistvenih težav izvedbe pouka v sodobni šoli.
- Pri vseh spremembah, ki jih uvajamo v šolski prostor, se zadovoljimo s fazami, ki privedejo do zapisa nekega dokumenta (ali včasih še to ne). Ko bi učitelji najbolj potrebovali strokovno podporo pri konkretizaciji, jim jo na ravni sistema zagotavljamo samo v smislu izbire in neobveze. Ko bi sistem najbolj potreboval spremljavo udejanjanja sprememb za svoj nadaljnji razvoj, si tudi tega ne zagotovi v smislu objektivne zunanje evalvacije (razen z maturo in NPZ, ki jih pa tudi ne zna dovolj izkoristiti), ampak vse stavi na samoevalvacijo,

»kolegialne zunanje« evalvacije, parcialne projektno evalvacije ipd.; tako smo vedno znova priča spremembam, ki ne spreminjajo.

- Ocenjujem, da se je to zgodilo tudi z vzgojnimi načrti v OŠ. Državo (novinarje) sedaj zanima to področje samo takrat, ko se v kakšni šoli zgodi kaj »disciplinsko pretresljivega« (kar se pogosto v medijih tudi le tako prikaže). V teh primerih se mnogi »čudijo«, kako je to mogoče, saj imajo šole vendar vzgojne načrte. To je podobno, kot če bi se čudili, ker imamo še vedno prometne nesreče, kljub temu da imamo Zakon o varnosti v cestnem prometu.

ZAKLJUČEK

Če bi se ponovno znašli v identični situaciji in bi se od nas pričakovalo isto, kot se je v zvezi z vzgojnimi načrti takrat, bi izbrala enako pot. Mislim, da smo z modelom razvojnega načrtovanja in akcijskega raziskovanja dali šolski praksi osnovno strokovno bazo za razmislek o načrtovanju in ravnanju na vzgojnem področju. Za nadgradnjo tega bi morali v sistemu zagotoviti podporo (ne kot izbiro, ampak kot obvezo) za realizacijo splošnih (procesnih) ciljev v učnih načrtih in omogočiti razmislek o vzgojnem konceptu, ki bi ga realizirali skozi načrtovanje v razvojnih in letnih delovnih načrtih šol. Za podlago za vzgojno ukrepanje bi potrebovali skupna pravila za ves osnovnošolski prostor, iz katerih bi se dalo jasno razbrati, v katerem delu jih lahko šola prilagodi svojemu vzgojnemu konceptu.

VIRI IN LITERATURA

- Analiza spletne ankete, Interno gradivo. (2013). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čakš, A. (2007). Če država od šole še kaj hoče, naj dopolni zakonodajo. (Ne)vzgoja v šoli, Delo, leto 49, št. 10, 13. jan. 2007, Sobotna priloga, str. 14–15.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. (2009). Vzgojna zasnova javne šole, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, R. idr. (2011). Kazen v šoli? Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Kroflič, R. <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/>
- Musek, J. (2003). Raziskovanje vrednot v Sloveniji in vrednotni univerzum Slovencev, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Poročilo o spremljavi udejanjanja vzgojnih načrtov v šolski praksi, Interno gradivo, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole. (2008). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Štirn Janota, P., Štirn Koren, D. (2012) Lahko v šoli tudi drugače. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Štraser, N. idr. (2012). Vzgojno poslanstvo šole, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

dr. Irena Lesar, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

KAKO URESNIČEVATI INKLUZIVNOST ŠOL? PRIMERA DVEH ŠOL IZ RIMA.

Na izpostavljeno vprašanje skušamo v različnih družbah in šolskih sistemih poiskati čim bolj prepričljive in uresničljive odgovore, četudi gre za idejo, ki pri realizaciji pogosto naleti na številne in zelo kompleksne ovire. Nedvomno se že na ravni širše družbe s poudarjanjem bolj pomembnih vrednot lahko pojavijo očitnejše težave pri uresničevanju inkluzivnosti, kot je npr. izrazito izpostavljanje tekmovalnosti in 'kvantifikacije' znanja v nasprotju z uresničevanjem sodelovanja in enakosti, na kar so nekateri avtorji opozarjali že zelo zgodaj (npr. Christopolos in Renz, 1969). Tudi sočasni obstoj večinskih in posebnih (specializiranih) šol (ki ga je moč zaslediti v večini evropskih in tudi mnogih drugih državah severnega dela sveta), vpliva na to, da se izbira opravlja pri vprašanju, kje so/bodo nameščeni hendikepirani učenci. Redko se izpostavlja vidik kakovosti pedagoškega dela, ki vpliva na učenčevo počutje sprejetosti in uspešnost v (posebni) šoli. Tudi v samem procesu izbire večinske ali posebne šole obstaja velika nevarnost onemogočanja uresničevanja inkluzivnosti, saj lahko tako starši kot učenci, pogosto zaradi neosveščenosti, kot 'birokrati', zaradi težnje po ohranitvi obstoječega sistema ločenega šolanja, izbirajo takšne možnosti, ki ne prispevajo k večji stopnji inkluzivnosti (Riddell, 2004). Nezanemarljiv vidik je samo izobraževanje učiteljev in specialnih pedagogov, kjer analize kažejo, da je ločeno usposabljanje na terciarni stopnji potrebno spremeniti na način poenotenja temeljnega usposabljanja za delo učitelja in omogočanja nadaljnjih specializacij za posebnosti pedagoškega dela s specifičnimi skupinami učencev (Lesar, 2009). Izkušnja ločenega izobraževanja učiteljev in specialnih pedagogov verjetno vpliva tudi na prakse sodelovanja različnih strokovnjakov, pa tudi na sodelovanje z učenci in njihovimi starši, kar je po številnih raziskavah eden od ključnih dejavnikov udejanjanja inkluzivnosti (Dyson idr., 2004). In nenazadnje je potrebno omeniti stališča pedagoških in vodstvenih delavcev do skupnega šolanja raznolikih učencev in do poučevanja v heterogenih razredih, ki so po dosedanjih raziskovalnih izsledkih najpomembnejši dejavnik uresničevanja ideje inkluzije (prav tam).

Ker šolskih sistemov, ki ne poznajo nobenih ločenih šol, ni ravno veliko, je bilo toliko bolj zanimivo spoznati

delovanje dveh šol in uresničevanje inkluzivnosti v italijanskem šolskem sistemu, v katerem so že leta 1977 'zaprli' vse posebne šole (kar je bilo v literaturi deležno številnih kritik). To pomeni, da se od šol v Italiji pričakuje, da sprejmejo vse učence in pedagoško delo prilagodijo njihovim specifičnostim. Sredi maja smo – v okviru projekta Evropske agencije za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje z naslovom Raising the Achievement of all Learners in Inclusive Education – imeli priložnost opazovati, kako se lotevajo uresničevanja ideje inkluzije na dveh izbranih šolah v Rimu.

NEKAJ KLJUČNIH ZNAČILNOSTI ITALIJSKEGA ŠOLSKEGA SISTEMA Z VIDIKA INKLUZIVNOSTI

Nedvomno je najprej treba poudariti, da so se v Italiji v preteklih skoraj štirih desetletjih, ko so ukinili vse posebne šole in se je delež priseljske populacije izjemno povečal, soočali s precej zahtevnimi izzivi organiziranja šolskega sistema na način, da uresničuje načelo 'šola za vse' in da se – kot je zapisano v njihovi ustavi – »odstranijo vse ovire, ki omejujejo svobodo in enakost državljanov, da bi zagotovili celovit razvoj človeka« (člen 3, Petrella, 2015). Na uvodnem srečanju z odgovornimi na direktoratu za učence znotraj ministrstva za šolstvo so nam pojasnili, da je mogoče proces inkluzije dosegati le preko sodelovanja različnih ravni šolskega sistema: nacionalnega, regionalnega, lokalnega in institucionalnega. Za formalno urejenost področja šolanja in večji delež financiranja javnih šol (80,72 %) skrbijo na ministrstvu, medtem ko regije, pokrajine in občine poskrbijo zlasti za šolske asistente, organiziranje teritorialnih podpornih centrov, dodatna sredstva in usposabljanja že zaposlenih učiteljev. Italijanski šolski sistem je organiziran v skladu z načelom subsidiarnosti in avtonomije šol, kar pomeni, da se šole same odločajo o didaktičnih, organizacijskih in raziskovalnih dejavnostih, medtem ko so manj avtonomne na področju financiranja in izbire učiteljev, saj jih na šole namešča ministrstvo. Od šolskega leta 2013/2014 mora vsaka šola pripraviti letni načrt inkluzivnosti, ki predstavlja osnovo za načrt

vzgojno-izobraževalnih prilagoditev oz. ponudb (kurikularne, izven-kurikularne, organizacijske, vzgojne). Na koncu šolskega leta pa morajo šole oceniti učinkovitost predvidenih prilagoditev in ponudbe.

Posredovali so nam podatke, da je bilo v šolskem letu 2012/2013 med vsemi 8 841 260 šoloobveznimi učenci 219 578 (*pupils with disabilities*) hendikepiranih¹ (2,48 %) in 110 t. i. podpornih učiteljev, kar pomeni, da je v razredu, kjer se šolata dva hendikepirana, ves čas prisoten še en podporni učitelj. Po ocenah naj bi se okrog 300 000 učencev soočalo s specifičnimi učnimi težavami (3,39 %), ki pa po zakonu iz leta 2010 niso upravičeni do podpornega učitelja, marveč potrebujejo le nov način poučevanja glede na njihov način učenja. Cilj tega zakona je bil, da preusmeri osredotočenost z medicinskega na pedagoški diskurz (interno gradivo). Ob tem je potrebno izpostaviti, da v skupino oseb s posebnimi potrebami v Italiji ne uvrščajo le hendikepiranih učencev (*pupils with disabilities*), učencev s specifičnimi učnimi težavami in učencev z razvojnimi specifičnostmi (*specific developmental disorder*), marveč tudi nepriviligirane učence bodisi zaradi socialno-ekonomskega, kulturnega ali jezikovnega dejavnika, oziroma učence, ki so zaradi česar koli potrebni posebne skrbi (Petrella, 2015).

Brez dvoma pa ima na institucionalni ravni enako pomembno vlogo sodelovanje pedagoških delavcev: razredni in predmetni učitelji, podporni učitelji in ostali (npr. psihologi, zdravniki, socialni delavci, asistenti), ki se vsakodnevno soočajo z izzivi inkluzivnosti. V razredih, kjer so vključeni hendikepirani učenci, je prisoten vsaj še en (lahko tudi več) podporni učitelj (ki se je v svojem študiju nadalje specializiral za delo s hendikepiranimi učenci) in včasih tudi osebni asistent, in vsi so polnopravni člani razrednega tima, ki sodelujejo v vseh aktivnostih, torej skupaj načrtujejo in ocenjujejo.

Ocenjevanje pri hendikepiranih učencih je izvedeno v skladu z njihovim individualiziranim načrtom oziroma pri ostalih skupinah v skladu s personaliziranim načrtom, pri čemer je bolj v ospredju celovit učenčev napredek kot le akademski standardi.

IZKUŠNJA OPAZOVANJA POUKA NA OSNOVNI IN NIŽJI SREDNJI ŠOLI

Po uvodni predstavitvi šol je bilo takoj očitno, da je udejanjanje inkluzivnosti eden izmed najpomembnejših ciljev obeh šol, pri čemer je potrebno poudariti, da so zelo pogosto izpostavljali potrebnost sledenja tej ideji zlasti zaradi socialnih učinkov skupnega šolanja, torej zaradi tega, da bodo učencem omogočali izkušnje spoštljivega sobivanja, kar bo nedvomno prispevalo k večji stopnji širše družbene tolerantnosti do drugačnih. To pojasnilo je omogočalo razumevanje nekoliko neobičajnih pedagoških praks, saj smo bili prisotni pri pouku, ki je večinoma utemeljen na medpredmetnih projektih, na uporabi izraznega in kreativnega jezika ter gibanja, uporabi praktičnih aktivnosti oz. izkustvenega učenja, uporabi različnih sodobnih tehnologij, sodelovalnega in vrstniškega učenja kot tudi problemskega učenja oz. poučevanja.

Pojasnili so nam, da je v osnovni šoli (od 1. do 5. razreda) zelo velik poudarek na glasbi, saj naj bi omogočala ne le enostavno vključevanje slehernega učenca, marveč je tudi zelo močno izrazno sredstvo in spodbuja sodelovanje z drugimi. Na osnovnošolski ravni ne poučujejo glasbenih instrumentov, pač pa raziskujejo neskončne možnosti glasbenega jezika (zvok, ritem, izražanje preko telesa, pesmi ...) in povezanosti z drugimi jeziki oz. področji (italijanščina, umetnosti, naravoslovje, etnologija ...). Pouk na osnovnošolski ravni praviloma začenjajo v šolski dvorani, kjer skupaj z učiteljem glasbe približno 15 minut izvajajo najrazličnejše ritmične vaje, pojejo, ustvarjajo zvoke s svojim telesom in plešejo. Potem jih razredne učiteljice odpeljejo v matične razrede, kjer nadaljujejo s poukom.

Jeseni so začeli s projektom v šolski knjižnici, ki ni primarno namenjena hrambi in izposoji knjig, pač pa je socialni prostor, kjer izvajajo projekte ob branju najljubših knjig večine učencev. Predstavljeni projekt, v katerem so izbrali knjigo Mali Princ, je ne le medpredmetni, marveč tudi medrazredni, saj sodelujejo dva oddelka 2. razreda in en oddelek 3. razreda. Te razrede so izbrali zaradi visokega deleža učencev s posebnimi potrebami (3 hendikepirani učenci – nizke intelektualne sposobnosti, jezikovne težave

¹ V italijanskem šolskem sistemu morajo pri identifikaciji hendikepiranih sodelovati zdravstveni in šolski sistem ter skupaj oblikovati t. i. 'funkcionalno diagnozo' oz. 'dinamično-funkcionalni profil' (s čimer želijo doseči prehod iz medicinskega na pedagoški model iskanja rešitev), ki je potem osnova za oblikovanje individualiziranega načrta. To je verjetno razlog, zakaj v zakonodaji niso našteje posamezne skupine hendikepiranih, kot jih poznamo pri nas, saj ni v ospredju medicinska diagnoza, marveč ocena učenčevih sposobnosti in njegovega/njenega funkcioniranja skozi različne vidike (intelektualni, čustveni, socialni, telesni, jezikovni ...).

in motnje avtističnega spektra ter 6 učencev s specifičnimi učnimi težavami) in v okviru projekta spodbujajo izražanje misli, doživetij, razpoloženj in čustev preko interaktivnih iger, sodelovalnega učenja, integriranega poučevanja in z uporabo različnih načinov izražanja (besede, glasba, ples).

V okviru spoznavanja dneva v mestu so četrtošolce spodbudili k samostojni uporabi sodobne tehnologije. Razdeljeni v manjše skupine so učenci sodelovali pri raziskovanju digitalnih in analognih materialov na izbrano tematiko (npr. zdravstveni sistem, šolski sistem ...) ter skupaj pripravili učno uro za svoje sošolce z uporabo sodobne tehnologije in pripravljenimi animacijami. Prvošolce pa so povabili v svoje mesto, ki so ga oblikovali iz maket, da so spoznavali, kje v mestu lahko opravljamo dnevne aktivnosti (npr. nakupovanje hrane, obisk zdravnika, dvigovanje denarja na bankah ...).

Na šoli smo presenečeno ugotovili, da učencem ponujajo tudi jogo (izvaja jo zunanja sodelavka, sodelujejo pa vsi v razred vključeni učitelji), ker naj bi joga imela velik vpliv na koncentracijo učencev, na bolj obvladano vedenje, telesno razgibanost in čustveno umirjenost ter naj bi izboljšala samozavest, koordinacijo, fleksibilnost in učence naučila, kako naj se pomirijo in sprostijo.

V 3. razredu pa so imeli projekt 'igranja s čustvi', v okviru katerega naj bi učenci preko iger in izbranih vaj spoznavali svoja čustva (jih znali izražati in obvladovati svoja intenzivna čustvena stanja). S projektom so začeli zato, ker so v tem razredu opazili, da je velika večina učencev izrazitih individualistov z zelo slabo razvito empatijo, kar je oviralo večino skupinskih oblik dela. In ker jim je zelo pomembno, da so učenci empatični ter spoštljivi drug do drugega, so se odločili za ta projekt. Popotovanje v notranjo deželo doživljanja so izpeljali skozi različne dejavnosti, učenci pa so pisali dnevnik, v katerem so opisovali različne vidike čustvenega doživljanja, možnosti izražanja teh, pomen sodoživljanja in sprejemanja bližnjega ter načinov družbenega sobivanja.

Na nižji srednji šoli (od 6. do 8. razreda), ki je del obveznega izobraževanja, pa so nam najprej pripravili kratek koncert 85-članskega orkestra in zbora, s katerima so začeli pred enim letom v okviru interesnih dejavnosti. Namen tega je zlasti vključevanje učencev z različnimi učnimi težavami in povezovanje glasbe z ostalimi jeziki in področji. Potem smo si ogledali medpredmetni projekt kreativno gibanje, ki se odvija med tremi oddelki 1. letnika in ga vodi zunanja sodelavka (plesna učiteljica) v sodelovanju z učiteljico jezika in likovne umetnosti. Cilj projekta je omogočiti učencem, da preko različnih kognitivnih in

senzornih kanalov (vizualni, nejezikovni, avdio, kinestetični) izražajo sebe v množici različnih jezikov. Ob uporabi svojih teles, ki omogočajo pristopanje k drugim in komuniciranje, odkrijejo nov način vzpostavljanja odnosov, pa tudi spoznavanja. Predstavili so nam tudi uro glasbene terapije (izvajata jo dve glasbeni terapevтки, zunanji sodelavki), s katerimi skušajo doseči zlasti pozitivne spremembe na ravni komunikacije in socialnih spretnosti, poteka pa v majhnih skupinah hendikepiranih in nehendikepiranih učencev. Na vrtu pa smo si ogledali njihove zeliščne in zelenjavne gredice, ki so oblikovane tako, da tudi hendikepirani učenci lahko skrbijo zanje, ter delo herbalistke (zunanje sodelavke), ki učence uči izdelovanja ekoloških produktov (krem, dišečih sveč ...).

KAJ LAHKO ZAKLJUČIMO NA PODLAGI PREDSTAVLJENEGA IN DOŽIVETEGA?

Po predstavitvi samega šolskega sistema, hospitacijah pri pouku in pogovoru z (podpornimi) učitelji/-cami, asistenti in ravnateljema lahko glede na v uvodu izpostavljenе vidike udejanjanja inkluzije ugotovimo, da italijanski šolski sistem že od leta 1977 ne predvideva nobenih oblik institucionalno ločenega izobraževanja in zanj velja t. i. enotirni sistem, ki ga poznajo tudi nekatere druge države, npr. Švedska, Norveška, Španija (Meijer idr., 2004). V pogovoru so nam učitelji/-ce in ravnatelja pojasnili, da je na podlagi individualiziranih oz. personaliziranih načrtov učencev dovoljeno občasno ločeno pedagoško delo za učence, ki ne zmorejo slediti programu večine učencev, da pa se tega na osnovnošolski ravni redko poslužujejo, malo pogosteje pa na nižji srednji šoli, kjer imajo trenutno kar nekaj hendikepiranih učencev. Posebej pa so poudarili, da se trudijo načrtovati čim več takšnih dejavnosti, da so učenci lahko skupaj.

Tudi proces izobraževanja učiteljev je v Italiji enotirni in poteka po modelu 3 + 2. To pomeni, da se študenti šele po triletnem temeljnem učiteljskem usposabljanju odločijo za specializacijo (bodisi v poučevanje na razredni stopnji, ali predmetni, ali za pedagoško delo s specifičnimi skupinami učencev). To obliko usposabljanja, ki jo poznajo tudi mnoge druge države, poudarjajo številni strateški dokumenti (npr. UNESCO, 2003), saj je skupno izobraževanje pedagoških delavcev zelo pomembno pri doseganju večje stopnje inkluzivnosti. Verjetno lahko tudi v skupnem dodiplomskem izobraževanju učiteljev vidimo enega izmed razlogov tako pogostega sodelovanja različnih profilov pedagoških delavcev in asistentov, toliko medpredmetnega

poučevanja, projektnega dela ... V pogovoru z (podpornimi) učitelji/-cami in asistenti je bilo zelo opazno sporočilo, da je takšno sodelovanje med njimi in usmerjenost na napredovanje konkretnih učencev mogoče zaradi ravnateljev, ki sta izjemno podporna in naklonjena uresničevanju inkluzivnosti. Njuno stališče do inkluzivnosti šol ju vodi tudi pri težnji vključevanja različnih predstavnikov lokalne skupnosti, socialnih služb, kulturnih institucij, prostovoljcev ... vse z namenom, da se delo izvede čim bolj kakovostno in učinkovito. Zelo veliko naporov vlagata tudi v oblikovanje prijetne klime na šolah oz. med pedagoškimi delavci in asistenti, saj le tako lahko pričakujemo kakovostno timsko delo in iskanje inovativnih pristopov k poučevanju in učenju učencev. To prijetno vzdušje na šolah in zadovoljstvo oz. srečo učencev smo opazili tudi predstavniki iz različnih držav, ki smo imeli priložnost opazovati delo na njihovih šolah.

Izjemno močno podporo in sodelovanje je bilo mogoče opaziti tudi s strani staršev, kar me je osebno zelo presenetilo, saj učitelji/-ce v Sloveniji starše pogosto doživljajo kot tiste, ki se v njihovo delo preveč 'vtikajo' ali pa kot premalo sodelujoče (Kroflič, 2015).

Ko sem o tem povprašala ravnateljico osnovne šole in ji pojasnila, da so slovenski starši pogosto besni zaradi velike količine dela s svojim šolajočim otrokom in da ne želijo še dodatno sodelovati pri delovanju šole, mi je začudena nad mojim opisom odgovorila, da je pri njih prvo načelo: učenje poteka v šoli in samo izjemoma doma!

Ta odgovor pa bistveno pojasni tolikšen trud in iskanje inovativnih pristopov samih učiteljev/-ic, kot tudi pripravljenost staršev, da tesno sodelujejo s šolo. Seveda nismo šli mimo vprašanja, kakšni pa so 'izobraževalni' učinki tovrstnega dela? Ravnatelj je pojasnil, da njihovi učenci, ki niso prepoznani kot učenci s posebnimi potrebami, na nacionalnih preverjanjih znanja dosegajo zelo dobre rezultate oz. so med najboljšimi v državi, medtem ko so za hendikepirane predvideni prilagojeni načini nacionalnega preverjanja. Takoj za tem pa je dodal, da je za njih enako pomembno to, da učencem dajo možnost biti z drugačnimi in jih naučijo spoštljivega in odgovornega sobivanja v družbi raznolikih.

Vsekakor sta opisana izkušnja in spoznavanje italijanskega šolskega sistema izjemno navdihujoča, saj potrjujeta

prepričanje, da se vzgoja in izobraževanje v šolah lahko odvija v smeri večje inkluzivnosti, v okviru katere se ne postavlja samo učnih dosežkov, marveč tudi vzgojni vidik šolanja v skupini raznolikih učencev, kar posledično prispeva k zmožnosti spoštljivega sobivanja v širši družbi. Socialni vidik je očitno tudi v teh dveh šolah zelo pomemben, saj mu namenjajo nemalo pozornosti, ki sodeč po rezultatih na nacionalnih preverjanjih znanja večino učencev ne prikrajša za pridobivanje 'merljivih' znanj. Vsi pa so ob našem navdušenju nad njihovim delom posebej poudarjali, da se tovrstne prakse ne dogajajo na vseh italijanskih šolah in da ima izjemno pomembno vlogo ravnatelj/-ica, ki učitelj(ic) e spodbuja k sodelovanju, inovativnosti, v širšem okolju išče možnosti sodelovanja in pomoči pri uresničevanju zastavljenih ciljev.

Ob razmišljanju, kaj bi bilo potrebno spremeniti tudi v našem šolskem sistemu, da bi inkluzivnost bolj zaživela, se pojavi nemalo pomislekov, saj je slovenski šolski sistem bistveno bolj centraliziran in pri vprašanju inkluzivnosti večinoma osredotočen le na populacijo učencev s posebnimi potrebami, pri čemer je osnovni kriterij, v kateri program bo posameznik vključen, zgolj izobraževalni (minimalni standardi znanj), ne pa tudi ostali (socialni, čustveni, moralni razvoj). To pomeni, da bi bilo potrebno že na sistemski ravni spremeniti zakonodajo, ki bi bolje urejala šolanje ne le učencev s posebnimi potrebami, marveč tudi drugih nepriviligiranih učencev. Pri identifikaciji učenčevih težav ne bi smel imeti tako velike vloge medicinski, marveč pedagoški diskurz, kar pomeni, da bi morali ocenjevati zlasti skozi vidik, kako se konkretni učenec najlažje uči in vključuje v skupnost, torej, kako mu lahko prilagodimo pedagoško delo. Tudi v izobraževanju pedagoških delavcev bi bilo potrebno uvesti kar nekaj sprememb, saj že trenutna ločenost študija na nemalo učiteljev vpliva nepodbudno, češ, kako naj sami prilagajamo vsakodnevno poučevanje, če pa so določeni učenci tako drugačni, da je za delo z njimi potrebno zaključiti poseben študij. In nazadnje bi bilo potrebno veliko delati na stališčih ravnateljev in učiteljev, saj so ta pomembna pri pripravljenosti sprejemanja drugačnih učencev in prilagajanja pedagoškega dela, sodelovanja v timih različnih strokovnjakov ... To je le nekaj vidikov, ki bi jim v bodočnosti morali nameniti temeljitejšo pozornost, vsekakor pa bi morali v tem procesu znati prisluhniti različnim udeležencem oz. bolj upoštevati dosedanje ugotovitve različnih raziskav ter prisluhniti konkretnim izkušnjam učencev in staršev.

LITERATURA

- Christopolos, F. in Renz, P. (1969). A critical examination of special education programs. V: Thomas, G. in Vaughan, M. (2005). *Inclusive education: Readings and reflections*. London, New York: Open University Press, str. 39–47 .
- Dyson, A., Howes, A. in Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education* (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor&Francis Group, str. 280–294.
- Kroflič, R. (2015). Kje se v partnerstvu med vrtcem/šolo in družino znajde otrok/mladostnik? V: *Vzgoja in izobraževanje* (v tisku).
- Lesar, I. (2009). Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Meijer, C., Soriano, V. in Watkins, A. (2004). Special needs education in Europe: inclusive policies and practices. V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education* (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor&Francis Group, str. 331–346.
- Petrella, M. R. (2015). Italy – Ways of inclusion in law and at school. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <http://www.uni-frankfurt.de/53397339/Inclusion-Italy.pdf> (dostopno 2. 6. 2015).
- Riddell, S. (2004). Inclusion and choice: mutually exclusive principles in special educational needs? V: Mitchell, D. (ur.), *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education* (Vol. II). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor&Francis Group, str. 120–138.
- UNESCO (2003). Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge&a Vision (Conceptual Paper). <http://www.unesco.org/education/inclusive> (dostopno 15. 9. 2005).

Iris Kravanja Šorli, OŠ Martina Krpana

PREŠOLANJE UČENCA BREZ SOGLASJA STARŠEV PO 3. VZGOJNEM OPOMINU

UVOD

Zakon o osnovni šoli (ZOs, Uradni list RS, št. 81/06, 102/07, 87/11, 63/13) opredeljuje vzgojno delovanje šole. Zakon določa, da učenec ne more biti izključen iz osnovne šole, dokler je šoloobvezen, lahko pa ga šola vključi v drugo šolo brez soglasja staršev. Zakon v 54. členu (drugi odstavek) ureja prešolanje učenca brez soglasja staršev iz vzgojnih razlogov, če kršitve pravil ogrožajo življenje in zdravje učenca, drugih učencev ali če učenec po 3. vzgojnem opominu v istem šolskem letu kljub izvajanju individualiziranega vzgojnega načrta, katerega cilj je modifikacija vedenja, onemogoča nemoteno izvajanje pouka in drugih dejavnosti, ki jih organizira šola.

Šola mora, preden učenca prešola, pridobiti mnenje pristojnega Centra za socialno delo in soglasje šole, v katero bo učenec prešolan (lahko pridobi tudi mnenje drugih pristojnih institucij). Po 3. vzgojnem opominu, če se kršitve nadaljujejo, učiteljski zbor sprejme sklep o prešolanju. Odločba o prešolanju učenca, ki se jo vroči staršem, mora vsebovati ime šole, kamor bo učenec prešolan, in datum vključitve na drugo šolo. Starši morajo imeti možnost, da v postopku aktivno sodelujejo.

Šole so v vzgojne načrte prenesle zgoraj omenjeni 54. člen Zakona o osnovni šoli in ga v praksi bolj ali manj uresničujejo. V vzgojnih načrtih so opredeljene posamezne kršitve šolskih pravil in ustrezne pripadajoče kazni za kršitve. Opisan in opredeljen je celotni postopek izreke vzgojnega opomina, od predloga za izreko, sklep o izreki vzgojnega opomina in sam postopek izreke (pogovor z učencem, pogovor s starši, priprava individualizirane vzgojnega načrta po 1. vzgojnem opominu, morebitna vključitev zunanje institucije). Potrebno je poiskati šolo, ki prešolanega učenca sprejme (kar včasih ni najbolj enostavno, lahko pa se šole med seboj dogovorijo za »daj – dam« trgovino, se pravi, da si kandidate za prešolanje izmenjajo).

Dikcija zakona je jasna in na videz ponuja zelo učinkovito rešitev takrat, ko enostavno ne vemo ali ne znamo ravnati naprej s posameznim učencem. V praksi pa se ob tem poraja veliko dilem in vprašanj: kako prešolanje vpliva na učenca, so se kršitve pravil in šolskega reda s

prešolanjem prenehale, ali smo težave skupaj z učencem samo prenesli na drugo šolo in tako uspešno pometli samo pred svojim pragom.

V prispevku bom opisala tri primere učencev. V prvem primeru smo mi, torej šola, ki smo sprejeli učenca po prešolanju po 3. vzgojnem opominu. V drugem primeru ima učenec že 3. vzgojne opomin in smo mi šola, ki iščemo šolo, kamor bi učenca prešolali. V tretjem primeru smo mi že tretja šola, kamor se je učenec prešolal. S strani staršev ob prešolanju ni bilo nobenega nasprotovanja.

VZGOJNO IN DISCIPLINSKO UKREPANJE NA RAVNI ŠOL

Zakon o osnovni šoli opredeljuje vzgojno delovanje šole in določa dokumente in akte šole, ki so na njegovi podlagi izdelani: letni delovni načrt, vzgojni načrt, pravila šolskega reda in hišni red. To so šolski dokumenti, ki jih je potrebno redno in sproti obnavljati in po potrebi dopolnjevati. Vendar če hočemo, da bi vsi ti dokumenti zaživel v praksi, je treba v šoli izvajati različne preventivne dejavnosti in projekte, s katerimi učence na eni strani seznanjamo z vzroki, oblikami in posledicami nasilja, kako ravnati preventivno v nasilnih situacijah ter kdo jim lahko nudi pomoč, na drugi strani pa jih učimo strpnega sobivanja in participacije pri vsakdanjem šolskem delu.

Zavedamo se, da so del pozitivne šolske klime dobri medsebojni odnosi med učenci, med učenci in strokovnimi delavci ter dobro sodelovanje s starši. Vse to je del strategije za zmanjševanje kršitve šolskih pravil.

1. Vzgojni načrt šole

Z vzgojnim načrtom šola določi načine doseganja in uresničevanja ciljev in vrednot. Pri tem mora upoštevati potrebe in interese učencev ter posebnosti lokalnega okolja. Čeprav šolska zakonodaja šoli nalaga dolžnost, da poskrbi za varnost učencev, rešuje problem nasilja z raznimi postopki ali aktivnostmi, ki jih sama opredeli v vzgojnem načrtu. Pri postopkih se mora upoštevati postopnost. Delo z učencem s težavami v socialni integraciji se beleži in planira v individualiziranih programih.

Vzgojni načrt vsebuje vzgojne dejavnosti, svetovanje, usmerjanje in oblike vzajemnega sodelovanja šole s starši ter njihovo vključevanje v uresničevanje vzgojnega načrta. Pri pripravi vzgojnega načrta sodelujejo strokovni delavci šole ter učenci in starši. Priporočljivo je, da so vrednote, in s tem cilj, ki ga šola želi doseči, skupne. Evalvacija vzgojnega načrta je potrebna, da vidimo ali z zastavljenimi aktivnostmi dosegamo cilj. Vzgojni načrt je fleksibilen dokument, ki se lahko, in se tudi mora spremeniti, če se težave na šoli ponavljajo in se izkaže, da zastavljene aktivnosti niso bile uspešne.

Šola praviloma v vzgojnem načrtu opredeli nabor vzgojnih ukrepov, ki so predvideni za posamezne kršitve šolskih pravil. Nekatere vzgojne ukrepe določi šola sama, za hujše kršitve zakonodaja predvideva tri vzgojne opomine in prešolanje učenca na drugo šolo brez soglasja staršev. Izrek formalnega vzgojnega ukrepa se praviloma kombinira z mehanizmi vzgojne pomoči. O tem priča tudi zahteva po izdelavi individualnega vzgojnega načrta za vsakega učenca, ki mu je bil izrečen vzgojni opomin.

2. Pravila šolskega reda

Na podlagi vzgojnega načrta se v pravilih šolskega reda natančneje opredeli dolžnosti in odgovornosti učencev, načine zagotavljanja varnosti, pravila obnašanja in ravnanja, določi se vzgojne ukrepe za posamezne kršitve pravil, organiziranost učencev, opravičevanje odsotnosti ter sodelovanje pri zagotavljanju zdravstvenega varstva učencev. Pri pripravi pravil šolskega reda sodelujejo strokovni delavci šole ter učenci in starši. Vzgojne ukrepe šola izvede, če učenec krši svoje dolžnosti, določene z zakonom ter drugimi predpisi in akti šole.

3. Hišni red

Šola s hišnim redom določi območje šole in površine, ki sodijo v šolski prostor, poslovni čas in uradne ure, uporabo šolskega prostora in organizacijo nadzora, ukrepe za zagotavljanje varnosti, vzdrževanje reda in čistoče ter drugo. Dobra organizacija in doslednost izvajanja dežurstev in drugih aktivnosti s strani učiteljev je del uspešnega preprečevanja nasilja.

V javnih šolah se individualiziran pristop pri reševanju problematike pogostega kršenja šolskih pravil največkrat pojavlja skozi svetovalne pogovore in različne oblike svetovalnega dela, s katerim želimo okrepiti zavedanje nasilnih konfliktov in spodbujati razvijanje socialnih veščin za nenasilno reševanje konfliktov (Kroflič, 2011: 22). Osnovni namen individualnih svetovalnih pogovorov

je na eni strani ozaveščanje izvorov lastnih frustracij in konfliktnega vedenja, na drugi pa naj bi krepili pozitivno samopodobo in s tem izboljševali osnovo za bolj primerne strategije reševanja konfliktov. Prav tako se med ukrepi, ki se neposredno soočajo z odpravo nasilja v šoli, nanašajo na izgradnjo sistema podpore v inkluzivno vključujoči šoli.

Pomembno je, da ima šola izdelane strategije za preprečevanje neželenega vedenja in da problematiko pravočasno zazna. Smiselno je, da v primeru, če zazna porast nasilnih dejanj, stanje takoj analizira. Glede na dobljene rezultate lahko pripravi načrt aktivnosti. Pri zastavljanju ciljev in pripravi načrta morajo sodelovati učenci, učitelji in starši. Pomembno je, da vsi trije deležniki definirajo skupen cilj in sodelujejo pri iskanju rešitev. Pogosto se pojavi vprašanje sodelovanja z zunanjimi institucijami. Včasih potrebujemo pomoč zunanjih institucij zgolj zato, da nam pomagajo na problem pogledati iz drugega zornega kota. Pomembno je, da smo seznanjeni z novostmi na področju strokovnih dognanj, saj le tako lahko suvereno nastopimo v neželenih situacijah oziroma vemo, na koga se lahko obrnemo za pomoč pri preventivnem ali kurativnem delovanju.

Za Muršiča in Milivojevića (2010) je ključ do dobre preventive v tem, da naj bi v šolah v medosebnih odnosih preprečevali čustva antipatije in razvijali prijateljske odnose spoštovanja, predvsem pa je potrebno dosledno vztrajati na tem, da se neugodna čustva izražajo nenasilno oz. na družbeno sprejemljiv način. Potrebno je zagotoviti varno vrstniško vzdušje, kjer lahko vsak zaprosi za pomoč. Cilj sobivanja naj bo torej vsaj strpnost, tudi če si učenci niso naklonjeni, se morajo naučiti, kako naj drug drugega tolerirajo in v nobenem primeru in nobeni obliki ne uporabijo nasilnega vedenja. Pri tem ne smemo pozabiti, da je najboljši zgled prav v odnosu učitelja do učenca

ANTISOCIALNO VEDENJE OTROK IN MLADOSTNIKOV

Pri obravnavi učencev, ki pogosto kršijo pravila, se poraja občutek, da se vrtimo v začaranem krogu. Zdi se, kot da jih vzgojni ukrepi še dodatno spodbudijo h kršitvam. Tu bi se oprla na ugotovitve Carduccijsa (1980, v Gibbs, 2011), ki pravi, da se zdi pri mladostnikih, ki izkazujejo antisocialno vedenje, kot da so obtičali na določeni stopnji moralnega, etičnega, socialnega in emocionalnega razvoja, na katerem jih vodijo egoistični motivi in jih zanima le to, kako zadovoljiti svoje trenutne potrebe, ne glede na to, kakšne posledice bodo imele za druge (in tudi za njih same). Gibbs (2011) tako vedenje opiše kot razvojne zaostanke

v moralnem razvoju (gre za nezrelo moralno presojanje), za kognitivno izkrivljanje, ki izhaja iz zaščite lastnih interesov in pretirane usmerjenosti vase (tudi na način, da krivdo za lastno vedenje pripišejo drugim) ter za izrazito pomanjkanje socialnih veščin.

Prav tako so vedenjske težave mnogokrat pogojene s težavnimi socialnimi razmerami in izgubo zaupanja v boljše življenje (Kroflič, 2011).

Vse naštetu se še kako dobro prepozna v primerih, ki sem jih izbrala za podrobnejšo predstavitev.

PREŠOLANJE UČENCA PO 3. VZGOJNEM OPOMINU

Primer učenca A

V lanskem šolskem letu (v mesecu maju, skoraj ob zaključku šolskega leta) se je na našo šolo prešolal učenec drugega triletja A, ki je na šoli AA dobil tri vzgojne opomine. Ker so se kršitve pravil šolskega reda nadaljevale tako, da je bilo onemogočeno izvajanje pouka in drugih dejavnosti, hkrati pa je bilo nemogoče zagotoviti pravico drugih otrok, da so v šoli varni. Ravnateljici obeh šol sta se dogovorili, da se učenec poskusno prešola k nam. Pripravili smo individualni vzgojni načrt in opredelili tudi druge oblike pomoči in prilagoditve v izvirnem delovnem projektu pomoči, ker je imel učenec tudi učne težave. Razredničarka in svetovalna delavka sta pripravili razred na novega učenca in učencu pomagali pri vključevanju med vrstnike. Že takoj prvi teden po prešolanju se je učenec vedel nasilno do sošolcev, zmerjal jih je, brez razloga brnil, pljunil ali udaril.

V tem šolskem letu se zgodba nadaljuje. Učenec je nasilen tudi do učencev, ki so v višjih razredih, tako do fantov kot deklet. Po treh mesecih so se zadeve tako zaostrole, da so starši učencev zahtevali izredni roditeljski sestanek, nihče od sošolcev učenca ne mara in celotna zgodba je natanko tam, kjer je bila maja 2014. Učenec je dobil 3. vzgojni opomin, o njegovem neprilagojenem, nasilniškem vedenju je obveščen pristojni center za socialno delo, tedensko potekajo pogovori s starši učenca in skoraj dnevno svetovalni pogovori z učencem. Skozi svetovanje skušamo okrepiti samopodobo učenca, ozavestiti njegovo konfliktno vedenje in doseči, da bi razumel izvore lastnih frustracij ter jih predelal. Delo je usmerjeno tudi na oddelek, ker želimo spodbuditi razvijanje veščin za nenasilno komunikacijo ter reševanje konfliktov. Kljub temu postaja učenčeva osebna mapa vedno obsežnejša, popisane strani se kopičijo, obenem pa ne zaznavamo nobenega konkretnega, merljivega napredka.

Starši so videti nemočni, v prej kot pol leta se jim je ponovila lanskega leta zgodba in ne vedo, kako naj

ravnajo z otrokom. S šolo sodelujejo, mama ali oče se vsak teden zglasita pri razredničarki, vedno se odzoveta na klic s šole, vendar pri učencu ni zaznati sprememb v vedenju in ravnanju. Videti je, da center za socialno delo nima nobene uporabne ideje, zavrnilo so naš predlog za vključitev družine v obliko svetovanja, učenec se jim zdi premlad, da bi se udeležil treninga socialnih veščin in učenja nenasilne komunikacije.

Sprašujem se, kaj sledi? Ponovno prešolanje? In potem še naslednje?

Primer učenca B

Pred tremi leti se je iz tujine k nam prešolal učenec B. Takrat je bil star 11 in je to je bil njegov prvi stik s šolo, pred tem šole ni obiskoval. Ob vstopu v šolo je bil nepismen. Vključili smo ga v 3. razred in najprej začeli z opismenjevanjem. Zanj smo pripravili individualiziran program, ker je imel status učenca priseljenca. V individualiziranem programu smo opredelili cilje, ki naj bi jih dosegel prvo in drugo leto šolanja in ocenjevali njegov osebni napredek ter različne prilagoditve pri pouku ter preverjanju in ocenjevanju znanja. Na razredni stopnji, kjer pouk poteka samo pri enem učitelju, ki ima pregled nad celotnim dogajanjem z učencem, je bilo delo lažje. Ob prehodu na predmetno stopnjo dela v razredu ni mogel več dohajati. Kljub izdatni pomoči (dopolnilni pouk, individualna učna pomoč, dodatna strokovna pomoč za delo s priseljenci, učna pomoč v šolski svetovalni službi, pomoč študentke prostovoljke, vključitev v brezplačno učno pomoč in druge dejavnosti v CON-i Fužine), je začel najprej samo zamujati na začetek šolskih ur, potem pa neopravičeno izostajati od pouka tudi po več dni strnjeno. Trenutno ima 87 neopravičenih ur. Že od samega začetka so se kazali trendi k nasilniškemu vedenju do sošolcev, v letošnjem šolskem letu je njegovo neprimerno vedenje eskaliralo. Postal je »strah in trepet šolskih hodnikov«, mlajši učenci se ga bojijo, ko gre mimo njih jih brez razloga udari in na to je ponosen. Postal je nesramen do učiteljev, če je pri pouku, samo ždi v klopi in ne sodeluje pri šolskem delu. Šolska pravila je prikojil po svoje in

nima uvida v to, da ravna kakorkoli narobe. Izrečen mu je bil 3. vzgojni opomin. Naslednji ukrep bo prešolanje.

Sodelovanje s starši je oteženo, mati ne razume dobro slovenskega jezika (njihov materin jezik je turščina), je nepismena in tudi sicer fanta ne obvlada več. Oče pride v šolo bolj poredko, pravi, da ne more izostajati z dela. Tudi po sestanku s starši se učenčevo vedenje ne spremeni. Pri individualnem delu je bolj sodelujoč, kljub temu ga je težko pripraviti k šolskemu delu. Uspešen je pri nogometu in plesu.

Tudi če odmislimo težavo, kako najti šolo, ki ga bo pripravljena vzeti, se sprašujemo, kaj bomo v resnici s tem dosegli. Učenec ve, da zaostaja v znanju in se tega sramuje. Po drugi strani ni pripravljen vložiti ničesar v dodatno delo, izogiba se vsem oblikam pomoči, če pa že pride k pouku, s seboj ne prinese niti šolske torbe. Če bo prešolan v novo šolo, verjetno niti enkrat ne bo prestopil njenega praga, ampak tja sploh ne bo več hodil in se bo vse dopoldneve potikal po naselju. Glede na izkušnjo iz podobnega primera, bo center za socialno delo ocenil, da se ne da storiti nič, s šolske inšpekcije pa nas bodo obvestili, da starši nimajo dovolj dohodka, da bi lahko plačali kazen, ki jim bo izrečena, ker niso poskrbeli, da bi njihov otrok redno obiskoval pouk.

Trenutno rešujemo težavo tako, da je polovico časa pri pouku (do 3. šolske ure), drugo polovico pa je v CONI, kjer ima individualno učno pomoč. Učitelji v dogovoru s strokovno delavko CONE dnevno pripravijo gradivo, ki ga učenec obdela pri individualnem delu. Če se ta oblika

individualne obravnave ne bo obnesla, bomo učenca prešolali na drugo šolo. In s tem se bo po vsej verjetnosti tudi zaključilo njegovo obiskovanje osnovne šole. Šolsko obveznost bo izpolnil naslednje leto (star bo 15 let).

Primer učenca C

Učenec C se je prešolal na našo šolo v lanskem šolskem letu konec meseca novembra. Lani je tretjič obiskoval 7. razred. Iz matične šole so ga meseca oktobra po 3. vzgojnem opominu prešolali na osnovno šolo, ki je specializirana za delo z učenci s težavami v socialni integraciji. Na novi šoli ni hotel obiskovati pouka, ker se je zapletel v hud konflikt s sošolcem, starši so pisali opravičila, da je bolan, zato je šola iskala novo šolo za prešolanje. Lani je izpolnil šolsko obveznost in se bo lahko vpisal v program nižjega poklicnega izobraževanja (če je 7. razred uspešno zaključil) ali pa v osnovno šolo za odrasle.

Učenec do sošolcev ni nasilen, a ves čas moti pouk, s seboj ne prinaša potrebščin, razlago učiteljev na glas komentira in brez dovoljenja sega v besedo. Dinamika v razredu se je z njegovim prihodom zelo spremenila, pri sošolcih ni preveč priljubljen. V 30 dneh smo zanj pripravili individualiziran program in v njem opredelili vse prilagoditve in oblike pomoči. Trenutno je učno uspešen. Sam pravi, da se v šoli dobro počuti. S trenutno šolo sta zadovoljna tudi starša. Učitelji pa so vsak dan bolj nezadovoljni.

ZAKLJUČEK

Vsak primer zase je pravi izziv za sodelovanje vseh deležnikov v vzgoji in izobraževanju, hkrati nam je tudi v razmislek, kako ravnati na način, da je naše ravnanje v čim večji meri usmerjeno v zaščito pravic učencev. Smiselno je dobro pretehtati, kaj bomo zapisali v posamezen individualen vzgojni načrt, katere individualne cilje bomo postavili in zasledovali, kaj bomo sploh merili in kako izkazano ovrednotili.

V šolski zbornici so na eni strani zelo pogosti pozivi k prešolanju učencev po 3. vzgojnem opominu in na drugi strani veliko nasprotovanje temu, da se k nam od drugod kazensko prešola tuj učenec. Sama kot svetovalna delavka izkušnje, da bi učenca prešolali brez soglasja staršev, še nimam. Vedno gledamo na to, da v sam postopek priprave in evalvacije individualiziranega vzgojnega načrta vključimo vsaj enega od staršev in skrbimo, da ga ne »izgubimo« in da skupaj delujemo na isti strani, za isti cilj, v korist učenca. Zagotovo je to daljša in bolj ovinkasta pot, toda praviloma se obrestuje.

LITERATURA

Gibbs, C. J. (2011). Razumevanje antisocialnega vedenja. V *Kazen v šoli?: Izbrani pristopi k sankcioniranju prestopkov in podpori prosocialnega vedenja ter moralnega ravnanja*, ur. R. Kroflič, 37-66, Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

Kroflič, R. (2011). *Kazen v šoli?: Izbrani pristopi k sankcioniranju prestopkov in podpori prosocialnega ter moralnega ravnanja*. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

Muršič, M. in Milivojević, Z. (2010). Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Zakon o osnovni šoli. (ZOsn – UPB3). Ur.l. RS 81/2006, 102/2007, 107/2010, 87/2011, 63/2013.

Zakon o uravnoteženju javnih finance (ZUJF, Ur.l. RS. 105/12).

dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

S KATERIMI PRIROČNIKI SI LAHKO SLOVENSKI UČITELJ POMAGA PRI VZGOJI?

V luči predhodne teoretične razprave lahko (nekoliko shematično) povzamemo, da vzgojo v avtonomnega, odgovornega in razumnega človeka onemogočata tako zatiralska, kaznovalna ali celo nasilna strogost kot pretirana popustljivost in neomejeno zadovoljevanje otrokovih »potreb«. Če torej staršem oz. vzgojiteljem odvzamemo tako palico kot razvajanje, kaj preostane? Kateri vzgojni slog je tisti, s katerim je moč preseči tako škodljivost avtoritarnega kot škodljivost permisivnega?

S pomočjo slovenskih teoretikov vzgoje smo kot formativen pripoznali t.i. interaktivni oz. demokratični (Peček Čuk in Lesar, 2009 in Kroflič, 1997) oz. avtoritativni vzgojni slog (Pšunder, 2005). Ta avtoritete ne izključuje, jo pa uporablja pretehtano in na preudaren način. To pomeni, da otroku na prijazen, njemu dostopen in njegovi razvojni stopnji primeren, a hkrati dosleden način postavlja meje in zadolžitve. Pomembno pri tem je, da so le-te argumentirane in univerzalne (in ne kapriciozne) in da otroka pripravljajo na odgovorno življenje v družbi in medsebojno upoštevanje. Skupaj s postopnim vključevanjem otroka v razprave, skupaj z dogovori o pomembnih zadevah in z njegovim postopnim prevzemanjem odgovornosti ob oblikovanju empatije to omogoča formiranje »samostojne« (namesto podrejene ali pa narcistične) osebnosti, ki tudi sama ravna umno in je zavezana temu, kar je prav, to zna argumentirati, se pa lahko v skladu s to presojo avtoriteti tudi upre.

»Vzgojitelj mora biti torej sposoben prevzeti vlogo tistega, ki razjasnjuje, načrtuje meje in jih uveljavlja, ki mu nista odveč trud in čas za otroku razumljivo pojasnjevanje, zakaj je njegovo ravnanje nesprejemljivo in kako le-to vpliva na bližnje ljudi in stvari. Zagovorniki tega vzgojnega stila verjamejo, da mora otrok postopoma prevzemati polno odgovornost za svoja dejanja /.../« (Peček Čuk in Lesar, 2009: 156).

Kaj konkretno pomeni v današnjem trenutku vzgajati na tak način, vzgajati torej za avtonomnost in (družbeno) odgovornost? Kako se odzivati v vsakdanjih vzgojnih dilemah in zagatah? Kakšno držo zavzeti in kakšne strategije uporabljati?

O tem zelo konkretno in dovolj prepričljivo govori kar nekaj priročnikov v slovenskem jeziku, tako avtorskih

kot prevedenih. Že skoraj 20 let je v našem prostoru prevedena serija priročnikov znamenite avtorice Jane Bluestein, nekdanje učiteljice, zdaj teoretičarke in predavateljice, ki je na Zavodu za šolstvo predavala že v 90-ih letih. Prav tako imamo v slovenskem prevodu že nekaj let publikacijo Sue Cowley, prav tako učiteljice in predavateljice, Kako krotiti mularijo (s »podnaslovom« Kako naj si učitelj pridobi avtoriteto? Kako naj ukrepa v kritičnih situacijah? In kako naj pri tem preživi?) Zadnja »uspešnica« v seriji resne prevodne vzgojne literature, ki je izšla pri nas, pa so dela Jasperja Julla.

Od izvirne slovenske literature naj opozorimo na naslednja dela, vsa iz zadnjega desetletja. Prvo ni ravno priročnik, je pa za prakse zelo razsvetljujoča publikacija Mateje Pšunder *Disciplina v sodobni šoli*, ki je – kljub temu, da je zasnovana na teoriji in izsledkih empiričnih raziskav – zaradi obilice zelo konkretnih opisov disciplinskih in vzgojnih praks izredno uporabna tako za učitelje kot za starše. Za osvetlitev učinkov uporabe kazni pa priporočamo publikacijo Mojce Peček Čuk in Irene lesar *Moč vzgoje*. Na številnih primerih iz prakse, povezanih tudi z delom za šolo, pa je nastala izvirna slovenska publikacija terapevtskega para Alberta in Lee Mrgole z zgovornim naslovom *Izštekani najstniki in starši*, ki štekajo.

Opozorimo naj še na zdaj že skoraj klasično delo *Trening učinkovitosti učiteljev*, prav tako v slovenskem jeziku, avtorja Gordona, po katerem je pred desetletji profesor Janez Bečaj izvajal nadvse preprečljiva usposabljanja slovenskih učiteljev. V nekatere slovenske šole si je pred leti utrla pot tudi Glaserjeva teorija izbire in vzgojne strategije, zasnovane na restituciji. Med bogato ponudbo tovrstne priročniške literature, ki je torej – kar ni nepomembno – dostopna v slovenskem jeziku in v številnih javnih knjižnicah (ne le strokovnih, kot je npr. bogato založena knjižnica Zavoda RS za šolstvo ali fakultetnih) lahko dodamo še knjižico terapevta Bogdana Žorža o razvajenosti, ki z veliko mero refleksivnosti in psihodinamičnega znanja ob slikovitih primerih problematizira vzgojne vzorce, ki privedejo do razvajenosti.

Vsi omenjeni priročniki so dela uglednih strokovnjakov, ki so kombinirali poglobljeno psihološko in pedagoško

teoretsko znanje z intenzivno svetovalno (Bluestein in Gordon ter zastopnik njegove paradigme pri nas – Bečaj) ali terapevtsko prakso (Bečaj, Jull, Mrgole in Žorž), kar daje njihovim praktičnim delom posebno težo in prepričljivost.

Že četrto stoletja imamo torej v Sloveniji vsa potrebna izhodišča o teoriji vzgoje in priročniško literaturo, ki jih prepričljivo podpira s praktičnimi priporočili. Priročnik Bluestein poleg številnih nasvetov vsebuje celo domiselne vaje za samorefleksijo in profesionalni razvoj na področju vzgojnih strategij, ki jih lahko izvajajo učitelji sami oz. ali pa organizirano – kot delavnice. Od teh praks in delavnic pa – razen navdihujočih vtisov udeležencev – ni opaziti prepričljive kontinuitete. V povprečni zbornici ni zaznati jasne ozaveščenosti o njih, kaj šele njihove sistematične uporabe. Nasprotno: v vsakdanjem pedagoškem diskurzu (v izjavah učiteljev v pogovorih in pismih, na javnih tribunah in s strani uvodoma omenjenih strokovnjakov v medijih, npr. v t.i. ženskih revijah) se poziva k obratu od neučinkovite oz. »napačno učinkovite« permissivne vzgojne prakse nazaj k – avtoritarni! Svetle opazne pogumne izjeme v praksi so npr. t.i. Glaserjeve šole, z OŠ Preserje pri Radomljah na čelu, pa (samo)iniciative kot so vzgojni projekti v poklicnem šolstvu in v vrtcih (Kroflič in Štirn Janota), predstavljene v tokratni prilogi Učiteljski glas, medtem ko uvedba vzgojnega načrta v OŠ potrebuje še poglobljeno osvetlitev.

Poglejmo zdaj, katera »vzgojna priporočila« lahko razberemo iz zgoraj omenjene priročniške literature in kako jih lahko povežemo z uvodnimi teoretskimi izhodišči.

Poglejmo zdaj, katera »vzgojna priporočila« lahko razberemo iz zgoraj omenjene priročniške literature in kako jih lahko povežemo z uvodnimi teoretskimi izhodišči.

Izbrane publikacije bomo predstavili tako, da bomo povzeli njihova ključna vzgojna sporočila v luči prej pojasnjenih teoretskih konceptov. S tem si obetamo, da lahko zainteresirani potencialni bralec oz. uporabnik pridobi dvojje: učinkovita »vzgojna priporočila«, hkrati z njimi pa teoretske koncepte, ki pokažejo, zakaj so ta priporočila učinkovita, oz. na čem so zasnovana. To pa lahko bralec oz. uporabnikom (učiteljem, vzgojiteljem in staršem) omogoči opolnomočenje, torej nadgradnjo konkretnih priporočil v emancipirani »avtorski« vzgojni pristop.

VZGOJA IN DISCIPLINA: DISCIPLINA V ŠOLI, MATEJA PŠUNDER

Če smo v teoretskem prispevku podrobno osvetlili funkcijo in učinke uporabe avtoritete v vzgoji, si zdaj oglejmo še nekatere, za vzgojne prakse pomembne distinkcije, ki

so povezane z uporabo avtoritete, npr. razmerje med disciplino in vzgojo ter vlogo kazni pri obojem.

Kaj predstavlja disciplina v razmerju do vzgoje? Čeprav se ju pogosto nekritično enači, je disciplina »le« pomembni sestavni del vzgoje, vzgoja pa še mnogo več: ne zajema le ukrepov za podrejanje nekim pravilom in redu, »temveč tudi osamosvajanje, spreminjanje teh pravil in oblikovanje svojih lastnih vrednot in pogleda na svet.« (Pšunder, 2004: 55) Pa tudi disciplina nikakor ni mišljena le kot red in poslušnost, ki se vzdržujeta s kaznijo, ampak predvsem kot zavestna, samoiniciativna in proaktivna naravnost. Enkrat nastopa kot sredstvo za doseganje spoštovanja norm, drugič pa kot cilj – doseči discipliniranost.

Pšunder M. opozarja, da se je funkcija discipline spremenila; če je bil včasih temeljni cilj vzgojiti poslušne in ubogljive posameznike, sta danes cilja »vzpostavljanje in vzdrževanje reda, ki omogočata šolsko delo in priprava posameznikov na učinkovito sodelovanje v demokratični družbi.« (prav tam: 7), kar v luči družbenih sprememb terja spremenjen pristop k disciplini. Razumevanje vzgoje kot prisilno prilagajanje otroka na ustaljene vedenjske vzorce je preživeto. »Vzgojo je treba razumeti kot vzpodbujanje razvoja tistih otrokovih potencialov, ki pripomorejo k razvoju avtonomne in odgovorne morale, kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti« (prav tam: 8). Zato je sodoben pogled na disciplino usmerjen k spodbujanju in podpiranju razvoja odgovornega moralnega razsojanja in ravnanja.

Avtorica pošteno pove, da na vprašanje, kako naj učitelji postopajo v konkretnih primerih, ni enoznačnih odgovorov, ampak se vsak učitelj sam glede na okoliščine lahko razumno odloči, kateri pristop je (naj)ustreznejši. Zato je tudi namen knjige, da »na temelju konkretnih teoretičnih predlogov« spodbuja k takšni disciplini, »ki ob upoštevanju otrokovih pravic spodbuja razvoj avtonomne in odgovorne morale, kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti« (prav tam: 9).

Avtorica najprej v luči reprezentativnih psiholoških teorij (psihoanalitičnih, kognitivnih, teorij socialnega učenja in humanističnih) osvetli otrokov moralni razvoj, kar je učiteljem v pomoč pri razumevanju otrokovega razvoja in svoje vloge pri tem ter pri odkrivanju lastnih pričakovanj v zvezi z disciplino.

V nadaljevanju nato avtorica zastopa razvoj moralnega razsojanja kot enega temeljnih minimalnih standardov šole na vzgojnem področju.

Osrednji del knjige pa obravnava pedagoške vidike obravnavanja disciplinskih kršitev in utemeljuje, kako lahko različne disciplinske tehnike oz. pristopi moralni

razvoj otrok podpirajo ali zavirajo. Najprej se posveti preventivnemu delovanju oz. preventivni disciplini, nato pa še korektivni disciplini.

Knjigo zaokrožuje soočanje konceptov in dilem v zvezi z otrokovimi pravicami.

Disciplina je v šoli (kot v vsaki drugi inštituciji) potrebna tako zato, da omogoča zastavljanje ciljev kot tudi iz čisto vzgojnih razlogov: da pripravi učence »/.../ za učinkovito sodelovanje v organizirani družbi odraslih, ki postopno podpira svobodo posameznikov, skladno z ustrežno odgovornostjo (Bagley, 1914)« (prav tam: 63).

Pšunder, navezujoč se na tujo literaturo, izpostavi širše, preventivno pojmovanje discipline kot je le posredovanje in ukrepanje ob kršitvah. Tako navaja Beara (1998), da uspešni učitelji uporabljajo pozitivne strategije, ki pripomorejo k preprečevanju disciplinskih problemov in k vzpostavljanju prijetnega, varnega in učinkovitega šolskega okolja, ki podpira učenje, spodbuja pozitivne odnose med vrstniki in pomaga k razvoju samodiscipline (prav tam). Za tako, širše pojmovano disciplino se uporablja termin razredni menedžment (angl. class mangment), ki je tesno povezan tudi z dobrim, učence vključujočim poučevanjem.

Ob preventivni pa obstaja tudi korektivna disciplina, namenjena omejevanju neprimernega vedenja oz. obravnavi kršitev. Vsako neprimerno vedenje še ne predstavlja disciplinskega problema, poleg tega pa sta tudi kršenje in neprimernost do neke mere relativna, odvisna od osebnih, družinskih, kulturnih in drugih okoliščin. Disciplinski problem je, kot navaja Pšunder Seemana (2000) tisto »neprimerno vedenje, ki ima učinek ne le na učenca kršitelja, ampak tudi na ostale učence in učitelja« (prav tam: 65). Raziskave so pokazale, da sta med najpogostejšimi pojavnimi oblikami različne vrste neubogljivosti in neupoštevanje pravil vedenja, med hujše pa sodijo npr. ustrahovanje, uničevanje šolske lastnine, nezakonite aktivnosti, napad ali zloraba, pretepi Ameriška tovrstna razdelitev pa zajema: prekinitve, kljubovanje, nepozornost in neizpolnjevanje dela, agresijo in drugo (prav tam: 66). Disciplinski problemi oz. pomanjkanje discipline so skupaj z naraščanjem nasilja največji problem, s katerim se danes soočajo šole, povzema Pšunder številne raziskave.

Razloge za to Pšunder vidi tako v globalizaciji in sodobni potrošniški družbi z vsem njenimi posledicami vred (npr. razvrednotenju človeške delovne sile, povečani tekmovalnosti in storilnosti, poudarku na videzu in drugih površinskih obeležjih, identificiranju z materialnimi dobrinami, manjši zavzetost za socialne vrednote ...) kot v škodljivih družinskih vzorcih, nemalokrat okrepljenih

prav zaradi spreminjajočih se družbenih razmer. Kot slabo delujoče Pšunder omenja: družine, v katerih prihaja do fizičnih ali duševnih zlorab, v katerih vladajo zelo slabi odnosi, ekstremno revne družine, pa tudi dobro situirane družine, kjer pa starši zaradi lastne prezaposlenosti popuščajo pri otrokovih zahtevah in jim ne postavljajo nobenih omejitev.

Slabo in dobro delujočo družino kot izhodišči za različne vzgojne razplete opisuje takole:

»V družini, kjer vladajo prepiri, grožnje, očitki, zavrnitve, nasilje, agresija, nedostopnost, strogo kaznovanje in nedoslednost, otrokove potrebe in interesi gotovo niso v ospredju. Otrok nima možnosti izraziti svojih čustev in potreb /.../ Nemalokrat tudi ni deležen zadostne naklonjenosti in pozornosti. V takem okolju se ne more počutiti varnega in sprejetega, kar bržkone ne predstavlja dobre podlage za razvoj pozitivne samopodobe. V opisanih razmerah otrok pogosto tudi ne dobi dovolj spodbud za razvoj avtonomnosti, odgovornosti, kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti /.../« (prav tam: 74). V nasprotju s tem pa v dobro delujoči družini otrok dobi dovolj pozornosti in naklonjenosti, vzpostavljeni so pristni vzajemni odnosi s toplo družinsko klimo zaupanja in sodelovanja, kar otroku omogoča občutke varnosti in sprejetosti, otroci pa so obravnavani kot odgovorni posamezniki: »Dana jim je možnost, da povedo svoje mnenje, izrazijo svoja čustva in potrebe, hkrati pa se starši nanje tudi odzivajo. Starši spodbujajo otrokovo iniciativnost in neodvisnost, opazijo otrokova prizadevanja in uspehe ter se z njim veselijo napredka. S pomočjo dvosmerne komunikacije skupaj z otrokom ugotavljajo, kako je treba ravnati v določeni situaciji, ter postavljajo razumna pričakovanja in meje otrokovega delovanja. Otroku dajejo možnosti, da sodeluje z drugimi v znanjem okolju, ker mu omogoča preraščanje egoističnih interesov in vključevanje v širšo družbeno skupnost« (prav tam: 75). Te opise in utemeljitve bomo v nadaljevanju srečali tudi pri predstavitvi knjige avtorjev Mrgole in Mrgole.

Bolj natančno družinske vzgojne in interakcijske vzorce Pšunder osvetljuje s pomočjo raziskav, ki so preučevale vpliv odnosa med adolescenti in starši na otrokovo identifikacijo in ponotranjenje kontrole.

Ugotovili so, da so pri adolescentih, ki niso bili nikoli izrazito agresivni, starši uporabljali bolj pojasnjevalne disciplinske metode, matere pa so bile doslednejše pri uveljavljanju pravil.

Pri njih se je, ko so kršili pravila, pojavil občutek krivde. Pri tistih pa, ki so bili pogosto agresivni, se je

izkazalo, da so bili pogostejše telesno kaznovani ali izolirani in prikrajšani za privilegije, vodil pa jih je strah pred kaznijo (prav tam: 83).

Pšunder po Hoffmanu povzema razvrstitev starševskih disciplinskih tehnik (iz katerih pa lahko naredimo vzporednice tudi na šolske) in njihovih učinkov na tri sklope:

- odrekanje naklonjenosti in odobravanja pri neprimernem vedenju, kar ima močan kaznovalni učinek in vpliva na otrokovo ubogljivost oz. kontrolirano obliko agresivnosti, ki pa lahko temelji na anksioznosti;
- uporaba superiorne moči staršev nad otroki (telesno kaznovanje, odvzem privilegijev, sklicevanje na lastno avtoriteto ...), ki prispeva k povečevanju otrokove jeze in nezadovoljstva ali celo sovražnosti, ne vodijo pa k ponotranjanju kontrole in moralnih standardov;
- uporaba nekaznovalnih disciplinskih tehnik, s katerimi starši otroku pojasnijo zahteve (induktivne tehnike) in ga skušajo prepričati v določeno vedenje, kar bolj kot na čustvih strahu ali jeze temelji na otrokovem razumevanju in v največji meri prispeva k razumevanju učinkov lastnega vedenja, empatiji in lastni odgovornosti (prav tam: 84).

Podobno so raziskave potrdile, da so pohvale in nagrade (od socialnih do materialnih) vsaj kratkoročno bolj ugodne za utrjevanje želenega prosocialnega vedenja kot pa kaznovanje ali nereagirane. Vseeno pa – opozarja Pšunder – je pri posploševanju potrebna previdnost tako zaradi kompleksnosti teh pojavov kot zaradi metodoloških omejitev teh raziskav. Sprememb v moralnem razvoju ni moč docela pojasniti z disciplinskimi tehnikami (staršev), ampak jih je treba obravnavati v najširši perspektivi vzgojnih praks staršev. Pri tem daje prednost – kot smo podrobno navedli že v teoretičnem članku – avtoritativnemu (oz. kot ga nekateri imenujejo: avtoritetnemu) vzgojnemu slogu, ki (v nasprotju z avtoritarnim - kaznovalnim in permisivnim – vse dopuščajočim) spretno krmari med naklonjenostjo, razumevanjem in podporo, spoštovanjem neodvisnosti, mnenj in interesov, ob hkratnih jasnih in utemeljenih zahtevah ter zahtevah po zrelem in odgovornem vedenju (prav tam: 89), kar bomo v nadaljevanju ponovili z avtorjema Mrgole.

Na disciplinske probleme pa ima seveda velik vpliv tudi šola. Pred otroke namreč postavlja določeno strukturo, pravila in zahteve, ki se utegnejo razlikovati od domačih

tako v primeru, ko se je otrokom pretirano popuščalo in se niso naučili skladno s pravicami nase prevzemati tudi dolžnosti, kot v primeru, ko otroci doma privzamejo vedenjske vzorce, ki kršijo šolske norme. Lahko pa le-te kršijo tudi zaradi čustvenih stisk kot posledice pretirano agresivne in zahtevne vzgoje ali kakšne druge vrste prikrajšanosti in stisk.

Šola oz. učitelji lahko k omejevanju disciplinskih problemov vpliva(jo) z ustreznim odzivanjem, lahko pa se zgodi tudi obratno: da ».../ učitelji z načinom obravnavanja disciplinskih problemov ustvarjajo nove disciplinske probleme« (prav tam: 79).

Posebej problematično je učiteljevo agresivno vedenje oz. uporaba prijemov, s katerimi je sicer najlažje vzpostaviti red, ne prispevajo pa k razvoju samodiscipline in odgovornosti. Posredno pa h kršitvam prispeva tudi pouk, ki učencev ne pritegne dovolj, ker ne upošteva njihove aktivne udeležbe, zaradi česar se dolgočasijo.

Pšunder s tem v zvezi navaja Jonesa in Jonesa (1998) o tem, da bi naj učitelji razumeli in upoštevali učne potrebe učencev, kot npr., da razumejo učni proces, da so učinkovito vključeni vanj, da je učna snov povezana z njihovim življenjem, da prevzemajo odgovornost za lastno znanje in so vključeni v postavljanje učnih ciljev, da doživljajo uspeh, da so deležni realne in takojšnje povratne informacije, da so deležni varnega in dobro organiziranega učnega okolja, da imajo čas za povezovanje znanj ... (prav tam: 127).

K t.i. preventivni disciplini poleg uporabe učnih metod, ki podpirajo optimalno in angažirano učenje, prispeva tudi obvladovanje organizacijskih in skupinskih metod, ki vključujejo učence v oblikovanje pravil varne skupnosti, jasna, utemeljena in razumna pričakovanja ter pravila, pozitivni odnosi med učiteljem in učenci, za katerih kršitev sledijo dogovorjene posledice, pa tudi uporaba svetovalnih in vedenjskih metod za spremljanje in podpiranje učencev. Izredno pomembno pri tem je ohranjanje zanimanja učencev in ohranjanje občutka odgovornosti učencev za učenje, kot navaja Pšunder Kounina (prav tam: 107 in 108) in v ta namen predstavlja konkretne napotke. »Učitelj naj bi si prizadeval z učenci vzpostaviti pozitivno interakcijo s poučevanjem tako, da bi jim prisluhnil, jih spodbujal, spoznaval njihove prednosti, jim pomagal, pokazal interes za njihovo življenje /.../, za njihove težave in jim sporočal, da jim je naklonjen, jih spoštuje, ceni in da mu je mar za njihovo dobro.« Pomembno vlogo imajo tudi spodbude in pohvale ter verodostojna in spodbudna povratna informacija, ki učencu pomaga naprej in ga ne

ožigosa, ter pravičnost in ravnanja, primerna razvojni stopnji. Vse to so spoznanja, ki jim pritrjujejo tudi najbolj uveljavljeni strokovnjaki za pouk in učenje, npr. Marzano in Simms (2013), ki so za namene uzaveščenega spodbujanja učiteljskih praks, ki podpirajo tako naravnost, pripravili poglobljene opomnike za opazovanje učiteljskih kompetenc med spremljanjem pouka in kolegialno podpiranje na tej osnovi.

Pšunder po Charlesu (1996) povzema, kaj vse prispeva k dobrim in kakovostnim odnosom z učenci: prijaznost, pozitivna drža, sposobnost poslušanja, iskreno zanimanje za učence in njihove interese in dosežke, sposobnost dajanja pristnih komplimentov, redno namenjanje pozornosti učencem oz. vzpostavljanje zaupanja, stalna pripravljenost pomagati, dober vzgled, pozitivna visoka pričakovanja v zvezi z delom učencev oz. verjetje v njihove zmožnosti ter omogočanje razprav, ki vključujejo vse učence (prav tam: 115 in 116).

Podobne so tudi ugotovitve avtorjev člankov na temo upravljanja z razredom, predstavljeni v tematski številki naše revije, št. 5, letnik 2010.

Kot smo videli pri Pšunder, ogromno polje discipline zajema preventivna disciplina. Kljub premišljeni uporabi le-te pa se v šoli ni moč povsem ogniti neprimernemu vedenju in takrat je aktualna korektivna disciplina. Avtorji se razlikujejo v pripisovanju razmerja odgovornosti za iskanje rešitev v primerih nediscipline: učenci, učitelji ali oboji v medsebojni interakciji.

Pšunder po Wolfangu in Glickmanu (1986) navaja prevladujoče načine oz. tehnike učiteljevega odzivanja na neprimerno vedenje učencev:

- tiho opazovanje,
- nevelne povedi,
- vprašanja,
- velne povedi,
- modeliranje,
- podkrepitev (pozitivna kot je spodbuda, pohvala ali nagrada ali pa negativna, ko se ob primernem vedenju ne zgodi neželeno),
- fizično posredovanje
- in izolacija.

Avtorica opozarja, da kazen ne sodi k negativnim podkrepitev; negativne podkrepitev namreč krepijo želeno vedenje, kazni pa krepijo ogibanje neželenemu vedenju, a imajo negativne stranske učinke kot so strah, odpor in

maščevalnost. Namesto kazni se zato priporoča naravne in logične posledice (str. 136), kar podpirajo tudi Bluestein ter Mrgole in Mrgole, kot bomo videli v nadaljevanju.

Pšunder nato podrobno predstavi in opiše še tri temeljne disciplinske pristope (ki zadevajo tako preventivno kot korektivno disciplino):

- pristop šibkega nadzora, kjer učenci v večji meri sami odločajo o svojem vedenju
- pristop zmerne nadzora, kjer učitelji in učenci skupaj iščejo rešitve in se dogovarjajo
- ter pristop intenzivnega nadzora, ki največjo vrednost pripisuje postavljenim pravilom in posledicam, ki sledijo (ne)spoštovanju pravil (prav tam: 139).

Ti pristopi se razlikujejo v psiholoških teorijah razvoja, na katerih temeljijo, v različnih pojmovanjih vloge učitelja, v razmerju med učiteljevo kontrolo in avtonomijo učencev in v prevladujočih (prej omenjenih) tehnikah. Tehnike pa je moč razvrstiti tudi na kontinuum, ki dopušča, da najprej učitelji učencem lahko dopustijo večjo stopnjo njihovi razvojni stopnji primerne avtonomije, če pa to ni (dovolj) učinkovito, se po kontinuumu pomikajo k izbiri tehnik, ki terjajo več učiteljev kontrole. Ali pa obratno: »S pomočjo kontinuumu naj bi učitelji pomagali napredovati k samodisciplini tudi problematičnim učencem«, ki najprej terjajo veliko kontrole, potem pa se pri njih postopno lahko zmanjšuje kontrolo in se vse večjo kontrolo nad lastnim vedenjem prepušča njim (prav tam: 152).

Sicer pa si glede univerzalno učinkovitega pristopa k razredni disciplini avtorica ne dela iluzij in se zaveda, da se lahko posamezen pristop pri različnih učencih različno obnese, včasih pa v različnih okoliščinah celo pri istem učencu ne deluje enako.

Zato je skeptična do naslonitve izključno na enega od (številnih) modelov obvladovanja disciplinskih problemov, pa naj gre za Gordonov trening za večjo učinkovitost učiteljev, transakcijsko analizo, Dreikurov model socialne discipline, Glasserjevo dobro šolo, vedenjsko modifikacijo Madsena in Madsena t.i.n. Kot pravi, posamezni modeli le redko nudijo v celoti zadovoljivo orodje za obvladovanje raznolikih disciplinskih problemov, ki se pojavljajo v različnih okoliščinah z različnimi učenci. Pomembno je, da učitelj pozna različne modele in pripadajoče tehnike, njihove prednosti in pomanjkljivosti ter uporabnost v praksi. Hkrati pa naj bi se učitelj zavedal tudi vzrokov za svojo izbiro in njenih možnih posledic.

Učitelju je lahko pri tem v veliko pomoč tudi poznavanje psiholoških teorij o razvoju otrok.

Avtorica navaja Lewisov prikaz dveh neustreznih, a pogostih načinov odzivanja učiteljev, ki kažejo, kako se učitelji zaradi pomanjkljivega psihološkega znanja ne zavedajo neskladnosti lastnega delovanja s tem, kar se jim v resnici zdi pomembno in kar so si zastavili kot cilj. Prva skrajnost je učiteljevo preblago oz. premalo odločno odzivanje na neprimerno vedenje, ker meni, da bo njegovo vmešavanje negativno vplivalo na učence. Druga pa je, da uporablja preostre ukrepe oz. avtoritarne tehnike, ki sicer delujejo (ker so se učenci prisiljeni podrediti), hkrati pa preprečujejo, da bi se učenci naučili prevzemati odgovornost za lastno vedenje (prav tam: 93).

Na izbiro učiteljevih disciplinskih pristopov vpliva več dejavnikov, npr. učiteljeve komunikacijske spretnosti (iskrena in neogrožujoča komunikacija, spodbudni, prijazni in produktivni medosebni odnosi), učiteljeva osebna predstava (»filozofija«) o razmerju med kontrolo nad učenci in njihovo avtonomijo, izkušnje (tako njegove osebne življenjske kot izkušnje njega kot učitelja z disciplinskimi izzivi), nenazadnje pa tudi njegovo razpoloženje in počutje ter čas in energija. Pomemben dejavnik pa je tudi v razredu samem in sicer v klimi, ki vlada v njem, v stopnji emocionalne povezanosti in zmožnosti za konstruktivno reševanje problemov ter v stopnji moralnega razvoja učencev.

Prikaz tega dela naj zato zaključimo s tem, da po Fullerju in Bownu (1975) Pšunder kot najvišjo stopnjo učiteljevanja izpostavlja tisto, na kateri se učitelj zanima, kaj je najboljše za učence oz. kakšna interakcija z njimi je najprimernejša (prav tam: 103).

VZGOJA IN KAZEN: MOČ VZGOJE, MOJCA PEČEK ČUK IN IRENA LESAR

Če nadaljujemo tam, kjer konča Pšunder – pri disciplinskem kontinuumu, nam kot skrajni ukrep oz. negativna posledica kršitve reda in zakonov preostane kazni.

O uporabi kazni v vzgojne namene prepričljivo pišeta Mojca Peček Čuk in Irena Lesar v knjigi *Moč vzgoje*, s podnaslovom *Sodobna vprašanja teorije vzgoje* (2009), ki sicer prinaša še vrsto drugih, za učitelje relevantnih tem, od katerih smo jih največ odprli v teoretičnem članku. Na tem mestu pa izpostavljammo njuno refleksijo kazni kot (ne) vzgojnega sredstva.

Avtorici najprej kot osnovno značilnosti kaznovanja izpostavlja, da posameznik kazni občuti kot zase neugodno posledico določenega ravnanja, seveda ob predpostavki, da je seznanjen s pravili ali normami in se kršitve zaveda. Namen vzgojne ali pedagoške kazni je, da se vzgajani zave

kršenja in da doživi upravičenost kazni in se je pripravljen spremeniti ter sprejeti pravila svoje skupnosti. Zelo pomembna pri tem je t.i. podporna in kurativna disciplina, s katero se posamezniku omogoča premislek in odločanje za (ne)upoštevanje obstoječih meja (prav tam: 60 in 61).

Peček Čuk in Lesar opozarjata, da je kazni skrajni ukrep (ko smo izkoristili že vse druge) in da jo je treba uporabljati zelo odmerjeno (saj s prepogosto rabo izgubi učinek) in premišljeno. Kazni mora biti pravična in z jasnimi začetkom in koncem, sprejemati pa jo velja, ko nismo čustveno vznemirjeni. Na konstruktivne učinke lahko računamo samo, če je kazni pravilno izbrana, v pravem trenutku izrečena, v skladu z upoštevanjem otrokovega dostojanstva in dobronamerna ter ko so bile prej uporabljene tehnike podporne in korektivne discipline.

Čuk Peček in Lesar tako npr. priporočata, da naj bo graja (kreganje, oštevanje) usmerjena v samo dejanje in ne v pomanjkljivosti in da naj posamezniku omogoči, da dobi jasno predstavo o (ne)zaželenem postopanju. Svarilo oz. grožnja, ki naj bi jo uporabljali čim redkeje (z njeno pomočjo želi disciplinirati z zbujanjem strahu pred negativnimi posledicami), mora biti »realna in izvršljiva (npr. odvzem pravice do samostojne izbire dejavnosti, izločitev oz. nesodelovanje posameznika v zanj prijetnih dogajanjih, sporočilo staršem)« (prav tam: 63).

Posmehovanje in zaničevanje pa sta povsem neželeni in škodljivi obliki kazni, ker sta žaljivi, poniževalni, razdiralni na ravni identitete in samouresničujoči se.

Zelo delikatna je tudi uporaba molka, povzema avtorici Žmuc-Tomorijevo (1988), saj lahko v otroku vzbudi tesnobo in občutek krivde, negotovosti in zmedenosti, v skrajnem primeru pa vodi v nedoločene občutke krivde in malodušje.

Odtegotanje ljubezni in pozornosti je še ena problematična oblika kaznovanja, ki gradi na otrokovem strahu pred izgubo ljubezni in naklonjenosti in posledičnem ustrežanju pričakovanjem oz. na odvisnih razmerjih. Avtorici še odločno dodajata, da ni sprejemljivo, da otroka »prikrajšamo za temeljno bližino, ki mu zagotavlja občutek varnosti« (prav tam: 64).

Ignoriranje oz. neodzivanje je škodljivo tudi zato, ker sporoča, da je čustvena naklonjenost pogojena z lepim in sprejemljivim vedenjem otroka, ki se trudi uganiti pričakovanja in jim ustreči.

Učiteljeva kredibilnost pa se zmanjšuje z oblikami kazni, ki temeljijo na javnem sramotenju ali na zahtevah po nesmiselnih dejavnostih. Obremenilna kazen: evidenciranje, sramotenje (»črne pike«), nesmiselna ponavljanja aktivnosti (npr. 100 krat nekaj napisati), poniževanje i.p.d. zmanjšuje motiviranost, slabo vpliva na odnose, zmanjšuje ugled učitelja in učenca in posameznikovo integriteto. Zadajanje aktivnosti je dopustno le kot restitucija, torej v neposredni zvezi s samo kršitvijo oz. s poravnavo škode (»v funkciji« oz. osmišljeno) in jih je treba izvesti po vnaprejšnjem opozorilu, npr. dodatno delo in odvzem prostega časa, pospravljanje ... Z restitucijo se krepi odgovorno ravnanje, saj posameznik storjeno škodo »odsluži«. Pomembno je, da je realno izvedljiva in da jo otrok dojema kot nadomestilo oz. »odškodnino«, kot poravnavo škode, ne pa kot maščevanje.

Kot eno koristnejših oblik kazni avtorici utemeljujeta odtegotanje materialnih dobrin oz. privilegijev, pri katerem je ugodno tudi to, da se kazen prilagaja teži prekrška in izboljševanju. Z njim krepimo otrokovo odgovorno odločanje za svoje ravnanja. Avtorji, ki jih predstavljamo v nadaljevanju, v zvezi s tem poudarjajo, da raje velja dati prednost pozitivnim posledicam oz. podkrepitevam.

Posledično odtegotanje (ki sledi kot posledica kršitev) npr. materialnih dobrin oz. privilegijev, zadolžitev ali dejavnosti, ki otroku veliko pomenijo, pa ima pozitiven učinek le, če je utemeljeno in pojasnjeno, in če ne povzroča večje čustvene prizadetosti in ponižanja. Uporabiti jih velja le kot skrajni ukrep, zlasti če opozorila ne zaležejo in jih prilagoditi teži in stopnji prekrška, torej stopnjevati.

Kot oblika kazni je popolnoma prepovedano fizično kaznovanje, ki je nenazadnje tudi poseg v temeljne človekove pravice in človekovo integriteto. K fizičnemu kaznovanju sodi tudi stresanje, stiskanje, metanje predmetov in omejevanje telesnega gibanja in svobode. Škodljive posledice fizične kazni so med drugim: da sporoča, da je fizično obračunavanje sprejemljivo, da se podrejo čustveni odnosi, da je pogosto odraz hudega afekta, da vzbuja agresijo in maščevalnost, da legitimira nasilje močnejšega nad šibkejšim, da je ponižujoča in žaljiva, da temelji na strahu kot gonilu in vodi h kljubovalnosti ali celo sovražnosti.

Avtorici poglavje o uporabi kazni zaključujeta s starim reklom, »kazen je lek, ne hrana« in da čim več se kaznuje, tem »slabši« je vzgojitelj in šola (prav tam: 66).

DOBER STIK, SPODBUDNOST IN ODLOČNOST NAMESTO BOJA ZA MOČ: IZŠTEKANI NAJSTNIKI IN STARŠI, KI ŠTEKAJO, ALBERT MRGOLE IN LEONIDA MRGOLE

Vzgojna načela, o katerih pišejo teoretiki, spravlja v življenje oz. bolje rečeno ilustrira ob življenjskih primerih gornja knjiga z iskrim in zgovornim naslovom. Že hiter prelet nekaterih naslovov poglavij tega, na primerih temelječega, a s teorijo »podloženega« priročnika, pokaže na psihološke »temeljne kamne« vzgojne paradigme, na kateri gradi: Biti v zavedanju in prisotnosti, Zavestno poslušanje, Sprejemanje razvojne spremembe, Varna pripadnost in bližina, Trdna opora staršev, Ohranjanje stika, Kje so meje?, Kaj s pravili?, Odnos do avtoritete, Izkušnje samostojnosti, Prevzemanje odgovornosti, Avtonomija in individualnost, Ko gremo z močjo na moč...

Sporočilo, ki ga lahko razberemo iz tako zastavljenih naslovov, je razorožujoče preprosto: Če smo v zavedanju in prisotni, če otroke zavestno poslušamo in jim nudimo varno pripadnost in bližino, pri tem pa tudi trdno oporo, potem ohranjamo stik in si lahko privoščimo jasno postavljanje meja in pravil. Na tem izgrajujemo avtoriteto in jo modro poravnavamo z omogočanjem izkušenj samostojnosti upoštevanje razvojne spremembe in mladostnikovo individualnost, s čimer prispevamo k postopnemu prevzemanju odgovornosti, saj si le tako lahko izgradi avtonomijo. In potem nam ni treba z močjo na moč ... To je tudi sporočilo, ki ga prinašajo teoretski koncepti iz teoretičnega prispevka in gornjega uvoda.

Če je sporočilo, ki ga avtorja povzemata v naslednji misli: »celotna knjiga govori o stiku, povezanosti in sodelovanju« (Mrgole in Mrgole, 2014: 10) preprosto, pa je »izvedba« učinek realnih življenjskih okoliščin in zmožnosti in ni nikoli lahka. Gre za dolgoleten proces, ki ga starši (in učitelji) gradijo skupaj z otroki (učenci) z več ali manj zavedanja, z več ali manj prizadevanj(a) in posledično tudi z večjo ali manjšo uspešnostjo. Ali z besedami avtorjev: »Najino temeljno prepričanje glede kakovosti odnosa z otroki je povezano z zavedanjem, da smo odrasli tisti, ki smo odgovorni za potek in ohranjanje odnosov« (prav tam: 21). In še: »Vpliv je /.../ na strani odraslih« (prav tam: 24). Zato knjiga ne prinaša navodil, kako spremeniti otroke, ampak, kot pravita avtorja, govori o tem, kako se lahko spremenimo sami v svoji vlogi odraslih. V duhu te misli tudi vidita smisel v upoštevanju dediščine vzgojne izkušnje v nas samih na tak način, da se zavedamo, kakšno odgovornost imamo v vlogi posrednikov »vzgojnih sporočil« naslednjim generacijam. V ta namen vzgojiteljem najprej zastavita nekaj vprašanj o njih samih in o njihovi stabilnosti v vlogi

odraslega: ali smo se na lastni koži naučili odzivnosti na ključne potrebe odraščanja, ali smo dobili od svojih staršev dovoljenje za razvoj čustvenosti, za pridobivanje lastnih izkušenj in eksperimentiranje, za razvoj avtonomnosti in učenje odgovornosti? Kot pravita, so to ključna področja, na katerih odraščajoči potrebujejo zavestnost in odzivnost pomembnih bližnjih, da lahko izgradijo lastno vrednost, zdravo samozavest in pomembne psihične funkcije jaza.

Knjiga je razdeljena v tri vsebinske sklope: prvi je namenjen zavedanju lastne vzgojne vloge, drugi naravnavanju na razvojne potrebe najstnikov in tretji na področja zapletov. Če parafraziram: prvi je namenjen vzgojitelju samemu in njegovi vlogi, drugi najstnikom in njihovim potrebam in tretji interakciji v posebej zahtevnih okoliščinah. Čeprav je knjiga v prvi vrsti namenjena staršem, pa naslavlja vsakogar, ki se znajde v vlogi vzgojitelja, torej (tudi) učitelje in njihove lastne vzgojne prakse in učinke v razredu (ne le njihovo podporo staršem). V nadaljevanju bomo osvetlili predvsem področja, ki so pomembna za vzgojno delovanje v šoli: uravnavanje čustev, dober stik, postavljanje meja, avtoriteto in odgovornost.

Avtorja najprej povabita na pot vodenega raziskovanja naših lastnih vzorcev in prepričanj, ki so – kot pravita – vpisana v naša spontana vedenja:

»Ko razumemo svoje vzgibe in odzive zlasti v situacijah, ki nas spravijo iz ravnotežja, smo na dobri poti, da zavestno delujemo iz pozicije odraslih. To pomeni, da znamo prepoznati svoja čustva, da z zavedanjem zlahka ločimo, kaj nam dela težave in kaj potrebuje otrok, da se znamo umakniti in premisliti, preden reagiramo. Šele tako lahko zares učinkovito uporabimo večšine in vzgojne prijeme, s katerimi gradimo in vzgajamo avtoriteto, meje, pravila, odgovornost, delovne navade, vrednote in vse, kar želimo posredovati našim odraščajočim otrokom« (prav tam: 27).

Za šolski prostor je posebej pomembno sporočilo, da »vedenje, ki ga uravnava jeza, ne vodi k funkcionalnim izbiram« (prav tam: 28). Pod jezo se skrivajo druga čustva, kot npr. nemoč (npr. ob neupoštevanju naše avtoritete), ki jo skušamo prikriti z nerganjem, pritoževanjem, kritiziranjem, poniževanjem. Zato je v vlogi vzgojitelja zelo pomembno zavedanje večplastnosti lastnih čustev in razlikovanje med čustvi, ki so na površini in tistimi, ki so pod njimi, zato da se lahko odločimo, kako ravnati z njimi, kako jih izraziti in kako mobilizirati »notranjo moč« ter »nositi burno dogajanje«. Pri tem merita na »notranjo moč uravnoteženosti, ki je povezana z zavedanjem vloge odraslega in moči,

ki pripada tej vlogi.« Avtorja za uzaveščanje čustev priporočata odkrito verbaliziranje močnih občutij, ki bi sicer utegnili nenadzorovano vplivati na ravnanja vzgojiteljev (npr. o tem, kaj nas skrbi, česa nas je strah, kaj si želimo ...) in povabilo mladostnikom k pogovoru o tem..

»Močan strah ali močna jeza navadno jasno kažeta našo temeljno nemoč. Iz stanja notranjega čustvenega ravnotežja vemo, da razburjeni ne presojamo odraslo in da se moramo najprej pomiriti in trezno premisliti o svojih ukrepih.« /.../ Nikoli se ne mudi toliko, da ne bi moglo počakati na našo večjo razsodnost.« (Prav tam: 33, 34).

»Filmi«, ki si jih vrtimo, npr. o nas, kot tistih, ki moramo za vsako ceno ohraniti avtoriteto in si ne dovoliti, da bi vse skupaj »šlo čez mejo«, da moramo odločno pokazati, da je X nesprejemljivo, ker bo sicer še slabše, če ne bomo reagirali ... »nas odmikajo od zavedanja vloge in odgovornosti odraslega, kar je naša edina sprejemljiva vloga« (prav tam). Pred izbiro vsake (re)akcije velja pomisliti – ne, kako smo mi prizadeti, niti ne, česa vsega nas je strah – ampak kako tvorno bo naša (re)akcija prispevala k izboljšanju položaja. Nikakor se torej kot vzgojitelji ne smemo zaradi lastne ogroženosti ali prizadetosti spustiti z vajeti in pristati za boj za (pre)moč.

»Če se na informacijo moči odzovemo z močjo (npr. samo z mislijo: »Ne bom se pustil, ti bom že pokazal ...«), se bo moč v odzivu samo še bolj okrepila /.../ Če v odnos /.../ vpeljemo rušenje stika, smo v veliki nevarnosti, da stik izgubimo« (prav tam).

S stikom pa izgubimo tudi možnost konstruktivnega vpliva, saj je le-ta mogoč samo v dobrem stiku. Avtorja v tem kontekstu obravnavata tudi problematičnost kaznovanja, prepovedovanja, nezaupanja in nadzorovanja ter zapišeta: »Če bo mladostnik zaupal nam in mi njemu, mu bomo s tem odvzeli skoraj vse možnosti za upor.« in ga pripravili za sodelovanje. In še: »Z našimi izbirami odzivov vplivamo tudi na odziv z druge strani. Z določenimi vedenji odziv krepimo, z drugimi ga manjšamo« (prav tam: 40).

»Bolj se jezimo zaradi neopravljenih obveznosti, bolj obveznosti ostajajo neopravljene. Bolj spodbujamo samostojnost, bolj je otrok samostojen. Bolj prepovedujemo, bolj se otrok upira. Bolj pristopamo s humorjem, bolj mehko se odziva. Bolj smo sami agresivni, več agresije spodbudimo v odzivu najstnika« (prav tam: 42).

Seveda pa spodbujanje samostojnosti ne pomeni prepuščanja otrok samih sebi in humor ne pomeni, da vzgoje ne jemljemo resno, ali da smo popustljivi, pač pa predvsem sledimo temu, da želimo ostati povezani in na miren način reševati zaplete. Priporočilo: »Pri tem ne uporabljajmo skrajnih načinov togosti ali popustljivosti. Uporabljajmo strategije, ki iščejo reševanje problemov na način pogajanja, kje lahko vsak sodeluje in sprejme svoj delež odgovornosti« (prav tam: 47) je udeležanje teoretskih načel induktivne pedagogike, katere temelje smo s Krofličem osvetlili v teoretičnem članku.

»Generacija otrok, ki danes odrasča, je generacija, ki se ne odziva na zastraševanje, temveč na sodelovanje in povezanost« (prav tam: 47).

Kako torej ohranjati stik in iz njega graditi zaupanje in sodelovalnost?

Pot do dobrega stika je – tako kot pri Bluesteinovi (glej naprej) – v sodelovalni, spoštljivi, na zaupanju temelječi in nepretrgani komunikaciji. K stiku prispeva iskreno zanimanje za najstnike, za stvari, ki njim veliko pomenijo. Lažje jim je sodelovati tudi, če v tem vidijo smisel. »Navdušenje za sodelovanje se rodi prek stika in kakovosti odnosa« (prav tam: 119). Mladostniki potrebujejo in želijo biti slišani in razumljeni, hkrati pa želijo odrasle v njihovi vlogi odraslih. Če parafraziramo, kar avtorja zapišeta za »kul« starše, je »kul« učitelj tisti, ki je razumevajoč do potreb in sveta najstnikov, vendar ostaja v vlogi odraslih, kar najstnikom prinaša varnost in zanesljivost.

Če nam uspe z mladostniki zgraditi in ohranjati stik, lahko iz njega delujemo, »tako s postavljanjem meja, z dogovarjanjem in pogajanjem, s posledicami za storjene prekrške, z delovnimi nalogami, s preizkušnjami samostojnosti, z večanjem zaupanja« (prav tam: 83). Zaupanje deluje kot samouresničujoča se prerokba: »/.../ če v sebi verjamem, da otrok ne bo kršil zaupanja, ga zares ne bo. Če pa v to dvomim, pa bo že naredil nekaj, da bo ustregel mojemu dvomu« (prav tam: 125).

»Morda pa je pomembneje od ocene iz slovenščine, ali mu lahko zaupamo, da je vztrajen, da ima mero, da ve, kaj so njegovi cilji. Vse to je lahko bolj pomembno od ocen /.../« (prav tam: 135).

In v čem so meje oz. kako jih postavljamo in kako delujejo? Meje prinašajo varnost in stabilnost mladostnikom in vzgojiteljem. Ne gre pa jih zamenjevati z omejevanjem in oviranjem svobode. Ali kot pravita avtorja: »Živeti

varno z mejami šele omogoča, da smo lahko ustvarjalno svobodni« (prav tam: 84).

»Meje so lahko rigidne, lahko so prožne, lahko pa jih sploh ni. Meje so tisto, kar v življenju deluje kot meja in ne to, kar si kor mejo predstavljamo ali želimo./.../ Zavedati se moramo, da ima najstnik moč. In da nas s to močjo vedno lahko premaga, če gremo z njim v vojno« (prav tam: 84, 85).

Avtorja opozorita na navidezni paradoks, da ljudje s fleksibilnimi (in hkrati varnimi) mejami občutijo več varnosti in zaupanja v odnosih in jim je povezanost velika vrednota. Gre namreč za fleksibilnost (in ne popuščanje), za pogovarjanje in dogovarjanje, za opazovanje in spremljanje, ob sicer jasnih pravilih. Postavljanje meja ne predpostavlja agresivnosti, pač pa vztrajnost, doslednost in odločnost. Gre za notranjo naravnost glede tega, da se znamo postaviti zase in okoli sebe postaviti jasne meje.

»Postavljanje meja ni enako kot omejevanje. /.../ Meje so povezane z jasno strukturiranostjo vsakdanjega življenja« (prav tam: 87). »Ko pri najstnikih prepoznamo kot razvojno potrebo, da se meje razširijo, se temu odzovemo. Nikakor pa razširitev ne pomeni uničenje meje!« (Prav tam: 88).

Avtorja stavita na to, da se čim več pravil utemelji in to še najbolj z vzajemnimi potrebami tistih, ki živijo v skupnosti, za katero veljajo ta pravila. Zato jih imenujeta kar »potrebe za skupno življenje.« Podobno kot bomo videli v nadaljevanju pri Jane Bluestein, tudi onadva izhajata iz enostavne predpostavke, da je v negativni posledici manj ugodja kot v privilegiju. Zato je smiselno pravila predstaviti na način izbire: »Izbiraš lahko med vedenjem A in posledico A ali med vedenjem B in posledico B.«, pri čemer je ena od posledic zahtevnejša, a dolgoročno ugodnejša (npr., da mladostnik opravi svojo dolžnost, nato pa sme iti ven).

»S tem je pravilo nekaj, kar najstniki doživijo kot moč avtonomne izbire in tudi posledice, ki so povezane z njihovo izbiro, ostajajo njihova last. To je način, kjer se lahko učijo, kaj pomeni odgovornost. S tem jim omogočamo občutiti svobodo, samostojnost, uporabo lastne volje« (prav tam: 99).

Pri izbiri pravil velja biti selektiven in ne spraviti v pravila prav vsega po vrsti, kar služi nam ali našim strahom in vzgojnim stereotipom. Pri tem je odločilna presoja, »katera pravila so bolj pomembna in katera manj (v smeri

pogleda na dolgi rok življenja)« (prav tam: 97). Pravila, o katerih pa se ne pogajamo, so tista, ki zadevajo naše vrednote (npr. o poštenem delu, neuničevanju lastnine ...). To, na kakšen način spoštujemo pravila in spremljamo njihovo upoštevanje, je odločilno za ustvarjanje in ohranjanje vzgojiteljeve avtoritete.

V tem duhu – spet tako kot pri Bluesteinovi – utremo pot posledicam namesto kazni in problematično sintagmo o »vzgojni kazni« preokvirimo v vzgojne posledice.

»Če se gremo kaznovalno logiko, to najstniki razumejo kot povabilo v boje na moč. To navadno vodi k uporabi in odnos se začne odvijati v bojnem polju .../« (prav tam: 100).

Posledice pa sledijo vnaprejšnji napovedi ali dogovoru, kar predpostavlja premišljeno ravnanje vzgojitelja pred samim dogodkom in doslednost po njem, a tudi (so)odgovornost mladostnika. To je zato pot do izgrajevanja odgovornosti: »Odgovornost se rodi, ko se imamo možnost soočiti s posledicami svojih ravnanj, ki smo jih pred tem imeli možnost sami izbrati./.../ Odgovornost pomeni sposobnost prevzeti in nositi posledice – zlasti v okoliščinah, ko ugotovim, da sem se napačno odločil« (prav tam: 124). Iz tega izhaja sporočilo z močnimi formativnimi razsežnostmi: »jaz sem s svojimi izbirami in s svojim vedenjem odgovoren za posledice« (prav tam: 127). To pa odpira tudi pot za postopno, razvojni stopnji in realnim zmožnostim otrok prilagojeno odmikanje nadzora in (p)odpiranja samostojnosti. Le tako lahko dolgoročno prispevamo h končnemu vzgojnemu cilju, avtonomiji, saj avtonomno vedenje »tvorijo sposobnosti upravljanja s seboj, odgovornost, neodvisnost in sprejemanje odločitev.« in se nanaša na »/.../ samostojno in neodvisno moralno presojanje« (prav tam: 133).

Če je pri tem ključna avtoriteta, oz. delovanje iz pozicije avtoritete, kako si jo vzgojitelji lahko zagotovimo? Kot poudarjata tudi avtorje te knjige, je avtoriteta nujna za mladostnikov stabilnost, saj zagotavlja strukturo in varnost in opozarjata: »avtoritarnost pa zatira možnost avtonomnega izražanja in ustvarjalnosti« (prav tam: 103). Podobno kot velja pri spoštovanju, ljubezni ... in kar je podobnih bistveno drugotnih stanj – avtoritete ne moremo vsiliti (vsilimo lahko strah ali podrejenost) in ni povezana s tem, kako bi sami želeli, da nas drugi doživljajo ali bi nas morali doživljati, lahko pa jo z modrostjo in rahločutnostjo postopoma izgradimo. Resda je avtoriteta strukturno mesto, ki nam ga (ne) uspe zasesti, vendar pa so naša konkretna občutja in ravnanja tista, ki nam pri tem pomagajo. Psihološko pojmovanje avtoritete tako povzema naslednji citat:

»Avtoriteta je notranja moč odrasle osebe, ki nam zagotavlja varnost, je tista moč, ki ji najstniki sledijo, /.../ ker v sebi čutijo spoštovanje, ker v sebi čutijo, da jim je oseba naklonjena, ker v odnosu vidijo nek višji smisel. Avtoriteta je učinek delovanja, ki izhaja iz kakovosti stika in povezanosti v medsebojnem odnosu« (prav tam: 106).

Za izgrajevanje avtoritete je izjemno pomembna doslednost, ki »je temeljna podpora varnosti, saj omogoča predvidljivost« (prav tam: 107). Avtoriteta se, psihološko gledano, »akumulira« in v »odnosu deluje zgodovina preteklih izkušenj, ki določa stopnjo sprejemanja naše avtoritete« (prav tam: 103).

ZMAGAM, ZMAGAŠ: DISCIPLINA ZA 21. STOLETJE, JANE BLUESTEIN

»Bodi neizprosna. Bodi dosledna. Bodi iznajdljiva. Ne nasmehni se pred božičem. Kmalu sem ugotovila, da nekaj manjka. Naslednja leta sem se posvetila iskanju tiste magične skrivnosti, ki otroke pritegne k delu, jih zaposli, zbudi njihovo pozornost in vzgaja odgovoren, ljubeč odnos in vedenje.« /.../

»Bila sem tako zaposlena s priganjanjem, opominjanjem in nadziranjem, da se mi je zdelo, da sploh ne poučujem več.« /.../

»Spoznavala sem, da sama pričakovanja ne bodo spodbudila sodelovanja, da uveljavljanje moči odtuji in končno prepreči rast /.../ Toda prav tako sem spoznala, da obstajajo drobni prijemi, ki se pri večini otrok največkrat obnesejo; uspeh teh prijemov pa je tesno povezan z vzdušjem in interakcijo.« (Bluestein, 1997: 16)

Če smo iz teoretičnih izhodišč (zlasti Krofliča, pa tudi Peček in Lesar ter Pšunder) kot ključno formativno razsežnost vzgoje oz. kot ključno za razvoj »zdrave« subjektivitete utemeljili takšno rabo avtoritete, ki otroku postavi jasne meje, ki pa jih utemelji in prilagaja njegovi razvojni stopnji, potem lahko kot praktičen prikaz udejanjanja tega uvidimo priročnike Jane Bluestein za učitelje in starše.

Jane Bluestein izhaja iz predpostavke (ki jo potrjujejo tudi ugotovitve številnih raziskav, prim. npr. Vzgoja in izobraževanje 5/2010), da je razredna klima (»pozitivno čustveno ozračje«) izredno pomemben dejavnik učinkovitega učenja. »/.../ pozitivno ozračje ustvarja poučevalno okolje, ki spodbuja tveganje, iniciativnost in osebno predanost učenju. Pri poučevanju je uspeh /.../ zelo odvisen od medsebojnih odnosov in vzdušja v razredu.« »Skratka, ker je poučevanje interakcijsko doživetje, bo pozitiven odnos

med učiteljem in učenci povečal možnosti za učinkovitejšo in prijetnejšo interakcijo» (prav tam: 42).

Še več: skupaj s primernimi avtoritetnimi strategijami učitelja gre za odločilne dejavnike učinkovitega vzgojnega in učnega okolja. Pri tem je zgovorno, da Bluestein enači dejavnike spodbudnega ozračja v razredu s premišljenim zagotavljanjem discipline (in uporabo avtoritete) in s tem v zvezi govori o »filozofiji discipline«.

Bluestein svojo praktično »filozofijo discipline« in uporabo avtoritete utemelji na enakih predpostavkah kot jih v prvem delu besedila povzemamo po omenjenih slovenskih avtorjih, pri čemer naj na prvem mestu izpostavimo dosledno argumentiranje zahtev, ki se jih naslavlja na učence, prožno prilagajanje razvojnim zmožnostim učencev in podeljevanje odgovornosti z učenci preko njihovega vključevanje v ustvarjanje skupnih dogovorov in pravil.

Pri tem kot osnovno premiso avtorica iskriko parafrazira staro reklo v: z učenci moramo ravnati tako, kot si želimo, da bi drugi ravnali z nami (prav tam: 37 in predgovor).

Kaj vse torej vključuje takšna pozitivna naravnost do učencev?

1. Bluestein poudarja **spoštljivo ravnanje z učenci** in to celo, ko se odzivamo na njihovo negativno vedenje; seveda ne v smislu potrjevanja le-tega, ampak v smislu razumevanja razlogov zanj in konstruktivnega obvladovanja situacije. Kot opozarja Bluestein, spoštljivost vključuje tudi vljudno nagovarjanje oz. izražanje pričakovanj in naslavljanje zahtev z vključevanjem besed, kakršne pričakujemo tudi zase, kot je npr. beseda »prosim«. Bluestein hudo mušno dodaja, da tudi pri učencih delujejo iste »magične besede« kot pri odraslih.

Spoštljivo ravnanje z učenci povečuje možnost za spoštljivost s strani učencev. Tudi tu velja staro pravilo, da si spoštovanje zaslužimo in da ga ne moremo izsiliti.

Ali z Elsterjem rečeno: spoštovanje je bistveno drugotno stanje, je učinek vzajemnosti. In prav od tistih, ki so v tej diadi strukturno močnejši in bolj izkušeni, torej od učiteljev, je pričakovati, da bodo »prvi ponudili roko«: se spoštljivo obnašali, prijazno in vljudno ogovorili učence, pozdravili in odzdravili, da bodo spodbudni, odzivni in pohvalni ... in vse to dosegali tudi pri učencih! Pogosto pa učitelji – negotovi v svojo avtoriteto in vpliv ali pod vplivom stereotipov o neobvladljivi in nevzgojeni »problematici mladini« – vnaprej ustvarjajo »bojno polje« in z njim vred – pričakovano – (so)ustvarjajo tudi probleme oz. konflikte. Namesto, da bi ponudili zgled in demonstrirali zaupanje tako v lastne zmožnosti obvladovanja

razreda kot tudi v zmožnosti in v dobronamernost učencev (ki jih vrsta omenjenih raziskav, predstavljenih v Vzgoja in izobraževanje 5/2010 izpostavlja kot ključni dejavnih obvladovanja razreda), pohitijo »na položaje« in pričnejo »bitko«, še preden so se prepričali s kom imajo opraviti in za kaj v resnici gre.

2. Spoštovanje učencev je torej tesno povezano z drugim, zelo pomembnim izhodiščem Bluesteinove, **verjetjem v učence, ustreznimi pričakovanji in zaupanjem v njihove zmožnosti in potenciale**. Še več:

Osnovna naravnost vsakega učitelja bi naj bila omogočiti učencem (utemeljeno) čutiti se uspešne.

Bluestein ne poziva k praznemu hvaljenju in čaščenju učencev »na suho«, ampak celotno vzgojno razmerje – ravno nasprotno – zasnuje na prevzemanju odgovornosti in spodbujanju avtoregulativnosti. Pri tem stavi na ustrezno razmerje med pričakovanji do otrok in njihovo razvojno stopnjo oz. zmožnostjo. Pričakovanja ne smejo biti sama sebi namen in utemeljena s pozicijsko avtoriteto, ampak racionalno argumentirana in jasna. Pričakovana ravnanja ali aktivnosti utemeljujemo z razlogi in ne z avtoriteto tipa »ker sem jaz tako rekel« oz. samovoljo.

3. Pri tem je pomembno naravnavanje na **posledice: učencem se vnaprej pojasni, kakšne bodo posledice določenih ravnanj ali njihove opustitve. S tem jim je ponujena možnost izbire, katere kriteriji temeljijo na posledicah**.

Kaj to pomeni v praksi? Tako zaželenim oz. dogovorjenim kot neprimernim vedenjem sledijo posledice. Za primerno vedenje pozitivne, za neprimerno pa »naravne«, manj ugodne posledice: npr. učencem se dopusti izkusiti običajne posledice. Namesto prepričevanja, opominjanja, jadikovanja ... Bluestein torej priporoča, da se ponudi možnost izbire posledic in dopuščanje, da delajo napačne izbire oz. napake in se iz njih učijo.

Učitelj naj bi se uprl skušnjavi po tem, da (namesto učencev) rešuje probleme. Učencem naj bi prepustil odgovornost za lastno vedenje in posledice in neposredno posegel le v primeru ogrožanja varnosti.

Z drugimi besedami: učitelj naj bi se izogibal odločanju namesto učenca in ga raje spodbujal **pri odločanju**, ki temelji na informiranosti, na skupnem predvidevanju posledic (pozitivnih in negativnih). Z usmerjanjem in »doziranim« odmikanjem podpor(e) oz. s postopnim stopnjevanjem zahtevnosti glede na zrelost učencev tako lahko prispeva k **njihovi samostojnosti in iniciativnosti**.

4. Temelj za razvijanje avtoregulativnosti učencev pa predstavlja **vključevanje** učencev v odločanje oz. dogovarjanje glede različnih zadev, upoštevanje njihovega interesa, **omogočanje izbire in dogovarjanje** .

Učiteljeva modrost je v pretanjeni presoji, kdaj omogočati ter kaj in koliko, kdaj pa omejevati. Vsakokratna nova situacija zahteva novo presojo in odločitev, ultimativne in črno-bele strategije se ne obnesejo.

To dolgoročno prispeva k temu, da se učenci znajdejo tudi, ko je učitelj odsoten, in da samostojno ter odgovorno ravnajo.

Če povzamemo: graditev odgovornosti in izhajanje iz zaupanja v zmožnosti učencev predpostavlja dvoje:

1. da se jih – v skladu z njihovimi (trenutnimi) zmožnostmi vključuje v **dogovarjanje in odločanje** (izbiro) vključno z odgovornostjo za posledice in
2. da se pri tem **upošteva tudi njihove interese in potrebe** .

S tem dvojim dosežemo eno temeljnih vzgojnih namer: na najbolj možen učinkovit in trajnosten način nagovarjamo motivacijo in odgovornost učencev! Motivacijo vidi Bluestein kot najbolj trajnostni vzvod za kakršnokoli sodelovanje učencev; kot gibal motivacije pa zagovarja utemeljevanje pozitivnih posledic (npr. dobrih rezultatov, prijetnega počutja, dobrih odnosov, pridobljenih ali ohranjenih bonitet ...), lahko tudi nagrajevanja (ki pa ga jasno loči od podkupovanja).

Učence naj ne bi vodil niti strah pred posledicami niti želja ustreči ali ugajati učiteljem in drugim pomembnim odraslim. Vzbuditi jim kaže potrebo po sodelovanju in ne pokoriti jih z ukazovanjem, zastraševanjem in kaznovanjem. Graditi velja na sodelovanju oz. pripravljenosti zanj in ne na uboganju. Le tako lahko prispevamo k vzgoji avtoregulativnih, samoiniciativnih in aktivnih mladi ljudi.

Pomembna je tudi naravnost na vedenje in ne na osebo, pa naj gre za pohvalo ali pa odziv na neželeno vedenje. Pohvalimo torej vedenje, in ne izražamo, kaj je nam osebno všeč ali kaj mi želimo, s čim naj se nam ustreže.

K spodbudni klimi – kot zatrjuje Bluestein – izdatno prispevajo tudi sproščenost (ob hkratnem upoštevanju meja), vključno s šaljenjem (ob ohranjanju fokusa), priznavanje lastnih napak in avtoironija, predvsem pa dostopnost (Bluestein izrecno omenja celo prizadevanje za to, da bi te imeli učenci radi), osebni pristop in človečnost.

Kakšne učence si torej želimo? Kakšen je avtoregulativen, notranje motiviran (v nasprotju z ubogljivim, poslušnim) učenec, ki se poraja ob takšnih koordinatah? Za kakšne učence si prizadevamo? Z drugimi besedami: kakšna je subjektiviteta, utemeljena v simbolni identifikaciji?

Avtoregulativnega učenca po Bluesteinovi (prav tam: 20) označujejo naslednje lastnosti:

- občutek osebne moči, samostojnosti in lastne vrednosti, ki prihaja od znotraj, ne glede na odobravanje ali celo pri neodobravanju in posledično delovanje na podlagi sistema notranjih vrednot in načel, ob hkratnem upoštevanju potreb in vrednot drugih,
- odločanje na podlagi notranje motivacije in pripravljenosti na sodelovanje, ne na osnovi strahu, uboganja ali potrebe po ugajanju in zunanji potrditvi,
- odgovorno in ozaveščeno sprejemanje dobrih odločitev, pretehtavanje možnosti in predvidevanje rezultatov oz. razumevanje posledic, odgovoren odnos do izvedbe,
- zaupanje svojim občutkom, sprejemanje in izražanje lastnih potreb, se dobro počuti v »lastni koži«, ima pozitiven odnos do sebe,
- ima samonadzor, inhibicijo, ko je to potrebno, obvlada frustracije in ne moti, nadzoruje agresivnost,
- ima pozitiven odnos do drugih, jih upošteva in skuša razumeti,
- je zmožen zadovoljiti potrebe, ne da bi pri tem prizadel sebe ali druge (oz. zna rešiti konflikt med notranjimi in zunanjimi potrebami), premore pogajalske spretnosti, zavzame stališče »jaz zmagam – ti zmagaš«,
- je manj podvržen občutkom krivde na eni ali uporništvu na drugi strani,
- sposoben delovati brez prisotnosti navzočnosti avtoritet, zmožen in pripravljen prevzemati pobude,
- izkazuje pozitiven odnos do učenja oz. znanja, upa raziskovati in tvegati pri učenju, se uči iz napak in povratne informacije,
- prisluhne navodilom in jim je zmožen slediti, upošteva dogovore, izraža pripravljenost za sodelovanje pri smiselnih in konstruktivnih aktivnostih,
- je osredotočen, se drži rokov oz. je pravočasen, skrbi za stvari,
- konstruktivno rešuje (svoje) probleme ...

- zaupajo svojim občutkom, sprejemanje in izražanje lastnih potreb, se dobro počuti v »lastni koži«, ima pozitiven odnos do sebe,
- ima samonadzor, inhibicijo, ko je to potrebno, obvlada frustracije in ne moti, nadzoruje agresivnost,
- ima pozitiven odnos do drugih, jih upošteva in skuša razumeti,
- je zmožen zadovoljiti potrebe, ne da bi pri tem prizadel sebe ali druge (oz. zna rešiti konflikt med notranjimi in zunanjimi potrebami), premore pogajalske spretnosti, zavzame stališče »jaz zmagam - ti zmagaš«,
- je manj podvržen občutkom krivde na eni ali uporništvu na drugi strani,
- sposoben delovati brez prisotnosti navzočnosti avtoritet, zmožen in pripravljen prevzemati pobude,
- izkazuje pozitiven odnos do učenja oz. znanja, upa raziskovati in tvegati pri učenju, se uči iz napak in povratne informacije,
- prisluhne navodilom in jim je zmožen slediti, upošteva dogovore, izraža pripravljenost za sodelovanje pri smiselnih in konstruktivnih aktivnostih,
- je osredotočen, se drži rokov oz. je pravočasen, skrbi za stvari,
- konstruktivno rešuje (svoje) probleme ...

V luči takšnega »lika učenca« je pričakovano, da »/.../ disciplina pomeni več kot pripraviti otroke, da počnejo, kar zahtevate.« (prav tam: 21). Pomembno je, da če spodbujamo samostojnost, odgovornost, sodelovanje, skrb za druge ... znamo tudi izbrati take oblike vedenja in interakcijske strategije, ki to demonstrirajo in podpirajo. Spretnosti, povezane s tem, prispevajo k temu, da učenci, ki jih razvijemo, običajno delujejo uspešno tudi zunaj razreda in pozneje v življenju nasploh.

Kot pravi Bluestein, je torej namen discipliniranja in konstruktivnega obvladovanja razreda oblikovanje takšnega ozračja, v katerem bosta potekala učinkovit pouk in komunikacija. Kot učitelji prevzamemo določen način izražanja in vedenja, da bi spodbudili še neobstoječe pozitivno vedenje in posredovali pri neprimernem.

Če pa vztrajamo pri ustvarjanju »bojnega polja« in nadvladovanju učencev, le-ti, potopljeni v odnose, temelječe na nadvladovanju in avtoritarnem vzorcu »zmagam-izgubiš«, počasi privzamejo ta vzorec. To je »najelegantnejša«

pot za pridobivanje in vzdrževanje avtoritarnih vzorcev in razmerij. Je tudi pot za oblikovanje avtoritarnih osebnosti, o čemer smo spregovorili v uvodnem, teoretičnem delu, sklicujoč se na Krofliča. Ali kot pravi Bluestein: »Problem večine izmed nas je, da so nam privzgojili vrednote, ki temeljijo na usmerjenosti k nadvladi močnejšega /.../« (prav tam: 25).

»Disciplina 21. stoletja pomeni, da se moramo naučiti novih oblik vedenja, da bi lahko druge učili spretnosti odgovornega učenja. To pomeni, da moramo predvsem razviti tehnike, s katerimi se izognemo konfliktom in se naučiti učinkovitejšega reševanja že nastalih konfliktnih situacij. /.../ da za dosego želenih rezultatov preoblikujemo celotne odnose /.../«. (Prav tam).

Kaj torej predlaga Bluestein? Za začetek namesto vrednot in motivatorjev kot so uniformnost, stabilnost, varnost, tekmovalnost, usmerjenost na rezultate, zunanja motivacija, ugajanje drugim ... poziva k vrednotam kot so zmožnost rasti in osebne izpolnitve, možnost izbire in vpliva, sodelovanje, (notranja) motiviranost, usmerjenost v proces, skrb zase in za druge. Namesto spretnosti poslušnosti in uboganja, ohranjanja hierarhij, odvisnosti in ogibanja problemov poziva k prevzemanju pobude, in odločitev, k povezovanju, komuniciranju in pogajanju, k inovativnosti ter prevzemanju osebne odgovornosti in samostojnosti (prav tam: 26, 27).

To predpostavlja, da usmerjenost k nadvladi oz. načelu »zmagam-izgubiš«, učiteljevo postavljanje pravil in meja (utemeljenih s pozicijsko avtoriteto: »ker sem jaz tako rekel«, njegovo skrb in izključno odgovornost za njihovo izvajanje ... nadomestimo z usmerjenostjo k cilju, ki motivira, k posledicam, ki sledijo (ne)držanju dogovorov, z načelom »zmagam zmagaš« ... Učitelj je tisti, ki postavlja pravila in meje, a jih argumentira (racionalna, umna avtoriteta) in spodbuja njihovo samostojno izvajanje, učencem omogoča (so)vplivanje in dogovarjanje v skladu z njihovimi zmožnostmi, učenci pa so odgovorni za lastno vedenje, saj jim je omogočeno, da izkusijo posledice slabih odločitev (če seveda te niso nevarne) in se iz njih učijo.

Za to držo je značilen večji odmik od osebne vpliva (ne da bi hkrati prenehali skrbeti za učence): učence ne nagovarjamo s »ker sem jaz tako rekel«, njihovega vedenja oz. morebitne porednosti pa ne jemljemo osebno.

Česa je učitelje pogosto strah, pa jih ne bi bilo treba biti? Kje prehitijo in napravijo učinkovito interakcijo?

Zagotovo je eno od omejujočih stereotipov »črno-be-lo« prepričanje, da če učenci ne bodo poslušni, bo pa kar anarhija. Tudi ne gre za vprašanje ali naj imamo pravila ali ne, temveč za to, kako lahko učence najboljše motiviramo za sodelovanje.

Tri možnosti, ki jih imamo na razpolago, slikovito povzemajo spodnja »gesla«:

1. »če ne boste naredili, lahko pozabite ...« – preko strahu pred kaznijo, bolečino, zapustitvijo ali prikrajsanjem navaja k uboganju in poslušnosti ter odvrča od odgovornosti in samostojnosti (avtoritaren pristop);
2. »meni je všeč, meni na ljubo to naredi ...« – vzbuja ugajanje in odvisnost; hrbtna plat je obratna, ko prične »avtoriteta« popuščati otroku (permisiven pristop);
3. »ko boste, boste lahko ...; če naredimo to, bo dobro za (vse) ...« – argumentiranje, spodbujanje in dajanje možnosti izbire pa privzga odgovorno sodelovanje, »notranje« motivirano (sodelovalen pristop).

Ti trije pristopi se med seboj razlikujejo v tem, v kolikšni meri spodbujajo odgovorno sodelovanje namesto poslušnosti. Avtoritaren odnos, ki spodbuja poslušnost, vpliva na osebe tako, da se vedejo kot žrtve, stopnjuje nemoč in omejenost ali pa vodi v uporništvu. Poslušnost odvrča od odgovornosti in samostojnosti. Permisiven pristop dela žrtev iz vzgojitelja. V obeh primerih gre za enostransko »zmago«.

Le v tretjem primeru »zmagata« obe strani. Zanj je značilna neposredna in odkrita komunikacija. Učitelj na učence naslavlja zahteve po dejavnem prispevku, daje jasna navodila in postavlja meje (ki jih – skladno s krepitevijo odgovornosti učencev – prožno širi), ter vzpostavi sistem sodelovanja, v katerem imajo vsi udeleženci možnost uspeti. Učitelj v okviru dogovorjenih navodil in meja omogoča podporo, poslušanje, usmerjanje in informiranje, potrjuje dosežke in izvaja posledice ob nedoseganju, je dosleden, osredotoča se na pozitivno in je usmerjen v proces.

Naj za konec povzamemo Bluesteinovo, ko pravi, da imajo učitelji kot odrasle osebe, ki delajo z otroki, odlično priložnost, da pomagajo učencem razviti spretnost razmišljanja in odločanja in da spodbujajo osebno moč posameznika ob upoštevanju pravil, meja in potreb drugih. Tako jim oblikujejo pozitivno samopodobo učenca, ki naj ne temelji na mnenju drugih, temveč na poznavanju samega sebe in prepričanju vase.

VIRI

- Bluestein, J. (1997). *Disciplina za 21. stoletje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mrgole, A. in Mrgole, L. (2014). *Izštekanji najstniki in starši, ki štekajo*, Kamnik: Vezal.
- Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje. Sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba.
- Pšunder, M. (2004). *Disciplina v šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

NOVOSTI V KNJIŽNICI

FIZIKA+ 8 : učbenik za fiziko v 8. razredu osnovne šole

/ [avtorji Timotej Marošević ... [et al.]
Ljubljana : Rokus Klett, 2015

FIZIKA+ 9 : učbenik za fiziko v 9. razredu osnovne šole

/ [avtorji Timotej Marošević ... [et al.]
Ljubljana : Rokus Klett, 2015

Kaj nam prinaša e-Šolska torba : zbornik zaključne konference projekta e-Šolska torba, Kranjska Gora, 27.-29. 5. 2015

/ uredili Amela Sambolić Beganović, Andreja Čuk
Ljubljana : Zavod RS za šolstvo, 2015

Pomembni podatki o vzgoji in varstvu predšolskih otrok v Evropi 2014 : poročilo omrežja Eurydice in Eurostata

/ [uredila Maša Vidmar ; prevajanje Saša Ambrožič Deleja]
Ljubljana : Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2015

Slovenščina na poklicni maturi : zbirka maturitetnih nalog z rešitvami 2009-2014

/ [avtorji Mirjam Furlan Brec ... [et al.] ; urednici Mateja Jagodič in Joži Trkov].
Ljubljana : Državni izpitni center, 2015. (Zbirke nalog za poklicno matura)

Verdev, H.

Raziskujem Slovenijo 9. [Učbenik za geografijo v 9. razredu osnovne šole]

Ljubljana : Rokus Klett, 2015

Vogel, J.

Slovenščina 1 : z besedo do besede. Učbenik za slovenščino – jezik v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol

Ljubljana : Mladinska knjiga, 2015

Žakelj, A.

Učenci z učnimi težavami pri matematiki : prepoznavanje učnih težav in model pomoči

Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2015

Pripravila: Saša Premk



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

& tehnična navodila avtorjem

- Prispevke (v eni od različnih urejevalnikov besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.
- Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku kot samostojne dokumente in v glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.
- Obseg prispevkov: razprave in analize do 15.000 znakov (največ 10 strani), utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 7.000 znakov (4 strani). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).
- Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini.
- Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).
- Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

XLVI

2015

4-5



- Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:
 - knjiga: Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija Ljubljana: Glota Nova.
 - članek: Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.
 - prispevek v zborniku: Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - spletna stran: www.zrss.si (18. 3. 2009).
- Prispevku priložite izpolnjeno prijavnico prispevka, ki jo dobite na spletni strani.
- Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.

ISSN 0350-5065



9 770350 50600 2