

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

## DEMOKRATIČNO STARŠEVANJE: PRESEGANJE DUALNOSTI AVTORITARNA – PERMISSIVNA VZGOJA

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

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

Ne samo javni diskurz, tudi različni priročniki zagovarjajo klasično avtoritarnost v duhu načeka »disciplina kot pogoj svobode«. Večina podpihivalcev strahu med otroki kot sodobnimi despoti, ki jih gojimo na lastnih prsih, ne vidi izhoda iz vzgajanja monstrumov drugje kot v hierarhičnosti odnosov med starši oz. vzgojitelji in otroki, doslednem redu in disciplini, zadostnem odmerku frustracij, nekateri celo v strogi delitvi moških in ženskih vzgojnih vlog. Pri tem pa ponavadi spregledajo vlogo sodobnih družbenih kontekstov pri oblikovanju osebnosti, od potrošništva in medijske industrije, ki spodbujata oz. zapovedujeta hlastanje po hipnih, plitvih užitkih, do sodobnih mnogoterih rizikov in negotovosti dalje. Videti je, da ta populistični diskurz pade na bolj plodna tla v slovenski javnosti, kot recimo kompleksnejši prikazi vzgojnih dilem in prizadevanja za demokratično vzgojo, med katerimi lahko izpostavimo tako strokovno-znanstvene<sup>1</sup> kot poljudne prispevke<sup>2</sup>.

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

### DRUŽBENA KONSTRUKCIJA DRUŽINSKEGA ŽIVLJENJA, OTROŠTVA, STARŠEVANJA

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

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

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

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

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

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

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

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

## KONCEPT STARŠEVSKIH STILOV

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

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

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

Za *avtoritativne* starše sta značilna odzivnost in nadzor, pri čemer starši zagotavljajo jasne standarde obnašanja, spremljajo otrokovo obnašanje, izražajo pričakovanja, pravila vzpostavljajo na podlagi utemeljitve oz. pojasnjevanja, ne prek uveljavljanja (prisilne<sup>3</sup>) moči ali odtegotovanja ljubezni. *Avtoritarni* starši so prav tako »zahtevni«, vendar je njihov način uveljavljanja moči enosmeren in vztrajajo v podrejanju otroka, in so manj odzivni v smislu, da uporabljajo na (prisilni) moči temelječe tehnike discipliniranja ali pa skušajo doseči otrokovo poslušnost z odtegotovanjem naklonjenosti. *Permisivni* starši izvajajo malo nadzora (tudi njihova pričakovanja glede na zrelost otroka so nizka), so pa odzivni v smislu izkazovanja topline.

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

V svojih kasnejših delih je D. Baumrind (1989, 1991) gradila na teh dveh dejavnikih (sama ju je poimenovala nadzor in toplina) in na podlagi longitudinalne študije identificirala poleg svojih treh izvornih in zanemarjajočega stila še tri dodatne stile: direktivnega, dovolj-dobrega in demokratičnega. V najnovejšem prispevku (Baumrind idr., 2010) so ti stili še bolj kompleksno razdelani zaradi dodatne dimenzije intruzivnosti/psihološkega nadzora<sup>4</sup>. Vendar pa ti vsi ti dodatni stili niso dosledno opredeljeni glede na predpostavljene dimenzije oz. jasno povezani z njimi. To kritiko bi lahko najprej razdelali, toda na tem mestu se ne spuščamo v to, ampak si natančneje oglejmo avtoritativni stil. Ta idealni stil kombinira vedenjski nadzor in konfrontivno (neposredno, konsistentno, odločno)

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

D. Baumrind je izpostavila, da mora biti avtoriteta<sup>5</sup> staršev utemeljena (skladno glede na otrokovo razvojno stopnjo), otrok je tisti, ki jo legitimira. V nasprotnem primeru otrok (upravičeno) kljubuje, se upira ali se celo čustveno oddalji. Posebej adolescenca je prepoznana kot obdobje otrokovega upiranja starševski avtoriteti z namenom širjenja svobode (Baumrind, 1996; 2005; 2012; Baumrind et al., 2010). D. Baumrind (2012) poudarja, da se starševska avtoriteta mora spremeniti z odraščanjem in omogočiti mladi osebi več avtonomije in možnosti za pogajanja<sup>6</sup>. Njeno pojmovanje je zelo podobno Krofličevemu konceptu samoomejitvene avtoritete<sup>7</sup> (Kroflič, 1997).

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

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

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

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

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

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

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

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

## UDEJANJANJE DEMOKRATIČNE VZGOJE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kot je izpostavila že D. Baumrind v kontekstu dimenzije odzivnosti, bistveni vidik demokratičnega starševanja je vzpostavitev in vzdrževanje kakovostne povezanosti z otrokom. Sodobnejše raziskave na sploh dajejo največji pomen pri starševanju ravno starševski toplini, sprejemanju otroka, izražanju naklonjenosti, nudenju podpore, čustveni dostopnosti, izraznosti in uglašenosti na otrokova čustvena stanja in potrebe, telesnemu stiku<sup>8</sup>.

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

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

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

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

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

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

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

## VIRI

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

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