

dr. Katja Jeznik, Filozofska fakulteta v Ljubljani

## OBLIKOVANJE IDENTITETE OTROK IN MLADOSTNIKOV MED TEORIJO IN ŠOLSKIMI PRAKSAMI

### UVOD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

V ozadju opisanega lahko zaznamo strah in nelagodje v odnosu do sicer tako zaželenega partnerstva med starši in šolo. Strah in nelagodje sta prisotna na obeh straneh, tako pri starših kot pri strokovnih delavcih. Razlogi zanj so zelo različni. Poleg naštetega ne moremo mimo ugotovitev analitikov sodobnega starševstva, pri čemer na tem mestu izpostavljam predvsem fenomen t. i. paranoidnega starševstva (Furedi, 2008). Furedi (2009) v eni izmed svojih analiz ugotavlja podobno, kot v 70-ih za ZDA sicer ugotavlja tudi Lasch (2012). Starši otroka naj se ne bi čutili dovolj kompetentni za vzgojo svojih otrok, zato ta skozi celotno 20. stoletje prehaja v »roke« ekspertov in postaja institucionalizirana (Furedi, 2009). Podobnemu trendu smo priča tudi danes. Primere tega, čeprav zakonsko zelo slabo podprtega pojava, lahko identificiramo že v okviru t. i. mreže zgodnje obravnave otroka, nad čemer predvsem v najbolj ranem otroštvu bdi pediatrična stroka. Poznamo različne kompenzacijske programe (razvojne ambulante, zgodnja logopedska obravnava otroka, fizioterapija in delovna terapija ipd.), praksa iz tujine pa bo verjetno tudi k nam prinesla kompenzacijske programe za družine priseljencev in druge marginalizirane družbene skupine. Pri tem je problematično predvsem to, da v ozadju navadno kot prevladujoč najdemo medicinski diskurz obravnave različnih rizičnih skupin otrok, ali pa diskurz usmiljenja, bolj redko pa pedagoški diskurz<sup>1</sup> in oblikovanje rešitev, s katerimi bi bolj uspešno podprli prej izpostavljene mehke sestavine posameznikove identitete.

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

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

Na nekaj slovenskih šolah so začeli uvajati t. i. črto samostojnosti. Na spletnih straneh ene izmed šol je njena opredelitev sledeča<sup>2</sup>:

*»Spoštovani starši!*

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

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

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

Na drugi spletni strani pa najdemo naslednji zapis:

*»Črta samostojnosti*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## »TIME OUT« V MODRI SOBI

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

## »Modra soba«

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

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

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

## MODRA SOBA

## Cilji:

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

## Metoda:

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

## Kdaj napotiti učenca v Modro sobo?

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

## Vzgojni moment:

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

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

V legalnem smislu šola ukrep opredeli na način, kot da z njim ni nič narobe, ker s tem, ko učenca pošljemo iz razreda, ni kršena njegova temeljna pravica do pouka, saj nikjer ni opredeljeno, da pouk poteka le v matičnem razredu z matičnim učiteljem in skupino, celo nasprotno, navedba člana jasno nakaže, da lahko dosega učenec cilje izobraževanja tudi v drugih oblikah organiziranega dela z namenom, da se učencem zagotovi varnost ali nemoten pouk. Bolj podrobno branje spletne strani in »klik« na dokument samopresoja učenca pa pokaže, da mora dežurni učitelj poleg tega, da poskrbi, da učenec opravi zadolžitve po naročilu učitelja, ki učenca pripelje v modro sobo, poskrbeti, da ta izpolni omenjeni obrazec<sup>3</sup> in z njim po tem, ko ga učenec izpolni, opraviti tudi razgovor. To je najmanj več kot preveč obveznosti za dežurnega učitelja in eno šolsko uro, sploh če je hkrati v modri sobi morda več kot en učenec. Nadaljnje

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



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

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

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

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

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

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

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

## ZAKLJUČEK

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

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

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

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

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

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

## LITERATURA

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

**POVZETEK**

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

**ABSTRACT**

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