

Darja Štirn, Petra Štirn, Katja Jeznik

Identiteta – stanje ali izbira?

Povzetek: Temeljno vprašanje te razprave je, kako lahko v sodobnem šolskem prostoru oblikujemo posameznikovo identiteto. Ali lahko govorimo o identiteti kot o trajnem stanju, ki ga posameznik doseže na določeni stopnji osebnostnega razvoja, ali pa gre za stalen proces prilagajanja? Avtorice na primerih iz prakse vrtca, srednje šole in fakultete prikažejo, kako lahko različno starim posameznikom pomagamo pri čim varnejšem vstopu v procese oblikovanja identitete, kar je eden od poglobitvenih ciljev mednarodnega projekta Identiteta mnogoterih izbir (www.europemci.com). Projektno sodelovanje omogoča, da sodelujoči s starostno vertikalno vključenih opozarjajo na pomen nepretrgane skrbi za identitetni razvoj otrok in mladostnikov, mednarodna struktura udeležencev pa je priložnost, da vključeni po mrežnih povezavah vzpostavijo komunikacijo, spoznajo raznolikost okolij in jo povežejo s svojimi vsakodnevnimi izkušnjami. Pri analizi praktičnih primerov izhajajo avtorice iz tehle teoretičnih načel projekta: človekove oz. otrokove pravice, sinhronizacijska didaktika, mnogotere inteligence, empatija, indukcija, sistemski način mišljenja in ustvarjalnost (glasba).

Gljučne besede: identiteta, družina in prijateljstvo, človekove oz. otrokove pravice, sinhronizacijska didaktika, mnogotere inteligence, empatija, indukcija, sistemski način mišljenja in ustvarjalnost.

UDK: 37.015.4

Pregledni znanstveni prispevek

Darja Štirn, univ. dipl. pedagoginja in prof. zgodovine, Vrtec Vodmat, Ljubljana; e-naslov: darja.stirn@guest.arnes.si

Petra Štirn, univ. dipl. pedagoginja in sociologinja, študentka podiplomskega študija Oddelka za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Katja Jeznik, univ. dipl. pedagoginja, študentka podiplomskega študija Oddelka za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Uvod

V tej razpravi gre za opis in teoretsko analizo tematskega sklopa *družina in prijateljstvo*. Nastal je v okviru mednarodnega projekta Identiteta mnogoterih izbir (www.europemci.com), v katerem sodelujejo in ustvarjajo različne vzgojno-izobraževalne institucije (vrtci, osnovne in srednje šole ter fakultete) iz petih držav: Nizozemske, Danske, Latvije, Portugalske in Slovenije. Temeljna ideja in cilj projekta je razviti strategije aktivnega učenja, s pomočjo katerih lahko skladno s sodobnimi teoretskimi pristopi v šolskem prostoru oblikujemo posameznikovo identiteto oz. različnim posameznikom pomagamo pri čim varnejšem vstopu v procese oblikovanja identitet. Projekt je večleten, pričujoča analiza pa pomeni aplikacijo druge od petih različnih tem (identiteta, družina in prijateljstvo, dobro delo, mobilnost in migracije in drugačnost), ki so izhodišče sedmih didaktičnih korakov.

Kako se je začelo ali »Prihodnost ni več takšna, kot je bila prej.«¹

Prvo srečanje s prof. Wimom Kratsbornom, nosilcem projekta Identiteta mnogoterih izbir, je bilo nenavadno glede na pričakovane in ustaljene vzorce učne prakse, ki smo jih vajeni v Sloveniji. Prva misel, ki nas je prešinila, je bila: »Rad opravlja svoj poklic in verjame v to, kar dela.« Njegovo predavanje je bilo daleč od strogo formalne in strukturirane učne forme. S posebej za projekt zapisano avtorsko glasbo Mediaeval city nam je odprl čute in nas pustil, da smo znotraj individualnih doživetij in percepcije pomena oblikovanja »evropske identitete« na zase značilni način izrazili naše dvome, navdušenje in se počasi vpletli v odnose z drugimi sodelujočimi. Začel se je uresničevati koncept »duševnega valovanja« (flow, Nakamura, Csikszentmihalyi 2005), ki pomeni tok, v katerem se tako vzgojitelj/ učitelj kot učenec počutita sproščena in povezana z vsebino, ki jo p(r)oučujeta in uživata. To je bistvena sestavina signifikantnega učenja oziroma ključne izkušnje ...

¹ Kratsborn 2006, str. 3.

Živimo v svetu sprememb, ki nam jih narekujejo ekonomski in politični interesi, bliskovito hiter razvoj znanosti in tehnologij, virtualni svet, ki omogoča učinkovit in hiter pretok informacij ter komunikacijo, neomejeno na čas in prostor. Družbene skupine se glede na različne interese hitro formirajo in prav tako hitro razpadajo, skladno s spremembo interesov in realizacijo želja. Zdi se, da je edina stalna lastnost v življenju večno spreminjanje (Medveš 1991) in posledično, da je razlog tega spreminjanja vedno večja izključenost in pogostejši občutek odtujenosti med posamezniki, kar Strike okliče za najusodnejšega sovražnika sprejemanja skupnih okvirjev in torej vzrok za naraščanje disciplinske problematike (Strike 2005, str. 18). Ob tem se postavi vprašanje, kako se v toku teh neizogibnih sprememb oblikuje identiteta posameznika in ali lahko še govorimo o identiteti kot nekem stanju ali pa gre za neizogiben proces prilagajanja na spremembe družbe? Ljudje naj bi bili danes »osvobojeni« oblik industrijske družbe, tradicionalnih vlog in navezav. Postal bi odvisni sami od sebe in svoje usode z vsemi tveganji, možnostmi in protislovji vred (glej Beck 2001). V posameznikovih biografijah naj bi se odpirale možnosti in prisile izbire, kar naj bi zanj pomenilo tako tveganje kot izziv. Vse pogosteje si zastavljamo vprašanja, kot so *Kdo sem jaz? Komu pripadam? Kako me doživljajo in sprejemajo drugi? Kako jaz doživljam druge / drugačne? Si želim biti drugačen, sam(o)svoj?*

Po mnenju Baumanna je »/.../ identiteta rezultat interakcije med posameznikom in skupnostjo in je resna igra iskanja ravnotežja med svobodo in varnostjo« (Baumann, v Kroflič, Kratsborn 2007, str. 151). Ljudje vselej nimamo med dvema potrebama, ki določata našo identiteto – na eni strani iščemo skupine, ki bi jim pripadali, v katerih bi se počutili sprejete, varne in bi bili za stalno del njih, na drugi strani pa skušamo zadostiti potrebi po lastni individualnosti, edinstvenosti, ki nas določa in nagovarja druge, da opazijo našo drugačnost in nas v njej sprejmejo (glej prav tam). Posameznik je razpet med željo po pripadnosti skupnosti in občutkom odtujenosti in ogroženosti, ki izvira iz njegove težnje po predstavitvi svoje drugačnosti, edinstvenosti. Izpostavljen je uresničevanju zahtev, pokoritvi pravilom, ki jih preden postavljata družba zaradi potrebne zagotovitve minimalnega konsenza v toku sprememb, po drugi strani pa ga ta pravila dušijo, ker jim ni zavezan in jih občuti kot nekaj, kar omejuje njegovo individualnost in svobodo.

Kako pomagati malo starejšim, mladim in najmlajšim k čim varnejšim vstopom v procese oblikovanja identitete, k prepoznavanju sebe kot dela skupnosti in hkrati kot svobodnega in avtonomnega subjekta ter k sprejetju drugega kot drugačnega in s tem vrednega enakih pravic, kakršne imam jaz? S projektom *Identiteta mnogoterih izbir* (glej tudi www.europemci.com) poskušamo oblikovati pogoje za čim zgodnejši varen vstop v procese oblikovanja identitete, s tem da otrokom že v prvih starostnih obdobjih ponudimo dejavnosti, v katerih bodo lažje prepoznavali samega sebe, drugega kot drugačnega in vstopali v odnose v skupnosti, ki dajejo potreben občutek varnosti, hkrati pa spodbujajo razvoj lastne individualnosti. Izhajamo iz spoznanja, da je eden najpomembnejših snovalcev identitete posameznika skupnost in da biti del skupnosti hkrati z iskanjem skupnih značilnosti pomeni tudi iskanje tistega, kar nas od drugih

članov ločuje, a ne tako, da bi drugačnost doživljali kot ogrožajočo realnost, ki nas sili v socialno osamo (glej Kroflič, Kratsborn 2006). Nosilec projekta je prof. Wim Kratsborn iz Hanzenhogeschool, Groningen, Nizozemska, po čigar besedah je zamisel za projekt nastala leta 2005 ob zavedanju, da lahko formalne evropske povezave zares zaživijo šele, če bodo presegle zgolj ekonomske interese in okvire. Zato je k sodelovanju povabil predstavnike petih različnih evropskih držav – Nizozemske, Latvije, Danske, Portugalske in Slovenije z namenom, da ustvarimo »*multiperspektivni pogled*« (Kratsborn 2006, str. 3) o tem, kaj se dogaja v posameznih kvadrantih Evrope², in razumemo naše potrebe in potrebe drugih, da se zavemo drugačnosti v lastnem prostoru in prostoru, ki nam je bolj oddaljen, in skupaj pripomoremo k oblikovanju identitete mnogoterih izbir. Mednarodna struktura udeležencev hkrati pomeni priložnost, da vključeni po omrežnih povezavah med seboj vzpostavijo komunikacijo, spoznajo raznolikost okolij in jo povežejo s svojimi vsakodnevnimi izkušnjami.

Cilj projekta ni razviti univerzalno evropsko identiteto, ki bi bila skupna vsem prebivalcem Evrope, temveč »/.../ sprejeti obstoj dinamične strukture človeške identitete in spoznanje o oblikovanju naše identitete kot vseživljenjskem procesu« (Kroflič, Kratsborn 2007, str. 151). Ali kot je pevec skupine U2 Bono pred časom rekel Barossu: »*Mladi nimajo občutka za Evropo. Mladi bi morali imeti občutek za druge mlade ljudi Evrope.*« Kroflič in Kratsborn poudarjata: »Ko govorimo o promociji gradnje identitete in še posebej moralnega razvoja, ki je vgrajen v ta proces, sploh ni možno, ne da bi vstopili v območje indoktrinacije. Celotna teoretika liberalne vzgoje, kot so Ammy Guttman, priznavajo, da je izobraževanje na področju moralnega razvoja brez minimalne prisile skupnih ciljev in moralnih standardov nemogoče. Mi pa za razliko od drugih projektov ne pričnemo s potrebnimi strogimi moralnimi standardi, ki jih mora vsak sprejeti, ampak z občutkom, ki je odprt do vsakega individualnega položaja posameznika v medsebojno povezanem svetu razlik. Poskušamo zagotavljati priložnosti za pro-socialno vedenje in naraščajočo refleksijo konfliktov ter možnost za skupno življenje na osnovi aktivne strpnosti. Prizadevamo si za opolnomočenje (*empowerment*) vsakega individualnega položaja posameznika in osebno zavezanost (*commitment*) pro-socialnemu obnašanju, ki naj postaneta temelj naše identitete.« (Kroflič in Kratsborn 2006, str. 156)

Projekt združuje različne starostne skupine (vrtni, osnovne in srednje šole ter fakultete), kar pomeni izredno raznolikost in ponuja priložnost, da s starostno vertikalno zagotavljamo obliko kontinuirane skrbi za osebni razvoj otrok in mladostnikov. Ker je raznolikost, spoštovanje in sprejemanje drugačnosti temeljno vodilo projekta, ima posameznik po načelu Gardnerjeve teorije mnogoterih inteligenc (Gardner 1995) možnost izraziti sebe na njemu bližnji način. Zato je umetnost, še posebno glasba, pomembno didaktično sredstvo projekta, ki

² Nosilec projekta si je idejo o štirih kvadrantih Evrope sposodil pri Geert Hofstede (1991, v Kratsborn 2006, glej tudi <http://www.geert-hofstede.com>). Po avtorjevem mnenju Evropa nima kulturne entitete, ampak jo lahko delimo v štiri kvadrante. Mejna območja si lahko od ločitve krščanstva leta 1054 predstavljamo vse od rimskega imperija in katoliške cerkve na zahodu do ortodoksnih kristjanov na vzhodu.

odpira posameznikove čute in omogoči posamezniku izražanje njegovih čustev ter prepoznavanje odzivov vrstnikov. Ali kot pravi Kratsborn: »Verjamemo v moč in duh vsakega posameznika, da najde svoj proces učenja in izbere svojo učno strategijo. Potrebuje strukturo (pot), sistem, v katerem je njegova energija usmerjena, osredotočena in deljena. Prav tako pa potrebuje svoboden prostor, da je kot 'identiteta mnogoterih izbir v toku'.« (Kratsborn 2006, str. 2) Mnogoterost izbir ne pomeni, da projekt omogoča posameznikom prosto izbiro med različnimi družbenimi vlogami, temveč pomeni mnogoterost v izbiri (ne)vstopov v odnose. To pomeni, da posameznikom na podlagi Gardnerjeve teorije mnogoterih inteligenc omogočimo, da v odnose vstopijo na zase značilni način. Posamezniki imajo možnost izbire načina vstopa v odnose, s čimer lahko uresničijo svojo potrebo po varnosti, ali pa izrazijo potrebo po izpostavljanju svoje drugačnosti.

Praden začnemo s podrobnejšim opisom didaktičnih poti in metodološke strukture projekta, pa še izjave dijakov na vprašanje, kaj si predstavljajo pod pojmom identiteta mnogoterih izbir in otrok, kaj zanje pomeni Evropa.

Kaj razumem pod pojmom identiteta mnogoterih izbir? (Izjave dijakov iz gimnazije Ravne na Koroškem)

- *»Ob tem pomislim na svobodo in pravico vsakega posameznika odločati o sebi. Vsak človek je poseben, ima svojo osebnost in sme odločati in sprejemati odločitve, kot sam želi.«*
- *»Ob tem pomislim na svobodo, liberalnost in možnost izbire ...«*
- *»Vsi smo različni in skupaj sestavljamo veliko barvno celoto. Vsak ima svojo posebno vlogo kot individuuum v družini in družbi, v Evropi.«*
Kaj razumem pod pojmom Evropa? (Izjave otrok iz vrtca Vodmat, Ljubljana)
- *»Evropa ima veliko mest, vendar ni podobna Ameriki.«*
- *»Evropa je del sveta in mi smo del Evrope. Tu živijo tudi črni otroci.«*
- *»V Evropi živi veliko otrok, ki se skupaj igramo, imamo pa problem, da se ne razumemo, ker govorimo različne jezike: nemško, angleško, slovensko ...«*

Didaktično-metodološka pot projekta ali »Vzgoja in izobraževanje naj bo spodbudno. Naj bo vznemirljivo. Naj spremeni vaše življenje.«³

V projektu Identiteta mnogoterih izbir tako na teoretski kot na izvedbeni ravni upoštevamo tale načela, smernice in s tem referenčne točke:

³ Nakamura, Csikszentmihalyi 2005, str. 62.



Slika 1: Načela, smernice in referenčne točke v projektu Identiteta mnogoterih izbir

Pri opisu in analizi konkretnih primerov iz prakse se bomo še posebej osredotočili na naslednja izhodiščna teoretska načela projekta:

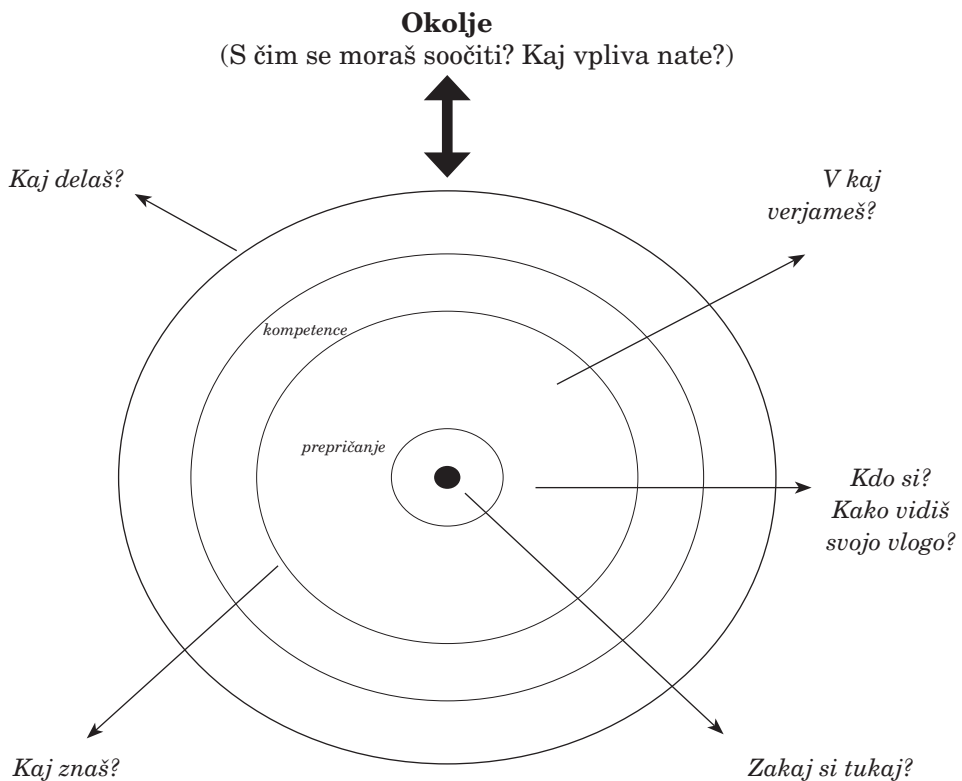
– *Človekove oz. otrokove pravice*

V času, ko ekonomski in politični interesi pronicajo v vse sfere družbenega življenja in so pogosto merilo odločanja tudi v šolskem prostoru, postaja vse pomembnejše, da za najširši okvir svojega delovanja postavimo otrokove oz. človekove pravice. Ob poudarjanju in skrbi za posameznikove pravice moramo razvijati takšen koncept skupnosti, s katerim ne bomo zanemarili pozitivnih učinkov uveljavljanja človekovih pravic in liberalnega razumevanja vzgoje (Krofič 2005 a). Izziv za prihodnost ostaja vprašanje, kako krepiti moč avtoritete skupnosti in hkrati skrbeti za to, da z avtoriteto skupnosti ne »žrtvujemo« kulturne raznolikosti in osebne avtonomije posameznika oziroma posameznikovih pravic in svoboščin. Ali kot v Razpravi na Agori zapišeta Krofič in Kratsborn:

»Ostati moramo znotraj okvirjev človekovih pravic in zagotoviti, da šibkejšje 'dobro bi bilo spoštovati človekove pravice' obligacije postanejo 'močnejši moralni imperativi'.« (Kroflič in Kratsborn 2006, str. 156)

– *Sinhronizacijska didaktika*

Gre za eksperimentalno obliko učenja in poučevanja, pri kateri učitelji ali vzgojitelji najprej sami ponotranjijo vsebine in vrednote, za katere si bodo prizadevali pri otrocih ali učencih (Kroflič, Kratsborn 2006, str. 154). Korthagen v svojem članku V iskanju bistva dobrega učitelja zapiše, da je pri vsakem prizadevanju opisa bistvenih kvalitiet dobrega učitelja treba vzeti v zakup, da so vpleteni različni nivoji, ki se od posameznika do posameznika razlikujejo, in da so učiteljeve kompetence zgolj eden izmed nivojev (glej Korthagen 2004, str. 78). Potreben je širši pogled, ki priznava, da dobrega učitelja ne moremo dihotočno ločiti na kompetence na eni strani in osebne lastnosti na drugi. Avtor ponudi koncept čebule (Onion model), ki s svojo nivojsko lupino prikazuje, da je v bistvu dobrega učitelja skritih več vplivov, ki se med seboj prepletajo in so sodvisni ter skupaj pripomorejo k vzgojni in osebni naravnosti v učnem procesu.



Slika 2: Korthagen, čebulni model nivojev sprememb v učiteljevem delovanju (glej Korthagen 2004, str. 80).

Pri tem modelu je pomembno izpostaviti, da so kompetence zgolj en nivo učiteljevega delovanja, ki nikakor ni zadosten za delovanje v kompleksnem procesu vzgoje in izobraževanja. Korthagen ob praktičnem usposabljanju učiteljev ugotavlja, da se temeljna vprašanja, na katera si učitelji morajo odgovoriti, nanašajo na nivo učiteljevega poslanstva, razvoj njegove osebne in posledično poklicne identitete ter temeljna prepričanja, ideale, ki jim želi kot oseba – učitelj – slediti. Skupek teh nivojev imenuje jedrne kvalitete (core reflection), ki so za razliko od kompetenc (te so pridobljene od zunaj) od vedno prisotne in ne morejo biti razdrobljene v preproste dele. Pri jedrnih kvalitetah gre za globlji nivo sprememb (Korthagen 2004, str. 86). »Za učitelja je pomembno, da se svojih jedrnih kvalitiet ne zaveda zgolj na kognitivni ravni, temveč da je z njimi v 'emocionalnem stiku', da naredi korak k zavestni uporabi teh kvalitiet in jih nato uresničuje v vzgojnem procesu.« (Prav tam, str. 87) V stik z njimi pridejo učitelji skozi jedrno refleksijo, ki jim pomaga, da se zavestno usmerijo na svoj osebni razvoj v skladu z njihovo identiteto, navdušenjem in inspiracijo za poklic. »Za mnogo učiteljev odgovor na vprašanje 'Kaj je smisel vsega?' ni razkošje, temveč nujnost, če želijo nadaljevati z delom, v katero vlagajo svoje srce in dušo.« (Prav tam, str. 92) Po Korthagenu mora biti učitelj, ki želi spodbujati jedrno refleksijo v svojih učencih, najprej sam dejavno vpleten v proces refleksije in šele, ko jasneje utemelji svoja prepričanja, osebno poslanstvo in identiteto, lahko z učenci vzpostavi pedagoški odnos, ki tudi učenca odpre za ključne osebotransformativne izkušnje in mu omogoči, da tudi sam pride v stik s svojo identiteto, poslanstvom in prepričanju. Ali kot zapiše Kroflič v posebni številki Sodobne pedagogike, namenjene vzgojnemu konceptu šole in vrtca: »Vsaka vzgoja je vsaj delna indoktrinacija, je poseganje v otroka, mladostnika, odraslo osebo, zato mora odprtost za spoštljive odnose, osebno etično zavest in poklicno poslanstvo najprej zgraditi učitelj pri samem sebi.« (Kroflič 2007, str. 69)

– *Mnogotere inteligence in pet umov prihodnosti*

Avtor ideje mnogoterih inteligenc je Howard Gardner (Gardner 1995), izhodišče njegove teorije pa je kritika tradicionalnega razumevanja in merjenja inteligence z uporabo raznih testov, ki so merili le jezikovno in logično-matematično inteligenco. Slednjima se v šolskem sistemu navadno najbolj posvečamo in ju razvijamo, hkrati pa opozarjamo na storilnostno orientacijo sodobne šole. Poleg omenjenih inteligenc Gardner v svoji teoriji opredeli še prostorsko, glasbeno, telesnogibalno, duhovno, medosebno in (znotraj)osebno inteligenco in zagovarja stališče, da lahko »skozi različna vrata« pridemo do enakih učnih ciljev. Kroflič in Kratsborn zapišeta, da je način uporabe mnogoterih inteligenc primeren, saj pomeni, čeprav je zasnovan na kognitivnem delovanju, demokratični in didaktični način izkazovanja spoštovanja do individualnih razlik pri doživljanju in učnih pristopih. »Na nas je odgovornost, da izobražujemo in vzgajamo mlade (vodimo procese 'die Bildung') ali pa bodo le-ti izkusili svet skozi kanale množičnih medijev, ki so ponavadi še bolj zastrupljeni z manipulacijo in indoktrinacijo kot javni šolski sistemi.« (Kroflič, Kratsborn 2006, str. 153)

Gardner (2007) v svoji najnovejši knjigi piše o petih umih prihodnosti (disciplinirani, sintetizirajoči, ustvarjalni, spoštljivi in etični um), ki so nadaljevanje in nadgradnja njegove teorije mnogoterih inteligenc. Ustaljen kognitivistični pogled na posameznikov razvoj in učenje, ki zaznamuje teorijo mnogoterih inteligenc, avtor nadgradi z razvojem spoštljivega in etičnega uma. V svoji knjigi poudari, da naj bo ena osrednjih skrbi vzgoje v prihodnosti namenjena razvijanju in oblikovanju spoštljivega uma tudi zato, ker se peti, etični um lahko razvije šele na prehodu v odraslo dobo, ko je posameznik opremljen z ustreznimi kognitivnimi zmožnostmi, in še to ne nujno pri vseh posameznikih, zato, kot pravi, je smiselno dati prednost spoštovanju in ga pozneje utrditi še z ustreznimi racionalnimi argumenti ter načeli, ki vodijo k etični zavezi (glej tudi Kroflič 2007). Omenjene ugotovitve so verjetno posledica dolgoletnega empiričnega proučevanja kriterijev Dobrega dela (projekt harvardske univerze Good work, glej <http://www.howardgardner.com/GW/goodwork.html>), ki so se izkristalizirali v treh sklopih: odličnost (excellence), osebna zavzetost (engagement) in etičnost (ethics).

– *Empatija*

Hoffman opredeli empatijo kot »/.../ temeljni proces v odnosu med opazovalčevimi čustvi in čustvi osebe, ki je opazovana. Ključna zahteva empatičnega odziva je vpletenost psihološkega procesa, ki povzroči, da so občutja subjekta skladnejša s položajem drugega kot njegovim lastnim položajem« (Hoffman 2000, str. 30). Glede na povezovanje emocionalne navezanosti s socialno kognicijo loči štiri stopnje empatije: globalno empatijo, egocentrično empatijo, kvaziegotrično empatijo in pravo empatijo. Opozoriti je treba tudi na pomanjkljivosti empatije, ki lahko zavirajo prosocialna moralna dejanja in jo je zato treba podkrepiti z načeli pravičnosti. To so premočna čustvena razvnetost, empatična pristranskost, usmiljenje in paternalizem (glej Štirn 2005, Hoffman 2000).

– *Indukcija*

Indukcija je metoda, ki daje poudarek razvoju empatičnosti. Vzgojitelji/ učitelji naj bi v posamezniku s pomočjo osvetlitve perspektive drugega ter izpostavitvijo vira distresa prebudili empatični distress ter občutek krivde, ki sledi, ko se otrok (tudi mladostnik) zave, da je vir distresa njegovo dejanje. Indukcija vsebuje predstavitev učinkov nesprejemljivega ravnanja nekoga na druge ljudi, pojasnjevanje razlogov, zakaj ima tako vedenje neugodne učinke, in obrnjeno, zakaj je neko vedenje sprejemljivo in želeno, pravilno. Gre za to, da posameznik na podlagi konkretnega primera razvija socialno kognicijo in etično zavest (glej Štirn 2005; Marjanovič Umek, Zupančič 2004; Hoffman 2000).

– *Sistemski način mišljenja in učenja*

To razumemo kot povezovanje sistemov na več različnih ravneh (družba, skupnost, družina, šola, razred, naši možgani). »V določenem sistemu izobraževanja

bi morali uporabiti to predpostavko tako, da je povezana z drugimi omenjenimi sistemi preko systemskega mišljenja in systemskega učenja. Zato moramo gledati v prihodnost, čeprav smo obremenjeni z mnogo 'preteklosti, ki še ni zgodovina'. Preteklost moramo vključiti, seveda pa se je treba tudi naučiti pozabiti in odpustiti boleče dogodke. To ni lahko in vemo, da je preteklost proti Evropi, njena prihodnost pa ni ista, kot je bila prej.« (Kroflič, Kratsborn 2006, str. 154)

– *Umetnost in estetika*

V okviru projekta je na ravni izvedbe pogosto uporabljena umetnostna zvrst glasba, s katero lahko odpremo posameznikove čute in tako omogočimo kritično obravnavo realnosti. »Glasba se dotika bistva realnosti na neposreden, konkreten in globok način. Wim Kratsborn temu pravi 'metuljev dotik', Frank Ankersmit pa 'sublimno znanje'. Glasba je način, kako valovanje (družbenih idej) spremeniti v možgansko valovanje (posameznika). Smisel glasbe je 'glasba smisla'.« (Kroflič, Kratsborn 2006, str. 155–156)

Predstavitev izvedbe ali »Če pustimo našo luč sijati, damo nezavedno drugim ljudem možnost, da sijajo sami.«⁴

Izhodišče oblikovanja identitete mnogoterih izbir je pet vsebinskih sklopov: identiteta, družina in prijateljstvo, dobro delo, migracije in mobilnost ter drugačnost. Vseh pet tem v projektu natančneje opredeljuje sedem didaktičnih korakov, ki so podlaga sinhronizacijske didaktike. Koraki torej niso le didaktične smernice, na podlagi katerih naj bi se izvajale določene dejavnosti v vzgojni skupini, ampak so opredeljeni kot cilji in dejavnosti, ki jih morajo po načelih sinhronizacijske didaktike najprej ponotranjiti in razumeti vzgojiteljice in učitelji.

V nadaljevanju je predstavljena izvedba druge teme (*družina in prijateljstvo*) na treh nivojih šolanja v Sloveniji (vrtec, srednja šola in fakulteta)⁵. Ob tem bomo na konkretnih primerih opisali in ovrednotili doseganje ciljev in opozorili na upoštevanje zgornjih predpostavk v posameznem koraku (glej tudi Štirn, Štirn in Jeznik 2007).

Cilj prvega koraka je odpiranje posameznikove občutljivosti (čutov) za določeno temo. Vse dejavnosti znotraj tega koraka so bile usmerjene tako, da smo z njimi spodbujali razmišljanje otrok in mladostnikov o družini in prijateljih.

Ker izvajamo v vrtcu projekt v okviru nacionalnega kurikula, smo cilje projekta povezali s cilji in načeli kurikula za vrtce (glej Kurikulum za vrtce 1999). Vzgojiteljice so bile ob konkretnih dejavnostih pozornejše na situacije v oddelku, še posebno na tiste, ki so pomembne za odpiranje čutov za konkretne socialne

⁴ Marianne Williamson (1992). A Return to Love: Reflections on the Principles of »A Course in Miracles«.

⁵ V Sloveniji so v projektu sodelovali Vrtec Vodmat Ljubljana, Vrtec Mežica, Gimnazija Ravne na Koroškem (IP sociologija in IP psihologija) in študentje prvega letnika socialne in rehabilitacijske pedagogike Pedagoške fakultete, Ljubljana.

odnose in vzajemne dejavnosti. Najprej so obogatile koticke Dom in družina. Prek živalskih družin so otroci iskali razmerja med družinskimi člani, uporabili so knjige, ki govorijo o družini in se o temi pogovarjali. Na vprašanje: »Kaj je družina?«, so naštevili ožje družinske člane in dodajali, da so družina takrat, ko so vsi skupaj, se igrajo ali gredo na izlet: »Družina je, ko smo mamica, očka in jaz skupaj doma in se imamo lepo.«; »Družina je, ko so mamica, očka in sestra z menoj doma, ko se skupaj igramo in mamica peče nekaj dobrega.«; »Družina je, ko se imata mamica in očka rada, sestra in jaz pa se skupaj igrava.«.

Pomemben del prvega koraka v vrtcu je bila (likovna) umetnost, s katero so otroci izrazili občutja ali pa samo zaznavo svoje družine. Vzgojiteljice so pred izvedbo teme načrtovale cilje in pri tem po načelih sinhronizacijske didaktike same ponotranjile vsebine in vrednote, za katere so si prizadevale pri otrocih. Skupaj so razmišljali o različnih družinah, vlogah v družini, počutju v družini in o opredelitvi družin, ki jo otroci zaznajo zgolj tradicionalno (delitev vlog, sestava družine, simbolna igra s punčkami idr.). Pri najmlajših otrocih so vzgojiteljice kot izhodišče prvega koraka uporabile bibarije – preproste glasbene pesmice in igrice s prsti, ki se sprehajajo po različnih delih otrokovega telesa in spodbujajo tesnejšo telesno interakcijo med otrokom in odraslim, ki v nadaljevanju preide v tesnejši odnos med otroki (Kroflič, Jeznik 2006).

Pri mladostnikih pa je podobno vlogo odigrala posebej za projekt pripravljena pesem *It's all right* (www.europemci.com). Tudi tukaj je bilo izhodiščno vprašanje, kaj posamezniku pomeni družina. Izjave predšolskih otrok lahko dopolnimo z izjavami mladostnikov: »Zame je družina zelo pomembna, moja vloga v družini pa je enakovredna vlogam drugih članov. Da, med nami so pogosto tudi konflikti, vendar mislim, da so pomemben del družine, ker je pomembno, da vidimo reakcije drug drugega in ugotovimo, kako lahko kljub temu pridemo do skupnih ugotovitev – ne vedno, ampak pogosto.«; »Dandanes je veliko polemik o tem, kaj v resnici je družina. Potekajo neštete debate o tem, ali istospolnim partnerjem dati možnost ustvariti si družino. Ali je skupnost dveh istospolno usmerjenih ljudi sploh lahko družina? Na drugi strani imamo primere muslimanskih skupnosti, kjer imajo moški lahko po več žena. Je tudi to družina? Ko se starši ločijo, ali s tem razpade tudi družina ali pojem družine živi naprej? /... /«

Izjave otrok in mladostnikov se po svoji kompleksnosti seveda razlikujejo. Kljub temu pa lahko sklenemo, da ima tako za majhnega otroka kot za mladostnika družina veliko čustveno vrednost. Mladostniki so razmišljali še o pozitivnih in negativnih vidikih družine in njenem vplivu na oblikovanje posameznikove identitete. Ugotavljali so, da »/.../ družina, v kateri je prisotno nasilje, alkoholizem, različne oblike zasvojenosti, družina, v kateri se dogajajo fizične in psihične zlorabe, zanemarjanje ..., gotovo ni okolje, ki bo pozitivno vplivalo na oblikovanje posameznikove identitete.« Pomembno je, da se zavemo, da tudi člani primarnih skupin, kot je družina, pogosto različno čutijo, vidijo in razumejo dogajanje okoli sebe. Mladostniki so po poslušanju glasbe iz različnih publikacij izrezovali fotografije ter ob tem razmišljali o značilnih čustvih in ritualih, ki določajo družino. Eden takšnih ritualov je na primer praznovanje rojstnega dne. Po skupinah so pripravili kratek skeč oz. igro vlog in pri tem poleg dramatizacije pripravili tudi

strip in napisali pesem. Upoštevana je bila torej tudi predpostavka o uporabi mnogoterih inteligenc (Gardner), s čimer so vključeni stopili naproti procesu oblikovanja svojega lastnega stila učenja. V refleksiji je eden izmed mladostnikov komentiral: *»Predstavitev je bila bolj osredotočena na čustva članov družine – kako se počutimo, če dobimo darilo, ki nam ni všeč, in kako se počuti oseba, ki nam da darilo. /.../ Zanimivo je, kako je danes pomembno dajati in imeti.«*

Vse izpostavljene dejavnosti v prvem koraku so vodile k temu, da smo lahko v drugem koraku nadaljevali zbiranje informacij o omenjeni temi. Najpomembnejši cilji drugega koraka so bili predstavitev svoje družine drugim, razmišljanje o razlikah med družino danes in družino v preteklosti in poskus identificiranja skupnih potez značilne »slovenske družine«.

Otroci so v vrtec prinašali fotografije, glasbo in predmete svojih družin. Izdelali so družinske albume, ki so jih skrbno hranili in kazali drugim v skupini. Pripravili so razstavo družin, namenjeno staršem. Ogledovali so si plakate družin svojih prijateljev, ob tem pa dojali, da je to nekaj, kar otroke povezuje z njihovimi družinskimi člani. Na to kaže naslednji primer: *Oče je pripeljal Tineta v vrtec in se zaradi naglice ni poslovil od njega tako, kot je bil vajen (objem in poljubček). Tinetu je zgolj pomahal in odhitel. Tine, ki se je težko ločil od očeta, je začel jokati. Deklica Maja je zaznala Tinetovo stisko, ga prijela za roko in odpeljala k plakatu njegove družine in mu rekla: »Tukaj je tvoj očka, pobožaj ga in mu daj poljubček na sliko, morda ti bo lažje.« Tine je to upošteval in se res potolažil.*

Primer lahko razložimo s konceptom empatije, ki pojasnjuje otrokovo zmožnost, da že zelo zgodaj začuti stisko drugega, kar v njem prebudi željo po pomoči osebi, ki je v stiski (glej Hofman 2000; Štirn 2005).

Vsi vključeni so se v izpeljanih dejavnostih osredotočili na zgodovino, sestavo svoje družine (s pozitivnimi in negativnimi vplivi), ob tem pa spoznavali družine svojih prijateljev, njihove interese in načine praznovanja različnih družinskih ritualov. Pomembno je bilo vrednotenje vsake družine kot edinstvene. Kratsborn in Kroflič zapišeta: *»Na individualni ravni zagovarjamo soočanje z drugačnostjo v samem jedru naše osebnosti ali življenjske zgodbe kot nujen element empatične ter odprte identitete.«* (Kratsborn, Kroflič 2006, str. 151) Mladostniki so razmišljali tudi o razlikah med sodobno družno in družino njihovih staršev. Prvi je razlike komentiral: *»Razmišljamo o razlikah med danes in preteklostjo. Nenavadno je, da je danes izobrazba norma, včasih pa je bila vrednota.«* In drugi: *»Danes živimo bolj vsak zase. Delamo, študiramo /.../ člani družine nimajo veliko časa drug za drugega /.../«,* identificirali pa so tudi nov družinski ritual – obiskovanje nakupovalnih središč.

Tudi v tem koraku smo vključili uporabo mnogoterih inteligenc. Čeprav je bistvo drugega koraka zbiranje informacij, smo z omenjenimi dejavnostmi prešli od uporabe jezikovne in logično-matematične inteligence, ki je v sodobnem šolstvu najpogosteje uporabljena, k drugim. Izpostavimo lahko na primer uporabo osebne in medosebne inteligence, ko so vključeni v predstavitev svojih družin izhajali kar iz svojih družinskih albumov, ki so jih prinesli od doma. Pri razmisleku o stilu in namenu poslušanja glasbe v družinah danes in nekoč pa smo upoštevali tudi glasbeno inteligenco (glej Gardner 1995).

Za konec drugega koraka so vključeni pripravili še predstavitev značilne slovenske družine. Pri tem smo upoštevali tudi to, na kar opozarjata Kroflič in Kratsborn, ko zapišeta: »Ne smemo spregledati, da mladi usmerjajo rabo računalniške tehnologije v orodje za produkcijo njihove kulture in obenem tudi v nov način učenja in komunikacije. Zato morajo šole, ki hočejo doseči kontingentni del identitete mladih ljudi, integrirati njihov način produktivne rabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (npr. 'pisanje spletnega dnevnika – *bloga*' ter program '*Soulseek*' za izmenjavo glasbenih datotek ter izkušnje kot orodij teh novih skupnosti 'vzajemnega darovanja osebnih dobrin', t. i. '*sharing communities*') kot možni izobraževalni dejavnik. Če ne bomo spoznali, kako se mladi učijo učenja, se bomo znašli na počasnih in obrobnih tirih podeželskih poti.« (Kroflič, Kratsborn 2006, str. 153.) Mladostniki so tako pripravili slikovite predstavitve power point, v katerih je svoje mesto našla tudi glasba.

Tretji korak zaznamuje dejavni posameznik. Cilj koraka je uporaba pridobljenega znanja in informacij. Otroci so že pridobljene izkušnje uporabili, da so lahko izrazili dobre in slabe trenutke v družini ter spoznali drugačne družine, mladostniki pa so razmišljali o pomenu konfliktov ter izražali stališča glede kontroverznih tem (homoseksualnost, strpnost do različnih religij itn.).

V vrtcu so se vzgojiteljice z otroki pogovarjale o njihovem počutju v družini. Navajamo nekaj izjav otrok: »*V družini se počutim dobro, lepo mi je, če smo vsi skupaj in jemo sladkarije.*«; »*V družini se imam lepo v nedeljo, ko smo vsi skupaj doma, se igramo, objemamo in gremo na sprehod.*«; »*Žalosten sem, ker očka nikoli ni doma, ves čas mora delati.*«.

Otroci so izdelali svoja domovanja in v njih odigrali družinske situacije, kot jih vidijo doma. Vloge so bile zelo tradicionalno razporejene. V tem koraku je pomembno vzgojiteljičino videnje otrokove igre, saj lahko v njej prepozna situacije, ki ponujajo drugačne rešitve, ki jih lahko izkoristi, saj pomenijo spontan izziv za spodbujanje otrokovega socialnega razvoja. Kroflič zapiše: »Vzgojiteljica opazi, kar prej razume, in spontano reagira na otrokovo vedenje predvsem glede na svoje 'tiho znanje' in občutenje vzgoje.« (Kroflič 2005, str. 14) Na vzgojiteljičino senzibilnost kažeta tale primera: *V prepir dveh deklic, ki sta se želeli igrati družino, vendar nobena od njiju ni želela biti mama, se je vključila vzgojiteljica, ter jima ponudila rešitev, da se igrata družino dveh mam, ki v svetu prav tako obstajajo. Otroci so postali radovedni in sledil je pogovor o alternativnih družinah, ki so jih otroci pozneje v igri sprejeli kot enakovredne drugim oblikam družin. V drugem primeru se je vzgojiteljica vključila v pogovor, ko si otroci niso znali razložiti družine, ki ima samo mamo. Zelo zanimiv jim je bil izraz »samohranilka«, ki so ga pozneje v igri neprenehoma uporabljali in glede na kontekst tudi razumeli.* Vzgojiteljica je ravnala po načelu sinhronizacijske didaktike in sledila istemu procesu kot otroci in najprej sama ponotranjila odnos do drugačnosti, ki si ga je prizadevala razviti pri otrocih (Kratsborn, Kroflič 2006, str. 155). »Pravzaprav gre za energijo, za delitev energije z drugimi in za režijo te energije. Jaz jo imenujem 'energija' ('energie'), drugi pa, kot npr. Fred Korthagen, 'duševno valovanje' ('the flow').« (Prav tam, str. 155) Pomembno je, da vzgojiteljica ravna po »/.../ načelih etične občutljivosti, ter se zaveda, da je otrokov socialni razvoj

še kako odvisen od njene aktivne drže ne le pri pripravi in izvedbi usmerjenih dejavnosti, ampak že pri neprestani skrbi za ustrezno socialno klimo, pri spodbujanju otrokovih prosocialnih dejanj» (Kroflič 2005, str. 18).

V nadaljevanju so se v vrtcu pogovarjali o dobrih in slabih trenutkih v družini. Otroci so s pomočjo mask, ki so jih izdelali sami in so izražale različna čustva, dramatizirali dobre in slabe trenutke v družini, pomagali pa so si tudi z glasbo. Govorimo lahko, da je šlo za uporabo umetnosti kot tistega sredstva, ki odpira čute in s tem omogoča kritično obravnavanje realnosti (glej Kratsborn, Kroflič 2006, str. 155–156).

Mladostniki so razmišljali o konfliktnih situacijah v družini, poglobilni cilj pa je bil, da se naučijo soočiti se z neko kontroverzno temo in jo skušajo razrešiti, upoštevajoč načela človekovih pravic. Izhodišče razmišljanja so bila stališča, kot so: vedno moraš spoštovati svoje starše; muslimanka se sme poročiti z nemuslimanom; starši bi morali imeti več časa, ki bi ga lahko preživeli s svojimi otroki. Da so omenjena stališča lahko problem, dokazuje tale zapis mladostnice: »*Kaj bi rekli moji starši, če bi jim povedala, da je moj fant musliman? Najprej bi bili šokirani, čez čas pa ga bi verjetno sprejeli. Verjetno bi bili bolj presenečeni, če bi jim predstavila punco. Zagotovo bi me želeli 'ozdraviti'.*«

Pri soočanju s kontroverzno temo je treba upoštevati tudi pomanjkljivost, ki jih prinaša zgolj na razumski ravni podan argument strpnosti. V okviru diskusije in nizanja različnih argumentov smo zato po načelu spodbujanja moralnega razsojanja po Kohlbergu (Kroflič 1997, str. 45–54) posebno pozornost namenili tudi opozarjanju na razkorak med razumskim spoznanjem moralnih načel in sposobnostjo, da načela tudi dejavno uresničimo v moralnih situacijah. S tem smo izhajali iz razlikovanja med posameznikovim vedenjem, kaj je dobro storiti, in pripravljenostjo, da to tudi stori (glej Pečjak 1999). Kot bo razvidno iz opisa petega koraka, smo iz razmišljanja o kontroverznih temah na deklarativni ravni v tretjem koraku, v petem koraku prešli na konkretne primere.

Četrty korak spodbuja komunikativnega posameznika. Cilj koraka je izmenjava izkušenj med različnimi skupinami. V vrtcu so se dejavnosti potekale okoli teme prijateljstva in kaj pomeni prijateljstvo v odnosu do družine. Pri tem lahko izhajamo iz opredelitev Hajija in Cuypersa, po mnenju katerih imata fenomen prijateljstva in ljubezni kot najbolj razširjeni obliki avtentičnih odnosov zelo pomemben vzgojni vpliv na nadaljnji razvoj moralnosti in posledično izgradnjo identitete (glej Kroflič 2007).

Otroci so se pogovarjali o tem, kdo je moj prijatelj, kako je videti, v čem mi je podoben in v čem se razlikujeva. Ob tem so se dotaknili tudi konfliktov, ki nastanejo med prijatelji. Na tem mestu lahko poudarimo pomen osebne vpletenosti oz. odnosnosti otroka, ki ga vključimo kot dejavnega udeleženca pri oblikovanju in postavljanju pravil. Kroflič poudarja, da je »/.../ moralni konflikt lahko idealna vzgojna situacija, če smo seveda zmožni razviti ustrezna komunikacijska orodja za njegovo reševanje« (Kroflič 2003, str. 167). Eno izmed takih orodij je uporaba indukcije (Hoffman 2000, Štirn 2005), vendar pri tem vzgojiteljica ne sme pozabiti na nujnost aktivne angažiranosti otroka, ki spontano vstopa v medosebne odnose. Kot primer, kaj se zgodi, če vzgojiteljica zgornjih ugotovitev ne

upošteva, navajamo namero vzgojiteljice, ki je otrokom skušala približati vrednote in pravila na kognitivni ravni, kot bi bil otrok na podlagi racionalne norme zmožen samostojnega etičnega odločanja in delovanja. *Vzgojiteljica se je z otroki pogovarjala o konfliktnih situacijah. Otroci so naštevali situacije, ko se s prijateljem sprejo. Izbirali so možnosti za rešitve konflikta, ki jih je v večini ponudila vzgojiteljica. Skupaj z vzgojiteljico so si zamislili konflikt in določili vloge. Za vsako vlogo so izbrali ustrezna ravnanja, vezana na konflikte. Na podlagi sprejetih dogovorov so konflikt odigrali. Vzgojiteljica je otrokom dajala sprotna navodila, kdaj nastopi določena vloga. Ko je vzgojiteljica ob preigravanju konflikta od otrok pričakovala njegovo razrešitev, se ni zgodilo nič. Otrok pravila oz. norme ni ponotranjil, saj v konfliktu ni bil resnično angažiran. Izpostavljeni primer je potrditev teze, ki jo postavi Kroflič, ko zapiše: »da je /.../ pri odločanju za metodiko moralne vzgoje v zgodnjem otroštvu (družinska vzgoja ter vzgoja v vrtcu oziroma osnovni šoli) pametno dati prednost tistim etičnim modelom, ki se bolj prilagodijo naravi otrokovega prvega vstopanja v socialne interakcije (etiki skrbi), postopoma pa krepiti otrokovo zmožnost reflektiranja etičnih dilem in zavedanja kompleksne razsežnosti univerzuma osebnih in družbenih vrednot« (Kroflič 2003, str. 165).*

Peti korak zaznamuje ustvarjalni posameznik. Skladno s temeljnim ciljem (dramatizacija konfliktnih situacij ob upoštevanju načel človekovih pravic), sta ta korak zaznamovali dve poglobilni dejavnosti, velik pomen pa je imela tudi likovna umetnost. Otroci so izražali različna čustva z izdelovanjem lutk (punčke, ki naj bi ponazarjale njihovega prijatelja) in odigrali lutkovno igrice na temo prijateljstva, mladostniki pa so izdelovali izrazne maske in pripravljali dramatizacijo na posamezne že izpostavljene kontroverzne teme. *»Zanimivo je bilo izdelovati maske in obenem razmišljati o konfliktnih situacijah – kako jaz reagiram – kako to na primer pokazati z izrazno mimiko /.../«*

V tem koraku smo namenili posebno pozornost vprašanju človekovih oz. otrokovih pravic. Mladostniki so na podlagi konkretnega konfliktnega primera v *Deklaraciji o človekovih pravicah* iskali člene, ki lahko varujejo posameznika v takšnih položajih in na podlagi izbrane kontroverzne teme pripravili »scenarij«, v šestem koraku, ki ga zaznamuje kooperativni posameznik, pa odigrali »zrežiran« konflikt ali pa konkretne konfliktne primere iz znanega družinskega okolja. Zakaj ni nič narobe s tem, da se muslimanka poroči z nemuslimanom, ali pa da hči kot svojega prihodnjega moža predstavi fanta na invalidnem vozičku? Vse to so vprašanja, s katerimi na prvi pogled ne bi nihče problematiziral. Vendar so mladostniki v predstavitvah v šestem koraku in diskusijah, ki so sledile, jasno pokazali na problematičnost izpostavljenih stališč: *»Če bi eden od članov družine skrival svojo veroizpoved, bi ta skrivnost prej ali slej prišla na dan, saj je takšno stvar precej težko skrivati. Mislim, da bi razkritje take skrivnosti najbolj prizadelo otroke, ki bi bili precej zmedeni, saj bi se v družino kar naenkrat vrnila še ena skrivnost. Če se starši ne bi mogla dogovoriti, v kateri veri bodo vzgajali svoje otroke, bi bila družina po mojem mnenju obsojena na propad. To pa zato, ker bi v družini prevladovali bolj ali manj sami prepiri. Eden od staršev bi se po mojem mnenju moral odreči svoji veri, kar pa je zelo težko. Menim, da bi*

se vsi člani v takem primeru morali zelo potruditi in sprejeti drug drugega, saj drugače družina verjetno ne bi več mogla ostati skupaj.«

Pri diskusiji z mladostniki v šestem koraku smo upoštevali tudi induktivno metodo reševanja problemov in na bolj konkretnih primerih razmišljali o ustreznem moralnem ravnanju. Pri tretjem koraku smo, kot je bilo že izpostavljeno, o kontroverznih temah razmišljali zgolj na deklarativni in načelni ravni. Čeprav ne moremo trditi, da smo v šestem koraku pri moralnem razsojanju z izhajanjem iz konkretnih primerov že manjšali omenjeno razhajanje med vedenjem, kaj bi bilo prav storiti in med dejanskim ravnanjem, smo pa pozornost namenili razvoju spoštljivega in etičnega uma, ki ju v svoji teoriji omenja Gardner (2007).

V vrtcu so otroci z glasbeno igro instrumentov Pogovor za mizo⁶ prepoznavali družinske situacije in razmerja v družini. V tem primeru je bila glasba uporabljena kot ena izmed možnosti izražanja. Otroci so v ritmu, melodiji in dialogu instrumentov prepoznali konflikte ali harmonijo, ki je vladala v družini. Svoje občutke so izrazili v risbi, ki je nazorno nakazala jezo ali veselje, ki naj bi prevevalo družinske člane. Tudi v tem primeru lahko govorimo, da je šlo za uporabo mnogoterih inteligenc.

Cilj zadnjega, sedmega koraka, je refleksija (reflektivni posameznik). V tem koraku je ena od dejavnosti vedno namenjena tudi izmenjavi izkušenj med kvadranti in vprašanjem, kaj se lahko naučimo drug od drugega, pomemben pa je tudi razmislek o tem, kako omenjene izkušnje in spoznanja uporabiti v vsakodnevnem življenju. Pomen tega lahko ponazorimo s tole mladostnikovo izjavo: *»Danes, ko smo priča vsem mogočim novotarijam in drugačnostim, s pokorami istospolno usmerjenih, romsko problematiko, globalizacijo itn. vred, je najpomembnejše, da imamo nenehno v mislih to našo raznolikost. In prav ta raznolikost dela naš svet tako čudovit in zanimiv. Naučimo se to izkoristiti!!!«*

V tej fazi izvajanja projekta še ni bilo neposredne izmenjave izkušenj med kvadranti, kot je bilo na začetku zamišljeno, zato pa so vzgojiteljice refleksijo izpeljale v obliki pogovora s starši. Vzgojiteljice so staršem predstavile celotno pot s cilji ter znanje in spretnosti, ki jih je pridobil otrok z načrtovanimi cilji. Starši so bili zaskrbljeni, kako bodo vzgojiteljice z otroki spregovorile o drugačnih družinah in kako jih bodo otroci sprejeli. Ko so predstavile situacije, ki so bile podlaga za pogovor o drugačnih družinah in pozneje za njihovo razumevanje in sprejemanje, ter razložile, kaj so otroci s tem pridobili, so bili starši zadovoljni. Ta korak je v vrtcu zelo pomemben, saj ravno v zaupnem odnosu med vzgojiteljem in starši oz. za otroka pomembnimi odraslimi vzpostavljamo pogoje, ki omogočajo vzgojitelju uspešno vzgojno delovanje.

Vzgoja v javnih vzgojno-izobraževalnih institucijah namreč ne more biti sestavljena zgolj iz naključnih vzgojnih dejavnikov, na drugi strani pa prav tako

⁶ Pogovor za mizo je didaktično sredstvo, ki daje možnost uporabe mnogoterih inteligenc (glasbena). Interakcija med posameznimi glasbenimi instrumenti ponazarja čustven pogovor med družinskimi člani. Vsakega člana družine predstavlja določen glasbeni instrument, ki izraža posamezna čustva, ki se izražajo z ritmom, melodijo in glasom. Primeri vlog glasbenih instrumentov: oče – boben; mati – električna klaviatura; sestra – violina; brat – električna kitara; dedek – saksofon; babica – klavir; vnuk – klarinet; stric – tamburin; teta – trobenta.

ne more temeljiti zgolj na nekaterih vzgojnih vsebinah. To pomeni, da mora biti vzgoja opredeljena skozi vzgojni koncept, ki je določen tudi s pravnimi določili (npr. Kurikulum za vrtce 1999). V oblikovanje vzgojnega koncepta nas torej silijo tako pravni kot pedagoški razlogi. Najpomembnejši pravni razlog, ki ga izpostavi Kroflič, je, da vzgojno-izobraževalne institucije nimajo primarne pravice do vzgoje otrok, legitimeteto jim namreč posredujejo šele starši z odločitvijo zanje. Zato morajo biti starši že vnaprej seznanjeni z vzgojnim konceptom posamezne institucije. Najpomembnejši pedagoški razlog pa se po Krofličevem mnenju nanaša na nujnost povezovanja različnih vzgojnih dejavnikov v celoto, ki si prizadeva za uresničitev vnaprej opredeljenih vzgojnih smotrov in vrednot. (Kroflič 2002, str. 50)

Sklep

Skozi opis izvedbe vseh sedmih didaktičnih korakov je razvidno upoštevanje na začetku izpostavljenih referenčnih točk. Nekatere med njimi so bolj, druge pa manj znane v slovenskem šolskem prostoru. Gardnerjeva ideja mnogoterih inteligenc se tako z različno intenziteto tudi v Sloveniji upošteva že vse od prevoda njegove knjige leta 1995. Kar je manj znano, je Gardnerjeva teorija petih umov, ki jo razlaga v svoji zadnji knjigi. In če so prvi trije umi (disciplinirani, sintetizirajoči in ustvarjalni) na neki način nadgradnja oz. nadaljevanje njegove teorije mnogoterih inteligenc, s četrtem in petim umom (spoštovanje in etika) Gardner že presega klasični kognitivistični pristop k razumevanju razvoja osebnosti, kar je neposredno izpostavil tudi v svojem plenarnem predavanju na konferenci *Teden Evrope* v Groningenu (2007).

Vprašanje je, kaj torej ponuditi otrokom in mladim, da se bodo lažje znašli v svetu sprememb, drug z drugim, in bodo razvili za prihodnost potrebne ume, ki jih priporoča eden vodilnih humanistov današnjega časa.

Temeljni cilj projekta *Identiteta mnogoterih* izbir je, da vsem starostnim skupinam ponudimo priložnosti vstopa v konkretne socialne odnose in vzajemne dejavnosti na svoj način (po načelu Gardnerjevih mnogoterih inteligenc), da jim odpremo čute za teme in dejavnosti, v katere so vstopili, da jih v njih obravnavamo kot odgovora zmožne (Kroflič 2007) ter da razmišljanja o konkretnih prosocialnih dejavnostih, vezanih na spoštljiv odnos, postopoma podkrepimo z etično zavezanostjo, saj nam racionalizacija omogoča trajnejše in stabilnejše orientacije, ki pričajo o enakih možnostih in dajejo jasna izhodišča, da je drugi deležen enakih pravic kot jaz (glej Štirn 2005).

Pomemben akter opisanih ciljev je učitelj/vzgojitelj, ki v otroku/mladostniku spodbudi navdušenje, radovednost in ga nagovori, da vstopi v pedagoški odnos, v katerem se krepí Gardnerjevih pet umov. Vzgojitelj/učitelj naj bo kar se da ekspresiven (glej Kroflič 2005, str. 15, 18), to pomeni, da otroka pritegne v odnos in dejavnosti in mu omogoči močna osebna doživetja in izkustva. Ali, kot zapiše Kroflič, »/.../ mora biti ekspresiven vzgojitelj poleg doslednega ravnanja opremljen tudi z občutenjem pedagoškega poslanstva, z zmožnostjo empatije in/ kot življenja, prepoznavanja in dopuščanja osebne perspektive učenca (otroka)

ter z osebno zavzetim odnosom do predmeta poučevanja (dela, ki ga opravlja – pripomba P. Š.)« (prav tam, str. 18).

Literatura

- Beck, U. (2001). Družba tveganja. Na poti v neko drugo moderno Ljubljana: Krtina.
- Hoffman, M. L. (2000). Empathy and Moral Development. USA: Cambridge.
- Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma. Ljubljana: Tangram.
- Gardner, H. (2007). Five minds of the future. Harvard Business School Press.
- Kroflič, R. (1997). Med poslušnostjo in odgovornostjo, Ljubljana: Založba VIJA.
- Kroflič, R. (2002). Šola – izkustveni prostor socialnega učenja in/ali moralne vzgoje? Sodobna pedagogika, let. 53, št. 5, str. 42–52.
- Kroflič, R. (2003). Etična osnova vzgoje za strpnost in multikulturalnost v predšolskem in osnovnošolskem obdobju. Objavljeno kot: Ethical Basis of Education for Tolerance and Multi-Cultural Values in Pre-School and Primary Education. London: CICE publication, str. 165–170.
- Kroflič, R. (2004). Education for Democracy Between Formal Law Accession, Ethical Theories and Pedagogical Concepts. CiCe Publications. A. Ross (ur.), The Experience of Citizenship, str. 35–42. Gradivo je objavljeno na <http://cice.londonmet.ac.uk/publications/all>.
- Kroflič, R. (2005). Vzgojiteljica – izhodišče prikritega kurikuluma v vrtcu. Prikriti kurikulum – rutina ali izziv v vrtcu. Ljubljana: Supra, str. 12–18.
- Kroflič, R. (2005 a). New concepts of authority and citizen education. London: CICE publication, str. 25–34.
- Kroflič, R. in Kratsborn, W. (2006). »Razprava na Agori« o identiteti mnogoterih izbir. Evropa – strpnost ali sožitje? Revija 2000, št. 186–188.
- Kroflič, R., Jeznik K, Kratsborn, W. in Rone, S. (2006). Workshop: »Multiple Choice Identity«. Eight conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network: Europe and the World: Teaching European and Global Citizenship. Riga 25–27 maj.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljske paradigme (Od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti). Posebna številka Sodobne pedagogike, str. 56–71.
- Kratsborn, W. (2007). The multiple choice identity in the network. Gradivo je objavljeno na www.europemci.com/background.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher (Towards a more holistic approach in teacher education). Teaching and Teacher Education, 20 (1), str. 77–97.
- Korthagen, F. (2007). Identity development through core reflection and multi-level learning (hand out). European Conference: Week of Europe. Groningen 1–3 februar. Glej tudi <http://www.corereflexion.org>.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Založba Rokus.

- Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje (1. del). *Sodobna pedagogika* let. 42, št. 3–4 in str. 101–117.
- Nakamura, J. in Csikszentmihalyi, M. (2005). Engagement in a profession: the case of undergraduate teaching. *V: Daedalus* 60, let. 134, št. 3, str. 60–67. Glej tudi http://www.neasc.org/cihe/assessment/Engagement_in_profession.pdf.
- Strike, K. A. (2005). Glavni sovražnik discipline je odtujenost. Pripadnost je njeno zdravilo (intervju vodil dr. R. Kroflič). *Sodobna pedagogika*, let. 56 (122), št. 4, str. 14–23.
- Štirn, P. (2005). Razvoj empatije kot del vzgoje v zgodnjem otroštvu. *Sodobna pedagogika*, let. 56, št. 4, str. 84–103.
- Štirn, P., Štirn, D., Jeznik, K. (2007). Workshop: Route »Family and friends« in Ljubljana. European Conference: Week of Europe. Groningen 1–3 februar. Glej <http://www2.arnes.si/čvvzljvod>.

ŠTIRN Darja, ŠTIRN Petra, JEZNIK Katja

IDENTITY – SITUATION OR CHOICE?

Abstract: The core question of this treatise is how it is possible to form an individual's identity in the contemporary school. Can we speak of identity as a lasting situation that an individual achieves at a certain level of personality development, or is it a continuous process of adjustment? Through examples from practice in kindergarten, secondary school and university, the authors show how individuals of different ages can be helped in the safest possible way to enter the processes of identity formation, which is one of the main goals of the international project Multiple Choice Identity in Education (www.europemci.com). Co-operation in the project enables the participants, with the age vertical of those involved, to draw attention to the continuous care needed for the identity development of children and youth, while the international structure of the participants creates an opportunity for those involved to establish communication through network connections, learn about the diversity of environments, and connect it with their everyday experience. In the analysis of practical examples, the authors arise from these theoretical principles of the project: human rights and the rights of the child, synchronised didactics, multiple intelligences, empathy, induction, a systemic way of thinking and creativity (music).

Key words: identity, family and friends, human rights and the rights of the child, synchronised didactics, multiple intelligences, empathy, induction, systemic way of thinking and creativity.