

PEDAGOŠKO – ANDRAGOŠKI DNEVI 2010

KULTURE V DIALOGU

Zbornik referatov

ISBN 978-961-237-343-6



9 789612 373436



PEDAGOŠKO - ANDRAGOŠKI DNEVI 2010

KULTURE V DIALOGU

Zbornik

Ljubljana
2010

Naslov:

Pedagoško – andragoški dnevi 2010

Kulture v dialogu

(zbornik referatov)

Uredila: Nives Ličen

Recenzenta: Tadej Vidmar, Andreja Hočevar

© 2010 Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Vse pravice pridržane

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Izdajatelj: Oddelek za pedagogiko in andragogiko

Za založbo: Valentin Bucik, dekan Filozofske fakultete

Vodja uredništva znanstvenih publikacij: Božidar Jezernik

Priprava za tisk in tisk: Birografika Bori, d.o.o.

Datum izida: januar 2010

Naklada: 140 izvodov

Besedila niso lektorirana.

Publikacija je brezplačna.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.01(082)

PEDAGOŠKO-andragoški dnevi (2010 ; Ljubljana)

Kulture v dialogu : zbornik / Pedagoško-andragoški dnevi 2010,
Ljubljana, 2010 ; [uredila Nives Ličen]. - Ljubljana : Znanstvena
založba Filozofske fakultete, 2010

ISBN 978-961-237-343-6

1. Gl. stv. nasl. 2. Ličen, Nives

249448704

KAZALO

Uvod	5
Robi Krotlič Pripoznanje drugega kot drugačnega – element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic	7
Matej Rovšek Med iluzijo in resničnostjo – inkluzija otrok z motnjami v duševnem razvoju	13
Boštjan Kotnik Med iluzijo in resničnostjo – inkluzija otrok z motnjo v duševnem razvoju: dve sredstvi inkluzije	19
Barica Marentič Požarnik Kultura dialoga v šoli – zakaj je pomembna in kaj jo določa	23
Ana Krajnc Različne učne poti in disleksija	27
Petra Javrh Učitelji – pionirji razvoja	35
Janko Muršak, Jana Kalin, Petra Javrh Modernizacija šole, medgeneracijsko sodelovanje in stalno strokovno izpopolnjevanje	45
Sabina Jelenc Krašovec, Sonja Kump Medgeneracijsko sožitje in učenje	47
Nives Ličen Zgodbe o aleksandrinhah – primer medgeneracijskega in medkulturnega učenja	57
Barbara Šteh, Petra Mrvar Soočanje z raznolikostjo pri zagotavljanju kakovostnega sodelovanja med šolo in domom	65
Marko Radovan Raznolikost in motivacija: upoštevanje multikulturalnosti pri poučevanju	75

Klara Skubic Ermenc

Slovenska strategija vključevanja učencev migrantov v izobraževanje v kontekstu
evropske izobraževalne politike 79

Zdenko Medveš

O kontinuiteti in diskontinuiteti v razvoju pedagogike na Slovenskem
Predavanje ob devetdesetletnici študija pedagogike na Univerzi v Ljubljani 91

KULTURE V DIALOGU

Uvodne misli

Soočanje z raznolikostjo je eden od vitalnih problemov sodobne vzgoje in izobraževanja. V raziskovanju in v razvijanju novih modelov se kaže kot os spreminjanja komunikacija, vzgoja dialošnosti, srečanje z negotovostjo. Posameznikova identiteta, nacionalna identiteta, religiozna identiteta – različne identitete se oblikujejo v soočanju z drugimi, v dialogu z drugimi. Touraine¹ razmišlja, da dialog med različnimi ne vodi k običajnemu pluralizmu, saj se demokratičnost ne meri le z razlikami, ki jih skupnost tolerira, temveč z razlikami, ki jih prizna (*riconosce*). Dialog postaja možnost za odkrivanje skupnega v različnosti, saj kot protiutež globalizacijski 'homologaciji' narašča potreba po vrednotenju razlik v potrebah, interesih, življenjskih potekih.

Zbornik prinaša prispevke z razmisleki o različnih temah: od pripoznavanja drugega kot drugačnega do metod dialoga in strategij vključevanja različnih; od opisov srečevanja kultur različnih starostnih skupin in medgeneracijskega učenja do elementov, pomembnih za motivacijo in poučevanje v večkulturnih skupnostih; od strategije vključevanja učencev migrantov v izobraževanje do soočanja s skupinami ljudi s posebnimi potrebami, kakršne nastajajo ob disleksiji.

V Evropo prihajajo priseljenci, kot so nekoč iz Evrope odhajali v Argentino, Egipt, Avstralijo, ZDA. Veliko slišimo o težavah, ki nastajajo v vlemestih. Rim se sooča z aferami zaradi južnoameriških travestitov, beli Dunaj je ne-varno mesto zaradi priseljencev iz Afrike in Azije. Mediji poročajo tudi o selitvi upokojencev iz Velike Britanije v južnejše kraje, statistični podatki kažejo hitro naraščanje števila starih. Ob takih izzivih se rojeva ksenofobija, rasizem, ageizem. In to niso dobri odgovori. Z izobraževanjem si prizadevamo za oblikovanje zmožnosti za odgovorno ravnanje brez kratenja človekovih pravic.

Pedagogi, andragogi, gerontagogi – rdeča nit za njihovo delo v kompleksni družbi je inovativno učenje, interakcija, oblikovanje novih modelov. Delujejo ustvarjalno in nenehno razvijajo svoje profesionalne zmožnosti. V svojem delu z različnimi kulturami vzpostavljajo kritično refleksijo do vsakodnevne prakse, načinov poučevanja, vsebin, didaktičnih modelov, razvijajo dialoško učenje... Raziskovanje vzgoje in izobraževanja ne ostaja ob robu sodobnih tokov.

Dobrodošli v skupnem razmišljanju in odpiranju strokovnega prostora, kar tradicionalno gojimo na srečanjih, poimenovanih Pedagoško – andragoški dnevi.

Nives Ličen

¹ Touraine, A. (2002). Libertà, ugualianza, diversità. Milano: Il Saggiatore.

Pripoznanje drugega kot drugačnega – element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic

Robi Kroflič

Čeprav koncept pripoznanja izvira iz Heglove *Fenomenologije duha*, se je kot produktiven dodatek sodobnim političnim in etičnim pa tudi občim družboslovnim in pedagoškim konceptom uveljavil relativno pozno. Tako v osemdesetih letih R. Sennett omeni zahtevo po vzajemnem pripoznanju kot osrednjem elementu avtoritete, po letu 1994, ko C. Taylor objavi odmeven esej *Politike pripoznanja*, pa postane eden vidnejših družboslovnih konceptov. Najpomembnejši sta danes tezi, da lahko s politiko pripoznanja dopolnimo Rawlsov koncept distributivne pravičnosti, ko gre za obravnavo takšnih vidikov družbene nepravičnosti, ki prvenstveno ne izvirajo iz nepravične distribucije družbenih dobrin oziroma svoboščin (N. Frazer); ter teza, da se lahko vrednotni koncept tolerance v času, ko demokratične države z ustavo zagotavljajo zaščito temeljnih človekovih pravic, smiselno uveljavi le kot zahteva po ustreznem pozitivnem pripoznanju identitete predstavnikov marginaliziranih družbenih skupin (A. E. Galeotti).

Obče lastnosti koncepta pripoznanja

V ospredju zahteve po pripoznanju je predpostavka, da si vsi identitetni položaji zaslužijo, da jih sprejmemo, ravno tako kot si zaslužijo spoštljiv odnos, kar naj bi postalo pomembno še posebej v obdobju postmoderne (Taylor 1994). V tem kontekstu pa se izkaže, da je pripoznanje več kot spoznanje drugega kot drugačnega, toleranca njegovih stališč, ki jih glede na lastno prepričanje označujemo kot zmotna, oziroma »pasivna empatija«, ko namesto da bi zavzeli kritično politično stališče do praks neupoštevanja drugega kot drugačnega, postanemo samozadovoljni že s tem, da prepoznamo drugačno logiko, se »domišljijsko postavimo v kožo drugega« in ga toleriramo. Ali kot zapiše J. Buttler: »Ko prepoznamo drugo osebo oziroma ko prosimo za lastno pripoznanje, ne prosimo oziroma zahtevamo od Drugega, da nas vidi, kakršni smo, že smo, smo vedno bili, kot da bi bili vzpostavljeni že pred tem srečanjem. Nasprotno, v tej prošnji oziroma zahtevi smo že postali drugačni/novi, saj se konstituiramo s pomočjo vrline spoštovanja naslovnika, potrebe in želje po Drugem... Pripoznanje drugega pomeni tudi zastaviti lastno bivanje in vztrajanje v njem v spopadu za pripoznanje.« (Povzeto po Bingham 2006, str. 342) V tej splošni dimenziji, ki jo C. Bingham (prav tam) označi tudi kot *ljudsko paradigmo koncepta pripoznanja*, lahko torej prepoznamo enega od pristopov teorije postmoderne, kako uveljaviti pozitiven odnos do drugačnosti in raznolikosti kot osrednjo vrednoto časa, v katerem živimo (Burbules in Rice 1991).

Nadaljnji razvoj pripoznanja ta koncept umesti v tri, za pedagogiko pomembna področja obravnave: etično, politično in epistemološko.

V kontekstu *etičnih teorij* je podobno kot v ljudski paradigmi izpostavljena zahteva, da drugega obravnavam takšnega, kot je (Taylor) oziroma kot lahko postane v odnosu (Buttler). Takšno zahtevo zasledimo v konceptu potrditve, ki ga N. Noddings (1998) postavi kot enega od štirih konstitutivnih elementov pedagogike, utemeljene na idejah etike skrbi, v Bubrovi zasnovi Jaz-Ti odnosa, kjer mu pomeni spodbujanje najboljšega v drugih, ter pri E. Levinasu, ki afirmativni odziv na obličje drugega označi kot absolutno, »pred-etično« zahtevo spoštljivega odnosa. Enostavno povedano, potrditev položaja drugega v odnosu ne sme biti pogojena z našimi vnaprejšnjimi ocenami o njegovi moralni vrednosti (oziroma ambivalentnosti ali celo izprijenosti), hkrati pa mora pomeniti jasno sprejetje drugega in ne zgolj distancirano dopuščanje drugačnega mnenja (toleranca) oziroma sočustvovanje z njegovo usodo (pasivna empatija).

Razprave o pripoznanju kot *političnem konceptu* izpostavijo zahtevo, da identitetni/družbeni status drugega ne sme biti ovira pri doseganju družbenih položajev, dobrin, pravic in svoboščin, hkrati pa mora imeti drugi vse možnosti javnega izražanja lastnega položaja (drugače spolno usmerjeni, priseljenci in migranti, osebe s posebnimi potrebami – še posebej tisti z duševnimi težavami ali lažjimi in zmernimi kognitivnimi omejitvami itn.). Osnovna teoretska predpostavka N. Frazer (Frazer in Honneth 2003) je v tem, da vseh konkretnih oblik družbene nepravčnosti ni mogoče zvesti na kršitev načela poštenih enakih možnosti in diferencirane obravnave najšibkejših članov družbene skupnosti, četudi med zahteve po redistribuciji vključimo poleg zahteve po distribuciji dobrin tudi zahtevo pa pravični razporeditvi pravic in svoboščin. Tipičen primer se navezuje na realne možnosti uveljavljanja otrokovih pravic do participacije pri odločanju, ki je v izhodišču povezana s podobo otroka. Socialne reprezentacije otroka kot egoističnega, kognitivno nezmožnega, amoralnega ali celo moralno izprijenega bitja vsekakor onemogočajo uresničitev zahteve po participaciji pri odločanju o njegovem življenju, saj mu odrekajo status bitja, ki je zmožno sprejemanja zanj in za druge ustreznih odločitev. Zato ni naključje, da L. Malaguzzi kot pogoj demokratične vzgoje izpostavi pripoznanje otroka kot kompetentnega, bogatega bitja (Kroftlić 2009 – v tisku). Seveda pa moramo v kontekstu pedagoške obravnave vedno znova pomisliti, na katero točko na kontinuumu različnih oblik družbene nepravčnosti sodi obravnavan primer in kako pri obravnavi optimalno povezovati Rawlsova načela pravične distribucije s političnim načelom pravičnega pripoznanja.

Koncept pripoznanja se končno pojavi tudi v obliki *epistemološke zahteve v pedagogiki poslušanja in hermenevtiki*, ko usmerjenost v upoštevanje miselnega horizonta sogovornika omogoča spoznanje globlje resničnosti pojava oziroma odnosa, s katerim se ukvarjamo (Hegel, Gadamer, Rinaldi), a se s to dimenzijo koncepta na tem mestu ne bom posebej ukvarjal.

V svoji monografiji *Šole pripoznanja* C. Bingham (2001) poleg splošne zahteve po spoštovanju raznolikosti identitetnih položajev, ki jo vzpostavi že ljudska paradigma koncepta pripoznanja, zazna še tri ravnine/dimenzije koncepta, ki jih velja upoštevati v pedagoškem diskurzu.

Prva pomembna dimenzija pripoznanja je *potrditev v odnosu*. Da bi spoznali, kdo smo in katera so ključna določila naše identitete, ni dovolj, da se ne vmešavamo v stališča in prepričanja druge osebe, kar je značilnost liberalnega koncepta tolerance, ampak

potrebujemo pozitivno refleksijo svojih identitetnih opredelitev, ki jo lahko dobimo le od druge osebe. Ali kot isto misel razvije M. Buber, oseba »išče Jaz, ki ji dopušča, da biva, in ki ga lahko dobi edino od druge osebe«. Ta potrditev pa terja tako distanciranje (sprejetje dejstva, da je drugi bistveno edinstveno in nespoznatno bitje) kot vzpostavitev afirmativnega odnosa (ki pomeni pripravljenost, da smo odprti za presenečenje, kdo lahko postanemo). Zato potrditev pri Bubu ne pomeni mehanizma zrcaljenja, preko katerega bi drugemu sporočali, kaj lahko postane glede na naše predstave o dobrem v njem, ampak brezpogojno sprejetje osebe ne glede na dejstvo, da je ne razumemo oziroma da njenih namer in dejanj ne moremo pojasniti z lastno argumentacijo; to so hkrati temeljne značilnosti vstopa v Jaz-Ti odnos.

Ker je vsaka konkretna oblika pripoznanja povezana tudi s procesom subjektivacije (oziroma interpelacije posameznika v družbenega subjekta, če sledimo Althusserjevi terminologiji), »potrditev osebe v družbenem kontekstu« hitro privede do vrste neprimernih oblik, katerih posledice ustvarjajo družbene nepravilnosti. Med negativnimi oblikami pripoznanja v družbenem prostoru Bingham omenja *kulturno dominacijo* (asimilacijski pritisk), *situacijo brez pripoznanja* (ko posameznik ostaja "neviden") in *nespoštljivost* kot obliko zlonamerne pripoznanja. Vsaka od teh oblik pripoznanja privede posameznika v situacijo nepravilne subjektivacije, zato je po mnenju M. Boler (1999) *reinterpretacija predhodnih nepravilnih subjektivacij* naslednja pomembna dimenzija koncepta pripoznanja.

Po mnenju J. Buttler koncept subjektivacije hkrati »...označuje proces podreditve (zunanji) moči, kakor tudi proces nastajanja subjekta« (Buttler 1997), kar najbolje ilustrira Kant z znamenitim izrekom »Sapere aude! ... Rezonirajte, kolikor vas je volja in o čemer hočete, toda bodite poslušni!« (Kant 1987, str. 9-10). To, kar označuje avtentičnost našega bivanja in sebstva, torej ni nekaj vrojenega, danega, ampak posledica diskurzov pripoznanja, zato smo kot subjekti nenehno izpostavljeni nevarnosti problematičnih oblik pripoznanja in s tem tudi izkrivljene predstave o tem, kdo v resnici smo in kaj pomenijo naša identitetna določila. Če to dimenzijo ilustriramo s primerom problematičnega pripoznanja istospolno usmerjene osebe na podlagi družbeno sprejete heteroseksistične norme, pomeni, da bo ta oseba preko pripoznanja svojega identitetnega položaja sprejela tudi sporočilo o patološkosti lastnega položaja. Ker je torej pripoznanje vedno vezano na obstoječe diskurze v družbenem prostoru, je spoštljiv odnos do drugega kot drugačnega mogoče zagotoviti le na način, da se ob pripoznanju posameznikovega identitetnega položaja vedno znova vzpostavlja tudi vprašanje prevladujočega diskurza in njegove morebitne nekorektnosti, ki pripoznanega subjekta vodi v nepravilčen družbeni položaj, v našem primeru osebo iz skupine LGBT v bolnika ali celo moralnega izprijenca.

Tretja pomembna dimenzija pripoznanja je po mnenju Jessice Benjamin *vzajemnost vlog v odnosu pripoznavanja in pripravljenost na odmik od predhodnih ego-predstav*. Na vzajemnost pripoznanja kot pogoja za razvoj samozavedanja je v *Fenomenologiji duha* opozoril že G. F. Hegel s svojim opisom odnosa med hlapcem in gospodarjem, ki na eni strani potrebujeta drug drugega za utrditev lastne družbene vloge, na drugi strani pa je odnos dominacije in podreditve med njima posledica neravnovesja, nevzajemnosti in ponižanja podrejenega pola. J. Benjamin to dialektiko opremi z

intrapsihično in intersubjektivno dimenzijo vzajemnega odnosa. Če so na intrapsihični ravni določila odnosa pogojena s svetom »fantazij, želja, tesnob in obrambnih mehanizmov« v sferi ega (Benjamin 1988), so vezi intersubjektivnosti zunanje našemu sebstvu, saj označujejo »območje izkušnje, v kateri drugi ni zgolj objekt naših ego potreb/porivov oziroma kognicije/percepcije, ampak poseduje ločen in enako pomemben center sebstva«. Rešitev te napetosti med lastnimi ego fantazijami in sprejetjem drugega kot enakovrednega centra želja in predstav je torej po mnenju J. Benjamin povezana s primerno obliko pripoznanja drugega kot subjekta z lastnim delovanjem (*agency*).

Pravično pripoznanje je torej koncept, ki ga lahko koristno uporabimo kot korektiv Rawlsovim načelom pravičnosti v različnih sferah družbenega delovanja. Za pedagogiko je še posebej uporaben, ko razmišljamo o pogojih pravične obravnave večkrat marginaliziranih oseb ter kot pogoj za uveljavitev otrokove pravice do aktivne participacije v procesih odločanja o njegovem življenju, še posebej, ko je vpet v neenakoverden, avtoritativen odnos z osebami, ki ga prekašajo po količini znanja, izkušenj, pa tudi realne družbene moči. Hkrati pa pripoznanje, ki zajema tri pomembne ravnine potrditve v odnosu, razumevanja in spreminjanja nepravičnih predhodnih subjektivacij ter vzajemnost vlog v odnosu in pripravljenost na odmik o predhodnih ego-predstav, omogoča osebnostno rast, povezano s širjenjem miselnih horizontov in prepoznavanjem svoje vloge v dinamiki medosebnih družbenih odnosov.

Pripoznanje in vzgoja otrok s posebnimi potrebami

V zvezi s sprejetjem načel inkluzivnosti smo v slovenskem prostoru doslej vprašanje neprimerne odnosa do oseb s posebnimi potrebami povezovali predvsem s tezo K. Fulcher (1989), da je mogoče v pedagogiki večino uveljavljenih pristopov povezati z diskurzi nezmožnosti, med katerimi so prevladujoči medicinski diskurz, laični diskurz, diskurz usmiljenja in diskurz pravic (glej tudi Lesar 2008 in 2009). V tem kontekstu je namreč nezmožnost politični in socialni konstrukt, uporabljen za upravljanje posameznikov.

Na tem mestu želim izpostaviti hipotezo, da se izza diskurzivnih praks (tako tistih, ki izpostavijo nezmožnosti osebe, ki jo vzgajamo in izobražujemo, kot tudi tistih, ki v osebi s posebnimi potrebami najprej prepoznajo učenca/dijaka/študenta v procesu razvoja svojih potencialov/zmožnosti) vedno skriva določena politika pripoznanja. Medicinski diskurz izpostavi pomen diagnoze poškodbe/težave obravnavane osebe, iz katere izhajajo specifične oblike oviranosti in posledično posebne potrebe, za katere lahko dovolj strokovno poskrbijo samo specialisti. Diskurz usmiljenja in laični diskurz izpostavita tragično usodo osebe s posebnimi potrebami, ki v nas izzove usmiljenje in »potrebo po pomoči«, obravnavano osebo pa potiska v položaj odvisnosti in od nje terja hvaležnost za ponujeno pomoč. Tudi za najnaprednejšega med diskurzi nezmožnosti, to je za diskurz pravic, je mogoče izpostaviti vprašanje, ali je ta diskurz najučinkovitejša strategija v modernih socialnih državah za doseganje polnopravnega državljanstva tistih, ki so trenutno izključeni iz položaja subjektov lastnih pravic? (Fulcher 1989, Lesar 2008) Kot pravilno ugotavlja Lesar (prav tam), pomeni takšen diskurz bolj moralno kot

politično držo. V kolikor pa zavzemanje za pravice v liberalnem političnem kontekstu vzamemo zares, se te navezujejo na Rawlsove kriterije pravične distribucije pravic in svoboščin, ob tem pa zanemarijo pomen obravnave hendikepiranega posameznika (in njegovega zakonitega zagovornika) kot kompetentnih oseb, ki nimajo le »pravico do glasu« (vezano na pregovorno liberalno vrednoto »svobode govora«), ampak iz njihove pravice izhaja dolžnost močne večine, da ta glas tudi vzame zares in ga upošteva v procesu odločanja o ukrepih, povezanih z zagotavljanjem diferencirane obravnave in poštenih enakih možnosti za vzgojno izobraževalne uspehe.

S konceptom pripoznanja lahko v različnih ravninah (etični, politični, epistemološki) in dimenzijah (potrditev, odprava neustreznih subjektivacij, zahteva po vzajemnem upoštevanju in omejevanju subjektivnih ego predstav) bistveno poglobimo kritiko dosedanjih oblik vključevanja oseb s posebnimi potrebami v šolski sistem, ki jo je vzpostavila teorija diskurzov. V politični ravnini namreč opozarja na potrebo po sprejetju oseb iz »manjšinskih identitetnih skupin« kot enakovrednih subjektov dogovarjanja, v etični in epistemološki ravnini pa vse strokovne delavce zavezuje, da soočijo svoje subjektivne odzive z zavedanjem vnaprejšnjih normativnih režimov, ki osebe s posebnimi potrebami potiskajo v območje nezmožnosti, nas pa v položaj kompetentnih moralnih subjektov, ki se »sončimo v drži dobrodelnosti in usmiljenja« kot oblike pasivne empatije.

Ob tem si velja ponovno zastaviti vrsto vprašanj, kot na primer:

- Je medicinska diagnoza oblika produktivnega pripoznanja otroka kot drugačnega?
- Je usmiljenje zaželen čustven odziv na odnos z osebo s posebnimi potrebami?
- So teorije hendikepa in zahteve po odpravljanju družbenih ovir le vprašanje pravične distribucije, ali tudi drugačnega pripoznanja razmerja med poškodbo/motnjo in oviranostjo?
- Kako razumeti dejstvo, da se učitelji ne čutijo odgovorne za vzgojo hendikepiranega otroka ter ustvarjanje inkluzivnega okolja, čeprav se strinjajo z upravičenostjo oseb s posebnimi potrebami do prilagoditev in posebne pedagoške pomoči?
- Je »čut za pravičnost« v kontekstu distributivne teorije potrebno dopolniti s teorijo pripoznanja, na kateri je utemeljen pedagoški diskurz K. Fulcher?



Literatura

- Benjamin, J. (1988). *The Bonds of Love: Psychoanalysis, Feminism, and the Problem of Domination*. New York: Pantheon.
- Bingham, C. (2006). Before Recognition, and After: The Educational Critique. In: *Educational theory*, vol. 56, no. 3, pp. 325-344.
- Bingham, C. (2001). *Schools of Recognition. Identity Politics and Classroom Practices*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge.
- Burbules, N. C. and in Rice, S. (1991). Dialogue Across Differences: Continuing the Conversation. *Harvard Educational Review*. Vol. 61. No. 4. pp. 393-416.
- Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power*. Stanford: Stanford University Press.

Frazer, N. in Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London in New York: Verso.

Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*. London, New York in Philadelphia: The Falmer Press.

Galeotti, A. E. (2009). *Toleranca. Pluralistični predlog*. Ljubljana: Krtina (Knjižna zbirka Temeljna dela).

Kant I., (1987), Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?, Vestnik SAZU, št. 1, Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni center SAZU (Inštitut za marksistične študije), str. 9-13.

Kroflič, R. 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: Università degli studi di Padova (v tisku).

Lesar, I. (2008). Analiza diskurzov in paradigem pri uresničevanju integracijskih in inkluzivnih teženj v šolskih sistemih. *Sodobna pedagogika*. Let. 59. Št. 3. Str. 90-109.

Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideje inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Noddings, N. (1984). *Caring: A Femminine Approach to Ethics & Moral Education*. Berkeley: University of California Press.

Sennett, R. (1980). *Authority*. New York, London: W. W. Norton.

Taylor, C. (1994). *The Politics of Recognition*. V: *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition* (ed. Amy Gutmann). Princeton: Princeton University Press.

Med iluzijo in resničnostjo – inkluzija otrok z motnjami v duševnem razvoju

Matej Rovšek

Uvod

Vodilna teza pričujočega prispevka je, da je socialna integracija, kot jo definiramo v nadaljevanju, oblika medsebojnega vključevanja otrok z motnjami v duševnem razvoju in njihovih vrstnikov z značilnim razvojem v Sloveniji, ki daje v primerjavi z drugimi oblikami integracije največ pozitivnih učinkov, tako na otroke z motnjami v duševnem razvoju, kot tudi na otroke z značilnim razvojem, kadar so le ti v skupnih šolskih ali izven-šolskih aktivnostih. Teza temelji na predpostavki, da šolanje otrok z motnjami v duševnem razvoju v Sloveniji v splošnem ni skladno s sodobnimi načeli inkluzije niti v primeru, ko so umeščeni v druge skupine otrok s posebnimi potrebami in tako usmerjeni v prezahtevne programe večinske osnovne šole, niti ne, ko so umeščeni v skupino otrok z motnjami v duševnem razvoju in usmerjeni v manj zahtevne prilagojene programe, ki se izvajajo v segregiranih oblikah vzgoje in izobraževanja.

Z usmerjanjem v prezahtevne vzgojno izobraževalne programe se otroci z motnjami v duševnem razvoju izobražujejo v okolju z vrstniki z značilnim razvojem, vendar se zato ne morejo izobraževati v programih, ki so jim namenjeni. Če bi jih usmerjali v primerne in prilagojene vzgojno izobraževalne programe, bi s tem povečali delež segregiranih otrok z motnjami v duševnem razvoju, saj se programi z nižjimi standardi izvajajo le v segregiranih oblikah vzgoje in izobraževanja. Šolski sistem tako na normativni podlagi segregira otroke z motnjami v duševnem razvoju, na podlagi usmerjanja v večinske šole, pa jih prikrajša za pravico do prilagojenega programa in ustrezne pomoči.

Kratek pogled nazaj

Eden pionirjev na področju raziskovanja področja inkluzije Johnson (Siperstein and Parker 2008) je v petdesetih letih ugotovil, da otroci z značilnim razvojem ne sprejemajo otrok z različnimi ovirami ali motnjami. Kasnejše raziskave v šestdesetih in sedemdesetih letih, so te ugotovitve bolj ali manj le potrjevale in inkluziji napovedovale negotovo prihodnost (Ibid.). To pa seveda ni bil zadosten razlog, da se procesi vključevanja otrok z motnjami v razvoju ne nadaljujejo. Šolski sistemi v nekaterih državah – predvsem anglosaksonskih, so bili prisiljeni z vključevanjem otrok z različnimi motnjami, saj jih je v to prisilila zakonodaja o obveznem šolanju za vse. V tistem času so namreč pridobili pravico do šolanja tudi otroci, ki jih je družba do takrat obravnavala kot učno nezmožne (Kerstiens 1975) in jih do takrat šolski sistem ni zajemal. Razvoj slovenske specialne pedagogike in šolanja otrok

s posebnimi potrebami se razlikuje od omenjenega razvoja v anglosaksonskih deželah. Močan vpliv na slovensko specialno šolstvo do prve polovice 20. stoletja je imela avstro-ogrska oblast, saj je že ob koncu 19. in v začetku 20. stoletja ustanavljala specializirane šole, ločene od večinskega šolstva. Kot je mogoče razumeti Lebar (Lebar 1936) so z ustanavljanjem segregiranih oblik šolanja omogočili individualizacijo in bolje zadovoljevali posebne izobraževalne potrebe otrok, ki sicer niso bili kos zahtevnosti večinskega šolskega okolja. Podobno navaja Peetsma (Peetsma et al. 2001) za nizozemski šolski sistem, ki še danes ohranja močno segregirano šolstvo.

Kratek ekskurz po razvoju šolstva za osebe s posebnimi potrebami je potreben iz dveh razlogov. Prvi razlog tiči v dejstvu, da se pojavnost inkluzije v različnih državah med seboj razlikuje tako glede razumevanja inkluzije, kot tudi stanja v praksi, iz katerega se je inkluzija razvijala. Otroci in mladostniki z motnjami v duševnem razvoju v ZDA pred začetkom vpeljevanja inkluzivnih procesov, niso bili del državnega šolskega sistema; inkluzija se je tako začela sočasno s dobljeno pravico in hkrati obveznostjo šolanja. Tudi v Angliji pred razvojem inkluzije niso imeli razvitega celotnega državnega sistema specializiranega šolstva, zato njihovega procesa ni mogoče primerjati na primer s skandinavskim in tudi slovenskim sistemom, kjer vpeljevanje inkluzije sovпада z ukinjanjem ali spreminjanjem tradicionalnih segregiranih oblik vzgoje in izobraževanja. Vsem skupna idejna predhodnica inkluzije v šolstvu, pa verjetno izhaja iz t. im. normalizacije¹ (Culham and Nind 2003), filozofije, razvite v Skandinaviji v začetku 20. stoletja.

Drugi razlog je, da želimo prav s pomočjo zgodovinskih dejstev opozoriti na eno izmed mnogoterih protislovnosti inkluzije namreč: če lahko, kot navajajo navedeni avtorji, ločeno specializirano šolstvo razumemo kot pozitivno diskriminacijo za izboljšanje vzgojne in izobraževalne perspektive otrok s posebnimi potrebami, kako lahko enako razumemo obraten proces- vključevanje otrok s posebnimi potrebami med vrstnike z značilnim razvojem.

Rezultati ustreznosti in učinkovitosti inkluzije, ki so se pokazali na populaciji učencev z motnjami v duševnem razvoju in vzporedno na učencih z značilnim razvojem, so kmalu pokazali, da uspešnost inkluzije na izvedbeni ravni ni odvisna samo od zakonodaje, metodike ali učnih tehnologij, pač pa od vrednot in prepričanj (Clegg et al. 2008; Kantor and Lowe 2007; Sailor 1991). Prav šolsko polje je nosilec temeljnih prepričanj, ki so, kot osnova za dosedanje prevladujočo kulturo, zadostno odgovarjale na negotovosti in relativno uspešno upravljale s sistemskimi konflikti, izhajajočih iz odnosa med različnimi upravitelji šolskega okolja. Z vpeljevanjem postmodernih vrednot in s tem inkluzije otrok s posebnimi potrebami v večinske šole, smo priča potrebi po spremembah temeljnih predpostavk in vrednot; predvsem le-teh, ki zadevajo konstitucijo stigmatizacije in družbeno razumevanje drugačnosti na eni strani ter sam potek vzgojno izobraževalnih procesov na drugi strani. Izhajajoč iz socioloških študij (Trice Harrison and Beyer Janice 1993), za-

¹ Normalizacija je sistem načel, ki izražajo idejo, da je oseba s posebnimi potrebami prepoznana kot enakovredna osebam z značilnim razvojem v smislu pravice do osebne svobode, enakih priložnosti in možnosti.

pišemo, da so možnosti za večje kratkoročne spremembe kulture relativno majhne, ker so spremembe vezane na visoko stopnjo negotovosti pred neznanimi, še nerazumljenimi in nepreverjenimi novostmi. Zato je bilo upravičeno pričakovati, da se bodo znotraj prevladujoče kulture v šolstvu ustvarile koalicije, ki bodo zavrle revitalizacijo obstoječega sistema vrednot, z namenom zaščititi preizkušene in »delujoče« oblike šolanja, učnih tehnologij in metod. To pomeni, da bo moralo za vpeljavo novega koncepta v šolah priti do zadostnega vpliva tistih dejavnikov, katerih ideološka podstat presega praktično raven ideologije sedanje šolske kulture. Vendar je to le en vidik. Bolj zaskrbljujoče je izginjanje tradicionalnih vrednot, kot sta solidarnost in nesebičnost (Rutar 2009), istočasno pa postmodernizem ponuja te iste vrednote, ki se zaradi lažnosti ne zmorejo ugnezditi v družbene procese. Tudi če solidarnost še ni popolnoma izginila, deluje v horizontalnih konturah človeških odnosov (Pross 1983), za uspeh inkluzije, pa je pomembnejša vertikalna linija. Inkluzija je tako lahko le utvara, ki zaradi svoje nemoči rojeva nove oblike prikritih izključenosti (Redley 2009; Nespor, Hicks, and Fall 2009; Parsons 2005; Susinos 2007; Allan 2006).

Tri dimenzije inkluzije

Nekatera izhodišča, ki jih navajajo tako Sailor (Sailor 1991) in Kochhar (Kochhar, West, and Taymans 2000) s sodelavci pa tudi nekateri drugi avtorji (Mittler 2000) ožajo inkluzijo na zgolj šolski prostor, kjer je »dovoljeno« le enosmerno vključevanje, torej otrok s posebnimi potrebami v večinske razrede. Elementi ne dopuščajo tudi drugih oblik vključevanja, kot na primer vzajemno inkluzijo ali oblik enakovredne interakcije med otroci s posebnimi potrebami in vrstniki z značilnim razvojem. Poleg tega se inkluzija ne bi smela končati z zaključkom šolanja, pač pa bi morala biti integrirana v mehanizme družbene skrbi skozi celotno življenje osebe z motnjo v duševnem razvoju.

Zato je za podporo uvodne teze tega prispevka ustrezneje poudariti socialni kontekst inkluzije. Avtorja Siperstein in Parker (Siperstein and Parker 2008) navajata, da inkluzijo sestavljajo tri dimenzije: fizična integracija (physical integration), (2) izobraževalna integracija (instructional integration) in (3) socialna integracija (social integration).

Najbolj enostavno merljiva je fizična integracija, saj jo merimo po količini časa v šoli, v katerem otrok s posebnimi potrebami preživi z vrstniki z značilnim razvojem. Tako avtorja navajata, da je bilo v ZDA v letu 2006 le približno polovica učencev vsaj 80% časa v fizični integraciji. Vendar se ta odstotek spreminja glede na vrsto posebnih potreb oziroma vrsto motnje. Tako cel šolski dan skupaj z vrstniki z značilnim razvojem preživi približno 90% otrok z govorno jezikovnimi motnjami in le 14% otrok z motnjami v duševnem razvoju.

Nekoliko težje določljiva je Izobraževalna integracija, katere vloga je čim bolj približati kurikulumu posameznemu učencu s posebnimi potrebami, da bi s tem dosegli čim večji napredek na akademskem področju. Na učinkovitost te integracije vpliva vrsta dejavnikov, od specifike vzgojno izobraževalnih potreb do razmerja med

modifikacijo programov ter dosežki na akademskem področju. Vendar ta oblika integracije za učence z motnjami v duševnem razvoju ob morebitnih zadovoljivih učnih dosežkih ne izpolnjuje načel inkluzije v celoti. To trditev podpiramo z raziskavami, s katerimi so preučevali razliko med dosežki učencev v večinski šoli in specializiranih ustanovah pri otrocih z downovim sindromom. Rezultati raziskav so namreč poleg primerjave dosežkov, pokazali tudi, da so učenci v večinskih šolah precej manj socialno vključeni ali kot navaja Jeanne D'Haem (D'Haem 2008) »otroci z downovim sindromom so posebni v večinski šoli, doma pa osamljeni«. Ista avtorica navaja, da se druženje in prijateljstva z vrstniki z značilnim razvojem končajo s koncem pouka, po zaključku šolanja, pa prijateljski odnosi popolnoma zbledijo. Buckley s sodelavci (Buckley et al. 2006) pa ugotavlja, da je majhna možnost, da bi imeli učenci, ki obiskujejo večinsko šolo prijatelje med drugimi učenci s posebnimi potrebami, ker so od njih socialno izolirani, medtem, ko imajo učenci v specializiranih ustanovah več družbe tudi v šoli prostih dneh, med letovanji... Odgovor na vprašanje, ki se zastavlja staršem v Angliji in drugih državah, kjer imajo pogoje za personalizirano izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (program, ki je prilagojen za vsakega učenca posebej), ali naj otroka vpišejo v specialno ali v večinsko šolo se glasi: »da«, zaradi boljših dosežkov na področju komunikacije in s tem posledično vedenja, ter hkrati »ne« zaradi pomanjkanja kakovostne socialne vključenosti (Ibid).

Slednje ugotovitve kažejo kako pomembna je tretja dimenzija inkluzije – socialna integracija, značilno manjkajoča ne samo v angleškem, pač pa tudi v slovenskem šolskem sistemu in družbi nasploh. Siperstein in Parker jo opredeljujeta kot raznovrstne aktivnosti otrok v t. im. neakademskih okoljih, kjer lahko vsak sodeluje na sebi lasten način (Siperstein and Parker 2008). Pri takih aktivnostih, kjer ni poražencev in zmagovalcev prihaja do medsebojnega zadovoljstva vseh udeležencev zato jo upravičeno pojmujejo kot potrebno komponento inkluzije.

Za uresničitev polnega medsebojnega zadovoljstva udeležencev pa seveda ni dovolj le organizacija aktivnosti. Na uspešnost vpliva več dejavnikov, od vsebine aktivnosti, pripravljenosti otrok na srečanje, stališča učiteljev in okolje. Zadovoljstvo udeleženi otrok je večje, če je razlika v kakovosti in intenziteti sodelovanja med posamezniki čim manjša, vse dokler ločnica med posebnimi potrebami in potrebami vseh udeležencev, zaradi izgube funkcionalnosti, ne izgine.

Zaključek

Upoštevanje vseh treh dimenzij inkluzije podpira njeno polnovrednost, ki pripelje do optimalnega razmerja med političnim, apolitičnim in socialnim, torej med znanjem, vedenjem in samo- uresničitvijo posameznika sprva v vzgojno-izobraževalnem procesu in končno v življenju in delu (Rovšek 2009). Končni cilj inkluzije je torej takšno razmerje med pridobljenim znanjem v šoli, doseženimi socialnimi kompetencami ter prilagoditvami okolja, da bo oseba z motnjami v duševnem razvoju čim bolj samostojna v življenju in delu ter vseskozi socialno integrirana.



Literatura

- Allan, J. (2006). The Repetition of Exclusion. *International Journal of Inclusive Education* 10:121-133.
- Buckley, Sue, Gillian Bird, Ben Sacks, and Tamsin Archer. 2006. A Comparison of Mainstream and Special Education for Teenagers with Down Syndrome: Implications for Parents and Teachers. *Down Syndrome Research and Practice* 9 (3):54-67.
- Clegg, Jennifer, Elizabeth Murphy, Kathryn Almack, and Anna Harvey. 2008. Tensions around Inclusion: Reframing the Moral Horizon. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 21 (1):81-94.
- Culham, Andrew, and Melanie Nind. 2003. Deconstructing Normalisation: Clearing the Way for Inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 28 (1):65-78.
- D'Haem, Jeanne. 2008. Special at School but Lonely at Home: An Alternative Friendship Group for Adolescents with Down Syndrome. *Down Syndrome Research and Practice* 12 (2):107-111.
- Kantor, Harvey, and Robert Lowe. 2007. Terms of Inclusion: Unity and Diversity in Public Education. *Educational Theory* 57 (3):369-388.
- Kerstiens, Gene. 1975. The New Learners: Focus for the Future. In *Annual Meeting of the Western College Reading Association* (8th Anaheim, California, 20-22 March, 1975). California.
- Kochhar, Carol, A., Linda West, L., and Juliana Taymans, M. 2000. *Successful Inclusion. Practical Strategies for a Shared Responsibility*. 2nd ed: Prentice - Hall, Inc.
- Lebar, Anica. 1936. Pomožnošolski otrok, Pomen pomožnega šolstva in njegov razvoj v Jugoslaviji, Ob 25 letnici pomožne šole v Ljubljani.
- Mittler, Peter. 2000. *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. First ed. London: David Fulton Publisher.
- Nespor, Jan, David Hicks, and Anna-Maria Fall. 2009. Time and Exclusion. *Disability & Society* 24 (3):373-385.
- Parsons, Carl. 2005. School Exclusion: The Will to Punish. *British Journal of Educational Studies* 53 (2):187-211.
- Peetsma, Thea, Margaretha Vergeer, Jaap Roeleveld, and Sjoerd Karsten. 2001. Inclusion in Education: comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review* 53 (2):125-135.
- Pross, Harry. 1983. Solidarity As a Problem of Education. *International Journal of Political Education* 6 (2):139-55.
- Redley, Marcus. 2009. Understanding the Social Exclusion and Stalled Welfare of Citizens with Learning Disabilities. *Disability & Society* 24 (4):489-501.
- Rovšek, Matej. 2009. Inkluzija in otroci z motnjami v duševnem razvoju. *Vzgoja in izobraževanje XL* 5-6:17-21.
- Rutar, Dušan. 2009. Ni prihodnosti za inkluzijo ljudi s posebnimi potrebami. *Vzgoja in izobraževanje XL* 5-6:122-125.
- Sailor, Wayne. 1991. Special Education in the Restructured School. *Remedial and Special Education (RASE)* 12:8-22.
- Siperstein, Gary N., and Robin C. Parker. 2008. Toward an Understanding of Social Integration: A Special Issue. *Exceptionality* 16 (3):119-124.

Susinos, Teresa. 2007. "Tell Me in Your Own Words:" Disabling Barriers and Social Exclusion in Young Persons. *Disability & Society* 22 (2):117-127.

Trice Harrison, M., and M. Beyer Janice. 1993. *The cultures in work organizations*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Med iluzijo in resničnostjo – inkluzija otrok z motnjo v duševnem razvoju: dve sredstvi inkluzije

Boštjan Kotnik

Uvod

Učinkovite oblike inkluzije otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami in še posebej inkluzije otrok in mladostnikov z motnjo v duševnem razvoju v slovenskem šolskem okolju ne najdemo zlahka. Zato v Zavodu Janeza Levca razvijamo drugačne, alternativne oblike in metode dela, ki po našem mnenju dajejo prostor udejanjanju etičnih vrednot inkluzije. Če se navežemo na tri dimenzije inkluzije lahko ocenimo, da je fizična integracija brez pomena, če ni tudi socialne interakcije med udeleženci pedagoškega procesa, uspeh izobraževalne integracije pa je tako ali tako odvisen le od ustreznih prilagoditev in modifikacij programa. V tem sestavku se bomo zato osredotočili na tretjo dimenzijo inkluzije – socialno integracijo. Za njeno udejanjanje uporabljamo dve sredstvi: igro in metode doživljajske pedagogike.

Igra kot sredstvo inkluzije

Mednarodni Festival »Igraj se z mano« vključuje otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in ostale otroke in mladostnike, ki z medsebojnim druženjem in skupnim ustvarjanjem raztapljajo meje med »hendikepom in normalnostjo« in dejansko uresničujejo inkluzijo vseh ljudi, ne glede na drugačnost. Na festivalskem dogajanju otroci, mladostniki, in tudi odrasli, vključno z obiskovalci in mimoidočimi, skupaj ustvarjajo, razbijajo stereotipe in se družijo ne glede na podobnost ali drugačnost. Pravica do enakosti se s tem ne le promovira, temveč živi.

Festival dokazuje, da je mogoče ustvarjati skupaj, delati raznolike pa tudi enotne stvari, biti uspešen brez tekmovalnosti in zavisti, biti »zvezda« izključno skozi svoje veselje in delo, poiskati igro in otroka v sebi, ki ne pozna mej v najbolj pozitivnem smislu. Najti nekaj zase ne glede na »handicap«, sprejemati in biti sprejet.

Organizator je skozi festival postavil igro v samo središče pedagoškega procesa. Igra kot najbolj ustvarjalni, motivacijski, sprostitveni, socializacijski in delovno-učni proces, ki je za nas prvi in edini pravi že od zgodnjega otroštva. V sebi nosi tudi najbolj globoka in razsežna sporočila. Skozi dejavnosti projekta se izbrišejo meje med osebami s posebnimi potrebami in drugimi udeleženci. Naše temeljno vodilo je, da lahko skozi igro, ki je ena najzgodnejših in najbolj pristnih aktivnosti človeka, na podlagi katere ta spoznava svet in svojo okolico, rušimo in brišemo mite o omenjeni populaciji otrok in mladostnikov in s tem številnim različnim udeležencem omogočimo, da na festivalu skozi igro spoznavaajo drug drugega. Pasivna oblika predstavitve in dejavnosti, se je namreč že večkrat v preteklosti pokazala kot neuspešna.

Lastnost igre je, da udeležence spontano potegne v določeno dogajanje, s pestrostjo ponudbe iger in različnih dejavnosti pa vzpodbudimo vse tiste elemente, ki v največji meri zadovoljujejo osnovno potrebo po igri.

Dovolimo si celo trditev, da je igra kot ideja, koncept in kategorija, če se malce globlje zamislimo, morda celo bolj marginalizirana kot posamezne skupine prepoznane kot skupine s posebnimi potrebami.

Konkretno o festivalu

Če pogledamo bolj v samo organizacijo festivala, naj navedemo, da je 4 dnevni osrednji del festivala v mesecu maju v centru Ljubljane, razdeljen na dva dela, ki se odvijata istočasno. En del dogajanja se odvija na glavnem odru, kjer potekajo nastopi, aktivne oblike udeležencev, mladih nastopajo ne glede na izbiro in vrsto nastopa. Drugi del spremljevalnih dejavnosti, ki je bolj prost, saj si lahko otroci sami izberejo dejavnosti, ki jih veselijo (likovno ustvarjanje, delavnice ročnih spretnosti, didaktične igre, ročni nogomet, balinaje, pikado, namizne-miselne igre, delavnice vseh vrst, zanimivi kotički-pravljичni, ugankarski...), se dogaja v okolici odra. Odločitev kje in kako udeleženci preživijo festivalski dan, je prepuščena interesom posameznikov.

Osrednji del festivala spremljata tudi dve tematski krili: športno-družabni in likovno-kulturni ki se odvijeta v septembru in februarju.

Doživljajska pedagogika kot sredstvo inkluzije

V določenem pogledu se s festivalom približamo konceptu dopolnilne oziroma alternativne pedagoške metode - doživljajske pedagogike. Doživetje, izkušnja in spoznanje so bistveni elementi doživljajske pedagogike. Ker festival temelji na odprtosti, sprejemanju in pozitivizmu, načelu celostnosti, sodelovanja in soodgovornosti, se ti elementi pojavljajo tudi tu. Ali drugače: festivalska naravnost na potrebe mladih in njihove prvinske intence po druženju ter naravnosti trivialnemu, krepi močna področja ter ustvarja in utrjuje pozitivne vzorce v družbi.

Metoda doživljajske pedagogike se vedno pogosteje uporablja tako v institucionalnih kot izven institucionalnih oblikah pomoči otrokom in mladostnikom s težavami v socialni integraciji. Otroci in mladostniki z motnjo v duševnem razvoju seveda pri tem niso izjema. Zato poskušamo stopiti korak dlje in ta koncept v konkretni obliki povezovati s potrebo otrok z motnjami v duševnem razvoju po druženju z njihovimi vrstniki brez posebnih potreb, ter hkrati z vsebinami učnega programa. Metoda doživljajske pedagogike je razpoznavna skozi načrtovane pedagoške aktivnosti in reflektirana doživetja, izkušnje in spoznanja. Merila, ki zagotavljajo kakovost izvajanja projektov so: značilnosti osebe doživljajskega pedagoga (sposobnost umikanja, popolnost udeležbe, istovetenje z doživljajsko pedagoškim konceptom, ekološka ozaveščenost, ter širok spekter specifičnih znanj iz šolskega kurikula...), obvladanje doživljajsko pedagoških znanj, pedagoško-psihološka usposobljenost (empatičnost, posluš za pogovore, razvit občutek za signale v zvezi s skupinsko dinamičnimi in individualnimi procesi, fleksibilnost, poznavanje posebnosti ciljnih skupin, velik izbor iger, delavnic,

vaj in obvladovanje športnih zvrsti), podajanje jasnih neinstitucionalnih vlog, visoka mera varnostne orientacije, veščina vodenja tesnih in intenzivnih odnosov, dobra pripravljenost in uigran tim. Potrebno je izbrati pravi prostor in okolje, kjer bo potekal doživljajsko pedagoški projekt, ki bo izpeljan v metodičnem zaporedju (priprava, izpeljava, evalvacija).

Konkretno o projektih doživljajske pedagogike

V Zavodu Janeza Levca je tradicija ter izkušnje s konceptom in metodiko doživljajske pedagogike dolga in bogata. Tu bomo našli in opisali samo nekaj aktualnih in bolj izpostavljenih projektov, ki jih kontinuirano in ciklično organiziramo zadnjih 4-6 let.

1. Mednarodne mladinske izmenjave otrok s posebnimi potrebami, ter seminarji in usposabljanja tako za učitelje kot mladostnike (20 realiziranih projektov, enkrat kot gostitelji, večkrat kot gosti v Litvi, Estoniji, Poljski, Turčiji, Italiji, Romuniji, Malti. Vsi projekti so bili multilateralni, kar pomeni, da sodeluje v projektu več partnerjev iz več držav).

2. Dopolnjevanje sistemskih možnosti za učence s posebnimi potrebami v obdobju zaključka osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja

Del tega projekta se odvija na jadraniu, del na taboru ter v gorah (imenujejo se »Na valovih vetra«, »Skozi veter in vihar«, »Tabor Marindol« in »Iz narave v naravo«) Vsi projekti so specifični in se razlikujejo tako po pristopih in intenziteti, kot tudi po lokacijah in udeležencih. Skupna lastnost vseh podprojektov pa je usmerjenost v izkušnjo otroka-mladostnika.

Projekti in metode dela so po naših izkušnjah zelo učinkoviti. Seveda so za mladostnike z motnjami v duševnem razvoju zelo privlačne tudi izkušnje, ki jih popeljejo izven meja Slovenije. Tu so zaradi posebnih zakonitosti (oddaljenost od doma, drug jezik, kultura...) omogočeni zelo intenzivni medsebojni odnosi, ki naše mladostnike lahko v zelo kratkem času naučijo veliko socialnih veščin, uporabnih v vsakdanjem življenju. Pridobijo tudi čisto konkretne izkušnje in znanja iz področja naravoslovja, družboslovja ki jim bodo prišle prav pri osvajanju šolskega programa.

Cilji doživljajske pedagogike so učno-vzgojni, usmerjeni v otrokov motorični, socialni, osebni, kognitivni in čustveni razvoj. Diferencirani pristop omogoča delovanje v majhnih skupinah, usmerjen je v doseganje uspehov in dvigovanje otrokove samopodobe, veščin in dolgotrajnih znanj. In s tem dajemo prepotrben prostor, stabilnost in širino za kakovostno inkluzijo »naših« otrok in mladostnikov!



Literatura

Krajncan, M. (2007). Osnove doživljajske pedagogike. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kultura dialoga v šoli – zakaj je pomembna in kaj jo določa

Barica Marentič Požarnik

Pomen dobrega učnega dialoga

Pogovor med učiteljem in učenci je nekaj tako običajnega in razširjenega, da se ob tem le redkokdaj zamislimo in se vprašamo, kako zares poteka, kakšen je, kaj ga določa, kaj z njim sporočamo, želimo doseči in res dosegamo. V nadaljevanju nameravamo opredeliti, kaj je kakovosten dialog in zakaj je pomemben, zlasti tudi za »drugačne« učence.

Dober dialog naj bi, v skladu s kognitivno konstruktivističnim pogledom, pomagal učencu »dograditi« ali pa tudi »razgraditi« njegove obstoječe predstave in nepopolno ali napačno znanje. Lastna ubeseditiv in odzivanje na ubeseditve drugih znanje osmisli, iz različnih koščkov informacij pomaga »stakati skladno mrežo smisla«, zares usvojiti določene pojme, »prebaviti« in povezati že znano z novim, svoj »osebni« svet izkušenj z »uradnim«, šolskim znanjem in svoj način izražanja – »svoj jezik« - z jezikom stroke oziroma predmeta (Vollmer, 2008).

Po Aplebeju s sodelavci so raziskave, izvedene v presečišču proučevanja spoznavnih procesov, učenja, jezika, socialne kulture razreda in učnih metod med drugim pokazale, da učenci nižjih sposobnosti, taki iz težjih socialnih razmer in iz drugih jezikovnih okolij slabše uspevajo v razredih s prevladujočimi tradicionalnimi učnimi pristopi (učiteljeva razlaga, testna vprašanja), saj se ti ne opirajo na njihove krepke točke. Taki učenci bolje uspevajo, če pouk gradi na njihovem prejšnjem znanju, na izraženih idejah in izkušnjah; če dobi vsakdo od njih možnost, da ubesedi obstoječo stopnjo razumevanja, ki se postopno izpopolnjuje z vsebinsko, tehtno diskusijo z drugimi. Potrebno pa je zlasti slabše učence opremiti z znanjem in strategijami, da lahko uspešno sodelujejo v taki diskusiji. (Aplebee s sodel. 2003, str. 688)

Alexander (2006) opozarja, da si moramo tu zastaviti dve glavni vprašanji:

- Ali gojimo in spodbujamo »pravo« vrsto po-govora v razredu in
- kako lahko povečamo moč po-govora ali dialoga v razredu, da bomo pomagali učencem, učiti se in razmišljati bolj učinkovito?

Številne tuje in tudi domače raziskave kažejo, da je pogovor pri pouku sicer zelo razširjen in ga imajo učenci tudi radi; toda podrobnejša analiza pokaže, da največji del govornih izmenjav v razredu sploh ne zasluži naziva pogovor ali dialog, saj ostaja »trmasto drugačen od pogovorov na kateremkoli drugem področju«. (Alexander 2006, str. 14) Nekaj značilnosti tipičnega pogovora pri pouku (povzeto po Marentič Požarnik, Plut 2009):

- Daleč najpogostejši vzorec dialoga je t.im. VOPI (vprašanje – odgovor povratna informacija) oz. anglo. IRE (Inquiry – Response – Evaluation),
- učitelj je tisti, ki uvaža podteme pogovora, največkrat z ozkimi vprašanji z enim pravilnim odgovorom,

- učitelj kliče oz. poziva učence in jih tudi prekinja, ima popolno kontrolo nad potekom,
- za odgovore daje le malo časa,
- odgovori so kratki, pogosto enobesedni,
- tudi učiteljev odziv je kratek (prav – ni prav), pogosto le ponovi učenčev odgovor,
- naslednje učiteljevo vprašanje se ne veže na prejšnji odgovor, ga ne povzame,
- pogovor poteka le med učiteljem in učencem, ne med učenci samimi,
- učitelj tudi ne poziva učencev k dopolnitvi odgovora.

V ozadju takega »avtoritativnega« ali monološkega pogovora so neizrečena in ne povsem ozaveščena prepričanja o tem, kaj šteje kot (pravo) znanje, kakšne so poti do njega, kakšna so pravila in vzorci pogovora, na primer: šteje le natančna reprodukcija, ne pa, če poveš kaj »po svoje«; vse, kar je pomembno, pove učitelj, ne pa sošolci, itd.

Ne smemo pozabiti, da sta v vsakem pogovoru - dialogu **tesno povezani socialna in spoznavna razsežnost**. Učitelji se bolj zavedajo druge, vlogo pogovora vidijo v ugotavljanju predznanja učencev, njihovega razumevanja, zmožnosti sklepanja – pa tudi kot orodje motiviranja, v smislu »popestritve« pouka. Vendar je socialna - odnosna razsežnost enako pomembna in je osnova za spoznavno. Ali - kot je že pred 20 leti z vidika pragmatike opozorila Kunst Gnamuš (1989) - ima pedagoški govor ima dve temeljni funkciji : **medosebno, socialno ali performativno na eni in spoznavno ali kognitivno na drugi strani**. Prva je drugi nadrejena in jo pomembno določa. »Narava družbenih razmerij med udeleženci komunikacije vpliva na kakovost spoznavanja, jo ovira ali spodbuja.«

Številne kognitivno in konstruktivistično zasnovane raziskave so s svoje strani podprle ugotovitev Kunst Gnamuševe, da pri pouku prevladujejo komunikacijski vzorci, ki temeljijo na hierarhičnih razmerjih med družbenimi vlogami, v katerih se pojavljajo argumenti moči, označuje pa jih odsotnost komunikacijske interakcije, izražanja dvoma, vprašalnosti, različnih stališč, dokazovanja, utemeljevanja in prepričevanja. (ibid. str. 257).

Kako izboljšati »kulturo dialoga« v šoli?

Na kaj vse naj bi bil pozoren tako učitelj kot učenci, da bi bilo pri pouku več plodnih, pristnih dialogov, za razliko od prej opisanih »monoloških« ali psevdo-pogovorov, ki premočno prevladujejo (podrobneje glej v: Marentič Požarnik, Plut 2009)?

- Okvirni pogoj je vzdušje zaupanja, sprejetosti, **dobri odnosi**, v katerih se učenci počutijo varne, da izrazijo tudi domnevo, nedodelano misel ali vprašanje,
- Učitelj naj bi znal **izzvati dober dialog** – bodisi s primerno zahtevnim vprašanjem ali pa tudi z izjavo, poskusom, sliko, filmom...,
- Tako učitelj kot učenci morajo razviti **kompleksnejši, občutljivejši način poslušanja**; običajno imamo v mislih predvsem, naj učenci poslušajo učitelja – tako vsebinsko razlago kot tudi navodila, ukaze; premalo pa imamo v mislih učiteljevo poslušanje učencev in tudi poslušanje med samimi učenci, kar lahko učitelj spodbuja z izjavami : »Ali se strinjate z izjavo (določenega učenca)? Ali bi kaj dodali?« Učitelj naj bi obvladal predvsem t.im. **empatično poslušanje**, kjer gre za življenje tako v čustveni kot

spoznavni svet sogovornika – kako razmišlja, kaj želi povedati; učitelj ima »uho« običajno le za to, ali bo učenec povedal vnaprej pričakovani odgovor in presliči druge vidike odgovora, ki pa lahko povedo marsikaj o učenčevem razmišljanju, izkušnjah. Gre za t.im. dialoško poslušanje, pri katerem je poslušalec usmerjen na govorca v celoti.

- Kakovost poslušanja se kaže v **učiteljevem odzivanju** na učenčeve odgovore, ki je neke vrste »ogledalo« poslušanja; vse preveč je odzivov v smislu kratke povratne informacije o pravilnosti odgovora, čemur sledi naslednje vprašanje; premalo je odzivov v smislu **parafraziranja** (ponovitev v pravilnejši obliki), **preusmerjanja** na druge učence, primerjanja različnih pogledov, poziva k razširitvi odgovora, **povzemanja**, preverjanja lastnega razumevanja...
- Na primer: Učiteljeva izjava v smislu: »*Ali sem te prav razumela?*« (sledi parafraza učenčevega odgovora) potrjuje učenčevo »lastništvo« nad izjavo in mu daje kontrolo nad nadaljevanjem dialoga.
- Posebej občutljivo je **odzivanje na napačne** ali delno pravilne odgovore, na primer v narečju ali jezikovno nerodne ali podane v vsakdanjem, namesto v strokovnem jeziku.
- H kulturi dialoga prispeva tudi učiteljeva zmožnost, da daje **enake možnosti** za vključevanje vsem učencem in da jih potrpežljivo, a dosledno **navaja na pravila** dobrega dialoga.
- Pri tem je potrebna posebna pozornost do učencev z učnimi težavami in do tistih, ki prihajajo iz težavnih socialnih razmer in drugih kulturnih in jezikovnih okolij, saj so v tradicionalnem dialogu često zapostavljeni. (Skubic Ermenc, 2003)

Domača raziskava, v kateri je avtorica na osnovi dobesednih izpiskov analizirala potek dialogov pri 12 učnih urah iz 4 predmetov na predmetni stopnji devetletke (Podpečan, 2008) je pokazala, da se učitelji le redko primerno odzivajo; tako so parafrazirali učenčev odgovor le v 11% primerov, izjavo preusmerili na druge učence v 4%; medtem ko je v 28% primerov učiteljica le ponovila učenčev odgovor (kar ni najbolj ustrezno, saj učenci ne hajo poslušati drug drugega) in v 30% primerov dala kratko (največkrat pozitivno) povratno informacijo. Vse preveč je bilo tudi učiteljevega prekinjanja in odgovarjanja namesto učencev.

Navedimo še raziskavo Aplebeeja s sodelavci (2003, str. 719-722), ki je bila ob obsežni analizi dejavnikov uspešnega pouka angleščine (jezika in književnosti) v 7. in 8. razredu osnovne ter 2. in 3. razredu srednje šole osredinjena zlasti na vlogo diskusije. Izbrali so tri variable, ki naj bi označevale »dialoški pouk«:

- odprto razpravo,
- avtentična vprašanja učitelja,
- vprašanja s povzemanjem.

Odprto diskusijo so opredelili kot izmenjavo idej med učenci, ki je trajala vsaj 30 sekund in je zajela vsaj 3 udeležence. Pri tem so bili torej učenci obravnavani kot partnerji v razvijanju idej in razumevanja. Količina in predvsem kakovost razprave je, skupaj z visokimi zahtevami, vodila do boljših rezultatov na končnih (esejskih) preizkusih znanja in to v vseh skupinah, **ne glede na okolje (mestno, podeželsko), stopnjo (osnovna, srednja), etnično sestavo in začetno predznanje.** (podčrtala avtorica)

Torej je pomembno, da je učitelj pripravljen in zmožen vsaj občasno med poukom izzvati in vzdrževati te vrste pristni dialog, pri katerem upošteva razlike v izkušnjah in predznanju učencev, jim daje »prostor«, da se izražajo, zna spoštljivo poslušati in se primerno odzivati in aktivno vpletati čim več učencev v obravnavo. Če učitelj to obvlada, mu ne bo predstavljalo večjega problema, da ustrezno upošteva tudi učence, ki prihajajo iz drugačnih jezikovnih, kulturnih, socialnih, etničnih... okolij in spodbuja njihov razvoj.

V določenem smislu mora učitelj pomagati prav vsakemu učencu, da premosti razliko med »svojim« jezikom oziroma vsakdanjim govorom, ki ga je prinesel od doma, in jezikom določene stroke oziroma predmeta – tudi ta predstavlja zanj na začetku »tuj jezik« (Vollmer, 2008). Zavedanje pomena pristnega dialoga in njegovih predpostavk in obvladanje tovrstne »dialoške kulture« bi moralo postati del profesionalne opreme vsakega učitelja. S tem bi bil ustvarjen osnovni pogoj, da tudi njegovo delo z »drugáčnimi« učenci poteka kakovostno. Opozarjanje, naj bo učitelj pozoren le na posebnosti dela s pripadniki »drugáčnih mikrokultur«, ne da bi se dotaknili globljih predpostavk in poteka tradicionalnega, vse prepogosto »monološkega« pouka, lahko daje le površinske, delne rezultate.



Literatura

Alexander, R. (2006). Towards Dialogic Teaching. Rethinking Classroom Talk. Third edition. Dialogos UK Ltd.

Aplebee, A.N., Lange, J.A., Nystrand, M., Gamoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. American Educational Research Journal, Vol. 40, No. 3, pp. 685-730

Kunst Gnamuš, O. (1989). Jezikovna komunikacija v razredu. Sodobna pedagogika, let. 40, št. 5-6, str. 257-270.

Marentič Požarnik, B., Plut, L. (2009). Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem. Ljubljana: DZS

Podpečan, K. (2008). Spoznavna vrednost učnega pogovora. Diplomaska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Skubic Ermenc K. (2004). Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti. Doktorska disertacija. Ljubljana: FF UL, Oddelek za pedagogiko in andragogiko

Vollmer, H. J. (2008). Učni jezik. V: Ivšek, M., (ur.) (2008). Jeziki v izobraževanju. Zbornik prispevkov konference. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 27-40



Delavnica

V delavnici bomo na osnovi izpiskov različnih dialogov v razredu analizirali njihove značilnosti in predpostavke in iskali načine, kako sebe – in učitelje – bolje ozavešiti o pomenu pristnega dialoga.

Različne učne poti in disleksija

Ana Krajnc

Disleksija je trajna (nevrolška) drugačnost neke osebe. Je lahko prirojena ali pridobljena (poškodbe, operacije možganov). Izraža se v psihološki in motorični drugačnosti osebe. K pojasnjevanju disleksije so veliko pripomogle nevrolške raziskave v prejšnjem stoletju. Z raziskavami je največ prispeval Penfield z Nevrolške klinike McGill Univerze v Montrealu. Opazoval je, kako so pri poškodbah in operacijah možganov izpadle posamične sposobnosti in možganske funkcije in kako se je v zvezi s tem spreminjalo vedenje osebe (pisava, branje, prostorska orientacija, slušna percepcija, vidna percepcija, delitev pozornosti, trajanje miselne zbranosti, priklic pomena besed). Tako je odkrival organsko ozadje grde pisave, izpadanja črk pri pisanju, neprimerne razporejanja popisanih delov na listu papirja, trajnosti koncentracije, težav pri učenju ali reprodukciji znakov razporejenih v serijo (abeceda, dnevi v tednu), trenutnih matematičnih rešitev, skokovite poti pri učenju in drugega. Z odkritjem magnetne resonance na Penfieldovi kliniki so nevrolške raziskave v zadnjih treh desetletjih skokovito porasle po vsem svetu in med drugim omogočile tudi boljše razumevanje procesov učenja. S pomočjo magnetne resonance je aktivnost posameznih delov možganov možno natančno opazovati na računalniških zaslonih in vzporedno opazovati vedenje in psihične funkcije osebe.

Drugačnost otroka in šolske oblike izobraževanja

Drugačnost se je pri otrocih navadno pokazala šele ob vstopu v šolo. V domačem okolju in v vrtcu se otrok uči neformalno, spontano in po svoje. Zato otrok nima težav. V šoli bi se morali vsi učenci v razredu učiti pod vodstvom učitelja na enak način, po enakih postopkih. Večina šolskega učenja sloni na zaporedjih in linearnem razmišljanju. Pri osebah z disleksijo pa prav učenje zaporedij ali serije izpade in ni sprejemljivo, ker oseba uporablja zvezdasto, divergentno mišljenje. Sposobna se je učiti, vendar na drugačen način, kot zahtevajo učitelji pri pouku. Pri šolskem izobraževanju se pojavijo učne težave: učenec ne more prepisovati s table, težko bere, grdo piše, pri pisanju izpušča črke. Zato učitelji ugotavljajo, da imajo nekateri otroci učne težave. Ker učitelj istočasno ugotavlja, da je določen otrok zelo sposoben, pri pouku pa ne uspeva, mu skoraj praviloma pripiše lenobo in brezbriznost. Staršem se pritožuje, da otrok noče sodelovati. To pa je že moralno obeležje, ki ga v razredu stigmatizira in povzroči sekundarne čustvene poškodbe: znižuje samozavest otroka in slabšalo vpliva na samopodobo otroka.

Ali se nam zdi, da bi lahko npr. tretješolček na prošnjo in prigovarjanje učitelja namesto rjavih oči dobil plave? Se nam zdi primer smešen? A živa slika tega, kaj učitelj dela, ko vztraja pri enotnem načinu učenja v razredu in se bori z »učnimi težavami«, ki prav za prav niso težave, če bi imel učenec priložnost, da se uči po svoje. Od učen-

ca zahteva, da lepše piše, ocenjuje mu pisavo, izboljšanja pa ni, ker otrok ne more spremeniti svojega živčnega sistema. Precej se izognemo tem težavam, če pri izobraževanju posvečamo manj pozornosti postopkom in večjo težo dajemo rezultatom, dosežkom, rešitvam, vsebinam.

V kitajski kulturi so od Konfucija dalje veliko pozornosti posvečali učenju in izobraževanju ljudi. Pogosto ponovijo trditev iz njihovega kulturnega izročila, da je za človeka največja sreča v življenju, če naleti na sebi primernega učitelja. Samo ta mu lahko pomaga, da v življenju izrazi svoje sposobnosti in posebnosti, da pokaže, kar nosi v sebi.

Otroci z disleksijo so se sposobni hitro učiti, vendar če se lahko učijo na svoj način, sicer zaostajajo za drugimi v razredu. To jih spremlja tudi v drugih poznejših življenjskih situacijah. Zato jih bremeni občutek, da se ne morejo izraziti, da ne morejo drugim pokazati, kaj nosijo v sebi in dokazati svoje sposobnosti. Minatti je kot pesnik nekoč izrazil: »Najtežja je neizpeta pesem«. Težo »neizpete pesmi« nosijo v sebi osebe z disleksijo tudi v odraslosti. Zato je zelo pomembno, da se z disleksijo ukvarjamo tudi v izobraževanju odraslih.

Ugotavljanje disleksije

Spoznanje, da je nekdo oseba z disleksijo, lahko pomeni v življenju pravo prelomnico ne glede na starost. Pomeni pomemben uvid vase. Tudi negativne šolske izkušnje si zna sedaj za nazaj razložiti. Razume jih in končno spregleda, da z njegovimi sposobnostmi ni nič narobe. Grenke občutke posmeha sošolcev, ko se ni mogel nekaj za njih zelo preprostega naučiti in so ga spremljali vse življenje, končno »poplakne«. Spozna svoje posebnosti in jih ne zamenjuje več za pomanjkanje sposobnosti. Posredno to vpliva na boljšo samozavest in novo vnemo za učenje. Če se uči čisto po svoje, nima več slabe vesti in ne skriva.

Eden najbolj zanesljivih simptomov, ki opozarjajo na možnost, da ima oseba disleksijo, je razkorak med sposobnostmi osebe in učnim uspehom: sposobnosti so mnogo višje od uspeha pri izobraževanju ali dosežene stopnje šolske izobrazbe. Primer: gospa je končala le štiri razrede osnovne šole, ker je bil govor oviran. Dela kot delavka v proizvodnji, bere Sobotno prilogo Dela, razume zapletene teoretične stvari in z lahkoto loči bistvo od nebistvenega. Svojo usodo skriva pred drugimi in se pred ljudmi umika. Ima izredne sposobnosti za abstraktno mišljenje. Njen sin z lahkoto doštudira filozofijo. Razkorak med sposobnostmi in šolskimi dosežki zagledajo starši in učitelji.

Sam človek pa doživlja občutek krivde in manjvrednosti. Počuti se slabšega od drugih, ima se za nesposobnega, ker je drugačen. V praksi smo ugotavljali, da po postavljeni diagnozi spremenijo odnos do sebe. Končno bolj razumejo sebe in vidijo, da je občutek krivde nepotreben. Postopoma sprejmejo spoznanje, da biti drugačen ne pomeni, da si slabši. Nasprotno: lahko si tudi boljši od ostalih. Ta spoznanja jim vračajo samozavest in s tem pogum, da se učijo po svoji poti. Osebe z disleksijo tako postopoma odkrivajo prednosti v primerjavi z drugimi in talente, ki jih imajo.

Ugotavljanje disleksije naj vključuje tudi ugotavljanje najbolj poudarjenih talentov osebe. Pri odraslih ugotavljamo tudi razvite strategije učenja. Te so zelo osebne, pri vsakem človeku drugačne. Ker se ločijo od običajnega načina učenja ali vedenja, jih oseba navadno skriva, »da se ji kdo ne bi smejal«. Pri raziskovanju strategij smo ugotovili, da jih oseba težko ozavešči, ker so tako tesno spojene z načinom delovanja te osebe, da jih posebej ne loči. Pogosto osebe z disleksijo menijo za neko strategijo za kompenzacijo izpadle nevrološke funkcije, da je pri vseh ljudeh tako in da tudi drugi tako postopajo.

Raziskava FORWARD

Raziskava v okviru FORWARD EU projekta (2002 – 2005) se je posvetila disleksiji odraslih. Raziskavo je koordiniral Nacionalni inštitut za izobraževanje odraslih Norveške s sedežem v Oslu. Poleg Slovenije so sodelovale še: Irska, Anglija, Malta in Ciper. Zaradi potreb v praksi se strokovno in raziskovalno delo na področju disleksije odraslih v Sloveniji nadaljuje tudi po zaključenem projektu. Sodelovanje z mediji je razširilo informacije o disleksiji odraslih med širši krog gledalcev in poslušalcev. Mnogi so sami ali pa njihovi svojci prepoznali simptome disleksije in jim je odpadlo težko breme krivde in manjvrednosti, ko so spoznali, da so drugačni in ne slabši. Nekateri so zaprosili za bolj temeljito obravnavo profila sposobnosti, lastnosti, talentov, strategij in posebnosti.

V raziskavi se je pokazalo, da so glede razumevanja disleksije in ukrepanja med državami velike razlike. V Evropi so največ napravili v Angliji in na Irskem. Očitno je bil močan vpliv iz ZDA in Kanade. Sledijo jim skandinavske države. Čim bolj je neka družba demokatična, tem bolj je tolerantna do drugačnosti.

V Sloveniji je v javnosti disleksija v primerjavi z drugimi manj poznana. Tradicionalno jo obravnavamo kot učno težavo. Ne zaznamo otrok z disleksijo, če so odličnjaki in niso moteči za šolsko učenje. Raziskovalci poročajo, da je otrok z učnimi težavami 6 do 10 %. Koliko je še otrok z disleksijo brez učnih težav, ne vemo natančno. Očitno je celotna številka mnogo večja od omenjene.

V razvitejšem okolju je disleksija in drugačnost bolj sprejeta in oseba je lahko na svojo disleksijo tudi ponosna in se z njo pohvali, če v okolju poudarjajo bolj prednosti in talente kot primanjkljaje. Če v okolju vztrajajo predvsem pri premagovanju težav, silijo osebo z disleksijo, da vztraja pri tem, kar najmanj zmore. Nevarno je, da talenti osebe sploh ne pridejo do izraza. Primer: gospa je imela velike težave s predstavo in učenjem serije. Sem spada tudi številčna lestvica. Razmere so jo prisilile, da se je zaposlila kot računovodkinja. Vsak delovni dan je bil zanjo muka. Stalno je živela pod stresom, ker ni bila gotova, da je številke prav vpisovala, da se ni zmotila pri izračunih in ponoči je budna premlevala prejšnji dan. To, da je talentirana za umetniško izražanje ni imele prilike nikoli izraziti. Poklic računovodje je bil zadnji, ki bi ga lahko opravljala.

Danes zelo poudarjajo pomen tega, kako je razvit »človeški kapital«. Vedno več pozornosti se posveča odraslim z disleksijo v okviru prizadevanj, da bi imel vsak človek možnost, da se razvije in svoje talente uporabi. V nerazvitem okolju ostaja veliko talentov neizkoriščenih, ker otroke zaradi drugačnosti že zgodaj izločijo.

Kako se kaže pri odraslih disleksija v raznih socialnih vlogah?

Premalo je raziskano, kako se kaže disleksija na delu, v družini, med ljudmi v javnosti in v raznih drugih socialnih vlogah odraslih. Pri obravnavanju disleksije je bilo do sedaj preveč poudarka na izpadlih funkcijah in učnih težavah. Zato je disleksija dobila negativno obeležje in so starši kot tudi otroci drugačnost skrivali, kolikor se je le dalo, da jih ne bi drugi podcenjevali. Cilj raziskave je bil naravnati na odkrivanje pozitivnih strani disleksije, da ugotovi najpogostejše talente oseb z disleksijo. Ker so osebe vključene v raziskavo že prehodile precejšen del življenjske poti in so poleg vloge učenca imeli še različne druge socialne vloge (družinske vloge, vloga zaposlenega, socialne vloge v skupinah prijateljev, v društvih, pri športu in v kulturi), je raziskava dovoljevala tudi odkrivanje strategij, ki so jih razvili za premagovanje težav pri izpadlih sposobnostih in lastnostih. Kako so odkrivali svoje posebne poti do cilja, branili svoje posebnosti in razvijali talente. Zbrani podatki so nam prikazali pestro paleto zelo osebnih strategij. Primer: odličnjakinja na maturi se je vedno učila pri spuščeni roletah, zaprtih oknih in brez zvočnih dražljajev v stanovanju. Uspešna študentka, kandidatka za doktorat odkrije, da hitreje bere in si več zapomni, če postavi tekst tako, da so vrstice v knjigi pravokotno na njen položaj. Dijakinja zadnjega letnika gimnazije je vedno imela težave pri učenju pesmic na pamet, ko jih je povezala z melodijo, si jih je na mah zapomnila. Ko je to odkrila, uporablja melodije tudi pri drugih težjih zapomnitvah. Dijak, ki mu zelo niha pozornost in s tem tudi ocene od odličnih do negativnih, je bil deležen stalnih kritik učiteljev. Zato se je vedno slabše počutil in je bil stalno zamorjen. Zaživel je, ko je začel pisati roman v angleščini. Svoje življenje je osredotočil na pisanje in doživel moč osebnih talentov.

Scotopični sindrom in Irlen metoda branja z barvami

Razčlenimo eno najbolj pogostih učnih težav pri otrocih z disleksijo: težave pri branju. Veliko truda staršev in učiteljev in slabih občutkov otroka je vpletenih v to težavo. V strokovni literaturi ugotavljajo, da težave branja trajajo tudi tja do petega razreda osnovne šole. Ljudje jih čutijo tudi pozneje, praktično vse življenje. Slabega branja se sramujejo. Nekateri starši podvomijo o otrokovem vidu in iščejo rešitev pri okulistu, vendar očala ne pomagajo.

Avstralska psihologinja Helen Irlen je odkrila, da je pri nekaterih osebah z disleksijo percepcija svetlobnega spektra drugačna od običajne. Nekateri otroci ne percipirajo določenega delčka svetlobnega spektra. Zato vidijo tiskane črke v knjigi popačene, prekrite, brez presledkov med črkami, besedami ali vrsticami. Lahko jim tudi manjkajo spodnji ali zgornji deli črk. Trudijo se, da bi uganili, katera črka je in pri branju imajo velike težave. Oči napenjajo in se trudijo, da bi videli bolj jasno. Kmalu se pri branju utrudijo in nočejo več brati.

Irlenova je pripravila poseben pripomoček barvnih folij. Z barvno folijo doda tekstu tisti del svetlobnega spektra, ki pri vidni percepciji osebe izpade. S poskusi je potrebno ugotoviti pri vsaki osebi posebej, katera barvna folija najbolj »očisti« tekst na papirju. Pri določeni osebi se izboljšuje percepcija z oranžno roza rdečkastimi folijami, pri drugi z zelenkasto modrimi toni. Ena od njih pokaže osebi najbolj jasno sliko.

Z izbrano folijo otrok ali odrasel prekrije tekst v knjigi in jasno vidi, zato tudi gladko bere. Pripomoček je zelo preprost, vendar učinkovit pri vseh osebah s scotopičnim sindromom. Seveda so bralne težave lahko tudi povezane z drugimi nevrološkimi posebnostmi kot je npr. priklic pomena besede. Ker oseba ne more polagati barvne folije povsod, kjer mora brati, so ponudili tudi tovrstna očala z barvnimi odtenki. Irlen inštituti so zelo pogosti v Severni Ameriki in Angliji. Nam najbližji so v Švici. Da bi otrok lahko bral, mora najprej jasno videti natisnjeni tekst. Pripomoček mu to omogoča.

Poudarjena potreba po svobodi za osebno izražanje in delovanje

Pri osebi z disleksijo močno izstopa potreba po sproščenem vedenju in jih postavljanje meja in formalnosti kot so urniki, vnaprej določene ure itd. zelo motijo. Ohromi jim sposobnosti. Otroci z disleksijo težko prepisujejo s table ali pa sploh ne morejo. Najboljši so pri pisanju prostih spisov. Odrasle osebe z disleksijo težko prenašajo predpisan delovni urnik, kot samostojni kulturni delavci ali samozaposleni delajo z veliko vnemo in osebno odgovornostjo. Zaživijo, ko jih ne obremenjujejo meje.

Meje so povezane z dojemanjem zaporedij in serije. Kaj se mora zgoditi najprej, kaj temu sledi in s čim bodo nadaljevali pri delu ali kaki dejavnosti doma, si težko predstavljajo in jih to zelo utruja. Zato pred takimi situacijami bežijo, se izmikajo ali celo povsem odpovedo. Okolje jih ne razume in začne jih obsojati. Spet se jim pripiše lenoba, brezbržnost, pomanjkanje osebne odgovornosti, nelojalnost itd. Če bi jim dali priložnost, da pri delu zaživijo po svoje, bi okolico presenetili z zelo visokimi rezultati.

Povezano s percepcijo zaporedij, je tudi postavljanje ciljev. Navadno si ljudje postavljamo cilje glede na to, kje smo v neki dejavnosti: na začetku, nekoliko naprej ali že čisto pri vrhu. Oseba z disleksijo lahko izbere najvišji cilj že v prvem zamahu in ga brez pomislov tudi doseže, ker ne pozna postopnosti in meja zaradi težav pri percepciji serije. Cilje jim lahko nasilno od zunaj postavljajo drugi ljudje in jih s tem pri napredovanju hitro zavrejo. Oseba z disleksijo si postavlja navidezno previsoke, nerealne, neutemeljene cilje, brez logične povezave med vzrokom in posledico. Zato se jim drugi čudijo in so presenečeni. Samo še korak je do obsojanja in izgube prijateljev. Še bolj je okolje presenečeno, ko tak visoki cilj oseba z disleksijo tudi doseže. Šele pri osebi z disleksijo lahko opazimo, kako zunanje meje lahko omejujejo dejanske sposobnosti. Ko je znanec, ki se je v šestdesetih letih znašel med bruci na študiju psihologije v Ljubljani, in je po nekaj mesecih izjavil, da gre študirati psihologijo v Berkley, če pravijo profesorji, da je tam psihologija najbolj razvita, smo se mu vsi smejali. Zdel se nam je čudaški in mu nismo zaupali. On pa je tudi v težkih razmerah, v času, ko si težko dobil potni list in vizo dejansko odšel v Berkley in tam tudi diplomiral.

Del uspeha oseb z disleksijo je zavračanje omejevanja in nenavadne rešitve. Rešitve navadno nastanejo na osnovi nekega notranjega osebnega občutka, brez tehtanja in primerjanja. Hitro najdejo rešitev. To, kar jim »pade na misel« je gotovo najboljša možna rešitev v dani situaciji. Do nje pridejo holistično in ne z analitičnimi miselnimi postopki. Tak način se pokaže že v šoli. Otroci v trenutku zapiše pravi rezultat pri ma-

tematični nalogi. Ne zna pa povedati, kako je do njega prišel. Ko učiteljica zahteva, da napiše postopek, povsem odpove. Zato ga obsodijo, da je prepisoval, slučajno uganil, da mu je kdo pomagal in se mu ne prizna kot uspeh.

Postopki so na sploh šibka točka oseb z disleksijo. Ta drugačnost se pokaže pri uporabi navodil za razne nove aparate. Berejo navodila in nič ne razumejo. Zmeda v glavi, ker se morajo spet soočiti s serijo, zaporedjem korakov, kaj morajo najprej narediti in kaj potem. Trudijo se, da bi navodila sledili, ker bi bili radi taki, kot so drugi, vendar ne gre. Kmalu se jim vse skupaj upre. Navodila zaženejo v kot in z novim aparatom se neposredno spopadejo. Molče strmijo v aparat, kot bi bili odsotni, dejansko pa so zelo zbrani. Navzven so negibni in mirni, kot da se nič ne dogaja. Mine že nekaj trenutkov, še vedno ni nič. Nato, ko okolica niti ne posveča več pozornosti samemu dogajanju, ker meni, da ne bo iz tega nič, oseba z disleksijo nenadoma napravi gib, pritisne na gumb ali obrne ročico in že naprava deluje. Od tega trenutka dalje jo povsem obvlada. Na navodila se nikoli več ne vrne. Če se pri naslednjem nakupu spet začne postopek spoznavanja z dobrim namenom, da bo oseba prebrala navodila in jim sledila, dela to predvsem v želji, da bi bila taka, kot so drugi, ker meni, da bi bilo morda tako lažje delati in živeti, če si tak kot so drugi. Drugačnost pa spet prisili osebo, da se vrne na svojo pot in uspešno reši nalogo: spozna napravo brez branja navodil, celostno, holistično.

Primer: Tudi pisanje je zaporedje. Deček je imel težave z grafomotoriko. Grda pisava je ena od značilnosti mnogih oseb z disleksijo. Misli so mu bežale mnogo hitreje, kot je sploh lahko pisal. Zapisovanje je doživljal kot svojo veliko oviro. K sreči je imel dovolj vplivne starše, da so dosegli v šoli, da mu ni bilo potrebno imeti zvezkov. Bil je odličen dijak. Vse je zapisoval na kratko, z besedo tu in tam v malo beležko. Izražanje je pretvarjal v formule zapisov, drugim povsem nerazumljive. Ko se je vpisal na študij kemije, se je oddahnil, vse mu je bilo jasno in lahko. Študij je mimogrede opravil in še zelo mlad je tudi doktoriral. Pot v življenje so mu odprli razumevajoči učitelji, ki niso vztrajali pri formalnostih in postopkih (»Vsak dijak mora imeti najprej urejene zvezke...«). Zadovoljili so se s tem, da je znal in mu ni bilo treba ocen poklanjati. Gledali so na rezultat. S tem so mu kljub drugačnosti, dali možnost, da svoje talente pokaže in odprli so mu pot v delo, ustvarjanje in uspešno življenje v korist njemu in družbi.

Zaključek

Nanizali smo nekaj posebnosti oseb z disleksijo, da bi vsaj delno spoznali to drugačnost. Kdo lahko presodi, katera pot je prava? V imenu koga ali česa imamo pravico, da silimo druge, da gredo z njihove poti zaradi svojih občutkov in priznanja moje poti? Morda nam najbolj odgovori na zastavljena vprašanja znan angleški pregovor: »Your way is the best way.« (Tvoja pot je najboljša pot, prev. avt.). Pozabili so dodati ali pa so imeli samo v mislih: »for you« (»za te«, prev. avt.). Osebe z disleksijo se najbolj učinkovito učijo, če gredo po svoji poti. Enako velja za njihovo delo ali iskanje rešitev za probleme v življenju. Brez ovir in meja odkrijejo svoje velike talente.



Literatura

- Findeisen, D. (1996). Kdo se boji disleksije?, *Andragoška spoznanja*, Vol. 2, šte. 4, str. 23 – 26.
- Irlen, H. (1991). *Reading by the colours*, Averting Publishing Group Inc., New York
- Krajnc, A. (2004). Razgrnimo skrivnosti disleksije, *Andragoška spoznanja*, Vol. 10, šte. 1, str. 25 – 37.
- Krajnc, A. (2006). Disleksija med odraslimi, *Andragoška spoznanja*, Vol. 12, šte. 2, str. 8 – 22.
- Krajnc, A. (2004). Disleksija – bogastvo in prekletstvo, *Delo*, priloga *Znanost*, 8. marec 2004, str. 9.
- Pavček, S. (2010). Disleksija, *Andragoška spoznanja*, Vol. 16 (pripravljeno za objavo).
- Reig, G. (2002). Nekaj v prijateljsko pomoč, *Društvo Bravo*.
- Wood, M. (2001). Dyslexia: a mix of talents and learning difficulties, *The Times, Education*, 26 oktober, str. 23.
- West, T.G. (2004). The Abilities of those with Reading Disabilities: Focusing on the Talents of People with Dyslexia, www.ldonline.org/article.php?id=69-9&loc=76.
- Žerovnik, A. (2005). Otroci s posebnimi potrebami, *Duštvo Bravo*.



Delavnica

Nekateri talenti in lastnosti odraslih oseb z disleksijo

- obvlada kompleksno organizacijo
- dober strateg, delegira naloge, spretno kombinira sredstva in postopke na poti do cilja
- nanavadsna vztrajnost, cilj mu je svet, ne popusti prej za nobeno ceno
- izredne sposobnosti vizualne percepcije (zagledanja) podrobnosti ali drobcev v neki celoti
- ustvarjalnost, hitro najde več rešitev za problem, kopičenje novih idej in zamisli, menjavanje postopkov, da se ohrani optimum
- originalne rešitve za probleme in najde več rešitev hkrati
- znajdljivost, intuicija za vsako situacijo celo več odgovorov
- močno čustveno doživljanje
- nadarjenost za umetnost (slikarstvo, glasba, arhitektura, igrarstvo, literatura)
- tridimenzionalna percepcija in predstavljivost v gibanju (trigonometrija, fizika, arhitektura)
- hitro odločanje in pravilno odločanje
- močna intuicija (desna polovica možganov daje celostne odgovore)
- fotografski spomin, nadpovprečne količine zapomnitve
- smisel za ritem in gibalne sposobnosti
- visoka tehnična nadarjenost
- močno brani svojo svobodo in jo ohranja, ne potrebuje in ne prenaša nadzora
- široki interesi, odpiranje vedno novih
- posebne ročne spretnosti
- hitro navdušenje, vzpon motivacije
- visoka sociabilnost ali potegnenost vase, odmaknjenost
- visoka prilagodljivost
- nadpovprečna prostorska orientacija

- spretno sestavljanje prostih spisov
- skokovito učenje (brez običajne krivulje učenja ali postopnega napredovanja)
- visoka samostojnost, sebe doživlja kot zaokrožen svet
- lahko misli na več stvari hkrati
- hitro ločevanje pomembnega od nepomembnega (oblikovanje miselnih struktur)

Težave in izpadle sposobnosti in funkcije odraslih z disleksijo

- grda pisava, obračanje črk, izpuščanje črk
- bralne težave, (zamegljene deformirane črke, prekrivanje vrstic, manjkajoči deli črk)
- nesposobnost argumentiranja ali sprejemanja argumentov
- zamenjavanje levo-desno
- ne najde besede, izraza za običajne stvari (mama, sneg, hiša, drevo itd) zato daje vzdevke, dela svoje skovanke
- težko piše po nareku (zaporedje)
- težave pri učenju zaporedij (poštevanke, abecede, dnevi v tednu, meseci v letu, ne more naštevati po točkah)
- napačna, drugačna drža pisala
- kratka miselna koncentracija
- telesni nemir (pogosto kategoriziran v skupino minimalnih cerebralnih okvar)
- nespečnost v otroštvu in pozneje, nemirno spanje
- slaba percepcija časa
- nesposobnost organiziranja in samoorganiziranja
- brez prostorske orientacije
- brez posluha
- nihanje razpoloženja (dobri in slabi dnevi)
- problemi pri matematiki, brez predstav o kvantitativnih razmerjih in lestvicah (diskalkulacija)
- ne more vzdrževati reda (dispraksija)
- ne more slediti navodilom
- ne more deliti pozornosti
- brez miselnega mrežnega razvrščanja vsebin in rangiranja v bolj in manj pomembne (thoughts' mapping)
- brez prostorske orientacije
- ne obvlada serije v vzratnem zaporedju
- si ne zapomni obrazov, razporeditve predmetov
- ne prenaša meja
- učinkovitost upade po začetnem zagonu, navdušenju
- težko prenaša rutino
- za vzdrževanje miselni pozornosti potrebna dodatna živčna napetost, vznemirjenost
- ne predvideva posledic
- ne more načrtovati
- nima predstavljalnosti, ne more risati
- ne obvlada prehoda iz pasivnosti v aktivnost in nasprotno
- nima občutka za čas
- skotopičen sindrom, nepopolna percepcija svetlobe

Učitelji – pionirji razvoja

Petra Javrh

Uvod

Globalno izobraževanje¹ se prepleta s tremi zelo pomembnimi področji. Kot izobraževalci moramo delovati hkratno tako na socialni ravni, t.j. ravni kulture medsebojnih odnosov, kot na ravni okoljske kulture, kot seveda tudi na ravni ekonomije, saj se ljudje v izobraževanje vključujejo tudi zaradi izboljšanja svojih možnosti in uspešnosti na trgu dela. Kot izobraževalci smo zavezani etičnemu dejanju: opolnomočenju tistih posameznikov in tistih skupin v družbi, ki potrebujejo povezovalce, vzpodbujevalce, pionirje razvoja, da bodo v lokalnih omrežjih vzpodbudili razvoj in klico kakovostnih premikov (Ličen 2009).

Razvijanje dialoga med kulturami

V Smernicah za globalno izobraževanje (2009) avtorji opozarjajo na »posebne cilje evropskega leta medkulturnega dialoga«², ki je imelo namen jasneje izpostaviti pomembno vlogo izobraževanja pri poučevanju o raznovrstnosti kultur, povečevanju razumevanja te pestrosti ter utrjevanju spoštovanja načela enakosti in medsebojnega razumevanja. Globalno izobraževanje naj bi vzpodbudilo t.i. tranformativno učenje. »Z globalnim izobraževanjem so tesno povezane tri glavne faze transformativnega učenja: analiza sedanjih razmer po svetu; vizija možnih alternativ trenutno prevladujočim modelom; procesi sprememb, ki bi vodile v odgovorno globalno državljanstvo (primerjaj str. 13)« V tem smislu je iniciativa globalnega učenja vizionarska, njeni protagonisti pa pionirji razvoja.

Globalno izobraževanje, kot ga razumejo njegovi utemeljitelji (prim. *ibid.*), je »pedagoška zasnova« za vizijo, zagotavljati vsem ljudem potrebno znanje ter razumevanje osebne in kolektivne odgovornosti za družbeno pravičnost, pa tudi razvijati veščine in vrednote, ki lahko pozitivno prispevajo k soočanju z globalnimi izzivi in k osebne- mu razvoju in oblikovanju kompetenc, kot so sposobnost komunikacije, sodelovanja, prilagodljivost ter delovanje v skupini. Predvsem pa je izziv globalnim krivicam in svetovni revščini, saj spodbuja k delovanju in aktivnemu državljanstvu ter k družbe- nim in političnim spremembam. Ideja s seboj prinaša vrsto pedagoških izzivov: od spremembe učnih načrtov, do novih metod in strategij učenja, ki naj ohranjajo pravo ravnotežje med igro in učenjem, aktivnostjo in opazovanjem, učenjem in sobivanjem,

¹ »Globalno izobraževanje učencem želi omogočiti, da bi razumeli svetoven probleme, ter jih usposobiti z znanjem, veščinami in vrednotami in notranjo naravnostjo, za katere je zaželeno, da bi jih državljani sveta imeli pri spoprijemanju z globalnimi problemi. V tem smislu je globalno izobraževanje proces individualne in kolektivne rasti, ki omogoča preobrazbo in samopreobrazbo.« (Smernice za globalno izobraževanje 2009, str. 17).

² Leto 2008 je bilo razglašeno za evropsko leto medkulturnega dialoga.

pa do vprašanja, kako naj šola ustvari bližino in realnost dogodkov, vzrokov in posledic, ki so geografsko/kulturno daleč stran, itd. Globalno izobraževanje, osredotočeno je na krepitev civilne družbe, mora razvijati kritično mišljenje in izzivati stereotipe ter voditi k zmanjševanju diskriminacije (prim. Smernice za globalno izobraževanje 2009). Vse to so znanja, ki predstavljajo visoko kakovost izobraževalnega sistema in zahtevajo odličnost izobraževalnega kadra, torej: učiteljev.

Z evropskega zornega kota so rezultati raziskave *Includ-ed* presenetljivo skladni z ugotovitvami, ki jih za globalno raven navajajo Smernice za globalno izobraževanje (2009). Poglobljena analiza mnenj tako načrtovalcev politik kot strokovnjakov ter pripadnikov samih ranljivih skupin je tudi v okviru raziskave *Includ-ed* izčistila nekaj zaskrbljujočih zaključkov:

- nižja stopnja izobrazbe za posameznika avtomatično pomeni bistveno večje tveganje, da se znajde med ranljivimi skupinami prebivalstva;
- obstaja očitna povezava med izključenostjo iz izobraževanja in brezposelnostjo;
- analiza na evropski ravni nakazuje, da ljudje z nižjo stopnjo izobrazbe politiko oziroma aktivno participacijo v družbi dojemajo kot manj pomemben vidik življenja (pomembna je le za približno 5% tistih Evropejcev, ki imajo samo osnovnošolsko stopnjo izobrazbe);
- potrebno se je soočiti s skrbjo, da zaostrene gospodarske razmere lahko resno zaostrujejo odnos večine do drugačnih, manjšin in predvsem ranljivih skupin prebivalstva (kar se že kaže v nekaterih delih Evrope) (Vrečer in Javrh 2009).

Ko se vprašamo, kaj lahko pojmuje kot razvoj, kot bistven kakovosten premik, ki je potreben v prihodnjih letih na področju razvoja dialoga med različnimi kulturami (Vrečer 2009), se zdi odgovor precej stereotipen: nujno potrebno je celostno ozaveščanje vsakega posameznika o njegovi lastni identiteti, tako osebni kot nacionalni, ter vzpostavitev brezpogojnega spoštovanja do teh entitet. Posameznik, ki bo integriran, in bo kot tak sposoben vstopati v družbeno dogajanje, je lahko nosilec zadostne kakovosti v odnosu do drugačnih in morda tudi manj zaželenih. In učitelji imajo v tem kontekstu povsem posebno mesto. Ko namreč natančneje pogledamo pomen in vpliv učitelja kot vzornika oziroma modela, postaja vse bolj jasno, da mora učitelj najprej osebno doživeti in sprejeti idejo *enakost možnosti*, šele nato jo bo lahko zares učinkovito posredoval svojim učencem. Potrebuje torej vzpodbude za osebno preobrazbo. Njegova dejanska uspešnost pa je tesno povezana tudi z njegovo poklicno identiteto (prim. Muršak 2002). Ta naj bi se vzdolž poklicne poti krepila in poglobljala prav zaradi ustrezne osebne angažiranosti. Razvoj lastne poklicne poti pa je s perspektive učitelja eno treh najpomembnejših vprašanj celostnega, integriranega individualnega razvoja. Cikel poklicne poti nenehno interferira z drugima dvema: ciklom osebnega (psihosocialnega) razvoja in ciklom družinskega življenja (prim. Schein 1978). Cikli se v obdobju intenzivne poklicne aktivnosti skoraj gotovo nekajkrat prekrijejo in učitelja postavijo pred izredne zahteve. To, koliko so zahteve izpolnjene in cilji doseženi, pa pomembno vpliva na individualno učiteljevo zadovoljstvo z lastnim profesionalnim razvojem, kar je eden od bistvenih napovedovalcev, da bo učitelj do konca svojega poučevanja delo opravljal zavzeto in kakovostno (prim. Huberman 1993).

Sklep je navidez enostaven: zmožnost razvijati dialog med različnimi kulturami lahko v poklicnem razvoju učitelja pričakujemo, če bo uspel svojo profesionalno pot oblikovati tako, da bo hkrati dosegal pričakovanja delodajalca, lastne cilje in kakovostno izpolnil svoje poslanstvo, ki leži v srži učiteljevega dela: to je odgovornost do drugega. Praksa pa seveda kaže, da proces usklajevanja med temi silnicami nikakor ni lahka naloga. Niti za šolo, še manj za učitelja.

Ali evropski izobraževalni sistemi zagotavljajo enakost možnosti

V minulem letu 2009 je 14 evropskih inštitucij iz 12 evropskih držav³ ugotavljalo, kakšna je povezava med izključenostjo iz družbe in izključenostjo iz izobraževanja. Med pomembnimi preliminarne ugotovitvami je ta, da izobrazbeni dosežki posameznikov korelirajo z vključenostjo/izključenostjo iz preiskovanih področij družbe - in to so bila področja zaposlovanja, zdravja, stanovanjsko področje ter področje participacije (Vrečer in Javrh 2009). Pokazalo se je, da v nekaterih okoljih deluje še vmesni, a ključni dejavnik, to je revščina. Revščina močno omejuje možnosti pridobiti določeno stopnjo izobrazbe, stopnja izobrazbe pa sodoloča zmožnosti oziroma kompetence predvsem pri pripadnikih ranljivih skupin, saj imajo praviloma ključne zmožnosti bistveno manj razvite. Revščina ni omejena le na revne države Unije, pojavlja se v vseh okoljih Evrope in se skriva za navideznim izobiljem. Pomanjkljiva razvitost temeljnih zmožnosti ranljivim skupinam prebivalstva onemogoča izrabo priložnosti za koriščenje teh sistemov, ki naj bi bili v načelu demokratično urejeni (Ivančič in drugi 2008, Možina 2008). Posledično lahko govorimo o poglobljanju neenakosti, ki jo posredno povzroča izobraževanje. Še huje pa je, da se tako na nacionalnem kot na evropskem nivoju pri ponovnem vključevanju t.i. ranljivih skupin prebivalstva v izobraževanje nakazuje precej zapleten in težko prepoznaven dejavnik. Gre za strokovno zelo angažirano delovanje izobraževalcev/učiteljev, ki ranljivim najprej vlijejo upanje v spremembo s pomočjo izobraževanja. Po prvih uspehih nastopijo največkrat nepremostljive prepreke, sledi pa grenko razočaranje. Prav to je za ranljive, kot kaže, dolgoročen dejavnik izključevanja iz vsakršne oblike izobraževanja (Javrh 2009).

Seveda pa ob zapisanem trčimo na vprašanja poslanstva in odgovornosti konkretnih učiteljev, ki so vpeti v izobraževalni proces ne glede na stopnjo izobraževanja. Kot so pokazale raziskave (Eraut 1993, Wragg 1996, Klette 2000, in drugi), je ključni dejavnik pri uvajanju novosti in nujnih sprememb v izobraževalni sistem na izvedbeni ravni vedno učitelj. Učitelji, ki so pionirji razvoja, so vedno najprej tisti, ki »prvi začnejo delati na novem, neznanem področju in prvi pridejo v nove, nezavzete kraje« (prim. SSKJ 1993).

Ključno vprašanje je, kje naj učitelji dobijo vpogled v opisana izhodišča modernizacije šole, ki bi jim omogočala pripravo takih izvedbenih kurikulumov, da bi jih utrjevali v njihovi strokovni avtonomiji, na drugi strani pa kar najbolje sledili humanistični paradigmi izobraževanja. Analiza dosedanjega razvoja različnih inovativnih šolskih

³ V okviru mednarodne študije INCLUD-ED (ki je še v teku) sodeluje 12 univerz in dva inštituta; prikazani podatki se nanašajo na projekt 3, v katerem so sodelovale Španija, Slovenija, Italija, Avstrija, Belgija, Finska, Romunija in EU komisija v Bruslju.

projektov v Sloveniji, ki so se zavezali tej paradigmi, je namreč pokazala (prim. Javrh 2009, Jamšek in Javrh 2009), da je za trajnejši uspeh inoviranja potrebno predvsem timsko delo učiteljev in drugih delavcev na šoli, ter vpeljevanje načinov dela, ki pritegnejo celoten šolski kolektiv in ne le posameznikov.

Ko učitelji sami opisujejo svojo lastno karierno pot ali profesionalni razvoj svojih kolegov⁴, omenjajo več tipov učiteljev. Med seboj se ločijo kot: učitelj »od rojstva«, učitelj »rutiner«, »talec poklica«, »zmerno ambiciozen« učitelj, »učitelj, ki hoče več«, ter »zelo ambiciozen« učitelj. Nekateri učitelji že od otroštva vedo, da bodo delali v tem poklicu. Otepajo se drugega dela, nikoli si niso predstavljali, da bi delali kaj drugega., čeprav imajo možnosti in ponudbe tudi druge. Kljub zahtevnosti poklica ohranijo svežino, vitalnost do poznih let. Rutiner oz. povprečen učitelj vstopa v poučevanje kot »idealist«, zelo se napreza, da doseže vse potrebne veščine, potem pa je v njegovi karieri za zunanje opazovalce »naenkrat konec« njegove prizadevnosti. Začne počivati in delo opravljati rutinsko. Pogosto so to razočarani učitelji. Zmerno ambiciozni učitelj se rad izobrazuje – postopno napreduje, včasih tudi na mesto ravnatelja. Starejši učitelji »obstojijo«. Obstajajo pa tudi »talci poklica«. To so posamezni učitelji, ki v resnici hrepenijo po delu izven šolstva, niso pa več konkurenčni na trgu dela in nimajo več možnosti ali moči, da bi poklic zamenjali. Mlajši učitelji so praviloma aktivnejši in hočejo več. Občutijo splošne spremembe, jih hočejo upoštevati in se nanje čim bolj pripraviti oziroma odzvati. S tem, da še študirajo in pridobivajo višjo stopnjo formalne izobrazbe si odpirajo rezervne poti. Posebnost med njimi so nekateri cenjeni in kakovostni učitelji, ki so jih (njihovi kolegi v zbornici) predlagali in izvolili za ravnatelje – večinoma so po mnenju informatorjev iz »dobrih učiteljev postali slabi ravnatelji«. Zanimivo je, da nekateri učiteljski kolektivi napredovanja na mesto ravnatelja sploh ne vidijo kot povečanje ugleda. Zelo angažirani učitelji, ki imajo ambicije in tudi navzven tega ne skrivajo, prehitro dosežejo plato. Karieristi so v očeh kolegov tisti učitelji, ki stremijo za drugimi cilji – predvsem jih zanimajo finance, moč in položaj – ne pa, da bi se posvetili poučevanju kot takemu. Po oceni učiteljev je slednjih primerov v resnici malo.

Mnenja učiteljev o potrebi profesionalni odličnosti

Z raziskavami o razvoju kariere slovenskih učiteljev (prim. Javrh 2006, Javrh 2008, Javrh 2009) smo ugotovili, da lahko pri nas identificiramo tudi učitelje, ki so stopili na pot *kritične odgovornosti*, ki kaže močno poudarjen kakovostni razvoj kariere. Do česa je ta učitelj *kritičen* in do koga je *odgovoren*?! Gledano globalno, tak učitelj ni vzgojitelj otrok za potrošniško družbo. Nasprotno, je prosvetitelj v najširšem pomenu besede. Je učitelj, ki kritično presoja moderno družbo, razume potrebo po trajnostnem in pravičnem razvoju. Z lastnim vzgledom družbene angažiranosti vzgaja aktivne državljane, s tem pa bodoče ljudi, ki bodo tudi sami kritični do kapitala, globalne nepravilnosti ter nenazadnje ekonomističnega odnosa do znanja. Tak učitelj ni zgolj *informator*, posredovalec znanja, predvsem je *formator*, vzgojitelj omike, ki sloni na drugačnih temeljih kot vse večji del družbe prežemajoča tržna logika. Tak učitelj

⁴ Sklicujemo se na empirične kvalitativne podatke iz raziskave 2004-2006 (prim. Javrh 2006).

je z lastnim vzgledom zmožen vzgajati mlade rodove, ki bodo tudi sami postajali vse bolj kritično odgovorni. To seveda pomeni, da bodo njegovi učenci glede na stopnjo osebnostnega razvoja oz. življenjskih izkušenj najprej kritični do učitelja kot prvega posredovalca družbenih norm, potem do šole in nato do družbe v najširšem pomenu besede.

Slovenski *kritično odgovoren učitelj* doseže precej visoko stopnjo strokovne avtonomije, ki bi lahko bila poročstvo za to, da bo res postal protagonist, pionir razvoja v neposrednem lokalnem okolju in širše. Deluje v skladu s svojimi pogledi in vrednotami, pogosto mimo navad, pričakovanj in ovir v okolju. Zaradi številnih profesionalnih potrditev je vse bolj utrjen v poklicni identiteti, kar se kaže tudi navzven. Njegova pozitivna kritičnost se posebej izraža v tem, da opazi (sistemske) napake na različnih nivojih, prav te pa ga vzpodbudijo k razmisleku in zavzemanju radikalnejših stališč. Pogostejše se spušča v polemike o položaju učitelja v družbi, tvega svoj položaj in se ne umakne zaradi neugodnih reakcij okolja, izpostavljanje v javnosti pa vidi kot sestavni del svojega poslanstva. Želi prispevati k viziji šole, želi več, zahtevnejše naloge, zato posega v globlje nivoje pouka, na spregledana ali manj artikulirana področja. Brez težav je v vlogi učenca in poslušalca - izobraževanje doživlja kot motivator. V zreli dobi kariernega razvoja naravno občuti vse močnejšo željo, da bi bil mentor. Opis kritično odgovornega učitelja sestavlja nabor značilnosti, ki te učitelje ločino od povprečnih kolegov. Nekoliko zaskrbljujoče pri opisanih rezultatih pa je, da predstava o »odličnem učitelju« ne vključuje karakteristik, ki neposredno pomagajo graditi in širiti dialog med kulturami.

Nasploh so učitelji, ne glede na to da morda v praksi precej odstopajo od zelenega, v svojih predstavah o idealnem učitelju pričakovano radikalni. Poudarjajo, da je »osnovno poslanstvo učitelja poučevanje« in »biti pedagog«, ne pa postati ravnatelj ali doseči kak drug položaj. Ko natančneje pogledamo, kako učitelji opisujejo svoje poklicne vzornike, je jasno, da so njihova merila in zahteve visoke.

PRIKAZ: Karakteristike poklicnih vzornikov (Vir: Javrh 2006)



V teh karakteristikah je mogoče prepoznati precej elementov globalnega učenja: vitalnost, kot posledico zdravega, a dinamičnega načina življenja, odprtost k drugim ljudem in socialne veščine, »biti učitelj« kot način življenja, visoke etične vrednote, vseživljenjsko učenje, sodelovalnost, integralnost, itd.

V sekundarni raziskavi (prim. Javrh 2007) smo analizirali⁵, koliko naši informatorji v podobo idealnega učitelja, svojega vzornika, vključujejo vse zamišljene kompetence za integriran osebni razvoj, ki bi bil osnova za delovanje v smeri resničnega dialoga med kulturami. Za izhodišče smo vzeli Skupna evropska načela... (2006) kot dokument, ki predstavlja začetni konsenz različnih praks, pogledov in tradicij Evrope, združenih v tri velike sklope zmožnosti, ki jih naj obvlada sodobni učitelj. Ti sklopi so: a) *spodobnost delati z drugimi*; b) *spodobnost delati z znanjem, tehnologijo in informacijami*, c) *spodobnost delati z družbo in v družbi*. Največja praznina je ob primerjavi opazna prav pri dimenziji *spodobnost delati z družbo in v družbi*, ko jo postavimo ob bok odgovorom na vprašanja o poklicnih vzorih slovenskih učiteljev. V podobi dobrega učitelja, kolega, ki ga je vredno posnemati, v odgovorih naših informatorjev zajetih leta 2005 še ni bilo zaslediti naslednjih karakteristik: *razumevanje globalne odgovornosti in vloge državljanov EU, spoštovanje različnih kultur, mobilnost in mednarodno sodelovanje, vprašanje etične razsežnosti družbe znanja, ravnotežje med spoštovanjem raznolikosti kultur učencev ter skupnimi vrednotami slovenske kulture, razumevanje dejavnikov socialne kohezije in izključevanja*.

Bodoči učitelji, ki v poučevanje vstopajo iz drugih poklicev

Stalno strokovno izpopolnjevanje ter druge oblike usposabljanja učiteljev so lahko presečišča, kjer pride do učinkovitega stika med zahtevami po modernizaciji šole ter praktičnimi okoliščinami, v katerih učitelj dejansko dela in živi. Učitelji, ki vstopajo v poučevanje iz drugih poklicev, morajo absolvirati javno veljavni program za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe. Predstavili bomo, koliko je ideja o globalnem učenju v njihovih pogledih na delo učitelja že prisotna in kaj pričakujejo kot bodoči učitelji, ki imajo izkušnje tudi v drugih poklicih in poklicnih področjih.

Na kratko predstavljamo izsledke raziskave, ki jo izvajamo na Univerzi v Ljubljani na Filozofski fakulteti (2008-2010). Zanimalo nas je, kakšna je kakovost izvajanja programov usposabljanja v pedagoško-andragoških programih z vidika razvoja učiteljeve kariere, krepitve poklicne socializacije in medgeneracijskega sodelovanja oziroma kako vpliva usposabljanje za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe na razvoj ustreznih kompetenc poučevanja. V raziskavo je bilo vključenih 216 udeležencev, raziskava pa je bila izvedena spomladi 2009⁶.

⁵ Analiza izjav 2007/ Kvalitativna raziskava biografij učiteljev, podatki zajeti 2005 (n=8)

⁶ Z anketnim vprašalnikom smo anketirali vse udeležence programa usposabljanja za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe (program PAI), ki se izvaja na Filozofski fakulteti in Pedagoški fakulteti na Univerzi v Ljubljani. V začetni meritvi ob pričetku programa smo skupaj pridobili 119 anket (55% vseh), ob zaključku, v drugi meritvi pa 97 anket (45% vseh). Vzorec je sestavljalo 17,7% moških in 82,3% žensk. Glede na stopnjo izobrazbe pa je imelo 80,5% vseh VII. stopnjo, 9,8% VI. stopnjo in 9,3% VII. stopnjo izobrazbe. Vzorec je sestavljalo 69% raziskovancev, ki imajo strokovni naziv s področja družboslovno-humanističnih ved, s področja naravoslovno-matematičnih ved pa 31%..

Bodoče učitelje smo prosili, da so izbirali med zmožnostmi, ki jih učitelj potrebuje za svoje delo. Razdeljene so bile v štiri sklope (področje vzgojne komunikacije in odnosov; področje profesionalnega razvoja; področje učinkovitega poučevanja ter področje organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem⁷). Za vsak sklop so lahko izbrali tri izmed petih ali šestih navedenih zmožnosti in jih rangirali po pomembnosti. Analiza je pokazala, da je ob zaključku usposabljanja pri udeležencih prišlo do statistično pomembne pozitivne spremembe v stališčih pri dveh od 23 naštetih zmožnosti. To sta: vzgajanje socialnih veščin ($p = 0,037$) ter uporabnost novo pridobljenih pedagoško-andragoških znanj v stroki ($p = 0,019$). Blizu meje statistične pomembnosti pa so še: sodelovanje s starši ($p = 0,069$), ustvarjanje delovnega ozračja ($p = 0,086$), vodenje razreda ($p = 0,095$), uporabljanje strategij za moteče vedenje ($p = 0,10$). Bodoči učitelji so se predvsem začeli bolj zavedati, da potrebujejo kompetence tako za delo z učenci kot za delo s starši. Nekoliko bolj neugodno pa je, da v splošnem kot pomembnih niso prepoznali kompetenc za *področje organiziranja, vodenja dela ter sodelovanja z delovnim in družbenim okoljem*, ki jih po definiciji ima *kritično odgovoren učitelj*. Ob zaključku usposabljanja ni prišlo do statistično pomembnih razlik pri naslednjih zmožnostih (ki so jih udeleženci glede na pomen rangirali najnižje): *vključevanje IKT, poročanje o rezultatih dela, upoštevanje šolske zakonodaje*. Posebej zaskrbljujoče je, ker so *razvoj sporazumevalne zmožnosti učencev v maternem jeziku* rangirali opazno nižje, kot vse druge. Za udeležence so manj pomembne ostale tudi zmožnosti *oblikovanje jasnih pravil, timsko delo in sledenje napredku v stroki*.

V programu PAI naj bi po njihovih pričakovanjih pridobivali *predvsem teoretična znanja*, ki bi jim že pridobljene izkušnje osmišljala. Drugi sklop zaželenih načinov dela glede na stališča udeležencev je razgovorna metoda (*delavnica* 38,0%, *razgovor s predavateljem ob konkretni nalogi* 37,5%), kjer je v ospredju spoznavanje vsebin preko analize konkretnih izkušenj. Tretja skupina si želi *eksperimentiranje v praksi* (27%) ali *simulacijo realne situacije* (25%). Povsem na dnu je sklop, kjer prevladuje *samostojno učenje* (18,5%) in *zagovarjanje svojih pogledov* (14,8%). Primerjava podatkov pokaže, da so se ob zaključku usposabljanja povečale odstotne točke pritrdilnih odgovorov glede dveh načinov dela: *učenje z delom ob izkušeni osebi, npr. z mentorjem* in *delavnic*. Upad pritrdilnih odgovorov ob izteku usposabljanja opazamo pri obliki *takojšnje preizkušnje v praksi in samostojno učenje*.

Sklep

Glede na številne spremembe tako v gospodarskih, zaposlitvenih kot socialnih razmerah po letu 2008 je vse bolj očitno, da bo potrebno spremeniti izobraževalne sisteme evropskih držav (Jelenc v Pivec 2009). Če se bo prenova resnično naslonila na humanistično paradigmo in se odločno odmaknila od prikritih ekonomističnih tendenc v izobraževanju (Jelenc Krašovec 2008), bo potrebno temi *enakost možnosti* nameniti bistveno večjo pozornost povsod po Evropi.

Norma *enakost možnosti* bi morala biti izredno poudarjena že na primarnih stopnjah izobraževanja, kajti podatki kažejo, da se izključevalni dejavniki (še posebej na podro-

⁷ Ta področja se vsebinsko dobro skladajo s sklopi iz Skupnih evropskih načel... (2006).

čju zdravja, kot tudi na področju participacije, pa tudi na drugih področjih) začnejo generirati že v otroštvu, tako rekoč pred vstopom otrok v šolski sistem. Šolski sistemi, ki niso pozorni do teh dejavnikov in posebej ne poskušajo pomagati otrokom iz ranljivih skupin, še dodajajo ali pospešujejo izključevalne dejavnike. Najbolj neugodno dejavniki delujejo v primeru večkratne izključenosti, ki povzroča in izredno zapleta večkratno problematiko in obratno: problemi na več področjih avtomatično generirajo večkratno izključenost (Javrh 2009). Ustrezna profesionalna naravnost učiteljev na katerikoli stopnji izobraževanja, kot smo opozorili v razpravi, je ključnega pomena za doseganje enakosti. Učitelji bodo morali biti prvi, ki bodo upravičeno nosili ime pionirji razvoja.

Ob obravnavanih rezultatih pa je po našem prepričanju zelo pomembno ovrednotiti prakso tistih učiteljev in tistih šol, ki praznine v sposobnostih »delati z družbo in v družbi« uspešno zapolnjujejo z načrtnim in sistematičnim delom ter jasno vizijo (Dermol-Hvala in drugi 2008). Učitelji, ki sodelujejo v ustreznih projektih, že kakovostno udeležajo in razvijajo dejansko dimenzijo evropskosti. Pomembno je prepoznati te pionirje, kajti prav taki učitelji bi morali postati vzorniki mlajšim, saj so v svojem kariernem razvoju našli moč in pogum, da so se »odprli v svet« in nikakor niso uto-nili v izolaciji in kritizerstvu. Postavlja se vprašanje, koliko znamo vrednotiti vlogo teh posameznikov in koliko sistemsko zagotavljamo možnost sistematičnega prenosa njihovega izkustvenega znanja o ohranjanju pozitivne karijerne dinamike na mlajše kolege.



Literatura in viri

Dermol-Hvala, H. (in drugi) (2008). Analiza in spodbujanje vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovne šole (2006-2008). Zaključno poročilo. Ljubljana: Zavod Sv. Ignacija, Raziskovalni inštitut 2020, http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0239_porocilo.pdf.

Eraut, M. (1993). Teacher accountability: Why is it central in the teacher professional development. V: Kremer-Hayon, L., Vonk, H.C., Fessler, R.(ed), Teacher professional development: A multiple perspective approach. Amsterdam/Lisse: Swet&Zeitlinger B.V.

Huberman, M. (1993). The lives of teachers, ser.: Teacher development. London: Teacher college press in Cassell Villiers House.

Ivančič (in drugi) (2008). Impact of education on health : (youth, women, people with disabilities) : literature review report. Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education, 2008. Interno gradivo ACS.

Javrh, P. - SIAE (Slovenian Institute for Adult Education) (2009). European Recommendations on EKS and the impact in their national context. Working paper. Workpackage 12. Includ-ed. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education. FP6 European Commission. (2006-2011). September 2009.

Javrh, P. (2006). Razvoj kariere učiteljev in njihovo izobraževanje. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Javrh, P. (2008). Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu. 1. izd. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Jelenc Krašovec, S. (2008). Refleksije ob pojmu vseživljenjsko učenje in premislek o nekaterih razpravah na to temo. V: Javrh P. (ur.). Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje. Ljubljana: Pedagoški inštitut, (str. 211-215).

Klette, K. (2000). Working-time blues, How Norwegian teachers experience restructuring in education. V: Day, C., Fernandez, A., Hauge, T.E., Moller, J. (Ed.), The life and work of teachers, international perspectives in changing times. London, New York: Falmer press.

Ličen, N. (ur.) (2009). Medgeneracijsko sožitje kot prvina vseživljenjskosti učenja. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.

Možina, E. (2008). Training and professional development of adult literacy teachers : the case of Slovenia. V: Professionalization of literacy and basic education : European trends. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), 2008-, 6 str. [http://www.die-bonn.de/train/english/news/Workshop_No_1_-_Literacy_Teacher_Training_-_Text_-_ \(case%20of%20Slovenia\).](http://www.die-bonn.de/train/english/news/Workshop_No_1_-_Literacy_Teacher_Training_-_Text_-_ (case%20of%20Slovenia).)

Pivec, F. (2009). Zoran Jelenc, Pogovor. Organizacija znanja, letnik 14, zvezek 3, 2009. on line: http://splet02.izum.si/cobiss-oz/news.jsp?apl=/2009_3/ar05.jsp (29.12.2009).

Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2006). <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles-slo.pdf>, (27.12.2007).

Smernice za globalno izobraževanje (2009). Priročnik za razumevanje in izvajanje globalnega izobraževanja, namenjen izobraževalcem. Ljubljana: Urad za mladino, Svet Evrope v Strasbourgu.

SSKJ (1993). Slovar slovenskega knjižnega jezika. Ljubljana: DZS. 3. knjiga, str. 598.

Vrečer, N. (ur.) (2009). Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije. http://arhiv.acs.si/publikacije/Medkulturne_kompetence_v_izobrazevanju_odraslih.

Vrečer, N., Javrh, P. (2009). Projekt INCLUDED - Izobraževanje kot dejavnik družbene vključenosti in povezanosti. Tematska konferenca Vloga vseživljenjskega učenja pri reševanju problematike revščine, Kranjska Gora, 1.-2. oktober 2009.

Wragg, E. C. et al. (1996). Teacher appraisal observed. London, New York: Routledge.

Modernizacija šole, medgeneracijsko sodelovanje in stalno strokovno izpopolnjevanje

Janko Muršak, Jana Kalin, Petra Javrh

Osrednja tema razgovora v fokusni skupini bo vloga obstoječega izobraževanja in usposabljanja v procesih poklicne socializacije ter oblikovanja poklicne identitete učiteljev in kako bi lahko to vlogo utrdili.

Ena temeljnih nalog učitelja je skrb za nenehno povečevanje kakovosti vzgojnoizobraževalnega dela. Učitelja zato vidimo kot pobudnika sprememb – tako na osebni ravni kot na ravni skupnosti, učiteljskega kolektiva, sodelovanja z drugimi udeleženci izobraževanja in na ravni sodelovanja med generacijami. Zaradi tega je bistvenega pomena učiteljeva zmožnost za razvoj in raziskovanje svojega dela kot tudi za sodelovanje z drugimi. Nujno je potreben premik od učiteljeve izolirane zasebnosti in profesionalne avtoritete k novim oblikam odnosov s kolegi, učenci in starši, ki vključujejo dogovarjanje o vlogah in odgovornosti znotraj okvirov vodenja šole, napredovanja institucije in dogovorjenih prednostnih nalog. S tega vidika je posebej pomembno tudi, ali imajo učitelji ustrezne kompetence, potrebne za kakovostno medgeneracijsko sodelovanje in koliko priložnosti imajo za njihov razvoj.

Med temeljnimi dejavniki, ki pomembno vplivajo na ravnanja in prepričanja učitelja, je način, kako poteka oblikovanje njihove poklicne identitete oziroma kako poteka njihova poklicna socializacija. Seveda je popolnoma jasno, da njenega poteka ne moremo omejiti le na obdobje priprave na poklic in prvih nekaj let dela. Ustrezna poklicna socializacija, ki vključuje različne dimenzije odgovorov na aktualne spremembe v družbi in pri delu, pa je tista, ki lahko učitelja vzdolž njegove poklicne poti pripravlja, potrjuje in usmerja v ustrezno smer kariernega razvoja.

Tudi v zrelem obdobju učiteljeve kariere – umeščamo ga v čas med dvajsetimi in štiridesetimi leti delovnih izkušenj - je še kako smiselno načrtovati razvoj. Tudi zrelo obdobje je produktiven čas profesionalnega razvoja, ko bogate izkušnje lahko učinkovito nadomestijo morebitno zmanjšan nivo zmožnosti. Potreben je načrten in ne redko tudi skupen strokoven napor za ustrezen razvoj identitete in samospoštovanja. Ta vidik nadaljnjega razvoja kariere je med najzahtevnejšimi. Zahteva razmislek o predstavi in lastni vlogi zrelega učitelja, kot tudi o pomenu, ki mu ga daje kolektiv, strokovna skupnost in ne nazadnje sistem oziroma načrtovalci politike. Tesno je povezan tudi s spremembami v pojmovanju in vrednotenju medgeneracijskega sodelovanja.

Na proces poklicne socializacije in posledično oblikovanje identitete učiteljev pa je vendarle mogoče vplivati tudi z ustreznim izobraževanjem in usposabljanjem, ki ima seveda omejeno, vendar ne nezanemarljivo vlogo. Kolikšna je ta vloga in kako bi lahko bila še večja, bo osrednje vprašanje, s katerim se bomo ukvarjali v predvideni fokusni

skupini. Z njo v našem primeru poimenujemo metodo, kjer se bomo kot strokovnjaki pedagogi in andragogi pogovarjali o ključni problematiki, ki jo izkušamo v praksi, o vsebinah, oblikah, metodah izobraževanja in usposabljanja zaposlenih učiteljev. Skrbno voden pogovor po vnaprej pripravljenem načrtu bomo posneli in opravili naknadno analizo po metodi kvalitativnega raziskovanja, vsi udeleženi pa bodo seznanjeni z rezultati analize.

Tematski sklopi, o katerih se bomo pogovarjali:

1. Ustreznost sedanjega temeljnega usposabljanja učiteljev (pedagoški programi študija, programi za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe) z vidika razvoja zmožnosti za načrtovanje in razvoj lastne poklicne poti.
2. Ustreznost programov usposabljanja in izpopolnjevanja, namenjen že zaposlenim učiteljem, z vidika zmožnosti za refleksijo svoje poklicne vloge, na njej temelječe poklicne identitete in njenega razvoja.
3. Ustvarjanje priložnosti za medgeneracijsko srečevanje - ali in kako bi jih bilo mogoče ustvarjati in spodbujati s pomočjo organiziranega izobraževanja in usposabljanja za že zaposlene učitelje?
4. Vloga ravnatelja, pedagoga in drugih svetovalnih delavcev pri ustvarjanju možnosti za poklicni razvoj učiteljev.
5. Kritična ocena obstoječih programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja z vidika razvoja zmožnosti za različne oblike sodelovanja, oblikovanja ustreznih odnosov z učenci in kolegi..

S pomočjo pristopa, ki ga omogoča metoda fokusne skupine, bomo izmenjali izkušnje in refleksije ter svoje poglede in stališča za vsakega od opisanih sklopov. To nam bo po zaključeni diskusiji in opravljeni analizi omogočilo oblikovanje ustreznih smernic in predlogov. S takim pristopom želimo v pripravo predlogov sprememb v stalnem strokovnem izpopolnjevanju učiteljev vključiti čim več zainteresiranih skupin.

Medgeneracijsko sožitje in učenje

Sabina Jelenc Krašovec, Sonja Kump

V starajoči se družbi 21. stoletja se vse bolj poudarja koncept medgeneracijskega sožitja in sodelovanja več generacij, ki je utemeljen na nekaterih novih družbenih dejstvih. Predpostavljamo, da bo zaradi demografskih sprememb - staranja prebivalstva in posledično daljše življenjske dobe - postajala vloga starejših ljudi v družbenem prostoru vse pomembnejša, s tem pa bodo na pomenu pridobile tudi večgeneracijske povezave in odnosi. Vprašanje medgeneracijske solidarnosti, ki je s tem povezano, ni novo, temveč je v taki ali drugačni obliki prisotno skozi čas; mnogi avtorji (npr. Bengtson 2001; Martin-Matthews 2006, idr.) pa ugotavljajo, da postajajo večgeneracijske povezave izredno raznolike, kar je posledica mnogih dejavnikov, povezanih z družbenimi spremembami in spremembami v družinski strukturi.

Idejo o nujnosti okrepitve medgeneracijskih vezi in zmanjševanju starostne segregacije zasledimo v različnih mednarodnih dokumentih (United Nations 2002, 2007; Evropska komisija 2005). Glavni razlog teh opozoril predstavljajo sodobni demografski trendi, ki spreminjajo razmerja med generacijami in posledično vplivajo na različna področja družbenega, gospodarskega, kulturnega in političnega življenja. Izhodišče mednarodnih dokumentov je družba za vse starosti, kjer je poudarek na pomenu krepitve medgeneracijske solidarnosti s spodbujanjem »vzajemne, plodne izmenjave med generacijami, ki je osredotočena na starejše ljudi kot pomembne družbene vire« (United Nations 2007, str. 2).

Zaradi spreminjanja starostne strukture v družbi se pojavlja drugačno raziskovanje življenjskih poti posameznikov v družbenem kontekstu, pri čemer je treba upoštevati tako spremembe na družbeni kot individualni ravni (Elder idr 2003). Hitro raste delež najstarejšega prebivalstva, poleg tega pa je populacija starejših ljudi zelo nehomogena (v starosti nad 65 let imamo vsaj dve generaciji), kar neposredno vpliva na proučevanje problemov. Potrebno je iskati povezave med zgodnejšimi fazami v življenju in kasnejšimi življenjskimi obdobji, povezavo med otroštvom in odraslostjo, kar izpisuje posameznikov življenjski potek. Leta starosti so - poleg etničnosti, rase, spola, družine, poklica, vere in zdravja - v sodobni družbi vse pomembnejši kulturno identitetni sistem. Otroštvo oz. adolescenco ter starost lahko primerjamo kot obdobji, ki razmejujeta obdobje odraslosti, ki ga zaznamuje polna udeležba in dejavnost. Tako obdobje adolescence kot obdobje starosti sta od odraslosti odklonski obdobji, videni kot posebni prehodni obdobji, kar še spodbuja tradicionalno zasnovana, s starostnimi obdobji povezana organizacija življenja, dela in učenja. (Hill idr. 1995, str. 280). Kot mlade tudi stare 'ocenjujejo' aktivni odrasli, ki namesto njih odločajo, ali je posameznik že 'zrel' za neke dejavnosti oz. ali je še sposoben dejavnega vključevanja v družbo. Prav ta razkorak med starostnimi obdobji in s tem kulturnimi identitetami je izhodišče za razmislek o nujnosti vpeljevanja medgenera-

cijskega sodelovanja in solidarnosti, kar naj bi vplivalo na zmanjševanje izključnosti in diskriminacije ter uresničevanje načel dejavne starosti.

Vse to zahteva bolj poglobljeno analizo možnosti in potreb po vzpostavljanju širših sorodstvenih in nesorodstvenih vezi med več generacijami, ki bodo zagotovile in izpolnjevale manjkajoče funkcije družine v 21. stoletju.

Medgeneracijsko sodelovanje

Medgeneracijsko sodelovanje marsikomu pomeni predvsem medgeneracijsko zagotavljanje pomoči, čeprav pojem nakazuje raznolike dejavnosti in učinke. Medgeneracijsko sodelovanje lahko pomeni zagotavljanje različnih vrst opore, vključno z emocionalno oporo in druženjem; s pojmom medgeneracijskega sodelovanja se povezuje tudi pojem medgeneracijske solidarnosti, ki vključuje 'generacijsko pogodbo' (Albertini idr., 2007, str. 319) kot najpomembnejšo, po drugi strani pa tudi najbolj sporno dimenzijo sodobnega sistema blaginje. Če tako razumemo medgeneracijsko sodelovanje, moramo upoštevati transfer dobrin in virov med odraslimi generacijami (tudi v družini), saj gre za vprašanje ohranjanja blaginje v starajoči se družbi, s katero naj se ohranja ravnotežje med finančno stabilnostjo in načeli socialne pravičnosti. S tem v zvezi se v zadnjem desetletju veliko govori o medgeneracijskem zagotavljanju pomoči v družinskem okolju. Pogosto pri tem pozabljamo na vzajemno pomoč, ki temelji na medgeneracijskem sodelovanju, o katerem pa govorimo predvsem kot o skrbi za starejše (s strani mlajših), kar ima pejorativni prizvok in spominja na skrb za otroka (Martin-Matthews 2006, str. 1)¹.

V procesih medgeneracijskega sodelovanja je izredno pomembna tudi javna dimenzija, predvsem vpliv na načrtovanje socialne politike za krepitev procesov družbene integracije in posledično zmanjševanje družbene neenakosti. Med evropskimi državami so sicer velike razlike glede tega, v kolikšni meri skrb za ranljive posameznike prevzema družina, v kolikšni pa država, kar je neposredno povezano tudi z različnimi režimi blaginje. Tudi sicer so med državami, ki imajo različne družinske režime (močna ali šibka vloga družine) velike razlike glede družbene kohezivnosti, družbenega nadzora in drugih družbenih indikatorjev, ki so posredno ali neposredno povezani z družino (Reher 1998, str. 216).

Ob vsem tem nas zanima, kako bo spreminjanje medgeneracijskih vezi vplivalo na medgeneracijsko sodelovanje, ali lahko z izobraževanjem vplivamo na krepitev medgeneracijskih vezi v družini in skupnosti ter kakšno izobraževanje spodbuja medgeneracijske povezave v družini.

Spreminjanje večgeneracijskih vezi

Ob socioloških razpravah o spremembah v družini, ki vplivajo na povečevanje pomena večgeneracijskih vezi, se mnogi sociologi naslanjajo na pionirja ameriške sociologije družine, Ernesta Burgessa, predstavnika čikaške sociološke šole, ki je proučeval ameriške družine skozi čas². Pri proučevanju naraščajoče kompleksnosti družinske-

¹ V nasprotju s tem podatki zadnjih raziskav (Albertini idr., 2007, str. 320;) kažejo, da večina izmenjav med generacijami poteka v nasprotni smeri, od starejših k mlajšim (odraslim otrokom in vnukom).

ga življenja je poudarjal pomen vpliva makrosocialnega konteksta družine skozi čas (družbeno organizacijo v kontekstu socialne evolucije), hkrati pa tudi njihovo mikrosocialno dinamiko. Burgessove ugotovitve so bile izhodišče za sodobno proučevanje pomena medgeneracijskih vezi. Povzemimo nekaj izhodišč (Bengtson 2001, str. 1; Martin-Matthews 2006, str. 2; Popenoe 1993):

- družina se skozi čas spreminja - od razširjene k nuklearni družini in njen zaton; spreminjanje njenih funkcij od socialno-institucionalnih k emocionalno-podpornim funkcijam;
- povečuje se heterogenost družinskih oblik - poleg bioloških vezi postajajo pomembna tudi druga sorodstvena razmerja;
- družine imajo danes pogosto več starih članov kot članov mlajših generacij;
- trajanje družinskih vezi med generacijami je danes bistveno daljše kot v preteklosti (generacije skupaj živijo tudi petdeset let, skoraj dvakrat več kot včasih);
- večgeneracijske vezi (vezi med več kot dvema generacijama) bodo v prihodnosti vse bolj pomembne tako za posameznike kot za družino in družbo; večgeneracijske vezi bodo občasno tudi nadomestile funkcije nuklearne družine.

Za nekatere države (npr. Kanado) (Martin-Matthews 2006) je značilno tudi, da je precej starih ljudi brez otrok, kar odpira nov razmislek o medgeneracijskem sodelovanju. Po linearni liniji namreč obstajajo sorodstveni odnosi med starimi starši in vnuki, po vzporedni liniji pa med tetami/strici in nečakinjami/nečaki. (Langer, Ribarich 2007, str. 82). V teh razmerah postajajo odnosi med več kot dvema generacijama vse bolj pomembni za posameznike in družine ter družbo, za posameznikovo blaginjo in podporo pa so - bolj kot vezi v nuklearni družini - pomembne večgeneracijske vezi. Martin-Matthews (2006, str. 7) vzpostavljanje vzajemnosti med generacijami imenuje 'podporna banka' ('support bank'). Raziskav o vzajemni pomoči v družini je bilo sicer malo in večinoma so bile omejene na posamezne države, kar je onemogočalo primerjave. Ena od raziskav je leta 2004 narejena longitudinalna mednarodna raziskava SHARE (Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe)³, kjer so ugotavljali, ali med državami obstajajo določeni vzorci glede vzajemne pomoči med generacijami. Na medgeneracijske družinske prenose sicer vpliva cel niz dejavnikov, kot npr. demografska struktura družine, izobraževalni in poklicni status, odnos in razmerje med spoloma (med generacijami), javna dostopnost možnosti za medgeneracijsko podporo, davčni sistem, instrumenti družinske politike, vrednote in tradicija družine, itd⁴.

² Proučeval je nuklearno, dvogeneracijsko, belo družino srednjega razreda v ZDA.

³ SHARE je longitudinalna, multidisciplinarna in mednarodna raziskava posameznikov, starih nad 50 let v Evropi (Albertini idr., 2007, str. 321). V prvem krogu leta 2004 je bilo vključenih 10 držav in sicer Avstrija, Danska, Francija, Nemčija, Grčija, Italija, Nizozemska, Španija, Švedska in Švica. Ugotavljali so delež finančne pomoči med generacijami, socialno oporo (osebno pomoč, praktično pomoč in pomoč pri delu s papirji); ugotavljali so tudi pomoč pri skrbi za vnuke; in sicer v obdobju 12 mesecev pred raziskavo.

⁴ Čeprav podatki kažejo, da so javni transferji namenjeni predvsem starejšim ljudem (socialno varstvo), pa poteka medgeneracijsko zagotavljanje pomoči obratno, predvsem od starejših k njihovim otrokom. To potrjujejo tudi podatki raziskave SHARE, ki kažejo, da poteka splošni vzorec pomoči od starejših k mlajšim, kar velja tako za finančno pomoč kot socialno oporo. Starejši v splošnem finančno bistveno bolj podpirajo svoje otroke kot otroci njih, vendar pa se s starostjo količina finančne pomoči nekoliko zmanjšuje (Albertini idr. 2007, str. 322; Attias-Donfut in Segalen 2002). Po drugi strani ugotavljajo, da je starejših, ki od svojih otrok prejemajo določeno socialno oporo, sorazmerno malo.

Zgornje rezultate potrjuje tudi longitudinalna raziskava LSOG (Longitudinal Study of Generations), opravljena v letih 1975, 1996 in 1991 v ZDA, v katero je bilo vključenih 2033 članov trigeneracijskih družin (Bengtson 2001, str. 8). Ugotovili so v povprečju visoke (nadpovprečne) ravni solidarnosti med starimi starši in starši, starši in otroci, starimi starši in vnuki, rezultati pa so bili stabilni v vseh 26. letih merjenja. Ponovno so potrdili ugotovitev o 'medgeneracijskem vložku', postavljeno pred tridesetimi leti, da starejše generacije bistveno več vlagajo v odnose kot mlajše, kar vpliva tudi na njihovo percepcijo in vrednotenje medgeneracijskih odnosov (Bengtson 2001, str. 8-9; Gauthier 2002).

Prizadevanja za spodbujanje medgeneracijskih vezi so izredno pomembna, tako pri tistih, ki so tesno vpeti v življenje svoje družine, kot pri tistih, ki so osamljeni in si želijo vzpostaviti vezi z mlajšimi generacijami. Pri tem je pomembno tudi medgeneracijsko izobraževanje, ki krepi tako družinske kot skupnostne vezi.

Značilnosti in pomen programov medgeneracijskega izobraževanja

Zaradi posledic družbenih sprememb tako mladi kot stari vse bolj doživljajo občutek socialne izolacije. Morda je tudi zato v zadnjih dvajsetih letih opaziti povečan interes za medgeneracijsko sodelovanje in izobraževanje, ki naj bi izboljšalo kakovost življenja ljudi, okrepilo skupnosti in prispevalo k nujnim spremembam na socialnem področju. Med generacijami so namreč vse večja razhajanja, kar lahko povzroča težave v medsebojnem razumevanju in komunikaciji (Baily 2009, str. 112).

Programi medgeneracijskega izobraževanja bi lahko označili kot »socialno kolesje, ki ustvarja smiselno in stalno trajajočo izmenjavo virov in učenja med starejšimi in mlajšimi generacijami« (Kaplan 2002, str. 306). Newman in Hatton-Yeo (2008) medgeneracijske programe učenja opredelita kot načrtovane dejavnosti, ki namerno povežejo različne generacije, da izmenjujejo svoje izkušnje, ki prinašajo obojestransko korist. Gre torej za medgeneracijsko delovanje, za celo paleto načinov sodelovanja mladih in starih in zagotavljanja pomoči drug za drugega. Cilj je vzpostavljanje vezi med mladimi in starejšimi ljudmi z namenom, da bi pridobila ena ali obe skupini. Lahko gre za pomoč mladih starim, starih mladim ali pa za vzajemno pomoč oz. učenje (Frye Burnham, Perlstein 2002). Pri medgeneracijskem izobraževanju gre pravzaprav več kot le za izobraževalne programe, gre za vrednotenje uresničevanja socialne politike in premislek o tem, kako načrtujemo delovanje temeljnih institucij.

Programi medgeneracijskega sodelovanja in izobraževanja lahko nastajajo v različnih institucijah in v širokem spektru različnih oblik, npr. v šolah, skupnostnih organizacijah, bolnicah in drugje. Še posebno v šolah od sedemdesetih let prejšnjega stoletja nastaja veliko medgeneracijskih programov; če je šlo sprva za posamezne primere, pa se za te dejavnosti zdaj odločajo cela okrožja ali celo cela mesta, pri tem pa poudarjajo, da je medgeneracijsko vključevanje pomembno pedagoško orodje (Kaplan 2002, str. 308).

Če je tradicionalno poučevanje in učenje v različnih oblikah družbenega življenja (v družini, šoli, klubih, na delovnem mestu) pretežno naravnano tako, da se mladi učijo od starejših, pa temelji medgeneracijsko izobraževanje in učenje na vzajemnosti

in sodelovanju, ki je lahko različno intenzivno. Medgeneracijsko sodelovanje in izobraževanje namreč lahko poteka na več ravneh, to pomeni, da se med generacijami spleta različno globoke vezi. Kaplan (2002, str. 314 - 316) medgeneracijske programe uvršča na kontinuum medgeneracijske vključenosti – od iniciativ, ki ne zahtevajo neposrednega stika med starostnimi skupinami do iniciativ, ki spodbujajo intenzivni stik in stalne ter trajajoče možnosti za zaupnost. Vsaka od ravni ima svoj smisel in svojo vlogo v programih medgeneracijskega izobraževanja, pomembno pa je, da se dejavnosti, ki spodbujajo različno vpletenost generacij, dopolnjujejo in prepletajo.

Učinki medgeneracijskih izobraževalnih programov

Medgeneracijski izobraževalni programi imajo vpliv tako na udeležence programov kot tudi na okolje oz. lokalno skupnost. MacCallum in sodelavci (2006) so analizirali učinke 120 medgeneracijskih programov in rezultati analize so dejansko pokazali različne prednosti in koristi medgeneracijske izmenjave tako za posameznike kot za skupnost. Če analiziramo učinke, ki jih ima izobraževanje na posameznike, nas zanimajo tako možni učinki, ki jih imajo na mladino, kot učinki, ki jih imajo na starejše.

Mladina na podlagi sodelovanja v medgeneracijskih programih pridobiva znanje in veščine, tudi socialne veščine, si oblikuje stališča do staranja in starejših ljudi, se emocionalno razvija itd. Učijo se upoštevati osebne izkušnje, učijo se skupinskega dela, pa tudi o preteklosti kot načinu življenja, ki traja in se na nek način ponavlja⁵ (Kaplan 2002, str. 317-318). Rezultati nekaterih raziskav (Strom in Strom 1995, str. 329) kažejo, da mladi, ki imajo stike s starejšimi 'tutorji' v šolah, dosegajo boljši učni uspeh kot mladi, ki teh stikov nimajo; programi vplivajo na zmanjšanje osipa in izboljšanje discipline, pa naj gre za programe, ki delujejo v okviru šole ali pa programe, ki potekajo v skupnosti in za razvoj skupnosti. Pri otrocih in mladostnikih se povečuje občutek lastne vrednosti in samospoštovanja, manjši je občutek osamljenosti in izolacije, povečuje se občutek družbene odgovornosti, optimizma, poleg tega pa bolje razumejo vrednost vseživljenjskega učenja. Goff (2004) je ugotovil, da so mlajši udeleženci medgeneracijskega učenja razvili sposobnost empatije, ustvarjalnost, iniciativnost in odprtost, pokazali pa so tudi večjo pripravljenost za vključitev v alternativne priložnosti dejavnosti pri soočanju s problemi kot so zloraba drog, nasilje in nesocialno vedenje. Pri vsem tem pa raziskave kažejo, da je zelo pomembno, kako so te dejavnosti organizirane in kako intenzivno so mladi vključeni v dejavnosti⁶ (Rossberg-Gempton, von Dickinson in Poole 1999, str. 323).

Medgeneracijski izobraževalni in sodelovalni programi pozitivno vplivajo tudi na starejše ljudi, vplivi pa se med seboj dopolnjujejo. Pomemben je vpliv na zdravje in raven dejavnosti starejših, na stališča do mladih ljudi, programi vplivajo na razmislek o sa-

⁵ Otroci se od starejših lahko naučijo tudi mnogo drugega, kot npr. ročnih spretnosti, umetniškega ustvarjanja, hortikulture, tradicionalnih iger, kulturne zgodovine, itd..

⁶ Bolj ko so le opazovalci, manj je verjetnosti, da bodo učinki na razvoj njihovih socialnih veščin pozitivni ali drugače: bolj ko so mladi pasivni in ne sodelujejo dejavno s starejšimi v nekih skupnih aktivnostih (npr. da otroci le pojejo starim ljudem v domu), več verjetnosti je, da ne bodo spremenili stališč do starih oz. da se bodo njihova stališča, da so stari odvisni in nemočni, še okrepila.

mem sebi in posledično na izboljšanje življenjskih okoliščin. Fried in sodelavci (2000) so v svoji raziskavi ugotovili, da so se pri starejših udeležencih medgeneracijskih programov opazno zmanjšali simptomi depresije, skrčil se je čas gledanja televizije, hkrati pa se je povečala njihova mobilnost in spretnost za reševanje problemov. Zanimivo pa je, da raziskovalci niso zaznali sprememb v občutkih sreče. Starejši udeleženci programov so poročali tudi o povečanem občutku lastne vrednosti, izhodu iz osamljenosti, ponovni vključitvi v življenje skupnosti, izboljšanju spomina in kognitivnih spretnosti, prijateljstvu z mlajšimi osebami, odkrivanju različnosti, prenašanju tradicije in kulture, povečanju motivacije, razvijanju socialnih veščin ter o uporabi novih tehnologij. Poleg tega so starejši odrasli zaznali spoštovanje in priznavanje njihovih prispevkov v skupnosti ter upoštevanje njihovih preteklih izkušenj in dosežkov.

Medgeneracijski izobraževalni programi podpirajo koncept dejavnega staranja, ki predpostavlja dejavno vlogo starejših v vsakdanjem življenju. Tudi večina starejših pojmuje dejavno starost in uspešno staranje kot vzpostavljanje dobrih odnosov in skrb za druge ter dobro razumevanje z njimi. Mladi prinašajo veliko energije, entuzizma in podpore v življenje starejših. Sočasno poteka vzajemno proučevanje vpliva družbenih sprememb na medgeneracijske odnose in vloge, kar mlade in stare osvešča o pomenu medsebojne komunikacije. Analiza rezultatov raziskave, ki jo je izvedel Zeldin s sodelavci (2000) pa je – podobno kot kažejo ugotovitve o učinkih na mlade – pokazala, da starejši spremenijo svoj odnos in mnenje o mladih le v dolgotrajnejših medgeneracijskih programih, ki imajo jasni cilj vzajemnega delovanja.

Cilj mnogih medgeneracijskih programov pa prvenstveno niso niti potrebe mladih niti potrebe starih ljudi, temveč izboljšanje kakovosti skupnostnega življenja. Mnogi medgeneracijski programi so nastali, da bi ohranili lokalno zgodovino, ustvarjali ljudsko umetnost in kulturo, spodbujali skrb za čisto okolje (npr. recikliranje, zbiranje odpadkov, ipd.) ali da bi spodbujali skupnostno učenje (Kaplan 2002, str. 313). Nekatere medgeneracijske programe imajo izrecen cilj, da bi vplivali na okoljsko skupnost. Namen takih programov je skupno reševanje težav skupnosti in prizadevanje za spremembe v skupnosti. Učinki so vidni pri različnih vidikih skupnostnega življenja in se kažejo kot npr. prevzemanje odgovornosti članov skupnosti iz različnih generacij, zmanjševanje stereotipov, obnavljanje stikov med sosedi in sorodniki, spodbujanje socialne kohezije in vzpostavljanje bolj inkluzivne družbe, zmanjševanje pritiskov na starše, oblikovanje socialnih omrežij in krepitev vezi v skupnosti, oblikovanje, vzdrževanje in revitalizacija javne infrastrukture v skupnosti, razvijanje prostovoljskega dela, spodbujanje socialnega dela, izboljšanje ponudbe storitvenih servisov, itd. Udeleženci se učijo, da so generacije med seboj povezane in da imajo mladi in stari skupno skrb za kakovost življenja v njihovi skupnosti⁷.

Vplivi medgeneracijskih programov izobraževanja na razvoj lokalne skupnosti pa niso vedno vidni. Obiski učencev na domu starejših imajo npr. pomemben 'skriti' učinek, saj bo zaradi tega morda več starejših ljudi lahko samih še naprej živelo doma in ostalo v skupnosti. To bo posredno podpiralo dejavnosti, ki v skupnosti potekajo, saj

⁷ Primer s Floride npr. kaže na sodelovanje več generacij, združenih v programu 'Mladi in stari proti kriminalu'; sodelujoči skupaj pripravljajo zakonske podlage proti nasilju, ki jih nato predstavijo državnim zakonodajalcem in si prizadevajo za njihovo podporo (Kaplan 2002, str. 313).

imajo samostojni starejši ljudje več 'socialnega kapitala', ki je lahko pomemben tudi za druge člane skupnosti.

Kljub mnogim pozitivnim primerom medgeneracijskega izobraževanja in sodelovanja pa je potrebno vpliv programov obravnavati kritično in z razmislekom. Obstajajo namreč velika pričakovanja, da bodo imeli medgeneracijski programi izstopajoče pozitivne učinke na življenje otrok, mladine in odraslih. Raziskovalci pa ob tem ugotavljajo, da obstaja veliko ovir za sistematični razvoj medgeneracijskih programov, npr. tradicionalna starostna segregacija udeležencev v učnih skupinah, pomanjkanje sodelovanja med finančnimi viri na lokalni in nacionalni ravni, neustrezna vpetost programov v obstoječi sistem služb, pomanjkljiv sistem ugotavljanja in izmenjave izkušenj in dobre prakse (Kaplan 2002, str. 327), če naštejemo samo nekatere.

Sklep

Čeprav je vizijo o družbi, ki vključuje vse starosti, sprejelo veliko držav, ni veliko informacij o tem, kako so v posameznih državah pripravljeni na implementacijo tega koncepta na lokalni ravni. Gibanje v smeri družbe za vse starosti predpostavlja politike in prakse, ki naj bi krepile tako individualni vseživljenjski razvoj kot tudi razvoj družin, sosesk, skupnosti in institucij. V zadnjih 20. letih se je v mnogih državah povečalo število različnih medgeneracijskih programov, toda kljub temu strokovnjaki opozarjajo, da zgolj sami medgeneracijski programi ne morejo spreminjati norm, stališč, institucij in praks, ki so potrebne, da bi se približali viziji družbe za vse starosti. Po mnenju Nancy Henkin (2007, str. 148) naj bi se za doseganje takšnega cilja skupnosti obvezale, da bodo skrbele za vse starostne skupine in spodbujale vrednote medsebojne odvisnosti in vzajemnosti. Blaginjo vseh generacij v skupnosti se lahko gradi le s koordiniranimi prizadevanji vseh sektorjev: socialnega, ekonomskega in kulturnega. Danes je glavna težava ravno fragmentirana obravnava posebnih interesov in posameznih ciljnih skupin, namesto celostne obravnave prebivalcev določene skupnosti v vseh njihovih življenjskih obdobjih.

V prizadevanju, da bi koncept družbe za vse starosti postal uresničljiv na konkretni, lokalni ravni, je leta 2002 Center za medgeneracijsko učenje pri Univerzi Temple razvil model za izgradnjo skupnosti, ki bi namerno spodbujala blaginjo otrok, mladine, odraslih in starejših odraslih ter pospeševala medsebojno odvisnost in delovanje različnih starostnih skupin. Koncept skupnosti za vse starosti predstavlja namerno omrežje socialnih odnosov, formalnih in neformalnih dejavnosti in storitev, ki naj bi podpirale blaginjo ljudi v vseh fazah njihovega življenja (Communities for All Ages 2002). Oblikovanje takšnih skupnosti pa naj bi temeljilo na prepričanju, da staranje prebivalstva odpira priložnosti za veliko število ljudi, ki sicer razmišljajo in delujejo različno, vendar s skupnim ciljem za večjo dobrobit skupnosti in njenih človeških in naravnih virov. Ker model skupnosti za vse starosti predpostavlja spreminjanje načina mišljenja in delovanja posameznikov in organizacij v njihovih soseskah in skupnostih, je izhodišče za uspešno implementacijo v skupnostnem izobraževanju in medgeneracijskem učenju.

S porastom števila medgeneracijskih programov bi sicer pričakovali, da bo naraščala tudi podpora medgeneracijskim dejavnostim, vendar lahko ugotovimo, da pomoč starejšim pri prilagajanju na nove vloge ni prioriteta šol, vladnih služb niti zasebnih organizacij. Število starejših, ki tako ali drugače (kot prostovoljci ali drugače) sodelujejo pri vzgoji in izobraževanju otrok/vnukov, sicer narašča, vendar pa je premalo pozornosti posvečene dejstvu, da bi bili pri tem bistveno bolj uspešni, če bi se prej dodatno izobraževali in usposabljali. V svojih novih vlogah bi bili mnogo bolj uspešni, če bi bolje razumeli sodobno otroštvo, starševstvo in šolanje ter svojo vlogo v teh procesih. Programov za izobraževanje starih staršev pa je ta čas še izredno malo. Premalo je tudi razumevanja za povezanost vplivov/učinkov sodelovanja starih staršev (oz. starejših) v različnih šolskih in skupnostnih dejavnostih na kakovost medgeneracijske solidarnosti in sodelovanja v družini.

Tudi v Sloveniji bo potrebno raziskati potrebe in možnosti za medgeneracijsko izobraževanje v različnih organizacijah v skupnosti. Pogosto obstaja razkorak med obljubami in prakso, med željami in možnostmi. Za vpeljevanje možnosti medgeneracijskega izobraževanja v Sloveniji bo potrebno narediti še veliko – vplivati na spreminjanje javnega mnenja o potrebnosti medgeneracijskih programov, torej ozaveščati javnost, vplivati na spremembe šolske politike, zagotavljati možnosti za podporo učiteljev pri razvijanju medgeneracijskih programov, vzpostavljati mehanizme za vključevanje starejših – prostovoljcev v šolsko delo, in mnogo drugega.



Literatura in viri

- Albertini, M., Kohli, M., Vogel, C. (2007). Intergenerational transfers of time and money in European families: common patterns different regimes? *Journal of European Social Policy*, 17, str. 319-334
- Attias-Donfut, C. and Segalen, M. (2002). The Construction of Grandparenthood. *Current Sociology*, 50, str. 281-294.
- Baily, C. (2009). Reverse intergenerational learning: a missed opportunity? *AI & Society*, 23, str. 111 – 115.
- Bengtson, V. L. (2001). Beyond the Nuclear Family: The Increasing Importance of Multigenerational Bonds. *Journal of Marriage and Family*, 63, str. 1-16.
- Communities for All Ages (2002). Center for Intergenerational Learning. Temple university. Dostopno na: <http://communitiesforallages.org> (pridobljeno: 27. 4. 2009).
- Elder, G.I. Jr., Kirkpatrick Johnson, M., Crosnoe, R. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory. V: Mortimer, Jeylan T., Shanahan, Michael J. (ur.). *Handbook of the Life Course*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic.
- Evropska komisija (2005). Zelena knjiga: Odziv na demografske spremembe: nova solidarnost med generacijami. (2005). Dostopno na: http://ec.europa.eu/employment_social/news/2005/mar/comm_2005-94_sl.pdf. (pridobljeno: 16. 11. 2008).
- Fried, L.P., Freedman, M., Endres, T., Rebok, G.W., Carlson, M.C., Seeman, T. E., Tielsch, J., Glass, T.A., Wasik, B., Frick, K.D., Ialongo, N., Zeger, S. (2000). The Experience Corps: a social model for health promotion, generativity, and decreasing structural lag for older adults. 53rd Annual Meeting of Gerontological Society of America. Washington: DC, str. 17-21.

- Frye Burnham, L., Perlstein, S. (2002). We Are All Connected: Elders Share the Arts. Dostopno na: http://www.communityarts.net/readingroom/archivefiles/2002/09/we_are_all_conn_1.php (pridobljeno: 15. 8. 2009).
- Gauthier, A.. The role of Grandparents (2002). *Current Sociology*, 50, str. 295-307.
- Goff, K. (2004). Senior to senior: Living lessons. *Educational Gerontology*, 30, str. 205-217.
- Henkin, N.Z. (2007). Communities for All Ages: A practical model. V: Sánchez, M., Butts, D.M., Hatton-Yeo, A., Henkin, N.A., Jarrott, S.E., Kaplan, M.S., Martínez, A., Newman, S., Pinazo, S., Sáez, J., Weintraub, A.P. Intergenerational programmes. Towards a society for all ages. Barcelona: The «la Caixa» Foundation, str. 147-166.
- Hill, R. F., von Mering, O., Guillette, E., A. (1995). Adulthood and Old Age, part I.: Terminal, Problem Cultures in American Society. *Educational Gerontology*, 21, 3, str. 275 – 283.
- Kaplan, M. S. (2002). Intergenerational programs in Schools: Considerations of Form and Function. *International Review of Education*, 48 (5), str. 305 – 334.
- Langer, N., Ribarich, M. (2007). Aunts, uncles-nieces, nephews: kinship relations over life-span. *Educational Gerontology*, 33, str. 75-83.
- MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Northcote, J., Booker, M., Tero, C. (2006). Community building through intergenerational exchange programs. Australian Government Department of Families, Community Services and Indigenous Affairs: National Youth Affairs Research Scheme.
- Martin-Matthews, A. (2006). The Ties that Bind Aging Families. (str. 1-18). Dostopno na: <http://www.vifamily.ca/library/cft/aging.html> (The Vanier Institute of the Family) (Pridobljeno: 4. 8. 2009).
- Newman, S., Hatton-Yeo (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People. *Ageing Horizons*, 8, str. 31-39.
- Popenoe, D. (1993). American family decline. 1960 – 1990: A review and appraisal. *Journal of Marriage and the Family*, 55, str. 527 - 555.
- Reher, D. S. (1998). Family Ties in Western Europe: Persistent Contrast. *Population and Development Review*, 24 (2), str. 203 – 234.
- Rossberg-Gempton, I. E., Dickinson, J., Poole, G. (1999). Creative Dance: Potentiality for Enhancing Social Functioning in Frail Deniors and Young Children. *The Arts in Psychotherapy*, 26 (5), str. 313 – 327.
- Strom, R. D., Strom, S. K. (1995). Intergenerational learning: Grandparents in the Schools. *Educational Gerontology*, 21, str. 321 – 335.
- United Nations (2002). Report of the Second World Assembly on Ageing. Madrid. New York: United Nations Publications.
- United Nations (2007). Intergenerational Solidarity: Strengthening Economic and Social Ties. New York: United Nations, Social Policy and social Development Division.
- Zeldin, S., McDaniel, A.K., Topitzes, D., Calvert, M. (2000). Youth in decision-making: a study on the impacts of youth on adults and organizations. Chevy Chase, MD: Innovation Center for Community and Youth Development.

Zgodbe o aleksandrinkah – primer medgeneracijskega učenja

Nives Ličen

Uvod

Na Ljudski univerzi Ajdovščina se je v okviru Grundtvig projekta Tandems go! vzpostavila mreža povezav med osnovno šolo, ljudsko univerzo in univerzo. Predstavljala je okvir za projekt medgeneracijskega učenja, ki se razvija na LU (sodelovanje študentk in starejših) in na OŠ (sodelovanje učencev in starejših). Starejše želimo spodbuditi k učenju s pomočjo vključevanja v tandeme, kjer se učijo računalniških spretnosti in slednje uporabijo za zapisovanje zgodb iz lokalne kulture. Projekt poteka z namenom, da bi oblikovali model za neformalno medgeneracijsko izobraževanje. Na ugotovitvah, ki so nastale z analizo prakse medgeneracijskega izobraževanja doma in v tujini ter z opazovanjem kulture okolja, smo pripravili program, v katerem so zgodbe o migracijah žensk – aleksandrink – osrednja vsebina. Model poudarja dialoško učenje in pomen skupnosti za oblikovanje znanja in socialne identitete. Upošteva priložnostno in naključno učenje v skupnosti, sodelovalno učenje ter ozaveščanje tihega znanja. Z učenjem v v tandemih med mlajšimi in starejšimi razvijajo tudi senzibilnost drug do drugega in do kulture skupnosti. V nadaljevanju bomo predstavili del akcijskega raziskovanja, ki poteka v projektu skupin med osnovnošolskimi učenci in starejšimi.

S staranjem prebivalstva se kažejo potrebe po medgeneracijskem izobraževanju; z globalizacijo in mešanjem kultur ter migracijami pa potrebe po zmožnostih za življenje v večkulturni družbi. Ne eno ne drugo ni novost, le v sodobnosti se pojavlja v večjem obsegu. V okolju, kjer projekt poteka, so zgodbe o večkulturnosti del izročila. Zgodbe so na ladji spominov in mi smo jih želeli poiskati. In morda tudi uporabiti pri lokalnem razvoju. Zgodbe migrantov in migrantk smo izbrali zato, ker ugotovitve kažejo, da je pri medgeneracijskem učenju v manjših lokalnih okoljih potrebno izbrati tako temo, ki povezuje ljudi med seboj in hkrati nakazuje možnosti za razvoj. V našem projektu se kaže možnost prispevati k razvijanju podeželskega in kulturnega turizma. Slednji namreč implicira ohranjanje nastavkov, ki omogočajo "gledališko avtentičnost" za turiste. Življenje aleksandrink in izpeljave iz njihovih zgodb ponujajo več možnosti.

Medgeneracijsko učenje

Medgeneracijsko učenje je potekalo v zgodovini v različnih okoljih: na delu, v družini, ob prireditvah, obredih ipd. Starejši so znanje prenašali na mlajše. V sodobnosti se v medgeneracijskem učenju ne sprašujemo le o prenosu že oblikovanih pomenov vedenja. Hitro naraščanje novosti spodbuja tudi skupno učenje, saj novi problemi narekujejo skupno reševanje in skupno učenje.

Kot programe medgeneracijskega izobraževanja štejemo organizirane izobraževalne dejavnosti, ki povezujejo različne generacije, navadno vsaj dve ne-stični generaciji.

Dejavnost obogati vse vključene, poveča se medsebojno razumevanje (poznavanje) in tako gradijo trdnejšo skupnost. Oblikujejo se mreže znanja v različnih okoljih. Če se povezovanje dogaja spontano, potrebuje več časa, da se mreže razvijejo (če se razvijejo), zato profesionalna združenja in politike spodbujajo povezovanje generacij. Medgeneracijsko učenje potrebuje institucionalno podporo, spodbudo. Priložnosti je veliko: organizirajo ga lahko izobraževalne ustanove (ljudske univerze, univerze, šole), politične organizacije, sindikati, društva in karitativne skupine (Karitas, medgeneracijski tabori), naravni parki, turistične organizacije (medgeneracijski turizem)...

Pri oblikovanju programov medgeneracijskega izobraževanja sledijo modelom neformalnega izobraževanja (različni modeli načrtovanja, ki vključujejo udeležence po načelih interaktivnega načrtovanja) in učenja v vsakdanjem življenju (izkustvenega učenja, biografskega učenja, narativnega učenja). Pozornost se premesti od »porabe« prejetih programov k ustvarjalnosti pri učenju. Poudarimo inovativno učenje in sodelovalno učenje.

Sodobni programi medgeneracijskega izobraževanja so začeli nastajati koncem 70-ih let prejšnjega stoletja v ZDA in so se razvili v množico različnih programov. Ločimo naslednje vrste programov glede na oblikovanje znanja: A) starejši vodijo mlajše; starejši so mentorji mlajšim, B) mlajši so mentorji starejšim, C) mlajši in starejši delujejo skupaj, učijo se skupaj C) mlajši in starejši se družijo.

Wenger in skupnosti prakse

V naši raziskavi nas je posebej zanimalo tisto medgeneracijsko izobraževanje, ki poteka v lokalnih skupnostih in se povezuje z lokalno kulturo. Zanima nas lokalno znanje, ki se ob globalnih trendih izgublja, ker ga ne znamo ovrednotiti, premisliti. Zato smo uporabili kot analitično orodje socialne teorije učenja, predvsem model skupnosti prakse.

Wenger je, sledeč delu Bourdieuja, Vigotskega, Latoura, oblikoval teorijo učenja, ki poudarja socialnost, skupnost in prakso, identiteto in pomen ter dialog pri učenju. Učenje se, po tem modelu, dogaja v odnosih in je določeno z odnosi. Slednji imajo vzgojni potencial, četudi ni prisotnih eksplicitnih vzgojnih ciljev. Vedenje se ne prenaša tehnicistično, učenje ni dekontekstualiziran »čisti« mentalni proces, temveč se uresničuje v komunikaciji, dogaja se s socialno participacijo. Učenje je po tej teoriji socialni proces, ki se dogaja v kulturno-zgodovinskem kontekstu.

Skupnosti prakse (*Communities of Practice*) so verjetno obstajale v vseh obdobjih, a sta jih kot orodje za učenje prvič predstavila Lave in Wenger (1991). Model učenja je vključeval predvsem učenje novincev, ki se vključujejo v skupnost izkušenih mojstrov, to je v neko sociokulturno prakso. Kasneje so model skupnosti prakse začeli uporabljati v različnih okoljih. Vstopiti v prakso v neki kulturi pomeni vstopiti v odnose, in to ne le v odnose z aktualnimi nosilci praks, temveč tudi v odnose z onimi, ki so bili pred tem, še posebno s tistimi, katerih dosežki, izkustva se širijo v kulturo sodobnosti. Otroci ob vstopanju v lokalno kulturo se ne srečujejo le z živimi, temveč

tudi z miti. Zgodbe o aleksandrinhah so na območju lokalne kulture v Vipavski dolini in na Goriškem področje, ki je še vedno pogosto obarvano s skrivnostnostjo, včasih z molkom. Ko o njih spregovorimo, se odpre zakladnica zgodb in možnosti za narativno učenje.

Projektno delo in raziskovanje

Skladno z metodo akcijskega raziskovanja smo najprej raziskali različne modele medgeneracijskega učenja, raziskali smo prakso doma in v tujini. Nato smo pripravili izhodišča. Analizirali smo več primerov medgeneracijskega učenja. Nekateri so se odvijali v mednarodnih projektih, drugi so del dogajanja v lokalnem okolju. Z informatorji smo analizirali medgeneracijsko učenje v orkestru, v medgeneracijskem poletnem taboru Karitas, projekte na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje (*Ianus*), projekt Andragoškega zavoda Maribor *Seniors in action*, projekt LU Koper o računalniškem opismenjevanju starih staršev, analizirali več spletnih strani, kjer so opisani medgeneracijski projekti (medgeneracijski turizem, medgeneracijski programi v naravnem parku). Projekt *Intergenerational Country* je projekt medgeneracijskega turizma, kjer obiskujejo domače kraje in tudi daljine, npr. Japonsko (projekt med Penn State University in Projektbüro *Dialog der Generationen*). Pri večini programov lahko ugotovimo, da je medgeneracijsko učenje oblika/strategija, v katero lahko vložimo različne vsebine in uporabimo različne metode.

Izobraževalni program za več generacij poveže različne generacije ob vsebinah, ki zanimajo oboje (zgodbe, pravljice, ekologija, lokalna zgodovina...). V praksi se kaže, da so vsebine zelo pomembne. Biti morajo takšne, da so vsi vključeni zavzeti za delo, zato smo v lokalni zgodovini izbrali temo, ki je zanimiva za vse skupine. Zgodbe o aleksandrinhah so del lokalne kulture in vplivajo na oblikovanje vedenja tudi v sedanosti. Migracije in pripovedi o teh, lokalna kultura, razvoj e-tehnologij so značilnosti, ki smo jih želeli povezati v vsebinski pletež medgeneracijskega učenja.

Metoda: participatorno akcijsko raziskovanje

Etos medgeneracijskega izobraževanja poudarja vzajemnost. Zato smo se trudili, da bi bil projekt participatoren, to pomeni, da ga izvajamo vsi skupaj; ne pripravljamo projekta za njih ali raziskave o njih, temveč skupaj po načelu participatornosti. Izhodišče je bilo: povezovanje preteklosti in sedanosti, povezovanje generacij, povezovanje različnih institucij na področju izobraževanja.

Akcijsko raziskovanje je proces sistematične refleksije, poizvedovanja, aktivnosti, ki jih izvajajo posamezniki na področju svoje profesionalne prakse (Norton 2009), da bi jo izboljšali. Akcijsko raziskovanje združuje spreminjanje z raziskovanjem; je dejavnost, »disciplinirana« z raziskovanjem. V literaturi o akcijskem raziskovanju poudarjajo, da je slednje naravnano na reševanje problemov. V naši raziskavi ne gre za reševanje problemov, temveč za uvajanje novosti. 'Refleksivni praktik' raziskuje svojo prakso in oblikuje nove modele ne samo zato, ker bi naletel na probleme, ki povzročajo težave, temveč tudi zato, ker želi ustvarjalno razvijati svojo prakso. Z akcijskim

raziskovanjem oblikujemo praktično vedenje. Validnost zagotovimo s triangulacijo načina zbiranja podatkov in časa zbiranja podatkov ter vključitvijo več teoretskih konceptov pri interpretaciji.

Temeljna vprašanja so sledila načrtom za akcijsko raziskovanje, kot opisuje Norton (2009).

Kaj se dogaja?

Ugotavljamo demografske spremembe in potrebo po vzgoji odnosa do starejših, problem e-opismenjevanja, možnosti za popestritev dela in vloge šole v lokalni skupnosti. Ob kritični refleksiji oblikujemo načine zbiranja podatkov. Odločili smo se za kvalitativne metode, intervju in opazovanje.

Kaj bomo spremenili?

Radi bi uvedli projekt, ki bi povezoval kulturno tradicijo, izkušnje v skupnosti, povezane z migracijami v Egipt s sodobno e-tehnologijo in pripovedovanjem zgodb.

Kako bomo spremenili?

Povezava osnovne šole z ljudsko univerzo in univerzo, vključitev v Grundtvig projekt, prenos tujih izkušenj razvijanje neformalnega programa medgeneracijskega učenja.

Kaj se dogaja po uvedbi spremembe?

Po prvem letu in zaključku tečaja opismenjevanja ugotavljamo zadovoljstvo in željo po nadaljevanju projekta. Načrtujemo nadaljevanje.

Tem fazam sledi ponovno opazovanje, evalvacija in analiza podatkov, ki jih dobimo z evalvacijo. Ponovno pregledamo spremembo in se odločimo, kako bomo delovali. Upoštevali smo cilj izobraževalnih programov in značilnosti lokalne kulture, ki vpliva na izbor vsebin za medgeneracijsko učenje. V projektu je medgeneracijsko učenje najprej osredotočeno na e-opismenjevanje starejših (prvo leto projekta) in nato na uporabo znanja za zapisovanje zgodb o migracijah ali spominih na migrantke (drugo leto projekta). Iščemo vedenje, ki je v osebnih, družinskih in kulturnih zgodbah. Ob zbiranju spominov želimo spodbuditi refleksijo o doživetjih drugih kultur, življenju v drugih prostorih, v stiku z drugimi jeziki in razmislek, kako oblikovano vedenje, vrednote, pojmovanja vplivajo na sedanost. Aleksandrinke so bile v lokalnem okolju zelo pomembne "vnašalke sprememb", mnogo življenjskih zgodb se je oblikovalo v povezavi z Egiptom in še vedno odzvanja njihov vpliv, kot kažejo raziskave (npr. Škrlić 2009).

Ugotovitve po prvem letu projekta

Projekt poteka v šolskih letih 2008-2009 in 2009-2010.

Po prvem letu, ko je potekalo računalniško opismenjevanje starejših v parih z učenci, smo zbrali ugotovitve.

Uporabili smo naslednje načine zbiranja podatkov:

- metodo opazovanja (*teacher observation*),

- pogovor s sodelavci slovenskem timu,
- osredotočen pogovor s sodelavci iz drugih držav v Grundtvig projektu, ki imajo podobno izbrane skupine (otroci in starejši, dijaki in starejši),
- neformalno evalvacijo z udeleženci (pogovor po srečanjih).

a) Med učenci /otroki/ se kaže:

- zadovoljstvo z delom, pri večini navdušenje nad delom v skupini s starejšimi, čeprav je bilo na začetku projekta veliko dvomov;
- vsi udeleženci želijo nadaljevati s projektom;
- so potrpežljivi, strpni do počasnejših, razumevajoči in bolj umirjeni,
- drugače komunicirajo z učitelji (izboljšani odnosi in komunikacija; zdi se, kot da bi spoznali kompleksnost izobraževanja; izboljšal se je odnos med učitelji, ki sodelujejo v projektu, in učenci, ki sodelujejo v projektu).

Medgeneracijski programi sežejo prek vsebine, udeleženi se učijo tudi odnosov, učenje je drugačno kot v šolskih pristopih.

b) Med učenci /starejšimi/ se kaže:

- zadovoljstvo z naučenim in zavzetost za učenje,
- nove tehnologije odpirajo pot do informacij (navdušenje nad internetom),
- radi bi hitreje napredovali.

c) V odnosu do okolja

Ugled šole se poveča, starši so zadovoljni, da so njihovi otroci vključeni v delo v skupnosti. Medgeneracijski programi so dober način, da otroke vključimo v skupnost, da bogatimo vzgojni načrt, da izostrimo delovno etiko učencev. Projekt so spremljali lokalni mediji (televizija), kar je tudi vplivalo na zgoraj omenjeno zadovoljstvo.

Medgeneracijski programi vplivajo na »socializacijo« (medsebojno sprejemanje in zavzetost) mladih in starejših, oblikovanje znanja, spodbujajo starejše za učenje, spodbujajo medsebojno zaupanje.

č) v skupini sodelavk (učiteljice OŠ, organizatorke izobraževanja z LU, raziskovalka z UL), ki je bila najprej načrtovana kot projektna skupina, se je razvila skupnost prakse. Oblikovala se je mreža učenja, učno okolje za inovativno učenje in povezovanje pri drugih strokovnih izzivih.

Načrti za nadaljevanje projekta v letu 2009-2010 so se oblikovali z naslednjimi cilji.

Želimo gojiti občutek za lokalno zgodovino. Mladi se bodo srečevali z lokalno kulturo prek zgodb. Spoznavaajo osebne zgodovine, z uporabo življenjskih zgodb spoznavaajo preteklost na 'personaliziran' način. Z učenjem o aleksandrskih v lokalni zgodovini želimo spodbuditi refleksijo o podobnih pojavih v sodobnem svetu: medkulturnosti, migracijah, diskriminaciji, nestrpnosti, izključevanju in tudi o pomenu tihega znanja. Zastavljene cilje bomo poskušali uresničiti z naslednjimi dejavnostmi: zbiranje zgodb o migracijah, zapisovanje zgodb v e-obliki, priprava razstave potopisnih knjig, zbiranje kovčkov in skrinj, s katerimi so potovali.

V vseh dejavnostih bodo sodelovale medgeneracijske skupine.

Zaključek

S povezovanjem med izobraževalnimi institucijami, animacijo v lokalnem okolju, neformalnim izobraževanjem, novimi metodami učenja spodbujamo inovativne prakse učenja za vse generacije. Učenje se odvija v vseh okoljih, ključno vlogo pa imajo izobraževalne ustanove, ki so pripravljene razvijati novosti.

S hitrim razvojem e-tehnologije se odpirajo mnoge nove možnosti učenja za vse skupine prebivalstva. Ker zgolj možnosti ne zagotavljajo, da se bodo v izobraževanje vključevale različne skupine prebivalstva, bi potrebovali tudi usposobljene animatorje, ki bi informirali in motivirali ter uvaljalno usposabljali različne skupine ljudi za e-učenje, še posebej tiste, za katere predvidevamo, da bodo naleteli na veliko ovir.

Za nadaljnje raziskovanje se nam odpirajo vprašanja, ki kažejo na teoretski in metodološki razvoj, in sicer: kako raziskovati učenje v vsakdanjem življenju, kako nam lahko življenjske zgodbe pomagajo pri razumevanju naključnega in priložnostnega učenja, ki poteka v medgeneracijskih in medkulturnih odnosih. V svetu, kjer se srečujejo različne kulture, je potrebno razviti zmožnosti, da prisluhnemo zgodbam svoje kulture in zgodbam drugih, različnih manjšin, verskih skupnosti, ki včasih v hierarhiji kulture dobijo obrobno mesto, četudi imajo pomembno vlogo pri oblikovanju identitete posameznika.

Tudi med skupinami ljudi, ki imajo drugačne vrednote, je dovolj dejavnosti v praksi, ki jih lahko povežejo. Odnosov med ljudmi ne moremo uvrstiti zgolj v eno kategorijo in iskati razlike med njimi. Vedno gre za neko stopnjo medsebojnega poznavanja ali ne-poznavanja. Vedno je vprašanje, do kakšne mere je nekdo tujec ali znanec. Izobraževanje lahko veliko pripomore k višanju stopnje medsebojnega poznavanja. Strike (2000) zapiše, da je nujno razvijati empatijo, prijaznost, vljudnost in spodobnost, da bi ljudje z različnimi vrednotami lahko so-delovali in poiskali tisto, kar je v njihovem skupnem interesu. To se izkaže tudi v primerjavah zgodb družin, ki so imele vsaka svojo aleksandrino. Družine, ki so zmogle prijaznost, strpnost, iskanje skupnega, so vzpostavile široko mrežo učenja in medsebojnega spoznavanja. Družine, ki niso zmogle prek 'sramote', nesprejemanja dogodkov iz preteklosti, so svoje aleksandrinke potisnile v nasilno pozabo. O njih se samo občasno šepeta. Niso zmogli najti skupnega, kjer bi prišlo do izraza bogastvo medkulturnega učenja. Medkulturnost prinaša možnost za »sektaštvo« in spore med »ločinami« ter '*bullying culture*' ali pa za širjenje prijaznosti in spoštljivosti do različnih (vključno s tistimi, ki so manj zmožni).

Izobraževalci delujejo v pletežu življenjskih zgodb, ki so intersubjektivne in ki oblikujejo kulturni kontekst. Pierre Dominice in Peter Alheit menita, da nima moči oblikovanja življenja le formalna struktura, tj. politika, mediji, ekonomija. Moč je na strani posameznih ljudi, njihovih zgodb in učenja. Lotevamo se odkrivanja vzorcev učenja v vsakdanjem življenju. Bolj slutimo, kot vemo, kaj vse ljudje zmorejo. Kaže se, da imamo zmožnosti za mnogo več učenja, kot ga trenutno znamo opaziti, načrtovati in izvesti.



Literatura in viri

Certeau, M. (1980, 2007). Iznajdba vsakdanjosti I: Umetnost delovanja. Ljubljana: Studia humanitatis.

Hatton-Yeo, A., Ohsako, T. (2002). Intergenerational programmes. Hamburg: UNESCO Institute for education.

Hager, P., Halliday, J. (2009). Recovering Informal Learning. Wisdom, Judgement and Community. Dordrecht: Springer.

MacIntyre, A. (2006, 1999). Odvisne racionalne živali: zakaj potrebujemo vrline. Ljubljana: Študentska založba.

Milharčič Hladnik, M., Mlekuž, J. (ur.). Krila migracij. Po meri življenjskih zgodb. Ljubljana: Založba ZRC.

Norton, L. (2009). Action Research in Teaching and learning. London: Routledge.

Ricoeur, P. (2004). Ricordare, dimenticare, perdonare. Bologna: Il Mulino.

Škrlić, K. (2009). Komaj sem čakala, da zrastem in postanem Aleksandrinka. V: Milharčič Hladnik, M., Mlekuž, J. (ur.). Krila migracij. Po meri življenjskih zgodb. Ljubljana: Založba ZRC, str. 143 – 192.

Wenger, E. (2006). Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità. Milano: R. Cortina.

Ustni viri

Ibrahim, Magda (2010). Moja mama je bila aleksandrinka. (januar 2010).

Žgur, Meta. (2009). Medgeneracijski tabor pri Karitas. (avgust 2009).

Spletni viri

http://www.intergeneration.ch/uploads/media/Germany-IG_Study_Tour_Program-2.pdf

The Germany Intergenerational Study Tour (dostopno na agexted.cas.psu.edu/FCS/mk/docs/FinalReport.pdf) 20.9.2009

Intergenerational programs & Ageing (dostopno na intergenerational.cas.psu.edu/curricula) 24.9.2009

Intergenerational education for an intergenerational church? (dostopno na findarticles.com/p/articles/mi_qa3783/is_199810/ai_n8809850) 24.9.2009

Soočanje z raznolikostjo pri zagotavljanju kakovostnega sodelovanja med šolo in domom

Petra Mrvar, Barbara Šteh

Uvod

Znano je, da se v šolskem prostoru srečujemo s kulturno raznolikostjo, kar kaže na nujnost razpravljanja o multikulturalnosti oz. interkulturalnosti v izobraževanju, konkretno, kako se kulturne pestrosti v šoli zavedamo in kako se z njo soočamo. Izraz kultura v tem primeru uporabljamo tako v smislu, ko se srečujemo s posamezniki oz. skupinami različnih kulturnih, jezikovnih ozadij, vrednostnih ter religioznih orientacij, kot v smislu mikrokultur, ki se pojavljajo znotraj posamezne kulture. Kot piše Ule (2005, str. 370) je vsakdo izmed nas namreč pripadnik različnih socialnih skupin, npr. spolne, starostne, poklicne, bivalne itd. Govorimo torej o srečanju ali trku kultur, ne samo oseb, zato je potrebno upoštevati tudi medkulturne razlike in različne socialne kontekste ter ozadja, povezana s temi razlikami, in ne samo medosebnih razlik. To je na eni strani vznemirljivo, ker omogoča pretok, različnih znanj in izkušenj, razumevanje in sprejemanje različnosti ter drugačnosti; na drugi strani pa to zahteva več empatije, spreminjanja perspektiv, postavlja se več komunikacijskih, socialnih itd. zahtev (prav tam). Trk kultur nemalokrat povzroča tudi nesoglasja in nerazumevanje med različnimi (mikro)kulturami v šolskem prostoru, konkretno pri sodelovanju med šolo in domom, s čimer se bomo podrobneje ukvarjali v nadaljevanju prispevka.

Dejavniki, ki vplivajo na sodelovanje med šolo in domom

Na sodelovanje med šolo in domom vpliva vrsta različnih dejavnikov ter njihova medsebojna interakcija. Eccles in Harold (1996) na podlagi izčrpnega pregleda raziskav o sodelovanju med šolo in domom navajata naslednje dejavnike:

- *Značilnosti, odnos in drža staršev oz. družine do šole*; med *značilnosti staršev oz. družine* avtorja uvrščata spol, starost, izobrazbo, kulturni izvor, število otrok, družinski status, zaposlitveni status, socialnoekonomski status, psihološko podporo v družini; med *odnos in držo staršev oz. družine* uvrščata vrednote, starševsko vlogo, zadovoljstvo s samim seboj, odnos do šole, do lastnega šolanja, pričakovanja ob otrokovem šolanju in uspehu, percepcijo otrokovih sposobnosti in interesov, odnos do otrokovih spretnosti, odnos z otrokom, vzgojne cilje.
- Med *značilnosti otroka* uvrščata: spol, starost, kulturni izvor, sposobnosti, interese, pretekle izkušnje in temperament otroka.
- *Značilnosti, odnos in drža šolskega osebja*; med *značilnosti šolskega osebja* avtorja uvrščata spol, starost, kulturni izvor, socialnoekonomski status, leta delovnih izkušenj; med *odnos in držo šolskega osebja* pa vrednote, starševsko vlogo, stereotipe, zadovoljstvo s samim seboj, cilje, ki si jih postavijo za učence, odnos do učencev in znanje ter spretnosti s področja sodelovanja s starši.

- *Značilnosti šole* so vrsta in stopnja šole, velikost šole, socialnoekonomski status šole, klima v šoli in odnos do sodelovanja s starši.
- Pri *značilnostih širše okolice* gre za možnosti sodelovanja z drugimi institucijami v okolju šole in doma, podporo v drugih institucijah, varnost in spodbudnost okolice, v kateri je šola in kjer otrok živi.
- K tem dejavnikom Epstein (1996) dodaja še *čas*, ki je na voljo za sodelovanje tako s strani šole kot s strani staršev; pomanjkanje časa negativno vpliva na odnos in medsebojno sodelovanje.

Gre za vrsto subjektivnih in objektivnih dejavnikov, ki lahko sodelovanje in partnerski odnos med šolo ter domom spodbujajo ali pa zavirajo. Sodelovanje bo tem bolj uspešno, čim bolj bodo učitelji, svetovalni delavci in starši poznali ter razumeli značilnosti (posebnosti) drug drugega in odnos ter držo do medsebojnega sodelovanja.

V povezavi s tem je zanimiva ugotovitev empirične raziskave v okviru projekta Vzводи uspešnega sodelovanja med šolo in domom (sodobne rešitve in perspektive) (Kalin idr. 2008), ki je bila izvedena na vzorcu svetovalnih delavcev ($N = 165$)¹, v kateri smo med drugim preverjali, s katerimi starši svetovalni delavci lažje in hitreje vzpostavljajo stik². Dobljeni rezultati odkrivajo naslednje: od 165 anketiranih svetovalnih delavcev večina (73,3 %) ne opaža razlik pri navezovanju stikov s posameznimi starši, 13,9 % svetovalnih delavcev pa lažje in hitreje vzpostavlja stik z materami, 6,7 % z nizko izobraženimi starši, 6,1 % z visoko izobraženimi starši, 4,8 % s starši z nizkim socialno-ekonomskim statusom, 3 % s starši, ki prihajajo iz druge kulture, 3 % z očetmi in 1,2 % s starši z visokim socialno-ekonomskim statusom. Dobljene ugotovitve bi gotovo osvetlile podatki o tem, kaj spodbuja oz. ovira svetovalne delavce pri vzpostavljanju stika in odnosa z določenimi skupinami staršev. Dobljeni podatek, da 13,9 % svetovalnih delavcev lažje in hitreje vzpostavlja stik z materami, lahko najverjetneje povežemo s podatkom o številu anketiranih svetovalnih delavk v raziskavi, ki jih je v primerjavi z moškimi precej več. Pod »drugo« (6,7 %) so nekateri svetovalni delavci poudarjali, da je vzpostavljanje stika s starši prej odvisno od motiviranosti staršev za sodelovanje, od stopnje težave, s katero se srečujejo in od pripravljenosti staršev za rešitev te težave kot pa od naštetih značilnosti.

Med vsemi dejavniki velja zato posebej izpostaviti tako stališča staršev kot učiteljev in svetovalnih delavcev drug do drugega, vloge enih in drugih, šole ter medsebojnega sodelovanja. Epstein (1990, v Hornby 2000) ugotavlja, da je večina staršev zainteresirana za izobraževanje svojih otrok in to ne glede na socialno poreklo in položaj. Problem vidi v tem, da večina staršev ne ve, kaj šole pričakujejo od njih in kako lahko prispevajo k šolanju svojih otrok. Pomembno je, da učitelji in svetovalni delavci vedno znova poskrbijo za to medsebojno razjasnjevanje pričakovanj. Računati moramo tudi na to, da imajo nekateri starši že izoblikovana negativna stališča do šole in učiteljev zaradi lastnih negativnih izkušenj še iz časa svojega šolanja. Problem pa so lahko tudi

¹ Več o raziskavi in raziskovalnih ugotovitvah si lahko preberete v Kalin idr. (2009) in Mrvar (2008).

² Pri odgovoru so imeli možnost obkrožiti več postavk; izbirali so med naslednjimi: z materami, z očetmi, z nizko- oz. visoko izobraženimi starši, s starši z nizkim oz. visokim socialno-ekonomskim statusom, s starši, ki prihajajo iz drugega kulturnega okolja, ne opažam razlik ali pa so dopisali svoj odgovor pod »drugo«.

negativna stališča učiteljev oz. svetovalnih delavcev do staršev in dela z njimi. Hornby (2000) izpostavlja vrsto stališč, ki jih pogosto zasledimo pri učiteljih, in prispevajo k neuspešnem sodelovanju:

- starši so videni kot problem, ker ne sprejmejo učiteljevega, svetovalčevega pogleda na problem;
- starši so videni kot tekmeci; lahko imajo različne cilje in prioritete glede na te, ki se postavljajo v šoli, starši pogosto poročajo o stvareh, ki jih učenci doma uspešno opravijo, a v šoli niso opažene; tako učitelji kot starši dvomijo v delo in ukrepe drug drugega;
- učitelji lahko smatrajo starše kot preveč ranljive, da bi jih lahko smatrali kot partnerje, ali pa s svojim superiornim nastopom še prispevajo k ranljivosti in obrambnem vedenju staršev;
- učitelji vidijo starše kot manj sposobne in zato ne jemljejo idej in mnenj staršev kot kredibilnih, čeprav si to zaslužijo, saj imajo starši ogromno informacij o svojih otrocih, ki bi lahko zelo koristile učiteljem;
- učitelji vidijo starše kot potrebne pomoči in domnevne slabosti staršev postanejo središče obravnave namesto težav otroka; starši to občutijo kot ekstremno frustrirajoče;
- starši so lahko videni kot vzrok učenčevih težav v smislu zanemarjanja ali neustreznega discipliniranja, ipd., vendar so zelo pogosto obravnavani kot slabi starši celo, ko gre za specifične učne težave otroka; starši se že tako večinoma čutijo krive zaradi enega ali drugega vzroka in povečevanje njihovega občutka krivde zagotovo ne vodi k reševanju problemov;
- mnogi učitelji so prepričani, da je do staršev potrebno vzdrževati profesionalno distanco; določeno mero čustvene distance so izpostavljali v mnogih treningih profesionalnih spretnosti, lahko pa izvira iz vseh predhodnih stališč ali pa nezaupanja v samega sebe; problem je, da starši zelo hitro začutijo to čustveno distanco in jo doživljajo kot pomanjkanje učiteljeve empatije ter ob tem izgubijo zaupanje v učitelja.

Tudi v našem šolskem prostoru se je v omenjeni empirični raziskavi (Kalin idr. 2008) na reprezentativnem vzorcu staršev ($N = 1690$) in učiteljev ($N = 467$) med drugim pokazalo, da dvomijo v kompetentnost drug drugega, kar seveda ni dobra osnova za kakovostno medsebojno sodelovanje³. Le polovica staršev (49,8 %) namreč meni, da so učitelji strokovnjaki, ki znajo tako izobraževati kot vzgajati. Še večjo kritičnost so pokazali učitelji, saj jih kar 72,5 % le delno strinja s trditvijo, da starši danes znajo biti starši.

Ob tem so se pokazale med starši statistično pomembne razlike v percepciji učiteljev glede na lastne izkušnje iz časa šolanja ($\chi^2 = 25,48$; $g = 6$, $p = 0,000$, $n = 1615$) (Šteh 2008). Slabše izkušnje imajo starši iz časa svojega šolanja, bolj so kritični do učitelja: večji je delež tistih, ki menijo, da učitelji niso strokovnjaki za vzgojo (49,3 %) oz. celo učiteljem odrekajo strokovnost tako na izobraževalnem kot vzgojnem področju (4,3 %). Delež staršev z slabimi izkušnjami je pomembno večji med starši z najnižjo

³ Več o raziskavi in raziskovalnih ugotovitvah si lahko med drugim preberete v Šteh (2008) in Kalin idr. (2009).

izobrazbo ($\chi^2 = 28,42$; $g = 4$, $p = 0,000$, $n = 1630$). To je skupina staršev, o kateri je dobro, da učitelji razmišljajo, kako jih pritegniti k sodelovanju, saj bodo med starši vedno tudi taki, ki bi se šoli zaradi svojih neugodnih izkušenj najraje izognili oz. bodo prihajali z večjim nezaupanjem do učitelja kot drugi. Prav tako učiteljem vzgojno vlogo v večji meri odrekajo starši otrok z slabšim učnim uspehom (51,5 % teh staršev meni tako v primerjavi z 42,5 % staršev pravdobrih in odličnih otrok)⁴, a pri tem v svojo vlogo ne dvomijo in v večji meri tudi menijo, da ne potrebujejo dodatnega izobraževanja s področja starševstva (38,6 % staršev otrok z nezadostnim, zadostnim in dobrim uspehom meni tako v primerjavi z 26,5 % staršev pravdobrih in odličnih otrok)⁵. Ti starši verjetno v večji meri prelagajo odgovornost za uspešno izobraževanje otroka zgolj na šolo in učitelje in te starše je zaradi pogostejše prisotnega stališča, da je za učno uspešnost odgovorna predvsem šola, še posebej težko pritegniti k aktivnejšemu sodelovanju.

Sodelovanje z raznolikimi starši

Starši so vsekakor zelo raznoliki in z nekaterimi bodo učitelji oz. svetovalni delavci še posebej težko vzpostavili stik in uspešno sodelovali. Vprašajmo se, kdo so ti starši, kakšni so razlogi za to oteženo sodelovanje in kakšni so možni pristopi. Hornby (2000) jih je razdelil v osem skupin.

1. Starši, ki ne podpirajo učitelja v njegovih prizadevanjih

Ti starši ne hodijo na govorilne ure, ne pregledujejo domačih nalog, se ne odzivajo na učiteljeva vabila ... Učiteljem se zdi, da ne skrbijo dovolj za svojega otroka in jim pripisujejo neodgovornost. Le redko to drži. V ozadju so lahko najrazličnejši razlogi: lahko so preobremenjeni z delom in skrbjo za družino, tako da jim ostane le malo energije in časa za vključevanje v izobraževanje otroka; lahko zaznavajo učitelje kot nedostopne in šolo kot negostoljubno ter se zato izogibajo vsem stikom; nekateri imajo za seboj lastne negativne izkušnje s šolo ali pa se bojijo, da bo učitelj na govorilni uri izpostavljajal le pomanjkljivosti njihovega otroka in jih grajal. Učitelji si morajo prizadevati pridobiti več informacij o teh starših in iskati različne poti, kako jih pritegniti k sodelovanju oz. vsaj zagotoviti medsebojno izmenjavo informacij. Lahko jim določene informacije o napredovanju otroka večkrat sporočijo prek zapisa v beležki (vedno morajo vključiti tudi pozitivna opazanja), lahko jih pokličejo po telefonu, lahko se jim oglasijo po elektronski pošti ... Predvsem je pomembno, da skušajo povečati svojo dostopnost. Ob stiku s starši je še posebej pomembno, da jim pokažejo, da so dobrodošli in jih skušajo razumeti.

2. Starši, ki niso pripravljeni na sodelovanje

Gre za starše, ki jasno pokažejo, da niso pripravljeni sodelovati z učiteljem. To so lahko starši, ki so sicer strokovnjaki na svojem področju, tu pa presežejo meje svoje odgovornosti in so do učiteljev pretirano kritični ter zahtevni. Lahko se popolnoma distancirajo do šole, nekateri niti niso pripravljeni svoj čas namenjati pomoči

⁴ Razlike so statistično pomembne ($\chi^2 = 25,59$; $g = 6$, $p = 0,000$, $n = 1603$).

⁵ Razlike so statistično pomembne ($\chi^2 = 22,63$; $g = 8$, $p = 0,004$, $n = 1592$).

otroku ob učenju, lahko pa so po drugi strani preveč vneti in hočejo učitelju »preveč« pomagati in prevzeti v svoje roke aktivnosti za katere so odgovorni učitelji. K takemu odnosu staršev veliko prispeva klima v družbi, v kateri učiteljski poklic ni preveč cenjen in se vsi smatrajo za strokovnjake za izobraževanje. V takih situacijah učiteljem še kako prav pridejo asertivne spretnosti – da znajo jasno, umirjeno, nesovražno, a odločno izražati svoja čustva, potrebe in zahteve (Hornby 2000, Woolfolk 2002).

3. Straši, ki se stalno pritožujejo, so sovražni in grozeči
Ena zahtevnejših situacij za učitelje je soočenje z starši, ki se pritožujejo glede stvari, za katere je odgovoren učitelj, še slabše pa je, če so starši ob tem agresivni in začnejo groziti. Obstajajo trije pglavitni razlogi zato, da starši postanejo sovražni do učitelja. Lahko občutijo pristno krivico, zaradi katere se opravičeno jezijo. Lahko imajo težave na nekem drugem področju svojega življenja, kjer jih je nekaj vrglo iz tira in svojo jezo so neopravičeno prenesli na učitelja. Lahko pa imajo osebnostne težave in se tudi v drugih medosebnih odnosih nagibajo k agresivnemu vedenju. Ne glede na razloge je ključno, da se s starši ne prerekamo, skušamo ostati mirni in jih aktivno poslušamo. S tem skušamo doseči, da se umirijo, poleg tega pa ugotovimo ali je pritožba opravičena ali ni. Od tega je tudi odvisen nadaljnji odziv. Če pritožbe niso opravičene, je seveda pomembno, da jih jasno zavrremo, a to je možno šele, ko se starš umiri.
4. Straši, ki zlorablajo svojega otroka
Verjetno je to skupina staršev, ki predstavlja za učitelje največjo obremenitev. Vloga učiteljev pa je tu predvsem v identificiranju potencialnih znakov zlorabe, informiranju ustreznih strokovnih služb in zagotavljanju podpornega in skrbnega okolja za tega otroka v okviru šole.
5. Straši z osebnimi, partnerskimi in družinskimi problemi
Starši, ki so zapleteni v lastne probleme, so za učitelje problem, ker niso zmožni posvečati dovolj pozornosti otrokovim potrebam in igrati ustrezne vloge v njihovem izobraževanju. Učiteljeva vloga zagotovo ni v tem, da bi se vmešavali v osebne težave staršev, vendar ali lahko stojijo popolnoma ob strani, če ob tem trpijo njihovi učenci. Če učitelj domneva, da problemi staršev vplivajo na učenčevo učenje in vedenje v šoli, je dobro, da o tem spregovori z starši, a z občutljivostjo in na štiri oči. Učitelji pri tem potrebujejo spretnosti poslušanja in svetovanja.
6. Občutljivi in ranljivi starši
Gre za starše, ki so sami ranljivi in potrebujejo pomoč, da bi lahko ustrezno pomagali svojim otrokom oz. upoštevali njihove potrebe. Razlogi so najrazličnejši, od tega da imajo težave z zdravjem, da so nezaposleni, revni, imajo nizko izobrazbo ... do tega, da so mladi in neizkušeni, brez podpore širše družine in prijateljev, ali da imajo sami učne težave. Pomoč, ki jo potrebujejo ti starši pri nujenju podpore svojemu otroku, jim največkrat lahko nudijo učitelji, a tudi teh staršev največkrat ni v šolo. Najprej je torej potrebno priti do njih tako kot do prve skupine staršev. Nato jim je potrebno pomagati pri identifikaciji problema in iskanju rešitev. Po potrebi jih je potrebno usmeriti, da se obrnejo po pomoč na ustrezno inštitucijo. Z njimi je potrebno pogosto skupaj oblikovati konkreten načrt pomoči otroku,

za njih pa so dobrodošla tudi posebna izobraževanja za starše, kot je to »šola za starše« in podobno.

7. Starši, ki preveč ali premalo pričakujejo

Nekateri starši od otroka preveč pričakujejo, postavljajo previsoke zahteve, ga stalno opozarjajo in s tem le prispevajo k njegovemu odporu in celo manjšim dosežkom kot jih je zmožen (Kottler in Kottler 2001). Ti starši običajno sami dosegajo ali so dosegali visoke rezultate, tako pri izobraževanju kot delu, in težko sprejmejo, da njihov otrok ni zmožen dosegati rezultatov na isti ravni. Situacija je še posebej problematična, če ima otrok učne težave ali kakšne druge posebne potrebe. Prav tako pa omejujejo svojega otroka pri razvoju svojih potencialov in prevzemanju večje odgovornosti za svoje učenje starši, ki od svojega otroka premalo pričakujejo. Starši otrok s posebnimi potrebami so lahko do svojih otrok tudi preveč zaščitniki in s tem le omejujejo napredek svojega otroka. Učitelji naj bi z starši spregovorili o tem problemu z občutkom, a asertivno, saj ni produktivno, da se s starši zapletajo v diskusijo o tem ali je njihov otrok bolj ali manj sposoben. V razgovoru naj usmerijo pozornost na evalvacijo konkretnih otrokovih dosežkov in realistično načrtovanje konkretnih nadaljnjih učnih ciljev.

8. Starši iz različnih kulturnih okolij

Pogosto ugotavljajo nižjo raven vključevanja staršev, ki izhajajo iz drugega kulturnega okolja kot učitelj, in tudi učitelju je težko delati s temi starši (Harry 1992, v Hornby 2000). Med učitelji in starši, ki izhajajo iz manjšinskih etničnih in kulturnih skupin, je oteženo sodelovanje iz različnih razlogov: lahko gre že za jezikovne prepreke, eni in drugi lahko dvomijo, da bi lahko vzpostavili dober odnos z nekom iz druge kulture, med njimi so velike razlike v stališčih in vrednotah, ipd. Vsekakor je v tem primeru pomembno, da učitelji čim bolje spoznajo kulturo, norme in vrednote staršev iz teh manjšinskih skupin, da bi lahko temu prilagodili tudi svoja pričakovanja, načine komuniciranja in bili čim bolj prilagodljivi v načrtovanju oblik sodelovanja (Harry 1992, Simpson 1996, v Hornby 2000).

V tem prispevku bomo malo več pozornosti posvetili staršem in otrokom, ki prihajajo iz drugih kulturnih okolij. Omenjena raziskava (Kalin idr. 2008), izvedena na vzorcu svetovalnih delavcev (N = 165), potrjuje, da se tudi naša šola srečuje s kulturno pestro populacijo otrok oz. učencev in staršev. Od 164 svetovalnih delavcev jih dobri dve tretjini (68,3 %) poroča, da njihovo šolo obiskujejo otroci (učenci), ki prihajajo iz različnih kulturnih okolij. Slaba tretjina (29,9 %) svetovalnih delavcev poroča, da otrok drugih kulturnih izvorov na šoli nimajo. Trije (1,8 %) svetovalni delavci ne vedo, če šolo obiskujejo otroci drugih kulturnih skupin. Kot kažejo dobljeni rezultati, so to otroci oz. učenci in starši zelo različnih kulturnih in jezikovnih ozadij, vrednostnih ter religioznih orientacij. Na podlagi dobljenih rezultatov smo namreč ugotovili, da naše vrtnice in šole obiskujejo:

- *otroci/učenci, ki prihajajo iz bivše Jugoslavije* (n = 74): Bosne in Hercegovine, Črne Gore, Hrvaške, Makedonije, Srbije in Kosova;
- *otroci/učenci, ki prihajajo iz držav Evropske unije* (n = 25): Avstrije, Bolgarije, Estonije, Francije, Italije, Madžarske, Nemčije, Romunije, Švedske in Velike Britanije;

- *otroci/učenci, ki prihajajo iz drugih evropskih držav* (n = 40): Albanije, Belorusije, Islandije, Moldavije, Rusije, Ukrajine in Turčije;
- *otroci/učenci, ki prihajajo iz drugih dežel po svetu* (n = 14): Avstralije, Dominikanske republike, Jordanije, Kanade, Kitajske in Tajvana;
- 36 svetovalnih delavcev je omenilo: Rome, slovenske državljane, ki pridejo iz tujine (npr. Argentine), mešane zakone in dvojezično šolo.

Izrednega pomena za priseljenega učenca in v pomoč svetovalnemu delavcu je sodelovanje in posvetovanje z otrokovo družino oz. s starši. Skrb in odgovornost za razvoj, vzgojo in izobraževanje otrok imajo starši, zato svetovalni delavec ne more delovati v nasprotju z njihovimi potrebami in željami. Tudi če starši ne znajo jezika, lahko s prijazno besedo in doslednostjo pomagajo učencu pri šolskih opravilih ter prilagajanju na novo okolje. (Resman 2003) Za uspešno in učinkovito ter fleksibilno sodelovanje med starši in svetovalnim delavcem je izrednega pomena vzpostaviti zaupanje. Svetovalni delavec prek zaupnega sodelovanja s starši pride do zelo potrebnih informacij, ki pomagajo bolje razumeti učenca. Pri tem pa smo si postavili vprašanje, kako s priseljenimi družinami oz. starši sodelujejo svetovalni delavci. Kot kažejo izsledki raziskave, večina svetovalnih delavcev (70,6 %) s priseljenimi starši sodeluje enako kot s starši večinske kulture. 15,6 % svetovalnih delavcev poroča, da je sodelovanje s priseljenimi starši slabše kot sodelovanje s slovenskimi. Nekaj (7,3 %) svetovalnih delavcev pa poroča, da je sodelovanje s priseljenimi starši celo boljše. Pod »drugo« (6,4 %) so svetovalni delavci navajali tudi, da je sodelovanje s priseljenimi starši zelo različno v smislu, da eni sodelujejo bolje in več, drugi slabše in manj. Pogosto se starši, ki prihajajo iz drugega kulturnega okolja, zavedajo, da je otrokov osebni, socialni in ekonomski napredek mogoč ravno preko šole, izobraževanja, zato je zanje toliko bolj pomembno, da otrok v šoli dobro dela. Starše je torej potrebno pritegniti, da bodo zavezniki učiteljev in svetovalnega delavca ter pomočniki pri spodbujanju učenca za šolsko delo (Resman 2003).

Ob koncu je potrebno omeniti tudi, da pri opisih negativnih izkušenj pridobljenih v zgoraj omenjeni empirični raziskavi, izvedeni med učitelji in starši, tako eni kot drugi najpogosteje izpostavljajo neustrezen odnos drug do drugega. Za učitelje je še posebej pomembno, da se zmorejo jasno, umirjeno, odločno, a nesovražno odzvati, ko se soočajo z sovražnimi in grozečimi starši, z starši, ki posegajo v njihovo avtonomijo, in starši, ki imajo nerealna pričakovanja. Pri tem pa je pomembno, da zmorejo kritiko najprej poslušati, razjasniti situacijo in presoditi v koliki meri je opravičena (Holland in Ward 1990, v Hornby 2000). Šele od presoje opravičenosti kritike naj bi bil odvisen nadaljnji odziv učitelja. Ob bok asertivnim spretnostim lahko torej postavimo pomen obvladanja spretnosti poslušanja in tudi stališč učitelja, saj pomen pozitivnih odnosov še zlasti izpostavljajo starši z nižjo izobrazbo in o kratkem stiku na odnosni ravni pogosteje poročajo starši učno manj uspešnih učencev. Vsekakor bi bilo pomembno, da učitelji kritično reflektirajo svoja stališča do različnih staršev (manj/bolj izobraženih, nepripravljenih na sodelovanje, preveč zahtevnih...), ki jih lahko omejujejo pri uspešnem sodelovanju z njimi (Hornby 2000), in skušajo pridobiti čim več informacij o teh starših ter iskati vedno nove poti uspešnega izgraževanja medsebojnih odnosov. Seveda pa se moramo zavedati, da učitelji pri tem niso vsemogočni in prav je, da svojo

del odgovornosti za medsebojno sodelovanje prevzamejo tudi starši ter nenazadnje sami učenci, zaradi katerih se eni in drugi sploh povezujejo. Tudi ob enakih ukrepih in izzivih pri tem ne moremo pričakovati enakih prispevkov staršev (in učencev), pomembno pa je, da jih spodbudimo, da prispevajo po svojih najboljših močeh.

Zaključek

Graditev pozitivnih medosebnih odnosov med učitelji, svetovalnimi delavci in starši je temeljni pogoj za uspešno sodelovanje. Brez medsebojnega spoštovanja, pristnega zanimanja za to, kar nam ima sogovornik povedati, in truda to tudi razumeti ni pravih temeljev za kakovostno sodelovanje. Ob tem pa starši potrebujejo učitelje in svetovalne delavce, ki so optimistični, a obenem realistični glede razvoja njihovega otroka, torej se ne izogibajo odprtemu in odkritemu pogovoru (Hornby 2000).

Iz zgornjega lahko izpeljemo, da je pomembno, da učitelji in svetovalni delavci iščejo raznolike poti za vzpostavljanje medsebojnih odnosov ter načrtujejo raznolike oblike sodelovanja. Pomembno je, da se zavedajo, da bodo tudi prispevki staršev raznoliki. Seveda je tako pri učiteljih, svetovalnih delavcih kot pri starših ključna pripravljenost, a učitelji in svetovalni delavci bodo mnogo lažje uravnavali proces medsebojnega sodelovanja ter fleksibilno iskali nove poti učinkovitejšega sodelovanja z vsemi ali vsaj večino staršev, če bodo poleg drugih znanj in spretnosti obvladali tudi medosebne komunikacijske, sodelovalne in organizacijske spretnosti. Osvajanje teh naj bi bil del njihove profesionalne rasti in odgovornosti. Del tega pa je tudi stalna (samo)refleksija, ki omogoča učiteljem in svetovalnim delavcem, da analizirajo lastne izkušnje s posameznimi starši, spoznavajo svoje občutke v situacijah, ko se z njimi srečujejo, analizirajo subjektivne teorije, prepričanja in navade, ki se navezujejo na posamezne starše, in podobno. Osebna refleksija jim omogoča, da se soočijo z morebitnimi napačnimi prepričanji, kot tudi distancirajo od le-teh.



Literatura

Eccles, J. S., Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. V: Booth, A., Dunn, J. F. (ur.). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah, NJ: Erlbaum, str. 3-34.

Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. V: Booth, A., Dunn, J. F. (ur.). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah, NJ: Erlbaum, str. 209-246.

Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. London and New York: Cassell.

Kalin, J., Govekar-Okoliš, M., Mažgon, J., Mrvar, P., Resman, M., Šteh, B. (2008). Vzводи uspešnega sodelovanja med domom in šolo: sodobne rešitve in perspektive: zaključno poročilo, (CRP »Konkurenčnost Slovenije 2006-2013«, Družba znanja: izobraževanje, vzgoja, raziskave in razvoj, V5-0242). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar-Okoliš, M., Mažgon, J. (2009). Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Kottler, J. A., Kottler, E. (2001). Svetovalne spretnosti za vzgojitelje in učitelje. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Mrvar, P. (2008). Šola, vrtec, svetovalni delavec in starši - vzpostavljanje stika in sodelovalnega odnosa. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 2, str. 120-141.

Resman, M. (2003). Interkulturalna vzgoja in svetovanje. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 1, str. 60-79.

Šteh, B. (2008). Učitelji in starši v očeh drug drugega pri "medsbojnem sodelovanju". *Sodobna pedagogika*, 59, št. 5, str. 30-50.

Ule, M. (2005). Psihologija komuniciranja. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy.

Raznolikost in motivacija: upoštevanje multikulturalnosti pri poučevanju

Marko Radovan

Uvod

Zaradi migracij in večje delovne mobilnosti postajajo učilnice v izobraževanju vedno bolj kulturno raznolike. S tega vidika postaja delo učitelja vedno bolj zahtevno. Ne samo, da mora skrbeti za učno vsebino in izpeljavo izobraževanja, ki bo ustrezala pričakovanjem in potrebam udeležencem izobraževanja, upoštevati mora tudi kulturne in druge značilnosti, ki lahko vplivajo na večjo ali manjšo motivacijo posameznika med učenjem.

Motivacija je običajno tisti ključni koncept, s katerim želimo pri udeležencu spodbuditi aktivno in poglobljeno učenje. Iz tega izhaja domneva, da bo učiteljevo poznavanje (in upoštevanje) motivacije posameznika pripomoglo k boljšim učnim rezultatom. Udeleženci izobraževanja se zelo razlikujejo po svojih motivacijskih vzorcih in z njimi povezanimi strategijami, ki jih uporabljajo za postavljanje in doseganje ciljev, spoprijemanje s težavami in prilagajanjem svojih strategij, kadar pride do težav ali neuspeha. Na oblikovanje njihovih motivov, motivacijskih vzorcev in strategij spoprijemanja poleg učiteljevega delovanja, vplivajo še izkušnje od doma, prejšnjega šolanja, interakciji med udeleženci učne skupine in prevladujoči kulturni vzorci.

V tem prispevku se bomo ukvarjali predvsem s tem, kako lahko učitelj spodbuja in razvija motivacijo v kulturno raznoliki učni skupini. Posameznikova kultura se kaže tako v obliki tipičnih vzorcev vedenja v neki družbi, načina življenja, običajev, materialni kultur itd. kot tudi skozi vrednote in prepričanja. Učiteljevo zavedanje kulturne raznolikosti udeležencev bo po našem mnenju pripomoglo k njihovi motivaciji za učenje in izobraževanje. V tem smislu se tudi vedno bolj poudarja »medukulturna kompetentnost« kot ena od temeljnih kompetenc učiteljev (Van Eyken, Szekely, Farcasiu, Raeymaeckers in Wagenhofer, 2005), ki bo pripomogla k uspešnejšemu načrtovanju izobraževanja v kulturno raznolikih skupinah.

Ideja medkulturnega učenja

Poudarjanje medkulturnih kompetenc je pravzaprav posledica razvoja ideje o medkulturnem učenju. Ta koncept se je začel razvijati kot posledica etnično, kulturno, rasno in versko vedno bolj raznolike evropske družbe, omogočajo pa ga demokratične ideje, ki temeljijo na spoštovanju človekove pravice do ohranjanja in izražanja lastne kulturne identitete. Velika pripravljenost za uresničitev teh idej je delno tudi posledica potreb politike gospodarsko močnih evropskih držav, ki so z odpiranjem mej pod velikim pritiskom imigrantskih tokov. Ohranjanje socialnega miru pa je možno samo z integracijo imigrantov v ekonomski sistem države. V času, ko je Evropa v gospodar-

ski krizi in brezposelnost narašča, to ni lahko, saj ksenofobija do tujcev narašča – še posebej v tistih državah, kjer jih je največ. Dolgoročno je torej edina možnost sožitja med evropskimi narodi tolerantnost, te pa se je potrebno naučiti. V takih razmerah postaja medkulturno učenje vedno bolj moden izraz za tisto vrsto učenja, katerega cilj je razvijati odprtost do drugih kultur, spoštovanje kulturne raznolikosti, preseganje predsodkov o drugih kulturah ter etnocentrizma. Medkulturna vzgoja je nujna tam, kjer v stik prihajajo skupine ljudi z različnim kulturnim in civilizacijskim ozadjem.

Fennes in Hapgood opredeljujeta medkulturno učenje kot "...proces učenja večje odprtosti proti drugim družbam, spoštovanja kulturne raznolikosti in preseganja kulturnih predsodkov in etnocentrizma" (1997, str. 37). Po njunem mnenju je medkulturno učenje nujno v situacijah, kjer skupaj živijo ljudje različnih kultur. Po Ekstrandu (1994) se lahko tako izobraževanje izvaja znotraj formalnih ali neformalnih okvirov, posredno ali neposredno. Namen pa je v oblikovanju tolerance, razumevanja ozaveščenosti in znanja o drugih kulturah o njihovih podobnostih in razlikah, o njihovih svetovnih nazorih, konceptih, vrednotah, verovanjih in stališčih. Pomemben poudarek daje tudi oblikovanju kognitivnih, verbalnih in neverbalnih spretnosti za sporazumevanje z drugimi kulturami ali kulturnimi skupinami in spretnosti za komuniciranje s člani drugih kulturnih skupin.

Razumevanje odnosa med kulturo in motivacijo

Razumevanje drugih kultur in uspešno komuniciranje z njimi torej postaja vedno bolj pomemben vidik učiteljevega dela. Učitelj je pri svojem delu soočen z individualnimi in drugimi razlikami med udeleženci. Spretnost komuniciranja in upoštevanja medkulturnih razlik postaja zato vse pomembnejša.

Poučevanje, ki se odziva na kulturne (in druge) raznolikosti, je pedagoški okvir, v katerem se spoštuje in upošteva socialne in kulturne okoliščine posameznika in v katerem se uporablja učne prijeme, ki so skladni z različnimi potrebami, interesi in usmeritvami, ki so za njih značilne (Wlodkowski in Ginsberg, 2003).

Avtorja poudarjata, da mora učinkovit model kulturno odzivajočega se poučevanja zajeti vso kulturno raznolikost udeležencev. Predvsem pa mora zagotoviti načine, kako ustvariti učne izkušnje, v katerih bodo udeleženci obdržali svojo identiteto, prav tako pa zagotavljati uspešnost v izobraževalnem procesu.

Iz tega razloga so po mnenju tistih, ki se ukvarjajo s problematiko medkulturnega učenja potrebne nove kompetence, ki bodo oblikovanje takega učenja sploh omogočale. V (medkulturni) kompetenčni okvir, ki so ga razvili Van Eyken in sodelavci (2005) sodijo naslednje kompetence:

- znanje (o drugih kulturah),
- tolerantnost do nejasnih in nepredvidljivih situacij,
- fleksibilnost,
- zavedanje lastne kulturne identitete,
- odprtost za nove izkušnje,
- upoštevanje mnenj,
- sposobnost prilagajanja vrednotam drugih,

- etično obnašanje,
- potrpežljivost,
- zavzetost,
- medosebne spretnosti,
- samoizražanje,
- empatija,
- občutek za humor.

Po mnenju omenjenih avtorjev so medkulturne kompetence nujen pogoj, ki omogoča premostitev etničnih, religioznih, jezikovnih in kulturnih razlik, ki bi lahko ovirale proces izobraževanja.

Opremljenost z naštetimi kompetencami lahko učitelj načrtuje motivacijske strategije, s katerimi bo povečal pripravljenost za učenje kulturno raznolikih udeležencev. Kot pripomoček sta Wlodkowski in Ginsberg (2003) razvila motivacijski model, ki vključuje glavne pogoje, ki so potrebni za razvoj (notranje) motivacije v raznoliki skupini udeležencev izobraževanja. Motivacijski model predstavlja okvir oz. strukturo, na podlagi katerega lahko učitelj načrtuje motivacijske strategije in vključuje najsoodnejša dognanja s področja psiholoških in socioloških teorij motivacije. Učiteljem omogoča načrtovanje in razmislek o svojem poučevanju z upoštevanjem različnih kultur. Prav tako omogoča razvoj učnega okolja, ki je sprejemljiv za vse udeležence izobraževanja.

Model vključuje naslednje štiri dejavnike oz. področja, ki vplivajo na razvoj (notranje) motivacije pri udeležencih:

1. **Zagotavljanje vključenosti** – Ustvarjanje učne klime, v kateri se udeleženci in učitelji počutijo spoštovane in povezane.
2. **Oblikovanje pozitivnih stališč** – Razvijanje pozitivne naravnosti do učnega procesa in ciljev učenja.
3. **Povečevanje pomena** – Oblikovanje učne aktivnosti, ki omogoča poglobljeno učenje na način, ki je za udeležence pomembno in vključuje njihove izkušnje in vrednote.
4. **Utrjevanje kompetentnosti** – Spodbujanje razumevanja, da so udeleženci (lahko) uspešni pri nečem, kar cenijo oz. jim je pomembno.

Osrednji vidik zagotavljanja motivacije se nanaša na spoznanja s področja raziskovanja notranje motivacije (Deci in Ryan, 2000). Rezultati njunih raziskav na tem področju kažejo, da je za uspešen razvoj motivacije bolj kot učiteljevi »neposredni ukrepi«, pomembna vzpostavitev spodbudnega učnega okolja. Podobno tudi Wlodkowski izhaja iz domneve, da bodo na motivacijo posameznika med učenjem sicer vplivale tudi potrebe in pričakovanja udeleženca glede tega, kaj in kako se bo učil – še posebej pomembno pa bo zaznavanje različnih elementov učnega okolja.

Zaključek

Učitelj se torej sooča z novimi izzivi in potrebuje nova znanja ter kompetence. Poleg strokovnih in pedagoških/andragoških znanj tudi večino vključevanja večkulturnih

vsebin v proces izobraževanja, predvsem pa sposobnost oblikovanja učnega okolja, ki k učenju spodbuja vse udeležence ne glede na kulturno, etnično ali katero drugo pripadnost.



Literatura in viri

Council of Europe (2008). White Paper on Intercultural Dialogue – “Living Together as Equals”. Strasbourg: Council of Europe.

(http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/White%20Paper_final_revised_EN.pdf, pridobljeno 25.12.2009).

Ekstrand, H. (1994). Multicultural education. V: T. Husen in T.N. Postlethwaite (ur.), *The International Encyclopedia of Education* (2. izd., str. 3961-3970). Pergamon Press.

Fennes, H. in Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom*. Cassel Educational Ltd.

Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Van Eyken, H., Farcasiu, A., Raeymaeckers, M., Szekely, R. in Wagenhofer, I. (2005). *Developing Skills for Efficient Communication with People from Different Cultural Backgrounds, Basic Trainer Competencies*. Deurne – Karjaa – Sibiu – Vienna. (http://81.83.17.172/unec/FileDownload.aspx?file=/download/catalogue_of_skills.pdf, pridobljeno 15.12.2009).

Wlodkowski, R. in Ginsberg, M. (2003). *Diversity and motivation: Culturally responsive teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Slovenska strategija vključevanja učencev migrantov v izobraževanje v kontekstu evropske izobraževalne politike

Klara Skubic Ermenc

1. Evropa se zavzema za egalitarnejše izobraževanje

Za evropsko politiko na področju izobraževanja je danes značilno okrepljeno zavzemanje za pravično izobraževanje – takšno, ki bi zlasti učencem iz deprivilegiranih družbenih skupin omogočilo doseči dobre učne dosežke. Gre za globalni trend, ki ga spodbujajo organizacije kot sta OECD in UNESCO (glej npr.: Resolucijo Evropskega parlamenta o učinkovitosti in ..., 2007, No More Failures... OECD, 2007, Learning Divides...UNESCO, 2006, študijo PISA...).

Nova značilnost evropske šolske politike je, da se neposredno zavzema za odpravo segregiranih in zunanje diferenciranih oblik izobraževanja. To je presenetljiva značilnost, saj gre za izražanje mnenja o vprašanju, ki sodi v suvereno področje odločanja držav članic (za organizacijo in vsebino izobraževanja velja načelo subsidiarnosti). Zaradi suverenosti držav članic, lahko EU na njihove odločitve vpliva prek ti. mehkih političnih mehanizmov (sporočil, priporočil, priročnikov... in v lizbonskem procesu razvito odprto metodo usklajevanja (OMU)¹).

Ocenimo lahko, da se evropska izobraževalna politika zavezuje za egalitarnejše izobraževanje, saj poleg kritike grobih in dolgotrajnih oblik zunanje diferenciacije na ravni obveznega in srednjega izobraževanja, izraža zavzemanje za individualizacijo učnega procesa, izpostavlja skrb za dobre učne dosežke vseh učencev (vključujoč ukrepe kot so mentorji, tutorji, asistenčni učitelji, dodatno učna pomoč, vključitev pripadnikov lokalnih skupnosti ipd.). Šola naj bi postala center življenjskega učenja in socializacije: bila naj bi prostor, kjer se otroci srečujejo pri športnih, umetniških idr. izvenšolskih dejavnostih, kjer skupaj pripravljajo domače naloge, se družijo. Vključenost otrok v šolske in predšolske ustanove naj bi bila čim večja. Zavzemanja za pravično šolo spremljajo pozivi k hkratnim ukrepiom na širše družbeni ravni (odprava getoiziranih naselij...).

¹ Lizbonska strategija je vzpostavila povezavo med ekonomskim in socialnim napredkom in zato dala večji pomen socialni koheziji, ki naj bi se uresničevala zlasti prek vključevanja ranljivih kategorij prebivalstva v izobraževanje, zaposlovanje, zdravstveni sistem itd. (Faure Atger, 2009). Da bi dosegli cilje, vezane na krepitev socialne kohezivnosti v EU, se spodbuja prostovoljno sodelovanje med državami članicami, ki poteka na osnovi ti. odprte metode usklajevanja (OMU). (ibid.: 1). OMU je bila opredeljena kot instrument doseganja ciljev Lizbonske strategije: države članice naj bi svoje politike usmerjale k skupnim ciljem, pri čemer druga drugi pomagajo in se ocenjujejo na osnovi skupno pripravljenih kazalnikov uspešnosti (*benchmarks*). Gre za obliko kolegialnega pritiska (*peer-pressure*), pri katerem evropski parlament in sodišče ne igrata vloge, evropska komisija pa procese usmerja in spodbuja. OMU se nanaša na tista področja, ki so sicer v pristojnosti držav članic, torej tudi na področje izobraževanja. (Faure Atger, 2009, Carrera, 2008).

2. Evropski odnos do priseljencev: težnja po asimilaciji

Stališče EU je, da migrantski učenci sodijo med ranljive skupine učencev, ki jim je potrebno nameniti posebno pozornost. Gre za družbeno skupino, ki je deležna političnih ukrepov na več ravneh; nekaj jih sodi v področja, ki jih po načelu prenosa pristojnosti ureja sama EU (politike nediskriminacije in integracije državljanov tretjih držav), nekaj pa v področja, ki jih EU po načelu subsidiarnosti le sooblikuje. Z vidika izobraževanja otrok migrantov je posebej relevantna dobrih 30 let stara Direktiva² sveta 77/486/EEC o izobraževanju otrok migrantskih delavcev. Ta se nanaša samo na državljane EU, zato jo želi Komisija EU dopolniti. Poleg tega ugotavlja, da njena implementacija še po 30 letih ni zadovoljiva (Zelena knjiga...2008: 3, 4). To je eden izmed razlogov, zakaj se je odločila to področje urediti.

Aktivnost evropske komisije na področju izobraževanja učencev migrantskega porekla se veže na evropsko integracijsko politiko, pomembno politično temo od leta 1999 naprej, ko je komisija v okviru področja pravičnosti, svobode in varnosti začela razvijati različne politike in ukrepe v relaciji do državljanov ti. tretjih držav v EU (Carrera, 2008: 6). Čeprav integracijska politika ostaja v pristojnosti držav članic, ki jo vidijo kot ključni element nacionalne suverenosti, so države članice začele prenašati posamezne pristojnosti na EU. Zato imamo nekaj zavezujočih direktiv in dodatna priporočila, kar vodi k harmoniziranju nekaterih ciljev in načel integracije (več glej: *ibid.*). V namen preverjanja uresničevanja integracijske politike zadnja leta razvijajo kazalce uspešnosti, vendar končne skupne različice še ni, poleg tega pa obstaja več kritičnih pomislekov o smiselnosti in pravičnosti takšnega početja. (*ibid.*)

2.1. Pojem družbene integracije

Carrera (*ibid.*) ponuja zanimiv vpogled v razvoj koncepta integracije v EU. Prve opredelitve segajo v leto 1999, sledijo številne druge. Avtor argumentirano pokaže, da se je v razvoju teh opredelitev v zadnjih nekaj letih zgodil z vidika ideje socialne inkluzije in enakopravne obravnave negativen preobrat. Sprva je bila integracija razumljena kot dvosmerni ali k državljanom usmerjeni proces, ki izhaja iz načel pravičnosti in se veže na politiko skoraj enake obravnave³ (*near-equality treatment*). Z dvosmernostjo je mišljen proces prilagajanja obojih – državljanov in priseljencev na skupno življenje v drugačnih pogojih. Vedno bolj pogoste pa so opredelitve, ki izpostavljajo pomen prilagajanja priseljencev, umikajo odgovornost za inkluzijo s strani državljanov in pojem povezujejo z nadzorom nad migracijami. Carrera novi trend opredeli kot enosmerni proces oz. kot pristop nadzorovanja migracij (*ibid.*: 46). Namesto, da bi ostali pri načelu zagotavljanja pravične in skoraj enake obravnave, trdi avtor, smo začeli uporabljati integracijo kot pogoj za zagotavljanje državljanom tretjih držav dostop do varnosti, združitve z družino in socialne inkluzije. Ker te dileme niso upoštevane pri razvoju kazalnikov uspešnosti, bi lahko ugotavljanje uspešnosti bilo izrabljeno za

² Direktiva pomeni pravo zavezujoči dokument.

³ Pojem skoraj enake obravnave je bil razvit v Tampere programu, prvemu dokumentu, ki je začrtal delovanje evropske integracijske politike. Nanaša na se dolgotrajne in legalne priseljence iz tretjih držav, ki se jim morajo zagotoviti pravice, ki so čimbolj enake pravicam državljanom EU. (*ibid.*: 8, 9).

zelo različne politike, tudi takšne, ki so v popolnem nasprotju z evropskimi krovni-mi vrednotami, čeprav morda bližje lizbonski strategiji, ki socialno kohezijo veže na zaposlovanje.

2.2. Opredelitev priseljencev

Problem pri evropski integracijski politiki je tudi opredelitev priseljencev. Največ dokumentov jih opredeljuje kot tiste nedržavljanke EU, ki v EU prebivajo legalno. (ibid.: 49). Zunaj te ozke definicije ostajajo mnogi: begunci, iskalci azila, drugi pri-seljenci in njihovi potomci. Nekateri dokumenti definicijo razširjajo s tistimi ljudmi, ki »še niso integrirani« – državljani različnih etničnih porekel in tuji državljani, ki so v državi naturalizirani, vendar se jih vidi kot še ne povsem integrirane. Ob tem se postavlja več dvomov in vprašanj: kdaj lahko osebe smatramo za integrirane? Ali kot integrirane nimajo dodatnih pravic (npr. do učenja svojega materinega jezika)? Takšna opredelitev ciljne skupine potrjuje ugotovitev o prevladi razumevanja integra-cije kot enosmernega procesa, katerega glavni namen je vzpostavitev nadzora nad migracijami.

3. Aktualna evropska politika o izobraževanju otrok migrantov

Komisija EU je v namen rešitve nekaterih dilem pri izobraževanju otrok migrantov objavila Zeleno knjigo o migracijah in mobilnosti: izzivi in priložnosti za izobraževal-ne sisteme EU⁴ (2008, v nadaljevanju: Zelena knjiga). Po objavi Zelene knjige je do konca leta 2008 potekalo posvetovalni proces: zbiranje prispevkov⁵ (glej: Individual Contributions...), na osnovi katerih je Komisija pripravila sintezno poročilo (Results of the Consultation..., 2009). Zadnje dejanje v tem procesu so 11. 12. 2009 obja-vljeni Sklepi Sveta EU o izobraževanju otrok iz migrantskih družin (Uradni list EU, 2009). Komisija se je pri pripravi Zelene knjige naslonila na izsledke raziskav PISE in PIRLS-a, v ta namen je naročila tudi pripravo dveh poročil s sintezami raziskav (Eurydice, 2004, Heckmann, 2008).

EU poleg tega sodeluje s Svetom Evrope, aktivnim na področju interkulturalnosti. Nje-gov zadnji dosežek je priprava Bele knjige o interkulturalnem dialogu. (White Paper... 2008, v nadaljevanju: Bela knjiga).

3.1. Analiza Zelene knjige (EU) in Bele knjige (Svet Evrope)

Za oba dokumenta je značilna zavezanost vzpostavitve pravičnega šolstva, ki oblikuje možnosti za doseganje enakovrednih učnih dosežkov. So pa med dokumentoma tri ključne razlike.

⁴ Pojem zelena knjiga označuje posvetovalni dokument, namenjen javni razpravi, katere cilj je dopol-nitev oz. sprememba zakonodaje na nekem področju. Zeleni knjigi lahko sledi bela knjiga, strokovno gradivo, ki se uporabi kot osnova za pripravo nove zakonodaje.

⁵ Slovenci se na žalost v razpravo nismo vključili (glej: http://ec.europa.eu/education/migration/re-sults_en.html).

3.1.1. Ciljna skupina

Zelena knjiga je namenjena otrokom, ki živijo v Evropi, pa so bili rojeni drugje (v ali izven EU). Imenuje jih otroke migrantskega porekla (tudi otroke migrantov, migrant-ske učence). Ne vključuje otrok druge generacije niti nelegalnih priseljencev, zaradi česar je bila v procesu posvetovanja deležna nekaj kritik, saj neposredno negira načelo enakega obravnavanja *vseh* otrok. (Results..., 2008).

Po zaključku javne razprave komisija vztraja na prvotni definiciji učenca migrantskega porekla, kar imenuje široka definicija, ker ne izključuje državljanov tretjih držav. Kljub tej definiciji se v besedilu nenehno vrača k oviranostim, s katerimi se srečujejo jezikovne oz. kulturne manjšinske populacije v celoti. Navajajo rezultate PISE, ki kažejo, da v nekaterih državah učenci druge generacije dosegajo slabše rezultate kot učenci prve generacije! Izključujoča definicija je problematična tudi upoštevajoč dejstvo, da se izmed 8 dokumentov EU, ki se nanašajo na področje migracij in izobraževanja (Eurydice, 2004: 78, 79) noben ne ukvarja s potomci priseljencev. S priseljenci druge generacije se ukvarjata dva dokumenta Sveta Evrope⁶, zato ne preseneča, da se ta v svoji Beli knjigi ni odločil za izrecno poimenovanje posameznih družbenih skupin. Raje nagovarja celotno Evropo naj krepí medsebojno sodelovanje, temelječe na vrednotah enakosti različnih.

3.1.2. Koncept družbene integracije

Bela knjiga integracijo razume kot dvosmerni proces in kot zmožnost ljudi za skupno življenje s polnim spoštovanjem dostojanstva vsakega posameznika, skupnega dobrega, pluralizma, raznolikosti, nenasilja in solidarnosti, pa tudi kot njihovo zmožnost za participacijo v socialnem, kulturnem, ekonomskem in političnem življenju. Enako velja za priseljence, ki morajo dobiti možnosti za polno participacijo in ki morajo kot vsi upoštevati načela demokracije, pravne države in človekovih pravic. Integracijske strategije pa morajo upoštevati njihovo dostojanstvo, posebne identitete in jih vključiti v odločitve, ki se te politike dotikajo (White paper..., 2008: 18, 19). Pojem se veže na idejo interkulturalnega dialoga, ki ga opredelijo kot »odprto in spoštljivo izmenjavo mnenj med posamezniki in skupinami različnih etničnih, kulturnih, verskih in jezikovnih ozadij in porekel na osnovi medsebojnega razumevanja in spoštovanja.« (ibid.: 10). Interkulturalni dialog terja svobodo in zmožnost izražanja lastnih mnenj, pripravljenost in zmožnost poslušanja drugih. Prispeva k politični, družbeni, kulturni in ekonomski integraciji in koheziji kulturno raznolikih družb. Neguje enakost, človekovo dostojanstvo in občutek za skupni namen. (ibid.: 17). Pluralizem, strpnost in odprtost duha niso zadostni pogoji za razvoj interkulturalnega dialoga. Potrebna je tudi proaktivna drža, strukturiran in široko sprejet trud. (ibid.: 13). Svobodna izbira lastne kulture je temeljna, je osnovi vidik človekovih pravic. Interkulturalni dialog moramo razumeti tudi v kontekstu vprašanj moči in politike: diskriminacija, revščina, izkoriščanje so strukturne ovire za interkulturalni dialog.

⁶ 1984: Priporočila Komiteja ministrov Sveta Evrope o priseljencih druge generacije in 1989: Priporočila Komiteja ministrov Sveta Evrope o izobraževanju otrok migrantov – oba promovirata načelo interkulturalnosti (Eurydice, 2004: 80).

Za Zeleno knjigo pa je mogoče ugotoviti enosmerno pojmovanje družbene integracije. To dokazujejo naslednje sestavine dokumenta:

- a) Cilj ukrepov: da se otroci migranti vključijo v družbo ter postanejo uspešni državljani v »državi gostiteljici«, da torej najdejo delo in se vključijo v socialne mreže.
- b) Multikulturna vzgoja je vezana na »prizadevanja za spoštovanje bistvenih vrednot in temeljnih pravic družbe gostiteljice«.
- c) Pojem države kot gostiteljice: gre res za gostiteljico ali gre za otrokov dom? So ti otroci gostje ali prebivalci držav članic? Morda gre samo za nereflektirano in ustaljeno rabo pojma, kljub temu takšna dikcija daje slutiti, da teh otrok, čeprav legalno (in dolgotrajno) bivajo v EU, komisija ne vidi kot »naših«, ampak kot »druge«, kot tujce. (dikcija spominja na nekdanjo tujčevsko pedagogiko).
- d) Multikulturnost ima v Zeleni knjigi vlogo »obogatitve izobraževalne izkušnje vse populacije«, multikulturna vzgoja pa je razložena kot učenje spoštovanja med različnimi kulturami. Gre za ozko funkcijo, ki ne problematizira problemov moči med kulturnimi manjšinami in večino, ki ne problematizira evropocentrizma in slabšega družbenega statusa kulturnih manjšin.
- e) Ravno zaradi problemov, vezanih na družbeni položaj in status teh skupin prebivalstva, bi bilo bolj smiselno aktivnosti razširiti na kulturne manjšine v celoti. Sporno je omejevanje aktivnosti na migrante kot na nekakšne »še-ne-integrirane« skupine prebivalcev – kot začasne težave, ki se odpravi, ki so ti ljudje integrirani, beri: neopazni.

Enosmerno opredelitev je nekaj sodelujočih v javni razpravi tudi problematiziralo (Results..., 2009). V poročilu o razpravi najdemo očitke, da se je Zelena knjiga preveč osredotočila na probleme in premalo na potenciale otrok migrantov, da bi bilo potrebno bolj izpostaviti dvo- in večjezičnost, da je potrebno krepiti interkulturno dimenzijo in večperspektivnost v kurikulumih, učbenikih in šolskem okolju na sploh. Da je potrebno različnost razvijati kot jedro šolskega etosa. Več pozornosti je potrebno posvečati prepustnosti sistemov izobraževanja in skrbi za kakovostno izobraževanje za vse. (ibid.) Neproblematizirana ostaja opredelitev cilja integracije in multikulturne vzgoje v smislu spoštovanja vrednot države gostiteljice (namesto spoštovanja evropskih vrednot).

3.1.3. Ali integracija vključuje tudi politično participacijo ali ne?

Bela knjiga jo izrecno vključuje, Zelena knjiga je ne omenja. Slednje je pričakovano, saj je vprašanje politične participacije manjšin v Evropi politično delikatno vprašanje, ki postopoma prihaja v ospredje razprav v nekaterih državah članicah. Še vedno prevladuje mnenje, ki veže večanje socialne kohezije na zaposlenosti priseljencev (Faure Atger, 2009: 8). Faure Atger svojo analizo o izobraževanju in politični participaciji takole zaključí: čeprav pogosto ponavljamo, da bo uspešna vključitev otrok migrantov v izobraževanje ugodno prispevala k njihovi državljanski participaciji, se politike še vedno omejujejo na njihovo uspešno vključitev na trg dela. Politična in družbena participacija, na katero lahko ugodno vpliva inkluzivno izobraževanje, pa se skozi številne politične dokumente obravnava kvečjemu kot stranski produkt teh politik. (ibid.: 12). Izključevanje priseljencev iz politične participacije ima negativne posledice, saj

namesto da bi soodločali o svoji usodi, identiteti, se aktivno zavzemali za skupno boljše življenje, ostanejo nevidni ali postanejo stranke, ki so na milost in nemilost prepuščene pomoči in dobri volji večine. (prim. Radtke, 1999, Gstettner, 2003, Kroflič, v tej publikaciji)

4. Neodzivnost slovenske politike na nepravičnosti v izobraževanju

V Sloveniji šolska politika v vprašanje pravičnosti izobraževanja (še) ni zagrizla, saj se javno ne odziva na velik manko Slovenije na tem področju (morda bo to spremenila nova Bela knjiga). Na določene zadrege šol pri izobraževanju priseljenih učencev pa se je leta 2007 odzvala s Strategijo vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (v nadaljevanju: Strategija). Strategija je bila sprejeta pred omenjenima Zeleno in Belo knjigo, zato se seveda nanju ni mogla opreti, oprla pa se je lahko (poleg znanstvenih razprav in raziskav) na številne druge dokumente in gradiva, ki so nastali bodisi v okviru EU bodisi v okviru Sveta Evrope.

4.1. Analiza Strategije

4.1.1. Pristop k pripravi Strategije

Prva značilnost slovenske Strategije je, da ni oprta na raziskovalne izsledke. Izrecno se opira na rezultate ankete, ki jo je leta 2006 za namene Strategije izvedel Zavod RS za šolstvo. Na tej točki se pristop slovenske šolske politike bistveno razlikuje od pristopa politike evropske komisije. Strategija uvodoma poda kratko analizo stanja, pri čemer se zadovolji z dikcijo: »Izkazalo se je, da ti otroci...« (ibid.: 4). V Sloveniji imamo nekaj raziskav (ki jih Strategija ne navaja), ki dajejo določeno sliko stanja, še zdaleč pa nimamo celovitega vpogleda v situacijo, niti ne poznamo vseh razlogov za obstoječe stanje. Nihče denimo ne ve, v kolikšni meri je slabše znanje slovenščine učencev, rojenih v Sloveniji, ki jim slovenščina ni materinščina, dejavnik slabšega učnega uspeha. Na eni strani imamo podatke, da je njihov uspeh v povprečju slabši, vendar ne vemo, kolikšno vlogo pri tem igrajo drugi dejavniki, na primer negativna stališča in nižja pričakovanja učiteljev. Bilanović (2009) je na manjšem vzorcu osnovnošolskih učiteljev in učencev ugotovila, da skoraj 83 % učiteljev meni, da imajo učenci, katerih slovenščina ni materinščina, zaradi slabšega znanja slovenščine nižji učni uspeh. Vendar je to prepričanje potrdilo samo 58,5 % takšnih učencev samih. Očitno so razlogi za učne težave tudi druge.

Drugi problem je, da v Sloveniji ni dovoljeno zbirati podatkov o učencih (materinščina, izobrazba staršev ipd.), kar bi izvedbo celovitih raziskav šele omogočalo. Strategija kot rešitev problema predlaga, da se začne zbirati podatke samo o učencih migrantih. V nadaljevanju navajam, zakaj je to problematično.

4.1.2. Ciljne skupine

Tudi za slovensko Strategijo ugotavljamo zadrege v zvezi z opredelitvijo ciljnih skupin. Strategija opredeli »otroke, učence in dijake migrante« kot otroke, ki bodisi v Sloveniji

bivajo manj kot eno leto, bodisi kot otroke, ki imajo slovensko državljanstvo, vendar »v slovensko okolje iz različnih vzrokov še niso povsem vključeni«. (ibid.: 8). To skupino Strategija razdeli v pet podskupin: (a) priseljenci s slovenskim državljanstvom: osebe, ki živijo v Sloveniji od rojstva oz. imajo državljanstvo; (b) »tipični« migranti: tisti, ki imajo dovoljenje bodisi za stalno bodisi za začasno bivanje v Sloveniji; (c) prisilni migranti: osebe z zaščito, prosilci za azil, begunci; (d) državljani članic EU in (e) otroci slovenskih izseljencev in zdomcev, ki so se priselili v Slovenijo. (ibid.: 8)

Ta opredelitev odpira številna vprašanja:

1. Ali imamo v Sloveniji tudi nelegalne priseljence? Kaj se dogaja z njihovimi otroki? So podatki?
2. Kako razumeti, da se med učence migrante vključuje tiste slovenske državljane, ki v slovensko družbo »še niso povsem vključeni«? So priseljenci tisti državljani, ki slovenščine ne obvladajo dovolj dobro? Ali so za vključitev v to »skupino« še kaki drugi kriteriji »vključenosti« [sic]? Ali se vprašanja multikulturalnosti in enakih možnosti ne nanašajo na vse prebivalce Slovenije, ki so različnih kulturnih in etničnih pripadnosti, ne glede na njihov pravni status in neke bolj ali manj neopredeljene znake »vključenosti«? Kako se lahko resno opremo na strategijo, ki »predvideva, da otroci vsaj delno že obvladajo slovenščino«? (ibid.: 9, poudarek dodan).
3. Če je eden izmed ciljev Strategije doseči »sprejemanje drugačnosti za premagovanje predsodkov do drugih kultur, [...] vzgajanje k strpnosti, ohranjanje oz. nadgrajevanje lastne identitete in kulture.« (ibid.: 12), se mar ne bi zdelo logično, da je ciljna populacija *celotna* učna populacija, ki jo želimo vzgajati v duhu medkulturalnosti?

4.1.3. Cilji integracije otrok migrantov

Strategija navaja štiri splošne cilje vključevanja:

1. Omogočanje učencem migrantom doseganje ustreznih standardov znanj.
2. Uspešna vključitev učencev migrantov v šolsko, socialno in kasneje poklicno okolje.
3. Razvijanje zmožnosti za predstavljanje lastne kulture in doseganje v 3. točki zgoraj navedenih ciljev multikulture vzgoje.
4. Omogočanje učenja slovenščine do mere, ki zagotavlja uspešno vključevanje v sistem vzgoje in izobraževanja.

Večina ciljev torej meri na navedene ciljne skupine, izjema je del tretjega cilja, ki ima implikacije za celotno šolsko populacijo: Strategija od šol terja vzpostavitev medkulturne kulture šole ob hkratni dodatni skrbi za dosežke učencev migrantov. Izpostavlja pomen ohranjanja lastne kulture in vzpostavljanja odprtih medkulturnih odnosov, interakcije in izmenjave, od šol pričakuje, da bodo učence vzgajale v duhu spoznavanja, da je svet soodvisen, da je potrebno odpravljati predsodke, etnične stereotipe ipd. Omenjen je pomen večjezičnosti. (ibid.: 14, 15).

Cilje je načeloma mogoče podpreti, čeprav bi jih gotovo lažje realizirali, če bi osnovno izhodišče Strategije ne bilo vključevanje otrok migrantov, pač pa razvoj interkulturalno in inkluzivno zasnovane vzgoje in izobraževanja. Takšna strategija bi v izhodišču naslovi-

la vse, ki so kakorkoli vključeni v sistem vzgoje in izobraževanja in hkrati razvijala ukrepe, ki pozitivno diskriminirajo vse deprivilegirane, a ne na način, ki jih vkalupi v posebno kategorijo (nemočnih) porabnikov dodatnih storitev ali oseb s posebnimi potrebami, ki jih definira stopnja primanjkljaja: stopnja (ne)obvladovanja slovenščine. Da se nam to zgodi, je velika možnost, saj gre za neustrezen pristop, ki ga poznamo že pri učencih s posebnimi potrebami: učenec postane le še skupek primanjkljajev različnih razsežnosti in stopenj. Argumentacijo nadaljujmo v naslednjem poglavju.

4.1.4. Ukrepi integracijske in medkulturne izobraževalne politike

Izhodišče ukrepov je ugotovitev prvega jezika migrantov, upoštevanje starosti in socialnih okoliščin. Od tega, beremo, »je odvisen čas vključevanja, način poučevanja, vrednotenje doseženega znanja, socializacija otroka, način sodelovanja s starši in izbor gradiv, priprava novih ter uporaba obstoječih.« (ibid.: 16). To izhodišče potrjuje našo tezo, da je *temeljni kriterij določanja »vključenosti« učenca in s tem temeljni cilj te politike naučiti učence slovenščine*. Vsi ostali cilji so drugotnega pomena. To sistematično dokazuje celoten dokument od opredelitve ciljnih skupin, do opredelitve problema, ciljev in predlaganih ukrepov. Slednji so razdeljeni v osem področij. Spodaj navajam tiste, ki po moji presoji potrebujejo temeljito revizijo.

1. Oblikovanje ustreznih normativnih aktov, ki bodo omogočali uspešno integracijo otrok migrantov v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Predvideva se: opredelitev načina zbiranja podatkov o otrocih migrantih; določanje postopka vključevanja otrok; pripravo individualnega programa; načine in kriterije ocenjevanja znanja; določitev normativov in standardov; razvoj izobraževanja strokovnih delavcev. (ibid.: 16).

Ti ukrepi spominjajo na postopke, ki jih poznamo pri usmerjanju otrok s posebnimi potrebami: zanje se zbirajo *posebni* podatki, z njimi se postopa po *posebnih* postopkih, zanje se pripravljajo *posebne* programe... Integracija postane »posebni projekt« (Kroflič 2003). Zato predlagam: zbirajmo podatke o vseh, individualne programe pripravljajmo za vse. Le tako ustvarimo pogoje za dejansko individualizacijo in fleksibilnejše oblike diferenciacije pouka brez stigmatizacije. Če bi sprejeli takšno načelo individualizacije, tudi ne bi bilo potrebno pripravljati številnih (prilagojenih) programov in (prilagojenih) učnih načrtov, zadostili bi nam že skupni odprto zasnovani, na osnovi katerih bi pripravljali individualne programe.

2. Določitev obsega, oblik in načinov prilagajanja izvajanja kurikula za hitrejšo in kakovostno vključevanje v proces vzgoje in izobraževanja. Ukrep je razčlenjen na dejavnosti kot na primer: priprava individualnega programa; določitev obsega ur slovenščine kot drugega jezika; izbor relevantnih predmetov oz. dejavnosti, v katere se lahko migrant vključuje; priprava preverjanja (diagnostično, sprotno, končno); priprava portfolija otroka idr.

Takšnim ukrepom ni z vidika načela individualizacije pouka kaj očitati. Vendar zopet: individualizacija mora biti splošno pedagoško-didaktično načelo in ne specialno-pedagoško načelo za *posebne* skupine otrok! Vsem otrokom naj bo omogočena izbirnost: če ne gre za izrazita razvojna odstopanja, se moramo na različnost učencev odzivati

s ponudbo različnih, a enakovrednih znanj, ne pa s kompenzacijskimi programi. *Tudi učni načrt za slovenščino kot drugi jezik mora biti pripravljen tako, da bo imel funkcijo enakovredne alternative.*

3. Vzpodbujanje medkulturnega učenja in pozitivne naravnosti do razumevanja in sprejemanja različnosti v vrtcu ali šoli. Ukrep predvideva izvajanje različnih medkulturnih dejavnosti, seznanjanje s kulturami učencev, seznanjanje z dobrimi praksami iz tujine ipd.

Takšne dejavnosti, če so sistematične in poglobljene, načrtovane skupaj z učenci, starši in lokalnimi skupnostmi, so dobrodošle in eden od sestavnih značilnosti interkulture šole. Potreben pa bi bil še globlji poseg v slovenske kurikule in učbenike (ni dovolj zahteva po prilagajanju na ravni šole) – ki bi postopoma odpravil njihovo etnocentrično naravnost. Vprašati se moramo, v kakšni vrednostni luči je predstavljena slovenska kultura (zahodnoevropska), koliko so ostale zastopane, na kakšen način? Ali omogočajo identifikacijo s šolo in znanjem tudi tistim, ki niso slovenskega ozadja? Nenazadnje: kakšna imena imajo otroci v učbenikih?

5. Zaključek: slovenska izobraževalna politika v evropskem kontekstu

Med leti 2006 in 2008 je bila slovenska šolska zakonodaja dopolnjena z akti, ki izhajajo iz nekaterih zavezujočih pravnih dokumentov s področja integracijske politike. (v: Marunica, 2008). Glede na težo tudi manj zavezujočih dokumentov, bi lahko pričakovali, da bo Slovenija okrepila dejavnosti na področju integracijske šolske politike. Spoznali smo, ti dokumenti nosijo različne vsebinske poudarke in vrednostne pečate ter da imajo lahko države članice prek metode OMU vpliv na posamezne med njimi. To pomeni, da je Slovenija najmanj zavezana slediti določenim minimalnim standardom, ki so določeni na ravni EU, lahko pa naredi še mnogo več: lahko je promotor in sooblikovalec demokratične evropske politike. Vendar se mora najprej odločiti, kateremu družbenemu in pedagoškemu konceptu integracije bo sledila – pričujoča Strategija na površini kaže zavezanost dvosmernemu konceptu integracije, izpeljave pa se od tega precej odmikajo in se reducirajo na zagotavljanje možnosti za učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika (kar lahko vodi tudi v problematično opredeljevanje določenih ciljnih skupin kot učencev s posebnimi potrebami). To dokazujejo tudi najnovejše dejavnosti slovenskih oblasti: začele so organizirati učenje slovenščine za odrasle in otroke ter organizirati programe seznanjanja s slovensko zgodovino, kulturo in ustavno ureditvijo (glej internetne strani Centra za slovenščino..., Državnega portala RS). Na učenje slovenščine moramo gledati kot na temeljni minimalni standard, s katerim je država vse preveč zavlačevala in v to dejavnost je dejansko potrebno usmeriti sredstva in zagotoviti pogoje. Vendar s tem vključenosti vseh v šolo (in družbo) še ne bomo dosegli.

Kakšno politiko torej razvijati? Ugotovili smo, da je *eden temeljnih pogojev krepitev egalitarnih načel razvoja sistema izobraževanja*, kjer se izobraževanje odvija v skupnih oblikah, podprtih z individualizacijo in kratkotrajnimi oblikami ločenega učenja. Vendar ima egalitarnejše izobraževanje ob enosmernemu razumevanju integracije z vidika interkulturalnosti negativen učinek: dober učni uspeh bo manjšinsko prebivalstvo

doseglo v primeru, če ga večinska šolska kultura uspe asimilirati. Zato je potrebno razmisliti, kako politiko egalitarnosti ustrezno dopolniti. Danes se v svetu in pri nas uveljavlja prepričanje, da jo je potrebno dopolniti s *politiko pripoznanja* (Fraser, 1996; Kroflič, 2008 in v tej publikaciji; Takács, 2009; Vončina, 2009). Ta zagovarja stališče, da mora družba nepravico odpravljati tudi s priznanjem enakovednosti marginaliziranim družbenim identitetam in jim omogočiti oblikovati svojo ter sooblikovati skupno usodo. Z vidika sistema izobraževanja bi pripoznanje pomenilo krepitev individualizacije v smislu izbirnosti učnih predmetov/vsebin in njihove enakovednosti v izobraževalnem programu. Pomenilo bi tudi kurikularno reformiranje v smislu odpravljanja etnocentrizma in stereotipizacije posameznih družbenih skupin, v smislu vključevanja manjšinskih vsebin in perspektiv ter dekonstrukcije diskriminatornih praks.

Razvoj takšne politike bi bil primeren doprinos Slovenije k evropski šolski politiki, ki lahko zaradi součinkovanja egalitarizma in enosmernega pojmovanja družbene integracije okrepi segregacijo tistih pripadnikov manjšin, ki se nočejo ali ne zmorejo asimilirati v večinske kulture.



Literatura in viri

Bilanović, A. (2009): Ko materni jezik ni učni jezik. Diplomsko delo. Oddelek za pedagogiko in andragogiko. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Carrera, S. (2008): Benchmarking Integration in EU: Analyzing the debate on integration and moving it forward. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik: Tečaji slovenščine: http://www.centerslo.net/11.asp?L1_ID=1&LANG=slo

Council of Europe. (2008): White Paper on Intercultural Dialogue. »Living Together as Equals in Dignity«

Direktiva sveta 77/486/EEC o izobraževanju otrok migrantskih delavcev: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31977L0486:SL:NOT>

Državni portal RS: Programi seznanja s slovensko zgodovino, kulturo in ustavno ureditvijo: <http://e-uprava.gov.si/e-uprava/dogodkiPrebivalci.euprava?zdid=1709&sid=1601>

Državni portal RS: Programi učenja slovenskega jezika. <http://e-uprava.gov.si/e-uprava/dogodkiPrebivalci.euprava?zdid=1709&sid=1600>

Eurydice (2004): Integrating Immigrant Children into Schools in Europe.

Faure Atger, A. (2009): Education and Political Participation of Migrants and Ethnic Minorities in the EU. Policy Analysis. CEPS Special Report.

Fraser, N. (1996): Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. The Tanner Lectures on Human Values. Stanford University.

Gstettner, P. (2003): Kulturne razlike in zahteva po enakosti v interkulturni pedagogiki. Ljubljana: Sodobna pedagogika. Št. 1. Str. 10-27.

Heckmann, F. (2008): Education and Migration. Strategies for Integrating Migrant Children In European schools and societies. A Synthesis of Research Findings for Policy-Makers. NESSE.

Individual contributions to the public consultation on the education of children from a migrant background. http://ec.europa.eu/education/migration/results_en.html

Kroflič, (2008): Induktivni pristop k poučevanju državljske vzgoje na načelu interkulturalnosti. Ljubljana: Šolsko polje. Št. 5/6 Str. 7-24.

Kroflič, R. (v tej publikaciji): Pripoznanje drugega kot drugačnega – element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic.

Kroflič, R. (2003): Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. Ljubljana: Sodobna pedagogika. Posebna izdaja. Str. 24-35.

Marunica, N. (2008): Pravni okvir vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojno-izobraževalni sistem v RS. [http://www.zrss.si/pdf/_Pravni_okvirji_integracije_\(Neda%20Marunica\)_4maj09.pdf](http://www.zrss.si/pdf/_Pravni_okvirji_integracije_(Neda%20Marunica)_4maj09.pdf)

OECD (2007): No More Failures: Ten Steps to Equity in Education.

PISA. http://www.oecd.org/department/0,3355,en_2649_35845621_1_1_1_1_1,00.html

Radtke, F.-O. (1999): Multiculturalism in welfare state: the case of Germany. v: Guibernau, M., Rex, J. (ur.): The Ethnicity Reader. The Polity Press.

Resolucija Evropskega parlamenta z dne 27. septembra 2007 o učinkovitosti in pravičnosti v evropskih sistemih izobraževanja in usposabljanja (2007/2113(INI)). <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0417+0+DOC+XML+V0//SL>

Results of the Consultation on the Education of Children from a Migrant Background (2009). SEC(2009) 1115 final.

Sklepi Sveta z dne 26. novembra 2009 o izobraževanju otrok iz migrantskih družin. Uradni list Evropske Unije. 11. 12. 2009. C 301/5.

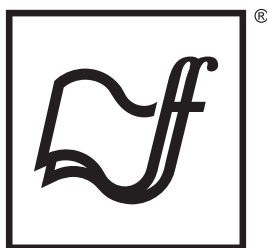
Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. (2007) Ministrstvo za šolstvo in šport. <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=7&pID=241&rID=1990>

Takács, J. (2009): Mlade LGTB osebe v šoli: žrtve heteronormativnega zatiranja. Ljubljana: Sodobna pedagogika, št. 4, str. 48-89.

Vončina, V. (2009): Nelagodje in različnost spolne usmerjenosti v šoli. Ljubljana: Sodobna pedagogika, št. 4, str.148-163.

Willms, J. D. (2006): Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Zelena knjiga. Migracije in mobilnost: izzivi in priložnosti za izobraževalne sisteme v EU. Komisija Evropskih skupnosti. [SEC(2008)2173]



Univerza v Ljubljani

**FILOZOESKA
FAKULTETA**

Misli s svojo glavo.

Oddelek za pedagogiko in andragogiko

O kontinuiteti in diskontinuiteti v razvoju pedagogike na Slovenskem

Zdenko Medveš

Predavanje ob devetdesetletnici študija pedagogike na Univerzi v Ljubljani

O položaju pedagogike v sistemu znanosti danes tudi na Slovenskem ni več konsenza. V času, ko se je uvajal študij pedagogike na ljubljanski univerzi, je bilo drugače in prav to je bilo odločujoče, da se je pedagogika razvijala kot samostojno znanstveno študijsko področje in kurz v izobraževanju profesorjev. Dve stvari v 20-ih letih prejšnjega stoletja sta bili ugodni za to.

1. Najprej gre za zglede srednjeevropskih univerz, na katerih se je pedagogika utrdila kot glavni predmet in kot študijski predmet v izobraževanju gimnazijskih profesorjev.
2. Odločilna je bila tudi integralnost pedagogike. To je namreč čas, ko v razvoju evropske pedagogike še ni prišlo do preloma, ki ga na simbolni ravni najbolj natančno označuje nemška sintagma *Pädagogik/ Erziehungswissenschaft*. Ta prelom, ki se je dogodil v evropskem prostoru šele v 60-ih letih, vnese v pedagoške znanosti razkol, ki se kaže v še vedno trajajočih razpravah o njeni naravi in nalogah. Polemike se sučejo že o tem, ali sploh obstaja pedagogika kot integralna *refleksivna in uporabna veda*, ki razvija splošno veljavne teorije in pojasnjuje splošne zakonitosti na področju vzgoje in izobraževanja, ali pa je to zgolj *aplikativno raziskovalno področje* različnih drugih znanosti, ki na podlagi lastnih teoretskih spoznanj razvijajo predloge za delovanje šol in izboljševanje vzgojno-izobraževalne prakse, bodisi vezano na vsebino izobraževanja (specialne didaktike) ali pa na kako drugo problematiko (psihološko, sociološko, antropološko...).

Pred 90-imi leti teh dilem ni bilo. Tudi glede vsebinske oz. teoretske zasnove študija ni bilo dilem. Izbira med tedanjimi glavnimi pedagoškimi tokovi – duhoslovno oz. kulturno pedagogiko, herbartizmom, reformsko pedagogiko in vzhajajočo socialno kritično pedagogiko je bila pravzaprav enostavna. Herbartizem, kot smer z najdaljšo tradicijo, se v 20-ih letih prejšnjega stoletja bliža svoji zgodovinski smrti. To je čas, ko gre proti koncu kritičen obračun s herbartizmom. Kritiki z zavračanjem formalnih stopenj pouka (te so herbartizem povezovala predvsem z ljudskošolsko pedagogiko, kar ga je v glavah »znanstvenih pedagogov« delalo vseskozi bolj ali manj marginalnega) zavrnejo celotno herbartistično gibanje in se niti ne trudijo poiskati v Herbartu kakih pozitivnih in obče veljavnih elementov. Stvari so tako dorečene, da lahko govorimo o njegovem zgodovinskem zatonu, in nobene možnosti ni bilo, da bi se uvajanje pedagoških študijev na katerakoli nastajajoči univerzi v Evropi tedaj naslanjalo na herbartistični koncept.

Če bi Karel Ozvald, prvi profesor pedagogike na ljubljanski univerzi, imel svoje prvo predavanje iz pedagogike in bi v njem predstavil zasnovo študija, bi imel lahko nalog. S primerjavo drugih univerz bi zlahka dokazal, da je edina teoretska orientacija v Evropi, na katero je bilo mogoče v tistem času znanstveno verodostojno opreti razvoj akademske pedagogike, kulturna pedagogika, ki je bila dedič duhoslovne. Posebej bi to potrdil s primerjavo nemških univerz, ki so mu itak bile najbližje. Seveda bi ob tem lahko navedel tudi vsebinske argumente. Kot rečeno, herbartizem je zgodovinsko mrtev. Socialno kritična pedagogika je v povojih, je še brez pravih teoretskih podlag in se v akademsko refleksijo pedagoške stvarnosti, ki jo gojijo duhoslovci, zaganja kot jezikavi in jezljivi pubertetnik. Reformska pedagogika, pa se že zaradi svoje notranje razdeljenosti enostavno ni mogla konstituirati kot univerzalna in teoretsko konsistentna znanstvena disciplina, da ne govorimo o antipedagoških gibanjih znotraj reformske pedagogike, ki nenehno vzbujajo dvom v smiselnost pedagogike kot znanosti in s tem tudi v smiselnost pedagogike kot samostojnega študijskega področja.

Odnos do »učiteljske pedagogike« je prvi znak kontinuitete v razvoju akademske pedagogike na Slovenskem

Akademska pedagogika je na Slovenskem skozi vso zgodovino zagovarjala pedagogiko kot *refleksivno* znanost in je zato imela v glavnem odklonilen odnos do uporabne pedagogike. To se kaže zlasti v njenem pogledu na odgovornost za praktično izobraževanje učiteljev. Argumenti proti prevzemanju takšne odgovornosti so praktično enaki malodane v vseh 90-ih letih. Prvi jih izrazi Ozvald v polemikah s praktiki že leta 1927, ko izključujoče postavi pedagoško prakso in pedagoško teorijo vsako na svoj breg. »Z besedo pedagoška praksa ali *vzgojstvo* pa nam je dandanes navadno v mislih tako ali tako *dejstvovanje*,...A nekaj povsem drugega od pedagoške prakse je pedagoška teorija ali na kratko *»pedagogika«* (vzgojeslovje)«, ... ni dejstvovanje temveč *spoznavno prizadevanje*.« (Ozvald, 2000, str. 9).

Tudi več kot 40 let pozneje stanje ni prav nič drugačno. V jubilejnim zapisu ob petdesetletnici ljubljanske univerze je največja zamera medvojni pedagogiki, posebej Ozvaldovi, izražena prav zaradi »zgrešenega pojmovanja odnosa med teorijo in prakso«, kar naj bi bil vzrok, da »se je naša tedanja univerzitetna pedagogika še bolj oddaljevala od učiteljstva, učitelji pa od nje.« (Pedagogika, 1969, str. 209). Toda, ko avtorji tega jubilejnega besedila (domnevno je bil glavni avtor prof. Vlado Schmidt) v nadaljevanju odgovarjajo na enako vprašanje za svoj čas, je odgovor povsem podoben Ozvaldovemu. Tako pravijo: »Kar se tega (poklicnega profila diplomantov in zahteve o povezovanju študija s prakso op. ZM) tiče je oddelek – nasprotujoč nekaterim drugačnim tendencam – ves čas dosledno zastopal stališče, da ima fakulteta nalogo poučevati in razvijati znanost, to je teorijo, da je v tem nihče ne more enakovredno nadomestiti, da praktikov neposredno ne more usposabljeni nobena šola in da je najbolj praktična dobra teorija.« (id. str. 215). Stališči medvojne in povojne akademske pedagogike do »učiteljske pedagogike« sta si podobni kljub velikim teoretskim razlikam in tudi relativno veliki časovni distanci. To podobnost lahko konsistentno razložimo na podlagi uvodne ugotovitve o zgodovinski smrti herbartizma, kar pomeni, da »učiteljska pedagogika«, ki se je razvijala na konceptih herbartizma v smislu razvijanja specializiranih

metodičnih napotkov za poučevanje posameznih vsebin ali detajlov v 20. stoletju nikjer ni mogla prodreti v akademsko pedagogiko.

Takšno stališče postaja lahko sporno zlasti ob dejstvu, da je bil študij pedagogike na univerzi profiliran po dveh različnih namenih, in sicer kot študij znanosti (glavni študijski predmet) in kot študij za pridobitev pedagoške izobrazbe (Vidmar, 2009 in Pedagogika, 1969), t.i. »obči pedagoški kurz«. Glede na to, da je bilo učiteljevanje oz. profesura prevladujoč poklicni profil diplomantov filozofskih fakultet, bi pričakovali, da bi bili obče pedagoški študiji najpomembnejši skupni interes vsake filozofske fakultete. A ni vedno tako. Celo obratno najpogosteje se srečujemo s stališči, da naj bi za uspešno profesuro zadostovalo predvsem odlično poznavanje stroke in morebiti specialne didaktike. Splošni pedagoški predmeti pa naj bi pomenili le nepotrebno pedagogizacijo, ki ji je imanenten predvsem ideološki značaj, češ da za srednješolskega učitelja »odgovorno oblikovanje osebnosti skozi ustrezno pedagoško prenašanje znanj« pač ne more biti nič bolj bistveno kot »obvladovanje vede« (Problemi, 1985, str. 33). To je produkt pragmatičnega gledanja, ki ne vidi nobene potrebe po kakem splošnem teoretiziranju o vzgoji, nasprotno označuje ga celo kot ideološko nevarno.

Vprašanje je, koliko je k takemu odnosu prispevala in še danes prispeva akademska pedagogika sama. Na eni strani je njena krivda v tem, da njena vlaganja v dvig kakovosti občega pedagoškega kurza niso vedno najbolj prepričljiva. Še pomembneje pa je nemara to, da v izobraževanju učiteljev ponuja zgolj reflektivni znanstveni koncept in se ga ne trudi umeščati v neposredno rabo. Ta malomaren odnos do praktičnega izobraževanja se kot paradoks pokaže tudi v snovanju samega študija pedagogike. Če vzamemo obdobje do leta 1968, ko se ukinejo učiteljišča, je najbolj prepoznaven profil diplomanta v študiju pedagogike profesor pedagogike, ki pa je funkcionalno ključni kader na učiteljiščih – torej v izobraževanju razrednih učiteljev. To je čas, ko je bila pedagogika v bistvu matična stroka za razredno učiteljevanje. Diplomanti pedagogike so učiteljišnikom posredovali teoretično pedagoško in psihološko znanje ter tudi celotno »obratno« znanje, saj so poučevali tudi metodiko vseh predmetov razredne stopnje, vodili hospitacije, nastope in prakso. Priznati je treba, da so bili razredni učitelji, ki so prihajali iz učiteljišča odlično šolani, tako obrtno kot teoretsko. In katera stroka je desetletja stala za tem? Nedvomno je bil to v določeni meri prispevek študija pedagogike, toda ta nam ne more pojasniti odlične metodične usposobljenosti razrednošolskih učiteljev. Izvore »obratne usposobljenosti« razrednega učitelja je treba iskati v razvoju »učiteljske pedagogike«. To pa so ves čas razvijala učiteljska združenja in društva, ki so začela nastajati na Slovenskem v drugi polovici 19. stoletja. Po tujih zgledih smo dobivali tudi pri nas odlične metodične knjige za učitelje že sredi 19. stoletja (F. Močnik), proti koncu 19. stoletja pa tudi slovenske učbenike za učiteljišča (F. Gabersčka, F. Kosa, A. Zupančiča, V. Bežka). Po drugi svetovni vojni so metodični učbeniki z izdelanimi metodičnimi napotki zelo redki (J. Tomšič). Za našo temo je zanimiva ugotovitev, da se je »metodika« kot stroka razvijala tudi po uvedbi študija pedagogike zgolj na ravni učiteljišč. Moji profesorji metodike so v 60-ih letih predmet poučevali na podlagi svojih zapiskov iz srednje šole. Akademska pedagogika, študij na fakulteti, k njihovem metodičnemu znanju ni nič dodal.

Za polemikami »teoretikov in praktikov« med obema vojnama se skriva spor o humanistični ali družboslovni paradigmi

Kaj pa potem sploh pomenijo polemike med akademsko pedagogiko in praktiki med obema vojnama. Mnogi avtorji (Edvard Protner, Vlado Schmidt, Tadej Vidmar) vidijo osrednji konflikt medvojne pedagogike prav v znanih polemikah o »stari in novi« šoli. Akademsko pedagogika naj bi v teh polemikah dokazovala odmaknjenost od prakse in časa. Toda kar nekaj je dokazov, ki kažejo, da je jedro teh polemik spor o teoriji ne o razmerju s prakso. Najbolj jasno nam naravo teh spopadov razkriva Stanko Gogala v razpravi s tipičnim naslovom »Pedagoška teorija«: »Prvi odpor proti naši pedagoški teoriji ne izvira iz teoretičnosti same, temveč iz zahteve po neki drugačni pedagoški teoriji, ki bo upoštevala predvsem totaliteto življenja in človeka, se ne bo izgubljala le v pedagoških in psiholoških analizah, ne bo obstajala pri fenomenoloških zahtevah metodike in didaktike, ne bo samo pedagoško, t.j. kulturno in duhovno usmerjena, temveč bo upoštevala praktično življenje učitelja na vasi, socialno in gospodarsko okolje otroka in staršev, higienske prilike doma in šole, se bo gradila na bogatem statističnem materialu o gospodarskih in socialnih prilikah itd.« (Gogala, 1938, str. 145). Dilema torej ni v razmerju teorija - praksa, ne v odnosu med *pedagogiko in tehniko*, temveč v vprašanju, *kakšna naj bo teorija pedagogike*. Ko Gogala eno stran te polemike označuje z vrednotami, kot so »idealizem, duhovnost, kulturnost, kultiviranje, usmerjenost v trajne vrednote«, drugi pa pripisuje izhajanje iz »materialnih potreb, življenjskega okolja in ... funkcij ekonomske ter gospodarske učinkovitosti« (id) je že jasno, da gre za soočanje pogledov kulturne in socialne kritične pedagoške optike. Duhoslovna pedagogika je razvijala svoj vrednostni sistem kot neodvisno raziskovalno področje, in sicer s hermenevitično analizo objektivnega duha časa, s kulturno-antropološkim raziskovanjem, z raziskovanjem kulturnih vrednot z vidika etičnosti, socialnosti, religioznosti, estetičnosti. S hermenevitično je iskala univerzalno, občečloveško in trajno, »ki samo po sebi ustvarja avtonomno, od vsakršnega življenja, od vseh gospodarskih in političnih razmer, od vsakršnih socialnih struktur nezavisno pedagoško kulturo«. (id., str. 199).

To sporočilo, ki predstavi bistvo prizadevanj duhoslovcev za razvoj pedagogike kot temeljne znanosti neodvisne od politike, gospodarstva in socialnih struktur, zavezane trajnim človeškim vrednotam, srečamo skozi celotno delo Gogale, tudi v njegovi razpravi *Moja pedagogika* 32 let kasneje. V opiranju na duhovno in etično sporočilnost kulturne ustvarjalnosti postavi Gogala kulturnost učitelja kot tisti medij duha, ki edino lahko vzbuja pri mladih ljudeh doživetja kulture in s tem sproža formiranja njihove lastne kulturnosti. Ta razprava, ki je izšla 1970 med drugim kaže na kontinuiran razvoj humanistične pedagogike v Slovenskem prostoru ter tudi na teoretsko pluralnost akademske pedagogike v povojnem obdobju. Besedila Gogale so epopeja humanizmu brez primere. Najbližje mu sledi Franc Pediček s konceptom osebne ali antropološke pedagogike. V svojem blejskem referatu 1971 z razpravo o tem, ali je vzgoja predvsem funkcija družbe ali funkcija človeka, na simbolni ravni plastično pokaže na nasprotje med humanističnim in družboslovnim konceptom pedagogike. Tudi danes prostor na tem torišču ni prazen. Vsaj z vidika kroga problemov, ki jih

obravnavajo (pedagoški eros, avtoriteta, etika skrbi, induktivna metoda moralne vzgoje, doživetje kot lastno spoznanje vrednote) in snovanja teorije vzgoje na etičnih konceptih personalitične antropologije, je Robi Kroflič na nov način blizu temu torišču. *Humanistična pedagogika ima torej v slovenski akademski pedagogiki strnjeno tradicijo*. Učitelj je v konceptu humanistične pedagogike, didaktike in metodike najprej kultiviran človek, je modrec, je umetnik, šele potem intelektualec, nikoli pa obrtnik.

Humanistična in družboslovna paradigma v povojnem obdobju zamenjata vlogi

Nedvomno je v povojnem obdobju družboslovna paradigma v pedagogiki bolj enakovredno zastopana kot v predvojnem času. Razlog je že v tem, da pred razvojem kritične teorije družbe znotraj sociologije sloni bolj ali manj na političnih programih socialne demokracije in torej nima izdelane teoretske podlage, s katero bi se umestila v akademsko vedo. To ni značilno samo za slovenski prostor, temveč tudi za evropski prostor sploh.

V ospredju spora med obema pedagoškima paradigmama – humanistično in družboslovno – je spor *normativen*, to je o naravi in izvoru vrednot. Humanistično-antropološka orientacija vidi vrednote in duhovno podobo človeka kljub vsem spremembam kot stabilno in trajno, »ki se bistveno ni dosti spreminjala« (Gogala, 2005, str. 239). Kulturne oziroma duhovne vrednote, »so ostale bistveno vedno ene in iste«, ... »čeprav so dobivale z rastjo kulture svojevrstne življenjske primere« (id). Obratno se dogaja sociološko usmerjenim kritičnim pedagogom, ki na duhovni svet in vrednote gledajo kot na izpeljanke vsakokratnega socialnega konteksta. Vrednotam ni mogoče pripisati nikakršne objektivne zgodovinske občosti, trajnosti ali objektivnosti. Duhovni in vrednotni svet nastaja, se spreminja in izginja v mehanizmih družbenih pogodb in konsenzov.

Za moj razmislek je pomembno, da skušam razložiti spore med humanistično in družboslovno orientacijo kot »znanstvene spopade« med različnimi pedagoškimi tokovi in ne kot politične intervencije, ki bi se odražale v pedagogiki. S tem pa nočem zanikati, da politika mnogih teh spopadov ni mirno opazovala. Žal je tudi posegala vanje in to tudi z znanimi kadrovskimi ukrepi, to zlasti v povojnem obdobju. A ko gre za vprašanje analize dogajanj znotraj akademske pedagogike to zame niti ni pomembno. Pomembno je, ali lahko te spopade razumem kot znanstveno vojno (science wars) med različnimi teoretskimi paradigmami. Če lahko to dokažem, potem lahko zavrnem tezo o politizaciji povojne akademske pedagogike, tezo o tem, da se v njenih polemikah odvijajo le posnetki političnih iger, ki so bile povsem neproduktivne za razvoj znanosti. Sam mislim, da se tudi v najbolj vročih časih ni dogodila politizacija pedagogike, vsaj v večjem obsegu ne, in da so bile polemične razprave, ki so se v preteklosti že označevale kot politično naročene¹ v bistvu način, kako depolitizirati strokovno okolje, ki se je začelo pregrevati. Kajti zame absolutno velja pogled na resnico, ki pravi,

¹ Kot primer lahko navedemo Schmidtovo razpravo Korak nazaj k starim zmotam

da vsaka teorija sama v sebi določa merila resničnosti, in je zato vsaka izpeljava teorije lahko samo njej imanentna. Le kdor vzpostavi razumevanje, da to v nobenem primeru ne pomeni relativnosti resnice, je zares znotraj teorije. V tem se znanstvena teorija razlikuje od politične doktrine, ki mora svojo »resnico« sproti prilagajati nečemu izven sebe.

Omenjali smo že, da se med obema vojnama socialno kritična paradigma pojavlja na Slovenskem izven akademske pedagogike, med praktiki, zlati v gibanjih Pedagoške centrale in posebej v Učiteljskem pokretu. Po vojni pa se na podlagi kritične teorije družbe tudi znotraj akademske pedagogike postopoma vzpostavljajo značilne metodološke, teoretske in vrednostne orientacije. Sprva previdno, brez izrecne ideološke kritike, kot očitek, da je pedagogika (in šola) spregledala otroka (Iva Šegula, 1952), potem kot kritika enostranskosti deduktivnih izpeljav iz političnih programov (Schmidt 1952), nato kot kritika enotne šole (France Strmčnik, 1965), čemur sledi kritika poskusov reformiranja srednjega šolstva in zlasti gimnazije (Schmidt, Milica Bergant 1966/68), potem kritika družbene funkcije vzgoje (Pediček 1971). Logično pa kritika doseže vrhunec, ko se premakne na raven normativnega, to pa se dogodi z diskusijami o smotru vsestransko razvite osebnosti (Schmidt 1970, kolokvij o VRO 1985), ko se ne more več izogniti tudi kritiki družbenih norm in s tem družbe sploh.

Samoupravljalvska pedagogika – ni le fasada za socialno pedagoško kritiko – je pa njeno orodje

V ospredju mojega razmišljanja o znanstveni kontinuiteti akademske pedagogike je vprašanje, ali ji je mogoče kadarkoli pripisati, da je zapustila hišo znanosti in se prelevila v dekle politiki. Nekaj indicov za to tezo dajejo akterji povojne pedagogike s samokritiko, da je pedagogika v prvi fazi predvsem prevajala politične smernice v pedagoški jezik. Seveda je treba biti pri analizi razmerja med levo usmerjeno izobraževalno politiko in socialno kritično pedagogiko zelo pazljiv, saj bi nas sicer kaj lahko zapeljalo k poenostavljenim sklepom dejstvo, da obe pogosto uporabljata zelo soroden besednjak. Tisto, kar loči socialno kritično pedagogiko od levo usmerjene izobraževalne politike po naravi stvari so različni *cilji* in predvsem različna *metodologija*. Politika je vedno naravnana h konstruiranju idealov, ciljev, vrednot, socialno kritična pedagogika pa h kritični analizi pedagoške (družbene) stvarnosti in »preverja« udejanjanja družbeno postavljenih vrednot. To krasno ilustrira misel, »da nihče ne odreka družbi pravico postavljati znanosti naloge,....Gre pa za to, da tudi pedagoškim znanstvenikom priznamo pravico postavljati naloge znanosti, tudi take, ki jih ne narekuje neposreden družbeni interes, temveč potreba po logični izgradnji sistema njihove vede«...ter tudi take, ki omogočajo »v šoli, od *kogar koli* postavljene naloge kritično ovrednotiti,... in tudi utemeljeno zavračati« (Schmidt 1982, str. 99).

Drugi indic za politizacijo bi lahko bil v tem, da akademska pedagogika sprejema diskurz samoupravnega socializma. Natančna analiza pokaže, da je tudi ta očitek neutemeljen. Iz opisov razvoja pedagogike (Pedagogika, 1969 ter Schmidt in drugi avtorji, 1994) ugotavljamo v tem obdobju dva načina vzpostavljanja razmerja do šol-

ske politike: *prvič* s kritiko projektov šolske politike, ki je nekako kontinuirana skozi dvajsetletno obdobje in temelji na empiričnih analizah šolske prakse (izvedba enotne osnovne šole - Strmčnik 1965), na analizi predloga reforme srednje šole in posebej gimnazije - Strmčnik, Bergant, Schmidt 1966 do 70) ter na evalvaciji usmerjenega izobraževanja (Sagadin 1983-86); *drugič* pa z globalno teoretsko kritiko, ki omogoča na teoretski ravni ustvariti jasno distanco pedagogike do šolske politike (od referata Šegule prek serije Schmidtovih razprav v 1970² ter ideološke kritike v 80-ih letih).

Za razvoj pedagogike je najbrž bolj pomemben drugi vidik, torej vidik teoretske in družbene kritike. Metodološko je vzorec zanj razvil Schmidt, s tem ko si prek kritike etatistične pedagogike in zavzemanja za samoupravljalno omogoči kritiko tedanje šolske in družbene realnosti. To postane vzorec, ki ga srečamo tudi v delih Bergantove, Strmčnika, Sagadina, iz razumljivih razlogov nekoliko manj pri Pedičku, čeprav je tudi on, če je že moral opredeliti družbeno ozadje pedagogike, uporabljal oznako samoupravljalna, morda se je celo izogibal oznaki socialistična. Vse dimenzije teh kritik najbolj tipično predstavlja Schmidtova *Vzgoja samoupravljalcev*, ki kritiko začneja z »zaostajanja deleža nacionalnega dohodka za šolstvo«. Potem se pa loteva izrazito ideoloških tem, zlasti z ugotovitvijo, ki jo povzame po Strmčnikovi študiji iz 1965, da je osnovna šola »enotna zgolj organizacijsko« in še vedno »ohranja ekonomsko selekcijo«, »da so ji nadpovprečni učenci sumljivi«. Kritika je nedvomno vrednotno oz. ideološko nabita. Celotno kritiko na nivoju »didaktike« razvije v izrazito ideološko smer, saj ugotovitve, da šola »zahteva od učencev reprodukcijo dejstev, pojavov in dogodkov«, ne pa »tudi.. posplošitev«, da... »zaposluje predvsem njihovo pomnjenje«,... ne navaja pa učencev na »miselne operacije in ne zahteva od njih posplošenega znanja kot rezultat sposobnosti za posploševanje«; da so učbeniki »kot zbirka večnih resnic«, ki so »nedotakljive in dognane, da jih je treba ponižno sprejeti«. Te ugotovitve zaokroži s tem, da je to »kot nalašč za avtoritarno etatistično pedagogiko« in za »vzgojo dogmatikov«. Tudi očitek, da šolska politika »zanemarja notranje, individualne psihične pogoje otrokovega razvoja«, ... »da je nerazpoložena do množice, v množični šoli izvajane individualizacije pouka za nadpovprečne«, da je zanj značilen »slab odnos do individualnih razlik«..da imajo učni načrti »pred seboj *povprečnega* posameznika«,... »uglaševanje na skupni imenovalec«, poveže s tem, da želi družba vzgajati mlade v duhu »konformnosti«, ki je »med največjimi družbenimi krepostmi« (Schmidt, 1982). Temu sledi kritika tendenc po zmanjševanju splošne izobrazbe v šolah in nevarnosti omejevanja človeka za pogoje delitve dela itd, itd..

V teh Schmidtovih razpravah prihaja socialno kritična paradigma do polnega izraza, čeprav *bolj v metodološkem pristopu kot pa v vsebini in idejah*, ki jih implicitno zagovarja v svojih kritikah. Socialno kritični metodološki model je razviden iz tega, da Schmidt ne konstruira nobene družbene ideje, ki naj bi ji sledila vzgoja in izobraževanje, temveč enostavno sprejme samoupravljanje kot zgodovinsko produktivno družbeno usmeritev. Torej pristajanje na samoupravljalno pedagogiko ni zgolj poza, ki bi omogočala kritiko, temveč tudi stvar osebnega prepričanja. Potem pa v svoji kritiki tedanje pedagoške stvarnosti ugotavlja, da se ta še vedno giblje znotraj nekdanjega eta-

² Ponovno objavljene v monografiji Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem 1982

tističnega pedagoškega modela, ne pa približuje samoupravnemu. Če smo pozorni pri tem označuje etatično pedagogiko s pedagoškimi vzorci in modeli, ki jih v novejši zgodovini naslavljajo na konservativno šolsko politiko liberalno usmerjeno pedagogi. V vsebinskem pogledu je v idejah Schmidta bolj prisoten šolsko liberalni kot socialno demokratični diskurz. Presenetljivo je ob vsem tem celo zavzemanje za elitizem, kar sledi iz pogosto in močno naglašene kritike zanemarjanja nadarjenih, kar presega tudi liberalni diskurz in namiguje celo na uporabo meritokratskega načela v razumevanju pravičnosti izobraževanja. Glede na vse to je mogoče skleniti, da v tej seriji razprav socialno kritična pedagogika bolj prisotna v metodološkem kot pa vsebinskem pogledu. Ob takšnem odnosu do aktualne šolske prakse je dokaj razumljivo, da akademska pedagogika v tem obdobju ni sodelovala v snovanju izobraževalne politike, v razvoju izobraževalnega sistema in prakse, kar z obžalovanjem izražajo člani oddelka že v jubilejnim zborniku 1969, ko zapišejo, da je »slabost našega povojnega razvoja..., podcenjevanje vloge pedagoške znanosti pri načrtovanju in uresničevanju važnejših šolsko-reformnih akcij in pri vsakdanjem izobraževalnem in vzgojnem delu (Pedagogika 1969, str. 214). Nadaljnje besedilo kar nekako preroško sklene »da se bo morala s tem (vlogo pedagoške znanosti v šolsko-reformnih akcijah op. ZM) spopadati naslednja generacija pedagogov« (id).

O diskontinuiteti - ali o VRO in konceptu vzgoje

Najbolj občutljiv del Schmidtove kritike, ki pomeni njeno idejno jedro in se pojavlja v več razpravah, je kritika normativnega sistema. Izraža pa se predvsem skozi kritiko smotra vsestransko razvite osebnosti (VRO). Ob tem Schmidt odpira več vidikov. Osrednji, ki nas najbolj zanima, je kritika ideološkega karakterja tega smotra, kar se po Schmidtu kaže v tem, da ga napolnjujejo predvsem »zahteve po podrejanju posameznika družbenim/državnim interesom«. Smotru očita, da je izraz družbene tendence, kako »ljudi med seboj izenačiti, kajti čim bolj bodo vsi razviti, tem manj bo razlik med njimi...Šola brez upoštevanja individualnosti lahko oblikuje le popolnega družbenega konformista« (Schmidt, 1982, str. 144). Povsem je spremenil pogled preteklih let, ko je v normativnem sistemu poudarjal pomen skupnosti in antropološkim dejavnikom v vzgoji ni pripisoval večjega pomena. Zdaj pa prihaja z zahtevo po uravnoteženosti med »socialnim in psihološkim« (zunanjim in notranjim). Teoretsko se distancira od socialnega determinizma ter od pedagogike, »ki sprejema stališče napačne sociologije osebnosti, da je človek samo posebljena socialna kategorija«. (in) »si tako razlaga Marxovo misel o človeku kot »celostnosti družbenih odnosov« in hoče v duhu pristnega vulgarnega materializma razlagati psihične pojave *neposredno* iz zunanjih vplivov: naivno pričakuje, da bo imel določen vzgojni ukrep tudi določen rezultat..., ker ne priznava vsakokratnih specifičnih notranjih pogojev, ki modificirajo njegovo učinkovitost in povzročajo, da tudi z *enakimi* ukrepi vzgajamo *različne* ljudi.« (id. str. 143). Trdovratna pomanjkljivost takega pedagoškega mišljenja je Schmidtu prav v tej mehanični predstavi o oblikovanju otroka s »smotrnim« zunanjim učinkovanjem nanj. Spet se zateče h kritičnemu diskurzu. Analiza razmerja med zunanjim in notranjim naj bi tudi pokazala, ali je v »konkretnih družbenih razmerjih smoter VRO zgolj iluzija, ali realno dosegljiv cilj«. Torej ne gre za radikalno kritiko VRO, temveč za

zahtevo do družbe, da »vsakomur ustvari družbene pogoje za uresničitev tega, kar je v njem, da je vsestranski razvoj potemtakem proces individualizacije in je torej rezultat tako razumljene vzgoje vsestranske osebnosti – individualnost.« (id., str. 144). V teh analizah je Schmidt najbolj presenetil in ga ni mogoče več prepoznati. Ali je s tem presežen še zadnji rob grebena med alternativo humanistične in družboslovne pedagogike ter med Gogalo in Schmidtom? Najbrž ne, saj Gogala v svojem normativnem sistemu pri opredeljevanju »rezultata« vzgoje nikoli ne bi uporabil pojma »individualnost«, nadomestil bi ga s čim drugim, zelo verjetno s »človečnost«. Je to tista razlika, ki vedno loči družboslovni pedagoški diskurz od humanističnega?

Na časovni točki 1970/71 let so objavljene tri razprave: Gogalova *Moja pedagogika*, Schmidtova *Vzgoja samoupravljalcev* (obe sta objavljeni v isti številki Sodobne pedagogike 1970) in Pedičkov blejski referat *Vzgoja kot funkcija človeka*, v katerih so razprostranjeni ključni argumenti družboslovne in humanistične optike v pedagogiki. Lahko bi celo pričakovali, da bi slovenska pedagogika takrat sledila evropskemu toku in po nemškem zgledu razpadla na bolj filozofsko (humanistično) usmerjeno »Pädagogik« ter bolj empirično (predvsem družboslovno) naravnano »Erziehungswissenschaft«. Vsekakor se to ne bi moglo zgoditi brez Schmidta, zato gre najbrž njemu zasluga, da se je takrat slovenska pedagogika ohranila kot integralna znanost. Ali to lahko pojasnim tudi z vsebinskimi razlogi, ki sem jih opisal zgoraj z namigom na zbliževanje Schmidtovega in Gogalovega razumevanja normativnega sistema. Vsekakor je skozi *Vzgojo samoupravljalcev* Schmidt nakazal *brezplodnost alternacije med družboslovno in humanistično dimenzijo in na tej razvojni točki se najbolj jasno začuti njegova vera v plodnost sinergije socialnega in antropološkega in to tako v konstruiranju normativnosti kot tudi v tematizaciji vzgojnega procesa samega*. In to je produkt kontinuitete v znanstveni drži ter pluralni naravnosti pedagogike povojnega obdobja, ki ga spremljajo tudi spopadi, a znotraj pedagoških vrst predvsem znanstveni.

Diskusije o VRO so ena od pomembnejših prelomnic v razvoju slovenske pedagogike. In ta se dogodi tudi leta 1985 na kolokviju o VRO, ki ga je organiziral Pedagoški inštitut. Cilj kolokvija je bil, kot je zapisano v nagovoru, da se »na sodobnih marksističnih diskusijah« in »novejših teorijah ideologije ... osvetli vlogo VRO v šolski reformi«, ker se smoter »samoumevno in nevprašljivo« uporablja skozi zakonodajo in druge šolske dokumente, kot kategorija pa je vsebinsko nerazčiščena, nejasna in »zaradi tega nosi v sebi kali možne ideologizacije, sili v pragmatične interpretacije, odvisne od trenutnega razmerja sil in parcialnih interesov« (Problemi 1985).

Kolokvij odpre dva nova pogleda, ki se prepletata skozi referate in razprave. Prvi pogled je v veliki meri znan že iz Schmidtove kritike VRO in meri na »oblikovanje konformne, v družbo integrirane osebnosti« (Problemi, 1985, str. 13). Pomembna pa je neka razlika, saj Schmidt ni dvomil v VRO kot »humanistični ideal« (Schmidt, 1982, str. 142), problem je videl v tedanji družbeni stvarnosti, češ da ne omogoča uresničitve tega cilja. Medtem pa se v diskusijah leta 1985 VRO prikazuje kot »izpraznjeno ideološko iluzijo« ... kot »pozitivno, moralistično kategorijo, teoretsko farso« (Problemi 1985, str. 14), ki je brez vsake realne podlage. Družba jo ustvarja kot nekaj samoumevnega prav zato, da jo je mogoče polniti s kakršnimikoli vsebinami. Zdenko Kodolja naslovi na VRO dve kritiki, prvič, da je VRO utopija, saj je »razlog za nedosegljivost

ideala že v njem samem« in »ne v omejenosti družbe«. Drugič, da je VRO fantazma, ki »prikriva razredni boj...zastira razliko med vladajočo birokracijo ...kot manjkajočim vladajočim, razredom in »empiričnim« delavskim razredom« (Problemi 1985, str 18-19). Nasprotja med notranjim in zunanjim, med socialnim in osebnostnim, na katerih gradi Schmidt svojo kritiko VRO, v diskurzih kolokvija izgubijo vsak pomen. Problem VRO ni v uresničitvi, temveč v njem samem in v tem da je postal »moralistična kategorija«. Odprava razmerja zunanjega in notranjega implicitno pomeni korak v smer, ko človeška bit nima v sebi nič avtentičnega, v celoti jo obvladuje socialno. Zato so pojmi, ki jih je razvila antropološka optika, kot so človekova narava, človeško, avtonomna oseba, antropološko bistvo, humanizem zgolj ideološki konstrukti. Tako je v teoretskem pristopu kolokvija v bistvu privzeta Adornova oz. Horkheimerjeva »negativna dialektika«, po kateri pozitivne sodbe o človeku (in družbi) enostavno niso mogoče, ne da bi bile ideološke.

Vprašanje je, ali je to element diskontinuitete v razvoju slovenske pedagogike, saj jo na nek način oddaljuje od točke, ki je bila načrtovana v 70-ih letih, ko se rešitev išče v sintezi humanističnega in družbenega diskurza. Diskusije na kolokviju o VRO pa pedagogiko ponovno v celoti podrejajo le družboslovni optiki.

Drugi pogled na vzgojo, ki se vzpostavi na kolokviju, je za pedagogiko še bolj radikalna. V določeni obliki ga sicer tudi prepoznamo v Schmidtovih razpravah o VRO, in sicer v tezah o razmerju med vzgojnim ukrepom in učinkom. Gre za vprašanje, ali ima namerno pedagoško delovanje pričakovane oz. predvidljive učinke. Vprašanje je staro toliko kot pedagogika in meri celo na njeno »znanstvenost«, namreč, ali je sploh mogoče spoznati in predvideti, kako z namernim ravnanjem otroku oblikovati zaželeno lastnosti. Ali obstaja kavzalna ali pa vsaj stohastična zveza med vzgojnim delovanjem in razvojem otrokovega značaja in osebnosti? Tradicionalni odgovori pedagogike – mogoče z izjemo klasično behavioristične – odklanjajo mehanicistične vzročno- posledične zveze med pedagoškim ravnanjem in učinki. Iščejo rešitev v »dialektičnosti³« odnosa med ukrepom in rezultatom, kar se izraža s tem, da ima konkreten vzgojni ukrep lahko zaželen, nezaželen in celo popolnoma obraten (to malo spominja na »Elsterjevo drugotno stanje«), ali pa nikakršen učinek. Schmidt iz tega ni izpeljeval depresivnega temveč pogumen sklep: »dialektičnost« terja od pedagogike nenehen premislek o vzgojnih ciljih, od vzgojitelja pa premislek o vzgojnem namenu in delovanju. Drugi iščejo rešitev odnosa med vzgojnim ravnanjem in učinki v smeri določene verjetnosti, ali pa poudarjajo pomen enotnosti oziroma dolgoročnosti vzgojnega učinkovanja za razvoj zaželenih lastnosti. Tradicionalni odgovori pedagogike so torej zadržani, a v bistvu optimistični, ne pa nihilistični. Na kolokviju pa se vzpostavi povsem nova interpretacija tega odnosa in jo simbolno izraža stavek o »vzgoji kot bistveno drugotnem stanju«, ki v slovenski prostor močneje vstopi nekaj let kasneje. Pri tem ne gre le za to, kot pravilno ugotavlja Kodelja, da »nobena pedagoška teorija ne omogoča všteti učinke metod, ki jih požene v tek, saj se postavi vmes med pedagoški ukrep in dobljene rezultate ravno *nezavedno*« (Problemi 2985, 47). Teza o bistveno drugotnem stanju gre dlje, gre v smeri, da intenca v vzgoji vselej

³ Izraza se spominjamo Schmidtovi študentje iz predavanj, in sicer na razlago teze o pedagogiki kot najbolj dialektični znanosti.

spodleti in so učinki namerne vzgoje nekaj povsem drugega, kot je bilo v namenu ali pričakovanju.

Bistveno pri vsem tem je, da sta oba pogleda, ki ju razvije kolokvij – zlasti zadnji, ki ga označujemo tudi kot diskurz analitične pedagogike ali pogojno tudi anti-pedagogike – bolj kot pedagogiki primerna drugim vedam, še najbolj sociologiji. Nedvomno postavlja ta pristop v proučevanju šolskega polja 1) reflektivne naloge pred uporabne, a ne samo to 2) v bistvu tudi odreka možnost, da bi znanost s svojim aparatom lahko določala normativno, saj je normativno vselej le izpraznjena ideološka fantazma. To pokaže, da je odnos do normativnosti šibka stran socialno kritične pedagogike. Zaradi zgoraj navedenih dveh točk pedagogika enostavno ne more prevzeti analitične pedagogike kot svoje teoretske podlage, ne da bi tvegala nepredvidljive teoretske obrate, ki bi jo popolnoma odtegnili od dveh ključnih vprašanj: 1) *kako razviti normativni sistem* (po naravi pa je normativna znanosti) in 2) *kako ravnati v vzgoji* (*pedagogika je po naravi tudi znanost o delovanju Handlungswissenschaft*). Slovenija je najbrž eno redkih okolij, kjer se je analitična pedagogika relativno visoko razvila, vendar je to bolj zasluga ter prispevek »partnerskih« ved kot same pedagogike. Temeljni proces formiranja človeka v sklopu analitične pedagogike ni več vzgoja, temveč socializacija, ki obsega *vzgojo le kot intencionalno socializacijo (sic!)*. Glede na vse to bi bilo s teoretskega vidika bolj utemeljeno govoriti o socializaciji kot pa o vzgoji. In to se tudi dogodi pri mnogih avtorjih socializacijskih teorij (npr. Luckman, Berger v svoji Družbeni konstrukciji realnosti), ki pojma vzgoja praktično ne uporabljajo več. Tudi pri nas je vse več pobud, čeprav iz drugih razlogov, da se beseda »vzgoja« zaradi ideološke kontaminacije (Pediček, 1994, str. 9) nadomesti z besedo edukacija, pedagoške vede z edukacijskimi vedami, vendar tehtne razprave kažejo, da v tem ni rešitve problema (več o tem Autor, 1988 ali Peček, 2008).

In kako se je na to odzvala pedagogika? Znotraj nje kolokvij o VRO 1985 ni povzročil teoretskega obrata. Proučiti pa bi bilo treba, v kolikšni meri od tod lahko izvirajo posledice v konceptualizaciji šolske vzgojne prakse, posebej vezava normativnega sistema na človekove in otrokove pravice. Nedvomno pa se v teoriji krepí socialno kritični diskurz na račun humanistične orientacije, kar sem že označil kot diskontinuiteto v razvoju. Pri interpretacijah pojavov v šoli, izobraževanju in zlasti vzgoji bolj stopajo v ospredje sociološki vidiki, *vidiki družbene reprodukcije, odnosi politične moči, vzgoja kot proces socialne homogenizacije in ideološkega podrejanja*. Krepí se kritičen odnos, kar je nedvomno dobro. Namesto nekdanj prevladujočega antropološkega pogleda na vzgojo kot proces *osebne rasti* stopa v ospredje vzgoja kot *socialna integracija*. Najmočnejši učinek kolokvija v pedagoških vedah je logično zaznati v disciplinah, ki so neposredno navezane na sociologijo, posebej še pedagoška sociologija, znotraj katere je Mojca Kovač Šebart privzela in nadgradila tezo, da je vzgoja namerna, sistematična in organizirana socializacija ter z analizo tipov družinske in šolske socializacije razkriva, kako vse institucije v družbi krepíjo enake socializacijske vzorce.

Meni se je ob tem dogajanju v 80-ih letih zdelo pomembno ponovno se vrniti k vprašanju o tem, ali je v pogojih »zatona ideologij« in ideološke kritike vzgojnih idealov še smiselno iskanje teoretskih temeljev za konstituiranje normativnega. Tako sem zasnoval razpravo *Pedagoška etika in koncept vzgoje*. Ne domišljam si, da sem raz-

vil kak nov teoretski odgovor na ta vprašanja; mislim pa, da mi je uspelo ponovno vzpostaviti pomen etičnega v snovanju koncepta vzgoje, kar ocenjujem kot izjemno pomembno glede trenda v vzgojnih praksah zadnjih 15-ih let, ko se je koncept vzgoje vse bolj oddaljeval etičnemu se nadomeščal s pravnim v duhu šolskih pravil in reda. Ta sklop problemov še danes teoretsko ni dodelan.

Nujen je povratek k razvijanju teorije

Mogoče strateško ni bilo najbolj modro, da se je akademska pedagogika v zadnjih 15-ih letih bolj kot s teorijo in razvojem znanosti začela ukvarjati z načrtovanjem in uresničevanjem šolsko-reformnih projektov. To kaže, kako se uresničuje preroška napoved iz leta 1969, da bodo šele prihodnji rodovi dvignili pomen pedagoške znanosti pri načrtovanju in uresničevanju važnejših šolsko-reformnih akcij. Najprej je to opaziti pri raziskavah programske skupine Oddelka za pedagogiko in andragogiko, ki so bolj kot na teorijo naravnane na razvijanje sistemskih konceptov in njihovo aplikacijo (učna in šolska diferenciacija, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju, vseživljenjsko učenje, vzgojni načrt, učbeniki, interkulturalna pedagogika, šolanje Romov, opisno ocenjevanje, državljanska vzgoja). Še bolj pa se to kaže v obsežnem sodelovanju pri nastajanju šolske zakonodaje, kurikularnih dokumentov in pri razvoju konkretnih sistemskih rešitev, ki so se v naši šolski praksi uveljavile v zadnjih petnajstih letih. Sodelovanje je bodisi neposredno pri nastajanju teh dokumentov in pri njihovem uvajanju, ali pa posredno v obliki odpiranja javnih polemik in posvetovanj o predlaganih rešitvah. Za številne sistemske rešitve prevzemamo člani oddelka neposredno strokovno odgovornost v pripravi šolske zakonodaje 1996 in za njeno uvajanje. Med najpomembnejšimi so učna diferenciacija v devetletki, izbirni predmeti, sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja, postavitev višjih strokovnih šol, poklicna matura, nove oblike izobraževanja, kot so poklicni tečaj, poklicno-tehniška šola, izobraževanje mojstrov. Sem sodi tudi sodelovanje pri konceptualnih dokumentih: Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS (1995), Izhodišča kurikularne prenove (1997), Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov v poklicnem in strokovnem izobraževanju (1996) pa še marsikako pomembno področje bi lahko naštel.

Večji pomen praktičnih ciljev povzroča že v 80-ih letih tudi močnejše notranje profiliranje in strukturiranje akademske pedagogike. V študiju nastajajo nove discipline in s tem pogoji za večjo razčlenjenost kateder. Pomembno stopnjo pomeni razvoj andragogike, ki se začne resneje razvijati kot znanstvena disciplina v začetku 70-ih in se v letu 1992 že razvije do samostojnega študija. Čeprav se je zamisel o tem študiju utemeljevala predvsem s pragmatičnimi cilji (Ana Kranjc, 1987), je treba priznati, da se v mnogih andragoških projektih prepoznavajo humanistične ideje Freireja o izobraževanju kot poti do svobode. To uspešno uresničujejo zlasti projekti izobraževanja za tretje življenjsko obdobje, posebej ustanavljanje in delovanje *univerze za tretje življenjsko obdobje*, kar je osebna zasluga Ane Krajnc.

Mogoče je razmišljati v tej smeri, da se je zaradi omenjene angažiranosti pedagogike v reformskih projektih pojavil prazen prostor v razvijanju pedagoške teorije. Več ali manj postaja namreč očitno, da so se na Slovenskem zelo okrepile teoretske študije o

šoli, vzgoji in izobraževanju izven pedagogike. Nastajajo številne nove »edukacijske« discipline.⁴ To je za vsako znanost odličen položaj, lahko pa uničujoč, če pri tem prevladajo partikularni znanstveni diskurzi, posebej pa še če se začne izgubljeni skrb za razvoj lastne teorije. Prav razvoj lastne teorije je bil najbolj pomemben za konstituiranje pedagogike kot temeljne znanosti in tudi za ohranjanje njene integralnosti. To je dokazovala duhoslovna pedagogika skozi dve stoletji.

Pokazal sem, da se agenda tega procesa danes, hočeš nočeš, vrti okoli vprašanja: ali pedagogika kot družboslovna ali humanistična veda. Moj razmislek kaže brezplodnost in celo nevarnost take alternative. Le hkratne navezave na humanistiko in družboslovje so pedagogiko vedno krepile. Le pedagoška teorija v stiku humanističnega, antropološkega in socialno kritičnega, etike in prava, človeškega in družbenega lahko uspešno razvije emancipatorični vzgojni koncept. V sodobnih liberalnih in vrednotno pluralističnih družbah, ko se množica institucij in akterjev bojuje za prevlado v vplivu na ljudi, posebno na oblikovanje mladih, je za pedagogiko kritičen čas, da ohranja »duhoslovni« odnos do razvijanja normativnosti. Na antropoloških temeljih in ob kritični drži do družbe lahko razvije vrednotno naravnano koncepta vzgoje, ki bo omogočala, da državljani sprejemajo temeljne kode, potrebne za kohezivno družbo, brez privzemanja teze o »svobodi kot spoznani nujnosti«. Sicer tudi družbi ne preostane na voljo nič drugega kot represija.



Literatura in viri

Autor, O. (1988). O pojmi vzgoja in izobraževanje. *Sodobna pedagogika*, let. 39, št. 9-10, str. 440-442.

Gogala, S. (1938). Pedagoška teorija. *Popotnik*, 59, str. 145-150.

Gogala, S. (1938). Pedagoška teorija. *Popotnik*, 59, str. 197-201.

Gogala, S. (1970). Moja pedagogika. *Sodobna pedagogika*, letnik XXI, št. 1-2, str. 12-24.

Krajnc, A. (1987). *Andragogika*. V: *Enciklopedija Slovenije* 1, A-Ca, str. 76-77.

Medveš, Z. (2002). Pedagoška etika in koncept vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 1991, letnik 42, štev. 3-4, str. 101-117 in štev. 5/6, str. 213-226.

Medveš, Z. (2007). Vzgojni modeli v reformski pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, letnik 58, štev. 4, str. 50-70.

Ozvald, K. (1938). Dvajset let slovenske pedagogike v Jugoslaviji. *Popotnik*, letnik 60, str. 11-29.

Ozvald, K. (2000). *Kulturna pedagogika*. Ljubljana: Jutro: Andragoški center Slovenije (izvirnik Slovenska šolska matica, 1927).

Peček M., Lesar, I. (2008). Pojem »edukacije« – rešitev ali poglobitev zadreg pri opredeljevanju vzgoje in izobraževanja. V: *Vseživljensko učenje in strokovno izrazje*, ur. Petra Javrh, Ljubljana: Pedagoški inštitut, str 95-107.

⁴ Nemalokrat je ta razvoj tudi sporen, naj njegovo spornost simbolno ilustrira študijski program v bolonjski prenovi z imenom *Edukacija izobraževanja učiteljev*; na srečo so kolegi pravočasno opazili pleonazmični, skoraj oksimoronski zven imena.

Pediček, F. (1994). *Edukacija danes: Poglavlja za pedagoško antropologijo*. Maribor: Založba Obzorja.

Pedagogika (1969). V: *Petdeset let slovenske univerze v Ljubljani. 1919-1969*, Ljubljana: Univerza v Ljubljani.

Problemi (1985). *Vsestransko razvita osebnost*, (254, letnik XXIII).

Schmidt, V, Strmčnik, F.; Medveš, Z.(1994). *Pedagogika*. V: *Enciklopedija Slovenije* 8, Nos-Pli, Ljubljana 287-289.

Schmidt, V. (1982). *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem*. Ljubljana: Dopolna delavska univerza Univerzum.

Vidmar, T. (2009). *Čeri slovenske pedagogike – ob devetdesetletnici pedagogike na ljubljanski univerzi*. V: *Pedagoško-andragoški dnevi 2009*, ur. Nives Ličen, zbornik referatov, Ljubljana: Oddelek za pedagogiko in andragogiko.