

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

Saša Kokol

ŠOLA PO KONCEPTU WALDORFSKE PEDAGOGIKE

Magistrsko delo

Ljubljana, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

Saša Kokol

ŠOLA PO KONCEPTU WALDORFSKE PEDAGOGIKE

Magistrsko delo

Mentor: doc. dr. Milko Poštrak

Ljubljana, 2016



IZJAVA

Spodaj podpisana Saša Kokol, študentka drugostopenjskega študija Fakultete za socialno delo Univerze v Ljubljani, z vpisno številko 6140248, s svojim podpisom izjavljam, da sem avtorica magistrskega dela z naslovom:

»Šola po konceptu waldorfske pedagogike«.

S svojim podpisom zagotavljam:

- da je predloženo magistrsko delo rezultat mojega samostojnega raziskovalnega dela ter da so vsa dela in mnenja drugih avtorjev citirana in navedena v seznamu virov, ki je sestavni del predloženega magistrskega dela;
- da se zavedam, da je plagiatorstvo, ne glede na obliko in način predstavljanja tujega avtorskega dela kot svojega, v nasprotju z akademsko etiko in s pričakovanimi moralnimi prepričanji ter pomeni hujšo kršitev pravil in predpisov, ki urejajo to področje, kot tudi posledic, ki jih ima takšno dejanje za predloženo delo in z njim povezani status;
- da sem seznanjena z določili Pravilnika o študiju na programih druge stopnje;
- da je predloženo pisno delo identično elektronski verziji istega dela;
- da v skladu s 1. odstavkom 21. člena Zakona o avtorskih in sorodnih pravicah (Ur. l. RS, št. 16/07, 68/08 in 110/13) dovoljujem, da se zgoraj navedeno magistrsko delo objavi v digitalni zbirki eGradiva in repozitoriju UL.

V Ljubljani, 5. 5. 2016

Podpis avtorice:

S svojim podpisom:

- dovoljujem knjižnici Fakultete za socialno delo Univerze v Ljubljani uporabo svojega rojstnega datuma za namen obdelave magistrskega dela v sistemu COBISS;
- soglašam z objavo svojega magistrskega dela na svetovnem spletu;

V Ljubljani, 5. 5. 2016

Podpis avtorice:

POVZETEK

Magistrsko delo opisuje koncept socialnega dela z mladimi oz. obliko vodenja v waldorfski šoli. V teoretičnem uvodu so predstavljeni vzgojni slogi, načini vodenja ter sodobna doktrina socialnega dela. Sledijo načela waldorfske pedagogike, ki temelji na antropozofiji in za vzgojno-izobraževalni ideal postavi umetnost in antropozofsko doživljanje človeka. Raziskovalni del predstavlja kvalitativna raziskava o pristopu oz. obliki vodenja v waldorfski šoli in povezava s konceptom socialnega dela z mladimi.

Ključne besede: vzgoja, oblike vodenja mladih, koncept socialnega dela z mladimi, waldorfska šola.

ABSTRACT

This master's thesis describes the concept of social work with young people, or rather the style of leadership in the Waldorf school. The theoretical introduction presents educational styles, ways of leadership and the modern doctrine of social work. Further on, it specifies the principles of Waldorf education, which is based on anthroposophy and sets art and the anthroposophic experience of a human being as an educational ideal. The empirical part consists of a qualitative research on the approach or the styles of leadership in the Waldorf school, and a connection with the concept of social work with young people.

Keywords: education, styles of leadership with young people, concept of social work with young people, Waldorf school.

KAZALO VSEBINE

1 UVOD.....	1
1.1 ŠOLA IN VZGOJA.....	1
1.2 VZGOJNI SLOGI IN NAČINI VODENJA.....	3
1.2.1 Vzgojni slogi	3
1.2.2 Ukazovalno nedogovorni način vodenja.....	8
1.2.3 Neukazovalno nedogovorni način vodenja	10
1.2.4 Dogovorni način vodenja	11
1.2.4.1 Komunikacija med učitelji in učenci.....	12
1.2.4.2 Aktivno poslušanje	13
1.2.4.3 Konflikti med učitelji in učenci	14
1.3 SODOBNA DOKTRINA SOCIALNEGA DELA	17
1.4 NAČELA WALDORFSKE PEDAGOGIKE	20
1.4.1 Osnove waldorfske pedagogike.....	21
1.4.2 Življenjska obdobja in razvojne faze otroka	24
1.4.3 Vzgoja v ritmu letnih časov in vloga umetnosti.....	29
1.4.4 Vloga učiteljev in staršev	31
2 PROBLEM.....	38
2.1 Raziskovalna vprašanja	38
3 METODOLOGIJA	40
3.1 Vrsta raziskave.....	40
3.2 Merski instrument in viri podatkov.....	40
3.3 Populacija in vzorčenje	41
3.4 Zbiranje podatkov	41
3.5 Analiza podatkov	42
4 REZULTATI IN RAZPRAVA	43
4.1 Komunikacija v razredu	43
4.2 Vloge v razredu.....	45
4.3 Odgovornost učiteljev in učencev	46
4.4 Pravila in ukrepi	47
4.5 Cilji učiteljev in učencev	49
4.6 Avtoriteta v razredu.....	50
4.7 Izobrazba zaposlenih	51

4.8 Posebnosti waldorfske pedagogike	52
5 SKLEP S PREDLOGI	54
6 LITERATURA IN VIRI	57
7 PRILOGE	59
7.1 Vodilo za intervju oziroma okvirna vprašanja	59
7.2 Intervjuji in podčrtanje izjav	59
7.3 Ureditev po kodah in podkategorijah	69

1 UVOD

1.1 ŠOLA IN VZGOJA

V šoli, kjer otroci preživijo veliko časa, naj bi se odvijala dva temeljna procesa, in sicer vzgoja in izobraževanje. Šola je tudi prostor, kjer naj bi otrok razvijal svoje socialne veščine, ki bi mu pomagale kasneje v življenju. Zanimivo je dejstvo, da še vedno veliko strokovnih delavk meni, da je naloga staršev, da svoje otroke naučijo pomembnih življenjskih veščin, in ne šole. Šola ima tudi pomembno vlogo pri oblikovanju stališč in prepričanj otrok, zmanjševanju in odpravljanju tveganega vedenja, učenju veščin za obvladovanje tega, krepitevi moči otrok ipd. (Čačinovič Vogrinčič in drugi 2013: 160).

Naloga šole je torej poučevanje in vzgajanje otrok, gre za procesa, ki se medsebojno prepletata in ne moreta obstajati eden brez drugega. Tudi Gabi Čačinovič Vogrinčič (Čačinovič Vogrinčič 2008: 35) meni: *»Šola nikoli ni le prostor za učenje. V njej se naučiš obvladati življenje, o sebi in življenju se začneš učiti o njej. V dobrem in slabem. ... Če hoče ali noče, šola vzgaja in uči o življenju. Šola zmore že zdaj zelo raznoliko ponudbo, vendar pa sama ceni le ali vsaj najbolj verbalno znanje.«*

Za razumevanje povezanosti procesov bom opredelila proces vzgoje. Vzgoja je oblika komunikacije, ki vsebuje racionalne in zavestne dimenzije ter tudi iracionalne elemente, s katerimi se profesionalni vzgojitelji morajo seznaniti kljub nezmožnosti njihovega popolnega obvladovanja in nadzorovanja. Cilj vzgoje je oblikovati samostojno in odgovorno osebnost, ki bo znala moralno razsojati in delovati. Prav tako je cilj tudi delna indoktrinacija, saj zmeraj poseže v vzgajanca, njegovo omejevanje in discipliniranje. Za spoštljive odnose je za kakovostno opravljanje vzgojiteljskega dela osrednjega pomena etična zavest vzgojitelja in njegova odprtost. Vzgoja dobi še večji pomen, če na prvo mesto ob reformiranju vzgojno-izobraževalnih institucij postavimo pedagoške utemeljitve, ki se vežejo na etična vprašanja in šele nato družbeno-ekonomske (Peček Čuk, Lesar 2009: 224–233).

V preteklosti je bila vzgoja razumljena kot namerna in zavestna dejavnost vzgojitelja z otrokom v duhu nekih vrednot z namenom izboljševanja človeka ali pa zaradi ohranjanja njegovih dobrih strani. Cilj vzgajanja je bil vedno vezan na neko želeno podobo človeka, ki naj bi prispevala k integralnosti in brezkonfliktnosti družbe kot celote. Vzgojitelj je uporabljal vsa vzgojna

sredstva, s katerimi bo dosegel cilj. Vzgoja je bila legitimna samo, če je potekala v duhu univerzalnih vrednot. Danes naj bi bila naloga vzgojitelja seznanjenje otroka z vrednotami ter spodbujanje moralnega razsojanja. To pomeni razvijanje zmožnosti otrokove osebnosti, ki mu bodo omogočale moralno držo: zmožnost komuniciranja in pripravljenost skupnega iskanja rešitev za konflikte, predvidevanje posledic svojih ravnanj in s tem ozaveščanje svoje odgovornosti za (ne)dejavnost v odnosu do sebe, soljudi in sveta (Peček Čuk, Lesar 2009: 22–23).

Skozi zgodovino se je razvilo veliko definicij, modelov in teoretičnih osnov vzgoje, vendar v večini ni zaobjeta kompleksnost vzgoje. Kroflič pravi, da je »vzgoja zelo kompleksna oblika medčloveške komunikacije«. Govori o odnosu med vzgojiteljem in vzgajancem, o odnosu, ki nastane zaradi vzgajanca z namenom, da se oblikuje osebnost. Ni vzgoje brez medsebojnega vplivanja. V ospredju je zavedanje moči odnosne ravni na nastajajočo osebnost oz. potrebna je etičnost vzgojitelja pri njegovem delovanju (Peček Čuk, Lesar 2009: 23–24).

Kdor hoče opravljati pedagoški poklic, mora imeti občutek za delo z otroki, občutek za to, kako jim neko stvar pojasniti in se jim približati. Slovenski pedagog Stanko Gogala pravi, da mora imeti pedagog, če želi dobro opravljati svoje delo, oblikovan pedagoški eros, ki ima po njegovem tri oblike: osebni pedagoški eros zadeva učenca, stvarni pedagoški eros zadeva izobrazbene in vzgojne vrednote ter pedagoški eros do oblikovanja, ki zadeva pedagoško delo izobraževanja in vzgajanja. Dobrega pedagoškega čuta oz. intuicije nikakor ne moremo pri vzgoji zanikati. Učitelj mora poleg občutka za delo z učenci tudi razumeti, kako lahko svoje znanje posreduje učencem, kakšno je njihovo razumevanje in kako se jim približati. Svoj način dela mora prilagoditi samemu sebi, da bo ugotovil, kaj so njegove šibke točke in na kakšen način se je sposoben približati učencem in nanje vplivati. Pomembno je, da analizira svoje delo in poišče ustrezne rešitve (Peček Čuk, Lesar 2009: 8–10).

Problem šole je, da temelji na neki prisili in ukazovanju. Učitelji ukazujejo učencem, kaj in kako morajo delati. Če jih ne upoštevajo, so kaznovani. Učenci tako vse počno pod prisilo in pritiskom ter uporom, pri tem se tudi počutijo neupoštevani. Lahko tudi rečemo, da učitelji pri svojem delu ne uživajo, pa tudi učenci ne, če morajo delati nekaj, kar jih ne veseli. Glasser pa pravi, da učitelji v kakovostni šoli pri svojem delu uživajo in da pri svojem delu z učenci veliko komunicirajo in se jim odpro. Kakovostna šola od učiteljev zahteva, da otrokom povedo, kdo so, kaj bodo zahtevali, za katere stvari se zavzemajo in kaj bodo in česa ne bodo storili za

učence. Opozarja tudi, da se tradicionalne šole ne ukvarjajo s tem, da bi se morali učenci veseliti učenja. Za naše šole je razumljivo, da silijo učence npr. k pomnjenju podatkov, ki jih bodo pozabili po odpisanem testu. Pove tudi, da nikoli ne bi smeli zahtevati od učiteljev in učencev, da počno stvari brez koristi, vse bi namreč moralo imeti nek smisel, učitelj bi učencu moral pokazati smisel učenja (Glasser 1994: 43–55).

Šola mora biti prostor, kjer bi se učenci počutili spoštovani, sprejeti in domači ter da bi se vanjo vsak dan radi vračali. Učitelji pa bi jim morali posredovati znanje na prijaznejši in spoštovan način. Čačinovič Vogrinčič in drugi (2013: 11) menijo, da *»potrebujemo šole, ki gradijo na viziji, da je lahko vsak učenec uspešen v šoli – v šoli, ki je od vseh. Šole, ki verjamejo v posebnost in izvirnost vsakega učenca, vsake učenke.«* Pomembno je, da učence pri pouku večkrat povabimo k sodelovanju, da na glas povedo svoje mnenje. Učence moramo aktivno vključiti, da sodelujejo s svojimi vprašanji in mnenji ter jim dovoliti tudi napake (če bi se zmotili). S tem bodo učne ure bolj razgibane in za učence zanimivejše.

Da bi se slišal otrokov glas, je potrebno spreminjanje odnosa med otrokom in učiteljem (odraslim). Otrokov glas je treba sprejeti in slišati kot enakovreden glas strokovnjaka iz izkušenj. Problem je v tem, ker se učitelji morajo odpovedati moči, ki jim sicer ne pripada, da so lastniki vseh znanj, resnic in ocen. Vendar druge izbire nimajo, kot da se začnejo pomikati v boljši smeri proti drugačni šoli. Odrasli smo odgovorni, da vzpostavimo in varujemo odnos, ki učencu omogoča izkušnjo soustvarjanja v procesu učenja in s tem izkušnjo znanja (Čačinovič Vogrinčič in drugi 2013: 12).

1.2 VZGOJNI SLOGI IN NAČINI VODENJA

1.2.1 Vzgojni slogi

Odnos, ki ga vzpostavljamo pri vzgoji, je del občečloveških odnosov, ki obstajajo v družbi, in je močno povezan z družbeno-zgodovinskim vidikom vzgoje. Cilj odnosa je razvoj osebnosti, kar kaže na povezanost z individualnim vidikom vzgoje. Pri nas je vzgojne stile raziskovala Milica Bergant in jih je razdelila v tri skupine: represivni vzgojni stil, permissivni vzgojni stil in laissez faire ali vsedopuščujoča vzgoja (Peček Čuk, Lesar 2009: 130–131).

Preden opredelim vzgojne sloge, naj omenim Krofličevo definicijo avtoritete, ki jo definira z vidika odnosa nadrejenega in podrejena pola. Opredeli jo kot moč, ki jo potrebuje vzgojitelj, da bi vodil razvoj vzgajanjeve osebnosti v želeni smeri, moč, ki vzgojitelju omogoča vplivati na otrokov razvoj. Z avtoriteto označuje posebno obliko pedagoškega odnosa, v katerem vzgojitelj usmerja, vodi, disciplinira otroka in si prizadeva, da bi ta vsebino vzgoje in izobraževanja ponotranjil in sprejel za svojo. Avtoriteta kot moč vplivanja je za vzgojo nujno potrebna, a hkrati nevarna (Kroflič 1997 b: 54–59), saj lahko postane osnova uspešnega manipuliranja in ideološke indoktrinacije, vedno predstavlja oviro pri doseganju najvišjih vzgojnih ciljev: razvoja svobode, kritične in odgovorne osebnosti. Avtoritete iz vzgoje ne moremo odpraviti, lahko spreminjamo njene pojavne oblike; če jo želimo ukiniti, bo avtoriteta le izginila v območje nezavednega, s čimer bo samo pridobila na moči (Peček Čuk, Lesar 2009: 54–55).

Represivni slog je značilen za patriarhalni tip družinske vzgoje, kjer je bila osnovna naloga vzgoje na otroka prenesti moralna pravila, norme, vrednote in načine vedenja, ki so uveljavljena v družbi. Ta model Kroflič imenuje kulturno-transmisijski model moralne vzgoje. Komunikacija med vzgojiteljem in vzgajancem je bila večidel enosmerna. Vzgojitelj je bil poklican, da posreduje informacije in opredeli primerne vzorce vedenja, vzgajanci pa mu morajo slediti (Peček Čuk, Lesar 2009: 135).

Avtoriteto, ki prevladuje v represivnem vzgojnem slogu, imenuje Kroflič apostolska avtoriteta. Izhaja iz katoliške koncepcije človeka, morale in pogleda na otrokov razvoj, glavna značilnost je brezpogojna podredljivost. Apostolsko vero lahko povežemo s svetopisemskim pojmovanjem moči. Vzgojitelj ne razlaga vzrokov, zakaj je to in to ukazal ali prepovedal. Tukaj je bistvo, da se otroci podredijo takemu vzgojnemu stilu, da se podredijo vzgojiteljevi resnici, njegovi avtoriteti. Brezpogojna podredljivost je opazna v konceptu patriarhalne vzgoje. Krščanska patriarhalna vzgoja je torej prevzela apostolsko avtoriteto kot temelj vzgojnega koncepta. Kroflič trdi, da je v našem kulturnem okolju prevladoval krščanski tip patriarhalne vzgoje. Oče in mati vzgajata otroka v krščanskem duhu, z lastnim vzgledom. Materin lik je prvi in najpomembnejši vzgojni dejavnik, saj je njena družinska vloga bližja otrokovi vlogi kot očetova. Oče pa je tisti, ki vzdržuje ravnotežje v družini in popravlja morebitne materine napake. Čeprav ima že mati veliko avtoriteto nad otrokom, je vseeno oče tisti, ki bo otroku privzgojil pravilen odnos do avtoritete – gospodarja brezpogojno ubogati ter ne spraševati po razlogih za njegove ukaze (Kroflič 1997 a: 141–160).

Podobo pridnega otroka bi dosegli z naravnimi in nadnaravnimi vzgojnimi sredstvi, kot so zgled, poučevanje, ustrahovanje, kaznovanje ipd. Takšen vzgojni pristop ne razvija spretnosti odločanja, odgovornega vedenja in upravljanja samega sebe, ne razvija spretnosti sodelovanja, spoštovanja potreb drugih. Apostolska avtoriteta tako v šoli kot v stilu družinske vzgoje ne deluje več, saj npr. učitelju onemogoča, da se pred učenci pojavi z močjo lastne osebnosti in znanja kot možen objekt identifikacije in usmerjevalec učenčevih dejavnosti, kot oseba, ki učencem na duhovni ravni omogoča doživetje kulturnih vrednot, kar je njegova bistvena vloga (Peček Čuk, Lesar 2009: 137–141).

Med vsemi slogi je najmanj vsiljiv permissivni, saj temelji na prepričanju, da je najbolje ne omejevati otrokovega razvoja, da je otrok sam sposoben spreminjati svoje vedenje in da je prisila nad otrokom krnitev njegovih ustvarjalnih potencialov in ustvarjalnosti. Utemeljitelj tega stila je Jean Jacques Rousseau. Izhajal je iz prepričanja, da je otrok po naravi dober in da ga kvari družba, v kateri živi (Peček Čuk, Lesar 2009: 141–142).

Rousseau je kritiziral kantovski koncept vzgoje otroka ter trdno zavračal apostolsko avtoriteto. Menil je, da slaba oz. napačna človekova nagnjenja niso plod otrokove narave, temveč slabe vzgoje. Tako je poskušal uveljaviti koncept naravne vzgoje. Tega utemelji z dvema predpostavkama:

- s predpostavko o človekovi dobri naravi: po njegovem je človek dober po naravi, v človeškem srcu ni izvirne sprijenosti. Naravno vzgojen otrok ne bo želel tistega, česar ne zmore doseči. Svoboden človek bo delal tisto, kar mu je všeč in kar zmore;
- druga predpostavka govori o nujnosti poenotenja vzgojnih vplivov, ki pa je mogoča le tako, da si podredijo vplive narave, s katero po definiciji ne moremo upravljati. Rousseau trdi, da je sreča ljudi v uživanju svobode, ampak da je svoboda pri otrocih omejena, zaradi njihove šibkosti – in zato otroci uživajo nepopolno svobodo. Poudari nebogljeno, pomanjkanje moči za svobodno življenje (Kroflič 1997 a: 209–217).

Prvo kot prvo mora biti avtoriteta enotna in se ne sme deliti med starši in vzgojitelji. Rousseau zahteva, da se starši ne vmešavajo v vzgojiteljevo vzgojo, če so mu jo že zaupali. Poleg staršev pa se odstrani vse mogoče slabe oz. škodljive vplive iz socialnega okolja, tudi do jilje, domače vzgojitelje, služabnike ipd. Menil je, da je vaško okolje najboljše okolje za vzgojo otroka, kajti tam si ti gospodar in dovoliš otroku videti le tiste stvari, ki so po tvojem primerne zanj – nekako bi lahko rekla, da ustvariš okolje, v katerem se giblje otrok. Torej prvo bistvo naravne vzgoje

je biti gospodar nad vsem, kar obkroža otroka. Pomembno je, da otroka obkroža ljubezen in da mu damo vso svobodo, ko smo pripravili okolje ter ga zaščitili (Kroflič 1997 a: 217–222).

Rousseau pravi, da na otrokov razvoj vplivajo trije dejavniki: narava, otrokovo življenjsko okolje (stvari) in vzgoja (ljudje). Sovpadanje oz. kompleksnost teh treh dejavnikov je ključno, kakšen posameznik se bo razvil. Opozoril je na nujnost proučevanja otrokovega razvoja in njegove narave, saj to razume v smislu zakonitosti zorenja, saj ji lahko nevsiljivo sledimo, če natančno opazujemo otroka (Kroflič 1997 a: 212–213).

Mnogi kritiki očitajo Rousseauju, da je preveč pričakoval od otrokove samostojnosti, njegovega samostojnega dela in mišljenja ter premalo uveljavil vzgojiteljevo avtoriteto. Avtoriteta je vsekakor upoštevana, vendar v obliki zakrite, prikrite avtoritete. Vzgojitelj otroku navidežno pusti čim večjo svobodo, kajti po njegovem je osnovni pogoj pravilne vzgoje nadzor nad otrokovo okolico, v katero ne sme ničesar, kar bi nanj negativno delovalo (Peček Čuk, Lesar 2009: 144).

Waldorfska pedagogika se uvršča v postmodernistični val in mnoge teze njene doktrine vzgajanja se skladajo z Rousseaujevimi pogledi na vzgojo, čeprav njen ustanovitelj Steiner sploh ni študiral Rousseaujevih del. Podobnosti med Steinerjevimi in Rousseaujevimi vzgojnimi načeli so naslednje: oba izhajata iz otrokove razvojne narave; pri obeh je prisotna vloga imaginarnih likov v vzgoji; tudi pri Steinerju se otrok identificira z imaginarnimi podobami, ki postanejo notranji ideal otrokove morale; spretno manipuliranje z vzgojnim okoljem. Kroflič pa dodaja še zanimivo nerazrešeno vprašanje, zakaj koncept waldorfske pedagogike kot primer »svobodne vzgoje« ostal aktualen še danes in to kljub idejam postmoderne, ki temeljijo na univerzalnih idejah (Kroflič 1997 a: 246–256).

V zadnjih desetletjih se v pedagogiki uveljavlja avtoritativni ali demokratični vzgojni slog, ki se je razvil kot poskus preseganja slabosti prej omenjenih vzgojnih stilov. Gre za stil, ki izhaja iz drugačnega razumevanja otrokove narave ter zakonitosti otrokovega razvoja. V nadaljevanju bom povzela Kantovo pojmovanja vzgoje ter mesto samoomejitvene avtoritete znotraj nje (Peček Čuk, Lesar 2009: 149–150).

Kantov cilj vzgoje je, da se otroka nauči misliti, da se ga mora vzgajati za prihodnost. Cilj vzgoje mora biti skladen z razsvetljenstvom, ki je izraz poguma in močne volje, da uporabljamo

lastni razum, do razsvetljenosti pa je mogoče priti, če jim pustiš svobodo, kajti le tako se bodo naučili uporabljati lastni razum. Kant meni, da je prva naloga v vzgoji okrepiti človekovo voljo, kar pa je mogoče z ukrepi, kot so odpravljanje močnih navad, učenje otroka, da izpolnjuje dolžnosti do sebe itd. Temelj moralne vzgoje je krepitev volje, saj če se otroku zlomi samovolja, ne bo več mogel razmišljati s svojo glavo in bo postal suženj v načinu mišljenja (Kroflič 1997 a: 181–186).

Kant v vzgoji poudarja pomen discipline in svobode. Meni, da se mora vzgoja otroka najprej usmeriti k problemu otrokove samovolje in k njegovi divji svobodi. Pravi, da za otroka ob rojstvu morajo poskrbeti drugi, kajti otrok ob rojstvu ni dovolj sposoben. Otroka moramo takoj podvreči zakonom človeštva, zato je disciplina zelo pomembna in jo je treba uporabljati zgodaj v otroštvu, saj je človeka pozneje težko spremeniti. Otrok se mora naučiti uporabljati svojo svobodo. Vzgojitelj ali starši uporabljajo disciplino in prisilo samo zato, da otroka naučijo uporabljati njegovo lastno svobodo. Tudi tukaj poudarja pomembnost poslušnosti volji vodje. Otroku lahko privzgojimo avtonomno moralnost tudi z religiozno vzgojo, ki je zelo pomembna v otroštvu, ko se otroci srečajo z različnimi religioznimi pojmi in obredi (Kroflič 1997 a: 191–196).

Kroflič (1997 a: 337–338) je otrokovo samostojnost opredelil s konceptom samoomejitve avtoritete, ki ima naslednja načela:

- prva naloga avtoritete je vzpostaviti čustveno stabilen pozitiven odnos med vzgojiteljem in otrokom ter otroku ponuditi primarni objekt identifikacije;
- avtoriteto imaginarnega lika je treba zamenjati z avtoriteto simbolne zahteve, podkrepjene z racionalno utemeljitvijo;
- spodbujati moramo širitev otrokovih socialnih stikov z vrstniki in drugimi osebami;
- spodbujati moramo otrokovo sposobnost moralnega razsojanja in avtoriteto postopoma preusmerjati na depersonalizirane objekte identifikacije;
- podpirati moramo otrokovo moralno in mišljenjsko osamosvajanje s spodbujanjem samostojnega iskanja ustreznih etičnih rešitev;
- otroka moramo postopoma vključevati v procese dogovarjanja in odločanja o skupnih pravilih bivanja in reševanja problemov;
- temelje moralnosti moramo iskati v sposobnosti iskanja interesov vsaki novi situaciji;

- te visoke cilje nam omogoča uresničiti spodbujanje otrokovega razumevanja problemov avtoritarne ujetosti, možnost manipulacije ter težav, ki so povezani z zagotavljanjem lastne svobode.

S tem vzgojnim slogom je vzgojitelj lahko dosegel več kot pri prvih dveh: spodbuja odgovorno, notranje motivira sodelovanje, zmanjšuje odvisnost od vzgojitelja, razvija osebno moč, izboljšuje posameznikovo samozavest, razvija možnost odločanja, odgovorno vedenje in spretnost upravljanja samega sebe, omogoča zmožnost sklepanja kompromisov, pogajanja, sodelovanja ter spoštovanja drugih. Zagovorniki tega stila verjamejo, da mora otrok postopoma prevzeti odgovornost za svoja dejanja, zato pa potrebuje vzgojitelja, ki je prijazen, dostopen, razumevajoč in hkrati strog, dosleden in zahteven (Peček Čuk, Lesar 2009: 156).

Vsak učitelj ima svoj vzgojni slog in tudi način vodenja pri delu z učenci, saj uporablja različne metode in tehnike poučevanja in sodelovanja z njimi. Načine vodenja pa delimo v tri večje skupine. Kroflič razdeli številne teorije moralne vzgoje v tri osnovne koncepte: kulturno-transmisijski, permissivni in procesno-razvojni model moralne vzgoje (Kroflič 1997 b: 25).

Poleg njegovih konceptov vzgoje je treba posebej izpostaviti tri vrste načinov vodenja pri delu z mladimi po Postraku. Čeprav obstaja več različnih poimenovanj, se Postrak osredotoča na naslednja: ukazovalno nedogovorni, neukazovalno nedogovorni ter dogovorni način vodenja (Postrak 2003: 26– 33). V naslednjem poglavju bom predstavila različne načine vodenja po Postraku in Glasserju ter Krofličeve konceptu oz. modele moralne vzgoje, jih primerjala ter pojasnila njihovo primernost za vzpostavljanje delovnega odnosa v socialnem delu in učnega procesa.

1.2.2 Ukazovalno nedogovorni način vodenja

Ukazovalno nedogovorni (avtoritarni) način oz. pristop je način vodenja, kjer je komunikacija med učiteljem in učencem enosmerna, pravila, cilji in vloge vsiljene in ukrepi kazni. Razgovor v takšni obliki vodenja sploh ni vzpostavljen. Glavno vlogo nosijo starši, učitelji, socialni delavci ipd. Ti dajejo navodila ali ukaze, ki so brez možnosti oporekanja, otroku oz. učencu. Učenec pri tem nima besede in je le pasivni udeleženec (kot opazovalec) reševanja svojega lastnega problema. Tako subjektivno kot objektivno je razrešen odgovornosti. Odgovorni so

izključno starši oz. učitelji, ki tudi določijo ukrep ali kazen v primeru nespoštovanja navodil ali ukazov (Poštrak 2003: 26–33).

Učencu preostane, da te ukrepe oz. kazni sprejme takrat, ko prekrši pravila oz. ne upošteva navodil. V tem primeru učenec kazni ne sprejme kot upravičene, kot »svoje«, saj ni bilo dogovora, v katerem bi sam sodeloval in kazen sooblikoval skupaj z učiteljem. V osnovni šoli to pomeni, da učenci do določenih pravil ne vzpostavljajo pozitivnega odnosa, saj jih razumejo kot vsiljene in zato ne čutijo dolžnosti, da bi jih spoštovali. Vloge so zelo jasno in ostro določene, a vsiljene. Učiteljeva vloga je drugačna od učenčeve, tukaj je pomembno izpostaviti dvojna merila: kar velja za vloge v nadrejenem položaju, ne velja za vloge v podrejenem položaju (Poštrak 2003: 26–33).

Kroflič ta način vodenja imenuje, kot sem že v prejšnjem poglavju omenila, kulturno-transmisijski model moralne vzgoje, ki temelji na predpostavki, da je osnovna naloga moralne vzgoje, da na otroka prenese sistem moralnih pravil, ki so uveljavljena v kulturi. Otrok bo postal del te družbe, ko bo sprejel pravila moralnega vedenja. Pravila in norme, ki se otroku predstavijo, so v neki družbi sprejeta in se o njih ne razpravlja. Učitelj je avtoriteta, ki se mu ne ugovarja, zato mora učenec slediti njegovim navodilom (Kroflič b: 1997: 25–26). Avtoriteta z vidika učenca je apostolska. Komunikacija med učiteljem in učencem je enosmerna, saj je učitelj tisti, ki posreduje informacije in opredeli primerne vzorce vedenja, učenec pa mu mora slediti in ga brezpogojno spoštovati (Kroflič b 1997: 61).

Glasser poimenuje način vodenja, kjer vodja (učitelj) določi naloge in vzpostavi standarde, avtorski način. Z učenci ne razpravlja o kompromisih, učenci so tisti, ki se morajo prilagoditi učitelju. Učitelj jim pove, kako naj delajo, vendar jim sam tega ne pokaže, niti kako bi lahko delo izboljšali. Prav tako jim delo pregleda in oceni, pri čemer učenci ne sodelujejo. Če se učenci upirajo, uporabi učitelj prisilo, tj. kazen (Glasser 1998: 23–24).

Lastnosti vseh treh načinov vodenja so si podobne. Vsi menijo, da je učitelj tisti, ki je vodja, ima glavno besedo in je v ospredju odnosa med učiteljem in učencem. Učenec pa je v podrejenem položaju in je tako rekoč nepomemben. Učitelja vidijo kot vsemogočo avtoriteto, ki ukazuje in zahteva, na drugi strani pa je učenec, ki mu sledi brez ugovarjanja in nima možnosti sodelovanja in sooblikovanja učnega procesa ali rešitev. O takšnem vodenju ne

moremo govoriti v socialnem delu, ker se rešitve ne soustvarjajo skupaj z učencem, ampak drugi ustvarjajo rešitve zanj.

1.2.3 Neukazovalno nedogovorni način vodenja

Pri neukazovalno nedogovornem načinu vodenja, kot ga imenuje Poštrak, je pogovor mimobežen. To pomeni, da se udeleženci pogovora seveda pogovarjajo, vendar se ne dogovarjajo o skupnem početju. Učitelj lahko z učencem govorijo o marsičem, vendar učencem ne dajo nobenih navodil za reševanje problema in ga prepustijo samemu sebi. Lahko rečem, da je učitelj v takšnem odnosu popolnoma odsoten. Pri tem pristopu posledično odgovornost ni določena in je odsotna. Ker nihče ne nosi odgovornosti, se nihče ne počuti odgovornega. Pristop ne pozna ukrepov, kazni in sankcij. Tudi vloge so nejasne, saj npr. starši ne ravnajo kot odgovorne osebe, ki bi morale skrbeti oz. vzgajati svoje otroke, zato lahko na drugi strani npr. otroci prevzamejo vloge in naloge staršev (Poštrak 2003: 26–33).

Kroflič poimenuje ta vzgojni pristop permissivni model (prijazne) moralne vzgoje, ki se zavzema za vzgojo, ki mora izhajati »iz otroka«. Izvira iz dveh spoznanj: prva temelji na spoštovanju in upoštevanju posameznikov (tudi otrokovih) pravic in drugo, ki pravi, da je uporaba nasilnih metod vzgoje otrok sploh vzgojno manj učinkovita, kot bi želeli (Kroflič 1997 b: 29). Problem prijazne vzgoje se pokaže v poznih petdesetih letih 20. stoletja, saj se ta pristop uveljavi šele po 2. svetovni vojni. Rezultati so pokazali, da *»otroci, ki so bili vzgajani bolj svobodno, se namreč ne odlikujejo s samostojnostjo, ustvarjalnostjo in notranjo (avtonomno) moralnostjo, ampak do skrajnosti razvijejo potrošniško egoistično miselnost in bolešno narcistično odvisnost od zunanjih potrditev, ki jim jih posreduje socialno okolje, kadar uspešno igrajo družbeno primerne vloge«* (Kroflič b 1997: 29).

V tem pristopu ima učenec moč, s katero lahko sam odloča. Učitelj mu ne ukazuje in ne svetuje, kaj naj naredi. V tem primeru učitelj ni nosilec glavne vloge. Kroflič (1997 b: 59) pravi, da gre za *»prikrito«* avtoriteto. Med učencem in učiteljem je torej komunikacija mimobežna, ni dogovora in stika, ki bi omogočil delovni odnos, zato tudi tukaj ne moremo govoriti o pravem socialnem delu. Tako Poštrak kot Kroflič menita, da sta oba načina vodenja neprimerna. Kroflič pravi, da se svobodno vzgojeni otroci ne bodo razvili v samostojno in odgovorno osebnost in tudi moralna pravila bodo sprejemali le zaradi družbene sprejetosti in ne zaradi lastnega

spoznanja o njihovi pravilnosti. Poštrak pa izpostavi, da se med učiteljem in učencem ne vzpostavi nikakršen stik, ki bi omogočil delovni odnos.

1.2.4 Dogovorni način vodenja

Po mnenju Postraka je dogovorni način vodenja najbolj primeren, saj vse udeležene v odnosu obravnava enako in upošteva njihov glas. Pogovor je v tem pristopu dogovoren, kar pomeni, da se učitelj in učenec skupaj pogovarjata in dogovarjata o nekem skupnem početju ter se pri tem slišita in upoštevata. Skupaj načrtujeta dejavnost in soustvarjata korake procesa reševanja težave ali problema. Odgovornost je obojestranska, kar pomeni, da tako učitelj kot učenec nosi določeno odgovornost za uspeh. Odgovornost učenca je, da aktivno sodeluje v dogovorjenem procesu reševanja problema. V tem kontekstu so vloge jasne in natančno opredeljene; vidno je, da kdo je učitelj in kdo učenec. Prav tako imamo v tem pristopu jasno določene in dogovorjene ukrepe za neupoštevanje pravil za vse udeležene. Učenec bo kazni sprejel brez ugovaranja, saj sta se skupaj z učiteljem dogovorila tudi glede ukrepov za neupoštevanje pravil. To je mogoče takrat, ko učenec in učitelj skupaj soustvarjata proces reševanja problema (Poštrak 2003: 26–33).

Kroflič dogovorni način vodenja poimenuje kot procesno-razvojni model moralne vzgoje, ki se je razvil v zadnjih tridesetih letih. Pojmuje ga kot kompleksen poskus preseganja slabosti prvih dveh modelov moralne vzgoje (Kroflič 1997 b: 31). Pri tem modelu učenec v odnosu z učiteljem dobi priložnost aktivnega sodelovanja pri vzgojnem procesu, kjer je njegov glas slišan in upoštevan. Ta model vključuje: zahtevo po komunikaciji v obe smeri med učiteljem in učencem; aktivno sodelovanje in sooblikovanja vzgojnega procesa, v katerega so vključeni učitelji, starši, strokovni delavci in kar je najpomembneje učenci sami, in vzgojo, ki si za cilj postavi podpiranje otrokovih razvojnih potencialov, ki omogočajo postopno oblikovanje avtonomne moralnosti. Model vključuje oblikovanje avtoritete, ki otroku omogoča sprejetost in varnost, hkrati pa spodbuja otrokovo samostojnost in rahljanje avtoritarne navezanosti na učitelja. Kroflič jo imenuje samoomejitvena avtoriteta (Kroflič 1997 b: 33–34). Njena načela sem zapisala v poglavju 1.2.1.

Glasser govori o demokratičnem načinu vodenja ter izpostavi štiri osnovne elemente tega vodenja: učitelj vedno poskrbi, da se učenje prilagaja znanju in potrebam učencev. Učitelj učencem pokaže, kako je treba delati in kaj od njih pričakuje. Učitelj prosi otroke, da ocenijo

kakovost svojega dela in prisluhne njihovi oceni. Učitelj olajšuje delovne pogoje in s tem učencem pokaže, da vedno naredi vse, kar je v njegovi moči, da ustvari prijetno vzdušje za delo; prav tako nikoli ne uporabi prisile (Glasser 1998: 29).

Avtorji se strinjajo, da je najboljši način vodenja dogovorni, kjer pri reševanju problema sodelujejo vsi, ki so udeleženi v problemu in skupaj soustvarjajo rešitve. Vloge so jasno dogovorjene, učitelj je spoštljiv in odgovoren zaveznik, učenec pa ekspert iz izkušenj. Odgovornost je tako na strani učitelja kot na strani učenca. Le takšen način vodenja je lahko pravi pristop ravnanja in vzpostavljanja delovnega odnosa v socialnem delu.

V odnosu med učencem in učiteljem je najbolj pomembno, da se učenec čuti pomembnega, odgovornega in sposobnega reševati svoje težave. Zaveda se, da je aktiven udeleženec v procesu učenja. Te občutke mu lahko omogoči le dogovorni pristop. Na učenca bo imel ukazovalno nedogovorni pristop negativen vpliv, saj bo v podrejenem položaju in mu bo učitelj ukazoval, kaj in kako mora delati. Učenec bo nezainteresiran za učenje, delo ter reševanje problemov. Podobno je z neukazovalno nedogovornim pristopom. V tem pristopu gre odsotnost pravil, nasvetov, odgovornosti ipd., zato se učenec tudi v tem primeru prav gotovo ne bo počutil dobro. Učenec vendarle potrebuje učiteljico, neko odraslo osebo, da mu svetuje, ga usmerja in mu pomaga najti rešitve v primeru težav, ne pa da mora vse sam, tako tudi poiskati rešitev v primeru težav. S takšnim načinom vodenja bo učenec imel težave pri razvijanju v avtonomno, samostojno in odgovorno osebnost.

1.2.4.1 Komunikacija med učitelji in učenci

Treba se je zavedati, da učitelji učence poučujejo in tudi vzgajajo. Za kakovosten in dober odnos med učiteljem in učencem mora učitelj vzpostaviti spoštljiv, razumljiv ter zaupen odnos, saj je *»učiteljeva učinkovitost odvisna od kakovosti odnosa med njim in učencem«* (Gordon 1983: 7).

Gordon (1983: 7–11) meni, da je poučevanje proces, v katerem nekdo obogati življenje drugega z novim spoznanjem, izkušnjo in je samo po sebi tudi za učitelja nekaj prijetnega. Lahko pa je tudi polno frustracij in razočaranj, predvsem takrat ko mladi brez razloga odklanjajo učenje, so brez motivacije in postanejo celo sovražni do odraslega, ki jih poučuje. Učiteljeva učinkovitost je torej odvisna od kakovosti odnosa med njim in učencem. Razviti mora metode, ki bi pospeševale učenčev razvoj, saj je to cilj vsake šole in vsakega učitelja. Veliko metod pa

povzroča vse prej kot to, da bi bil učenec resnično samostojen in neodvisen. Šola v resnici veča učenčevo odvisnost od učitelja – s tem ko mu določa, kaj se bo učil, kako se bo učil, kdaj se bo učil in seveda tudi, kako dobro se bo moral naučiti. Učitelji si ne želijo imeti odvisne učence, vendar je težava v tem, da jih ni nihče usposobil za to, da bi znali dosegati pri učencih zaželeno odgovornost, samokontrolo in neodvisnost, pridobljene s skrbno vzgojo.

Komunikacija med učitelji in učenci bi morala temeljiti na sprejemanju, ki pomeni le to, da sprejmemo osebo takšno, kot je. Učenci bi se v takšnih pogovorih počutili sproščene, sprejete, saj ne bi čutili strahu pred učiteljevim vrednotenjem. S tem ko učitelj učencu pokaže, da ga sprejema, učencu omogoči, da se sprejema tudi sam. Psihologi imenujejo jezik sprejemanja »*terapevtsko komuniciranje*«, ker takšen način pogovarjanja omogoča ljudem, da se bolje počutijo, jih spodbuja h govorjenju, jim pomaga izraziti prava čustva, zmanjšuje strah, daje občutek pozitivnega samovrednotenja ter omogoča konstruktivno spreminjanje (Gordon 1983: 44–45).

Na kakovosten odnos med učiteljem in učencem vplivata klasificiranje učencev glede na starost in vrsto ter razčiščevanje odnosa – biti permisiven ali biti avtoritaren (tj., ali naj bo šola naravnana na učenca ali na učitelja). Klasificiranje učencev je problematično in škodljivo za učence, saj ko učence razporedijo po skupinah, jim storijo nepopravljivo krivico. Učenec dobi slabšo predstavo o sebi, prav tako pa razvrščanje po skupinah določa učiteljeva pričakovanja in s tem kakovost njegovega poučevanja. Zelo pomemben dejavnik je, kakšen odnos naj učitelj vzpostavi – permisiven ali avtoritaren. Gordon meni, da sta obe možnosti slabi, saj gre pri obeh za to, kdo ima večjo veljavo, kdo je močnejši in se mu mora drugi podrejati. Ponuja tretjo možnost, in sicer reševanje konflikta brez zmagovalca oz. poraženca. To pomeni, da poskušamo vzpostaviti pravila v šolskem razredu brez uporabe moči, ne da bi to za kogar koli pomenilo zmago ali poraz (Gordon 1983: 13–15).

1.2.4.2 Aktivno poslušanje

Sestavina dobrega odnosa med učiteljem in učencem je aktivno poslušanje. Gordon (1984: 51, 69) ga definira takole: »*Aktivno poslušanje zagotavlja pravilno razumevanje sporočila, za razliko od pasivnega poslušanja pomeni aktivno sodelovanje v pogovoru in zagotavlja učencu dokaz, da ga učitelj pravilno razume.*« Aktivno poslušanje učencu omogoča občutek, da so

njegove misli in čustva sprejeta, razumljena in upoštevana, kar pospešuje nadaljnjo komunikacijo. Tako ustvarja odnos, ki pomeni medsebojno razumevanje in spoštovanje.

Gordon (1983: 59–60) navaja, da je aktivno poslušanje koristno, ker:

- z njim omogočamo učencem, da predelajo svoja močna čustva; predelava jim omogoča, da se jih rešijo in se lahko spet posvetijo učenju;
- pokaže učencem, da se jim ni treba bati lastnih čustev, da čustva niso »slaba« in jih tako pri sebi lahko sprejmejo;
- pomaga pri reševanju problemov: pomaga, da učenci povedo svoj problem, o njem glasno govorijo in ga predelajo;
- prepušča učencem, da sami nosijo odgovornost za analizo in rešitev svojih težav;
- s strani učiteljev podaja učencem občutek sprejetosti in upoštevanja, saj vidijo, da jih učitelji poslušajo, slišijo in razumejo;
- ustvarja tesnejši in zrelejši odnos med učiteljem in učencem, kar učencem omogoča, da razvijejo boljše samovrednotenje.

Z aktivnim poslušanjem pomagamo učencem k večji osebnostni rasti, neodvisnosti, samozaupanju in odgovornosti. Učitelj se znebi občutka, da mora prevzeti odgovornost za učenje vsakega učenca posebej. Takšen odnos mu omogoča, da lahko večji del svojega časa izkoristi za poučevanje (Gordon 1983: 96).

1.2.4.3 Konflikti med učitelji in učenci

Ena izmed sestavin vseh odnosov so tudi konflikti. Popolnoma razumljivo, da prihaja do njih, saj so člani v odnosih vsakodnevno v tesnejših stikih. Učitelji potrebujejo način za razreševanje konfliktov. Gordon (1983: 162) poda odlično rešitev za uspešno razreševanje konfliktov med učitelji in učenci, v katerih ni poražencev, le zmagovalci. Metoda, ki se imenuje reševanje konfliktov brez poraženca, temelji na sodelovanju učitelja in učenca, kjer skupaj oblikujeta in ustvarjata rešitev na način, ki ne prinese poraženca. Oba skupaj iščeta rešitev, ki bi obema najbolje ustrezala in omogočala, da se zadovoljijo potrebe obeh strani. V tem odnosu sta tako učitelj kot učenec enakovredna. Komunikacija je dvosmerna, kar pomeni, da ko en govori, ga drugi posluša in obratno. Oba ohranita svojo moč, vendar je ta nevidna in nepomembna. Učitelj

svoje moči ne bo uporabil in to učenec ve. Pomembno je, da je rešitev sprejemljiva za oba (Gordon 1983: 166).

Metoda razreševanja konfliktov prinaša veliko koristi (Gordon 1983: 175–179):

- odnos med osebama (ali skupino) se bolj utrdi, če najdeta skupno rešitev, ki obema ustreza. Zaradi tega nihče ne občuti potrebe po maščevalnosti zaradi poraza ali občutka krivde;
- omogoči, da se iz nezainteresiranih, nemotiviranih in maščevalnih oseb prelevimo v zainteresirane in pozitivne, ki iščejo in ustvarjajo rešitve;
- vključuje kreativno mišljenjske sposobnosti ter izkušnje učitelja in učencev, saj velja pravilo več glav več ve;
- potreba po vsiljevanju odpade, saj je vsak predlog za rešitev del procesa reševanja problema (iskanje skupne rešitev);
- ni potrebe niti po avtoriteti niti po moči: s strani učencev ni več potrebe po obrambnih mehanizmih (agresivnost, kršenje pravil itd.);
- odnosi med učiteljem in učenci so enakovredni, prijateljski in prijetni, da se obojestransko sprejemajo;
- predpostavke, kaj bi lahko bilo narobe, zavržemo in se z učencem raje pogovorimo in tako spoznamo težavo;
- učenci postajajo odgovornejši in samostojnejši.

Bistvo dobrega odnosa med učiteljem in učencem je podobno odnosu kateremu koli dobremu odnosu dveh ali več oseb. Dober odnos temelji na spoštovanju, razumevanju, zaupanju in odkritosti vseh udeležencev nekega odnosa. Gordon (1983: 20) pravi, da mora dober odnos med učencem in učiteljem zajemati: odprtost, ki pomeni, da je vsak v odnosu neposreden in pošten; vsak je lahko prepričan, da ga drugi ceni; oba se zavedata vzajemne odvisnosti; vsak lahko zase raste in razvija svojo kreativnost in individualnost ter skupno zadovoljevanje potreb, kar pomeni, da noben ne more zadovoljevati svojih potreb na račun drugega.

Glasser (1994: 35–39) je zapisal šest pogojev za kakovostno šolsko delo:

- razredna klima mora biti spodbudna, topa, saj se bo le v takšnem okolju lahko razvijalo kakovostno delo. Vzpostaviti in razviti se mora trden prijateljski odnos med učiteljem

in učencem, med učenci samimi in učitelji ter med vodstvom šole, ki temelji na zaupanju in upoštevanju brez prisile;

- od učencev bi morali zahtevati, da delajo le uporabne stvari, kar pomeni, da bi morali učitelji sprejeti kot odgovornost, da učencem pojasnijo, zakaj se morajo učiti to, kar od njih zahtevajo. To, kar se od učencev zahteva, mora imeti neko uporabno vrednost;
- učence mora vedno spodbujati, da dajo od sebe le najboljše; v dobri šoli imajo učenci vedno dovolj časa, da se ustrezno potrudijo, saj vemo, da sta za kakovostno delo potrebna čas in določen napor. Učitelj mora učencem povedati, da želi pri predmetu od njih dobiti največ, kar lahko v določenem trenutku zmorejo;
- učenci morajo oceniti lastno delo in ga izboljšati, to naj jih naučijo učitelji. Tudi če je izdelek ocenjen kot kakovosten, bi morali učence spodbujati k temu, da preverijo, ali bi dodatni trud izboljšal izdelek. Šola bi morala poudarjati, da je kakovost pred kvantiteto;
- kakovostno delo vedno pomaga k dobremu počutju, zato bi se morali učenci, ko opravijo neko kakovostno delo, dobro počutiti. Enako velja za starše in učitelje, ki so priča procesu;
- kakovostno delo ni nikoli destruktivno, saj kakovosti ne moremo enačiti s prijetnimi občutki, ki jih dosegamo s pomočjo drog ali s tem, da škodimo drugim.

Iz vsega navedenega lahko sklenem, da bi morala biti učitelj in učenec dobra prijatelja in zaveznika. V prijateljskem odnosu med učiteljem in učencem prav gotovo ne bi manjkalo spoštovanja, razumevanja, potrpežljivosti in veselja. Probleme in učne težave, ki bi se porodile, bi skupnimi močmi lažje reševala. Menim, da naj se v odnosu stke takšna vez, ki bo trdna in močna, kar bo temelj za skupno učenje, napredovanje in osebno rast obeh. Če bo vzpostavljen takšen odnos, bodo učenci tudi raje obiskovali šolo in se z veseljem učili. Še enkrat naj poudarim, kar je zapisal Glasser (1998: 7), da je dober in zanimiv učitelj, ki poučuje na način, ki omogoča, da učenci zadovoljijo svoje potrebe. Če učitelji ne poučujejo na tak način, se zatečejo k prisili.

Za kakovostno delo in uspešen odnos pa ni le pomembna vez med učiteljem in učencem. Čačinovič Vogrinčič in drugi (2013: 29) so menijo, da je učenčeva udeleženosť v odnosu odvisna od vztrajne dejavnosti vseh odraslih, tj. učiteljev, staršev, svetovalnih delavk in raziskovalk. Če bodo vsi udeleženci delovali vztrajno in temu posvečali pozornost, bo mogoče

skupno učenje in napredovanje. Potrebno je, da odrasli drug drugega spodbujajo, da varujejo to pozornost, saj je ta zelo pomembna za dober in uspešen odnos med učiteljem in učencem.

1.3 SODOBNA DOKTRINA SOCIALNEGA DELA

Aktualna doktrinarna načela socialnega dela so se razvila v minulih desetletjih. Eno od področij socialnega dela je socialno delo z mladimi, ki je v skladu z doktrinarnimi načeli sodobnega socialnega dela nasploh. V nadaljevanju bom predstavila sodobna načela socialnega dela z mladimi. Proces nastanjanja niso bili enoviti, prepoznamo lahko medsebojno učinkovanje več paradigem ali teorij socialnega dela, zato govorimo o sodobni doktrini socialnega dela. Gabi Čačinovič Vogrinčič govori o postmoderni paradigmi socialnega dela, ki se opira na dve paradigmi: fenomenološko s konstruktivizmom in sistemsko paradigmo s sistemsko teorijo (Poštrak 2015: 269–280).

Gabi Čačinovič Vogrinčič je za socialno delo preoblikovala postmoderne koncepte za definicijo pomoči in definicijo ravnanja. Bistvena beseda pri opisu procesa pomoči je soustvarjanje: pomoč oziroma dobri izidi in želeni razpleti se soustvarijo v odnosu, ki omogoči soustvarjalno sodelovanje. Odnos med socialno delavko in uporabnico se opredeli odnos, ki socialni delavki omogoča vzpostavitev pogovora za raziskovanje in sooblikovanje dobrih izidov. Pomembno vlogo v socialnem delu igra pogovor, ki omogoča srečanje z ljudi z različnimi izkušnjami in kompetencami, ki soustvarjajo svojo udeleženo v rešitvah. Tako npr. v šoli naj bi bil učitelj spoštljiv in odgovoren zaveznik, učenec pa ekspert iz izkušenj, sogovornik in sodelavec (Čačinovič Vogrinčič in drugi 2005: 9–12).

Potrebno je, da damo otroku glas, da začnemo proces pomoči tako, da skupaj z njim raziščemo, kje so njegove težave. Po navadi odrasli vemo, kakšne so njegove težave in kakšna pomoč je prava, vendar s tem pogledom učenec ne izreče svojih misli, čustev in s tem tudi težav in šibkih točk. Učenec je ekspert za svoje izkušnje in bi moral imeti glavno besedo, da pojasni česa ne razume ter tako postane aktiven udeleženec oz. soustvarjalec učnega procesa in procesa pomoči. Takšna šola spodbuja in strokovno podpira vse odrasle, ki sooblikujejo otrokovo življenje v šoli, da sodelujejo z njim s pomočjo pogovora oz. dialoga (Čačinovič Vogrinčič 2008: 13–15).

Najbolj primeren je torej dogovorni način vodenja oz. pristop, ki omogoča in odpira prostor za učinkovit delovni odnos z učencem oz. mladostnikom. Vse udeležene v odnosu obravnava

enako in upošteva njihov glas. Sestavine dogovornega odnosa, ki jih bom v nadaljevanju omenila in se navezujejo na razvita načela sodobnega socialnega dela, so med seboj prepletene in povezane.

Gordon izpostavi, da je bistvo odnosa med učiteljem in učencem komunikacija oz. sporazumevanje kot njen vidik. V odnosu sta tako učitelj kot učenec enakovredna, komunikacija pa dvosmerna, kar pomeni, da ko en govori, ga drugi posluša in obratno. Oba ohranita svojo moč, vendar je ta nevidna in nepomembna. Pomembno je, da je rešitev sprejemljiva za oba (Gordon 1983: 166). Gordon poudari tudi ovire na poti h komunikaciji, kot so ukazovanje, opozarjanje in grožnje, moraliziranje, svetovanje in sugeriranje, poučevanje in navajanje logičnih argumentov, ocenjevanje, kritiziranje in sramotenje itd. (Gordon 1983: 37–43). Z učencem je treba vzpostaviti ustrezno komunikacijo z jezikom sprejemanja in opogumljanja. Pogovor mora biti spoštljiv, izhajati moramo iz jasno opredeljene vloge, pri čemer bo odrasli odgovorni in spoštljivi zaveznik (Postrak 2015: 269–280).

Prvi pomemben dogovor je dogovor o sodelovanju, ki sploh omogoči vzpostavljanje odnosa med učiteljem in učencem. Tako npr. bi se tudi v šoli vsaka učna ura morala začeti s skupnim dogovorom. Učiteljica bi učencem predstavila učni načrt, teme in postopek učnega procesa. Šolski prostor bi moral biti oblikovan kot varen prostor za delo, kjer vsak učenec pride do besede. Učiteljica tako povabi vse udeležene učence, da raziskujejo in prevzemajo svoj del in s tem tudi odgovornost (Čačinovič Vogrinčič 2008: 21). Pri tem naj dodam, da je zaželeno, da koncept sedanjosti prenesemo v šole. Pomemben bi moral biti tisti trenutek dela z učenci in ne preteklost in ne prihodnost. Čas, ko bi bili v razredu skupaj učenci z učiteljico, bi moral biti najpomembnejši. Učiteljice bi morale pustiti za sabo učenčeve pretekle neuspehe, lepe dosežke pa ohranjati in se na njih spominjati, saj bo bodo ti dali učencu moč, da lahko kljub težavam vztraja. Prav tako bi morali prihodnost pustiti ob strani (Čačinovič Vogrinčič 2008: 29–30).

Učiteljica vodi učenca k uspešnemu učenju oz. k dobrim izidom ali k odpravi učnih težav. Vsak delovni odnos je tudi osebni odnos. To pomeni, da se učiteljica lahko odzove empatično in čustveno na odnos med njo in učencem. V pogovoru poda svoje osebne izkušnje, pri tem pa mora paziti, da ne bi preveč negativno vplivala na učenca. Pomembno je, da je učenec spoštovan, kar je lahko le v dialogu in v sodelovanju z učiteljem (Čačinovič Vogrinčič 2008: 22).

Čačinovič Vogrinčič (2008: 24) meni, da je tudi pomembno, da razumemo potrebe učenca. To pomeni, da ravnamo iz perspektive moči, sprašujemo učenca po zaželenih razpletih, dobrih izdih, sanjah in upanju, po virih, ki pozitivno vplivajo nanj, opori v razredu, družini, dobrih izkušnjah iz preteklosti ipd. S tem spoznamo učenčeve zmogljivosti, talente, želje, znanje, sposobnosti, ki bodo služili kot viri moči, s pomočjo katerega bo učenec sam dosegel cilj ter imel boljšo kakovost življenja. Učiteljica, ki bo ravnala iz perspektive moči, se bo z učencem bolj osebno povezala, spoznala njegove cilje, odkrivala močne točke ter njegovo znanje. Med procesom pomoči bo skupaj z učencem gradila na njegovi samozavesti, moči ter pozitivni energiji, kar ga bo privedlo do želenega cilja.

Velikokrat se pojavlja vprašanje, ali imajo učitelji avtoriteto. Vendar je tu vprašanje, o kateri avtoriteti govorimo: avtoritarni ali avtoritativni, ki je oprta na strokovno znanje in veščine. Pomembno je vedeti, da ima vsak starš oz. učitelj neko avtoriteto. Ker smo spoštljivi in odgovorni zavezniki otrok in mladostnikov ter imamo sposobnosti, kompetence in znanja za delo z mladimi, potem govorimo v sodobnem socialnem delu o avtoritativni avtoriteti, ki je oprta na znanje in pristojnosti (Poštrak 2015: 269–280).

Skupaj z učencem gradimo njegovo sposobnost odgovornosti, vendar je treba poudariti, da je odgovornost obojestranska, kar pomeni, da tako učitelj kot učenec nosi določeno odgovornost za uspeh. Odgovornost učenca je, da aktivno sodeluje v dogovorjenem procesu reševanja problema. Gordon (1983: 11) omeni, da le s skrbno vzgojo lahko učenec pride do odgovornosti, samokontrole in neodvisnosti. To pomeni, da je veliko odvisno od vzgoje tako staršev kot učiteljev, kakšna odgovorna oseba bo učenec postal. Zaradi lastne odgovornosti, vrednot in prepričanja se bo odločal za določene dejavnosti in upošteval pravila v šoli in širši družbi.

Ukrepe oblikujemo skupaj z učenci, zato jih razumejo kot prevzemanje odgovornosti za svoja lastna dejanja in nošenje posledic (Poštrak 2015: 269–280). Učenec se je sam, skupaj z učiteljem, odločil, da bo nekaj spremenil v svojem neustreznem vedenju. Ker se je sam odločil za spremembo, bo kazen sprejel brez ugovaranja, saj sta se skupaj z učiteljem dogovorila tudi glede ukrepov za neupoštevanje pravil. To je mogoče takrat, ko učenec in učitelj skupaj soustvarjata proces reševanja problema (Poštrak 2003: 26–33). Pomembna naloga pri delu z ranljivimi učenci je, da delamo skupaj z njimi na način, da bodo sposobni prevzeti nadzor nad lastnim življenjem in se avtonomno ter samostojno odločati. In ravno dogovorni pristop omogoča in odpira prostor za učinkovit delovni odnos z učencem (Poštrak 2015: 269–280).

Koncept delovnega odnosa je v šoli zelo uporaben, saj je vsak njegov element zelo pomemben in koristen za sam delovni odnos. Odnos med učiteljem in učencem mora biti poseben in soustvarjalen. Postati bi morala zaveznika in prijatelja, da lahko skupaj premagata težave, ki učencem povzročajo probleme. Učencem bi bilo treba dati občutek, da so vsi enakovredni in da je vsak glas slišan in upoštevan. Vsak bi moral imeti možnost izraziti svoje mnenje, učitelji pa bi jih morali pri tem spodbujati in upoštevati njihove želje in predloge. Udeležba učencev pri sooblikovanju učnega procesa, pravil ali kazni ipd. je za učence zelo pomembna, saj bi se učenci počutili soodgovorni in pomembni.

1.4 NAČELA WALDORFSKE PEDAGOGIKE

Na področju šolstva se povečuje pestrost različnih konceptov in pestrost izbire najustreznejših oblik vzgoje in izobraževanja za posameznike, vendar novi vzgojni koncepti ne morejo postati vzorec za delovanje javne šole (Devjak et al. 2008: 18). Pri nas se kot najbolj prepoznavna pojavljata vzgojni koncept Marije Montessori ter vzgojni koncept Rudolfa Steinerja, katerega načela bom v naslednjih poglavjih podrobneje opisala.

V alternativnih vzgojnih konceptih številni avtorji vidijo smisel v tem, da z določenim vzgojnim načrtom škodljive vplive preprečujemo ali odpravljamo. V otroku se v določenih razvojnih fazah razvijejo samo določene telesne, duševne in osebnostne funkcije in te faze si sledijo v nujnem zaporedju. Razvoj je pravilen, če poteka od stopnje do stopnje v določenih starostnih obdobjih. Naravni tok se lahko zruši s slabo vzgojo. Nobena stopnja razvoja se ne more pojaviti, ne da bi nanjo učinkovali zunanji vplivali, zato dajejo alternativni vzgojni koncepti prednost razvoja pred učenjem. Temu sledi zahteva po naravni vzgoji, tj. vzgoji v skladu z naravnim razvojem otroka. Naravna vzgoja izhaja iz individualnih posebnosti vsakega posameznika. Vzgojno-izobraževalno delo mora biti generično strukturirano, prilagojeno stopnjam otrokovega razvoja. Smernice modela naravne vzgoje je postavil že Rousseau, ki pomeni delovati v skladu z naravo, saj ima ta že sama po sebi vzgojno moč. Ena od ključnih zahtev mnogih gibanj je usmerjenost k otroku oziroma vzgoja mora izhajati iz otroka. Menijo, da iz otroka lahko »izhaja« pri vzgoji le tisti, ki se je sposoben sam in v konkretni situaciji globlje vživeti v otrokovo dušo. To lahko doseže tisti vzgojitelj, ki je poklican za vzgojno delo in razvija doživetje bližine otroka v procesu lastnega oblikovanja (Devjak et al. 2008: 19–22).

1.4.1 Osnove waldorfske pedagogike

Utemeljitelj waldorfskega vzgojnega koncepta Rudolf Steiner se je rodil leta 1861 v Kraljevcu na hrvaško-madžarski meji kot sin preprostega avstrijskega železniškega uradnika. Ko je končal realko in maturiral, je študiral matematiko in naravoslovne vede na Dunaju. Obenem je na univerzi poslušal predavanja filozofije, književnosti, pa tudi iz psihologije in medicine (Carlgren 1993: 7).

Leta 1892 je izšla njegova razširjena doktorsko disertacija *Resnica in znanost*, leta 1894 pa najpomembnejše filozofsko delo *Filozofija svobode* (Devjak et al. 2008: 37). Po zaključku študija je prevzel mesto hišnega učitelja pri nekem učitelju z vodenoglavostjo, za katerega je bilo več zdravnikov prepričanih, da se ne more učiti. Steinerju pa je s pedagoškimi prijemi pri oblikovanju dnevnega reda in s strnjnim poukom uspelo doseči tako temeljito izboljšanje, da so po dveh letih dečka sprejeli v šolo med enako stare vrstnike. Kasneje je maturiral in postal zdravnik (Carlgren 1993: 7–8).

Steiner je začel predavati manjšim skupinam ljudi leta jeseni 1900, nato pa o svojih temeljnih izsledkih govoril v okviru Antropozofske družbe in vedno bolj tudi v javnosti, ki je kazala zanimanje zanj (Carlgren 1993: 9). Že od leta 1902 je svojo znanstveno pot označeval z imenom, ki ga je kasneje uporabljal dosledno. Imenoval jo je antropozofija, iz grškega »*anthropos*«, človek in »*sofia*« modrost, saj ta znanost vodi do zavesti o resničnem bistvu človeka (Devjak et al. 2008: 37).

Aprila leta 1919 je imel predavanje za delavce Tobačne tovarne Waldorf Astoria v Stuttgartu, v katerem je izrazil potrebo po novi organizaciji šolstva. Na ravni obveznega šolanja naj bi obstajala enotna šola za vse otroke. Spregovoril je o dvanajstletni enotni šoli, ki bi obsegala osnovno in srednjo šolo in bila dosegljiva za vse, ne glede na družbeni položaj. Emil Molt, vodja tovarne, je Steinerja povabil, da postane vodja takšne šole, ki bi jo ustanovili za vse otroke vseh zaposlenih v tobačnem koncernu. Izziv je Steiner sprejel in prispeval k pomembni spremembi vzgoje in izobraževanja otrok (Devjak et al. 2008: 36–37).

Tako so 7. septembra 1919 odprli prvo šolo. Imenovala se je Svobodna waldorfska šola po imenu tovarne, s katero je bila v začetku povezana večina staršev. Ob otvoritvi je imela 8 razredov in približno 300 učencev (Carlgren 1993: 18–19). Glavno vodilo Steinerja je bilo, da

otrokom svojih delavcev omogoči široko splošno izobrazbo, ki ne bi razvijalo samo otrokovih umskih sposobnosti, temveč bi z umetniškimi in s praktičnimi dejavnostmi pomagala oblikovati tudi srce in njegove roke (Polak-Fištravec et al. 1999: 15).

Waldorfska pedagogika je svetovni fenomen različnih kultur, religioznih in civilizacijskih okolij, ki išče stik z bogato drugačnostjo človeštva, da bi v vsakem otroku našla tisto resnično, ki se v njem skriva kot notranji odmev velikega vzklika veselja zunanjega sveta. Teorija temelji na antropozofiji, duhoslovni teoriji o človeku (Devjak et al. 2008: 38). Steiner meni, da je človek trodelno bitje, sestavljeno iz fizičnega, duševnega in duhovnega telesa in tako je tudi cilj waldorfske vzgoje harmoničen razvoj fizičnih, duševnih in duhovnih sil (Medveš 1989 a: 229).

Steiner znanosti priznava le določeno vrednost v omejenem obsegu, saj pravi, da je sodobna mehanicistično-materialistična znanost ne more odkriti človekovega bistva, ki je duševno-duhovno. Za vzgojno-izobraževalni ideal si postavi umetnost in antropozofsko doživljanje človeka, tj. doživetje sebe kot bitja kozmosa. To pa se doseže s sredstvi, ki jih uporablja umetnost, imaginacija, inspiracija, meditacija ipd. Smisel njegovega proučevanja človeka je, da se ugotovi vzročna zveza med telesnim razvojem in duhovnostjo oz. kako je mogoče iz fizičnih in telesnih znakov razložiti psihične in duhovne sile in obratno (Medveš 1989 a: 229–234).

Antropozofija ni zasnovana kot idealno-moralni šolski nauk, kot nekakšna družbeno-moralna vzgoja, ampak kot praktično vodilo v ravnanju. Bistveno je, da je waldorfska pedagogika z njo v celoti prežeta v metodičnem smislu, na katerem temelji izobraževalni proces. Smisel vsake učne ure je v tem, da učenci sledijo učitelju, da »sprejemajo od njega znanje z ljubeznijo in priznavanjem avtoritete« (Medveš 1989 a: 240).

Waldorfski pedagoški pristop je treba razumeti kot metodo, ki poskuša kar najgloblje razviti učiteljevo in vzgojiteljevo sposobnost, da prisluhne vsakemu otroku posebej. Waldorfsko delovanje je mogoče, ko se učitelj lahko naveže skozi ta »notranji dialog« na impulz otrokove individualne življenjske poti (Polak-Fištravec et al. 1999: 4). Skupne značilnosti waldorfske pedagogike so (Polak-Fištravec et al. 1999: 40–41):

- »Vse navezati na človeka. Otrok mora imeti občutek, da snov, ki jo učitelj podaja, zadeva tudi njega. Pedagog individualno nagovarja vsakega otroka znotraj skupine.
- Najprej storiti, nato razumeti. Z udi je treba najprej delovati in šele nato razumeti v glavi.

- *Od celote k delom.* Začnemo s celoto in se nato posvetimo posameznim delom.
- *Svet je lep.* Otroku moramo takšen svet tudi ponuditi (zgodbe z moralnim naukom).
- *Snov slikovito predstaviti.* Slika pomeni več kot le notranjo predstavo opaženega, otrok skozi slike razume tudi notranje zakonitosti, pomen in bistvo.
- *Vse je ritem.* Vse, kar počnemo, potrebuje ritem (budnost – spanje, učenje – pozabljanje, gibanje – mirovanje ...).
- *Vedno imeti pred očmi pravo, stvarno, živo, praktično življenje* – ne abstraktno. To pravilo zaobjema vseh šest ostalih pravil.«

Pedagogika je podrejena vzgojnim nalogam, in sicer oblikovanju človeka kot pripadnika duhovnega sveta. Človeka želi z vzgojo odvrniti od materialnih dobrin, vsakodnevnih užitkov, karierizma, ker vse to omejuje človekovo življenje na materialno blagostanje. S tem lahko razumemo, zakaj odvrčajo intelektualistično usmerjene šole in znanstveno usmerjen pouk, ki je sredstvo, s katerim si človek kopi materialne dobrine. Cilj šole je torej doživetje sebe kot bitje kozmosa, ki se doseže z umetnostjo, domišljijo, inspiracijo in intuicijo ne pa z razumom po intelektualni poti (Devjak et al. 2008: 40).

Edmunds (1992: 15) meni, da je namen vzgoje Steinerja omogočiti otrokom, da bodo, ko odrastejo, kar najpopolneje razvili svoje notranje človeške vrline. Je vzgoja, ki služi svobodi človeškega duha. Svetu je svobodno dana. Prizadevanje po njeni uveljavitvi je tisto, kar waldorfsko šolo loči od drugih šol. Kot cilj vzgoje v otroštvu je Steiner zapisal (Steiner v Edmunds 1992: 83–84): »*Podzavestni ideal majhnega otroka je, da je svet zgrajen na dobroti. Podzavestni ideal v osnovnošolskih letih je, da je svet zgrajen na lepoti. Podzavestni ideal mladostnika je, da je svet zgrajen na resnici.*« Ideali usmerjajo waldorfsko vzgojo, zato jim je treba dati praktično obliko, ki bo vodila k praktičnim rezultatom (Edmunds 1992: 84).

Steiner je razmišljal, da naj bil človek na zemlji ponavljal ves razvoj, ki ga je doživelo vesolje. Kozmos se je razvijal skozi Saturnovo, Sončevo, Lunino in Zemljino dobo. Vsakemu pripada različna podoba, v kateri se utelesi kozmična duhovnost. To so fizično telo, eterično in astralno telo in zavestni jaz. Meni, da tudi posameznik v svojem razvoju preide vse štiri faze razvoja kozmosa. Vsako fazo spremlja pojav in razvoj določene oblike duhovnega življenja. Steiner loči tri faze razvoja, med njimi so jasne meje, ki so vezane na biološke spremembe (Devjak et al. 2008: 40–41). V poglavju 1.4.2 sledi opis teh življenjskih obdobij in razvojnih faz otroka.

Za waldorfsko šolo je torej pomembno, da želi vsestransko oblikovati človekov razvoj. Pouk mora zato organizirati tako, da učna snov ne postane pomembnejša od človeka. Učitelj in učenci pri poučevanju čim bolj sodelujejo, učitelj upošteva učenčeve duševne posebnosti, individualno nadarjenost in slabost. Ker si učitelj prizadeva učno snov prežeti z življenjem, učbeniki pri tem izgubijo pomen, zato jih na šoli ne uporabljajo. Učno snov sprva predelajo z učiteljem, kasneje pa vedno bolj samostojno in si zapisujejo snov v zvezke (Polak-Fištravec et al. 1999: 40–41).

Dnevno delo v šoli poteka tako, da je prilagojeno dnevnemu ritmu otroka. Dan se začne s predmeti, pri katerih je potrebno mišljenje, razumevanje in predstavljanje, saj je zjutraj otrok najbolj razpoložen za miselna dela. Vsak tak predmet je na urniku v prvih dveh jutranjih urah nekaj tednov zaporedoma kot obdobje oz. večja učna celota – »glavni pouk« oz. epohalni. Začne se s t. i. »ritmičnim uvodom«, pri čemer se učenci zbudijo, se vključijo v razredno skupnost in pripravijo na pouk. Sledijo predmeti, ki se ritmično ponavljajo vsak teden: tuji jeziki, evritmija in telovadba, glasba in religija. Ročna in rokodelska dela ter vrtnarstvo so v poznih dopoldanskih ali popoldanskih urah. Po urah, ki zahtevajo stalno ponavljanje, sledijo umetniška in praktična dela. Enak značaj imajo tudi domače naloge: urjenje, oblikovanje in pridobivanje spretnosti. Skozi ves šolski dan se enakomerno ponavlja sprejemanje, doživljanje, izvajanje, oblikovanje, vdih in izdih (Carlgren 1993: 49–50).

Posebnost waldorfske šole je, da poteka pouk v obdobjih, ki so različno dolga in se med seboj razlikujejo. Vsebina je prilagojena sprejemljivosti učencev: risanje likov, pripovedovanje o naravi, pisanje, branje, računanje ipd. V prvem razredu so obdobja dolga, kasneje pa trajajo obdobja glavnega pouka tri do štiri tedne in postajajo bolj izrazita in razdelana. Vsebina je zaokrožena, tako da imajo učenci občutek, da so nekaj dosegli. Obdobja obsegajo materni jezik, zemljepis, nauk o živalih, človeku ipd. Obdobja istega predmeta so lahko tudi samo dvakrat letno, zato je pomembno oblikovanje znanja v sposobnost. Vse, kar so sprejemali z navdušenjem, je medtem dozorelo in preraslo v sposobnost. Poleg ur glavnega pouka so tudi ure drugih predmetov oblikovane v obdobjih (Carlgren 1993: 51).

1.4.2 Življenjska obdobja in razvojne faze otroka

Waldorfska pedagogika temelji na spoznanjih o odraščanju človeka in vpogledu v možnosti in zakonitosti njegovega razvoja. Vrtec in šola sta oblikovana glede na obdobja odraščanja. Proces odraščanja je razčlenjen glede na preobrazbe, ki se dogajajo v otroku in iz tega izvirajo v

waldorfski pedagogiki tri razvojne stopnje s posebnimi nalogami, vsebinami in metodami vzgajanja. Celoten razvoj se zrcali v vsakem od treh obdobj: od rojstva do sedmega leta, od sedmega do štirinajstega in od štirinajstega leta do polnoletnosti (Polak-Fištravec et al. 1999: 16).

Prva faza, ki je razvoj fizičnega telesa, ima velik vpliv na vse nadaljnje življenje. Kar se zgodi v teh letih, pogojuje telesno, mentalno in moralno življenje, s tem pa na stopnjo uravnovešenosti kasnejšega življenja (Edmunds 1992: 27). V prvem predšolskem obdobju (od rojstva do sedmega leta) gre za obdobje posnemanja in gibanja. V tem času otrok največ časa preživi z materjo, očetom, družino in vzgojitelji. Otrok se giblje toliko, kot je zanj najprimerneje. Že v prvem letu starosti nas posnema, npr. mimiko obraza, smeh, naše vzdušje, naš odnos do ljudi in stvari, način, kako delamo, komuniciramo ipd. Posnemanje je najzanesljivejši in najhitrejši način osvajanja veščin, ki jih otrok v nekem okolju potrebuje (Polak-Fištravec et al. 1999: 16–18).

Waldorfski pedagogi menijo, da je posnemanje enako pomembno kot dihanje. Steiner imenuje obdobje do sedmega leta »*obdobje posnemanja*« (Carlgren 1993: 28). Otrok ima svoje čute popolnoma odprte za sprejemanje vtisov iz okolja. Posrka barve, zvoke, vonjave in dogodke. Kar sprejema skozi fizična čutila, vpliva na izgradnjo njegovih telesnih organov (Polak-Fištravec et al. 1999: 18–20). Otrok hoče posnemati vse, kar se dogaja v njegovem fizičnem okolju. Sem spadajo vsa moralna in nemoralna, modra in neumna dejanja, ki jih lahko vidi. »*Če je otrok do sedmega leta v svoji okolici doživel same neumnosti, se možgani izoblikujejo tako, da so v kasnejšem življenju primerni samo za neumnosti*« (Carlgren 1993: 30).

V tem obdobju so otroci nagnjeni k posnemanju, zato mora tudi vzgoja iz tega izhajati. Glavna vzgojna naloga je v prvem obdobju skrbeti za popoln nadzor nad otrokovo okolico oz. otrokovo »*fizično okolje*« nevidno spremeniti v »*vzgojno okolje*« (Kroflič 1997 a: 250): »*Strogo moramo torej paziti na to, da v otrokovem okolju ne storimo nič takšnega, česar se ne bi smelo oponašati. Da ne vidi nekaj, za kar bi morali reči: tega ne smeš delati.*« (Steiner 1988, v Kroflič 1997 a: 250).

Pomembno je otroku pokazati dobre in lepe stvari, saj bo dobrota, ki jo bo deležen v otroštvu, globoko zasidrana v njem. Otrok je odprt in do vsega ima pozitiven odnos. V waldorfskem vrtcu je zato prostor urejen iz naravnih materialov, iz njega izžareva toplota. Glasba je nežna,

zato se igra na liro ali flavto. Vzgojitelj pa s svojim nežnim petjem ustvarja vzdušje, ki je primerno za majhne otroke. Igre vzgojitelji pripravijo tako, da so gib, beseda in ton povezani v celoto (Polak-Fištravec et al. 1999: 19–20).

Po mnenju Steinerja je opazovanje gibanja in fizične aktivnosti okolja tisto, ki pritegne otrokovo pozornost in v njem povzroči reakcijo, ki pa ni zavestno usmerjena in se izraža skozi otrokovo igro. Otrok na podzavesten način spozna, kakšen naj bi bil njegov odnos do okolja. Moralni razvoj tako poteka posredno, preko imitiranja moralnega obnašanja odraslih in ne s pomočjo besed ali kakršnegakoli intelektualiziranja (Edmunds 1991: 22–31).

Otrok v tem obdobju asociativno prehaja iz ene dejavnosti v drugo in je sposoben natančno opisati neko doživetje, ko ga na to nekaj asociativno spomni. Starejši kot je, bolj načrtuje svojo igro in tudi spomni se zavestneje. Otroci so predani trenutku in vtisu, ki se godi, zato jim ne postavljamo vprašanj in od njih ne zahtevamo odločitev, to lahko vodi do izgube veselja do kakršnekoli dejavnosti. V tretjem ali četrtem letu se prične pojavljati domišljija, ki je gonilo otroške igre. V predšolskem obdobju je posebej pomemben ritem, ki daje občutek varnosti. Otroci želijo spoznavati nove stvari in hkrati biti iniciativni, čeprav so njihove sposobnosti koncentracije zelo majhne. Pravo ravnotežje daje ravno waldorfska pedagogika, ki ga doseže v poteku dneva z načrtovanjem dejavnosti glede na njihovo kakovost (Polak-Fištravec et al. 1999: 20–21).

Drugo sedemletno obdobje (med sedmim in štirinajstim letom) se začne z zamenjavo zob in z vstopom v šolo. Zaradi sprememb, ki jih bo otrok še doživel, je pomembno, da mu pustimo dovolj časa, da se vživi v novo okolje in da zmore sprejeti vse, kar mu prinašajo s seboj. Učenje branja in pisanja poteka skozi tri leta. S pomočjo zgodb in slik se sreča s črkami in jih prepozna do tretjega razreda v vseh oblikah. Razvijajoča čustva se kažejo kot potreba po iskanju merila, ali je nekaj »dobro« ali »slabo« (Polak-Fištravec et al. 1999: 21–23).

Če gre v predšolskem obdobju za »vzgajanje z delovanjem« pomeni šolsko obdobje »vzgajanje čustev in srca«. Otrokovo presojanje temelji na čustvih, ki se jih misel samo dotakne. Zato je glavno sredstvo učitelja slika in ne gola ideja, kajti le slika seže v življenje čustev (Edmunds 1991: 36–38).

Od sedmega do devetega leta postaja spomin aktivnejši in bolj namerno usmerjen. Mišljenje je še vedno na slikovni in konkretni ravni. Med devetim in štirinajstim letom se postopoma pojavi močnejše izražanje Jaz-a. Otrok začne razlikovati med zunanjim in notranjim svetom. Postopoma se mu oblikuje objektivnejši pogled na svet. Razvijati se mu začne sposobnost razumevanja zakonov kavzalnosti, ki so že rezultat posameznikovih lastnih notranjih izkustev (Steiner 1994: 26–35).

Na razvoj eteričnega telesa delujejo sugestivne slike in simboli (religiozni). Glavni vzgojni metodi postaneta dajanje primerov za zgled in učiteljeva avtoriteta. Vzgoja Steiner zasnuje na »moči imaginarnih podob« in njihovi avtoriteti. Pomembna oseba v tem obdobju je razredni učitelj, ki spremlja učence celo osnovno šolo. Avtoriteta se poleg njega nanaša tudi na mitske junake in božanstva, ki jih otroci spoznavajo preko bajk, legend ipd. Steiner o njih odkrito spregovori in poudari njeno ključno vlogo v vzgojnem procesu (Kroflič 1997 a: 251–252). Medveš (1989 a: 241) pravi, da je učitelj glavni režiser pouka, izšolan in preizkušen tako, da sprejme vzgojno delo kot posvečeno opravilo, katerega smisel ni posredovanje abstraktnega znanja, temveč da skuša z umetniškimi sredstvi vzbuditi doživetje sebe kot nesmrtnega bitja kozmosa.

Otroci se naravno podrejajo učiteljem, v katere morajo začeti verovati, ker brez tega ni vzgojnega učinka. Metodična strategija izobraževanja mora biti zgrajena tako, da v otroku postopoma sproži mehanizme verovanja, ki se nezavedno opirajo na zaupanje in avtoriteto učitelja kot človeka, ki zna to, kar poučuje. Učitelj se ob tem naslanja na otrokovo individualnost s tem, da upošteva njegov temperament. Učenec postopoma začneja »slediti« učitelju kot človeku, tako da začne čez čas povsem zavestno ali nezavedno prevzemati njegov način vodenja, mišljenja, prepričanje ipd., četudi tega učitelj neposredno ne pokaže in ne razlaga v obliki naukov, posebnih predmetov ali posebnih ur moraliziranja (Medveš 1989 a: 240–241).

V tem obdobju je naloga vzgoje in izobraževanja razvijanje nereflektiranih moralnih navad, med katerimi je najpomembnejše spoštovanje učiteljeve avtoritete ter usvajanje potrebnih znanj in spretnosti z učenjem na pamet. Pravi pomen zavzemanja za takšna rigidna pedagoška načela se popolnoma razkrije šele ob Steinerjevem opisu tretjega in četrtega vzgojnega obdobja (Kroflič 1997 a: 253).

Tretje vzgojno obdobje zaznamuje razvoj astralnega telesa (od 14. do 21. leta starosti), ta pa omogoča razvijanje razumskih sposobnosti (Kroflič 1997 a: 253). Temeljna značilnost je razvoj čisto avtonomnih notranjih duševnih doživetij, ki vključujejo samozavedanje sebe, svoje svobode in volje. Glede na njihov notranji izvor so to procesi, ki jih ni mogoče privzgojiti. Vzgoja kot načrtno vplivanje sega le do razvoja predstavnosti, kar se po Steinerju lahko doseže v drugi razvojni fazi. Posledica je, da je waldorfska pedagogika razvila postopke poučevanja le v prvih dveh obdobjih, ko je mogoče otroka še voditi. V tretjem obdobju ni operativnih didaktičnih pravil, ker se procesi samozavedanja sebe, svobode in volje morajo pognati sami od sebe in nanje ni mogoče več neposredno vplivati od zunaj. Intelektualni razvoj je posledica zunanjih vplivov na človekovo psihično življenje in je le sredstvo za razvoj volje in zavesti o sebi ter da zavesti in volje ni mogoče razvijati z zunanjimi spodbudami, temveč sta v nekem smislu rezultat samovzgoje (Medveš 1989 a: 238–239).

Z razvojem zavestnega Jaz-a se zaključuje celotna teorija o delitvi razvoja, ko človek doseže polno zrelost zavestnega Jaz-a z 21. letom starosti (Medveš 1989 b: 159). Naloga je duhovno prečiščevanje prejšnjih vzgojnih obdobj, ki poteka po pravilih in metodah okultnega razvoja (preko imaginacije, meditacije, intuicije in inspiracije). Rezultat je razvoj individualnosti in avtonomne moralne zavesti, ki bi naj človeku zagotovila individualen stik s kozmičnimi silami (Steiner 1988, v Kroflič 1997 a: 254). *»Večina otrok (in njihovih staršev), ki obiskujejo waldorfske šole, nikoli ne doseže te stopnje razvoja in tako ostane njihovo bitje ujeto v fino tkivo nevidnih ideoloških konstruktov, ki so jih nereflektirano sprejeli preko načel verovanja in rutine (ponavljanja) v zgodnjem otroštvu«* (Kroflič 1997 a: 254). Po Steinerjevem mnenju so nereflektirano sprejeto znanje, vrednote in občutki *»zakladnica«*, iz katere bo črpalo intelektualno ter še posebej duhovno razumevanje. Kot pogoj za uspešen duhovni razvoj predpostavi posameznikov spomin ter pravilno in dovolj močno vrednostno naravnost, v kateri kot najvišja vrlina izstopa občutek spoštovanja (Kroflič 1997 a: 255). Medveš (1989 b: 159) opozarja, da je z znanstvenega vidika najbolj sporno Steinerjevo mehanicistično in biologistično (npr. pojav drugih zob) razumevanje otrokovega razvoja, s skladno s katerim je pojavljanje višjih potencialov odvisno od stopnje telesne zrelosti.

Medveš (1989 a: 157–158 in 1989 b: 234–241) pravi, da so waldorfski pedagogi razvili serijo vzgojnih načel in zapovedi, ki naj bi zagotavljale skladnost vzgoje z naravnim razvojem človeka, ter serijo prepovedi, ki se v celoti podrejuje naslednjemu načelu: *»najbolj pogubno za otrokov razvoj je, če vzgojitelj in učitelj razvoj prehitevata«*, saj se takšna kršitev zapovedi kaže

v psihični preobremenjenosti in tudi v kasnejši dobi v obliki bolečin in bolezni. Navaja še, da je bolj kot razumevanje, intelektualno znanje in sposobnosti, pomembna doživljajska atmosfera, občutje in razpoloženje, kar pomeni, da so izobraževalne naloge podrejene vzgojnim. Otroka do 14. leta starosti ne smemo seznanjati z nikakršnimi racionalno konstruiranimi zakonitostmi, sintezami, definicijami, posplošitvami, ker se do takrat še ni razvil razum do stopnje, ki bi otroku omogočil razumevanje tega. Waldorfski pedagogi menijo, da je prehitevanja razvoja največja slabost javnega šolstva, zato standardna oblika waldorfske osnovne šole obljublja odpravo vseh oblik šolskega nelagodja, kot so stres, represije ipd. pri učencih in starših. Otroku želi kultivirati čustva in voljo, ga vzgojno motivirati in omikati, intelektualne cilje pa postavlja v povsem drug kontekst. Zagovarja sproščenost pri pouku, odpravo negativnega ocenjevanja ter svobodno napredovanje iz razreda v razred. Prav tako ni mogoče ustvarjati iluzije, da obstajajo pedagoška sredstva, ki omogočajo vrhunske šolske učinke brez napora ali aktivnosti in zagotavljajo otroku pot do znanja brez lastnega učenja, ki pogosto ne more biti le prijetna zabava ali igra. V spoznavanje znanosti otrok lahko vstopa igraje, vendar je igraje ne more usvojiti.

Steiner je v svojem nazoru celoto telesa, duše in duha razbil na časovne odseke tako, da je otroku do prvih sedem let pripisal le sposobnost posnemanja, naslednjih sedem let sledenje nezmotljivi avtoriteti učitelja, naslednjih sedem pa sposobnost oblikovanja lastnih sodb. V zadnjih sedmih letih naj bi se začel prebujati in razvijati razvoj duha. Steiner tako človeka ne vidi v smislu trodimenzionalne fasete, ampak njegovi vzgojni prijemi stavijo na strogo določene sedemletne cikle (Kosovel 1997: 96).

1.4.3 Vzgoja v ritmu letnih časov in vloga umetnosti

V ritmu poteka življenje človeka, narave in kozmosa, torej urejeno. Ker si otrok urejenega življenja ne zna ustvariti sam, mu morajo pri tem pomagati odrasli. Dnevni ritem v waldorfskem vrtcu oblikujejo po načelu vdiha in izdiha. »Vdih« so dejavnosti, ki jih vodi vzgojitelj, otroci mu sledijo. »Izdih« pa so dejavnosti, pri katerih otrok spontano izraža svoja doživetja in izkušnje (Devjak et al. 2008: 44).

Ritem se odraža v waldorfskih vrtcih v izmenjavi in ponavljanju vsebin in doživljavaev tekom leta. Razpoloženje v igralnicah in razredih sledi kroženju letnih časov. Vsako dopoldne se ob določeni uri izvajajo določene dejavnosti. Poleg dnevnega ritma se upošteva tudi tedenski in

letni. Ritmično izmenjavanje in ponavljanje dejavnosti vzbuja pri otrocih občutek varnosti, saj se tako prepusti ritmu in ga ne vznemirjajo stalne spremembe. S tem si razvija časovno orientacijo in se navaja na red (Devjak et al. 2008: 44).

V waldorfski šoli poteka vzgoja v ritmu tako, da otroci najprej govorijo o doživetjih v naravi, nato skupaj z učiteljem skozi zgodbe doživljajo značilnosti letnih časov in opazujejo, kaj se dogaja z rastlinami, živalmi in človekom v tem času. Lastnosti letnih časov povezujejo z razmerjem do človeka, zlasti v četrtem, petem in šestem razredu si učenci ustvarjajo poglobljen odnos do narave. Dogajanju v naravi, toku letnih časov in spremembam v človekovem doživljanju narave in sil sledijo praznovanja. Narava sama določa vsebino praznika. Otroke vnaprej pripravijo na praznik, vzgojitelj pa z zgodbo približa pomen praznika, otroci pa pojejo in recitirajo pesmi, ki so povezane s praznikom (Polak-Fištravec et al. 1999: 28–29).

Z umetnostjo in umetniškim delovanjem v človeku vzpostavimo ravnovesje, harmonično, ritmično poigravanje mišljenja, čutenja in hotenja. *»Umetnost je kakor iskra, ki prižge človekovo toploto in jo razširi na njegovo celotno delovanje. To je toplota srca, ki tvori most med zemljo in kozmosom«* (Polak-Fištravec et al. 1999: 31–32). Pri umetniškem delu povezujejo zunanje vtise z notranjimi doživetji, vse, kar sprejmejo od zunaj, se v notranjosti predela. V waldorfski pedagogiki je umetnost ključna nit vzgoje in izobraževanja. Je jedro, okoli katerega se tke celovit pristop vzgojitelja ali učitelja. Pripomočki so slikanje, risanje, gnetenje gline, evritmija, igranje različnih inštrumentov, recitiranje in igranje dramskih del, ročna in rokodelska dela ipd. (Polak-Fištravec et al. 1999: 32).

Steiner je razvil evritmijo, tj. umetnost, kjer se učenci učijo z gibi izraziti sile, ki delujejo v govoru in glasbi. Če so učenci umetniško aktivni, se učijo delati iz živega in ustvarjalnega duha. Umetnost pomeni proces poduhovljenja, kar še posebej velja za človeka v obdobju odraščanja. Umetniško delo zahteva vadbo in ponavljanje, zato se umetniško oblikovanje in doživljanje vedno bolj stopnjujeta in dobita naravo delovanja duhovnih zakonov. Mladostnik razvija sposobnosti, s katerimi spozna, katere zakonitosti se skrivajo v stvareh in jim lahko da duhovni pečat. Takšna umetnost vodi človeka do razumevanja njegove ustvarjalne narave (Kranich 1992: 16).

Waldorfske šole imajo veliko praktičnih predmetov. Prizadevajo si, da se učenci pri dvanajstih letih seznanijo z vrtnarjenjem in delom v delavnici, saj v tem obdobju izginjajo skladni otroški

gibi in si mladostnik mora izoblikovati svojo voljo. Cilji pouka ročnih del so veselje pri delu, pridobivanje ročnih spretnosti, zmožnost koncentracije ter razvijanje opazovanja. Z obdelovanjem lesa učenci razvijejo čut za resničnost ter si oblikujejo svojo voljo. Ob vrtnarjenju, obdelovanju lesa, lončarstvu in preprostem obdelovanju kovin oblikujejo lastno voljo in stvarno mišljenje, kar je mogoče doseči le z natančnim strokovnim delom (Serajnik Sraka et al. 1994: 14–16).

Glavna razlika med waldorfsko šolo in ostalimi je ravno ta poudarek, ki ga waldorfske šole dajejo umetnostnim in praktičnim predmetom (Polak-Fištavec et al. 1999: 33), vendar je to zožen način gledanja. Pravzaprav gre za način pouka, ki pospešuje razvoj odraščajočega človeka in za učni načrt, ki zadeva celega človeka (Kranich 1992: 17). Waldorfske šole ne vzgajajo specialistov, temveč vsestransko izobražene in usmerjene ljudi, ki bodo v prihodnosti sposobni preživeti enostransko specializirano poklicno življenje (Carlgren 1993: 51).

1.4.4 Vloga učiteljev in staršev

Waldorfska osnovna šola zajema obdobje med šestim in štirinajstim letom starosti. Vsak razred dobi novega razrednega učitelja, ki spremlja razred vseh devet let. Učitelj vzdržuje trdne stike s starši, predvsem pa skrbi za otroke, neguje njihove odlike in jih varuje pred slabostmi. Njegova naloga poleg poučevanja je tudi vzgajanje, vzgajanje čustev in srca. Ocenjevanja in drugih nagrad ni, namesto tega obstaja pomoč, svetovanje, pohvala ali graja. Ves čas se spodbuja zdrav duh namesto tekmovalnosti. Učiteljeva naloga je posredovati znanje po najboljših močeh in spremljati stroke, povezane s poučevanjem. Na takšen način lahko učenci zdravo vstopijo v življenje, kar je tudi cilj waldorfske šole (Devjak et al. 2008: 52). Učitelj poučuje na podlagi vpogleda v duševne posebnosti, individualno nadarjenost in slabosti svojih učencev, iz vpogleda v nujne korake njihovega razvoja, zato si prizadeva učno snov prežeti z živim duhom (Kranich 1992: 17–18).

Bodoči učitelji v waldorfskih šolah morajo opraviti izobraževanje, ki je prilagojeno zahtevam dela v waldorfskih šolah. Ta poudarja osebnost posameznega učitelja in kolegialno sodelovanje. Imeti morajo višjo ali visoko izobrazbo. Temelj izobraževanja je izčrpen študij antropozofske antropologije, s čimer si razvijajo sposobnost opazovanja in moč spoznavanja (Devjak et al. 2008: 55).

Osnovo študija sestavljajo naslednja področja (Edmunds 1992: 121–122):

- spoznavanje človeka v njegovi trojni naravo telesa, duše in duha;
- podrobno spoznavanje otrokovega razvoja v vseh obdobjih, vključno s podrobnim spoznavanjem temperamenta;
- waldorfski kurikulum v vseh njegovih intimnih povezavah s silami odraščajočega otroka v predšolskem in kasnejšem obdobju;
- pripovedovanje in pisanje zgodb, tudi v terapevtske namene;
- predavanja iz metodike osnovnih predmetov (matematike, literature, zgodovine ipd.);
- neprestano ukvarjanje z umetniškimi dejavnostmi (ure govora, evritmije, slikanja, modeliranja, igranja flavte, ročno delo);
- hospitacije in praksa;
- organizacijski vidiki šole, odnos med starši in učitelji ipd.

Z različnimi strokovnimi tečaji si pridobivajo poglobljeno razumevanje različnih predmetov, kar potrebujejo pri poučevanju. Veliko pozornosti se pri izobrazbi namenja samovzgoji, razvoju osebnosti razrednega učitelja, ki bo imel na učence največji vpliv. Učitelj poleg priprave na pouk stopa tudi na svojo pot duhovnega razvoja (Devjak et al. 2008: 55).

Razredni učitelj dobro spozna vsakega učenca in ga spodbuja pri individualnem razvoju. Med njim in učenci se vzpostavi pristen odnos in medsebojno zaupanje. Poučuje v svojem razredu pri glavni uri, tj. slovenski jezik, matematiko, spoznavanje narave in družbe, zemljepis, zgodovino, fiziki, kemijo, biologijo, risanje likov ter slikanje, v tri do štiritedenskih obdobjih. Glavna ura traja dve šolski uri in pol in je izpolnjena še s petjem, recitiranjem v zboru, igranjem na flavto ter zgodbo. Eden od namenov razrednega učitelja je, da neguje otrokovo potrebo in čut po lepem in umetniško bogatem, zato uporablja opisne in slikovite metode. Trudi se vzgajati celotnega človeka – mišljenje, čustvovanje in voljo. Kognitivne vsebine in znanja imajo enako težo in pomen kot umetniške in praktične dejavnosti (Polak-Fištravec et al. 1999: 42–44).

Razredni učitelj povezuje svojo usodo z razredom, saj so njegov temperament in značaj, volja in toplina srca, potrpežljivost in naravna avtoriteta tisto, kar odlikuje njegov razred. Njegova

naloga je tudi spoznavanje temperamenta¹ učencev in da deluje v skladu z njim, ga preoblikuje in pelje v skladnost (Devjak et al. 2008: 54).

Vsak razredni učitelj poučuje še kak predmet ali pa dva, tako se medsebojno dopolnjujejo. Predmetni učitelji morajo imeti razvito sposobnost prilagajanja in povezovalno vlogo, saj poučujejo predmete v tedenskem ritmu vso šolsko leto. Predmeti, ki jih poučujejo, so (Polak-Fištavec et al. 1999: 44–48):

- *Dva tuja jezika* se poučujeta od prvega razreda naprej; v nižjih razredih s pomočjo iger, pesmi, kasneje, v četrtem razredu, s pisnim in slovničnim spoznavanjem jezika. Učenje tretjega tujega jezika se začne v petem razredu.
- *Umetniški predmeti* se poučujejo od prvega razreda in imajo v različnih obdobjih različno vsebino.
- *Glasba* oz. petje je sestavni del glavne ure in tudi pouka tujih jezikov in evritmije. Vsak učenec se uči na flavto, kasneje lahko izbere še dodatno glasbilo.
- *Pri slikanju* z akvarelnimi barvami na moker papir začne otrok v začetnih razredih, kasneje uporablja teme, ki jih spoznava v razredu.
- *Risanje likov* se začne v prvem razredu s črto in krivuljo in je osnova za spoznavanje črk in pisave. Gre za neke vrste ročne geometrijo, ki ne obstaja ne samo na papirju, ampak tudi šolskem dvorišču.
- *Evritmija* je umetnost, kjer človek z gibi izraža sile, ki delujejo v govoru in glasbi. Pomeni zlitje gibanja in potrebe po duhovnosti v obliki, ki je primerna današnjemu človeku. Skozi njo se ustvari takšna vrsta volje, ki ostane človeku vse življenje.
- *Ročna dela in rokodelstvo* naučijo človeka, da pri mišljenju uporablja voljo. Ne gre samo za znanja in spretnosti, ki jih učenci pridobijo, temveč jih pripravlja tudi na kasnejše izzive. Učenci se učijo plesti, kvačkati, krojiti, šivati ročno in strojno, obdelovati les, kovino in glino na način, da nastanejo predmeti z umetniško kakovostjo.
- *Religija* je povezana z razvojem kultur v preteklosti. Pri pouku religije dobijo učenci pregled nad velikimi mitologijami in religijami različnih ljudstev.

¹ Steinerjeva razlaga temperamentov izhaja iz Hipokratove delitve na štiri tipe: kolerik, flegmatik, sangvinik in melanholik. Waldorfski pedagogi menijo, da ima vsaka življenjska doba svoj temperament; za predšolsko obdobje je značilna sangvinika (razigranost), mlad človek poseduje koleriko (dinamičnost), za zrelo dobo je značilna melanholija ter v dobi starosti flegmatična zbranost (Devjak et al. 2008: 54).

- *Telovadba* temelji na Bothmerjevi gimnastiki in zajema ritmične igre, vaje spretnosti, tek, igre z žogo, gimnastiko, vaje na orodjih, atletiko, športno-tekmovalnih iger ni. Učitelj teži k temu, da spodbudi otrokovo naravo in domišljijo z vajami, da ne postanejo samo telesne dejavnosti.

Za delo waldorfskih šol je pomembno večstransko sodelovanje med starši in učitelji. Samo s pristnim sodelovanjem je mogoče premagati izolacijo med domom in šolo ter starše pritegniti v oblikovanje šole. Sodelovanje poteka v različnih oblikah in na različnih ravneh (Kranich 1992: 8).

Sodelovanje vzgojiteljev in staršev ter usklajenost vzgojnih vplivov v družini in vrtcu daje otroku občutek varnosti. Tesni stiki obojih omogočajo boljše razumevanje otrokovih potreb. Vzgojitelji tudi od staršev pričakujejo, da se organiziranih dejavnosti (informativna srečanja, delavnice, praznovanja, delovne akcije ipd.) znotraj vrtca redno udeležujejo (Devjak et al. 2008: 56). Tudi v šoli imajo starši pomembno vlogo, saj se z vpisom zavežejo, da bodo po svojih zmožnostih pomagali pri razvoju. Skupaj z učitelji pomagajo otrokom zagotoviti čim boljše razmere za delo (Devjak et al. 2008: 56).

Starši pomagajo s svojim strokovnim znanjem, sodelujejo pri urejanju igralnic, razredov, šolskega okolja, z izdelavo in prodajo izdelkov na božičnem semnju ipd., pomembno vlogo imajo tudi pri ustvarjanju pozitivne samopodobe o vrtcu ali šoli v javnosti. Povezovanje s starši je izredno pomembno tudi za waldorfske učitelje in vzgojitelje, zato jim posvetijo precej časa (govorilne ure, roditeljski sestanki in starševski večeri). Potrebna je zavest obojih, da je uspešna vzgoja možna le ob tesnem sodelovanju. Skupna prizadevanja starše in učitelje oz. učitelje povezujejo v celoto, ki daje otrokom varnost, ki je potrebna za zdravo odraščanje in dobro učenje (Polak-Fištravec et al. 1999: 30).

Starši so po navadi prisotni tudi na mesečnem ali polletnem otroškem festivalu – prazniku, kjer otroci vseh razredov predstavijo ostalim razredom izseke iz svojega dela v razredu: recitacije, igranje flavte, igre, najrazličnejše prikaze in podobno. Napredek vidijo tako sošolci kot tudi starši. Starši imajo možnost mednarodnega povezovanja, saj so ustanovili Evropsko zvezo waldorfskih staršev. Zveza si prizadeva v posameznih državah pridobiti enak položaj, kot ga imajo javne šole ter pomaga pri raziskavah o poklicni poti bivših waldorfskih učencev (Polak-Fištravec et al. 1999: 30–31).

1.4.5 Koncept avtoritete v waldorfski pedagogiki

Kroflič (1997 b: 54–55) avtoriteto opredeli kot temeljni pedagoški pojem, brez katere ne moremo predstavljati vzgojnih učinkov, saj je vzgoja vedno določena oblika vodenja otroka ter določanja/razkrivanja vrednostnih okvirov, ki so podlaga človekovi načrtni dejavnosti, avtoriteta pa je moč, ki pomaga vplivati na otrokov razvoj. Pravi, da ne bomo uspešni pri vzgoji, če bomo vzgajali le s strogostjo in z brezpogojno avtoriteto ter če bomo vzgajali svobodno, prijazno, brez odkritega izražanja zahtev in prepovedi.

Steinerjevi pogledi na vzgojo so se izoblikovali na začetku 20. stoletja. Njegova koncepcija pedagoških nazorov je v marsičem zavezana razsvetljenski miselni tradiciji. V skladu z njo ohranja izrazit pedagoški optimizem, saj mu vzgoja pomeni edini način, kako se človek lahko obrani vpliva škodljivih afektov ter izoblikuje kot duhovno bitje. Razvoj duhovnosti pa predstavlja temelj razsvetljenskega koncepta vzgoje. Za Steinerja so posnemanje, vzor, primeri za vzgled in avtoriteta osnovni vzvodi vzgojne moči za obdobji od 7. do 14. leta starosti. Skupno z razsvetljenci mu je skrb za nedeljivost avtoritarne moči med vzgojitelji in starši ter »čistost« vzgojnega okolja, iz katerega je treba izločiti vse, kar otrok ne bi smel oponašati in vse, kar bi mu bilo treba prepovedati. Zagovarja tudi stališče, da je vzgojitelju treba zagotoviti potrebno avtoritarno moč nad otrokom, ki se naslanja na vero v naravni izvor avtoritete. Pravi, da »*nujno je, da se otrok, da bi negoval lasten spomin, uči stvari, v katerih bistvo bo proniknilo šele kasneje ... Greh je proti naravi obremeniti intelekt v obdobju, v katerem je treba utrjevati spomin ... V določenem smislu bi moralo vsako intelektualno razumevanje črpati iz zaloge, ki se je ustvarila v spominu.*« (Steiner 1988, v Kroflič 1992: 116). Za vzgojno učinkovanje je predpostavljena avtoriteta, ki je utemeljena na posnemanju vzgojiteljevega vedenja in njegove podobe in ni podprta z razumskimi in intelektualnimi argumenti.

Kroflič (1992: 116–117) meni, da »*Steinerjeva vzgojna koncepcija zapade v isti paradoks kot razsvetljenstvo, namreč v nerešljivost vprašanja, kako privzgojiti svobodo ob prisili, omejevanju, posnemanju in kontroli. S poudarjanjem omejevanja razumskega utemeljevanja (nujnih) prepovedi ter otroku prikrite konstrukcije vzgojnega okolja pa hkrati nevarno odpre vrata možni manipulaciji in indoktrinaciji v vzgoji.*«

Podobnosti med Steinerjevimi in Rousseaujevimi vzgojnimi načeli so, da oba izhajata iz otrokove razvojne narave, kot sem že uvodoma dejala, in da je edino sredstvo naravne vzgoje

dobro urejena svoboda ter da je najpopolnejše tisto podrejanje, ki je navidezno svobodno. Steiner za razliko od Rousseauja eksplicitno zagovarja avtoriteto učitelja, saj mu pripiše položaj nedeljivosti (socialne izolacije, ki meji na zaprtost znotraj religioznih sekt, ter vloga učitelja kot svečenika, ki mu starši brezpogojno zaupajo svoje otroke), izrazit antiintelektualizem, vloga, ki jo imajo v zgodnji vzgoji imaginarni liki, ter spretno manipuliranje z vzgojnim okoljem (Kroflič 1997 a: 255–256).

Waldorfska pedagogika se za doseganje svojih idealov poslužuje še v iskanju primernega lika učitelja. Temeljno vodilo postane v otroka usmerjene pedagogike, da je treba v otroku vse sile sprostiti, negovati in razvijati, kar vzgojitelj zmore na podlagi svoje intuicije (Kroflič 1997 a: 262). »Doživljati otroka kot svetost in ga kot takšnega sprejeti, je maksima, ki je ni mogoče racionalno (znanstveno) argumentirati. Vzgojitelj mora otroka kot svetost enostavno doživeti, da bi mu bil kot vzgojitelj lahko zavezan ...« (Medveš 1992, v Kroflič 1997 a: 262).

Waldorfski pedagog meni, da si učenec do pubertete želi takšne avtoritete, tj. človeka, ki mu bo v oporo in ga bo spoštoval. Resnične avtoritete ne moremo doseči z zunanjimi sredstvi. Pomembno je spoštovanje in ljubezen do učitelja, ki nastane sama po sebi, sicer je brez vednosti. Steinerjeve teorije ne smemo razumeti kot nasprotovanje vsakršni kazni ali strogosti. Če hoče učitelj pri vzgoji upoštevati položaj in potrebe učenca, se mora zavedati, da prestopki otrok niso zavestni, ampak izvirajo iz raznih vrst nepremišljenosti. Za pomanjkanje odgovornosti je najboljšo zdravilo razsodnost. Pomembno je, da učitelj ne spregleda teh dejstev pri vzdrževanju discipline. Zaveda se naj, da ukrepi, ki nimajo vzgojnega namena, nimajo pedagoške vrednosti in so celo škodljivi. Učitelj si torej avtoriteto pridobi v dobro otrok in ne zaradi samega sebe, to pa ni ovira za njihov svobodni razvoj (Carlgren 1993: 114–116). Vzgojitelj ali učitelj mora z otrokom delati z vsem razumevanjem, tako da upošteva, da se nagnjenje po posnemanju spreminja v zmožnost prisvajanja tega, kar je posnemal – prisvajanja, ki se dogaja na osnovi odnosa z avtoriteto, ki je otroku samoumevna (Steiner 1987: 20).

Osnovna misel Steinerjevega dela *Filozofija svobode* je, da človek, tako kot je sedaj, ni ne svoboden in ne nesvoboden, temveč se nahaja na poti do svobode. To je osnovna misel celotnega življenjskega dela. Pokazal je načine, kako lahko človek na različne načine prispe po poti preko mišljenja do svobodne volje, do delovanja iz svobodne ljubezni. Mladostnika torej tako voditi, da najde pot do svobode. Človek mora iti skozi stadij avtoritete (ne glede kakšne), da se v njem lahko razvijejo sile, iz katerih zraste njegova svoboda. Otroke je možno voditi

tako, da je avtoriteta napolnjena z ljubeznijo. Najprej pusti, da se otrokove duševne sile utrdijo na globoki povezanosti s svetom in da se pri njih, po spolni zrelosti, razvijejo sile, ki mu omogočajo, da se odcepi od prejšnje avtoritete. Steiner je vodenje skozi avtoriteto vzgojitelja postavil v čas od sedmega do štirinajstega leta. Ta temelji na naklonjenosti otrok in samo takšno otroci tudi priznajo (Gabert 2012: 29–30). Steiner (1987: 15) meni, da če se moralno razsojanje po občutku do spolne zrelosti pravilno razvije, bo otrok v naslednjem obdobju lahko sprejel svobodno voljo. Po tem, ko spolno dozori, se bo volja pokazala kot moralno močnejša.

Kroflič pravi, da glavna past koncepta »naravne vzgoje« izhaja iz začetnega spoznanja, da otrokova narava in o njej prilagojeni vzgojni ukrepi ne izhajajo iz otrokove dejanske (individualne) narave, ampak so produkt vzgojiteljevega implicitnega pogleda na otroka in vzgojo. Tako Rousseau kot waldorfski pedagogi ne prepoznajo nevarnosti implicitne zahteve in navidezne svobode s programom. Ker se otrok mora z nečim identificirati, se bo z imaginarnimi podobami, ki bodo postale ideal otrokove morale, rezultat takšne vzgoje je lahko oseba, ki je tako močno odvisna od iracionalnih zahtev lastnega nadjaza, da se v realnem življenju težko ali pa sploh ne znajde (Kroflič 1997 a: 245). Vzgojiteljeva vloga v zgodnjem obdobju je torej poskrbeti za otroka primeren objekt identifikacije, saj si ga bo otrok v nasprotnem primeru izmisлил (Kroflič 1997 a: 327).

Z vidika razvoja otrokove osebne strukture se kaže koncept waldorfske pedagogike kot vprašljiv, saj stavi na koncept prijazne, svobodne vzgoje, ki ne pozna odkritega eksplicitnega izražanja zahtev in prepovedi. Vzgojni ukrepi ne izhajajo iz otrokove individualne narave, ampak so rezultat vzgojiteljevega implicitnega pogleda na otroka. S tem otroka postavi v položaj, ki mu onemogoča, da bi lahko presegel stopnjo iracionalne imaginarne identifikacije. Avtoriteta je prikrita z navidezno svobodo in temelji na posnemanju vzgojiteljevega vedenja in njegovi nezmotljivi absolutni podobi.

2 PROBLEM

V današnjem času iščemo nove in učinkovitejše metode pri poučevanju in vzgoji otrok. Waldorfska pedagogika poskuša otroku na pravi način ob pravem času predstaviti primerne vsebine, ki nanj dobro vplivajo in bi mu s pomočjo celostnega pristopa k poučevanju omogočile, da zrastejo v odgovorne, ustvarjalne, socialne in zrele osebnosti. Cilj waldorfske šole je torej celostno vzgojen, izobražen in zadovoljen posameznik.

V mnogih tezah (Kroflič 1997a: 246–256) se waldorfska pedagogika sklada z Rousseaujevimi pogledi na vzgojo, ki je temeljil na prepričanju, da je najbolje ne omejevati človekovega razvoja, da je človek po naravi dober in da ga kvari družba, v kateri živi (gre za permisivni vzgojni stil in prikrito avtoriteto). Oba pogleda izhajata iz otrokove razvojne narave in v obeh je prisotna podoba vloga imaginarnih likov, s katerimi se otrok identificira in ki postanejo notranji ideal otrokove morale.

V zadnjih desetletjih se v pedagogiki uveljavlja demokratični vzgojni stil, ki izhaja iz drugačnega razumevanja otrokove narave ter zakonitosti otrokovega razvoja. Zato se postavlja vprašanje, zakaj je koncept waldorfske pedagogike še vedno aktualen kljub danes drugačnim postmodernim univerzalnim idejah. V magistrskem delu sem se osredotočila na iskanje podobnosti med koncepti dela na waldorfski šoli ter koncepti in metodami dela, po katerih posega socialno delo z mladimi.

2.1 Raziskovalna vprašanja

Namen magistrskega dela je raziskati koncepte in metode dela na waldorfski šoli in jih povezati in primerjati z metodami oziroma koncepti socialnega dela z mladimi. Izvedeti želim tudi, v čem je waldorfska šola drugačna od ostalih.

Postavila sem sledeča raziskovalna vprašanja:

- Kako poteka komunikacija med učitelji in učenci v razredu?
- Kako so razdeljene vloge v razredu?
- Kako učitelji dosegajo odgovornost učencev?
- Po kakšnih ukrepih posegajo učitelji?
- Kakšni so cilji učiteljev in cilji učencev?

- Kako se doseže avtoriteta v razredu?
- Kako poteka usposabljanje za waldorfske učitelje?
- V čem je Waldorfska šola drugačna od ostalih?

3 METODOLOGIJA

3.1 Vrsta raziskave

Raziskava je kvalitativna in poizvedovalna. Osnovno izkustveno gradivo sestavljajo le besedni opisi, ki so analizirani kvalitativno in brez uporabe merskih postopkov, ki bi podali neka števila. Zbirala sem besedne opise, ki so se nanašali na raziskovani pojav. Raziskava je poizvedovalna ali eksplorativna, ker je njen namen odkriti probleme in jih formulirati. Osredotočila sem se le na kvalitativne podatke in se omejila le na manjše število primerov. Razlog, da je raziskava poizvedovalna je tudi ta, da pri zbiranju gradiva lahko uporabljam več postopkov, kot npr. razgovore s sodelujočimi in analiziranje dokumentov, opazovanje z udeležbo itd. (Mesec 1998: 26).

V raziskavi sem zbirala le besedne opise učiteljev, ki so podali jasen vpogled v princip dela na waldorfski šoli, te sem primerjala s koncepti socialnega dela z mladimi. Kvalitativni opisi in besedni opisi njihovega dela so odgovorili na vprašanja, ki so se nanašala na njihov način dela, komuniciranja, sprejemanja vlog, razreševanja konfliktov, ukrepov, ciljev ipd. Pri zbiranju gradiva sem posegla po dveh postopkih, in sicer razgovori s sodelujočimi in analiziranje dokumentov. Osredotočila sem se na manjše število učiteljev in te podrobneje proučila.

3.2 Merski instrument in viri podatkov

Za merski instrument sem uporabila vodila oziroma smernice za intervju (priloga 7.1), kot obliko spraševanja pa delno strukturiran intervju ali t. i. odprti intervju, v katerem ne uporabljam vnaprej do potankosti pripravljenega vprašalnika, ampak le vodilo oz. predlogo za intervju (Mesec 1998: 80).

Vodilo za intervju je obsegalo 14 sklopov vprašanj s podvprašanji. Intervjuje sem vodila po temah, ki so me zanimale. Ker so bili intervjuji odprti, so se nekateri intervjuvanci precej razgovorili o nekaterih temah, drugi so bili bolj zadržani, zato so bila v teh primerih potrebna podvprašanja. Čeprav sem imela izoblikovan vrstni red vprašanj, sem se ga le delno držala, saj sem glede na potek pogovora in smer teme učiteljem zastavljala še dodatna podvprašanja, če me je še kaj posebej zanimalo. Vsak intervju je zato edinstven in poseben.

3.3 Populacija in vzorčenje

Populacijo sestavljajo vsi učitelji waldorfskih šol v Sloveniji, ki so zaposleni na teh šolah in imajo vso potrebno in strokovno znanje za poučevanju otrok po konceptu waldorfske pedagogike.

V vzorec raziskave sem sprva želeli vključiti čim večje število učiteljev. Največji problem se mi je pojavil z iskanjem učiteljev, ki bi bili pripravljeni deliti pogovor in izkušnje. Moj prvotni namen je bil zajeti čim večje število učiteljev iz Waldorfske šole Ljubljana in Waldorfske šole Maribor. Iz slednje so glede na vprašanja, ki sem jim jih predhodno poslala, odpovedali sodelovanje, ker menijo, da na ta vprašanja ne morejo odgovoriti. Povedali so, da bi mi morala pri njih opraviti vsaj dvotedenske hospitacije, da bi začutila utrip in delo v razredu, s tem pa dobila odgovore, *»zakaj neka stvar poteka in se rešuje na takšen ali drugačen način«*. Menim, da bi mi hospitacije vsekakor koristile, vendar se zaradi oddaljenosti in časa, zanje nisem odločila. Na Waldorfski šoli Ljubljana sem po dolgem času iskanja in neuspeha (vsi so namreč bili zelo zasedeni), vendarle uspela pridobiti tri učitelje, ki vsakodnevno vstopajo v stik z učenci in z njimi delajo. Do njih sem prišla s pomočjo vodilne delavke na šoli. Ta je izbrala poleg sebe še dve učiteljici, ki sta si vzeli čas za pogovor. Ker so bile učiteljice izbrane, je vzorec raziskave neslučajnostni.

3.4 Zbiranje podatkov

Podatke za obdelavo sem zbirala z delno strukturiranim intervjujem. Te sem pridobila tako, da sem se najprej dogovorila z vodstvom Waldorfske šole Ljubljana za sodelovanje pri raziskavi. Ena izmed vodilnih strokovnih delavk je nato zaprosila še dve učiteljici za pomoč pri moji raziskavi. Dva intervjuja sem izvedla 11. 2. 2016 v prostorih Waldorfske šole Ljubljana, na Streliški ulici 12 v Ljubljani, tretji intervju pa je bil izveden 11. 4. 2016 prav tako v prostorih Waldorfske šole v Ljubljani. Pogovor z vsako osebo je trajal približno 45 minut. Pogovore sem snemala, s čimer so bile učiteljice predhodno seznanjene. Pri pogovorih ni bilo motenj oz. motečih dejavnikov, ki bi vplivali na kakovost intervjujev. Odločila sem se za anonimnost vseh intervjuvank, zato sem jih v prilogi, kjer so navedeni intervjuju, označila z U1, U2 in U3, kar pomeni učiteljica 1, učiteljica 2 in učiteljica 3.

3.5 Analiza podatkov

Zbrane podatke sem obdelovala s pomočjo kvalitativne analize. Zapisala sem parafraziran zapis odgovorov intervjuvancev. Pogovore sem zapisala, kot so mi učiteljice odgovarjale. Ker sem želela ohraniti pristnost odgovorov, ti niso povsod zapisani v knjižnem jeziku. V naslednjem koraku sem izjavam in besedam, ki se nanašajo na potrebne podatke, določila kode oziroma pojme, ki so se mi zdeli ustrezni. Izjavam oz. pojmom sem določila podkategorijo (komunikacija, vloge, avtoriteta, odgovornost, cilji, ukrepi, izobrazba zaposlenih in posebnosti waldorfske pedagogike), ki se je nanašala na vsebino raziskovanja. Tabele so zapisane v prilogi 7.3, ugotovitve pa sem predstavila in interpretirala v rezultatih in razpravi.

4 REZULTATI IN RAZPRAVA

V nadaljevanju sem predstavila rezultate intervjujev s tremi učiteljicami Waldorfske šole Ljubljana. Koncepte in metode dela na njihovi šoli sem primerjala in povezala z metodami in koncepti socialnega dela z mladimi. Prav tako sem opisala posebnosti waldorfske pedagogike ter potek izobraževanja za waldorfskega učitelja.

Intervju sem izvedla z dvema osnovnošolskima učiteljicama ter učiteljico srednje šole, ki na Waldorfski šoli Ljubljana deluje že vse od njene ustanovitve, tj. od leta 1992. Pogovor med nami je bil sproščen in odprt, nekatere so dajale precej široke odgovore, druge bolj suhoparne, zato sem tam postavljala tudi podvprašanja.

4.1 Komunikacija v razredu

Učiteljice poudarjajo, da je pogovor oz. komunikacija med njimi in učenci odprta in sproščena, pomembno jim je, da se učenci v šoli počutijo domače. *»Učitelji smo z učenci veliko bolj povezani, šola je tudi manjša, veliko je bolj komunikacije, stikov, tudi z družino, več je tega.«* (U3).

Predvsem prvošolčkom, ki jim je zelo težko, namenijo učitelji veliko pozornost. Vsakodnevno jim zjutraj ob vstopu ponudijo stik roke in prijazen pozdrav, saj kot pravi ena izmed intervjuvank (U1): *»Tako lahko takoj začutiš, ali to naredi z lahkoto ali ima vlažno roko, torej ali težko ali se je včeraj nekaj zgodilo, neka pričakovanja, stiske.«* Že s tem prepoznavajo otrokova čustva in njegovo doživljanje. Meni, da je treba otroku olajšati pot v šolo, saj je to pomemben korak v njegovem življenju in mu je treba pri tem pomagati. Učenci se v šoli počutijo kot doma, saj jih učitelji upoštevajo in imajo odprte odnose, tudi prijateljske, vendar se še vedno točno ve, *»kdo tu pije in kdo plača«*, torej, kdo je tisti, ki vodi, usmerja, spodbuja ipd. (U1).

Učiteljice menijo, da je ves čas treba ohranjati spoštovanje, skrbeti je treba za vse in biti pravičen. Spoštovanje mora biti do učitelja in obratno, do učencev. Torej obojestransko. Sogovornice poudarjajo, da vse, kar počnejo, delajo s toplino. Učenca nikoli okarakterizirajo, kot recimo, ti si tisti, ki nagaja. Učiteljica je kot primer navedla, da npr. reče fantku: *»Stopi ven in odloži tistega Palčka nagajalčka iz žepa, kjer ga imaš in pridi nazaj noter. In to naredijo in*

so nekaj sekund zunaj in potem gre spet lažje, npr. če jim koncentracije pade.» (U1) Druga intervjuvanka pa je povedala, da če so nemirni ali utrujeni, poseže po telovadbi. Tako recimo telovadijo glede na učno snov: npr. če jim reče samostalnik se postavijo za stol, za pridevnik se usedejo in podobno. Tako je učna ura tudi bolj razgibana in drugačna, ki otroke posledično motivira za nadaljnjo delo.

Zaradi takšnih odnosov tudi hitro opazijo, če so seveda v bližini, žalost oz. zaskrbljenost učencev. Sploh če se učenci med seboj sprejo, stopijo do učenca in se z njimi pogovorijo. Včasih jih pri tem spodbujajo, da povedo svoje težave, vendar se jim učenci odprejo in zaupajo svoje težave. Zelo dober primer izražanja svojih težav je podala učiteljica iz nižjega razreda. Povedala je, da vsako jutro sedijo v krogu in si med seboj povedo, kaj se jim je prejšnji dan zgodilo. Gre za t. i. »*kamen novic*«, ki si ga podajajo. Učenci lahko tako povedo svoje probleme, ki jih pestijo. O teh problemih se med seboj pogovorijo.

Pogovor vzpostavljajo seveda tudi preko učne snovi, tega kar v šoli obravnavajo. Učence sprašujejo, kaj že vedo o neki stvari in jim dajo vprašanja, kaj še morajo doma narediti, obdelati. Na ta način podajajo mnenja, različna stališča, zakaj nekaj tako razumejo. To je zelo pomembno, da lahko sami odkrijejo, zakaj je nekaj tako in da sami pridejo do nekih rešitev. Tudi na način se vzpostavlja obojestranska komunikacija.

Učitelji tudi posegajo po telesnem stiku (objem, sedenje v naročju, božanje), saj dotik pomirja. S tem dejanjem učence, sploh tiste na nižji stopnji, potolažijo in jim pomagajo prebroditi težavo. Učenci na ta način začutijo, da niso sami in da se na učiteljico lahko vedno zanesejo. S tem se vzpostavi neka bližnjica, vez in zaupanje med učiteljem in učencem.

Ena izmed sogovornic pa je povedala, da se ji dogaja, da so jo zdaj začeli vikati in meni, da je to zaradi tega, ker so starejši in že bolj dojemajo. Menim, da ali gre za vikanje ali tikanje niti ni toliko pomembno, kot sam odnos med učiteljem in učencem. Pomembno je pokazati človeku spoštovanje, razumevanje in ga upoštevati ves čas skozi odnos.

Po analizi rezultatov menim, da je komunikacija spoštljiva, sproščena, prijazna in dvosmerna tako kot pri dogovornem pristopu v socialnem delu. Učitelji vzpostavljajo spoštljiv, razumljiv ter zaupen odnos, to se kaže že vse od prvega razreda naprej. Učencem pomagajo pri problemih, se z njimi o tem pogovarjajo, jih slišijo in razumejo. Pomembno je tudi, da jih ne

okarakterizirajo. Med njimi se vzpostavi zaupanje in učitelji so tisti, na katere se lahko učenci vedno zanesejo.

4.2 Vloge v razredu

Pri pogovorih z učiteljicami sem spoznala, da so vloge med njimi in učenci razdeljene in da se ve, kdo je učitelj in kdo učenec. Nekatere so to tudi poudarile: *»vloge so razdeljene, oni vedo, kaj morajo.«* (U1) V razredu pri pouku vedno velja učiteljeva beseda. Ena izmed sogovornic je povedala: *»Vsekakor jim ne dovolim vsega, rečem, to pa to morajo narediti«* (U2). Učitelj je tisti, ki vodi, odloča, usmerja, umirja, spodbuja, vendar ves čas s toplino, vendar je ves čas treba *»ohranjati spoštovanje, da se točno ve, »kdo tu pije in kdo plača«, da sem jaz tista tukaj, ki sem zavestna, da vem, kaj in kdaj počnemo.«* (U1).

Učitelj pomeni tudi nekdo na skupni poti, *»pomeni nekoga, ki zna otrokom stat ob strani in ki poskuša videt otroka ne samo v tem obdobju, ampak poskuša videti otroka čez toliko in toliko let, imeti neko vizijo, prepoznati kaj se skriva v otroku«* (U3). Na waldorfski šoli ima učitelj pomembno vlogo, ki ne pomeni samo poučevanje, ampak tudi vzgajanje in delati stvari, ki nimajo veze s poukom (umetniška dela ipd.)

Povedale so, da tudi učenci vedo, kaj je njihova vloga in naloga. Učenčeva vloga je, da se nauči, da to kar, počne, tudi uzavesti. Nekateri učenci prihajajo iz družin, kjer ni nobenih mej, zato jih skušajo naučiti osnovne stvari (npr. da ne ješ z rokami) in jih vzgojiti v *»take prijetne osebe za vse, ki bodo, ko bodo odrasli, videli nekoga, ki bo v stiski, da potrebuje pomoč, priskočili na pomoč, da jim ne bo breme.«* (U1).

Vloge v razredu so jasno in natančno opredeljene. Vidno je, kdo je učitelj in kdo učenec. Učiteljice prevzemajo vlogo spoštljivega zaveznika udeležencev. Po pogovorih se ta vloga ne spreminja, vedno so v vlogi učitelja, ki ima glavno besedi, vodi, odloča, usmerja in spodbuja. Tudi ko se z učenci zbližajo, se ne zabriše jasno opredeljena vloga. Tudi če izgleda, da so na nek način v prijateljskem odnosu, se točno ve, kdo je tisti, ki nosi glavno vlogo. Menim, da učenec potrebuje takšnega učitelja, ki mu pomaga, svetuje in ga usmerja, tudi v primeru težav, saj se le tako lahko razvije v samostojno in odgovorno osebo.

4.3 Odgovornost učiteljev in učencev

Učitelji se zavedajo, da so odgovorni za čim boljšo izpeljavo in kakovost pouka. Sledijo programu, ki je waldorfsko zasnovan, ter se temeljito pripravijo na šolsko uro. Menijo, da je potrebno veliko priprav, da dobiš iz nekega predmeta *»neko širino. Tam, kjer ti veliko vložiš, narediš, razmišljaš, kako jim pojasniš, ne da jim prebavljeno prineseš, da sam sebi dovolj vprašanj postaviš, to imajo tudi oni radi.«* (U1). Če so učenci bistri, jih spodbujajo in snov hitreje usvojijo, če pa ne, jim pomagajo, da dosežejo cilj.

Menijo, da so opisne ocene veliko bolj natančne kot številčne. Glede preverjanj znanj si vsak učitelj zase naredi shemo preverjanja. Znanje preverjanje ob koncu epohe, vmes imajo krajše teste ter vsakodnevno sprotno preverjanje ob začetku šolske ure. Naj omenim, da se učencem z učnimi težavami in s veliko prilagajajo, jim dajejo možnost, da delajo z njimi bolj verbalno, to je seveda odvisno od težav in prilagoditev otroka.

Učenci so pa na drugi strani odgovorni za svoja dejanja. Njihova naloga in odgovornost je, da sledijo pouku, delajo domače naloge in se primerno vedejo. Če ne delajo domačih nalog doma, jih morajo v šoli po pouku. Na šoli imajo t. i. *»sistem tihe sobe, kar pomeni, da dvakrat na teden po pouku imajo možnost ostati v šoli in narediti določene stvari«* (U3). To velja za srednjo šolo, v osnovni pa lahko ostanejo vsak po pouku v tistih razredih, kjer ni več varstva. Menim, s takšnim načinom dela učenci pridobivajo na odgovornosti in se navajajo na samostojnost, npr. na sprotno vsakodnevno učenje in opravljanje nalog ter zadolžitve.

Nemirne učence pri pouku motivirajo najprej z učno snovjo, nato pa s pravili, ki so na njihovi šoli jasno postavljena. Če nalog in zadolžitev, ki bi jih morali, ne opravijo, sledijo alternativni vzgojni ukrepi, kot so pomoč v telovadnici, čiščenje razreda in podobno. Učenci se zavedajo, kaj je njihova odgovornost, zato se jim ti ukrepi ne zdijo nič spornega in jih sprejmejo brez ugovaranja.

Tako kot pri dogovornem pristopu v socialnem delu z mladimi je tudi na waldorfski šoli odgovornost tako na strani učitelja kot na strani učenca. Učitelj in učenec nosita svojo odgovornost za uspeh, pomembno pa je, da vsi vedo, kakšno odgovornost kdo nosi. Učitelj je odgovoren, da se pouk kakovostno izvaja, učenec pa, da primerno sodeluje in v primeru

neprimernih dejanj nosi posledice in zanje na primeren način odgovarja, tj. z vzgojnim ukrepom, ki ga nauči odgovornosti in samostojnosti.

4.4 Pravila in ukrepi

Rezultati kažejo, da imajo na waldorfski šoli pravilnik oz. šolski red, ki je skupen za celo šolo, npr.: *»da se ne sme zamujat, da se mora primerno obnašat, da ne delajo stvari, ki drugim povzročajo škodo in predstavlja verbalno, psihično ali fizično nasilje, da je treba inventar čuvati, treba se je držati pravil, kar se tiče »čigumijev«, copat, mobilnih naprav in drugih tehničnih pripomočkov. Pač tega ni.«* (U3) Pravila postavljajo učitelji, sploh na nižji stopnji, saj so tam učence še premajhni. V višjih razredih je lahko v kakšnem razredu posebno pravilo, ki velja samo za njih.

Če v nižjih razredih osnovna pravila prekršijo in delajo to stvar še kar naprej, jih učiteljica opozori in reče: *»Zdaj pa dovolj, ali ne vem, če se bo to ponavljalo pa pika. In potem to, da rečem pika, vedo, da gre to čez rob. No, in če gre čez rob, rečem, no, zdaj pa nekaj naredi, da to piko v zvezdico spremeniš.«* (U1). In potem naredijo nekaj pozitivnega za celoten razred. Učenci vedo, *»da so prej nekaj porušili, morajo nekaj narediti, da nazaj zgradijo«* (U1). V višjih razredih se kažejo primeri z delanjem domačih nalog. *»Če doma ne naredi naloge, jo pa mora v šoli po pouku, ker eni doma nič ne delajo (recimo so samo na računalniku), zato jo mora v šoli.«* (U2) Domače naloge delajo ali v varstvu ali v tihi sobi, kjer imajo po pouku možnost ostati in narediti vse, kar želijo.

Kot sem že zapisala, nemirne učence najprej motivirajo z učno snovjo, nato pa z jasno postavljenimi pravili, da vedo, kje so meje. Od primera do primera je odvisno, kako bodo učiteljice reagirale na situacijo. Konflikte med učenci lahko rešijo sami (kar se pogosto dogaja in je tudi prav), ali v okviru celega razreda, lahko vključuje še druge učitelje ali starše. Vse je odvisno od zahtevnosti oz. teže primera, vendar se najprej rešuje na nivoju učenec-učenec.

Učenci se teh pravil držijo, če ne, sledijo ukrepi, ki pa za učence niso nič zastrašujočega. Imajo t. i. alternativne vzgojne ukrepe (čiščenje razreda, pomoč hišniku, pomoč v telovadnici ipd.), ker se sistema opominov in ukorov ne poslužujejo. Teh ne občutijo kot kazni, saj vedo, da kar zagrešijo, lahko popravijo. U1 pravi: *»Če je v tebi ta disciplinski ukrep, potem ga otrok sprejme, če pa ga npr. kopiraš od sosednjega razreda, pa ne bo delovalo. Res moraš izhajati iz sebe in*

za tistim stati. Če si bil tisti dan premili ali prestrog, moraš za tistim stati.» Če je res hudo in hrupno, morajo tudi glas povzdigniti ter vztrajati in biti trmasti, predvsem pa morajo stati za tistimi besedami, ki jih izrečejo.

Bistvo ukrepov je, da tisto, kar naredijo, popravijo oz. odpravijo. *»Recimo, da razred ni pospravljen, jaz osebno ne dovolim, da čistilka razred pospravi, ga morajo naslednje jutro sami.*» (U3) tako se naučijo prevzemanja odgovornosti za svoja dejanja. Nekateri učenci se naučijo čisto osnovne stvari, kot so: kako se obnašati pri obroku, da se ne loputa z vrati ipd. Tega se učijo že od prvega razreda naprej, ko jim učiteljica pove, da se npr. ne loputa z vrati in potem morajo še enkrat nazaj in lepo zapreti vrata. Tako se naučijo, da to kar počnejo, uzavestijo. Že prvošolčki npr. doma vse povedo, kar se jim je zgodilo v šoli in če kaj slabega naredijo. So zelo odkriti in iskreni. Včasih se otroci bojijo tudi staršev in če doma sami ne povedi, storijo to učitelji. U2 meni, da je zelo pomemben pogovor tudi s starši, ki jih poiščejo in prosijo za sodelovanje.

V waldorfski šoli imajo jasno postavljena in določena pravila, ki so skupna vsem na šoli ter ukrepe za neupoštevanje pravil za vse, kar velja tudi za dogovorni pristop. Razlika se pokaže, da učitelji ne oblikujejo pravil skupaj z otroki. Prav tako oblikujejo vzgojne ukrepe oblikujejo sami, brez sodelovanja učencev, vendar učenci vedo, kakšni so in jih sprejemajo. Kot pravi Kroflič (1997 a: 245) vzgojni ukrepi ne izhajajo iz otrokove dejanske (individualne) narave, ampak so produkt vzgojiteljevega implicitnega pogleda na otroka in vzgojo. Meni, da s tem waldorfski pedagogi ne prepoznajo nevarnosti implicitne zahteve. Tukaj ne moremo poiskati skupne točke s socialnim delom, saj ukrepe vedno sooblikujemo in soustvarimo z uporabnikom. Oblikovanje ukrepov skupaj z učenci (prav tako skupnih pravil) je odvisno od otrokove zrelosti, sposobnosti in zmožnosti konstruktivnega razmišljanja, zato je v tem primeru primerno, da so učitelji tisti, ki postavljajo pravila in da učenci vedo, kakšen vzgojni ukrep lahko pričakuje.

Učitelji so tisti, ki imajo glavno vlogo, avtoriteto, zato je prav, da oni postavijo pravila in takšne ukrepe, ki bodo življenjski in jih bodo naučili odgovornosti, samostojnosti, spoštovanja ipd. Učiteljice so pri izvajanju ukrepov dosledne in nepopustljive, saj želijo, da učenci zmorejo prevzeti odgovornost odgovornosti za svoje ravnanje oz. nošenje posledic teh. Učencem jasno povedo, da nimajo radi, da bi se poskusili izmuzniti posledicam, zato kazni sprejmejo brez ugovaranja, saj jim je to *»normalno«* in vedo, da če nekaj zagrešijo, da sledi alternativni vzgojni ukrep. Takšne vrste ukrep je tudi v javni šoli, zato ne moremo reči, da je v tem okviru

waldorfska šola drugačna oz. posebna. Pri izvajanju ukrepov učiteljice uporabljajo dogovorni pristop, ki se najbolj kaže v doslednosti in brez ugovarjanja učencev. Učiteljice pri delu z učenci skupaj z njimi delajo na tem, da bodo sposobni prevzeti nadzor nad lastnim življenjem in se avtonomno in odgovorno odločali.

4.5 Cilji učiteljev in učencev

Cilji učiteljev se nanašajo na osebni razvoj in znanje določenih spretnosti. Glede na to, kaj jih v šolskem letu čaka tako v smislu učne snovi kot tega, kje učenci so, si zastavijo cilje, iz katerih izhajajo. Cilje, ki se nanašajo na pouk, delo v razredu, izobraževanje, oblikujejo učitelji sami brez otrok. Ob tem naj dodam, da waldorfska pedagogika vidi nujnost individualizacije, ki jo opravlja učitelj s svojo pripravo na pouk in s tem, da se vsi učitelji posameznega razreda trudijo predvsem za napredek slabših učencev, ne pa razvrščanje učencev na različne stopnje po njihovi nadarjenosti (Kranich 1994: 9).

Učitelji si postavijo tudi cilje za vsakega učenca posebej. Celo obdobje osnovne šole spremljajo vsakega učenca posebej. Že pred vstopom v šolo dobijo podatke od staršev glede otroka, da ga lažje razumejo in iščejo pot in odgovore v primeru težav. Na nižji stopnji se učenci predajo učitelju in jih vodijo pri načrtovanju ciljev. To skušajo narediti na prikrit način, kot primer da imajo pouk po epohah, veliko umetniške besede, ritma, skratka tako, da učenec ve, kaj se bo zgodilo in se počuti varno. Je pa del pouka tudi nepredvidljiv in se spreminja. Mlajši kot je otrok, težje si določi cilje, ti so večinoma kratkoročni, npr. tedenski.

V višjih razredih pa že učenci imajo oblikovano neko zavest, da kot pravi U2: *»Eni si sami svoje cilje postavijo, drugače pa ne, nimamo tekmovalnosti, je ne spodbujamo.«* Cilj se lahko npr. nanaša na kakšen umetniški izdelek, ki ga učenec izdela in ga učitelj pohvali. S tem dobi učenec potrdilo, da je nekaj uspešno opravil. To da ni oz. ne spodbujajo tekmovalnosti je zelo pozitivno, saj se učenci lahko naučijo medsebojne solidarnosti, spoštovanja in pomagajo drug drugemu v razredu. V srednji šoli pa se učitelji z dijaki pogovarjajo *»kaj je tisto, kar želijo doseči, kaj morajo spremeniti, kaj izboljšati ... kako naprej v življenju, kaj želijo doseči, kje vidijo, da je njihova pot oz. jih pelje.«* (U3)

Analiza pogovorov kaže, da pri določanju in oblikovanju ciljev pride do izraza najbolj dogovorna oblika vodenja. Menim, da je sploh ob vstopu v šolo in nižjih razredih potrebno, da

jim učitelji pomagajo oz. jih vodijo pri načrtovanju ciljev, saj še sami tega zaradi svoje zrelosti enostavno ne zmorejo. V malo višjih razredih so učenci že sposobni oblikovati kratkoročne cilje. Pri tem je tudi pomembno, da v primeru večjih tako učnih kot vedenjskih problemih sodelujejo starši in skupaj načrtujejo in soustvarjajo korake procesa reševanja problema. Dijakom v srednji šoli, ki že imajo izoblikovano zavest oz. so osebno veliko bolj zreli, pomagajo na poti do cilja, zato se z njimi tudi veliko o tem pogovarjajo.

4.6 Avtoriteta v razredu

Učitelji na waldorfski šoli menijo, da delajo z »ljubečo avtoriteto« (U3). Povedo, da to pomeni, da je učitelj tisti, ki nadzoruje delo v razredu, mora povedati, kaj in kako se kaj počne, kaj je tisto, kar učenci potrebujejo. To, kar od njih zahtevaš, moraš biti sam. Povedo, da moraš na sebi graditi in delati, kaj je tisto, kar si ti želiš. Učiteljeva beseda je glavna, da če nekaj rečeš, potem moraš to narediti. U1 pravi, da avtoriteto dosega s tem: *»kar sem, poskušam biti vsak dan na mestu tam prisotna, ne samo telesno, ampak da je cel moj duh«*.

Menijo, da učenci potrebujejo okvirje, v katerih delujejo, ter meje, saj če tega nimajo, se v času pubertete ne morejo na nobenega nasloniti. Učitelj vzpostavlja avtoriteto tako, da sodeluje z razredom in ves čas mora zaupati vase, saj če ne, lahko to učenci hitro začutijo in izkoristijo. U3 meni, da *»treba stati suvereno in ne narejeno, z nekim prepričanjem, da si na pravem mestu, z zaupanjem v učno snov, ki ti pomaga in potem iz tega delaš. Predvsem, da delaš tisto, kar je za otroke dobro«*. Menijo, da mora biti učitelj dober, topel, pravičen, odprt in dosleden. Poleg tega mora v delu uživati in se dobro počutiti, saj le tako lahko otrokom stoji ob strani, z njimi sodeluje in prepozna njihovo vizijo.

Učitelji delujejo po načelu waldorfske pedagogike, ki meni, da so oni zato tukaj, da vodijo otroke, jih varno »pripeljejo« (U1) skozi otroštvo, da bodo kot odrasli vedeli, kaj je dobro. Menijo, da imajo vse uzaveščano, čeprav o tem malo govorijo. Prav tako nimajo učence v »vato zavite« (U1) in niso permisivci, kot marsikdo meni. Avtoriteto učitelja učenci zaznajo že z vstopom v prvi razred, mu zaupajo ter sprejemajo njegovo vodstvo. Od učitelja pričakujejo, da ga bo nekaj naučil, saj ve določene stvari in ima določene sposobnosti. Ker ga vidijo kot vodjo, ga tudi spoštujejo.

Menim, da so učiteljice spoštljive in odgovorne zaveznice, predvsem dosledne pri svojem delu. Delajo po principu dogovorne oblike vodenja, saj ves čas sodelujejo z razredom in točno vedo, kaj je dobro za otroka. Z učenci vzpostavljajo čustveno pozitiven odnos, vsa dejanja racionalno utemeljijo, podpirajo učenčev osamosvajanje s spodbujanje ustreznih rešitev. V razredu dosegajo avtoriteto z zaupanjem vase in v tisto, kar počnejo, zato jih tudi učenci dojemajo kot vodjo in jih spoštujejo. Vsakega učenca dobro poznajo in ga spodbujajo pri individualnem razvoju. Kot sem tudi že v teoretičnem delu zapisala: *»njegova naloga je tudi spoznavanje temperamenta učencev in da deluje v skladu z njim, ga preoblikuje in pelje v skladnost* (Devjak et al. 2008: 54).

Analiza je pokazala, da učenci prevzemajo odgovornost za svoja dejanja, pri tem pa potrebujejo učitelja, ki je prijazen, dostopen, razumevajoč in hkrati strog, dosleden in pri svojem delu zahteven, kot menijo zagovorniki dogovornega stila vodenja. Avtoriteta mora otroku omogočiti sprejetost in varnost, hkrati pa spodbujati njegovo samostojnost in rahljanje avtoritarne navezanosti na učitelja, kot pravi Kroflič (1997 b: 34). Čeprav imajo učenci vseh 9 let šolanja istega razrednika, še ne pomeni, da je samo ta učitelj ves čas z njimi. Razrednik jih uči le glavne predmete, ostale drugi učitelji, ki vsakodnevno vstopajo v razred. V tem primeru ne morem trditi, da so učenci ves čas šolanja z eno osebo in da se nanjo preveč navežejo. Vsakodnevno prihajajo v stik z različnimi ljudmi in s tem se rahlja njihova avtoritarna navezanost na istega učitelja.

4.7 Izobrazba zaposlenih

Intervjuvanci so povedali, da poteka v Ljubljani triletno, vikend izobraževanje oz. specializacija iz waldorfske pedagogike 1–2 krat mesečno. Dolžina izobraževanje je odvisna od posameznikove prejšnje izobrazbe in poznavanja antropozofije. Učitelji nadaljujejo s svojim izobraževanjem tudi po pridobljeni izobrazbi z različnimi seminarji iz različnih predmetnih področij (Serajnik Sraka et al. 1994: 22).

Izobraževanje je sestavljeno iz *»predavanj in delavnic iz razumevanja človeka, opazovanja in obravnava otroka z vidika duhovne znanosti, didaktike vse predmetov, nastopi, vaje in poglobljeno umetniško izražanje, skratka teorija, ki je podprta s prakso.*« (U1). Temelj izobraževanja je izčrpen študij antropozofske antropologije. Pri tem učitelji razvijajo sposobnost opazovanja in moč spoznavanja. Študij zajema področja z različnimi vejami:

didaktika in metodika različnih predmetnih področij, diferenciranje pouka glede na značilnosti učencev in posebne terapevtske naloge, osnove in vzgoja volje, značaja, razvoja domišljije in mišljenje, graditev moralnih sil ipd. S tem si učitelji pridobijo poglobljeno razumevanje jezika, zgodovine, botanike in drugih predmetov (Serajnik Sraka et al. 1994: 21–22).

Za waldorfske učitelje je bistveno, da vsi izhajajo iz iste predstave o razvoju otroka in o tem, kaj otrok na posamezni razvojni stopnji potrebuje. To je tisto bistveno, kar ločuje waldorfsko šolo od javne. Pravijo (Serajnik Sraka et al. 1994: 22), da *»še le pogled, ki prodre v duhovne povezanosti, lahko spozna vse razsežnosti učinkovanja posameznih predmetnih področij na oblikovanje človeka. Vse skupaj pomaga oblikovati v osebnosti bodočega učitelja sile duhovnega razumevanja in poglobljanja«*, zato so izjemnega pomena vaje na izobraževanje, ki sodijo k izobrazbi vsakega waldorfskega učitelja.

4.8 Posebnosti waldorfske pedagogike

Cilj waldorfskih učiteljev je otroke razviti v samostojne odrasle osebe *»ki bodo znali s svojo glavo misliti, ki bodo samoiniciativni, ki se bodo znali srečati in spopasti z različnimi izzivi, torej predvsem v stabilne odrasle«* (U3). Na vprašanje, kaj jim pomeni waldorfska šola oz. v čem se jim zdi ta pedagogika posebna, je U2 odgovorila, da ji šola pomeni *»svobodo in možnost zelo ustvarjalnega duha«*, saj se lahko sama odloča, kje bo poudarek na snovi, po potrebi si lahko vzame čas ter ustvarja povezave s človekom, če je le možno. Predvsem ima to možnost, da snov umetniško poudari in jim omogoči globlje doživetje. Meni tudi, da se je treba za poučevanje na waldorfski šoli z vsakim učencem ob vstopu v razred pozdraviti in tudi kaj spregovoriti, predvsem pa je pomembno, da je otrok pri učni uri nagovorjen.

Na kratko naj še tukaj povzamem posebnosti waldorfske pedagogike, ki so mi jih povedale intervjuvanke v pogovoru: razrednik, ki jih uči večina predmetov, spremlja otroke praviloma 9 let, pouk poteka po glavnih urah, v epohah ter opisno ocenjevanje. Šola skuša uravnovežiti mišljenje, čutenje in voljo. Poudarek je na umetnosti, ročnih delih, športu, glasbi, tujih jezikih. Velik poudarek dajejo ritmu, saj ta omogoča varnost in učenje z manj truda in stresa.

Raziskave kažejo, da nekdanji učenci waldorfske šole kažejo veliko zanimanje za svet okoli sebe, nekateri so dosegli izobrazbeno raven, ki je precej nad povprečjem. Tudi strokovna komisija je slovenske waldorfske šole pozitivno opredelila. Waldorfske šole izobražujejo svoje

učence na nivoju, ki je primerljiv z javnimi šolami, čeprav ne poznajo ponavljanja razreda, nenehnega ocenjevanja in s tem povezanega pritiska. To kaže na pozitiven prizvok waldorfske pedagogike kljub marsikaterim kritikam v javnosti (Polak-Fištravec et al. 1999: 56–60).

5 SKLEP S PREDLOGI

Waldorfska pedagogika temelji na antropozofiji, tj. duhoslovni teoriji o človeku, zato si za vzgojno-izobraževalni ideal postavi umetnost in antropozosko doživljanje človeka (doživetje sebe kot kozmosa), ki se doseže z umetnostjo, domišljijo, inspiracijo in intuicijo, ne pa z razumom po intelektualni poti. Ker želi šola vsestransko oblikovati človekov razvoj, mora biti pouk organiziran tako, da ni učna snov pomembnejša od človeka. Pomembno je, da vsi waldorfski učitelji izhajajo iz iste predstave o razvoju otroka in o tem, kaj otrok na posamezni razvojni stopnji potrebuje. Pedagogika Rudolfa Steinerja je drugačna od ostalih v tem smislu, da je poudarek na umetnosti, ročnih delih, športu, glasbi in tujih jezikih; razrednik spremlja učence do 9. razreda; pouk poteka po epohah ter opisno ocenjevanje. Šola skuša uravnovežiti mišljenje, čutenje in voljo.

Bodoči učitelji v waldorfskih šolah morajo opraviti posebno izobraževanje. Študij zajema področja z različnimi vejami, od didaktike in metodike različnih predmetnih področij, diferenciranje pouka glede na značilnosti učencev do posebne terapevtske naloge, osnove in vzgoja volje, značaja, razvoja domišljije in mišljenje ipd. Tudi po izobraževanju morajo obiskovati različne seminarje ter tako stopajo tudi na svojo pot duhovnega razvoja.

S tremi učiteljicami v Waldorfski šoli Ljubljana sem opravila intervju, saj sem želela ugotoviti, po katerih konceptih posega waldorfska pedagogika oz. podobnosti med koncepti dela na waldorfski šoli ter koncepti in metodami dela, po katerih posega socialno delo z mladimi. Vključiti sem želela čim večje število učiteljev, vendar mi jih je zaradi težav pri iskanju in zasedenosti, uspelo pridobiti le tri. Menim, da bi mi pri raziskovanju zelo koristile hospitacije pri učni uri, vendar je bilo zaradi časovne stiske to neizvedljivo. S hospitacijami bi zagotovo pridobila še kakšen pogled več na samo izvedbo pouka in njihov odnos in delo z učenci. Za nadaljnje raziskovanje bi bili dobrodošli tudi pogovori s starši in učenci. S tem bi prav gotovo dobila širše in bolj konkretne, z različnimi primeri, odgovore na raziskovalna vprašanja.

Po pogovorih z učiteljicami sem ugotovila, da je komunikacija med njimi in učenci spoštljiva, sproščena, prijazna in dvosmerna tako kot pri dogovornem pristopu v socialnem delu z mladimi. Učitelji vzpostavljajo spoštljiv, razumljiv ter zaupen odnos, jim pomagajo pri problemih, se z njimi o tem pogovarjajo, jih slišijo in razumejo. Tudi v literaturi o waldorfski pedagogiki je

zapisano, da učenci in učitelji čim bolj sodelujejo, da učitelj upošteva učenčeve duševne posebnosti, njegovo individualnost.

Vloga učitelja in učenca je jasno in natančno opredeljena, saj je razvidno, kdo je učitelj in kdo učenec. Učitelji prevzemajo vlogo spoštljivega zaveznika udeležencev, vodijo, odločajo, usmerjajo in spodbujajo. Menim, da učenec potrebuje učitelja, ki mu pomaga, svetuje in ga usmerja, tudi v primeru težav, saj se le tako lahko razvije v samostojno in odgovorno osebo.

Tako učitelj kot učenec nosita svojo odgovornost za uspeh. Učitelj je odgovoren, da se pouk kakovostno izvaja, učenec pa, da primerno sodeluje in v primeru neprimernih dejanj nosi posledice in zanje na primeren način odgovarja, tj. z vzgojnim ukrepom, ki ga nauči odgovornosti in samostojnosti. Sklenem lahko, da je odgovornost tako na strani učitelja kot na strani učenca podobno kot pri dogovornem načinu vodenja v socialnem delu.

V waldorfski šoli imajo jasno postavljena pravila in ukrepe, ki so skupna vsem, kar velja tudi za dogovorni pristop. Pravila oblikujejo učitelji sami, brez sodelovanja učencev, prav tako ukrepe, vendar učenci vedo, kakšni so in jih sprejemajo. Tukaj ne moremo poiskati skupne točke s socialnim delom, saj ukrepe vedno sooblikujemo in soustvarimo z uporabnikom. Menim, da je oblikovanje ukrepov skupaj z učenci (prav tako skupnih pravil) odvisno od učenčeve zrelosti, sposobnosti in zmožnosti konstruktivnega razmišljanja, zato je v tem primeru primerno, da so učitelji tisti, ki postavljajo pravila in da učenci vedo, kakšen vzgojni ukrep lahko pričakuje. Pomembno je, da učitelji postavijo pravila in takšne ukrepe, ki bodo življenjski in jih bodo naučili odgovornosti, samostojnosti, spoštovanja ipd. Učitelji so pri izvajanju ukrepov dosledni in nepopustljivi, saj želijo, da učenci zmorejo prevzeti odgovornost odgovornosti za svoje ravnanje oz. nošenje posledic teh. Dogovorni pristop se najbolj kaže v doslednosti in brez ugovarjanja učencev. Učiteljice pri delu z učenci skupaj z njimi delajo na tem, da bodo sposobni prevzeti nadzor nad lastnim življenjem in se avtonomno ter odgovorno odločali.

Pri določanju in oblikovanju ciljev pride do izraza najbolj dogovorna oblika vodenja. Menim, da je sploh ob vstopu v šolo in nižjih razredih potrebno, da jim učitelji pomagajo oz. jih vodijo pri načrtovanju ciljev, saj še sami tega zaradi svoje zrelosti enostavno ne zmorejo. V malo višjih razredih so učenci že sposobni oblikovati kratkoročne cilje. Srednješolcem, ki so že osebno zrelejši, pomagajo na poti do cilja, zato se z njimi tudi veliko o tem pogovarjajo. Cilj

waldorfskih učiteljev je otroke razviti v samostojne, samoiniciativne odrasle, ki se bodo znali spopasti z različnimi izzivi.

Menim, da so učiteljice spoštljive in odgovorne zaveznice, predvsem dosledne pri svojem delu. Delajo po principu dogovorne oblike vodenja, saj ves čas sodelujejo z razredom in točno vedo, kaj je dobro za otroka. Z učenci vzpostavljajo čustveno pozitiven odnos, vsa dejanja racionalno utemeljijo, podpirajo učenčevo osamosvajanje s spodbujanje ustreznih rešitev. V razredu dosegajo t. i. »ljubečo avtoriteto« (U3) z zaupanjem vase in v tisto, kar počnejo, zato jih tudi učenci dojemajo kot vodjo in jih spoštujejo. Vsakega učenca dobro poznajo in ga spodbujajo pri individualnem razvoju.

Sklenem naj, da učitelji v waldorfski šoli delajo v skladu z dogovorno obliko vodenja, vendar se razlika pokaže pri pravilih in ukrepih, kjer ne morem poiskati skupne točke s socialnim delom, saj ukrepe vedno sooblikujemo in soustvarimo z uporabnikom. Pravila in ukrepi so tako rekoč vsiljeni in jih morajo učenci brezpogojno sprejeti. Menim, da je oblikovanje pravil in ukrepov skupaj z učenci odvisno od otrokove zrelosti, sposobnosti in zmožnosti konstruktivnega razmišljanja, zato je v tem primeru primerno, da so učitelji tisti, ki postavljajo pravila in da učenci vedo, kakšen vzgojni ukrep lahko pričakujejo.

6 LITERATURA IN VIRI

Carlgren, F. (1993), *Vzgoja za svobodo: pedagogika Rudolfa Steinerja*. Ljubljana: Epta.

Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Šugman Bohinc, L., Akreman, B., Kustec, K., Kvaternik, I., Kodele, T., Mešl, N., Dogenik, S. (2013), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., Možina, M. (2005), *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008), *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Devjak, T., Berčnik, S. in Plestenjak, M. (2008), *Alternativni vzgojni koncepti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Edmunds, L. F. (1992), *Umetnost waldorfske vzgoje: waldorfske šole*. Ljubljana: Društvo Kortina.

Gabert, E. (2012), *Avtoriteta in svoboda v razvojnih letih: zapisi pedagoškega raziskovalnega centra pri Zvezi svobodnih waldorfskih šol Stuttgart, v februarju 1952*. Ruše: Založba Rudolfa Steinerja.

Glasser, W. (1998), *Dobra šola: vodenje učencev brez prisile*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

Glasser, W. (1994), *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

Gordon, T. (1983), *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Kosovel, I. (1997), *Tretja pot – pot gnoze: razprave in eseji*. Nova Gorica: Branko.

Kranich, E.-M.(1992), *Svobodne waldorfske šole*. Ljubljana: Društvo Kortina.

Kroflič, R. (1997 a), *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

- (1997 b), *Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija.

Medveš, Z. (1989 a), *Antropozofski temelji waldorfske pedagogike*. *Sodobna pedagogika*, letnik XL, št. 5–6, str. 228–242.

- (1989 b), *Waldorfska pedagogika ali kako izgubiti strah in vzljubiti šolo*. *Sodobna pedagogika*, letnik XL, št. 3–4, str. 153–165.

Mesec, B. (1998), *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009), *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Polak-Fištravec, I. et al., A., N. (ur.) (1999), *Waldorfska pedagogika: waldorfska šola in waldorfski vrtec Maribor*. Maribor: Zavod Waldorf: Društvo prijateljev waldorfske pedagogike »Maj«.

Poštrak, M. (2003), Kaj posebnega lahko ponudi socialno delo pri delu z mladimi? *Socialno delo*, 8, 3–4: 26–33.

Poštrak, M. (2015), Koncepti socialnega dela z mladimi. *Socialno delo*, 54, 5: 269–280.

Serajnik Sraka, N., Strmole, B. in Wiechert, C. (1994), *Waldorfska pedagogika: waldorfska šola v Ljubljani*. Ljubljana: Dan.

Steiner, R. (1987), *Pogledi waldorfske pedagogike*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Steiner, R. (1994), *Vzgoja otroka v luči duhovne znanosti*. Ljubljana: Kortina.

7 PRILOGE

7.1 Vodilo za intervju oziroma okvirna vprašanja

1. Kakšna je vaša naloga na šoli? Kaj pravzaprav počnete?
2. Kako vzpostavite (prvi) stik z učenci? Kako se jim približate? V začetku šolskega leta, učne ure?
3. Kako se z njimi pogovarjate? Mogoče kakšen primer? V kakšnem odnosu ste z njimi?
4. Si postavljate kakšne cilje na začetku šolskega leta? Kaj pa učenci?
5. Na kakšen način podajate učno snov oz. kako sploh poteka učna ura? Na kratko, primer.
6. Glede na to, da na vaši šoli ni pisnih ocen, kako veste, da je učenec dosegel določen nivo znanja? Kaj če tega nivoja učenec ne doseže? Kako reagirate? Kako učence motivirate za delo, tiste, ki nočejo ali ne želijo sodelovati?
7. Če nastopijo v razredu težave, kako jih rešujete? Npr. nemir? (konflikt med vami in učenci – ali nastopi) Primer?
8. Ali imate na šoli kakšna pravila, ki naj bi učenci upoštevali? Menite, da so pomembna? Zakaj? Kdo postavlja pravila, če so? Primer?
9. Če jih (pravila) prekršijo, kakšne ukrepe izvajate? Kako učenci reagirajo na njih? Se kaj naučijo?
10. Se o težavah v šoli z učenci pogovarjate tudi z njihovimi starši? Jih vključite npr. v reševanje težav?
11. Kaj menite o avtoriteti? Kako jo vi dosegate?
12. Kakšen naj bi bil dober učitelj?
13. Kaj vam pomeni waldorfska šola? Po čem se razlije od javne? Kaj se vam zdi tako posebnega pri tej šoli?
14. Kako poteka usposabljanje za waldorfskega učitelja? Kaj vas je prepričalo na njem?

7.2 Intervjuji in podčrtanje izjav

Učitelj 1 (U1)

Kaj je vaša naloga na šoli? Kaj počnete?

Sem razredničarka že drugič, ena generacija je že za mano, sedaj imam že kar nekaj časa drugi razred. Sem tudi pedagoška vodja nižje stopnje.

Kako vzpostavljate prvi stik z učenci? Npr. v začetku šolskega leta?

Mislim, da je pri nas je zelo domače. Vsako jutro otroka pozdravimo pri vratih, tako da dejansko vsak otrok stisne roko preden vstopi v razred. Tako lahko takoj začutiš, ali to naredi z lahkoto ali ima vlažno roko, torej ali težko ali se je včeraj nekaj zgodilo, neka priča kovanja, stiske. To naredimo že na začetku prvega razreda, ko vidimo, da jim je najtežje. Prvošolčkom res je težko, saj je to pomemben korak v življenju in jim ga poskušamo olajšati, saj nekateri gredo težko v šolo, se težko ločijo od staršev, nekateri ne morejo iti, nekateri ves čas pogledujejo ven, kdaj bo mama prišla, nekateri pa to lahko naredijo z lahkoto. Imamo ogromno otrok, ki pridejo iz Waldorfskega vrtca in se tukaj že počutijo domače, saj nas že na videz poznajo.

V kakšnem odnosu ste z njimi?

Zdi se, da je treba ves čas ohranjati spoštovanje, da se točno ve, »kdo tu pije in kdo plača«, da sem jaz tista tukaj, ki sem zavestna, da vem, kaj in kdaj počnemo. Odločam, vodim, usmerjam, umirim, spodbujam, karkoli, vendar

ves čas s toplino. Tudi vsi disciplinski ukrepi morajo potekati tako, da oni začutijo, da ni disciplinski ukrep zaradi ukrepa, ampak vedo in začutijo, zakaj mora biti tukaj varnost na prvem mestu. Zato mora biti tukaj dobro počutje za vse, ne da spraviš enega v stisko s tem, če se drugi obnašajo do njega, da potem ni prijetno. Skrbeti za vse, biti pravičen, jaz sem kar precej stroga, lahko sama sebe ocenim, vendar poskušam biti ves čas pravična, da enakomerno vse porazdelim in ves čas vse, na malce duhovit, humoren način. Primer tega je npr. zgodnica v prvem razredu Palček nagajalek. Če oni nagajajo, jaz ne rečem, ti nagajaš, ti si poreden, ampak rečem, daj stopi ven in odloži tistega Palčka nagajalčka iz žepa, kjer ga imaš in pridi nazaj noter. In to naredijo in so nekaj sekund zunaj in potem gre spet lažje, npr. če jim koncentracije pade. To je primer v nižjih razredih. Skratka, poskusiš vedno tako, da njega ne okarakteriziraš, recimo, ti si danes grozen, ampak glejva, zdajle ti ne gre, nekaj te je zmotilo, dajva tisto odmaknit.

Ali učenci vedo, kaj so njihove vloge?

Ja, vedo, vloge so razdeljene, oni vedo, kaj morajo.

Kaj pa cilji? Si postavite kakšne cilje na začetku šolskega leta?

Ja, učni načrt. Cilji se postavijo za vsakega posebej. Pri nas je taka specifika, da spremljamo celo obdobje osnovne šole, tako da še preden pridejo v šolo, dobimo od staršev življenjepis, da preberemo njihovo pot do začetka šolanja, da razumemo, iščemo pot, vedno iščemo odgovore, nikoli niso na dlani, veliko sodelujemo s starši, če so le pripravljeni. Npr. se deklica pri 4. letih v mestu zgubi in je dve uri ne najdejo. Zakaj ima zdaj ona tako ločitveno stisko. To smo leto in pol potrebovali, da smo ugotovili. Aja, saj res takrat pa se je to zgodilo. Zdaj pa je deklica ves čas na trdnih, kdaj jo pridejo iskat, poskusiš na tem ves čas delati. Otroci ne sodelujejo pri načrtovanju ciljev, oni se predajo, mi jih vodimo, sploh na tej nižji stopnji. Poskušamo to narediti prikrito, na način, da pouk poteka po epohah, da se štiri tedne samo matematiki posvečamo. Veliko uporabljamo umetniške besede, veliko ritma, veliko je repetitive. Ne da je vsak dan čist drugačen pouk, saj za enega flegmatika, ki potrebuje red in rutino, in enega melanholika, ki ne bo vedel, zdaj pa spet nekaj novega, je to za majhnega otroka katastrofa. So rahle spremembe, vendar ves čas pouka vedo, kaj bo, del pouka je predvidljiv, vedo, kaj se bo zgodilo in se počutijo varno, zato ni treba ničesar ozaveščati. Morajo se temu prepustiti, saj vedo, da jih ti ne boš s čolnom metal v valove ali da bodo naloge take, da si ne bodo znali predstavljati kaj.

Kako dosežete nek nivo znanja?

Opisne oceno so recimo še veliko bolj natančne kot številčne ocene, ker se moraš zares poglobiti. Če primerjam s kolegicami v državni šoli, kako one imajo cilje zapisane, ki jih morajo učenci doseči in samo na te cilje delajo primerjavo z opisnimi, tam je dosegel ali tam ni dosegel, mi nimamo samo tega pred seboj, imamo cilje usmerjene na celo triado, ne pa na posamezen razred. Ker sem z njimi si želim biti do konca in si to lahko privoščim. Če danes ne boš tega speljal, boš pa drug teden. Če ne boš pa drug teden, boš pa drugo leto. Ampak vem, do kam jih morem pripeljati. Približno vem, kakšne otroke dobim na začetku in kam jih moram do konca devetletke pripeljati. Teme poskušam upoštevati. Če so bistri in dobri, jih spodbujam in gremo hitreje naprej, če pa capljamo zadaj, pa pomagam in vlečem, da dosežemo cilj. Se pa zgodijo valovanja, včasih gre z lahkoto, včasih pa nikakor ne gre. Recimo jaz imam matematiko rada in jo obvladam, pa ni ni nujno, da jim bo matematika dobro šla. V prvi delu sem imela zgodovino in sem imela precej priprav, da dobiš eno širino, in res so zgodovino vsi oboževali. Tam,

kjer ti veliko vložiš, narediš, razmišljaš, kako jim pojasniš, ne da jim prebavljeno prineseš, da sam sebi dovolj vprašanj postaviš, to imajo tudi oni radi.

Kaj pa konflikti v razredu? Med učenci?

To vedno so, vsak dan sproti vedno znova in znova jih rešujemo, zelo različno jih rešujemo, to je odvisno od konflikta, od razsežnosti. Včeraj so imeli punce med samo nekaj, ena je jokala in iz tega joka se je to širilo naprej in so se vsi vpletli. Dve nista sploh hoteli, da se ji sploh opravičijo, solz je bilo veliko, ampak te vpletene smo umaknili iz razreda, smo se pogovorili, prizadeta je sedela pri meni v naročju in sem jo spodbujala, božala, da je tisto jezo spustila, pa potem ji je nekako uspelo, da je svoji najboljši prijateljici dovolila, da sprejme opravičilo. Če pa ne gre isti dan, recimo po pouku ali da me ni v razredu, pa potem drugo jutro. Recimo, ko imamo novice: sedimo v krogu in imamo kamen novic, ki si ga podajamo. Vsak pove, kaj se mu je včeraj zgodilo ali doma ali v šoli ali prejšnja leta, skratka karkoli, to kar se njim zgodilo. Omejim na to, kaj se njim zgodilo, ne na to, kaj se je v risanki ali filmu dogajalo, tega ne dovolim. Zdaj so recimo v drugem razredu že bolj odrasli in povedo bolj pravično; ne to pa ni bilo tako, kot ti praviš. Nočejo nobenega zatožit, ampak želijo pravico, resnico. Tudi mi jih pri tem usmerjamo in vidimo, če je treba kakšne ukrepe sprejeti.

Kaj pa ukrepi?

Ne moremo reči, da imam pravilnik pred sabo, imamo pravilnik skupni, skušamo biti življenjski, saj smo z njimi čez dan tako kot mami in očetje.

Kaj pa pravila?

Napisanih pravil nimajo, ker so še premajhni, še ne berejo, zato pravila ne visijo v razredu. Osnovna pravila pa imamo in če jih prekršijo in delajo eno stvar kar naprej, rečem zdaj pa dovolj, ali ne vem, če se bo to ponavljalo pa pika. In potem to, da rečem pika, vedo, da gre to čez rob. No, in če gre čez rob, rečem, no zdaj pa nekaj naredi, da to piko v zvezdico spremeniš. In potem vedo, da nekaj dobrega naredijo za skupnost, če vedo, da so prej nekaj porušili, morajo nekaj narediti, da nazaj zgradijo. To jim ni tako težko, to ni taka kazen, da bi jih pri srcu bolelo in stiskalo, vendar vedo, da imajo možnost popraviti. Ne da jih zacementiraš, ti pa si bil sedaj grozen. Ok, to ti je bil znak da je to nesprejemljivo, zdaj popravi, drugič pa pričakujem, da se taka lumparija ne ponovi. Če se to ponavlja, pokličem otroka ven, da se pogovoriva, kaj je narobe, ali gre za stisko, včasih ugotovi, da se dogaja, pa ne more vsem povedati in potem tebi pove.

Kdo postavlja pravila? Vi ali oni?

Ne, oni ne, to so še premajhni. V višjih razredih pa, neki okvirji so skupni, držijo za celo šolo, za kakšno malenkost je lahko v razredu posebno pravilo, ki paše v kontekst, ne moremo pa biti nekaj takega, kar bi v sosednjem razredu opazili in bi rekli tam to lahko, tukaj pa se ne sme. Znotraj tega se držijo teh pravil.

Kaj se naučijo iz ukrepa? Saj pohvalite tudi?

Ja, seveda, raje pohvalim. Naučijo se, da to kar počnejo, da uzavestijo. Če prihajajo iz družine, kjer ni nobenih mej, mama nič odreagira, npr. če z rokami ješ ali grdo »mlackaš« po hrani ali s stolom butaš ali z vrati, take čist osnovne stvari, tukaj jaz rečem, da ne loputam. Rečem, naj gre nazaj in še enkrat lepo zapre vrata. Če tega doma

ni, potem jih jaz poskušam tukaj vzgojit v ene take prijetne osebe za vse, ki bodo, ko bodo odrasli, videli nekoga, ki bo v stiski, da potrebuje pomoč, priskočili na pomoč, da jim ne bo breme.

Kako reagirajo na ukrepe?

Potegnejo se vase že od začetka, od prvega razreda. Od vrtca ne, tam tega ne uzaveščajo, tam vse zvrnejo na Palčka nagajalčka oz. preusmerijo dejavnost. Doma recimo otroci kar povedo, da je dobil piko, to ni tak tabu, da bi skrivali, so kar odkriti. In potem nekateri starši, to kar kopirajo, jim to prav pride. Če je v tebi ta disciplinski ukrep, potem ga otrok sprejme, če pa ga npr. kopiraš od sosednjega razreda, pa ne bo delovalo. Res moraš izhajati iz sebe in za tistim stati. Če si bil tisti dan premili ali prestrog, moraš za tistim stati. Drugi dan se recimo o tem z njimi pogovoriš, npr. če si recimo bil prehud, se opravičiš. Jaz včasih, če je zelo hudo, moram glas povzdigniti, pa rečem, da mi je zelo žal, da morajo to poslušati tudi tisti, ki ne motijo. Pa rečem, ti si sosed, ti tudi lahko rečeš dovolj je in na tak način lahko tudi meni pomagaš. Pa ne kot da bi imela ovaduhe, ki bodo sošolce...ampak zato, ker pač nekatere hrup moti.

Kaj za vas pomeni avtoriteta?

Jo imaš ali je nimaš. Avtoriteta mora biti. Waldorfska pedagogika meni, da smo odrasli tukaj, da otroke vodimo, saj oni pridejo na ta svet, v katerem se ne znajdejo, ne poznajo pasti in mi smo tisti, ki jih moramo varno skozi otroštvo pripeljati in jih naučiti, da bodo, ko bodo odrasli, sami znali, kaj je sveto. Zato nismo »permisivci«, sploh ne, kot nekateri mislijo, da imamo otroke čisto v vato zavite, da delajo kar hočejo, vendar ni to tako. Mi imamo vse uzaveščeno, res je, da o tem malo govorimo na tako zavesten način, da bi uzaveščali, zakaj in kako to počnemo. V vsebi že vemo in če starš pride, znamo vse razložiti o otroku, in ko razlagamo, razložimo preko zgodbe. Npr. v prvem da se pri Palčku kaj zgodi., npr. sem rekla, veš kaj bi to pri palčkih bilo, v palčki šoli bi te zaprli v kletko skupaj z mačkom in bi mu moral kremplje brusiti, npr. hočeš pokazati, da je pa neki hhhh in oni to razumejo, začutijo. Poskusiš narediti tako, da ne zatreš otroka: v vrtcu preko posnemanja, v šoli pa ne več. Avtoriteto dosegam s tem, kar sem, poskušam biti vsak dan na mestu tam prisotna, ne samo telesno, ampak da je cel moj duh.

Ste v prijateljskem odnosu z njimi?

Tudi, ampak ne samo v prijateljskem odnosu, vidi se razlika med mano in njimi, istočasno je moje naročje odprto za vse, se pridejo k meni pocrklat, to so še le prvo in drugo šolski otroci, majhni in to potrebujejo. Vedo, da bomo z njimi dlje časa, želijo si tudi, da bi bila v srednji šoli njihov razrednik.

Kakšen je za vas dober učitelj?

Dober, srčen, topel, dosleden, pravičen, deloven, duhovit, odprt za svet in otroke.

Kaj vam pomeni Waldorfska šola? Po čem se razlije od javne? Kaj se vam zdi tako posebnega pri tej šoli?

Razlik med javno in našo šolo je veliko, najbolj bistvene so: otroke uči in spremlja razrednik praviloma vseh 9 let, uči jih večino predmetov, da poteka pouk v glavnih urah (traja od 8. do 10. ure vsak dan), v epohah (3-4 tedenskih obdobjih, ko se obravnava en predmet, npr. zgodovina, matematika ipd.). Waldorfska šola je za glavo, roke in srce, to pomeni, da skušamo uravnotežiti mišljenje, čutenje in voljo. Velik poudarek je na umetnosti, ročnih delih, športu, glasbi, že od 1. razreda se otroci učijo dveh tujih jezikov. Sledimo 100 let staremu učnemu načrtu, ki je

osnovan na spoznanjih o razvoju otroka. Velik poudarek dajemo ritmu, saj ta otroku omogoča varnost in učenje z manj truda in stresa.

Kako poteka usposabljanje za waldorfskega učitelja? Kaj vas je prepričalo na njem?

Seminar za specializacijo iz waldorfske pedagogike poteka 3 leta, večinoma ob vikendih, 1-2 krat mesečno. Izvrstna so predavanja in delavnice iz razumevanja človeka, opazovanja in obravnava otroka z vidika duhovne znanosti, didaktike vseh predmetov, nastopi, vaje in poglobljeno umetniško izražanje, skratka teorija, ki je podprta s prakso.

Učitelj 2 (U2)

Kaj je vaša naloga na šoli?

Sem učiteljica 5. razreda.

Kako poteka učna ura v vašem razredu?

Naša ura ima neko določeno shemo, ki se je držimo, določeno shemo v tednu, mesečnem obdobju. Dnevno imamo predstavitev dneva, kdo manjka, značilnost, datum, kaj nam ta pove, kakšno vreme je zunaj, tako jutranji verz, nato igre ali ples ali karkoli, hidrografiko, rojstnodnevne pesmice. Imamo ponovitev prejšnje ure, prejšnjega dne, nato novo snov, nekaj kar učitelj vodi. Pouk v obdobjih je to, da imamo 4 tedne glavno uro od 8 do 10 in takrat je glavna ura, glavni predmet.

Kako pa veste, da učenec doseže določen nivo znanja, kako preverjate znanje?

Nekatere stvari skupne, nekaj pa ima učitelj vsak sam, si naredi svojo shemo. Seveda preverjamo znanje, sproti recimo jim dam 10 min časa, da rešijo naloge, eni rešijo zelo hitro, drugi so zelo počasni. Če rešijo prej, lahko počnejo kaj drugega, ali pa dobijo dodatne naloge.

Kakšno je vedenje v razredu?

Mirno, so čisto običajni otroci, saj vidite, pri pouku so v glavnem mirni.

Ali prihaja do konfliktov? Kako se to rešuje?

Seveda prihaja, recimo ko je pouk, ne more do ne vem česa prihajati, lahko prihaja v varstvu. Ti si toliko časa z njim, da oni čutijo, kako je. Se zgodi, da včasih, kdo kaj drugače pove, kot je mislil, npr. enkrat je eden enemu rekel bosanc, ker se piše bosančič in s tem ni mislil nič slabega in npr. recimo ko kdo ne želi zraven drugega sedeti, ampak jaz zahtevam, da sedijo tako, kot jaz rečem.

Torej imate avtoriteto neko?

Ja, jaz imam srečo, da me imajo radi starši in otroci. Veliko se pogovarjam s starši po telefonu, emailu, osebno. Se dogaja vse sorte. Enkrat sta šli deklici po čokolado v trgovino in je učiteljica opazila, da jih dolgo ni. Tega sami nista želeli povedati staršem in ste me prosili, naj jaz povem. Kakorkoli, starši morajo biti obveščeni. Lahko se učenec odloči in sam pove, mu damo čas, če ne, pa mi obvestimo starše.

Kaj pa ukrepi? Recimo na to dogodek?

Nič takšnega, saj so se pokazale. Lahko recimo pospravlja razred ali smeti, nekateri recimo ostanejo dlje časa po šoli, ker ne delajo doma, potem v šoli po pouku delajo nalogo. S tem se tudi dogovorimo s starši.

Ali postavljate na začetku kakšna pravila?

Jaz mislim, da oni vedo, kakšna so pravila. Ni mi treba postavljati. Recimo če vidim, da so utrujeni, nemirni, lahko npr. tudi malo telovadimo: glede na snov lahko npr. vstanejo in se obračajo glede na spol, za samostalnik se postavijo na stol, za pridevnik se usedejo ipd. Tako da je bolj razgibano. Če ti ujameš njihov utrip, se da. Je pa drugače. Včasih se tudi pohecam.

Kako pa vedo?

Ja, vedo, pač. Veste ta ritem v razredu, ki imamo, se točno ve, kdaj se kaj dela.

Vi ste z njimi od 1. razreda, verjetno ste takrat postavili kakšna pravila?

Recimo enkrat sem imela enega učenca, ko enostavno nisem mogla z njim delat (je skakal po mizah) Sem poklicala starše in sem rekla, da jaz ne morem z njim delati. In oni so mi zaupali. Otroka so drugi zbadali, ker je bil drugačen. Vidim, da otrok joka in da je ga drugi zbadal in ga pokličem k sebi in vprašal, kaj je bilo. Je povedal, da on je tega zbadal, vendar da so tudi drugi njega. Ker je videl, da sem se zavzela zanj, da ni samo on vsega kriv, sva si naredila takrat neko bližnjico. In se je spremenil, postal bližnji.

V kakšnem odnosu ste z njimi?

Ja, zdaj me vedno bolj vikajo. Verjetno, ker so zdaj bolj odrasli. Vsekakor jim ne dovolim vsega, rečem to pa to morajo narediti. Recimo v varstvu so pa čisto prosti.

Kaj vam pomeni avtoriteta?

Najprej moraš na sebi graditi, kaj si ti želiš. In to kar od njih zahtevaš, moraš biti sam. Moja beseda je glavna, če nekaj rečeš, potem moraš to narediti. Če rečem, da morajo narisati z določeno barvo neko stvar, potem se morajo tega držati. Oni vedo, kaj morajo narediti in to naredijo. Jaz sem realistična, npr. nekaj je enemu padlo na tla in sem rekla, naj gre in to pobriše in gre in to naredi. Za sabo mora sam pospraviti, če ga dobiš zraven. Če pa tega ne naredi on, pa ne. Včasih mora tudi dežurni, čeprav tega ne naredi. Težava je npr. tudi pri ločevanju odpadkov, čeprav bi to sedaj lahko znala, saj se učijo od vrtca naprej.

Ali se česa naučijo iz napak?

Seveda se, najprej vedeti, da to kar narobe naredi, ni nič hudega, kazni ali ukrep, ki sledi, ni nekaj česar bi se bal. Včasih se kateri od otrok boji tudi svojih staršev, saj se pove tudi njim. Tudi s starši se kaj zaplete, npr. enkrat je ena mama prišla po otroka med poukom, ker je zamujala in smo mi že šli v druge prostore na vaje; čeprav smo še počakali cca deset minut, ker sem vedela, da pride. Bila je zelo huda, ker je ne nismo počakali, vendar sem jo poklicala k sebi in sva se pogovorili. Važen je pogovor, ne smeš se zapirati vase. Vedno poiščeš starša, ki je pripravljen sodelovati, če pa on tega ni zmožen, pa rečeš, da potem jaz za tega otroka skrbim. Če doma ne naredi naloge, jo pa mora v šoli po pouku, ker eni doma nič ne delajo (recimo samo na računalniku), zato jo mora v šoli.

Če je pohvala, mora biti resnična, ne kar tako, da pogleda v nebo in ga pohvališ. Mora res, da nekaj naredi super in ga pohvališ. Mora biti s srcem, da se čuti, da se prilije.

Kaj pa cilji, jih postavljate skupaj z njimi?

Seveda, na začetku ure jim povem, kaj vse jih čaka, pa na začetku šolskega leta. Program je waldorfsko zasnovan, starši vse lahko spremljajo, kaj se kako dela, kateri mesec kaj. Eni si sami svoje cilje postavijo, drugače pa ne, nimamo tekmovalnosti, je ne spodbujamo. Njihove potrebe prepoznam, kdaj pa tudi ne, jih tudi ne želim. Recimo, če npr. ena želi sedeti z eno kar tako, ne dovolim. Zdajle imajo dovoljenje, da bodo do 9. 3. sedeli s komer hočejo (na eni strani fantje, na drugi dekleta).

Kdaj povzdignete glas?

Ja, seveda.

Če kdo ne želi sodelovati, kako reagirate?

(smeh) Ne vem, no. Ja, vsi morajo delati. Če kdo ne more misliti, ne more misliti. Imam tukaj pridne otroke z manjšimi sposobnostmi in če kdo ne more brati (mu tudi sosed pomaga). Enemu sem rekla, piši in ni hotel. Ne, ne sem ga na hitro ckk, prišla in je moral pisati. To je tak čar. Enkrat en ni hotel pri pouku nič pisat in sem rekla, da bo po pouku ostal z nami in pisal. In ko je šel domov in se obuval, ga držim sem ga hop prišla za torbo in rekla, da ne, da bo mora ostati tukaj po pouku. Fant je kljub vsemu šel domov, jaz pa sem poklicala starše in povedala situacijo. Fantu sem rekla tudi, da lahko pride v soboto, vendar je rekel, da bo nalogo opravil doma. Sem nekako trmasta.

Kako se počutite v učiteljski vlogi?

Zelo dobro, seveda uživam kot učiteljica in vzgojiteljica, meni ni treba nič več delati (sem že preko delovne dobe) Če imaš delo rad, je dobro.

Kaj vam pomeni waldorfska šola? Kaj se vam zdi tako posebnega na šoli? Na kaj naj bom posebej pozorna, če želim učiti?

Waldorfska šola mi pomeni svobodo in možnost zelo ustvarjalnega dela. Sama se odločim, kje bo poudarek pri snovi, kaj zaradi določene situacije (morda tudi v razredu) razširim, ustvarjam povezave s človekom, če se le da. Vzamem si lahko več časa, saj je naša glavna ura dolga kar dve normalni uri. Imam možnost, da snov umetniško poudarim in otrokom omogočim globlje doživetje. Ob vstopu v razred se rokujete in pozdravite z vsakim otrokom, pogledata se v oči, lahko tudi kaj spregovorita. Vsak otrok dobi pri vsaki uri vprašanje, je nagovorjen. Pokusite otroke med uro vsaj enkrat nasmejati, vzbudite začudenje.

Kako poteka usposabljanje za waldorfskega učitelja?

Bila sem v prvi skupini učiteljev iz Slovenije, ki se je usposabljala za waldorfske učitelje. Vozili smo se na vikend seminarje na Dunaj, dvakrat letno smo imeli tedenski seminar. Predavanje je bilo v nemškem jeziku ali pa angleškem, prevajalo pa se je v slovenski jezik ali pa v hrvaški, saj smo študirali skupaj s Hrvati. Včasih smo imeli tedenski seminar v Sloveniji ali na Hrvaškem. Kako poteka študij sedaj, vam lahko pove ga. Vera Grobeljšek.

Imajo veliko vikend seminarjev od petka popoldan do nedelje do 12. ure. Nekajkrat imajo tedenske seminarje. Študentje pridejo tudi v razrede, kjer hospitirajo in imajo krajše samostojne zaposlitve.

Učitelj 3 (U3)

Kakšna je vaša naloga na šoli? Kaj počnete?

Trenutno sem vodja vpisa, tajnica šolske maturitetne komisije, razredničarka 2. letnika, sodelovala sem pri ustanovitvi šoli, tako da sem na šoli že vse od leta 1992. Sem bila razrednik tudi v osnovni šoli, eno generacijo in pol. Tudi učim zgodovino na srednji šoli.

Kako poteka učna ura?

Prva zadeva je, da pouk poteka v epohah, 3-4 tedenskih učnih sklopih, potem je ta predmet, ki je v učnem sklopu vsak dan na urniku od 8 do malo pred 10. Ura je sestavljena iz uvodnega dela, kaj se v svetu dogaja, ponovitev učne snovi, obravnava učne snovi, zadolžitve, ugotavljanje dejstev s pomočjo vprašanj, da morajo sami nekaj narediti in zapisi v zvezek.

Kako se z njimi pogovarjate? Kako vzpostavljate stik?

Preko učne snovi, preko tega kar ono vedo, treba je vleči prararele od danes nazaj, pač odvisno kaj obdeluješ, tega kar vedo, daš vprašanja, kar morajo oni doma narediti, daš jim vprašanje, pa tudi da med sabo podajo mnenja, različna stališča, zakaj tako razumejo.

Kako rešujete težave? Recimo učne? Kako jih motivirate za delo?

Učne težave so odvisne od tega ali ima odločbo ali ne, se skušaš prilagajati, tistemu, ki gre pisno težje, omogočiš, da manj zapiše samostojno, da delaš bolj na verbalnem, tj. ustno, da lahko nekaj več nariše, preko risbe dokaže neko znanje. Gre seveda za prilagoditve, podaljšan čas pisanja, za dislektike recimo se določene stvari ne upoštevajo. Imam tudi sistem tihe sobe, kar pomeni, da dvakrat na teden po pouku imajo možnost ostati v šoli in narediti določene stvari. To je za srednjo šolo, za osnovno pa velja to vsak dan v razredih, kjer ni več varstva. Tako si vzameš čas in posebej razložiš ali pa da kdo drug iz razreda kaj pove. Odvisno od težav in kakšen je otrok. Tudi staršem kaj svetuješ kako in kaj naj.

Kako reagirate, če so nemirni v razredu?

Tega se ne da kar tako povedati. Odvisno od primera, odvisno od otroka, situacije, ali se stalno ponavlja ali gre za enkratni dogodek, ki je posledica nečesa, kar se jim dogaja. Seveda jih poskušaš motivirati najprej z učno snovjo, potem pa s pravili, da so jasno postavljena, da vedo, kje so meje. Včasih tudi koga ven iz razreda pošljemo, da se ohladi, pride nazaj. Imaš tudi možnost poklicati starše, da se naredi skupni sestanek s starši ali dijakom oz. učencem, da se pogovorimo, kje so vzroki, kaj se da, kaj se ne da. Zdaj če gre za nek konstanten nemir, je s tem povezano slabše učno znanje. Če so slabi rezultati, se potem v tem sklopu pogovarjamo. Pri pouku je sistem nekih nalog, zadolžitev, ki jih morajo opraviti. Recimo, če se v telovadnici oder postavlja, potem tisti (ki so bili nemirni) gredo pomagat. To so alternativni vzgojni ukrepi, ker sistema opominov, ukorov se praktično ne poslužujemo, tega nimamo v pravilniku, z izjemo tistih končnih, kjer bi šlo za izključitev.

Kako reagirajo na ukrepe?

Nič posebnega, saj vedo, če naredijo nekaj narobe, da potem sledi nek tak ukrep. To je normalno.

V kakšnem odnosu ste z njimi?

Sigurno smo tukaj učitelji z učenci veliko bolj povezani, šola je tudi manjša, veliko je bolj komunikacije, stikov, tudi z družino, več je tega. Enakopraven odnos ni, saj smo še vedno učitelji. Tudi v osnovni šoli je sistem avtoritete, tisto, iz česar se izhaja, tako da se ve, da je učitelj pač učitelj. Seveda mora biti neko spoštovanje do učitelja in nazaj do učencev. Obojestransko seveda.

Kakšne cilje si postavite v začetku leta vi in vaši učenci?

Tukaj je pomembna starost in s katerimi učitelji delajo. Seveda je cilj tako osebnostni razvoj, znanja, določenih spretnosti, da veš, kaj te čaka v šolskem letu v smislu učne snovi, kje otroci so, kar se njihovega osebnostnega razvoja tiče. Na osnovi tega si zastaviš cilje, tudi pri sebi, kaj je tisto, kar je možno iz njih razvijati in iz tega potem izhajaš. Mlajši ko je otrok, težje si določi cilje, mogoče so to kratki cilje, recimo za en teden. Z dijaki pa se pogovarjamo, kaj je tisto, kar želijo doseči, kaj morajo spremeniti, kaj izboljšati, to si lahko pogovarjamo na začetku leta ali pa med letom, sploh če nekaj »škripa«. Potem se pogovarjaš, kako naprej v življenju, kaj želijo doseči, kje vidijo, da je njihova pot oz. jih pelje.

Kako preverjate znanje glede ni pisnih ocen?

Čisto različno. Lahko recimo ob koncu epohe, vmes krajše teste, sprotno preverjanje, vsak dan se ponavlja, vidiš, kako se sodeluje, na ta način se tudi preveri znanje.

Če nastopijo nemiri, konflikti med učenci kako jih rešujete?

Lahko jih sami med sabo, najprej na ta način. Odvisno zakaj gre, so konflikti, ki jih sami med sabo razrešujejo in prav je tako. Lahko se potem v okviru celega razreda rešujejo. Če je potrebno, še kakšnega drugega učitelja vključiš, starše, odvisno zakaj gre. Ampak najprej na nivoju učenec-učenec oz. dijak-dijak.

Ali imate na šoli pravila?

Ja, imamo šolski red, skupna pravila: da se ne sme zamujat, da se mora primerno obnašati, da ne delajo stvari, ki drugim povzročajo škodo in predstavlja verbalno, psihično ali fizično nasilje, da je treba inventar čuvati, treba se je držati pravil, kar se tiče »čigumijev«, copat, mobilnih naprav in drugih tehničnih pripomočkov. Pač tega ni. V 7. razredu, ko začnejo obravnavati stare Rimljane, takrat je bilo recimo veliko pravil, takrat se znotraj razreda naredi pravilnik. Če si jih sami postavijo, sigurno drugače gledajo na njih, so pa določena pravila, ki veljajo za celo šolo.

Kaj se naučijo iz ukrepov?

Bistvo je, da recimo če nekaj ni narejeno, recimo da razred ni pospravljen, jaz osebno ne dovolim, da čistilka razred pospravi, ga morajo naslednje jutro sami. Gre za to, da tisto, kar je bilo narejeno, popravi oz. odpravi. Če nekaj polomijo, morajo oni nesti hišniku in je fino, da so zraven, ko se popravlja. Torej je bistveno, da se naučijo prevzeti odgovornost. Pa recimo se ne graja učenca ali dijaka, ti si slab, ampak se graja dejanje. In na nek način je

treba to popraviti, izboljšati in kot sem se rekla, je pomembno, da zmorejo prevzeti odgovornost za svoja dejanja, zmorejo povedat, zmorejo prenesti to, da so neke posledice, ne pa da se poizkusijo izmuzniti, tega nimamo radi in to zelo jasno povemo.

Kako dosegate avtoriteto? Kaj za vas pomeni avtoriteta?

Mi pravimo, da delamo z ljubečo avtoriteto. Avtoriteta ni nujno negativna, kar se je dolgo časa v pedagogiki poimenovalo. Mislim, da ko pridejo otroci v prvi razred, večina njih učitelja zazna kot avtoriteto, mu zaupa in želi ter sprejema njegovo vodstvo. Učenci imajo pričakovanja od učitelja v tem smislu, da ga bo ta nekaj naučil, določene stvari ve. Avtoriteta se tekom osnovne šole spreminja, vendar pa je učitelj tisti, ki mora nadzorovati delo v razredi, mora povedati, kaj kako, kdaj in to je tisto, kar otroci potrebujejo. Otroci potrebujejo okvirje, v katerih lahko delujejo, potrebujejo meje, če tega ni, potem se v obdobju pubertete, nimajo čemu upreti. Tudi lahko izvira del problema, s katerimi se mladostniki srečujejo, ko se preizkušajo stvari, nad katerimi ni nihče navdušen. Avtoriteta torej mora biti, je pa na učitelju, da zna z razredom sodelovat, da se otrok ne boji in ne razreda, da v svoji glavi naj ne pomisli, da ne bi imel avtoritete, ker če potem pride do rahlega nezaupanja v samega sebe in potem to otroci zelo hitro začutijo in izkoristijo. Pred razredom je treba stati suvereno in ne narejeno, z nekim prepričanjem, da si na pravem mestu, z zaupanjem v učno snov, ki ti pomaga in potem iz tega delaš. Predvsem, da delaš tisto, kar je za otroke dobro. Mlajši ko so, manj imajo izdelan koncept, kaj šola je. Za 7-letnike ni bil problem, so vedeli, kaj je šola, sedeti, brati in pisat, spoštovati učitelja. Ta 6-letkarji pa še tega koncepta nimajo izoblikovanega in tukaj je problem.

Kako se počutite v vlogi učitelja? Kakšen naj bi bil dober učitelj?

Praviloma se dobro počutim, včasih slabo, takrat sem bolj jaz kriva kot pa učenci. Učitelj pomeni neko skupno pot, sodelovanje, pomeni nekoga, ki zna otrokom stat ob strani in ki poskuša videt otroka ne samo v tem obdobju, ampak poskuša videti otroka čez toliko in toliko let, imeti neko vizijo, prepoznati kaj se skriva v otroku. Seveda brez tega da ne delaš na sebi, pa ni nič. To pomeni, da moraš imeti nek interes za otroke, učno snov, poslušati, videti, se umirit, videti otroke pred sabo, otroke v tistem dnevu, mogoče kaj je bilo pomembno pa si mogoče zgrešil. Hkrati pomeni delati neke stvari, ki nimajo neke veze s poukom, neko umetniško delo, neke delavnice, vsak teden imamo skupne konference, poleg organizacijskih imamo tudi pedagoški del, kjer si izmenjujemo dobro prakso, kjer se pogovarjamo o otrocih, ki potrebujejo našo podporo, da pokažeš interes tudi za tiste otroke, ki jih ne učiš konkretno.

Kako poteka usposabljanje za Waldorfskega učitelja?

Zelo različno, v tujini je 1. in 2. bolonjska stopnja. Pri nas je 3-letno, vikend izobraževanje, 1-2 krat na mesečno. Izobraževanje je sestavljeno iz praktičnih dejavnosti, umetniških dejavnosti in pa predavanj s posameznih področjih; razvojne psihologije, metodike in podobno.

Kaj je bistvena razlika med javno in waldorfsko šolo?

Bistveno je to, da vsí izhajamo iz iste predstave o razvoju otroka in o tem, kaj otrok potrebuje na posamezni starostni stopnji in kako delati z otrokom na v posamezni starosti, se pravi neka slika razvijajočega se človeka je skupna. In to nas povezuje. Povezujejo nas tudi cilji, to v čimer bistvo stremimo, to da se pomaga otroku razviti

otroke v samostojne odrasle, ki bodo znali s svojo glavo misliti, ki bodo samoiniciativni, ki se bodo znali srečati in spopasti z različnimi izzivi, torej predvsem v stabilne odrasle, ki bodo znali polno živeti, da najdejo svoj smisel, to zakaj so tukaj. Vsak pubertetni se sprašuje, zakaj sem tukaj, kaj moram v življenju narediti, kaj je tisto, kar me čaka, kaj je tisto, kar je moje. Noben od mladostnikov ne želi, da bi njegovo življenje šlo kar mimo.

7.3 Ureditev po kodah in podkategorijah

1. Vprašanja: Kaj je vaša naloga na šoli? Kaj počnete?

OSEBE	IZJAVA	KODA	PODKATEGORIJA
U1	<u>sem razredničarka ... drugi razred...</u> <u>pedagoška vodja nižje stopnje.</u>	učitelj 2. razreda	naloga
U2	<u>sem učiteljica 5. razreda</u>	učitelj 5. razreda	naloga
U3	<u>vodja vpisa, tajnica šolske maturitetne komisije, razredničarka 2. letnika, sodelovala sem pri ustanovitvi šoli ... na šoli že vse od leta 1992 ... učim zgodovino na srednji šoli.</u>	- vodja vpisa - tajnica šolske maturitetne komisije - razredničarka 2. letnika - učiteljica zgodovine	naloga

2. Vprašanje: Kako poteka učna ura v vašem razredu?

OSEBE	IZJAVA	KODA	PODKATEGORIJA
U1			
U2	<u>določeno shemo, ki se je držimo, določeno shemo v tednu, mesečnem obdobju... Pouk v obdobjih je to, da imamo 4 tedne glavno uro od 8 do 10 in takrat je glavna ura, glavni predmet</u>	pouk po določeni shemi, epohe	pouk
U3	<u>pouk poteka v epohah, 3-4 tedenskih učnih sklopih ... Ura je sestavljena iz uvodnega dela, kaj se v svetu dogaja, ponovitev učne snovi, obravnava učne snovi, zadolžitve, ugotavljanje dejstev s pomočjo vprašanj, da morajo sami nekaj narediti in zapisi v zvezek.</u>	- pouk po epohah - določena shema učne ure	pouk

3. Kako vzpostavljate prvi stik z učenci? Npr. v začetku šolskega leta?

OSEBE	IZJAVA	KODA	PODKATEGORIJA
U1	<u>zelo domače... otroka pozdravimo pri vratih ... otrok stisne roko preden vstopi v razred ... počutijo domače</u>	- domačnost - stisk roke in pozdrav	komunikacija
U2			

U3	<u>Preko učne snovi, preko tega kar ono vedo ... daš vprašanja, kar morajo oni doma narediti, daš jim vprašanje, pa tudi da med sabo podajo mnenja, različna stališča, zakaj tako razumejo</u>	• preko učne snovi • pogovor • različna mnenja	komunikacija
----	--	--	--------------

4. V kakšnem odnosu ste z njimi?

OSEBE	IZJAVA	KODA	PODKATEGORIJA
U1	<u>ohranjati spoštovanje, da se točno ve, »kdo tu pije in kdo plača«, da sem jaz tista tukaj, ki sem zavestna, da vem, kaj in kdaj počnemo. Odločam, vodim, usmerjam, umirim, spodbujam, karkoli, vendar ves čas s toplino ... ni disciplinski ukrep zaradi ukrepa, ampak vedo in začutijo, zakaj mora biti tukaj varnost na prvem mestu ... dobro počutje za vse ... Skrbeti za vse, biti pravičen, jaz sem kar precej stroga ... ves čas pravična, da enakomerno vse porazdelim ... čas vse, na malce duhovit, humoren način. ... Če oni nagajajo.. rečem, daj stopi ven in odloži tistega Palčka nagajalčka iz žepa, kjer ga imaš in pridi nazaj noter. ... vloge so razdeljene, oni vedo, kaj morajo. ... ne samo v prijateljskem odnosu, vidi se razlika med mano in njimi, istočasno je moje naročje odprto za vse</u>	• spoštovanje • učitelj je glavni, vodi, • odloča • usmerja • toplina • dobro počutje • pravičnost • skrb za vse • duhovitost • vloge razdeljene prijateljskem odnosu	komunikacija
U2	<u>Ja, zdaj me vedno bolj vikajo. Verjetno, ker so zdaj bolj odrasli. Vsekakor jim ne dovolim vsega, rečem to pa to morajo narediti.</u>	• vikanje • povem, kaj morajo narediti • vsega ne dovolim	komunikacija
U3	<u>učitelji z učenci veliko bolj povezani, šola je tudi manjša, veliko je bolj komunikacije, stikov, tudi z družino, več je tega. Enakopraven odnos ni, saj smo še vedno učitelji. Tudi v osnovni šoli je sistem avtoritete, tisto, iz česar se izhaja, tako da se ve, da je učitelj pač učitelj. Seveda mora biti neko spoštovanje do učitelja in nazaj do učencev. Obojestransko seveda.</u>	• povezanost • komunikacija • ni enakopraven odnos obojestransko spoštovanje	komunikacija, vloga

5. Si postavite kakšne cilje na začetku šolskega leta? Kaj pa učenci?

OSEBE	IZJAVA	KODA	PODKATEGORIJA
-------	--------	------	---------------

U1	<u>Cilji se postavijo za vsakega posebej...spremljamo celo obdobje osnovne šole, ... da razumemo, iščemo pot, vedno iščemo odgovore ...Otroci ne sodelujejo pri načrtovanju ciljev, oni se predajo, mi jih vodimo, sploh na tej nižji stopnji. Poskušamo to narediti prikrito, na način, da pouk poteka po epohah, da se štiri tedne samo matematiki posvečamo. Veliko uporabljamo umetniške besede, veliko ritma, veliko je repeticije ... ves čas pouka vedo, kaj bo, del pouka je predvidljiv, vedo, kaj se bo zgodilo in se počutijo varno, zato ni treba ničesar ozaveščati...</u>	• individualni cilji • razumeti otroka • otroci ne sodelujejo pri ciljih • prikrito jih vodijo • varno počutje	vloga, avtoriteta
U2	<u>program je waldorfsko zasnovan, starši vse lahko spremljajo, kaj se kako dela, kateri mesec kaj. Eni si sami svoje cilje postavijo, drugače pa ne, nimamo tekmovalnosti, je ne spodbujamo. Njihove potrebe prepoznam, kdaj pa tudi ne, jih tudi ne želim</u>	• waldorfsko zasnovan program • eni si postavijo svoje cilje • ni tekmovalnosti • potrebe	cilji
U3	<u>cilj tako osebnostni razvoj, znanja, določenih spretnosti, ... te čaka v šolskem letu v smislu učne snovi, kje otroci so, kar se njihovega osebnostnega razvoja tiče. Na osnovi tega si zastaviš cilje, tudi pri sebi, kaj je tisto, kar je možno iz njih razvijati in iz tega potem izhajaš. Mlajši ko je otrok, težje si določi cilje, mogoče so to kratki cilje, recimo za en teden. Z dijaki pa se pogovarjamo, kaj je tisto, kar želijo doseči, kaj morajo spremeniti, kaj izboljšati, to si lahko pogovarjamo na začetku leta ali pa med letom, sploh če nekaj »škripa«. Potem se pogovarjaš, kako naprej v življenju, kaj želijo doseči, kje vidijo, da je njihova pot oz. jih pelje.</u>	• osebnostni razvoj • učna snov • izhajaš iz tistega, kar je treba pri učencih razvijati • oz. tedenski cilji • pogovor z dijaki o ciljih • pogovor z dijaki o življenjskih ciljih	cilji

6. Kako veste, da je učenec dosegel določen nivo znanja? Kaj če tega ne doseže?

OSEBE	IZJAVA	KODA	PODKATEGORIJA
-------	--------	------	---------------

U1	<u>opisne oceno so recimo še veliko bolj natančne kot številčne ocene, ker se moraš zares poglobiti. ..., imamo cilje usmerjene na celo triado, ne pa na posamezen razred. Ker sem z njimi si želim biti do konca in si to lahko privoščim. Če danes ne boš tega speljal, boš pa drug teden. ...Tam, kjer ti veliko vložiš, narediš, razmišljaš, kako jim pojasniš, ne da jim prebavljeno prineseš, da sam sebi dovolj vprašanj postaviš, to imajo tudi oni radi.</u>	• opisne ocene • cilji usmerjeni na celotno triado • znanje	odgovornost
U2	<u>nekateri stvari skupne, nekaj pa ima učitelj vsak sam, si naredi svojo shemo ... recimo jim dam 10 min časa, da rešijo naloge, eni rešijo zelo hitro, drugi so zelo počasni ... Ja, vsi morajo delati .. Enemu sem rekla, piši in ni hotel. Ne, ne sem ga na hitro ckk, prišla in je moral pisati... Sem nekako trmasta.</u>	• shemo preverjanja • rešujejo naloge • sodelovati morajo vsi	odgovornost
U3	<u>recimo ob koncu epohe, vmes krajše teste, sprotno preverjanje, vsak dan se ponavlja, vidiš, kako se sodeluje, na ta način se tudi preveri znanje.</u>	• sprotno preverjanje znanje • preverjanje ob koncu epohe • sodelovanje	odgovornost

7. Če nastopijo v razredu težave, kako jih rešujete? Npr. nemir, konflikti v razredu?

OSEBE	IZJAVA	KODA	PODKATEGORIJA
U1	<u>vsak dan sproti vedno znova in znova jih rešujemo, zelo različno jih rešujemo, to je odvisno od konflikta, od razsežnosti ... smo se pogovorili, prizadeta je sedela pri meni v naročju in sem jo spodbujala, božala, da je tisto jezo spustila ... povedo bolj pravično: ne to pa ni bilo tako, kot ti praviš. Nočejo nobenega zatožit, ampak želijo pravico, resnico. Tudi mi jih pri tem usmerjamo in vidimo, če je treba kakšne ukrepe sprejeti.</u>	• sprotno reševanje konfliktov • različni konflikti • pogovor • spodbujanje • pravičnost • usmerjanje	pravila in ukrepi, komunikacija
U2	<u>mirno, so čisto običajni otroci ... prihaja, recimo ko je pouk, ne more do ne vem česa prihajati, lahko prihaja v varstvu. Se zgodi, da včasih, kdo kaj drugače pove, kot je mislil ... recimo ko kdo ne želi</u>	• ko je pouk ne prihaja do konfliktov	pravila in ukrepi

	<u>zraven drugega sedeti, ampak jaz zahtevam, da sedijo tako, kot jaz rečem.</u>	• zahtevam, da sedijo tako, kot jaz rečem	
U3	<u>Odvisno zakaj gre, so konflikti, ki jih sami med sabo razrešujejo in prav je tako. Lahko se potem v okviru celega razreda rešujejo. Če je potrebno, še kakšnega drugega učitelja vključiš, starše, odvisno zakaj gre. Ampak najprej na nivoju učenec-učenec oz. dijak-dijak.</u> <u>Odvisno od primera, odvisno od otroka, situacije, ali se stalno ponavlja ali gre za enkratni dogodek, ki je posledica nečesa, kar se jim dogaja. ...poskušajš motivirati najprej z učno snovjo, potem pa s pravili, da so jasno postavljena, da vedo, kje so meje....</u> <u>Imaš tudi možnost poklicati starše, da se naredi skupni sestanek s starši ali dijakom oz. učencem, da se pogovorimo, kje so vzroki, kaj se da, kaj se ne da. ... Pri pouku je sistem nekih nalog, zadolžitev, ki jih morajo opraviti.... To so alternativni vzgojni ukrepi, ker sistema opominov, ukorov se praktično ne poslužujemo..</u>	• različni konflikti • rešujejo jih med seboj • vključitev nekoga tretjega • vključitev staršev • motiviranje z učno snovjo • motiviranje s pravili • jasno postavljene meje • skupni sestanek • pogovor • sistem nekih zadolžitev • alternativni vzgojni ukrepi	pravila in ukrepi

8. Ali imate na šoli pravila, ki naj bi jih učenci upoštevali? Kdo jih postavlja pravila v razredu? Vi ali oni?

OSEBE	IZJAVA	KODA	PODKATEGORIJA
U1	<u>napisanih pravil nimajo, ker so še premajhni... zato pravila ne visijo v razredu... če jih prekršijo in delajo eno stvar kar naprej, rečem zdaj pa dovolj, ali ne vem, če se bo to ponavljalo pa pika. In potem to, da rečem pika, vedo, da gre to čez rob. ... vedo, da nekaj dobrega naredijo za skupnost, če vedo, da so</u>	• nenapisana pravila v nižjih razredih	pravila in ukrepi, odgovornost

	<u>prej nekaj porušili, morajo nekaj narediti, da nazaj zgradijo ... ni tako težko, to ni taka kazen, da bi jih pri srcu bolelo in stiskalo, vendar vedo, da imajo možnost popraviti. ... Če se to ponavlja, pokličem otroka ven, da se pogovoriva, kaj je narobe, ali gre za stisko ... Ne, oni ne, to so še premajhni. V višjih razredih pa, neki okvirji so skupni, držijo za celo šolo, za kakšno malenkost je lahko v razredu posebno pravilo ... imamo pravilnik skupni, skušamo biti življenjski</u>	• vedo, ko kaj narobe naredijo • pogovor • v višjih razredih jih tudi učenci lahko postavijo • obstajajo skupni okvirji pravil za celo šolo	
U2	<u>oni vedo, kakšna so pravila. Ni mi treba postavljati. Recimo če vidim, da so utrujeni, nemirni, lahko npr. tudi malo telovadimo ... Če ti ujameš njihov utrip, se da. Je pa drugače. Včasih se tudi pohecam ... Veste ta ritem v razredu, ki imamo, se točno ve, kdaj se kaj dela. ... enega učenca, ko enostavno nisem mogla z njim delat (je skakal po mizah) Sem poklicala starše in sem rekla, da jaz ne morem z njim delati. In oni so mi zaupali... . Ker je videl, da sem se zavzela zanj, da ni samo on vsega kriv, sva si naredila takrat neko bližnjico. In se je spremenil, postal bližnji.</u>	• učenci poznajo pravila • ujeti moraš njihov utrip • pošaliti se • ritem • starši zaupajo učiteljem • zavzemanje za učenca, postaneš zanj bližnji	pravila in ukrepi
U3	<u>imamo šolski red, skupna pravila: da se ne sme zamujat, da se mora primerno obnašat, da ne delajo stvari, ki drugim povzročajo škodo in predstavlja verbalno, psihično ali fizično nasilje, da je treba inventar čuvati, treba se je držati pravil, kar se tiče »čigumijev«, copat, mobilnih naprav in drugih tehničnih pripomočkov. Pač tega ni.</u>	• skupna pravila	pravila in ukrepi

9. Če pravila prekršijo, kakšne ukrepe izvajate? Kaj se naučijo iz ukrepa in kako na njih reagirajo?

OSEBE	IZJAVA	KODA	PODKATEGORIJA
-------	--------	------	---------------

U1	<u>naučijo se, da to kar počnejo, da uzavestijo ... kjer ni nobenih mej, mama nič odreagira ... take čist osnovne stvari, tukaj jaz rečem, da ne loputamo ... Če tega doma ni, potem jih jaz poskušam tukaj vzgojit v ene take prijetne osebe za vse, ki bodo, ko bodo odrasli, videli nekoga, ki bo v stiski, da potrebuje pomoč, priskočili na pomoč ... Potegnejo se vase že od začetka, od prvega razreda ... Doma recimo otroci kar povedo, da je dobil piko, to ni tak tabu, da bi skrivali, so kar odkriti ... Če je v tebi ta disciplinski ukrep, potem ga otrok sprejme, če pa ga npr. kopiraš od sosednjega razreda, pa ne bo delovalo. Res moraš izhajati iz sebe in za tistim stati. Če si bil tisti dan premili ali prestrog, moraš za tistim stati ... zelo hudo, moram glas povzdigniti, pa rečem, da mi je zelo žal, da morajo to poslušati tudi tisti, ki ne motijo</u>	• naučijo se uzaveščenja • prijetne osebe • učenci doma povedo, ko kaj slabega naredijo • so odkriti • učitelj mora izhajati iz sebe in za tem stati • povzdigniti glas	odgovornost, vloga, avtoriteta
U2	<u>recimo pospravlja razred ali smeti, nekateri recimo ostanejo dlje časa po šoli, ker ne delajo doma, potem v šoli po pouku delajo nalogo. S tem se tudi dogovorimo s starši. ... ni nič hudega, kazni ali ukrep, ki sledi, ni nekaj česar bi se bal. Včasih se kateri od otrok boji tudi svojih staršev, saj se pove tudi njim. Tudi s starši se kaj zaplete... važen je pogovor, ne smeš se zapirati vase. Vedno poiščeš starša, ki je pripravljen sodelovati, če pa on tega ni zmožen, pa rečeš, da potem jaz za tega otroka skrbim. Če doma ne naredi naloge, jo pa mora v šoli po pouku, ker eni doma nič ne delajo (recimo samo na računalniku), zato jo mora v šoli. ... Mora res, da nekaj naredi super in ga pohvališ. Mora biti s srcem, da se čuti, da se prilije.</u>	• ukrep: pospravljanje razreda • po šoli delajo nalogo • ukrepa se ne bojijo • pogovor • sodelovanje • pohvala za neko dobro stvar	pravila in ukrepi, odgovornost
U3	<u>vedo, če naredijo nekaj narobe, da potem sledi nek tak ukrep. To je normalno.... Gre za to, da tisto, kar je bilo narejeno, popravi oz. odpravi. Če nekaj polomijo, morajo oni nesti hišniku in je fino, da so zraven, ko se popravlja. Torej je bistveno, da se naučijo prevzeti odgovornost. Pa recimo se ne graja učenca ali dijaka, ti si slab, ampak se graja dejanje. In na nek način je treba to popraviti, izboljšati in</u>	• različni ukrep • za njih so normalni • napake popravijo • prevzemanje odgovornosti	ukrepi, odgovornost

	kot sem se rekla, je <u>pomembno, da zmorejo prevzeti odgovornost za svoja dejanja, zmorejo povedat, zmorejo prenesti to, da so neke posledice, ne pa da se poizkusijo izmuzniti, tega nimamo radi in to zelo jasno povemo.</u>	• prevzemanje posledic	
--	---	--	--

10. Kaj za vas pomeni avtoriteta?

OSEBE	IZJAVA	KODA	PODKATEGORIJA
U1	<u>avtoriteta mora biti. Waldorfska pedagogika meni, da smo odrasli tukaj, da otroke vodimo, saj oni pridejo na ta svet, v katerem se ne znajdejo, ne poznajo pasti in mi smo tisti, ki jih moramo varno skozi otroštvo pripeljati in jih naučiti, da bodo, ko bodo odrasli, sami znali, kaj je sveto. Zato nismo »permisivci«, sploh ne, kot nekateri mislijo, da imamo otroke čisto v vato zavite, da delajo kar hočejo, vendar ni to tako. Mi imamo vse uzaveščeno, res je, da o tem malo govorimo na tako zavesten način, da bi uzaveščali, zakaj in kako to počnemo. ... če starš pride, znamo vse razložiti o otroku, in ko razlagamo, razložimo preko zgodbe. ... Avtoriteto dosegam s tem, kar sem, poskušam biti vsak dan na mestu tam prisotna, ne samo telesno, ampak da je cel moj duh.</u>	• avtoriteta • nismo permisivci • vse uzaveščeno, zakaj nekaj tako počnemo • razložimo preko zgodbe • vsak dan sem na mestu prisotna telesno in duhovno	avtoriteta
U2	<u>imam srečo, da me imajo radi starši in otroci. Veliko se pogovarjam s starši po telefonu, emailu, osebno. Se dogaja vse sorte. ... Kakorkoli, starši morajo biti obveščeni. Lahko se učenec odloči in sam pove, mu damo čas, če ne, pa mi obvestimo starše. ... Najprej moraš na sebi graditi, kaj si ti želiš. In to kar od njih zahtevaš, moraš biti sam. Moja beseda je glavna, če nekaj rečeš, potem moraš to narediti. Če rečem, da morajo narisati z določeno barvo neko stvar, potem se morajo tega držati. Oni vedo, kaj morajo narediti in to naredijo. Jaz sem realistična ... sabo mora sam pospraviti, če ga dobiš zraven. Če pa tega ne naredi on, pa ne.</u>	• pogovor s starši • obveščanje staršev • na sebi je treba graditi • moja beseda je glavna, kar rečem, tega se morajo držati • realistična učiteljica	avtoriteta

		• vsak sam za sabo pospravi	
U3	<u>ljubečo avtoriteto...večina njih učitelja zazna kot avtoriteto, mu zaupa in želi ter sprejema njegovo vodstvo. ... učitelj tisti, ki mora nadzorovati delo v razredi, mora povedati, kaj kako, kdaj in to je tisto, kar otroci potrebujejo. Otroci potrebujejo okvirje, v katerih lahko delujejo, potrebujejo meje, če tega ni, potem se v obdobju pubertete, nimajo čemu upreti. ... Avtoriteta torej mora biti, je pa na učitelju, da zna z razredom sodelovati, da se otrok ne boji in ne razreda, da v svoji glavi naj ne pomisli, da ne bi imel avtoritete, ker če potem pride do rahlega nezaupanja v samega sebe in potem to otroci zelo hitro začutijo in izkoristijo. ...treba stati suvereno in ne narejeno, z nekim prepričanjem, da si na pravem mestu, z zaupanjem v učno snov, ki ti pomaga in potem iz tega delaš. Predvsem, da delaš tisto, kar je za otroke dobro.</u>	• ljubeča avtoriteta • učitelj nadzoruje delo • otroci potrebujejo meje • učitelj mora z razredom sodelovati • učitelj mora stati suvereno pred razredom • delati, kar je za otroke dobro	avtoriteta

11. Kakšen je za vas dober učitelj? Kako se počutite v tej vlogi?

OSEBE	IZJAVA	KODA	PODKATEGORIJA
U1	<u>dober, srčen, topel, dosleden, pravičen, deloven, duhovit, odprt za svet in otroke.</u>	• dober • topel • pravičen • dosleden • deloven • odprt	avtoriteta
U2	<u>seveda uživam kot učiteljica in vzgojiteljica, meni ni treba nič več delati ... Če imaš delo rad, je dobro</u>	• uživam kot učiteljica • delo moraš imeti rad	avtoriteta
U3	<u>dobro počutim, včasih slabo, takrat sem bolj jaz kriva kot pa učenci. pomeni nekoga, ki zna otrokom stat ob strani in ki poskuša videt otroka ne samo v tem obdobju, ampak poskuša videti otroka čez toliko</u>	• dobro se počutim • sodelovanje	avtoriteta

	<u>in toliko let, imeti neko vizijo, prepoznati kaj se skriva v otroku... da moraš imeti nek interes za otroke, učno snov, poslušati, videti, se umiriti, videti otroke pred sabo, otroke v tistem dnevu, mogoče kaj je bilo pomembno pa si mogoče zgrešil.</u>	• otrokom stati ob strani • prepoznati vizijo otroka • interes za otroke • poslušati, se umiriti, videti	
--	--	---	--

12. Kaj vam pomeni Waldorfska šola? Po čem se razlikuje od javne?

OSEBE	IZJAVA	KODA	PODKATEGORIJA
U1	<u>razrednik praviloma vseh 9 let ... poteka pouk v glavnih urah ... v epohah...Waldorfska šola je za glavo, roke in srce, to pomeni, da skušamo uravnovežiti mišljenje, čutenje in voljo. ... poudarek je na umetnosti, ročnih delih, športu, glasbi, že od 1. razreda se otroci učijo dveh tujih jezikov. ... 100 let staremu učnemu načrtu, ki je osnovan na spoznanjih o razvoju otroka ... Poudarek dajemo ritmu, saj ta otroku omogoča varnost in učenje z manj truda in stresa.</u>	• razrednik 9 let • pouk v glavnih urah • pouk v epohah • šola za glavo, roke in srce • poudarek na umetnosti • ročna dela • šport • glasba • učenje dveh tujih jezikov • poudarek na ritmu	posebnost waldorfske šole
U2	<u>svobodo in možnost zelo ustvarjalnega dela, odločim, poudarek pri snovi, ustvarjam povezave s človekom, snov umetniško poudarim in otrokom omogočim globlje doživetje. pozdravite z vsakim otrokom, pogledata se v oči, lahko tudi kaj spregovorita. ... otrok dobi pri vsaki uri vprašanje, je nagovorjen....otroke med uro vsaj enkrat nasmejati</u>	• ustvarjalno delo • svobodo • umetnost • nagovor vsakega otroka • smeh	posebnosti waldorfske šole

U3	<u>vsi izhajamo iz iste predstave o razvoju otroka in o tem, kaj otrok potrebuje na posamezni starostni stopnji in kako delati z otrokom na v posamezni starosti, se pravi neka slika razvijajočega se človeka je skupna. ... Povezujejo nas tudi cilji,...stremimo, to da se pomaga otroku razviti v samostojne odrasle, ki bodo znali s svojo glavo misliti, ki bodo samoiniciativni, ki se bodo znali srečati in spopasti z različnimi izzivi, torej predvsem v stabilne odrasle</u>	• skupna predstava o razvoju otroka • kaj otrok na posamezni starostni stopnji potrebuje • samostojne odrasle • samoiniciativni • spopasti z različnimi izzivi	posebnost waldorfske šole
----	---	--	---------------------------

13. Kako poteka usposabljanje za waldorfskega učitelja? Kaj vas je prepričalo na njem?

OSEBE	IZJAVA	KODA	PODKATEGORIJA
U1	<u>Seminar za specializacijo iz waldorfske pedagogike poteka 3 leta, večinoma ob vikendih, 1-2 krat mesečno.....predavanja in delavnice iz razumevanja človeka, opazovanja in obravnava otroka z vidika duhovne znanosti, didaktike vseh predmetov, nastopi, vaje in poglobljeno umetniško izražanje...</u>	• poteka 3 leta ob vikendih • razumevanje človeka • opazovanje • obravnava otroka z vidika duhovne znanosti • poglobljeno umetniško izražanje	izobrazba zaposlenih
U2	<u>vikend seminarje na Dunaj, dvakrat letno smo imeli tedenski seminar... tedenski seminar v Sloveniji ali na Hrvaškem... vikend seminarjev</u>	• vikend seminarji	izobrazba zaposlenih
U3	<u>Pri nas je 3-letno, vikend izobraževanje, 1-2 krat na mesečno. Izobraževanje je sestavljeno iz praktičnih dejavnosti, umetniških dejavnosti in pa predavanj s posameznih področjih: razvojne psihologije, metodike in podobno.</u>	• poteka 3 leta ob vikendih • praktične dejavnosti • umetniške dejavnosti	izobrazba zaposlenih

		• predavanja iz različnih področij	
--	--	--	--