

dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

S KATERIMI PRIROČNIKI SI LAHKO SLOVENSKI UČITELJ POMAGA PRI VZGOJI?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VZGOJA IN DISCIPLINA: DISCIPLINA V ŠOLI, MATEJA PŠUNDER

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kaj vse torej vključuje takšna pozitivna naravnost do učencev?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Avtoregulativnega učenca po Bluesteinovi (prav tam: 20) označujejo naslednje lastnosti:

- občutek osebne moči, samostojnosti in lastne vrednosti, ki prihaja od znotraj, ne glede na odobravanje ali celo pri neodobravanju in posledično delovanje na podlagi sistema notranjih vrednot in načel, ob hkratnem upoštevanju potreb in vrednot drugih,
- odločanje na podlagi notranje motivacije in pripravljenosti na sodelovanje, ne na osnovi strahu, uboganja ali potrebe po ugajanju in zunanji potrditvi,
- odgovorno in ozaveščeno sprejemanje dobrih odločitev, pretehtavanje možnosti in predvidevanje rezultatov oz. razumevanje posledic, odgovoren odnos do izvedbe,
- zaupanje svojim občutkom, sprejemanje in izražanje lastnih potreb, se dobro počuti v »lastni koži«, ima pozitiven odnos do sebe,
- ima samonadzor, inhibicijo, ko je to potrebno, obvlada frustracije in ne moti, nadzoruje agresivnost,
- ima pozitiven odnos do drugih, jih upošteva in skuša razumeti,
- je zmožen zadovoljiti potrebe, ne da bi pri tem prizadel sebe ali druge (oz. zna rešiti konflikt med notranjimi in zunanjimi potrebami), premore pogajalske spretnosti, zavzame stališče »jaz zmagam – ti zmagaš«,
- je manj podvržen občutkom krivde na eni ali uporništvu na drugi strani,
- sposoben delovati brez prisotnosti navzočnosti avtoritet, zmožen in pripravljen prevzemati pobude,
- izkazuje pozitiven odnos do učenja oz. znanja, upa raziskovati in tvegati pri učenju, se uči iz napak in povratne informacije,
- prisluhne navodilom in jim je zmožen slediti, upošteva dogovore, izraža pripravljenost za sodelovanje pri smiselnih in konstruktivnih aktivnostih,
- je osredotočen, se drži rokov oz. je pravočasen, skrbi za stvari,
- konstruktivno rešuje (svoje) probleme ...

- zaupajo svojim občutkom, sprejemanje in izražanje lastnih potreb, se dobro počuti v »lastni koži«, ima pozitiven odnos do sebe,
- ima samonadzor, inhibicijo, ko je to potrebno, obvlada frustracije in ne moti, nadzoruje agresivnost,
- ima pozitiven odnos do drugih, jih upošteva in skuša razumeti,
- je zmožen zadovoljiti potrebe, ne da bi pri tem prizadel sebe ali druge (oz. zna rešiti konflikt med notranjimi in zunanjimi potrebami), premore pogajalske spretnosti, zavzame stališče »jaz zmagam - ti zmagaš«,
- je manj podvržen občutkom krivde na eni ali uporništvu na drugi strani,
- sposoben delovati brez prisotnosti navzočnosti avtoritet, zmožen in pripravljen prevzemati pobude,
- izkazuje pozitiven odnos do učenja oz. znanja, upa raziskovati in tvegati pri učenju, se uči iz napak in povratne informacije,
- prisluhne navodilom in jim je zmožen slediti, upošteva dogovore, izraža pripravljenost za sodelovanje pri smiselnih in konstruktivnih aktivnostih,
- je osredotočen, se drži rokov oz. je pravočasen, skrbi za stvari,
- konstruktivno rešuje (svoje) probleme ...

V luči takšnega »lika učenca« je pričakovano, da »/.../ disciplina pomeni več kot pripraviti otroke, da počnejo, kar zahtevate.« (prav tam: 21). Pomembno je, da če spodbujamo samostojnost, odgovornost, sodelovanje, skrb za druge ... znamo tudi izbrati take oblike vedenja in interakcijske strategije, ki to demonstrirajo in podpirajo. Spretnosti, povezane s tem, prispevajo k temu, da učenci, ki jih razvijemo, običajno delujejo uspešno tudi zunaj razreda in pozneje v življenju nasploh.

Kot pravi Bluestein, je torej namen discipliniranja in konstruktivnega obvladovanja razreda oblikovanje takšnega ozračja, v katerem bosta potekala učinkovit pouk in komunikacija. Kot učitelji prevzamemo določen način izražanja in vedenja, da bi spodbudili še neobstoječe pozitivno vedenje in posredovali pri neprimernem.

Če pa vztrajamo pri ustvarjanju »bojnega polja« in nadvladovanju učencev, le-ti, potopljene v odnose, temelječe na nadvladovanju in avtoritarnem vzorcu »zmagam-izgubiš«, počasi privzamejo ta vzorec. To je »najelegantnejša«

pot za pridobivanje in vzdrževanje avtoritarnih vzorcev in razmerij. Je tudi pot za oblikovanje avtoritarnih osebnosti, o čemer smo spregovorili v uvodnem, teoretičnem delu, sklicujoč se na Krofliča. Ali kot pravi Bluestein: »Problem večine izmed nas je, da so nam privzgojili vrednote, ki temeljijo na usmerjenosti k nadvladi močnejšega /.../« (prav tam: 25).

»Disciplina 21. stoletja pomeni, da se moramo naučiti novih oblik vedenja, da bi lahko druge učili spretnosti odgovornega učenja. To pomeni, da moramo predvsem razviti tehnike, s katerimi se izognemo konfliktom in se naučiti učinkovitejšega reševanja že nastalih konfliktnih situacij. /.../ da za dosego želenih rezultatov preoblikujemo celotne odnose /.../«. (Prav tam).

Kaj torej predlaga Bluestein? Za začetek namesto vrednot in motivatorjev kot so uniformnost, stabilnost, varnost, tekmovalnost, usmerjenost na rezultate, zunanja motivacija, ugajanje drugim ... poziva k vrednotam kot so zmožnost rasti in osebne izpolnitve, možnost izbire in vpliva, sodelovanje, (notranja) motiviranost, usmerjenost v proces, skrb zase in za druge. Namesto spretnosti poslušnosti in uboganja, ohranjanja hierarhij, odvisnosti in ogibanja problemov poziva k prevzemanju pobude, in odločitev, k povezovanju, komuniciranju in pogajanju, k inovativnosti ter prevzemanju osebne odgovornosti in samostojnosti (prav tam: 26, 27).

To predpostavlja, da usmerjenost k nadvladi oz. načelu »zmagam-izgubiš«, učiteljevo postavljanje pravil in meja (utemeljenih s pozicijsko avtoriteto: »ker sem jaz tako rekel«, njegovo skrb in izključno odgovornost za njihovo izvajanje ... nadomestimo z usmerjenostjo k cilju, ki motivira, k posledicam, ki sledijo (ne)držanju dogovorov, z načelom »zmagam zmagaš« ... Učitelj je tisti, ki postavlja pravila in meje, a jih argumentira (racionalna, umna avtoriteta) in spodbuja njihovo samostojno izvajanje, učencem omogoča (so)vplivanje in dogovarjanje v skladu z njihovimi zmožnostmi, učenci pa so odgovorni za lastno vedenje, saj jim je omogočeno, da izkusijo posledice slabih odločitev (če seveda te niso nevarne) in se iz njih učijo.

Za to držo je značilen večji odmik od osebne vpliva (ne da bi hkrati prenehali skrbeti za učence): učence ne nagovarjamo s »ker sem jaz tako rekel«, njihovega vedenja oz. morebitne porednosti pa ne jemljemo osebno.

Česa je učitelje pogosto strah, pa jih ne bi bilo treba biti? Kje prehitijo in napravijo učinkovito interakcijo?

Zagotovo je eno od omejujočih stereotipov »črno-belo« prepričanje, da če učenci ne bodo poslušni, bo pa kar anarhija. Tudi ne gre za vprašanje ali naj imamo pravila ali ne, temveč za to, kako lahko učence najboljše motiviramo za sodelovanje.

Tri možnosti, ki jih imamo na razpolago, slikovito povzemajo spodnja »gesla«:

1. »če ne boste naredili, lahko pozabite ...« – preko strahu pred kaznijo, bolečino, zapustitvijo ali prikrajšanjem navaja k uboganju in poslušnosti ter odvrča od odgovornosti in samostojnosti (avtoritaren pristop);
2. »meni je všeč, meni na ljubo to naredi ...« – vzbuja ugajanje in odvisnost; hrbtna plat je obratna, ko prične »avtoriteta« popuščati otroku (permisiven pristop);
3. »ko boste, boste lahko ...; če naredimo to, bo dobro za (vse) ...« – argumentiranje, spodbujanje in dajanje možnosti izbire pa privzga odgovorno sodelovanje, »notranje« motivirano (sodelovalen pristop).

Ti trije pristopi se med seboj razlikujejo v tem, v kolikšni meri spodbujajo odgovorno sodelovanje namesto poslušnosti. Avtoritaren odnos, ki spodbuja poslušnost, vpliva na osebe tako, da se vedejo kot žrtve, stopnjuje nemoč in omejenost ali pa vodi v uporništvu. Poslušnost odvrča od odgovornosti in samostojnosti. Permisiven pristop dela žrtev iz vzgojitelja. V obeh primerih gre za enostransko »zmago«.

Le v tretjem primeru »zmagata« obe strani. Zanj je značilna neposredna in odkrita komunikacija. Učitelj na učence naslavlja zahteve po dejavnem prispevku, daje jasna navodila in postavlja meje (ki jih – skladno s krepitevijo odgovornosti učencev – prožno širi), ter vzpostavi sistem sodelovanja, v katerem imajo vsi udeleženci možnost uspeti. Učitelj v okviru dogovorjenih navodil in meja omogoča podporo, poslušanje, usmerjanje in informiranje, potrjuje dosežke in izvaja posledice ob nedoseganju, je dosleden, osredotoča se na pozitivno in je usmerjen v proces.

Naj za konec povzamemo Bluesteinovo, ko pravi, da imajo učitelji kot odrasle osebe, ki delajo z otroki, odlično priložnost, da pomagajo učencem razviti spretnost razmišljanja in odločanja in da spodbujajo osebno moč posameznika ob upoštevanju pravil, meja in potreb drugih. Tako jim oblikujejo pozitivno samopodobo učenca, ki naj ne temelji na mnenju drugih, temveč na poznavanju samega sebe in prepričanju vase.

VIRI

- Bluestein, J. (1997). *Disciplina za 21. stoletje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mrgole, A. in Mrgole, L. (2014). *Izštekanji najstniki in starši, ki štekajo*, Kamnik: Vežal.
- Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje. Sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba.
- Pšunder, M. (2004). *Disciplina v šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.