

Mladi ljudi između porodice i kuće*

Jedan od načina posmatranja adolescencije je shvatanje mladih ljudi kao aktera u društvenom okruženju. To se okruženje može podeliti na različite sfere delovanja ili kontekste, koji za pojedinca predstavljaju i mogućnosti i ograničenja. Sfera delovanja je društveno sastajalište gde se odigravaju aktivnosti, razmenjuju iskustva i razvijaju veštine putem interakcije sa drugim ljudima (Øia 1994). Sfera porodice i sfera škole su na različite načine značajne za razvitak mladih ljudi, u periodu njihovog života koji je ključan za upoznavanje sa kulturnim očekivanjima u širem smislu.

Osim emocionalne bliskosti i brižnosti koji se dovode u vezu sa porodičnim odnosima, porodica je sfera neformalnog obrazovanja i ona koristi kontekste i epizode svakodnevnog života da bi vodila decu ka dobrom i zadovoljavajućem životu u odraslom dobu (Valsiner, 2000). Na jednom nivou škola ima isti cilj, pošto se kulturno znanje prenosi i u njoj. Međutim, vrsta znanja koja se prenosi u školi je znanje autsajdera, koje je orijentisano ka uspostavljanju vrednosti, lojalnosti, i načina razmišljanja i osećanja koji su u skladu sa društvenim jedinicama većim od porodice ili lokalne zajednice. Ova distinkcija između neformalnog i formalnog obrazovanja označena je postavljanjem jasnih geografskih granica između teritorije škole i spoljašnjeg sveta (Valsiner, 2000).

Mladi ljudi u modernim zapadnim društvima raspodeljuju veći deo svog vremena između sfere kuće i sfere škole, i važno je analizirati kako oni shvataju i kako se odnose prema njihovoj međusobnoj vezi u psihološkom smislu. U ovom poglavlju koristim pojmove ili dimenzije autonomije, povezanosti i regulisanja kao polaznu tačku za analizu ovog odnosa. Autonomija, u smislu procesa postajanja nezavisnom individuom, je i cilj i izazov savremene adolescencije, dok se povezanost, između ostalog, tiče trajnijih odnosa između dece i njihovih roditelja koji se moraju iznova pregovarati i rekonstruisati dok se deca razvijaju. U ovoj analizi, regulisanje predstavljaju neformalna ograničenja koja se nameću mladim ljudima od strane njihovih roditelja, kao i formalna ograničenja koja im nameću škola, a i jedna i druga otelotvoruju nastojanja društva da oblikuje nove generacije.

Ove tri dimenzije biće analitički korišćene pri razmatranju nekih rezultata prevashodno kvantitativnog proučavanja društvene kompetentnosti među mladima.¹ Podaci su dobijeni od samih mladih, njihovih roditelja i nastavnika u dva navrata, kada su ovi prvi imali trinaest do četrnaest, odnosno petnaest do šesnaest godina. Prvobitni uzorak sastojao se od 806 mladih iz deset strateški odabranih norveških opština, uključujući male, ruralne zajednice. Nije stavljen neki naročiti naglasak na obuhvatanje škola sa velikom proporcijom dece iz etničkih manjina, pošto su one prilično koncentrisane u velikim gradovima. Osim toga, dva nedavna istraživanja fokusirala su se naročito na ovaj problem (Bakken, 1998, Sørli & Nordahl, 1998).

Smatrali smo da je pristup koji podrazumeva više informanata naročito važan za ovu studiju, pošto je jedan od ključnih predmeta istraživanja bila analiza unakrsnih sličnosti i varijacija između informanata. Od nastavnika smo tražili da ispune upitnike o svojim učenicima, a od roditelja da odgovore na ta ista pitanja o svojoj deci. Svi nastavnici su učestvovali, dok je 86 odsto (693) roditelja vratilo svoje upitnike. Procenat ukupnog učestvovanja bio je 65 odsto mladih, što je prilično malo, ali poređenja sa rezultatima nedavnih istraživanja u kojima su korišćena ista sredstva (Ogden, 1995, Sørli & Nordahl, 1998) ukazuju da je to opadanje bilo regionalno a ne ograničeno na određene grupe u uzorku. Procenat učestvovanja je varirao među opštinama od 54 odsto do 85 odsto, sa još većim variranjem između 32 obuhvaćene škole (Backe-Hansen, 1998a). Nakon dve godine, oko 15 odsto se preselilo ili promenilo školu, a procenat učestvovanja u preostalom uzorku bio je 77 odsto (528). Nastavnici 97 odsto mladih popunili su svoje upitnike, kao i 85 odsto (451) roditelja (za iscrpniju diskusiju o uzorku i proceduri, vidi Backe-Hansen, 1999).

* Elisabeth Backe-Hansen, "Young people between home and school", preuzeto iz R. Edwards, ed. *Children, Home and School. Regulation, Autonomy and Connection?*, London & New York: Routledge & Falmer, 2001: 172 - 187.

Polazna tačka analize je da postoji kompleksan međusobni odnos između ostvarivanja autonomije, povezanosti i regulisanja kada se porodica i škola posmatraju zajedno, i sa tačke gledišta ova tri skupa uključenih aktera. O tome se raspravlja u sledećem delu poglavlja. Zatim se pretresa perspektiva mladih, predstavljanjem rezultata koji se tiču njihovog shvatanja dobrog roditeljstva i njihove motivisanosti za školu. Perspektiva roditelja i nastavnika razmatra se putem iznošenja rezultata o saradnji porodice i škole.

KOMPLEKSAN UZAJAMNI ODNOS IZMEĐU AUTONOMIJE, POVEZANOSTI I REGULISANJA

Pre nego što iscrpnije razmotrimo uzajamni odnos između ove tri dimenzije - autonomije, povezanosti i regulisanja, moramo izneti izvesne informacije o norveškom školskom sistemu, da bismo pitanje šta sfera škole znači mladima koji su učestvovali u istraživanju stavili u kontekst.

U Norveškoj, srednja škola obuhvata tri završne godine obaveznog školovanja. Završavanje osnovne škole i polazak u srednju školu, što se dešava kada mladi imaju dvanaest do trinaest godina, strukturalna je tranzicija koja i njih i njihove roditelje suočava sa više izazova.² Obrazac norveškog školskog sistema je postojanje lokalnih i često malih osnovnih škola sa jednim ili dva manja³ razreda za svaki uzrast, i centralnih, najčešće većih srednjih škola sa tri ili četiri nešto većih razreda za svaku starosnu grupu, kojima pripada nekoliko osnovnih škola. Politika koja se sledi je da se izmešaju učenici i da se ne stave u isti razred više od pet ili šest drugova iz prethodnog razreda. To stvara povoljne prilike za formiranje novih drugarstava koja roditelji istovremeno teže mogu da nadziru, pošto mladi žive mnogo udaljenije jedni od drugih nego što je to bio slučaj u osnovnoj školi. Kao posledica toga, roditelji će u mnogo manjoj meri nego pre poznavati drugove svoje dece, a posebno njihove roditelje (Backe-Hansen, 1998a,b). Barem dok se roditelji ne naviknu na ovu tranziciju, mogu se osećati manje sposobnima da kontrolišu svoju decu u periodu njihovog života kada počinju više da se brinu o mogućim opasnostima kao što su alkohol, droga, ili druga antisocijalna ponašanja.

U osnovnoj školi, deca imaju jednog ili dva nastavnika koji predaju većinu predmeta, dok u srednjoj školi mladi imaju više nastavnika koji predaju po jedan ili dva predmeta. Dok je model podučavanja u osnovnoj školi prilično generalistički, model u srednjoj školi je organizovan po predmetima. Jedan ili dva nastavnika su takođe 'razredne starešine', što podrazumeva odgovornost za održavanje redovnog kontakta sa roditeljima, ali oni nisu nužno ti koji najbolje poznaju te mlade ljude. Kada se sastaju sa roditeljima radi razmatranja školskog napretka učenika i njihovog ponašanja, razredne starešine moraju se oslanjati na izveštaje drugih nastavnika kao i na svoju sopstvenu procenu. Iako se saradnja između porodice i škole smatra podjednako važnom - ili čak još važnijom - u srednjoj školi nego u osnovnoj, osnova za ovu saradnju je formalnija i manje lična.

U Norveškoj se deci ne daju ocene sve dok ne pođu u srednju školu. U osnovnoj školi se koriste kvazi-ocene kao što su slikovni simboli ili opisni komentari, da bi deca i njihovi roditelji stekli neki utisak o nivou dečijeg postignuća, ali to nije formalizovano ni standardizovano kao ocenjivanje koje se vrši kasnije. Kada se jednom počne sa ocenjivanjem, nastavnici, roditelji i mladi će na isti način procenjivati školski uspeh deteta na osnovu ocena koje dobija. Ovo je bilo očigledno u rezultatima prvog prikupljanja podataka. Dok je poklapanje između procene same dece o njihovom školskom uspehu i procene roditelja bilo neznatno u pogledu desetogodišnjaka, ono je bilo izrazito kad su u pitanju trinaestogodišnjaci. Podudaranje procena dece i nastavnika bilo je veće za obe starosne grupe, ali ipak najveće što se tiče trinaestogodišnjaka (Backe-Hansen, 1999)⁴.

Prelazak u srednju školu nije nužno negativna stvar. Kao deo prvog prikupljanja podataka, od roditelja smo tražili da izlože primere pozitivnih promena u životu njihove dece. Na ovo pitanje je odgovorilo ne više od šestine od 658 roditelja koji su učestvovali, ali je od njih jedna trećina (36) spomenula prelazak u srednju školu. Izneti razlozi su aspekti koje smo gore razmatrali; da je njihovo dete imalo koristi od promene drugova i nastavnika, i da

je dobijanje ocena dobrodošao školski izazov.

Interakcija sa različitim pozicija i perspektiva

Unutar analitičkog okvira autonomije, povezanosti i regulisanja, mladi, njihovi roditelji i nastavnici međusobno deluju jedni na druge sa sličnih a ipak različitih pozicija (vidi sliku 10.1), o čemu ćemo iscrpnije diskutovati kasnije.



Slika 10.1. Model međusobnih odnosa između aktera.

Između mladih i njihovih roditelja postojaće povezanost, ali sa pozicije sve veće autonomije kad su u pitanju mladi, a sve manjeg regulisanja što se tiče roditelja. Mladi i njihovi nastavnici biće jedni sa drugima u interakciji na osnovu recipročne odgovornosti, ali mladi sa pozicije očekivanog pokoravanja, a nastavnici s obzirom na pravo da sprovedu regulisanje. Najzad, ono što je zajedničko roditeljima i nastavnicima je odgovornost, ali što se tiče nastavnika sa pozicije očekivanog autoriteta, a očekivane saradnje kada su u pitanju roditelji. Dakle, mladi ljudi imaju najmanje uticajnu poziciju unutar ovog trojstva, ali i najviše prostora za promene u odnosima sa svojim roditeljima. Roditelji zauzimaju dvosmisleniju poziciju. Oni još uvek imaju autoritet u odnosu na svoju decu, naročito u sferi porodice, ali se od njih istovremeno očekuje da saraduju sa nastavnicima svoje dece na način koji određuje škola (Nordahl, 2000b). Prema ovom načinu razmišljanja, nastavnici će imati najuticajnu poziciju, pošto se njihovoj ulozi pripisuje najveći autoritet u odnosu na učenike ali i roditelje. Međutim, u današnjem društvu taj sistem nije stabilan, i ima prostora za fluktuacije i promene, što je posledica izmenjenih očekivanja u odnosu na sve aktere ove trijade.

Kada mladi uspostavljaju odnos sa svojim roditeljima, oni pregovaraju ili prihvataju zdravo za gotovo kompleksnu dijalektiku između povezanosti i autonomije. Kao što pokazuju rezultati koji će biti predstavljeni kasnije, to nije dijalektika između suprotnosti - povezanost ili autonomija - već je pre u pitanju povećanje zahteva za autonomijom zasnovano na povezanosti koja se uzima zdravo za gotovo. Roditelji sa svoje strane moraju da prihvate da se načini njihovog regulisanja dece menjaju tokom vremena, kao i načini njihovog pokazivanja povezanosti sa svojom decom putem izražavanja brige i ljubavi. Ova dijalektika postaje još kompleksnija usled dve karakteristike savremene adolescencije. Prva od tih karakteristika je da je adolescencija period društvenog odlaganja, ili nepoklapanja kompetentnosti mladih i njihove stvarne nezavisnosti (o tome ćemo raspravljati nešto kasnije). Druga karakteristika je da su odrasli skloni da konstruišu adolescenciju kao rizičnu fazu koja zahteva dodatno regulisanje putem kontrole.

Prelazak iz osnovne škole poklapa se sa periodom kada započinje dodeljivanje zakonskih prava mladima, koja će se korak po korak umnožavati sve dok ne postanu punoletni sa osamnaest godina. Od svoje dvanaeste godine deca imaju zakonsko pravo da

* Za "odgovornost" adolescenata u tekstu je upotrebljavan termin *responsibility*, a kad su u pitanju roditelji termin *accountability*, koji je prevoden takode kao *odgovornost* (prim. prev.)

budu saslušana (mada ne uvek i da se slušaju), kada se donose odluke koje ih se tiču, na primer u slučajevima sporova o starateljstvu. Od petnaest godina, mladi imaju pravo da odluče kako će upotrebiti novac koji su sami zaradili, sami potpisuju prijavu za srednju školu, i dostigli su uzrast krivične odgovornosti. Ako su upleteni u slučaj dečijeg pokroviteljstva, imaju pravo na sopstvenog zakonskog zastupnika. Od šesnaeste, seksualne radnje više nisu kažnjive, ukoliko su dobrovoljne.

Sto godina ranije, velika većina ovih mladih ljudi već bi napustila školu i počela da radi, da bi pomogla u izdržavanju svoje porodice. Mnogi od njih učili bi neki zanat, dok bi samo neznatna manjina odlazila na dalje školovanje i kasnije na univerzitetske studije.⁵ U isto vreme, oni su postajali punoletni tek sa 25 godina, što je bio propisan uzrast kada je uvedeno opšte pravo glasa 1913 (Blom, 1985). Danas, svi učenici koji su završili srednju školu imaju pravo na još tri godine školovanja, i svi osim neznatne manjine koriste ovo pravo.⁶ Većina pretpostavlja da će i nakon toga nastaviti svoje školovanje, učenjem nekog zanata, pohađanjem koledža ili univerzitetskih studija. Današnji šesnaestogodišnjaci znaju da će proći godine pre nego što budu mogli da sami sebe izdržavaju i da ne zavise od svojih roditelja i njihove finansijske i praktične pomoći. Dakle, mladi su u poziciji da im se dodeljuje povećana autonomija putem zakonodavstva, dok istovremeno i dalje zavise od svojih roditelja koji, nasuprot tome, postepeno gube svoja zakonska prava da odlučuju u ime svoje dece. Izgleda da se ista stvar dešava i u Velikoj Britaniji (Brannen, 1995). Može se obrazlagati da ova pozicija sa dve oštrice i mladih i njihovih roditelja sama po sebi stvara potrebu za pregovaranjem o regulisanju kao i o autonomiji.

Period srednjeg obrazovanja poklapa se sa početkom puberteta kod većine učenika, što mogu redom koristiti i nastavnici i roditelji da objasne čudljivo ponašanje i suprotstavljanje dece. Jedna opštepoznata činjenica nastavnicima je da je naročito na polovini trogodišnjeg srednjeg obrazovanja teško obuzdati odeljenje, jer mnogi učenici baš tada prolaze kroz pubertet, a izgleda da se situacija smiruje godinu dana nakon toga. Kada smo roditelje koji su učestvovali u istraživanju zamolili da opišu svojim rečima njihove trinaestogodišnjake, prilično mali broj prikaza koji su se mogli protumačiti kao negativni bili su po pravilu praćeni pozivanjem na njihov pubertet, kao na primer: 'U poslednje vreme postala je temperamentnija i više ne prihvata tako lako naša pravila, ali pretpostavljam da je to posledica njenih godina.'

Istorijski, pojam adolescencije kao perioda 'previranja i nemira' sa pubertetom kao osnovom psihološke krize, u psihologiju je uveo Hol (Hall, 1904), a njegovi koreni su u zdravorazumskom shvatanju društva kome je bilo potrebno negovanje discipline i poslušnosti mladih radnika u fabrikama. U to vreme su glavnu brigu predstavljali mladi dečaci, pošto je socijalizacija devojčica bila mnogo uspešnije kontrolisana (Stafseng, 1996). U nasleđe nam je ostavljeno shvatanje adolescencije kao prelaznog perioda koji stvara dodatnu potrebu za kontrolom od strane odraslih, a prošireno je i na devojčice zajedno sa promenom njihovog statusa u savremenim zapadnim društvima, naročito u pogledu njihove seksualnosti (Ericsson, 1997). Danas, primećenu potrebu za regulisanjem putem kontrole podstiču mediji kao i razni stručnjaci upornim konstruisanjem adolescencije kao perioda rizičnog i neodgovornog ponašanja, uprkos podjednako upornim rezultatima istraživanja koji pokazuju da većina mladih u Norveškoj prolaze dobro, i na kraju se prilagođavaju dominantnim vrednostima i normama našeg društva. Može se dokazivati da će u modernim (i postmodernim) društvima problem 'kako biti dobar roditelj' po svoj prilici staviti akcenat na 'adolescentsku krizu', pošto se ova kriza zapravo tiče straha roditelja da ne izgube kontrolu nad razvojem svog deteta (Valsiner, 2000).

Postoji protivrečnost između ove potrebe za kontrolisanjem i koegzistirajuće ideje da uspešan razvoj identiteta individue i prostora za nju ili njega u društvu u celini pretpostavlja neku vrstu oslobađanja od društvene i emocionalne zavisnosti od roditelja (na primer, Evenshaug & Hallen, 1992). Naravno, ovo oslobađanje javlja se u više oblika, od kojih su neki definitivno neprihvatljivi za odrasle, a neki su osim toga destruktivni za mlade koji se u to upuštaju. Suština je u tome da postoji tenzija između potrebe roditelja da kontrolišu, što može dovesti do povećanih nastojanja da regulišu ponašanje svoje dece, i paralelne potrebe da podstaknu nezavisnost i samodovoljnost.

Ravnoteža između potrebe za kontrolisanjem i cilja da se poveća nezavisnost pregovaraće se na različite načine u neformalnom okruženju porodice i formalnom okruženju škole. Naročito nakon velike reforme školstva u 1997, sistem državnih škola teži podsticanju kod učenika samopoštovanja, društvene kompetentnosti, i lične inicijative i odgovornosti (Nasjonalt laeremiddelsenter, 1996). Zaista, ta su pitanja bila najistaknutija u debatama koje su prethodile ovoj reformi školstva (na primer, Skaalvik & Skaalvik, 1988). Dakle, nastavnici moraju da uklope ove ciljeve sa ciljem prenošenja kulturnog znanja, što pretpostavlja tradicionalniju ulogu učenika. Ova tenzija nije ni u kom slučaju razrešena u dugotrajnoj raspravi o organizaciji norveškog školstva.

Kada mladi uspostavljaju odnos sa svojim nastavnicima, oni to čine unutar konteksta gde su oni mete raznih vidova kolektivno-kulturnih intervencija. Formalno školovanje je na neki način "vođenje kroz ulogu"*, o čijem sadržaju odlučuju društvene institucije koje zahtevaju određenu vrstu ostvarenja uloge (Valsiner, 2000). Od mladih se očekuje da postupaju kao odgovorni učenici, što znači da daju sve od sebe, da sarađuju, i da zanemare svoja neposredna interesovanja zarad opšteg dobra. Očekuje se da se učenici u srednjoj školi prilagode pravilima koja su inherentna u načinu organizovanja škole, na primer da mirno sede u toku časova i da ne pričaju ako nisu prozvani, da ne kasne, ili da ne beže iz škole. Iako je reforma školstva iz 1997 koju smo spomenuli dovela do ublažavanja prethodno utvrđenih programa rada i donekle izmenila očekivanja, od učenika se i dalje očekuje da se prilagode.

Mladi su u poziciji da moraju da se pokore autoritetu, pošto je srednja škola obavezna. Kao što pokazuje većina istraživanja (na primer Ogden, 1995, Sørli & Nordahl, 1998, Nordahl, 2000a), samo manji deo učenika otvoreno sabotira bežanjem sa časova. Ipak, 60 odsto mladih koji su učestvovali u istraživanju većih razmera u dva norveška grada, izvestili su da im je u školi često dosadno i da misle na druge stvari u toku časova (Sørli & Nordahl, 1998). Motivisanost za školu izrazito je opala od prve do treće godine srednje škole u jednom drugom istraživanju u većoj opštini u predgrađu (Ogden, 1995). Unutar konteksta gde postoji visok stepen regulisanja, najlakše je 'protestovati pasivno'.

Nastavnici su, sa svoje strane, ovlašćeni da nadziru "vođenje kroz ulogu" koje se odigrava u toku formalnog školovanja. Oni to u principu čine sa pozicije autoriteta, što se pre nekoliko decenija podrazumevalo. Danas nastavnik mora da zadobije autoritet u odeljenju. Istovremeno, i roditelji i uprava škole očekuju od njih da uspeju u tom poduhvatu, i nedostatak uspeha može biti pripisan lošem podučavanju i otuda se smatrati propustom određenog nastavnika. Naročito kada učenik ima ozbiljne probleme u učenju i ponašanju, ili kada postoji konflikt između nastavnika i roditelja u pogledu toga koji je ispravan način razumevanja nekog određenog dečaka ili devojčice, jedna od opcija nastavnika je da izabere individualno obrazloženje kojim bi se problem pripisao mladoj osobi ili roditeljima. Kada se problem tako individualizuje, očigledno rešenje je više domišljatosti u učionici ili dopunska nastava za mladu osobu izvan odeljenja (Nordahl, 1998). U tom kontekstu, nastavnicima je potrebna moć određivanja, što može vrlo lako stvoriti konflikte između njih i roditelja koji žele da utiču na to kako je njihovo dete shvaćeno.

Da rezimiramo: Model koji smo ovde koristili da bismo razumeli odnose između mladih i porodice i škole, dočarava nam trijadu u kojoj se razlikuje relativna mera uticaja. Mladi će imati najmanje uticaja na njihovu vlastitu situaciju u obe sfere, dok će odrasli imati najviše uticaja u sferi porodice, odnosno škole. Kada odrasli međusobno deluju putem saradnje između porodice i škole, nastavnici će ipak biti uticajni od roditelja, što stvara izvesnu neravnotežu u sistemu. U sledećem odeljku, nadalje ćemo razmotriti perspektive i dimenzije koje smo identifikovali unutar modela, a počecemo sa aspektom odnosa između mladih i njihovih roditelja.

POVEZANOST I AUTONOMIJA: SHVATANJE DOBROG RODITELJSTVA

* U originalu *role guidance* (prim. prev.)

Kao deo etape drugog prikupljanja podataka u mom istraživanju, tražili smo od tadašnjih petnaestogodišnjaka i šesnaestogodišnjaka da napišu par redova o njihovom shvatanju dobrog roditeljstva. Ogromna većina učesnika odgovorila je na ovo pitanje. Nekolicina nije ozbiljno shvatila pitanje, dajući odgovore kao: 'Dobro roditeljstvo znači da meni daju sav novac i sve stvari koje želim i da mi ne nameću nikakva pravila', ili samo 'Ne znam' ili 'Važno je imati dobre roditelje'. Neki su pitanje shvatili veoma bukvalno, odgovorivši da su dobri roditelji ili drugačiji od njihovih ili slični njima. Ipak, većina je ozbiljno shvatila ovo pitanje, i odgovorili su promišljeno i iznijansirano. Teme koje su se stalno ponavljale u tim odgovorima su primećena potreba roditelja da pokažu povezanost tako što se brinu na više različitih načina, i dobijanje dovoljno autonomije dok istovremeno očekuju regulisanje.

Mladi su ove glavne teme bliže odredili na različite načine. Neki su se fokusirali samo na deo vezan za regulisanje, pišući nešto poput: 'Dobro roditeljstvo predstavlja nametanje pravila koja disciplinuju dete, da bi se izbeglo da se dete razmazi ili zapusti'. Ovaj tip odgovora mogao bi se okvalifikovati i ovako: 'Dobri roditelji postavljaju pravila, ali ne suviše stroga. Njima je stalo do dece i ljute se kad ona prave gluposti. Oni dopuštaju svojoj deci da preuzmu neke odgovornosti vezane za domaćinstvo, tako da mogu nešto i da nauče dok odrastaju'.

Neki su se usredsredili samo na povezanost i pisali su ovakve stvari: 'Dobri roditelji često razgovaraju sa svojom decom. Oni pokazuju svoju ogromnu ljubav prema deci, i pružaju im podršku kada ona imaju poteškoća'. Nadalje, ovakvi se odgovori mogu pobliže odrediti:

Svojim roditeljima možeš sve da kažeš i oni te razumeju. Sa njima možeš o svemu da razgovaraš i osećaš se sigurno kada si sa njima. Oni se staraju o tome da si dobro i pomažu ti kada imaš probleme, ali ne treba da te preterano štite. Treba nam dopustiti da se zabavljamo čak i kada nešto može poći naopako.

Ovi i drugi odgovori mladih slikovito prikazuju roditeljsku ljubav kao nešto što bi trebalo da se podrazumeva, i da roditelji predstavljaju 'sigurnu bazu' za svoju decu.

Kada su mladi razmišljali i o povezanosti i regulisanju, oni su ih kombinovali ili su diskutovali o tome. Evo primera kombinovanja: 'Dobro roditeljstvo podrazumeva pravilno staranje o deci i brigu za njih. Kombinacija discipline i ljubavi, i puno pohvala. Držati decu podalje od nezdravih uticaja (televizije, siledžija, bandi, itd.). Podržavati interesovanja dece' i 'Postaviti granice onome što je deci dopušteno, pokazivati ljubav. Biti strog ali pun razumevanja, i pristupačan za razgovor'. Ovo su primeri diskutovanja: 'Dobri roditelji moraju postaviti pravila, tako da deca nauče da se ispravno ponašaju. Oni ipak moraju imati dobar odnos sa svojom decom i brinuti se za njih (ako to funkcioniše kako treba). Ipak, oni ne smeju dopustiti deci suviše slobode', i:

Dobro roditeljstvo podrazumeva staranje o tome šta dete radi, i postavljanje granica. Ako dete uradi nešto pogrešno, mora biti kažnjeno ali samo malo, jer treba da nauči razliku između dobra i zla. Roditelji moraju biti brižni, ali ne smeju biti suviše nežni. Oni moraju grditi decu, ali ne smeju biti suviše strogi.

Drugim rečima, mladi su pri odgovaranju raspravljali o dve vrste ravnoteže. Prva je ravnoteža između povezanosti i discipline, ili regulisanja, pri čemu se i jedno i drugo smatra neophodnim. Druga ravnoteža je između suviše i premalo, i mladi koji su o tome diskutovali naglasili su potrebu pronalaženja odgovarajućeg srednjeg puta. Taj srednji put podrazumeva razumevanje njihove potrebe za autonomijom od strane roditelja.

Dok je povezanost pretpostavljena, autonomija je stvar pregovaranja. Mladi su pisali ovakve komentare: 'Dobri roditelji treba da postave pravila ali da ne preteruju u tome. Treba da pokušaju da razumeju kako je biti mlad danas', ili 'Dobri roditelji se brinu za tebe, razgovaraju sa tobom i raspituju se o raznim stvarima. Oni postavljaju pravila, ali ne suviše stroga, koja se uspostavljaju putem saradnje između njih i dece. Dobri roditelji pokazuju da im je to tebe stalo'. Jedna mlada osoba rezimirala je na jezgrovit način savremeno

razmišljanje o 'pregovaračkoj porodici', navodeći da je 'Podizanje deteta kooperativni poduhvat dece i roditelja'.

Dok su komentari o povezanosti u vidu roditeljske ljubavi i brige poprimili oblik opštih očekivanja, komentari koji su se ticali ravnoteže između regulisanosti i prostora za autonomiju bili su daleko određeniji. Regulisanje ponašanja može značiti poznavanje prijatelja mlade osobe, gostoljubivost prema njima, praćenje organizovanih slobodnih aktivnosti, i upoznatost sa tim šta mlada osoba radi i gde ide u svoje slobodno vreme. Mnogi su želeli da njihovi roditelji rade te stvari, ali samo onoliko koliko je neophodno. O potrebi za autonomijom diskutovano je prevashodno putem komentarisanja o pravilima i novcu, o pravu da se ostane uveče do kasno, o potrebi i pravu da ti roditelji veruju, i o tome da te roditelji saslušaju kao ravnopravnu osobu.

Neki mladi su obuhvatili domaće zadatke i školu pri specifikovanju onoga što bi dobri roditelji trebalo da regulišu, ali je broj onih koji su to učinili bio iznenađujuće mali. To ne znači da roditelji nisu vodili računa o školskim obavezama svoje dece. Naprotiv, većina petnaestogodišnjaka i šesnaestogodišnjaka smatrala je da im roditelji pružaju podršku u toj oblasti. Stvar je u tome da oni to nisu automatski dovodili u vezu sa dobrim roditeljstvom, kao što to možda sami roditelji rade. Većina roditelja je prilikom odgovaranja na to isto pitanje spomenula školu u svojim komentarima. To su činili ili indirektno, pomoću konstatacija kao što su: 'Pokazivanje interesovanja za aktivnosti mlade osobe', ili 'Aktivno učestvovanje u svemu što on/ona radi', ili direktno, pomoću ovakvih iskaza: 'Zainteresovanost za ono što dete radi u školi i u svoje slobodno vreme'. Prilično mali broj roditelja je spomenulo pomaganje oko domaćih zadataka, što odražava rezultat da su na kraju srednje škole samo četvoro od desetero roditelja naveli da su to činili. Dve godine pre toga, to isto je reklo šestoro od desetero roditelja. Ipak, osmoro od desetero roditelja odgovorilo je da se obično raspituju kod svojih šesnaestogodišnjaka o njihovim domaćim zadacima.

To se može objasniti onako kako to Kjersti Erikson (Kjersti Ericsson) čini (vidi 6. poglavlje) kada raspravlja o tome kako se želja dece i mladih da uključe roditelje u sferu škole može shvatiti kao njihov strateški izbor. Još jedan primer može se potražiti u teoretskom razmatranju porodice i škole kao važnih sfera u životu mlade osobe. Iako se obema pripisuje visok stepen značaja, one su istovremeno kvalitativno različite. O toj različitosti raspravljaju Džejms, Dženks i Praut (James, Jenks & Prout, 1998), i još određenije Valsiner (2000). Osnova njegovog argumenta je razlika između formalnog i neformalnog obrazovanja. Dok se neformalno obrazovanje odvija u svakodnevnim kontekstima, formalno obrazovanje je institucionalizovano. To stvara fizičku i simboličku distancu između ove dve sfere. U neformalnim okruženjima učenici nastoje da ovladaju zajedničkim društvenim znanjima i veštinama, dok sistem formalnog obrazovanja uvodi institucionalno promovisanu vrstu znanja koje nije neposredno dostupno u lokalnoj zajednici. Ovde želim da istaknem da mladi ljudi mogu itekako naslutiti te inherentne razlike i prosuditi da li su roditelji dobri ili loši u odnosu na neformalno a ne formalno okruženje. To da nastavnici uglavnom nemaju veoma značajnu emocionalnu ulogu u životu adolescenata, uočljivo je ih njihovih odgovora na pitanje kome bi se obratili da imaju neke probleme. Dok bi se preko četvoro od petoro petnaestogodišnjaka i šesnaestogodišnjaka ponekad ili često obratilo svojim prijateljima ili majci, svom nastavniku bi se obratilo ne više od jednog od njih petoro.

AUTONOMIJA U REGULISANOM OKRUŽENJU

Izgleda da većina adolescenata koji su učestvovali u nedavnim istraživanjima u Norveškoj prihvataju to da moraju da pohađaju srednju školu, i malo njih otvoreno sabotira izostajanjem sa časova ili ispoljavanjem agresivnog ili destruktivnog ponašanja u školskom okruženju (Bakken, 1998, Ogden, 1995, Sørlije & Nordahl, 1998). Ipak, slaba i opadajuća motivisanost za školu kod adolescenata može se protumačiti kao pasivniji vid protestovanja.

Postojanost i promena motivisanosti za školu izmerena je tako što je mladima dat isti upitnik u dva navrata. Odgovori pokazuju visok stepen postojanosti u toku tog vremenskog perioda.⁷ Međutim, njihova prosečna motivisanost za školu značajno je opala od prve do treće godine srednje škole. U prvoj godini, skoro sedmero od desetero je odgovorilo da vole ili veoma vole da idu u školu. Dve godine kasnije, tako je odgovorilo šestoro od desetero, dok je trećina (nasuprot četvrtini) izjavila da ponekad vole da idu u školu. Još preciznije, od četvrtine onih koji su sa trinaest godina bili najviše motivisani, ne više od polovine je bilo podjednako motivisano dve godine kasnije. Od četvrtine onih koji su bili najmanje motivisani, dve trećine je bilo isto tako nemotivisano nakon dve godine.⁸

U vreme prvog prikupljanja podataka, većina roditelja (92 odsto) mislila je da njihova deca vole ili veoma vole da idu u školu (Backe-Hansen, 1998a). Dve godine kasnije, procenat roditelja sa takvim mišljenjem je opao (na 81 odsto). Što se tiče nastavnika, oni su odgovarali na sličan način, navodeći da većina dece (77 odsto) voli ili veoma voli školu, ali da skoro četvrtina ne voli uopšte da ide u školu. Dakle, ukupno slabljenje motivisanosti za školu kad su u pitanju mladi odražavalo se na ukupnu procenu i roditelja i nastavnika, mada se čini da su odrasli precenili ukupan stepen motivisanosti mladih za školu.

Rezultati prikazani u ovom i prethodnom odeljku pokazuju, kao što se i moglo očekivati, da su mladi verovatno doživljavali svoj odnos sa roditeljima kao dinamičniji i obostraniji od odnosa sa svojim nastavnicima, ili sa neformalnim u odnosu na formalno kulturno okruženje u kojima su se našli, da upotrebim Valsinerove (2000) termine. Verovatno su očekivali regulisanje u obe sfere, ali su imali više toga da kažu, a verovatno su mislili da imaju više prava da kažu svoje mišljenje, u pogledu sfere svoje porodice.

Sledeće poglavlje bavi se promenama u perspektivi dve pozicije odraslih - roditelja i nastavnika - u modelu odnosa između porodice i škole.

SARADNJA IZMEĐU PORODICE I ŠKOLE

Saradnja između porodice i škole predstavlja značajan zvanični cilj norveške obrazovne politike, što Kjersti Erikson opisuje u 6. poglavlju. Isti je slučaj i u drugim skandinavskim zemljama, i to je opšti trend naročito od 1970-tih (Lindbom 1996). Ova saradnja odvija se na dva načina. Prvi od njih može se nazvati formalnom saradnjom, i podrazumeva zastupanje i učestvovanje roditelja u školskom odboru i drugim upravnim organima škole, ili zastupanje roditelja u razredu. Ovaj tip saradnje nije bio predmet moje studije.

Drugi tip je kontakt i saradnja koji se odigravaju između individualnih nastavnika i roditelja učenika. To je takođe formalizovano u izvesnoj meri, budući da škola organizuje roditeljski sastanak za nastavnike i roditelje u jesen, na samom početku školske godine. Pored toga, razredni starešina imaće jednu do dve individualne konsultacije sa roditeljima u toku školske godine, da bi ih izvestio o napredovanju i problemima njihovog deteta u školi. Mlada osoba je po pravilu prisutna, osim ako ne želi da prisustvuje. Ukoliko se pojave naročiti problemi, bilo roditelji ili nastavnik mogu pokrenuti inicijativu za vanredne sastanke. Ipak, ne više od petine roditelja odgovorilo je da su imali takav vanredni kontakt. Drugim rečima, kada su roditelji i nastavnici u istraživanju upitani kako vide jedni druge, njihovi su odgovori bili uglavnom zasnovani na uobičajenom i prilično ograničenom broju sastanaka koji je normalan u toku školske godine. Pored toga, informacije će se naravno razmenjivati i utisci formirati kroz razgovore između roditelja i mladih o različitim aspektima škole i školskih zadataka.

Mišljenje roditelja o nastavnicima

Pri drugom prikupljanju podataka, pitali smo roditelje koliko dobro poznaju razredne starešine. Iako je većina smatrala da je važno dobro poznavati nastavnika, samo je nešto više od polovine roditelja odgovorilo da nju ili njega stvarno znaju dobro ili veoma dobro. Ova nepodudarnost odražava prethodno spomenutu veću distancu između srednje škole i porodice nego između osnovne škole i porodice.

U oba navrata, roditelje smo takođe pitali da li se slažu sa pristupom nastavnika u

pogledu podučavanja i vaspitanja deteta. Alternativni odgovori bili su 'slaganje', 'ni slaganje ni neslaganje', i 'neslaganje'. Oba puta je veoma mali broj roditelja izrazilo otvoreno neslaganje, i većina se slagala sa nastavnicima oko oba ova pitanja. Ipak, postojalo je opadanje u pogledu slaganja i sa strategijama podučavanja (sa 76% na 65%) i strategijama vaspitanja deteta (sa 86% na 80%)⁹. To možda odražava smanjeni stepen motivisanosti za školu kod mladih ljudi.

Roditelje smo pitali da li imaju neke komentare, i mnogi ih nisu imali. Neki su komentarisali neslaganje u vezi sa strategijama vaspitanja deteta (14%), a drugi neslaganje oko strategija podučavanja (21%). Takvi komentari, više nego ma šta drugo, odražavaju veliko variranje u očekivanjima koja roditelji imaju od nastavnika u norveškom sistemu opšteg školstva. Neki su stavljali primedbe na način organizovanja časova, na primer: 'Nastavnici su suviše nekompetentni, suviše često bolesni, ima suviše nastavnika koji rade na određeno vreme', 'Previše je nemira u razredu u toku časa, a nastavnik se ne trudi dovoljno da to suzbije. Pravila bi trebalo da budu strožija', i 'Trebalo bi više pratiti šta učenici rade, na primer putem ispravljanja pismenih domaćih zadataka'. Ovakvi komentari jasno ukazuju na želju roditelja da bude više regulisanja i manje autonomije. To isto važi i za sledeće primedbe, jer neki roditelji očigledno smatraju da je nedavna reforma školstva otišla predaleko u pravcu individualne slobode učenika, te su stavljali ovakve primedbe: 'Dopušta im se previše slobode', ili 'Imaju premalo domaćih zadataka, a previše izuzetaka u odnosu na nastavni plan, kao na primer, putovanja, tematske nedelje, itd'.

S druge strane, neki su imali suprotno mišljenje i komentarisali su: 'Škola bi trebalo da pruži više opcija učenicima u pogledu toga kako organizuju svoje vreme i svoj rad u školi' i 'Premalo značaja se pridaje kreativnosti i različitosti. Evaluacija učenika se suviše zasniva na testovima i reprodukovanju gradiva'. Ovi roditelji su očigledno smatrali da bi bilo poželjno dati više autonomije mladim ljudima.

Najzad, neki roditelji stavljali su primedbe na nedostatak poštovanja koje nastavnici ukazuju njima kao roditeljima, ali i učenicima: 'Nastavnik ima premalo poverenja u nas kao partnere', ili 'Roditelji treba da budu uključeni kada njihovo dete ide na specijalnu nastavu u školskom okruženju', i 'Učenici se ne poštuju dovoljno kad je u pitanju njihovo mišljenje i njihove potrebe. Često nailaze na rigidne i autoritarne stavove'. Moglo bi se reći da su roditelji koji traže više poštovanja i prostora za individualne aktivnosti saglasni sa savremenim razmišljanjima o školi čiji je odraz reforma školstva od 1997, dok oni drugi odražavaju tradicionalnija shvatanja. Samo po sebi se razume da, iako je većina roditelja delovala sasvim zadovoljno, raznolikost onih koji nisu bili tako zadovoljni suočavala je nastavnike sa puno izazova.

Kao što smo već spomenuli, mnogi roditelji i nastavnici smatrali su da se ne poznaju dobro, iako se procenat onih koji nisu bili tog mišljenja s vremenom povećao. Istovremeno, devetoro od desetoro roditelja mislilo je da se sa nastavnicima dovoljno ili veoma puno slažu u pogledu važnih normi i vrednosti, i skoro su svi smatrali da je to slaganje bitno. Dakle, roditelji nisu morali da poznaju nastavnike naročito dobro da bi mislili da se sa njima slažu, što verovatno znači da većina roditelja nije osećala naročitu potrebu za više saradnje ili razmene nego što je bio propisani minimum.

Mišljenje nastavnika o roditeljima

U vreme prvog prikupljanja podataka, nastavnici su smatrali da poznaju dobro ili veoma dobro nešto više od trećine roditelja (Backe-Hansen, 1998a). Dve godine kasnije taj procenat se povećao na više od polovine. Ipak, nastavnici su u oba navrata smatrali da postoji visok stepen saglasnosti između njih i većine roditelja u pogledu važnih normi i vrednosti. Kada su u kombinaciji bili alternativni odgovori 'veoma visok', 'visok' i 'dovoljan' stepen saglasnosti, obuhvaćen je veliki procenat roditelja u vreme prvog prikupljanja podataka (85%), koji je porastao još više u vreme drugog prikupljanja podataka (95%). Kada su u kombinaciji bila samo prva dva alternativna odgovora, porast je bio veoma veliki (37% za prvo prikupljanje podataka i 64% za drugo). Dakle, izgleda da je poznavanje roditelja tokom vremenskog perioda vodilo stvaranju utiska o većem stepenu saglasnosti,

iako se nastavnici nisu baš često sastajali sa roditeljima.

U vreme prvog prikupljanja podataka, većina nastavnika smatrala je da roditelji pružaju svojoj deci zadovoljavajuću ili veoma zadovoljavajuću podršku kad su u pitanju školske obaveze (81%) (Backe-Hansen, 1998a). Ukupno uzev, taj procenat se neznatno povećao nakon dve godine (na 87%).

Anketna pitanja o saradnji između porodice i škole bila su uopštena. Uprkos tome, možemo reći da izgleda da i roditelji i nastavnici imaju generalno pozitivan stav prema odnosu između porodice i škole. Ipak, kada se odgovori na ta pitanja posmatraju u odnosu na motivisanost mladih za školu u vreme drugog prikupljanja podataka, slika postaje manje pozitivna. Ako razmotrimo četvrtinu adolescenata koji su bili najmanje, odnosno najviše motivisani, postaje očigledno da su nastavnici prosuđivali da je podrška roditelja u značajnoj meri slabija kada su sami mladi sebe smatrali nemotivisanima. Što se mladih tiče, oni su takođe procenjivali podršku roditelja slabijom kada su oni bili nemotivisani.

Ovi rezultati ukazuju na to da je saradnja između porodice i škole mnogostran fenomen, koji takođe zavisi od toga kako sami mladi konstruišu svoj odnos prema školi tokom vremena. Dok god je sa mladima sve u redu, i dok nema nekih ozbiljnih problema, verovatno je dovoljan distanciran ali pozitivan odnos između nastavnika i roditelja. Međutim, kada se pojave problemi ili nesuglasice, verovatno treba pregovarati o drugim tipovima odnosa. U tom slučaju, postojeće nejednakosti u moći između roditelja i nastavnika, nastavnika i mladih, i mladih i njihovih roditelja mogu dosta otežati razvoj funkcionalnih praksi. U poslednjem odeljku ovog poglavlja dalje ćemo razmotriti ove komplementarne odnose, sa naročitim naglaskom na mogućnostima promene iz perspektive mladih osoba.

AUTONOMIJA, POVEZANOST I REGULISANJE U KONTEKSTU

Model koji je prikazan na slici 10.1 može poslužiti kao polazna tačka za razumevanje saradnje između porodice i škole, iz perspektive tri skupa aktera o kojima je reč. Ako pođemo od tačke gledišta mladih, postaje očigledna razlika između odnosa mladih prema neformalnom okruženju porodice, nasuprot formalnom okruženju škole.

U svojim komentarima u vezi sa dobrim roditeljstvom, mladi su naglasili da autonomija i povezanost ne moraju biti suprotnosti. Bilo da njihovi komentari odražavaju kulturne norme u pogledu roditeljstva ili vlastitu situaciju mladih, očigledno je da su oni pretpostavili povezanost postavljajući zahteve u vezi sa roditeljskom brigom i zainteresovanošću. To je bio slučaj čak i kada su roditelji pokazivali suviše brizi i zainteresovanosti, šta pokazuju neki komentari. Autonomija se nije odnosila na povećanje zakonskih prava već smanjivanje sputavanja od strane roditelja. Sa stanovišta roditelja, to je važno prepoznati, zato što roditelji često opravdavaju svoju primenu regulisanja nazivajući to izražavanjem ljubavi. Takođe je važno shvatiti ovu dijalektiku između autonomije i povezanosti kad su u pitanju mladi, i regulisanja i brige kod roditelja, kao dinamični proces. Odnos između mladih i formalnog okruženja škole ipak se čini statičnijim. Dijalektika odgovornosti i discipline što se tiče mladih, i regulisanja i odgovornosti kad su u pitanju nastavnici, u većoj je meri unapred određena u školskom okruženju i manje otvorena za pregovaranje i razvoj. Zaista, uočeno slabljenje motivisanosti za školu tokom vremena možda odražava način na koji ovo okruženje s vremenom postaje sve manje podesno.

Još jedno interesantno otkriće je da mladi očigledno razdvajaju sferu doma i sferu škole, u smislu da njihove ideje o dobrom roditeljstvu nisu obuhvatale praćenje školskih obaveza. Što se tiče roditelja, pa i nastavnika, oni možda s pravom misle da je povezivanje ovih sfera važan aspekt dobrog roditeljstva, i to gledište je istaknuto u državnoj politici saradnje između porodice i škole, a verovatno je još važnije s obzirom na današnje stavljanje naglaska na obrazovanje. To može navesti roditelje da osećaju dodatnu obavezu da diskutuju o školi kod kuće, čak iako sami mladi nemaju tu potrebu. Možemo dodati da bi jedan od faktora koji čini mlade motivisanima za školu vrlo lako moglo biti prisustvo drugova i drugih društvenih aktivnosti, a ne nužno ono što uče u toku i nakon školskih časova (Nordahl, 2000a).

Odnos između roditelja i nastavnika može se takođe protumačiti kao prilično

statičan, sa neravnotežom moći koja postoji za sve vreme školske godine, bez obzira na to kako pojedini nastavnici komuniciraju tokom tog perioda. Uglavnom su i roditelji i nastavnici delovali prilično zadovoljni stepenom saradnje koja je uspostavljena, i većina njih je očigledno računala na to da postoji osnova za razumevanje s obzirom na saglasnost u pogledu opštih normi i vrednosti. To je verovatno dovoljno za većinu učenika, naročito pošto je motivisanost za školu o kojoj su izvestili mladi bila prosečna, mada je s vremenom slabila. Osim ako je moguće izvršiti fundamentalnije promene u načinu organizovanja škole, na osnovu saznanja dobijenih od mladih o tome kako srednja škola može za njih biti podsticajnije 'radno mesto', verovatno je bolje 'ne dirati lava dok spava', barem kad je u pitanju ova većina.

Međutim, slika je drugačija kada se obrati pomnija pažnja na one najmanje motivisane. U tom slučaju, saradnja između ove tri grupe izgleda problematičnija. Vrsta podataka koji su ovde izneti isključuje analizu uzrokovanja, ali ukazuje na neophodnost da i nastavnici i roditelji posvete naročitu pažnju onoj manjini stvarno nemotivisanih učenika. Ako se to posmatra u odnosu na model razumevanja veza između porodice i škole koji je izložen i ispitan u ovom poglavlju, to znači da je neophodno razviti manje statično i fleksibilnije shvatanje saradnje između porodice i škole. Svedočanstvo prikazano u ovom poglavlju govori da, pored formalizovane politike i prakse saradnje koje se tiču svih učesnika, postoji potreba za individualnijim intervencijama, oblikovanih prema situaciji pojedinih mladih ljudi.

BELEŠKE

¹ Rezultati su dobijeni u istraživanju nazvanom 'Razvoj dece i uslovi života iz holističke perspektive orijentisanosti na resurse' (1996-2001), koje je finansirao Norveški Savet za istraživanja. Istraživanjem su obuhvacene dve starosne grupe, koje su na početku imale od 10-11 godina i 13-14. Diskusija u ovom poglavlju je uglavnom ograničena na rezultate u vezi sa drugom starosnom grupom.

² Starosne grupe ravnaju se prema kalendarskoj godini.

³ Jedna četvrtina norveških učenika osnovne i srednje škole idu u razred sa manje od 15 učenika, četvrtina ide u razred sa 16-20 učenika, četvrtina u razred sa 21-25 učenika, i poslednja četvrtina u razred sa preko 25 učenika (Ogden, 1998). Međutim, velicina razreda u srednjoj školi uglavnom je nešto veća.

⁴ Stvarne međusobne korelacije bile su .22 i .52 kad su u pitanju desetogodišnjaci, i .41 i .64 u pogledu trinaestogodišnjaka.

⁵ 1900. je srednju školu završilo 1 odsto, a 3 odsto do 1933.

⁶ Ovo pravo je ustanovljeno putem velike reforme školstva u 1994.

⁷ Korelacija između ukupnih rezultata bila je visoka, 57.

⁸ Ni u jednom trenutku nisu postojale značajne rodne razlike.

⁹ Ponovo, nisu postojale značajne rodne razlike.