

Institucionalna vzgoja mladih v postmoderni

Institutional education of youth in postmodern times

Povzetek

Melita Kordeš, mag. antropologije, Dijaški dom Ivana Cankarja, Poljanska 26, 1000 Ljubljana Namen članka je analizirati, kaj se dogaja z institucionalno vzgojo v času modernizacije v družbi, ki jo imenujemo postmoderna. Razvoj bistveno vpliva tudi na odraščanje in spreminja v klasični moderni postavljena in utrjena razmerja med generacijami ter avtoritetna in pedagoška pravila. Zato članek zrcali vsakodnevno prakso in vlogo vzgojitelja, ki jo dopolni s predstavitevjo dela empirične študije, opravljene v Dijaškem domu Ivana Cankarja. V zadnjem delu članka je predstavljena vloga vzgojitelja, njegova strokovna kompetentnost in posledice vnašanja sprememb v vzgojni proces. S teoretično kot z empirično raziskavo je avtorica ugotovila, da je vzgoja mladih smiselna in pomembna naloga in da imamo odrasli v njihovem svetu pomembno ter bolj jasno opredeljeno vlogo, kot se to zdi ob površnem premisleku.

Ključne besede: postmoderna družba, mladi, vzgoja, vloga vzgojitelja

Abstract

The aim of the article is to analyse the influence of the so-called post-modern society on the institutionalised education. The shift in the society affects the process of growing up as well, changing the relations between generations, the rules of authority and education, established in the classic modern society. For this reason I reflect upon the daily routine of a tutor complementing her experience by a survey conducted in the Ivan Cankar Boarding School. In the final part of the article I present the role of the tutor, her educational background and the consequences arising from the changes introduced into the educational processes. My theoretical and field research led me to the conclusion that education remains important and meaningful and that the adults still play an important and clearly defined role in the life of young people.

Key words: *postmodern society, youth, education, the role of educator*

1 Uvod

Vsak, kdor dela na področju vzgoje mladih ljudi, si nujno kdaj postavi vprašanje o smiselnosti dela, ki ga opravlja. Kaj je pravzaprav bistvo njegovega poklica? Ali je sploh mogoče vplivati, kaj šele vzgajati mlade v t.i. klasičnem obdobju mladosti?

Ta vprašanja mi niso dala miru in so me izzvala, da sem odgovor nanje iskala na znanstven način znotraj magistrskega dela. S tem člankom želim spodbuditi in opogumiti vse, ki delamo z mladimi, da bi iskali odgovore, spremljali spremembe v družbi in življenjskem svetu mladih ter temu primerno vedno znova oblikovali svoje mesto v vzgojnem procesu.

2 Družbeno ozadje postmoderne

Družbeno ozadje, v katerem se dogajajo spremembe mladosti in odraščanja, je postmoderna družba z visoko stopnjo fragmentiranja, pluralizacije, globalizacije in individualizacije, večpomenskosti. V razvitem svetu teče življenje v vedno večjem blagostanju, večja je socialna varnost, povečujejo se možnosti izobraževanja, krajša se delovni čas, povečuje se mobilnost. Hkrati pa se povečuje tudi brezposelnost in fleksibilnost zaposlovanja. Izgubila se je evidentnost in pomembnost povezanosti ljudi v vsakdanje in druge življenjske strukture.

Vse te družbene spremembe je izjemno pomembno upoštevati v načrtovanju pedagoških in vzgojnih intervencij v mladost, saj mora pedagoška znanost ustrezati danostim življenjskega sveta, tudi če so družbeni pojavi prehodnega značaja.

Te družbene pojave preučuje mnogo avtorjev. Beck (1986) združuje te pojave v ime "družba tveganja", kjer se pojem tveganja nanaša tako na vedno večjo atomsko in ekološko globalno nevarnost, pri kateri ni razlik v razredih, kot na individualna tveganja in negotovosti: posamezniki vedno bolj doživljamo konflikte, ki nastajajo v družbi, kot osebne: na primer brezposelnost. S temi težavami se poskuša soočiti vsak posameznik sam z dokvalificiranjem, terapijami, pozitivnim mišljenjem itd.

Schultze (Schultze, 1992 v Weber, 1995) pa z družbo doživetij opisuje današnjo družbo, za katero je značilna usmeritev k dogodkom, izkustvom. Zahteve po doživetjih postajajo vedno bolj središčnega pomena za osebne vrednostne usmeritve in vedno pogosteje določajo smisel življenja. Sodoben človek bi si rad pridobil čim več lepih dogodkov. Posledično pa je izpostavljen vedno novim težavam odločanja. V začetku procesa odločanja se pojavlja negotovost ob vprašanju, "Kaj je pravzaprav zame osrečujoče", bojazen pa se izraža v vprašanjih dvoma, "Bi bile druge odločitve pravzaprav boljše zame?" S takšnimi vprašanji nastajajo intrasubjektivne krize in konflikti, kar pa je verjetno razlog za to, da mnogi ljudje niso srečni, kljub naraščajoči količini in pestrosti ponudb blaga, storitev in izkustev.

3 Mladost v postmoderni

Mladost je pojem, ki danes označuje mnogo več kot samo vmesno obdobje med otroštvom in odraslostjo; je eno najpomembnejših oblikujočih obdobji v življenju, v katerem mladostnik ali mladostnica opravi predvsem naslednje razvojne naloge: razvoj intelektualnih in socialnih pristojnosti, razvoj lastnih vzorcev delovanja za uporabo porabniškega in prostočasnega trga in razvoj življenjskega stila, razvoj sistema vrednot, norm, etične in politične zavesti.

Mladi se srečajo s hitrimi spremembami psihofizičnih dispozicij, torej struktur motivov, občutkov, z načini mišljenja in vzorci reakcij in vse to morajo povezati z izgradnjo samopodobe in identitete.

V istem času, ko potekajo te pomembne biografske spremembe posamezne osebnosti, od mladih pričakujemo tudi masovne integracijske dejavnosti, posebej še družbeno kulturne prilagoditve in ekonomsko relevantne kvalifikacije.

Iz tega trčenja mnogih razvojnih nalog v pičlem času življenjskega obdobja lahko pride do obremenitev, če strukture za premagovanje tega položaja niso zadostne. Da lahko mladi razgradijo iz tega nastajajoče napeto razmerje, potrebujejo fleksibilne in primerne osebne strategije.

Mladi imajo v takem položaju vedno več možnosti za oblikovanje identitete. Posledice so ambivalentne: na eni strani imajo dejansko več možnosti, po drugi strani pa so zaradi napačnih odločitev pred veliko večjim tveganjem. Osebnostno središče mladih in njihovo temeljno merilo odločanja sta slabotna, zato med posameznimi področji svojega življenja težko najdejo trdne povezave, kar posledično pomeni, da mladostnik danes zelo težko pride do osebne identitete, se težko uredi v integralno celoto. Mlad človek je tako v stanju duhovne, psihične in socialne raztreščenosti.

Če je nekoč, v tradicionalnem smislu pomenilo biti mlad: "Danes se moram nečemu odpovedati, da bom jutri kaj imel. Danes se moram potruditi in kaj narediti, da bom jutri nekaj postal", potem vidimo, da danes živijo mladi bolj po nasprotnem geslu: "Danes si moram nekaj privoščiti, danes se ne ničemur odpovedati, marveč danes živeti, ker ne vem zagotovo, kaj bo jutri."

Vzgojno izobraževalne ustanove pa imajo v svojih strukturah še

zmeraj tradicionalno podobo mladih. Načelo učenja in uspešnosti v šoli temelji na tem, da se učijo za kasneje, da mladi v šoli trenutno še nič ne veljajo, saj morajo šele z učenjem omogočiti predpostavko, da bodo v kasnejšem življenju nekaj veljali.

Danes mladi krmarijo sredi teh dveh razumevanj mladosti: svoja vsakodnevna protislovja med dvema podobama morajo torej premagovati in uravnati. Tako postaja vedenje mladih vse bolj strateško: živeti s šolo, sprejemati poklicno izobraževanje, shajati s starši. Mladi šoli sicer priznavajo, da jo potrebujejo, a naj od njih ne zahteva, da zanjo tudi živijo.

Nič kaj preveč jih ne ganejo obljube in zagotovila, ki so usmerjena v prihodnost, ko bodo enkrat prevzeli vlogo odraslega. In za to imajo razlog. Obdobje mladosti se je iz razmeroma jasno opredeljenega prehodnega obdobja preoblikovalo v samostojno obdobje.

Mladi želijo živeti samostojno življenje. To pa lahko razvijajo samo na tistih področjih, kjer jim družba to samostojnost tudi priznava. Ker vlada v šoli podoba mladih kot neizoblikovanih osebnosti, usmerjajo mnogi mladi svoje življenje na področja zunaj šolskega sveta. Svoj samostojni status mladosti, družbeni status, iščejo v vrstniških kulturah, svetu medijev in potrošništva.

4 Biti vzgojitelj mladih v postmoderni

Nikoli doslej ni bilo toliko različnih konceptov dela z mladimi, toliko različnih psiholoških, antropoloških, socioloških, pedagoških teorij in zdi se, da nikoli doslej ni bilo tako težko spremljati in usmerjati mlade na njihovi poti odrasčanja.

V svojem raziskovalnem in praktičnem delu sem odkrila, da je bistvo dela z mladimi preprosto in zaradi tega zelo težko. Vzgoja mladih temelji na osebnem odnosu. Tisti, ki delamo z mladimi, moramo imeti v sebi željo, da stopimo v odnos z mladimi, in sposobnosti, da ta odnos oblikujemo. Tu ne gre za splošno nagnjenje ljudi k družabnosti, ampak se nanaša prav na mlade ljudi z namenom, da bi s pedagoškim občutkom imeli nanje določen vpliv. V takem odnosu predpostavljam, da živijo medčloveška čustva, kot so: sočutje, skrb, medčloveška ljubezen, veseliti se in biti žalosten z drugim.

K temu pa sodi še sposobnost, da (intuitivno) dojamem enkratnost,

samosvojest mladostnika, jo sprejem in sooblikujem, da imam občutek za mlade: to je, da sem v določenih pomembnih položajih uspešen brez velikih pomislekov. Brez splošne izobrazbe in strokovnega znanja ter interesa za nadaljnje usposabljanje je težko biti uspešen pri delu z mladimi. Ob vsem tem pa bo v pomoč pri delu tudi kritično mišljenje, dober spomin, odgovornost, umirjen temperament, uravnoteženost in smisel za humor.

Ob usmerjenosti dela v izoblikovanje dobrega odnosa je prav tako pomembna usmerjenost na sedanji trenutek doživljanja mladih. Pred kratkim je bil poudarek na kontinuiranosti dela z mladimi. Že odziv mladih pa nam pove, da tak način ne ustreza njihovim potrebam.

Nanje lahko danes odgovorimo z bolj preglednimi, časovno omejenimi, krajšimi pestrimi in intenzivnimi ponudbami. Nič namreč ne prinese "jamranje", da ni odziva mladih na takšno ali drugačno dobro pripravljeno dejavnost, ki bi jih po našem mnenju morala zanimati. Razloga ne moremo vedno iskati v njihovi nemotiviranosti, pač pa moramo sami spremeniti mišljenje: se poglobiti v mlade, razumeti, kako moramo načrtovati skupaj z mladimi za mlade. Najprej moramo analizirati položaj in videti, s katerimi ponudbami že odgovarjamo na njihove potrebe. Potem pa ustvarjati ponudbe, ki imajo možnost prodreti med mlade: možnosti pa imajo tiste ponudbe, ki pomenijo obogatitev, izkušnje, ki jih mladi doživijo občutno drugače, kot to, kar v svojem vsakdanu že tako ali tako doživljajo.

Vzgoja torej ni neproduktivna podoba dela, ki je samo odnos. Tak model bi bil preveč usmerjen samo na tesnost odnosov, ki so v družini. Vzgojitelj pa lahko zapusti institucijo in s tem tudi odnos. Zato je vloga vzgojitelja zelo zahtevna, pogosto paradokсна. Po eni strani bi naj z mladimi oblikovali zaupne, tople odnose, po drugi strani pa morajo vzgojitelji zahtevati tudi določeno mero discipline in spoštovanja določenih pravil.

Po tem, ko je že zelo zgodaj v otrokovem razvoju imitacija osrednja oblika vzgoje in učenja, potrebujejo mladi predvsem pristnost in verodostojnost s strani vzgojitelja. V vzgoji se zabriše meja poklicne in človeške strani vzgojitelja v nujno potrebno celoto. V proces vzgoje je vpletena njegova celotna osebnost, vzgojitelj ne more preprosto zjutraj in zvečer zamenjati osebnosti.

Ker na vzgojo vpliva osebni, lastni pristop vzgojitelja, lahko postane ta princip vprašljiv. Ta temelj vzgoje (vzgojitelj s svojo osebnostjo)

lahko postane trenutno ali pa trajno majav, hkrati pa lahko ta osebnostna struktura postane nestabilna ne le poklicno, marveč tudi v zasebnem življenju, kajti osebnosti ne moremo deliti.

5 Vloga vzgojitelja

5.1 Poklicna identiteta vzgojitelja

Oblikovanje poklicne identitete je odločilnega pomena za dober vzgojni odnos. Vzgojitelji/ce doživljajo svojo poklicno identiteto, svoje uspehe in poraze v tesni povezavi z lastno osebnostjo, zato jih prenesejo na vsa druga osebnostna področja zunaj poklica. Motena poklicna identifikacija ima lahko različne dejavnike in vzroke (Günder, 1995):

- Ponotranjene vzgojne drže in norme vzgojitelja/ice sodelavci ne sprejemajo in ne spoštujejo. Ta manjkajoča identifikacija se kaže predvsem tam, kjer je vzpostavljena stroga hierarhična struktura ustanove, če obstaja občutek kontrole in odvisnosti od volje nadrejenih, katerih pedagoške koncepcije pa ne sprejemajo.
- Če uporabljane metode, pedagoške in vrednostne drže pri mladih ne dosežejo (ali le v majhni meri) uspehov. V tem primeru ne gre za uravnoteženost ponotranjenih drž in uspehov.
- Do poklicne identifikacije ne pride, ker vzgojitelji/ce pedagoških drž ali koncepcij ne upoštevajo ali jih sploh ni.

Poklicna identiteta je razvojni proces. Začne se s študijem in nadaljuje na delovnem mestu. Z največjo gotovostjo se pridobi in ohranja takrat, kadar je pedagoško delo priznано, cenjeno kot smiselno, pomembno in uspešno. Obdobje študija omogoča, da se študentje vpeljejo v naloge svojega poklica. Dobri pedagogi potrebujejo ob tem še izkušnje in osebno zrelost za ravnovesje med individualnimi, socialnimi, javnimi in delovnimi pričakovanji ter zahtevami. Vzgojitelji najdejo svojo poklicno identiteto šele, ko svoje strokovne sposobnosti realno ocenijo in smiselno uporabljajo. Sposobni vzgojitelji spremljajo zunanji razvoj in se primerno tudi sami spreminjajo (Flosdorf, 1987).

5.2 Raziskava v dijaškem domu o vlogi vzgojitelja

Anketirala sem 270 dijakinj in dijakov Dijaškega doma Ivana Cankarja. V anketi sem želela preveriti stopnjo strinjanja z izjavami, ki sem jih izpisala iz intervjujev z 12 naključno izbranimi dijakinjami in dijaki v predhodni kvalitativni študiji. Rezultati kažejo visoko stopnjo strinjanja z izjavami.

Tabela 1: Stopnja strinjanja dijakinj in dijakov z izjavami o vlogi vzgojitelja v dijaškem domu (1 = močno se ne strinjam, 5 = popolnoma se strinjam).

IZJAVE:	Povprečna vrednost strinjanja:
1. Vzgojiteljica mora biti taka, da ji lahko zaupaš.	4,42
2. "Vzgoja" bi morala biti razumevajoča, da prisluhne, prijazna, pozorna.	4,37
3. Da vidi dijaka kot sočloveka, s katerim živi.	4,37
4. Vzgojitelj bi moral imeti bolj sproščen odnos do nas.	4,28
5. Dober vzgojitelj nam zaupa.	4,26
6. Dober vzgojitelj se za nas zanima.	4,20
7. Pa ne se takoj začeti pogovarjati o šoli in s tisto redovalnico okoli strašit.	4,18
8. Večkrat bi se moral spustiti na tvoj nivo, ne da je nekje nad tabo.	4,15
9. Ni nujno, da so ene uradne osebe, da je med nami neka stopnica.	4,03
10. Ne bi smela biti samo neka kontaktna oseba.	3,84
11. Vzgojitelj naj bi videl, za kaj smo nadarjeni in nas na tem področju vzpodbujal.	3,77
12. Mogoče bi morali biti bolj odprti za probleme, moral bi se usesti z nami.	3,74
13. Jaz mislim, da je vloga vzgojiteljev v tem, da se z nami pogovarjajo.	3,62
14. Naloga vzgojitelja je, da nadzoruje, da ne bomo v šoli popustili.	3,48
15. To je premalo, da pridejo ob štirih, pogledajo, ali se učimo in te naderejo, če se ne.	3,45
16. Da ve za tvoje početje in te zna usmeriti.	3,43
17. Tako, da pazijo, da ne delamo kakšnih neumnosti.	3,35
18. Moj/a vzgojitelj/ica je idealna.	3,31
19. Da bi se včasih dobili, recimo vsaka dva meseca, cela skupina skupaj.	3,27
20. Ni stvar vzgojitelja, ali se učiš ali ne.	3,22
21. Lahko bi skupaj kaj počeli: tudi šli ven, igrat tenis ali se kopat.	3,03
22. Najbolj srečen bi bil, če bi ga čim manj videl.	2,65
23. Vzgojitelji so tukaj zato, da nas omejujejo z izhodi.	2,12

Očitno je, da so na vrhu zaželenih vlog vzgojitelja izbrali vlogo sočloveka, spremljevalca. Želijo si osebe, ki bi bila preprosto ob njih, ki bi jim bila blizu: se spustila na njihov nivo, brez stopnice, brez uradnosti, sproščeno. S tem bi bilo omogočeno obojestransko zaupanje: dijaki bi lahko zaupali vzgojitelju in vzgojitelj dijaku. Na naslednjih mestih opišejo naloge, ki bi jih naj vzgojitelj opravljal: se

pogovarjal, svetoval. Kontrolno nalogo postavijo šele na petnajsto mesto, torej krepko v drugo polovico pomembnosti.

Zelo zanimivi so rezultati vprašanja: “Sedaj pa izberi tri trditve iz zgornje tabele, s katerimi se najbolj strinjaš”. Med vsemi so najpogosteje izbrali naslednje (tabela 2).

Tabela 2: Katere so po mnenju 270 dijakinj in dijakov tri najpomembnejše vloge vzgojitelja?

IZJAVE:	% tistih, ki se najbolj strinjajo s to izjavo:
1. Dober vzgojitelj nam zaupa.	31,67
2. Vzgojiteljica mora biti taka, da ji lahko zaupaš.	25,00
3. Vzgojitelj bi moral imeti bolj sproščen odnos do nas.	19,58

Tabela 3: Rezultati strinjanja z izjavami (v %), ki so posebej zanimivi za opredelitev vloge vzgojitelja. Naveden je odstotek odgovorov po posameznih stopnjah strinjanja (1 = močno se ne strinjam, 2 = se ne strinjam, 3 = deloma se strinjam deloma ne, 4 = strinjam se, 5 = popolnoma se strinjam).

Izjave:	Odgovori:				
	1	2	3	4	5
Moj/a vzgojitelj/ica je idealna.	10,42	8,33	37,50	27,50	16,25
Naloga vzgojitelja je, da nas nadzira, da v šoli ne popustimo.	3,39	11,67	35,00	35,83	14,85
To ni stvar vzgojitelja, ali se učiš ali ne.	3,75	17,92	45,83	20,00	12,92
Vzgojitelj naj bi videl, za kaj smo nadarjeni in nas na tem področju vzpodbujal.	2,08	5,42	28,75	40,83	22,92
Najbolj srečen bi bil, če bi ga čim manjkrat videl.	14,58	31,67	36,67	7,92	9,17

Izjava “Moja vzgojiteljica je idealna”, ki opredeljuje osebo vzgojiteljice kot popolno, takšno, kot bi si jo človek lahko želel, ki je ni potrebno spreminjati, je lahko sporna, posebej, če jo damo v presojo mladim, od katerih pričakujemo kritičen odnos do takšnega ideala. Prav zato je presenetljiv visok odstotek tistih (16%), ki se popolnoma strinjajo, da imajo idealno vzgojiteljico. To pomeni, da tako misli vsak/a šesti/a dijak/inja, ali povedano z domskimi besedami: v vsaki drugi sobi je nekdo, ki vlogo vzgojitelja popolnoma sprejema. Če k temu najvišjemu idealu prištejemo še 27,5% tistih, ki se prav tako strinjajo, da je vzgojitelj/ica idealen/na, potem imamo skupaj 43,75% dijakov/inj, skoraj polovico anketiranih. To je izredno visok odstotek,

če upoštevamo, kako visoka mera je ideal, da ga v resnici sploh ni, in da se dijaki dobro zavedajo tudi slabosti vzgojiteljev. Zato nam 19% dijakinj, ki se ne strinjajo, da so njihovi vzgojitelji idealni, pove morda več: ni prišlo do dobrega stika, vzgojitelja ne morejo imeti za tistega, ki vzgaja s svojo osebnostjo. Gre za visoko število - 1/5 vseh dijakinj.

Izjavi "Naloga vzgojitelja je, da nas nadzoruje, da v šoli ne popustimo", "To ni stvar vzgojitelja, ali se učiš ali ne", so zanimive zato, ker je učni uspeh ena izmed osrednjih točk življenja v domu. Mnenja o tem, kakšne so naloge vzgojitelja, da pripomore k učnemu uspehu, so deljena. Zelo zanimivo je, da vsi dijaki menijo, da imajo vzgojitelji določeno vlogo pri učenju: več kot polovica se jih celo strinja, da je naloga vzgojitelja nadzorovati, da v šoli ne popustijo. Številka kaže na to, da mladi na šolskem področju potrebujejo podporo vzgojitelja tako zelo, da so celo pripravljeni sprejeti nadzor, ki bi okrepil njihovo šibkost na tem področju. To dejstvo podpira tudi druga izjava, kjer le tretjina mladih potrdi, da ni stvar vzgojitelja, ali se oni učijo ali ne. Ostali menijo, da se vzgojitelja tiče tudi to, ali se oni učijo ali ne.

Kaj naj bi ob pripravljenosti na pogovor, poslušanju, vzpodbujanju k učni uspešnosti vzgojitelj še "delal"? Na to vprašanje nam da odgovor izjava, "Vzgojitelj naj bi videl, za kaj smo nadarjeni in nas na tem področju vzpodbujal", s katero se v visoki meri mladi strinjajo (povprečna vrednost 3,77). Le 7,5% jih meni, da to ni vzgojiteljevo delo, vsi ostali vsaj delno pričakujejo podporo na področju njihove nadarjenosti. Na tem področju vzgojiteljevega dela je gotovo veliko možnosti, tako da poklic vzgojitelja ni v nevarnosti, da bi padel v rutino in dajal vzgojitelju priložnost za nedejavnost.

"Najbolj srečen bi bil, če bi ga čim manjkrat videl", s to izjavo sem želela dobiti odgovor mladih na vprašanje, ali smo jim nadležni ali pa so veseli stikov z nami. Rezultat očitno kaže, da 46% bivajočih v domu vzgojitelji ne razveselimo s tem, da se izognemo stiku z njimi. Le 17,63% (podobno kot tistih 19%, ki pri prejšnjem vprašanju meni, da nismo idealni) bi veselilo, če nas ne bi videvali. Pri tem ne smemo pozabiti na tretjino tistih, ki jih včasih razveselimo, ko nas ni, včasih pa, ko smo. Ti so v mladostnem doživljanju odraslih razcepljeni med sprejemanjem in zavračanjem odraslih. V bistvu pa smo dobrodošli v njihovih sobah, saj je zaradi njihovega življenjskega poteka prav, da se pojavimo, pa čeprav jim včasih to ni v veselje. "Prvo, kar učinkuje

v vzgoji, je to, da vzgojitelj je, drugo, kaj dela, tretje, kar govori“ (Guardini v März, 1998: 732).

5.3 Strokovna kompetentnost vzgojitelja

Če želimo primerno uravnovežiti pričakovanja mladih, institucije in svoja lastna pričakovanja, moramo imeti oblikovano močno poklicno identiteto. Izpolnjevanje zapletene naloge vzgoje pa zahteva tudi najrazličnejše spretnosti. Da bi lahko vsakokratno konkretno situacijo primerno rešili, potrebujejo vzgojitelji strokovno kompetentnost, ki jo lahko razdelimo na instrumentalno, refleksivno, socialno in duhovno.

Instrumentalna kompetentnost pomeni, da vzgojitelji obvladajo spretnosti, vedenjske vzorce in uporabljanje strokovnega znanja. Za načrtno in ciljno usmerjeno vzgojo je enako potrebna podkovanost v teoretičnem znanju kot tudi v strategijah in konceptih konkretnih vzorcev dela. Metode same so pri tem seveda le pot do cilja.

Refleksivna kompetentnost vsebuje sposobnost vzgojitelja, da ne izgubi stika s svojim lastnim razvojem, marveč ga integrira v poklicno delo. Refleksivna kompetentost zahteva torej samosprejemanje: z napakami in šibkimi točkami ravno tako kot z sposobnostmi in talenti. Predpostavlja osebno identiteto, v katero je lastna življenjska zgodovina zavestno vpletena, stališče do bistvenih stvari je jasno opredeljeno in so razvite vizije prihodnosti.

Pri vzgoji pogosto poudarjamo izkušnje. Samo izkušnje pa niso dovolj. Potrebno je tudi predelati lastno biografijo, v kolikor je to pomembno za kasnejšo prakso. Brez visoke stopnje samorefleksije in samorazumevanja obstaja nevarnost, da zaradi svojih lastnih potreb in poklicnih motivov mladi postanejo objekt zadovoljevanja naših potreb.

Končno in ne nazadnje pa mora biti razčiščen tudi odnos do razmer v instituciji oz. do pričakovanj nosilcev institucije: vodstva, financerjev. Pri tem se moramo zavedati, da angažma brez refleksije ostaja slep, refleksija brez angažmaja pa prazna.

Socialna kompetentnost: vključuje sposobnost, da se prilagodimo potrebam in zahtevam mladih, da smo sposobni o okoliščinah razmisliti in ne ostanemo v njej ujeti. Pomeni sposobnost empatije na eni strani, sposobnost reflektiranja na drugi, pa tudi, da najdemo v

vsem tem prostor zase. V pravem odnosu moramo biti do bližine in oddaljenosti, da si lahko v pravem trenutku sami priskočimo na pomoč. Pri tem pa moramo biti pripravljeni na osebni, zaupni stik z mladimi: takšni pogovori poglobijo osebne odnose in omogočijo učinkovito vzgojo.

Duhovna kompetentnost označuje sposobnost posameznika, da v strokovno, pogosto formalno usmerjeno vzgojo, vnaša celovito, na vrednotah temelječo vzgojo, ki izhaja iz širokega svetovnonazorskega ozadja. Taka vzgoja ponuja trdnost v nasprotju z vesplošno razširjenim občutkom nemoči in nesmisla.

Celovita vzgoja zahteva tudi jasno opredelitev do vrednot in odgovore na najpomembnejša življenjska vprašanja. Ta pa zajemajo glede na smisel življenja naslednje vidike: kaj vemo o bistvu človeka, o svetu in zadnjemu smislu resničnosti? Kaj naj storimo? Komu smo ne nazadnje odgovorni in kakšen smisel imata zvestoba in prijateljstvo pa tudi trpljenje in krivda? V kaj lahko upamo in iz česa črpamo pogum za življenje?

Humana, človeška kompetentnost, je nepogrešljiv del strokovnosti. Vzgojanje je zelo tesno povezano z osebo vzgojitelja. Mladim nudi podporo tam, kjer sami ne zmorejo rešiti situacije. Vedno bolj jih moramo vzpodbujati, da najdejo svoje mesto, oblikujejo svoja stališča v svetu, in da najrazličnejše naloge opravijo sami.

Vsemu temu pa se mora pridružiti še humor ali "veselje srca". Šele ta osrednji čustveni ton zares ustvari možnosti vzgoje.

Sposobnost realizacije profesionalnega ravnanja ni mogoča samo s pomočjo institucionaliziranega, strokovno specializiranega izobraževanja. Je rezultat tenkočutne prakse, ki se kaže v sposobnosti analize, dobrega poznavanja sveta mladih, v sposobnosti intuicije ter empatije. (Dewe, 1993)

Profesionalnost pogosto pripisujemo tistim, ki se na določenem področju specializirajo, naučijo posebnih tehnik dela, poiščejo nove poti reševanja problemov. Danes je zelo zanimivo in moderno pridružiti se neki (tehnični) vzgojni metodi, ki obljublja uspešno reševanje težavnih položajev. Te tehnike narekujejo notranjo trdnost, gotovost pri delu z jasnimi koraki dela. Podlaga teh tehnik je pogosto zmanjševanje tehnično linearnih postopkov. Tehnike nudijo instrumentarij, s katerim postane pedagog učinkovit, saj ima v rokah praktičen, znanstveno preizkušen postopek.

Tabela 4: Sistematičen prikaz kompetenc (Flosdorf, 1987).

Strokovna kompetentnost = profesionalno ravnanje		
Instrumentalna kompetentnost	Refleksivna kompetentnost	Socialna kompetentnost
Strokovno znanje in spretnost: - način dela, - metode, tehnike - uporaba medijev	Sposobnost: - ozavestiti svojo življenjsko zgodovino, - vplesti subjektivno prizadetost, - razumeti in prepoznati družbeno okolje	Sposobnost: - stopiti do drugih, - za socialno delovanje: - empatije, - oddaljenost vlog ...
Duhovna kompetenca - sposobnost pomagati na temelju celovitega, k vrednotam usmerjenega življenja, - sposobnost, da pustimo mladim soudeležbo v našem duhovnem svetu.		
Humana, človeška kompetentnost		

V praksi pa se pokaže, da tudi tako - bolj tehnično razumevanje profesionalnega ravnanja, ne more biti učinkovito brez notranjega razumevanja položaja in široke kompetentnosti opredeljevanja problema in spretnosti reševanja s pomočjo dogovora.

Profesionalnost v poklicnem delu lahko razumemo kot razumevanje teorije (instrumentalno-tehnična komponenta, znanstveno-razumska komponenta) po eni strani in razumevanje primera (komponenta razumevanja, komuniciranja) po drugi strani. Vedno novo vzpostavljane celote teorije in prakse utemljuje nestandardiziran značaj vzgojnega profesionalnega ravnanja. Komponenti sta si v medsebojnem nasprotju, ki ga ni mogoče preseči. Medsebojno ju ne moremo uglasiti tako, da bi veljali za vse večne čase, marvec vedno le za določeno situacijo.

Absolutizacija znanstvene komponente vodi k že omenjeni tehnični, inženirski napačni predstavi vzgojne prakse. Z enostranskim poudarjanjem hermaneutične, intuitivne, empatične usmeritve pri vsakem primeru pa gre poklicni odnos na raven intimnosti primarnih odnosov, kot so med zakonci, starši, otroki. Ta komponenta je v nevarnosti, da bi jo enačili z vsakodnevnim sporazumevanjem. Če bi vsakdanje ravnanje in profesionalna usmerjenost bili enaki, potem bi poklicno ravnanje postalo primaren odnos: dijak bi postal kolega,

sosed, prijatelj. Če prenesemo upravičeno potrebo po zadovoljevanju človeških osnovnih odnosov na poklicno raven, nam ne bodo uspeli niti medčloveški niti poklicni odnosi.

Poklicno delo z ljudmi lahko pripelje do burn-out sindroma, posebej takrat, ko ni več razlike med poklicnim in vsakdanjim odnosom do ljudi. Da ne bi postal dijak žrtev vzgojiteljeve manipulacije, mora vzgojitelj nujno uporabljati svojo sposobnost refleksije, kajti ta zagotavlja distanco. Gre predvsem za refleksijo logike delovanja lastne poklicne prakse.

Za vzgojno delo so pomembne izkušnje in metodološko znanje, prav tako teorija. Ni pa nekaj v celoti zmeraj uporabno. Tako ostaja profesionalna vzgoja umetnost, ki se sicer trdno opira na znanje, a se ne da metodizirati po vzorcu znanstvenega ali tehničnega dela.

6 Posledice vnašanja sprememb v vzgojo

Družbene spremembe in sprememba položaja mladih v družbi zahtevajo spremembe v vzgoji, tako na osebni ravni vzgojitelja kot na institucionalni. Kadar vzgojitelj pri tem ni uspešen, lahko opazimo dve najbolj značilni strategiji: resignacijo ali pa pragmatično vgnezdenje v službi.

Tukaj ima pomembno vlogo izobraževanje vzgojitelja. Pomembno je, da v času dolgoletnih izkušenj dela z mladimi, ob konvencionalnih oblikah izmenjave izkušenj v študijskih skupinah in pridobivanja znanj na seminarjih, vzgojitelji dobijo možnosti učenja, kar naj bi onemogočilo vgnezdeje rutine v vsakdanu službe, ampak daje možnosti premikov in sprememb.

Brez dvoma utopičen, vendar strokovno primeren model, bi bilo sobotno leto, ki ga imajo na voljo visokošolski profesorji. Ali pa vsaj eno-ali večmesečno spoznavanje prakse in teorije primerljivih institucij drugod, v tujini (Dewe, 1993).

Ker samoizobraževanje in strokovno izpopolnjevanje prispevata h kakovosti vzgojnega dela, je to poklicna dolžnost delavcev. Če želijo ustvarjati prihodnost, jim mora biti v ustanovi omogočeno izobraževanje in usposabljanje. Izpopolnjevanje vzgojiteljev bi sprožilo več inovativnega dela z mladimi, saj je nesporno, da so inovacije potrebne. Pri tem pa je veliko ovir. Najprej zunanjih: plačniki,

finance, nato institucija sama s svojim utečenim redom in sodelavci...

Zato je osrednjega pomena, da ima vzgojitelj ob vseh prej naštetih kompetencah tudi sposobnost razvijati, uveljaviti in uresničiti inovacije. Sposobnost vnašati novost zaobsega celo vrsto lastnosti, kot so: ustvarjalnost, prodornost (znotraj in zunaj institucije), spretnost primernege vedenja, sposobnosti medijske in govorne predstavitve svojega dela, spretnost argumentacije, komunikacije in kooperacije, kakor tudi teoreticna znanja.

Ali se bo lahko sprostila strokovna sposobnost inovacije, pa je odvisno od strukture institucije, delovnega področja, ki lahko zavira ali vzpodbuja inovativno delo sodelavcev. Ustvarjalnosti in angažiranja kot osrednjih elementov uvajanja novosti ni mogoče naročiti, zahtevati. Prav tako ju ni mogoče pridobiti v času študija do mere, ki bi omogočala uporabo v praksi.

Analize so pokazale, da trdne, hude hierarhije zavirajo inovacije, medtem ko ustanove, ki jih sestavljajo samostojni delavci, ki so med seboj povezani v rahlo mrežo, dajejo vzpodbude za ustvarjalno samostojno delo.

Kjer v ustanovi staro željo po upravljanju z drugimi zamenja pripravljenost priznati samoorganizacijo, se bo najprej sprostilo prej nujno delo za natančno načrtovanje nalog in napornih ukrepov kontrole. K vzpodbujanju samoorganizacije in samostojnosti delavcev prispeva sistematična decentralizacija ustanove, da se ustvarijo manjši, pregledni krogi delovnih skupin, teamov za problematčne primere, delavnice... Prav tako se morajo okrepiti koncepti rotacij pri načrtovanju dela osebja, pa tudi principi omejenih trajanj določenih služb na določenih položajih. S tem po eni strani omogočamo obogatitev karier posameznikov, ki si pridobijo najrazličnejše izkušnje in znanja, po drugi strani pa uživajo tudi komunikacijo v ustanovi (Bradman in Franzpötter, 1990, s. 433 v Dewe, 1993, s.137).

Tudi Hamann (1988) pravi, da je komunikacija v ustanovi izrednega pomena: bolj prisiljena ko je vertikalna komunikacija v določeni vzgojni situaciji, bolj močno se lahko razvije horizontalna komunikacija (recimo, da držijo skupaj v horizontalni in obstajajo

razprtije v vertikalni smeri). Pod določenimi pogoji lahko postane horizontalna povezava tako močna, da otežkoča ali onemogoči vertikalno komunikacijo (predvsem v položajih z okostenelim formalnim značajem in ob majhnemu prostoru svobode za lastne pobude).

Da bi vzpodbujali kompetenco inovacij, je treba spremeniti tak način komunikacije, kulturo institucije. Pogoj je seveda, da so pred tem opravljene natančne in široke analize, razmišljanja na ravni teorij in konceptov, ki jih lahko prenesemo v konkretno življenje in ravnanje (Dewe, 1993, s.138).

7 Zaključek

Res je, da se je treba poglobiti v svet in mlade ter spremembe, ki jih opazamo. A ne samo v sedanji svet. Če želimo, da bodo mladi upanje prihodnjega sveta, potem moramo znati razbrati smeri razvoja in na to prihodnost pripravljati mlade.

Kaj to konkretno pomeni?

Vzemimo primer družbenega dogajanja, ki ga v Sloveniji že močno zaznavamo: imigracijski tokovi, ki izhajajo iz političnega in ekonomskega neravnotežja držav sveta, bodo naraščali in prinašali nemir v države, v katere se stekajo. Napetosti bodo gotovo še naraščale, tako med priseljenci in domačini kakor tudi med tujci samimi. Poziv k solidarnosti in razumnosti ne bo zadostoval. Strpnost, integracija priseljencev bo uspela le, če bo smisel, cilj imigracije verodostojno posredovan, in če bi uspeli rešiti etične, politične in kulturne konflikte med priseljenci. To moramo vzeti resno, ko načrtujemo delo z mladimi, tako kot druga dogajanja, ki jih v družbi zaznamo.

Drugi primer: očitno je, da podobo sveta najbolj spreminja človek sam. Z napredovanjem znanosti in tehnike bo tudi v prihodnosti v človekovih rokah še več odgovornosti. Višja ko je kompetenca človeka, večji vpliv ima njegova dejavnost na nadaljnji razvoj tehničnega sveta. V celoti ne bo mogel nikoli predvideti vseh posledic svojega tehničnega udejstvovanja. Razcepljenost človeka med zavestno odgovornost in med odgovornost daleč presegajoče posledice dejanj je neizbežna. Mlade moramo senzibilizirati za to področje neizbežnosti in jih usmerjati, da se s tem razumsko spopadejo. Glede



na razvoj znanosti in tehnike bo imela etika vedno pomembnejše mesto. Zato so pomembne ciljne predstave človeka o tem, kaj želi, kaj je zanj pomembno. Odgovori na ta vprašanja pa so odvisni od vrednot, ki jih nosi v sebi. V prihodnosti bo zato bolj kot kdaj koli doslej pomembno, na kakšni etični osnovi se bo posameznik odločal.

Vloga vzgojiteljev bo vedno bolj v tem, da bomo razvijali sposobnost oblikovanja individualnih in družbenih predstav o ciljnih in preverjanju ciljev. Druga naloga pa bo v tem, da bomo ohranjali senzibilnost za posredovane temeljne vrednote, če ne želimo, da bi človek ponovno na slepo eksperimentiral. Osrednje vrednote, kot so spoštovanje življenja, sočloveka, ne morejo biti na izbiro.

Širina vzgojnega dela se zdi neobvladljiva. Vzgojitelji spremljamo mlade na njihovi poti sicer le kratek čas, vendar tako premislek lastnega dela kot izjave mladih samih kažejo, da smo na tej poti potrebni, da ima vzgoja smisel. Dileme institucionalne vzgoje seveda ostajajo izziv, njihovo rešitev pa vidim v okrepitvi teorije in stalnem preverjanju vzgojne prakse ter v povečanju verodostojnosti in dostojanstva vzgoje.

Literatura

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Weinheim/München: Juventa.

Böhnisch, L. (1998). Sozialpädagogische Sozialforschung. Grundlage einer Sozialpädagogischen Jugendkunde. V Rauschenbach, T., Thole, W., (ur), *Sozialpädagogische Forschung, Gegenstand und Funktionen, Berichte und Methoden*. Weinheim/München: Juventa.

Dewe, B., Frechoff, W., Scher, A., Stüwe, G. (1993). *Professionelles soziales Handeln, Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*. Weinheim/München: Juventa.

Flosdorf, P., Schuler, A., Weinschenk, R. (1987). *Anleiten, Befähigen, Beraten in Praxisfeld Heimerziehung. Formen und Möglichkeiten zur Verbesserung der beruflichen und persönlichen Kompetenz der Mitarbeiter in der Heimerziehung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Frechoff, W. (1997). Soziologische Analysen zum Strukturwandel

der Jugend und Jugendphase. Veränderte erziehungs- und sozialisationsbedingungen von Familie, Schule, Beruf, Freizeit und Gleichaltrigengruppe an der Wende zum 21. Jahrhundert. *Kind, Jugend, Gesellschaft*, 42, 65 - 79.

Gründer, R. (1995). *Praxis und Methoden der Heimerziehung*. Stuttgart, Berlin, Köln: Eigenverlag des Deutschen Vereins.

Hafeneger, B. (1995). *Jugendbilder. Zwischen Hoffnung, Kontrolle, Erziehung und Dialog*. Opladen: Leske + Budrich.

Hamann, B. (1998). *Familie Heute. Ihre Funktion und Aufgabe als gesellschaftliche und pädagogische Institution*. Frankfurt am Main: Verlag Maritz Diesterweg.

Hurrelman, K. (1995). *Lebensphase Jugend*. V Hundsatz, A., Klug, H.P., Schilling, H. (ur.), *Beratung für Jugendliche*. Weinheim/München: Juventa.

Kordeš, M. (2000). *Institucionalna vzgoja mladih v postmoderni*. Ljubljana: FDV, magistrsko delo.

Liedke, M. (1994). *Bildungsaufgaben an der Schwelle zum 3. Jahrtausend*. V Seibert, N., Serve, H.J. (ur.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum Dritten Jahrtausend*. München: Pim S - Verlag GmbH.

März, F. (1998). *Personengeschichte der Pädagogik. Ideen - Initiativen – Illusionen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhard.

Reckert, W. (1998). *Veränderte Generationenverhältnisse - veränderte Pädagogik*. *Soziale Arbeit*, 47, 307 - 313.

Scherr, A. (1997). *Subjekt - orientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischen Jugendpädagogik*. Weinheim/München: Juventa.

Ule, M., Miheljak, V. (1995). *Prihodnost mladine*. Ljubljana: DZS.

Weber, E. (1995). *Pädagogische Anthropologie (Teil 1)*. Verlag Ludwig Auer Donauwörth.

Wulff, D. R. (1995). *Bildungsnot. Hat die Pädagogik versagt*. Stuttgart: Klett - Cotta.