

Federico Farini

DRŽAVLJANSTVO KOT PRAKSA

KRITIČNA EVALVACIJA VZGOJNE KOMUNIKACIJE KOT SREDSTVA
ZA SPODBUJANJE SOCIALNE PARTICIPACIJE MLADIH PRISELJENCEV

UVOD V RAZISKAVO

V članku predstavljamo rezultate analize treh projektov, katerih namen je bil spodbuditi socialno integracijo otrok mednarodnih priseljencev (OMP). Projekti so potekali v provinci Modena (regija Emilia-Romagna) med letoma 2004 in 2006. Metodološka predpostavka raziskave je bila, da bi etnografska analiza interakcij, v katerih so se ti projekti konkretizirali, lahko prinesla možnosti za prepoznavanje in priznavanje socialnih struktur in kulturnih oblik socialnih intervencij. Sledeč tej predpostavki smo usmerili pozornost na komunikacijske procese med socialnimi delavci in otroki mednarodnih priseljencev, ki so sodelovali v intervencijah, ker smo želeli analizirati, kako družbene strukture v komunikaciji in kulturne oblike vplivajo na socialne intervencije. Vse interakcije, ki smo jih analizirali, so bile po svojih značilnostih vzgojne. Kakšne so značilnosti vzgojnih interakcij? Kaj imamo v mislih z besedo »vzgojen«? Na kakšen način vzgojna komunikacija vpliva na izide socialnih intervencij? Je vzgoja najboljši medij za podporo družbenega vključevanja otrok mednarodnih priseljencev? Če hočemo odgovoriti na ta vprašanja, moramo začeti s teoretsko definicijo vzgoje.

Tradicionalno imamo norme in vrednote, ki jih prenašamo med seboj in po katerih se ravnamo, za pogoj integrirane družbe (Heyting *et al.* 2002). Po Parsonsu se normativne usmeritve materializirajo kot družbene vloge in z njimi povezana pričakovanja, zato je prispevek vzgoje in izobraževanja k družbenemu vključevanju sestavljen iz tega, da naprej razvijamo

in krepimo konsenz o teh temeljnih vrednotah (Parsons 1951).

Drugačen teoretski okvir ponuja sociologija Niklasa Luhmanna; po Luhmannu ni temeljna funkcija vzgoje, da poučuje, disciplinira, posreduje družbene vrednote in norme, temveč da kar najbolj zmanjša nepredvidljivost socialne komunikacije. Z vzgojo dijaki pridobijo sposobnost, da se udeležujejo socialne komunikacije, se pravi, da se v družbenih kontekstih vedejo na (večinoma) predvidljiv način. Če bi moral posameznik upoštevati druge ljudi v vsej njihovi empirični raznovrstnosti, bi bila komunikacija nemogoča. Komunikacija je mogoča, ker lahko kompleksno psihično različnost poenostavimo in govorimo z eno osebo kot z učiteljem, z drugo kot z učencem, s tretjo kot z ljubljeno osebo (Luhmann 1984). »Učitelj«, »učenec«, »ljubljena oseba« itn. so družbene vloge v moderni družbi. Družbene vloge opredelimo kot »ljudi, ki s socializacijo pridobijo določeno vrsto komunikativnosti«.

V kompleksnih družbah mora biti socializacija sistematiziran proces, ki je nujen, da reproduciramo družbeno vednost in zmožnosti, ki jih pridobimo v dolgih nizih koordiniranih individualnih korakov. Temu sistematiziranemu procesu pravimo »vzgoja«. Razlika med vzgojo in nesistematizirano socializacijo je, da je vzgojna komunikacija vselej namerna, pripišemo jo lahko namenom, ki so programirani na temelju znanstvenih predpostavk (pedagogika).

Vzgoja je komunikacijski proces, ki ga sistematično organizirajo vzgojne organizacije. Med

vzgojne organizacije štejejo specializirane službe, ki programirajo vzgojne standarde na temelju pedagoških predpostavk. Te službe opazujejo omejitve in slabosti vzgojnih programov in jih reformirajo, znova na temelju pedagoških predpostavk, ki se nenehno spreminjajo. Druga oblika vzgojnih organizacij so šole, kjer se vzgojna komunikacija materializira v obliki odnosov med družbenimi vlogami. Šole so vzgojne organizacije, ki imajo administrativno in pedagoško vodstvo. Pedagoško vodstvo sestavljajo učitelji, ki nadzorujejo učenčev pot v hierarhiji »vzgojnih korakov«, pri čemer vsak izmed teh korakov predstavlja standardizirano raven kognitivnih dosežkov, ki jih določajo vzgojni programi.

Koncept »vzgojne gramatike« (Tyack, Cuban 2000) opisuje razmerja med družbenimi vlogami v vzgojnih organizacijah. Ta razmerja so asimetrična, ker učitelji učijo učence, učenci pa ne učijo učiteljev. Slovnica vzgoje temelji na pričakovanjih, ki so povezana z družbenimi vlogami; ta pričakovanja omogočajo določene načine podpore in sodelovanja, izključujejo druge in spodbujajo določene tipe izkušenj na račun drugih. Vzgojna gramatika vključuje ocenjevanje učenčeve uspešnosti glede na standardizirana pričakovanja. Vzgoja in izobraževanje imata posplošena pričakovanja o kognitivnem razvoju učencev; z določeno starostjo je povezan specifičen kognitivni status.

Vzgojna gramatika je nujna tudi za oceno tega, ali učenci zadovoljujejo vzgojno-izobraževalna pričakovanja, in sicer s pomočjo posebnih interaktivnih sistemov (preverjanja znanja) in opazovanjem njihove vsakodnevne udeležbe v vzgojnih interakcijah. Vztrajno ponavljajoče se ocenjevanje ustvarja pričakovanja glede »kakovosti« vsakega učenca. V tem smislu vzgojna komunikacija pretvarja enakost v neenakost.

Vzgoja in izobraževanje vzpostavljata hierarhije med učenci na temelju tega, koliko njihov kognitivni uspeh ustreza standardiziranim pričakovanjem. Iz tega sledi, da lahko pride do marginalizacije učencev, ki ne dosegajo standardiziranega kognitivnega uspeha (Luhmann

1990, Baraldi, Iervese 2004, Iervese 2006). Ti učinki vzgoje so opisani kot »sekundarna socializacija«, pri čemer se »sekundarna« nanaša na nepredvidljive in pogosto nevidne posledice vzgoje kot namerne oblike socializacije.

Od začetka tega desetletja naprej ankete, ki jih izvajajo vzgojne službe v Emilii-Romagni in provinci Modena, kažejo, da imajo sekundarni učinki vzgoje negativen vpliv na vzgojne kariere OMP. Prvič, raziskovalno poročilo iz province Modena za leto 2003 je pokazalo, da so OMP, ki so se vključili v italijanski srednješolski izobraževalni sistem med letoma 1993 in 2001, doživljali hude težave pri doseganju srednješolskih učnih programov. Nedavno poročilo iz regije Emilia Romagna (2007) pa kaže, da OMP, ki sestavljajo okoli 11 % vseh srednješolskih dijakov v provinci Modena, pri čemer jih je največ, do 18 %, v južnem delu. Neko drugo poročilo iz province Modena za isto leto kaže, da je odstotek teh mladostnikov, ki obiskujejo srednje šole, enak odstotku njihovih italijanskih vrstnikov, ki se vpišejo na srednjo šolo (približno 75 %), stopnja neuspeha v izobrazbeni karieri pa je med OMP skoraj dvakrat tolikšna (45 %) kot pri Italijanih (25 %). OMP imajo težave pri doseganju standardiziranega učnega uspeha, ki ga zahteva izobraževalni sistem države gostiteljice, v večini primerov zaradi neustrezne lingvistične kompetence, redkeje zato, ker prihajajo iz izobraževalnih sistemov z drugačnimi učnimi programi.

Rezultati raziskave, ki jo je financirala provinca Modena (Iervese, Farini 2006), pa kažejo, da ima asimetrija v izobrazbeni karieri med OMP in Italijani tudi socialni izvir. Ta raziskava ugotavlja, da so dijaki gostitelji za to, da bi opredelili vrednost svojih vrstnikov iz drugih držav, ne le kot učencev, temveč tudi kot ljudi, sistematično izbrali standardizirana kognitivna pričakovanja vzgoje in izobraževanja. Raziskava prikazuje model procesa marginalizacije otrok mednarodnih priseljencev v izobraževalnem sistemu države gostiteljice. OMP, ki niso ustrezno uspešni, so kategorizirani kot nekompetenti na temelju kognitivnih pričakovanj, ki ne priznavajo

kulturne različnosti. Ta kategorizacija omogoča konstrukcijo posplošenih pričakovanih neprimernosti, ki jo pripisujejo OMP. Na predsodkih temelječo marginalizacijo OMP pa upravičijo s sklicevanjem na kulturne značilnosti.

Kar zadeva teorijo vključujočega ravnanja pri konfliktih (Fisher *et al.* 1991), interesi študentov gostiteljev sicer zadevajo konstrukcijo osebne identitete (»Sem kompetenten udeleženec izobraževalne komunikacije, zato sem kompetenten socialni akter«), toda njihove pozicije so etnocentrične in izkoriščajo na skupini temelječe razlike (»Sem kompetenten, ker sem drugačen od Njih, ki niso kompetentni, kot dokazuje njihov neuspeh«).

Raziskave, ki se osredotočajo na razmerja med pari v monokulturnem razredu (Baraldi *et al.* 2001, Baraldi 2003 a, Baraldi 2005), pokažejo, da je zmožnost zadostiti standardiziranim kognitivnim pričakovanjem vzgoje in izobraževanja uporabljena kot referenca, s katero določajo vrednost dijakov, ne le, kar zadeva njihove družbene vloge, temveč tudi kot oseb. Te raziskave sledijo teoriji o konfliktih, ki temeljijo na identiteti (Smyth 2004), in opisujejo način, kako se v šolskem razredu oblikuje družbena identiteta. Proces je sestavljen iz dveh elementov:

- 1) zahteve po ustrezanju standardiziranim kognitivnim in normativnim pričakovanjem izobraževalnega sistema, ki so slepa za kulturo;
- 2) marginalizacijske prakse, ki vključujejo učenec, ki ne zmorejo zadostiti tem pričakovanjem. Marginalizacijske prakse so komunikacijski procesi, v katerih se prepletata konstrukcija skupinske identitete, ki vključuje tiste, ki zadovoljujejo pričakovanja sistema (kompetentni »mi«), in kategorizacija brezoblične skupine nekompetentnih »njih«, tistih, ki ne zmorejo zadovoljiti vzgojno-izobraževalnih pričakovanj.

Podobnosti med modelom marginalizacije OMP v multikulturnih šolskih razredih in modelom oblikovanja družbene identitete v monokulturnih šolskih razredih kažejo, da so procesi socialnega izključevanja povezani z vzgojno-izobraževalno komunikacijo.

Od leta 2003 zavod za šolstvo province Modena ugotavlja visoko stopnjo vzgojno-izobraževalnega neuspeha pri OMP. Po vzgojno-izobraževalnih smernicah regije Emilia-Romagna je družbena integracija OMP povezana z vključevanjem v vzgojo in izobraževanje. Vzgoja in izobraževanje bi morala zagotavljati OMP kognitivne kompetence, ki so potrebne za vključevanje v najpomembnejše družbene procese. Etnične skupine imajo šolo tudi za alternativni socializacijski kontekst. Po vzgojno-izobraževalnih smernicah za Emilio-Romagno je odsotnost razmerij zunaj »etnične skupine« ovira za vključevanje OMP v najpomembnejše družbene procese v družbi gostiteljici.

Pokazatelja stopnje prilagoditve na družbo gostiteljico naj bi bili »intenzivnost« in »relevantnost« ne-etničnih razmerij (t. j., njihov pomen za dostop do temeljnih virov, tako materialnih kot simbolnih). S »prilagoditvijo« mislimo pridobitev sposobnosti za udeleževanje v najpomembnejših družbenih procesih v družbi gostiteljici (Kim 2001), od česar je odvisen dostop do temeljnih virov (t. j., dela, socialnih storitev), ne pa ustrezanje kulturi gostiteljici, ki jo imajo za kvalitativno večvredno. Prilagoditev je odvisna od participacije v družbenih procesih države gostiteljice, s katero se povečuje posameznikova komunikacijska kompetenca. Razvoj komunikacijske kompetence ustvari pogoje za izboljšanje socialnega udobja.

V letih 2004/2005 in 2005/2006 sta zavod za izobraževanje in urad za socialno politiko s sodelovanjem mestnega sveta Modene oblikovala tri projekte, ki naj bi vzdrževali socialno participacijo otrok mednarodnih priseljencev in krepili njihovo aktivno državljanstvo. Ti projekti so bili:

- 1) INTENDIAMOCI 1 (I1), ki je potekal jeseni 2004
- 2) INTENDIAMOCI 2 (I2), ki je potekal spomladi 2005
- 3) COMICS (Ustvarjalni sistemi vključevanja otrok priseljencev), ki je potekal od novembra 2005 do maja 2006.

I1 in I2 sta financirala mestni svet Modene in provinca Modena; COMICS je sofinancirala

evropska komisija (generalni direktorat za pravosodje, svobodo in varnost) v okviru natečaja za projekte INTI 2004.

V pričujočem prispevku opišemo glavne smernice teh intervencij, ki jih analiziramo na ravni komunikacijskih procesov, s katerimi so dobile svojo empirično obliko.

I1 in I2 sta bila sestavljena iz tega, da sta v multikulturnih šolskih razredih intervenirala poklicni fotograf in medkulturni mediator. Fotograf je fotografiral dijake, tako Italijane kot otroke mednarodnih priseljencev, nato pa jih prosil, naj to storijo tudi sami. Namen je bil, da bi dijaki izkusili, kako ima vsak od njih svoj pogled na druge. Nato je medkulturni mediator spodbudil razpravo o pomenu te izkušnje s posebnim ozirom na proces ustvarjanja razlik in identitet.

Projekt COMICS je vključeval samo otroke mednarodnih priseljencev. V njem so dijaki izdelali strip, v katerem pripovedujejo o lastni zgodovini vključevanja v družbo gostiteljico. COMICS je bil evropski projekt, ki je vključeval pet mest (Modeno, Roubaix, Solun, Rotterdam in Essen). Dijaki iz različnih evropskih mest so naredili pet stripov, tako da so lahko na neposreden in dostopen način primerjali svojo zgodovino.

Predpostavka teh treh intervencij je bila, da je socialna integracija odvisna od socialne participacije. Socialna participacija so družbene dejavnosti, ki so tako avtonomne kot vidne v družbi. Vidnost družbene dejavnosti pomeni, da je pomembna onstran lokalnih socialnih sistemov, denimo skupine vrstnikov. Avtonomija družbene dejavnosti pomeni, da te družbene dejavnosti ne moremo pripisati izpolnjevanju posplošenih pričakovanj, ki se nanašajo na standardizirane družbene vloge.

Pristop k spodbujanju družbene integracije OMP, ki je skupen I1, I2 in COMICS, je drugačen od bolj tradicionalnega pristopa, po katerem je državljanstvo cilj, ki ga posameznik doseže s svojo participacijo v izobraževanju (Lavy, Biesta 2006). To pomeni, da mladi niso državljani, dokler ne končajo osnovnega vzgojno-izobraževalnega programa. Skupni koncept I1, I2 in COMICS je bil »državljanstvo

kot praksa« (*citizenship as practice, CAP*). Državljanstvo ni vrsta kognitivnega statusa, ki bi se ga dalo doseči, temveč je to rezultat izkušenj vsakdanje participacije v družbenih procesih. Državljanstvo kot praksa je način, da vključujoče gledamo na mlade kot državljane; namesto da bi videli državljanstvo kot rezultat učnih poti, se mladi ljudje naučijo biti državljani zaradi svoje participacije v dejanskih praksah, ki sestavljajo njihovo življenje. Državljanstvo kot praksa pomeni delati z mladimi, ne na mladih.

V I1, I2 in COMICS je bilo spodbujanje socialne integracije OMP rezultat razmisleka o vsakdanji izkušnji udeležnosti v družbenih procesih države gostiteljice. Namen dejavnosti, ki smo jih predlagali otrokom mednarodnih priseljencev (in Italijanom v primerih I1 in I2), je bil, da bi spodbudili razmislek s pomočjo odraslih, in sicer socialnih delavcev. S »socialnimi delavci« imamo v mislih socialne delavce z akademskimi pedagoškimi programi, ki se udeležijo usposabljanja za medkulturno komunikacijo. Vsi socialni delavci so poznali teoretske postulate intervencije.

V pričujočem prispevku prikažemo rezultate analize vzgojnih interakcij, ki so bile empirična oblika teh projektov. Interakcije smo opazovali kot epizode širših komunikacijskih procesov; metodološka predpostavka naše analize je, da interakcije vselej kažejo strukturne komponente komunikacijskih procesov, katerih del so. Analizirali smo, ali so vzgojna gramatika, posplošena, kulturno slepa pričakovanja vzgojne komunikacije in kategorizacija otrok mednarodnih priseljencev kot problematičnih dijakov igrali kakšno vlogo pri tem, da celo v kontekstih projektov, ki so namenjeni temu, da bi vzdrževali socialno participacijo otrok mednarodnih priseljencev, ne pride do nje.

Skrbna etnografska analiza interakcij pokaže, da vzgojna gramatika, posplošena, kulturno slepa vzgojna pričakovanja in kategorizacija otrok mednarodnih priseljencev kot problematičnih dijakov igrajo pomembno vlogo zlasti zato, ker oblikujejo prakse socialnih delavcev, ki hkrati vključujejo socialni nadzor in znikanje osebne avtonomije.

Na temelju rezultatov naše analize bomo ponudili nekaj smernic, za katere menimo, da bi bile koristne za strokovnjake, ki se ukvarjajo s spodbujanjem socialne participacije priseljencev tudi zunaj italijanskega scenarija.

METODOLOGIJA RAZISKOVANJA

Analizirali smo vzgojne interakcije, ki so bile udejanjenje projektov I1, I2 in COMICS. Pozornost smo osredotočili na kulturne oblike vzgoje, pričakovanj in retorike vzgojne komunikacije in na socialne strukture komunikacije.

Podatke smo zbrali z dokumentarnim snemanjem, ki se nam je zdelo nepogrešljivo za razumevanje interakcij. Mislimo tudi, da je, odkar je Charles Goodwin (1981) objavil zdaj klasično delo o interaktivni koordinaciji pogleda, drže in oblikovanja stavkov, za resno delo na križišču jezika in interakcije nepogrešljiva tehnologija video snemanja. Drži, da je slabost očesa kamere enosmernost in da jo moramo umestiti tako, da pri tem upoštevamo potrebe analize. Poleg tega se za video snemanje zelo poveča število tehničnih vidikov, ki jih je treba upoštevati. Druga očitna skrb je, kakšen učinek bo to, da jih snemamo, imelo na vedenje udeležencev v komunikacijskem procesu. Toda čeprav ima naša navzočnost nedvomno nekaj vpliva na naše subjekte, je jasno tudi, da se naš vpliv s časom zmanjša, ko se navadijo na našo navzočnost. Poleg tega se osredotočamo na podrobne pogovorne prakse v razredu, katerih velik del je, kot menimo, vedenje, ki ga večina ljudi ne more bistveno spremeniti za dlje časa.

Po drugi strani so prednosti video snemanja velike. Govorce veliko lažje identificiramo, če gledamo ne le, kako premikajo ustnice, temveč tudi telo, če opazujemo njihov pogled in držo. Ko vedno znova gledamo material, ki mora biti kvalitetno posnet in dovolj podroben, da se lahko analitik bolj približa pripovedi o tistem, kar se dejansko dogaja, v nasprotju s tistim, kar domnevamo, da se dogaja, si lahko natančneje ogledamo veliko elementov našega družbenega življenja, ki se

nam zdijo samoumevni (Zuengle, Fassnacht 1998).

Analizirali smo podatke, ki smo jih zbrali z video snemanjem tehnike »analize pogovora«. Analiza pogovora je v svoji štiridesetletni zgodovini ustvarila veliko natančnih konceptov, ki opisujejo strukturne lastnosti organizacije človeških interakcij (Heritage 1995). Opazovali smo učinke nekaterih izmed teh struktur na ravni aktivne participacije otrok mednarodnih priseljencev v dejavnostih, ki so potekale v okviru socialnih intervencij, katerih cilj je bil vzdrževati participacijo otrok mednarodnih priseljencev v družbi gostiteljici. Menimo, da družbena intervencija ne more ustvariti pogojev za družbeno participacijo svojih naslovnikov v njihovem vsakdanjem življenju, če ne more ustvariti teh pogojev v komunikacijskih procesih, v katerih se družbena participacija oblikuje.

Heritageovo (2002) delo na področju raziskav analize pogovora o funkcijah zanikanih vprašalnih stavkov v pogovoru pokaže, kako močna retorična sredstva so zanikani vprašalni stavki v vzgojni komunikaciji. Dela Sacksa, Schegloffa in Jeffersona (1974) o sistemih menjave vrstnega reda govorcev med pogovorom so nas napeljala, da smo analizirali način, kako lahko pravila menjave vrstnega reda govorcev uporabimo za to, da dosežemo vzgojne cilje.

RETORIČNO IZKORIŠČANJE SISTEMA MENJAVE VRSTNEGA REDA GOVORCEV

Analizirali smo učinke vzgojne komunikacije, kar zadeva njihovo skladnost s cilji I1, I2 in COMICS, se pravi, vzdrževanje socialne integracije otrok mednarodnih priseljencev. Za označbo poudarkov v interakcijah smo uporabili Jeffersonov transkripcijski sistem (Jefferson 2004, gl. tabelo na koncu prispevka).

Interakcije med učitelji in dijaki v razredu so navadno organizirane kot sistem izmeničnega govora (Sacks *et al.* 1974). To pomeni, da je to, kdo je v vzgojni interakciji na vrsti, da govori, določeno z dejanjem učitelja, ki organizira sodelovanje dijakov in izbere

naslednjega govorca na primer tako, da mu zastavi vprašanje. V analiziranih intervencijah je bilo razmerje med socialnimi delavci in otroki mednarodnih priseljencev vselej skladno s posplošeno obliko vzgojne komunikacije v šolskih razredih. Opazili smo, da je imelo vodenje vrstnega reda govora močan vpliv na participacijo otrok mednarodnih priseljencev.

Pravila za vrstni red participacije, ki dajo udeležencem priložnost, da govorijo, so pogoj za razvoj kakršnega koli komunikacijskega procesa, saj bi brez organiziranega sistema izmenjav komunikacija hitro postala kaotična.

V določenih okoliščinah se lahko pravila vrstnega reda prekršijo; raziskave na področju analize pogovora (Schegloff 1991) pokažejo, da lahko naslednji govorec pride na vrsto mimo vrstnega reda, na primer, če prejšnjega govorca slabo razumemo. Težave pri razumevanju omogočijo, da se – sicer ne dokončno, pa vendar – »postopno« zmanjšuje učinkovitost pravil glede vrstnega reda govora; opazili smo, da so socialni delavci sistematično izkoriščali to priložnost, da so se vmešavali v komunikacijo v primerih, ko je kazalo, da bo komunikacija prinesla pomene, ki niso skladni z nameni intervencije.

Socialni delavci so si jemali besedo mimo možnih mest prehoda, torej preden je prejšnji govorec povedal do konca, in prekinjali izrekanje pomenov, ki jim niso bili všeč. Izkoriščali so pravilo, da lahko to stori, kdor ne razume dobro.

V naslednji sekvenci (sekvenca 1) je socialni delavec pod pretvezo, da je zaimsek »mi« (v italijanščini *noi*), kakor ga je uporabil fant, dvoumen, saj vključuje tudi socialnega delavca. Tako je lahko prekršil pravilo, da vsakdo govori šele, ko pride na vrsto, in si vzel besedo, preden je sogovornik nehal govoriti. Ta kršitev pravila, na videz povezana s težavami v razumevanju, je dala socialnemu delavcu priložnost, da vedno znova izrazi nestrinjanje z vedenjem sogovornikov.

Učiteljevo ravnanje se strateško opira na določeno vrednoto – da nihče ne more enostransko vsiliti ničesar. Ta vrednota velja za temeljno pri uspešnem družbenem vključevanju. Problematično pa je, da uveljavlja to vrednoto tako, da ruši komunikacijski prostor drugega udeleženca. Ta vzgojna strategija omejuje socialno participacijo otrok mednarodnih priseljencev, zato očitno ni konsistentna s cilji intervencije.

Sekvenca 1, projekt COMICS

- 1 Ahmed: Nicu je skoraj zapustil ekipo, ne? (0.7)
- 2 ničesar ni hotel narediti za skupino! [Ho:če] ...
- 3 SD: [Oprosti], ta stvar me sicer zelo zanima, ampak:
- 4 ne razumem, v čem je problem.
- 5 Ahmed: Pobarvati mora, on pa =
- 6 SD: = Kdo je rekel, da mora to narediti?
- 7 Lisa: Mi, zadnjič na sestanku skupine smo [re-] ...
- 8 SD: [Mi?] Oprosti, ne razumem, sem tudi jaz rekla,
- 9 da mora pobarvati?
- 10 Se ne spomnim.
- 11 Ahmed: Ne, mi v skupini smo se odločili.
- 12 SD: Vi v skupini, razen Nicuja, ste se odločili, 14 da mora nekaj narediti, [ampak] ...
- 13 Lisa: [Ok], ok,
- 14 saj lahko naredi kar [koli] ...
- 15 SD: [Gre za to], gre za to: kar ste vi naredili 17 (.) Vsilili svojo odločitev,
- 16 Ahmed?
- 17 ((Molk.))
- 18 SD: Vidiš problem?
- 19 ((Molk.))

RETORIČNO IZKORIŠČANJE SISTEMA VRSTNEGA REDA GOVORA

S pravilom »trenutni govorec izbere naslednjega« dobi izbrani udeležene pravico in dolžnost, da spregovori. Opazili smo, da so socialni delavci izkoriščali to pravilo, da se ne bi pretrgala vzgojna komunikacija. Če je njihovemu prispevku sledil dolg premolk, so sistematično zastavili vprašanje in izbrali naslednjega govornika, ki je moral spregovoriti, ne da bi mogel problematizirati legitimnost delavčevega dejanja.

V naslednji sekvenci je socialni delavec po dolgem premoru odprl metakomunikacijsko vprašanje retoričnih ciljev, da bi osvetlil, da bi rad zgolj več informacij, ne pa pojasnila o deviantnem vedenju, za katerega so bili obtoženi OMP.

Udeleženci so razumeli, da jih je hotel socialni delavec z začetnim vprašanjem (vrstici 1–2) prisiliti, da priznajo odgovornost za marginalizacijo svojega tovariša (silili so ga, naj riše, on pa je hotel napisati zgodbo o skupini). Namen vprašanja je bil ustvariti pogoj, da je mogoče izraziti vrednoto – zavrnitev

izključitve, ki velja za pomembno pri socialni integraciji otrok mednarodnih priseljencev.

V drugi sekvenci je imela vzgojna strategija nepričakovan izid; naslovljenci so izbrali molk, da bi se izognili udeležbi v vzgojni komunikaciji. Socialni delavec je hotel preprečiti, da bi se komunikacija ustavila, zato je zamenjal pravilo izmeničnega pogovarjanja s pravilom »trenutni govorec izbere naslednjega« in naslovil vprašanje na konkretnega sogovornika.

Potem ko izbrani sogovornik Mihail ni pojasnil svojega vedenja in po tretji dolgi pavzi je socialni delavec vpeljal *brainstorming*, ki je takoj propadel, ker so sogovorniki spet izbrali tišino in se niso hoteli sprijazniti s tem, da so v vzgojnem procesu. Socialni delavec je še drugič zamenjal pravilo o izmenični udeležbi v pogovoru zamenjal s pravilom »trenutni govorec izbere naslednjega« (vrstica 13), vendar je bilo to retorično sredstvo tudi tokrat neučinkovito. Ker so se OMP zavedali, da je med njimi in socialnim delavcem vzgojno razmerje, so lahko prepoznali vzgojno vrednost njegovih izjav in so jo lahko nevtralizirali s sredstvom, ki jim ga je omogočila njihova vloga v tem razmerju, namreč s tišino.

Sekvenca 2, projekt COMICS

- 1 SD: Torej se vsi strinjate (.) Mora ri:sati? Vi silite nekoga, da nekaj naredi (.) hh
- 2 Dogovoriti se (.) Je to pomen dogovora? Dogovor je to, da nadvladamo druge?
- 3 (5)
- 4 SD: Samo vprašam, ne? To vidite v svojem vsakdanjem življenju?
- 5 Se vam to dogaja s prijatelji?
- 6 (7)
- 7 SD: Odgovori mi ti, Mihail.
- 8 Mihail: Jaz:
- 9 (5)
- 10 SD: Je tako grozno? >Ni nobene druge rešitve?< (0.5) Druge reši:tve? Drugačne od
- 11 tistega, kar vidite vsak dan?
- 12 (5)
- 13 SD: Kaj rečeš ti?
- 14 (5)
- 15 Mahmud: Jaz: ne vidim takih stvari [doma].
- 16 SD: Svobodno lahko govoriš o ...
- 17 Mahmud: O ničemer!
- 18 SD: ... O drugačni rešitvi: (.) No –
- 19 ((Molk.))

RETORIČNA RABA NIKALNO- VPRAŠALNIH STAVKOV

Pri odklonskem vedenju, ki je v konfliktu s pričakovanji vzgojnega sistema, odklonskost ne poraja nobenega dvoma o dejanski veljavnosti kriterija; razumemo jo torej kot pripisano dejanje, ki spodbuja domnevo, da je s tistim, ki ga izvede, nekaj narobe (Schneider 2000). Po Luhmannu in Schorru (1999) lahko rečemo, da vzgoja zaradi svojega aparata standardiziranih pričakovanj, povezanih s socialnimi vlogami, ne spodbuja kaj dosti refleksivnosti.

Asimetričnost družbenih vlog je socialna struktura, ki učitelju omogoči, da vzame svoja pričakovanja kot veljavni kriterij za presojo vedenja učencev (v našem primeru vedenja OMP).

Opazili smo, da je bil namen nikalno-vprašalnih stavkov pogosto ta, da bi od naslovnikov dobili odgovor, ki bi bil drugačen od njihovih prejšnjih izjav ali dejanj, in jih prisilili, da priznajo, da je z njihovim vedenjem nekaj narobe (Heritage 2002). Socialni delavci so torej uporabili nikalno-vprašalne stavke zato, da bi otroci mednarodnih priseljencev

priznali kakšen problematični vidik svojega vedenja. To priznanje bi moralo biti prvi korak k refleksiji, ki bi se osredotočila na drugačno vedenje, bolj usklajeno s ciljem socialne integracije.

OMP so navadno razumeli retorično vrednost nikalno-vprašalnih stavkov in njihove sovražne vsebine in niso hoteli sodelovati s socialnim delavcem in njegovimi strateškimi vprašanji; zavrnilo so vlogo nekoga, ki ga je treba vzgajati.

V večini primerov so socialni delavci refleksijo, da z nikalno-vprašalnimi stavki ne dobijo pojasnila o pomanjkanju kompetenc OMP v ravnanju z odnosi, nadomestili z ostro negativno oceno njihovega vedenja. S tem so si socialni delavci dali priložnost, da vsilijo svoja pričakovanja, kar pa je imelo svojo ceno. Izraz ocene vedenja OMP je sprožil asimetrijo med socialnimi vlogami v vzgoji. Ta asimetrija ni konsistentna s ciljem intervencij, da bi vzdrževali socialno integracijo OMP, izhajajoč iz njihovega aktivnega in avtonomnega prispevka k intervencijam.

Sekvenca 3, projekt Intendiamoci 2

- 1 SD (fotograf): Oprosti, ampak: (.) da ne bo nesporazuma (0.7) – za to, da bo Josh sodeloval z
- 2 obema skupinama, smo se odločili zadnjič, ko smo se videli, drži?
- 3 Breskva (S1): Ampak mi smo: ...
- 4 SD (fotograf): Ne: Priložnost govori:ti (0.3) si imela danes zjutraj. hh Ste se poslušali, kako
- 5 ste se odločili?
- 6 Miriam (S1): °Ne – gre za to:° ...
- 7 SD (fotograf): To je vaš problem, hh, se ti ne zdi?
- 8 Josh: Ja, >ampak potem smo rekli [tudi-]< ...
- 9 SD (fotograf): [Me ne] zanima, to je vaš problem, vzelo nam je
- 10 10 minut (.), v četrt ure nismo znali najti rešitve proble:ma, ki se mi zdi zelo
- 11 lahka.
- 12 Nicu: Problem je, da se ne držijo pravil.
- 13 SD (fotograf): Nehaj vpiti, ker lahko koga užališ. Tu je pomembno, da ostanemo mirni, kadar
- 14 se pogovarjamo z drugimi.
- 15 Nicu: Ti vpiješ!
- 16 Breskva: Kot vedno; Italijani lahko delajo, kar hočejo, ni važno, mi pa da ne razumemo,
- 17 kaj delamo.
- 18 SD (fotograf): >Oprosti, da sem povzdignil glas, to je zelo narobe< (.) Tudi Italijanom je v
- 19 takem primeru težko najti ljudi, ki bi se hoteli pogovarjati s tabo.
- 20 Breskva: Vseeno je težko z Italijani: sosedu rečeš »dobro jutro«, on pa se dela neumnega (..)
- 21 Zakaj bi morali torej paziti, kaj rečemo?

Poleg tega je to, da je socialni delavec izrazil negativno oceno, sprožilo etnocentrične odzive med naslovniki, ki so povezali vzgojno asimetrijo učitelj-učenec z etničnimi razlikami med socialnimi delavci in OMP.

V tretji sekvenci lahko opazimo etnocentrično obliko reakcije (Tajfel 1981) enega izmed dijakov, ki je otrok mednarodnih priseljencev, na vzgojni namen socialnega delavca (vrstice 16–17 in 20). Reakcija OMP je etnocentrična, ker podcenjuje osebno specifiko in avtonomijo prebivalcev države gostiteljice ter jih kategorizira kot poenoteno skupino, ki ima skupne attribute (Moscovici 2001).

SKLEPI

Socialne strukture vzgojne komunikacije omogočajo vzgojitelju, da za vzgojne cilje uporabi socialno asimetrijo, če dijaki zavrnejo vlogo nekoga, ki ga je treba vzgajati. Na ravni interakcij med socialnimi delavci in OMP so se te socialne strukture materializirale kot vzgojna gramatika. Analiza vzgojnih interakcij v okviru I1, I2 in COMICS je pokazala, da so se socialni delavci zanašali na asimetrijo med socialnimi vlogami za to, da so vzdrževali vzgojne namene s pomočjo vzgojne gramatike. Uporaba vzgojne gramatike je OMP omogočila, da so prepoznali vzgojne namene, zaradi česar so razvili nezaupanje v priložnosti za avtonomno participacijo. To je bil ironični izid intervencij, ki naj bi ustvarile pogoje za tako participacijo.

Naša raziskava pokaže, da nam tudi najbolj prefinjena komunikacijska orodja ne morejo zagotoviti, da bi dosegli vzgojne cilje. Po Luhmannovem (1984) precej pesimističnem pogledu lahko rečemo, da razvoja psihičnih sistemov ne moremo zagotoviti z vzgojo. Vzgojno razmerje omogoči vzgojno komunikacijo, hkrati pa da njenim naslovnikom priložnost, da se ji uprejo.

Menimo, da so rezultati naše raziskave vredni pozornosti, ker so nastali tako na temelju jasno izrečenih teoretskih premis kot natančne analize empiričnih podatkov.

Cilj I1, I2 in COMICS je bil spodbujanje

socialne participacije OMP. Ko so se ti projekti materializirali v konkretnih vzgojnih interakcijah, so vsi prinesli protislovne rezultate; opazili smo lahko, da so socialni delavci sistematično kršili komunikacijski prostor OMP, se pravi, njihove priložnosti, da bi v kontekstu socialnih intervencij doživeli aktivno in avtonomno socialno participacijo.

Socialni delavci so se vmešali v avtonomno participacijo OMP v interakcijah, kakor hitro je prišlo do pomenov, ki niso bili skladni z ideološkimi in teoretskimi predpostavkami intervencij. To vmešavanje se je empirično materializiralo kot govorjenje drug čez drugega in skakanje v besedo. Čeprav je treba ta dogajanja v komunikaciji razumeti kot prizadevanja socialnega delavca, da bi ustvaril pogoje za prenos vrednot, norm in vednosti, ki naj bi bile nujne za socialno integracijo OMP, so pri OMP povzročila, da so nehali zaupati priložnostim za avtonomno socialno participacijo. Nikalno-vprašalnim stavkom, strateškemu nerazumevanju prispevkov in zamenjavi pravil o vrstnem redu je skupno to, da se zanašajo na vzgojno gramatiko. Predpostavljajo, da socialni delavci nadzirajo odvijanje interakcij, pri čemer izkoriščajo asimetrije med družbenimi vlogami.

Opazili smo, da socialni delavci niso čutili, da bi bilo s tem kaj narobe, kar je imelo svojo ceno, stalo nas je namreč uspeha ciljev spodbujanja družbene participacije, se pravi uspeha socialne intervencije. Takoj ko je naslovljenec razumel vzgojne namene socialnih delavcev, je poskušal uiti komunikaciji in če so ga/jo silili, naj kljub temu sodeluje pri vzgojni interakciji, je svojo socialno participacijo omejil/a na najnižjo raven.

Po našem mnenju je problem v tem, da vzgojna komunikacija ni učinkovito sredstvo za spodbujanje socialne participacije. Vendar vzgojna komunikacija ni edina oblika komunikacije, ki je na voljo. V zadnjih 15 letih so pomembne študije s področja medkulturne vzgoje opredelile značilnost komunikacijske oblike, ki obljublja veliko večjo učinkovitost pri vzdrževanju socialne integracije mladih migrantov kot vzgoja, in sicer prav s pomočjo spodbujanja njihove avtonomne participacije.

Tej komunikacijski obliki se reče »dialog«, lastnosti dialoga pa bi lahko povzeli takole: 1) distribucija aktivne participacije v interakciji, 2) naslavljanje interesov oz. potreb udeležencev (empatija), 3) izražanje in prikazovanje osebnih drž in zgodb, 4) preverjanje percepcije udeležencev, 5) aktivno poslušanje, 6) to, da cenimo dejanja in izkušnje, 7) interaktivna povratna informacija o udeležencevih dejanjih, 8) izogibanje ustrahovalnim trditvam (Gergen *et al.* 2001, Gudykunst 1994, Isajiw 2000, Littlejohn 2004, Pearce, Pearce 2003).

Če hočemo doseči socialno integracijo otrok mednarodnih priseljencev s pomočjo njihovih vsakdanjih izkušenj avtonomne participacije v družbenih procesih države gostiteljice, potrebuje socialna intervencija, katere cilj je ponuditi OMP prvo izkušnjo socialne participacije, tako komunikacijsko obliko, ki bo posebej spodbujala samoizražanje sogovornikov, se pravi, ki bo ustvarjala medsebojno zaupanje in bo zmožna raziskovati skupna izhodišča in kontinuiteto stališč med sogovorniki.

Menimo, da je izkušnja medsebojnega zaupanja v medkulturni komunikaciji temeljni korak k socialni integraciji v družbi gostiteljici. V teoretskem okviru državljanstva kot prakse je zaupanje, ki nastane z dialoško komunikacijsko obliko, oblika »practiciranega državljanstva«.

Leta 2006 smo analizirali poskus uporabe dialoga v kontekstu projekta, katerega namen je bil spodbuditi nenasilno ravnanje v konfliktnih situacijah in je potekal v osnovnih šolah v regiji Emilia-Romagna leta 2005 in 2006. Razvoj tega projekta je korak za korakom spremljal raziskovalni tim Univerze v Modeni in Reggio Emilia (Iervese 2006). Raziskava je pokazala, da je bila uporaba dialoga učinkovita pri spodbujanju nenasilnih oblik ravnanja v konfliktnih v šolskih razredih. Čeprav so bili v projekt vključeni otroci (med 10. in 12. letom starosti) in ne mladostniki ali mladi odrasli, lahko rečemo, da so njeni rezultati zelo obetavni.

Dialog zahteva od vzgojiteljev oz. socialnih delavcev, da:

- 1) spoštujejo vrstni red govorenja svojih sogovornikov in tako pokažejo brezpogojno spoštovanje do samoizražanja. Izogibajo se temu, da bi skakali v besedo in zamenjevali vrstni red zunaj pomembnih prehodnih točk v pogovoru.
- 2) uporabljajo retorična orodja, s katerimi spodbujajo socializacijo refleksije o vsakdanjih izkušnjah tako, da mu omogočijo, da govori o sebi. Zdi se, da je učinkovito orodje tudi uporaba tako imenovanih *continuers* (Fairley 2000), drobnih simbolnih znakov, ki jih uporabimo zato, da podpremo trenutnega govorca, naj nadaljuje pripoved.
- 3) se izogiba uporabi retoričnih orodij, ki se zanašajo na vzgojno gramatiko, ker ta povzroča socialno asimetrijo in ne spodbuja avtonomne udeležbe dijakov, mladih ljudi. Uporaba dialoga, da ustvarimo medsebojno zaupanje med vzgojitelji in naslovljenci v intervencijah, ne more imeti paradokсне oblike strateškega delovanja, ki – razumljena v njeni prikriti funkciji – motivira nezaupanje in zaustavlja udeležbo v komunikaciji.

Meje vzgojne komunikacije, ki smo jih opazili, ko smo analizirali projekte I1, I2 in COMICS, in uspeh dialoga pokažejo, da je za socialne delavce, ki delujejo med mladostniki in mladimi odraslimi, dialog priložnost za eksperimentiranje, za to, da so njihovo delo in projekti bolj učinkoviti.

Priloga: Transkripcijski sistem, ki smo ga uporabili za označevanje poudarkov v analiziranih interakcijah

[] Oglati oklepaj pomeni začetek in konec govorenja eden čez drugega. Postavili smo jih drugega pod drugega, da bi natančno prikazali, kje se govor prekriva, kot v danem primeru.

^ Navpična puščica stoji pred označeno spremembo višine glasu, čez in višje od normalnega ritma govora.

besedilo Označuje poudarek; dolžina podčrtave v besedi kaže mesto poudarka.

°besedilo° Znak za stopinjo oklepa govor, ki ga je težje slišati.

(0.4) Številke v okroglih oklepajih so merilo premorov v sekundah (v tem primeru 4 desetinke sekunde). Če niso del govora določenega

govorca, jih je treba zapisati v novo vrstico. Če smo v dvomih, gremo v novo vrstico.

(.) Mikropavza je slišna, vendar je prekratka, da bi jo lahko izmerili.

((komentar)) Dodatni transkriptorjev komentar, npr. o lastnostih konteksta ali sporočanja.

Be:sedilo Dvopičje kaže podaljšanje prejšnjega glasu; čim več je dvopičij, tem daljši je glas.

h Izdih; sorazmerno kot pri dvopičju.

.h Vdih; sorazmerno kot pri dvopičju.

Bese- Vezaji označujejo prekinitev predhodnega glasu.

>je rekel< Znaka objemata pospešeni govor.

Besedilo = = besedilo Enačaj označuje takojšnjo navezavo v govoru, bodisi istega ali drugega govorca, brez presledka.

Prevedla Lidija Kunič

VIRI

- BARALDI, C.** (2003 a), La sfida della partecipazione. V: Baraldi, C., Maggioni, G., Mittica, M. P. (ur.), *Pratiche di partecipazione: Teorie e metodi di intervento con bambini ed adolescenti*. Roma: Donzelli Editore (3–30).
- (2003b), *Comunicazione interculturale e diversità*. Roma: Carocci.
- (2005), Conflict Management in Interlingual and intercultural mediation. Prispevek na četrti bienalno konferenci o medkulturnem raziskovanju, Kent State University, 4.–7. maj.
- BARALDI, C., IERVESE, V.** (2003), *Come nasce la prevencione, una ricerca nella scuola dell'obbligo*. Roma: Donzelli Editore.
- BARALDI, C., LA PALOMBARA, A., IERVESE, V.** (2001), *Il bambino salta il muro*. Bergamo: Junior Edizioni.
- FAIRLEY, M. S.** (2000), Troublesome discourse: Analysis of native speaker/non-native speaker conversation. [Http://www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) (19. 5. 2008).
- GERGEN, K., MCNAMEE, S., BARRETT, F.** (2001), Toward transformative dialogue. *International Journal of Public Administration*, 24: 697–707.
- GOODWIN, C.** (1981), *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- GUDYKUNST, W.B.** (1994), *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks: Sage.
- HERITAGE, J.** (1995), Conversation analysis: Methodological aspects. V: Quashtoff, U. M. (ur.), *Aspects of Oral Communication*. Berlin, New York: Walter de Gruyter (391–416).
- (2002), The limits of questioning: Negative interrogatives and hostile question content. *Journal of Pragmatics*, 34: 1427–1446.
- HEYTING, F., KRUTHOF, B., MULDER, E.** (2002), Education and social integration: On basic consensus and the cohesion of society. *Educational Theory*, 52,4: 381–396.
- IERVESE, V.** (2006), *La gestione dialogica del conflitto*. Imola: La Mandragora.
- IERVESE, V., FARINI, F.** (2006), La ricerca qualitativa. V: Pezzotta, B. (ur.), *Children of Migrants Inclusion Creative Systems Project – Rapporto internazionale di ricerca*. Modena: Comune di Modena, Ufficio Stranieri (157–191).
- ISAJIW, W. W.** (2000), Approaches to ethnic conflict resolution: Paradigms and principles. *International Journal of Intercultural Relations*, 24: 105–124.
- JEFFERSON, G.** (2004), Glossary of transcript symbols with an introduction. V: Lerner, G. (ur.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. New York: John Benjamins.
- KIM, Y. Y.** (2001), *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-cultural Adaptation*. London: Sage.
- LAWY, R., BIESTA, G.** (2006), Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54, 1: 34–50.
- Le aree di priorità sociale: Esclusione sociale, dipendenze e immigrazione: Analisi dei programmi attuativi 2003 e dei piani di zona sperimentali 2002–2003* (2003). Provincia di Modena.
- LITTLEJOHN, S. W.** (2004), The transcendent communication project: Searching for a praxis of dialogue. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 3, 327–359.
- LUHMANN, N.** (1984), *Soziale systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- LUHMANN, N., SCHORR, K. E.** (1999), *Il sistema educativo: Problemi di riflessività*. Rim: Armando.
- MOSCOVICI, S.** (1976), *Social influence and social change*. New York: Academic Press.
- PARSONS, T.** (1951), *The social system*. New York: The Free Press.
- Programma Provinciale 2007–2009 per il sistema integrato dell'istruzione, della formazione professionale, dell'orientamento e delle politiche del lavoro* (2007). Provincia di Modena.
- Ricerca documentale sull'Educazione degli Adulti* (2007). Regione Emilia–Romagna.

- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A., JEFFERSON, G.** (1974), A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- SCHEGLOFF, E.A.** (1991), Conversation analysis and socially shared cognition. V: Resnick, L., Levine, S. (ur.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington: American Psychological Association (150–171).
- (2006), Interaction: The infrastructure for social institutions, the natural ecological niche for language, and the arena in which culture is enacted. V: Enfield, N. J., Levinson, S. C. (ur), *Roots of Human Sociality Culture: Cognition and Interaction*. Oxford: Berg Publisher (69–96).
- SCHNEIDER, W. L.** (2000). The sequential production of social acts in conversation. *Human Studies*, 23: 123–144.
- TAJFEL, H.** (1981), *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VANDERSTRAETEN, R.** (2000), Autopoiesis and socialization: On Luhmann's reconceptualization of communication and socialization. *British Journal of Sociology*, 51, 3: 581–598.
- VANDERSTRAETEN, R., BIESTA, G.** (2006), How is education possible? Pragmatism, communication and the social organisation of education. *British Journal of Education Studies*, 54, 2: 160–174.
- ZUENGLER, J., FORD, C., FASSNACHT, C.** (1998), *Analyst Eyes and Camera Eyes: Theoretical and Technological Considerations in »Seeing« the Details of Classroom Interaction*. Albany: The National Research Center on English Learning and Achievement at the State University of New York.