

Bogomir Novak
**NEKATERI VIDIKI
RAZVIJANJA
KOMUNIKACIJSKIH
ODNOSOV V
EDUKACIJI**

VIŠJI ZNANSTVENI SODELAVEC
PEDAGOŠKI INŠTITUT
GERBIČEVA 62
1000 LJUBLJANA

::POVZETEK

V ČLANKU ANALIZIRAMO NOVE vloge, kompetence in stile vodenja učiteljev. Pokažemo različne značilnosti generacij upornikov, mladine X,Y in današnje mladine. Učenci potrebujejo dobre učne pogoje, fleksibilno rabo stilov poučevanja, razvijanje različnih modelov vzgajanja, ki je sestavljen iz zahtev, nagrad (pohval) in kazni (graj), refleksijo lastnega vzgojnega stila, razvijanje lastne profesionalnosti in dobre, dialoške komunikacije z učenci.

Učiteljeve odnose do učencev smo analizirali kot nadaljevanje odnosov staršev do otrok in kot poseben primer medosebnih odnosov, ki jih posreduje nenasilna komunikacija. Najpomembnejši dejavniki za premagovanje učenčevih učnih težav pri povečanih šolskih zahtevah za pridobivanje raznovrstnih znanj in kompetenc so celovita vzgoja v družini in v šoli, visoka stopnja socialne podpore, demokratični dialog in visoka samopodoba učenca. Primerjamo tudi slovensko in finsko šolo, da bi pokazali, zakaj so učenci v finski šoli bolj odgovorni za rezultate učenja kot v naši.

Ključne besede: edukacijski model, komunikacija, profesionalne kompetence, učiteljeve vloge, usposabljanje učiteljev.

ABSTRACT**SOME DEVELOPMENTAL ASPECTS OF COMMUNICATIVE RELATIONSHIPS IN EDUCATION**

The paper puts forward an analysis of these new roles, competencies and styles of teachers. Different features of youth generations of rebellions, X, Y and today's youth are analysed. Students need good learning conditions, flexible use of teaching styles, evolving educational models (involving requests, awards/praises, and punishments/reprimands); they need to reflect on their own educational style, develop their own professionalism and good dialogical communication.

Teachers' relation to their students has been analysed as a continuation of parents' relation to children and as a special case of interpersonal relationship based on non-violent communication. The most important conditions for overcoming pupil's learning difficulties encountered in increasing school demands for acquiring knowledge and competencies are empathetic upbringing in family and school, high level of social support, democratic dialogue and strong pupil's self-image. The paper compares also the Slovene and Finnish schools. In Finnish schools

students accept responsibility for their school results to a greater extent than in the Slovene ones.

Keywords: educational model, communication, professional competencies, teachers' roles, teacher training.

::1. SPREMENLJIVE ZNAČILNOSTI MLADINE IN ŠOLA

V tem sestavku želimo pokazati teoretski in praktični pomen spremenjenih odnosov v edukaciji. Po eni strani spremenjen položaj mladine v družbi pogojuje povečana pričakovanja staršev in države do igranja novih vlog učitelja, po drugi strani pa danes različne vede kot so socialna psihologija, komunikologija, nevroznanost, pedagogika itd akumulirajo spoznanja o pomenu dobrih odnosov v življenju in v šoli. To terja novo refleksijo dosedanje pedagoške prakse v medsebojnih odnosov med udeleženci vzgojnoizobraževalnega procesa¹ (zlasti učiteljev, učencev, staršev) in drugačno komunikacijo za učno uspešnost učencev.

Različne generacije mladine zavzamejo različne odnose do življenja. Po drugi svetovni vojni se je do začetka 60. let rojevala t. i. generacija *baby-boom*, ki je bila globoko antimaterialistično razpoložena in nenehno na branikih svoboščin, od tistih za legalizacijo marihuane do splava, predvsem pa z globoko zamero proti vietnamski vojni. in v strahu pred grozečo nevarnostjo atomske bombe. *Tulgan* (1996) je postavil verjetno tezo, da je prav generacija *baby-boom* po soočenju s kruto ekonomsko realnostjo postala konzervativna. V osemdesetih letih so nekdanji revolucionarji zavzeli visoke položaje v korporacijah in drugih ustanovah. Postali so pohlepni v kopičenju statusnih simbolov in dobrin vseh vrst.

Uporni mladini po vojni je pripadala naša generacija. Sledila ji je generacija X, ki je bila rojena med letoma 1965 in 1980. Čeprav so pripadniki *baby-boom* generacije svojim potomcem, generaciji X do neke mere zagotovili materialno varnost, predvsem pa solidno izobraževanje, so X-ovci odrasli s spoznanjem, da dolgoročne finančne varnosti ni. Izkazovali so veliko nezaupanje do ustanov. *Tulgan* (1996) meni, da je pripadnikom generacije X, ki so večinoma zrasli že v dobi informacij, tuja delovna etika. Imajo slabo sposobnost dolgoročne koncentracije. Generacija X je generacija izbirčnih samcev, ki težko najde

¹Med vzgojo in izobraževanjem obstajajo skupne in različne lastnosti. V slovenščini in nemščini obstajata za edukacijo dva izraza, v angleščini pa prevladuje le eden (education), ker se *upbringing* za vzgojo redko rabi. V tem članku je poudarek na vzgoji (nem. *Erziehung*, ang. *upbringing*) znotraj vzgojnoizobraževalnega sistema. Glej tudi prispevek, ki opredeljen problem sistematično analizira: *Lesar, I. & Peček-Čuk, M.* (2008).

primerne partnerja. Prvi njihovi predstavniki so v poznih osemdesetih in zgodnjih devetdesetih že vstopili v svet odraslih in sprejeli delovna mesta. V službah se niso obnašali tako, kot so se nekoč njihovi starši.

Po študentskih uporih na koncu 60. let se je zgodil prehod od odnosa med dovoljenjem in prepovedmi k odnosu med možnim in nemožnim, zato se je jeziček na osebni tehtnici premaknil od krivde k odgovornosti. Od tedaj ni šlo več za poslušnost in ubogljivost, ampak za osebno pobudo, načrt, motivacijo, doseganje rezultatov. Posameznik se mora sklicevati na svoje potenciale. Ne gre več za nevrotičen konflikt med pravilom in kršitvijo, ampak za to, kar bi zaradi občutka nezadostnosti po lastnih dispozicijah lahko napravili, vendar pa nismo v skladu s pričakovanji drugih. Namesto občutka krivde je nastala tesnoba, ker še nismo to, kar smo. Takšno občutje iz tistega časa je kar najbolje opisal *Sartre* v svojih literarnih delih.

Generacija Y so ljudje, rojeni med letoma 1981 in 2000. Glavne značilnosti te generacije so samozavestnost in samozadostnost, inovativnost, pričakovanje hitrih nagrad in rezultatov, visoka raven civilne in globalne ozaveščenosti ter sposobnost opravljanja več nalog hkrati. Predstavniki te generacije cenijo možnost osebne rasti, pridobivanja novih znanj in izkušenj. Generacija Y je prevzela številne poteze predhodnikov, a bolj kot generacija X eksperimentira zlasti z drogami. So bolj strpni do vsega drugačnega. Hkrati so seksualno bolj ambivalentni, meje med spoloma se brišejo. Število gejev in biseksualcev se večja. Generacija Y je E-generacija. Zaznamovala jih je elektronska plesna glasba in elektronska pošta. To je generacija, ki je zrasla ob mobilnih telefonih kot četrti komunikacijski revoluciji. (*Sušnik*, 2002)

Sledijo jim neprilagodljivi "skvoterji", ki jih *Galimberti* (2009) označuje s psihopati in sociopati, ker jih ničesar drugega ne zanima razen sami sebe. Današnja mladina je nadaljevanje enodimenzionalnega in samoodpravljenega človeka, mladega človeka, ki je obnesel pred anonimnimi tehničnimi napravami, ker je obupal, da bi od mrtvega sveta dobil kakršenkoli smiseln odgovor. Današnji skvoterji verjamejo le še v nespremenljivo usodo, ker ne verjamejo več v spreminjanje sveta. So prazni zaradi prezasičenosti. Če je generacija X zbujala začudenje, pa generacija današnjih skvoterjev zbuja grozo.

Nasproti nekdanjim upornikom brez razloga se postavljajo žalostni brez razloga. *Galimberti* (2009) meni, da je to posledica preobrazbe prihodnosti obljube v prihodnost grožnje katastrofe. Konec te(lo)loškega optimizma spremlja samoukinitve človeka (*Lewis, Foucault, Fukuyama, Anders, Baudrillard* itd). Posledica je zapiranje vase, hrupna glasba, stopnjevanje nasilja.

Galimberti (2009) je prepričan, da se mladi nahajajo na nikogaršnji zemlji, ker družina ne opravlja nobene funkcije, šola pa ne kaže zanimanja zanje. Zato imajo prezgodnje spolne izkušnje in se znašajo nad slabotnimi. Zaradi

praznine, ki jo občutijo, otopeva njihovo srce. V konformistični družbi pomeni homologacija intimnosti 'vsakomur moje', ker je vsak skupna lastnina. Zapeljivost mamil je tem večja, čim večje je obupavanje nad bremenami. Mlad človek, ki je brez perspektive, je prenehal biti zgodovinsko bitje. Edino, po čemer "hrepeni", je umik v lastni svet brez globine. V hlastanju po užitkih je nenasiten.

Danes ne gre le za nevrozo, psihopatologijo in depresijo, o katerih piše *Galimberti*, ampak tudi za anksioznost, ki jo prepoznavamo v Beckovi tezi o nevarni družbi (*risk society*). Anksiozni ljudje menijo, da svet pomeni grožnjo. Na distress ne vpliva samo okolje, ampak tudi to, kako si mi svet predstavljamo, ga opisujemo in ga interpretiramo. Zato je kognicija pomembna pri anksioznosti, strahu, negativnih občutkih. Nasprotje anksioznosti je subjektivno ugodje, ki ga dosegamo če ne drugače z mamili. Pri teh teorijah gre za dve perspektivi (*Franken, 1998*):

'*Bottom-up*' teorije (uspeha ali sreče) menijo, da sreča oz. veselje izhaja iz (ne)srečnih izkušenj (npr. če si imel čez dan več srečnih izkušenj, boš vesel). '*Top-down*' teorije neuspeha predpostavljajo, da so ljudje veseli zato, ker želijo svet in sebe videti kot vesele. Zato je eden izmed ciljev šole dobra klima in dobro počutje (*well being*).

::1.1. Zakaj se povečuje obseg učiteljevih vlog in nalog?

Zaradi nenehno rastoče storilnostne naravnosti (nem. *Leistungsmotive*, ang. *achievement motif*), tekmovalnosti v mednarodni uspešnosti nacionalne šole, verjetnega vpliva dobre šole na dobro, konkurenčno gospodarstvo in spremenjenih lastnosti mladih, je družba v zadnjem času pričakovanja do izpolnjevanja vlog učiteljev povečala. Mnoge evropske države so zato učiteljem povečale njihovo strokovno avtonomijo, da bi jim omogočile prožnejše izpolnjevanje vse številnejših delovnih obveznosti. Ta pa je pogosto povezana z njihovo večjo odgovornostjo, ki ne temelji več samo na izpolnjevanju podrobnih navodil za delo, temveč tudi na vrednotenju rezultatov svojega dela. Razširitev obveznosti pogosto spremljajo posebni sistemi nagrajevanja uspešnosti ali napredovanja, s katerimi skušajo motivirati učitelje za izvajanje novih nalog, ki presegajo njihovo tradicionalno poklicno vlogo.

Zato avtorji (*Pušnik in Zorman, 2004, Cvetek, 2005*) menijo, da so profesionalne kompetence osnovna kvaliteta uspešnega učitelja. Profesionalne kompetence lahko na različne načine razvrščamo. Po Pušnikovi in Zormanu obsegajo zmožnost podajanja vsebin predmeta, didaktične kompetence, vodenje razreda, načine preverjanja in ocenjevanja znanja, kompetence, ki se nanašajo na šolo in kompetence vrednotenja oz. evalviranja svojega dela.

Kompleksna definicija učiteljeve profesionalnosti pa je najširša, ko zajema ne le njegovo didaktično, pedagoško in psihološko znanje, ki se nanaša na učence, razred in šolo, ampak tudi socialno znanje, ki zadeva družinsko okolje učencev (*Marentič Požarnik*, 2000). Profesionalne kompetence učiteljev pomenijo več kot spretnosti (*skills*) organiziranja učnih vsebin, razporejanja časa, gradiva in metod, opredeljevanja načinov poučevanja, izbiranja uspešnih stilov vodenje razreda, ocenjevanja in preverjanja znanja ter prevzemanja različnih vlog, ki so predvidene že v učnih pripravah za pouk in pri izvedbi učnih ur.

V delovnem gradivu *Eurydice* (2008) je ugotovljeno, da so se evropske izobraževalne politike v zadnjih dvajsetih letih vse bolj usmerjale v izboljšanje kakovosti izobraževanja. Predvsem so poskušale vplivati na razvoj zmožnosti učiteljev za inovativno poučevanje in krepiti profesionalizacijo učiteljskega poklica hkrati z njihovo avtonomijo. Poudarjanje profesionalizacije pomeni za učitelje nove zahteve, večjo poklicno odgovornost, več delovnih nalog in spremembe delovnih razmer in statusa poklica nasploh. Učitelji si lahko pridobijo višji poklicni status z več temeljnega znanja o poučevanju in zmožnostjo nenehne refleksije in samo evalvacije o težavah, ki nastajajo pri sprejemanju novih nalog in vlog pri lastnem pedagoškem delu. Spreminjanje učiteljevih vlog in sprejemanje novih zahteva tudi spremembe v komunikativnih didaktičnih pristopih. Te so vedno bolj usmerjeni v spodbujanje aktivnih vlog učencev (*Rupnik Vec*, 2005), ki vključujejo več kritičnega in ustvarjalnega mišljenja ter problemsko zasnovanega učenja, več aplikacij na prakso. Šele to jim omogoča uporabo pridobljenega znanja v novih okoliščinah.

Učitelj se vedno bolj pojavlja v šestih novih vlogah mentorja, organizatorja učnih procesov, animatorja oz. motivatorja, olajševalca učenja, raziskovalca in vseživljenjskega učenca. Treba pa je poudariti, da tradicionalno vlogo 'posredovalca znanja' ohranja kljub temu, da učenci čedalje več informacij lahko pridobijo na internetu. Ker pa učni načrti tega ne predvidevajo in se učenci niso navajeni učiti vnaprej tako kot npr. na ameriških in angleških kolidžih, je frontalni pouk prepogosto v uporabi. Za učiteljev profesionalni razvoj inovativne odličnosti so značilne različne spoznavne, socialne in moralne kompetence kot so sposobnost diagnosticiranja in sodelovanja s kolegi, starši, ravnateljem, pripravljenost in sposobnost prispevati k razvoju poklicne kulture na šoli ter sposobnost opazovati samega sebe in razmišljati o sebi kot učitelju. Kajti le učitelj, ki razvija svoje kompetence, razvija tudi kompetence učencev (*Valenčič-Zuljan*, 2001).

Zaradi vdora pravne kulture v šolo postajajo formalna razmerja pomembnejša kot odnosi. Zaščita pravic učencev je sicer pomembna, vendar pa ne bi smelo to prevladovati na račun etičnih dolžnosti udeležencev edukacije in pristnosti njihovih medsebojnih odnosov. Hipoteza, po kateri je učna

uspešnost učencev bistveno odvisna od kakovosti medsebojnih odnosov in komunikacije, je težko preverljiva zaradi večznačnosti in večplastnosti pojmov. V šoli funkcionira kot samouresničujoča prerokba. Deklarirano preferirana dialoška komunikacija znotraj odnosov in o odnosih ni tako zelo občutljivo področje. Z njo učitelji učence spodbujajo, priznavajo (gr. *thymos*, nem. *Anerkennung*, ang. *appreciation*), opravičijo (*justifying*, *legitimation*) in jih pravično po možnosti formativno ocenjujejo. Učitelji kot reflektirani pedagoški praktiki rabijo refleksijo v funkciji samoevalvacije, samokorekcije in načrtovanja novih akcij. Prav v današnjem času bi se morali zavedati, kaj pomenijo dobri odnosi, ki so v družbi zaradi erozije vrednot precej nihilistično skrhani. Za dobre odnose je značilno, da slonijo na človeškem sprejemanju in spoštovanju otrok že v družini in kasneje učencev v šoli. Žal pa se javnost se bolj zanima za mednarodne uvrstitve naših učencev, kakor pa predstavljanje odnosnih pogojenosti, ki k rezultatom vodijo.

Hkrati z izpolnjevanjem novih nalog morajo učitelji znati igrati tudi različne stile vodenja (stile poučevanja, učenja in mišljenja) kot načine reševanja konfliktov. Tako konfliktni management uči učitelje reševanja konfliktov in problemov, omogoča učinkovito komunikacijo in pokaže, kako je mogoče upravljati stres in upravljati s seboj in s tem uspešno preprečevati in reševati konfliktne situacije. Kot preventiva pred izgorelostjo (*burning out*)² se vpeljujejo v šole strategije razvijanja čustvene inteligentnosti (*Panju*, 2010).

Konfliktni menedžment presega enostransko dilemo discipline in kontrole ali samodiscipline in samokontrole z obojestransko interakcijsko komunikacijo med kontrolirajočimi in tistimi, ki bi imeli raje samokontrolo. jasno je, da samo discipliniranje in kontroliranje učencev danes ne zadošča. Navajanje k samokontroli je nujni pogoj za učenčev sprejemanje odgovornosti za učenje *Glasser* (1994, 2005). *Bluestein* meni, da naj bi starši in učitelji postavili otrokom meje, tako da bi ti dozorevali s pomočjo samodiscipline (*Bluestein*, 1997).

::2. RAZLIČNI MODELI VZGOJNE KOMUNIKACIJE ZA STARŠE IN UČITELJE

Že Stari Grki so spoznali, da je vzgoja v bistvu vodenje (gr. *agein* – voditi). Ker se je *Kant* (1997) zavedal, da discipliniranje otroka kot divjaka skoraj nemogoče, je vzgajanje identificiral kot najtežji poklic, kar danes starši in učitelji znova potrjujejo. Vendar pa tudi zamenjava “napačnega” modela di-

²Izgorelost je v medicini znana že od 60. let prejšnjega stoletja. Ta pojav se da na različne načine definirati in je posledica različnih dejavnikov kot so distres, mobing, deloholizem, slabi odnosi. Dejstvo je, da ima izgorelost različne stopnje, je psihoso- matsko škodljiva in, če ni zdravljena, nazadnje privede v kronično bolezen.

scipliniranja s pravilnim modelom "samodiscipliniranja" vzgajanja ne olajšuje. Za to stanje obstaja več posebnih razlogov. Eden izmed njih je v dejstvu, da je danes veliko več medijskih vplivov izven družine, kot jih je bilo. Drugi razlog je tudi pedagoška literatura, ki navidez odpira veliko novih izbir, enoznačno pa prepoveduje, da bi vzgajali tako, kot smo vzgojeni. Na vprašljivost dosedanjih vzorcev vzgajanja vplivajo tudi dejavniki kot so pospešen družbeni razvoj, ki destabilizira razvoj kariere staršev, razdrobljenost nuklearnih družin, premajhna nataliteta, vedno večji pomen dobrih odnosov in dobre komunikacije za današnji svet. Še danes si vzgojitelji zastavljajo vzgojno dilemo ali otroka najprej disciplinirati (*Kant, 1997*) ali pa ga v dialogu napraviti odgovornega (*Juul, 2008*).³ Če izhaja jo starši in drugi vzgojitelji iz predpostavke, da socializacijske norme niso prirojene, potem lahko pri vzgoji, ki vključuje najprej socializacijo, sledijo Kantovemu zaporedju različnih faz vzgoje kot so: vzreja, disciplina in poučevanje. Vprašanje je, ali se otrok rodi kompetenten kot trdi *Juul* ali nekompetenten kot trdi *Kant*. Zanj je disciplina potrebna, ker se otrok rodi z neusmerjeno pozornostjo, potrebno pa je socializirati norme z brzdanjem nagonov. Pri Kantu odrasli pri otroku vzgajajo poslušnost, pri Juulu pa odgovornost za učenje.

V zadnjih letih slovenske osnovne šole bolj poudarjajo pomen vzgajanja. Z zakonsko uvedbo vzgojnega načrta v osnovne šole l. 2008/09 je postala učiteljeva legitimna funkcija vzgojitelja tudi legalizirana. Že koncept nove transformacijske paradigme predpostavlja prednost učnih in vzgojnih procesov. Pedagoško utemeljevanje primarnosti učiteljevega odnosa do učenca zaradi učenčevega učenja obstaja v razvoju pedagoške misli že kar nekaj časa. Na Zahodu se na začetku 70. let 20. stoletja začnejo kot alternativa togi transmissijski šoli pojavljati pedagogika osvoboditve (*pedagogy of the oppressed, Freire, P., 1970*) in kritična pedagogika (*critical pedagogy*)⁴ z zastopniki kot so *Apple, M., (2005) McLaren, P. (2001), Giroux, H. (1997)*, idr. Habermasova teorija komunikativnega delovanja (*Habermas, 1985a, 1985b*) je eden izmed virov te pedagogike. Transformacijska pedagogika (*transformative pedagogy*) izhaja iz teorije in prakse kritične pedagogike in pedagogike osvoboditve. Predmet transformacijske pedagogike šole so različne oblike transformacijskega učenja.⁵

³*Jesper Juul* je danski družinski terapevt, soustanovitelj in vodja Kemplerjevega inštituta (1997-2004) za izobraževanje in supervizijo družinskih terapevtov v nekaterih evropskih državah.

⁴Več informacij o avtorjih kritične pedagogike glej spletne strani: http://carbon.ucdenver.edu/~mryder/itc/crit_ped.html. (povzeto 1. 3. 2010)

⁵Ena izmed najboljšežnejših definicij transformativnega učenja je transformacija učencev v učinkovite osebnosti, ker jih opolnomoči za 1. razvoj zdravih in produktivnih odnosov, 2. reševanje produktivnih odnosov, ker pomaga razvijati čustveno inteligenco, 3. vodenje sebe in doseganje ciljev, 4. pozornost za dobre zdrave rezultate, 5. vzdrževanje modre odgovornosti. Transformativno učenje je usmerjeno k učencem in dialogu z njimi.

Njen cilj je tudi odgovarjati na vprašanja, kako je možna družba znanja oz. družba učenja, kaj jo pogojuje, v čem so povratni vplivi med (neprestanim) spreminjanjem šole in družbenimi potrebami itn. (Senge, 2000).

V slovenskem in hrvaškem prostoru smo idejo o transformacijski paradigmi šole uveljavljali od konca usmerjenega izobraževanja l. 1985 do danes (Bratanič, M., 1993, Brajša, P. 1993, Pediček, F. 1985, 1998), Marentič Požarnik, B. 2008, idr.) Ta paradigma še izhaja iz potreb kulture) življenja in usposablja učence za smiselno in funkcionalno bivanje v njem. Ker je transformacijska pedagogika vpeta v družbeni kontekst vključuje tudi spoznanja o transformaciji družbe. Zato Rutar (2002) predvideva razvoj učitelja kot bodočega transformativnega intelektualca, ki je sposoben navajati učence k transformativnemu učenju (*transformative learning*), v globalnem kontekstu v političnem, strokovno vsebinskem in didaktičnem inovativnem smislu.

Ta v šoli pokaže na možnost (sokratskega) dialoga v smislu interaktivne komunikacije. Na tej osnovi se razvija tudi transformativna šola (*transformative school*) s komunikacijsko didaktiko, ki med drugim proučuje pogoje dobre komunikacije med udeleženci edukacije. V 3. poglavju tega prispevku sva že pokazala vrsto komunikacijskih strategij, ki se jih lahko didaktično uporabi v šoli.

Družinska in šolska vzgoja potekata po različnih vzgojnih modelih. Najprej bomo predstavili tridelni model, ki je sestavljen iz treh kategorij (Steiner, T., Bilban, K., Kokelj, V., Kramberger, M., 2004). Prva kategorija so zahteve oz. pričakovanja vzgojiteljev do otroka. V šoli so to naročila kot npr. zbrisati tablo po učni uri ali redno hoditi k pouku, doma pa so to 'odnesti smeti' in 'pospraviti svojo sobo'. Starši doma in učitelji v šoli postavljajo otroku različne stopnje zahtev. Nekateri učitelji in starši so do otrok prezahtevni, drugi pa preblagi. Ti dve skrajnosti pa nimata dobrih posledic za razvoj otrokove osebnosti (Steiner, T., idr. 2004).

Druga kategorija vključuje pohvale in nagrade. Po uspešno izpolnjenih pričakovanih oz. zahtevah naj bi vzgojitelji otroka pohvalili oz. nagradili za ustrezno vedenje. S tem bi pod- krepili otrokov pozitiven odnos do samega sebe. Vendar pretiravanje s pohvalami in nagradami vodi k nasprotnim učinkom razvajenosti. Če pa ga starši in učitelji premalo hvalijo, se jim otrok trudi ustreči, da bi ga pohvalili.

Tretja kategorija je kritika in kazen. Pomembno je, da starši in učitelji v vzgoji vedno znova postavljajo razločne meje med represijo in permisijo. Ko se izreče kritika ali kazen, se mora otroku tudi jasno povedati, kaj je naredil narobe, ko je prekorščil dovoljene meje. Nekateri otroci zaradi preveč kaznovanja postanejo agresivni, drugi pa zaradi prevelike razpuščenosti postanejo razvajeni. Vsak roditelj na takšen ali drugačen način postavlja meje sebi in

svojemu otroku, ki jih otrok bodisi sprejema ali zavrača. Vrsta avtorjev pa meni, da je že zaradi miroljubnega sožitja in sodobnega pojmovanja avtoritete kot omejene racionalnosti potrebno, da starši in učitelji postavijo te meje v skladu s sodobno kulturo (*Bluestein*, 1997; *Žorž*, 2007; *Glasser*, 1994, 2005; *Juul*, 2008)

Učenec je tedaj enako udeležen pri vseh treh kategorijah, kadar ve, kakšna so pravila, kakšne naloge mora izpolniti ter kakšna bo kazen, če zastavljene naloge ne opravi. Ve, da bo pohvaljen, če bo upošteval pravila in dobro opravil naloge. Tako pohvala kot graja sta uspešnejši, če je osnovni odnos med učiteljem in učenci dober. Dober pa je, če prevladujeta med njima spoštovanje in zaupanje. V večini primerov je bolje, da učitelj pohvalo in grajo izreče na štiri oči in le tedaj, če vlada dobra skupinska klima, tudi pred skupino. Pohvala, ki naj bi bila spontana, pristna, raznovrstna, naj bi bila usmerjena na konkretne prednosti dosežka ali dejavnosti. Pohvala je utemeljena v napredku, ki ga učenec napravi glede na prejšnje rezultate, ne pa v primerjavi z drugimi učenci v razredu.

Če je učenec za učenje učnih vsebin že notranje motiviran, potrebuje le dejansko povratno informacijo, ki ga usmerja k nadaljnjemu delu; takšnemu učencu pohvala ali graja učitelja ne pomenita veliko. Če pa je učenec pretežno zunanje motiviran ali pa pri njem prevladuje strah pred neuspehom, pohvala krepi njegovo pozitivno samopodobo. To velja tudi za nesamostojne učence (*Marentič Požarnik*, 2000). Če bi v šoli bolj poudarjali multifunkcionalnost doseganja ciljev s strani učitelja in učenca, bi tudi zavestno razvijali multidimenzionalno motivacijo. V novejših psiholoških teoriji ni več pomembno, ali je akterjeva motivacija pretežno zunanja ali notranja, pomembno je, da vodi do rezultatov.

Odnos učitelja do učencev analiziramo z vidika sprejemanja in odklanjanja njegovega vedenja. Pri odnosu spodbud in sankcij smo videli kako (ne)uravnoteženo delujejo pohvale in graje. Pri naslednjem modelu pa bomo opazovali funkcijo učiteljeve naklonjenosti in zahtevnosti do učencev. *Posvetovalnica za učence in starše v Novem mestu* navaja štiridelni model: 1. neprijazno in nepopustljivo, 2. prijazno in popustljivo, 3. neprijazno in popustljivo ter 4. prijazno in nepopustljivo.⁶

Ad 1) Kombinacija neprijaznosti in nepopustljivosti je najmanj priporočljiva, ker "apostolske avtoritete" (Krofličev izraz) učenci ne sprejemajo več. Ad 2) Kombinacija 'prijazno in popustljivo' skuša popraviti slabosti prvega.

⁶Te modele podrobneje predstavlja Posvetovalnica za starše in učence v Novem mestu v članku Nekaj "modelov", kako starši vzgajamo otroke povzemamo 23. 1. 2010 s strani: <http://otroci.tuditi.delo.si/2006/04/11/nekaj-modelov-kako-starsi-vzgajamo-otroke>.

Vendar pa so se starši zaradi slabosti nepopustljive represivne vzgoje začeli zatekati v drugo skrajnost, ki je prav tako slaba, ker ljubeznivost in popustljivost ustvarjata zelo resne družbene probleme. Popravljanje škode, ki nastane z neupravičenim olajševanjem razvoja otroka je kasneje možno le za previsoko ceno. Boljša bi bila preventivna uporaba suportivne pedagogike (pomoč za samopomoč – nem. *Hilfe zur Selbsthilfe*) namesto 'vsega dopustnega'.

Žorž (2007) skuša takšno zasvojenost razvajeno mladino zdraviti. Meni, da smo doslej razvajenost prepoznavali predvsem po vzgojnih vzorcih, ki so si bili med seboj dokaj po dob ni. Razvajenost ni edini vir različnih vrst zasvojenosti, ki jih lahko razvrstimo od najstarejše spolne zasvojenosti do novejša računalniške zasvojenosti, in ni istovetna z narcisoidnostjo. Probleme zasvojenosti oziroma odvisnosti srečamo tudi med mladimi, ki jih v odraščanju ovira, utesnjuje in omejuje pretrdo, nasilno, omejevalno okolje družine. Žorž (2008) med opisi različnih vrst zasvojenosti izpostavlja zasvojenost z internetom, ki vodi v virtualne svetove.

Glede na Juulove izkušnje lahko rečemo, da so se skandinavske države prej kot pri nas lotile sistematičnega spreminjanja izobraževanja zaradi spremembe družinskih vrednot. Gre za prehod od tradicionalnega modela poslušnosti k odgovornosti (Juul, 2008). Danes se pri nas vedno več otrok, ki nima delovnih navad in občutka za pomoč drugemu, izogiba odgovornosti za učenje. Zase nenehno nekaj zahtevajo. Po drugi strani pa se pritožujejo nad dolgočasjem in pomanjkanjem smisla. Starši ugotavljajo, da njihovi otroci ne dozorevajo v neodvisne in srečne odrasle. Ko pa svoje otroke navsezadnje vendarle kaznujejo, ti ne razumejo več njihovega namena.

Ad 3) Kombinacija neprijaznosti in popustljivosti je pogubna. Neprijaznost se navadno kaže v prepričanju, da se otrok namenoma grdo vede, in da bi svoje napake zlahka popravil. Dejstvo je, da se otroci kljub kritiziranju in kaznovanju največkrat ne poboljšajo. Starši njihovo lepo vedenje sprejemajo brez pohvale, grdo vedenje pa zavračajo in stigmatizirajo. Otroku, ki ne vidi bistvene razlike med obema stanjema, je zmeden, jezen in maščevalen.

Odrasli spregledajo, da za spreminjanje nezaželenega vedenja ne zadostuje samo besedno prepričevanje in dokazovanje. Ponavljajoče kazni bodo v otroku samo utrdile prepričanje, da je tudi v resnici tako slab kot mora biti v očeh staršev. Velik del asocialnega vedenja je posledica te kombinacije napak pri vzgoji: pijančevanje, razgrajanje, drobne tatvine in druge oblike prestopništva.

Ad 4) Kombinacija prijaznosti in nepopustljivosti je zanje še najbolj zaželen. Učitelj naj bo strog, a človeški podobno kot že starši, ki se ravna po teh načelih dosledno. Ne obotavljajo se otroku odkrito povedati o njegovem vedenju, ki ga ne odobravajo, znajo reči tudi ne in pri tem vztrajati, znajo pa tudi dopustiti, da se pogovorijo in da poslušajo protiargumente. V komunikaciji se

tako starši kot otroci osredotočijo na dejanja in ne na negativno označevanje osebnosti. Šele v tem modelu starši znižajo svoja pričakovanja, ko ugotovijo, da imajo do otroka previsoka pričakovanja.

Kot smo videli, z različnimi inačicami (ne)prijaznosti in (ne)popustljivosti še ne moremo zagotoviti nove solidarnosti in sožitja med ljudmi. Mednarodni znanstveni posvet v Žalcu (13. in 14. 4. 2007) "Vzgojni koncept na razpotjih sodobnosti" je tematiziral prav to dejstvo, da poti nazaj ni, pot naprej pa ni enoznačna in pregledna. Očitno je fleksibilno in uravnoteženo postavljanje meja med represijo in permisijo sicer najbolj produktivno (v Frommovem smislu), vendar pa je obenem najtežje uresničljivo vzgojno komunikativno delovanje. Asertivnost je s postavljanjem medsebojnih meja prav tako pomembna kot empatija ali supervizorski meta-položaj.

::3. KAKO UVELJAVLJATI DOBRO VZGOJNO KOMUNIKACIJO?

Pri opredeljevanju današnje vzgoje se zavedamo procesa socializiranja v določenem okolju, usklajevanja na različnih antropoloških ravneh človekove osebnosti, načina medsebojnega komuniciranja in pomena izbire stila vzgojanja, ki je obenem tudi stil vodenja.

Nasproti tradicionalnemu pojmovanju vzgoje kot posredovanju vrednot znotraj enosmerne komunikacije *Kroflič* (2000) skuša vzgojo ustrezneje definirati s provokativno trditvijo, "da je podobna zapeljevanju učenca s pomočjo pedagoškega erosa in splošne moči učiteljeve osebnosti, na kateri temelji pedagoška avtoriteta; hkrati pa jo moramo razumeti kot proces razvoja moralne refleksije (empatije in kognicije) in sposobnosti demokratičnega reševanja moralnih konfliktov."

Kroflič vidi pozitivne dejavnike vzgoje v učiteljevi ljubezni do učencev, v avtoritativni moči učiteljeve osebnosti, moralni refleksiji obeh subjektov vzgoje, ki jo sestavljata empatija in kognicija in v demokratičnem dialogu kot načinu reševanja (moralnih) konfliktov. Vzgoja je medsebojna komunikacija med vzgojiteljem in gojencem, če predpostavljamo dialog med njima. Ti dejavniki so osnutek za vzgojni načrt šole. V njem bi bilo treba razlikovati med tem, kar jih odtuja v mehanicizmu s ponavljanjem obrazca ločenosti, distance, nesreče oz. zamer in tem, kar jih medsebojno združuje, integrira v sožitju po empatiji in sreči.

Greene (1995) poudarja, da je sredstvo za dosego sveta drugega, tako da se vživljamo v "kot da" svetove, ki so jih ustvarili slikarji, kiparji, filmski režiserji, koreografi, skladatelji. S tem so omogočili nove poglede na življenje. Za imaginativno kognicijo je metafora osnovni meha nizem. Literarna imaginacija omogoča vživljanje v svet junakov. Osvoboditvena imaginacija osvobaja od

stereotipnih pogledov. Sočutna imaginacija mi omogoča spoznanje, da lahko v prihodnosti doživim isto izkušnjo kot literarni junak (*Nussbaum 1997*). Nanjo se navezuje socialna imaginacija ali utopično mišljenje kot zmožnosti kreiranja vizij, kaj bi se moralo ali bi se lahko dogajalo v naši pomanjkljivi družbi, na ulicah, v družinah in v šolah (*Greene 1995*).

Učitelji na izobraževanjih za učitelje poudarjajo, da je potrebno tudi starše povabiti k sodelovanju, dajanju predlogov in nasploh komuniciranju z njimi. Večkrat se dogaja, da se starši zaradi nedostopnosti učitelja za učne težave učencev in sprejemanja njihovih predlogov, raje obračajo na ravnatelje, kar pogojuje nove težave v komunikaciji. Učitelji opozarjajo tudi na pomen šole za starše, ki mora biti organizirana že znotraj predšolske stopnje oziroma v vzgojno varstvenih zavodih. Zaupanje ali nezaupanje staršev do izobraževalnih ustanov se ne začne šele z vstopom otroka v šolo, temveč že z izkušnjami z vzgojno varstvenimi zavodi, socialnimi centri itd.

K učiteljevi profesionalnosti pa prav tako sodi tudi spoznavanje socialnega, družinskega okolja, iz katerega otroci prihajajo v šolo. To pa je možno realizirati le v dobri komunikaciji s starši. V njej učitelji spoznajo, koliko zahtev, pohval in kritik je otrok deležen v domačem okolju. Npr. učiteljici, ki spodbudno potreplja učenca po rami in jo ta udari nazaj, je lažje razumljivo, da je vzrok temu prepričanje njegovih staršev, da je osnova za dobro vzgojo fizična kazen in zato učenec vsak dotik razume kot možno telesno nasilje.

Komunikacija med učitelji in starši poteka v več oblikah in več priložnostih kot je npr. dan odprtih šolskih vrat, telefonski pogovori, elektronska komunikacija, organizirani sestanki s starši in drugo. Stiki so obojestransko koristni. Starši dobijo vpogled v učni napredek svojih otrok in njihove učne interese in sposobnosti, učitelji pa dobijo vpogled v družinsko dinamiko in dejavnike primarne socializacije, ki pojasnijo otrokovo vedenje. Dogovori med starši in učitelji so potrebni, da bi dosegli soglasje glede skupnih ciljev vzgojno izobraževalnega pro cesa (*Kottler, J. A. in Kottler, E., 2001*). Čim bolj načrtovani in redni so ti komunikacijski stiki, tem lažje starši in učitelji rešujejo učne probleme otrok oz. učencev.

Na učiteljevo komunikacijo z učenci vplivajo njegova notranja psihična stanja, stanja osebnosti, tako imenovana jaz-stanja, ki določajo naše vedenje in komunikacijo. Glede na to, kakšno jaz-stanje pri staršu oz. vzgojitelju prevladuje, razlikujemo med 1. starševsko kritizirajočo komunikacijo, 2. starševsko zaščitniško, odraslo, otroško svobodno, otroško prilagodljivo in 3. otroško uporniško komunikacijo (*Brajša, 1993*).

Brajša (1993) analizira vse tri komunikacije po transakcijski analizi. V starševsko kritizirajoči komunikaciji staršev in učiteljev prevladujejo prepovedi in kritike, ocene dela drugih, diagnosticiranja, glasnega govorjenja z namrščenim

čelom in vzdignjenim prstom. V starševsko zaščitniški komunikaciji je vedenje učitelja do učenca zaščitniško, toplo in sočutno. V odrasli komunikaciji učitelj izraža svoja mnenja, analizira situacijo, govori samozavestno in nevtralnno. Izraz obraza je odprt, telesna drža zravnana. V otroško svobodni komunikaciji izraža svoje želje in potrebe, ki jih pove glasno, z navdušenim obrazom in sproščeno držo telesa. Z otroško prilagodljivo komunikacijo izraža negotovost in strah, vede se sramežljivo, njegov glas je negotov in jokav, obraza pa izraža bojzljivost. V otroško uporniški komunikaciji se učitelj upira sodelavcem, ravnatelju, staršem učencev itd., pri čemer se vede razdražljivo, izraz obraza je odbijajoč in telo je napeto.

Te tipe komunikacij pogojujejo določene navade. Ker medosebne odnose v družini ustvarjamo družinski člani sami, lahko spremenimo sedem slabih navad (kritiziranje, obtoževanje, pritoževanje, grožnje, kaznovanje, podkupovanje) v sedem povezujočih (podpiranje, opogumljanje, poslušanje, sprejemanje, zaupanje, spoštovanje, pogovor) navad v družini.

Empatijo (*empathy*) lahko razvijamo z različnimi vrstami poslušanja. Lindahlova (*Lindahl*, 2008) predlaga, da naj se učimo poslušati globinsko iz srca za srce, kar pomeni v tišini, premišljeno in prisotno, kar pomeni pozorno in ozaveščeno. Zavzemati se je treba za iskreno komunikacijo z drugim. Poslušamo, da bi se sporazumeli, da bi drugega spoštovali, da bi sprejeli vodstvo, da bi navezali globlji stik, prisluhniti z vprašanjem, s svojim pravim jazom. Na osnovi empatije se razvija pomoč za samopomoč, razvija se tudi nenasilna komunikacija, ki jo prepoznamo po iskrenosti, spoštovanju drugega, sočutju, empatiji, poslušanju, razumevanju in prijaznosti (*Rosenberg*, 2004).

Z nasiljem v šoli se soočamo tako, da slabe strategije komuniciranja popravljamo z boljšimi. Sestavni del vzgojnih in učnih programov vsakega vrtca in šole bi morala biti tudi vzgoja za nenasilno komunikacijo. Nenehno prepletanje tovrstnih vsebin v različne projekte, pogovorna srečanja, igralne in razredne ure bi omogočili postopno napredovanje v smeri ničelne tolerance do nasilja. In šele po tem bomo lahko rekli, da je možnost, da se zgodi nekaj tako grozljivega, kot se je pred nedavnim v Nemčiji in še prej na Finskem in v ZDA, veliko manjša.

Empatija predpostavlja sočutje (nem. *Mitleid*, angl. *compassion*), ni pa istovetna z njim. Sočutje je za Uletovo (*Ule*, 2009) pred empatijo, ker je le podoživljanje bolečine drugega in usmiljenje z njim. Empatija, ki jo zastopa etika skrbi in odgovornosti, pomeni, da se postavimo na mesto in analiziramo svet težav z njegove perspektive. Gojimo jo z nameni podpore, sožitja (kohabitacije) in sodelovanja z drugimi. Kot vemo, sta sožitje in sodelovanje tudi današnja cilja evropske vzgoje. Empatično razumevanje nastane tedaj, ko se postavimo na stališče drugega, ga spoštljivo analiziramo in se kritično

prijateljsko pogovorimo o tem, kje in zakaj ima kdo težave. Empatijo spodbujamo tudi z vprašanji kot so “kako bi se tole zdelo njej, njemu, kako in zakaj drugi to tako doživlja?” Dosegljiva z razširjenim načinom mišljenja (izraz *H. Arendt: erweiterte Denkungsart*), ki vključuje različne zaznavne perspektive. “To razširjeno, reprezentativno mišljenje, ki upošteva “druge” je odločilnega pomena za sposobnost političnega (in pedagoškega op. BN) razsojanja, saj mišljenje neposredno poveže s svetovno izkušnjo” (*Jalušič, 2009: 176*).

Svoje izkušnje delno že spontano še bolje pa je, če jih sistematično premeščamo in opazujemo na tri načine. *John Grinder* in *Judith DeLozier* sta jih poimenovala prvi, drugi in tretji zaznavni položaj⁷ in jih raziskala. Prvi položaj je asociiran: to smo mi s samim seboj. Izražamo ga ‘jaz sporočilih’. *Gordon* (1983) priporoča učiteljem, da bi se učencem pogosteje izražali v jaz sporočilih o lastnih občutkih in stališčih, da bi jih na ta način učenci bolje razumeli. Za širšo refleksijo samega sebe pa sta potrebna še drugi in tretji položaj. Empatijo prepoznamo kot drugi t. im. ti zaznavni položaj.

V tretjem disociiranem položaju smo izven situacije in nanjo gledamo zgolj objektivno kot neodvisni opazovalci, ki niso osebno vpleteni v dogodke (lat. *sine ira et studio*). Ta položaj je z družbenega vidika pomembnejši. Omogoča premišljene odločitve z najmanj stresa, če rabimo stanje notranje moči. Načelno so vsi trije položaji enako pomembni, kadar se le znamo svobodno premikati med njimi. Pretirano zadrževanje v prvem položaju nas vodi v sebičnost. Slabost drugega zaznavnega položaja je, da neprestano podlegamo vplivom drugih. *Dilts*⁸ dodaja pred ta položaj še one druge in je zanje to že četrti sistemski položaj, ki izhaja iz našega pogleda (mi). Šele razumevanje različnih položajev, perspektiv ali vidikov obravnavanega primera, problema ali zgodbe vključuje kritično vrednotenje. Čim več vidikov se prepleta, tem trdnejše je razumevanje pojava. Da bi učenci prišli do te ravni presoje, jim je treba predstaviti nasprotno razlago pogovora v smislu argumentov “za in proti”. Na ta način se v dialogu oblikuje sistemsko kritično mišljenje.⁹

Nevrolingvistično programiranje (kratica NLP) na ta način predvideva, da se posamezniki v komunikaciji premikamo iz enega položaja v drugega, kadar postane eden izmed njih zaradi slabosti nevzdržen, nesmiseln ali preobreme-

⁷V Slovarju Slovenskega društva za NLP je zaznavni položaj opredeljen kot stališče, ki se ga zavedamo v vsa-kem trenutku. Lahko je to naše stališče (prvi položaj), lahko gre za stališče nekoga drugega (drugi položaj) ali pa je stališče objektivnega in naklonjenega opazovalca (tretji položaj). Povzeto 2. 12. 2009 s strani: http://www.snlp.si/?%C8lanki:NLP_slovar%E8ek.

⁸Te štiri položaje opisuje *Dilts, R.* v članku *The fourth position*. Spomnimo se tudi diskusij ob padcu Berlinskega zidu in koncu socializma na temo mi in oni. (nem. *Wir und die andere*)

⁹*Rupnik Vec* (2006) razlikuje med kritičnim mišljenjem v ožjem smislu (filozofija, retorika) in širšem smislu. Slednje obsega splošne cilje vzgoje in izobraževanja v smislu nastajanja miselnih večšin in prakticiranja določenih učnih aktivnosti.

njujoč. Večina ljudi je v komunikaciji najraje pretežno v enem od opredeljenih položajev, kar pa s psihosomatskega vidika ni zdravo. Glede na vloge učitelja lahko ugotovimo, da je predavatelj v prvem zaznavnem položaju, animator oz. motivator v drugem in supervizor in moderator v tretjem položaju.

Kakovost komunikacije je pogojena tudi s stili vodenja. Tudi v podjetjih in šolah razlikujemo naslednje štiri organizacijske stile: direktivni, inštruktorski, podporni in delegatski. Pri prvem je velik poudarek na nalogi in majhen na odnosih, kar je značilno za prvi zaznavni položaj. Pri drugem je velik poudarek na obeh straneh (jaz-ti komunikacija), pri tretjem je majhen poudarek na nalogi in velik na odnosih, zato je zanj potrebna empatija. Pri delegatskem vodenju pa je majhen poudarek na nalogi in na odnosih. Za upravljanje s stili je potrebna refleksija s systemskega zaznavnega položaja (*Zabukovec, V. in Boben, D., 2000*).

Vsak stil vodenja terja drugačne komunikacijske veščine. Frontalna oblika pouka izkaže prevladovanje prvega, t. j. transmissijskega stila (metafora zanj je natak). Drugi trije stili kažejo na transformacijski model, ker kot arhitekt, gorski vodnik in vrtnar upoštevajo, spod bujajo in usmerjajo učenčeve interese (*Fox 1983*). Učitelj lahko poučuje v različnih stilih, vendar mu je eden med njimi najbližji. Stil natakarja je najbolj direktivni stil, ker terja samo sprejemanje naročila, navodila ali prenos poročila, vsi drugi stili pa so že obojestransko komunikacijski s posredno podporo in svetovanjem. Po Zabukovčevi so stili usmerjeni k situaciji, poučevalni stili Foxa, ki jih prevzema Marentič Požarnikova (*Marentič Požarnik 2000*) pa so usmerjeni k različnim odnosom do različnih vrst znanja.

::4. POMEN REFLEKSIJE ODNOSOV V ŠOLI ZA USPOSABLJANJE UČITELJEV

Že učitelji pripravniki in kasneje učitelji profesionalci stremijo k novim izkušnjam, refleksi jam in razvoju kakovosti poučevanja. Refleksija je večznačni pojem. Razlikujemo refleksijo na splošni – teoretsko filozofski ravni (*Pavletič, 2006*), didaktični ravni, ravni šolskih predmetov in na individualni ravni učenčeve osebnosti.

Tipično je, da se šola spreminja danes v smislu učenjske paradigme, ker mora znati učitelj sodelovati z drugimi v interdisciplinarnem smislu pri ustvarjanju učnega okolja učencev. Timsko delo učiteljev, partnerstvo med šolo in starši in kooperativno učenje so načini komunikativnega delovanja, ki spodbujajo dialog. V različnih fazah imajo različni udeleženci edukacije različna življenjska izkustva in refleksije nanje. Opazovanje, diagnosticiranje in usklajevanje pričakovanj posameznih socialnih in moralnih razvojnih faz

terja dialog med posameznimi udeleženci edukacije ne le v osnovni šoli, ki jo imamo v tem prispevku pred očmi, ampak tudi v srednji šoli.

Na izobraževanjih in usposabljanjih učitelji lahko pri sebi in medsebojno ugotavljajo, katere ga od štirih položajev uporabljajo preveč in katere premalo, da bi model zaznavnih položajev in komunikacija z drugimi bolje funkcionirala. Pri obstoječi ekonomsko-ekološki krizi se že kronično izkazuje pomanjkljiva uporaba vseh drugih zaznavnih položajev razen prvega. Zaradi tega je okrnjena civilizacijska kompetenca. Egocentrizem vodi h kritizirajoči komunikaciji (*Brajša, 1993*), ki poudarja zahteve do učencev s prepovedmi. Z vidika transakcijske analize (*Berne, 1993*) manjka odrasle komunikacije, ki povezuje otroško s starševsko komunikacijo. Namesto dialoga med odraslimi nastajajo (ponavljajoče) križne transakcije med starši in otroki, čeprav njihova (zatrta? –op. NB) želja po obojestranski komunikaciji obstaja.

Prav tako bi na izobraževanjih učiteljev z anketo z anketo ugotavljali stopnjo refleksije njihovega odnosa do učencev, ali so preveč ali premalo zahtevni do učencev, prestrogi ali preveč popustljivi po novomeškem modelu in kako bi izboljšali svojo komunikacijo z učenci, da bi njihov odnos postal toliko bolj vzoren in učno uspešen, kolikor bolj bi bil uravnotežen. Ni problem zavedanje omenjenih slabih strani komuniciranja (graje, kazni, kritiziranje, obsojanje itd), problem je vaja subjektivno empatične, socialno sodelujoče in objektivno primerno zahtevne komunikacije. Tako dobrih odnosov kot dobre komunikacije se vseživljenjsko učimo. Zaradi strahu pred izgubo avtoritete učitelji regresivno uporabljajo stare vzorce brez empatije, medsebojnega spoštovanja in razvijanja partnerstva.

Ker je poučevanje le delno predvidljiv in delno nepredvidljiv – stohastični proces, je potrebna *refleksija v akciji*, ki jo *Schoen (1987)* opredeljuje kot teorijo enkratnega, individualnega primera netipičnega učenca. Ta “subjektivna teorija” kot sprotno prilagojeno reagiranje ne vzdrži brez sistemske in kontekstualne refleksije. Pozitivno psihološka znanja so le interna brez socialnih znanj za medsebojne povezave med učenci in učitelji. Problem za sodobnega učitelja je, kako pri pouku upoštevati hkrati vse učence v frontalni obliki pouka in vsakogar v procesu individualizacije. Schoenov odgovor je, da vse in vsakogar zazna, če se vživi vanje. Takšen koncept pa predvideva različne vrste refleksije in evalvacije učiteljeve raziskovalne vloge. Zato bi bilo treba profesionalno izobraževanje na novo oblikovati kot kombinacijo uporabne znanosti in umetnosti refleksije v akciji (*Schoen, 1987*).

::4.1. Primer uspešnosti finske šole

Finska ima že na prvi pogled zelo enostaven in pregleden izobraževalni sistem. Ta obsega predšolsko vzgojo in izobraževanje, splošno in obvezno 9-letno osnovnošolsko izobraževanje (to se začne pri sedmih letih otrokove starosti), 3-letne gimnazije, 3-letno poklicno izobraževanje ter 3- do 5-letno visokošolsko dodiplomsko in 4-letno podiplomsko izobraževanje. Med stopnjami in vrstami izobraževanja je mogoče prestopati in prehajati brez ovir v vse smeri. Cilj je usmerjati in razvijati izobraževanje na po načelih vseživljenjskega učenja in primerljivosti z učinkovitimi izobraževalnimi sistemi v svetu.

Za upravljanje finskega šolstva je odgovorno Ministrstvo za šolstvo enako kot pri nas, vendar pa je šolski sistem v večji meri decentraliziran. Finsko Ministrstvo za šolstvo s predpisanimi cilji šole, ki so vpeti v vseživljenjsko učenje, poklicno usmerjenost učencev, v njihova praktična in ne zgolj teoretična znanja, s fleksibilno dolžino srednjega šolanja (3 ali 4 leta) in izbirnostjo modulov. Obvezni predmetniki in učni cilji so predpisani, vendar imajo šole relativno precej avtonomije. Pri nas manj zaupamo v učiteljeve sposobnosti, ker so administrativne zadolžitve učiteljev večje, upravljanje šolstva pa je bolj razdrobljeno. Pri nas postajajo učni načrti z vsako reformo (1991, 1999, 2008) bolj obsežni. Finska država je opustila klasičen nadzor inšpekcijskih služb. Povratno informacijo o delovanju sistema pridobiva le s statističnim spremljanjem in ciljnim evalvacijami. Ta informacija, ki se potrjuje na domačih in mednarodnih raziskavah. Ti rezultati povratno vplivajo na kakovost poučevanja, zato ne potrebujejo inšpekcijskih služb.

Odgovornosti učencev za rezultate učenja ni mogoče trajno povečati, če ne okrepiamo vloge vseh udeležencev edukacije, ki kot dejavniki v šolskem sistemu sodelujejo v smislu medsebojne podpore – subsidiarnosti. Razlikujejo celo med splošno podporo vsem učencem in specialno podporo učencem s posebnimi potrebami. Učencem nudijo splošno podporo svetovalne službe, ki učencem pomagajo pri pravočasni izbiri poklica in sposobnosti za hitrost študija, da se odločijo, ali bodo končali srednješolski program v treh ali v štirih letih. K splošni podpori sodi po Nolimalui (*Nolimal*, 2006) načrt za realizacijo učnih programov učencev, dopolnilni pouk, zdravstveno varstvo. Na Finskem je med učitelji več moških kot v Sloveniji. Preizkušajo različne motivacijske strategije, ki dajejo ugodne rezultate. Dober učitelj je zanje spodbuden učitelj. Glavne lastnosti, za katere se izobražujejo in usposabljaajo finski učitelji, so pripadnost skupnosti, vodenje, spopadanje s problemi in spremembami, spretnosti sodelovanja, oblikovanje učinkovitih učnih okolij, ozaveščanje o družbi in skupnih potrebah (*Plevnik* (2001b)). V duhu teh ciljev vzgajajo tudi učence. Učna obveznost finskih učiteljev je le 17,3 ure na teden, slovenskih pa

20 oziroma 22. Vse to kaže, da je odgovornost za učenje precej bolj celostno zasnovana na medsebojnih odnosih med udeleženci edukacije kot pri nas.

Finski šolski sistem pogosto služi kot model za druge države. Seveda pa ima poleg prednosti tudi nekaj slabosti. Kljub ugotovitvi, da je Finska dosegla odlične rezultate v mednarodnih raziskavah (v bralni pismenosti je bila letih 2000 in 2003 na prvem mestu, v naravoslovni pismenosti pa je bila na tretjem mestu, v PISA 2003 je bila v letu 2003 pri matematični pismenosti na prvem mestu), ugotavljamo, da se v letih 2003 in 2007 ni udeležila TIMSS-ovih raziskav. To dejstvo kaže na stališče, ki ga navaja tudi *Gaber* (2006), da Finci nimajo visoke pozitivne samopodobe o sebi.

Kateri dejavniki pogojujejo učni uspeh v finski šoli? *Gaber* (2006, 49-50) jih strne v naslednje štiri točke:

1. skupna osnovna šola z uspešnim spoprijemom s šibkimi učenci,
2. majhne razlike v uspešnosti med posameznimi lokalnimi šolami,
3. v raziskovalni refleksiji utemeljeno izobraževanje učiteljev,
4. visoka pričakovanja in vlaganja otrok, staršev in družbe v edukacijo.

Kljub primerjavi finskega in slovenskega šolskega sistema, še vedno ostaja odprto vprašanje, koliko se lahko določena država-nacija nauči od drugih in koliko se nauči na lastnem primeru z refleksijo danih pogojev delovanja šolskega sistema, ki jih lahko izboljšuje. Na splošno se učenci in učitelji v šoli dobro počutijo (*Plevnik*, 2001a). Cilji njihove izobraževalne politike so preprosti: še naprej dvigovati splošni izobrazbeni standard in izboljševati kakovost. Finci pripisujejo uspešnost učencev skupni osnovni šoli, ki v precejšnji meri združuje zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje s kakovostjo sistema. Posebno pozornost namenjajo vsebi- nam in metodam poučevanja, usposabljanju učiteljev, več priložnosti posamezniku, več izbirnosti in internacionalizaciji - to so ključne poteze, ki vodijo v uspešnost. Finski učitelji so med najbolj izobraženimi v Evropi (*Gaber*, 2006). Osip na osnovnih šolah je le 0,3 %, pri nas pa 4,2 %. Na finskem primeru lahko vidimo, da za učni uspeh učencev niso potrebni le dobri odnosi in odgovorno učenje, ampak tudi formalna politična podpora.

::5. ZAKLJUČEK

Odgovor na vprašanje, kako 'neposlušno' mladino pripraviti do komunikacije, smo iskali pri empatiji in pri različnih vidikih komunikativnih odnosov, v razmerju med zahtevami in popustljivostjo, spodbudami in sankcijami in različnih nivojih refleksije. Vrednotni prepad med nek- danjimi uporniki in sedanjimi skvoterji, ki so navidez vdani v usodo, dejansko so pa razvajeni in nasilni, če nimajo takojšnjega užitka, je zato tako velikanski, ker se danes celo

na ravni EU poudarja vse mogoče kompetence razen resoniranja osebnosti z osebnostjo oz. usklajevanja in ujemanja. Pri postavljanju pomena nacionalnega kurikula na prvo mesto pa se pogosto spregleduje slepa pega, ki nastaja v ekskomunikativnem začaranem krogu (lat. *circulus vitiosus*), ker niti učitelj niti učenec nimata artikuliranega osebnega kurikula, zaradi katere ga bi združevala interese najprej na šolski obvezni potem pa še na lokalni ravni.

V tem prispevku smo raziskovali komunikacijske posledice v učenca usmerjenega pouka po t. i. učenjski paradigmi. Ugotovili smo, da v njej učitelj ni več edini strokovnjak, ampak mora zaradi povečanih pričakovanj družbe in razvoja svoje profesionalnosti sprejemati vrsto novih vlog, nalog in odgovornosti. Očitno je, da dobrih odnosov ni mogoče vzpostavljati niti s strogimi ločnicami homo duplexa, ki so nastale s prvo industrijsko revolucijo niti z zabrisanimi mejami postmoderne, ki jo Galimberti (2009) opisuje kot izgubo sramu, ko ni več kaj skrivati, kakor to predvideva doba dostopa (*age of acces*).

Razlikujemo različne vrste učiteljeve refleksije lastne prakse od najsplošnejše filozofsko edukacijske ravni preko posebne (med)predmetne ali interdisciplinarne ravni do individualne ravni učenčeve osebnosti. Načelo individualizacije in diferenciacije je treba danes dograjevati s sodelovalnim učenjem v skupini in med skupinami učencev, kakor tudi s timskim delom učiteljev (*team teaching*).

Videli smo, da je v šoli še premalo celovite komunikacije, ker menjavanje zaznavnih položajev ni reflektirano uporabljeno. Ne gre samo za odnos med neustrezno kritizirajočo in zaželeno empatično komunikacijo, ki je le sestavina uravnotežene komunikacije. Ta presega obe skrajnosti permissivne in represivne vzgoje. Seveda pa je uravnoteženost emocionalne prepričljivosti in racionalne argumentiranosti težko uresničevati, ker starši ne morejo povsem drugače vzgajati kot učitelji ne morejo povsem drugače poučevati, kot so jih poučevali njihovi učitelji, ki tedaj sodobnih komunikoloških spoznanj niso mogli poznati.

Analizirali smo dejavnike, ki spodbujajo in dejavnike, ki ovirajo interakcijsko komunikacijo v funkciji medsebojne socialne podpore v družini, šoli in v komunikaciji med starši in učitelji. Učitelji v osnovni šoli z vzgojnimi načrti šole vzgojne pristojnosti, ki so jih nekdanje imeli, dobivajo nazaj. Na šolah, ki so dejansko organizirane po meri edukacijskih potreb udeležencev praviloma ne bi smelo zmanjkovati časa za dialoško vzgojno komunikacijo. Če učitelji kljub temu menijo, da ga zmanjkuje, je to posledica enostranske systemske organiziranosti dela na šoli, ki še ni dosegel ravni učenjske transformacijske paradigme. Da bi učitelji pri vseh šolskih predmetih dosegli globalno raven refleksije večplastnega kurikula in pedagoškega delovanja bi potreboval svestovalce in pomočnike.

::LITERATURA:

- Apple, M., W. (2005): *Globalizing education : policies, pedagogies, & politics*. New York [etc.] : P. Lang, cop.
- Berne, E. (1993): *What do you say after you say hello? The psychology of human destiny*. London, Corgi.
- Bluestein, J. (1997): *Disciplina 21. stoletja. Kako učence navajamo na samonadzor in sprejemanje odgovornosti?* Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brajša, P. (1993): *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana, Glotta Nova.
- Bratanić, M. (1993): *Mikropedagogija : interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja : priručnik za studente i nastavnike*. 3. izd. Zagreb : Školska knjiga.
- Coupland, D. (2002): *Generation X : tales for an accelerated Culture*. London : Abacus.
- Cvetek, S. (2005): *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalac*. Radovljica, Didakta.
- Dilts, R. *The fourth position*. povzeto 14. 1. 2010 s strani: <http://www.nlpu.com/Articles/artic21.htm>.
- Eurydice (2008): *Odgovornost in avtonomija učiteljev*. Delovno gradivo za konferenco: *Spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti – odzivanje šol na izzive družbe prihodnosti*. Slovensko predsedovanje Evropski uniji, 9. in 10. april 2008, Brdo pri Kranju (Slovenija). Objavljeno na spletnih straneh: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/Predsedovanje_EU/Tematska_konferenca/Eurydice_avtonomija_uciteljev_7_4_08_slo.doc.
- Fox, D. (1983): *Personal Theories of Teaching*. *Studies in higher Education*. L. 8, št. 2/1983, str. 151-163.
- Freire, P. (1970): *Pedagogy of the Oppressed*, First published by the Continuum Publishing Company
- Gaber, S. (2006): *Nordijski zov*. V: Gaber S. (ured.). *Zakaj Finci letijo dlje?* 1. natis. Nova Gorica : Educa, Melior, v Ljubljani : Center za študij edukacijskih strategij - CEPS, Pedagoška fakulteta. Str. 9-82.
- Galimberti, U. (2009): *Grozljivi gost : nihilizem in mladi*. Ljubljana : Modrijan.
- Giroux, H., A. (1997): *Pedagogy and the politics of hope : theory, culture, and schooling : a critical reader*. Boulder, Colo. : WestviewPress, cop.
- Glasser, W. (1994): *Dobra šola – vodenje učencev brez prisile*. Radovljica, Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (2005): *Realitetna terapija v praksi*. Radovljica, Mca.
- Gordon, T. (1983): *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Greene, M. (1995): *Releasing the Imagination. (Essays on Education, Arts and Social Change)*. San Francisco, Jossey Bass.
- Habermas, J. (1985a): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1. *Handlungsrationalitaet und gesellschaftliche Rationalisierung*. 3. Aufl., Frankfurt, Suhrkamp.
- Habermas, J. (1985b): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 2. *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. 3. Aufl., Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Jalušič, V. (2009): *Zlo nemišljenja. Arendtovski vaje v razumevanju posttotalitarne dobe in kolektivnih zločinov*. Ljubljana, mirovni inštitut.
- Juul, J. (2008): *Kompetentni otrok*. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Kant, I. (1997): *O pedagogiki*. V: *Phainomena*. - ISSN 1318-3362. - Let. 6, št. 19/20 (1997), str. 36-44.
- Kottler, J. A. in Kottler, E. (2001): *Svetovalne spretnosti za vzgojitelje in učitelje*. Ljubljana, Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Kroflič, R. (2000): *Naravne meje vzgoje v javni šoli (kaj je vzgoja in kaj ni?)*. *Sodobna pedagogika*, let. 51, str. 28-40.
- Lesar, I. & Peček-Čuk, M. (2008): *Pojem edukacija – rešitev ali poglobitev zadreg pri opredeljevanju vzgoje in izobraževanja*. V: *Javrh, P. (ured.)*. *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje*. Ljubljana, Pedagoški inštitut. Str. 95-109.
- Lindahl, K. (2008): *Sveta umetnost poslušanja : 40 razmislekov o tem, kako negovati to duhovno vajo*. Ljubljana: Govinda.

- Marentič Požarnik, B. (2000): Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. V: Vzgoja in izobraževanje, 2000, l. 31, št. 4, str. 4 – 11.
- Marentič Požarnik, B. (2006): Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka. V: Vzgoja in izobraževanje 1/2006, 27-33.
- Marentič Požarnik, B. (2008): Psihologija učenja in pouka. 3. izd., Ljubljana, DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2009): Moč učnega pogovora. Ljubljana, DZS.
- McLaren, P. (2001): Revolucionarna pedagogika v postrevolucionarnih časih : premislek politične ekonomije kritičnega izobraževanja. Časopis za kritiko znanosti. Letn. 29, št. 202-203 (2001), str. 23-53.
- Nolimal, F. (2006): Osnovna šola. V: Gaber S. (ured.). Zakaj Finci letijo dlje? 1. natis. Nova Gorica : Educa, Melior, v Ljubljani : Center za študij edukacijskih strategij - CEPS, Pedagoška fakulteta. Str. 85-118.
- Novak, B. (2008): Dialog kot najstarejši in najnovejši cilj šole. V: NLP mojstri. [Skupina mojstrov nevrolingvističnega programiranja], 2002-, 23 str. (povzeto 2. 3. 2010 po straneh: http://www.geocities.com/nlpmojster/kultura_dialoga.rtf).
- Nussbaum, M. (1997): Cultivation Humanity. Cambridge, London: Harward university Press.
- Panju, M. (2010): Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnost v razredu. Ljubljana: Modrijan.
- Pavletič, A. (2006): Pojasnitev vrednot v vzgoji. V: Šolsko polje, l. XVII, št. 5-6, str. 115-148.
- Pediček, F. (1985): Usmerjanje v vzgoji in izobraževanju : Pedagoškoteoretični vidik. 1. natis. Ljubljana : Univerzum.
- Plevnik, T. (2001a): Dosežki mičejo, dobri zgledi vlečejo. Ministrstvo za šolstvo in šport. Eurydice Slovenia. Objavljeno 19. december 2001. glej spletne strani: <http://www.mszs.si/eurydice/organ/finska.htm>. (povzeto 2. 2. 2010)
- Plevnik, T. (2001b): Dober učitelj je predvsem tisti, ki zna učenca spodbujati : zgledi vlečejo Finska. Delo. Leto 43, št. 296 (24. dec. 2001), str. 12.
- Pušnik M. in Zorman M. (2004): Od znanja h kompetencam. V: Vzgoja in izobraževanje 3/2004, str. 9-18.
- Razdevšek Pučko C. in Rugelj J. (2006): Kompetence v izobraževanju učiteljev. V: Vzgoja in izobraževanje 1/2006, str. 33-41.
- Rosenberg, M., B. (2004): Nenasilno sporazumevanje. Jezik življenja. Ljubljana: Društvo svetovalcev zaupni telefon. Samarijan.
- Rupnik Vec, M. (ured., 2005): Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, M. (2006): Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar, D. (2002): Učitelj kot intelektualec. Radovljica: Republiški izobraževalni center.
- Schoen, D. (1987): Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco, Oxford; Josey-Bass Inc.
- Senge, P. (2000): The fifth discipline. The art and practice of the learning organization. Doubleday.
- Steiner, T., Bilban, K., Kokelj, V., Kramberger, M. (2004): Mala knjiga za velike starše : priručnik za vzgojo otrok. 1. izd. Ljubljana : Mladinski dom Jarše.
- Sušnik, D. (2002): Po generaciji X generacija Y. Glamur. povzeto 2. 4. 2010 s strani http://www.anvip.com/article_read.asp?title=Po+generaciji+X+generacija+Y&item=105. Tulgan, B. (1996): Managing generation X : how to bring out the best in young talent. Oxford: Capstone.
- Ule, M. (2009): Psihologija komuniciranja in medsebojnih odnosov. Ljubljana: FDV.
- Valenčič - Zuljan, M. (2001): Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. Sodobna pedagogika, l. 52, št. 2, str. 122-142.
- Žorž, B. (2007): Razvajenost: rak sodobne vzgoje. Ponatis. Celje; Mohorjeva družba.
- Žorž, B. (2008): Sodobno suženjstvo : sodobne zasvojenosti. Koper : Ognjišče.