

didakta

oktober 2014

številka

175

letnik XXIV

cena 11,99 EUR

www.didakta.si

ISSN 0354-042 1



Fokus: Starši v pedagoškem procesu

RAZMERJA MED STARŠI IN ŠOLO - ESEJISTIČNO RAZMIŠLJANJE

Tanja Bergant

SOUSTVARJANJE S STARŠI

Jerneja Terčon

KDO, ČE NE UČITELJ, NAJ BO STROKOVNI SODELAVEC STARŠEV PRI OTROKOVI EDUKACIJI?

Saša Čadež



RAZVIJANJE POSLUŠALSKIH SPRETNOSTI PRI POUKU GLASBENE UMETNOSTI NA RAZREDNI STOPNJI OSNOVNE ŠOLE

Anja Brezovnik

ROČNE GRAFIČNE TEHNIKE ZA PREDŠOLSKE OTROKE, II. DEL

Meta Adamič Bahl; Nataša Beganovič

Uvodnik

Starši v pedagoškem procesu

Priznam – na prste ene roke bi lahko naštel, kolikokrat sem se kot oče dveh sinov v času njenega osnovnošolskega šolanja pojavil na kakšnem roditeljskem sestanku ali na govorilnih urah. Pa ne zato, ker tega ne bi hotel. Prav nasprotno. Z veseljem, a sva z ženo ugotovila, da je njen pristop v sporazumevanju z učiteljicami in učitelji daleč bolj primeren kot moj. Namreč, sam s svojimi neposrednimi in ostrimi komentarji zelo hitro rad komu stopim na kakšen žulj. Dobronamerno sicer (kdo bi si mislil!), a verjamem, da vendarle zaboli.

Odnos med starši in učitelji ni niti preprost niti nekonflikten. Kako bi le

lahko bilo drugače, ko pa smo starši pogosto emocionalno in iracionalno parcialno vpleteni v celotno zgodbo. V prvi vrsti skrbimo za interese svojih otrok, za interese drugih pa nam je v najboljšem primeru mar malo ali pa celo malo mar. Toliko slabše jo pri tem odnesejo pedagoški delavci. Koliko nerazumevanja in »prijaznih« besed sem slišal v času šolanja svojih otrok. In to od sicer prav prijaznih in dobronamernih ljudi. Kaj šele lahko človek v tem primeru pričakuje od neprijaznih in zlonamernih ljudi. Verjemite – marsikaj!

Osebnostno se mi ni nikdar zdelo preveč modro vtikati se v delo učiteljic in učiteljev mojih otrok. Prvič, ker nisem pedagog in se mi zato s svojo zdravorazumsko pametjo in bridkimi pedagoškimi izkušnjami iz nekega drugega okolja (visokošolstvo) ni zdelo pametno spuščati na področje osnovnošolske vzgoje in izobraževanja. Drugič, čeprav nikdar nisem pričakoval,

da bodo drugi popravili moje vzgojne napake, se mi je vedno zdelo primerno, da tudi drugi, in učitelji in učiteljice, glede tega niso bili izjema, kdaj pa kdaj in na ustrezen način posolijo pamet mojima potomcema. Nič ne dvomim, da jima bo to v življenju koristilo. Ne nazadnje bi se morali vsi skupaj zavedati, da je osnovna šola izjemno pomemben socializacijski dejavnik v življenju mladega človeka. Zvesti šolo zgolj na izobraževanje, ter tako učiteljicam in učiteljem odvzeti del profesionalne avtonomije, bi pomenilo odžagati vejo na drevesu naše skupnosti – tisto vejo, na kateri čepijo medčloveški odnosi. Ne bi bilo od muh, če bi nam kot razviti moderni družbi uspelo popraviti skrhane odnose, kajti v nasprotnem primeru na nas že čaka gospodar muh.

Dr. Tomaž Krpič

KAZALO

Fokus: Starši v pedagoškem procesu

02 - RAZMERJA MED STARŠI IN ŠOLO - ESEJISTIČNO RAZMIŠLJANJE / Tanja Bergant

03 - SOUSTVARJANJE S STARŠI / Jerneja Terčon

06 - KDO, ČE NE UČITELJ, NAJ BO STROKOVNI SODELAVEC STARŠEV PRI OTROKOVI EDUKACIJI? / Saša Čadež

14 - VZGOJA OTROK IN VLOGA ŠOLE / dr. Sabina Jurič Šenk

23 - ŠOLA JE DOLŽNA, ŠOLA BI MORALA ... RAZMIŠLJANJE NA TEMO RAZMERIJ MED STARŠI IN ŠOLO / Gregor Pečan

Mnenje

25 - STARŠI IN OTROCI - TAKŠNI IN DRUGAČNI (POGLED SKOZI OTROKOVE OČI) / Marijana Eri – Birk

Psihologija

32 - HAGIOTERAPEVTSKI PRISTOP PRI DELU Z UČENCI - CELOVITOST UČITELJEVE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNE METODE / Ana Perišič

38 - PROCES ZDRAVLJENJA IN OZDRAVLJENJA OSEBE Z MOTNJO HRANJENJA / Aleksandra Rožman

Šolska praksa

42 - ANGLEŠKI VIKEND / Gregor Rojc

44 - RAZISKOVANJE IN POSKUSI / Sabina Potrbin

46 - ROČNE GRAFIČNE TEHNIKE ZA PREDŠOLSKE OTROKE, II. DEL / Meta Adamič Bahl, Nataša Beganović Jug

Znanstveni članek

51 - RAZVIJANJE POSLUŠALSKIH SPRETNOSTI PRI POUKU GLASBENE UMETNOSTI NA RAZREDNI STOPNJI OSNOVNE ŠOLE / Anja Brezovnik

Podlistek

60 - Reci NE brez slabe vesti / Jesper Juul

RAZMERJA MED STARŠI IN ŠOLO - ESEJISTIČNO RAZMIŠLJANJE

/ Tanja Bergant / OŠ Brinje Grosuplje

V teh časih je težko biti strokovni delavec v vrtcu ali šoli. Hiter tempo življenja, manj časa za družino, evropski delovni čas, nižji socialni standard, izgube služb, naraščanje razvez, alkoholizem, spolno nasilje ter trpinčenje otrok vplivajo tudi na razmerja med starši in šolo. Vse zgoraj naštetu pomeni manjšo čustveno varnost otrok, kar vpliva na povečanje njihove agresivnosti, čustvene prizadetosti in nizko samopodobo. Vse to vodi v poslabšanje klime v razredu, zaradi česar so delovni pogoji težji, slabše je počutje učitelja in slabši so tudi učni rezultati učencev. Učitelji so tako pred stalnim strokovnim izzivom, kako bi najučinkoviteje pomagali učencem in hkrati tudi vsej družini. So psihologi, terapevti in svetovalni delavci v eni osebi.

V tem že tako stresnem času zaradi razmer, ki vladajo v hitrem tempu življenja, se učitelji včasih srečajo s primeri agresivnega vedenja staršev. Navadno so to starši, ki imajo težave tudi na več/drugih področjih življenja in so že tako ali tako nagnjeni k agresivnemu obnašanju ali pa imajo hude težave v medosebnih odnosih. Pogosto prihaja tudi do poskusov izsiljevanja učiteljev s strani staršev z namenom, da bi njihovi otroci neupravičeno za svoje delo in dosežke dobili višje ocene.

Težko je sodelovati s starši, ki preceňujejo sposobnosti svojih otrok. Na srečanja s starši v šolo v večji meri hodijo večinoma tisti starši, ki imajo bolj uspešne in neproblematične otroke, medtem ko potrebujejo starši otrok z učnimi in vedenjskimi težavami vabilo ali dva več, da se srečanja s strokovnimi delavci sploh udeležijo.

Kompetenten učitelj zna ustvariti razmere za uspešno delo z učenci in vzpostaviti primeren dialog s starši. Zaupanje staršev do šole in učiteljev je ključnega pomena za dobro sodelovanje. Pomembno je medsebojno spoštovanje, zaupanje in sodelovanje. Prav je, da starši za morebitne neuspehe učencev ne krivijo učiteljev, ampak so sposobni z njimi deliti odgovornost za delo z učenci. Uspešen učenec ima ob sebi kompetentnega učitelja, za katerim stoji vodstvo šole in strokovni kolegi ter – kar je najpomembnejše – starše, ki mu nudijo spodbudno okolje za učenje, pomoč in ne usluge (na primer to, da namesto otrok delajo domače naloge), in imajo realna pričakovanja glede njegovih učnih rezultatov.

Učitelji naj bi imeli kompetence za sodelovanje s starši, ki naj bi izvirale že iz njihovega poklica. Uresničujejo jih s stalnim strokovnim izobraževanjem. Državna blagajna je tudi tu naredila precejšnji rez, tako da je možnost obiska plačljivih izobraževanj iz leta v leto manj. Za krepitev svojega osebnega in profesionalnega razvoja, za osebno in strokovno rast oziroma za dosego višje stopnje kompetentnosti pri sodelovanju s starši si mora v tem času prizadevati vsak učitelj sam. To pomeni, da si velikokrat sami plačamo strokovno izobraževanje in za to celo namenimo del svojega dopusta.

Uspešno sodelovanje učitelja s starši je po mojem mnenju odvisno od kompetentnosti učitelja. Pod tem pojmom razumem učiteljevo osebnost, njegov značaj, zavedanje lastne vloge, kakovost poučevanja, sprotnega obveščanja staršev o uspehu in težavah njihovih otrok, vključevanje staršev v delo razreda, spodbujanje medsebojnega sodelovanja z neposrednim (razgovori, telefonski pogovori) in posrednim (pisna obvestila, elektronska pošta, spletna stran) komuniciranjem s starši. Kompetenten učitelj obvlada svoje strokovno delo ter sodelovanje s starši, zna reševati probleme in konflikte, starše zna pritegniti k sodelovanju, zlasti tiste, ki redkeje sodelujejo s šolo, zna sodelovati s tistimi starši, ki imajo težave s svojimi otroki, jim pomaga pri vzgoji in reševanju učnih težav otrok ter pozna in uporablja tudi andragoška načela dela z odraslimi.

Stik staršev s šolo in učitelji, ki se vzpostavlja preko domačih nalog, predstavlja osnovno obliko sodelovanja staršev

s šolo in povezovanja z učitelji, vendar si morajo starši prizadevati za delo in učenje otrok doma. Uspešno sodelovanje omogoča učinkovita komunikacija, katere temelj predstavlja odziv učitelja na različne potrebe staršev, njegovo sposobnost usklajevanja različnih namer staršev, zaznavanje potreb in reševanje konfliktov. Starši potrebujejo učitelje z dobrimi komunikacijskimi spretnostmi.

Za dobro razmerje med starši in šolo so pomembni medsebojno spoštovanje vseh treh strani (učitelja, staršev in učenca), stalni stik med akterji v pedagoškem procesu, plodno in intenzivno medsebojno sodelovanje, spodbudno domače okolje pri učenju otrok ter včasih tudi neformalna družjenja staršev, učencev in učiteljev (na primer zaključni pikniki ali obiski na kmetiji učenčevih staršev s skupino učencev).

Vsak otrok je enkraten, vsak je drugačen. Samo v dobrem razmerju med učitelji in starši lahko najbolj spoznamo resnično osebnost otroka, jo vrednotimo in otroka resnično vzgajamo. Bolj ko bo družina zdrava, bolj bodo starši opremljeni z znanjem in izkušnjami o vzgoji in več bo varnosti, zanesljivosti, topline in načinov dobrega sporazumevanja, ki jih bodo starši prenesli na svoje otroke. Za nas – učitelje – pomeni to lažje in kakovostnejše delo.

Najpomembnejše je dobro sodelovanje med učitelji in starši za soustvarjanje dobrih rešitev, ki vodijo v zelen rezultat – v uspešnega učenca, za katerim stojijo zadovoljni starši.

SOUSTVARJANJE S STARŠI / Jerneja Terčon, prof. defektologije / Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Zdravstveni dom Ljubljana

V vrtcu ali šoli se srečamo s takšnimi in drugačnimi starši in strokovnimi delavci. Z nekaterimi se takoj ujamemo, se lahko z njimi brez težav pogovarjamo, skupaj iščemo rešitve, z drugimi pa težje navežemo stik in treba je vložiti precej energije, da najdemo skupno točko. Nekateri so tudi bolj ali manj večji komunikacije, spet drugi bolj ali manj pripravljeni soustvarjati.

Sodelovanje s starši ima pomembno vlogo v pedagoškem procesu, še posebej takrat, kadar delamo z otroki s specifičnimi učnimi težavami ali drugimi posebnimi potrebami. Novi Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 58/11) in Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 88/13) namenjata temu posebno pozornost, saj se pod opredelitvijo »svetovalna storitev« v okviru dodatne strokovne pomoči lahko izvaja tudi svetovanje staršem. Namen tega je skupaj s starši ali z drugimi strokovnimi delavci najti ustrezno rešitev za določen problem, poiskati najboljše strategije, pristope in pa predvsem starše opremiti z različnimi specialpedagoškimi načini, kako otroku oziroma mladostniku (v nadaljevanju: otrokom) pomagati na določenem razvojnem, učnem ali vzgojnem področju.

Večina staršev izkazuje velik interes za sodelovanje. Želijo se posvetovati o svojih pristopih in že uporabljenih tehnikah, didaktičnih pripomočkih, se naučiti novih vaj, tehnik, ki bi pomagale njihovim otrokom na šibkih področjih. Starši si želijo svežih idej za izdelavo novih didaktičnih pripomočkov, konec koncev pa vsekakor želijo biti pomemben del otrokove vzgoje in izobraževanja, to je »biti slišan« in imeti enakovredno vlogo pri oblikovanju in izvajanju pomoči za otroke.

Leitly Orton (1997) govori o tako imenovani Adlerijanski teoriji, ki pravi, da posameznikovo vedenje cilja na odziv drugega posameznika, bodisi staršev, strokovnih delavcev ali otroka, ki izhaja iz strmenja k vidnejši vlogi v določeni socialni skupini. Drugače povedano, za boljše rezultate je potrebno aktivno soustvarjanje vseh udeleženih,

pri čemer imajo le-ti enakovredno vlogo (Anderson in Gehart 2007; Armstrong-Piner 2008; Čačinovič Vogrinčič 2008, 2012; Epstein in Sanders 2000; Leitl Orton 1997).

Soustvarjanje rešitev pri pedagoškem delu (Anderson in Gehart 2007; Čačinovič Vogrinčič 2008; Leitl Orton 1997) pomeni dosegati zaželeno predlogo in smernice, ki se oblikujejo v odnosu med strokovnimi delavci, otroki in starši, in njihovo prevajanje v akcijo, dejanja, konkretne korake pri iskanju rešitev za dotičnega otroka. Gabi Čačinovič Vogrinčič (2012) med drugim še izpostavi, da soustvarjanje ni pogovor o rešitvi, ki jo ponuja strokovni delavec, ampak se s soustvarjanjem rešitve šele oblikujejo in so rezultat predlogov vseh udeleženih. Strokovni delavci morajo prevzeti vlogo spoštljivih in odgovornih zaveznikov, strokovnjakov za strokovno znanje in vedenje, starše in otroke pa morajo videti kot strokovnjake z izkušnjami v vlogi sogovornikov oziroma soustvarjalcev.

Epstein opredeli partnerstvo s starši in širšo okolico s pomočjo šestih domen: vzgajanje, komunikacija, učenje doma, prostovoljnost, soodločanje in sodelovanje z okolico (Armstrong-Piner 2008; Epstein in Sanders 2000). Poudari pomembno vlogo soustvarjanja vseh udeleženih, in sicer otroka, staršev, izobraževalne institucije in širšega okolja.

Na podoben način tudi Čačinovič Vogrinčič (2008) izpostavi domene soustvarjanja in pomembno vlogo vseh udeleženih, vključno z otrokom, pri čemer med drugim izpostavi naslednja načela pri soustvarjanju skupaj s starši:

- *Načelo vsestranskega pristopa in partnerskega sodelovanja*, ki spod-

buja dejavno vključevanje staršev v iskanje skupnih rešitev ter dobro usposobljenost strokovnih delavcev za takšna dejanja. Pri tem so pomembne lastnosti strokovnih delavcev, kot so odprtost, spoštovanje drugačnosti, empatično razumevanje in odzivanje ipd.

- *Načelo strokovne usposobljenosti strokovnih delavcev in načelo interdisciplinarnosti*, kar pomeni poznavanje obstoječe zakonodaje in vsebinskih dokumentov na področju dela z otroki s posebnimi potrebami, dobro sodelovanje med strokovnimi delavci, med vrtci/šolami in institucijami, ki pomagajo otrokom in njihovim staršem.
- *Načelo odkrivanja močnih področij*, kar pomeni odkrivanje virov moči pri strokovnih delavcih, otrocih in njihovih starših, da bi mobilizacija virov moči postala temelj in osnova za oblikovanje pomoči, na katerih se bo gradilo soustvarjanje dobrih rešitev in izidov.
- *Načelo postavljanja realnih ciljev in vrednotenja dosežkov*, ki nam pokažejo pot k dobrim izidom in so pomembni za motivacijo in dejavno udeležnost sodelujočih v procesu pomoči, ter potrebo po načrtovanju in vrednotenju ter ponovnem načrtovanju dela.
- *Načelo razumevanja, odgovornosti in soustvarjanja*, kar pomeni odgovornost vseh v celotnem procesu pomoči za vsak korak in napredek otroka, in – kar je še posebno pomembno – sodelovanje v jeziku, ki ga vsi razumejo.

Na splošno imajo starši redko priložnost deliti svoja upanja in strahove v zvezi s svojimi otroki. Namesto tega so največkrat deležni različnih predsodkov, napačnih sodb, etiketiranja



oziroma suhoparnih, preveč splošnih nasvetov od strokovnjakov, ki se niso sposobni vživeti v njihovo kožo. Strokovni delavci nikoli ne smejo dopustiti, da bi se starši obravnavali inferiorno, temveč morajo z njimi soustvarjati. Pri sodelovanju s starši je treba biti pozoren na to, da strokovni delavci **prisluhnejo in slišijo**, kaj jim želijo povedati starši (tudi preko neverbalne komunikacije), **se odzovejo s sočutjem**, **se sproti prilagajajo** komunikaciji z intuitivnim ugibanjem, **povzemajo**, kaj smo se že dogovorili, si **postavljajo izzive in interpretirajo razlage** določenega problema ter navsezadnje **opogumljajo** starše, da so pripravljeni videti določen problem tudi iz drugih zornih kotov (Leitl Orton 1997).

Kessler-Sklar in Backer (v Armstrong-Piner 2008) sta ugotovila, da je bilo večino sodelovanja med strokovnimi delavci in starši naravnanih tako, da je stremelo k spreminjanju vedenja staršev, namesto k vzpostavljanju soustvarjanja med starši in strokovnimi delavci. Raziskave so pokazale, da so starši izpostavili prav blokade v komunikaciji s strokovnimi delavci kot razlog, da so v manjši meri vključeni v otrokov proces izobraževanja (Griffin in Steen 2010; Johnson, Pugach in

Hawkins 2004), predvsem pri procesu soustvarjanja za doseganje najboljših rezultatov pri otroku.

Koraki, ki podpirajo soustvarjanje (prirejeno po Čačinovič Vogrinčič 2008):

1. *Pridruževanje* – strokovni delavci pridejo k staršem in jim znajo prisluhniti, na tej točki se vzpostavi odnos.
2. *Raziskovanje* – odkrivanje enkratnosti problema in možnih rešitev, kar pomeni, da strokovni delavci skupaj s starši ugotavljajo, kje je težava, kakšni viri so morda že na voljo in kako so ti že opremljeni za reševanje težave, ter kaj je potrebno še narediti.
3. *Spreminjanje* – načrtovanje korakov soustvarjanja, izvajanje in delo.
4. *Proslavljanje* – prepoznavanje in spoštovanje prispevka staršev in strokovnih delavcev, evalvacije skupnega sodelovanja.
5. *Reflektiranje* – priložnost za strokovno in osebno rast, ki poteka v celotnem procesu soustvarjanja in zagotavlja povratne informacije.

Jurišič je zbrala nekaj primerov dobre in slabe prakse soustvarjanja strokovnih delavcev in staršev, pri čemer se je predvsem osredotočila na to, kje

se po navadi zalomi in kako poiskati ustrezno rešitev za določen problem. Izpostavila je, da do blokad v komunikaciji s starši po navadi pride takrat, ko strokovni delavci »z različnimi izjavami prekinjajo pripoved staršev, odklanjajo njihove predloge in sodelovanje, hkrati pa jih poskušajo usmeriti k ciljem, ki se zdijo pomembni njim in ne staršem« (Jurišič 2012, 81). Kot najpogostejše blokade v komunikaciji s starši je avtorica navedla: prekinjanje staršev, zmanjševanje pomena težav, o katerih starši pripovedujejo, ustvarjanje občutka krivde staršev, poudarjanje težav (strokovni delavci, ustanove, sistem), poudarjanje osebnih težav staršev, izpostavljanje lastne strokovne kompetentnosti, zavračanje predlogov staršev in pretirana uporaba strokovnih izrazov.

Jurišič, podobno kot Leitl Orton (1997), poudarja, da naj namesto naštetih blokad strokovni delavci rajši uporabijo tehnike poslušanja, kot so:

- *izjave spodbude*, s katerimi izražamo zanimanje in pripravljenost na poslušanje,
- *izjave razširjanja in pojasnjevanja*, ko želimo starše spodbuditi, da nam povedo nekaj več o določeni zadevi,
- *parafraziranje* oziroma povzemanje pripovedi staršev s svojimi besedami,
- *odzivanje na čustva* oziroma empatično poslušanje,
- *uporaba tišine in premora*, to je čakanje na odgovor, ki staršem omogoča, da ga ustrezno oblikujejo in se pripravijo nanj,
- *sklepno povzemanje*, kjer povzamemo bistvene zamisli in občutja, pri čemer mora biti ta povzetek bolj obširen kot pri parafraziranju,
- *spodbujanje z vprašanji*, pri čemer uporabljamo tako odprta vprašanja, ki spodbujajo h govorjenju, kot tudi zaprta vprašanja, kjer sogovornik potrdi oziroma ovrže določeno trditev.

V nadaljevanju so za konec predstavljene resnične zgodbe staršev in strokovnih delavcev, ki so bili deležni blokad v komunikaciji zaradi takšnih in drugačnih razlogov. Pri vsaki zgod-

bi smo dodali, kako bi lahko vpleteni problem rešili s soustvarjanjem.

ZGODBA O OTROKU A

Otrok se zelo boji ustnega spraševanja in javnega nastopanja. Strokovna delavka se odloči, da bodo otroci pripravili govorno vajo na poljubno temo, ki jo bodo predstavili pred razredom. Pove jim, da bo poleg vsebine ocenjevala tudi njihov nastop. Ocena bo predstavljala pomemben del zaključne ocene. Starši so v skrbeh, da bo naloga pri njihovem otroku povzročila izredno stisko.

Pomanjkanje soustvarjanja (starši): Starši zahtevajo sestanek s strokovno delavko, kjer izpostavijo, da ima otrok odločbo, kjer piše, da naj bo večji poudarek na pisnem preverjanju in ocenjevanju znanja, zato otrok ne sme imeti govornih nastopov.

Pomanjkanje soustvarjanja (strokovna delavka): Strokovna delavka od otroka zahteva govorni nastop, po nastopu pove, kaj vse je narobe naredil in ga zasmehuje pred celim razredom.

Soustvarjanje: Strokovna delavka se pogovori s starši, skupaj poiščejo rešitev. Predlagajo, da otrok doma pripravi nastop, predstavitev pred razredom izvede v manjši skupini ali v paru z vrstnikom.

ZGODBA O OTROKU B

Otrok je iz vrtca spet prišel poškodovan. Staršem pove, da ga je drugi otrok porinil v stol in potoži, da se drugi otroci večkrat spravljajo nanj. Starši že nekaj časa opažajo pri otroku, da ne gre rad v vrtec. Strokovna delavka v vrtcu opozorijo na vedno večjo otrokovo stisko.

Pomanjkanje soustvarjanja (starši): Starši še isti dan pokličejo ravnatelja in takoj prijavijo strokovno delavko, ker ne poskrbi, da bi vrtčevska skupina za otroka predstavljala varno okolje. Pokličejo svojega odvetnika in tožijo vrtec.

Pomanjkanje soustvarjanja (strokovna delavka): Strokovna delavka pokliče starše, jih obtoži fizične zlorabe doma in zanika, da bi se otrok poškodoval v času vrtca. Izpostavi, kako so starši zahtevni in da ji stalno »visijo« za vratom. *Soustvarjanje:* Strokovna delavka se po-

govori s starši, skupaj poiščejo rešitev. Predlagajo, da se v skupini pogovarjajo o nenasilni komunikaciji preko igre, s pravljičo. Otrokom predstavijo korake pri reševanju konfliktov z vrstniki.

ZGODBA O OTROKU C

Otrok ima velik odpor do branja. Skrbi ga, ker vsi drugi vrstniki že tekoče berejo, njemu pa pri branju črke kar »plešejo«, besedilo bere počasi, izpušča oziroma dodaja glasove, zamenja glasove in zmaliči besede. Strokovna delavka za domače branje izbere daljšo in zahtevno knjigo.

Pomanjkanje soustvarjanja (starši): Starši zahtevajo sestanek s strokovno delavko. Povedo, da ima njihov otrok disleksijo in ne rabi brati takšnih knjig, ker je tako rekla specialna pedagoginja.

Pomanjkanje soustvarjanja (strokovna delavka): Strokovna delavka izpostavi napake v obnovi knjige in otroka vpraša, ali jo je sploh prebral. Tako otroku kot tudi staršem očita, da doma premalo vadijo branje.

Soustvarjanje: Strokovna delavka se pogovori s starši, skupaj poiščejo rešitev. Starši skupaj z otrokom doma preberejo knjigo (delno starši, delno skupaj, delno otrok sam) in se o besedilu pogovorijo. Otrok si pripravi iztočnice za obnovo, ki jo bo predstavil pri pouku.

Literatura

Anderson Harlene (ur.) in Gehart, Diane (ur.) (2007) *Collaborative Therapy*. New York: Routledge.

Armstrong-Piner Sharon L. (2008) *An Exploratory Study of Parent Involvement as Measured by Joyce Epstein's Overlapping Spheres of Influence*. Portsmouth: Regent University.

Čačinovič Vogrinčič Gabi (2008) *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Čačinovič Vogrinčič Gabi (2012) *Soustvarjanje procesov podpore in pomoči*. V Branka D. Jurišič (ur.) 5. strokovno srečanje na temo *Življenje oseb z Downovim sindromom, Komunikacija med starši in strokovnjaki: strokovno gradivo*, str. 7–14. Ljubljana: Sožitje.

Epstein Joyce L., Sanders, Mavis G. (2000) *Connecting home, school*

and community: New directions for social research. V Maureen T. Hallinan (ur.) *Handbook of the Sociology of Education*, str. 285–306. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Griffin Dana, Steen Sam (2010) *School-Family-Community Partnerships: Applying Epstein's Theory of the Six Types of Involvement to School Counselor Practice*. *Professional School Counseling*, let. 13 (št. 4): str. 218–226.

Johnson Lawrence J., Pugach Marleen C., Hawkins Annie (2004) *School-family collaboration: A partnership*. *Focus on Exceptional Children*, let. 36, str. 1–12.

Jurišič Branka D. (2012) *Blokade v komunikaciji s starši in tehnike poslušanja*. V Branka D. Jurišič (ur.) 5. strokovno srečanje na temo *Življenje oseb z Downovim sindromom, Komunikacija med starši in strokovnjaki: strokovno gradivo*, str. 81–106. Ljubljana: Sožitje.

Leitl Orton Geraldine (1997) *Parents as Partners in Child Counseling*. V Leitl Orton Geraldine (ur.) *Strategies for Counseling with Children and their Parents*, str. 381–417. Brooks/Cole Publishing Company.

Viri

Vir 1: (2013) *Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami*, Uradni list Republike Slovenije, št. 88/13. Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201388&stevilka=3192>, 10. 9. 2014.

Vir 2: (2011) *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP-1*, Uradni list Republike Slovenije, št. 58/11. Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>, 10. 9. 2014.

KDO, ČE NE UČITELJ, NAJ BO STROKOVNI SODELAVEC STARŠEV PRI OTROKOVI EDUKACIJI? / Saša Čadež / profesorica razrednega pouka

UVOD

V šolstvu sem zdaj že več kot dvajset let, izkušenj pri delu z učenci, starši in kolegi mi ne manjka, kljub temu se še vedno učim, razvijam nove spretnosti in pridobivam dodatna znanja, potrebna za delo. Živimo v učeči se družbi, ki se stalno spreminja. Nenehne spremembe zahtevajo stalno učenje, hitro in učinkovito prilagajanje. Znanja in spretnosti, ki so na začetku moje pedagoške poti popolnoma ustrezale za kakovostno poučevanje, danes ne zadoščajo več.

Osebnostno menim, da se je v dvajsetletnem obdobju, z izjemo uvajanja informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) v izobraževalni proces (informatizacijo šolstva), *največja sprememba pri poučevanju zgodila prav na področju odnosov* med deležniki v šolskem prostoru. Partnerski odnos in sodelovanje, stalna komunikacija z odraslimi, predvsem s starši, in njihovo aktivno vključevanje v edukacijo otrok postaja čedalje bolj pomemben del učiteljevega dela.

Učitelj ni več samoumevna avtoriteta iz naslova svoje pozicije niti učencem, še manj pa staršem. Avtoriteto mora učitelj vzpostaviti s svojo strokovnostjo, z ravnanjem in osebnostjo, kar je zahtevna naloga. Tudi starši so izgubili svojo starševsko avtoriteto in imajo z njenim ponovnim vzpostavljanjem podobne težave kot učitelji.

Zahodna družba je v procesu demokratizacije kazen kot vzgojno sredstvo odpravila, dobesedno kriminalizirala, na kar opozarja Vesna Vuk Godina na svojih predavanjih. Ni pravičnega starševstva, je le garanje. Odraslim je bila odvzeta nekoč samoumevna avtoriteta, za katero v preteklosti ni bilo potrebno narediti nič drugega, kot odrasti. Odrasli se tej hitri spremembi večinoma nis(m)o znali prilagoditi tako uspešno in hitro, kot je to uspelo otrokom, zato s(m)o postali

nemočni pri delu z njimi. Nam znane učno-vzgojne prakse so čez noč postale neuporabne, saj je kaznovanje, nekoč glavno orodje, prepovedano. Pojavili sta se dve vprašanji: Kako naj vzgajam in učim drugače? Kako naj postanem avtoriteta?

Učenci/otroci na drugi strani v teh novih družbenih okoliščinah zelo spretno izkoriščajo nekompetentnost odraslih, poznajo in brezkompromisno uveljavljajo svoje pravice, na drugi strani pa pogosto zanemarjajo svoje dolžnosti, ne prevzemajo odgovornosti za svoja ravnanja, odrasli pa jih brez kazni (še) ne znamo ustaviti. To jim škoduje in jih ovira, česar se niti ne zavedajo, zato je dolžnost odraslih, da pridobimo potrebne kompetence, ki bodo to spremenile.

Demokratizacija družbe zahteva demokratične odnose med vsemi deležniki v šolskem prostoru, kar zahteva drugačno sodelovanje, kot smo ga bili vajeni, zato se ga bomo preprosto morali naučiti. Vsekakor bi bilo potrebno in pričakovano, da bi takšne sodelovalne spretnosti in znanja za delo z odraslimi, predvsem starši, bodoči učitelji pridobivali in razvijali že v času svojega izobraževanja in usposabljanja za poklic.

Učitelji si pri prilagajanju novim razmeram dokaj uspešno lahko pomagamo s svojim strokovnim znanjem, z dodatnim (samo)izobraževanjem in izkušnjami, starši pa tega večinoma ne zmorejo sami. Na srečanjih z učitelji starši vse pogosteje obupano priznavajo, da so nemočni in iščejo strokovno pomoč. Povedo, da »jih otrok ne upošteva«, »ga ne obvladajo« in »mu nič ne morejo« ... Začne se že s prvošolci, pri starejših učencih pa se pogostost takšnih izjav še povečuje. Ko sem se pred leti prvič srečala s takšnim priznanjem, me je to presenetilo in nekako nisem mogla razumeti, da starši v resnici ne vedo, kako naj ukrepajo. In dejansko

ne upajo ukrepati, saj preprosto nimajo ustreznega znanja in veščin za to. Verjela sem, da vendar vsak starš ve, kako, in da zna ravnati s svojim otrokom, če le hoče. Preprosto nisem mogla sprejeti, da starši nimajo avtoritete pri svojih otrocih, ker sem bila prepričana, da je starševska avtoriteta še vedno samoumevna.

Zdaj nisem več tako naivna, ne predvidevam več, kaj nekdo ve in zna, ima avtoriteto ali je nima, pač pa v razgovoru s starši preprosto preverim, kako oziroma če obvladujejo svoje otroke, in svetujem, če to želijo in potrebujejo. Ugotavljam, da starši radi sprejmejo učiteljevo strokovno podporo in nasvete, če mu zaupajo. Potrebujejo zelo konkretna navodila in pomoč pri reševanju težav ter vodenju otroka skozi učno-vzgojni proces.

Kadar starši poiščejo pomoč pri učitelju, je to dober znak, saj kaže na to, da se zavedajo težav in je vzpostavljen zaupljiv odnos ter zaupanje v učiteljevo strokovno znanje, s tem pa pridobimo vsi: starši, učitelji in predvsem otroci/učenci. Ob sodelovanju si odrasli vzajemno izmenjujemo znanja in izkušnje, se med seboj podpiramo ter tako drug drugemu gradimo kompetence in avtoriteto, vse to pa nam omogoča, da uspešneje vodimo učence/otroke. Dobra komunikacija in sodelovanje nam omogoča usklajeno delo v šolskem in domačem okolju, kar zagotavlja optimalne rezultate. *Takšnega zaupnega partnerskega odnosa, šola – dom, (še) nismo vajeni, starši in učitelji pa se ga preprosto moramo naučiti.*

V prispevku predstavljam, kako sem se lotila učenja novih kompetenc in sodelovanja s starši v svoji pedagoški praksi, z namenom, da v usposabljanje za drugačne odnose vključim več staršev, kot je to mogoče, z že uveljavljenimi formalnimi oblikami sodelovanja s starši.

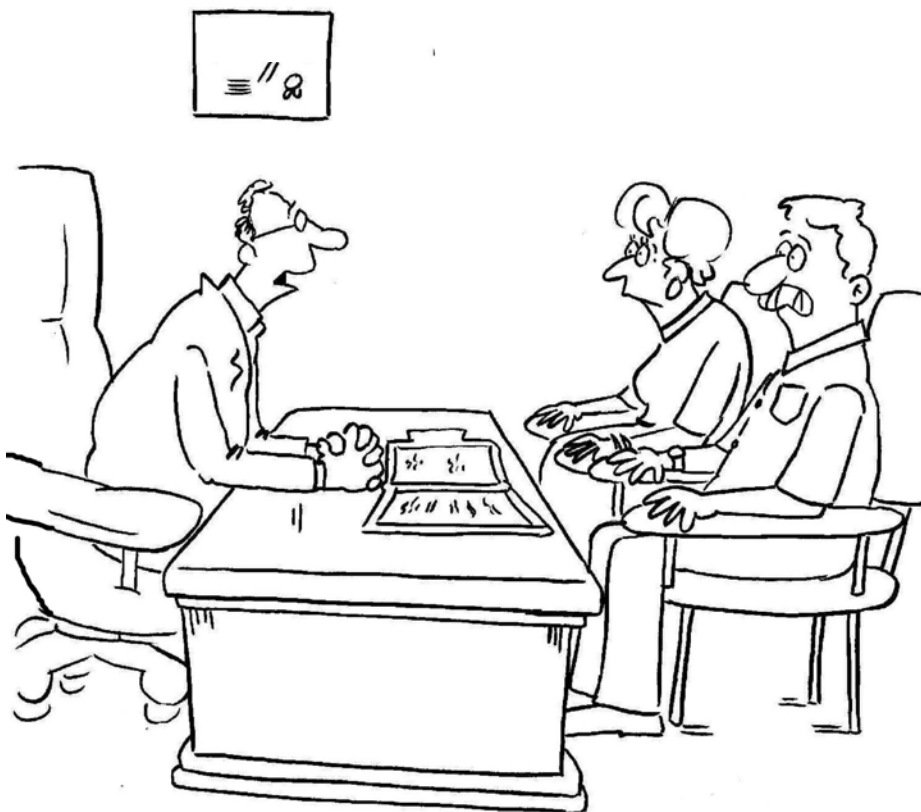
TEORETIČNE OSNOVE ZA MOJE DELO

Nove družbene okoliščine, v katerih smo se znašli, in za družbo pomembne hitre spremembe v odnosih zahtevajo od ljudi kakovostno prilagajanje in spreminjanje tako na osebnem kot tudi profesionalnem področju. Kot strokovnjaku, ki ima pri svojem delu veliko opravka prav z odnosi, so mi bile v procesu prilagajanja v veliko pomoč tudi izkušnje in primeri dobre prakse, kljub vsemu pa brez teoretičnih znanj ne bi šlo, zato sem poiskala pomoč tudi v strokovni literaturi.

Pri iskanju uporabnih strategij in novih poti sem med brskanjem po različnih strokovnih virih ugotovila, da mi je zelo blizu teorija izbire in realitetna terapija Williama Glasserja. V svoje razmišljanje in ravnanja sem zato vključila aksiome teorije izbire (Glasser 2007), predvsem naslednje:

- Edina oseba, katere vedenje lahko nadzorujemo, smo mi sami. Nadzoruješ lahko zgolj svoje življenje.
- Vse, kar lahko ljudem damo ali od njih dobimo, je informacija. Kaj bomo ali bodo počeli s to informacijo, je naša oziroma njihova izbira.
- Kar se je zgodilo v preteklosti in je bilo boleče, ima močno zvezo s tem, kakšni smo danes, vendar pa lahko obujanje boleče preteklosti kaj malo ali nič prispeva k temu, kar bi radi izvedeli – zatorej izboljšajte pomembne, sedanje odnose.
- Žene nas pet genetskih potreb: preživetje, ljubezen in pripadnost, moč, svoboda in zabava. Te potrebe morajo biti zadovoljene. Lahko jih odlagamo, ne moremo pa jih zanikati. In le mi lahko določimo, kdaj so zadovoljene.
- Te potrebe lahko zadovoljimo zgolj z uresničevanjem slike ali več slik iz svojega sveta kakovosti.

Navedeni aksiomi so bili dobra osnova za spreminjanje mojih neučinkovitih ravnanj in razvijanje sodelovalnih spretnosti, pogojev za ustvarjanje kakovostnih odnosov. Po kratkem preverjanju učinkovitosti teorije na sebi in v varnem zavetju družine sem



»Vaš otrok je genij in ima odlične ocene! ...
Ah, bodite brez skrbi, saj se samo hecam!«

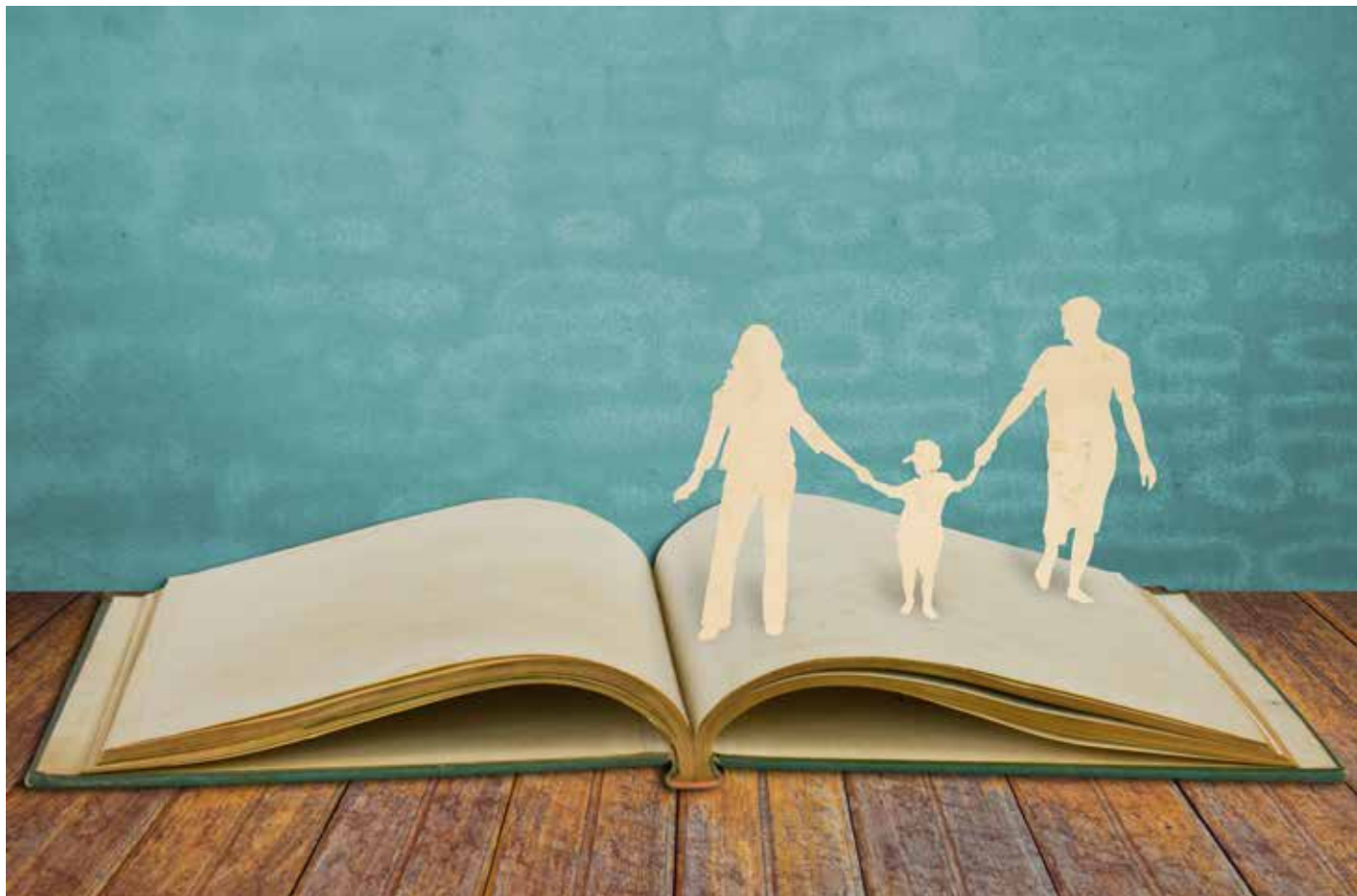
načela teorije vzgoje brez zadržkov začela uporabljati tudi v vsakdanjem življenju. Ob upoštevanju sedmih navad (Glasser 1999), ki spodbujajo dobre odnose: sprejemanje, poslušanje, spodbujanje, spoštovanje, podpiranje, dogovarjanje, zaupanje, in zavestnem opuščanju sedmih slabih navad, ki dobre odnose zavirajo: obtoževanje, pritoževanje, grožnje, nerganje, podkupovanje, kritiziranje in kaznovanje, sem postala s svojim življenjem in delom bolj zadovoljna, kar je seveda pozitivno vplivalo tudi na njuno kakovost.

V veliko pomoč pri spreminjanju lastne prakse so mi bila tudi osnovna znanja sodelovalnega učenja oziroma timskega dela in mediacije, s katerimi sem se seznanjala v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev. Šolska in vrstniška mediacija se ukvarjata prav z odnosi in alternativnimi ukrepi, ki so uporabni v spremenjenih družbenih razmerah. »Alternativni vzgojni ukrepi oziroma pristopi pa v slovenskem prostoru niso nekaj

povsem novega. »Popularizacija« alternativnih vzgojnih ukrepov, preventivnih dejavnosti, načinov poravnave, restitucije in tako dalje v šolah nekako sovпада z novostmi, ki so se zgodile pri obravnavanju mladoletnih prestopnikov v Sloveniji. Leta 1995 je začel namreč veljati kazenski zakonik, ki je prinesel nekaj novih ukrepov; bistveni vzgojni dejavniki, ki so se pri tem poudarjali, pa so:

- odnosi (zanesljivost, pripadnost, odgovornost, zaupanje, varnost, iniciativa, samostojnost);
- skupinske izkušnje, sodelovanje, socialna potrditev, solidarnost;
- vzgoja in učenje;
- materialne okoliščine (Dekleva 1996).

Zgoraj naštetih vzgojnih dejavnikov izpolnjujeta prav šolska in vrstniška mediacija. Mediacija je namreč proces spoznavanja, razvijanja sposobnosti aktivnega poslušanja, utrjevanje sodelovanja, razvijanje kulture novih odnosov, graditev zaupanja, iskanje



rešitve, razvijanje spoštovanja in poglobljanje razumevanja.« (Prgić 2010, 11–12) Vse te spretnosti in ukrepi so univerzalno uporabni in delujejo v vseh družbenih okoljih, ne zgolj pri prestopnikih, zato jih lahko s pridom uporabljamo v vsakdanjem javnem in zasebnem življenju.

Stereotipna prepričanja, da so konflikti praviloma negativni dejavniki za dobre odnose, sem s pomočjo usvojenih znanj uspešno odpravila. Poznavanje virov konfliktov in strategij odzivanja nanje pa so pripomogli k njihovem konstruktivnemu reševanju. Pridobljene komunikacijske spretnosti, ki jih zahteva mediacijski proces: aktivno poslušanje in vodenje razgovorov, ob katerih se zavedam, da ne morem rešiti problema namesto udeležencev konflikta, ampak jim le pomagam, da sami spoznajo svoj vir težav ter najdejo zadovoljivo rešitev, mi omogočajo grajenje dobrih odnosov tako v poklicnem kot tudi osebnem življenju. Z aktivnim poslušanjem (spremljanje, povzemanje, preokvirjanje, razjasnjevanje) in

jaz stavki zdaj lahko hitreje in bolj uspešno vzpostavljam odnose, ki omogočajo dobro izmenjavo informacij in kakovostno sodelovanje. Nova znanja so mi omogočila, da sem se skoraj v celoti otresla nekaj stalno prisotnih, večinoma lastnih nerealnih pričakovanj in občutkov nemoči ali celo krivde, ker nisem (z)mogla najti in ponuditi rešitev za tuje konfliktne situacije, s katerimi sem se srečevala in verjela, da bi jih morala rešiti jaz, kot odrasla, učiteljica, strokovnjak ...

Po tem, ko je meni uspelo najti »rešitev« zase, sem se lahko resno začela ukvarjati s tem, kako spremembe v odnosih vplivajo na moje strokovno delo in kako moram spremeniti svoj pouk. O tem, kako pomembno je kakovostno sodelovanje vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu, nikoli ni bilo dvoma, kako ga v realnih okoliščinah doseči, pa je postal moj glavni izziv. Začela sem iskati poti za vzpostavitev kakovostnega in zaupnega odnosa z učenci in starši, za kar se navkljub samoizobraževanju vrsto let

nisem počutila usposobljena. O delu in sodelovanju z odraslimi v času študija pravzaprav nismo veliko izvedeli, danes pa je to eden pomembnejših delov učiteljevega dela. Večletne izkušnje in sistematično učenje so pomembno prispevali k temu, da sem pri sodelovanju uspešnejša, vendar menim, da bi usposabljanje bodočih učiteljev moralo vključevati tudi predmet, kjer bi načrtno razvijali svoje komunikacijske in odnosne kompetence. »Učitelji se v času študija naučijo, kako poučevati branje, matematiko in druga področja. Večina od njih pa še ni dovolj pripravljena na učinkovito delo z eno od konstant življenja in dela v šoli: s starši in družinami svojih učencev.« (Cankar in drugi 2009)

Majda Pšunder (1998) opozarja, da je od uspešnosti družine v vzgojnem delovanju medsebojne komunikacije in sodelovanja s šolo in drugimi dejavniki vzgoje odvisen ustrezen razvoj otrok in mladostnikov, ter da so pomembni partnerski odnosi med učitelji in starši. »Vzajemno delovanje staršev



in učiteljev pa lahko prerase tudi v svetovanje in izobraževanje staršev, pa tudi učiteljev, ko dobijo dopolnjeno predstavo o učencu. Z vzgojo v družini in s sodelovanjem s starši lahko postane učitelj bogatejši, učinkovitejši in popolnejši.«

Glavni cilj usposabljanja staršev je seveda pomoč. Pšunder opredeljuje tri tematske sklope pomoči: za vzpostavitev pozitivnih odnosov med starši in otroki, pomoč neuspešnim staršem in usmerjanje staršev k drugim strokovnjakom. Kot pomemben del izobraževanja staršev izpostavlja področje nesprijemljivega vedenja otrok. Že uveljavljen način razvijanja vzgojnih kompetenc so predavanja za starše, kjer pa so starši zgolj pasivni poslušalci. Takšna tematska predavanja so vsekakor boljše kot nikakršno izobraževanje, vendar imajo lahko neželen stranski učinek, da pri starših vzbujajo nezaupanje v njihove starševske sposobnosti, starši se počutijo ogrožene, zdi se jim, da nekdo želi razvrednotiti njihovo delo in jim očitati

nesposobnosti. Pšunder opozarja, da bo izobraževanje staršev mnogo bolj učinkovito, če bodo starši v njem aktivni in bodo dopolnjevali svoje znanje ter prepoznavali svoje starševske sposobnosti.

Na tem mestu sem dobila idejo za neformalna srečanja med starši in učiteljem, kjer bi izmenjevali znanje, izkušnje ter zbirali vzgojne ideje starši in učitelji, ki sem jih poimenovala »sodelovalnice«.

Zunanji nadzor ne deluje, kaznovanje je prepovedano. Učiteljeva avtoriteta ni več samoumevna, zato morajo pedagogi za izvajanje svojega poklica pridobiti nova znanja in spretnosti. »Slabitev avtoritete, vezane na družbeno vlogo, lahko pravzaprav opazujemo že nekaj časa, toda šele v zadnjih desetih letih se je začela pedagogika teoretično in praktično ukvarjati z vprašanjem, kako lahko razvijamo osebno avtoriteto in odnosno kompetenco. Z najinega vidika mora imeti profesionalni vzgojitelj in učitelj, če hoče hoditi v korak z izzivi današnjega časa, kompetence

predvsem na treh področjih: pri navezovanju odnosov, dajanju smernic in refleksiji.« (Jensen, 2011)

Dialog med starši in učitelji (vzgojitelji) je dialog med strokovnjakom in laikom, hkrati pa tudi odnos med odraslimi, zato učitelj ne nosi celotne odgovornosti za kakovost odnosa, v dialog je dolžan vnesti potrebne vrednote. Elsebeth in Helle Jensen za pomembnejši vidik pedagogike izpostavljata sposobnost učiteljev (vzgojiteljev), da vstopajo v konstruktivne odnose z drugimi, in poudarjata, da mora učitelj poleg strokovnega pedagoškega znanja razvijati odnosno kompetenco. »V sodelovanju med učitelji, vzgojitelji in starši imajo pedagogi glavno odgovornost za njegovo kakovost. V prvi vrsti zagotavljajo, da ima sodelovanje vse tiste elemente in vrednote, ki jih je določila njihova pedagoška institucija. V tem kontekstu po navadi omenjamo vrednote, kot so enakovrednost, spoštovanje, zaupanje in odprtost. Toda ne glede na to, da imajo učitelji oziroma vzgojitelji glavno odgovornost, pa

nosijo svoj del odgovornosti tudi starši. Če hočemo ustvariti enakovreden odnos, morajo biti odprtost, spoštovanje in zaupanje vzajemni.» (Jensen 2011)

Ob iskanju novih poti za sodelovanje s starši in študiju strokovne literature sem prišla do nekaterih pomembnih spoznanj, ki so mi dala ideje za delo v naprej.

NAJPOMEMBNEJŠA SPOZNAVANJA IN IZHODIŠČA ZA MOJE DELO

1. S pomočjo teorije izbire sem končno ugotovila, da starši želijo in potrebujejo informacije tudi o dogajanju v šoli, ker so se pač spremenili odnosi in naše vloge v družbi, in ne zato, ker bi bilo z mojim delom kaj narobe, zato se ne počutim ogroženo, če želijo vedeti kaj več od ocen in splošnih dogodkov.
2. Spoznala sem, da starši kljub svoji starševski vlogi praviloma nimajo dovolj znanj, da bi lahko vzpostavili konstruktivne odnose z otrokom oziroma učiteljem, da sem kot strokovnjak dolžna ustvariti pogoje za kakovostno sodelovanje in jih preprosto (na) učiti, kako lahko sodelujejo z otrokom in šolo, zato jih spodbujam k aktivnemu sodelovanju.
3. Zavedla sem se, da svoje strokovno znanje lahko posredujem staršem tudi drugače, kot na roditeljskih sestankih in govorilnih urah, ter jih na takšen način usposabljam za sodelovanje s šolo in jim pomagam pri razvijanju njihovih odnosnih kompetenc, zato jih vabim k neformalnim oblikam sodelovanja.
4. Kot učiteljica se poklicno ukvarjam z vzgojo in izobraževanjem, zato imam občutno več znanj o vzgoji, odnosih ter sodelovanju od večine staršev, zato jim lahko pomagam pri delu z otroki tudi na področju vzgoje in odnosov. Tudi starši se med seboj lahko veliko naučijo, prav tako se z vsako interakcijo tudi jaz učim od njih.
5. Moje znanje in izkušnje lahko koristijo tudi mojim (mlajšim) kolegom, zato je prav, da jim pokažem, kako in kaj delam.

V skladu s teorijo izbire sem se odločila, da bom dala staršem (pa tudi učiteljem) čim več informacij, vendar jim ne bom ničesar vsiljevala. Poleg formalnih oblik sodelovanja jim omogočam tudi neformalne oblike in jim tako pomagam pri razvijanju odnosnih kompetenc ter reševanju učno-vzgojnih zadreg. Za starše so tako nastale sodelovalnice, pozneje je nastala še spletna stran SOS, ki že s svojim imenom ponazarja svoj temeljni namen – Na pomoč (sicer je kratica, ki sem jo »izluščila« iz povedi »Sodelovanje obrodi sadove«). Spletna stran je prosto dostopna na spletu na <http://scadez.weebly.com>.

Za zainteresirane učitelje pripravljam kratke seminarje v obliki predavanj in delavnic o drugačnem pouku, kot smo ga (bili) vajeni (samostojno učenje, sodelovalno učenje, formativno spremljanje učenčevega napredka, učenje s pomočjo e-gradiv in spletnih učilnic oziroma učno delo na daljavo ...).

ZAČETKI SODELOVANJA S STARŠI

Razredni učitelji smo zaradi svoje narave dela avtomatično tudi razredniki, praviloma poučujemo vse predmete, kar posledično pomeni več stikov in sodelovanja s starši. Razredništvo od učitelja zahteva, da pozna svoje učenke ne le na učnem, temveč tudi na vzgojnem in socialnem področju, kar zahteva od njega, da pozna razvojne in psihološke značilnosti otrok in ima dobro razvite socialne ter komunikacijske spretnosti.

Na začetku svoje pedagoške poti sem imela nemalo težav, da sem se pripravila na srečanja s starši. Predvsem zato, ker sem čutila precejšen primanjkljaj v znanju in izkušnjah na področju sodelovanja in dela z odraslimi, to je bilo neko področje, kjer (še) nisem bila suverena. Izjemno težko sem se postavila v tako zelen sodelovalni, partnerski odnos s starši tudi zato, ker preprosto nisem imela dovolj vzgojnih znanj oziroma izkušenj. Skrbelo me je, da bom v razgovoru s starši delovala preveč teoretično oziroma naučeno, distancirano in zato vzvišeno, ter jih s

tem celo odvrnila od sodelovanja. Ni se mi zdelo primerno svetovati staršem, kako naj vzgajajo doma, ker sem možne pristope in metode poznala zgolj iz literature, sama pa jih nisem preverila. Nisem še imela lastnih otrok, kjer bi preizkusila, kar predlagam in svetujem, to pa sem zaznavala kot hud problem, saj sem po duši praktik in verjamem, da sem prepričljiva lahko le, če imam osebno izkušnjo.

V svojih prvih pedagoških letih sem se iz prej navedenih razlogov na srečanjih s starši (govorilnih urah in roditeljskih sestankih) rajši držala učne problematike in se pravzaprav zavestno izogibala svetovanja na področju sodelovanja, odnosov in vzgoje, kljub temu, da sem se zavedala, da bi starši to potrebovali. Ob direktnih vprašanjih staršev sem seveda poskušala svetovati, vendar sem ob tem vedno omenila, da nasvet ni moj, ampak sem to prebrala, slišala, so povedali drugi starši ali so predlagali strokovnjaki.

Z leti mi je uspelo v dobršni meri dopolniti svoj primanjkljaj v znanju za sodelovanje z odraslimi tako na teoretičnem področju kot tudi v praksi. Dvajset generacij učencev in njihovih staršev, predvsem pa dva lastna otroka, kjer sem lahko brez zadreg preverila tudi vzgojne pristope in metode, ki si jih na učencih pravzaprav nisem upala, me je opremilo z zadostnim številom potrditev o učinkovitosti določenih teorij in predvsem z vedenji o tem, kaj deluje in kaj ne. Sodelovanje s starši mi zdaj pomeni strokovni izziv in se ga večinoma veselim.

Z nastopom na novo delovno mesto pomočnice ravnateljice težave pri sodelovanju med šolo in domom vidim še bolj jasno, poleg tega pa se je moj čas, ko imam priložnost poučevati, kar mi je nadvse ljubo delo, občutno skrajšal. Dejstvo, da je moja učna obveznost skoraj trikrat manjša in nisem več razredničarka, je zagotovo eden od pomembnih razlogov, da sem prišla na idejo, da lahko, kar pogrešam (namreč poučevanje), uspešno in koristno nadomestim tako, da svoje strokovno znanje kljub temu posredujem,

vendar drugi ciljni publiki in z drugačno vsebino. Zdaj poskušam pridobljena znanja s področja sodelovanja s starši posredovati čim širšemu krogu zainteresiranih: učiteljem in staršem.

Formalne oblike sodelovanja za moje novo poslanstvo preprosto ne zadoščajo. Poleg formalnih oblik sodelovanja s starši sem začela s starši sodelovati tudi preko elektronske pošte, dodatnih srečanj – sodelovalnic oziroma Šole za starše in spleta. Za učitelje in učiteljske zbornice pa pripravljam različne delavnice in predavanja o formativnem spremljanju učenčevega napredka, drugačnem sodelovanju s starši in njihovem z vključevanjem v učno-vzgojni proces.

USPOSABLJANJE STARŠEV: SODELOVALNICE IN SPLETNA STRAN SOS

V preteklem šolskem letu sem se odločila, da za starše učencev, ki jih poučujem matematiko, pripravim predavanja in delavnice, kjer bi jim posredovala po mojih izkušnjah zanje pomembne vsebine, ki bi pripomogle k bolj kakovostnemu sodelovanju med njimi in učitelji, ter jim omogočila, da se o učno-vzgojnih temah odprto pogovarjamo. Osnovna ideja sodelovalnic je bila, da zainteresiranim staršem dajo priložnost za srečanja, kjer se starši med seboj in skupaj z učitelji pogovarjajo o konkretnih učno-vzgojnih zadregah, s katerimi se srečujejo, za kar na formalnih srečanjih običajno ni časa. Načrtovana srečanja sem poimenovala sodelovalnice, in sicer z željo, da bi že njihovo ime sporočalo njihov namen.

SODELOVALNICE

Pri oblikovanju sodelovalnic in pripravljanju vsebine sem upoštevala naslednje:

- vsebina mora biti za starše zanimiva in praktično uporabna,
- podajanje teoretičnih vsebin mora biti strokovno neoporečno, vendar razumljivo tudi tistim staršem, ki niso zelo izobraženi,
- smiselno je, da se vsebine dopolnjujejo, hkrati pa mora biti vsaka

sodelovalnica celota, da lahko starši, ki niso bili prisotni na predhodni, nemoteno sodelujejo.

Sodelovalnice so bile organizirane v popoldanskem oziroma večernem času na šoli, brezplačne in popolnoma neobvezne. Pripravila in izvedla sem tri sodelovalnice, katerih so se udeležili zainteresirani starši in nekaj mojih sodelavcev, česar sem bila še posebej vesela.

V prvi sodelovalnici z naslovom »Naši svetovi« (vzgoja in učenje s primesjo teorije izbire) sem staršem predstavila osnovne principe teorije izbire, Glasserjevih sedem navad za dobre odnose in pomen dobre komunikacije in sodelovanja za razumevanje razlik med našimi »svetovi«, svetom učiteljev, staršev in otrok.

Na drugem srečanju z naslovom »Kako se učimo?« smo spoznali osnovne učne tipe, njihove značilnosti, ugotavljali, na kakšen način se najlažje učimo mi in naši otroci. Pogovarjali smo se o pomenu doslednosti in rutine pri dnevnih obveznostih, o pomenu urnikov, pripravi primerne učnega okolja in

drugih dejavnikov uspešnega učenja. Predstavila sem učenje s pomočjo sodelovalnih kart in učnih kartotek ter pokazala primere za različna predmetna področja.

Na zadnji, tretji sodelovalnici z naslovom »Učenje s pomočjo miselnih vzorcev« smo si ogledali značilnosti posameznih temperamentov in spoznavali uporabno učno strategijo – učenje s pomočjo miselnih vzorcev. Po teoretičnem delu smo se v oblikovanju miselnih vzorcev tudi preizkusili.

Na prvem srečanju so bili starši še precej zadržani in se niso vključevali v moje predavanje, na anketah, s pomočjo katerih sem od njih želela dobiti povratno informacijo, pa so bili odzivi zelo dobri, kar mi je dalo motivacijo za pripravo naslednje sodelovalnice.

Na drugem srečanju so se starši že aktivneje vključevali v moje posredovanje, na zaključku pa so bila tudi vprašanja in starši so med seboj izmenjali nekaj lastnih mnenj in izkušenj. Odzivi na sodelovalnico so bili ponovno zelo spodbudni, najbolj pa sem bila vesela tega, da so sami predlagali temo za

The screenshot shows the homepage of the website 'Sodelovanje O brodi S adove' (SOS). The navigation bar includes links for 'Prva stran', 'Starši', 'Povezave', 'eGradiva', 'Uporabno branje', 'Blog', 'Ankete', and 'Arhiv'. The main content area features a large heading 'Sodelovanje O brodi S adove' and a sub-heading 'SPLETNA STRAN ZA SODELOVANJE S STARŠI'. Below this is a welcome message in Slovenian, followed by a list of dates for 'Govorniške ure' (lectures) from March 14 to May 30, 2013. A section titled 'Šola za starše' (School for parents) is also visible, mentioning a lecture on 'UČENJE S POMOČJO MISELNIH VZORCEV' (Learning with thought patterns) on March 14, 2013. The page also includes a 'Sodelujte v anketi!' (Participate in the survey!) section and a 'Zanimivost!' (Interesting!) section.

Slika 1 – Prva stran spletne strani SOS



tretjo sodelovalnico, za katero so ocenili, da bi bila zanje koristna.

Tretja sodelovalnica je tako vsebovala drobec teorije na temo temperamentov in učenja s pomočjo miselnih vzorcev, večina srečanja pa je potekalo v obliki delavnice, kjer so nastajali miselni vzorci in se je razvila debata, preko katere smo izmenjevali izkušnje o tem, kako se učimo sami in kakšne pristope uporabljajo starši pri delu z otroki.

Zadnja sodelovalnica je bila glede na njihov osnovni namen tako najbolj uspešna in je dokazala, da mora učitelj pri starših najprej pridobiti zaupanje, saj so začeli aktivno sodelovati šele, ko so se počutili varne.

SPLETNA STRAN ZA SODELOVANJE S STARŠI - SOS

Starši so po prvi sodelovalnici izrazili željo, da bi bila gradiva in literatura, ki sem jim jo predstavljala, nekje dosegljiva, zato sem iskala v ta namen uporabno rešitev in odkrila program za oblikovanje spletnih strani Weebly, ki omogoča brezplačno postavljanje spletnih strani in hkrati ne zahteva posebnega znanja s področja računalniškega programiranja, kar je bilo točno tisto, kar sem potrebovala.

Tako je nastala spletna stran *SOS – Sodelovanje Obrodi Sadove*, spletna stran

za sodelovanje s starši, ki se je v času izvajanja prvih sodelovalnic začela oblikovati in se še zdaj dopolnjuje.

Spletna stran je prosto dostopna na <http://scadez.weebly.com>, povezava nanjo pa je tudi na spletni strani OŠ Škofja Loka Mesto (<http://www.ossklm.si>).

Spletna stran je sestavljena iz devetih strani, na katerih sistematično zbiram in objavljam vse, za kar menim, da bi v praksi koristilo staršem pri njihovem delu z otroki in za sodelovanje z učitelji.

S klikom na zavihek izberemo zeleno stran. Izbiramo lahko med devetimi zavihki, in sicer:

- *Prva stran*,
- *Starši s podstranjo Sodelovalnice*,
- *Povezave*,
- *eGradiva*,
- *Uporabno branje*,
- *Blog*,
- *Ankete*,
- *Arhiv*.

Prva stran je naslovna stran, na kateri predstavljam namen spletne strani in nagovarjam vse starše, ne le starše učencev OŠ Škofja Loka Mesto, k aktivnemu sodelovanju, branju in komentiranju. S klikom na povezavi obiskovalci lahko najdejo tudi mojo predstavitev in koledar dejavnosti za

našo šolo. Prva stran izpostavlja tudi termine srečanj med starši in šolo: čas popoldanskih govornih ur in predavanj šole za starše.

Druga stran – *Starši* – predstavlja formalne in neformalne oblike sodelovanja staršev s šolo, poleg tega pa opiše velik pomen dobrega sodelovanja in pogoje za njegovo kakovost. Podstran druge strani – *Sodelovalnice* – opisuje to neformalno obliko sodelovanja s starši. Naniza naslove – teme pripravljenih sodelovalnic in posamezne dele gradiv, ki so oziroma bodo uporabljena na srečanjih.

Na tretji in četrti strani – *Povezave in eGradiva* – sem pripravila nabor uporabnih spletnih povezav za starše in učence. Povezave, zbrane na tretji strani, usmerjajo obiskovalca na spletne strani, ki so uporabne za pridobivanje različnih uporabnih splošnih informacij. Na četrti strani *eGradiva* pa so zbrane povezave na specializirane spletne strani, kjer so pripravljena kakovostna prosto dostopna e-gradiva z različnih predmetnih področij, s pomočjo katerih se učenci lahko s pomočjo računalnika učijo učne vsebine.

Peta stran – *Uporabno branje* – je stran, kjer nizam naslove različne literature od zelo strokovne do take preproste, lahko berljive in poljudne, za katero verjamem, da bo staršem v pomoč pri

učno-vzgojnih zadregah. Na njej so tudi povezave na aktualne članke in posnetke s področja vzgoje in učenja. *Blog* je šesta stran, na njej pa zapisujem svoja razmišljanja, predloge, ideje in dileme, s katerimi se srečujem in jih želim deliti s starši ter jih na takšen način seznanjati s teorijo in prakso pri učenju ter vzgoji. Stran je nadomestila forum, ki žal ni zaživel, zato sem se odločila, da ga nadomestim z blogom. Tudi blog je tako kot forum oblika spletnega zapisa, ki omogoča sodelovanje in komentiranje, ne zahteva pa posebnega članstva, kot je to pri forumu, za kar sem ugotovila, da zna biti ovira za sodelovanje. Starši se praviloma ne želijo izpostavljati.

Za razliko od drugih delov spletne strani SOS z blogom starše nagovarjam bolj osebno. Ob tem zavestno razgaljam sebe ne le na strokovnem, ampak tudi na osebnem nivoju, in sicer z namenom, da pridobim njihovo zaupanje in vzpostavim enakovreden – partnerski odnos, ki omogoča konstruktivno sodelovanje. Pišem o aktualnih učno-vzgojnih vsebinah, o katerih se dnevno govori v šoli, doma in v družbi, pogosto pa ni pravega prostora in časa, da bi se o tem res pogovorili na skupnih srečanjih. Za zdaj v blogu za razvrščanje zapisov zadošča pet tematskih sklopov: *Bi veljalo razmisliti?, O odnosih, Priročnik za teženje, Otroci morajo vedeti in Vplivi medijev*, dopuščam pa možnost, da se odpre še kakšna.

V času, ko pripravljam ta prispevek, na zapise, žal, še ni komentarjev, vendar verjamem, da starši zapise berejo, saj se je število obiskov spletne strani od uvedbe bloga znatno povečalo. V blok bloga sem namreč dodala možnost RSS Feed, ki omogoča naročanje na vir novic, v tem primeru na novo objavo na blogu. Naročnik na svoj e-naslov prejme sporočilo, da je na blogu nov zapis, kar zainteresiranega uporabnika jasno spodbudi k ogledu in branju.

Na sedmi strani – *Ankete* – je prostor za priložnostne kratke ankete, s pomočjo katerih zbiram povratne informacije o strani ali mnenjih staršev na teme.

Arhiv hrani novice s prve strani, ki niso več aktualne.

ZAKLJUČEK

Odrasli smo zaradi družbenih sprememb izgubili nekoč samoumevno pozicijsko avtoriteto, zato se je moramo naučiti vzpostaviti drugače kot s kaznijo, kot smo bili vajeni. Pridobiti jo moramo s svojo osebnostjo in ravnanjem, pri tem pa bomo najbolj uspešni, če bomo odrasli med seboj kakovostno sodelovali in si pri tem pomagali. Učitelji se vse bolj zavedamo pomena sodelovanja s starši za kakovostno učno-vzgojno delo. Spremenjeni odnosi zahtevajo drugačne pristope in ravnanja, kot smo jih bili vajeni iz lastne edukacije.

Starši od učitelja pričakujejo več in drugačne informacije kot nekoč, pričakujejo tudi strokovno učno-vzgojno pomoč in partnerski odnos, ne zadovoljijo jih skromne informacije o ocenah in vedenju, ampak zahtevajo, da jih dejansko vključimo v učno-vzgojni proces njihovih otrok. Učitelji smo vse uspešnejši pri posredovanju drugačnih informacij od ocen na učnem področju, na vzgojnem področju pa še vedno nismo dovolj avtonomni.

Zavedanje o potrebi po aktivnem sodelovanju in vključevanje staršev v šolski prostor dokazuje tudi Aktiv zveze svetov staršev Slovenije, ki je bil ustanovljen leta 2011. S povezovanjem staršev v zvezo so se zainteresirani starši uspešno povezali v prostovoljno, nepoklicno, nevladno, nestransko, svetovnonazorsko neopredeljeno, neodvisno in neprofitno organizacijo, ki organizirano uresničuje skupne interese staršev in otrok. Aktivno se vključujejo v aktivnosti institucij, povezanih s šolajočo mladino, od zakonodajne do vsebinske problematike. Organiziranje staršev v zvezo jih postavlja v vlogo enakopravnega subjekta v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu ter jim omogoča, da lahko konstruktivno sodelujejo z državnimi (ministrstva, zavodi, fakultete za usposabljanje učiteljev) in lokalnimi institucijami (šole, vrtci, občine) ter uveljavljajo svoje interese v šolskem prostoru.

Učiteljem se še ni uspelo povezati v podobno zvezo oziroma zbornico, v kateri bi dobili potrebno strokovno, pa tudi moralno podporo pri prilagajanju novi situaciji in bi organizirano uresničevali svoje poklicne interese, zato se od šole do šole različno odzivamo na nove okoliščine. Skupno nam je, da si na vseh šolah in tudi v drugih vzgojno-izobraževalnih institucijah prizadevamo staršem poleg formalnih oblik sodelovanj ponuditi še drugačne oblike, in sicer v želji, da bi k sodelovanju pritegnili čim večje število staršev in jih usposabljali za sodelovanje s šolo oziroma delo z otroki. Šole za starše zato v takšni ali drugačni obliki na šolah niso več izjema, ampak pravilo.

Literatura

- Cankar Franc, Deutsch Tomi, Sentočnik Sonja, Goriup Jana, Resman Metod (2009) *Šola kot stičišče partnerjev. Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Čadež Saša (2012) *Sodelovanje Obrodi Sadove – Spletna stran za sodelovanje s starši* Dosegljivo na <http://scadez.weebly.com> (9. 3. 2013).
- Glasser William (1999) *Teorija izbire*. Radovljica: TOP.
- Glasser William (2007) *Nova psihologija osebne svobode: teorija izbire*. Ljubljana: Luisa.
- Ivanuš Viki (2012) *Ni pravljičnega starševstva, je le garanje*. Dosegljivo na <http://www.tednik.si/ni-pravljičnega-starševstva-je-le-garanje>, 9. 3. 2013.
- Jensen Elsebeth, Jensen Helle (2011) *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino. Manami.
- Prgič Jani (2010) *Šolska in vrstniška mediacija: Vse kar morate vedeti o mediaciji v šoli*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Pšunder Majda (1998) *Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?* Ljubljana. ZRSŠ.
- Zveza aktivov svetov staršev Slovenije. *Ustanovna listina, Pravila delovanja*. Dostopno na <http://www.zass.si/dokumenti>, 9. 3. 2013.

VZGOJA OTROK IN VLOGA ŠOLE / dr. Sabina Jurič Šenk, šolska psihologinja / OŠ Ledina, Ljubljana

Povzetek

Šola kot izobraževalna institucija ima na učence velik vpliv, saj v njej potrjujejo potrebo po uspešnosti, si iščejo svoje mesto med vrstniki, si gradijo socialno samopodobo ...

Kljub temu pa je funkcioniranje učencev v šoli tudi zelo povezano z učenčevimi starši in njihovo domačo vzgojo. Sodelovanje šole in staršev s tem daje možnost, da odrasli (učitelji, strokovni delavci, starši) otroka prestrežejo v več vlogah, prepoznajo njegove stiske, dvome ter mu pomagajo pri doseganju šolskega uspeha.

Sklenjenost trikotnika šola – starši – učenec je pomembna predvsem takrat, ko otrok preko šolske neuspešnosti odraža svojo oziroma stisko družine. Medsebojno sodelovanje učiteljev in staršev tako pomaga otroku pri njegovem optimalnem šolskem delu, medtem ko strah, nezaupanje in dokazovanje moči znotraj trikotnika otežijo učiteljevo delo v šoli, starševsko oporo doma ter predvsem povečajo otrokovo negotovost in upornišvo.

Ključne besede: vzgoja, starši, šola, medsebojno sodelovanje, zaupanje

POMEN VZGOJE V DRUŽINI

Vzgoja v družini predstavlja interakcijo med starši in otroki, odzivanje staršev in njihovo vedenje glede na potrebe svojih otrok. Najpomembnejši vzgojni komponenti sta *čustvena toplotina (ljubezen)* in odzivnost (Musek 1995), ter *nadzor, kontrola*, tudi zahtevnost staršev (Firestone 1990). Nekateri avtorji v samo klasifikacijo vzgojnih slogov vključujejo tudi tako imenovano *psihološko kontrolo*, s katero lahko opredelimo starševski odnos do otroka, bodisi kot pretirano vpletanje v otroka bodisi kot pretirano odmaknjenost staršev (Musek 1995). Vedenjska kontrola oziroma nadzor je za uspešen otrokov razvoj potreben, medtem ko se avtorji strinjajo, da ima psihološka kontrola v kakršni koli obliki predvsem negativen učinek na otroka (Baumrind 1971, 30; Barber 1996, 3297; Steinberg in drugi 1992)

Poleg vzgoje znotraj družine potekajo med družinskimi člani tudi procesi osamosvajanja in medsebojnega povezovanja (Gradišar 2005, 39). Primarna vloga družine je negovanje otrokovih potencialov, spodbujanje njegove osebne rasti ter pomoč otroku, da razvije avtonomijo in občutek lastne vrednosti. Starši v odnosu do otroka opravljajo več vlog, ki se med seboj dopolnjujejo, prepletajo in stopajo v ospredje v različni meri glede na razvojno stopnjo otroka:

- *Starši kot otrokovi skrbniki in hranitelji:* starši skrbijo za otrokove biološke potrebe (ga hranijo, negujejo, zaščitijo pred vplivi okolja). Ekonomska varnost otrok in celotne družine je bila v tradicionalni družini naloga očetov, medtem ko je v sodobni družini naloga obeh staršev (Ule in Kuhar 2003, 49–53).
- *Starši kot otrokovo varno zavetje:* starši otroku s svojo odzivnostjo na njegove potrebe, senzitivnostjo ter fizično in čustveno bližino omogočijo, da zgradi koherenten vzorec vedenja, s katerim priključuje pomembne druge, predvsem starše oziroma skrbnike k sebi. Otrok na podlagi starševskega vedenja oblikuje pričakovanja o sebi in o svetu, v katerem živi (Ainsworth in Bowlby 1991, 331–341; K. L. Kompan Erzar 2003, 60–65).
- *Starši kot model za identifikacijo:* v skladu s teorijo učenja avtorja Bandure (Bandura 1977, 30–35) so starši za otroka pomemben model, katerega otroci opazujejo, mu sledijo in prevzemajo njegove vrednote, stališča in način vedenja. S posnemanjem se otrok nauči vzorcev vedenja, čustvovanja in načina soočanja s preizkušnjami tako v medsebojnih odnosih kot tudi v odnosu do zunanjega sveta.
- *Starši kot oblikovalci otrokove samopodobe:* otrokova samopodoba zajema vrednostno oceno samega sebe in pojmovanje otrokovih osebnotnih

značilnosti. Čeprav se samopodoba posameznika gradi skozi celotno življenjsko obdobje, spreminja ter dopolnjuje ob pomembnih izkušnjah, uspehih in potrditvah, pa se najpomembnejši temelji oblikujejo v zgodnjem otroštvu (Kobal Grum 2001, 56–70; Tomori 1994, 120).

- *Starš kot vir informacij:* Intenzivnost učenja se pri otroku poveže tudi z govornim razvojem in na predoperativni stopnji mišljenja s simbolnim mišljenjem (Marjanovič Umek 2004, 291). Otrok, katerega starši bodo odgovorili na vsa njegova vprašanja, mu na razne načine želeli približati informacije iz okolja, mu s spodbudami dali priložnost za spraševanje in pridobivanje novega znanja, se bo lažje in hitreje razvil, tako spoznavno kot tudi socialno.
- *Starši kot zgled vstopanja v socialne interakcije z vrstniki:* Starši otroku predstavljajo zgled za vstopanje v vrstniške odnose, pokažejo mu načine prosocialnega vedenja in možnosti reševanja medsebojnih nesoglasij. Starši otroka s postavljanjem meja naučijo samoregulativnega vedenja, ki predstavlja pomemben element socialnega razvoja otroka (Parke 1996, 119).

VZGOJNI SLOGI V DRUŽINI

Vzgojne sloge starševstva lahko razdelimo na tri skupine: permisivni, avtoritarni in avtoritativni vzgojni slog (Baumrind 1971).



- **Permisivni vzgojni slog staršev**
Otroci permisivnih staršev se v največji meri sami odločajo o svojem vedenju, starši do njih nimajo veliko zahtev, med njimi in njihovimi otroki vlada emocionalna distanca, otroci so pogosto nezreli, zunaj dosega staršev pa so ti otroci do staršev indiferentni. Kaznovanje otrok poteka v večji meri kot čustveni pritisk na otroka ter vzbujanje krivde, manj pa kot izražena vedenjska kontrola. Raziskave v devetdesetih letih prejšnjega stoletja (Firestone 1990; Lamborn 1991; Steinberg 1994) so permisivni vzgojni slog razdelile na popustljivi vzgojni slog in na zanemarjajoči vzgojni slog. Popustljiv vzgojni slog starševstva je tisti, pri katerem starši od otrok ne zahtevajo veliko, polni so razumevanja, na otroke so močno navezani in jih razvajajo. Ti otroci so sicer pozitivno usmerjeni, vitalni, manjka pa jim odgovornosti do soljudi in samozaupanja, nagnjeni so k agresivnosti (Lamborn 1991). Zanemarjajoč vzgojni slog je slog, pri katerem so starši pogosto prezaposleni oziroma odsotni in se za otroka in

njegove dejavnosti premalo zanimajo, se izogibajo dvosmerni komunikaciji ter zato slabše zaznavajo čustva in stališča lastnih otrok. Otrokom zato večkrat manjka koncentracije, težko obvladajo svoja čustva in impulze, primanjkuje jim zanimanja za šolo, pogosto je zatekanje v uživanje nedovoljenih drog (Fontana 1995).

- **Avtoritarni vzgojni slog staršev**
Ti starši nad svojimi otroki uveljavljajo moč in nadzor, delujejo brez toplote in dvosmerne komunikacije, držijo se absolutnih standardov, od otrok zahtevajo spoštovanje avtoritete ter predvsem, da so odprti za njihovo vodenje (Fontana 1995). Avtoritarni starši se redko vpletajo v otrokove dejavnosti, s čimer lahko otroku povzročijo veliko stresa in anksioznosti, saj otrok s tem ne dobi ustrezne podpore in spodbude za svoje vedenje. Otroci avtoritarnih staršev so velikokrat manj prijazni, manj spontani ter dokaj nepripravljeni sodelovati z vrstniki, njihov interes za dejavnosti v šoli in zunaj nje je nizek, pogosti so vedenjski prestopki (Baumrind 1971).

- **Avtoritativni vzgojni slog staršev**

Ti starši imajo do svojih otrok topel in čustven odnos, jih spodbujajo pri izražanju mnenj in občutij. Starši svoje odločitve pojasnjujejo, njihova disciplina pa je prežeta s toplino, fleksibilnostjo in odkritostjo. Predvsem pomembno je dogovarjanje, odprti pogovori med starši in njihovimi otroki, ter s tem pomoč otroku, da začne sam presojeti, si oblikuje lastna stališča in reagira zrelo v primeru medsebojnih konfliktov (Baumrind, 1971). Avtoritativni slog vzgoje vodi do neodvisnosti otrok, le-ti so samozavestni, do vrstnikov prijazni, s starši radi sodelujejo, so v večji meri kot otroci drugih vzgojnih slogov veseli, motivirani in uspešni (Lamborn 1991).

Vloga staršev v izobraževanju otroka

Prehod iz otroštva v mladostništvo za družino lahko pomeni velik izziv, saj se morajo odnosi v družini preoblikovati. Starša, ki tega nista pripravljena sprejeti, bosta na osamosvajanje mladostnika reagirala s pretirano kontrolo ali pa s popolno opustitvijo kontrole. Funkcionalni družinski sistem je takšen, ki dopusti, da se vezi med družinskimi člani razrahljajo v tolikšni meri, da vanje lahko vstopijo mladostnikove pridobljene sposobnosti samostojnega razmišljanja, čustvovanja in razumevanja sveta, nov način delovanja mladostnika pa istočasno ne ogrozi zaupanja ter povezanosti med njim in starši (Kompan Erzar 2006).

Zaradi močnega vpliva družine na nekatera področja mladostnikovega udejstvovanja (šola, treningi, odnosi do vrstnikov, do avtoritete ...) lahko opazimo, da vedenjski, čustveni, pa tudi učni problemi otrok v zvezi s šolo do neke mere odražajo čustveno stanje v njihovih družinah (Erzar in Cvetek 2006, 50). Pogosto družine, kjer vladajo konflikti in čustveni zapleti med staršema, prek otrok kličejo na pomoč šolo. V šolah, kjer so starši na primeren način vključeni, je motivacija, pripravljenost za delo in sprejemanje šolskih vrednot s strani otrok v večji meri sprejeta (Deslandes, Royer, Turcotte in Bertrand 1997). Le-ti imajo višje ocene in bolj pozitiven odnos do šole, disciplinskih težav pa je manj.



Sodelovanje med starši in šolo zahteva od učiteljev poznavanje čustvene dinamike družine in vloge otroka v tej družinski dinamiki (Erzar in Cvetek 2006, 51). Sistemski vidik sodobne psihologije gleda na družino kot na enoten čustveni in komunikacijski sistem odnosov (Gostečnik 2002; Kompan Erzar 2003), kjer so vsi družinski člani med seboj povezani, soodvisni in sestavljajo celoto, ki stremi k temu, da bi bila uravnotežena. Tako se s spremembo enega dela spremeni celotno delovanje družinskega sistema. Za odnose v družini je tako zelo pomembno, kdaj in kako družinski člani pridejo v čustveni stik drug z drugim, oziroma kdaj so najmočneje povezani. Če se družinski člani med seboj najmočneje povežejo v doživljanju pozitivnih čustvenih afektov (veselja,

sreče, sproščenosti, igrivosti), je njihovo reagiranje tudi zunaj družine povsem drugačno kot v primeru, če se družina najmočneje poveže preko negativnih čustvenih afektov (sram, žalost, jeza, bes, strah, nevrednost, krivda, ponižanje, občutek zavrženosti in nesprejemljivosti). Otroci tudi zunaj družine stik z drugim oziroma odziv drugega iščejo na podlagi teh čustvenih stanj (Gostečnik 2004). Tako lahko otroci, ki dobijo od staršev odziv in pozornost le v primerih, ko naredijo nekaj narobe (starše s tem razjezijo) tudi v šoli iščejo stik z učitelji, vrstniki, prijatelji preko jeze. Podobno se dogaja tudi v družinah, kjer otrok igra »grešnega kozla«, odgovarja za vse nepravilnosti, napake in stiske drugih družinskih članov. Tudi takšen otrok bo jedro vseh težav v razredu, učitelj

bo upravičeno zatrjeval, da je v razredu povsem drugačna dinamika, ko je ta otrok odsoten. Spet drugi otrok bo veliko jokal, saj so solze edini način, da lahko opozori na svojo stisko tudi doma, v šoli pa je lahko takšen način opozarjanja nase zanj usoden (»vedno se cmeri«, »navadna jokica je« ...). In po drugi strani bodo otroci, ki v družini prevzemajo odgovornost za druge družinske člane, tisti, ki bodo tudi v šoli najbolj odgovorni, bodo skrbeli za red in disciplino ter bili učiteljevi glavni pomočniki. V vseh primerih pa gre za vlogo, ki jo otrok uporablja tako v družini kot tudi v šoli, da dobi občutek pripadnosti, ljubljenosti in predvsem pozornosti odraslega.

Starši so torej tisti, ki otroke nehote naučijo, kako se soočiti tudi z notranjimi

napetostmi, kako ravnati ob frustraciji, kako pokazati svojo nemoč, ponižanje, ranljivost in kako se soočiti z neuspehom – s slabimi ocenami, pritiskom vrstnikov in drugimi šolskimi izzivi (Erzar in Cvetek 2006, 55). Starši, ki o svoji bolečini v odraslih odnosih ne govorijo, ampak jo držijo zase, bodo zelo težko ob otrokovi stiski ustrezno pristopili do njega. Njihovo notranjo napetost, jezo ali tesnobo pa bo otrok zelo dobro čutil, z njo pa ne bo znal rokovati. Negativna notranja stanja bo otrok tako uravnaval na različne načine – jih potlačil, obrnil v nasprotje, zadržal zase, lahko pa jih bo v varnem okolju odraslega (učitelja, razrednika, svetovalnega delavca ...) tudi ubesedil in s tem tvegala različne odzive (tako pomoč kot tudi zavrnitev). Velikokrat pa se zgodi, da otroci preprosto negativne frustracije iz notranjosti sebe prenesejo na svojo neposredno okolico kot delinkventno in nefunkcionalno vedenje (Erzar in Cvetek 2006, 56). Nevarno pa je, da če se otroci ne čutijo dovolj varne in zavarovane v okolju in svojo stisko razrešujejo zgolj v odnosu do svojega telesa. V tem primeru lahko zbolijo, se samopoškodujejo in razvijejo različne motnje prehranjevanja.

Zaradi povezanosti šolskega problema otroka z družinskim sistemom in družinsko dinamiko je lahko veliko truda s strani učiteljev, šolske svetovalne službe in vodstva šole minimalno učinkovito, če v samo reševanje ne vključimo tudi staršev. Različni šolski problemi imajo različno povezanost s čustvenim stanjem otroka znotraj družine (na primer disleksija in druge specifične učne težave bodo v manjši meri odražale otrokovo družinsko dinamiko, kot na primer izostajanje od pouka, neprimerno vedenje otroka ...). Samo vključevanje staršev seveda ne pomeni, da bi morali učitelji reševati družinske probleme in napotiti starše k družinskim terapevtom, ampak da bi tudi učitelji z razumevanjem družinske dinamike določenega otroka lažje našli skupno besedo z njim, bili bolj uspešni pri približevanju učne snovi učencem s »problematičnim vedenjem« in s tem preprečili lastno izgorevanje na delovnem mestu (Erzar in Cvetek 2006,

59). Z učiteljevim opisom, kako otrok deluje v razredu, kako se povezuje z vrstniki in kaj čuti učitelj v odnosu z njim, lahko starše spodbudi, da v delovanju otroka v šoli prepoznajo podobnosti z dinamiko v družini. Z večjim zavedanjem otrokove vloge in načina vedenja v skupini, znotraj katere išče potrditev in sprejetost, učitelj ter starši lažje prepoznajo otrokove potrebe, ki jih namesto z besedami kaže z vedenjem.

Starši imajo pri izobraževanju otrok dve vlogi:

- vloga staršev doma (emocionalna podpora, opogumljanje otroka pri šolskem delu, pogovor z otrokom o dogajanju v šoli, pregledovanje domačih nalog, nudenje raznih dodatnih tečajev, inštrukcij ...);
- vloga staršev v šoli (sodelovanje staršev v svetu šole ali svetu staršev, udeležba na roditeljskih sestankih, govorilnih urah, skupno sestavljanje individualiziranega programa v primeru otrokovih posebnih potreb oziroma učnih težavah, udeležbo staršev pri raznih predavanjih za starše, ki jih organizira šola) (Erzar in Cvetek, 2006 60–61).

Avtorja Hoover-Dempsey in Sandler (Hoover-Dempsey in Sandler 1995) menita, da na vključevanje staršev v šolo vpliva več stvari, in sicer:

- kako *starša razumeta svojo starševsko vlogo*. Če starša razumeta svojo vlogo kot zelo prepleteno s šolskim delom, tako da spremljata otrokov napredek, se zanimata zanj, sodelujeta v šolskih aktivnostih ... potem je otrokov šolski uspeh pogosto boljši, kot če starša otrokovo šolanje doživljata kot nekaj, za kar je odgovorna šola, oni pa bodo skrbeli zato, da se njihov otrok primerno obnaša, pride v šolo pravočasno ... (Erzar in Cvetek 2006, 64).
- *staršev občutek učinkovitosti za pomoč otroku*. V tem primeru ne igra pomembne vloge izobrazba staršev in njihov ekonomski status, ampak subjektivni občutek, da bodo s svojim vključevanjem v otrokovo izobraževanje nanj pozitivno vplivali (Clark 1993). Šola pa

je tista, ki mora staršem pokazati pomembnost stalne komunikacije med starši in učitelji. Učitelji kot strokovnjaki lahko starše razbremenijo strahu pred šolo tudi tako, da z njimi veliko komunicirajo in jih redno vabijo v šolo, ne glede na učne dosežke otrok. Starši, ki so v šolo vabljeni tudi takrat, ko otrok odlično napreduje in ne samo takrat, ko gre kaj narobe, bodo imeli do šole verjetno pozitivno stališče. S stalnim stikom med učitelji in starši lahko učitelji staršem zagotovijo, da uspeh učencev ni odvisen le od sposobnosti otroka, ampak tudi od prizadevnosti in vztrajanja.

- *povabilo otroka in šole za starševsko vključitev*. Pomembnost povezanosti trikotnika otrok – starši – šola (učitelji) pripomore k dobri šolski klimi, avtorji pa ugotavljajo, da je učitelj tem bolj pripravljen sodelovati s starši takrat, ko ima občutek, da je dober učitelj (Butler 1992). Večje sodelovanje učiteljev s starši pa posledično vpliva tudi na zaupanje staršev šoli, na boljšo učno klimo v razredu (Hoover-Dempsey in Sandler 1997). Predvsem v primerih, ko gre za odpravljanje specifičnih učnih težav učencev, je sodelovanje staršev in šole nujno potrebno, saj je le tako lahko zunanje okolje, tako domače kot tudi šolsko, učencu čim bolj naklonjeno. Pri nadarjenih učencih, za katere šole izdelajo individualizirane načrte, v katerih spremljajo njihove dosežke in spodbujajo njihova močna področja ter vire interesov, je prav tako priložnost velikega dopolnjevanja učiteljevega vodenja ter starševske pomoči pri nujenju večjih izzivov talentiranim učencem.

Vključevanje staršev v šolo

Starši se lahko vključujejo v šolanje otroka na različne načine. Oblike vključevanja staršev so odvisne od področij znanja in veščin staršev (profil staršev, poklicna znanja in strokovnost), od splošnih obveznosti staršev (zahtevnost službe, predanosti družini) ter od specifičnega povabila in želje otroka in šole za vključitev starša (Erzar in

Cvetek 2006). Starši so v večji meri pripravljeni sodelovati, spodbujati otroka in se udeleževati raznih roditeljskih sestankov v primeru, da učitelji vzpostavljajo z njimi osebni stik (na primer opravičevanje odsotnosti otroka osebno in ne po telefonu ali mailu). Otrokovu povabilo staršem za vključitev je lahko podano zelo eksplicitno (Pomagaj mi prosim pri nalogi, Ali me vprašaj slovenščino, Kako se ta beseda angleška beseda prebere?) ali pa tudi implicitno, posredno (slabe šolske ocene, izogibanje testom, pozabljanje nalog, neprimeren odnos do učitelja ...). Pomembno je, da starši razumejo implicitna sporočila svojega otroka in se ne umaknejo, ampak so otroku, predvsem pri slabih ocenah, v oporo in spodbudo. Na njihove rezultate vplivajo lahko z *navodili* (kako naj se lotijo določene naloge, kako naj se učijo ...), z *ojačevanjem* (spodbude, pohvale, nagrade otrokom ...) in s *posnemanjem* (starši dajejo otrokom zgled, kako naj se obnašajo, kje najti informacijo, ko jo potrebujejo ...) (Erzar in Cvetek 2006, 69). Vključenost staršev v šolo bo imela na učenca tem večji in ugodnejši vpliv, če bodo strategije vključevanja staršev otrokovi starosti primerne (v prvem razredu bosta skupaj pripravila torbo, otrok bo povedal, kaj ima za nalogo, v četrtem bosta starša po otrokovih navodilih pomagala pri iskanju informacij po leksikonih, knjigah, v devetem je pomoč lahko vezana zgolj na spodbudne besede, nudenje prevoza za pripravo naloge, predstavitev poklica, o katerem razmišlja devetošolec) ter usklajene s pričakovanji šole (šola ne more pričakovati, da se bodo starši več ur dnevno učili skupaj z otrokom) (Erzar in Cvetek 2006, 70).

Pozitivne posledice vključevanja staršev so tako boljši uspeh njihovih otrok, osvojitve določenih veščin in znanj ter predvsem osebni občutek učinkovitosti, da jim v šoli lahko uspe (Erzar in Cvetek 2006, 62; Hoover-Dempsey in Sandler 1997).

ODSEV DOMAČE VZGOJE V ŠOLSKIH KLOPEH

Učenci s svojim vedenjem in odnosom do učitelja povedo veliko o svoji

domači vzgoji. Otroci avtoritarnih staršev pričakujejo od učitelja, da bo prevzel podobno vlogo, kot jo imajo v otrokovem družinskem sistemu starši. Ti otroci so motivirani in storičnostno naravnani pri učiteljih, ki zelo direktivno vodijo pouk, ki strogo postavljajo zahteve in otroke dosledno nagrajujejo z dobrimi in kaznujejo s slabimi ocenami. Učitelja bodo hvalili, češ da je strog, ampak veliko nauči. Do starejših, učiteljev in tudi do šolske svetovalne službe so lahko zadržani, o svojih občutkih težje govorijo, v medsebojni interakciji pa je pogosto začititi strah in sram. Zelo drugače pa se v odnosih z učitelji pokažejo bolj permisivno vzgojeni učenci. Gre za tiste, ki imajo doma manj omejitev, so pogostejše materialno dobro preskrbljeni, medtem ko imajo starši v odnosu do njih manjšo avtoriteto oziroma so njihovi odnosi manj intenzivni (njihov stik s starši je bolj površinski, manj pristen). Ti otroci se v organizaciji z jasnimi pravili ne znajdejo dobro. Nase opozarjajo z različnimi vedenjskimi odkloni, neopravičenimi izostanki, nespoštljivim vedenjem do učitelja, lahko celo s samodestruktivnim vedenjem, na primer motnjami hranjenja, samopoškodbami. Težko prevzamejo odgovornost za svoje vedenje, za svoje znanje. V odnosih z vrstniki jim manjka empatija, zato so lahko osamljeni, zavrtni. Tako avtoritarno kot tudi permisivno vzgajani otroci avtoriteto zavračajo, le da se je prvi bojijo, slednji pa jo bolj ali manj očitno prezirajo. Večina otrok oziroma mladostnikov, ki doma ne more dobiti ustrezne opore in občutka sprejetosti, si želi v razredu izstopati, pritegniti pozornost in predvsem biti »nekaj posebnega«. Če tega ne uspejo dobiti z znanjem, prizadevnostjo in talenti, pa si pozornost želijo pritegniti z motenjem pouka, neprimernimi vedenji, z izpostavljanjem. Avtoritativno vzgojeni otroci so učiteljevi sogovorniki, organizirani, njihovo vedenje pa je predvidljivo. Ni jih strah vprašati, povedati, da česa ne razumejo in tudi glasno povedati svoje mnenje. Od drugih otrok se razlikujejo predvsem po spoštovanju drugega. Med vrstniki so pogosto priljubljeni.

VLOGA ŠOLE V NAŠI DRUŽINI

Tako kot je za vedenje otrok v šoli zelo pomembna njihova domača vzgoja, je ključnega pomena tudi vloga, ki jo šoli pripisuje družina posameznega učenca. Vse prepogosto družina šoli pripisuje neprimerno, preveliko ali premajhno vlogo. Starši lahko namesto otroka prevzamejo preveliko odgovornost za šolsko delo, z njim govorijo le o šoli, vedo za vsa preverjanja in teste, se z njimi učijo, jih sprašujejo, otrokove dosežke jemljejo kot svoje ... Ti starši so pogosto zelo jezni, ko otrok ne dobi ocene, ki bi bila sorazmerna vloženemu trudu (sploh v primerih, ko je zaradi testa iz posameznega predmeta cela družina ostala doma čez vikend, delala plakat in izpiske iz učbenika). Takšno vedenje staršev ni ustrezno, saj s tem otroku sporočajo, da sam ni sposoben prevzeti odgovornosti za šolsko delo, izkazujejo nezaupanje vanj in mu sporočajo, da je šolski dosežek pomembnejši od njih samih.

Druga nevarnost, ki se lahko pojavi pri starših šolajočih otrok, pa so rigidne ločnice o tem, kdaj je otrok dovolj star, da se lahko starši povsem odmaknejo, se prenehajo zanimati za šolo in mladostniku povsem zaupajo, da bo zmogel sam. Ko do te prelomnice pride in mladostnik ostane sam s svojim šolskim delom, neizoblikovanimi učnimi navadami ter nizko motivacijo za šolsko delo, bo verjetno doživel intenzivno stisko, ki se bo odražala v nižjih ocenah ne samo zato, ker se ne bo znašel, si ne bo znal organizirati domačega šolskega dela in ne bo znal oceniti, koliko prej se bo moral začeti pripravljati za posamezen test, temveč tudi zato, ker bo lahko odmik staršev razumel kot zavrtnitev, kot potrditev tega, da jim on sam ni več pomemben. Sploh v primeru, če odmik staršev razumejo kot obup nad njim, saj so bili prej v šolsko delo intenzivno vključeni, sedaj pa sta jim časovna pripravljenost in motivacija za pomoč otroku močno upadla. Starševski postopni umik pomeni, da zaznajo, kdaj je otrok že dovolj odgovoren, da sam poskrbi za šolske naloge, starši pa počasi prevzamejo vlogo usmerjevalca, spodbujevalca in svetovalca. Merilo starševskega



sodelovanja torej ni staršev čas, želja po pomoči ali strah pred slabo oceno, temveč otrokova zrelost, naučene učne navade ter skrb in odgovornost.

Podobno je za otroka zelo težko takrat, ko so njihovi šolski uspehi za starše samoumevni, medtem ko so slabe ocene čas za kritiko, poniževanje in prepoved aktivnosti, ki jih ima otrok najraje (računalnik, druženje s prijatelji ...). Ne glede na učno uspešnost učenca je pomembno, da je vloga šola in šolskega dela ena izmed vlog, ki jo ima mladostnik doma. In da neuspeh na področju učenja nima neposredne zveze z neuspehi pri košarki ali roketu oziroma pri vrednotenju njega, kot družinskega člana. Neuspeh na šolskem področju, ki preraste v družinsko preživljanje vseh prostih dni v delu za šolo, pisanju referatov ter pripravljanju na spraševanje, lahko tudi globlje zamaje otrokovo samospoštovanje. Samospoštovanje si učenec utrjuje predvsem na način, da mu tako starši kot tudi drugi odrasli odgovarjamo na vprašanje, kdo on je,

kaj vse so njegove vloge in kaj vse ga zanima, kako izgrajena je že njegova identiteta, medtem ko je samozavest na posameznem področju v šoli (na primer, kaj zmorem pri biologiji?) veliko bolj vezana na realno povratno informacijo o posameznikovem dosežku in posledično lažje korigirana z napredkom na posameznem področju šolskega dela (Juul in Jensen 2009).

OTROK ŽELI BITI SLIŠAN

Otroci v šoli želijo zadovoljiti različne tako čustvene kot tudi spoznavne potrebe, predvsem pa tiste, ki so v domačem okolju spregledane. Tudi način iskanja zadovoljitve teh potreb je pogosto dokaj podoben kot v domačem okolju. Učenec, ki ima na primer občutek, da je staršem pomemben zgolj njegov učni dosežek, ne pa on sam, bo v šoli na različne načine opozarjal nase ter skušal od učiteljev in drugih doseči, da se bodo z njim veliko pogovarjali, ga opominjali in si vzeli čas zanj. Učiteljeva pozornost, opominjanje in tudi ostre besede v individualnem razgovoru z njim mu bodo pomembne,

saj mu dajejo potrditev, da je opažen, da ima v razredu pomembno vlogo in predvsem, da je bil s strani učitelja slišan. Učiteljeva jasna in iskrena sporočila, vabilo k sodelovanju in kriteriji sprejemljivega vedenja v šoli dajo učencu možnost za oblikovanje samospoštovanja ter realne povratne informacije o njegovem vedenju. Prav tako bodo otroci, katerim doma niso jasno postavljene meje, jasno izražene zahteve in pričakovanja, kar jim onemogoči občutek varnosti, tudi v šoli le-te iskali z vedenjem, ki pogosto krši norme ustreznega vedenja v šoli. Ob tem, da v šoli učencem postavljamo jasne meje, pa ne smemo pozabiti tudi na njihovo hrepenenje po pohvali, po realni oceni njihovega truda, njihovega dosežka. Poleg uspešnosti si učenci v šoli želijo biti tudi sprejeti.

TRIKOTNIK: ŠOLA - STARŠI - UČENEC

Pomen povezanosti trikotnika učenec – starši – šola potrjuje tudi podobna čustvena dinamika med učencem in staršem, ter odnosom učenca do



učitelja, o čemer smo že govorili. V tem primeru je pomembno, da se kljub pomembnosti sodelovanja vseh treh zavedamo, da so učitelji in drugi strokovni delavci (šola) ter starši odrasli ljudje, učenci pa mladostniki oziroma otroci, kar posledično pomeni, da imajo učitelji, starši in učenci različne vloge, da so pričakovanja od vseh treh različna, ter da odnosi med njimi niso povsem enakovredni. Učitelji in drugi strokovni delavci so strokovnjaki na svojem področju, medtem ko mladostnika poznajo predvsem iz njegovega funkcioniranja v razredu, zgolj v eni od njegovih vlog, vlogi učenca. Starši svojega otroka poznajo bolj, vendar so

zaradi medsebojne povezanosti in prepletajočih se vlog lahko v pristopu do mladostnika bolj subjektivni. Medtem ko je otrok z bolj oziroma manj jasnimi mejami ter sprejemanjem s strani odraslega tisti, ki je za svoj odnos z odraslim, tako v šoli kot tudi doma, manj odgovoren od odraslih. Odgovornosti se šele uči, odrasli pa mu pri tem pomagamo z usmeritvijo, jasnimi mejami in predvsem z zgledom.

Ko je odnos med staršem in otrokom odprt, ko se otrok počuti dovolj varno, da staršem informacij ne prikriva in se ne zapira v svoj svet, takrat lahko govorimo o otroku, ki se na poti šolanja ne

počuti samega. Ti starši otroka dobro poznajo, spremljajo njegovo odraščanje, potrebo po samostojnosti, zasebnosti in tudi njihovo čustveno ranljivost, negotovost. Ti starši razumejo, da je šolanje ena izmed zadolžitev v otrokovem življenju, ne pa edina. Stiske v šoli (odnosi med sošolci, zaljubljenosti, negativen odnos do učitelja ...) starši rešujejo sproti, pri čemer do njih niso preveč zaščitniški, niti jih v stiski ne pustijo same, se ne zanašajo preveč na to, da bodo otroci spore uredili brez njihove pomoči. Šoli zaupajo in z učitelji redno sodelujejo, predvsem pa svojim otrokom predstavljajo znanje (in ne uspeh) kot vrednoto. Zato, da se

otrok v šoli in v splošnem med vrstniki dobro počuti, jih učijo prosocialnega vedenja, jih spodbujajo in verjamejo vanje. Starši, ki se s svojim otrokom o šoli težko odkrito pogovarjajo, ki na otroke močno pritiskajo in pričakujejo odlične uspehe, ne glede na otrokove sposobnosti in druge posebnosti, so namesto opore vir otrokove dodatne stiske. Prav tako je za otroke zelo boleča pretirana zaščita staršev, saj se tako otroci ne naučijo soočati s posledicami lastnega vedenja.

Starši v odnos s svojim otrokom ne vstopajo zgolj s konkretnimi besedami oziroma vedenji, temveč tudi s svojo držo, s svojimi čutenji in z bolj ali manj izraženimi prepričanji. Tako imajo lahko kljub strogim besedam in visokim pričakovanjem le-ti občutek, da so za starše pomembni in da so njihovi napredki staršem dragoceni. In nasprotno, kljub spodbudam in nežnim besedam imajo lahko otroci občutek, da so starši z njihovim izobraževanjem zgolj dodatno obremenjeni in v njihovo znanje in spretnosti dvomijo. Kje lahko torej starši v odnosu do otroka pridobijo njegovo zaupanje? Odgovor se skriva v oblikovanju odkritega odnosa z otrokom, ki pa se lahko oblikuje takrat, ko starš izhaja iz sebe, je do sebe iskren in si zaupa. Takrat bo otrok čutil, da se na besede starša lahko zanese in jih bo vzel resno.

Odnos med učiteljem in učencem je drugačen od odnosa med učencem in staršem. Gre za neenakovreden odnos, kjer učitelj nastopi kot strokovnjak, kot odrasel z več odgovornosti in predvsem kot tisti, ki v vzpostavljanju stika z učencem ne obupa. Učitelj s svojim pristopom do učenca določa način komuniciranja, nivo spoštljivosti, nivo zaupnosti in predvsem daje zgled ustrezne komunikacije. Predvsem na razredni stopnji, ko otroci še močneje gradijo svojo samopodobo, je v komunikaciji z njim potrebnega več odnosa in manj vsebine. Poznavanje učenca, njegovih strahov in talentov bo učitelju pomagalo pri vzpostavljanju zaupljivega odnosa z njim, ki bo pozneje predstavljal temelj, na podlagi katerega bo učenec bolj ali manj

sledil tudi drugim vsebinam, ki jih bo učitelj podajal (učne vsebine, vsebine glede pravih vedenj, moralno etične vsebine). Odnos, ki temelji na medsebojnem spoštovanju drugega in razumevanju potreb učenca, lahko predstavlja motivacijo za učenje in predvsem možnost, da učenec pri preverjanju znanja uspe pokazati vse, česar se je naučil. Z učenjem samospoštovanja učencu pomagamo pri odgovoru na vprašanje, kdo on je in ne samo, kaj lahko doseže. Samospoštovanje pa v nadaljevanju predstavlja osnovo za konstruktiven pristop do vrstnikov, kar se odraža v razredni klimi. Poleg realne informacije o učenčevih močnih področjih in sprejemanju težav je učitelj v razredu tisti, ki z zgledom daje največ informacij o tem, kako reševati medsebojna nesoglasja in kako prosocialno delovati. Sprotno reševanje konfliktov v razredu, spodbujanje dobre razredne klime in razumevanje neizrečenih učenčevih potreb so možnosti, ki učitelju pomagajo pri pridobivanju zaupanja učencev in pri oblikovanju avtoritete učitelja.

Bolj ko se učitelj postavlja v enakovredno vlogo z učencem (ko učencu ne postavlja meje, ko je do njega ne-spoštljiv, ko reagira impulzivno, verbalno grobo), bolj ga učenec lahko prizadene, razjezi ali razočara. Ranljiv učitelj bo torej učenčevo vedenje vzel osebno, iskal možnosti, da ohrani svoje lastno samospoštovanje ter želel ohraniti idol trdnega in nezmotljivega strokovnjaka. Vendar prav ta dvojnost, ki izhaja iz učiteljevega dvoma in prikritih jeze in nemoči na eni strani, ter povsem drugačnega, brezkompromisnega videza na drugi strani, učenca še bolj zmede in mu daje razlog za nezaupanje učitelju. Večja ranljivost učitelja tako pripomore k njegovi večji obrambni drži do učencev, k povečani kritiki, jezi in posledično lahko tudi k izgorelosti učitelja.

Odnos med učiteljem in staršem je najbolj enakovreden odnos v trikotniku. Bolj kot lahko učitelji v starših prepoznajo partnerje in ne nasprotnikov na poti šolanja učencev, bolj so učenci pri šolanju uspešni in manj se izogibajo

odgovornosti za svoje vedenje, za opravljanje šolskega dela. Dober odnos med starši in učitelji pomeni tudi deljeno odgovornost pri odpravljanju učnih in drugih otrokovih težav ter tudi deljeno odgovornost pri razvijanju močnih področij otroka, odkritih doma ali v šoli (na primer pri delu z nadarjenimi učenci). Učitelj lahko zaupanje staršev pridobi na različne načine, s partnerskim in ne pokroviteljskim odnosom. Svojo strokovno avtoriteto učitelj uveljavlja tako, da k staršem pristopi s spoštovanjem ter na način, da starša razbremeni strahu in dvomov, ki jih starši čutijo v zvezi s šolanjem njihovih otrok ter v zvezi z videnjem svoje vloge pri otrokovem izobraževanju. Organizacija skupin za starše, kjer bi se lahko spoznali in pogovorili o perečih problemih njihovih odraščajočih otrok (razvojne naloge v posameznem obdobju), bi bila za starše možnost, da spregovorijo o dvomih pri razumevanju svojega mladostnika, se povežejo z drugimi starši, spoznajo, da v iskanju odgovorov niso sami ...

V primerih, da razgovori med starši in učitelji prerastejo v borbo moči in dokazovanje pravilnosti oziroma napačnosti pristopov, večje ali manjše usposobljenosti pri delu s konkretnim otrokom, pa se vlogi obeh odraslih zameglita. V teh primerih ostane učitelj oziroma starš tisti, ki se drugemu dokazuje, ga kaznuje ali pa išče pri drugem napake. Ob tem pa ne gre spregledati, da imata oba pravzaprav skupen cilj – *dobrobit otroka*, ki potrebuje vodenje in usmeritve, pomoč pri učenju odgovornosti in predvsem sočutnega odraslega tako doma kot tudi v šoli.

Ali lahko šola namesto staršev prevzame vlogo vzgajanja otrok? Moj odgovor je ne. Šola ne more prevzeti vloge vzgoje otrok. Ima pa veliko vlogo pri otrokovem odraščanju, njegovem zaupanju vase in pri izgradnji njegove identitete. Šola ima tudi pomembno večji vpliv na otroke, ki doma nimajo trdne opore staršev, ki nimajo odraslega sogovornika, ki bi jih razbremenil njihovih stisk in jih usmerjal in vodil. Pri teh učencih, ki



jih lahko prepoznamo kot agresivne, delinkventne, nezrele, grobe, »razvajene«, nesposobne, preveč občutljive ... pa imamo kot strokovni delavci na šoli veliko večjo vlogo, kot pri uspešnih, konstruktivnih, prijaznih in sposobnih učencih. V njihovo zgodbo se lahko vpišemo kot nekdo, ki jih je razumel, jim stal ob strani, jih spodbujal in z jasnimi mejami vodil, lahko pa postanemo nekdo, ki jih ni slišal, prezrl ali zavrnil, kar so glede na pretekle izkušnje od odraslih že tako ali tako pričakovali.

Literatura

Ainsworth Mary D. S. in Bowlby John (1991) An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46 (4), 331–341.

Bandura Albert (1977) *Social learning theory*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.

Barber Brian K. (1996) Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construct. *Child Development*, 67 (6), 3296–3319.

Baumrind Diana (1971) Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph, Part 2*, 4(1), 1–103.

Butler Joan M. (1992) *Effective Parent Involvement Strategies as Identified by Parents, Administrators, and Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association.

Clark R. (1993). Homework parenting practices that positively affect student achievement. *Families and schools in a pluralistic society*, 53–71.

Deslandes R., Royer E., Turcotte D. in Bertrand R. (1997) School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *Mc Gill Journal of Education*, 32, 191–208.

Erzar Tomaž in Cvetek Robert (2006) *Vključevanje staršev in kakovostna šola*. Ljubljana: Teološka fakulteta.

Firestone, Robert W. (1990) *Compassionate child – rearing*. New York: Plenum Press.

Fontana David (1995) *Rasti z otrokom*. Ljubljana: Ganeš.

Gostečnik Christian (2002) *Sodobna psihoanaliza*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.

Gostečnik Christian (1999) *Srečal sem svojo družino*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski center.

Gostečnik Christian (2004) *Relacijska družinska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.

Gradišar Cvetko (2005) *Sotočja družinskih odnosov*. Novo mesto: samozaložba.

Hoover-Dempsey K. V. in Sandler H. M. (1995) Parent Involvement in Childrens Education: Why does it make a Difference? *Teachers College Record*, 95, 310–331.

Hoover-Dempsey K. V. in Sandler H. M. (1997) Why do parents become involved in their childrens education? *Review of Educational Research*, 67, 3–42.

Juul Jasper in Jensen Helle (2009) Od poslušnosti do odgovornosti: za novo kulturo vzgajanja. Radovljica, Didakta.

Kobal Grum Darja (2001) *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana Pedagoški inštitut.

Kompan Erzar Lia Katarina (2003) *Skrita moč družine*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.

Kompan Erzar Lia Katarina (2006) *Ljubezen umije spomin*. Ljubljana, Celje: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut, Celjska Mohorjeva družba.

Lamborn Susie D., Mounts Nina S., Steinberg Laurence in Dornbusch, Sanford M. (1991) Patterns of competence and adjustment among adolescent from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child development*, 62, 1049–1065.

Marjanovič Umek Ljubica, Zupančič Maja, Fekonja Urška, Kavčič Tina, Svetina Matija, Tomazo-Ravnik Tatjana, Bratanič Borut (2004) *Socialni razvoj v mladostništvu*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete: distribucija Rokus.

Musek Janek (1995) *Ljubezen, družina, vrednote*. Ljubljana: Educy.

Parke Ross D. (1996) *Fatherhood: Myths and Realities*. London: Harvard university press.

Steinberg Laurence, Lamborn Susie D., Dornbusch Sanford M. in Darling Nancy (1992) Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development*, 63(5), 1266–1281.

Steinberg Laurence, Lamborn Susie D., Darling Nancy, Mounts Nina S. in Dornbusch Sanford M. (1994) Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child development*, 64, 754–770.

Tomori Martina (1994) *Knjiga o družini*. Ljubljana EWO.

Ule Mirjana in Kuhar Metka (2003) *Mladi, družina, starševstvo. Spremembe življenjskih potekov v pozni moderni*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

ŠOLA JE DOLŽNA, ŠOLA BI MORALA ... RAZMIŠLJANJE NA TEMO RAZMERIJ MED STARŠI IN ŠOLO / Gregor Pečan, ravnatelj / OŠ Janka Modra, Dol pri Ljubljani

V aktualni družbeni situaciji sta zahtevi, ki sem ju zapisal v naslovu, žal vse prepogosti. Zelo je pomembno, za čigavo izjavo gre in v kakšnem kontekstu je bila izrečena. Menim, da se v osnovnih šolah dokaj dobro zavedamo, kaj vse je šola dolžna in kaj vse bi morala ... (učencem zagotoviti, nuditi, omogočiti). Nad našim delom bedijo mnogotere inšpekcije, ki nas zelo pogosto obiskujejo, večinoma po anonimnih prijavah. Vprašanje je, koliko je v danih okoliščinah (družbenoekonomskih in zlasti zakonskih) šola zmožna nuditi vse tisto, kar je v resnici dolžna. Druga stran pa so zahteve, izrečene s strani staršev, kadar postavijo katero od trditev iz naslova v nekem kontekstu v povezavi s šolo.

Po mnenju nekaterih staršev bi tako šola morala poskrbeti za veliko večino zadev, povezanih z njihovimi otroki, od najosnovnejše higijene, pa vse tja do ustreznega motiviranja pred testi nacionalnega preverjanja znanja (pardon: pred formativnim preverjanjem, ki nosi visoko zvoneče ime in za katerega učenci prvi vedo, da v resnici nima nobene teže). Med tema dvema, diametralno oddaljenima zadevama pa jih je še zelo veliko, za katere sem že velikokrat v svoji petindvajsetletni pedagoški karieri slišal v naslovu zapisani zahtevi.

Problem, kot ga vidim sam, je v razmejtvu pristojnosti in zavedanju dolžnosti. Tako si nekateri starši povsem napačno tolmačijo svoje pristojnosti, pa tudi glede starševskih dolžnosti marsikomu ni vse dovolj jasno. Zelo rad citiram predsednika *Združenja svetov staršev* Antona Medena, ki pravi, da se starši premalo zavedajo, da so odgovorni za tisto, kar pride iz njihovega gnezda, in da vse preveč radi skušajo to odgovornost pripisati drugim – šoli.

Žal je danes resnično tako, da ima šola v svoji »oskrbi«^o otroke precej več časa (zlasti dnevno, pa tudi leto dlje), kot nekoč. Tako se je povečal tudi možni vpliv na vzgojo. Ironično je, da se je v preteklih desetletjih zgodilo zelo veliko sprememb, ki so posegle prav v vzgojno vlogo šole in so jo močno zmanjšale. Uspešno, če je bil to cilj, saj nikoli ne izvemo, kdo so bili veleumi, ki so v okviru katere od inštitucij (Ministrstvo za šolstvo RS, Zavod za šolstvo RS, Pedagoški inštitut, Šola za ravnatelje, Pedagoška fakulteta ...) trenutno reformo pogruntali, niti tega, kakšen

je bil cilj. O številu teh inštitucij in zlasti o gromozanskem številu teoretikov, ki tam delajo oziroma so zaposleni, bi bilo vredno spregovoriti v posebni tematski številki, saj ne verjamem, da je še kje na svetu država s tako obsežnim teoretičnim ozadjem. Sistem je šel celo tako daleč, da se sam izraz »vzgoja«^o ne sme več pojavljati niti v imenih nekoč tako imenovanih »vzgojnih«^o predmetov. Danes imamo »Šport«^o in »Umetnost«, Športna vzgoja (in še prej Telesna vzgoja) in Likovna ter Glasbena vzgoja pa so odšli na smetišče zgodovine. Mislim, da prav nihče ne bi znal pojasniti s strokovnega stališča, čemu je bilo to potrebno. Morda zato, ker potem učenci zaradi »vzgajanja«^o živijo v nenehnem stresu, v kar je precej staršev (ob močni podpori nekaterih šolskih in otroških psihologov) sveto prepričanih. S permisivnostjo pri vzgoji (globoko se opravičujem, ker vseeno uporabljam v kontekstu šole to inkriminirano besedo; zagotavljam, da zgolj zaradi pojasnjevalnih razlogov!) pa se je doseglo samo to, da imamo danes cele generacije mladih (pa tudi ne več prav rosno mladih, saj je zadeva trajala kar dobrih 20 let), ki se odlično zavedajo svojih pravic, pa bore malo svojih dolžnosti. Sistem jih je ujčkal prek osnovne in srednje šole (v zadnjih letih je svoje dodala še bolonjska reforma na fakultetah), in krog je bolj ali manj sklenjen. Viljem Ščuka pravi, da je to glavni razlog, da danes mladi ljudje (v zgodnjih tridesetih) množično iščejo pomoč pri zdravnikih in da je najpogostejša diagnoza depresija z znaki izgorelosti. Brez težav lahko ugotovimo, da je med temi ljudmi zelo veliko tudi staršev, katerih otroci obiskujejo osnovno šolo in se zelo

pogosto v resnici slabo zavedajo svojih starševskih dolžnosti oziroma skušajo marsikaj »naprtiti«^o šoli.

Drugi vidik pristojnosti in odgovornosti pa je, da so resorni ministri kot po tekočem traku uveljavljali populistične ukrepe in podeljevali laični javnosti (staršem) pristojnosti, ki zanesljivo ne sodijo v laične roke. Kako je lahko neki minister podpisal, da svet staršev daje soglasje k cenam delovnih gradiv (pozor: nikakršnega govora ni bilo o strokovnih razlogih za to!!!)? Morda zato, ker sam že tako dolgo ni pogledal v osnovnošolske programe, kaj šele vsaj razmišljal, kako bi se dalo preobsežne učne programe izvajati (in tudi izvesti v predpisanem zakonskem obsegu) brez dodatnih gradiv v obliki različnih delovnih zvezkov, učnih listov in podobnega. Današnji razredi niso majhni, fond snovi, ki jo je potrebno predelati (in utrditi!), pa iz leta v leto večji (tudi preobremenjenost naših programov bi si zaslužila posebno tematsko številko!). Rezervnega scenarija, kaj storiti, če se svet staršev s cenami gradiv ne strinja, ni. Šola ni dolžna iskati cenejših alternativ (cene vseh potrjenih gradiv so tako ali tako pri vseh založbah praktično identične), tako da res ni povsem jasno, kako v takšnem primeru naprej. Fotokopiranje obstoječih gradiv pomeni kršitev avtorskih pravic, delo v šoli pa mora potekati nemoteno. In to je samo ena od takšnih povsem nerazumnih pristojnosti povsem brez strokovnih podlag. Še nedavno je svet staršev dajal soglasje k predlagani obliki diferenciacije, kar je naslednje povsem strokovno vprašanje, pa je vseeno o njem odločala laična javnost. Takšne in



podobne pristojnosti pomenijo globok (in grob) poseg v strokovno avtonomijo šol (kolikor je ob siceršnji centralizaciji sploh še imajo), po drugi strani pa povzročijo pri nekaterih starših zmotno prepričanje, da imajo pravico posegati tudi na druga področja šolskega dela. Nekateri si to preprosto razlagajo, da je v njihovi pristojnosti prav vse. In potem je treba utemeljevati in se zagovarjati zaradi sestave oddelkov (že ob sestavi oddelkov prvošolcev hočejo nekateri starši uveljaviti svoj prav, saj oni otroka najbolj poznajo in vedo, da bi v paralelki bolj funkcioniral, ker imata dva prijatelja več kot v tej, v katero je razporejen ...), termina plavalnega tečaja, kraja in termina šole v naravi, jedilnikov šolske malice in kosil, postajališč in voznih redov šolskega avtobusa (blagor šolam, ki nimajo vozačev!), usmeritev otroka s posebnimi potrebami (ali tudi neusmeritev) ...

Problem je v največji meri, vsaj jaz ga tako vidim in občutim, ker je zelo veliko staršev prepričanih, da vedo o šoli (zlasti osnovni) vse, saj so jo sami obiskovali. Si lahko predstavljate

oholost in vzvišenost izjave, ki jo je nekoč na sodišču (kot priča sem nastopal v neki zadevi) dala odvetnica: »O šoli vem prav vse, saj v šolo hodita moja otroka!« Mar kdo ne bi podvomil o poznavanju ozadja organizacije dela v šoli nekoga, ki bi izjavil kaj takšnega.

Naj zaključim: nobenih problemov ne vidim v sodelovanju staršev pri organizaciji dela v šoli, ob upoštevanju pristojnosti, medsebojnem spoštovanju in obojestranskem izpolnjevanju dolžnosti. Menim celo, da je dobro sodelovanje ključno za dosego (skupnega!!!) cilja: kar se da najbolj pripraviti zaupane nam mlade ljudi na življenje. Kadar je sodelovanje res dobro, ko starši podpirajo prizadevanja šole (tudi vzgojna!), kadar šola podpira (dobro!) domače delovanje staršev in ga po potrebi usmerja, takrat so tudi rezultati zelo dobri. Kadar eden od obeh segmentov ne deluje usklajeno z drugim, so rezultati negotovi, lahko tudi slabi. Če pa en del drugega zavira ali celo blokira, pa so rezultati neizogibno slabi. Pri tem je apriorno nezaupanje ene ali druge strani najbolj moteč in škodljiv element.

Mislim, da ni potrebe navajati, kdo ob tem utrpel največjo škodo. Žal je sistem z množico zelo slabih zakonov in pravilnikov trenutno takšen, da veliko zgoraj opisanih anomalij omogoča. Rešitev (oziroma ublažitev) vidim v nenehnem dialogu med starši in šolo, v nenehnem opozarjanju na vse te nerazumnosti sistema, kajti ne verjamem, da je prav vsa zdrava pamet v »deželi Kranjski« res izumrla. Sam to počnem že vsaj pet let in hitro se je pokazalo, da tudi starši razmišljajo zelo podobno in da tudi njih v veliki večini motijo vse te anomalije. Enako pomembne so tudi povsem odprte karte in doslednost pri izvajanju postavljenih pravil. Menim torej, da sta ključna za dobro sodelovanje šole s starši informiranost in doslednost (kolegi bi zagotovo našli še kak element, s katerim bi se zagotovo strinjal tudi sam, vendar je bistvo zajeto v obeh zgoraj zapisanih).

Vsi skupaj pa lahko samo upamo, da se bo takšno zdravo razmišljanje počasi vendarle uspelo razširiti tudi kam višje, med teoretične vrhove slovenskega šolstva.

STARŠI IN OTROCI - TAKŠNI IN DRUGAČNI (POGLED SKOZI OTROKOVE OČI) / Marijana Eri – Birk, prof.

Pozitivni poudarki so družbeno sprejemljivi in običajni, zato se jih v tem razmišljanju ne dotikam. Obravnavam izstopajoče, manj običajne vzorce vedenja v družini oziroma otroka kot posledico le-tega.

Na vsak družbeni problem, naj bo pozitiven ali negativen, se ljudje različno odzivamo. Gledano z različnih gledišč oziroma zornih kotov isti problem znamo lahko celo diametralno nasprotno. Do njega se različno odzivamo v svojih različnih življenjskih vlogah, po spolu, po starosti, izobrazbi in še in še. To naj bi bil neki prerez pogleda povsem običajnega človeka, odraslega, zrelega, matere, žene in družinskega člana. Človeka, ki se je leta, desetletja ukvarjal z vzgojnimi področjem.

Vzgoja. Večplasten pojem, vse in nič obsegajoč, kakor za koga in kolikor za koga. Pravijo, da »imajo vsake oči svojega malarja«, da ima vsako srce svoj pristan. V takšen pristan starši parkirajo svoje pojmovanje tako pomembnega področja, kot je vzgoja njihovih otrok. Tam lahko pojem ostane in nanj pozabijo, lahko pa ga občasno ali pogosteje vzamejo ven in obračajo po svojih željah, pojmovanju, razumevanju, namenih in energetski opremljenosti. Negativne izkušnje mnogokrat pripisujejo sebi, kar pomeni, da izstopajoče vzorce vedenj iščejo v sebi: kaj sem napačno delal, da se mi dogaja to in to. Iščejo v sebi, tudi ko so vzroki lahko povsem drugje. Lahko trdimo, da se večina staršev z vzgojo trudi po svojih najboljših močeh. A žal obstajajo tudi takšni, ki svojemu otroku in mladostniku niso, ne morejo ali preprosto ne znajo biti ustrezni ka-žipot skozi vijuge življenjskih situacij, ki so jim tako otroci ali mladostniki kot starši izpostavljeni.

Redko pomislimo na to, a je zanimivo, v kako različnih tipih družin otrok živi. Odrasli ob otrokovih odklonih (predvsem vedenjskih) vidimo le posledice, v vzroke pa se nimamo časa ali – preprosto – moči poglobljati. Če pa se poglobimo, lahko trdimo, da je otrok pogosto izpostavljen takšnim

pritiskom ali takšnemu zanemarjanju, da je še dobro, da je takšen, kot je. Odziva se pač po svoje, po svojih močeh najbolje, tako kot ve in zna in upa na čim boljši izhod. S seboj in v sebi pa nosi breme, ki mu odrasel pogosto ne bi bil kos. Še dobro, da o tem ne razmišlja tako, ker bi ga sicer vse skupaj minilo že mnogo prej, kot ga dejansko mine. Odrasli opažamo (in tudi izpostavljamo), da otrok ni vzgojen, da ima posebne vzorce vedenja ali da je do vsega indiferenten, da je aroganten, se nam zoperstavlja, jezika, ne dela, izbira slabo družbo ipd. Ne pomislimo pa, da ne ve, da vse to ni prav, da to ni sprejemljivo, če hočemo živeti v kolikor toliko urejeni družbi. Če mu to skušamo dopovedati, vzame to kot negativno kritiko lastne osebnosti, kot napad na lastno integriteto, kot vsesplošno nerazumevanje, ki ga goji okolje do njega. To poimenuje z zateženimi tasterimi, pa naj bodo to starši, starejši sorojenci ali sorodniki ali učitelji, njegovi zunanji vzgojitelji. Trud le-teh je zaman, če ne dosežemo konsenza z najstnikom. Tega dosežemo pogosto šele takrat, ko je vse najhujše že za nami, ali celo takrat, ko je mnogo tega že zamujenega. Odvisnik je povedal, da je vso bedo psihogenih substanc spoznal šele čez leta, ko je iz te situacije izšel in začel razmišljati, kaj vse je s tem povzročil svojim staršem, sestri, sorodnikom in prijateljem (tistim pozitivnim, seveda, ki so mu želeli stati ob strani).

Resnica je tudi v tem, da se (skoraj) vse v življenju da popraviti, obrniti v prid, če le želimo in hočemo. To tudi venomer delamo. Očiščujemo svojo dušo, svoje telo in sebe samega. Če to znamo, smo že na pol poti ali celo čez polovico, ki jo le še dopolnjujemo. Vse, kar sami dosežemo, nam tudi največ pomeni. Če dosežemo z lastnim trudom, je vredno še toliko več. Za

nas, za otroka, neprecenljivo. Vsekakor pa moramo delovati tako, da v tej smeri otroka opremimo. Z znanjem, s spoznanji, kako kdaj ravnati in kako zablode popravljati.

To se sicer pogosto zgodi šele, ko otrok iz otroštva in najstništva že leze v odraslost, a bolje pozno kot nikoli, le da izide kot zmagovalec.

Poseben položaj imajo **otroci brezposelnih staršev**. Tega se zunanji vzgojitelji vse premalo zavedamo. Otrok je dnevno izpostavljen slabi volji, tesnobečnosti svojih staršev in, kar je še najhujše, pomanjkanju. Ni več »konkurenčen« svojim vrstnikom. Ni oblečen, kot to od najstniške generacije zahteva čas potrošništva, nima šolskih potrebščin višjega cenovnega razreda, nima tako zmogljivega računalnika, kot ga ima sošolec, vrstnikov tudi ne more povabiti na praznovanje svojega rojstnega dne. Konec koncev tudi nima doma, v katerega bi lahko povabil prijatelje. V njegovem domu namreč vladajo mračnost, počasna odtujenost v lastni bolečini, pomanjkanje na osnovni življenjski ravni. Južno sadje in priboljški so pogosto le še spomin, na katerega se otrok odziva lahko tudi negativno. Takšnega stanja v družini ne more razumeti, še manj pa ga sprejeti. Nesprejemanje izraža z jezo: na starše, na učitelje, prijatelje, ki imajo, na svet okoli sebe. Sram ga je, bolečino in stanje skriva pred vrstniki, da se mu ne bi posmehovali. Beži od vsega tega: na internet, na razne profile, na katerih ustvarja neki svoj vzporedni, lažje sprejemljiv svet, v povezave z novimi in novimi »prijatelji«, s katerimi tke navidezne vezi in ki ga niti ne zadovoljujejo tako, kot si je predstavljal. Morda beži v neki svoj notranji svet, ki pa nikakor ni realen, saj je skonstruiran na trhljih in lažnih temeljih. Beži od doma, nekam, kjer mu bo bolje (pa



mu ni). Tam, v zunanjem svetu, ki je po njegovem mnenju boljši, bolj poln in bolj zadovoljujoč, morda sreča koga, ki ga napelje k stvarim, ki jim ni kos: k alkoholu ali celo k drogi.

Ko mladostnik v sebi takšno situacijo premleva, še in še premišljuje, izboljšati pa je ne more, postaja molčeč, odtujen realnemu življenju. Kar nenadoma se znajde v spirali negativnega razmišljanja, ki ga vleče vedno bolj in bolj navzdol, vase, v temo. Pristane lahko med ljudmi z duševnimi težavami, v skrajnem primeru ne vidi izhoda in vsemu temu naredi konec. Morda je pred tem celo uspel končati šolanje, zaposlitve pa ni dobil. Torej je bil nehote izpostavljen usodi staršev, ki jo je preko njih že enkrat doživel in preživel in ga je pahnila v brezup.

Obstajajo družine z dvema, tremi ali več otroki. Eden od njih je **umsko**

prizadet. Vsa pozornost je usmerjena vanj. Starši živijo v prepričanju, da je dejansko takšen otrok potreben več pozornosti. Morajo mu pomagati skozi osnovne življenjske situacije. Navajajo ga na čistočo, red, na kolikor se da čustveno vezanost – nanje in na sorojence. Skrbi jih, kaj bo z otrokom, ko njih enkrat ne bo več. Možno je, da takšen otrok, vzgajan skrajno zaščitniško in za neko drugo, nerealno, življenje, zraste v nasilnega, od vseh vse zahtevajočega odraslega človeka. Pripelje lahko tako daleč, da ni nevaren le sebi, postane nevaren tudi tistim, ki so ga tako vzgajali in vzgojili. Zahteva, izsiljuje, v skrajnem primeru uporabi ali uporablja svojo fizično moč. Govorimo seveda o izstopajočih in posebnih primerih napačno vzgojenih otrok. Žal tudi takšni primeri vzgoje obstajajo.

Starši se le redko vprašajo, kako je sorojencem živeti s takšnim bratom ali

sestro. Starši so brez lastne krivde potisnjeni v brezizhodno situacijo, ki jih sili, da se več ukvarjajo z otrokom, ki jih – po njihovem mnenju – bolj potrebuje. Ko se zavedo, da so jih v obdobju preživljanja svojega otroštva krvavo potrebovali tudi drugi njihovi otroci, je pogosto že prepozno. Prepozno je za neizživeta čustva, za prikrajšanost, ki so jo sorojenci prizadetega utrpeli, prepozno je celo za tkanje osnovnih čustvenih vezi med njimi. Čas je ušel, občutki krivde se zdaj pojavljajo z dveh strani, možnosti za popravo škode skorajda ni. Lahko je v besedah, ne more pa je biti v čustvih in osebnih relacijah, ki so bile temu nehote izpostavljene. Ti sorojenci svojo prikrajšanost spoznavajo v svojih zrelih letih, ko so sami starši, in morda ne znajo dati in deliti ali vsaj pokazati ljubezni, ko in kakor bi bilo to potrebno.

Otroci lahko celo negativno reagirajo z odporom, ki ga nudijo svojim

najbližjim. Vedo, da jih s tem prizadenejo in tega dejansko nimajo radi, niti ne želijo delati, a ideja »tudi jaz sem tu in tudi jaz znam in zmorem, pa me ne opazite« je močnejša od njih. Čeprav sposobni (nemalokrat celo nadpovprečno) nočejo. Nočejo se učiti, nočejo pomagati doma, ne sprejemajo zadolžitev v povezavi s prizadetim sorojencem. V preobremenjenosti starši tega klika na pomoč sploh ne slišijo ali šele takrat, ko postane že krik. Odličnjakinja se je na valeti napila do nezavesti, da so starši opazili, da se z njo nekaj dogaja. Mnogo časa preteče »v prostem teku«, da starši doumejo vzrok takšnim dejanjem.

Podobna situacija lahko doleti tudi »**pridnega**« otroka v primerjavi z njegovim »nepridnim« (ali celo kaj hujšega) bratom ali sestro. Negativni pojavi pač vlečejo nase: pozornost, skrb, ravnanja, ukvarjanje z njimi in s človekom, ki jih povzroča. Vse to starši vsak trenutek podarjajo enemu otroku, medtem ko na drugega in njegove potrebe nehote pozabljajo. Ta, drugi otrok, pa v svoji notranjosti s starši deli njihovo krivdo in jim hoče na vsak način ugajati. Prizadeva si in prizadeva, dosega uspehe in pohvale »zunanjega sveta«, starši pa tega sploh niso sposobni opaziti in mu nehote nalagajo nove in nove obveznosti, za izvedbo katerih običajno niti omembe ni deležen, kaj šele pohvale. Na otroku to pušča čustvene brazgotine. Starejši je, bolj jih čuti.

Poseben tip družine, ki ga v sodobnem času pogosto srečujemo, je **nepopolna družina**, ki se spremeni v **dve novi popolni družini**. Otrok iz matičnega gnezda po razvezi (poročenih) ali razhodu (neporočenih) staršev pade v dve novi družini. Mama ima novega partnerja, oče ima novo partnerico. Otrok običajno v eni od takšnih družin živi, v drugi le gostuje ob koncih tedna, med počitnicami ali ob drugih prostih dnevih. Nova različica takšnega bivanja pomeni en teden pri mami, drugi teden pri očetu. Privajati se mora torej na tri družine: iz prve je izšel, dve sta na novo ustvarjeni in vanju le prileti kot ptica in iz nje izleti. Ko je starejši,

zna manipulirati in se »usidra« v družino, ki mu je po izboru ljubša: v njej se ni ali se je potrebno bistveno manj učiti, v njej mu ni potrebno pomagati pri dnevni opravilih in v njej, preprosto rečeno, »vse doseže«. Hujša situacija zanj je, če so v novi družini tudi z druge strani pridruženi otroci. Z njimi se načelno ne razume, jih ne mara, pripisuje jim vse negativno, kar v bistvu teži njega samega. Pogosto pa je drugače: novonastali par si želi ustvariti »lastno« družino, rodi se otrok in ta že s svojim rojstvom predstavlja naravno konkurenco že obstoječemu otroku ali otrokom. Ta nikakor ni zaželena in je čustveno sprejeta negativno, čeprav otrok tega na zunaj ne izkazuje. Mora si zagotoviti svoj prostor pod soncem in to prostor, ki mu bolj prija in ustreza, naj bo pri mami ali pri očetu. Žal pa je ta otrokov »obstoj« pogosto povezan tudi z materialnim. Preprosto bi lahko to definirali z otrokove strani, čeprav zveni neetično, »več denarja, več muzike«. Če bom dobil, bom ostal tu, drugače grem drugam. Kot odrasli nepristranski opazovalci moramo razumeti, da se otrok v najstniški dobi meri z vrstniki, ki so mu neizmerno pomembni, in če le-ti govorijo o svojih domovih, družinah, izletih, o vsem, kar jih obkroža, mora imeti naš otrok iz razpadle zveze vsaj materialne dobrine, ki vsemu temu lahko konkurirajo, poskušajo pa seveda prekašati. Obenem je materializem ob lastnem dokazovanju tudi področje občasnega izsiljevanja, kadar se otroku to zazdi ustrezno. »Mami mi pa to kupi, zakaj mi ne bi še ti?« »Oči mi pa to pusti, ti pa nočeš!«

Drugi tip nepopolne družine so **samo-hranilske družine**. V njih naletimo na pretirano navezanost staršev na otroke, do te mere, da otrok postane čustveni invalid. Starš, ki ga vzgaja, ga ima zase in otroka ne pojmuje kot z vsemi pravicami samostojno osebnost. V odraslosti se ne more odločiti med svojim staršem in partnerjem. Pogosto prevlada starš, partnerska zveza pa ostaja v ozadju in počasi zvodeni. Tudi kot vzgojitelj se otrok iz takšne družine težko znajde, razen če poišče dominantnega partnerja, ki ga povsem nadvlada.

Obstajajo otroci, ki povsem samostojno krmarijo skozi življenje. Temu bi lahko rekli **sindrom odsotnih staršev**. To se dogaja morda po sili razmer ali po lastni izbiri. Včasih so starši v službah, ki jim puščajo izjemno malo časa za družino. Delajo po cele dneve ali pozno v noč. Žal pa so občasno tudi hobiji pomembnejši od otrok. Po delu se jim posvečajo ure in ure. Hobijem in svoji družbi. Dostikrat so to »odsotni očetje«. V svojem krogu prijateljev in prijateljic preživljajo svoj prosti čas tudi mame. Z njimi nakupujejo, hodijo v lepotilne salone, ukvarjajo se s hobiji. Otroci pa že od malega preživljajo svoj prosti čas po svoje. Starih mam v prejšnjem pomenu besede ni več, ker so premlade in so še v službah, zato so več ali manj prepuščeni sebi: računalnikom, televizorjem, družbi, cesti. Redki so srečneži, ki so se našli v športu, mnogo manj jih je v glasbi, posamezniki v plesu, nekateri imajo konjičke, ki se jim posvečajo, morda celo berejo. Ti kakovostno preživljajo svoj prosti čas. Mnogo pa jih je, ki morajo biti sami sebi mama in oče in kuhar in družina. So sami svoji vzgojitelji v pravem pomenu besede. Žal postajajo čustveni invalidi. Družijo se s sebi enakimi, njihova komunikacija je skromna, čustveno se ne navezujejo. Za takšne starše bi bilo – v dobro otrok – boljše, da si ne bi osnovali družine. Srhljivo je, ko otrok zapiše, da se pogovarja s televizorjem. V stiski ga je posebil do te mere, da postaneta neke vrste »prijatelja«.

Če živi otrok v **razširjeni družini** (pogosteje v vaškem okolju v skupni hiši s starimi starši ali v bloku, če starši ne dobijo svojega lastnega stanovanja), se družina pogosto stiska v enem samem prostoru, morda dveh. Souporaba kuhinje in sanitarij s seboj prinašata medgeneracijske konflikte, v katerih trpi tudi otrok. Poslušaj, kako je eden od njegovih staršev neprilagojen, kako težko živijo z njim/njo v isti skupnosti. Po drugi strani pa gre lahko za vmešavanje ene generacije v drugo – roko na srce: pogosteje starejše generacije v mlajšo. Vmešavanje se pogosto dotika tudi različnih pogledov na vzgojo najmlajših. Otrok se ne bi

rad nikomur zameril in vozi slalom v takšnih odnosih, vsekakor pa to ni dobro za oblikovanje njegove osebnosti. Nauči se raznih manipulacij, ki mu, po njegovem mnenju, prinašajo koristi. Žal pa so te koristi kratkotrajne in slaba naložba vanj samega. Pogosto zraste v odraslega, ki povsod išče koristi (predvsem zase), ne dela transparentno, ampak vedno ukrepa s figo v žepu.

Težak položaj ima otrok v družini, kjer je **eden od staršev hudo bolan**. Otrok se za svoje starše boji, skuša jim pomagati, z njimi deliti dobro in slabo. Strašni stiski je izpostavljen, če se eden od staršev poslavlja. Tudi če tega nihče nikoli ne omeni, otrok to dobro čuti. Pomagati ne more. Pogovoriti se o tem ne more z nikomer, ker drugega starša, ki to pred njim skriva, noče prizadeti. Nehote in iz neznanega vzroka pa prevzema nase krivdo za to, da je v družini bolezen. »Ali nisem dovolj priden, da je mami tako zbolela?« se sprašuje. Morda bo tudi zaradi mene umrla.

Otroci morajo – žal – živeti tudi v družinah, kjer domuje **alkoholizem**, morda celo **droge**. Neizpodbitno je dejstvo, da je to za otroka neizmerno težak položaj. Varnosti ni, občutek zapuščenosti je nenehno prisoten, agresija je vsakodnevna izkušnja. Otroka je pred vrstniki in starejšimi sram, saj ve, »da vsi vedo«, čeprav to skriva. V življenjskih situacijah, ko bi potreboval oporo, le-te ni ali celo nasprotno, deležen je jeze, tepeža ali občasnega bega od doma. Zjutraj se mora pojaviti v šoli, kot da se ni nič zgodilo. Spirala negativnega razmišljanja je nenehno prisotna in je samo vprašanje trdnosti otrokove osebnosti, kako bo vplivala na njegovo trenutno ali prihodnje življenje.

Nekateri otroci živijo tudi v pretirano **zaščitniških družinah**. Starši so povčini nekoliko starejši in nehote otroka premočno navežejo nase. Ko se otrok vključuje v socialne mreže, naj bo v šoli ali zunanjem okolju, doživlja zapoznelo fazo alienacije od svojih ljubih oseb, ki je zanj travmatična. Predstavlja si, da so vsi njegovi doma, ga čakajo, on

pa mora biti na primer v šoli. To mu predstavlja pravo travmatsko občutje delno odtujenosti, odtrganosti iz okolja, delno izstop iz neke zanj edine normalne zaprte situacije varnega doma, delno celo občutke krivde, da prav on izstopa iz družine in se na ta način odtuja. Ne pomisli, da gredo tudi starši v službe ali po opravkih in da gredo tudi sorojenci v šolo. Ne ve, da je to edina normalna situacija v določenem starostnem obdobju.

Prav tako kot v vzgojno zanemarjeni družini, je otroku težko (pre)živeti v družini, v kateri so **starši preveč ambiciozni**. Otrok zmore, kolikor zmore, in starši od njega ne bi smeli zahtevati, da jim uresničuje njihove lastne neizpeljane ambicije. Še težje je, če je otrok disleksik, hipermotorik ... Bori se s seboj, bori se z okoljem in boriti se mora še s starši, ki ga nehote vlečejo s svojo naravnostjo proti odraslim in še huje: proti vrstnikom. Zelo podobne stiske včasih doživlja **perfekcionistični otrok**, kajti starši od njega zahtevajo vse in še več. V osnovi pa je le otrok s svojimi otroškimi ali mladostniškimi potrebami, ki jih ne more zadovoljevati. Že sam do sebe je preveč zahteven, in ko doživlja pritiske od zunaj, se zateče v izolacijo, anoreksijo, vleče ga v depresijo.

Vzgoja otrok naj bi po arhetipu matere pripadla mami. Tudi v današnjem, tretjem tisočletju. Videti je, da bo tako tudi v prihodnosti, saj centri za socialno delo in sodišča kot po pravilu in s premajhnim posluhom ob razvezah otroke po liniji najmanjšega odpora dodeljujejo materam. Ne slišijo glasu prezrtih – in dostikrat boljših vzgojiteljev – očetov. Postopki pa tečejo, se vlečejo, kradejo otroškost in mladost, moči in v skrajnem primeru tudi voljo. O ljubezni se »v korist otroka« v tovrstnih postopkih molči. Žal.

Redkokdaj se z vzgojnim področjem »spopada« oče. Morda je samohranilec ali sodi v izjemno skupino ločencev, ki mu dodelijo otroka/otroke. Morda je vdovec, ki se s tem ukvarja po sili razmer. To je lahko začasno, dokler si ne najde nadomestila za odsotno

partnerico. Lahko pa v prezaposlenosti sploh ne najde časa za iskanje nove partnerice in ostane tako za vedno. Oče vedno pogosto vzgaja tudi ob koncih tedna, ko dobi v »izposoj« otroka od nekdanje partnerice, ali v »izmenskih tednih«, ko starša zamenjata otroka, in tisto popoldne med tednom, ko oče odpelje otroka v trgovino, mu kaj kupi in otrok naslednji dan pristane v šoli brez domače naloge in brez znanja. Razumljivo je, da je tako, saj je otrok z očetom rad in ga ima rad. To je normalno in edino pravilno. Le posledice (v šoli) so za otroka včasih neprijetne.

Otrok torej v večini primerov pristane ob in z mamo. Mame pa znajo biti zelo različne. Kolikor jih je, toliko vrst mam je.

Zaposlena mama je lahko fizična delavka, ki se po svojem delavniku praviloma utrujena vrača z dela. Preutrujena, da bi se bila zmožna ukvarjati še z domačimi nalogami ali s spraševanjem snovi, kaj šele s težavami, o katerih bi ji rad povedal otrok. Lahko je sodobna poslovna ženska, karieristka, ki za svoje ambicije poleg službenega žrtvuje tudi ves svoj prosti čas in energijo. Lahko je z delom v službi dejansko preobremenjena, pa se ga boji izgubiti in po tej poti žrtvuje svojo družino. Skratka, nekatere mame vso energijo in moč iz različnih razlogov pustijo v službi. Večina jih sicer to lahko uskladi, nekatere pa tega preprosto ne zmorejo.

Mama je lahko tudi **vdova** ali **mlada ločenka**. Z otrokom nehote (ali, huje, hote) izoblikuje neko neobičajno in nenormalno partnersko zvezo. Otroku kaj takšnega naložiti je ena najslabših naložb v njegovo notranjost, osebnost in v njegovo dozorevanje. Takšen otrok pozneje nekako ne najde mesta v družbi niti v poznejših povezavah ne, saj čuti krivdo, če bi mamo kakor koli »pustil na cedilu«. Fant v takšni zvezi zraste v mehkužnega neodločenega moškega, dekle v nasprotnico nasprotnega spola, morda feministko v negativnem pomenu besede. Še v zrela leta se ta odnos lahko vleče kot zaveza matere z otrokom proti vsem drugim



odraslim. Okolje predstavlja ogrožajoči dejavnik, moteči pa vsekakor.

Če je vdovec ali ločenec oče s sinom, otrok **mačehe** ne zaznava z relacije odrasel-otrok, temveč mu ženska predstavlja objekt, ki je nadomestil mamo, če je mlada, pa teknico v pridobivanju naklonjenosti. Nehote začne tekmovati z očetom za njeno naklonjenost. Ljubi mladost v njej, mladostno lepoto, generacijo, ki je pogosto bližja njemu (če je starejši najstnik) kot staršu. Skušaja jo pridobiti na svojo stran in jo spremeniti v svojo zagovornico. Če je otrok dekle, se ta tekmovalnost lahko spremeni v sovražnost, podtikanja, laži, beg od realnosti ali dejanski beg iz takšnega doma. V takšnih primerih figur za identifikacijo otrok kar naenkrat nima, čuti se osamljenega, zapuščenega tudi od svojega roditelja. Tava osamljen v množici ljudi, išče, pa ne najde, izgublja se začne v svojem sanjskem svetu ali zaide na stranpoti. Če oba partnerja v novo zvezo pripeljeta vsak svoje otroke, se ti v tovrstnih težavah ne povezujejo, razloge za to pa pripisujejo drugi

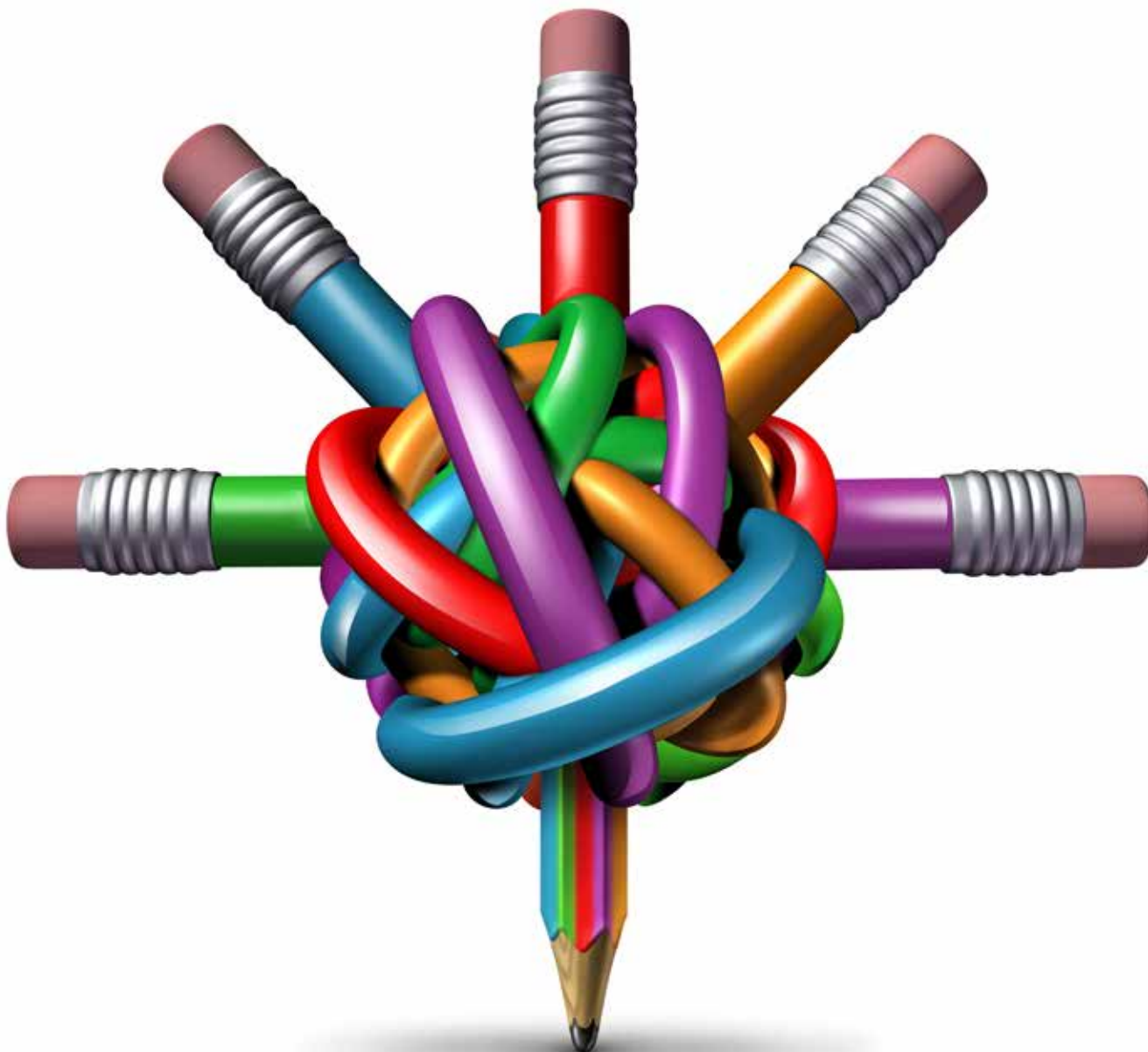
strani. Starši se v celoti posvečajo gradnji novega partnerskega odnosa in mnogokrat –žal– teh mladostniških stisk sploh ne zaznajo.

Danes je vedno več **brezposelnih mam**. Problem je še hujši, če so samohranilke. Državna pomoč je minimalna, otroška usta pa ves čas lačna. Mame si skušajo pomagati na vse mogoče načine: s svojo prvotno družino, s priložnostnimi deli, s prekvalifikacijami, z množico vlog za zaposlitev. Vse to jemlje energijo in čas. Ne le materino, tudi otrokovo. Četudi je neizrečeno, otrok mamino stisko še kako čuti. Čuti se krivega, da je, da obstaja in svoji najljubši osebi s svojimi potrebami predstavlja problem. Preprosto ne ve, da se ga vsi ti problemi ne bi smeli dotikati, če bi živel v nekem drugem sistemu, ki bi mami zagotavljal osnovno življenjsko pravico: delo. Mamino stisko otrok čuti tudi skozi njeno razpoloženje, obnašanje, tudi če je to še tako prikrito. Otrok je eno najsubtilnejših bitij, ki odraslega razume celo brez besed. Napačna je

le njegova predstava, da je za situacijo kakor koli kriv. Dnevi takšnih dvojic so bolj ali manj temni, pomoč pa mnogokrat zaman pričakovana.

Nekatere **mame** so izjemno **mlade**. Takšnih primerov je malo, a vseeno so in sploh niso zanemarljivi. Te mame morajo svoje otroštvo deliti z otroštvom svojega otroka. Razlika v starosti je majhna. Materina osebnost je nezrela, neizoblikovana, (pre)mlada mama je v vsem odvisna od matične družine. Tako se obenem razvijata ena in druga oseba, obe pa sta nesamostojni in potrebujeta pomoč svojcev. Mamina šola ostane na stranskem tiru, svojega položaja deklet ne doume v celoti ali nanj nezrelo reagira, otrok pa je na milost in nemilost prepuščen okolju, v katerem živi. Še pozneje v življenju se mnogokrat sprašuje, kako mora ravnati v določeni situaciji, s kom naj se pogovori. Arbitra, ki bi mu predstavljal avtoriteto, nima ali je ta zelo šibak.

V študentskih domovih je vedno več **študentskih družin**. V njih mora biti



prostor (ta je navadno zelo utesnjen) in čas za bitje, ki starše potrebuje 24 ur na dan. Starša se odločata med prioriteta: otrok, študij, dodatno delo za lažje življenje. Torej je čas otroku namenjen po premisleku, ne po dejanskih potrebah. Za dejanske potrebe vskoči še katera od babic, pogosto pa kolegice po principu »danes dežuram jaz, jutri boš ti«. Otrok gre iz rok v roke. Čeprav to sprva ni moteče, otroka vseeno moti, saj si želi nekega ustaljenega ritma, miru, predvsem in veliko pa mame. A situacija je včasih že takšna, da možnosti za zadovoljitev takšnih osnovnih potreb preprosto ni. Otrok v najbolj občutljivejšem obdobju zgodnjega otroštva torej po sili razmer čaka na boljše čase, torej na čas po končanem študiju vsaj enega od

staršev. Zal pa se takrat začne nov boj: boj za zaposlitev, za službo.

Bila so leta, ko se je ogromno ljudi pri nas izobraževalo. Moderno je bilo hoditi v **večerne šole**, še bolj pogosto pa so v to slušateljke prisilile razmere, predvsem v službah. Niso vsi ljudje uspešno zaključili osnovne šole, nekatere je najstništvo zapeljalo na poti, daleč stran od srednjih šol. Takšni so se pozneje vključili v šole za odrasle. Nekateri niso več »ustrezali« svojim delovnim mestom, ker preprosto niso imeli »papirja«. Tega je bilo – hočeš-nočeš – treba pridobiti. Vpisali so se v šolo. Učili so se skupaj s svojimi otroki. Nekateri so se poglobljali v davno obravnavano snov, drugi v snov, ki so

jo opustili v 2., 3. letniku ali pred zaključnim izpitom. Odraslemu vsekakor ni lahko spet sestiti v šolske klopi ter ob službi in domačim opravilom slediti popoldanskim in večernim predavanjem in pogostim izpitom. Nekateri je sram, da tega niso opravili prej, druge so v to prisilili v službah ali na zavodu za zaposlovanje. Sprva je bilo vsaj finančno lažje, ker so šolanje krile delovne organizacije ali zavod.

Danes, v krutem kapitalizmu, je to drugače. Zdaj morajo že nekaj let šolanje plačevati posamezniki sami. Marsikateri pove, da ima občutek, da časovno in materialno odtrguje družini. Nimajo časa za vzgojo lastnih otrok, saj morajo najprej zagotoviti

materialni temelj družini, ki le tako lahko obstoji. Pogosto je otroke sram svojih šolajočih se mam ali očetov. Po eni strani so ponosni, da so starši toliko pogumni, da so se tega lotili, po drugi strani pa se primerjajo z vrstniki, katerih starši imajo te stvari urejene in jih imajo vrstniki »zase«. Mnogi otroci so se pripravljani s starši učiti, jim pomagati in razlagati, da bi imeli te zadeve prej za seboj. Velika mera zaupanja je potrebna za takšne poteze.

Če potegnemo črto, otroci živijo v množici takšnih ali drugačnih razmer, ki jih peljejo, včasih tudi silijo, da so takšni, kot jih vidimo odrasli: urejeni, sposobni, prilagojeni in aktivni ali na drugi strani nasprotje tega. Vse premalokrat se odrasli vprašamo, kakšne pogoje jim nudimo, da izoblikujejo svoj vzorec obnašanja, delovnih navad, razvoja nadarjenosti ali kakšno pomoč jim nudimo pri odklonih.

Otrok je izpostavljen množici dejavnikov, ki vplivajo na njegovo (tudi) notranjo rast. Nekateri so spodbudni, srečuje pa se – žal – tudi s situacijami in vplivi, ki ga v tem razvoju zavirajo. Nanj lahko vpliva oblika družine, v kateri raste, vzgojni tipi, s katerimi se srečuje ali – še slabše – se sploh ne srečuje, nanj vpliva okolje, ljudje v njem, materialni pogoji, ki mu zagotavljajo obstoj. Nanj zlasti močno vpliva njegov značaj, ki pa ga lahko s svojim zgledom ali spodbudo starši in odrasli v njegovem okolju podpiramo in tako otroku pomagamo najti njegov prostor pod soncem. Privzgojimo mu lahko vrednote, ki jih bo spoštoval vse življenje in prenašal naprej. Starši, ki to zamudijo, so pri svojem otroku veliko zamudili.

Če se otrok v svojem okolju ne znajde najbolj, potrebuje usmerjevalca, odraslega, ki ga popelje na pravo pot. Če se svojega okolja in zanj pomembnih oseb sramuje (alkoholizem, droge, nasilje, zlorabljanje, brezdelnost), se življenjskim situacijam izmika in nanje ne zna realno odreagirati. Če je preveč (in nepravilno) zaščiten, ne navezuje stikov navzven, kar pa je v življenju nujno za normalno mesto v družbi. Če s sebi pomembnimi osebami tvori

nenormalno skupnost, se zapira vase, ker ve, da nekaj ni prav, a iz situacije ne zna pobegniti. Če živi v zanj nestimulativnem okolju, ne more dokazati svoje prave vrednosti, svojih odlik, in ne more graditi svoje pozitivne samopodobe ter svoje samozavesti.

Starši včasih nehote grešimo pri vzgoji svojih otrok. Enako napačni sta tako pomanjkanje kot tudi preveč ljubezni. Vedno moramo imeti pred očmi otroka, njegove potrebe, njegove sposobnosti in čustveno inteligenco in graditi moramo na tem. To je v naglici vsakdana res pogosto skorajda neizvedljivo, saj na otroka pomislimo le v povezavi z njegovimi osnovnimi življenjskimi potrebami. Tudi premočna ljubezen lahko škoduje, saj otroka veže nase in ob normalnih odtujitvah daje otroku, najstniku ali mlademu odraslemu občutke krivde. S takšnimi občutki pa vsakdo težko živi in je tudi nepotrebno, da tako živi.

Grozljivo in sladko zna biti odraslemu ob otrokovi definiciji darila za rojstni dan. »Ves večer smo sedeli v dnevni sobi in klepetali drug z drugim. Toliko smo si imeli povedati. Televizor je bil ugasnjen, računalniki so počivali. Lepšega darila še nisem dobil.« Kako malo in obenem veliko. Največ, kar odrasel lahko da otroku. Svoj dragoceni čas, ki je občasno čisto in v celoti otrokov. V takšnih trenutkih starši svojega otroka zagledajo v povsem drugi luči. Spoznaja, da se osamosvaja in tke nove socialne mreže za svoje nove potrebe, so obenem lepa, po drugi strani pa zaskeplijo, če vemo, da bi lahko, pa nismo ...

Običajno je, da starši vse, kar se dotika otroka, aplicirajo nase: otrok je nadarjen, kot so nadarjeni oni sami, je sposoben, ker so ga tako usmerili, je lep, ker je vsak otrok za svoje starše najlepši. Če pa ne dosega uspehov, če ima učne ali vedenjske težave, če je neprilagojen in izstopa v negativni smeri, se starši nehote čutijo napadene, ker za vse to iščejo krivdo v sebi. V čem nismo prav ravnali, da je do tega prišlo? Gloda v njih, v sebi pa že iščejo oporno bilko za izgovore. V trenutku so brez premisleka na strani otroka, ga zagovarjajo,

predstavljajo kot »našega sončka, ki je res malo drugačen, ampak je le tako zasanjan« ipd. Pišejo opravičila otroku, ki bi moral biti vprašan ali pisati test, opravičujejo ga v času športnih dni, ker je predvidena hoja za njihovega otroka prenaporna, vsakodnevno ga vozijo v šolo, da mu ni treba pešati, prevažajo ga na popoldanske dejavnosti, ne pošiljajo ga k dopolnilnemu pouku, ki je pred poukom, saj otrok vendar tako rad spi. Takšnih izmikanj je cela vrsta. Ne pomislijo pa na to, da bo otrok te vzorce vedenja privzel in z njimi skušal manipulirati tudi v poznejšem življenju. Takrat bo izid zanj mnogo bolj negativen kot v otroštvu.

Ne pomislijo na to, koliko varnosti mu nudijo v najozjem življenjskem okolju, v katerem se otrok dokazuje in oblikuje: v družini. Otroku je treba v prvi vrsti zagotoviti varno okolje med njegovimi najozjimimi.

Tega ne bo našel v avtokratskem okolju, kjer so situacije zanj nepredvidljive, enoznačne s strani odraslega, njemu pa pogosto nerazumljive. Varnosti ne more najti niti v patriarhalni niti v matriarhalni družini, saj za svoj notranji razvoj potrebuje oba lika: mamo in očeta, nikogar od njiju pa ne v izstopajoči obliki. Varnosti ne bo začutil v razširjeni družini, če so vse skrivnosti last vseh in o njem ne odločajo le on sam in njegovi starši, ampak tudi pridruženi člani te skupnosti. Varnosti ne bo našel niti v permisivni družini, ki pojmuje vzgojo kot ravnanje brez vseh meja, otroku pa ne nudi nobene varnosti.

Morda bi odrasli premogli (in mnogim to uspe) ustvariti neko zmes avtoritarne vzgoje s poznavanjem meja in ustvarjanjem za otroka pozitivnih likov, pozitivne permisivne vzgoje, če je otrok toliko zrel, da bo znal (s pomočjo odraslega) stvari postaviti na svoje mesto in ne bo prehajala takšna vzgoja v vzgojo »smeš vse«, ter demokratične vzgoje s pravilno začrtanimi mejami. Umestitev otroka v takšno zmes vzgoje bi bila (in je) idealna, saj v družini, kjer vladata tako pamet kot tudi srce, otrok lahko najde varen pristan za svoj optimalni razvoj.

HAGIOTERAPEVTSKI PRISTOP PRI DELU Z UČENCI - CELOVITOST UČITELJEVE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNE METODE

/ Ana Perišić, učiteljica in hagioasistentka / Center za hagioterapijo – Split; Jelena Čorić, pedagoginja in hagioasistentka / Osnovna šola Cim Mostar

Prevedla: Natalija Bizjak

UVOD

V današnjem času velikega znanstvenega napredka vidimo, da je šolski sistem tehnično napredoval, a tudi, da so učitelji zelo obremenjeni in nezadovoljni s svojim statusom.

Sprašujemo se, kako je to mogoče in kaj pravzaprav zares potrebuje učitelj, da se uresničijo njegove kompetence, in še več, da bi bil srečen v svojem poklicu.

Biti učitelj je mnogo več od poklica; gre za življenjsko poslanstvo. Učitelj je originalna/izvirna oseba s specifičnimi sposobnostmi, a če sam sebe ne sprejme in ne ovrednoti v tej vlogi originalnosti, ga tudi drugi ne upoštevajo. Vsak človek namreč dobi svoje življenje kot »dar« in konkretno »priložnost«, s katero se lahko uresničuje. Izhodišče za uresničitev je sprejemanje življenja, s tem pa tudi sprejemanje sposobnosti. Tako je tudi z učiteljem; najprej je oseba, ki sluti svoje poslanstvo, šele potem se odzove učiteljskemu klicu, v katerem se uresničuje iz dneva v dan.

Ni dovolj vedeti, da učitelje potrebujemo za razvoj naših otrok. Treba jih je vrednotiti kot dragocene osebe. Zato v razvoju učiteljevega poklica sodelujejo tudi tisti, ki učitelje potrebujejo; to so učenci in posredno tudi njihovi starši ter drugi člani družbe. Glede na to, da je šola najprej tisto mesto, kjer se osebe srečujejo, in šele nato mesto prenašanja in sprejemanja znanja, je pomembno, da se osebe učijo medsebojno vrednotiti.

S trpljenjem, ki nastane zaradi porušenih medsebojnih odnosov, se ukvarja hagioterapija. Skozi terapevtski, preventivni in razvojni aspekt antropološkega delovanja pomaga

tako učiteljem kot tudi učencem in njihovim staršem, da opazijo ter se na novo opredelijo za svojo osebnost in za osebnost tistega, s katerim so v medsebojnem odnosu.

CELOVITA VLOGA UČITELJA

Vloga učitelja združuje v sebi dostojanstvo in čast. Dostojanstvo zato, ker je usmerjeno v odkrivanje učiteljeve lastne dragocenosti, ki jo daruje svojim učencem, čast pa zaradi možnosti bogatenja samega sebe v srečevanju z individualno, enkratno osebnostjo učenca.

V knjigi *Opća pedagogija* Stjepan Patakalija (1951, 342) poudarja, da učitelj opravlja v družbi »zelo pomembno in odgovorno nalogo. Vzgaja in poučuje mlado generacijo ter jo pripravlja na človeka vredno in koristno življenje.«

V določenem življenjskem obdobju je učitelj sopotnik svojega učenca; skupaj gresta po poti usvajanja novih življenjskih spoznanj in veščin. Biti učitelj je seveda zahtevna naloga in izziv. Učitelj je tisti, ki mora rasti, postajati nov, delati nove korake, se razvijati v zavedanju lastne vrednosti, a tudi zdravih medosebnih odnosov.

Maja Ljubetić in Vesna Kotović Vranješ (2008, 209) menita, da »pedagoško kompetenten učitelj(-ica) mora imeti posebna pedagoška znanja in veščine, pa tudi osebnostne lastnosti, ki so potrebne za vzpostavljanje, graditev in napredovanje odnosa tako z učencem kot tudi z njegovimi starši; prav tako s kolegi in z drugimi pomembnimi dejavniki vzgojno-izobraževalnega procesa«. Učitelj mora imeti pred seboj ideal, v skladu s katerim se mora razvijati. Gre za proces, ki ga tako učenec kot tudi učitelj usvajata skozi vsakodnevni

razvoj in z implementacijo vsega v svoje življenje ter delo.

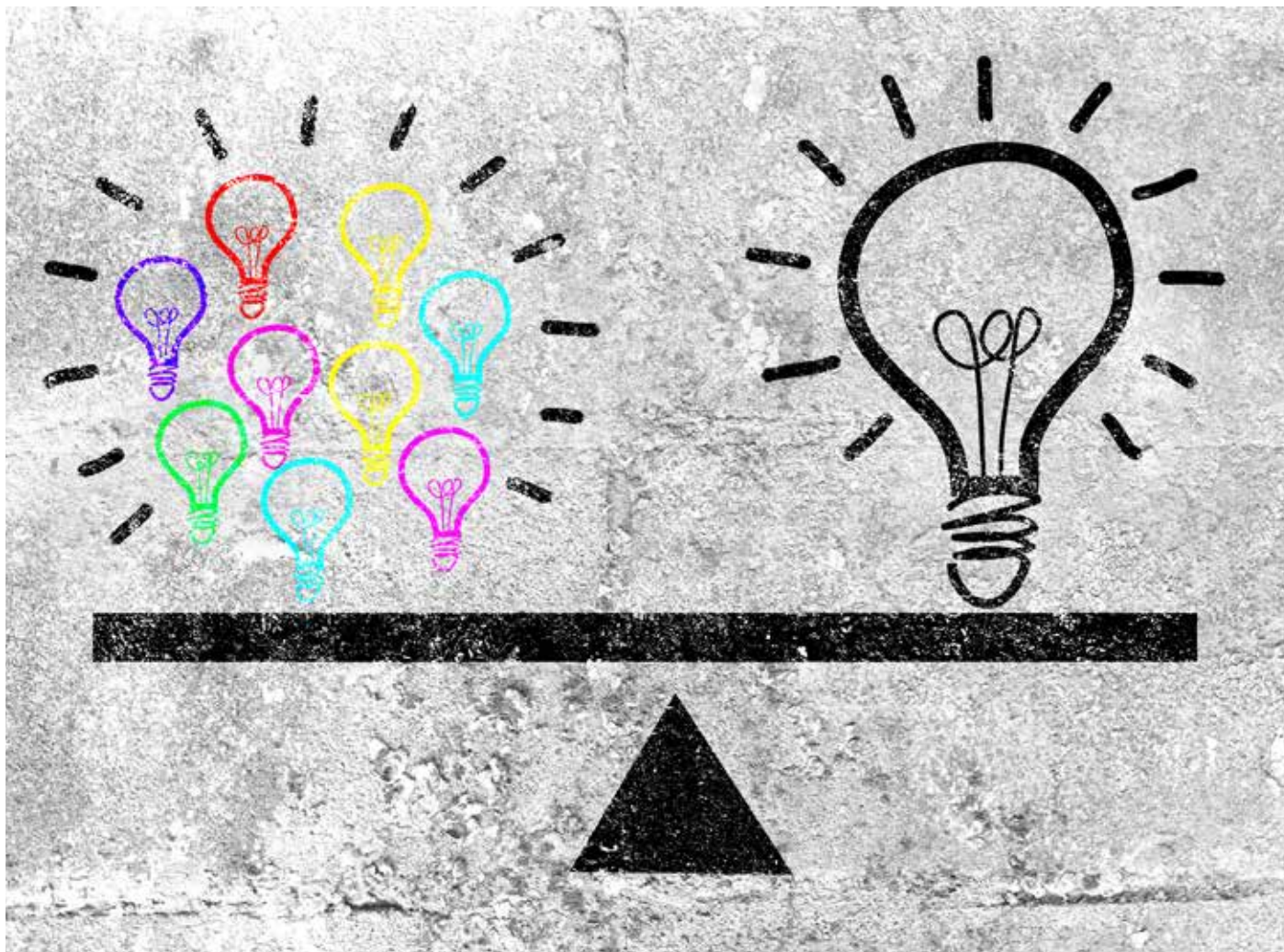
Učiteljeva naloga je odgovorna in ob tem je razumljivo, kako velik vpliv ima učitelj na vzgojo in izobraževanje učencev. Še zdaleč ni vseeno, kakšen je učitelj, katere vrline ima, ali se zaveda neizmerne pomembnosti svojega znanja, ali se pri svojih korakih odloča za dobro in za napredek. In – ali gre za osebo, ki ima ideale, zdrava in dobra pričakovanja ali ne.

Zakaj? Zato, ker bistvo učitelja kot osebnosti preprosto »seva« na njegove učence, saj se v vsaki interakciji (katere koli oblike) dogaja medsebojno srečanje oseb, kar ponuja možnost medsebojnega bogatenja, podarjanja, a istočasno tudi ogrožanja, če govorimo o negativni usmerjenosti ene osebe proti drugi, posredno ali neposredno.

OD UČITELJA K UČENCEM

Hagioterapija je primarno usmerjena k razvoju človeka kot specifičnega bitja. Ukvarja se s patološkimi stanji, ki se simptomatsko pogosto izkazujejo skozi določene psihosomatske bolezni (ko je vzrok konverzija duševne bolezni na psihofizično raven človeka) ali skozi zunanje pojave, kot so na primer užaljenost, ogorčenje, potrnost, brezsmiselnost, odvisnost, strah, občutek krivde, agresivnost itd. Takšni in podobni simptomi trpljenja imajo svoje vzroke na antropološki ravni človeka, na področju njegove svobode, zavesti in samozavedanja, odgovornosti, kreativnosti, spoznanja in moralne transcendence. Z eno besedo – gre za človekov duh, ki na osnovi zakonitosti spoznava, odloča, dela in uresničuje.

Človekovo bistvo je neprestani razvoj, zato ga vsakršno »ustavljanje«, v katerem se znajde, obremenjuje, ga dela



ranljivega, bolnega in nemočnega. Njegovo zdravje je tako v neprestanem razvoju in rasti, kar je proces, v katerem se uresničuje kot oseba s svojimi talenti, sposobnostmi in možnostmi. Poznavanje antropološke medicine in njene metode hagioterapije je nujno potrebno, da bi učitelji lahko »vskočili« v lasten razvoj, prepoznali svojo vrednost, nadvladali žalitve, strahove in vso nemoč; torej vse, kar jih zaustavlja na poti modrosti, na katero morajo kot učitelji vsakodnevno uvajati svoje učence.

Učenci lahko napredujejo le toliko, kolikor napreduje njihov učitelj. Iz učiteljevih moči, zaupanja in življenjskosti se napajajo in živijo njegovi učenci. Ob njegovem stremljenju k najboljšemu se v vsakem od njih rojeva zaupanje oziroma upanje v možnosti uresničitve učiteljeve vizije; omogoča motiviranost za tisto, kar bo specifične talente posameznikov naredilo vrhunske.

Cilj tega besedila je opozoriti oziroma pokazati na velikansko moč in sposobnosti človekovega duha, ki jih odstira hagioterapija; gre za vseobsegajoč prikaz človeka kot specifičnega bitja, njegove patologije, načinov diagnosticiranja ter terapije oziroma vstopa v zdravje in razvoj. Prav tako je cilj poudariti izgrajevanje učiteljevega zavedanja zakonitosti duha, neslutenege vpliva na učence in na njihov razvoj v zdrave, sposobne, odločne mlade ljudi, usposobljene za zavestne svobodne odločitve za dobro.

HAGIOTERAPIJA

Hagioterapija je poimenovanje za metodo, ki se ukvarja z raziskovanjem zakonitosti človekove duhovne duše,¹ z njeno ranljivostjo in terapijo njenih bolečin ter trpljenja. Hagioterapija sodi na področje antropološke medicine. Razdelimo jo na znanstveno raziskovanje in terapevtsko prakso. Hagioterapija proučuje organizem duhovne

duše,² bolečino, vzrok in izvor trpljenja, načine diagnoze, pa tudi poti do duhovnega zdravja (Ivančič 2012).

Razlikujemo štiri ravni človekovega bitja: biološko, psihološko, antropološko in teološko. Antropološko življenje je osrednji del človekovega življenja, ker v središče postavlja osebo z vsemi njenimi sposobnostmi. Oseba ima svobodo, spoznava, zaveda se, je celovita, kreativna, moralna; to je oseba z intelektom, značajem, zaupanjem in ljubeznijo (Vrdoljak 2013, 20).

Hagioterapija proučuje antropološko raven človeka, ki zaobjema štiri področja delovanja: antropologijo, patologijo, diagnozo in terapijo (Ivančič 2012). Antropologija zajema pomen samega imena ter področje delovanja duhovne duše, njeno strukturo in organizem ter obstoj, kot temelj eksistence pa njegove zakonitosti: enost, dobrota, resnica in lepota.

Proučevanje patologije se dotika zla – kot vzroka bolečine duhovne nravi in tistega »dela«, kjer se bolečine pokažejo na eksistenčnem, bazičnem in organskem področju. Diagnoza vključuje »vprašalnik« z bazičnimi vprašanji, ki odkrivajo motiv in razloge za iskanje hagioterapevtske pomoči ter podpore. Terapija vodi k ugotovitvi, da je zdravje projekt. Hagioasistent usmerja hagiopacienta k odlikam bistva in ga dviguje na raven dobrote, ljubezni, resnice, enosti ter kaže na to, da so te zakonitosti absolutne in večne. Pacientu je treba pokazati, da je zdravje v konkretnem obračanju od zla k dobremu, ter ga motivirati, da želi delati dobro in urediti svojo originalnost.

Na koncu pacienta poučuje o pomembnosti odpuščanja in kesanja; tako bi na ta način postal osvobojen vseh žalitev, odprt za dobre in zdrave odnose tako do sebe kot tudi do drugih. Terapevtski postopki se odvijajo skozi preventivo, kurativo, razvojno, makroterapevtsko in mikroterapevtsko hagioterapijo. Tu so zaobjeti različni pristopi antropološke teorije, posebne naloge in možnosti, ki jih vsebuje vsaka od njih (Perišić 2013, 19).

Hagioterapija se opira na filozofska in teološka spoznanja, pa tudi na naravno-znanstvene raziskave, specifično skozi nevroznanost. Raziskovanje možganov, genske zavesti in bistva vsebin genov, človekovega spomina, pomnjenja; prav tako vsesplošno verovanje (placebo ali nocebo efekt) potrjuje potrebo po spoštovanju zakonitosti duha, da bi bil človek zdrav – tako na antropološkem kot tudi na psihosomatskem področju (Ivančić 2010; 2011; 2012).

Hagioterapijo je kot znanstveno metodo utemeljil zaslužni profesor dr.

Tomislav Ivančić, teolog in teološko-filozofski antropolog.

UČITELJ V KONTEKSTU HAGIOTERAPIJE

Razumevanje učiteljeve vloge s stališča hagioterapije je prvenstveno pojmovanje učitelja kot dostojanstvene osebe, posrednika znanja, veščin, vrednot, svobode, ljubezni in zaupanja. Zelo pomembno je, ali se učitelj zaveda svoje vrednosti in vrednosti drugih oseb, ali je pripravljen na nove korake (osebnostni rast), na vstop v resničnost spreminjanja, ki je nujna, da bi lahko izboljšal kakovost, smiselnost in samo bistvo svojega življenja ter dela. Le tista področja, na katerih je učitelj svoboden, spreten, sposoben in moder, so lahko temelj, na katerem lahko ob njem napredujejo in rastejo tudi učenci.

Učitelj ne more posredovati sposobnosti in navdušenja za nova spoznanja, svobodo, ki je usmerjena k dobremu, če to ni ukoreninjeno v njem samem, in sicer z vajo, odpovedovanjem ter z razvojem lastnega premišljevanja, zavedanja, odločanja in delovanja. To, kar v sebi ozdravi in izboljša, lahko posreduje svojemu učencu. To posredovanje se odvija v zakonitosti duha, ki je svoboda, zaradi tega bo le-to, kar učitelj nosi v sebi, presevalo na učenca.

Stališče, s katerim učitelj pristopa k učencu, se odraža pri ustvarjanju podobe, ki jo učenec ima in/ali ustvarja o sebi. Učenec mora v učiteljevem pogledu prepoznati odsev simpatije, čistega srca, pripravljenosti na pomoč in zavzetost za uresničitev povsem svojih specifičnih talentov. Učitelj, ki sprejema učenca takšnega, kakršen v resnici je, vendar z vizijo odkriti vse tisto, kar učenec lahko postane, ustvarja predpogoje za razvijanje učenčevega zaupanja.

K zavedanju o pomembnosti učitelja in načina njegovega sobivanja z učenci doprinašajo tudi biološke znanosti. Lete namreč jasno govorijo o epigenetiki – da je okolje tisto glavno, ki v nas »zariše«, kaj bomo postali. Vse od spočetja pa do konca življenja je pomembno, kakšni so starši in drugo okolje. V tem kontekstu je tudi pomembno razumeti, da učitelj predstavlja del otrokovega okolja. To, kar učenec »vpiše« vase, je veliko manj od tistega, kar učitelj vpiše vanj. Učitelj ozavešča učenca o njegovi vrednosti, posreduje mu zaupanje in pogum, ker verjame v njegove sposobnosti in možnosti njihove uresničitve.

RAZUMEVANJE PATOLOGIJ IN TERAPEVTSKI PRISTOP K UČENCU

Organi duhovne duše se delijo na vitalne, kognitivne in dejavne. Našteli bomo nekaj simptomov bolečine in trpljenja, ki jih najpogosteje opažamo pri mladi populaciji in ki kažejo na ranljivost določenega organa duhovne duše. Ob prikazu patologije bo naveden tudi specifični terapevtski pristop.

Ranjena oseba se izraža v nesprejemanju svojega življenja, v poteptanem dostojanstvu, ponižanju, brezpravnosti, razvrednotenosti, agresivnosti in depresivnosti. Treba ji je povrniti dostojanstvo tako, da ji namenimo lepe besede, pokažemo oziroma opozorimo na njeno dragocenost in sposobnosti, ki jih ima, in s pomočjo katerih se lahko razvija. Pomembno jo je povezovati z brezpogojno ljubeznijo Stvarnika / biti ob resnici, da doživetje ljubezni ni le izkušnja, marveč osnovna resničnost človekove eksistence, ki zahteva odločitev za sprejemanje te ljubezni. Učenca je treba pripeljati do odločitve in delovanja, k usmerjenemu utrjevanju vrlin, da zna oproščati in se kesati, pri čemer gre za osnovne predpostavke za svobodno življenje. Oproščanje prinaša svobodo, ker učenca osvobaja od navezanosti na negativnost druge osebe (povzročeno z njeno lastno slabostjo).

A če hočemo, da je učenec motiviran za oproščanje, mora imeti zgled

¹ Človek je duhovna duša (Ivančić 2011, 80) in kot takšen neločljiva celota. Je bitje, sestavljeno iz materije in duha, a kot tako nova stvarnost, to je poduhovljeno telo ali utelešena poduhovljenost. Psihosomatska raven človeka nikoli ne more biti takšna kot pri živali, ker je prežeta z duhom. To, kar oživlja vsako celico ljudskega bitja, je duh; in to, kar dela človeka psihično humanega, je poduhovljeno (Perišić 2013, 17–18).

² Fenomeni duhovne duše imajo svoj izvor nastanka. To so funkcije in moči človekove duhovne duše. Nevidni so, kakor da so skriti. Moči in funkcije so tista mesta oziroma tisti deli, kjer se odvijajo določena delovanja, specifična aktivnost. So kakor center, iz katerega izhajajo duhovna delovanja. Funkcijske moči človekove duhovne duše se imenujejo organi, vsi skupaj pa tvorijo organizem duhovne duše (Ivančić 2011, 89).



v učitelju, ki živi svobodno, je sposoben sprejemati in živeti v miru z vsemi ljudmi. Ogroženost življenja karakterizirajo simptomi strahu, tesnobe, nesmisla, suicidalnosti, pomanjkanja smisla življenja in še druge ogroženosti. Organu učenčevega življenja se zdravje posreduje z razlago neponovljivosti tega podarjenega bitja. Učenca je treba spodbuditi k razmišljanju o temeljnih eksistencialnih vprašanjih, kot so: »Kdo si? Kdo ti je podaril tebe? In od kod si prišel na svet? Kako se na tem svetu spleča živeti? Kaj je bistvenega pomena za uresničitev prav tvojega življenja?« Zelo pomembno mu je pomagati pri sprejemanju resnice o lastni vrednosti in krepitev zavesti o temeljni varnosti, ki se rodi z vajami in ob opori na dobroto Stvarnika / biti ter v pričakovanju dobrega, ki obnavlja njegovo življenje. Poudarek mora biti na znanstveni resnici, da življenje

ozdravlja vsaka dobra misel, beseda in dejanje; zaradi tega »se spleča«; za zdravje celotnega organizma je treba biti moralen. Ranjena vest se izraža v krivdi (resnični ali zmotni), samoočitantju (peče nas vest), neodpuščanju, nekesanju, nezaupljivosti do oproščanja slabosti in napak, v depresivnosti, agresivnosti in nemoralnosti.

Glede na to, da je dobrota temeljno zdravilo za vest, je učence treba motivirati za dobro. Za začetek z lepo besedo, dejanjem; in še posebej oproščati tistim, ki so jih prizadeli (pred tem pokazati na njihovo dragocenost in vrednost) in da so se sposobni pokesati za svoje postopke. Kesanje in odpuščanje jim je treba »naslikati v barvah« zaupanja, ljubezni in usmiljenja; to naj bi bila temeljna pot v svobodo – v premagovanje strahu, nezaupljivosti; pot v življenje varnosti, miru in zaupanja.

Hkrati je učencem treba pomagati pri viziji – kaj pridobijo, če se osvobodijo greha in zla.

Srce je organ prejetja in dajanja ljubezni, zato patologija nastaja tam, kjer je učenec mnenja, da ni ljubljen, da ni sprejet in ni cenjen. V prvi vrsti mu je treba pomagati pri sprejemanju ljubezni Stvarnika / biti, ki je brezpogojna in večna, ter pri vajah za opiranje na spoznanje, kako bi nove zdrave izkušnje prevladale nad vsemi negativnimi.

Ranjena spolnost se kaže v nespoštovanju intime, v neprimernem (grdem) govorjenju o spolnosti – v rušilnem stališču do tega življenjskega »organa«. Učencem je treba predstaviti dostojanstvo in čistost spolnosti, opozoriti na njeno življenjsko funkcijo, področje združevanja v ljubezni in sprejemanja; »zibke«, kjer nastaja novo življenje.

Bolečina in trpljenje – organa svobode se izkazujeta v odvisnosti od droge, alkohola in v kateri koli drugi odvisnosti, ki poraja nemoč pri sprejemanju svobodne odločitve. Učence je treba navdušiti za svobodo z motiviranjem za vrednote ter za prakso ozaveščanja in tako omogočiti, da se privlačnost vrednot vtisne v spomin in deluje na osvobajanje svobode. Glede na to, da sta med življenjskimi vrednotami tudi kesanje in odpuščanje, je za odločitve za osvobajanje učence treba motivirati in opogumiti tudi z lastnim zgledom oziroma biti vzor.

Patologija »organa« karakterja se izkazuje v podrejenosti užitek, lenosti, nepotrpežljivosti, malodušnosti, zaslužjenosti nagonom in nezanesljivosti. Učence je treba podučiti o karakterju, kot mestu moralnih vrednot (vrlin in kreposti). Vrine se pridobijo z vajami različnih duhovnih sposobnosti (potrpljenja, poguma, dobrote, marljivosti, zvestobe (vdanosti) in drugih, kreposti pa s sprejemanjem odpovedovanja, odpuščanja, ljubezni in vere. Ključno je spodbuditi učence k novim moralnim navadam, s pomočjo katerih bodo ljudje bolj značajni. Še kako pomembna je vloga učiteljeve moralnosti, ki naj bi učence prepričala o pravilnosti in potrebi enakega delovanja.

Intelekt – kot »organ« spoznanja resnice – lahko ranijo predsodki, intelektualna lenost ali oholost, nesistematičnost, nemoralnost, domišljavost, primitivnost, ideologija in odvisnost. V učencih je treba prebuditi zavest o resnici njihovega obstoja in jih usmeriti k prepoznavanju različnih spoznanj: čutnih, razumskih in intelektualnih, ki šele skupaj dajo popolno sliko resničnosti. Treba je poudariti superiornost duhovne inteligence (SQ) nasproti intelektualne (IQ) in emocionalne (EQ) (Perišić 2013, 42).

PRIPRAVA NA DELO Z UČENCI

Priprava na delo z učenci vsebuje nekaj korakov. Prvi obsega ozaveščanje svoje lastne vrednosti in neizmernih možnosti, ki se »aktivirajo« na ravni duha, zatem sledi razreševanje možnih konfliktov na področju medčloveških odnosov.

Najprej je nujno iti skozi tri temeljne korake: zmorem, hočem in verjamem.

Zmorem, ker sem vrhunsko in nepovnljivo bitje. Ko se odločam za svoje življenjsko poslanstvo (poklic) in vrednote, sem v svojem razvoju neizmeren – ozaveščam v sebi to dejstvo.

Hočem – pomeni mojo odločitev za razvoj. Glede na to, da sem svobodno bitje, se vedno odločam – zato je pomembno odločati se za dobro. Važno je v sebi prepoznati to odločitev – slišati sebe.

Verjamem – pomeni delovati na podlagi možnosti in odločitev. Glede na to, da je duh osvobojen od prostora in časa, se že zdaj lahko dogaja tisto, o čemer se odločam, prav zato je nujno kreniti v skladu s takšnim delovanjem. Bistveno je pričakovati samo dobro in delovati v skladu s tem.

Naslednji pomemben korak je proces odpuščanja. Z oproščanjem se vzdignemo nad učenčeve in svoje napake, spodrsaljaje, slabosti in nemoč. To vzdigovanje omogoča popolno sprejemanje učencev, kar je temelj za sočutno ljubezen do učenca. Zaželeno je stopati v duhu od učenca do učenca ter v zavesti in z odločitvijo napraviti naslednje korake.

Oproščam ti – brezpogojno (takšnemu, kot si). To pomeni stališče – ne sprejemam tuje žalitve, ker le-to, kar sprejemam, vpliva name. Jaz sem »soustvarjalec« boljšega sveta, če sem sposoben(-a) delati samo dobro. Odpuščanje hudobnosti, nemarnosti in grobosti druge osebe me dela svobodno bitje.

Oprosti tudi ti meni, ker nisem dovolj pripravljen(-a), da te ne razumem bolje, da se ne zavzemam zate bolj, kot bi se lahko in si dovolim, da me prizadeneš s svojo grobostjo. Rad(-a) bi, da mi oprostiš, ker še vedno mislim, da bi lahko postal(-a) boljši(-a), pa nočeš. Oprosti, ker ves čas mislim, da si za vse kriv(-a) le ti, da te stalno obsojam v srcu in z besedami.

Odločam se zate, želim te sprejeti takšnega(-o), kakršen(-a) si. Boril se

bom zate, ker vem, da si globoko v sebi dober(-a) ter da hrepeniš po ljubezni in sprejetju.

Hvaležen(-a) sem, ker imam to čast – biti del tvojega življenja. Verjamem vate in tvoj vrhunski razvoj ter pričakujem (ponovno) v tvojem razvoju in najinem odnosu samo dobro (Perišić 2013, 62–63).

KONTRAINDIKACIJE V KOMUNIKACIJI Z UČENCI

Zelo pomembno je poznati kontraindikacije v komunikaciji z učenci. Učitelj se mora zavedati, da učenci še kako potrebujejo znamenja (znake) ljubezni in varnosti. Zato je vedno potrebno biti prijazen in potrpežljiv. Ti koraki so bistvenega pomena, ne glede na to, kako se učenec vede. Če je otrok na primer verbalno grob, je pomembno, da se obnašamo do njega sočutno, da ga sprejmemo kot »ranjenega otroka«, ki potrebuje pomoč. To je notranje stališče, ne pa popuščanje. Popolno sprejemanje je predpogoj, da se pri učencu začne razvijati zaupanje, s tem pa tudi antropološko zdravje.

Pomembno je kar naprej preverjati samega sebe, svoja dejanja, še posebej takrat, ko učitelj postane nervozen ali nestrpen, ker je verjetno pri sebi odkril enako bolečino kot pri otroku, ali pa, ker je bil nepripravljen na delo, ker so ga obremenjevali lastni nerešeni problemi. Učitelj mora biti iskren do sebe, kajti le s pomočjo resnice se lahko odloči za nasprotno – za dobro. Treba je odstraniti prepreko, da bi vanj »vstopila« nova – zdrava vsebina. Učenci si zaslužijo vso pozornost, osredotočenost in blagost.

Praksa kaže na nujnost, da se učence uči, da o drugih govorijo le dobro. Negativno govorjenje o osebah, ki so jih prizadele, bodisi družinski člani, kolegi, profesorji, bodisi trenerji, le pogloblja trpljenje in negativnost (Perišić 2013, 61–62).

ZAKLJUČEK

Antropološko življenje človeka je njegovo osrednje življenje, ker je človek središče z vsemi svojimi sposobnostmi.

Znanstvena dejstva kažejo na to, da dobro človeka ozdravlja, zlo pa ruši in uničuje. Razumevanje teh ključnih stvarnosti dviguje celotni vzgojno-izobraževalni kontekst (proces) na novo raven. Vsako interakcijsko delovanje vključuje osebe kot ključne subjekte, zato se poraja vprašanje možne patologije človeka kot specifičnega bitja; terapije njegovih antropoloških bolečin in trpljenja. Hagioterapija kaže na vzroke bolečine in trpljenja ter na načine oziroma »zdravila«, ki človeku vračajo zdravje in celovitost. Osebo pa vrne na raven dostojanstva, ki ji primarno pripada in do katere ima absolutno pravico.

Učiteljeva vloga in njegovo delovanje v šoli, ki velja za eno najpomembnejših socializacijskih skupin, sta izjemnega pomena. In kot takšna neizbežno morata biti podrejena kritičnemu premisleku, nenehnemu preizpraševanju, spreminjanju in napredovanju. Oblikovanje oziroma ustvarjanje spodbudnega okolja in ozračja v razredu oziroma v šoli je precej odvisno od tega, kaj učitelj pravzaprav je, česa se

zaveda in kaj je tisto, na kar je pozoren – na vrline ali pomanjkljivosti –, ko gre za njegovo pripravljenost in/ali pogum narediti korake za spremembe ter rast na poti k vrhunskemu poklicu. Vsekakor je učitelj kot oseba neizbežno vsakodnevno v interakciji z vsemi drugimi subjekti vzgojno-izobraževalnega procesa – učenci, starši, prosvetnimi in strokovnimi delavci. Razumevanje smisla svojega življenja, originalnosti svoje osebnosti in življenjskih vrednot se zagotovo odraža v odnosih, ko vsakodnevno participira; prav tako v ustvarjanju zdravih, korektnih in na medsebojnem spoštovanju temelječih odnosih.

Življenje v okvirjih antropoloških zakonitosti je odlična podlaga za razvoj zdravih in sposobnih mladih ljudi, če se le vanje »vpisuje« zdravje oziroma varnost, za čimer stojijo trdni in usposobljeni odrasli.

Literatura

Ivančič Tomislav (2012) *Četvrti mednarodni studij: Antropološka medicina i hagioterapija*. Zagreb: Ple-Mir.

Ivančič Tomislav (2011) *Hagioterapija u susretu s čovjekom*. Zagreb: Teovizija.

Ivančič Tomislav (2011) *Treći međunarodni studij hagioterapije: Posredovanje terapije u hagioterapiji*. Zagreb: Ple-Mir.

Ivančič Tomislav (2010) *Drugi međunarodni studij hagioterapije: Znanje i iskustvo*. Zagreb: Ple-Mir.

Ljubetić Maja, Kotović Vranješ Vesna (2008) Pedagoška (ne)kompetencija učitelja/-ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, let. 10 (št. 1): str. 209–230.

Pataki Stjepan (ur.) (1965) *Opća pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Perišić Ana (2013) *Hagioterapijski pristup u radu i suživotu s djecom i mladima: Priručnik za roditelje i stručne djelatnike iz prosvjete, socijalne skrbi, zdravstva i sporta*. Zagreb: Hagiohr.

Vrdoljak Silva (2013) *Prevenција ovisnosti i hagioterapija u radu s djecom i mladima*. Zagreb: Centar za hagioterapiju Slavonski Brod.



Naučite se kako s
CILJI do osebnih in
poslovnih zmag

8. november 2014

Več informacij si preberite na
www.agencija-poti.si

agencija
POTI
Z znanjem do cilja!

PROCES ZDRAVLJENJA IN OZDRAVLJENJA OSEBE Z MOTNJO HRANJENJA

/ Aleksandra Rožman / Svetovalnica za motnje hranjenja Introspekta

UVOD

Dojemanje problematike motenj hranjenja pogostokrat spremljajo prepričanja o njeni trdovratnosti. Te izvirajo iz ugotovitve, da hrane nikoli ne moremo popolnoma izključiti iz življenja, kot lahko na primer zasvojitvene substance, drogo ali alkohol. Problematika motenj hranjenja vzbuja nerazumevanje tudi zato, ker se velikokrat prepozna šele v pozni fazi razvoja. Zato je razvita motnja hranjenja pri mladostniku, ki je sicer razumljiva posledica doživetih izkušenj, lahko dojeta kot šokanten pojav. Kopica osebnih zgodb o okrevanju, kjer posamezniki motnje hranjenja razlagajo iz subjektivnega zornega kota, je pripomoglo k temu, da se je problematika popularizirala in posledično neizogibno tudi popačila. To dejstvo podkrepljujejo tudi raznovrstni delovni pristopi, ki težave urejajo površinsko ter problematiko motenj hranjenja interpretirajo na podlagi njenih simptomov. Tako se problematika motenj hranjenja izkrivlja predvsem v njenih psiholoških temeljih, vzrokih nastanka in v učinkih ozdravljenja. A temu ni tako le v medijski javnosti. Z nerazumevanjem problematike motenj hranjenja se srečujemo tudi v okoljih, kjer se odkrito soočajo s tem pojavom. Takšno okolje, na primer šola ali zdravstvena institucija, je lahko tudi pomemben vezni člen v procesu okrevanja osebe z razvito motnjo hranjenja.

STROKOVNA POMOČ

Delo z ljudmi na psihološkem področju je izjemno občutljivo in za vse vpletene potencialno nevarno za njihovo duševno zdravje. Brez ustreznih strokovnjakovih kompetenc se lahko obrne v škodo osebe, ki navadno že tako potrebuje pomoč v izjemno težkih življenjskih situacijah (Guggenbühl-Craig 1997). Strokovna pomoč na področju obravnave problematike motenj hranjenja zahteva ustrezno usposobljene strokovnjake z javno priznано verificirano univerzitetno

izobrazbo, na podlagi katere lahko izvajajo metode psihološke pomoči. Takšna strokovna obravnava se izvaja v obliki psihološko svetovalnih, psihosocialnih, psihoterapevtskih in psihanalitičnih programov.

Pri problematiki motenj hranjenja ločimo dva procesa strokovne obravnave: proces, ki je namenjen urejanju simptomov problematike motenj hranjenja in proces, ki je namenjen zdravljenju osebe z motnjo hranjenja. Ti dve vrsti obravnave različno pristopata k razreševanju problemske situacije in imata na okrevanje posameznika različne učinke.

PROCES UREJANJA SIMPTOMOV PROBLEMATIKE MOTENJ HRANJENJA

Osrednja značilnost procesa urejanja simptomov je urejanje vidikov problematike, ki so samo simptomi problema, ki izvira iz nezavedne psihodinamike posameznika (na primer osredotočanje na urejanje slabe telesne samopodobe, škodljivih načinov prehranjevanja, prekomerne telesne teže, negativnega mišljenja). Za proces, ki ureja simptome, je tudi značilno, da ne omogoča zadovoljivega konteksta za razvoj spontanega doživljanja in kontinuitete dela.

Pogoji dela, ki izpolnjujejo kriterije procesa urejanja simptomov problematike, se navadno realizirajo v skupinskem delu. K temu pripomore predvsem sestava skupine, ki ne more v zadovoljivi meri posegati na psihodinamsko raven posameznika, kar pomeni, da skupinsko delo ne more zaobjeti raziskovanja posameznikovega doživljanja v meri, kot je potrebno za popolno razrešitev problematike motenj hranjenja. Skupinski kontekst dela posamezniku ne more omogočiti spoznavanja vseh zatrtih vidikov doživljanja sebe. Hkrati ne zmore prebuditi stika s celotno paleto čutenj in prodreti na doživljajsko raven telesnih senzacij,

saj ne more biti popolnoma prilagojen posamezniku. Zaradi tega skupinski kontekst posamezniku ne more v polnosti nuditi, kar trenutno potrebuje za lasten optimalen razplet procesa okrevanja. Kljub temu lahko redni proces skupinskega dela posamezniku koristi in pomaga pri okrevanju. Tako lahko posameznik pridobi tehnike socialnih veščin, se nauči učinkovitega sporazumevanja z drugimi, načinov, kako ravnati v akutnih stiskah, bolj spozna svoje potrebe, čutenja in želje, ter jih začne izražati na prej nepoznane načine.

Skupinsko delo je primernejše za osebe, ki nimajo razvite motnje hranjenja, a prepoznavajo zametke motenj hranjenja. Predvsem za tiste, ki si lahko ob tem že samostojno pomagajo, hkrati pa čutijo, da bi jim družba oseb, ki želijo rešiti podobne težave, koristila. Njim lahko skupina služi kot zadovoljiva podpora. A za osebo z razvito motnjo hranjenja skupinsko delo ponuja oziroma omogoča premalo.

Obravnave, ki urejajo simptome, navadno vključujejo tudi vnaprej določen program in tehnike dela. To posamezniku onemogoči potrebne možnosti soodločanja in soustvarjanja poteka dela. Pogostokrat se v proces ob psihološki podpori vključujejo dodatne aktivnosti, kot so na primer delavnice, izleti, predavanja. Ob tem je sicer treba vedeti, da takšne dodatne dejavnosti lahko blagodejno vplivajo na človeka v stiski. Prav tako lahko doprinesejo k začasnemu izboljšanju stanja, pod pogojem, da posamezniku ustrezajo. A treba je vedeti tudi to, da takšne dejavnosti niso neposredno povezane s psihološkim okrevanjem. Primarno služijo socialnemu vključevanju posameznika v okolje. Preusmerjanje pozornosti na raznovrstne aktivnosti tako porablja posameznikovo energijo, ki bi jo bilo bolj smiselno usmerjati v trenutne psihološke potrebe zdravljenja. Pri blagodejnih učinkih dodatnih

dejavnosti je izjema prehransko svetovanje. Prehransko svetovanje je za proces okrevanja posameznika, ki ni v življenjski ogroženosti, brezpredmetno in celo potencialno ogrožajoče. Če se osebi v delikatni fazi razvoja problematike ponudi prehransko svetovanje kot dodatna aktivnost, ki sestavlja jedilnike in poučuje o hrani, se lahko obolenost osebe stopnjuje. Osebe z motnjo hranjenja zaradi fenomena personifikacije hrane niso sposobne doživljati hranjenja in hrane zunaj konteksta njihove obolenosti. Ukvarjanje s prehrano lahko postane dodatni ritualni del omamljanja, ki se vključi v vsakdan posameznika. To utrdi kontrolno in obrambno funkcijo problematike. Za proces okrevanja je neustrezno tudi vključevanje transenergijskih tehnik. Hipnoterapija in bioenergijski pristopi so za osebo z razvito motnjo hranjenja iz vidika zdravljenja pogosto nevarne in neučinkovite metode dela. Ne glede na morebitnečasne pozitivne stranske učinke osebo ogrožajo zaradi tega, ker jo spravljajo v stanje transa. Tako globoko ranjene osebe, kot so osebe, ki razvijejo motnjo hranjenja, nikakor ne potrebujejo dodatnih stanj zavesti, v katerih je njihova samoiniciativnost oslajljena in okrepljena dojemljivost za vpliv volje drugega. Takšne osebe spravljati v stanje, ki njihovo sugestibilnost potencira, je tudi etično močno sporno delovanje.

Rezultat učinkovitega procesa urejanja simptomov posamezniku omogoči načine soočanja s težkimi situacijami. Zato lažje živi. A posameznik mora po končani obravnavi še vedno svojo energijo porabljati za kontroliranje sebe – obvladovanje problematičnega mišljenja, čutenja in vedenja. Zato je za proces urejanja simptomov problematike motenj hranjenja značilno delno okrevanje. Takšno stanje dopušča, da se po končani obravnavi posameznikovi simptomi pojavljajo v podobni obliki (na primer občasno hujšanje, prenejedanje, stradanje, kompulzivna telovadba). Lahko pa se temeljne težave prenesejo s področja hranjenja na druga področja. Na primer oseba popolnoma uredi hranjenje, doseže optimalno težo, odpravi škodljive de-

javnosti, a sčasoma razvije katero od fobij. Lahko redno zapada v tesnobna in depresivna počutja. Ali pa ima težave v medosebnih odnosih, ki jih ne zna funkcionalno reševati.

PROCES ZDRAVLJENJA OSEBE Z MOTNJO HRANJENJA

Proces zdravljenja se v polnosti osredotoča na raziskovanje psihične ravni posameznikovega doživljanja. Zahteva nepretrgano delo, ki posamezniku omogoča potrebno pozornost in tematsko prilagojenost. Temelji na vzpostavitvi terapevtskega odnosa s strokovnjakom. Šele to omogoči kontekst, v katerem se posameznik lahko sprosti do takšne mere in preda procesu na takšen način, kot zahteva uspešno zdravljenje. To je tudi predpogoj, da strokovnjak sploh lahko zadovoljivo spoznava posameznikovo spreminjajoče stanje in ga na podlagi tega podpira ter usmerja.

Odnos med strokovnjakom in klientom je potreben, da se lahko vzbudi zadovoljiva psihodinamska obravnava. Ta postopno omogoči posamezniku, da začne skozi spoznavanje lastnega emocionalnega doživljanja razvijati drugačne načine dožemanja samega sebe. Prav zaradi pomanjkanja vzpostavitve takšnega stika med strokovnjakom in klientom so nekatere obravnave nezadovoljive, kot so na primer plesne, glasbene in ekspresivne terapije. Te sicer lahko zaradi svoje osredotočenosti na doživljanje v sedanjem trenutku pozitivno doprinesejo k procesu okrevanja. A šele stik s sočlovekom, ki se postopoma razvija v delovnem odnosu obravnave, vzpostavi ustrezno medosebno vzdušje. Takšno, ki prebudi klientova občutja na način, kot jih ne more nobena še tako učinkovita terapija, ki primarno ne temelji na odnosu. Sodobna psihoterapevtska stroka je enotna v spoznanju, da je v procesu okrevanja najpomembnejša izkušnja terapevtskega odnosa (Stern 2010).

Individualni proces šele s popolno osredotočenostjo na posameznika omogoča celovito obravnavo posameznikovega doživljanja na kognitivnem,

čutenjsko afektivnem in telesnem nivoju. Zaradi tega lahko v zadostni meri posega v prepoznavanje in spreminjanje posameznikovih škodljivih vzorcev vsakodnevnega delovanja. Popolna prilagojenost individualne obravnave posamezniku omogoči tudi spontanost procesa. To pa dovoljuje, da lahko posameznik deluje v skladu s svojimi zmožnostmi. Tako pridobiva prav tiste uvide, ki jih trenutno rabi za svoj razvoj. Prilagajanje individualne obravnave posameznikovemu porajajočemu doživljanju ustvari naraven tempo zdravljenja. Prav spontanost dela je nepogrešljiva podlaga zdravljenja, ki opozarja, da posameznik ne more hitreje napredovati, kot je trenutno zmožen. Spontano doživljanje, ki se porodi iz notranjega impulza v posamezniku tekom razvijanja procesa, je najprimernejši delovni material za trenutno okrevanje. To je ogromna prednost individualne obravnave, ki takšen potek dela popolnoma uresniči. Tako se v individualnem procesu vedno obravnava tisto, kar posameznik želi, in za kar čuti, da bo doprineslo k njegovi trenutni življenjski situaciji. Posledična nastala kakovost nepredvidljivosti dogajanja v takšnih razmerah dela pa še dodatno spodbuja posameznikovo zmožnost prepuščanja procesu in soočanja z doživljajskim materialom, ki ga rabi za proces okrevanja. To omogoči, da se obravnava polno vključi v posameznikovo vsakdanje življenje kot opora. Ker spontanosti človekovega doživljanja ne moremo umetno izsiliti, je proces dela, ki prinaša trajne rezultate, dolgotrajen.

Individualna obravnava predvsem spodbuja posameznikovo samoiniciativnost. Tako deluje v smeri razvoja njegovih potencialov in razcveta njegove osebnosti. Posledične osebne spremembe omogočijo popolno okrevanje in dajejo trajne rezultate. Vplivajo na celotno posameznikovo delovanje v zunanjem svetu. Kako bo posameznik skrbel zase, kako bo reševal osebne probleme in medosebne konflikte, kako bo vzpostavljajal intimne odnose in kako bo organiziral način svojega življenja. Zaradi tega proces zdravljenja razrešuje vzroke nastan-

ka problematike. V skladu s posameznikovim napredkom pa samodejno odpravlja simptome (na primer telo tekom procesa zdravljenja samodejno uravnava optimalno telesno težo in optimalen način hranjenja). Individualna obravnava je za osebo z motnjo hranjenja dragocena prav zaradi tega, ker je z njo mogoče doseči veliko več, saj izkoristi maksimalne pogoje dela. Tako posamezniku omogoči najintenzivnejši kontekst dela – časovno najhitrejše in funkcionalno najtemeljitejšo obravnavo.¹

V procesu okrevanja je najbolj smiselno, da se učinki strokovne obravnave kritično preverjajo sproti. Ne glede na pridobljeno strokovnjakovo izobrazbo in pristop dela je sproti strokovnjakovo delo najpomembnejše. Omogoča, kako se bo proces, ki sicer ima varovalne strokovne temelje, lahko razpletal (Mitchell 1997). Rezultati učinkovite obravnave se navadno morajo pokazati že v prvih srečanjih, ko oseba začuti, da ji obravnava pomaga. Učinki se morajo kazati tudi sproti v posameznikovem vsakdanjem življenju. Spreminja se kakovost njegovega doživljanja, kar se odraža v posameznikovem dojemanju sebe, drugih ljudi in sveta. Zato mora oseba dobivati zadovoljive napotke za delovanje v problematičnih stanjih. Prav tako se mora ob strokovnjaku počutiti kompetentno. Ta mora v procesu upoštevati njene želje, potrebe in zmožnosti. Ob tem mora oseba imeti jasne možnosti odkritega soočanja strokovnjaka s svojimi dilemami, z nestrinjanjem in s pomisleki. Hkrati pa mora od njega dobivati ustrezno razumevanje.

IZKRIVLJANJE UČINKOV OZDRAVLJENJA

Če posamezniki, ki se vključujejo v različne programe okrevanja motenj hranjenja, ali starši, ki v takšne programe vključujejo svoje otroke, niso v zadovoljivi meri obveščeni o učinkih procesa, lahko nastane problematična situacija. Pride lahko do mešanja

učinkov procesa zdravljenja in učinkov procesa urejanja simptomov. S tem pa k izkrivljenim predstavam o tem, kaj je ozdravitev.² Zato je treba opozoriti na razširjene napačne informacije o specifikah ozdravljenja od problematike motenj hranjenja. Na primer, da se mora oseba vedno malce kontrolirati, da ne stopi ponovno na stara pota. Da je po zaključku obravnave lažje, a da kljub okrevanju življenje brez motnje hranjenja ni popolnoma brezskrbno. Prav tako, da so ponavljajoči se simptomi normalna posledica ozdravljenja, in da se v stresnih situacijah pojavljajo samodejno. Da ni nič narobe, če ozdravljena oseba še kdaj bruha, ali da, če je kdaj pod stresom, ves dan ne je ali se prenažeda. Da naj bi to bilo popolnoma sprejemljivo, ker naj bi imeli vsi ljudje lastne simptome za soočanje s psihičnimi težavami. Pomembno je poudariti, da ljudje za spopadanje s stresom in težavami, ki jih ta porodi, ne rabimo simptoma. Če že imamo kake simptome, lahko poiščemo strokovno pomoč, ki nam bo omogočila njihovo razrešitev. Nismo nemočno ujeti v ponavljajoče se simptome, ki nastanejo zaradi nezmožnosti razreševanja duševnih stisk.

Napačne informacije glede specifik ozdravljenja povzročajo škodo. Predvsem tistim obolelim osebam, ki zaradi globoke ranjenosti, v kateri so navajene živeti, nikakor ne zmorejo prepoznati zmotnih informacij. To so mlade osebe, ki ostanejo brez podpore staršev ali s starši, ki so sami v hudi stiski. (Ne)učinke procesa urejanja simpto-

² Ob tem je treba poudariti, da si odrasli samostojno izbiramo želeni način življenja. Tako se osebe s procesom urejanja simptomov in ponavljajočimi se težavami lahko tudi zadovoljijo. To pogostokrat potrjujejo resničnostne zgodbe, ko osebe preko medijev javno spregovorijo o svojem okrevanju. Pri tem moramo izpostaviti tiste mlade osebe, ki zaradi prehude ranjenosti ne vedo, zakaj to počnejo in kaj pravzaprav počnejo. Saj ne zmorejo prepoznavati meja intimnosti in zasebnosti. Na takšen način iščejo pozornost in razumevanje. Prav zaradi svoje ranjenosti tudi začasno ne prepoznavajo, da njihovo stanje ni ozdravljenje. Te mlade ranjene osebe moramo ločiti od oseb, ki so se zadovoljile s svojim stanjem in na takšen način realizirajo svoje cilje. Škodljivost priljubljenega deljenja resničnostnih zgodb je prav v tem, da se pripovedovanje zgodb skozi oči neozdravljenosti predstavlja kot dokončno okrevanje.

mov je nedopustno prikazovati kot ozdravljenje. Ne glede na to, koliko odraslih oseb z lastno izkušnjo motnje hranjenja ali staršev z lastno izkušnjo otroka z motnjo hranjenja se s tem zadovolji. In ne glede na to, koliko strokovnjakov zagovarja občasno vračanje simptomov kot ozdravljenje: človekovo duševno zdravje je samo eno.

Spuščati se na nivo patologiziranja duševnega zdravja pomeni ustvarjati pogoje za brezmejno območje relativnosti, kjer postane vseeno, kdo zdravi, koga zdravi, kako zdravi in ali sploh zdravi. Tako uničevalnost patologizacije duševnega zdravja neizogibno vpliva tudi na druge vidike konteksta določene duševne problematike, v katerem se manifestira. Učinkovita patologizacija duševnega zdravja je možna le ob zadostno tolerirajoči strokovni institucionalni podpori in ob izključevanju preostale delujoče stroke. To pomeni, da se lahko v omejenem družbenem prostoru javno konstruirajo anomaljske realnosti določenih vidikov duševne problematike. Tako izkrivlja naravo duševne problematike in zavaja laično ter obolelo populacijo. Omogoča, na primer, mistificiranje problematike, generalizacijo dovzetnosti za razvoj problematike, normalizacijo začetnih znakov obolezlosti in sprenevedanje o etiologiji problematike. Takšne razmere omogočijo tudi neodvisno od potreb oseb, ki rabijo pomoč, oblikovanje programov preventivne in kurativne obravnave. Zato ima patologizacija duševnega zdravja, v kakršnem koli kontekstu se že pojavi, izjemno nevarne razsežnosti za nivo ozaveščanja članov določene skupnosti. Posledično tudi za njihovo kakovost življenja in navsezadnje skupno družbeno dobrobit.

CELOVITO OKREVANJE

Okrevanje od problematike motenj hranjenja omogoči celovito integracijo človekovega doživljanja. Zato ozdravljenje zaobjame osebnost človeka, kar preobrazi nivo njegovega načina življenja.

Na področju hranjenja je človek ob hrani popolnoma sproščen, kot da nikoli ni imel problemov s hranjenjem

¹ V obravnavi otrok se način izvajanja procesa zdravljenja prilagodi starševskemu sodelovanju (več informacij o procesu zdravljenja otroka v Rožman 2014).

v okviru problematike motenj hranjenja. Tako proces hranjenja poteka samodejno v skladu s posameznikovo skrbjo za svojo dobrobit. Kljub temu lahko ozdravljen posameznik v zelo stresnih situacijah podoživi, kako mu je bilo hudo in kaj vse je počel, da je trenutno stisko preživel. A to mu bo vzbudilo le še dodatno sočutje do sebe. Zato ozdravljen posameznik ne bo nikoli več reševal stisk z izražanjem agresije nad svojim telesom. Na primer z bruhanjem, s stradanjem, prenajedanjem, hujšanjem in z različnimi drugimi oblikami telesnega izčrpanja. Ali na kakršen koli drug samouničujoč način. Kajti ni več psihične prisile in potrebe po omami v stresni situaciji. Ozdravljen posameznik zna sočutno poskrbeti zase v vseh nepredvidljivih življenjskih situacijah. Proces zdravljenja je preoblikoval njegov odnos do sebe. Ta temelji na zmožnosti spopadanja z lastnim duševnim doživljanjem in na sposobnosti sočasnega razreševanja bolečih čutenj, ki jih trenutno doživljanje poraja. Posameznik je tako sposoben samostojno preživeti celotno intenziteto doživljanja. Tako ni več primoran bežati pred doživljajsko resničnostjo. Z njo se lahko v polnosti sooča. Prav pristen odnos do sebe je tisti, ki ga vodi v zunanem svetu. Vedno znova mu omogoča, da neguje zmožnost zaupanja svojemu fluidnemu čutenju. To poraja neodvisno, samozavestno in svobodno življenje. Življenje v popolni odsotnosti kakršnega koli omamljanja in iz tega izvirajočega škodovanja sebi ter drugim. Posledično je posameznik zmožen svoje doživljanje tudi izraziti na načine, s katerimi drugemu lahko jasno sporoča svoje potrebe, želje in pričakovanja. Posamezniku to omogoči odkrito pristopanje do drugega, in sicer v skladu z lastnim pristnim doživljanjem. Medosebno sporazumevanje se s tem preobrazi na raven, kjer se nesporezumi, nestrinjanja in neskladja lahko rešujejo sprotno. Posledice ozdravljenja so tako ključne za področje medosebnih odnosov. Za ustrezno izbiro prijateljskih vezi, partnerskega razmerja in potencialno formiranje družinskega življenja.

Proces ozdravljenja je enkratno.

Strokovni kriteriji delovnega odnosa med klientom in strokovnjakom lahko obravnavo profesionalno pripelejo do konca. Posameznik je zaradi osebnostnih sprememb opremljen za reševanje neizogibnih problemov in konfliktov, ki nam jih prinaša življenje. Zato nikoli več ne potrebuje tovrstne psihološke pomoči.

ZAKLJUČEK

Proces zdravljenja od osebe z motnjo hranjenja zahteva odločitev spremeniti način življenja. Priporočljiva je čim hitrejša vključitev v obravnavo. Že takrat, ko oseba sluti, da nekaj ni v redu z njenim počutjem in hranjenjem. Na takšen način preprečimo nadaljnje škodljive posledice in skrajšamo časovno trajanje okrevanja. Vendar tudi, če se oseba bori z motnjo hranjenja že vrsto let, je vključitev v proces zdravljenja smiselna. Priporočljiva je vedno, ko obstaja volja za spremembo vsakodnevne delovanja. Zato je pomembno vedeti, da nikoli ni prepozno. To iz terapevtskega vidika potrjujejo uspešni procesi okrevanja, s svojimi izsledki pa podkrepljujejo tudi nevroznanstvena dognanja. Ta pričajo o potencialu človekovega vseživljenjskega psihičnega razvoja. Duševne motnje, kot so motnje hranjenja, so v strokovnem kontekstu jasno opredeljene kot popolnoma ozdravljive. Možnost ozdravitve pa je v današnjem svetu človeku dosegljiva bolj kot kadar koli prej. Trdovratnost lahko problematiki motenj hranjenja priznavamo samo iz vidika, da se temelji, na katerih se razvija, gradijo vrsto let. Zato okrnijo posameznikovo osebnostno strukturo. Prav zaradi tega pa je potrebno dolgotrajnejše zdravljenje. A kljub času, ki ga proces zdravljenja zahteva, so učinki ozdravljenja tisti, ki spodbudijo k spremembi. Osebe, ki želijo živeti brez omejitev, ki jih postavlja problematika motenj hranjenja, lahko to dosežejo. Potrebna je samo posameznikova odločitev, da začne delovati v smeri, ki ga bo kot človeka popeljala na ravni spontanega, sproščenega in ustvarjalnega doživljanja. Doživljanja, ki si ga iz stanja turobne rutine, ki jo kreira motnja hranjenja, ne more predstavljati. S tem, ko rigidno kaotična kontrola spusti vajeti, pa se lahko

človek prepusti vsemu, kar je življenje z motnjo hranjenja blokiralo. To mu omogoči polno vključenost v vsakdanje življenje. Prav tako pristnejšo povezanost z dragimi osebami. Okrepi tudi že poznane posameznikove enkratne potenciale, hkrati pa mu omogoči spoznanje novih dimenzij doživljanja sebe kot individuuma. S takšno čutenjsko prebujenostjo se človeku odprejo tudi dodatne možnosti spoznavanja radosti, ki jo poraja nepredvidljivost naših življenj. In čeprav je ogromno časa že izgubljenega zaradi motnje hranjenja, še vedno ostane čas, ki je pred nami. In ta se lahko preživi drugače, tako živo in izpolnjujoče, kot še nikoli prej v življenju. Zato je, ne glede na to, v katerem obdobju življenja se oseba nahaja, to vredno.

Literatura

- Guggenbühl-Craig Adolf (1997) *Pomoči ali premoči: psihologija in patologija medčloveških odnosov pri delu z ljudmi*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Mitchell Stephen A. (1997) *Influence and Autonomy in Psychoanalysis*. New York, NY: Routledge.
- Rožman Aleksandra (2014) Starševsko prepoznavanje otrokove ranjenosti ter preprečevanje razvoja in zdravljenje motnje hranjenja. *Didakta*, let. 24 (št. 173): str. 42–49.
- Stern Daniel N. (2010). *Forms of vitality: Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy and development*. New York, NY: Oxford University Press.

ANGLEŠKI VIKEND / Gregor Rojc, prof. / OŠ Vojnik

Kako spravimo slona v hladilnik? Preprosto! Odpremo vrata, slona porineмо v hladilnik in nato vrata zapremo.

Kako pa zadržimo približno 40 otrok v šoli še 36 ur po koncu šolskega tedna? Preprosto! Organiziramо »Angleški vikend«.

Nekoč sem nekega angleško govorečega pastorja slišal reči, da ne poučuje ničesar takšnega, česar tudi sam ne bi že vsaj nekaj let praktical. Iz istega razloga tudi jaz pišem šele v letu 2014, čeprav smo prvi »Angleški vikend« imeli na šoli že leta 2011. Drugi razlog, zaradi katerega članek pišem šele po četrtem realiziranem projektu, je še bolj očiten kot prvi. Zagotovo sem bolj kompetenten realno evalvirati stvari, izpostaviti prakse, ki delujejo, in opozoriti na morebitne zaplete oziroma na pristope, ki se pri nas niso obnesli.

Kaj torej besedna zveza »Angleški vikend« pomeni na naši šoli? Leta 2010 se nam je porodila ideja o projektu, ki bi otrokom še bolj približal angleščino. Odločili smo se, da bomo otrokom ponudili aktivnosti, ki bodo potekale v angleškem jeziku in trajale od petka popoldne do zgodnjega sobotnega popoldneva, pri čemer pa otroci šole ne bodo zapuščali, ampak bodo na šoli prespali (čeprav so domovi nekaterih oddaljeni za razdaljo, ki jo želva premaga v času, potrebnem, da se trdo skuha jajce).

Sleherno leto smo »Angleški vikend« organizirali na začetku februarja, saj se takrat zaključí prvo ocenjevalno obdobje in tako pritisk pridobivanja ocen nekoliko upade. Če je bilo možno, smo vikend načrtovali v tednu pred 8. februarjem, saj so tako učenci kot tudi učitelji v ponedeljek po realiziranem projektu nekoliko bolj utrujeni kot običajno in jim zato krajši delovni teden prija.

»Angleškega vikenda« nikoli nismo izpeljali brez »native speakerjev«, ki so svoje delo vedno opravili vrhunsko.

Kako smo jih izsledili in pridobili, pa več že v naslednjih vrsticah, ko bom govoril o sami izvedbi.

Ko želimo projekt iz ideje spraviti v realnost, je seveda najprej na vrsti načrtovanje, ki se običajno začne že jeseni. Takrat učitelji angleščine sedemo skupaj in začnemo možgansko nevihto. Dejstvo, da na naši šoli vlada odlično vzdušje, pri vsem skupaj zelo pomaga. Vsem je seveda povsem jasno, da brez podpore vodstva izvedba takšnega projekta ni mogoča. In če vodstvo nekaj odredi, potem sodeluje tudi tehnično osebje. Odlika naše šole je ta, da pri nas kuharji in hišnik svoj delež prispevajo z nasmeškom, k čemur pripomore dejstvo, da je naš pristop vedno spoštljiv. O prispevku kuhinje in hišnika malce več pozneje.

Vrnimo se torej k možganski nevihti. Ena prvih stvari, ki jih določimo, so delavnice, ki jih bomo vodili sami, nato pa se začnemo ozirati po »native speakerjih«. Te angleško govoreče goste najdemo na različne načine. Obiskala nas je že predavateljica z Univerze v Mariboru, gospa K. Hempkin, ki je po rodu Škotinja. Verjetno ni potrebno poudarjati, da je njen naglas očaral vse prisotne. Obiskala nas je v Ljubljani živeča ameriška družina, pri čemer oče dejansko, kot tuje govoreči asistent, dela na eni izmed srednjih šol. Na naši šoli je bila tudi gospa Dušica Kunaver,

ki je bila nad projektom navdušena, njen prispevek pa je bil odličen. Gostili smo tudi popotnico Benko Pulko, ki je predavala v angleščini.

Ko se človek malce ozre naokoli, opazi, da je možnosti mnogo, lepa beseda pa odpre skoraj vsaka vrata, tudi vrata nekdanje obrambne ministrice in vrata ameriškega veleposlaništva. Jeseni 2012 se nam je porodila ideja, da bi otrokom predstavili pripadnika ameriških oboroženih sil. Pot, ki smo jo ubrali, je bila naslednja. Osebnostno sem bil dodobra seznanjen z dejstvom, da srce Ljubice Jelušič bije za civilno-vojaške odnose, zato sem se zanašal na njeno pomoč in imel sem prav. Z njeno pomočjo smo zelo hitro dobili kontakt na ameriškem veleposlaništvu, ki nam je v goste poslalo častnika ameriških letalskih sil, podpolkovnika Layna Trosperja, ki so mu otroci, kot to radi rečemo, jedli iz roke. Gospod podpolkovnik je blestel in na naši šoli ostal še dolgo po koncu svoje delavnice. Layne Trosper se je poleti 2013 z družino vrnil v ZDA, toda vrata veleposlaništva so ostala odprta in tako smo februarja 2014 ponovno gostili častnike ameriške vojske. Dejansko smo v gosteh imeli častnika kopenske vojske (Army) in častnika letalskih sil (Air Force). Dosedanji angleški vikendi so bili resnično tako uspešni in prijetni, da so jih otroci zaznali kot nagrado za svoj trud in nadpovprečne dosežke.





Edini projekt, ki ni bil zaznan kot nagrada, je bil projekt leta 2011, ki je bil odprt za vse, ki so se ga želeli udeležiti. Ta projekt je bil sicer najbolj množično obiskan, vendar generalno gledano tudi najmanj učinkovit, saj so se ga udeležili številni učenci, ki na področju angleškega jezika ne kažejo niti najmanjšega interesa. Razlog za njihovo udeležbo je bila predvsem želja po prenočevanju na šoli. Namenoma sem uporabil besedo prenočevanje, saj o spanju ni bilo ne duha ne sluha. Ko sem že pri spanju, bi rad omenil, da je takšen projekt ob koncu tedna v času kratkih, hladnih in pogosto turobnih februarjskih dni resnično velik preizkus učiteljeve vzdržljivosti in potrpežljivosti. Verjemite mi, da si ekipi kuhinje neizmerno hvaležen za večerne prizrike in jutranjo kavo.

Delo v delavnicah se razlikuje od običajnega pouka. Možnosti in idej je seveda mnogo, in ker je projekt namenjen osmim in devetim razredom, lahko najboljše ideje uporabimo vsaki dve leti. Izvirnost je seveda dobra lastnost, ampak zakaj bi menjali konja, ki zmaguje!? Seveda še noben

projekt ni bil enak kateremu izmed predhodnih, smo pa nekatere delavnice že uporabili dvakrat v štirih letih in verjetno jih bomo še kdaj. Zdi se mi, da bi zvenel podcenjujoče, če bi v detajle opisal posamezne delavnice, saj verjamem, da znate tisti, ki vas bo ta prispevek morebiti navdušil in spodbudil k podobnim aktivnostim, sami odlično načrtovati svoje delo.

Nekoč sem slišal, da je z idejami podobno kot z zajčki. Če imaš nekaj idej, jih boš kmalu imel veliko več, zato bi rad zgolj naštel (in morda le bežno opisal) nekatere izmed delavnic, ki smo jih imeli na šoli Vojnik v sklopu projekta »Angleški vikend«.

Kaj smo torej počeli? Spoznavali smo ameriški nogomet pod vodstvom ameriškega trenerja, po ameriškem receptu pekli »brownije« (pri tem smo se seznanili z ameriški merskimi enotami in razliko med stopinjami Celzija in stopinjami Fahrenheita), pod vodstvom ameriških učiteljev smo igrali baseball oziroma softball, snemali reklame v angleškem jeziku, spozna-

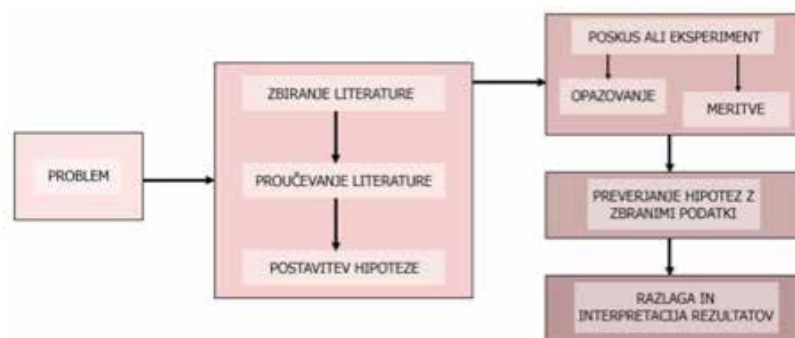
vali razlike med britansko in ameriško angleščino, obiskali angleški muzikal, ki so ga organizirali mariborski gimnazijci, spoznali irski šport, imenovan irish handball, gledali angleške filme brez podnapisov, debatirali na različne teme, prirejali slovenske pesmi v angleščino, debatirali s pripadniki ameriških sil, poslušali pripadnike slovenske vojske, ki so govorili o tem, kako pomembno je znanje angleškega jezika za slovenskega vojaka, vse skupaj pa smo nato še v angleščini predstavljali staršem.

Kaj torej reči za konec? Mislim, da je Lance Armstrong v svoji knjigi zapisal: »Na koncu lahko obžalujem le tisto, česar nisem storil.« Verjetno isto velja tudi za takšne projekte. Možnosti za napake so majhne, na drugi strani pa so možnosti za to, da otrokom približamo angleški jezik, zelo velike. Če vas je članek morebiti pripeljal do tega, da razmišljate o tem, da bi podoben projekt izvedli tudi na vaši šoli, naj vam sledeča misel Jima Rohna da inercijo, ki je ne bo ustavila nobena ovira: »Ne pustite, da vas učenje vodi le v znanje, naj vas vodi v dejanja.«

RAZISKOVANJE IN POSKUSI / Sabina Potrbini

KAKO RAZISKUJEJO ZNANSTVENIKI?

Znanstveniki načrtno in natančno raziskujejo tisto, česar še ne poznajo na svojem raziskovalnem področju. Kar še ne poznajo, je zanje problem, ki ga skušajo razvozlati s pomočjo znanstvenih metod. Delo znanstvenika je okvirno prikazano v spodnji shemi:



(vir sheme: http://mss.svarog.si/biologija/index.php?page_id=7537)

V biologiji je poskus ali eksperiment temeljna metoda za doseganje ciljev. Znanstvena metoda je skupno ime za tehnike preučevanja pojavov, pridobivanja novega znanja ali popravljanja in povezovanja že pridobljenega znanja. Temelji na zbiranju opazljivih, empiričnih in merljivih dokazov, podvrženih določenim merilom razmišljanja.

V biologiji obstaja veliko število različnih tehnik dela, s katerimi si biologi pomagajo pri reševanju svojih vprašanj, ki jih prilagodijo področju in načinu raziskovanja. Izbira tehnike je odvisna od tega, ali se delo izvaja na terenu (opazovanje narave, odvzemanje vzorcev) ali v laboratoriju (analiziranje vzorcev, obdelovanje rezultatov opažanj iz narave).

MIKROSKOPIRANJE je ena najpogostejših tehnik v biološkem raziskovanju. S pomočjo mikroskopa (optična naprava, sestavljena iz sistema leč, ki poveča sliko objekta, ki je s prostim očesom neviden) opazujemo različne objekte po natančno določenih pravilih.

KAKO RAZISKUJEMO V RAZREDU?

Pri biologiji v osnovni šoli vključujemo v pouk tudi raziskovanje in poskuse v različnih oblikah. Letos smo se v devetem razredu lotili raziskovanj in poskusov malo drugače. Po teoretičnem uvodu, ko smo se pogovorili o znanstvenih raziskovanjih, o metodah in tehnikah raziskovanja v biologiji, sem devetošolcem predstavila njihov znanstveni problem: »Kako naj vzgojim fižol?«. Ker sem želela, da aktivno sodelujejo vsi učenci v razredu, sem jim zastavila

življenjsko in uporabno nalogo. Da pa bi bila naloga bolj motivacijska, sem njihovo raziskovanje označila kot tekmovanje. Tekmovali so v skupinah, pri čemer so imeli cilj »Kako naj vzgojim čim večji in čim bolj zdrav fižol?«. V zvezke so si zapisali, kako naj zapišejo končno poročilo, katere točke naj vsebuje (kdo sestavlja skupino, teoretičen uvod, hipoteza, pripomočki, skice ali fotografije, dnevnik rastlin in rezultati). Za domačo nalogo so morali s seboj prinesiti vse, kar mislijo, da potrebujejo. Seme fižola sem jim priskrbela sama, da so bile skupine izenačene. Učencem se je naloga zdela zanimiva in občutek sem imela, da komaj čakajo, da se tekmovanje začne.

Kako raziskujejo učenci?

Čeprav so učenci dobili nalogo v petek, so v ponedeljek vsi prinesli s seboj material in pripomočke, ki so jih potrebovali. S seboj so imeli lončke, zemljo, gnojilo, pepel, nekateri celo okrasne lončke. Nalogo so očitno vzeli zelo resno. Vsaka skupina je dobila pet semen fižola. Ko so jih posadili, so lončke označili in jih postavili na okenke police v učilnici. V skupinah so si pripravili liste za poročilo in komaj čakali, da fižol zraste. Vsak ponedeljek so skrbno pregledovali, kako rastline napredujejo. Med tednom so hodili v učilnico preverjat, če je treba mogoče zaliti. Ena skupina je fižol vsak teden skrbeli tri mesece. Pisali so si dnevnike rastlin, v katere so zapisovali, kdaj so jih zalili in koliko je rastlina zrasla.

KAJ JE NASTALO?

Po treh mesecih so učenci oddali vsak svoje poročilo o delu skupine.

KAKO NAJ ZAKLJUČIM?

Nekaterim skupinam je uspelo vzgojiti lepe rastline, zdrave, s stroki fižola, drugim se je naloga ponesrečila. Vsi so pri zapisu zaključkov zapisali, kako bi v prihodnje svoje delo popravili, kaj bi izboljšali, kako bi lahko dosegli boljše rezultate. Iz poročil je bilo jasno razvidno, da jim je praktično delo dosti bolj všeč, saj jim je bilo nepomembno zapisati teoretičen uvod. V prihodnje bomo več pozornosti namenili iskanju podatkov v literaturi in pomenu poznavanja teorije, ko se lotevamo praktičnih problemov.

Mogoče učenci niso raziskovali kot pravi znanstveniki. Pa to niti ni pomembno, saj niso pravi znanstveniki. Pomembno pa je, da so se naloge lotili resno in zavzeto. Pomembno je, da se učence motivira, da z veseljem opravijo delo in se sproti še naučijo. Pomembno je, da se naučijo zapisovanja poročila. Pomembno je, da skrbijo za še koga, razen zase. Pomembno je, da se naučijo sodelovanja v skupini. In nazadnje ni pomembno, je pa vsaj zame razveseljivo, da so bili fižolčki tema pogovora treh mesecev v učilnici, na hodniku in še kje.

Viri:

http://mss.svarog.si/biologija/index.php?page_id=7537

6. Rezultati: rast fižol

Kritični oddelek:

Fižol smo posadili pravo na pravo. Fižol nam je lepo urosel. Dobra je, da ga posadimo v polje, saj je veliko plodov. Saj je pridel. Morali bi ga videti, saj bi bili kmeti. Prava je.

Ugotovitve:

Fižol je dobro urosel, vse do prve kore. Prava je, da ga posadimo v polje. Prava je, da ga posadimo v polje. Prava je, da ga posadimo v polje.

30.9.13

Tajda Železnik
(list št. 2)

d) ponedeljek (30.9.)

5. DNEVNIK SKUPINE:

datum	opravilo
16.9.	posadke smo šli fižolke
20.9.	opazili so bi klike, ki smo jih zbrisali
23.9.	biše so rastle na pr. 2cm, zalek smo jih
27.9.	na 2cm so rastle, zalek smo jih
30.9.	opazili so biše, ki so rastle

6. REZULTATI:

Fižol je lepo urosel, dekler ga nikdo ni uročil. Nikoli nisimo uprte uporabiti palčke za podporo. Fižol smo posadile še enkrat, vendar smo pozabile zmanjšati zemljo in fižol sveda ni zrasel.

7. ZAKLJUČEK

Naslednjič moramo fižol posaditi odmah, kjer ga nihče ne bo mogel posadovati. Fižol smo lepo zalivale, zato sem prepričana, da bi zrasel še više, če bi dobil priložnost.

Rok Černič

3. Priprave:

- lonček
- zemlja
- steklena za zalivanje

4. dan sejance:

5. dan vzhajati:

13.9. ponedeljek:

20.9. ponedeljek:

27.9. ponedeljek:

14.10. ponedeljek:

16.9.13

Tajda Železnik

RAZISKOVANJE IN POSKUSI

1. V skupini smo:

- Tajda Železnik
- Tinkara Kešnar
- Albina Ljatič

2. TEORETIČEN UVOD:

Fižol potrebuje veliko svetlobe in vode. Sveda moramo paziti tudi na primerno temperaturo. Posadile smo ga na okensko polico, kjer bo dobil ravno pravo svetlobe, za vodo pa bomo skrbeli v skupini.

HIPOTEZA SKUPINE:

Če bomo za fižol lepo skrbeli, se zalivale bo fižol zrasel višje in bo zdrav. Verjetno bomo uporabile tudi kakšen pripomoček za podporo fižola, ko bo zrasel.

3. PRIPOMOČKI:

- lonček za vodo
- palčka za podporo

4. SWICE:

a) danes (16.9.)

b) ko vzhajati (20.9.)

c) ponedeljek (23.9.)

e) petek (27.9.)

ROČNE GRAFIČNE TEHNIKE ZA PREDŠOLSKE OTROKE, II. DEL / Meta Adamič

Bahl, akademska slikarka in dokvalificirana vzgojiteljica; Nataša Beganović Jug, diplomirana vzgojiteljica / OŠ Janka Kersnika Brdo, Vrtec Medo

KARTONSKI TISK

Material:

trden karton za matrico, gladek in nagubani karton, risalni listi, prstne barve z detergentom, škarje, lepilo po izbiri, papir za zaščito mize

Priprava:

Mizo zaščitimo s papirjem. Otroku ponudimo po strukturi različen karton, da izreže različne oblike in jih prilepi na debelejši karton. Nato izdelano matrico obtežimo in jo pustimo, da se posuši. Preden matrico obtežimo, preverimo, če so vsi koščki dobro prilepljeni.

Postopek tiskanja:

Otrok na matrico s čopičem nanese barvo in čeznjo položi risalni list. Matrico je za odtiskovanje boljše prestaviti na čisto mesto. Nato jo po hrbtni strani povalja z valjarjem ali pogladi z roko. Matrica se da uporabiti za več odtisov, vsak odtis pa je malo drugačen, glede na to, koliko barve vpije karton pri vsakem nanašanju barve.



Priprava:

Mizo zaščitimo s papirjem. Otrok riše s tubo mekola na trdo podlago. Nato počakate dan ali dva, da se matrica z mekolom posuši.

Postopek tiskanja:

Ko je matrica posušena, otrok s čopičem premaže matrico in čeznjo položi risalni list. Matrico je za odtiskovanje treba prestaviti na čisto mesto. Nato otrok po hrbtni strani papirja pogladi z roko. S prsti pogladi tudi vse vdolbine. Če uporabimo laminatni vzorec za matrico, se jo da uporabiti za več odtisov.



Prva slika kaže izdelovanje kolaža na matrici iz gladkega kartona. Deklica nato s čopičem nanese barvo, položi na matrico risalni list in odtisne. Prikazana sta prvi in drugi odtis, ki se med seboj razlikujeta. Pri drugem odtisu je matrica že precej prepojena z barvo in s tem dobimo posebni tridimenzionalni učinek.

Foto: Meta Adamič Bahl

KOLAGRAFIJA

Material:

gladek trden karton za matrico, zelo primerni so tudi visokotlačni vzorci laminata (ultrapas), tuba mekola z ozkim ustjem, risalni listi, prstne barve z detergentom ali tempera, papir za zaščito mize



Deklica ustvarja risbo s tubo lepila mekol. Naslednji dan, ko se je lepilo posušilo, je risbo odtisnila.

Foto: Nataša Beganović Jug, Meta Adamič Bahl

Pri kolagrafiji lahko nastane razlika v kakovosti tiska tudi zaradi barv, ki jih uporabljamo:



Prva matrica je odtisnjena s prstno barvo in z dodanim detergentom, druga pa s tempero barvo. Grafike so odtisnjene z glajenjem dlani po hrbtni strani papirja.

Foto: Meta Adamič Bahl

KOLAŽNI TISK

Material:

gladek trden karton ali trša podlaga za matrico, risalni listi, prstna barva z detergentom, za boljše rezultate pa vodotopna tiskarska barva, ki je primerna za otroke, škarje, krojaške škarje za blago, lepilo (v stiku – magnetin ali mekol), tiskarski valjček, različen

material za ustvarjanje kolaža (vrvi, blago, mreže, juta, karton ...), papir za zaščito mize

Priprava:

Mizo zaščitimo s papirjem. Otroku ponudimo tršo podlago ali karton, škarje in lepilo. Nato otrok izreže oblike iz različnih materialov in jih prilepi na matrico. Za rezanje blaga lahko otrok uporabi krojaške škarje pod nadzorom odrasle osebe. Matrico obtežimo, da se oblike poravnajo in dobro zalepijo na papir do naslednjega dne.

Postopek tiskanja:

Otrok na pripravljeno matrico nanese s tiskarskim valjčkom barvo. Čez matrico položi gladko stran risalnega lista. Matrico je za odtiskovanje boljše prestaviti na čisto mesto. Nato po hrbtni strani povalja z valjarjem in jo nato pogladi z dlanjo. Matrico se da uporabiti za več odtisov, glede na to, koliko barve nanese, pa je lahko vsak odtis malo drugačen. Za boljše rezultate se lahko uporabi vodotopna tiskarska barva.



Deček z valjčkom nanese barvo na matrico. Pri oblikovanju matrice je uporabil blago, plastično mrežo, juto in volno. Druga fotografija prikazuje matrico, preostali sliki pa dva različna odtisa, enega z manjšim in drugega z večjim nanosom barve. Matrica zdrži največ štiri odtise, saj potem začne karton razpadati.

Foto: Meta Adamič Bahl

KOMBINIRANE TEHNIKE

Pri kombiniranih tehnikah ima otrok na razpolago večje število izraznih sredstev. Same matrice postanejo zanimive tudi kot izdelek, in če jih pri tiskanju ne uničimo, jih lahko razstavimo kot slikarske kolažne tehnike. Pri dodajanju barve pa se odtiskovanje

približa tehniki monotipije, ker je lahko vsak odtis čisto drugačen.

BARVNI KARTONSKI TISK

Postopek je enak kot pri kartonskem tisku, le da tu s čopičem nanese različne barve tempere in nato odtisnemo z glajenjem z dlanjo po hrbtni strani papirja.



Foto: Meta Adamič Bahl

BARVNI KOLAŽNI TISK

Postopek je enak kot pri kolažnem tisku, le da tu s čopičem nanese različne barve tempere in nato odtisnemo z glajenjem z dlanjo po hrbtni strani papirja.



V prvi sliki dečka izdelujeta matrico. Motiv prikazuje balon na vroči zrak. Druga slika kaže matrico, ki je bila že nekajkrat odtisnjena. Poleg pa sta grafiki, in sicer je bilo na prvem odtisu na matrico nanese manj barve, pri drugem pa več; ta razlika se vidi tudi na odtisnjenih grafikah.

Foto: Meta Adamič Bahl

BARVNA KOLAGRAFIJA

Postopek je enak kot pri kolagrafiji, le da tu s čopičem otrok nanese različne barve tempere na matrico in jo nato odtisne z glajenjem z dlanjo po hrbtni strani papirja.



Na nekaterih odtisih dobimo zanimivo kombinacijo linearne risbe z lepilom mekol in nato abstraktno razporeditev barv.

Foto: Meta Adamič Bahl

BARVNA MONOTIPIJA Z UPORABO PLEKSI STEKLA KOT MATRICO - RISANJE Z VATIRANO PALČKO

Pri barvni monotipiji je lahko prvi odtis samo podlaga, drugi odtis pa z risbo. Lahko pa je odtisnjenih več risb, s tem, da je treba računati, da je zadnji odtis najbolj dominanten v končnem izdelku.

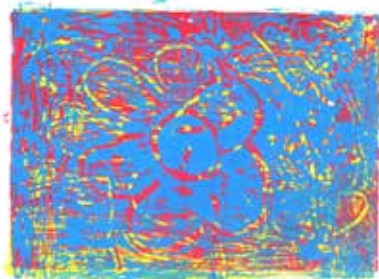


Foto: Meta Adamič Bahl

BARVNA MONOTIPIJA Z UPORABO RAZLIČNIH VELIKOSTI MATRIC

Lahko se igramo z različnimi izrezi matric ter s tem dosežemo barvito in

razgibano kompozicijo. Pri obeh grafikah je prvi odtis manjši moder kvadrat brez risbe, v drugem odtisu pa otrok pobarva večjo površino pleksi stekla in nanj naredi risbo. Pri drugem odtisu je lahko pleksi steklo pobarvano v več barvah, kot spodaj prikazuje rumeno oranžni odtis.



Foto: Meta Adamič Bahl

TISKANJE Z MATRICO IN KOLAŽEM IZ MOOSGUMIJA V KOMBINACIJI Z MEKOLOM

Material:

moosgumi, risalni listi, prstna barva z detergentom, škarje, lepilo za moosgumi, mekol z ozkim ustjem za risanje, tiskarski valjček, papir za zaščito mize

Priprava:

Mizo zaščitimo s papirjem. Na podlago iz moosgumija otrok lepi različne oblike, ki jih je zrezal iz moosgumija. Postopek pri izdelavi te matrice zahteva malo več potrpljenja, ker se moosgumi težko oprime podlage in mali koščki se težje izrezujejo. Nato otrok nariše risbo s tubo mekola. Matrice zaradi risbe iz mekola ne obtežimo, vendar počakamo, dokler se ne posuši.

Postopek tiskanja:

Otrok na pripravljeno matrico nanesse s tiskarskim valjčkom barvo. Čez

matrico položi risalni list. Matrico je za odtiskovanje boljše prestaviti na čisto mesto. Nato hrbtno stran povalja z valjarjem in nato pogladi z dlanjo. Matrica iz moosgumija je bolj vzdržljiva in lahko naredimo več odtisov. Za boljše rezultate se lahko uporabi vodotopna tiskarska barva.



Na prvi fotografiji deklica izdeluje matrico. Srednja fotografija prikazuje matrico, na katero je deklica z valjčkom nanesla barvo.

Foto: Meta Adamič Bahl

TISKANJE Z MATRICO IZ NAVADNEGA BELEGA STIROPORA IN KOLAŽEM

Material:

debelejši, navadni, beli stiropor, risalni listi, tempera barve, mekol, karton

Priprava matrice:

Otrokom ponudimo stiropor, manjše kose, ki se lahko iz večjih ploskev kar ročno odtrgajo v manjše kvadrataste

plošče. Otroci nanj lepijo kolaž iz kartona in dodajo risbo iz mekola. Osnovna matrica že tudi prispeva določeno teksturo celotni grafiki.

Postopek tiskanja:

Ko otrok dokonča risbo, ki jo je narisal na stiropor, jo z valjarjem ali debelim čopičem premaže s tempera barvami, ki ne smejo biti preveč vodene. Ko je matrica premazana, jo otrok odtisne na risalni list.

Nasvet:

S stiroporno matrico lahko naredimo tudi več odtisov. Zanimiva je tudi že rebrasta struktura stiropora.



Otroci iz skupine 3–4 let so oblikovali že zelo zanimive kompozicije v tej tehniki.
Foto: Nataša Beganovič Jug

OZNAČEVANJE GRAFIK

Če začnemo od levega roba grafike proti desnemu, se v levem kotu grafike



2013, kolažni tisk, 1/3

„Kompozicija 1“

Žiga P.

označi letnica izdelave grafike, grafična tehnika in zaporedno število odtisa. Število odtisa pove, kateri odtis je to od vseh drugih obstoječih, kot na primer na grafiki zgoraj, prvi odtis od treh enakih odtisov. Pri grafiki se praviloma vsaka matrica uniči po končanem tiskanju vseh grafik. Grafike s tem pridobijo umetniško vrednost, ker so natisnjene v omejenem številu. Pri ročnih grafičnih tehnikah, zlasti pri neobstoju matricah, tega zapisa ni mogoče vključiti v grafično delo. Odtisi se namreč preveč razlikujejo med seboj, da bi imeli zaporedno številko odtisov.

V sredini je naslov dela, ki ni nujno, da je opisni. Lahko piše »Brez naslova« ali »Kompozicija 1« in naprej številka dve, tri ...

Na skrajnem desnem robu je ime avtorja. Nekateri grafiki zapišejo letnico izdelave tudi pri imenu, na desni strani grafičnega lista. Zaradi označevanja grafike je lahko spodnji beli rob grafike malo večji od drugih robov.

ZAKLJUČEK

Največ dela pri grafiki je s pripravo matrice. Pri daljših postopkih priprave matrice potrebujejo nekateri otroci malo spodbude. Najbolj jih veseli, če lahko izbirajo med različnimi

grafičnimi tehnikami in materiali, iz katerih bi si želeli izdelati matrico. Nekateri otroci si izberejo hitrejše in lažje postopke. Drugi otroci, ki imajo malo več vztrajnosti, izberejo bolj zahtevne postopke za izdelavo matrice.

Pri odtiskovanju matric grafika vedno ponudi element naključja ali preseñenja. V trenutku, ko otroci ločijo papir od svoje matrice, jim ponudi še trenutek magičnosti. Pri grafičnih tehnikah, ki so primerne za najmlajše, na primer tiskanje z brivsko peno, je lahko motivacija povabilo otroka k igri, brez izpostavljanja izdelka kot končni cilj, grafični odtis pa lahko služi le kot zabeležek otrokove aktivnosti pri ustvarjalni igri.

RAZVIJANJE POSLUŠALSKIH SPRETNOSTI PRI POUKU GLASBENE UMETNOSTI NA RAZREDNI STOPNJI OSNOVNE ŠOLE / Anja Brezovnik, doktorska študentka / Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

Povzetek

Predstavljene so rešitve za učinkovitejše poslušanje učencev, saj pogosto slabo razumejo učno snov, ne upoštevajo navodil in se ne zmorejo zbrati. Eden izmed pomembnih razlogov takšnega poslušanja je v nerazvitih spretnostih, ki so predpogoj za učinkovito poslušanje. Poslušanje je ena izmed treh temeljnih dejavnosti glasbene umetnosti in prav zato ima učitelj številne priložnosti za razvijanje poslušalskih spretnosti učencev pri tem predmetu. Temu v namen so obravnavane različne vrste šolskega poslušanja, podani so predlogi in učinki zanje, predstavljeno je učiteljevo poslušanje glasbe, ki jo ustvarja učenec, in učenčevo neposlušanje. Osredotočimo pa se na raziskovalno poslušanje, ki ne spodbuja zgolj razvoja poslušalskih spretnosti za poslušanje glasbenih vsebin, pač pa tudi za druge šolske predmete.

Ključne besede: vrste poslušanja, glasbena umetnost, raziskovalno poslušanje, učenčevo poslušanje, učiteljevo poslušanje.

UVOD

Poslušanje je ena izmed temeljnih vsakdanjih komunikacijskih spretnosti in je med ključnimi pri doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev. Učitelju in učencu se dostikrat zdi samoumevno biti zbran, natančen in osredotočen poslušalec, ali pa se poslušanja sploh ne zavedata. Ob pojavu težav v razredu, se učitelj znajde v zadregi. Vpraša se, kaj bi moral storiti drugače, da bi ga učenec razumel, mu sledil in se posvetil šolskim dolžnostim. Izhajamo iz dejstva, da je delo učenca mnogokrat oteženo že zaradi slabega komuniciranja, katerega del je tudi poslušanje. Če učitelj ne posveti dovolj skrbi komunikaciji, potem tudi sam ni pozoren nanjo. V prispevku se bomo omejili na predstavitev možnosti, ki jih daje pouk glasbene umetnosti za razvoj poslušalskih spretnosti. Novak (2009) preučuje komunikacijske spretnosti učiteljev prvega in drugega triletja osnovne šole. Avtorica omeni zgolj enkrat, da je poslušanje sistematično vpleteno v učna načrta slovenščine in glasbene umetnosti hkrati. V nadaljevanju rezultati raziskave vseskozi kažejo, da učitelji razvijajo aktivne poslušalske spretnosti zgolj skozi slovenščino in verbalni jezik, nihče pa skozi dejavnosti glasbene umetnosti. Klopčič (2011) v raziskavi Poslušanje kot pomemben del komunikacije in Housel (2001) v priročniku Razvijanje poslušalskih spretnosti nikoli ne omenjata možnosti poslušanja glasbe

za razvijanje poslušalskih spretnosti, pač pa opisujeta razvijanje zgolj skozi poslušanje besedil.

Dve temeljni vrsti poslušanja, ki ju učenci najpogosteje uporabljajo v šoli, sta razločujoče poslušanje in poslušanje z razumevanjem. Iz tega dejstva izhaja Wolvin-Coakleyjeva taksonomija poslušanja, pri kateri avtorja iz osnovnih dveh vrst izpeljeta terapevtsko, kritično in doživljajsko poslušanje (Wolvin in Coakley 1986). Veda o zaznavanju in reagiranju na zvočne pojave z avdiometrijo pozna tudi nekatere druge vrste poslušanja: ravnodušno, neizkušeno, analitično, razločujoče, selektivno, povezujoče, delno poslušanje idr. (Hoffer, 2012). Weaver in Rutherford (1974) sta izoblikovala hierarhijo poslušalskih spretnosti otrok od spočetja do starosti deset let. Ta hierarhija je posebej namenjena uporabi učiteljem, da z njeno pomočjo sistematično vodijo učenca do maksimalnega razvoja slušnega zaznavanja. Mravlje (1999) piše, da je poslušanje aktiven proces sprejemanja, selekcioniranja, interpretiranja in vrednotenja informacij iz okolja. Na glasbenem področju pa Mirkovič Radoš (1983) opredeljuje slednje vrste: zaznava, sposobnost in spretnost razpoznavanja, razlikovanja in aktivnega glasbenega odnosa. Gruhn (1995) opredeljuje poslušanje kot umetnost sprejemanja zvočnih dogodkov.

Prve raziskave o vplivu poslušanja na učenje so bile izvedene v drugi polovici 20. stoletja. Hollow (1955) je izvedla raziskavo na 600 ameriških učencih petih razredov, kjer je preverjala vpliv vaje učenja poslušanja na pomnjenje. Eksperimentalna skupina je dosegla pomembno boljše rezultate, kot kontrolna skupina pri pomnjenju podatkov in zaporedij ter prepoznavanju bistvenih informacij besedila. Številni poznejši raziskovalci so našli podobne rezultate kot Hollow. Lundensen (1979) je poleg že omenjenih pozitivnih učinkov predhodnih raziskovalcev ugotovila tudi to, da so vaje učenja poslušanja ugodno vplivale na vedenje učencev zunaj pouka. Tuje in domače raziskave kažejo, da je mogoče sposobnosti in zmožnost poslušanja učinkovito razvijati z vajo in ozaveščanjem o pomenu poslušanja. Na primer Plut Pregelj (1990) pravi, da je »razvoj sposobnosti poslušanja pri predšolskem otroku močno odvisen od osebnostnih potez matere, s katero preživlja večino časa«. Priročnik za učitelje pouka slovenščine avtorjev Sivec in drugi (2003) navaja, da je možno dobrega poslušalca vzgojiti tudi v šolskem obdobju. Temu v namen pouk glasbene umetnosti vsebuje številne aktivne poslušalske dejavnosti. Ne zadošča zgolj izvajanje vsebin. Pomembno je, da se učitelj zaveda lastnega poslušalskega komuniciranja (kako in koliko govori ter posluša) in je s tem dober vzor učencem.



Poslušanje je ena izmed treh temeljnih glasbenih dejavnosti slovenskega učnega načrta za glasbeno umetnost, poleg izvajanja in ustvarjanja (Borota 2006, 63). Glavni cilji poslušanja pri pouku glasbene umetnosti bi morali biti vse-skozi prebujanje zvočne zaznave ter odkrivanje in vrednotenje izraznih in oblikovnih glasbenih elementov (Sicherl Kafol 2004). Zato učni načrt cilje iz razreda v razred nadgrajuje in hkrati pogloblja vse od začetnega zavedanja zvokov okoli sebe, preko njihovega raziskovanja, izražanja vtisov o slišanjem, prepoznavanja glasov in instrumentov ter do zbranega poslušanja in ustvarjalnega odzivanja na slišano (Oblak in drugi 2004; Kroflič 2005). Poslušanje skozi vse razrede vključuje spodbujanje doživljanja glasbe in doživljanje zavestnega zaznavanja njenih značilnosti. Spodbuja razvoj na afektivnem področju: interesi, čustva, doživljanje, pozornost; na psihomotoričnem področju: gibalno izražanje; na spoznavnem področju: prepoznavanje izvajalskih sredstev (vrsta in število izvajalcev) in izraznih prvin (zvočna bar-

va, zvočna arhitektura, ritem, jakost in drugo) (Sicherl Kafol 2004). Ima tri pogloblitvene učinke: fizični učinek – čutna zaznava, fiziološke spremembe na koži in spremenjeno bitje srca; čustveni učinek – razpoloženje v glasbi se prenaša na poslušalca; umski učinek – izgrajevanje glasbenega znanja in prepoznavanje glasbenih elementov (Borota 2006).

Različni načini poslušanja in opazovanja glasbe so učencu v podporo, nekaterim celo bolj kot drugi šolski predmeti, saj razvijajo družbene odnose, pomembne za življenje. Obenem omogočajo delo v skupinah, navajajo na izmenjavo mnenj, omogočajo vodenje in biti voden, ter dajejo možnost, da se učenec predstavi pred drugimi (Ajtnik 2001). Različni učenci nosijo v sebi različne ustvarjalne potencialne. Nestrpno čakajo na priložnosti, da jih bo učitelj opazil (Rinaldi 2006).

VRSTE POSLUŠANJA

Pasivno poslušanje

Glasba v razredu se lahko uporablja na

različne načine: pasivno, kot sprostitvev na koncu naporne učne ure ali kot ozadje pri samostojnem ali ustvarjalnem delu. V teh primerih je glasba bolj slišana kot poslušana. To je podobno, kot bi opazili sliko na panoju ali novo kuliso v igralnem kotičku, brez da bi si jo ogledali od blizu, se vprašali o kombinaciji barv, senc in kompoziciji predmetov. Poskus pasivnega poslušanja je bil izveden v vrtčevski skupini ruskih otrok, starih štiri leta, ki so šest mesecev vsak dan eno uro poslušali izbrano klasično glasbo kot zvočno kuliso. Pri njih je bila ugotovljena povečana ritmična frekvenca alfa, ki je povezana s stanjem sproščenosti, ustvarjalnim sanjarjenjem in z večjo skladnostjo različnih območij v možganih. Ko učenec napreduje od proste igre k igri z glasbo kot zvočno kuliso, glasba še naprej pozitivno vpliva na delovanje možganov. Zanimivo je, da otrokom ni bilo rečeno, naj poslušajo glasbo – preprosto, predvajali so jim jo v ozadju, medtem ko so se prosto igrali po kotičkih. Pa vendar je imela izjemen učinek. S to raziskavo so ugo-



točili, da če se otrok med poslušanjem tudi giba, igra in riše, izboljša svojo sposobnost za poslušanje (Campbell 2004). Nasprotje učilnici, v kateri se glasba nikoli ne predvaja, je učilnica, ki je z njo prenasličena. Kjer je glasba nenehno predvajana kot zvočna kulisa (tudi, ko se otrok odpravi k počitku), se lahko pojavi odpor do poslušanja, ki se kaže tudi pozneje, pri načrtovanih glasbenih dejavnostih aktivnega poslušanja (Gordon 1997, 43).

Aktivno poslušanje

Aktivno poslušanje najprej vsebuje pripravljenost sprejema glasbene izkušnje in nato spretnost kritičnega vrednotenja izkušnje. Aktivno poslušanje vključuje tudi učenčevo poslušanje, ko ritmično spremlja petje sošolca z ropotuljo; poslušanje, ko si sošolec izmišljuje spremljavo ksilofona na peto pesem; ko se učenec udeleži koncerta in ga analizira. Pri aktivnem poslušanju pride do poslušanja in vrednotenja. Vrednotenje vključuje miselni in čustveni nivo. Ob tem se krepi oboje možganski polobli in ne le desna, kot so pred desetletji zagovarjali Sperry in sodelavci (Jensen 2008; Watson in drugi 2010). Razlog je v večdimenzionalnosti glasbe, ki vzbuja številne predstave (Gruhn 1995). Pugh in Pugh (1998) navajata, da pri izurjenem poslušalcu pride do uporabe analitične leve možganske poloble in hkratne uporabe desne poloble, ki zaznava čustva. Za razliko od izurjenega poslušalca neizurjeni poslušalec stremi k uporabi pretežno desnega, čustvenega predela. Altenmüllerjeva raziskava

(1992) je pokazala, da je ob aktivnem poslušanju glasbe desna možganska polovica aktivna 40 %, leva polovica 30 %, obe pa obojestransko sodelujeta 30 %. Springer in Deutsch (1987) pa sta v svojih raziskavah pojasnila, da je iz poškodb možganov znano, da nastanejo pri večjih poškodbah desnih senc v možganih težave pri prepoznavanju glasbe, zlasti pri prepoznavanju tonških višin.

Raziskovalno poslušanje

Raziskovalno poslušanje je uporabljeno pri vseh treh dejavnostih glasbene umetnosti. Vključuje kritično ocenjevanje, širok spekter sposobnosti, spretnosti, interes in občutljivost za zvok. Je način oblikovanja učenčevega kritičnega okusa in spodbuja razvoj razumevanja glasbe kot poslušalca in ustvarjalca. Učitelj je ta, ki naj bi učenecu pomagal doseči osnovne glasbene spretnosti in njihovo razumevanje z zaupanjem vase ter radovedno držo do glasbenih vsebin. Zaupanje ima pomemben pomen: učenec se mora naučiti zaupati slišnemu zvoku, ki prihaja vanj skozi ušesa in kožo; biti mora dovolj pogumen v sebi, da postavi vprašanja, s katerimi pride do potrebnih odgovorov; uporablja lastno in predrzno domišljijo, da boljše razume glasbo drugih (Borota in drugi 2006). Učitelj ga spodbudi k razvijanju zvočne pripovedi z začetkom, nadaljevanjem in zaključkom, da sošolec – poslušalec dobi vtis zvočnega dogajanja, ki bi ga lahko domišljjsko opisal. Nazadnje je pomemben tudi pogovor o dosežkih

in novih idejah, ki bi jih prav tako bilo mogoče izvesti (Borota 2013).

Pozornost učenca za poslušanje glasbe je lahko pridobiti, če zna učitelj zvok ponuditi. Učenec se ob »pravem« času naravno odziva na glasbo z občutkom ugodja. Dovzeten je za posnemanje učiteljeve drže, izraza, gibanja telesa in vedenja, kar je del priprave na poslušanje. Učitelj pa je pri učenčevem poslušanju glasbe pozoren na reakcije, ki so vidne, slišne ali gibalne. Učitelj oblikuje dejavnosti poslušanja na načine, ko predstavi/izvaja/predvaja glasbo ali zvok in ga raziskuje skupaj z učenecem. Učitelju mora biti jasno, na kakšne načine je mogoče raziskovati, sklicevati se mora na razvijanje spretnosti po korakih znotraj konteksta predhodnih glasbenih izkušenj učenca (Young in Glover 1998; Reichenberg 2007). Za tovrsten način izvajanja učne ure bi moralo zadoščati glasbeno znanje učitelja razrednega pouka.

KRITERIJI IZBIRE GLASBENE LITERATURE ZA RAZISKOVALNO POSLUŠANJE

Imamo ogromno književne literature, napisane posebej, da jo beremo otrokom in da jo oni berejo sami. Potrebe otroške knjige izhajajo iz omejenih izkušenj rabe verbalnega jezika otrok in njim prikladne pomenske vsebine. Za glasbo pa ne velja enako. Tuje raziskave so preučevale, ali tudi glasba prekorači meje učenčevih izkušenj slišane glasbe. Ugotovili so, da obstaja mnogo načinov, kako jo slišimo in razumemo v skladu z lastno razvojno stopnjo. Na preproste glasbene elemente se odziva na drugem razvojnem nivoju, kot pri kompleksni strukturi. Najprej se odziva na zvočno barvo in na besede v povezavi z glasbo, nato na sekvenco, ritem, višino tona, formo in veliko pozneje na harmonijo (Moog 1976). Učenec se lahko vživi v katero koli glasbo na njemu dosegljivi stopnji in v njej uživa, vse dokler v njej prepoznava pomen, realen ali domišljjski (Wiggins, 2002). Za učitelja je najboljši pokazatelj primernosti skladbe za poslušanje, da opazuje učenca in s tem skuša ugotoviti nivo njegovega interesa (Gordon 1997, 42).



UČITELJEVO POSLUŠANJE GLASBE, KI JO USTVARJA UČENEC

V procesu razvijanja različnih poslušalskih spretnosti mora tudi učitelj izpolnjevati svojo vlogo kot poslušalec. Ne more vedeti, kako si učenec razlaga svoje poustvarjanje. Kar lahko stori je, da pozorno posluša in poroča, kaj je zaznal v učenčevem izražanju. Primer je neizoblikovano, nestrukturirano učenčevo igranje na tolkalo. Da bo učitelj čim bolj uril učenčev sluh, komentira na način: »Odigral si del, kjer je bilo slišati rahle in močne udarce, kot so ti« (učitelj zaigra). Učitelj pri tem uporabi učenčevo idejo, jo oblikuje in dopolni. Vzorec ponovi nekajkrat (Glover 1993). Večkratno poslušanje omogoči, da se učenec vsakokrat osredotoči na posamezne zvoke, pomaga izoblikovati predstavo, kako je glasba zgrajena, ter vzbudi interes in pozornost, saj mu učitelj izvede poznano idejo, a ji je dodana struktura (Young in Glover 1998).

UČENČEVO NEPOSLUŠANJE

V primeru, ko je učenec željan poslušati ali poustvarjati dejavnosti po

aktivnem in raziskovalnem poslušanju, pa ne doseže pričakovanih rezultatov, ga morda ovira več stvari. Mogoče ima okvaro sluha, kar ni tako redek pojav (Borota 2006). Nemalokrat je hrup v učilnici tolikšen, da moti sluh. V tem primeru naj učenec sede bližje izvoru zvoka. Pri vsakodnevem šolskem poslušanju pomaga, da sedi obrnjen z desnim ušesom proti učitelju, kajti to uho učinkoviteje prenaša zvok v jezikovno središče. Pri poslušanju glasbe pa je boljše, da je obrnjen z levim ušesom k izvoru zvoka, saj glasbeno neizurjena oseba lažje dojema glasbo preko levega ušesa. Tako se bolj aktivira desna možganska polobla, ki se osredotoča na glasbene predstave in celostno kontrolo melodije (Beck in Fröhlich 1992). Če pa ni z učenčevim sluhom nič narobe, ima morda težave s pozornostjo. Morda sliši zvok, ne more pa se osredotočiti na sporočilnost. Učitelj se morda ne zaveda, da je poslušanje glasbe, njeno analiziranje in izražanje doživetega ob poslušanju marsikateremu učencu preveč abstraktno, da bi zmožeg zbrano poslušati ali pa ubesediti svoje doživljanje (Hammel

in Hourigan 2011).

SKLEP

Glasbeno poslušanje ni le glasbena dejavnost sama zase, pač pa razvija učence za številne sposobnosti. Med prvimi v osnovni šoli krepi bralne sposobnosti, sluh, govor in ustvarjalno mišljenje. Učenec, ki že od malega posluša najrazličnejšo glasbo aktivno in raziskovalno, se ob njej giblje in ustvarja lastno glasbo, si je sposoben zapomniti več besed, sposoben pa je tudi ustvarjalnega branja – izgovarjati besede, jih dodati svojemu besedišču in posledično hitreje širiti znanje (Campbell in Scott Kassner 2010).

Številni raziskovalci, na primer Campbell, Elliot, Gordon, Hollow in Lundensen, dajejo smernice pedagogom za razvoj aktivnih in pasivnih glasbenih zmožnosti poslušanja. Tako smo v prispevku pregledali vrste poslušanja, ki jih učenec potrebuje za razvijanje učinkovitega šolskega dela in pojasnili različne načine glasbenega poslušanja. Učenec jih krepi pod vplivom vseh izkušenj – hote ali ne. Da bi učenec

učinkoviteje poslušal, učitelj najprej sam pokaže, kako se to počne. Vodi ga skozi različne strategije in tehnike poslušanja, izhaja pa iz učenčevega predznanja. Hkrati ga pouči o pomenu spretnosti različnih načinov poslušanja, da se jih bo zavedal in jih znal primerno uporabiti v vsakdanjem, otroškem ali odraslem obdobju.

V prihodnje bi bilo koristno opraviti raziskavo na učiteljih razrednega pouka, v kateri bi jih vprašali o njihovem sistematičnem razvijanju poslušalskih spretnosti učencev pri glasbeni umetnosti, o njihovem zavedanju pomena poučevanja učinkovitega poslušanja in hkrati bi preverili učinkovitost prenosa poslušalskih spretnosti, pridobljenih pri glasbeni umetnosti na potrebe poslušanja pri drugih šolskih predmetih.

Literatura

- Ajtnik Milka (2001) *Izzivi poslušanja glasbe: Priročnik za učenje glasbe in glasbenih predmetov v splošnih in glasbenih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Altenmüller Eckart (1992) *Musik und Gehirn: Zur Physiologie der zerebralen Musikverarbeitung*. Rokopis.
- Beck, Wolfgang, Fröhlich D. Werner (1992) *Musik machen – Musik verstehen. Psychologische Aspekte des handlungsorientierten Musikunterrichts in Klassenverband*. Mainz: Schöot.
- Borota Bogdana (2006) *Glasbene dejavnosti in otrokove zmožnosti v zgodnjem obdobju. Zbirka študijskega gradiva*. Koper: Pedagoška fakulteta Koper.
- Borota Bogdana (2013) *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Borota Bogdana, Geršak Vesna, Korošec Helena, Majaron Edi (2006) *Otrok v svatu glasbe, plesa in lutk*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper.
- Campbell Don G. (2004) *Mozart za otroke: prebujanje otrokove ustvarjalnosti in mišljenja s pomočjo glasbe*. Ljubljana: Tangram.
- Campbell Patricia Shehan in Scott-Kasner Carol (2010) *Music in Childhood. From Preschool through the Elementary Grades*. Boston: Schirmer.
- Elliott David J. (2005) *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues*. Oxford: Oxford University press.
- Glover Joanna in Ward Stephen (1993) *Teaching music in the primary school*. London: Cassel.
- Gordon Edwin (1997) *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA Publications.
- Gruhn Wilfried (1995). *Hören und Verstehen*, v Helms Siegmund, Schneider, Reinhard in Weber Rudolf.: *Kompendium der Musikpädagogik*. Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Hammel Alice M., Hourigan Ryan M. (2011). *Teaching Music to Students with Special Needs*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoffer Charles R. (2012). *Music listening today*. Boston: Schirmer / Cengage Learning.
- Hollow M. K. (1955). *Listening Comprehension at the Intermediate-Grade Level*. *Elementary School Journal*, let. 56 (december): str. 158–161.
- Housel Debra J. (2001) *Developing Listening Skills*. Westminster: Teacher Created Materials.
- Jensens, Eric P. (2008) *Brain-based learning: the new paradigm of teaching*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Klopčič Ana (2011) *Poslušanje kot pomemben del komunikacije*. Kranj: B & B izobraževanje in usposabljanje.
- Kroflič Robi (2005) *Vzgojiteljica – izhodišče prikritega kurikula v vrtcu. V: Prikriti kurikulum v kurikulumu – rutina ali izziv v vrtcu*. Ljubljana: Supra.
- Lundensen Sara W. (1979) *Listening: Its Impact at All Levels on Reading and Other Language Arts*. Urbana, III.: National Council of Teachers of English. ERIC Clearing house on Reading and Communication Skills.
- Mirkovič Radoš Ksenija (1983). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Moog Helmut (1976) *The Musical Experience of the Preschool Child*. London: Schöot.
- Mravlje Francka (1999) *Pozorno poslušanje z razumevanjem*. Nova Gorica: Educa.
- Novak Leonida (2009) *Stališča razrednih učiteljev o verbalni komunikaciji v prvem in drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Oblak Breda, Ajtnik Milka, Vrbanič Ivan, Mirko Slosar, Lidija Černuta-Nowak, Sonja Čibej, Branka Potočnik (2004) *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Glasbena vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Plut Pregelj Leopoldina (1990) *Učenje ob poslušanju*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Pugh Aelwyn in Pugh Lesley (1998) *Music in the Early Years*. London: Routledge.
- Reichenberg Mitja (2007). *Glasbeni kažipot 4–6: Priročnik za poslušanje glasbenih primerov pri pouku glasbene vzgoje v drugem triletju devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rinaldi Carlina (2006) *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*. New York: Routledge.
- Sicherl Kafol B. (2004). *Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji*. Domžale: Založba Izolit.
- Sivec Haskaj Marija (2003). *Hej hoj. Besedila, igre in vaje za poslušanje*. Ljubljana: DZS.
- Springer Sally P., Deutsch Georg (1987) *Linkes Gehirn – Rechtes Gehirn. Funktionelle Asymmetrien*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Watson Charles, Kirkcaldie Matthew, Paxinos George (2010) *The Brain: An Introduction to Functional Neuroanatomy*. London: Academic Press.
- Weaver C. H., Rutherford W. L. (1974). *A Hierarchy of Listening Skills. Elementary English*, 51, 8, 1148–1150, nov./dec. 74.
- Wiggins Jacqueline (2002) *Creative Process as Meaningful Music Thinking*. V Sullivan Timothy, Willingham Lee, *Creativity and Music Education* (str. 78–88). Edmonton: Canadian Musica Educators' Association.
- Wolvin Andrew, Coakley Carlyne Gwynn (1986) *Listening*. Dubuque: Brown Publishers.
- Young Susan, Glover Joanna (1998) *Music in the Early Years*. London: The Flamer Press.

Domača Kuhna pa to



V PRIPRAVI

ali: otroci obujajo zgodovino slovenske kuhinarike

Prvi in drugi del "DOMAČE KUHNE PA TO" prinašata bogastvo slovenske kuhinjske dediščine, ki so jih na tekmovanjih v avtohtoni slovenski lokalni kuhinjski prikazali osnovnošolci iz najrazličnejših slovenskih regij, krajev ali vasi.



Testo:

- 50 dag moke
- 2 dl slane mlačne vode
- 3 žlice olja
- 1 jajca

Nadev:

- 25 dag suhih razkoščičenih sliv
- 2 dl sladke smetane
- 1 beljak

Zabela:

- maslo
- pest drobtin



Cena: 24,99 € / izv + poština

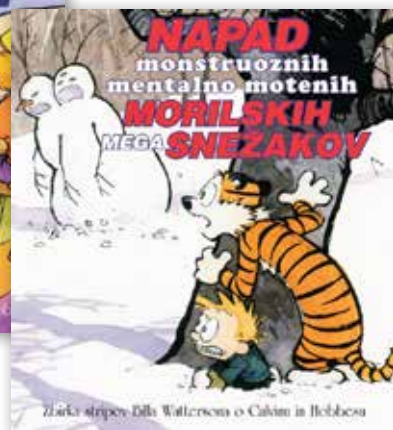
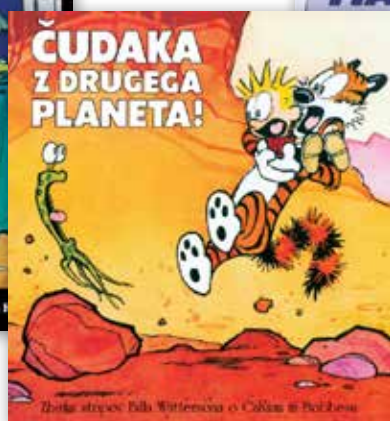
**KOMPLET DVEH KNJIG
SAMO 39,99 € + poština**

V prvi knjigi DOMAČE KUHNE PA TO boste našli paleto jedi na žlice (juhe, zelenjavne jedi, enolončnice), mesne jedi s številnimi prilogami in sladice. V drugi knjigi DOMAČE KUHNE PA TO so predstavljeni recepti za ribe, močnate jedi in prigrizke.

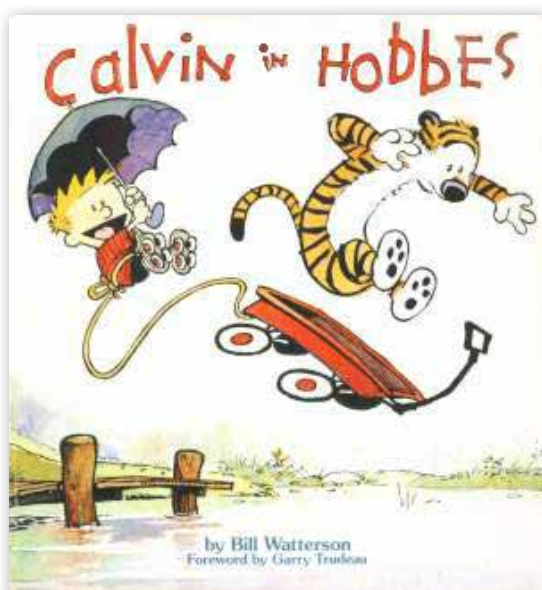
Z nalogo naučiti se kuhati svoje lokalne jedi, ponazoriti zgodovinske postopke kuhanja, opisati običaje ter nas za trenutek povrniti v čas naših prednikov, so otroci iz slovenskih osnovnih šol presegli vse postavljene cilje.

PRIHAJA NOVA KNJIGA NAJZABAVNEJŠEGA STRIPA NA SVETU

calvin in hobbes



Cena: 9,99 €/izvod



☎ 04 5320 200
🌐 www.didakta.si
✉ zalozba@didakta.si



Naravoslovni dan malo drugače OŠ Franceta Prešerna Kranj in Sodexo

Na OŠ Franceta Prešerna, kjer Sodexo že vrsto let izvaja storitve prehrane, smo na naravoslovnem dnevu dvigovali zavest o zdravi prehrani pri učencih.



Pa ne samo z zdravimi jedilniki, ampak tudi s kuharskimi delavnicami in podobnimi aktivnostmi, ki bi jih pripeljale do spoznanja, da je zdrava prehrana še kako pomembna v njihovem življenju.

Vsak prvi ponedeljek v mesecu Sodexo skupaj z vodjo prehrane in devetimi učenci pripravlja zdrav zajtrk. Začeli smo z devetimi razredi. Ti so za svoje sošolce pripravili zdrave namaze, smoothije, ovsene kosmiče, zdrave lizike ... ja, tudi to obstaja: rezina kivija na palčki, oblita z malo čokolade.

V sredini marca pa je Sodexo organiziral naravoslovni dan o zdravi prehrani za učence 8. razredov. Zbrali smo se v šolski večnamenski dvorani, kjer so učenci poslušali predavanje o smernicah zdravega prehranjevanja, o hranilnih snoveh, o energiji, o pomembnosti zajtrka, o nezdravih sladkih pijačah, o soli, ki je zaužijemo preveč ... Pozorno so poslušali, spraševali, sodelovali.

Po predavanju so se razdelili v 4 skupine po 18 učencev. Prva skupina je začela z »Blind testom« oz. slepim okušanjem. Tam sta sodelavca Miha in Maja oblikovala dve skupini, ki sta med seboj tekmovali v prepoznavanju okusov. Z zavezanimi očmi so okušali sadje, zelenjavo, začimbe, sveža zelišča, semena, oreščke ... Bilo je veliko smeha, tekmovalnosti in učenci so se res dobro odrezali. Nekateri okuse so prepoznali že z vonjem. Potrdili smo, da okusa ne moreš prepoznati brez dobrega voha.

Druga skupina 18-ih učencev je poslušala vse o mleku in mlečnih izdelkih. Spoznali so, kako nastane jogurt, kaj je sirišče, zakaj je nehomogenizirano mleko bolj zdravo, kakšna je razlika med pasteriziranim in sterilnim mlekom, zakaj ima sterilno mleko tako dolg rok trajanja. Vse to sta jim razložili tehnološki iz Mlekarnice Celeie. Na koncu so tudi degustirali njihove izdelke, jogurte, sire ter primerjali okuse homogeniziranega in nehomogeniziranega mleka.

V gospodinjski učilnici sva s sodelavko Simono vodili tretjo skupino. V kuhinji Golnik je Simona zanje pripravila zdrav obrok. Začeli smo s čičerikinim namazom na polnozrnatem kruhu. Le nekateri so ugotovili, kaj je osnovna sestavina namaza, ki je bila vrh vsega še eko. Ob tem smo se pogovorili, kdaj je neko živilo eko in zakaj je eko boljše.

Nadaljevali smo s pirino enolončnico, ker smo se že na uvodnem predavanju naučili, da je stročnice dobro uživati v kombinaciji z žiti. Vsi so bili presenečeni, kako je dobra in bili takoj za to, da jo uvrstimo na šolski jedilnik. Vendar pod drugim imenom, ker se pirina enolončnica ne sliši dovolj »kul«. Končali smo z jabolčnim zavitkom, ki je razen sladkorja vseboval vse, kar veleva babičin recept. Simona je sladkor nadomestila s cimetom, rozinami in sladkimi neolupljenimi jabolki.



- 1 Degustacija zdravih namazov
- 2 „Blind test“
- 3 Načrtovanje zdravih malic

Četrta skupina je načrtovala zdrave malice. Sodelavka Irena je učence razdelila v tri skupine. Vsaka je predlagala pet zdravih malic, ki so jih napisali (nekateri celo narisali) na plakate. Izmed vseh petnajstih malic so izglasovali tri najboljše. Dobili smo veliko zanimivih, zdravih predlogov, ki jih bo Sodexo skupaj z vodjo šolske prehrane uvedel na jedilnik.

Skupine so krožile tako, da se je vsak udeležil vsake delavnice. Bilo je pestro in zabavno. Otroci vedo, kaj je zdravo, a iskreno priznavajo: pica je le pica. Ampak sedaj vedo: da le ni prepogosto, da je na polnozrnatem testu, da sir ni premasten in da ni preslana. Na to smo jih opozarjali, ko so začeli sanjati o pici.

Na koncu smo bili vsi zadovoljni. Bil je malo drugačen naravoslovni dan. Z učenci smo razmišljali zdravo, jedli zdravo in spoznali, da je zdravo lahko tudi dobro.

Lucija Norčič, področni vodja

Priročnik slovenskih avtoric **Mie Bone** in **Petre Julie Ujave** je namenjen tako staršem kot malčkom. Vsebuje zgodbice, spisane s skrbno izdelanimi jezikovnimi vzorci, ki spodbujajo osvajanje osnovnih razvojnih nalog in razreševanje težav v prvih letih malčkovega življenja. Vsebina: težave z govorom, izbruh trme, uspavanje in več ...

120 strani, 260 x 210 mm, 19,99 €



Slikanica igralca **Jerneja Kuntnerja** otroke uči sprejemanja drugačnosti in pomaga pri premagovanju predsodkov. Velike tiskane črke omogočajo začetnim bralcem samostojno branje.

28 strani, 225 x 210 mm, 14,99 €



Zakaj otroci potrebujejo očeta? Na kaj mora biti oče še posebej pozoren pri vzgoji otrok? Kako je lahko moški kljub temu, da prevzame v družini enakovredno vlogo pri vzgoji otrok, vseeno uspešen v svojem poklicu? Knjiga dveh priznanih nemških strokovnjakov in praktikov na področju vzgoje, **Volkerja Baischa** in **Bernda Neumanna** z naslovom **Knjiga za očete**, je praktičen uvod v vlogo očeta.

150 strani, 230 x 140 mm, 24,99 €



Jesper Juul / RECI NE BREZ SLABE VESTI



Pot do osebne, avtentične govornice

Poleg izrečenih besed sta izjemno pomembna tudi ton glasu in govornica telesa. Če želimo, da bo komunikacija uspešna, morajo biti vse tri prvine v sozvočju. Govorec mora imeti občutek, da se je izrazil ustrezno in da je pri sogovorniku ustvaril določen vtis. Besede in njihov zven naj se ujemajo.

Če se pogovarjamo z dojenčkom, si ob tem prizadevamo, da imamo prijazen obraz in zvonek, ljubeč glas. To, kar govorimo, je drugotnega pomena. Od približno šestega meseca starosti naprej pa postaja vse bolj pomembno, da sta govor in zven čim bolj niansirana. Odslej ne gre več le za to, da ima dojenček občutek sprejetosti, ljubljenosti in varnosti. Zdaj je čas, da spozna čustva, razpoloženje in misli svojih staršev ter da korak za korakom osvaja njihov jezik. Spoznal je že najrazličnejša razpoloženja in čustva, ni pa še mogel razviti občutka za njihove vzroke in povezave med njimi.

V zadnjih štiridesetih letih so si starši in vzgojitelji prizadevali svoj govor poenostaviti tako, da ga lahko otroci tudi razumejo. Trudimo se, da so stavki

kratki in besedni zaklad preprost. To upoštevanje otrokove jezikovne kompetence je samo po sebi dobro, če gre za to, da otroku posredujemo določene motorične ali intelektualne spretnosti. Popolnoma zgrešeno pa je, če želimo vzpostaviti pristen stik, ki temelji na čustveni varnosti in spoštovanju ter je temelj tega, kar imenujemo vzgoja. Nekateri starši izbirajo govornico, ki ne bi mogla biti bolj nenaravna:

»Saj veš, da očka ne mara, da se igraš na njegovem računalniku. Ko boš nekoč pozneje dobil svojega, te bo očka naučil, kako je treba z njim ravnati.« (To je t. i. »pedagoški« model, pri katerem je pomembno, da se vedno izražamo »pozitivno«.)

»Ne vem, kolikokrat ti moram še povedati. Zelo dobro veš, da nimaš kaj iskati na očkovem računalniku!« (To je strogi oče, ki hoče pokazati, da misli »resno«.)

Starši v teh primerih govorijo s svojimi otroki tako, kot bi se po njihovem mnenju starši morali pogovarjati s svojimi otroki. Vendar pri tem ni občutiti njihove avtentičnosti, kar na obeh straneh povzroča vrsto konfliktov in frustracij. To se dogaja, ker starši v družini uberejo naučen, umetelni ton – kot v zaigrani predstavi. Odrasli igrajo vloge odraslih in otroci posnemajo otroško vedenje. Člani družine niso avtentični, temveč sledijo neki povsem abstraktni zamisli, kakšna naj bi družina bila.

Če torej uporabljamo t. i. otrokom prijazno govornico, slabimo lastna sporočila, saj ta pri otrocih ne vzbujajo pravega odziva. Jezik ni več povezan s čustvi, čeprav vemo, da je prav kombinacija avtentičnega zvena in »pravih« (torej subjektivno občutenih kot pravih) besed tista, ki drugim ljudem omogoči, da razumejo, kdo smo.

Skoraj vsak dan srečujem starše, ki so nesrečni ali frustrirani, ker njihovi otroci ne »poslušajo«, ne »sodelujejo«

ali ne »razumejo«, kaj jim hočejo starši sporočiti.

»Ko bi vi vedeli, kolikokrat smo jim to že povedali,« poslušam v takšnih pogovorih. Otroke opisujejo kot trmaste, ključovalne in ravnodušne. Vedenje otrok se, z maloštevilnimi izjemami, spremeni, brž ko starši zmorejo najti prave besede in prepričljivo izraziti svoja čustva. To načeloma velja za vse majhne in velike konflikte v vsakdanu družine, predvsem pa, kadar nastopijo izjemno čustveni dramatični dogodki, kot so ločitve, bolezni ali smrt.

Naslednje izjave so si različne kot noč in dan:

»Mama bo huda, če ne boš pospravil.« (Včasih izrečeno tudi z očitajočim ali »pedagoškim« tonom.)

Ali:

»Hočem, da pospraviš sobo!« (Z občutno nejevoljo v glasu.)

»Zakaj mora biti tvoja soba vedno kot svinjak?«

Ali:

»Rada bi, da pospraviš svojo sobo. Boš naredil to?«

»Bi lahko vsaj enkrat prenehali zganjati takšen hrup?!«

Ali:

»Utrujena sem in rada bi si malo odpočila. Bi bili lahko pol ure malo tišji?«

Ne gre za to, da besede čim lepše sestavimo skupaj, temveč za to, da uporabimo osebno govornico. Kadar smo med ljudmi, ki ne sodijo v naše znano, domače osebno okolje, kot na primer v službi, se moramo izražati vljudno in pretehtano. Tedaj uporabljamo »družbeno« govornico, ki je zelo primerna za to, da ohranimo določeno distanco in čustveno ne vplivamo na sogovornika. Nikakor pa ni primerna za vzpostavljanje intenzivnega osebnega stika med ljudmi. To jasno občutimo takrat, kadar se sprememo z otroki ali s partnerjem. Z neosebno »lepim« govorjenjem tedaj ne moremo ničesar opraviti, zato

se začnejo mnogi izražati »grdo« in govoriti o drugem – namesto da bi izrazili lastna čustva in misli.

Ta razlika je zelo pomembna. Če govori- mo o sebi, drugega ne moremo razžaliti ali prizadeti – kar pa naredimo skoraj vedno, kadar na dolgo in široko razpre- damo o drugem in njegovih ravnanjih. To se zgodi zato, ker smo tako zelo zapo- seleni s tem, da drugega opredeljujemo, namesto da bi se zanj zares zanimali. Vendar nihče, niti otroci niti odrasli, ne mara, da ga drugi opredeljujejo. Seveda nam utegne laskati, če nas hvalijo in postavljajo v pozitivno luč, vendar je to le malo bolje kot tisto prvo.

Ko govorimo o sebi, pri sogovorniku dostikrat sprožimo takšne ali drugačne odzive, postane lahko prestrašen, ža- losten, zamišljen ali frustriran, vendar nikoli ne prestopimo njegovih osebnih meja in ne prizadenemo njegovega osebnega dostojanstva. Svojega so- govornika se seveda lahko čustveno dotaknemo – to je konec koncev tudi namen naših besed –, vendar ga nikoli ne smemo užaliti.

V družini pa ugotavljamo, da se druž- bena govorica ne obnese; in tako se začnemo prepirati in »grdo« govoriti. Težava med odraslimi in otroki je po- gosto v tem, da odrasli niso sposobni – ali preprosto na to ne pomislijo –, da bi svoje meje, potrebe in želje izražali v jasni, osebni govorici. Treba bi bilo torej reči na primer naslednje:

»Rada bi, da bi stvari spet pospravil, potem ko si boš namazal kruh.«

In ne:

»Ali res misliš, da nimam drugega dela, kot da neprenehoma pospra- vljam za tabo?«

Pa tudi ne:

»Saj menda ne zahtevam preveč, če od tebe pričakujem, da mi pomagaš ohranjati red. Ne ljubi se mi igrati tvoje služkinje!«

Lahko bi rekli tudi naslednje:

»Poslušaj, rada bi, da se dogovoriva glede tvojih stvari za telovadbo. Odslej

si sam odgovoren za to, da jih vzameš iz torbe in daš v košaro za perilo.«

Nikakor pa ne:

»Že spet moram skrbeti za tvoje stvari za telovadbo, čeprav sem ti že stokrat rekla, da to ni moja stvar. Kaj neki si bo učiteljica mislila o tvojih starših, če neprenehoma pozabljaš svoje stvari.«

Pa tudi ne:

»Tvoje stvari za telovadbo so na mizi, mladi mož! Le kaj bi storil, če ne bi neprenehoma mislila namesto tebe?«

Pa tudi ne:

»Ne bi mogel malo skrbeti sam zase? Saj ne zahtevamo veliko od tebe, ampak lahko bi poskrbel vsaj za to, da ne bi nenehno pozabljal svojih stvari za telovadbo.«

Če zavzamejo starši tako pedagoško držo, obravnavajo svoje otroke zvečine skrajno podcenjevalno in žaljivo. »Najprej smo poskusili zlepa,« pravijo in s tem razkriva- jo, da je bil njihov prvi poskus vplivanja čista igra. Vendar se tega ne zavedajo, saj so preveč zaposleni s tem, da bi vse naredili »prav«. Otroci pa so žalostni in prizadeti in bodo svojim staršem nekoč vrnili milo za drago.

Če se ne izražamo osebno, govorimo tako rekoč z »dvema jezikoma«. Naše besede govorijo eno, zven besed pa nekaj drugega. Manjši otroci postanejo zmedeni in ne vedo, katero sporočilo naj jemljejo resno, vendar se držijo predvsem tistega, kar ni izrečeno.

»Saj veš, da je mami zelo razočarana, če se ne držiš sklenjenih dogovorov. Priznati moraš, da sem s teboj zelo prijazna, ampak včasih res ne vem več, na kaj se lahko pri tebi še zanesem.« (Je rekla mati, ki je bila jezna, ker sin ni pospravil svojih igračk iz dnevne sobe, kot je obljubil.)

Starejši otroci in najstniki nas pogosto sploh ne poslušajo več. To počnejo veči- noma zato, ker tega, kar je povedano, ni vredno poslušati. Odrasli šifrirajo svoja osebna sporočila in mladim se ne ljubi truditi se, da bi jih razvozlati. In tako se odzivajo bodisi samo na

vsebino povedanega in se ne zmenijo za zven besed ali obratno. Če jih pro- simo, naj pojasnijo svoj molk oziroma tisto, kar starši občutimo kot odklonil- no vedênje, praviloma rečejo: »Kaj ne moreš preprosto povedati, kaj hočeš?« Ali: »Zakaj naravnost ne poveš svojega mnenja? Ne ljubi se mi vedno ugibati, kaj pravzaprav misliš.«

V svoji kulturi komunikacije na splo- šno nismo odgovorni za »zven«. Štejejo samo besede. V družini pa moramo prevzeti odgovornost za celotno spo- ročilo, tudi če bi to utegnilo biti pro- tislovno in nejasno. V bližnjih odnosih gre predvsem za osebno izražanje. Čim bolj ga zakrivamo z očitajočimi, pedagoškimi ali izmikajočimi se for- mulacijami, tem manj bomo dobili tistega, kar pravzaprav potrebujemo: bližine, priznanja in empatije.

Nekateri starši si skoraj ne upajo reči: »Hočem ...« ali »Ne!« Tako jasno in ne- dvoumno izražanje se jim zdi nevlju- dno in arogantno, ljubše so jim milejše in ljubeznivejše formulacije. To ni nič hudega, če so njihova voditeljska vloga in njihove osebne meje že ves čas tako jasne, da otroci o njih ne dvomijo. Šele takrat, ko ni nobene dileme, lahko pre- idemo k bolj niansiranemu in nekoliko manj neposrednemu izražanju: »Nisem prepričana, da bi smel to početi.«

»Ta zamisel se mi zdi slaba.«

»Zdaj pa je tega počasi dovolj.«

Mnogi starši, ki so frustrirani, ker jim v odnosu do otrok primanjkuje prepričljivosti in avtoritete, doživljajo enako frustracijo v odnosu do drugih odraslih. Ne glede na to, ali gre za par- tnerja, starše, tasta in taščo, predstoj- nike ali kolege, občutijo pomanjkanje spoštovanja in razumevanja, počutijo se izkoriščane, užaljene in ignorirane. Tako pač je, če imamo otroke. Ti se nevede dotikajo naših bolečih točk in nam s tem pomagajo, da resnično odrastemo.

Nekateri starši del svoje osebne avto- ritete tudi zapravijo, ker menijo, da bi morali njihovi otroci odraščati v demokratičnem rajju, v katerem ni

nesoglasij in konfliktov. V mnogih pogledih simpatična ideja pa se največkrat izjalovi, saj življenje v družini ni politični oder. Ne gre za to, kdo bo zmagal, temveč za to, da vsi dobijo čim več tistega, kar potrebujejo, in čim manj tistega, kar jim škoduje. Rajska družina pa zahteva, da željo po harmoniji vsi postavljajo pred lastne potrebe in meje.

Čim bolj vam bo uspevalo uskladiti besede z lastno osebnostjo, tem več samospoštovanja boste imeli. Hkrati pa bo tudi vaša okolica pokazala do vas več spoštovanja in razumevanja, otroci bodo bolj kooperativni in doživljali boste manj osamljenosti, konfliktov, stresa in frustracij.

Zagotovo boste izkusili tudi to, da se bodo ljudje, ki so doslej imeli od vaše šibkosti koristi, odzvali zmedeno ali jezno. Človek, ki si ne zna postaviti mej, je kot sadovnjak brez zaščitne ograje, iz katerega si vsak vzame, kar se mu zahoče.

Preveč v harmonijo usmerjene, včasih tudi sladkobne besede, s katerimi nagovarjamo otroke, so logičen odziv na tradicionalno govorico vzgoje, ki je bila pogosto žaljiva, ponižujoča ali celo nasilna. Jezik ljubezni pa ni niti pozitiven niti negativen, temveč osebni.

Razlika med željo in potrebo

Poglavitna naloga staršev je zadovoljevati temeljno potrebo otrok po bližini, varnosti, varstvu, prehrani, oblačilih in spanju. Poleg tega pa imajo možnost, da jim izpolnjujejo tudi njihove trenutne želje.

Otroci na začetku ne razločujejo med tem, kaj resnično potrebujejo, in tem, kar se jim ravno zahoče. Tem bolj se morajo te razlike zavedati starši. Še vedno nas zaznamujejo revščina in avtoritarna vzgoja otrok prejšnjih generacij, v naši zavesti pa je trdno zasidrano tudi univerzalno hrepenenje otroka, da bi počel in dobil natanko tisto, kar si trenutno poželi. Tako je

mogoče vsaj deloma razložiti vse večje nagnjenje številnih staršev k temu, da se njihovo vedenje ravna po trenutnem razpoloženju njihovih otrok.

Otroci ne morejo postati razvajeni, če dobijo »preveč« tistega, kar resnično potrebujejo. Razvajeni so otroci, ki ne morejo sprejeti besede ne; ki računajo s tem, da bodo njihove neposredne želje vedno takoj izpolnjene; ki so zahtevni in naporni. A tako se razvijejo le otroci, ki dobijo preveč »napačnega« – in to predvsem takrat, kadar to dobijo iz napačnih razlogov.

V družbi izobilja so te vsakodnevne dileme za integriteto in moralo odraslih velika grožnja. Otroci pač nedolžno vprašajo, ali lahko dobijo tisto, kar se jim je zahotelo. Torej je stvar staršev, da premišljeno pretehtajo. Odločilno vprašanje je: lahko svojemu otroku izpolnim željo z mirno vestjo in lahkim srcem, ne da bi pričakoval kakršno koli povračilo?

Če je odgovor pritrdilen, so na vrsti moralni, politični in verski vidiki, ki morajo biti prav tako v skladu z našimi temeljnimi prepričanji. Oglejmo si naslednji primer:

Mnogi otroci imajo zelo veliko igrač. Dejstvo pa je, da otroci igrač pravzaprav ne potrebujejo. Potrebujejo samo nekaj, s čimer se lahko igrajo. Igrače so torej nekaj, kar bi radi imeli, ker si predstavljajo, kako lepo bi bilo, če bi jih imeli ali uporabljali, potem ko so jih videli pri prijatelju ali v trgovini. To seveda ne pomeni, da so igrače že vnaprej odvečne ali nekoristne – vendar morajo starši v tem pogledu sprejeti nekaj pomembnih odločitev. Za sodobne starše, ki so sami odraščali v družbi izobilja in ki z nezmanjšanim veseljem izživljajo svojo potrošniško miselnost, to verjetno ni težava. Svojim otrokom izpolnjujejo želje radi in brez skritih misli. V tem primeru ni nobenega razloga za bojazen, da bi to kakor koli škodovalo otrokom samim in njihovem medsebojnemu odnosu. Kljub temu pa se bodo staršem morda vendarle porodila politična, moralna in etična vprašanja, ki zadevajo na primer odnos evropskih otrok izobilja

do otrok v tretjem svetu. Poleg tega starši morda menijo, da bi morali večji otroci prispevati določen znesek za svoje preživljanje, da bi se naučili ceniti vrednost denarja, ali pa so različnega mnenja glede kakovosti igrač, primernih za njihove otroke. Taka razmišljanja lahko na primer povzročijo, da starši omejijo količino igrač, kar pa ne obremenjuje niti otrok samih niti njihovega odnosa s starši.

Podobno velja za neposredne želje otrok in mladostnikov nasploh. Jasno je, da morajo jesti, mogoče si želijo ocvrt krompirček in hamburger, toda starši so odgovorni za njihovo prehrano. Možno je imeti dolgo in srečno otroštvo, ne da bi kadar koli jedli pri McDonaldsu ali v kateri drugi restavraciji s hitro prehrano. Vsaj v prvih desetih letih otrokovega življenja lahko starši to odgovornost izpolnjujejo v skladu z lastnimi vrednotami.

»Mama, gremo lahko danes v McDonalds?«

»Ne, nočem.«

»In zakaj ne?«

»Ker ne bom trošila svojega denarja za tako slabo hrano.«

»Laura in Mihaela pa gresta s svojimi starši vedno v McDonalds.«

»Potem imajo njuni starši pač drugačno mnenje kot jaz.«

»Pa ne bi mogla svojega mnenja malce spremeniti?«

»Lahko bi ga že, vendar nočem.«

»Čudna mama si.«

»Ja, mogoče se ti tako zdi, ampak s tem se moraš pač sprijazniti.«

»Trapasto se mi zdi, da drugi otroci smejo, jaz pa ne.«

»Razumem, da bi rada šla tja, ampak moraš pač počakati, da boš lahko o tem odločala sama. Jaz vsekakor ne bom šla s teboj.«

»Zdaj sem pa že zelo jezna nate!«

»Tudi prav. Upam, da te bo kmalu minilo.«

Konflikt je končan, ne da bi kdor koli izgubil dostojanstvo ali integriteto.

Še en primer. Otroci potrebujejo oblačila in pogosto jih zanima tisto, kar tekstilna industrija uspešno trži:

»Mama, glede na to, da greva tako in tako kupit kavbojke – bi lahko potem dobila model X? Ravno zdaj so znižane in skoraj vse moje prijateljice jih imajo.«

»Koliko pa stanejo?«

»Sicer stanejo 140 evrov, trenutno pa so na voljo za 120. To je res poceni, mama, in gotovo bo trajalo celo večnost, preden jih bo mogoče spet tako ugodno kupiti.«

»Pošteno povedano, Sara, mi je 120 še vedno veliko predrago. Preprosto nimamo dovolj denarja, da bi si lahko privoščili tako drage cunje.«

»Oh, to vedno govoriš. Zakaj si jih pa lahko vsi drugi privoščijo? Smo res tako revni?«

»Ne, nismo revni, le nimamo toliko denarja, da bi si lahko kar tako kupovali obleke, ki si jih v tistem trenutku slučajno želimo ... četudi bi bilo to seveda lepo!«

»In kaj, če me bodo prijateljice zafrkavale, ker sem edina, ki nima kavbojk X?«

»Saj razumem, da bi rada imela kavbojke, ki so trenutno v modi, in seveda zelo upam, da te prijateljice ne bodo zafrkavale, če boš nosila drugačne. Lahko greva skupaj v mesto in pogledava za kavbojkami, ki niso tako drage in so kljub temu moderne. Lahko pa pokličeš tudi Aleksandro in jo prosiš, naj ti pomaga. Saj je tvoja najboljša prijateljica, kajne, in največkrat ima dobre ideje.«

»In če vprašam dedka? Mogoče pa mi jih bo on kupil?«

»To lahko mirno narediš. Nič nimam proti kavbojkam X in najraje bi ti izpolnila vse želje, a to žal ne gre.«

»Super! Mu lahko rečem, da si mi ti to predlagala?«

»Ne, nikakor. Navsezadnje je bil to tvoj predlog, zato moraš sama prevzeti odgovornost zanj.«

Torej še en primer, ko odrasli lahko reče ne – tokrat celo dvema različnima željama – ne da bi zaradi tega trpel eden od obeh in ne da bi to vplivalo na odnos med materjo in otrokom. V primeru obiska McDonalda je šlo za konflikt med temeljnim materinim prepričanjem in otrokovo željo, v drugem pa med otrokovo željo in mate-

rialnimi okoliščinami. Bolj ali manj neposredno je pri tem šlo tudi za temo, ki ima v zavesti obeh strani pogosto veliko vlogo: za potrebo pripadati določeni skupini oziroma za strah, da bi bili iz nje izključeni. Ta potreba lahko sproži tako željo po konformnosti kot tudi željo po večji individualnosti.

Mogoče bi bilo dobro, da bi oba dialoga še enkrat prebrali in razmislili, kaj bi sami rekli v takem ali podobnem primeru.

Načeloma se postavlja vprašanje, koliko se je treba ozirati na bojazen otroka, da ga bodo izključili iz skupine. Pri tem moramo razločevati:

Če otrok samo namigne, da »vse njegove prijateljice« že imajo tako zaželeno kavbojke, temu po mojih izkušnjah ni treba pripisovati prevelikega pomena.

Če pa ima otrok pri tem solze v očeh in komaj izdavi kakšno besedo, gre morda za tehten splošen problem, o katerem se morate ob prvi priložnosti z njim pogovoriti. Če se otrok na splošno zelo prilagaja zahtevam in pričakovanjem okolice ter s težavo najde svoj lastni izraz, bi mu morali starši pomagati pri iskanju zdravega ravnovesja med individualnostjo in konformnostjo. Ob tej priložnosti lahko odrasli ponovno razmislijo o svoji temeljni naravnosti, da npr. od individualnosti svojega otroka ne pričakujejo več, kot so je zmožni sami.

Če se zdi pritisk skupine izjemno močan, se lahko eden od staršev poskuša pogovoriti z otroki iz te skupine, na primer takrat, ko pridejo na obisk. Tako si lahko starši po eni strani sami ustvarijo bolj jasno podobo o dejanskih razmerah, po drugi strani pa otrokom pojasnijo, kako njihovo obnašanje vpliva na njih same in na druge. Pogovorite se z njimi neposredno in prijazno, brez podučevanja! Na primer:

»Poslušajte, deklice. S Saro sva se pogovarjali, katere kavbojke bi ji kupili, in seveda bi najraje imela model X. Problem je le, da nimamo dovolj denarja, da bi kupili tako drago znamko, in tako se boji, da jo boste zafrkavale ali šikanirale, če bo nosila hlače druge znamke. Mislite, da ima prav?«

»Kar zadeva nas, se ji zagotovo ni treba ničesar bati, res pa je, da imajo nekateri ljudje včasih smešne pripombe, če nosiš kavbojke, ki niso 'in'.«

»In to si dovolite?«

»Kaj pa nam drugega preostane! Vendar je bistveno to, kako se sam ob tem počutiš. Včasih seveda ni lahko, še zlasti, če imaš slab dan.«

»Ja, razumem. Vsekakor pa upam, da se medsebojno podpirate in ne pritiskeste druga na drugo.«

Če se odrasli z otroki pogovarjajo kot s sebi enakimi, je učinek vedno veliko večji, kot če jim pridigajo. Vendar pozor: če se zavzimate za svojega otroka pred njegovimi prijatelji ali prijateljicami, problema nikoli ne napihujete. To bi utegnilo zveneti ponižujoče in bi lahko pripeljalo do šikaniranja.

Nekateri starši imajo takšna ali drugačna ideološka prepričanja, ki lahko včasih vplivajo na njihov da ali ne. Pri tem veljata dve temeljni pravili:

Starši ravnajo prav, če takrat, ko si otrok želi nekaj, kar je v nasprotju z njihovimi ideološkimi prepričanji, ta pustijo nekoliko ob strani. Če si vaš sin na primer želi otroško pištolo, vi pa ste prepričan pacifist, mu jasno povejte, da mu te želje ne boste izpolnili. Razloge, ki so vzrok za takšno odločitev, pa mu pojasnite ob kakšni drugi priložnosti.

Do pubertete lahko starši svoje odločitve utemeljujejo tudi ideološko. Pozneje je treba prepričanjem mladostnika nameniti enako pozornost kot svojim. Mladostnik namreč pozna nazore svojih staršev že vse življenje, zdaj pa je čas, da oblikuje svoje.

Naročilnica na revijo DIDAKTA

Ime ustanove (oz. ime in priimek) _____

Naslov _____

Pošta _____

E-pošta _____

SI/davčna številka _____

DA NE davčni zavezanec _____

Telefon _____

Kraj in datum _____

Žig/podpis _____

Letna naročnina na revijo DIDAKTA znaša 89,99 EUR za 9 števil (7 enojnih in 2 dvojni).
Posamezna enojna številka stane 11,99 EUR in posamezna dvojna številka 16,99 EUR.

Vsi individualni kupci imajo 50 % popust.
Izpolnjeno naročilnico pošljite na naslov založbe:
Didakta d.o.o., Gorenjska cesta 33c, 4240 Radovljica
Naročila sprejemamo tudi po telefonu (04) 53 20 210 in e-pošti: zalozba@didakta.si.

Za založbo

Rudi Zaman

Urednik

dr. Tomaž Krpič

Uredniški odbor

dr. Natalija Komljanc,

Dora Gobec,

Mojca Grešak,

dr. Justina Erčulj,

dr. Robi Kroflič,

dr. Kristijan Musek Lešnik,

Andrej Antolič,

Matic Pavlič

Časopisni svet

dr. Cveta Razdevšek Pučko,

mag. Teja Valenčič,

Rudi Zaman

Fotografija na naslovnici

Shutterstock

Fotografije

avtorji člankov,

foto dokumentacija

uredništva

Korekture

Petra Šalamun

Oblikovanje

Didakta, d.o.o.

Tisk

Grafika Soča, d.o.o.

Naslov uredništva

Revija Didakta

Gorenjska cesta 33c

4240 Radovljica

tel.: 04 53 20 200

faks: 04 53 20 211

e-pošta: revija@didakta.si

www.didakta.si

Naročnino prosimo

poravnajte na račun

št. 02 068-0016734826,

odprt pri NLB.

Navodila za pripravo člankov najdete na spletni strani

http://www.didakta.si/revija/navodila_avtorjem_clankov.html

Znanstveni članki (izvirni / pregledni / kratki) objavljeni v strokovni reviji Didakta so predmet obojestransko anonimnega recenzentskega postopka.

Revijo Didakta sofinancira

Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.