

PODATKI O DIPLOMSKI NALOGI

Ime in priimek: Tina Papež

Naslov diplome: Načini vodenja učiteljev v razredu

Kraj: Ljubljana

Leto: 2015

Št. strani: 159 Št. slik: 1 Št. tabel: 5 Št. prilog: 10

Mentor: doc. dr. Milko Poštrak

(So)mentor: doc. dr. Nino Rode

Ključne besede: socialno delo z mladimi, vzgoja in izobraževanje, vodenje učiteljev, učenci, pogled učiteljev na učence

Povzetek:

Diplomska naloga prikazuje v teoretičnem delu različne načine vodenja učiteljev v razredu in vse sestavine, prek katerih lahko opredelimo in razložimo vsak način vodenja. Te sestavine so vprašanje komunikacije, cilji, pravila, avtoriteta, vloge v odnosih, ukrepi in odgovornost. V nalogi je poudarjena tudi potreba po šoli kot prostoru soustvarjanja, ki upošteva otrokov glas. Na koncu teoretičnega dela je poudarjeno še vprašanje discipline in motivacije, vprašanje podpore ravnateljice pri udejanjanju načina vodenja učiteljev in spremembe znotraj šole za kakovostno delo učencev. Raziskovalni del prikazuje rezultate o tem, katere pristope uporabljajo učitelji na izbrani osnovni šoli, kakšen pogled imajo učiteljice na učence in če ta vpliva na to, kako vodijo razred.

Thesis title: Types of classroom management

Keywords: social work with young people, education, classroom management, teachers' attitude towards pupils

Abstract:

The theoretical part of the thesis deals with various types of classroom management and outlines all the elements that are crucial for the definition and explanation of each type of management. The elements are related to communication, goals, rules, authority, roles in relationships, measures and responsibility. The thesis points to the fact that school should be a place of co-creation where the voice of the child is heard. The theoretical part concludes with the issues of discipline and motivation, and support of the head teacher in terms of enforcing classroom management and introducing change within the school to enable quality lessons. The empirical part presents the results regarding the approaches teachers use in the said primary school, their attitude towards their pupils and its impact on the way the teachers manage the class.

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

DIPLOMSKA NALOGA

NAČINI VODENJA UČITELJEV V RAZREDU

Mentor: doc. dr. Milko Poštrak

Tina Papež

(So)mentor: doc. dr. Nino Rode

Ljubljana, 2015

ZAHVALA

Iskrena hvala doc. dr. Milku Poštraku za njegovo mentorstvo in pomoč pri nastajanju diplomske naloge. Predvsem pa hvala za vso navdušenje, ko mi je vedno znova in znova razlagal o načinih vodenja in pristopih, kar me je spodbudilo, da sem sama še z večjo mero verjela v dogovorni način vodenja. Zahvala gre tudi doc. dr. Ninu Rodetu za vse nasvete pri analiziranju intervjujev za raziskavo.

Zahvaljujem se tudi vsem učiteljicam, ki so si vzele čas in z mano podelile svoje izkušnje pri delu z učenci. Brez njihovih znanj, prepričanj in ravnanj moja diplomska naloga ne bi bila to, kar je.

Predvsem pa hvala moji mami Martini in očetu Jožetu za vso iskreno podporo v življenju, ki sta mi vedno pomagala, ko mi je bilo najtežje. Hvala tudi sestri Špeli, ker mi je stala ob strani in me vedno s pozitivnimi besedami spodbujala, tudi ko sama nisem več verjela. Hvala za vso podporo tudi bratu Nejcju. Hvala za vse vaše besede razumevanja in predvsem za to, ker ste ves čas verjeli vame.

In nazadnje hvala tudi prijateljicama Biljani in Katji za vse lepe besede.

Nič se mi ne zdi bolj odvratno kot šola,
ki temelji na metodah strahu,
prisile in umetne avtoritete.
Takšen pristop krni zdravo mišljenje,
iskrenost in samozavest učencev,
ustvarja ponižne hlapce.

Albert Einstein

PREDGOVOR

Šola predstavlja danes velik del časa učencem, zato je pomembno, da se ves čas sprašujemo, kako narediti v šolah prostor tudi za učenčev glas, ki je izredno dragocen in pomemben. Že dejstvo, da ti polovico svojega dneva preživijo v šoli, bi nas moralo spodbuditi, da bi ustvarili razmere, kjer bi bil učenec slišan, kjer bi spoštovali in cenili njegov doprinos, predvsem pa, da bi bili njihovi spoštljivi in odgovorni zavezniki v procesu učenja. Dandanes pa velikokrat ni tako. Učenci so obravnavani kot predmeti, ki jih je treba prilagoditi svetu, normam in pravilom, ki obstajajo v njem. Prav take izkušnje sem imela tudi sama v vsem izobraževalnem procesu, kjer se je od mene pričakovalo, da sem poslušna, kar posledično pomeni, da sledim pravilom, ki so bila vnaprej določena, da ves čas namenim temu, da bo moje znanje čim bolj doseglo vnaprej zastavljene kriterije.

Skozi študijska leta mi je v roke prišla knjiga Williama Glasserja z naslovom Dobra šola, vodenje učencev brez prisile, ki mi je odprla nov svet, saj sem se začela zavedati, da lahko učitelji s svojim vodenjem vplivajo na to, kako se učenci v razredu počutijo in, kar je najpomembnejše, kako lahko ti skozi proces izobraževanja postanejo odgovorni mladi ljudje. Mogoče se sliši ironično in bo marsikdo pomislil, da učenci to tako ali pa tako postanejo, vendar sama verjamem, da je to možno le, če učitelji pri svojem delu vodijo učence na dogovoren način.

Z diplomsko nalogo želim pokazati, da dogovorni način vodenja učiteljev ne napeljuje k temu, da učencem ne postavljajo pravil, da učencem pustijo delati, kar se jim zahoče, in da pri svojem vodenju ne uporabljajo avtoritete. Ravno obratno – dogovorni način vodenja vsebuje tako pravila, cilje, odgovornost, komunikacijo, avtoriteto in ukrepe, a znotraj tega načina vodenja so pravila in cilji dogovorjeni, odgovornost je notranja, samoomejitvena, kjer nekaj delam zaradi sebe, komunikacija je dvosmerna, kjer je razgovor dogovarjanje. Avtoriteta temelji na moči argumentov in je avtoritativna, ukrepi pa nastopajo, ko se ne držimo dogovorov, ki so jasni in določeni vnaprej. Najbolj pomembno je, da so vloge jasne, razvidne, dogovorjene in da je učitelj spoštljiv ter odgovoren zaveznik in strokovnjak iz izkušenj.

Kazalo

1	TEORETIČNI UVOD.....	8
1.1	Šola kot prostor soustvarjanja.....	8
1.2	Glas učenca v šoli	13
1.3	Odnos med učiteljem in učencem	14
1.4	Načini vodenja učiteljev v razredu	19
1.4.1	Ukazovalni nedogovorni pristop	23
1.4.2	Neukazovalno nedogovorni pristop.....	25
1.4.3	Dogovorni pristop.....	28
1.4.4	Vprašanje komunikacije	31
1.4.4.1	Ovire pri komunikaciji	33
1.4.5	Cilji šole in učiteljev.....	34
1.4.6	Pravila.....	36
1.4.7	Vrste avtoritete	39
1.4.8	Disciplina v razredu.....	45
1.4.8.1	Spodbujanje poslušnosti učenca z uporabo ukazovalnega nedogovornega pristopa in spodbujanje učenca k odgovornosti z uporabo dogovornega pristopa	49
1.4.9	Motivacija in zadovoljevanje potreb učenca	51
1.5	Vpliv ravnatelja na način vodenja učiteljev v razredu.....	53
1.6	Spremembe znotraj šole za kakovostno delo učencev	54
2	PROBLEM.....	56
3	METODOLOGIJA.....	58
3.1	Vrsta raziskave.....	58
3.2	Spremenljivke oz. teme raziskovanja	58
3.3	Merski instrumenti in viri podatkov	58
3.4	Opredelitev enot raziskovanja – populacija, vzorec	59
3.5	Zbiranje podatkov oz. empiričnega gradiva	59
3.6	Obdelava in analiza gradiva.....	59
4	REZULTATI IN RAZPRAVA	61
5	SKLEPI	73
6	PREDLOGI.....	74
7	LITERATURA.....	75
8	POVZETEK	78

9	PRILOGE	80
9.1	Priloga 1: Prepis intervjuja A z določitvami enot kodiranja.....	80
9.2	Priloga 2: Prepis intervjuja B z določitvami enot kodiranja	84
9.3	Priloga 3: Prepis intervjuja C z določitvami enot kodiranja	87
9.4	Priloga 4: Prepis intervjuja D z določitvami enot kodiranja.....	91
9.5	Priloga 5: Prepis intervjuja E z določitvami enot kodiranja	94
9.6	Priloga 6: Prepis intervjuja F z določitvami enot kodiranja	96
9.7	Priloga 7: Prepis intervjuja G določitvami enot kodiranja	99
9.8	Priloga 8: Prepis intervjuja H z določitvami enot kodiranja.....	102
9.9	Priloga 9: odprto kodiranje	106
9.10	Priloga 10: odprto kodiranje – osno (aksialno) kodiranje.....	150

Kazalo slik

Slika 1: Paradigmatski model odnosov med kategorijami	67
---	----

Kazalo tabel

Tabela 1: Različna poimenovanja pristopov pri delu z mladimi po različnih avtorjih.....	20
Tabela 2: Razlike med industrijsko in informacijsko dobo po Bluestein.....	48
Tabela 3: Značilnosti poslušnega in odgovornega učenca	49
Tabela 4: Učiteljeva vedenja, ki spodbujajo poslušnost ali odgovornost.....	50
Tabela 5: Prikaz zdajšnjega in novega stanja v šoli	54

1 TEORETIČNI UVOD

1.1 Šola kot prostor soustvarjanja

Osnovna šola kot prostor izobraževanja in vzgoje predstavlja vsem ljudem proces, skozi katerega morata iti vsak otrok in mladostnik, zato je pomembno, da se učenci v njej počutijo zaželeni, sprejeti, predvsem pa, da se sliši njihov glas.

Lipman (1992, v Grebenc et al. 2010: 9) navaja tri značilnosti, ki veljajo za šolo:

- šolanje je vsaj nekaj časa obvezno v večini držav,
- šole vključujejo del populacije nek čas,
- šole podeljujejo spričevala za dokaz usposobljenosti.

Učenci v šoli morajo imeti občutek, da jih nekdo sliši in jemlje resno, poleg tega se mora vsakega člana šolske skupnosti spoštovati in upoštevati (Grebenc et al. 2010: 15). V številnih državah imajo tako otroci kot učitelji in starši znotraj šole možnost izraziti strinjanja in nestrinjanja o vsakodnevnem delovanju šole (Galla 2003, v Grebenc et al. 2010: 15).

»Šola naj poskrbi, da bodo staršem dostopne informacije o delovanju šole, o njihovih otrocih, lahko se vključijo v delo šole, vendar ob jasno začrtanih mejah.« (Bečaj 1999, v Grebenc et al. 2010: 16)

Čačinovič Vogrinčič (2006, v Grebenc et al. 2010: 17) pravi, da bi morale v šolah priti do spremembe, ki bi zagotovila, da bo učenec sooblikovalec svojega življenja znotraj šole. »Če želimo šolo, v kateri bodo učitelji imeli zares bolj sproščen dialog z otroki, pa tudi njihovimi starši, potrebujemo okolje, v katerem bodo učitelji lahko pridobili vsa potrebna znanja in tudi osebne izkušnje sodelovanja in razvijanje delovnega odnosa.« (Grebenc et al. 2010: 17)

Nedavno nazaj sem na družbenem omrežju Facebook zasledila pripoved učenke, ki je na učiteljevo vprašanje: »Opiši učiteljico oz. učitelja, ki bi bil/-a po tvojem okusu,« v testu odgovoril takole: »Učitelj mora biti prijazen, pošten in pravičen. Pouk mora biti čim bolj zanimiv, da nas učence pritegne. Spodbujati nas mora, da si med sabo pomagamo. Učiti nas mora vrednot, kot so prijateljstvo, poštenost in spoštovanje drugačnosti. To sem opisala vas,

dragi

učitelj.«

(<https://www.facebook.com/119402204772831/photos/a.397469076966141.85262.119402204772831/878172632229114/?type=1&theater>)

V tem zapisu lahko razberemo veliko stvari. Učenkina izjava nam pove, kaj ona pričakuje od učitelja, kako bi morale biti zastavljene ure pouka. Vidimo lahko, da je vse to učenka našla v tem učitelju, ki je postavil to vprašanje. Seveda so bili komentarji na ta zapis različni. Eden od komentarjev je bil, da taki učitelji obstajajo, vendar imajo tisti »neprijazni« vpliv nanje in ne upajo vedno na glas izraziti svojega pogleda (<https://www.facebook.com/119402204772831/photos/a.397469076966141.85262.119402204772831/878172632229114/?type=1&theater>).

Kaj lahko spremenimo, da bo drugače? Glasser (1998: 5) govori o tem, da je glavna naloga učitelja predvsem to, da jih vodi na način, da ti uvidijo smisel in povezavo v tem, kar delajo, in tem, kar verjamejo, da je kakovost. Kako spremeniti, da bo učitelj zanimiv, da bo pritegnil pozornost učencev, predvsem pa to, da se bodo učenci spominjali svojih učiteljev na pozitiven način, da bodo videli v svojem izobraževanju smisel in kakovost.

Učitelj, ki je dober vodja, je zanimiv, poučuje tako, da omogoča učencem, da zadovoljujejo svoje osnovne potrebe (ibid.: 7). Prav o tem je pisala učenka v testu, ko je odgovarjala na vprašanje. Sama si želi, da je pouk zanimiv in da jih bo učitelj pritegnil k poslušanju ter razumevanju.

Glasser (1998: 7–10) pravi, da učinkoviti učitelji vodijo učence na neprisiljen način in bodo učinkoviti ne glede na strukturo šole. Po vsej verjetnosti pa bodo manj učinkoviti, če bodo vodeni slabše kot sami vodijo svoje učence.

Kdo sploh je učinkovit učitelj? »Učinkovit učitelj je oseba, ki je sposobna prepričati vse učence, da v šoli opravijo kakovostno delo. To pomeni, da učenci izkoristijo svoje sposobnosti in ne »slonijo na lopatah«, kot jih sedaj veliko počne.« (ibid.: 13)

Če se samo spomnim svojega izobraževalnega procesa, lahko trdim, da sem si izbrala predmete, ki so zadovoljili moje notranje potrebe in so mi bili všeč. Pri vsem tem pa sem na prvo mesto postavila učitelje, ki so učili predmete. Ko sem izbirala izbirne predmete, stopnje pri matematiki, angleščini in slovenščini, sem vedno najprej pogledala, kdo kaj uči, in si na

podlagi tega izbrala predmet. Če pogledam nazaj, si lahko to razložim čisto preprosto. Iskala sem okolje, v katerem sem se počutila sproščeno, se lahko dokazala in se počutila sprejeto, kar so glavne stvari, ki jih ljudje potrebujemo skozi življenje. Vsak si želi delovati v sproščenem okolju, kjer se lahko dokaže, kjer se počuti sprejet in enakovreden. Zakaj bi na učence gledali drugače?

Danes lahko dnevno poslušamo, kako učitelji izgubljajo nadzor nad učenci, kako si vse dovolijo in nimajo meja. Poleg tega so velikokrat celo starši tisti, ki otroka zagovarjajo in se »znašajo« nad učitelji. Javnost in stroka velikokrat za to krivita starše in njihovo permisivno vzgojo, ki naj bi privedla do tega, da otrok lahko počne, kar želi in hoče.

»Zaposli jih in se potrudi, da bo videti, kot da obvladaš položaj.« (Bluestein 1997: 15)

Da obvladaš položaj in posledično tudi učence, morajo biti ti pri miru in delati tisto, kar jim naročiš. Če ne, smo ljudje velikokrat mnenja, da učitelji, ki tega ne zagotovijo, ne obvladajo svojega položaja. Skozi svoje izkušnje dela z mladimi sem ugotovila, da moja pričakovanja ne bodo prisilila mladih, da bodo pripravljeni sodelovati, kadar bom jaz tako rekla. Učitelji, s katerimi sem imela izkušnjo sodelovati, so me vedno znova opominjali, da moram v razred vstopiti z resnim izrazom na obrazu, brez kančka sodelovanja. Ves čas sem se spraševala, zakaj tako, če to nisem jaz. Nisem oseba brez čustev in tudi učitelji niso. Mogoče so samo preveč ranljivi, ne znajo in ne zmorejo drugače uveljaviti svoje besede ali pa s takimi izkušnjami prihajajo v proces izobraževanja učencev.

»Običajno izobraževanje skrajno otežuje neodvisno razmišljanje, konformnost vodi v mediokriteto. Biti različen od skupine ali se upirati okolju ni lahko, in je pogosto tvegano vse dotlej, dokler častimo uspeh.« (Krishnamurti 2000: 18)

V preteklosti je način vzgoje tako v šoli kot doma temeljil na kaznovanju in prisili, zato imamo v današnjem svetu še vedno v ozadju to miselnost, ki pa je ne moremo več udejanjati. Sprašujemo se, kje so razlogi za to, v katerem trenutku je vse ušlo z vajeti. Vloga učiteljev se skozi čas spreminja, zato se moramo s tem sprijazniti. Nekoč ukazovalnega, strogega, avtoritarnega učitelja vse bolj zamenjuje učitelj, ki je usmerjen le v šolski program, ki ga mora izpeljati. Ni več poudarka na vzgoji, glavno je, da se izpolnijo merila, ki nam jih narekujejo drugi.

Egan (2009: 25) govori o tem, da je bil Spencer mnenja, da tradicionalno izobraževanje gleda na učenca kot na pasivnega sprejemnika idej drugih in da se niti ne trudi ter ga ne usmerja v aktivno samoučenje in poizvedovanje. Glavni in edini primerni motor izobraževanja bi morala biti otroška vprašanja, zanimanja, njihova ustvarjalnost in inteligenca (ibid.: 28). Egan (ibid.) govori, da Spencer (ibid.: 23) meni, da je vsak otrok ustvarjalen, aktiven in radoveden, a da si to priznamo, moramo izhajati iz naravnega procesa otrokovega razvoja, ne pa iz učbenikov, tekstov, za katere želimo, da se jih otrok nauči.

Egan (ibid.: 45) izpostavi tudi to, da je Spencer govoril tudi o tem, da so se otroci doma in na ulicah sposobni naučiti veliko stvari brez truda, z velikim veseljem, vendar imajo v procesih izobraževanja v šoli težave pri učenju že osnovnih stvari. Zato Spencer ponuja odgovore na vprašanje, zakaj se je otrokom težko naučiti tisto, kar zahtevajo v šolah. Bistvo je namreč v napačnih metodah poučevanja in v tem, da kurikulum ne upošteva otroške inteligence in učenja.

»Stara paradigma razume učitelje samo kot posrednike tujega znanja, medtem ko so po novi paradigmi otroci, ki pridejo v šolo, že izkušeni učenci in učitelj naj le minimalno posega v ta proces odkrivanja.« (ibid.: 60) Vendar so vsi tisti, ki kritizirajo Spencerja, mnenja, da ne smemo obupati nad učenčevim znanjem in da je treba sprejeti dejstvo, da je to nepomembno. Glavno je, da to znanje spravimo k življenju in ga približamo mladim ljudem (ibid.).

V šolah je še vedno najbolj pomembno zapomnjeno znanje, ki je eden od glavnih kvalitativnih izobraževanja, kljub temu da okolje, v katerem živimo, najbolj ceni iniciativnost, ustvarjalnost in pripravljenost za sodelovanje. Prepričani smo, da so samo predmeti v šolah tisti, ki nam dajejo potrebno znanje (Glasser 1998: spremna beseda).

Krishnamurti (2000: 20–21) pravi, da kadar nas vzgajajo in izobražujejo samo za doseganje priznanj, da bi dobili boljšo službo, za večjo učinkovitost, da bi imeli nadvlado nad drugimi ljudmi, potem so in bodo naša življenja plitva in prazna. Če se izobražujemo samo zato, da bi dosegli poklice, ki so priznani s strani družbe, da bi bili ves čas privezani za knjige, potem smo in bomo prispevali k opustošenju in bedi sveta. Namesto da bi šola prebudila inteligenco posameznika, ga s sistemom vzgoje in izobraževanja, ki ga ima, spodbuja, da se podredi vzorcu. Posledično učencem oviramo njihovo razumevanje samega sebe.

Prav zato želim na tem mestu nameniti nekaj prostora za govor o delavnem odnosu med učiteljem in učenci, ki ima velik pomen za soustvarjanje. O tem govori tudi Čačinovič Vogrinčič (2008: 19), ki pravi, da je v delavnem odnosu soustvarjanja učenja učenec strokovnjak za svoje življenje, strokovnjak na podlagi svojih lastnih izkušenj, učitelj pa spoštljiv in odgovoren zaveznik. Učitelj je tista oseba, ki lahko učencu pokaže in da izkušnjo šolske uspešnosti, njegova strokovna znanja pa podprejo možnost uporabe vsebin pridobljenega znanja kot okvir za izkušnje učenca (Grebenc et al. 2010: 18). Na šolskih poteh vsakemu učencu pripada učitelj, ki bo njegov spoštljiv in odgovoren zaveznik (Čačinovič Vogrinčič et al. 2013: 12).

Vzpostavljanje delovnega odnosa in sodelovanja je mogoče, vendar gre za težaven proces, ki ga je mogoče zavzeti le, če si spoštljiv in odgovoren zaveznik. Ravnanje s perspektive moči z vsakim učencem pomeni, da najprej iščemo znanje in ne neznanja (ibid.: 11). Za to spremembo v poučevanju tudi sami učitelji potrebujejo varno in spodbudno okolje, saj če te podpore nimajo v skupnosti ali šoli, obupajo, zato potrebujejo prostor za pogovore, v katerih lahko izrazijo svoje stiske, dileme in izkušnje (Grebenc et al. 2010: 18).

»Cilj dobre šole je, da vsi učenci opravijo nekaj kakovostnega dela. Šola mora v enaki meri kot družina ali še bolj prepričati učence, da se je vredno truditi.« (Glasser 1994: 20)

Prijazna šola

Šola je delovno okolje, kamor vsakodnevno zahaja veliko mladih. Če se zavedamo dejstva, da mladi večino svojega čas preživijo v šolskih klopeh, bi se morali začeti tudi spraševati, ali je delovno okolje, v katerega se dan za dnem vračajo, prijazno. Glasser (1998: 113–115) pravi, da prijazno pomeni, da vodja v razredu prisluhne svojim učencem, da jih ne kritizira, čeprav učenci včasih počnejo stvari, ki niso po volji učiteljem. Na prvem mestu je torej vljudnost. Ne glede na to, kako moteč je učenec, se učitelj ne sme odzivati neprimerno, na prostaški način. In prav vljudnost je lastnost neprisilnega vodenja. Glavna razlika med prisilnim in neprisilnim vodenjem učiteljev je v postavljanju pravil. Tisti, ki vodijo prisilno, so odvisni od pravil in teh pravil je skozi proces dela vedno več. Mislijo, da če učenci ne bi imeli pravil, ne bi delali. Nasprotno pa učitelji, ki ne vodijo s prisilo, niso odvisni od pravil. Na pravila gledajo kot na

sredstvo, s katerimi zagotovijo rezultat, ki je zadovoljitev učenčevih potreb, zato skušajo imeti čim manj pravil. Razlog je v tem, ker se učitelji, ki vodijo brez prisile, zavedajo, da z vsako kršitvijo pravil sledijo kazni, te pa lahko pripeljejo do odnosa, kjer sta učitelj in učenec nasprotnika. Vsekakor tudi tisti, ki vodijo brez prisile, imajo pravila, vendar so enostavna in jih poskušajo imeti čim manj (Glasser 1998: 113–115).

»Pozitivno ozračje ustvarja poučevalno okolje, ki spodbuja tveganje, iniciativnost in osebno predanost učenju.« (Bluestein 1997: 42)

1.2 Glas učenca v šoli

Glas otroka je v vseh življenjskih situacijah zelo pomemben in ključen pri iskanju rešitev, soustvarjanja. Če samo pogledamo primer, ki se velikokrat dogaja v osnovnih šolah, ko učitelj pošlje učenca k socialni delavki, ker moti pouk. To je primer ustaljene prakse današnjega časa, kjer se kažeta moč in avtoriteta starejših. Marsikomu je ta rešitev najbolj logična in učinkovita, a če pogledamo s strani otroka, temu ni tako. Verjetno se sprašujete, kako ravnati drugače, kako drugače pristopiti k temu problemu. Sama menim, da je ključ v dogovornem pristopu in načinu vodenja, ki ja zame absolutno pomemben in potreben v osnovnih šolah.

Pomembno je, da je otrok opazen in slišan. Kako pa to doseči? To izkušnjo lahko pridobi tako, da ima v pogovoru z odraslimi, učitelji in starši možnost govoriti o svojih užitkih, odnosih z drugimi, svoji sedanjosti, svojih virih in spretnostih. Dobiti mora izkušnjo, da je spoštovan in da ga nekdo posluša. Otrok vedno doprinese veliko v družino, šolo, ima veliko spretnosti in sposobnosti, vendar je na nas, da se naučimo to prepoznati, raziskati in v prvi vrsti spoštovati (Čačinovič Vogrinčič et al. 2013: 15–16).

Najbolj neopazno je spoštovanje otrokovega časa in sedanjosti. Učitelji in ves šolski sistem so usmerjeni v preteklost in prihodnost. Vedno se postavljajo vprašanja, kaj je učenec moral narediti, pa ni, ter vprašanja, kaj je potrebno, da naredi. Ni časa za postanek in tako ni prostora za tiste skupne, pristne trenutke v sedanjosti. Biti v sedanjosti, se učencu pridružiti, biti z njim kot spoštljiv in odgovoren zaveznik – vse to je koncept delovnega odnosa, ki temelji na ustvarjalnem, pristnem delu v sedanjosti (ibid.: 17).

V raziskavi z naslovom Soustvarjanje učenja in pomoči (ibid.: 24) so učenci povedali tri pomembne stvari, in sicer, da si želijo pomoči tako, da bi si učiteljica vzela čas zanje, se z njimi usedla in jim snov razložila, da bi jo res razumeli. Hočejo biti dobri učenci, vendar morejo razumeti snov, če hočejo znati. Vse to jim lahko da moč, vendar za to potrebujejo pomoč, da bodo uspeli.

Če bi učitelji in vsi odrasli sprejeli dejstvo, da je glas otroka pomemben, bi lahko sami prek pogovorov, druženj in raziskovanja prišli do spoznanja, kaj si želijo otroci in mladi. Vsak si želi biti uspešen, dober v šoli, vendar marsikdo nima te priložnosti in možnosti, da to uresniči. Vendar je jasno, vsak od nas nosi s seboj vse, kar potrebuje za uspeh. Odnos in sam proces soustvarjanja, skozi katerega se ljudem približamo in raziskujemo njihov svet, pripeljeta do zelenih izidov (Čačinovič Vogrinčič et al. 2013: 32).

1.3 Odnos med učiteljem in učencem

»Odnos med učiteljem in učencem je tako vedno določen z institucionalnimi okviri. Oba imata različni družbeni poziciji, v kateri prva stran usmerja drugo v skladu z družbenimi zahtevami in pričakovanji, pri tem pa ima na voljo sredstva moči, druga stran pa se mora temu podrežati.« (Kovač Šebart, Krek 2009: 190) Posledično je že od nekdaj znano in privzgojeno, da učenci gledajo učitelja kot na vsemogočno osebo, ki vse ve in zna.

Učitelj je oseba, ki mora razumeti notranjo naravo svobode učenca, pomagati in opazovati mora njegove samozasnovane vrednote in bremena ter spoznati, kaj vpliva na učenca in kaj si želi. Biti mora oseba, ki mu pomaga, ko prehaja v odraslost (Krishnamurti 2000: 41).

Če ni vzajemne naklonjenosti in spoštovanja, je sodelovanje med učitelji in učenci nemogoče. Učitelji v šolah zahtevajo spoštovanje s strani učencev, a če ti ne čutijo spoštovanja s strani učiteljev, bo to povzročilo brezbržnost in nespoštovanje učencev (ibid.: 46).

Odnos med učiteljem in učencem se danes razlikuje od tistega, ki je vladal v preteklosti. Danes je svet učenca širši, večji, večja je mobilnost, večja je možnost do sredstev in informacij, poleg tega pa otroci že v zgodnjih letih prevzemajo več odgovornosti in so

samostojnejši. Temeljne potrebe pa ostajajo enake, kot so jih imeli otroci v preteklosti, le da se je spremenilo zadovoljevanje teh potreb (Bluestein 1997: 30).

Glasser (1998: 117) je mnenja, da se mora učitelj že od samega začetka zanimati za življenje učencev, poleg tega je potrebno, da z njimi deli kakšno zanimivost iz svojega življenja. Učenci bodo učitelja sprejeli in se mu približali, še posebej če jim bo zaupal svoje probleme in spodrsrljaje. »Če učenci ne poznajo učitelja, ga doživljajo kot nasprotnika ali vsaj nekoga, ki ni prijatelj in ki ima nad njimi moč.« (Glasser 1998: 117)

Učitelj mora v svojem odnosu z učenci upoštevati »temeljna pravila« mladinskih delavcev, terapevtov, o katerih govori Prgić (2007: 43) v svoji diplomski nalogi z naslovom Vodenje razreda. Ta pravila so naslednja:

- pozitivnost in neobsojajoč odnos (vsakega učenca je treba ceniti, si zanj vzeti čas),
- empatija (postaviti se v »kožo« učenca in v njegova čustva),
- zaznavanje (pomembno je, da skupina, ki jo vodimo, začuti naš stil, doslednost, to, da smo topli, razumevajoči; to izražamo na način, da se šalimo, v proces dela vključimo tudi humor, aktivno poslušamo itd.),
- konfortacija in pritrjevanje (učenci bodo občutili pripadnost skupini, če bodo zaznali vzdušje sprejemanja, sama konfortacija pa je odlična za spremembe),
- filozofija terapevta (vsak učenec je v osnovi dober in vedenje, ki ga uporablja, je trenutno tisto najboljšo, s čimer zagotovi svoje potrebe, vsak učenec mora imeti možnost odločanja tudi takrat, ko ima omejeno svobodo, učenec se bo spremenil, ko bo videl v spremembi interes, in tako se bosta spremenila njegovo vedenje in mišljenje).

Poštrak (2006) govori, da učenec lahko pride v šolo z lastno stisko, ki jo prinese od doma, iz okolja izven šole. V takih primerih je izredno pomembno, da imajo tako učitelji kot svetovalni delavci dobro vzpostavljena delovni odnos in osebni stik, predvsem pa, da znajo stiske mladih ljudi ustrezno reševati. Da bodo to lahko storili, jih morajo razumeti, poleg tega pa mladostnika ne bodo označili z raznimi vrednostnimi sodbami, kot so »len«, »nesramen«, »nespoštljiv«, vendar bodo skušali razumeti, kaj jim sporoča mladostnik s svojim ravnanjem (ibid.).

Glasser (1998) govori, da je odnos učitelja pri delu z učenci zelo pomemben. Po eni strani pripomore k bolj kakovostnemu delu učencev, po drugi strani pa lahko učence postavi v nelagodni položaj, ko ne morejo zadovoljevati svojih potreb. Dandanes je veliko govora o motečih učencih in o učencih z disciplinskimi težavami. Veliko učiteljev pošlje učence, ki motijo pouk, ven iz razreda k socialni delavki ali celo ravnateljici, pogosto pa jih zadržujejo tudi po pouku. Vsi ti ukrepi so namenjeni takojšnji rešitvi, vendar ne rešujejo osnovnega problema, kako učence pripraviti do tega, da bi delo, ki ga opravljajo, opravili kakovostno (Glasser 1998:125).

Košir (2013: 104) pravi, da Howes in Hamilton navajata, da je učitelj pri mlajših učencih skrbnik in odgovoren za čustveno ter fizično blagostanje učenca, ko so njihovi starši odsotni. Če zagotovi varno okolico in prostor, bo učenec raziskoval svojo okolico in prispeval k temu, da se bo učenec prilagodil na šolsko okolje.

Košir (2013) tudi izpostavi, da Linch in Cicchetti govorita o petih vzorcih odnosov med učiteljem in učenci. Ti odnosi so (ibid.):

- optimalen odnos,
- prikrajšan odnos,
- nezavzet odnos,
- zmeden odnos,
- povprečen odnos.

Ti odnosi so rezultati poročanja učencev o odnosu z učitelji in se razlikujejo glede na čustveno kakovost odnosa in glede na učenčevo iskanje psihološke bližine (Košir 2013: 105). Učitelji so poročali o naslednjih odnosih s svojimi učenci, ki so jih Pianta, Steinberg in Rollins ugotavljali s prav posebno lestvico odnosa učitelj-učenec (ibid.: 106):

- bližina: stopnja odprte komunikacije med učiteljem in učencem, ki predstavlja posebno oporo predvsem mlajšim učencem, topel odnos spodbuja pri učencih bolj pozitivne občutke do šole in pozitivno deluje na učenje,
- odvisnost: tesna povezanost z uspešno prilagoditvijo na šolo, kaže se kot nesamostojnost in potrditev s strani učiteljev,
- konfliktnost: negativno deluje na učinkovito šolsko prilagojenost, kaže se kot velika stopnja nesoglasij med učiteljem in učencem.

Po mojih izkušnjah učenci, ki v učiteljih vidijo osebo, ki je do njih spoštljiva in se zanje zavzema, veliko raje hodijo in sodelujejo v šoli. Tisti, ki pa z učitelji nimajo nikakršnega odnosa in v njih vidijo nasprotnike ali sovražnike, bodo tak odnos vzpostavili tudi do procesa izobraževanja.

Košir (2013: 107) govori o tem, da se učitelji med sabo zelo razlikujejo; nekateri bolj poudarjajo učinkovitost in rezultate, drugim pa je bolj pomembna čustvena podpora učencem. Tisti, ki se zanimajo za učence in jim nudijo čustveno podporo, jim omogočijo, da se v procesu izobraževanja in vzgoje počutijo bolj prijetno in varneje. Torej lahko govorimo o dveh vrstah učiteljev: nekateri so inštruktorji, drugi pa socializatorji. Tisti, ki so inštruktorji, se negativno odzivajo na učence, ki so učno manj uspešni, moteči pri pouku, nasprotno pa se tisti, ki so socializatorji, negativno odzovejo v primerih, ko so učenci v odnosu z njimi sovražni, so neodzivni pri odnosih z drugimi in agresivni, izpostavlja Košir (ibid.).

Košir (ibid.) prav tako pravi, da raziskave kažejo, da so zelo pomembna učiteljeva prepričanja o lastni učinkovitosti, saj tisti, ki verjamejo, da lahko vplivajo na učence, vstopajo v odnose in komunikacijo z njimi na tak način, ki pripomore k večjim dosežkom učencev (ibid.).

Dobre izide z učenci lahko soustvarjamo v delovnem odnosu, v katerem so učenci in učitelji sodelavci v delovnem projektu in skupaj soustvarjajo rešitev. Elementi delovnega odnosa so (Čačinovič Vogrinčič et al. 2011: 9):

- dogovor o sodelovanju,
- instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev,
- osebno vodenje,
- perspektiva moči,
- etika udeležnosti,
- znanje za ravnanje,
- ravnanje s sedanostjo ali koncept sonavzočnosti.

Dogovor o sodelovanju je ritual, ki vsebuje pristanek za sodelovanje tu in zdaj in o času, ki je na voljo, ter se začne z jasnim dogovorom o sodelovanju. Gre za dogovor o tem, kako bomo delali, in postavi socialnodelovni okvir (ibid.: 10). Ta ritual prepreči, da bi z uporabniki kar tako zdrsnili v delo, ne da bi spregovorili o tem, da začnemo, kje smo, kaj smo doživeli dobrega. In prav uvodni ritual je pomemben za varovanje učenčevega glasu (Čačinovič

Vogrinčič et al. 2013: 32). Po tem delu se začne instrumentalni način oziroma instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev, kar imenujemo Lussijev koncept. Začne se tako, da učenec opredeli problem in nato skupaj z učiteljem raziskuje želene izide. Pomembna sta dialog in sodelovanje (ibid.).

Vriesov koncept osebnega vodenja je naslednji element delovnega odnosa, kjer je pomembno, da ima učiteljica osebni odnos, prek katerega učenca vodi k uspešnemu učenju in posledično dobrim izidom. Ni bolj pomembne izkušnje za učenca kot ta, da je spoštovan znotraj dialoga in sodelovanja z učiteljico ter sovrstniki (Čačinovič Vogrinčič et al. 2013: 32).

Etika udeležnosti kot naslednji koncept, ki ga je razvil Hoffman, govori o tem, da ne obstajajo resnice samo pri učiteljih in odraslih. V procesih izobraževanja in pomoči dodajamo tudi učenčevo resnico, saj ne obstaja samo resnica odraslih. Strokovnjak ni več tisti, ki ima edini moč, vendar odstopi od moči, ki mu pravzaprav ne pripada, od moči, da poseduje resnico in rešitve (ibid.: 33). Perspektiva moči – koncept Saleebeyja – nas usmeri v iskanje moči, virov, sanj, vizij in hrepenenj v učencih (ibid.). Naslednji koncept je pomemben, saj nas nagovarja, da ne ostajamo v preteklosti, da varujemo čas učencem predvsem zato, da se pogovor zgodi, razvija in konča tako, da ga naslednjič lahko nadaljujemo. To je koncept Andersena in se imenuje ravnanje s sedanostjo (ibid.).

Znanje za ravnanje – koncept Rosenfelda – pa govori o tem, da znanje v procesih socialnega dela pretvorimo in prenesemo v akcijo. V šoli, v odnosu med učiteljico in učencem pomeni, da učiteljica pomaga učencu razumljivo in preverljivo, mu pove, kaj želi, kaj vidi in kaj predlaga (Čačinovič Vogrinčič et al. 2013: 33).

Čačinovič Vogrinčič (2011: 13) poleg vseh elementov delovnega odnosa znotraj perspektive moči, ki je izredno pomemben koncept, govori tudi o pomembnosti leksikona moči, ki vsebuje sedem konceptov in ki jih je predstavil Saleebey, in nam kažejo, kako težko je delo, če se res zavzemamo za delo s perspektive moči. Čeprav je težko, so rezultati in zadovoljstvo ljudi, v mojem primeru učencev, pokazatelj tega, da delamo prav in zanje. Ti koncepti, ki jih Čačinovič Vogrinčič et al. (ibid.) povzemajo po Saleebeyju, so:

- dodajanje moči (angl. *empowerment*),
- včlanjenost (angl. *membership*),
- moč okrevanja (angl. *resilience*),

- zdravljenje in celostnost (angl. *healing, wholeness*),
- dialog in sodelovanje (angl. *dialouge, collaboration*),
- odpoved nejevernosti (angl. *suspension of disbelief*).

Ti koncepti so vsekakor uporabni tudi pri delu z učenci, zato jih bom na tem mestu prenesla v okolje šole (Čačinovič Vogrinčič et al. 2011: 13):

- Dodajanje moči pomeni, da vedno znova iščemo vire v učencih in okoli njih, jim pomagamo, da jih tudi sami odkrijejo.
- Včlanjenost pomeni, da vsakega učenca vključimo v razred, kjer so bo počutil sprejeto.
- Okrevanje je tisti koncept, ki govori, da ima vsak učenec moč, da okreva, vendar ne smemo zmanjševati teže njegovih »problemov«.
- Zdravljenje govori o tem, da ima vsak »notranjo modrost, da prepozna, kaj je zanj dobro« (ibid.: 13).
- Dialog in sodelovanje sta največ, kar lahko kot ljudje delamo na vseh področjih, in prav ta dva vodita v soustvarjanje, dogovarjanje in sporazumevanje. To je pri delu z učenci izredno pomembno, saj le tako ne delamo v sovražnem okolju, kjer se vsak bori za svoj prav (ibid.: 14).
- Odpoved nejevernosti je zelo težka naloga predvsem zato, ker v nas vlada prepričanje, da učitelji vedo in znajo bolje od učencev. (Čačinovič Vogrinčič et al. 2011 : 14)

1.4 Načini vodenja učiteljev v razredu

Vzgojni stil je odnos med vzgojiteljem in vzgajancem, katerega glavni namen je vzgojiti posameznika z določenimi lastnostmi. Pri tem uporabljamo različne sisteme metod, sredstev in postopkov. V ospredje postavlja medčloveški odnos, saj se vedno odvija v smeri vzgojitelj-vzgajanec (Peček Čuk, Lesar 2009: 130).

Ko govorimo o načinih vodenja, se moramo najprej ustaviti pri različnih pojmovanjih le-teh in njihovih značilnosti. Različni avtorji različno poimenujejo pristope. Stili in načini vodenja, ki jih izberemo in udejanjamo, so povezani z različnimi dejavniki, ki vplivajo na to, kateri stil

vodenja bomo izbrali in se ga držali. Ti dejavniki so učiteljeva osebnost, znanje, izkušnje in način učiteljevega delovanja, ki je povezan z njegovimi prepričanji, kako moramo učenca voditi (Prgić 2007: 17).

V literaturi se večinoma govori o treh stilih vodenja, ki jih vsak avtor drugače poimenuje. V naslednji razpredelnici bom prikazala načine vodenja skozi različna poimenovanja različnih avtorjev.

AVTOR	<u>Bluestein (1997)</u>	<u>Kroflič (1997)</u>	<u>Glasser (1998)</u>	<u>Poštrak (2003)</u>	<u>Peček Čuk, Lesar (2009)</u>
AVTORITARNI STIL VODENJA	Pristop zmagam-izgubiš	Kulturno-transmisijski model vzgoje, direktno vodenje	Vodenje s prisilo	Ukazovalno nedogovorni pristop	Represivni ali avtorski oz. avtoritarni vzgojni stil
DEMOKRATIČNI STIL VODENJA	Pristop zmagam-zmagaš	Procesno-razvojni model moralne vzgoje	Nepriusilno vodenje	Dogovorni pristop	Interakcijski ali demokratični oz. avtoritativni vzgojni stil
STIL VODENJA LAISSEZ – FAIRE	Pristop izgubim-zmagaš	Permisivni model prijazne vzgoje, anarhični stil vodenja	/	Neukazovalni nedogovorni pristop	Permisivni oz. do(po)puščajoči vzgojni stil

Tabela 1: Različna poimenovanja pristopov pri delu z mladimi po različnih avtorjih

Milica Bergant (1994) deli metode in oblike vzgoje na spodbujevalne, ki se kažejo kot ljubezen do otroka, pohvala, nagrada, spodbuda, prenašanje znanja, zavzetost in skrb za razvijanje otrokovih sposobnosti, ustvarjalnost, upoštevanje dejstva, da je vsak otrok individuum, upoštevanje razvojnih potreb, in na omejevalne, s katerimi otroku skozi razvoj

privzgojimo občutek, kje so meje, ki so dopustne, in katera ravnanja so nedopustna. Poleg tega jim privzgojimo občutek odgovornosti in dolžnosti. Pod to obliko vzgoje štejemo kazni, prepovedi, nadzorstvo in prevzemanje odgovornosti za škodo (Bergant 1994: 109).

Pri vseh prej omenjenih načinih vodenja moramo upoštevati kombinacijo tako spodbujevalnih kot omejevalnih metod vzgoje. Po mojih izkušnjah se velikokrat uporabljajo le omejevalne metode, vsaj pri delu z učenci. Velikokrat učitelji pozabijo na spodbujevalne in so mnenja, da le z omejevalnimi metodami dosežejo disciplino in red v razredih. Velikokrat pa prav ljubezen, pohvala, nagrada pomenijo učencem veliko več in jim dajo zagon za bolj kakovostno delo in izkoriščanje njihovih potencialov.

Uporaba določenega vzgojnega stila in načina vodenja sta odvisna od stališč, ki jih imamo, in od razumevanja elementov, ki se navezujejo na vzgojo otrok in na vlogo vzgojitelja pri tem. Predvsem pa je odvisno, kako si razlagamo in gledamo na otrokovo naravo, razvoj, kakšno avtoriteto, discipliniranje in kaznovanje zagovarjamo ter koliko menimo, da mora imeti otrok svobode pri vzgoji in odraščanju. Vse to pa vpliva in opredeljuje vzgojni stil (Peček Čuk, Lesar 2009: 130).

V praksi skorajda nikoli ne moremo določiti samo enega vzgojnega stila, saj učitelji in strokovni delavci velikokrat drsijo med dvema. To sta ukazovalno nedogovorni in neukazovalno nedogovorni način vodenja, veliko manj pa je uporaben dogovorni način vodenja. To sem opazila tudi skozi svojo prakso na osnovni šoli. Učitelji v določenih trenutkih uporabljajo neukazovalno nedogovorni način, ko pa pride do težav in nestrinjanj, pa pride v ospredje ukazovalni nedogovorni način vodenja.

Glasser (1998: spremna beseda) je mnenja, da učitelji kljub njihovim najboljšim namenom in trudu ne dosežejo zanimanja za predmet, kot so pričakovali, zato se nekateri odločijo za stare načine dela, prisilo, uporabijo grožnje z negativnimi ocenami, ukore, saj tako niso videti nemočni.

»Šef (bos) prisiljuje. Vodja (leader) vodi.

Šef sloni na avtoriteti. Vodja zaupa v sodelovanje.

Šef pravi: »jaz«. Vodja pravi: »mi«.

Šef vzbuja strah. Vodja ustvarja zaupanje.

Šef ve, kako. Vodja pokaže, kako.

Šef ustvarja zamere. Vodja širi navdušenje.

Šef okrivlja. Vodja popravlja napake.

Šef naredi delo dolgočasno. Vodja poskrbi, da je delo zanimivo.«

(Shayle Uroff, v Glasser 1998: uvod)

Ta razdelitev na šefa in vodjo ter značilnosti, ki opisujejo tako prvega kot drugega, so odlične iztočnice za nadaljevanje, ko bom predstavila načine vodenja učiteljev. Šefa lahko primerjamo z učiteljem, ki vodi učence ukazovalno nedogovorno, vodjo in njegove značilnosti pa so značilne za učitelja, ki vodi učence dogovorno. Kljub različnim poimenovanjem pristopov in načinov vodenja imajo ti podobne razlage in opise.

Bergant je pri nas prva raziskovala vzgojne stile in jih ločila na tri (Peček Čuk in Lesar 2009: 131):

- represivni vzgojni stil,
- permisivni vzgojni stil,
- laissez – faire ali vsedopuščajoča vzgoja.

Represivna vzgoja je vzgoja, ki poudarja in uporablja negativna vzgojna sredstva, omejitve, prepovedi, otroka utesnjuje, svari, nadzoruje, kaznuje in poskuša s strogostjo ter pritiskom odpraviti njegove napake. Cilj, ki ga hoče doseči, je poslušen posameznik. Permisivna vzgoja je vzgoja, kjer prevladujejo pozitivni vzgojni ukrepi, ljubezen, skrb in upoštevanje otrokovih socialnih potreb. Cilj te vzgoje je srečna, kritična in ustvarjalna oseba. Vzgojni stil laissez – faire pa pušča otroku, da dela, kar želi, učitelj dopušča učencem vse, odreče se svoji aktivnosti in odgovornosti. Učitelj nima nobene avtoritete (Peček Čuk, Lesar 2009: 131).

Za potrebe razlaganja pristopov in načinov vodenja bom uporabljala poimenovanja po Poštraku (2003), in sicer so to ukazovalno nedogovorni, dogovorni in neukazovalni nedogovorni pristop. Zavedati se je treba, da čistih vzgojni stilov v praksi ni, saj se nekateri učitelji sicer nagibajo k določenemu stilu vodenja, vendar je vse odvisno od situacij.

1.4.1 Ukazovalni nedogovorni pristop

Poštrak (2003) izpostavi glavne značilnosti ukazovalno nedogovornega pristopa, ki so:

- ni razgovora,
- glavna je vloga mladinskega ali socialnega delavca,
- komunikacija je enosmerna,
- strokovni delavec da navodila in program, po katerih se ravna mladostnik,
- vloge so hierarhično urejene in jasne,
- cilji so vsiljeni,
- odgovornost je na učencu/uporabniku,
- ukrepi, kot npr. kazen, pohvala,
- avtoriteta: avtoritarna, zunanje apostolska, argument moči.

Glasser (1998: 23–24) oblikuje vodenje s prisilo prek štirih značilnosti:

- a) Učitelj vzpostavi delo, ne da bi se o tem pogovoril s svojimi učenci, ne sprejema kompromisov. Učenec je tisti, ki se mora prilagoditi delu, kakor mu je naročeno.
- b) Učitelj samo pove, kako naj učenci delajo, a ne pokaže, kaj bi se dalo izboljšati.
- c) Učitelj oceni opravljeno delo, in ker njegovi učenci pri ocenjevanju ne sodelujejo, ga opravijo na najlažji način.
- d) Učitelj nastopi s prisilo, če se mu učenci uprejo. Velikokrat uporabi kazni in tako doseže sovražen odnos med njim in učenci.

Ta vzgojni stil je značilen za patriarhalni tip družinske vzgoje, katerega osnovna naloga je na otroka prenesti norme, vrednote, moralna pravila in načine vedenja, ki so v družbi sprejemljiva (Peček Čuk, Lesar 2009: 135).

Družinski poglavar je bil tisti, ki je imel popolno oblast, znotraj katere je zahteval popolno poslušnost otroka, in ta se je ves čas ohranjala ter vzdrževala le z ostrimi vzgojnimi ukrepi. Vse to je poglavar lahko preprosto izpeljal, saj otroci niso imeli nobenih pravic in so bili tako rekoč lastnina svojih staršev (Bergant 1994: 74). O tem vzgojnem stilu govori tudi Kroflič (1997: 26) in ga poimenuje kulturno-transmisijski model moralne vzgoje, kjer je osnovna naloga vzgoje, da se na otroka prenese sistem moralnih pravil, ki so značilna za družbo in kulturo. »Otrok bo torej postal »uporaben« člen obstoječe družbe, če (in ko) bo sprejel njena pravila moralnega vedenja. Ta se po navadi predstavijo kot trdna, tradicionalna, včasih celo večna pravila in predvsem kot norme, o katerih se ne razpravlja.« (Kroflič 1997: 26)

V preteklosti se je represivna vzgoja v času fevdalizma zakoreninila tudi v šolah in ni ostala samo na področju družinske vzgoje. Prepričanje, da so ljudje po naravi slabi in nevarni, je privedlo do tega, da je treba otroke zatirati, kaznovati in nadzorovati (Bergant 1994: 72).

Učitelj, ki zagovarja ukazovalno nedogovorni pristop, izhaja iz prepričanja, da je s postavljanjem pravil in primerne načina vedenja, s kaznovanjem in nagrajevanjem mogoče doseči vedenje, ki ga postavlja učitelj. Učenci mu morajo slediti, učitelj pa je tisti, ki posreduje informacije (Peček Čuk, Lesar 2009: 135).

»Ne prizanašaj svojim otrokom, da bi jim ne dal strahu; ako ga udariš s šibo, ne bo umrl. Ako ga tepeš s šibo, rešiš njegovo dušo pekla. Komur se šiba smili, svojega otroka sovraži; kdor pa ga ljubi, ga ima vedno v strahu.« (Puhar 1982, v Peček Čuk, Lesar 2009: 135).

V patriarhalnem tipu vzgoje je bil otrok opredeljen kot nepopoln, nedorasel, obremenjen z grehom, naloga vzgoje pa je bila, da otroka vsega tega odreši z represivnimi ukrepi. O tem govorita zgornja citata, na katerega so se velikokrat zanašali in upirali različni pedagogi (Peček Čuk, Lesar 2009: 135).

Če pogledamo današnje učitelje, lahko rečem, da večina vidi v učencih prav to. Mislijo, da je treba otroke postaviti v okvire in pravila, ki so zanje primerni, in samo v tem vidijo rešitev, da se jih očisti vseh neumnosti. Prepričani so, da se učenci samo tako lahko naučijo stvari, ki so pomembne za življenje.

Za ukazovalni nedogovorni pristop so značilna vzgojna sredstva, kot so kazni, prepovedi, omejitve in zahtevnost (Bergant 1994: 71). Znotraj tega pristopa lahko govorimo o represivnih metodah, ki so v preteklosti prevladovale predvsem takrat, ko je bila kultura navzven zaprta, tok življenja pa počasen (ibid.: 72).

Bluestein (1997: 48–49) poimenuje ta pristop zmagam-izgubiš in ga opiše kot zahteven, usmerjen v rezultat in neprožen. Temelji na nadvladovanju učiteljev, ki spodbuja tekmovalnost, osnovno prepričanje znotraj tega pristopa pa je, da učenci ne bodo naredili ničesar pravilno. Avtorica poudarja, da učitelj, ki uporablja ta pristop, pri svojem delu sporoča učencem, da je on glavni, da le on ve, kaj je zanje najbolje, da so njegove potrebe pomembnejše od učenčevih.

Za socialno delo je izredno pomembno to, da v procesih sodelovanja z ljudmi vzpostavimo delovni odnos, znotraj katerega bo vsak imel besedo, moč, predvsem pa priložnost in možnost, da prispeva k sodelovanju in procesu. Zato pri tem pristopu tega ne bo, saj je komunikacija enosmerna, ni dogovora in ni vzpostavljen tak odnos, ki bi omogočal dogovor in sodelovanje (Poštrak 2003).

1.4.2 Neukazovalno nedogovorni pristop

Poštrak (2003) izpostavi glavne značilnosti ukazovalno nedogovornega pristopa, ki so:

- učitelj/strokovni delavec je odsoten, čeprav je tam,
- odsotnost dogovarjanja, razgovora,
- učitelj/strokovni delavec ne daje navodil in nasvetov,
- ni dogovora o delovnem odnosu,
- komunikacija je mimobežna,
- vloge so nejasne, nedogovorjene in nedoločljive,
- ciljev ni,
- ukrepi so odsotni,
- avtoriteta: odsotna/prikrita,
- pravil ni.

Peček Čuk in Lesar (2009) povzemata Pšunder, ki govori, da je neukazovalno nedogovorni pristop je najmanj vsiljiv od vseh pristopov, saj deluje iz prepričanja, da otrokov razvoj ne omejujemo, saj je sam sposoben spreminjati svoje vedenje. Prisila in omejevanje otroka zavirata njegovo individualnost in razvijanje njegovih potencialov, kazen kot taka je napad na njegovo avtonomijo, pravila pa ogrožajo otrokov razvoj. Otroku je znotraj tega pristopa omogočena velika mera svobode, predvsem pa to, da sam odloča o svoji vzgoji. Učitelj, ki verjame v ta pristop, zagovarja minimalno moč in ne vidi pomena v posredovanju, če pa že, naj bo to posredovanje minimalno. Če je učenec agresiven, je to posledica notranjega nemira v njem, zato ga učitelj v takih primerih ne obsoja, temveč naj bi z njim ustvarjal prostor za pogovor (Pšunder 2004, v Peček Čuk, Lesar 2009: 141).

Jean-Jacques Rousseau je utemeljitelj tega stila, kamor je postavil v središče otroka oz. učenca (Peček Čuk, Lesar 2009: 142). V zgodovini imamo 3 velike poglede na otroka (Poštrak 2013):

1. Človek/otrok je izvorno divje bitje, ki ga je treba socializirati. Če pri 15 letih razbija in ima neprimerno vedenje, pomeni, da ga nismo dobro socializirali, vzgojili.
2. Človek/otrok je v družbo usmerjeno bitje, ima že vse nastavke, genetski zapis, da vzcveti, samo pustiti ga je treba na miru in vzcveti v razvito osebnost.
3. Človek je potencial, biološki organizem

Drugi pogled na otroka je značilen za neukazovalno nedogovorni pristop. Otroka lahko primerjamo z rastlino, o čemer govori tudi Rousseau, pravita Peček Čuk in Lesar (2009: 142). Rousseau meni, da rastline izoblikujemo z gojenjem, ljudi pa z vzgojo. »Rodimo se slabotni in potrebujemo moči; smo prav brez vsega in potrebujemo podporo; smo brez pameti in potrebujemo razsodnost. Vse, kar nam manjka ob rojstvu in kar nam je potrebno pozneje, dobimo z vzgojo.« (Rousseau 1959, v Peček Čuk, Lesar 2009: 142) Avtorici pravita, da tako vzgojo Rousseau zagovarja v primeru, ko zlo pride od zunanjega okolja, ne pa iz človeka. Vzgojni principi vzgojnega dela po Rousseauju so naslednji (Rousseau 1959, v Peček Čuk, Lesar 2009: 143):

- »otrokom moramo dovoliti, da neovirano uporabljajo vse tiste moči, ki jim jih je dala narava in ki jih ne morejo izrabiti;
- moramo jim pomagati pri vseh fizičnih potrebah in jim nadomestiti vse, kar jim manjka na razsodnosti ali moči;

- pri pomoči, ki jim jo dajemo, se moramo omejiti zgolj na to, kar je dejansko koristno, in ne smemo v ničemer popuščati njegovi svojeglavosti ali njihovim nespametnim zahtevam; kajti svojeglavost jih ne bo več mučila, če je ne bomo sami izvali, ker ni nič neravnega;
- pazljivo moramo proučevati njihov jezik in znake, da lahko v dobi, ko se ne morejo pretvarjati, razlikujemo v njihovih željah, kaj izvira iz njihove narave in kaj iz njihove svojeglavosti.«

Otroka je treba najprej spoznati, potem pa sledi vzgajanje. Pri svobodni vzgoji pa je ključno, da nihče ne posega v razvoj otroka in ga ne pospešuje (Peček Čuk, Lesar 2009: 143). Ta pristop temelji na zaupanju v otrokovo notranjost, zagovorniki tega pristopa pa vidijo delo učiteljev in vzgojiteljev v tem, da ti dopuščajo otrokovo doživljanje občutkov in da se v njih tudi sami vživijo (ibid.: 144).

Bergant (1994) govori, da je mladinska psihologija, ki sta jo v Evropi razvijala Charlotte in Karel Bühler, k permisivni vzgoji prispevala spoznanje, da otroci niso pomanjšana slika odraslega človeka na področju doživljanja in dojemanja sveta. Odkrila je različne razvojne oblike mišljenja pri otroku, predvsem pa to, da otrok sveta okoli sebe ne dojema zgolj stvarno, ampak predvsem čustveno, da se v obdobju izobraževanja duševno in telesno razvija zelo hitro, da so zelo aktivna radovedna bitja, pripravljena na sprejemanje sveta okoli sebe, da so zelo veseli in ponosni, če pridobijo sposobnosti, tako duševne kot telesne, ki jih opazujejo pri odraslih. Poleg tega je mladinska psihologija trdila da je mogoče otroke za šolo motivirati tudi brez prisile, palice in ustrahovanja. Spregovorila je o upoštevanju otrokovih interesov, želja in ciljev. Telesne kazni in razne poniževalne postopke je prepovedala. Poudarila je, da kako se otroci učijo, ni najbolj pomembna stvar za njihov razvoj, in da moramo izhajati iz otroka, če želimo doseči boljše rezultate (Bergant 1994: 80–82).

Poleg vsega naštetega Bergantova izpostavi, da je mladinska psihologija zahtevala, da se izbira učnih metod, količina učne pomoči in zahtevnosti prilagodi otrokovi zmogljivosti, duševnim in telesnim posebnostim, da je nujno poučevanje otrok v šoli, ki je individualizirano, kjer je učitelj potrpežljivo naravnani. S tem so želeli v center osnovnih šol in njihovega delovanja umestiti učenca, saj bodo le v tem primeru šole učinkovite (ibid.: 80–82).

Poštrak (2013) je mnenja, da je neukazovalni nedogovorni pristop enak permisivnemu ali vsedopuščajočemu pristopu, Bergant (1994) pa govori o tem, da permisivna vzgoja ni obraten pojav od represivne vzgoje, torej ukazovalne nedogovorne, vendar se obraten pojav represivne vzgoje nahaja v vsedopuščajoči vzgoji. Permisivno vzgojo vidi kot neko sredino obeh skrajnih polov, npr. kakovosti, in premošča negativne učinke obeh polov. V tej vzgoji prevladujejo pozitivni vzgojni ukrepi, upoštevanje otroka in njegovo posebnosti (Bergant 1994: 110)

Za namene diplomske naloge bom uporabljala neukazovalni nedogovorni pristop, s katerim imam v mislih tudi permisivni in vsedopuščajoči pristop.

Bluestein (1997) opiše ta pristop, ki ga sicer poimenuje izgubim-zmagaš, kot pristop, ki ga učitelji uporabijo, ker mislijo, da bodo učence tako nadvladovali, saj so prepričani, da če je učencem dovolj mar zanje, jih bodo ubogali in storili, kar jim bo naročeno. Učitelj je tisti, ki redko prevzema odgovornost za lastne potrebe, od učencev pričakuje, da se sami nadzirajo iz hvaležnosti do njih, je nedosleden pri mejah, nagradah, posledicah in izvedbah. Z vsem naštetim učitelj sporoča učencem, da so njihove potrebe pomembnejše od njegovih, da je dejstvo, da si pohvaljen, da te imajo radi, pomembnejše od skrbi za sebe (Bluestein 1997: 51-52).

Z vidika socialnega dela, dogovora o sodelovanju znotraj neukazovalnega nedogovornega pristopa, ne bo. To pa je za nas socialne delavce ključno pri delu z ljudmi, v tem primeru z učenci (Poštrak 2003).

1.4.3 Dogovorni pristop

Kroflič (1997: 52–53) navaja razloge za uvedbo demokracije v šoli po Kohlbergu in Poweju, ki so naslednji:

- če obstaja demokratično sprejemanje pravil, se učenci srečujejo z reševanjem življenjskih problemov, kar spodbuja njihov razvoj v večji meri kot reševanje (izmišljenih) dilem,
- demokracija spodbuja učence, da razmišljajo neodvisno od zunanjih avtoritet,

- v demokraciji se veliko lažje uveljavlja načelo popravljanja napak kot v avtoritarnih skupnosti,
- demokracija motivira učence, da sledijo svojim pravilom in pravilom šole.

Za dogovorni pristop je značilno (Poštrak 2003):

- komunikacija je v obliki razgovora, dvosmerna,
- udeleženci sodelujejo, se dogovarjajo in načrtujejo,
- učitelj, strokovni delavec je spoštljiv in odgovoren zaveznik,
- vloge so jasne, razvidne in dogovorjene,
- cilji so dogovorjeni,
- odgovornost je samoomejitvena ali notranja,
- ukrepi so jasno in vnaprej določeni, posledice so mogoče,
- avtoriteta: avtoritativna, samoomejitvena, moč argumentov,
- pravila so dogovorjena.

Avtoritativni, dogovorni vzgojni stil se je počasi začel kazati in uveljavljati v zadnjih desetletjih, njegove ideje in temelje pa zasledimo tudi že prej, predvsem pri nemškem filozofu Immanuelu Kantu (Peček Čuk, Lesar 2009: 149).

»Ideologija teh teorij je, da je osvoboditev otroka izpod prisile, ki jo posebljata šolski mehanizem discipliniranja, ter sproščanje otrokove individualnosti, spontanosti, predpogoj družbene demokracije. Vzgoja, osnovana na svobodi, naj bi bila oblika boja proti totalitarizmu in fašizmu. Individuum, ki bo osvobojen prisile v šoli, naj bi kasneje spontano izbral svobodo in demokracijo. Šola naj bi zato ukinila klasifikacijo, norme, ocenjevanja, ukinila naj bi mejo med delom in igro, med učiteljem kot avtoriteto in podrejenim učencem.« (Salecl 1991: 104)

Bluestein (1997) poimenuje ta pristop zmagam-zmagaš in ga opiše kot sistem, ki spodbuja sodelovanje, kjer imajo vsi učenci možnost uspeti, kjer učitelj upošteva učenčev prispevek, kjer učitelj prevzame odgovornost za lastne potrebe in hkrati upošteva potrebe učenca. Za ta pristop je značilna neposredna, odkrita komunikacija, kjer so posledice slabih odločitev nove

učne izkušnje, kjer pravila in meje obstajajo znotraj razreda, ne pa samo v okviru učiteljeve avtoritete. Osnovno prepričanje je, da čeprav učitelj svojih potreb ne more vedno zadovoljevati, so učenčeve potrebe enako vredne kot potrebe učitelja. Znotraj tega pristopa učitelj sporoča učencem, da so tako njegove kot učenčeve potrebe pomembne, da ceni vsako vedenje in mnenje, tudi če ni »pravilno«, in da lahko v sodelovanju zmagata oba, tako učitelj kot učenec (Bluestein 1997: 54-55).

Glasser (1998: 49) piše, da dogovorni učitelj pri svojem delu zavzame stališče, da uporabi čim manj moči, saj prava moč izhaja iz učencev, učenci pa cenijo učitelja, ki z njimi vedno znova raziskuje rešitve, ko nastopijo problemi, ki ne grozi in ne kaznuje. »Demokratski vodje v mnogo večji meri dopuščajo delavcem, da odločajo o najboljšem načinu dela. Da bi to dosegel, učitelj skoraj vedno pri uri zaprosi učence za povratno informacijo o tem, kako bi se lahko več naučili in kaj lahko naredijo, da bi bila ura bolj zanimiva. Učitelj ne zavrača nagrajevanja, a meni, da bi razred moral sam določiti nagrado za dobro opravljeno delo. Učence spodbuja, da kot nagrado za dobro opravljeno delo načrtujejo dejavnost znotraj in zunaj šole.« (Glasser 1998: 48)

Kroflič (1997: 33–34) poimenuje ta pristop procesno-razvojni model moralne vzgoje, ki po njegovem vključuje naslednja izhodišča:

- nujnost po dvosmerni komunikaciji med učiteljem in učencem,
- oblikovanje avtoritete, ki učencu omogoča občutek sprejetosti in varnosti, poleg tega pa spodbuja njegovo osamosvajanje in rahljanje navezanosti na učitelja,
- strategijo načrtovanja, kjer so v sam proces dela in sodelovanja vključeni vsi akterji (učitelji, strokovni delavci, starši, učenci),
- vzgoja, katere cilj je podpiranje otrokovih potencialov in virov.

Z vidika socialnega dela bomo z učenci vzpostavili delovni odnos, prijetno okolje, kjer bo vsak izmed udeleženi imel glas in prispeval delež k sodelovanju (Poštrak 2003).

1.4.4 Vprašanje komunikacije

»Komunikacija je odpiranje ene osebe drugi. V tem procesu odkrivanja se učimo, kdo je oseba, s katero komuniciramo, in kdo smo mi sami. Zaradi tega je komunikacija edinstven in zelo pomemben dejavnik, ki določa odnose z drugimi in s svetom, ki nas obkroža. Od komunikacije je odvisno:

- kako bomo dosegli svoje cilje,
- kako bomo razvijali svoja notranja intimna doživetja,
- kako bomo dosegli usklajenost s seboj in drugimi,
- kako bomo oblikovali odnose z drugimi,- kako bomo ustvarjalno reševali nasprotja in različnosti.« (Kristančič, Ostrman 1999:12)

Ločevanje med zaprto in odprto komunikacijo nam nazorno pokaže, kateri pristop, način vodenja uporabljamo pri svojem delu. Zaprta komunikacija je posredna, nejasna, nespecifična, vedno pritrdilna, manipulativna in obtožujoča, odprta pa je neposredna, vzajemna, iskrena, spoštljiva, strpna, odkrito vedenjska, s preverjenimi sporočili in z vzajemno interpretacijo (Kristančič, Ostrman 1999: 14–15). Na podlagi naštetih značilnosti lahko zaprto komunikacijo povežemo z ukazovalnim nedogovornim pristopom, odprto pa z dogovornim pristopom.

Ko v interakcijah z drugimi ljudmi uporabljamo sporočila, s katerimi ukazujemo, moraliziramo, poučujemo, kritiziramo, navidezno pohvalimo, pretirano sprašujemo ali prehitro interpretiramo, si sami zapiramo povezave med nami in našimi odnosi (ibid.: 18).

V današnjem šolskem sistemu je velikokrat tako. Učitelji ne poskušajo odpirati medsebojnih odnosov z učenci, vendar jih le zapirajo s tem, ko ne komunicirajo na odprt način. Premalo je dvosmerne komunikacije, za katero je značilno, da sta osebi A in B v razgovoru takrat, ko izmenjujeta svoje osebne koncepte o nekem dogodku, skozi svojo interakcijo. Rezultat dialoga pa pomeni obogatitev njunih osebnih konceptov in hkrati ohranjanje različnosti (Šugman Bohinc 1996: 403).

Poštrak (2013) govori, da vsak človek, učenec, mladostnik prihaja v dialog, razgovor s svojim družbenim in osebnim jazom. Zato Poštrak (2006) izpostavi, da Mead govori o družbenem in osebnem jazu. Družbeni jaz opredeli kot tisti del osebnosti, v katerem oseba skozi procese socializacije vsrkava, ponotranji vse tisto, kar je deležna s strani drugih in okolja. Ponotranji in vsrkava navade, šege, običaje, pravila, strategije preživetja in ravnanja. Družbeni jaz lahko primerjamo s Freudovim superegom, to je nadjaz, kjer so shranjena družbena pravila. Ne gre za to, da vse, kar je shranjeno v superegu, oseba sprejema in se s tem poenoti, vendar družbene vsebine aktivno obdeluje in selekcionira, kar naredi skozi svoj osebni jaz, ki je nosilec samozavedanja in lastne aktivnosti (Poštrak 2006).

Poštrak (2006) pravi, da Mead govori o dveh fazah socializacije. Govori o igri (angl. *play*) in o organizirani igri (angl. *game*). Prva faza – igra – je faza, ko otrok še nima razvitega samozavedanja in vase vsrkava družbene izkušnje (na primer dva otroka v peskovniku). Ta faza se dogaja pred vznikom osebnega jaza. Druga faza – organizirana igra – pa je faza, ko otrok, oseba že izraža svoje početje. Ko se začne ta faza, osebni jaz brska po zalogah in si ustvarja odnos do pojavov, ki jih vidi. Pojava ne vidimo takega, kot je, a takega, kot so nam ga predstavili drugi (Poštrak 2006). »Vendar vidimo, da njegovo odločanje ni, vsaj ne v celoti, avtonomno. Odloča se s pomočjo in na podlagi vednosti, podatkov, izkušenj, zalog znanja, ponotranjenih v družbenem jazu.« (Poštrak 2015: v tisku)

Poštrak (2013) izpostavlja, da vsak od nas, kljub temu če smo rojeni v isti realnosti, v svojem osebnem jazu različno izražamo pojave in dogodke, da smo v družbeni jaz vsrkavali, ponotranjili enake navade, šege in običaje, a bomo na enako stvar odreagirali drugače. Osebni jaz ozavešči družbeni jaz, zato je pomembno, da sprejemamo mnenja drug drugega in se naučimo razumeti različnosti naših svetov. Če poznamo razliko med družbenim in osebnim jazom ter povezavo med njima, lahko lažje razumemo in sprejemamo uporabnike. In če to spoštujemo in posledično razumemo, lahko in znamo uporabljati dvosmerno komunikacijo, ki je značilna za dogovorni pristop. Tako pri dvosmerni komunikaciji vsak izhaja iz svojega družbenega jaza, ki ga ozavešči osebni jaz. Pomembno je, da se to v pogovoru in dogovoru spoštuje ter da je vsak slišan in upoštevan (Poštrak 2013).

1.4.4.1 Ovire pri komunikaciji

Gordon (1983: 37–43) govori o ovirah, s katerimi se srečamo na poti h komunikaciji. Te ovire so:

- ukazovanje,
- opozarjanje in grožnje,
- moraliziranje,
- svetovanje in sugeriranje,
- ocenjevanje,
- kritiziranje in sramotenje,
- dajanje imen in etiketiranje,
- analiziranje in diagnosticiranje,
- simpatiziranje in podpora,
- spraševanje in navzkrižno zasliševanje ter umik,
- sarkazem in humor.

Prav tako kot Gordon tudi Glasser (2002: 19–20) govori o oblikah komuniciranja, ki ogrožajo odnose med učenci in učitelji. Te oblike, ki uničujejo odnose, so:

- grajanje,
- obtoževanje,
- pritoževanje,
- sitnarjenje,
- grožnje,
- kaznovanje in podkupovanje ljudi, da bi jih nadzorovali.

Gordon vidi rešitev v jeziku sprejemanja, Glasser pa je mnenja, da so lastnosti, kot so skrbnost, poslušanje, prispevanje, spodbujanje, podpiranje in prijateljstvo, tiste navade, ki krepijo komunikacijo (Poštrak 2015).

Najbolj pomembno pa je, da »z mladostnikom vzpostavljamo ustrezno komunikacijo z jezikom sprejemanja in opogumljanja. Pogovor je spoštljiv, v pogovoru skupaj z mladostnikom raziskujemo možnosti za spreminjanje bolečih in ogrožajočih razsežnosti

njegovega življenjskega sveta. Izhajamo iz jasno opredeljene vloge odgovornega odraslega, spoštljivega in odgovornega zaveznika.« (Poštrak 2015: v tisku)

1.4.5 Cilji šole in učiteljev

Po mojih izkušnjah je šolah je sistem izobraževanja sestavljen tako, da določa cilje, ki jih morajo učenci doseči. Šolske ocene in samoocenjevanje je določeno po kriterijih, ki jih morajo učenci doseči. V kriterijih niso upoštevani dejavniki, kot sta trud in čas, ki ga učenci namenijo učenju. Predvsem je poudarek na tem, kaj lahko učenec pokaže tisti trenutek, ko ga učitelj sprašuje in mu da pisati test. Vse je odvisno od enega samega trenutka, določenega časa.

Če se osredotočim na pristope k učenju, lahko govorimo o površinskem in globinskem pristopu. Za površinski pristop je značilno, da želi učenec reproducirati snov in dokazati svoje znanje v taki obliki, v kakršni sta mu bili podani informacija in snov. Učenec, ki ima globinski pristop, želi snov razumeti in podati, jo razložiti s svojimi besedami, postavljati vprašanja in nanje tudi odgovoriti (Cvetek 1993: 5).

Cvetek (1993: 9) izpostavi tudi Gibbisa, ki govori o glavnih vzrokih, ki pripeljejo do tega, da učenec uporablja površinski pristop za učenje. Ti vzroki so:

- velika obremenitev študentov,
- veliko število kontaktnih ur,
- velik obseg gradiva (učbenikov, delovnih zvezkov),
- majhne možnosti za poglobitev v predmet, ki se ga morajo učenci naučiti,
- stresni sistem ocenjevanja.

Sistem, ki je v šolah, po mojem mnenju učence »prisili« v to, da se en teden učijo en predmet, drug teden drugega. Do tega pogosto pride v določenih mesecih, ko je na vrsti ocenjevalno obdobje. Tako učenci določene mesece ne vidijo potrebe po sprotnem učenju in ustvarjanju, vedo, kdaj se morajo snov naučiti, kdaj pa jim ni treba.

Ko govorimo o globinskem pristopu k učenju, Cvetek (1993: 10) povzema Biggsa in navaja štiri pomembne elemente, ki so značilni za ta pristop.

- Motivacija

Za motivacijo je pomembno čustveno ozračje, kjer poteka učenje. Če pogledamo odrasle, se ti najbolj naučijo tiste stvari, ki so zanje pomembne, da lahko počnejo stvari, ki jih želijo in jim nekaj pomenijo.

- Aktivnost pri učenju

Biti aktiven vključuje različne dejavnosti, predvsem pa so za aktivno učenje pomembni načrtovanje, refleksija, diskusija in posplošitev.

- Interaktivno delo

Interaktivno delo je diskusija, ki jo v šoli primanjkuje. Obstajajo tudi druge oblike interaktivnega dela, kot so delo v skupinah, seminarji, šolske skupine, delo in učenje v parih.

- Dobro strukturirana baza znanja

Razumeti je treba pojme, ki so nam znani, saj brez tega ne moremo razumeti novih. Nujno je, da učenci uporabljajo znanje, ki so ga že pridobili pri učenju novih spoznanj. Struktura mora biti jasna in razvidna (Cvetek 1993: 10).

Velikokrat šolski kurikulum teh elementov ne spodbuja. Kurikulum pomeni »v latinščini /.../ tek, tekmo, dirko, obtok ali kroženje, tekališče, dirjališče pa tudi dirkalni oz. bojni voz« (Bradač 1996, v Cvetek 1993: 25). V slovarju tujk je za kurikulum navedena samo beseda zveza curriculum vitae, kar pomeni življenjepis. Angleško-slovenski slovar prevaja curriculum s slovenskim izrazom učni načrt (Cvetek 1993: 25).

Cvetek tudi piše, da Širec (1983, v Cvetek 1993: 25) navaja vrsto definicij različnih pedagogov, in sicer:

- »kurikulum je učni načrt, zato vsebuje strukturno serijo načrtovanih učnih rezultatov,
- kurikulum so organizacijske sekvence učnih postopkov,
- kurikulum je učno načrtovanje v socialnem kontekstu,
- kurikulum obsega celotno učno situacijo, vključno z evalvacijo,
- kurikulum utemeljuje povezanost učnih ciljev, učnih vsebin in odločitve za učno organizacijo«.

Egan (2009: 23) meni, da so skozi zgodovino izobraževanja v kurikulumu vedno obdržali predmete in jim posvečali pozornost zaradi tradicije in neke nuje. »V preteklosti se je šolanje osredotočalo na vedenje, zapisano v knjigah, oziroma na tisto, ki so ga avtorizirali učitelji, toda namesto tega bi morali v središče kurikula in prizadevanj učiteljev postaviti razvojne potrebe otroka in čedalje širši krog njegovih dejavnosti. Spencer je skušal pokazati, kako učenje in razvoj, kakor tudi vsakodnevne dejavnosti v razredu, urejajo isti zakoni, ki so oblikovali zvezde zgoraj in zemljo spodaj.« (Egan 2009: 23)

Učni načrt sam po sebi narekuje učiteljem strukturo in načine poučevanja. Da si uspešen in učinkovit učitelj, moraš upoštevati in se držati načrta, predvsem pa doseči vse cilje, zato je po mojem mnenju velikokrat to glavni razlog, da šola ni prostor, kjer se soustvarja, kjer bi učenci imeli besedo in glas.

Cilji morajo biti sami po sebi dovolj natančni, predvsem pa določeni vnaprej in jasno povedani učencem. Dokazano je, da učenci dosegajo boljše rezultate, če so njihove naloge jasno določene (Cvetek 1993: 35), in prav to bo naredil učitelj, ki vodi učence dogovorno, saj je za ta pristop značilno, da so cilji dogovorjeni.

1.4.6 Pravila

»Meje, ki jih včasih imenujemo pogoji, drugič pravila, so pravzaprav tisto, kar uporabljamo, da v odnosu z drugimi poskrbimo zase in skušamo v življenju ohraniti nekaj reda in zdrave pameti. Če meja ni, lahko drugim storimo kaj zelo norega – in dovolimo, da drugi store kaj zelo norega nam.« (Bluestein 1998: 4)

Pravila srečujemo na vsakem koraku našega življenja. Že ko hodimo po ulici, vemo, da obstaja pravilo, da moramo prečkati cesto čez označena mesta, drugače se nam lahko kaj pripeti ali nas kaznuje policist. Če pogledamo na to pravilo z drugega zornega kota, je namenjeno naši varnosti. Če bi vsi ljudje hodili čez cesto, kjer bi hoteli, bi verjetno nastal kaos in bilo bi veliko več nesreč. Podobno je v razredu. Pravila so in morajo obstajati. Veliko ljudi ob omembi demokratičnega, dogovornega pristopa meni, da znotraj tega ne obstaja nobenih pravil in meja ter da učenci postanejo razpuščeni in si dovolijo prav vse. Vendar temu ni tako.

Učitelj, ki želi voditi dogovorno, upošteva, da (Glasser 1998: 114–116):

- učitelj ni odvisen od pravil,
- ima čim manj pravil in da so ta enostavna,
- se z učenci nenehno pogovarja, vse dokler se oni ne strinjajo s pravilom,
- učencem vedno pojasni, zakaj je pravilo pomembno,
- se na začetku šolskega leta z vsakim razredom pogovori o pravilih, ki jih potrebujejo za to, da bo delo opravljeno,
- kazni predlagajo učenci oziroma vedno znova skupaj raziskujejo njihove predloge za rešitev problemov,
- učitelj spodbudi učence, da povedo, kako naj sam ravna drugače.

Vse naštetu učencem daje moč in zavedanje, da so pomembni tudi oni, s čimer postanejo odgovorni, saj so dobili možnost, da sodelujejo pri postavljanju pravil in posledic zanje. Najbolj smešna so pričakovanja učiteljev po upoštevanju pravil, ki jih učenci ne poznajo. Še posebej pa ni pošteno, da šola sama oblikuje pravila, ki se jih morajo učenci držati. Ko ti skupaj z učitelji postavljajo pravila, je upoštevanje teh pravil večje. Seveda pa teh pravil ne more biti cel seznam, ker potem izgubijo smisel. V sklopu prakse, ki sem jo opravljala v študijskih letih, sem imela priložnost vstopiti v razred in spoznati svet učencev.

V sklopu predmetov na fakulteti sem imela kar nekaj predmetov, povezanih z mladimi, kjer sem spoznavala metode dela in pristope. Že takrat sem se trdno odločila, da bom poskušala res korektno udejanjati dogovorni pristop. Ko sem stopila v tisti razred, ki mi je dal najboljšo izkušnjo, se je to udejanjanje začelo. Vse priprave, razmišljanja o tem, kako bo to potekalo, so v tistem trenutku izginile. Res je, da sem vodila delavnice na vnaprej določeno temo, vendar sem razred takrat spoznala prvič. Spoznavanju sem namenila res velik poudarek. Pomembno mi je bilo, da dobijo občutek, da so mi pomembni in da lahko samo skupaj vodimo uro. Kljub temu, da sem poznala teorijo in različna razmišljanja o dogovornem pristopu, sem v razred vstopila s plakati, kjer so bila napisana moja pravila, ki so se mi takrat zdela povsem korektna. Ni jih bilo veliko in mislim, da so bila enostavna. Učence sem povabila, da si jih preberejo enega za drugim. To je bila napaka, kajti ko sem vstopila v razred, sem vzpostavila sproščeno vzdušje, ki sem ga takoj naslednji trenutek z branjem pravil porušila. Te napake sem se v trenutku zavedela. Ne vem, kaj mi je šinilo v glavo, a učencem sem rekla, da bomo najprej skupaj raziskali, kakšne potrebe imamo vsi, da bomo lahko delali kar se da nemoteno in

sproščeno. Plakate sem položila na tla in jih obrnila. Zavedela sem se, kako neumno napako sem naredila. Učence sem prosila za pomoč in jim dala vedeti, da so oni tisti, ki lahko pomagajo pri tem, da vzpostavimo dobro klimo. Učenci so začeli naštevati. Seveda teh pravil ni bilo veliko in sem se z njimi strinjala, saj so vsebovala vse tisto, kar sem tudi sama napisala na plakat. Vendar sem jim s tem dala občutek moči po soustvarjanju ure. »Nasvet učitelju daje učencem občutek moči in čim več vam lahko svetujejo v nečem, kar je videti, da najbolje ne obvladate, tem močnejši se bodo počutili.« (Glasser 1998: 117)

Če v tem primeru svoje napake ne bi spoznala, bi ustvarila vzdušje, kjer bi učencem dala vedeti, da morajo upoštevati ta pravila, ki so pomembna samo zame. Ravnala bi, kot bi ravnal učitelj, ki uporablja ukazovalni nedogovorni način vodenja, je odvisen od pravil in jih vedno znova povečuje, da bi ohranil red. Taki učitelji »ne sprevidijo, da si delavci in učenci želijo takšno delo, ki bo zadovoljevalo njihove potrebe, in da mnoga pravila ter najrazličnejše kazni, ki sledijo neupoštevanju le-teh, spreminjajo delo v vse manj zadovoljujoče opravilo.« (Glasser 1998: 114)

»Pravila v skupini so potrebna tako s socialnopsihološkega kot s skupinskodinamičnega vidika:

- da bi dosegla svoj cilj,
- da na poti do svojega postavljenega cilja ne bi razpadla,
- določajo obnašanje in način vodenja,
- določajo statuse in vloge,
- skupinske vrednote,
- ipd.« (Ancelj 2000: 7)

Dejstvo je, da pravila morajo obstajati, da skupina, razred lahko funkcionira. Vsaka šola ima svoja pravila delovanja, ker tako lahko lažje funkcionira. Vsekakor pa sem mnenja, da lahko znotraj teh pravil, ki se jih moramo držati, vzpostavimo svoja pravila. Prav tako pa se skupaj z učenci dogovorimo o ukrepih ki so posledice naših dejanj. Postavljanje meja je ključno tako za učitelje kot za učence. »Še posebej otroci potrebujejo omejitve, da se počutijo varne in zaščitene, da odraščajo in se učijo s preizkušanjem meja. Na drugi strani pa tudi odrasli (starši, učitelji idr.) potrebujejo omejitve v smislu, da znajo otrokom postaviti meje in s tem zaščitijo ne samo otrokove potrebe, ampak tudi svoje.« (Prgić 2007: 59) Vendar pa se je

pomembno zavedati, da lahko ta omejujejo svobodo in kreativnost posameznika, zlasti takrat, ko morajo učenci slepo slediti pravilom, ki jih narekujejo in določajo drugi.

»Postavljanje meja ni namenjeno kaznovanju, niti niso meje mišljene za to, da bi druge z njimi podučevali. Ljudem preprosto povedo, kakšne izbire imajo na voljo.« (Bluestein 1998: 37)

Ko govorimo o pravilih, je pomembno, da se ustavimo tudi pri ukrepih, ki sledijo, če se pravil ne držimo. Učitelj, ki uporablja ukazovalni način vodenja, bo razumel ukrepe kot kazni in pohvale. Vendar bo znotraj samoomejitvene avtoritete, torej dogovornega načina vodenja, učitelj razumel ukrep in ga predstavil učencem kot prevzemanje odgovornosti za svoja dejanja in soočenje s posledicami le-teh (Poštrak 2015: v tisku).

1.4.7 Vrste avtoritete

Avtoriteta je v slovarju definirana kot »ugled ali vpliv, ki izhaja iz vodilnega položaja, moči, znanja« (http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=avtoriteta&hs=1). V razlagi te besede naletimo tudi na stavek «učitelj si mora ohraniti avtoriteto v razredu». Vse lepo in prav, vendar že ta razlaga je nepopolna, vsaj z vidika različnih poimenovanj le-te.

»Spoštovanje avtoritete je večšina, ki jo potrebujemo, da lahko razvijemo notranjo disciplino, da lahko živimo v svetu, ki je urejen hierarhično, kjer vladajo pravila in zakoni. Spoštovanje avtoritete je tudi pot do razvoja samodiscipline.« (Mrgole 2013: 103)

Ko slišimo besedo avtoriteta, večina ljudi pomisli na hierarhično urejene odnose, ki vladajo med ljudmi, na moč, ki jo ima oseba nad drugimi člani, na omejevanje svobode. Če govorimo o odnosu učenec-učitelj, prevladuje mnenje, da brez stroge avtoritete razred, skupnost ne more delovati. Dandanes se vse več govori o permisivni vzgoji, kjer družba krivi starše, da so brez avtoritete in strogih pravil, ki so veljala včasih.

»Pedagoška teorija in praksa namreč dokazujeta, da:

- ne bomo uspešni pri vzgoji poslušne osebnosti, če bomo vzgajali zgolj s strogostjo in z brezpogojno avtoriteto;

- prav tako ne bomo uspešni pri vzgoji samostojne osebnosti, če bomo vzgajali svobodno, prijazno, brez odkritega (eksplicitnega) izražanja zahtev in prepovedi.« (Kroflič 1997: 55)

Različni avtorji različno poimenujejo avtoritete. Tudi znotraj pristopov in načinov vodenja se uporabljajo različne avtoritete oziroma bolje rečeno, vsaka avtoriteta znotraj določenega pristopa zagovarja različne metode dela.

Avtoriteta v ukazovalnem nedogovornem načinu vodenja: avtoritarna avtoriteta

Znotraj ukazovalno nedogovornega pristopa govorimo o avtoritarni avtoriteti.

Kroflič (1997: 138) to avtoriteto poimenuje apostolska avtoriteta in jo poveže s svetopisemskim pojmovanjem moči, npr: Izraelci so prosili za kralja, ki bi jih vodil, in Bog jim je dal kralja. Že tukaj lahko vidimo, da kraljevska avtoriteta izvira iz božje moči. O njej lahko govorimo zato, ker je dana od Boga oziroma po božanskem pooblastilu.

Kroflič (1997: 141) povzema Kierkegaarda in pravi, da apostolovo avtoriteto tvori izključno božje pooblastilo in da pri tej avtoriteti ni prisotna fizična moč, temveč je osnova prepričanje, razodevanje božje milosti. Cerkev je v preteklosti utemeljila svojo avtoriteto z božjim pooblastilom, krščanska doktrina vzgajanja in izobraževanja pa je kljub različnim vzgojnim koncepcijam do danes obdržala strukturo apostolske avtoritete (Kroflič 1997: 143).

»Avtoriteta kot oblast zahteva spoštovanje in pokorščino; spoštovanje nositeljem avtoritete (seveda ne zaradi njih osebe, ampak vprav zato, ker so nositelji avtoritete), pokorščino njenim ukazom.« (Ušeničnik 1940, v Kroflič 1997: 143) Apostolska avtoriteta se odraža tudi v vzgoji, in sicer tako, da je vzgojitelj otroku nositelj božje avtoritete. Vzgojitelj ne razlaga vzrokov, zakaj je to in to ukazal ali prepovedal. Tukaj je bistvo, da se otroci podredijo takemu vzgojnemu stilu, da se podredijo vzgojiteljevi resnici in njegovi avtoriteti. Njena glavna značilnost je brezpogojna podredljivost, vse to pa lahko vidimo v konceptu patriarhalne vzgoje (ibid.: 143–144).

Kroflič (1997: 146) pravi, da je v našem okolju prevladoval krščanski tip patriarhalne vzgoje, saj so to potrdile tudi razne pedagoške razprave in mnogi etnografski podatki o družinskem

življenju. Družinsko življenje se je skozi leta spreminjalo, še vedno pa je v splošnem znano in priznано, da ga sestavljajo strog oče, nežna in ljubeča mati ter otroci, ki morajo biti pridni in ubogati starše.

Omenjeni avtor govori, da je v krščanskem tipu patriarhalne družine gospodar oče, otroci ga morajo ubogati in spoštovati, mati pa je oseba, ki otroka nauči ljubiti in čutiti. Oba otroka vzgajata z lastnim vzgledom. Materin lik je prvi in najpomembnejši vzgojni dejavnik, namreč njena družinska vloga je bližja otrokovi vlogi kot očetova. Oče je tisti, ki vzdržuje ravnotežje v družini in popravlja morebitne materine napake, navaja Kroflič (1997: 149). Kljub temu, da ima že mati veliko avtoriteto nad otrokom, je vseeno oče tisti, ki bo otroku privzgojil pravilen odnos do sveta. Zelo opazna je torej hierarhija v odnosih v družini. Otrok je imel najnižji položaj na hierarhični lestvici, kar se je kazalo v poimenovanju otrok (npr., če je otrok v družini umrl, nato sta starša dobila novega, je ta dobil ime pokojnega brata ali sestre; določena imena niso bila primerna za določene otroke, ker naj bi bilo premalo ponižno). Osebna imena so bila bolj namenjena označevanju rodu. Otroci so prav tako morali jesti stran od mize, dokler se niso naučili lepo jesti. Hrano so dobili zadnji, dobili so ostanke, namreč očetu je pripadal najboljši obrok. Otroci so bili blagoslov, obenem pa prekletstvo (Kroflič 1997: 148-152)

Starši so se posluževali naravnih in nadnaravnih vzgojnih sredstev (ibid.). Naravna vzgojna sredstva so zgled, privada, poduk, ustrahovanje, raba plačil in kazni, medtem ko šele nadnaravna vzgojna sredstva po Zupančiču (1904, v Kroflič 1997: 155) zagotavljajo uspešnost vzgoje. Sem sodijo molitev, ki je bila najbolj priljubljena javna božja služba, v glavnem sveta vera, ker je brez nje vzgoja nemogoča. Starševski lik pa je seveda prvo vzgojno sredstvo za privzgajanje pobožnosti. V patriarhalni družini so otroke vzgajali z nadzorovanjem, kaznovanjem in strahovanjem. »Bogoboječnost« je veljala za eno osnovnih vrlin, saj bog vse vidi in ve. Zastrahovanje otrok z najrazličnejšimi nadnaravnimi in mistificiranimi bitji, kot so pehta, parkli, čarovnice, je bilo zelo razširjeno v preteklosti. Vendar tudi danes velikokrat slišimo take vrste zastrahovanje. Glavno naravno zastraševalno sredstvo pa je bila tudi šiba. Kljub temu, da je leta 1870 avstrijski minister za bogočastje prepovedal telesno kaznovanje v šoli, se patriarhalno usmerjeni pedagogi niso odpovedali strahovanju s telesno kaznijo (ibid.).

Kakšen položaj bo imel učitelj v šoli, je odvisno tudi od staršev učencev. Prav vzgoja staršev je tista, ki otroku privzgoji poslušnost, ubogljivost in prepričanje, da morajo otroci ubogati učitelja, kot ubogajo svoje starše. Avtoriteta se avtomatsko prenese iz staršev na učitelje (Peček Čuk, Lesar 2009: 137).

Še vedno se spominjam, kako so nas vedno učili, da moramo učitelje spoštovati in ubogati, a velikokrat prav ti niso spoštovali nas. Vedno so na nas gledali kot na »smrkavce«, ki nas morajo vzgajati in naučiti vse, kar zahteva učni načrt. Tako se je odnos, ki smo ga imeli doma, prenesel v šolo. Učitelji so v odnosu z učenci nastopali z nadzorovanjem in kaznovanjem. »Ne toliko učitelj, temveč ustrezen sistem nadzorovanja in kaznovanja naj bi oblikoval moralnost in navade ljudi, prek takšnega sistema naj bi se oblikovala koristna in uporabna populacija.« (Peček Čuk, Lesar 2009: 139)

Če delujemo prek avtoritarne avtoritete, ki je značilna za ukazovalni način vodenja, preslišimo otrokov glas, pozabimo na njegova čustva, vedno smo prepričani, da otroci ne bodo ničesar naredili pravilno. Zato je značilna prisila, red, spoštovanje pravil in kazni, ki sledijo, če se učenci ne držijo pravil. Učitelji in starši so tisti, ki pravila postavljajo in določajo kazni, če se pravil ne držimo. In prav oni na tak način nadzirajo otrokovo in učenčevo vedenje (ibid.: 138).

Avtoriteta v neukazovalnem nedogovornem načinu vodenja: odsotna/prikrita avtoriteta

Znotraj neukazovalnega nedogovornega pristopa govorimo o avtoriteti, ki je odsotna ali prikrita. Rousseau (1949, v Kroflič 1997: 205) je trdno zavračal apostolsko avtoriteto, ker je menil, da je slaba oziroma da napačna človekova nagnjenja niso plod otrokove narave, temveč slabe vzgoje, in zato je poskušal uveljaviti koncept naravne vzgoje.

»Koncept naravne vzgoje utemelji Rousseau z dvema predpostavkama:

- s predpostavko o človekovi dobri naravi;
- s predpostavko o nujnosti poenotenja vzgojnih vplivov, ki pa je mogoče le tako, da si podredijo vplive narave, s katero po definiciji ne moremo upravljati.« (Rousseau 1988, v Kroflič 1997: 209)

Na razvoj otroka vplivajo trije dejavniki, in sicer vrojena narava, življenjsko okolje otroka in vzgoja, socializacija (Kroflič 1997: 212). Človek je dober po naravi, v človeškem srcu ni izvorne sprijenosti. Naravno vzgojen otrok ne bo želel tistega, česar ne zmore doseči. Svoboden človek bo delal tisto, kar mu je všeč in kar zmore. Sreča ljudi je v uživanju svobode, a je ta pri otrocih omejena zaradi njihove šibkosti in zato otroci uživajo nepopolno svobodo (Rousseau 1959, v Kroflič 213).

Rousseau, kot pravita Peček Čuk in Lesar (2009), ne poudari divjosti otroka, temveč nebogljenost, pomanjkanje moči za svobodno življenje. Meni, da mora učitelj v odnosu z učenci uporabljati prikrito avtoriteto, saj ne sme biti učitelj tisti, ki bo učencem sporočal, kaj je prav in kaj ne, vendar naj bi bile to posledice učenčevih dejanj. Poleg tega je mnenja, da so kazni prisotne v okolju, ki ga učitelj sam ustvari in predstavi učencu (Peček Čuk, Lesar 2009: 147).

Peček Čuk in Lesar (2009: 147) pravita, da Jane Bluestein vidi »problem tega pristopa /.../ v tem, da so določene potrebe vzgojitelja nejasne in malokdaj izražene, ko vzgojitelj torej pričakuje, da mu bodo učenci brali misli. Vzgojitelj le redko prevzame odgovornost za lastne potrebe, mnogokrat daje otrokom proste roke, skoraj brez opornih okvirov in meja, ter od njih pričakuje, da sami sebe nadzirajo iz hvaležnosti.«

Vse zgoraj naštetu so značilnosti neukazovalno nedogovornega pristopa, ki nam kažejo problem odsotne in prikrite avtoritete.

Avtoriteta v dogovornem načinu vodenja: avtoritativna/samoomejitvena avtoriteta

Najbolj uspešna avtoriteta pri delu z učenci, skupnostjo in v življenju nasploh je avtoritativna avtoriteta, za katero je značilno, da kot odrasli ljudje obvladamo situacije in se dogovarjamo z učenci, otroki, kajti če jih ne obvladamo, ne moremo vzpostaviti dogovornega pristopa. »Avtoriteta pomeni, da smo v sebi stabilni in trdno stojimo za svojimi stališči in vedenjem.« (Mrgole 2013: 103)

Avtoriteta učitelja je oprta na njegovo znanje, sposobnosti, kompetence, torej na moč argumentov. Govorimo o samoomejitveni avtoriteti, znotraj katere učitelj deluje v ego stanju odrasli (Poštrak 2006). Če deluje učitelj v ego stanja odrasli in da to možnost tudi učencu,

govorimo o dogovornem pristopu, kjer je učitelj spoštljiv in odgovoren zaveznik učencu ter skupaj z njim išče nove možnosti za soustvarjanje. Učenec spoštuje in ceni učitelja zaradi njegovih lastnosti, znanj in sposobnosti (Poštrak 2006).

Kant (1988, v Kroflič 1997: 161) kot glavni cilj vzgoje vidi to, da se otroka nauči misliti, da se ga vzgaja za bodočnost, in da mora biti cilj vzgoje skladen z razsvetljenstvom, ki je izraz poguma, močne volje, da uporabljamo lastni razum, do razsvetljenosti pa lahko pridemo, če otrokom pustimo svobodo, kajti le tako se bodo naučili uporabljati lastni razum.

Veliko ljudi je kritiziralo Kantov koncept, vendar je on utemeljil avtoriteto v človekovem umu, ki kaže zmožnost svobodnega odločanja (Pek Čuk, Lesar 2009: 152). Avtorici pa pravita, da je Kroflič mnenja, da Kant ni upošteval nevarnosti, »ki jih za človekovo svobodo pomeni podrejanje avtoriteti« (ibid.: 152).

Značilnosti oziroma načela samoomejitvene avtoritete, ki je značilna za dogovorni pristop, so po Krofliču (1997: 68–69) naslednje:

- »prva naloga avtoritete je vzpostaviti čustveno stabilen in pozitiven odnos med vzgojiteljem in gojencem ter otroku ponuditi primarni objekt identifikacije,
- skladno s procesom psihofizičnega razvoja je treba avtoriteto imaginarnega lika zamenjati z avtoriteto simbolne zahteve, podkrepljene z racionalno utemeljitvijo,
- spodbujati moramo širitev otrokovih socialnih stikov z vrstniki in drugimi osebami,
- spodbujati moramo otrokovo sposobnost moralnega razsojanja in avtoriteto postopoma preusmerjati na depersonalizirane objekte identifikacije,
- podpirati moramo otrokovo moralno in mišljenjsko osamosvajanje s spodbujanjem samostojnega iskanja ustreznih etičnih rešitev, hkrati pa omejevati vpliv lastnih modelov reševanja moralnih problemov na otroka,
- otroka moramo postopoma vključevati v procese dogovarjanja in odločanja o skupnih pravilih bivanja in reševanja problemov,
- temelje moralnosti mora vedno intenzivneje iskati v sposobnosti iskanja skupnih interesov v vsaki novi situaciji in ne v stalnih, na avtoriteti navade utemeljenih oblikah vedenja,
- te visoke cilje moralne vzgoje nam omogoča uresničiti spodbujanje otrokovega razumevanja problemov avtoritarne ujetosti, možnosti manipulacije in težav,

povezanih z zagotavljanjem prostora lastne svobode, seveda ne na račun omejevanja svobode drugega.«

Ta načela, o katerih govori Kroflič, lahko pojasnimo tudi z vidika socialnega dela. Med učiteljem in učencem se mora najprej vzpostaviti delovni odnos, ki temelji na zaupanju in je varen ter čustveno stabilen. Poleg tega je pomembno, da je učitelj spoštljiv in odgovoren zaveznik učencem, ki v procesu sodelovanja vedno znova zagotavlja, da se sliši glas vseh.

Avtoriteta, ki je značilna za dogovorni pristop, je »notranja moč odrasle osebe, ki nam zagotavlja varnost, je tista moč, ki ji najstniki sledijo, ker jim je to smiselno – zaradi povezanosti v odnosu, zaradi navezanosti na osebo, ker v sebi čutijo spoštovanje, ker v sebi čutijo, da jim je oseba naklonjena, ker v odnosu vidijo nek višji smisel« (Mrgole 2013: 106).

Zakonca Mrgole (2013: 107) sta mnenja, da si avtoriteto ustvarjamo z doslednostjo pri lastnem vedenju. V njuni knjigi z naslovom Izštekanji najstniki in starši, ki štekajo, govorita o avtoritativni avtoriteti kot najbolj učinkoviti pri delu z otroki. Pravita, da brez doslednosti te avtoritete ne moremo ustvariti. »Doslednost pomeni, da s svojim vedenjem zagotavljamo varno okolje, kjer otrok ve, pri čem je. Doslednost je temeljna podpora varnosti, saj omogoča predvidljivost. Z doslednostjo otroku sporočamo, da se bomo na določeno situacijo vedno enako odzvali. Seveda velja, da si je lažje ustvariti avtoriteto z doslednim ravnanjem, ko je otrok mlajši in v času pred puberteto. Avtoriteta je povezana tudi z zrelostjo in sposobnostjo, da ostajamo v vlogi odraslih. In zlasti s kakovostjo stika, ki smo ga ustvarili.« (Mrgole 2013: 107)

1.4.8 Disciplina v razredu

Vsak od nas si v življenju nasploh želi discipline. Še posebej pa se ta želja izrazi, ko nastopamo iz pozicije močnejšega. Ključno vprašanje je, kaj za nas pomeni disciplina in kaj želimo z njo doseči. Skozi celotno izobraževanje sem poslušala učitelje in strokovne delavce, kako nediscipliniran razred smo, da se z nami ne da nič narediti, da smo neposlušni. Vse to in še več sem doživela tudi med prakso. Ko poslušam razprave o učencih, ki odstopajo od pričakovanj učiteljev in enačenje le-teh z osebami, ki izkoristijo tvojo dobro voljo, si lahko predstavljaš marsikaj. Najbolje je stopiti v razred brez čustev, je stavek, ki mi še vedno bobni

v ušesih in ga ne bom nikoli pozabila. Prav zato se na tem mestu sprašujem, kaj je pravzaprav disciplina.

Disciplina pomeni niz preventivnih tehnik, ki v resnici spodbujajo učenčevo upravljanje samega sebe in vzporedno zmanjšujejo število konfliktov (Bluestein 1997: 5).

Krishnamurti (2000: 43) je mnenja, da je disciplina tista, ki zagotavlja rezultat, in je dandanes cilj, ki ga moramo doseči, veliko pomembnejši od sredstev, kako pridemo do zastavljenih ciljev.

»Disciplina 21. stoletja pomeni, da se moramo naučiti novih oblik vedenja, da bi lahko druge učili spretnosti odgovornega učenja.« (Bluestein 1997: 25) Avtorica izpostavlja, da je učenje novih oblik vedenja pa je lahko zelo težko. Velikokrat govorimo, da ne bomo nikoli taki, kot so bili naši učitelji, vendar na koncu smo prav taki, in to zato, ker smo s takim vedenjem odrasli in povzeli svoje vedenje pri poučevanju po osebi, ker nam je bilo blizu in domače (ibid.: 24)

Vendar je disciplina nevarna. Takega mnenja je Krishnamurti (2000: 43), ki pravi, da je nevarna s tega vidika, da postane pomembnejša od ljudi, ki so zaprti v sistemu, in postane nadomestek za ljubezen, saj je vedno izključevalna, povzroča konflikt in zgradi zidove okoli nas. Poleg tega ne pospešuje razumevanja, kajti to nastane z opazovanjem in raziskovanjem.

V šoli se vsi učitelji in strokovni delavci večinoma zanašajo na disciplino. Če je ni, potem je nekaj narobe z učiteljem. Vsi so mnenja, da se učenci lahko največ naučijo ravno takrat, ko v razredih vlada čista disciplina, vendar je disciplina pravi način, ko želimo otroke nadzorovati, saj z njo ne dosežemo, da bo otrok razumel probleme, ki so sestavni deli življenja. Prav naloga učitelja je v tem, da pomaga učitelju razumeti zapletenost celotnega bitja (ibid.: 45).

Politika osnovnih šol temelji na posledicah. Če učenec krši določena pravila, je zato kaznovan, če enkrat stori majhen prekršek, je opozorjen, ko dvakrat stori majhen prekršek, ga učitelj presede. Če še enkrat ponovi ta isti prekršek, ga učitelj pošlje iz razreda ali mu naroči, da stoji ob strani razreda (Beadle 2011: 39).

Bluestein (1997: 23–28) govori o industrijski in informacijski družbi. Z uporabo tehnik industrijske dobe oviramo razvoj otrokovih spretnosti, ki jih potrebuje v okolju.

	INDUSTRIJSKA DOBA	INFORMACIJSKA DOBA
VREDNOTE, MOTIVATORJI	Enakost, stabilnost, varnost, zunanja motiviranost za sodelovanje, ugajanje nosilcem avtoritete, usmerjenost h končnem rezultatu, ugajanje osebam ne glede na osebne želje.	Zmožnost rasti, osebne izpolnitve, možnost izbire, lasten osebni nadzor, sodelovanje, notranja motiviranost za sodelovanje, usmerjenost v proces/osebo, skrb zase, delovanje za druge ob upoštevanju osebnih potreb.
SPRETNOSTI	Slediti ukazom, poslušnost, poslušanje, izogibati se povzročanju potreb, sistem moči.	Prevzemanje pobude, komuniciranje, povezovanje, pogajanje, tveganje, osebna odgovornost, samostojnost.
AVTORITETA	Načelo »zmagam-izgubiš«, učitelj postavlja pravila, meje, skrbi za njihovo izvajanje, odgovornost učitelja za vedenje učenca, nadvladovanje (Ker sem tako rekel.).	Usmerjenost k cilju/posledicam, načelo »zmagam-zmagaš«, učitelj postavlja pravila, meje, spodbuja njihovo samostojno izvajanje, učenci odgovorni za lastno vedenje, učenci lahko izkusijo posledice slabih odločitev.
CILJ DISCIPLINE	Učenci se ne morejo sami odločati, kazni za kršitve, osredotočenost na učenčevo osebnost, negativno, pohvala za vedenje, ki ugaja učitelju, togost in uniformiranost pri nalogah, nagrajevanju, primerjalno vrednotenje, samostojnost ogroža odnose.	Možnost odločanja, samostojnega ukrepanja, sposobnost, spodbuja odnose sodelovanja, kršitvam sledijo posledice, osredotočenost na učenčevo vedenje, pozitivno, priznanje za uspešnost, večja raznolikost pri nalogah, nagrajevanju.

	Nadzor učencev.	Samonadzor učencev.
--	-----------------	---------------------

Tabela 2: Razlike med industrijsko in informacijsko dobo po Bluestein (1997: 26–27)

Tabela prikazuje razlike med štirimi značilnostmi. Informacijsko dobo lahko povežemo z dogovornim pristopom, soustvarjanjem. Napačno bi bilo trditi, da smo v tej dobi danes, saj poslušamo, kako vsi govorijo, da živimo v družbi, kjer je otrokom vse dovoljeno, da starši vzgajajo vsedopuščajoče in da ni več nikjer nobene discipline. Poleg tega je nenehno na vidiku vprašanje avtoritete, ki je po mnenju mnogih učitelji nimajo več. Lahko se vrtimo in prelagamo odgovornost na šibkejše in podrejene, pošteno pa bi bilo, da si priznamo, da nimamo pravilnega ozračja, v katerem poteka pouk. Pozitivno ozračje je tisto, v katerem učenec želi tvegati, želi biti iniciativen in je predan učenju ter spoznavanju novih znanj (Bluestein 1997: 42).

»V sistemu, ki je spodbujal tekmovalnost, so le redke osebe lahko uspele, vedenje pa je bilo podrejeno precej togim pričakovanjem. V industrijski dobi so pogosto napredovali tisti, ki so bili poslušni, predani, vztrajni in niso povzročali problemov.« (Bluestein 1997: 23) Prav tekmovalnost se dandanes še kako uporablja v osnovnih šolah. Velikokrat naletimo na učitelje, ki primerjajo učence med seboj in s tem vzbujajo tekmovalnost med samimi vrstniki. Poleg tega imamo različna nacionalna preverjanja znanja, ki bolj kot ne temeljijo na razporejanju učencev po kriterijih, ki so že vnaprej določeni. Naš sistem je vzpostavljen tako, da na koncu izobraževanja dobimo tovarniške delavce.

Končni cilj discipline je poslušnost, predvsem v industrijski dobi, kjer pogosto nastane problem, ko so učenci preveč poslušni. Že od malih nog nas učijo, kako moramo poslušati starejše, in vsi verjamejo v to, da je tisti učenec, ki je poslušen, edini primeren kandidat, ki lahko zasede mesto odgovornega člana družbe. Velikokrat pa je ravno nasprotno, saj poslušni učenci morda težje povedo svoje mnenje in so kasneje samostojni (Bluestein 1997: 30).

Disciplina, ki vlada v okviru dogovornega pristopa, ne prepoveduje jasnih pravil in mej, ravno nasprotno. Vsak razred, šola jih potrebuje, a bistvo je, da znotraj teh mej sodelujemo, se motiviramo, iščemo nove rešitve in možnosti. Če je učitelj tisti, ki ukazuje, verjetno ne bo imel težav, vendar vsi učenci, ki so poslušni, ubogajo tistega, katerega odobravanje si želijo. Poslušnost kot taka je rešitev, če vodiš razred ukazovalno nedogovorno (Bluestein 1997: 30).

1.4.8.1 Spodbujanje poslušnosti učenca z uporabo ukazovalnega nedogovornega pristopa in spodbujanje učenca k odgovornosti z uporabo dogovornega pristopa

Spodnja tabela prikazuje povzetek delitve na poslušnega in odgovornega učenca ter značilnosti vsakega od njiju, o katerih govori Bluestein (1997: 34–35).

POSLUŠEN UČENEC	ODGOVOREN UČENEC
Motivirajo ga zunanji dejavniki, potreba po ugajanju osebam, ki imajo moč.	Motivirajo ga notranji dejavniki, potreba po tehtanju med možnostmi.
Sledi ukazom.	Izbira med različnimi možnostmi.
Čaka na ukaze, je brez lastne pobude.	Prevzame pobudo.
Ima dober občutek lastne vrednosti, ko ga drugi hvalijo.	Ima dober občutek lastne vrednosti, če ga drugi pohvalijo ali pa ne.
Težko se odloča, vidi možnosti izbire.	Sposoben se je odločati, vidi možnosti izbire.
Značilna je odvisnost od učitelja.	Značilni sta osebna moč in samostojnost.
Bolj uboga, kot razmišlja.	Razmišlja, morda tudi uboga.
Je poslušen.	Sodeluje.
Ne zaupa lastnim občutkom.	Zaupa lastnim občutkom in delovanju v lastnem interesu.
Težko predvidi rezultate in posledice.	Lažje predvidi rezultate in posledice.
Težko izraža lastne potrebe.	Je bolj sposoben zadovoljevati potrebe, ne da bi pri tem prizadel sebe ali druge.
Sprejema slabe odločitve, samo da se izogne neodobravanju.	Lahko sprejme slabe odločitve, da bi osebno izkusil posledice in zadovoljil radovednost.

Tabela 3: Značilnosti poslušnega in odgovornega učenca (Bluestein 1997: 34–35)

Naslednja tabela prikazuje učiteljeva vedenja, ki spodbujajo poslušnost ali odgovornost, o katerih govori Bluestein (1997: 36–37).

UČITELJ, KI SPODBUJA POSLUŠNOST	UČITELJ, KI SPODBUJA ODGOVORNOST
Je kritičen in izraža sodbe.	Pozitivno naravnani do učencev.
Usmerjen samo h končnemu rezultatu.	Usmerjen v proces dela.
Odloča namesto učenca, saj le on ve, kaj je zanj najboljše.	Izogiba se odločanju namesto učenca, spodbuja učenca pri odločanju, usmerja, pomaga.
Ukazuje, zapoveduje.	Izraža prošnje in zahteve.
Na zaupa učenčevi sposobnosti odločanja.	Zaupna učenčevi sposobnosti odločanja in razume, da učenca motivirajo lastne potrebe.
Usmerjen v kazni.	Usmerjen k nagradi.
Učiteljeve potrebe so pomembnejše od učenčevih.	Učiteljeve potrebe so enako pomembne kot učenčeve.
Prevzema odgovornost za učenčevo vedenje in posledice.	Učencu prepušča odgovornost za lastno vedenje in posledice.
Nagnjen k dvojnemu merilu pri obravnavanju vedenja odraslih in učencev.	Poskuša dajati vedenjske zglede.
Zaščitniški, s težavo dopusti, da učenci izkusijo negativne posledice.	Pripravljen je dovoliti, da učenci delajo napake in se na njih učijo.

Tabela 4: Učiteljeva vedenja, ki spodbujajo poslušnost ali odgovornost (Bluestein 1997: 36–37)

Učitelj, ki spodbuja poslušnost, uporablja ukazovalni nedogovorni pristop, s katerim »ustvari« poslušnega učenca. Tisti učitelj, ki spodbuja odgovornost, »ustvarja« odgovornega učenca. Spodbujanje poslušnosti je značilno za industrijsko dobo, spodbujanje odgovornosti pa za informacijsko dobo (ibid.: 29-31). Na tem mestu bom pustila odprto možnost, da vsak od nas razmisli, na katerem bregu oz. v kateri dobi smo mi. Verjetno bo vsak imel svoje mnenje, kar je povsem razumljivo, saj vsak zagovarja in je prepričan v svoj prav, v svoje razmišljanje.

Moje mnenje je, da danes še vedno živimo v industrijski dobi, kjer smo vzgajani v poslušne in ubogljive državljane. Če kakor koli odstopamo od te vloge, smo označeni za deviantne in odstopamo od zaželenih predstav, ki jih ima družba za nas. Učenci so velikokrat označeni za deviantne in problematične. Že če moti pouk, je označen za motečega učenca, s katerim se ne da delati. Nikoli pa se ne vprašamo, da mogoče prav mi s svojim delom ne zadovoljujemo njegovih lastnih potreb. »Učenci so tiho le, če verjamejo, da je zanje koristno upoštevati učiteljevo zahtevo, drugače se dalje pogovarjajo.« (Glasser 1998: 36)

1.4.9 Motivacija in zadovoljevanje potreb učenca

»Motivacija je psihološki proces, ki se nanaša na vedenje in z njim povezana čustva, misli, stališča, pojmovanja, prepričanja in druge psihične vsebine. Pri tem nas zanimajo predvsem vzroki in nameni našega vedenja. Motivacija je torej psihološki proces, ki spodbuja in usmerja naše vedenje.« (Musek, Kobal Grum 2009: 16)

Učenec mora biti v razredu motiviran, če želimo, da bo uspešen in da bo zadovoljeval vse svoje potrebe. Dandanes pa se veliko učiteljev in staršev pritožuje, da učenci niso motivirani. Vsi si to razlagajo s tem, da se jim ne da, da v svojem življenju ne vidijo smisla. Pravzaprav je to res, saj v učenju učenci ne vidijo smisla in ne zadovoljujejo svojih potreb. Večina jih misli, da učenci prenehajo klepetati, ker je tako rekel učitelj, vendar to ne drži. Nehajo klepetati le takrat, ko je smiselno upoštevati učiteljevo zahtevo (Glasser 1998: 36).

»Da bi dojali, kaj je motivacija, je treba najprej dojeti, kaj poudarja kontrolna teorija. Ta poudarja, da smo ljudje rojeni s petimi osnovnimi potrebami, ki so vgrajene v našo genetsko strukturo:

- preživetje
- ljubezen;
- moč;
- zabava;
- svoboda.« (Glasser 1998: 40)

Glasser (1998: 36–50) je mnenja, da tisti učitelji, ki vodijo razred ukazovalno nedogovorno, se ne zanimajo za potrebe učencev, ni jim pomembna atmosfera v razredu, pomembno jim je, da učenci delajo tisto, kar jim je naročeno. Zato velikokrat uporabljajo prisilo, da učenci delajo in se ne ozirajo na njihove potrebe. Učitelji, ki pa vodijo dogovorno, bodo delali toliko časa, dokler ne bodo upoštevali potreb učencev, saj vedo, da bodo učenci dobro delali, ko jim bodo naloge prinesle zadovoljstvo. Zavedajo se, da zadovoljstvo ne bo vidno takoj, vendar to informacijo posredujejo učencem. Glavna razlika med učiteljem, ki vodi ukazovalno nedogovorno, in tistim, ki vodi dogovorno, je v razumevanju motivacije. »/.../ večina prisilno vodenih učencev ne najde načina, kako zadovoljiti svoje potrebe v šoli, in jih nikakršna prisila ne prepriča, da je treba več delati« (Glasser 1998: 46).

Povsem jasno je, da tisti predmeti, ki nam nudijo več svobode in sodelovanja, prispevajo k večjemu zadovoljstvu. Če pogledam svoje izobraževanje med osnovno šolo, sem se veliko raje učila pri predmetih, ki so nudili prijetno okolje, možnost izražanja lastnega mnenja, in kjer sem se počutila sprejeto. Še dandanes sem mnenja, da k temu veliko pripomoreta odnos učitelja in njegovo vodenje. Predmeti, kot so športna vzgoja, likovna umetnost, glasba, so bili zame predmeti, pri katerih sem lahko zadovoljevala svoje potrebe. Ne smem pozabiti tudi zgodovine, pri kateri je odnos učiteljice pripomogel k temu, da smo učenci z veseljem prišli k njeni uri. Če bi ta učiteljica učila matematiko, bi bilo ravno tako.

»Resnična moč izhaja iz učenčeve zaznave o učiteljevi usposobljenosti, kar pomeni, da mora učitelj pokazati in oblikovati to, kar je treba delati, in ustvariti prijetno vzdušje za delo.« (Glasser 1998: 49)

Košir (2013: 23–25) govori o potrebi po pripadnosti in sprejetosti kot o potrebi, ki je nujno potrebna ter pomembna za vsakega učenca. Prav šolsko okolje je tisti kontekst, ki daje možnost za zadovoljevanje te potrebe, predvsem v odnosu z vrstniki in učitelji. Zato lahko rečemo, da s tistimi odnosi, ki jih ima ukazovalni nedogovorni učitelj, učencu nikakor ne zadovoljujemo potrebe po pripadnosti in sprejetosti. Predvsem zato, ker njegov glas ni slišan in se ne počuti sprejetega. Drugače pa je seveda pri dogovornemu učitelju, ki sodeluje skupaj z učenci, je njihov spoštljiv in odgovoren zaveznik ter jim jasno sporoča, da so njihove potrebe enako pomembne kot njegove.

1.5 Vpliv ravnatelja na način vodenja učiteljev v razredu

Ravnatelj je oseba, ki vodi šolo, ustanovo. Kako jo vodi, pa je odvisno od njega samega. »Ravnatelj kot vodja učee se organizacije se mora zavedati, da so zaposleni dovolj strokovno usposobljeni, da sami poiščejo rešitve in odgovore, zato je njegova vloga le, da nastopa kot »trener« in tako »pomaga posamezniku osvoboditi njegovo kreativno energijo. Organizacije se uče s sinergetiko vseh posameznikov, ki se uče.« (Kucler 2013: 28)

Kucler (2013: 81) je v svoji magistrski nalogi raziskovala vlogo ravnateljevega vodenja pri profesionalnem razvoju strokovnih delavcev in ugotovila, da vsi intervjuvani ravnatelji menijo, da je za sam proces izobraževanja otrok pomembno, da se strokovni delavci profesionalno razvijajo. Poleg tega so tisti učitelji, ki se razvijajo in izobražujejo, bolj motivirani za delo in so zato posledično pri delu bolj samozavestni, kar vpliva na delo v razredu in na boljšo klimo. To lahko povežem z dogovornim pristopom in avtoritativno avtoriteto, ki velja znotraj tega pristopa. Če smo samozavestni in obvladamo, se z učenci lahko dogovarjamo, soustvarjamo in nismo samo tisti, ki imamo moč, da kaznujemo in nagradujemo. Kar mi je zelo ostalo v spominu, je, da je eden od ravnatelj rekel, da z nenehnim izobraževanjem učitelji pokažejo učencem, da tudi sami nenehno rastejo in se profesionalno razvijajo, s čimer jim pokažejo svoj odnos do znanja, in prav to jih spodbudi k nenehnemu učenju. Eden od ravnatelj je poudaril, da mora kot ravnatelj tudi sam ceniti znanje, saj tako daje zgled, in da mora biti to njegova prioriteta (ibid.: 83). Glede načina vodenja večina ravnatelj, ki jih je Kuclerjeva intervjuvala, spodbuja demokratični stil vodenja, saj to spodbuja profesionalni razvoj in obratno, avtoritarni stil ne spodbuja razvoja učiteljev (ibid.: 83).

Kakšno pozicijo bodo ravnatelji zasedli, je odvisno od njihovih stališč, vrednot in vzgoje. Po mojih izkušnjah lahko ravnatelj zelo vpliva na delovanje šole in učiteljev. Ravnatelj, ki je strog, ki ne odstopa od svojih prepričanj in želja v današnjem svetu, predstavlja ukazovalnega nedogovornega ravnatelja, ki tudi v odnosu s svojimi učitelji kaže svojo moč. Ravnatelj, ki pa ima z učitelji odprto, dvosmerno komunikacijo, kjer tako on kot učitelji sodelujejo pri profesionalnem razvoju, se skupaj učijo in ima v njihovem odnosu vsak besedo, je ravnatelj, ki dogovorno vodi svoje sodelavce. Seveda je veliko lažje delati v šoli, kjer vlada vzdušje

sodelovanja. Dandanes je težko biti dogovorni učitelj, še posebno če deluješ v kolektivu, ki v tem ne vidi smisla in tega ne podpira.

1.6 Spremembe znotraj šole za kakovostno delo učencev

Velikokrat se sprašujem, kaj bi bilo treba spremeniti, da bi šola res postala prijeten prostor, kamor učenci ne bi hodili le zato, ker morejo, ampak bi v šoli videli institucijo, ki zadovoljuje njihove potrebe.

Gossen in Anderson (1996: 208–209) ponujata novo paradigmo za osnovne šole, ki je prikazana v spodnji tabeli.

ZDAJŠNJE STANJE V ŠOLI	NOVO STANJE V ŠOLI
Razredi, oblikovani po stopnjah	Nestopenjski razredi
Ločeni predmeti	Povezani predmeti
Delovni pripomočki	Kakovostna literatura, konkretno gradivo
Vnaprej določeno gradivo	Gradivo določa šola, učitelj
Osredotočenost na branje, pisanje	Osredotočenost na ravnanje, postopke, zamisli
Omejena večkulturna vsebina	Široka večkulturna vsebina
Delo, ločeno od igre	Igra je svojevrstno delo
Določen delovni urnik	Prilagodljiv čas
Občasne dejavnosti na prostem	Vsakdanje dejavnosti na prostem
Športna in glasbena vzgoja potekata samo enkrat na teden	Športna in glasbena vzgoja postaneta del pouka in potekata vsak dan
Matematika kot ločen predmet z učbeniki, delovnimi zvezki, računanje pred tablo	Matematika z raziskovanjem, reševanjem zanimivih problemov

Tabela 5: Prikaz zdajšnjega in novega stanja v šoli (Gossen, Anderson 1996: 208–209)

To je samo nekaj napotkov, ki bi jih po mojem mnenju morali v prihodnje sistematično vnašati v vzgojno-izobraževalne procese.

Brajša (1995) navaja v knjigi Sedem skrivnosti uspešne šole, kakšne elemente bi morala imeti vsaka šola, ki si želi biti uspešna. Govori o sedmih skrivnostih, kot jih poimenuje sam. Te so:

- učitelji in učenci so najdragocenejši del šole,
- ljubezen je temeljni predpogoj uspešne šole,
- učiteljevi in učenčevi možgani,
- motiviranost učencev in učiteljev je temelj uspešne šole,
- uspešna je le demokratično vodena šola,
- brez uspešnega timskega dela ni uspešne šole,
- reflektirajoča komunikacija je predpogoj uspešne šole.

Vsa te elemente uspešne šole lahko povežemo s socialnim delom. Uspešno šolo, ki si jo vsi želimo, kjer vladajo odnosi, kjer tako učenci kot učitelji zadovoljujejo svoje potrebe, danes še kako potrebujemo. Ne smemo obupati in pustiti, da prevlada prepričanje, da so učenci »problematični«, »razvajeni« in se ne znajo obnašati. Najti je treba pot, kako se jim znova približati, kar pa lahko storimo le, če smo njihovi spoštljivi in odgovorni zavezniki. »Pomoč soustvarjamo z učenci, ki so strokovnjaki za svoje življenje, so strokovnjaki iz izkušenj, in učitelji, ki smo njihovi spoštljivi in odgovorni zavezniki.« (Čačinovič Vogrinčič 2008: 19)

»Od učitelja se zato pričakuje, da bo z izbranimi pedagoškimi strategijami odpiral možnosti za opolnomočenje učenca kot soustvarjalca procesa učenja.« (Barle 2009: 39)

2 PROBLEM

Med študijem in opravljanjem praks na različnih učnih osnovah sem opazila različne stile in načine vodenja, ki so bili včasih ukazovalni, drugič neukazovalni nedogovorni in tretjič dogovorni. Velikokrat sem zaznala prehajanje iz enega v drug stil, predvsem iz neukazovalnega nedogovornega v ukazovalnega nedogovornega. Učitelj dopušča svobodo učencem vse do takrat, ko nastopijo problemi in težave. Takrat učitelji velikokrat uporabijo moč, ki jo imajo, in sicer jo uporabijo z različnimi metodami, kot so prisila, kaznovanje in nagrajevanje.

Kot lahko vidimo iz različnih literatur uveljavljenih priznanih avtorjev, je dogovorni način vodenja najbolj učinkovit, seveda če ga dosledno uporabljamo. Znotraj tega pristopa govorimo o učitelju kot o spoštljivem in odgovornem zavezniku učenca, kar pomeni, da se učencem približamo, jim damo glas, smo njihovi zavezniki v procesu izobraževanja in vzgoje ter da jim nudimo pomoč in podporo. Vsega tega se moramo kot bodoči socialni delavci zavedati, predvsem pa se približati mladim s prepričanjem, da so oni ravno tako strokovnjaki iz svojih izkušenj in da je njihov glas ravno tako pomemben ter predvsem potreben kot glas odraslega človeka. Temu po mojih izkušnjah ni tako. Vsi velikokrat pozabimo na mlade ljudi in njihova mnenja ter prepričanja, saj menimo, da imamo prav le odrasli in da jih bomo mi vzgojili v poštene, pravične ljudi, in pri tem ni pomembno, katere načine vodenja bomo izbrali.

Ker sem med študijem spoznala veliko prednosti dogovornega načina vodenja, ki mu lahko rečemo tudi soustvarjanje, me zanima, katere načine vodenja uporabljajo učitelji v izbrani šoli. Izhajala sem iz predpostavke, da poznamo tri načine vodenja oz. štiri. Prvi način vodenja je ukazovalno nedogovorni, drugi je neukazovalno nedogovorni, tretji je dogovorni. O četrtem načinu vodenja pa govorimo takrat, ko učitelj pri vodenju zdrsne iz ukazovalno nedogovornega, v neukazovalno nedogovornega. S tem prvim raziskovalnim vprašanjem sem želela izvedeti, katere načine vodenja uporabljajo učitelji v izbrani šoli. Vse to sem preverjala prek elementov, s katerimi lahko določimo način vodenja. Ti elementi so komunikacija, cilji v razredu, pogled na avtoriteto, pravila, ukrepi in vloge, kjer je učitelj spoštljiv in odgovoren zaveznik.

Zanimalo me je tudi, kako učitelji v današnjem času pojmujejo učence in kakšen način vodenja uporabljajo glede na to poimenovanje. Predvsem me je zanimajo, ali:

- vidijo učence kot pokvarjene, pridne, poredne,
- učence razumejo kot osebe, ki imajo težave,
- učence razumejo kot osebe, ki imajo težave in zato tudi iščejo rešitve,
- učence vidijo kot osebe, ki imajo težave, in sebe kot spoštljivega in odgovornega zaveznika.

Vse naštetu lahko povežemo z O'Hanlonom, ki predstavi nastanek postmoderne paradigme takole, o čemer govorijo Čačinovič Vogrinčič et al. (2011: 11):

- prvi val je temeljil na patologiji,
- drugi val je bil usmerjen v problem in reševanje le-tega,
- tretji val je bil usmerjen v rešitve in v njeno iskanje,
- četrti val pa prihaja, ampak nihče še nima imena zanj.

Učitelj, ki pojmuje učence kot pokvarjene, pridne, poredne, jih s tem patologizira. Učitelj, ki učence razume kot osebe, ki imajo težave, je usmerjen v problem. Učitelj, ki razume učence kot osebe, ki imajo težave in zato tudi išče rešitve, je usmerjen v rešitev. Pri vseh treh pogledih je učitelj strokovnjak, ki ve. Paradigmatski prelom pa se zgodi iz tretjega v četrti val, saj ta definira delovni odnos kot proces soustvarjanja, kjer je poudarek na dogovoru, razgovoru in procesu soustvarjanja novih rešitev. Učitelji so tisti, ki odstopijo od pozicije, da vse vedo in poslušajo učenca, delajo skupaj z njim in kar je dobro zanj ter so spoštljivi in odgovorni zavezniki (Čačinovič Vogrinčič et al. 2011: 11).

3 METODOLOGIJA

3.1 Vrsta raziskave

Raziskava je kvalitativna, pri kateri so zbrani podatki v obliki gostih besednih opisov. Empirične podatke sem kodirala, kar mi je bilo v pomoč pri vsebinski analizi besed s poudarkom na subjektivni percepciji respondentov.

3.2 Spremenljivke oz. teme raziskovanja

Teme raziskovanja so:

- načini vodenja učiteljev v razredu,
- pogled učiteljev na učence,
- pravila v razredu,
- cilji učiteljev,
- komunikacija med učitelji in učenci,
- avtoriteta,
- podpora ravnateljice pri udejanjanju učiteljevega načina vodenja.

3.3 Merski instrumenti in viri podatkov

Pri raziskavi sem kot merski inštrument uporabila delno standardiziran intervju, za katerega sem pripravila smernice. Glavna in bistvena vprašanja sem določila vnaprej, hkrati pa postavljala dodatna vprašanja med samim pogovorom. Smernice za intervju so vsebovale tri sklope vprašanj, in sicer pogled učiteljev na učence in zdajšnjo generacijo, elementi določenega načina vodenja in vpliv podpore pri delu na način vodenja učiteljev. Moji viri podatkov so opravljeni intervjuji z učiteljicami izbrane osnovne šole. Skupaj sem opravila 8 intervjujev.

3.4 Opredelitev enot raziskovanja – populacija, vzorec

Populacija so bili vsi učitelji, ki poučujejo na osnovni šoli na Dolenjskem, vzorec pa je predstavljal 8 učiteljic; 4 učiteljice razrednega pouka in 4 učiteljice predmetnega pouka.

3.5 Zbiranje podatkov oz. empiričnega gradiva

Podatke za raziskovalno nalogo sem zbirala z neposrednim, individualnim spraševanjem na šoli, pri čemer sem uporabila delno standardiziran odprt intervju z vnaprej zapisanimi ključnimi vprašanji. Na intervju sem se odpravila s ključnimi temami in smernicam. Intervjuvankam sem zastavila vprašanja v odprti obliki posamično in čim bolj v naravnem toku dogajanja.

Intervjuje sem izvedla na osnovni šoli na Dolenjskem, in sicer v obdobju od 12. do 17. 6. 2015. Za intervjuje sem se najprej dogovorila z ravnateljico osnovne šole. Sporočila sem ji informacije, o čem bom spraševala učitelje in kaj je namen intervjujev. Vse to je sporočila učiteljem, ki so se odločili za sodelovanje. Spraševanje je potekalo tako, da sem z vsako učiteljico opravila intervju posebej, in sicer v pisarni ravnateljice. Pogovor sem začela s prvim, vnaprej določenim vprašanjem, nadaljevala pa tako, da sem zastavljala vprašanja, ki so me zanimala. Pazila sem, da nisem zašla z začrtane poti in da sem jim zastavila vsa ključna vprašanja, ki sem jih načrtovala. Pogovore sem snemala s sedmimi učiteljicami, ena učiteljica pa tega ni želela, zato sem pogovor isti dan zapisala.

3.6 Obdelava in analiza gradiva

Analizo empiričnega gradiva sem naredila tako, da sem najprej uredila gradivo, in sicer sem intervjuje zapisala v parafrazirani obliki, pri čemer sem izpuščala mašila, pogovorne besede pa nadomestila s knjižnimi. Po zapisu sem posamično vsakemu intervjuju določila enote kodiranja, ki sem jih označila z zaporedno številko in črko intervjuja. Izbirala sem relevantne enote za raziskavo in opuščala tiste, ki po mojem mnenju niso bile pomembne. Po končanem urejanju gradiva je sledilo odprto kodiranje. Izdelala sem razpredelnico, kamor sem vpisovala

izjave intervjujev, posameznim delom besedila pa sem pripisala pojme. Sledilo je združevanje sorodnih pojmov v kategorije. Ko sem imela pojme združene v kategorije, sem nadaljevala z osnim (aksialnim) kodiranjem. Vsaki kategoriji sem pripisala njene podkategorije in pojme, ki jim pripadajo. Odprto kodiranje sem zaključila z analizo značilnosti pojmov in kategorij. Obdelavo gradiva sem zaključila z odnosnim (selektivnim) kodiranjem, kjer sem sledila paradigmatskemu modelu odnosov med kategorijami po Glaserju in Straussu.

4 REZULTATI IN RAZPRAVA

NAČINI VODENJA UČITELJEV V RAZREDU

Učiteljice v večini želijo imeti pri svojem delu sproščen, topel odnos z učenci in tako tudi nastopijo, ko pridejo v razred. Takrat najprej vse učiteljice pozdravijo učence, kar jim pomaga pri tem, da se učenci umirijo in da oznanijo začetek ure. Tako vzpostavijo začetni odnos (A16, F12). Vse vodijo učence z določenimi pravili, ki jih imajo v okviru šole, potem pa še znotraj razreda. Ta so v večini dogovorjena vnaprej, še posebno pravila s strani šole, ki se jih učiteljice držijo.

Kar se tiče dogovarjanja glede pravil, ki jih imajo znotraj razreda, pravijo, da se z učenci dogovarjajo, vendar se na eni strani dogovarjajo, na drugi pa pravila vsiljujejo. Velik poudarek sem zasledila na doslednosti pri vodenju učencev, ki jo je omenilo kar nekaj učiteljic (A3, B1). Ena je omenila, da dela s tega vidika, da tudi učenec dobi občutek, da je pomemben, da tudi on lahko odloča o nekaterih stvareh (B43). Ena od intervjuvank je omenila, da delo v prvem razredu poteka drugače in ni tistih klasičnih pravil, kot jih imajo v višjih razredih (B7). Pri vodenju in delu z učenci so uporabljeni različni pristopi, ki omogočajo razgiban proces učenja, predvsem pa je to odvisno od predmeta. Učiteljica, ki poučuje likovno vzgojo, zgodovino in družbo, pravi, da je pri likovni vzgoji vzdušje bolj sproščeno, več samostojnega dela, pri zgodovini pa se držijo snovi, ki jo narekuje učni načrt (E9). Učiteljice vodijo učence odvisno, v kateri situaciji se znajdejo. V dogovornem načinu vodenja nekatere učiteljice ne vidijo smisla, saj so mnenja, da učenci mislijo, da se lahko njim vse dovoli in da je že preveč demokracije (F40, G30).

Veliko poudarka pri vodenju učencev dajo na postavljeno mejo med njimi in učenci. Če učenci delujejo znotraj teh meja, je vse v najlepšem redu, ko pa to mejo prestopijo, sledijo ukrepi. Na vprašanje, kaj jim je kot učiteljicam najpomembneje, so odgovorile zelo različno in hkrati podobno. Nekatere dajejo velik poudarek in pomembnost kakovostno opravljenim nalogam (B33), druge učenčevemu znanju za prihodnost in dobrim odnosom (H1, G1, F1), nekatere na prvo mesto postavljajo sebe in svoje zadovoljstvo (E1), drugim pa je pomembno zadovoljstvo tako njih samih kot učencev (D1). Vodenje učiteljev je enkrat ukazovalno nedogovorno, kjer učiteljice prelagajo odgovornost na učence, jih samo opominjajo, ko se ne držijo pravil, se z učenci ne pogovarjajo o napisanih pravilih, vendar jih samo preberejo.

Predvsem pa zahtevajo disciplino takrat, ko se dela. Vendar pri vodenju učiteljev ne moremo govoriti samo o ukazovalnem nedogovornem pristopu, saj lahko pridejo tudi situacije, obdobja, kjer lahko zasledimo uporabo dogovornega načina vodenja. To lahko vidimo iz izjav učiteljic, ki govorijo, da gradijo svoj odnos z učenci prek pogovora, spodbujanja, motivacije, različnih ravnanj (D18, D27). Pri njihovem delu z učenci sta torej prisotni soustvarjanje in možnost dogovarjanja (E31, F14).

Učiteljice, ki so sodelovale v raziskavi, prehajajo predvsem med dvema načinoma vodenja. Predvsem je opazno prehajanje iz ukazovalnega nedogovornega načina vodenja v dogovorni način vodenja. Ena od učiteljic je celo mnenja in pravi: »Najprej moraš kot učitelj vedno nastopiti strogo, potem pa popuščaš, in ne obratno.« To mnenje kaže, da moraš najprej priti v razred strog in si vzpostaviti disciplino, nato pa lahko pri določenih situacijah popuščaš.

Učiteljice pri svojem vodenju ne uporabljajo samo določenega načina vodenja, vendar ves čas prehajajo iz enega načina v drugega, kar je najbolj opazno iz ukazovalnega nedogovornega v dogovorni način vodenja in obratno, zato lahko potrdim dejstvo, da v praksi enega samega načina vodenja ne moremo zaslediti, vendar je vse odvisno od situacije, lahko pa govorimo o prevladi enega nad drugim.

POGLED UČITELJEV NA UČENCE

Učiteljice vidijo tipične učence prek pozitivnih lastnosti, ki na eni strani opisujejo poslušne učence, na drugi pa odgovorne učence. O tej razliki govori tudi Bluestein (1997: 34–35). Lastnosti, ki jih lahko opredelimo kot tiste, ki izoblikujejo poslušnega učenca, so opravljanje nalog, poslušanje razlage, sedenje za mizo, sposobnost učenja, upoštevanje učiteljeve besede in sledenje pouku. Po drugi strani pa so lastnosti, ki izoblikujejo odgovornega učenca, vedoželjnost, aktivnost, komunikativnost, želja po učenju, sproščenost, sodelovanje pri dejavnostih in pouku. S temi lastnostmi so učiteljice opisale učenca, ki je po njihovem mnenju tipičen učenec. Te naštete lastnosti, ki si jih učiteljice želijo pri svojih učencih, vplivajo na to, da delo pri pouku poteka nemoteno.

Učiteljice vidijo zdajšnjo generacijo učencev tako prek negativnih kot pozitivnih lastnosti. Kot negativne navajajo odsotnost druženja zaradi računalnika, popuščanje pri delu, pomanjkanje aktivnosti, prisotnost kampanjskega učenja in neprostovoljnega dela ter dejstvo, da je po njihovem mnenju težko zadovoljiti učenčeve potrebe, da so pasivni in nemotivirani.

Te lastnosti učencev navajajo tudi kot glavne probleme pri delu z njimi. V njih vidijo tudi pozitivne lastnosti, kot so samostojnost, sposobnost skrbeti zase, sposobnost slediti pouku, vedoželjnost.

Večina je na vprašanje, kakšen je po njihovem mnenju tipičen učenec, odgovarjala predvsem z lastnostmi, ki pripomorejo k temu, da pouk poteka nemoteno in brez disciplinskih težav. Tako lahko sklepamo, da učiteljice še vedno gledajo na učence kot na osebe, ki jih je treba vzgojiti, da bodo uspešno in zgledno upoštevali norme in pričakovanja družbe. S tem jih napeljujejo k poslušnosti, ne pa odgovornosti.

Kot »problematične« učence označujejo predvsem tiste, pri katerih so prisotne vedenjske in disciplinske težave (A40, B41), ki ne upoštevajo pravil, nalog, zadolžitev, klepetajo, motijo pouk in ne sprejemajo učiteljeve besede (C22, D15, F16, H12). Ena od učiteljic je poudarila, da ne moremo govoriti o problematičnosti učencev, ampak o čudni situaciji, v kateri se je znašel (E14). Učiteljice, kot že omenjeno, vidijo težavo v učencu, predvsem s tega vidika, ker ne morejo nemoteno nadaljevati svoje ure in dokončati vsega tistega, kar so si zamislile. Tukaj lahko govorimo o prenosu odgovornosti na učenca, ki je značilna za ukazovalni nedogovorni način vodenja.

PRAVILA V RAZREDU

Pravila so prisotna in jih učenci morajo upoštevati. Učiteljice so pri njih dosledne, zato vedno na začetku leta učence seznanijo z njimi. Ena od učiteljic z učenci enkrat tedensko ponavlja ta pravila (C31), druga pa z njimi deli samo nekaj pravil, ne vseh (C30). Učenci večinoma ne sodelujejo pri soustvarjanju pravil, ampak si jih samo preberejo na začetku šolskega leta. V 1. razredu učence na pravila navajajo počasi (A22), kar je kasneje v višjih razredih drugače, saj mora biti učencem jasno, da ko so pravila prebrana, jih je treba upoštevati. Le ena od učiteljic je poudarila velik pomen dejstvu, da skupaj z učenci soustvarjajo pravila, saj je zaznala večji učinek pri upoštevanju teh pravil s strani učencev (D24). Ukrepi za neupoštevanje pravil so predvsem kazni in omejevanje pomembnih stvari za učence. Tukaj se vidi moč učitelja. Kot ukrep je prisotna tudi pohvala, ko učenci uspešno opravijo naloge, se vedejo tako, kot želijo učitelji.

CILJI UČITELJEV

Cilji učiteljic se nanašajo predvsem na vsebino, na učni načrt, ki se ga držijo vse anketiranke. O ciljih se z učenci ne dogovarjajo, razen ena učiteljica je omenila, da se o ciljih pogovarjajo s starši na začetku šolskega leta (C45). Prilagodljivost glede ciljev se kaže samo pri možnosti dogovarjanja glede izvajanja učnih vsebin in samega procesa dela (A32). Učenci o ciljih niso obveščeni že vnaprej, zato ne moremo govoriti o dogovorjenih ciljih, ki so značilni za dogovorni način vodenja.

KOMUNIKACIJA MED UČITELJI IN UČENCI

Dvosmerna komunikacije med učiteljicami in učenci je prisotna, vendar vse do takrat, ko učenci prestopijo mejo, ki jo imajo določeno s strani učiteljic. Ta meja je seveda različna pri vsaki učiteljici posebej. Vse so mnenja, da učenci poznajo mejo, vendar mi skozi pogovore niso znale razložiti, kako jo vzpostavijo (B18). Učiteljice se šalijo, pogovarjajo z učenci vse do takrat, ko mora biti v razredu mir in disciplina. Če tega ni, nastopijo ukrepi v obliki kazni. Vendar je dvosmerna komunikacija, o kateri govorimo znotraj dogovornega načina vodenja, prisotna, saj učiteljice dajejo poudarek na pomembnost učenčevih izkušenj in njihovega izražanja (A34, A42) ter soustvarjajo dejavnosti na podlagi njihovih želja. Velikokrat je dvosmerna komunikacija prisotna predvsem v neformalnih druženjih med odmori, ko ni pouka (B32, C32, C35, H31). Razgovor, ki je značilen za dvosmerno komunikacijo, pa je odsoten med razlaganjem snovi (B31) oziroma je odvisen od tega, kaj ima učenec za povedati (D11, E10).

Ena od učiteljic je kot problem omenila izogibanje obveščati starše o problemih z učenci, kar lahko štejemo kot mimobežno komunikacijo. Je pa ta odvisna od predmeta in načina dela. Pri likovni vzgoji je prisotna dvosmerna komunikacija, pri matematiki pa odsotna (A36). Kadar kdo prekine uro z drugimi stvarmi, ga učiteljica takoj prekine, šale s strani učencev dovoli takrat, ko je čas za to, in v okviru meja, ki jih ima postavljene (B31). Učenci lahko med samim razlaganjem dodajo svoje izkušnje, vendar mora biti dodatek primeren za predmet, pri katerem so. Če pri matematiki rečejo nekaj drugega, ga učiteljica ustavi in ne pusti, da bi nadaljeval (D11). Sklepam lahko, da učenec nima možnosti podati svojega razmišljanja pri uri. Če učenčevo mnenje in izkušnje niso v kontekstu predmeta, ga ustavi in mu ne dovoli govoriti (E11). Učiteljica učencu vedno pusti, da pove svoje mnenje in izkušnje sredi

razlaganja predmetov, čeprav je nato razočarana, če to ni v skladu s predmeti, a vseeno pusti (G18). Učiteljica da učencem možnost pogovora in razgovora, če to rabijo in je zanje pomembno, ne dovoli pa, da se učenci zbadajo. Takrat ni pogovora (F35). Ena od intervjuvank zagovarja sproščeno vzdušje in komunikacijo vse do takrat, ko nastopita nered in hrup. Takrat tega ne tolerira in uveljavi svojo besedo (E16).

AVTORITETA UČITELJEV

Vprašanje avtoritete je danes še vedno zelo pomembno, saj ne znamo ločevati med različnimi vrstami avtoritet. Vse učiteljice sicer zagovarjajo avtoriteto. Nekatere govorijo o nujnosti avtoritete, prevladi učitelja, nujnosti upoštevanja učitelja in o avtoritarni avtoriteti, vendar znotraj tega zagovarjajo avtoritativno avtoriteto, kjer je prisotnost moči argumentov, ne pa argument moči, prek katerega lahko govorimo o dogovornem pristopu. Čistega stila vodenja in posledično ene vrste avtoritete ne morem določiti, saj učiteljice pri svojem delu uporabljajo skupek predvsem dveh načinov vodenja, torej ukazovalni nedogovorni način vodenja in dogovorni način vodenja, posledično tako avtoritarno kot avtoritativno avtoriteto.

PODPORA RAVNATELJICE PRI UVELJAVLJANJU UČITELJEVEGA NAČINA VODENJA

Vodstvo ustanove lahko vpliva na klimo. O tem govori tudi Ivančič (2007: 478), ki pravi, da so vodje pri načrtovanju, vzdrževanju in oblikovanju pomembnejši akterji, ki imajo poglobljeno vlogo. Zato lahko sklepam, da lahko vodstvo v šoli vpliva na to, kako bodo učitelji pojmovali, gledali in ravnali z učenci. V raziskavi sem ugotovila, da je podpora, ki jo učiteljice dobijo od ravnateljice, predvsem zaupanje z njene strani. Ravnateljica se v njihov način vodenja učencev ne »vtika«, saj ima visoko stopnjo zaupanja vanje in jim prepušča vodenje. Se pa z njo tedensko pogovarjajo o spremembah, novostih in imajo odprt odnos, kot je omenila ena od učiteljic. Mnenja so, da ravnateljica želi, da so dosledne, da imajo z učenci korekten odnos, da jih spoštujejo in da so pravične pri svojem delu.

Z raziskovanjem sem prišla do odgovorov na raziskovalni vprašanji, ki sem si ju zastavila na začetku raziskovanja, in sicer so ti odgovori naslednji:

- prevladujeta dva načina vodenja, in sicer ukazovalni nedogovorni in dogovorni način;
- načini vodenja učiteljic so odvisni od situacij, v katerih so udeležene skupaj z učenci;
- način vodenja se po mnenju ene od učiteljic razlikuje glede na to, kateri razred poučuješ. Sama je mnenja, da v 1. razredu nujno potrebujemo dogovarjanja, kar pa je kasneje v višjih razredih nemogoče;
- pogled učiteljic na zdajšnjo generacijo je tako pozitiven kot negativen. Tipične učence si predstavljajo prek lastnosti, ki zagotavljajo nemoteno delo v razredu. Tako sklepam, da so te lastnosti želje učiteljic, ki si jih želijo pri učencih. Na učence, ki so po njihovem mnenju problematični, gledajo predvsem prek negativnih lastnosti, zaradi katerih pouk ne more potekati nemoteno in brez težav. Je pa ena od učiteljic predstavila svoje videnje na »problematičnega učenca«, ki ga moram na tem mestu tudi poudariti. Pravi: »Ampak ne na splošno čuden otrok. Ampak čudna situacija, čudno se je odzval ali pa kaj.« Lahko vidimo, da se učiteljica zaveda, da je vsak učenec različen in da vsak drugače reagira v določenih situacijah, zato za težave ne krivi učenca, ampak situacijo;
- pogled učiteljic na učence ne vpliva na to, kakšen način vodenja bodo izbrale. Vse je odvisno od situacij in od njihovih mej, ki jih same določijo že vnaprej. Problem pa nastane, ker te meje niso jasne in dogovorjene z učenci, zato učiteljice vedno prehajajo iz dogovornega načina vodenja v ukazovalni nedogovorni način.

V nadaljevanju bom najprej vizualno, nato pa besedno prikazala, katere sestavine soustvarjajo način vodenja in kako posamezni element vpliva na drugega.



Slika 1: Paradigmatski model odnosov med kategorijami

Ko govorimo o načinih vodenja učiteljev v razredu, moramo vedno skrbno pogledati tudi sestavine, prek katerih lahko določimo način vodenja. Vsak način vodenja lahko določimo prek sestavin odnosa, ki so: komunikacija, pravila, cilji, vloge, odgovornost, avtoriteta in ukrepi. V raziskavi sem prišla do ugotovitve, da učiteljice prehajajo med dvema načinoma vodenja, ki sta ukazovalni nedogovorni in dogovorni. Za prvega je značilno, da vlada enosmerna komunikacija, kjer ni razgovora med učitelji in učenci, da so pravila in cilji vsiljeni, vloge so hierarhično urejene in jasne, da se odgovornost vedno preloži na učenca, da je avtoriteta avtoritarna, kjer je poudarek na argumentu moči, in da za neupoštevanje pravil nastopijo ukrepi, ki so v obliki kazni in pohval (Poštrak 2003). Za dogovorni način vodenja pa je značilno, da je komunikacija dvosmerna, da je razgovor dogovarjanje med učencem in učiteljem, da so cilji in pravila dogovorjeni, da je učitelj spoštljiv in odgovoren zaveznik, strokovnjak iz izkušenj, da so vloge jasne, razvidne in dogovorjene, da je odgovornost notranja, da je avtoriteta avtoritativna, kjer je poudarek na moči argumentov, in da ukrepi

nastopijo, ko se ne držimo dogovorov, ter so jasni, znani, določeni in so posledice naših dejanj (Poštrak 2013).

V raziskavi sem ugotovila, da je uporaba določenega načina vodenja odvisna od situacije, v kateri se znajdejo tako učitelji kot učenci. Intervjuvanke so veliko omenjale, da se dogovarjajo vse do takrat, ko učenci prestopijo mejo. Ko to naredijo, dogovarjanje ni več mogoče in se uveljavi njihova beseda. O tem nazorno govori izjava učiteljice, ki pravi: »A bo obveljala moja ali njena?«

Kako učiteljice pojmujejo učence, ne vplivajo na to, kakšen način vodenja uporabljajo v razredu. Vse je odvisno, kot že omenjeno, od same situacije. O tej ugotovitvi bom več prikazala v nadaljevanju, ko bom pogled učiteljice na učence primerjala z načinom vodenja.

- Učiteljica 1. in 2. razreda gleda na učence prek pozitivnih lastnosti in je z njimi, kot pravi sama, zelo zadovoljna. Učenci, s katerimi dnevno sodeluje, so po njenem mnenju zelo samostojni, znajo skrbeti zase, sledijo pouku in zelo radi sodelujejo. Ker na učence gleda zelo pozitivno, lahko najdemo povezavo tudi v njenem načinu vodenja, za katerega lahko rečemo, da učence vodi dogovorno. Želi si sproščene vzdušja in zagovarja demokratični pristop. Glede pravil se dogovarja skupaj z učenci (»Jaz ne pridem s pravili in rečem, tako pa tako bo, ampak se pogovorimo o njih, jih utemeljimo in tudi sami jih predlagajo. Več ali manj, kakšnega pa dodamo sami učitelji.«). Razgovor med njenimi urami je vedno možen, saj pravi: »Moraš jim dati čas za te stvari, ker to je to. Oni to rabijo. Sploh tej nižji razredi, ker to je samostojnost in je zelo pomembno, tudi če ni ravno v učnem načrtu. Če je njemu pomembno, je pomembno za njegovo motivacijo in voljo in splošen odnos do predmeta.« Glede avtoritete je mnenja, da je pomembno, da te otroci spoštujejo zaradi tega, kar jih učiš in veš (»Učitelj mora biti fleksibilen, poslušati učence, videti, kaj rabijo tisti trenutek.«).

[Učiteljica je spoštljiva in odgovorna zaveznica, dela skupaj z učenci in kar je dobro zanje – prevladuje dogovorni način vodenja]

- Učiteljica v 1. razredu, ki poučuje glasbeno umetnost do 9. razreda, pravi, da ima veliko srečo s tem, da lahko poučuje take učence, saj so komunikativni, aktivni, radovedni, vedoželjni in radi sodelujejo. Vsaj v nekaterih primerih sem zasledila uporabo dogovornega načina vodenja, saj glede postavljanja pravil pridejo do dogovora, kakšna bodo. Velik poudarek da na motivacijo učencev. Sama je mnenja, da s strogo avtoriteto učencem le škoduješ. Poudarja pomembnost odločanja učencev pri procesu učenja in pravi, da je v 1. razredu to zelo pomembno (»Na primer, ko gremo na dvorišče in bi ena skupina raje risala s kredami, druga pa igrala nogomet, vedno ravnaj tako, da upoštevam njihove želje. Če ne drugače, se pa zmenimo, da bomo danes risali s kredami, drugič, ko bomo šli spet ven, pa igrali nogomet.«).

[Učiteljica je spoštljiva in odgovorna zaveznica, dela skupaj z učenci in kar je dobro zanje – prevladuje dogovorni način vodenja]

- Učiteljica 3. in 4. razreda (kombinirani oddelek) je mnenja, da se otroci ne družijo več toliko, in misli, da je vzrok računalnik in vsa tehnologija. Pravi, da če tega ni, potem se otroci lepo družijo, pogovarjajo in sodelujejo. Učence vidi kot osebe, ki jim je vseeno za posledice, saj je prepričana, da mislijo, da jim nihče nič ne more (»Otroci nekako vedo, sej, kaj mi pa moreš.«). Učiteljica pripisuje velik pomen avtoriteti in pravi, da če se z učenci razumeš, če te spoštujejo in sprejemajo, ni težav. Med samo uro ne dovoli pogovora in pravi, da so učenci navajeni takega načina dela in da jo kar ubogajo. Razgovor poteka predvsem v času med odmori in malicami. Pravila jim pove na začetku leta, ampak ne vseh, saj pravi, da jih je preveč. Pri njenem načinu vodenja sem zasledila več ukazovalnega nedogovornega pristopa.

[Učiteljica vidi učence kot pridne, poredne, jih patologizira – prevladuje ukazovalni nedogovorni način vodenja]

- Učiteljica slovenščine v 4. razredu, matematike in naravoslovja v 5. razredu ter naravoslovja v 6. razredu vidi učence bolj prek negativnih lastnosti, saj je mnenja, da učenci zelo popuščajajo pri delu, se ne učijo dovolj, ne opravljajo domačih nalog, so premalo aktivni in delavni. O pravilih se učiteljica dogovori s svojimi učenci in jih imajo napisana na vratih razreda. Za avtoriteto pravi, da to ne pomeni neke kazni, ampak da te otrok upošteva (»Že tisti odnos, ki ga imaš, moraš vzpostaviti takega, da

te enostavno upošteva, brez kakšnih hudih sredstev. Moraš biti pač človeški, vzpostaviti pristen odnos.«). Učiteljica veliko da na pogovor in razgovor in tako tudi sodeluje z učenci. V tem primeru vodenja ne morem trditi, da pozitiven pogled na učence vpliva na to, da bo učiteljica vodila razred dogovorno, saj v tem primeru učiteljica učence vidi večinoma prek negativnih lastnosti. Način vodenja je v velikih primerih dogovorni.

[Učiteljica vidi učence kot pridne, poredne, jih patologizira – prevladuje dogovorni način vodenja]

- Učiteljica družbe v 5. razredu in zgodovine ter likovne vzgoje v 6., 7., 8. in 9. razredu vidi učence kot sproščene mlade ljudi, ki veliko več povejo, lažje vprašajo in rečejo vse, kar jim pride na pamet. Razgovor pri njenih urah je možen takrat, ko je tisto, kar želijo učenci povedati, v skladu s predmetom. Učiteljica veliko da na to, da obvelja njena beseda («A bo obveljala moja ali njena?»). Velik pomen da temu, da so učenci poslušni, saj lahko samo tako predstavi snov. Učencem pove pravila na začetku leta, in če se s čim ne strinjajo, je odprta, da se stvari spremenijo. Po drugi strani pa pravi: »Jaz ne postavljam pravil in se jih moramo držati, če so nesmiselna. Seveda pravila morajo biti že zaradi varnosti in se jih moramo vsi držati.« Učiteljica vidi učence predvsem prek pozitivnih lastnosti. Način vodenja, ki ga uporablja, je predvsem ukazovalni nedogovorni, s sledmi dogovornega pristopa.

[Učiteljica učence patologizira – prevladuje ukazovalni nedogovorni način vodenja]

- Učiteljica matematike in tehnike svojih učencev ne ocenjuje prek lastnosti, ki jih je našela za zdajšnjo generacijo. Nasploh pravi, da je današnjim učencem težko zadovoljiti njihove potrebe, so nezadovoljni s sistemom, iščejo pravice, so zahtevni, neuvidevni, vse si upajo reči. Sama je mnenja, da dogovorni pristop ni učinkovit, ker učenci lahko razumejo, da je njim vse dovoljeno, in pravi, da je že preveč demokracije. Avtoriteto enači s tem, da dela red med učenci, da se vsak počuti dobro. Učenci izvejo pravila pri njenih predmetih na začetku šolskega leta in se glede tega ne dogovarja, se pa glede načina spraševanja, domačih nalog in pisnih izdelkov. Razgovor med samim poukom je omogočen vse do takrat, ko se učenci začnejo

zbadati in pogrevati stvari za nazaj. Učiteljica vodi razred tako ukazovalno nedogovorno kot dogovorno.

[Učiteljica vidi učence kot poredne, jih patologizira – prisotnost obeh načinov vodenja v enaki meri]

- Učiteljica slovenščine od 6. do 9. razreda vidi učence kot kampanjske in je mnenja, da ne naredijo več ničesar, če za to niso nagrajeni. Učenci imajo med njenimi urami priložnost podati svoja mnenja, tudi če niso v skladu s predmeti. Zelo ji je pomembno, da ji učenci zaupajo in jo cenijo, ter ne želi, da bi se jo učenci bali. Pravi: »In zdaj s kričanjem sigurno ne boš vzpostavil avtoritete, ampak predvsem morajo oni čutiti, da jih imaš rad, da ti ni vseeno za njih.« Velik pomen daje pogovoru in temu, da tudi oni povejo svoje mnenje. Po drugi strani pa pravi, da preveč demokratičnosti ne sme biti, ker jo je že preveč (»Morajo biti določena pravila, ki jih moramo učitelji vzpostaviti, in v vsaki stvari mora biti meja. In če je ni, izgubljaš avtoriteto.«). Učiteljica prehaja med dvema načinoma vodenja; med dogovornim in ukazovalnim nedogovornim načinom vodenja.

[Učiteljica vidi učence kot poredne, jih patologizira – prisotnost obeh načinov vodenja v enaki meri]

- Učiteljica angleščine od 4. do 9. razreda meni, da so vedoželjni in da če izhajamo iz njih, da jih učimo, kar jih res zanima, so zelo aktivni. Vsakemu učencu pusti do besede, da spregovori med samim potekom razlaganja snovi ali pa na koncu ure. Učence seznanja s pravili na začetku šolskega leta in jih tudi vedno vpraša, kaj se jim zdi pomembno, da bi razred dobro deloval. Sama je mnenja, da je razgovor zelo pomemben, predvsem pri angleščini. Avtoriteto učitelja vidi predvsem v tem, da jo učenci spoštujejo, da sprejemajo to, kar od njih zahteva učitelj, da upoštevajo pravila. Mnenja je, da je dogovorni pristop učinkovit do določene meje, preveč pa ne, saj bi potem učenci vse delali po svoje. Pomembno se ji zdi, da sodelujejo pri samem procesu učenja, da sami izbirajo vsebine. Učiteljica v večji meri vodi razred dogovorno.

[Učiteljica je spoštljiva in odgovorna zaveznica, dela skupaj z učenci in kar je dobro zanje – prevladuje dogovorni način vodenja]

V raziskavi sem prišla do ugotovitve, ki jo prvotno nisem raziskovala. Učiteljice in ravnateljica imajo na tej osnovni šoli zelo visoko stopnjo zaupanja, zato se ravnateljica v njihov način vodenja ne vključuje. So pa učiteljice govorile o tem, kako mislijo, da si njihova ravnateljica želi, da vodijo učence predvsem z vidika pozitivnih lastnosti, ki jih seveda upoštevajo. Pri tem se mi poraja vprašanje, kako bi bilo, če bi ravnateljica od njih zahtevala, da udeležujejo drugačen način vodenja. Zato sem v zgornji vizualni prikaz dodala tudi podporo ravnateljice pri udeleževanju načina vodenja, saj neposredno tudi želje in mnenja ravnateljice vplivajo na to, kako bo učitelj vodil učence.

5 SKLEPI

- V raziskavi je sodelovalo 8 učiteljic osnovne šole in prav vse namenjajo velik poudarek sproščenemu vzdušju v razredu, vendar zaradi neznanja o učinkovitosti dogovornega pristopa le-tega ne udejanjajo v celoti. Posledično je učenčev glas velikokrat prezrt in neslišan.
- Kako učiteljice pojmujejo učence, ne vpliva na to, kakšen način vodenja bodo uporabile pri delu z njimi.
- Učiteljice enačijo dogovorni pristop z neukazovalno nedogovornim in so mnenja, da imajo učenci že preveč demokracije in da je še več ne potrebujejo. Vse to je rezultat tega, da se skozi izobraževanje na fakultetah premalo poudarjata smiselnost in uporabnost dogovornega pristopa.
- Podpora ravnateljice pri udejanjanju načina vodenja učiteljev ne vpliva direktno na vodenje učencev. Predpostavljam pa, da bi navodila ravnateljice glede vodenja in sama klima v ustanovi vplivala na to, kako bi učiteljice vodile učence.
- Zaradi vnaprej določenih pravil, ciljev in kriterijev, ki se jih morajo držati, se učiteljice znajdejo nekje v sredini, med učenci in sistemom, ki narekuje, kaj in kako morajo delati. Prav zadnje pa zaradi vseh obveznosti velikokrat prevlada.
- Predvsem pa še vedno vlada preveč strahu, povezanega z izgubo moči, ki si jo vsi tako zelo želimo. Biti učitelj pomeni imeti moč nad učenci, vendar je prava moč tista, ki jo deliš skupaj z učencem, ne pa nastopaš proti njemu.

»Težava je, ker se učitelji in učiteljice moramo odpovedati moči, ki nam ne pripada: da smo edini lastniki vseh znanj, resnic, ocen. Isto težavo imamo starši, ki tudi še ne znamo drugače. Vendar mislim, da nimamo izbire. Odrasli smo v celoti odgovorni za to, da vzpostavimo in varujemo odnos, ki učencu omogoča izkušnjo soustvarjanja v procesu učenja in s tem dragoceno izkušnjo znanja.« (Čačinovič Vogrinčič 2013: 12)

6 PREDLOGI

Predlogi za boljše in bolj kakovostno šolo so naslednji:

- Če učiteljice želijo dobro voditi svoj razred, kjer bodo učenci motivirani, kjer se bo slišal tudi njihov glas, predlagam za začetek, da se že v izobraževalni proces za učitelja in učiteljico vključi predmete, kjer bodo lahko spoznavali koncepte dela z mladimi, njihove prednosti in slabosti.
- Spremeniti bi bilo treba šolski sistem in šole spodbuditi, da izberejo težjo, vendar predvsem učinkovito pot, pot k prijazni šoli, kjer bodo učenci dobili občutek spodbudnega in varnega okolja, kjer velja in je pomembna tudi njihova beseda, in da bodo vključeni v procese izobraževanja.
- Učitelji in učiteljice morajo zavzeti vlogo spoštljivega in odgovornega zaveznika, strokovnjaka iz izkušenj, ki ne razmišlja o tem, da se dogovorno ne da delati, ker je že preveč demokracije in učenci že zdaj lahko delajo, kar hočejo.
- Spremeniti se mora miselnost, v kateri smo kot strokovnjaki primorani vzpostaviti razmere, kjer je učenec ravno tako viden kot strokovnjak iz svojega življenja, kjer ne gre za kazanje moči in prevlado enega nad drugim. Gre samo za to, da ustvarimo prostor, kjer bomo lažje zadovoljevali naše potrebe, bili motivirani in postali odgovorni člani družbe.

Predlogi za ponovno raziskovanje te teme so naslednji:

- Dobro bi bilo opraviti še intervjuje z učitelji moškega spola, saj bi tako mogoče lahko raziskala še razlike med načini vodenja med moškimi in ženskami.
- Smiselno bi bilo opraviti tudi intervjuje s študenti in študentkami pedagoške fakultete in preveriti, katera znanja glede načinov vodenja mladih pridobijo med študijem.

7 LITERATURA

- Ancelj, M. (2000), Kaznovanje v osnovni šoli. Diplomaska naloga. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Beadle, P. (2011), Kako učiti. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Bergant, M. (1994), Nove teme pedagoške sociologije in sociologije reforme šolanja. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Bluestein, J. (1997), Disciplina 21. stoletja: kako učence navajamo na samonadzor in prevzemanje odgovornosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bluestein, J. (1998), Kako otroku postaviti meje in poskrbeti zase. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
- Brajša, P. (1995), Sedem skrivnosti uspešne pole. Maribor: Doba.
- Cankar, F., Barle, A., Zaman, A., Pinterič, U. et al. (2009), Šola kot stičišče partnerjev : sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok. V: Cankar, F., Deutsch, T. (ur.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Cvetek, S. (1993), Visokošolski kurikulum: strategije načrtovanja, izvedbe in evalvacije študijskih programov. Maribor: Dialog d.o.o.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Bergant Golobič, K., Šugman Bohinc, L., Akerman, B., Kustec, K., Kvaternik, I., Kodele, T., Mešl, N., Dogenik, S. (2013), Otrokov glas v procesu učenja in pomoči : priročnik za vrtce, šole in starše. V: Kodele, T., Mešl, N. (ur.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., Možina, M. (2011), Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008), Soustvarjanje v šoli : učenje kot pogovor. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Egan, K. (2009), Zgodovina pedagoške zmote : naša progresivistična dediščina od Herberta Spencerja do Johna Deweya in Jeana Piageta. Ljubljana: Krtina.

- Glasser, W. (1998), Dobra šola. Vodenje učencev brez prisile. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (1994), Učitelj v dobri šoli. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (2002), Nesrečni najstniki: kako naj starši in učitelji poiščejo stik z njimi. Mca, Radovljica.
- Gordon, T. (1983), Trening večje učinkovitosti za učitelje. Ljubljana. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Gossen, D., Anderson, J. (1996), Ustvarimo razmere za dobro šolo! Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Grebenc, V., Kvaternik, I., Kodele, T., Rihter, L. (2010), Pogovarjajmo se: skupnostni pristop v šoli. Ljubljana : Fakulteta za socialno delo.
- Ivančič, A. (2007), Ocenjevanje organizacijske klime – osnova za vzpostavljanje medosebnih odnosov. Socialna pedagogika, letnik 11, št. 4, str. 473-490.
- Košir, K. (2013), Socialni odnosi v šoli. Maribor: Subkulturni azil,zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. (2009), Vzgojna zasnova javne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krishnamurti, J. (2000), Vzgoja in izobraževanje in pomen življenja. Maribor: (samozal.) D.Celan
- Kristančič, A., Ostrman, A. (1999), Individualna in skupinska komunikacija. Ljubljana: AA Inserco.
- Kroflič, R. (1997), Avtoriteta v vzgoji. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče – Zbirka Alfa.
- Kroflič, R. (1997), Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje. Ljubljana : Vija.

Kucler, I. (2013), Vloga ravnateljevega vodenja pri profesionalnem razvoju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Mrgole, A., Mrgole, L. (2013), Izštekanji najstniki in starši, ki štekajo: starši – tukaj in zdaj. Kamnik : Zavod Vežal.

Musek, J., Kobal Grum, D. (2009), Perspektive motivacije. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

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

Poštrak, M. (2003), Kaj posebnega lahko ponudi socialno delo pri delu z mladimi. Šolsko svetovalno delo, letnik VIII, št. 3/4, str. 26-33.

Poštrak, M. (2006), Nasilje kot sporočilo. Šolsko svetovalno delo, letnik 11, št. 3-4, str. 3-8.

Poštrak, M. (2013), Socialno delo z mladimi. Zapiski iz predavanj pri predmetu Koncepti socialnega dela z mladimi na UL, Fakulteti za socialno delo.

Poštrak, M. (2015), Koncepti socialnega dela z mladimi. Neobjavljen tisk.

Prgić, I. (2007), Vodenje razreda. Diplomaska naloga. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Salecl, R. (1991), Disciplina kot pogoj svobode. Ljubljana: Krt.

Šugman Bohinc, L. (1996), Socialno delo – znanost ? Socialno delo, 35, 5: 403-405. Ljubljana : Fakulteta za socialno delo.

Internetni viri:

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. Dostopno na http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=avtoriteta&hs=1 (3.4.2015).

Zabava za otroke. (2015, 27 maj). Pa takšni učitelji sploh obstajajo....? Dostopno na <https://www.facebook.com/119402204772831/photos/a.397469076966141.85262.119402204772831/878172632229114/?type=1&theater> (1.6.2015).

8 POVZETEK

Naloga prikazuje načine vodenja učiteljev v razredu, ki v današnjem času sobivajo v prostorih vzgoje in izobraževanja. Glavni namen naloge je bil predstaviti različne načine vodenja in pri tem poudariti pomembnost uporabe dogovornega načina vodenja, saj samo če dosledno uporabljamo ta pristop, lahko trdimo, da smo učenčevi spoštljivi in odgovorni zavezniki. V nalogi je prikazano, kako različni avtorji poimenujejo pristope in načine vodenja, vendar pri tem govorijo o enem in istem načinu. Sama sem si za diplomsko nalogo izbrala poimenovanje po Postraku, in sicer sem načine vodenja poimenovala ukazovalno nedogovorni, dogovorni in neukazovalno nedogovorni način.

Naloga prikazuje, da dogovorni način vodenja vsebuje pravila, cilje, ukrepe, odgovornost in avtoriteto. V nasprotju z ostalima dvema načinoma vodenja so pravila in cilji dogovorjeni, ukrepi nastanejo, ko se ne držimo dogovorov, avtoriteta je avtoritativna in sloni na moči argumentov, ne pa na argumentu moči. Poleg tega je komunikacija dvosmerna in ključno je dogovarjanje v smislu razgovora. Vse to je po besedah mnogih priznanih avtorjev veliko bolj učinkovito pri delu z učenci in mladimi nasploh, saj se tako počutijo bolj udeleženi v procesih izobraževanja.

Z raziskavo sem odgovorila tudi na raziskovalna vprašanja, kjer sem dobila različne zaključke. Pri raziskovanju načinov vodenja učiteljev v osnovni šoli sem prišla do ugotovitve, da učitelji uporabljajo predvsem ukazovalno nedogovorni in dogovorni način vodenja. Uporaba enega ali drugega pa je odvisna od situacije, v kateri se znajdejo tako učitelji kot učenci, zato lahko na podlagi literature govorim o prehajanju med omenjenima načinoma vodenja. Pogled učiteljev na učence ne vpliva na to, kakšen način vodenja bodo uporabili v razredu, na to vplivajo predvsem, kot že omenjeno, situacije in meje, za katere učiteljice menijo, da jih imajo postavljene in da učenci točno vedo, do kje lahko grejo. Dogovarjanje med učiteljicami in učenci je možno in se izvaja vse do takrat, ko učenci upoštevajo pravila in besedo učiteljic.

Z diplomsko nalogo sem želela spodbuditi prav vse, da razmislijo, kakšen način vodenja uporabljajo pri svojem delu, vzgajanju ali nasploh v življenju. Malo vzvišeno rečeno pa sem želela prepričati vsaj nekoga, da vidi nekaj pozitivnih stvari v dogovornem načinu vodenja in si o njem prebere kaj več. Upam, da mi je uspelo in da nekoč postanemo država, kjer bodo

osnovne šole prostori, kjer bodo učenci lahko zadovoljevali svoje potrebe, bili motivirani za doseganje ciljev in predvsem, da bo šola prostor, kjer bo slišan glas čisto vsakega učenca.

9 PRILOGE

9.1 Priloga 1: Prepis intervjuja A z določitvami enot kodiranja

(Učiteljica 1. in 2. razreda)

Kaj vam je kot učiteljici najpomembneje?

/Pomembno mi je, da se zavedam, da so v razredu različni učenci. To pomeni, da je potrebno prilagajati razlago, ponazorila, se pravi uporabiti prilagojen program, da znam zaposliti vse učence hkrati, se pravi, da nekako poskrbim da vsi učenci razumejo snov, da si vzamem čas, če je to potrebno in da prilagam pouk./ (1) /V 1. in 2. razredu so učenci, ki so še zelo občutljivi, so še zelo majhni otroci, ki rabijo velikokrat drugačno pozornost, kakšno nežno besedo./ (2) Potrebno je predvideti, če je kdo kdaj slabe volje, če rabi malo več motivacije, manj motivacije, skratka, /da je odnos med mano in učenci topel, ampak še vedno strokoven./ (3)

Kako pa vi vidite tipičnega učenca ?

To je zelo težko vprašanje. Vsak je različen. Zame je tipični učenec tisti, ki /posluša mojo razlago./ (4) /lepo sedel za mizo./ (5) /sodeloval pri dejavnostih./ (6) /odgovarjal na vprašanja./ (7) /dvigoval roke, sodeloval pri pouku./ (8) Ampak saj pravim, tipičnega učenca je zelo težko določiti. Jaz jih imam 14, ampak /vsak posebej drugače deluje v razredu, skupini, individualno./ (9)

Kakšna je po vašem mnenju zdajšnja generacija?

/Lušna, fina./ (10) Jaz sem zelo zadovoljna. /Zelo radi sodelujejo./ (11) /so zelo samostojni./ (12) /znajo skrbeti zase./ (13) /sledijo pouku./ (14) bolj kot ne. Seveda so vedno kakšne izjeme. Saj smo tudi mi kakšen dan »ne tapravi«. Drugače pa /sem zelo zadovoljna z njimi./ (15) O razlikah med prejšnjo in zdajšnjo generacijo težko govorim, ker sem še začetnica pri tem delu, tako, da to ne morem primerjati.

Kako vodite razred?

/Prvič ko vstopim v razred jih pozdravim, se malo »pohecamo«, se malo nasmejimo, da ustvarim sproščeno vzdušje./ (16) /Ko pa začnemo s poukom, pa zahtevam red, da se sedi, ko delamo./ (17) Ko se pogovarjamo, da se pogovarjamo o pravih stvareh. /Razred vodim tako, da sem dosledna./ (18) Drugače kako ga vodim. /Imamo razredna pravila in sem dosledna pri njih, ker hočem da se jih držimo./ (19) Potem ko jih upoštevajo, je tudi njim veliko lažje. /Drugače pa želim, da je vzdušje sproščeno, kar se da./ (20)

Kakšna pravila pa imate?

/Ko želijo kaj povedati, morajo dvigniti roke, ko drugi govorijo, da se posluša drugega, da se ne igra z različnimi igračkami, da se sedi, ko je to potrebno, da imajo ošiljene svinčnike, barvice, na stranišče morajo po novem hoditi med odmori./ (21) /Prvi razred jih počasi navajamo na to, zdaj proti koncu, že kar morajo hoditi med odmori./ (22) Seveda so primeri, ko je nujno in to razumem. In tako, da se ne tepemo.

Kaj pa vam pomenijo ta pravila in kako vam pomagajo ?

/Definitivno mi pomagajo pri delu v razredu, sama komunikacija teče drugače. Odnosi so boljši, tako med samimi učenci, kot med učenci in mano./(23)

Kdaj pa učenci zvedo pravila ?

/Povem jih na začetku leta./(24) Jaz sem prišla sredi leta, ampak smo moja pravila nekako postavili in sem se jih 1 mesec res striktno držala, zdaj pa jih upoštevajo. /Jaz ne pridem s pravili in rečem, tako pa tako bo, ampak se pogovorimo o njih, jih utemeljimo in tudi sami jih predlagajo. Več ali manj, kakšnega pa dodamo sami učitelji./(25)

Kaj pa če se jih ne držijo?

/Potem pa sledijo primerne kazni./(26) /Če se jih držijo, je pohvala, da ne bo pomote./(27) /Če pa se jih ne, sledijo kazni, kot so, da v podaljšanem bivanju kdaj ne smejo iti ven in morajo pol ure delati nalogo./(28) /O tem se že prej pogovorimo in jih seznanim kakšne bodo kazni za to. Aja, kakšna kazen je tudi dodatne naloge, brez odmora, ali pa da mora učenec kdaj samo sedeti./(29) Nekaj v tem smislu.

A mi lahko opišete, kako poteka vaša ura?

Če imamo spoznavanje nove snovi, odvisno od učne etape, učnega procesa. /Če je utrjevanje snovi, imam recimo določene igre. Vedno gledam da se ne sedi 45 minut, da naredim malo delo po skupinah, da se menjavajo. Če je obravnavanje nove snovi, je isto. Vedno naredim tako, da so različne dejavnosti./(30) da ni monotono. Jaz učim matematiko samo drugi razred in se ker da. Včasih gremo ven, vzamemo krede in rišemo po tleh, rišemo po mivki, skratka poskušam narediti konkretne stvari in uporabiti naravo, ki jo imamo na voljo.

Kakšni so pa cilji pri vaši uri ?

To je pa odvisno. /Vsebinski se nanašajo na učni načrt. So različni tudi od etape učnega procesa. Cilj je da naučiš otroke, da se dobro počutijo v razredu, ker definitivno, če so pod stresom se veliko manj naučijo in so manj dovezetni za znanje, ki jim ga ponujaš, tako da najrazličnejše načine pridobivajo učno snov./(31) Predvsem pa na konkretnih primerih spoznavajo snov.

O katerih ciljih pa se lahko učenci pogovarjajo z vami?

/V vsebinskih ciljih ne moreš biti prilagodljiv, ker nas na to vodi učni načrt. Prilagodljiva pa sem glede izvajanja določenih vsebin, glede samega procesa, ali bomo to izvajali zunaj, ali si želijo kaj prinesiti v šolo, kakšne pripomočke, ali si želijo iti na travnik ter na travniku spoznavati stvari, nabirati rožice itd. Kar se tiče dejavnosti sem jaz kar fleksibilna, ker vem da jim to veliko pomeni in se tako tudi oni počutijo lažje, boljše in so rezultati boljši./(32)

Na primer, če bi pri matematiki en učenec rekel, da je prejšnji dan bral o enem matematiku, pa bi vam skočil sredi vašega razlaganja snovi. Kako bi takrat reagirali ?

Aha, da je nekaj njemu zelo pomembnega ? Hm, /če je res tako čisto mimo, pa da je pomembna razlaga, res pomembna, da smo res sredi pomembne stvari, potem rečem, da naj počaka, da bomo potem na koncu ure imeli čas za take stvari. Načeloma pa jim kar pustim./(33) Recimo pri bralni znački. Z njo so že zaključili. Ampak ker delam na tem, da bi radi brali, sem jim dovolila 5, 10 minut

na začetku ure, da povedo kakšno obnovo. Tako da ja, /moraš jim dati čas za te stvari, ker to je to. Oni to rabijo. Sploh tej nižji razredi, ker to je samostojnost in je zelo pomembno, tudi če ni ravno v učnem načrtu. Če je njemu pomembno, je pomembno za njegovo motivacijo in voljo in splošen odnos do predmeta./ (34) Tako da imam čas za to, si ga vzamem.

Predstavljajte si, da 2 učenca klepetata sredi vaše ure? Kaj bi naredili v tem primeru ?

/Umirim jih, ker ne smeta klepetati. Pokličem jih po imenu in rečem, da ne klepetata. Če se to ponovi, dvakrat, trikrat, jih presedem. Predvsem če klepetata v etapi, ko morajo delati./ (35) /Če se pogovarjamo, delamo v skupinah, me delovni nemir ne moti. Pri likovni umetnosti me to recimo ne moti. Če pa je to pri matematiki, ko morajo pisati račune, pisati črka, pa jim to ne dovolim./ (36) Ker tako motijo tudi druge in eni učenci hočejo mir.

Kaj pridobite s tem, da jih presedete ?

/Mir. In tako tudi drugi vidijo, da se pouka ne moti./ (37)

Kateri učenci so po vašem mnenju problematični ?

Hm. To je pa zelo težko vprašanja. /Ker vsak problematični učenec ima tudi način, kako ga pripraviti za delo. Mogoče potrebuje drug prijem. Problematični učenci so učenci, ki se pretepajo oziroma, ki tepejo druge. To bolj ta vzgojni vidik. Kar se tiče učnega vidika, so problematični učenci tisti, ki res težko dojemajo kakšne stvari, ampak sej pravim, so minimalni standardi tudi tako, da se da z različnimi načini no. Jaz mislim, da so problematični učenci bolj tisti, glede na vedenjski vidik. Skratka ravno to, da se gre v pretepanje, kratenje svobode drugemu./ (38) To se ne dogaja v našem razredu, če pa se, se pa zelo poredko. Ker jih kar ustavimo že pri majhnih stvareh, tako da zelo težko, da bi se to dogajalo. /Temu seveda sledijo ustrezne zadeve, o katerih so prej obveščeni in jih določimo na začetku leta./ (39)

Kateri so glavni problemi pri delu z učenci ?

Problemov je lahko veliko. /Problemi so lahko učni, vedenjski, socialni, kako se vklopijo v družbo. Jaz mislim, da so vedenjski problemi tisti. Za učne probleme najdeš tudi druge načine in najdeš, da tudi učencem ustreza./ (40) Nimamo res nekih velikih učnih težav, kar pa se tiče vedenjskih pa ne vem.

Ko ste v razredu, kaj za vas pomeni avtoriteta?

/Avtoriteta ni, da so otroci tiho, ko ti rečeš, ampak avtoriteta je, da te otroci spoštujejo zaradi tega, kar jih učiš, veš. Je pa seveda avtoriteta to, da poslušajo, da te upoštevajo, ko nekaj govoriš, ampak ne sme ta avtoriteta izhajati samo po sebi. Ti moraš avtoriteto ves čas negovati, zagovarjati, spodbujati, nadgrajevati. Avtoriteto si moraš zaslužiti no, potem gre lažje in ni ta občutek, da je avtoriteta, ampak avtomatsko če si avtoriteto sam zaslužiš ti jo tudi otroci dajo. Da ni zdaj, da hodiš s palico za njimi v razredu./ (41)

Ali se učenci šalijo z vami ?

/Ja, v določenih etapah seveda. V jutranjem varstvu seveda, se velikokrat šalimo, nasmejimo. To sprejemam z nasmehom, vrnem jim šalo nazaj. Beremo smešne pesmice, pravljice. To je pomembno, prva triada mora vključevati tudi to. Seveda pa ne sarkazem, ker otroci pač ne razumejo. Kar pa se tiče kakšne šale, na osnovnem nivoju pa seveda./ (42)

Lahko opišete primer, ko je prišlo do nestrinjanja med vami pa učenci in kako ste takrat ravnali ?

Hm, nestrinjanja. /Ja seveda pride do nestrinjanja, recimo sploh zdaj poleti, ko so otroci že bolj kot ne zunaj, na soncu, pa niso tako zbrani. V takih primerih jim enostavno povem, da bomo to uro še morali obdelati, potem pa mogoče najdemo kakšen kompromis seveda./ (43) /Vedno se poskušam z njimi dogovarjati, ampak načeloma se kar držim svojih priprav. Če pa res vidim, da so utrujeni, zunaj sonce itd., pa seveda prilagodim dejavnosti. Ne moreš z njimi delati na silo, ker ne narediš nič dobrega./ (45)

Kako pa mislite, da ravnateljica vaše šole želi, da ravnate z učenci ?

Kaj pa vem, /ravnateljica je zadovoljna z nami, se mi zdi. Skratka, mislim, da želi, da uporabljamo različne načine, ki so primerni za različne učence. Ne more se reči, zdaj pa hočem, da si ti avtoriteta, zdaj hočem da se boste smejali, da boste dobrovoljni pa tako. Mislim, da želi, da smo mešanica vsega tega. Dober učitelj mora obvladati vsa naštetá področja./ (46) To bi morali njo vprašati.

Kateri strokovni pristopi se vam zdijo najprimernejši pri delu z učenci ?

/Sama želim in zagovarjam demokratični pristop, kjer je nujna ta avtoriteta, sploh pri prvih razredih. Avtoritarne avtoritete sploh ne zagovarjam, niti najmanj. /Učitelj mora biti v nižjih razredih zelo sproščen, ampak strokoven./ (47) /Se pravi to doslednost res zagovarjam, ker ko enkrat dojamejo ta pravila, mogoče je potreben en mesec, ko moraš redno, konstantno ponavljati določene stvari. Ampak, ko se oni navadijo jim je to enostavno in se tega držijo in vse delajo z levo roko. Tako razred funkcionira. Doslednost zelo podarjam, bolj kot avtoriteto./ (48)

Se vam zdi dogovorni pristop možen pri delu z učenci ?

V enih primerih ja, v enih pa ne. /Dogovorne avtoritete ni, ko nekdo nekoga udari, tukaj ni dogovorne avtoritete./ (49) /Imamo napisana in nenapisana pravila, ki veljajo in tukaj se nimaš kaj pogovarjati o tem. Ne preklinjamo, se ne pretepamo, ne žalimo, tukaj ni dogovorne avtoritete, tukaj so pravila napisana, jasno in glasno in to je to./ (50) Določene stvari pa se da, to so prilagoditve. /Učitelj mora biti fleksibilen, poslušati učence, videti kaj rabijo tisti trenutek. Na primer če se en učenec res slabo počuti, ne boš ti kot učitelj šel na njega in ga napadal, zakaj pa danes nisi naredil naloge, zdaj boš pa dobil kazen in tako naprej. Ampak se z njim pogovoriš. Še vedno imaš strokoven odnos, ampak si poleg tega tudi človeški, moralen./ (51)

Potem mislite, da šolski sistem, znotraj pravil, ki jih ima dovoljuje da si tak, o čemer ste zdaj govorili?

/Ja definitivno, mora. Učitelj mora biti tak. Mora se držati pravil, ampak to je avtonomija učitelja. Tukaj ima učitelj te pravice. Če želiš biti dober učitelj moraš upoštevati te stvari./ (52)

9.2 Priloga 2: Prepis intervjuja B z določitvami enot kodiranja

(Učiteljica v 1. razredu-druga učiteljica, poučevanje glasbene umetnosti do 9. razreda)

Kaj vam je kot učiteljici najpomembneje?

/Najpomembneje mi je to, da sem dosledna z učenci, z navodili, z disciplinskimi pravili, pravili v razredu./ (1) To je nekako to, kar se mi zdi ključno pri tem, da steče delo naprej.

Kakšni so za vas tipični učenci ?

Definitivno /komunikativni/(2), /da radi sodelujejo/(3), /aktivni/(4), /vedoželjni, radovedni/(5).

Kakšna pa je po vašem mnenju zdajšnja generacija ?

Vse kar sem naštela, so učenci, ki jih jaz učim. So /komunikativni, radi sodelujejo, so aktivni, radovedni, vedoželjni/(6). Imam veliko srečo s tem, da jih poučujem.

Mi lahko opišete kako vodite razred?

/V prvem razredu pouk ne poteka po nekih pravilih, tako kot na predmetni stopnji, kjer se učitelji menjavajo./ (7) /V bistvu je ves čas v razredu en učitelj, tako da nimamo tistega klasičnega vstajanja, ko pride učitelj v razred. Seveda se vedno pozdravimo, ko pridemo v razred, načeloma pouk vedno začnemo v krogu, pred tablo, z nekim sproščenim pogovorom, potem pa gremo naprej z delom. Vedno je najprej na začetku dejavnost k krogu, uvodna motivacija, ne glede na uro, nek pogovor, ker učenci to v prvem razredu rabijo. Potem po tej uvodni motivaciji je vedno neko delo po skupinah, večino časa. Sledi reševanje v delovnih zvezkih, učbenikih in na koncu vedno zaključimo v krogu. Skoraj vsako uro jim na začetku povem kaj bomo delali in kaj moramo narediti./ (8) Ne čisto vsako, ker imam velikokrat pripravljeno uvodno motivacijo na ta način, da izpeljemo kot neko presenečenje kaj bomo delali.

Kako pa vam pomaga to, da se učenci na začetku ure vedno zberejo v krog?

/Pomaga mi pri tem, da pridobim njihovo pozornost, pa da jih motiviram za nadaljnje delo./ (9)

Kaj narediti, če se učenci nočejo sedeti v krogu, ali pa motijo delo v krogu?

/Največkrat mora tisti, ki ne posluša v krogu iti sedet na svoje mesto, kar je zelo neugodno za njih in nimajo želje po tem, zato to večinoma upoštevajo./ (10) /S tem so vedno seznanjeni. Vedno jih enkrat ali pa dvakrat opozorim, šele na to gre sedeti./ (11)

Kaj pa naredite v primeru, če dva učenca klepetata?

/Največkrat utihnem in počakam, da dobim njihovo pozornost./ (12) /Do zdaj, po mojih izkušnjah, to najbolj pomaga./ (13) In potem nadaljujemo z procesom dela.

Kateri učenci pa so po vašem mnenju problematični?

/Učenci z učnimi težavami in disciplinsko problematični učenci./ (14)

Kako pa vzpostavite delo z takimi učenci?

/Največkrat učenci delajo samostojno, ali pa v skupinah in potem s takimi učenci delam individualno./ (15)

Kakšni pa so po vašem mnenju glavni problemi pri delu z učenci ?

Ravno ta /različnost učencev, ker definitivno ne ugaja vsem vsak način dela. Določeni učenci potrebujejo veliko gibanja, določeni učenci tega sploh ne potrebujejo. Drugi učenci raje sedijo in delajo z delovnimi zvezki, kot da so ves čas izpostavljeni gibanju./ (16)

Kako potem usklajujete to različnost učencev?

/Predvsem s tem, da so med samo uro različne dejavnosti, ki jih pripravim že vnaprej./ (17)

Ali se učenci šalijo z vami ?

/Tudi. To se mi zdi potrebno, seveda v nekih mejah, ki jih že vnaprej postavim./ (18)

Kako pa postavite te meje?

/Imamo pravila, ki se jih morajo držati./ (19) Seveda pa učenci takoj vidijo, da niso naredili prav.

Aha. Kakšna pa so ta pravila ?

/Ko sedimo v krogu in se pogovarjamo dvigujemo roko, kdor ne dvigne roke nima pravice, da bi kaj povedal. Ko sedimo za mizo, sedimo lepo, nimamo nog pod ritjo, ne ležimo na mizi. Vedno smo pripravljeni na pouk, na robu mize imamo lepo zložene zvezke in učbenike. Vsako uro mora biti puščica pripravljena, svinčniki in barvice ošiljeni./ (20)

Pri čem pa vam pomagajo ta pravila ?

/Pomagajo mi, da se otroci lažje in hitreje pripravijo ter da jih takšne stvari, ki se zdijo na prvi pogled nepomembne, ne motijo med samim delom. Tako lažje poteka delo./ (21)

Kako pa učenci zvedo ta pravila ?

/Povem jih ob prvih urah, na začetku šolskega leta./ (22) /Imamo pravila šole, potem pa še skupaj v razredu, sploh glede šiljenja in priprav učbenikov./ (23) To poteka v uvodnih urah, v krogu. Kaj mislite vi in potem skupaj pridemo do dogovora./ (24)

Kaj pa če učenci prekršijo ta pravila ?

/Vedno sledi kakšna kazen./ (25) /V prvem razredu je zelo pomembno, da si prvi v koloni, ko gremo kam. Tako, da po navadi je kazen to, da nima pravice biti tisti dan prvi v koloni, tudi če se prvi pripravi, ker se pač ni pripravil na pouk./ (26)

Mi lahko opišete primer, ko je prišlo do nestrinjanja med vami pa učenci ?

Na primer, /zdaj ko smo predelali vso abecedo, imamo veliko pisanja in samega sedenja za mizo in to jim največkrat ni všeč./ (27) Sploh zdaj, ko je tako vreme in vedno zavpijejo, joj pa spet to sedenje. /Vedno jim potem obljubim neko dejavnost na koncu in se potem reši./ (28)

Kaj vam pomaga to, da jim obljubite, da bodo dobili neko dejavnost na koncu ?

/Učencem to pomeni motivacija/ (29), /jaz pa da sem zadovoljna s tem, da tisto nalogo res kvalitetno naredimo./ (30)

Kaj naredite v primeru, da razlagate neko snov, se pogovarjate in eden učenec dvigne roko in začne govoriti o neki pomembni stvari za njega?

/To ga pa ga vedno ustavim/ (31) in rečem npr. Gabrijel, zdaj se ne pogovarjamo o tem, /za takšne zadeve je čas med odmorom/ (32). In potem navadno rečem, da ko bo zvonilo in ko bodo pospravili zvezek v torbo, da lahko pride do mene in mi pove.

Med samim procesom dela pride do situacij, ko kdo moti pouk ?

Ja, seveda.

Na kakšen način pa motijo pouk ?

Sploh prvi razred zelo težko sedi pri miru, postavljajo se na glavo, radi si nagajajo, zbadajo eden drugega. Čisto takšne stvari.

Kako pa ravnate v tem primeru ?

Največkrat gre /tisti, ki moti pouk sedet na svoje mesto./ (33) Potem, /pozornost mu preusmerim na dogajanje med samim poukom, mogoče takšnega učenca več vključim v sam pogovor./ (34) Tudi pri nas, ko imamo zelo majhne oddelke je to definitivno lažje narediti.

Se zgodi, da pride kdaj do prepira med učenci ?

Tudi ja. Takrat pa /vedno soočim oba učenca, da vsak pove svoje stališče in potem pridemo do neke skupne rešitve in po navadi do opravičila, na koncu./ (35)

Kaj za vas pomeni avtoriteta, ko ste v razredu ?

/V prvem razredu mislim, da s strogo avtoriteto le škoduješ učencem./ (36) /Jaz zagovarjam demokratično/ (37) in sicer, /v razredu imamo pravila, ki se jih moramo držati, tako učenci, kot učitelji./ (38) Če vsi upoštevamo pravila, bomo lahko vsi lepo delali. Se pravi, /ko jaz govorim so ostali tiho in poslušajo, ko pa učenci govorijo sem tudi jaz, kot učitelj tiho in jih poslušam./ (39)

Če se še malo dotakneva ciljev pri vaših urah? Kakšni so?

/So vsebinski/ (40) in /določeni vnaprej/ (41). Seveda je cilj, da učence kaj naučimo.

Kako pa mislite da ravnateljica vaše šole želi, da ravnate z učenci ?

/Želi da smo dosledni, pravični, da disciplino ne vzpostavljamo na ta način, da bi žalili učence./ (42)

Kateri strokovni pristopi se vam zdijo najprimernejši pri delu z učenci ?

/Delam s tega vidika, da tudi učenec dobi občutek, da je pomemben, da lahko tudi on odloča o nekih stvareh./ (43)

Aha. Kako pa vodite, ravnate pri delu z učenci, da upoštevate prej omenjeno, ker nekateri so menja, da je zelo težko oziroma skoraj nemogoče doseči v šolah, da tudi učenci odločajo o določenih stvareh.

Mogoče /kasneje, na predmetni stopnji res ni mogoče, da učenci odločajo./ (44) /Vendar v prvem razredu je to potrebno./ (45) Kot sem že omenila, /omogočim različne načine učenja./ (46) /Na primer, ko gremo na dvorišče in bi ena skupina raje risala s kredami, druga pa igrala nogomet, vedno ravnam tako, da upoštevam njihove želje. Če ne drugače, se pa zmenimo, da bomo danes risali s kredami, drugič, ko bomo šli spet ven pa igrali nogomet./ (47)

9.3 Priloga 3: Prepis intervjuja C z določitvami enot kodiranja

(Učiteljica 3. in 4. razreda-kombinirani oddelek)

Kaj vam je kot učiteljici najpomembnejše?

/Odnosi/ (1) so mi prav gotovo najpomembnejši. Na osnovi teh gradimo znanje itd.

Kako pa vidite tipičnega učenca ?

Pojma ne poznam in ne vem kaj se skriva pod tem pojmom, tako da ugibam. Če gre to za otroka, ki potrebuje pomoč ali pa če ni pomoči oziroma, da tega ne potrebuje. Če potrebuje potem mu je prav gotovo potrebno nuditi pomoč, tudi vključiti v skupino, da mu učenci pomagajo. /Da se mu vsi posvečamo, da iščemo v njem pozitivne stvari in na tem tudi gradimo naprej. Seveda pa je pri tem potrebno upoštevati oziroma paziti na to, da ne bi ta otrok mislil, da lahko zdaj karkoli počne. To pa je ravno tako pomembno./ (2)

Kakšna je po vašem mnenju zdajšnja generacija mladih?

Vsekakor se razlikuje od prejšnjih generacij. Jaz bom rekla tako. Vsako desetletje nekaj prinese in opaziš spremembe tudi pri učencih. /Pozna se to, da se otroci ne družijo več toliko in mislim, da je vzrok računalnik in vsa ta tehnika./ (3) Čeprav na naši šoli ne smejo uporabljati mobilnega. Tam pa kjer jih lahko, ugotavljam, da imajo to ves čas v roki. In pri teh tehniških pripomočkih, se mi zdi, da če imajo možnost najprej zgrabijo to. /Če pa tega ni, potem pa se lepo družijo in pogovarjajo ter sodelujejo, igrajo itd./ (4) Zdaj, kar se tiče znanja. Zdaj bom rekla tako, znanje ki je pridobljeno na osnovi tehnologije je prav gotovo veliko večje, če pa gledam branje, pisanje v razredu pa ne gre naprej, ampak nazaj.

Kako vzpostavite delo v razredu?

/Ne vem jaz nimam nekih težav, najprej avtoriteta mora biti ne./ (5) /Zelo pomemben je ta odnos učenec, učitelj. Zdaj če se razumeš z učenci, če te spoštujejo, sprejemajo ni težav, jaz jih ne vidim v razredu./ (6)

Kaj pa naredite najprej, ko vstopite v razred?

/Najprej lepo pozdravim, nato se nasmejemo. Mislim, da je to zelo pomembno. Vprašam kako se imajo, če je kaj težav in tudi če rečejo da težave so, da ni v redu, torej zakaj pa ne. Na tak pozitiven način./ (7)

S kakšnim namenom to naredite, ko vstopite v razred ?

/To naredim, da se učenci umirijo, da vidimo da se je ura začela in da vsako uro vzpostavimo odnos./ (8)

Lahko opišete kako poteka vaša ura ?

/2 uri prav gotovo nista enaki./ (9) Jaz večino učim v kombinaciji. To pomeni, če je zdaj matematika, vse ure imamo kombinirane. /Z enim razredom začnem delo tako, da jih vodim jaz oziroma en razred zaposlim, da delajo tiho. Z drugo skupino delam glasno in potem to menjam neprestano. Enkrat en razred, drugič drug./ (10) Tako pač delamo mi.

Si lahko predstavljate, da ste sredi razlaganja pomembne snovi pri matematiki in en učenec dvigne roko in začne govoriti o temi, ki je zanj tisti trenutek pomembna. Kaj bi naredili v tem primeru ?

Tudi to se dogaja, čeprav mi v kombinacija na začetku šolskega leta, /2 meseca navajamo učence na to delo kombinacije./ (11) /Tako sem bolj strpna, ker učenci so bolj različni in neko obdobje ne znajo delati v kombinaciji./ (12) Ampak, ko se to naučimo, to steče. /Tudi recimo, da smo dogovorjeni, če skupino učencev zaposlim jih vedno tudi vprašam, če ima kdo še kakšno vprašanje, če je kaj nerazumljivega, naj zdaj pove, ker potem ne sme motit./ (13) Če pa vidim da je več glav skupaj, v tistem primeru pa vprašam, kaj je, kako lahko pomagam in potem se vrnem nazaj k drugi skupini. Tako, da ne dovolim da gre v neko debato, razpravo itd. Ampak to so oni navajeni, nimam težav v tem. Vse se da navadit. Je pa res, da so otroci različni. /Nekateri so taki, ki bi tudi neprestano to počeli, če bi jim to dovolil, ampak ko se enkrat naučijo, to sprejmejo in ni težav, jih ne vidim./ (14)

Kaj pa naredite v primeru, če 2 učenca klepetata?

/Jaz moram reči, da me učenci kar ubogajo./ (15) /Če klepetata 2 pridni deklice, pa vendar govorita, jaz dovolim, da oni med sabo sodelujejo ne, dogovorjeni smo, da če kdo česa ne zna, naj najprej vpraša soseda ne, ampak, da ne motijo ostalih./ (16) /Tudi smejo vstati in iti vprašat nekoga, ki vedo da zna, na primer./ (17) Vse te stvari dovolim. /Ne, da bi zdaj morali sedeti in biti tiho./ (18) Nikakor ne. Ampak vse do neke meje. Če klepetata da vidim, pa če jih opazujem, da to malo dlje časa traja, ne vem, rečem klepetulji in se takoj nasmejijo. In potem delamo naprej. Na nek način, enkrat tako, drugič drugače. /Če pa traja malo dlje časa, pa rečem, kaj pa je narobe in tako./ (19)

Ali se učenci šalijo z vami ?

/Seveda, mislim, da je to zelo pomembno in to sprejemam. Pomembno se mi zdi prav pri vzpostavljanju odnosa in spoznavanju drug drugega./ (20)

Kateri učenci pa so problematični učenci ?

Jaz bom tako rekla, /če prav pogledaš, lahko nobeden. Ali pa konec koncev vsak./ (21) Najhuje bom rekla, ali pa /najbolj mi je hudo to, da če daš neko nalogo, da jo opravi doma, kakršnokoli zadolžitev, pa tega ne naredi. In se to ponavlja iz dneva v dan. Tudi to obstaja./ (22) /Nekatere družine ali pa starši se mi zdi da mislijo, da gre otrok pač v šolo in potem je kar stvar naša, kako dela ali ne. Starši otroka ne spremljajo, ga ne kontrolirajo. Pri takih učencih je potem največ težav. Ko otrok v šoli zvezek zapre, ga nihče več ne odpre. In hudo mi je za tiste, ki prvič veliko znajo in so zelo sposobni in imam tudi v razredu takega učenca letos. Ampak nihče od staršev ne pogleda, kaj otrok v šoli dela, koliko je naredil. To je najhuje./ (23)

In kaj naredite v take primeru ?

/So govorilne ure in pridejo na njih ter pravijo da vedo, ampak kaj več ne naredijo./ (24) Prihajajo redno v šolo brez radirke, svinčnika, ali pa danes ima svinčnik, jutri nima rdečega, pa tri dni nima za pisati. Naslednji dan ima nalivno pero, pa nima rdečega svinčnika pet dni itd. V puščici ima nekaj malega. Pa je potrebno naslov napisati z rdečo, pa nima s čim. Mora nekaj pobarvati, pa nima s čim. Treba svinčnik ošilit, pa nima s čim. Tako da tukaj vidim največjo težavo. /Mislim, da je zelo pomembno to sodelovanje s starši in da tudi oni hočejo in da spremljajo svojega otroka./ (25) To je pomembno.

Omenili ste že, da je za vas avtoriteta pomembna. Kaj pa vam avtoriteta predstavlja?

Kot sem že omenila, /mislim da je avtoriteta pomembna. Zdaj če ni pravega odnosa, učenec-učitelj je zelo težko za oba, tako za učitelja, kot za učence. Tako, da mislim, da si v prvi vrsti moraš vzpostaviti avtoriteto in ko jo enkrat imaš, sploh nimaš težav./ (26)

Kako si pa vzpostavite avtoriteto?

/Biti moraš odločen, za tem kar rečeš moraš tudi stati. Dopustiti tisto, kar se dogovorimo. Če vidiš da nekaj ni v redu si je treba vzeti čas, se pogovoriti, vprašat kje so težave, kaj jim ni všeč, kaj se da spremeniti in potem, ko se to dogovorimo se moramo tega držati. Tako učitelji, kot učenci./ (27)

Kakšna pa so pravila pri vaših urah ?

/Različna. Ampak najprej mora biti disciplina, mir. Če smo tiho in aktivni slišimo vsi vse, če ni potem jih polovica sploh ne sliši in ne vedo kaj se v razredu sploh počne. Najprej zagotovim, da je mir in potem se lahko veliko igramo, veliko sprehajajo po razredu./ (28) Redkokdaj, da morajo učenci celo uro sedeti pri miru, /gledam da večkrat vstanejo, gremo v nek kotiček, krog, gremo za eno mizo, za drugo, kjer pogledamo eno stvar. Potem pa sledi delo individualno, na svojih mestih, kjer je tišina./ (29) Veliko delamo tudi v parih, kot v skupinah, ker je manj učencev, pa tudi vidim, da so veliko bolj uspešni, kjer sta oba aktivna, če sta dva. Če so tri so še aktivni, če pa so štirje pa se eden že vleče zraven, za kdaj pa kdaj je v redu, za vsak dan pa ni primerno.

Kako pa učenci zvedo pravila ?

/Ja na začetku šolskega leta, jih povemo, ampak vse ne, ker je za začetek preveč./ (30) /Ampak potem skozi leto, tedensko na rednih urah, ki jih imamo vsak petek./ (31) /Tudi med glavnim odmorom, jaz ne grem iz učilnice. Tako, da sem zelo veliko z njimi, da vidim kaj počnejo, kako se pogovarjajo. Tako

imamo priložnost za pogovarjanje, reševanje problemčkov./ (32) Pridejo kar k meni, se malo stisnemo in tako. In potem delamo naprej. In, /ko začnemo delat, takrat pa je mir, ker se drugače delati ne da./ (33) Drugače pa se »pocrklamo« itd. /Zelo pomembno je tudi, da jim dopustiš da sodelujejo pri ustvarjanju pravil. Ampak ne preveč, ker potem pa spet ni dobro, ker začnejo to že izrabljati, ali pa mislijo, da ni za vse enako. Zelo pomembno je, da smo do vseh enaki, ker otrok to takoj začuti in potem se začne o tem govoriti, pogovarjati, da se delajo razlike./ (34) Naj pa jih ne bi bilo. Čeprav neke razlike vedno so, ampak jih rešujemo na drugačen način, na samem, ker včasih so velike težave, veliki problemi pri nekaterih učencih in to je treba rešit. /Gremo na hodnik med glavnim odmorom in se malo pomenimo, čisto tako, se tudi usedemo kot dva otroka in se sproščeno pogovorimo./ (35)

Kaj pa takrat naredite, ko učenci prekršijo pravila, ki jih imate določena?

To pa je največja težava zdaj. Otroci nekako vedo, sej kaj mi pa moreš. /Mi imamo neka pravila dogovorjena v okviru cele šole, tako da se jaz kar držim teh pravil, ampak to so taka drobna pravila in ne vem, če uspešna./ (36) Mogoče bi bilo na tem tudi treba malo delati v prihodnje. Ker se mi zdi, da se danes otroci ničesar več ne, bom rekla v narekovaju bojijo. /Včasih je vedel, da če nekaj prekrši, ga nekaj čaka. Danes pa vedo, da tega ni, jih nič ne čaka konkretno./ (37) Včasih smo rekli, pa bo brisal tablo tisti dan, ampak to čisto nič ne zaleže, ali pa /zdaj pri nas imamo na naši šoli, da brišejo mize v jedilnici, po kosilu, malici, če nekdo naredi kakšno tako večjo neumnost. Pa tudi to vidim, da ni učinkovito./ (38) Sej briše, pa da bi bilo zato kaj boljše, ni. /Je pa tudi obratno, ko se nekateri učenci držijo dogovorov in takrat jih vedno poskušam pohvaliti, kakšnih ocen pa ni./ (39) Včasih se spomnim, leta nazaj, 20 let in več. Če je nekaj naredil, so mu dali oceno, danes tega ni več, ocen je toliko kot je, ocenjeni so takrat kot vsi, na enak način, torej tega ni več, ni več plusov, majhnih petic. Tako, da te nagrade ni več. /To nagrajevanje se mi zdi, da ni bilo tako slabo./ (40) Jaz se spomnim, da so se nekateri potrudili in so dobili petko, drug dan sem dobila še več in še več. Sploh se spomnim naravoslovnih dni, tehniške dni in so morali od doma kaj prinesiti in če so, so vedeli da bodo dobili kakšno petko. Dobili smo polne mize vsega. /Danes ne, sej ne bo nič zato če ne bo nič prinesel. Sej tudi prinese, saj ne rečem da ne, ampak kot je bilo to včasih, tega pa ni več. Ves čas čakajo, hočejo biti nagrajeni. Saj so izjeme, ampak glavnina čaka./ (41)

Kaj pa bi po vašem mnenju bilo učinkovito ?

Ne vem, zdaj /nekako se mi zdi, da se izogibamo obveščati tudi starše. Se mi zdi, da na splošno, čim manj, zato, da nimaš problemov. In ker otroci, kot jaz opažam, se pa zelo bojijo, da se staršem pove./ (42) Verjetno doma obračunajo z njimi kako drugače, ne vem, imam tak občutek. Ampak tega nekako, če jim poveš, je kar malo boljše, kar zaleže. Veliko boljše kot pa v šoli kakšna kazen, je ni. Ne vidim je. Tako tudi lažje uresničujem cilje.

Kakšni pa so ti cilji?

/Predvsem, da otroka nekaj naučim./ (43) /Velikokrat se nanašajo na učni načrt./ (44) /O tem se pogovarjamo s starši, na začetku šolskega leta./ (45) Vendar ne o vseh ciljih.

Kako pa mislite, da ravnateljica vaše šole želi, da ravnate z učenci ?

/Ravnateljica to prepušča nam učiteljem, vedno pa v dobro otroka./ (46)

Kateri strokovni pristopi pa se vam zdijo najprimernejši pri delu z učenci?

Pomembno je vse. /Prvič, učitelj mora biti na nek način tudi igralec./ (47) Naše delo je pač res drugačno od ostalih del, kjer točno veš kaj te čaka. /Tukaj je vsak trenutek drugačen in vse, tudi pristope moraš menjavati, tudi oblike, metode dela. Več kot jih uporabiš bolj zanimiv je pouk. Učenci so raje v razredu, si bolj uspešen pri tem, bolj jih motiviraš, zdaj če se to ponavlja vsak dan na enak način, to je nezanimivo in ni uspešno./ (48) In posledično, kar se tiče strokovnega dela ne vidiš rezultata. Čim več je potrebno uporabljati različnih stvari.

V literaturi se veliko govori o dogovornem pristopu. Ali mislite, da se da pri delu z učenci ravnati iz tega pristopa?

/Ja, vse se da. Smiselno bi bilo, da se to poenoti na ravni šole, lahko pa tudi veliko narediš v razredu, sam učitelj, saj si avtonomen. Po eni strani pa šolski sistem omejuje to s tem ocenjevanjem, pravili./ (49) Ampak po eni strani je boljše, da imaš mir.

9.4 Priloga 4: Prepis intervjuja D z določitvami enot kodiranja

(Učiteljica slovenščine v 4. razredu, matematike in naravoslovja v 5. razredu ter naravoslovja v 6. razredu)

Kaj vam je kot učiteljici najpomembnejše ?

Najpomembnejše mi je, /da otroke naučim, da se ob tem dobro počutijo, da nimamo nekkih konfliktov in da sem jaz zadovoljna./ (1)

Kako pa vidite tipičnega učenca?

/Učenci so različni in zdaj ne morem pač povedat tipičnega./ (2) /Tipičnega učenca si predstavljam, da opravlja naloge/ (3), /da ima nek korekten odnos do učitelja, ostalih učencev/ (4), /da se uči/ (5) in pa, /da sodeluje/ (6), /da je aktiven/ (7).

Kakšna je po vašem mnenju zdajšnja generacija učencev ?

Mislím, da se je kar malo spremenilo zdajle in to v zadnjih 4 letih. Se mi zdi, da /učenci zelo popuščajó pri delu, se ne učijo dovolj, ne opravljajo domačih nalog in v bistvu pričakujejo, da bodo drugi namesto njih. Tako, da so premalo aktivni, premalo delavni in to ni dobro za naprej./ (8) To me moti no.

Kako vodite razred?

/Najprej, ko vstopim v razred jih pozdravim, potem začnemo z motivacijo pri vsaki uri, nato sledi obdelava snovi, ponavljanje, utrjevanje./ (9)

S kakšnim namenom pa imate motivacijo na začetku ure ?

Z namenom, /da jih delo pritegne, ker oni, ko so motivirani tudi lažje delajo, jih snov bolj zanima, bolj so aktivni, bolj sodelujejo. Tako, da je veliko lažje. Motivacija je zelo pomembna./ (10)

Predstavljajte si, da ste sredi razlaganja snovi in učenec dvigne roko in želi povedati nekaj, kar je za njega tisti trenutek pomembno. Kako bi reagirali ?

Reagiram pozitivno. /Če pač hoče nekaj dodati, da ima neko izkušnjo ali kaj vprašati glede na tisto snov, ki jo razlagam je v redu. Če pa čisto nekaj drugega, kar se ne tiče tistega konteksta, potem pa je to neka druga stvar. Ker se tudi to dogaja in potem sprašujejo čisto nekaj drugega, kar se ne tiče sploh snovi. Potem jih ustavim, rečem, da smo pri matematiki in če imajo kaj glede snovi, drugače ne./ (11)

Kaj naredite, če 2 učenca klepetata?

/Vedno ju opomnim in potem nekako imam dva opozorila. Tretje opozorilo je potem že kaj strožjega./ (12)

Lahko opišete kaj strožjega naredite?

/Napišem v zvezek, da je klepetal med poukom in se potem podpiše in to jaz pokažem staršem na govorilnih urah. Imam en zvezek, kamor se otrok napiše, npr. 5. ura, klepetal sem pri matematiki in motil pouk in njegov podpis. Sam napiše./ (13) /O tem so vedno seznanjeni na začetku leta, to je zelo pomembno, da vedo, kakšne kazni sledijo./ (14)

Kateri učenci pa so za vas problematični?

/Imam enega. Zelo klepeta, moti ostale, ga ne zanima nobena snov, zelo težko piše, ne dela in nam ne sledi. Stalno ga je potrebno spodbujati, stati pri njemu, ga spodbujati, da piše, da ne moti druge itd./ (15)

Kaj pa naredite pri tem učencu?

/Samo, da ga opominjam, drugega enostavno ne morem. Da ga opominjam, na koncu ure ga pokličem k sebi, na samem se z njim pogovorim in mu povem, da že zaradi drugih učencev tega ne sme delati in da se mora kontrolirati./ (16)

Kaj so po vašem mnenju glavni problemi pri delu z učenci?

Ravno to /klepetanje, nezanimanje za snov, neaktivnost, nedelavnost./ (17)

Kakšnimi pristopi pa so po vašem mnenju najbolj učinkoviti pri delu z učenci, pri katerih opazate klepetanje, nezanimanje za snov, neaktivnost?

/S pogovorom, s spodbujanjem, motivacijo./ (18)

Lahko opišete en primer, ko je prišlo do nestrinjanja med vami in učenci ter kako ste takrat reagirali?

/Jaz jim povem, lahko se ne strinjajo, ampak pač pravila so taka in tega se morajo držati./ (19)

Kakšna pravila pa imate pri vaših urah ?

/Pravila imamo napisana že na vratih razreda./ (20) /Če hočem kaj povedati, dvignem roko, ne klepetam v razredu, ne govorim, ne gugam se na stolih in take zadeve. Imamo napisano vse to. Imamo 15 takih pravil/ (21) in /jih na začetku leta tudi seznanimo, tako, da oni ta pravila vedo./ (22) /Oni sodelujejo, ko pišemo ta pravila, to je pomembno, da so vključeni v to./ (23)

Pa sodelujejo in povedo svoje mnenje glede pravil ?

/Ja, in je lažje potem izvajati in se držati pravil, če sodelujejo pri vsaki stvari. Vsekakor ima to večji učinek, kot pa to, da jim nekaj ponudimo in rečemo, tega pa se morate držati. Oni morajo sami priti do tega, zakaj je to dobro za njih in potem lažje sodelujejo v upoštevanju./ (24)

Kaj pa za vas v razredu pomeni avtoriteta?

To /ne pomeni neke kazni, ampak, da te nekako otrok upošteva./ (25) /Že tisti odnos, ki ga imaš, moraš vzpostaviti takega, da te enostavno otrok upošteva, brez kakšnih hudih sredstev. Moraš biti pač človeški, vzpostaviti pristen odnos./ (26)

Kako pa vzpostavite ta pristen odnos?

/Z ravnanjem, z kretnjami, s pogovorom./ (27)

Se kdaj zgodi, da med učenci pride do prepira?

Ja seveda.

Kako pa ravnate v tem primeru?

Pač povem, da naj pridejo k meni. Recimo, da pride do prepira med dvema, tremi učenci. /Pridejo k meni in se poskušamo rešiti zadevo. Vsak pove svoje, kako je bilo, če je prišlo do incidenta in potem uskladimo, da smo na koncu vsi zadovoljni./ (28) Če se le da.

Kaj pa v primeru, da učenec uspešno opravi dogovorjene naloge?

/Ja seveda ga pohvalim. Skozi leta sem se naučila, da jih je veliko potrebno pohvaliti, ker otrokom pohvala pomeni zelo veliko./ (29) Če se le da, je potrebno sleherni trenutek pohvalit otroka. To jim zelo veliko pomeni, čeprav tega ne pokažejo, ampak nekje v sebi pa dobi tisto potrditev, da je bil tudi on uspešen.

Kaj pa v primeru, da se ne držijo dogovorjenih pravil?

/Vedno se pogovorimo in nekako jih hočem prepričati, da je to njihovo delo, da se gre za življenje, za neko uspešnost, da brez dela ne bodo uspešni v življenju./ (30) Nekako jih poskušam pripraviti do tega, da bi oni to dojeli.

Kakšni so pa cilji pri vaših urah ?

To so že /določeni za vsak predmet posebej./ (31) /Vedno so jim predstavljeni, tudi kriterij znanja. Tako, da vedo./ (32) /Pri kriterijih ne morejo sodelovati, saj je le ta oblikovan že v sistemu./ (33)

Kako pa mislite, da ravnateljica vaše šole želi, da ravnate z učenci?

Pač, tako /da jih spodbujamo, jih nekaj naučimo, da imamo korekten odnos, ne avtoritativen, nek normalen odnos učitelj-učenec./ (34)

Kateri strokovni pristopi pa se vam zdijo najprimernejši pri delu z učenci?

/Nimam neke avtoritete, da takole je pa konec./(35) /Veliko dam na sam pogovor. Nekako hočem z učenci delati preko samega pogovora in sporazumevanja./(36)

9.5 Priloga 5: Prepis intervjuja E z določitvami enot kodiranja

(Učiteljica družbe v 5. razredu, 6.,7.,8.,9 zgodovina in likovna vzgoja)

Kaj vam je kot učiteljici najpomembneje?

Najbolj pomembno mi je, /da bi otroke nekaj naučila./(1)

Kako pa vidite tipičnega učenca ?

/Da ima neko željo po učenju./(2)

Kakšna je zdajšnja generacija ?

/Otroci so sproščeni/(3), /bolj vse povejo/(4), /lažje vprašajo, včasih tudi v negativnem smislu/(5), /vse si upajo reči, kar jim pade na pamet/(6). Ne vsi, vendar v večji meri pa ja.

Kaj pa naredite v primeru, ko si upajo govoriti tudi negativne stvari?

Dobro, /če je to vprašanje, ki je smiselno se mu pač odgovori. Če pa je provokacija, se mu pa nazaj odgovori na primeren način, da veš da je to./(7)

Kak pa je ta primeren način ?

Razložiš mu, da se tako ne govori.

Kako pa vi vodite razred ?

/Ko vstopim v razred najprej otroke pozdravim, jih mogoče kaj vprašam kako so, kako so preživeli dan, kako so kaj razpoloženi in začnemo s snovjo. Pregledamo kaj smo delali zadnjič in navežemo na današnjo snov itd./(8) /Se pa delo razlikuje glede na predmet, ki ga poučujem. Pri likovni je bolj sproščeno, pri zgodovini pa se držimo snovi. Pri likovni je tudi več samostojnega dela, risanja./(9)

Predstavljajte si, da ste sredi razlaganja snovi in da učenec dvigne roko in želi povedati nekaj, kar je njemu v tistem trenutku najbolj pomembno. Kaj naredite v tem primeru?

/Če je v kontekstu o čemer mi govorimo ga pač poslušam in se navežem na tisto vprašanje, na snov. Če pa je čisto x pa rečem, da to ne spada zdaj v snov o kateri se pogovarjamo, da se bova o tem pogovorila kdaj drugič in da se bomo zdaj pogovarjali o snovi./(10)

Če 2 učenca klepetata, kaj naredite ?

/Neham govoriti in počakam da se umirijo, ter jih opozorim, da jaz govorim in da bosta govorila kasneje./(11)

Kaj naredite takrat, ko se učenci ne držijo dogovorov, ki ste jih sklenili že prej?

To je toliko različnih situacij, tako da odvisno od situacij, razpoloženja. /Včasih jih pač opozorim, včasih tudi dvignem glas in jih okregam./ (12) No to.

Kateri učenci pa so za vas problematični učenci ?

Problematični učenci. Poglejte, problematičen, to je tako čuden pojem. /Vsak otrok je drugačen ne, čisto vsak./ (13) Zdaj včasih kakšni ob določenih situacijah res izstopajo, so res posebni, da rečeš, to je bila pa res čudna. /Ampak ne na splošno čuden otrok. Ampak čudna situacija, čudno se je odzval ali pa kaj./ (14) In se poskusiš ob priložnosti o tem z njim pogovoriti. Ne vem, problematični. Najbolj krasno je, da vsi otroci poslušajo, razumejo. Sej včasih je pa tudi tako. Samo včasih pa je potrebno večkrat povedati isto stvar.

Ali se učenci šalijo z vami ?

/Mislim da se in mislim tudi, da to sprejemam./ (15) Bi morali pa njih vprašati, kako se njim zdi. To se mi zdi primerno, seveda. /Sej mora biti v razredu ena taka sproščena klima. Jaz ne bi želela, da bi vsi kot pribiti sedeli in se me bali. Druga skrajnost je pa, da bi spet ne vem, hodili po razredu, metali aviončke in gledali čez okno, jaz pa sem tam./ (16) To pa spet nikakor ne gre. Ena taka srednja reč mora biti, da se ve, kje je kdo, kje je njegovo mesto.

Lahko opišete primer, kjer je prišlo do nestrinjanja med vami in učenci ?

Ja lahko. Bilo je v 6 razredu. Učenka je klepetala in tudi na opozorilo je še kar klepetala, na kar sem rekla, da naj se presede v drugo klop, ki je bila prazna, da bo sedela sama. In ona je rekla, da ne gre. In potem me je skrbelo, kaj bom pa potem naredila. Vsi ostali so bili pa tiho in budno spremljali kakšen bo izid. /A bo obveljala moja ali njena. Na kar sem tej deklici argumentirala, zakaj želim, da se zdajle presede, da me to moti, ker ona tamle klepeta, kljub temu, da je ona rekla, da zdaj pa ne bo več klepetala. Sem rekla, v redu drugič ne boš več, ampak v tem trenutku se boš tukaj presedla. In se je dvignila in se usedla tam, kamor sem ji rekla. Če se ne bi, ne vem kaj bi takrat naredila./ (17)

Kaj pa avtoriteta. Kaj vam pomeni v razredu ?

/Jaz v razredu lahko svojo snov predstavim, če me otroci poslušajo. Da ko jaz govorim, da so oni tiho. Da ko oni govorijo, jaz poslušam. Da se kaj naučijo, da ko hočejo kaj vprašati, vprašajo, kadarkoli./ (18) Meni je tako čisto v redu in tako mi funkcioniramo.

Kaj pa pravila pri vaši uri ? Kakšna imate ?

/Pravila povem prvo uro, ko jih vidim./ (19) Pravila so verjetno pri vseh učiteljih enaka. /Ko jaz govorim ste vi tiho, ko vi govorite, smo ostali tiho. Vsak se posluša. Lahko pa dvignejo roko in vprašajo kadarkoli, karkoli./ (20)

A na začetku leta skupaj z učenci dogovorite, katera pravila bodo veljala?

/Zdaj, če jim kakšna stvar od napisanih pravil ne odgovarja, pa povedo da jim to ne odgovarja in če se da, se stvari spremenijo. Ni to ravno tako življenjskega pomena, da mora ravno tako biti./ (21)

Pa kdo kdaj pove, da se ne strinja s kakšnim od pravil?

Ne, po navadi noben ne nasprotuje temu.

Kaj se pa zgodi, če učenec uspešno opravi dogovorjene naloge?

/Je pohvaljen, sigurno. Vedno rečem super, bravo./ (22) /Če pa se ne drži dogovorov, nalog, pa ga opozorim, da to ni naredil v redu, ne da ga bi grajala, no tudi včasih, odvisno od pomembnosti stvari./ (23) Seveda se mu pove, da to ni naredil prav, naj se drugič bolj potruži, da ne sme delati s takim načinom, da ga to ne moti v pravo smer.

Kakšne cilje pa imate zastavljene v okviru vaših predmetov?

/Vsebinske seveda. Moramo delati po učnem načrtu./ (24) /O tem, pa se z učenci ne dogovarjamo, ker so cilji napisani in se jih moramo držati./ (25)

Kako mislite, da ravnateljica vaše šole želi, da ravnate z učenci ?

/Mislim, da želi, da jih jemljemo kot osebnosti in da z njimi delamo na en tak lep način./ (26)

Kaj mislite z lepim načinom ?

/Da smo spoštljivi, odgovorni./ (27)

Kateri pristopi se vam pri delu z učenci zdijo najbolj učinkoviti, najprimernejši?

/Da se dogovarjamo ne./ (28) /Jaz ne postavljam pravil in se jih moramo držati, če so nesmiselna./ (29) /Seveda pravila morajo biti že zaradi varnosti in se jih moramo vsi držati./ (30) /Drugje pa se dogovarjamo, vsaj poskušamo./ (31) Jaz mislim, da tako delujem.

9.6 Priloga 6: Prepis intervjuja F z določitvami enot kodiranja

(Učiteljica matematike in tehnike od 6. do 9. razreda)

Kaj vam je kot učitelju najpomembneje?

/Najbolj pomembno mi je, da učenci veliko odnesejo od pouka, da imamo dober odnos in da radi hodijo k pouku./ (1)

Kako vidite tipičnega učenca?

/Zadovoljen/ (2), /sproščen/ (3), /vesel/ (4), /da naredi vse kar jim rečemo/ (5), /da je zelo pozitivno naravnani/ (6). Tukaj je vas in se to pozna. Za njih so pomembne malenkosti, že pogovor jim pomeni veliko.

Kakšna je zdajšnja generacija?

Zdaj bom govorila na splošno, saj je tukaj drugače, ker smo na vasi. /Zdajšnji generacije je težko zadovoljiti njihove potrebe, so nezadovoljni s sistemom, iščejo pravice (ali je to v zakonu), so zahtevni, neuvidevni, vse se upajo reči, so brez dlake na jeziku. Ne znajo vikati starejše./ (7) Kar

rečejo, boš ti to meni napisala. Ko smo bili mi njihovih let, sploh nismo pomislili, da starejših ne bi vikali.

Kako vodite razred?

/Ko pridem v razred, se najprej pozdravim. Najprej pozdravim jaz, potem oni, nato se usedejo in pregledamo domačo nalogo in nato enostavno delajo. Prednost je, ker jih imam malo, tako več naredimo. Vsakega od njih sprašujem eno uro. Ko napovem spraševanje jih nikoli ne sprašujem tekoče en za drugim. Nikoli ne vedo, kdaj jih bom vprašala. Tako zagotovim, da se več časa učijo./(8) /Pri meni je vedno mir./(9) /Pogovor je odprt, učenci niso zadržani, povedo kar jih vprašaš./(10)

Kako vzpostavite delo v razredu?

S tem nimam problema. /Vedno je mir, sploh ne znam opisati zakaj, ampak pri meni je vedno tako. Se vidi, da jih je malo in tako imaš vse na vidiku./(11) Če bi jih imela 25 bi bilo težje. Takrat bi se mi vedno nekateri lahko izmuznili.

Kaj naredite, ko vstopite v razred?

/Najprej jih pozdravim jaz, potem pa oni mene./(12) Ko sem prišla na to šolo in imela prvo uro, sem prišla v razred in je bil neznosen hrup. Čakala sem da se umirijo. Videla sem, kako so se začeli »rukati«. Nato sem jim razložila pravila, ki veljajo. So me seveda oni najprej pozdravili. Ampak jaz želim, da jaz pozdravim najprej, potem šele oni.

S kakšnim namenom pa jih najprej pozdravite vi, potem pa oni vas?

/Da se hitreje umirijo./(13)

Kaj naredite, če se učenci ne držijo dogovora?

/Na primer, ko morajo oddati projektne naloge. Dogovorjeno imamo, da jih en teden pred oddajo prineso v vpogled. Če tega en naredijo, sklepam, da jih imajo narejene in so popolno narejene./(14) /Sami odgovarjajo za svoja dejanja./(15) Ko pobiram domače zvezke in če jih ne prinesejo, počakam en dan in vedno jih nato vsi prinesejo. Včasih bi nam definitivno zmanjšali oceno, če se ne bi držali dogovorov.

Kateri učenci so po vašem mnenju problematični? Prosim, če opišete?

/Tisti, ki ne upoštevajo učiteljeve besede in da odgovarjajo. Da ugovarjajo med samim poukom, da ne znajo voditi pogovora, če preklinjajo./(16)

In kako rešujete, če se to dogaja med poukom?

To se pri meni ne dogaja. Če pa bi se, /tega ne bi reševala v razredu, vendar posebej z vsakim učencem. Poleg tega, bi poklicala starše, tako da bi bili prisotni učenec in njegovi starši./(17) Vsekakor pa ne v razredu, ker bi učenec hotel biti »frajer« in se pokazati pred sošolci. In se zato ne bi spuščala v take debate. /Najprej bi počakala, da se umiri, kasneje pa bi se z njim pogovorila./(18)

Kaj so po vašem mnenju glavni problemi pri delu z učenci?

Jaz jih nimam. Tukaj jih ni. /Mogoče samo neredno učenje./ (19) Sama nimam disciplinskih težav. Vsi so sposobni. Če si samo pogledajo zapiske zmorejo. Ravno zato delam to, o čemer sem že govorila, da nikoli ne vprašam vse naenkrat, da se morajo dolgo učiti.

Ali se učenci šalijo z vami? Kako to sprejemate?

/Ja na prijeten način./ (20) /Vedo kje je meja in vedo, kdaj se lahko šalijo. Meja je že vnaprej postavljena./ (21) /Ne znam opisati kako sem jo postavila, ampak iz pogovora in načina dela učenci vedo, kdaj se lahko šalijo in kdaj ne ter kakšne šale so primerne. Šale so zato normalne, okusne./ (22) Vedno, /ko jih peljem na malico se odprto pogovarjamo./ (23), točno vedo kakšen vic lahko povedo. To seveda sprejemam, saj jim to da možnost, da vidijo tudi drugo stran nas. Sem pa mnenja, da /učitelj meje postavi s svojo osebnostjo, saj ko stopi v razred naredi vse. Z glasom, mimiko pokažeš kdo si. Najprej moraš kot učitelj vedno nastopiti strogo, potem pa popuščaš in ne obratno./ (24)

Ko ste v razredu, kaj za vas pomeni avtoriteta?

/Ko razlagam snov, želim da je mir in da takoj upoštevajo navodila, brez komentarjev in da so spoštljivi do mene in sošolcev. Ne morejo se kar začeti smejati./ (25) /Avtoriteta je, da delaš red med učenci, da se vsak počuti dobro./ (26) Če ne razumejo bom razložila še enkrat, to vedo. Nočem, da se kažejo samo odličnjaki.

Kakšna pa so pravila pri vaši uri?

/Upoštevanje navodil, sodelovanje, tiho se lahko pogovarjajo s sosedom, da nosijo sabo pripomočke, da ne sprašujejo za šiljenje, da samo vstanejo in gredo. Razumem, da učenci rabijo da vstanejo, zato je moje pravilo tudi to, da dovolim, da gredo na stranišče./ (27) /Vsa pravila zvedo v prvi šolski uri, kjer povem način dela in potek učne ure./ (28) /Kar se tiče spraševanja jih vedno vprašam kako bi želeli, da jih sprašujem in na kakšen način naj izberem, kdo bo vprašan. Dogovarjamo se tudi glede pisnih preizkusov, domačih nalog. Pri domačih nalogah je tako, da lahko sami izberejo, katero bodo rešili ali težko, lahko ali srednje lahko. Na začetku leta jim tudi ne postavim točno določenega zvezka, ki ga bodo morali imeti, ampak se lahko odločijo sami./ (29) /Kar se pa tiče drugih pravil, pa jih ne postavljajo sami. Ker če bi jih, bi potem imeli vsi noge na mizi in pisali./ (30) /Če se zgodi, da učenci ne upoštevajo pravil, je vedno dovolj, da jim povem samo z besedo, da se to ne sme ponoviti in se normalno pogovorimo./ (31) Zgodilo se je, da eden od učencev celo šolsko leto ni prinašal pripomočkov in si ves čas sposojal moje. Konec leta, sem mu rekla, da mu bo to znižalo oceno. In on se je strinjal in rekel, da je tako pošteno, ker res ni nosil stvari s seboj.

Kaj pa glede ciljev, kako jih uresničujete in kakšne imate?

/Držim se učnega načrta, ki narekuje, kaj moramo vsako leto doseči./ (32) /Če pa se z učenci kaj posebej dogovorimo, pa skušamo pri uresničevanju sodelovati vsi./ (33)

Kako se vam zdi primerno pogovarjati se o stvareh, ki niso stvar predmeta?

/Če učenci rabijo 3 minutni pogovor jim vedno dovolim. Tudi ko me kaj vprašajo med predmetom in vem, da gre za njih in so stvar šole jih seveda poslušam./ (34) To se mi zdi pomembno in ne rečem, da ne smejo, ker me motijo. Če se gre za njih, normalno lahko. /Zbadanje, pregrevanja stvari za nazaj pa

takoj ustavim. Rečem, da se tega zdaj ne bomo menili, da bodo to reševali pri razredni uri./ (35) Če pride do prepira med dvema učencema vedno rečem, da se tako ne bomo pogovarjali, vprašam ju, če sta brez napak. In vedno rečeta, da ne in tako pouk steče naprej. /Tudi sama se velikokrat opravičim učencem, če koga prehitro česa obtožim. Vedno rečem, se opravičujem./ (36)

Kako mislite, da ravnateljica vaše šole želi, da ravnate z učenci?

/Mislim, da je zelo zadovoljna z mojim ravnanjem. Vedno najprej rešim težavo skupaj z učencem, nato z ravnateljico, če ne moremo rešiti problema./ (37) Imamo tedenske kolegije in takrat si povemo vse ali pa se zmenimo med hodnikom. /Razreda nikoli ne zapuščamo, da učencev ne pustimo sami. To pa zato, da imamo nadzor, da se kaj ne naredi./ (38)

Kateri strokovni pristopi se vam zdijo najprimernejši pri delu z učenci?

/Skupek vsega, gleda na to, kakšen razred dobim. Ali so vizualni ali slušni tipi in nato uporabljam različne pristope, metode./ (39)

Nekateri učitelji s katerimi sem imela intervju so mnenja, da se v razredu, da voditi učence na dogovorni način. Kakšno je vaše mnenje glede tega? Je možno v razredu, z učenci soustvarjati, se dogovarjati?

/Nikakor ne mislim, da je dogovorni pristop učinkovit, ker učenci razumejo, da se lahko njim vse dovoli. Preveč je že demokracije, še več je ne rabi biti./ (40)

9.7 Priloga 7: Prepis intervjuja G določitvami enot kodiranja

(Učiteljica slovenščine od 6. do 9. razreda)

Kaj vam je kot učitelji najpomembnejše?

/Najbolj mi je pomembno, da otroke nekaj naučim, ne tako same številke, ocene, ampak da nekaj znajo tudi za naprej./ (1)

Kako vidite tipičnega učenca?

/Da dela naloge, redno, da sproti sledi./ (2) Pride tudi dan, ko ne moreš. /Zato jim tudi jaz dam možnost, da se mi lahko trikrat na leto opravičijo./ (3) Na primer pridejo domov in ga glava boli, ali pa trebuh, ali nekam gredo s starši. In takrat drug dan ne more biti pripravljen jim dam vedno možnost, brez da mi rabijo povedat zakaj, da se opravičijo, da danes nimajo naloge, za karkoli. Drugače pa vidim tipičnega učenca, da dela sproti, /da sodeluje./ (4)

Kakšna pa je po vašem mnenju zdajšnja generacija ?

/Bolj kampanjska, pa tudi vidim, da bo malokateri še naredil nekaj če ni za to nagrajen, ali z oceno, ali kakorkoli drugače. Da bi tako prostovoljno, kot smo včasih ali pa z enega veselja, jih je bolj malo./ (5)

Kaj najprej naredite, ko vstopite v razred?

/Najprej, jih pozdravim, oni stojijo. Vedno vstanejo, ko pridem v razred. Počakam, da se umirijo, potem se usedejo. Potem jih vprašam kako so, kakšen dan je danes za njih in potem začnemo naprej./ (6)

To, da oni vstanejo je pravilo, ki se ga morajo držati?

Ja.

S kakšnim namenom pa to zahtevate?

/Predvsem za to, da se umirijo in potem se po tiho usedemo in začnemo uro./ (7)

Kakšna pa še imate pravila pri vaših urah?

/Dviganje rok, ko želijo kaj povedati, ne smejo se gugati, želim da sodelujejo. To mi je res pomembno, da sodelujejo, da vsak pove svoje mnenje. Ne pustim, da mi kdo spi med urami./ (8) /O vsem tem se pogovorimo na začetku leta in pol na koncu jih vprašam, zadnjo uro, kako se vam zdi, kaj bi še spremenili, kaj bi dodali. Vedno jih vprašam za mnenje./ (9)

Kaj pa naredite v primeru, če prekršijo pravila ?

/To so pa take splošne kazni./ (10) Mislim, da pri mojih urah ne kršijo pravil. /Zdaj če ne naredijo naloge si zabeležim datum, kdaj je niso imeli. In takoj obvestim starše in to oni vedo./ (11) /Zdaj kar je pa splošnih pravil, ki jih imamo na šoli, so pa skupne kazni. Na primer, brišejo mize, table./ (12) /Gre za določene kazni, ki smo jih vzpostavili skupaj s starši./ (13) Jaz pa osebno nimam takih problemov, da bi dajala kazni, kar se tiče mojega predmeta, slovenščine. /Edino, če mi pozabi pobrisati tablo, vsak reditelj mora po uri to narediti. Če pozabi enkrat oprustiš, ga pokličeš. Če pa večkrat, pa potem briše še naslednji teden./ (14)

Kakšni so pa cilji pri vaših urah ?

/Imamo splošne cilje, potem pa mi po sklopih postavljamo cilje. Slovenščina je po sklopih, ne vem književnost je toliko ur, potem gremo na jezik, je spet določeno število ur. Cilji se oblikujejo glede na sklop./ (15) /Cilji so določeni vnaprej in za nekatere učenci vedo, za nekatere pa ne. O čem se bomo pogovarjali, kaj bomo počeli, take konkretne vedo./ (16)

Lahko opišete, kako potekajo vaše ure slovenščine?

/Na začetku se najprej sprostimo, kar se tiče razmišljanja. Potem pregledamo domačo nalogo, vprašam jih, če kaj niso razumeli, da jim še ponovno razložim. Sledi uvodna motivacija, pogovor, ki se navezuje na novo snov, potem se pogovarjamo, obravnavamo snov. Pri slovenščini se to da, zlasti pri književnih besedilih čudovito izpeljati, saj debatiramo o življenjskih stvareh, ki se navezujejo na določeno berilo. Sledi klasična obravnava, branje, nova snov pri jeziku in na koncu ponovitev, jim dam domačo nalogo./ (17)

Predstavljajte si primer, ko ste sredi razlaganja snovi in eden od učencev dvigne roko, ker želi povedati nekaj, kar mu je v tistem trenutku zelo pomembno. Kaj bi naredili v tem primeru?

/Vedno bi mu dala možnost, čeprav bi bila razočarana, če je to neka druga tema. Drugače pa ja, mu bi pustila, da pove./ (18)

Kakšni pa so po vašem mnenju glavni problemi pri delu z učenci?

/Glavni problemi so pri učencih, ki so moteči. Jaz sem strašno jezna, ker se potem moti pouk za tiste, ki bi se radi nekaj naučili./ (19) Pri nas smo majhna šola in ni dosti učencev in je to po navadi eden. Ampak če je samo eden je dovolj, da ti poruši sistem, uro ne moreš izpeljati tako kot bi rad. /To me najbolj moti, ker moram potem učenca miriti, se z njim ukvarjati, namesto, da bi se s tistimi, ki bi pa radi, dobili kaj novega./ (20)

Torej, če 2 učenca klepetata, kaj naredite ?

Mislím moram reči, da niti ne klepetajo, ker nas je malo in imaš vse pod kontrolo in te gledajo in enostavno nimajo časa klepetati. Nimam tega problema.

Si lahko potem mogoče predstavljate, kako bi reagirali, če bi 2 učenca klepetala?

/Vsekakor bi posegla med njun pogovor in počakala, da se umirita. Povedala bi jima, da motita pouk in tudi druge, ki bi se radi naučili nekaj novega./ (21)

Se učenci šalijo z vami ?

/Ja, seveda. Mislím, da veliko pomeni pri samem odnosu. Tudi jaz se z njimi, povem kakšne šale, kakšne take stvari. To mislím, da je zelo pomembno./ (22)

Lahko opišete en primer, ko je prišlo do nestrinjanja med vami in učenci?

Težko, nimam pojma, ker se vedno vse pogovorimo, iščemo skupne rešitve. Da bi bilo ravno nekaj izjemnega se res ne spomnim.

Ko ste v razredu, kaj za vas pomeni avtoriteta?

/Zelo veliko. Predvsem to, da te učenci cenijo, ampak ne tako da bi se me učenci bali, ko me zagledajo, da bi se tresli, ampak da vedo kje je meja. Predvsem pa mi je pomembno, da mi še vedno zaupajo./ (23) K meni pridejo ogromno, ker mam poleg še knjižnico in pridejo k meni in se pogovorimo ter vidijo, da jih sprejemam in zaradi tega nimam nižje ali pa slabše avtoritete. /Mislím pa da je pomembno, da ima učitelj avtoriteto, da ne pometajo s teboj, more biti meja./ (24) /Veliko je pomembno tudi to, da otroka pohvalimo, saj jih to spodbudi. Tako kot graja nekatere spodbudi, druge spet ne. Ampak vedno jih je potrebno pohvaliti, pred razredom, v zbornici, pred starši. Tudi če je lepo nekaj napisal, če se potruði jih vedno pohvalim. To je zelo pomembno./ (25)

Kako pa vzpostavite avtoriteto?

/Jaz mislím tako, da čutijo da jih imaš rad, da ti ni vseeno za njih./ (26) Kot sem rekla že prej, meni niso pomembne samo številke, ampak da vidiš da se trudi, da rad dela, da ima rad predmet. Jaz se borim za to. /In zdaj s kričanjem sigurno ne boš vzpostavil avtoritete, ampak predvsem morajo oni čutiti, da jih imaš rad, da ti ni vseeno za njih. Enostavno čutijo./ (27) Zdaj ne vem kako je to na večjih šolah, kjer jih je blizu 30 v razredu, ampak pri nas se to da. In jaz delam na ta način.

Kako pa mislite, da ravnateljica vaše šole želi, da ravnate z učenci ?

/Mislim, da nam pušča svobodo in da o problemih, ki nastanejo se lahko z njo odkrito pogovorimo, ni nobenih problemov./ (28) Ampak jaz imam tudi čez 30 let izkušenj in mislim, da mi zaupa. Če pa je kaj takega, pa smo vedno v kontaktu in rešujemo stvari sproti in ni nobenih problemov.

Kateri pristopi pa se vam zdijo neprimernejši pri delu z učenci?

/Pogovor, da jim pustiš, da povedo svoje mnenje, da čutijo to, da lahko. Pomembno je tudi to, da jih pohvališ, ker tako dobijo voljo./ (29)

Veliko je napisanega o dogovornem pristopu. Se vam ga zdi izvedljivo uporabljati pri vaših urah?

/Jaz mislim, da preveč demokratičnosti absolutno ne sme biti, da jo je že preveč./ (30) /Morajo biti določena pravila, ki jih moramo učitelji vzpostaviti in v vsaki stvari mora biti meja. In če je ni, izgubljaš avtoriteto. Moraš pa jih vprašati, kaj ni dobro, kaj bi spremenili. Do ene meje je dogovorni izvedljiv, ne sme se pa pretiravati, da imajo učenci prevelik vpliv, predvsem tisti, ki motijo pouk, da jim ne moreš nič./ (31) To vidim tudi pri drugih šolah. Ni kazni. Ne vem sploh kaj jim lahko pravzaprav daš. Če so veliko problemi, mora biti meja tudi v demokraciji. Smo le strokovni delavci, ki moramo držati nivo.

9.8 Priloga 8: Prepis intervjuja H z določitvami enot kodiranja

(Učiteljica angleščine od 4. do 9. razreda).

Kaj vam je kot učiteljici najpomembnejše ?

/Da učence naučimo dosti, da znajo in da zahtevamo veliko. Je pa tudi pomembno, da se učenci dobro počutijo v razredu, da se počutijo svobodni, da imajo možnost izbire./ (1) Vse skupaj se mi zdi zelo pomembno.

Kako vidite tipičnega učenca pri angleščini?

/Se mi zdi, da so ne motivirani, pa bi lahko dosegli še veliko več. Odvisno, eni dosegajo nižje rezultate, kot so sposobni, če gledamo povprečen./ (2) Lahko bi dosti več, eni pa pač ne zmorejo.

Kakšna je zdajšnja generacija?

Nimam toliko izkušenj, ker učim šele tretje leto, tako da ne vem. /Se mi pa zdi, da so dosti vedoželjni/ (3), mislim pa, da /če izhajamo iz njih, da jih učimo res tisto kar jih zanima, znajo biti tudi dosti aktivni./ (4) /Drugače pa so precej pasivni/ (5), /ne izkoriščajo svojih potencialov, nimajo motivacije za učenje./ (6)

Kako vodite razred?

/Najprej, ko vstopim v razred poskrbim, da se malo sprostimo. Jaz učim angleščino in imam veliko možnosti, da lahko delam tako. Vprašam jih kako so, kaj so delali včeraj, vse po angleško. Malo, da se vsi sprostimo. Nato po navadi začnemo, pregledamo domačo nalogo, ponovimo kadar jemljemo novo

snov. Sprašujem jih vedno tako, da vidim koliko predznanja imajo o tej temi in na tem gradim razlaganje naprej./ (7)

Si lahko predstavljate, da ste sredi razlaganja snovi pri angleščini in en učenec dvigne roko, da bi povedal nekaj, kar ni v skladu s to snovjo, ampak je za njega v tistem trenutku zelo pomembno. Kako bi ravnali v tej situaciji?

/Jaz takemu učencu ali pustim, da spregovori, ali pa ga prosim, če lahko to pove na koncu ure./ (8)
Tako da nisem kar tiho, ali pa da ga bi čisto ignorirala.

Če dva učenca klepetata, kaj naredite?

/Najprej samo pogledam, pa če to ne zaleže še grše pogledam, naredim strog izraz na obrazu. Po navadi se to ustavi, če ne pa jih besedno opozorim. Če pa to ne zadostuje, pa ne vem, pa sledi kakšna kazen, če bi se to ponavljalo./ (9)

Na primer, kakšna kazen?

/Čisto odvisno, oni vedo da če jih trikrat opozorim, morajo napisati 10 stavkov po angleško, kaj smo delali pri uri./ (10) /To dobro vedo na začetku leta in se mi skoraj ni bilo potrebno posluževati te kazni./ (11) Se mi zdi, da so kar upoštevali to, da ne klepetajo. So pa po navadi vedno eni in isti, ki klepetajo.

Kateri učenci so problematični, lahko opišete?

/Tak, da ne upošteva pravil, skače učitelju v besedo, je tudi nesramen do sošolcev, tudi pri samih urah. Če se sošolec zmoti, se drugi smeji. To se tudi dogaja. Problematičen no. No to motenje pouka, kakšno odgovarjanje učitelju./ (12)

Kako reagirate, če pride do takih situacij?

/Jaz po navadi učenca po uri pokličem in se z njim poskušam pogovoriti. Če pa ne gre drugače, nekako poskušaš iskati njegova močna področja, da ga usmeriš nekam drugam. Zdaj, to se vedno ne da. V začetku vedno pogovor na samem, ne pred ostalimi./ (13)

Kaj so po vašem mnenju glavni problemi pri delu z učenci?

/Neredno opravljanje domačih nalog./ (14) Tega bi se morali bolj zavedati, to je njihova dolžnost. /Ne sprotno učenje, nemotiviranost in mogoče bi moralo biti malo več spoštovanja do učiteljev na splošno, malo več olikanosti./ (15)

Kako pa vas to ovira pri vašem poučevanju?

/Ja če ne delajo redno domačih nalog, se ne učijo, potem ne moreš obdelati toliko snovi, kot si želiš./ (16) Učni načrti so zapolnjeni. Lahko utrjuješ, utrjuješ, ampak v nedogled ne gre. /Učenci bi morali vzeti odgovornost za svoje učenje./ (17)

Lahko opišete primer, ko je prišlo do nestrinjanja med vami in učenci?

Recimo, preveč domače naloge, to zagotovo. /Zdaj če je prišlo do kakšnega nestrinjanja se po navadi pogovorim z učenci, skušam priti do zlate sredine./ (18) Velikokrat pride s strani učencev do vprašanj, pa zakaj moramo imeti toliko stvari.

Kaj pa naredite, ko vam učenci rečejo, zakaj pa moramo imeti toliko domače naloge ?

Se to se ne dogaja pogosto. /Po navadi pač rečem, da tako je, da morajo delati, da je utrjevanje besed del učenja pri angleščini in da enostavno brez tega ne gre. In če nimajo domačih nalog, ne morejo utrditi snovi in tudi ne morejo vedeti kaj znajo in kaj ne, ter posledično ne morejo vprašati, kaj ne znajo./ (19) Tako jaz vedno na začetku ure vprašam kaj ne znajo. Nekako da potem, ko jim tako razložim, tudi oni to razumejo in da s tem ni večjih težav.

Ali se učenci šalijo z vami ?

/Ja tudi. To je čisto v redu, dokler je to v mejah normale. In tudi vedo, da se tudi jaz rada pošalim in tako se mi zdi, da je to pomembno, ker veliko prinese k samemu odnosu pri uri. Samo to mara biti res tista šala, ne sme iti preko meje./ (20)

Se kdaj zgodi, da je preko meje?

Se mi zdi, da tudi pride do tega. /Ampak učitelj mora včasih tudi malo preslišati in ne takoj v tistem trenutku reagirati, da bi šel takoj v dvoboj z učencem. Če pa je to kaj hujšega pa seveda. / (21)

Ko ste v razredu, kaj za vas pomeni avtoriteta?

Avtoriteta. /Da učenci sprejmejo tisto, kar učitelj zahteva od njih, da ga spoštujejo in da upoštevajo pravila./ (22)

Kakšna pravila pa imate pri vaših urah?

/Da dvignemo roko, ko želimo kaj povedati, razen ko imamo diskusijo, redno opravljanje domačih nalog, ne klepetajo med razlaganjem snovi. Konkretno ni dovoljeno metati stvari po zraku. Se tudi to dogaja. Kar čez cel razred letijo svinčniki. To tudi ne dovolim. Ko pridem v razred morajo biti poravnane mize./ (23) /O teh pravilih jim vedno povem na začetku leta, kaj zahtevam od njih in jih tudi vprašam kaj se njim zdi pomembno, da bi razred funkcioniral./ (24) Ko sama razmišljam o tem, pa kaj bi jih jaz sploh vprašala. Potem pa sami začnejo o tem razmišljat. Tak način se mi zdi boljši. Po navadi, damo ta pravila na steno. Je pa res, /da lahko uresničujemo cilje, samo tako, da imamo pravila./ (25) Ker če ne, cilji ne bodo uresničeni. /Če bi bil ves čas hrup in bi vsi delali, kar bi želeli, ne bi mogli doseči ciljev, ki nam jih narekuje učni načrt./ (26)

In če prekršijo ta pravila, kako ravnate?

Ja, sledi kazen.

Na primer, kakšna kazen?

/Če so trikrat brez domače naloge dobijo podpis ali pa morajo pisati stavke, kar sem že prej omenila./ (27)

Pa se potem kaj zboljša situacija, v tem smislu, da potem upoštevajo pravila?

Se mi zdi da kar. /Se mi zdi, da če jim na začetku leta poveš točno kaj zahtevaš, tudi glede same snovi, obnašanja, če so oni s tem na začetku seznanjeni, tudi z ocenami, točno, kaj boš ti od njih zahteval, točno koliko ocen, kdaj in kako, vse to lažje sprejmejo in me včasih celo spomnijo in rečejo, učiteljica vi ste pa tako pa tako na začetku leta povedali. In mislim, da zaradi tega, ker jim povem na začetku, ne pride do težav./ (28) Tudi obratno, če se učenci držijo pravil, pa jih seveda pohvalim./ (29)

Se vam zdi primerno se pogovarjati o stvareh, ki niso stvar predmeta?

/Sploh pri angleščini je konverzacija zelo pomembna, tako da dopuščam tudi to. Zato se mi zdi to še kako dobrodošlo. To je prej pozitivno, kot negativno./ (30)

Ali pride tudi med učenci kdaj do prepиров?

Ja tudi pride.

Kako pa ravnate v teh situacijah ?

/Po navadi jih poskušam umiriti na lep način, po navadi ju pokličem po uri in se pogovorim z njimi. Velikokrat sami sodelujejo pri teh pogovorih in samo tako lahko najdemo skupno rešitev, da se to ne bi dogajalo./ (31) V bistvu moraš najti vzrok.

Kako pa mislite, da ravnateljica vaše šole želi da ravnate z učenci?

/Želi, da smo pravični, da so vsi učenci za nas enaki. Mislim, da nam ravnateljica zaupa in nam da dosti proste roke, ker verjame, da pravilno delamo z učenci./ (32)

Kateri pristopi se vam zdijo najprimernejši pri delu z učenci ?

/Uporabljamo različne pristope, od pogovora, do dela v dvojicah, skupinah. Po navadi je tako, da za poglobljanje kakšne snovi uporabim delo v skupinah, skupinske oblike dela, pogovor./ (33) To je zelo pomembno, ampak včasih tudi pozabimo na take stvari. /To izražanje je zelo pomembno./ (34) Sem si tudi rekla, da bom drugo leto bolj delala na tem. Angleščina je jezik.

Danes je veliko govora o dogovornem pristopu dela z učenci. Se vam zdi mogoče delati iz tega pristopa z učenci, v razredu, po izkušnjah, ki jih imate do sedaj?

/Mislim, do določene meje ja. Preveč pa ni dobro, ker potem bi vsak delal po svoje. Se mi zdi da je pomembno, da sodelujejo pri samem procesu učenja, da tudi sami izbirajo vsebine, ki jih želijo obdelati./ (35) Recimo jaz imam 6 enot v učbeniku in vedno vprašam, katera bo vaša enota in si izberejo tisto, kar jih bolj zanima. Ali pa pri govornih nastopih si lahko izberejo kakšno svojo temo, ko berejo knjige si lahko izberejo knjige, ki jih zanimajo. Tako da mislim, da je mogoče, /mislim, da mora učitelj dovoliti, da tudi oni sami izbirajo./ (36) Če oni to lepo sprejmejo je v redu.

9.9 Priloga 9: odprto kodiranje (pripisovanje pojmov posameznim delom besedila in združevanje sorodnih pojmov v kategorije)

Intervju A,B,C,D,E,F,G in H

- Načini vodenja učiteljev v razredu

<u>Št. izjave in intervju</u>	<u>Izjava</u>	<u>Pojem</u>	<u>Kategorija</u>
A1	Pomembno mi je, da se zavedam, da so v razredu različni učenci. To pomeni, da je potrebno prilagajati razlago, ponazorila, se pravi uporabiti prilagojen program, da znam zaposliti vse učence hkrati, se pravi, da nekako poskrbim, da vsi učenci razumejo snov, da si vzamem čas, če je to potrebno in da prilagajam pouk.	Visoka odgovornost učiteljice za razumevanje učencev	Samoomejitvena ali notranja odgovornost.
A3	da je odnos med mano in učenci topel, ampak še vedno strokoven.	Topel odnos med učenci in učiteljico	Spoštljiv in odgovoren zaveznik
A9	vsak posebej drugače deluje v razredu, skupini, individualno.	Visoka odgovornost učiteljice za razumevanje učencev	Samoomejitvena ali notranja odgovornost
A16	Prvič ko vstopim v razred jih pozdravim, se malo »pohecamo«, se malo nasmejimo, da ustvarim sproščeno vzdušje.	Vzpostavitev odnosa s pozdravom	Vodenje učitelja v razredu
A17	Ko pa začnemo s poukom, pa zahtevam red, da se sedi, ko delamo.	Zahteva po disciplini	Vodenje učitelja v razredu
A18	Razred vodim tako, da sem dosledna.	Dosledno vodenje	Vodenja učitelja v razredu
A20	Drugače pa želim, da je vzdušje sproščeno.	Želja po sproščnem vzdušju	Prijazna šola
A30	Če je utrjevanje snovi, imam recimo določene igre. Vedno gledam, da	Razgiban proces dela	Vodenje učitelja v razredu

	se ne sedi 45 minut, da naredim malo delo po skupinah, da se menjavajo. Če je obravnavanje nove snovi, je isto, vedno naredim tako, da so različne dejavnosti.		
A49	Dogovorne avtoritete ni, ko nekdo nekoga udari, tukaj ni dogovorne avtoritete.	Odsotnost dogovorne avtoritete, ko učenec nekoga udari	Ukazovalni, ne dogovorni način vodenja
A50	Imamo napisana in nenapisana pravila, ki veljajo in tukaj se nimaš kaj pogovarjati o tem. Ne preklinjamo, se ne pretepamo, ne žalimo, tukaj ni dogovorne avtoritete, tukaj so pravila napisana jasno in glasno, to je to.	Odsotnost pogovora o napisanih in nenapisanih pravilih v razredu	Ukazovalni, ne dogovorni način vodenja
A52	Učitelj mora biti tak. Mora se držati pravil, ampak to je avtonomija učitelja. Tukaj ima učitelj te pravice. Če želiš biti dober učitelj moraš upoštevati te stvari.	Drža učitelja s upoštevanjem pravil	Ukazovalni, ne dogovorni način vodenja
B1	Najpomembneje mi je to, da sem dosledna z učenci, z navodili, z disciplinskimi pravili, pravili v razredu.	Dosledno vodenje	Vodenje učitelja v razredu
B7	V prvem razredu pouk ne poteka po nekkih pravilih, tako kot na predmetni stopnji, kjer se učitelji menjavajo.	Odsotnost klasičnega načina dela in pravil v prvem razredu	Vodenje učitelja v razredu
B8	V bistvu je ves čas v razredu en učitelj, tako da nimamo tistega klasičnega vstajanja, ko pride učitelj v razred. Seveda se vedno	Začetek ure s pozdravom, brez klasičnega vstajanja, motivacija, delo v skupini	Vodenje učitelja v razredu

	<p>pozdravimo, ko pridemo v razred, načeloma pouk vedno začnemo v krogu, pred tablo, z nekim sproščenim pogovorom, potem pa gremo naprej z delom. Vedno je najprej na začetku dejavnost k krogu, uvodna motivacija, ne glede na uro, nek pogovor, ker učenci to v prvem razredu rabijo. Potem po tej uvodni motivaciji je vedno neko delo po skupinah, večino časa. Sledi reševanje v delovnih zvezkih, učbenikih in na koncu vedno zaključimo v krogu. Skoraj vsako uro jim na začetku povem kaj bomo delali in kaj moramo narediti.</p>		
B9	<p>Pomaga mi pri tem, da pridobim njihovo pozornost, pa da jih motiviram za nadaljnje delo.</p>	Prisotnost motivacije	Vodenje učitelja v razredu
B15	<p>Največkrat učenci delajo samostojno, ali pa v skupinah in potem s takimi učenci delam individualno.</p>	Razgiban proces učenja	Vodenje učitelja v razredu
B17	<p>Predvsem s tem, da so med samo uro različne dejavnosti, ki jih pripravim že vnaprej.</p>	Razgiban proces učenja	Vodenje učitelja v razredu
B27	<p>Zdaj, ko smo predelali vso abecedo, imamo veliko pisanja in samega sedenja za mizo in to jim največkrat ni všeč.</p>	Nezainteresiranost za sedenjem za mizo	Vodenje učitelja v razredu
B28	<p>Vedno jim potem obljubim neko dejavnost na koncu in se potem</p>	Prisotnost nagrade	Vodenje učitelja v razredu

	reši.		
B29	Učencem to, da jim nekaj obljubim pomeni motivacija,	Obljuba nagrade, kot motivacija	Vodenje učitelja v razredu
B30	jaz pa sem zadovoljna s tem, da tisto nalogo res kvalitetno naredimo.	Pomembnost kvalitetno dokončane naloge	Prioriteta učitelja
B33	tisti, ki moti pouk sedet na svoje mesto.	Kazni za neupoštevanje pravil	Vodenje učitelja v razredu
B34	pozornost mu preusmerim na dogajanje med samim poukom, mogoče takšnega učenca več vključim v sam pogovor.	Reagiranje na neupoštevanje pravil	Vodenje učitelja v razredu
B43	Delam s tega vidika, da tudi učenec dobi občutek, da je pomemben, da tudi on lahko odloča o nekih stvareh.	Zavedanje o pomembnosti učenčevega doprinosa k šolski uri in procesu dela	Dogovorni način vodenja
B44	kasneje, na predmetni stopnji res ni mogoče, da učenci odločajo.	Odsotnost učenčevega odločanja	Ukazovalni, ne dogovorni način vodenja
B45	Vendar v prvem razredu je to potrebno.	Poudarek na odločanju učencev v prvem razredu	Dogovorni način vodenja
B46	omogočim različne načine učenja.	Uporaba različnih pristopov	Vodenje učitelja v razredu
C1	Odnosi	Pomembnost odnosov v razredu	Spoštljiv in odgovoren zaveznik
C7	Najprej lepo pozdravim, nato se nasmejemo. Mislim, da je to zelo pomembno. Vprašam, kako se imajo, če je kaj težav in tudi če rečejo, da težave so, da ni v redu, torej zakaj pa ne. Na tak pozitiven način.	Začetek ure s pozdravom, vprašanjem kako so, če je kaj težav	Vodenje učitelja v razredu
C8	To naredim, da se učenci umirijo, da vidimo, da se je ura začela in da vsako	Vzpostavitev delovnega procesa v tišini	Vodenje učitelja v razredu

	uro vzpostavimo odnos.		
C9	2 uri prav gotovo nista enaki.	Prisotnost raznolikih šolskih ur	Vodenje učitelja v razredu
C10	Z enim razredom začnem delati tako, da jih vodim jaz, oziroma en razred zaposlim, da delajo tiho. Z drugo skupino delam glasno in potem to menjam neprestano. Enkrat en razred, drugič drug.	Razgiban proces učenja	Vodenje učitelja v razredu
C11	2 meseca navajamo učence na to delo kombinacije.	Navajanje na delo kombinacije	Vodenje učitelja v razredu
C12	Tako sem bolj strpna, ker učenci so bolj različni in neko obdobje ne znajo delati v kombinaciji.	Zmerna odgovornost učiteljice za raznolikost otrok	Samoomejitvena ali notranja odgovornost
C17	Tudi smejo vstati in iti vprašat nekoga, ki vedo da zna, na primer.	Dovoljenje, da vstanejo in vprašajo sošolce, ki znajo	Dogovorni način vodenja
C18	Ne, da bi zdaj morali sedeti in biti tiho.	Ne zahtevanje po tišini	Vodenje učiteljev v razredu
C24	So govorilne ure in pridejo na njih ter pravijo da vedo, ampak kaj več ne naredijo.	Komuniciranje učiteljice s starši	Komunikacija
C29	gledam, da večkrat vstanejo, gremo v nek kotiček, krog, gremo za mizo, za drugo, kjer pogledamo eno stvar. Potem pa sledi delo individualno, na svojih mestih, kjer je tišina.	Razgiban proces učenja	Vodenje učitelja v razredu
C33	ko začnemo delat, takrat pa je mir, ker se drugače delati ne da.	Zahteva po disciplini	Vodenje učitelja v razredu
C47	Prvič, učitelj mora biti na nek način igravec.	Učitelj je igravec	Vloga učitelja

C48	Tukaj je vsak trenutek drugačen in vse, tudi pristope moraš menjavati, tudi oblike, metode dela. Več kot jih uporabiš bolj zanimiv je pouk. Učenci so raje v razredu, si bolj uspešen pri tem, bolj jih motiviraš, zdaj če se to ponavlja vsak dan na enak način, to je nezanimivo in ni uspešno.	Zavedanje pomembnosti motivacije učencev	Prijazna šola
C49	Ja, vse se da. Smiselno bi bilo, da se to poenoti na ravni šole, lahko pa tudi veliko narediš v razredu, sam učitelj, saj si avtonomen. Po eni strani pa šolski sistem omejuje to s tem ocenjevanjem, pravili.	Prepričanje o uporabnosti dogovornega pristopa in omejevanje udejanjanje le tega	Dogovorni način vodenja
D1	da otroke naučim, da se ob tem dobro počutijo, da nimamo nekih konfliktov in da sem jaz zadovoljna.	Zadovoljstvo učiteljice in učenca	Prioriteta učiteljice
D9	Najprej, ko vstopim v razred jih pozdravim, potem začnemo z motivacijo pri vsaki uri, nato sledi obdelava snovi, ponavljanje, utrjevanje.	Začetek ure s pozdravom, nato se učenci usedejo in sledi delo	Vodenje učitelja v razredu
D10	da jih delo pritegne, ker oni, ko so motivirani tudi lažje delajo, jih snov bolj zanima, bolj so aktivni, bolj sodelujejo. Tako, da je veliko lažje. Motivacija je zelo pomembna.	Prisotnost motivacije	Vodenje učitelja v razredu
D16	Samo, da ga opominjam, drugega enostavno ne morem. Da ga opominjam, na koncu ure ga pokličem k sebi, na samem se z njim	Opominjanje, ko se učenec ne drži pravil	Ukazovalni, ne dogovorni način vodenja

	pogovorim in mu povem, da že zaradi drugih učencev tega ne sme delati in da se mora kontrolirati.		
D18	S pogovorom, s spodbujanjem, motivacijo.	Grajenje odnosa s pogovorom, spodbujanjem, motivacijo	Dogovorni način vodenja
D19	Jaz jim povem, lahko se ne strinjajo, ampak pač pravila so taka in tega se morajo držati.	Strogo upoštevanje napisanih pravil, enosmerna komunikacija	Komunikacija
D27	Z ravnanjem, s kretnjami, pogovorom.	Grajenje odnosa z ravnanjem, kretnjami, pogovorom	Dogovorni način vodenja
D28	Pridejo k meni in poskušamo rešiti zadevo. Vsak pove svoje, kako je bilo, če je prišlo do incidenta in potem uskladimo, da smo na koncu vsi zadovoljni.	Dvosmerna komunikacija	Komunikacija
D29	Ja, seveda ga pohvalim. Skozi leta sem se naučila, da jih je veliko potrebno pohvaliti, ker otrokom pohvala pomeni zelo veliko.	Prisotnost pohvale	Dogovorni način vodenja
D30	Vedno se pogovorimo in nekako jih hočem prepričati, da je to njihovo delo, da se gre za življenje, za neko uspešnost, da brez dela ne bodo uspešni v življenju.	Dvosmerna komunikacija	Komunikacija
E1	da bi otroke nekaj naučila.	Zadovoljstvo učiteljice	Prioriteta učiteljice
E7	če je to vprašanje, ki je smiselno se mu pač odgovori. Če pa je provokacija, se mu pa nazaj odgovori na primeren način, da veš da	Odvisnost komunikacije od primernosti vprašanja	Komunikacija

	je to.		
E8	Ko vstopim v razred najprej otroke pozdravim, jih mogoče kaj vprašam kako so, kako so preživeli dan, kako so kej razpoloženi in začnemo s snovjo. Pregledamo kaj smo delali zadnjič in navežemo na današnjo snov itd.	Začetek ure s pozdravom, vprašanjem kako so, pregled kaj so delali.	Vodenje učiteljev v razredu
E9	Se pa delo razlikuje glede na predmet, ki ga poučujem. Pri likovni je bolj sproščeno, pri zgodovini pa se držimo snovi. Pri likovni je tudi več samostojnega dela, risanja.	Razlikovanje vodenja glede na predmet	Vodenje učiteljev v razredu
E12	Včasih jih pač opozorim, včasih pa tudi dvignem glas in jih okregam.	Opominjanje, ko se učenec ne drži pravil	Ukazovalni, ne dogovorni način vodenja
E22	Je pohvaljen, sigurno. Vedno rečem super, bravo.	Prisotnost pohvale	Dogovorni način vodenja
E23	Če pa se ne drži dogovorov, nalog, pa ga opozorim, da to ni naredil v redu, ne da ga bi grajala, no tudi včasih, odvisno od pomembnosti stvari.	Odziv na neupoštevanje pravil	Ukazovalni, ne dogovorni način vodenja
E29	Jaz ne postavljam pravil in se jih moramo držati, če so nesmiselna.	Odsotnost postavljanja nesmiselnih pravil	Dogovorni način vodenja
E31	Drugje pa se dogovarjamo, vsaj poskušamo.	Prisotnost soustvarjanja	Dogovorni način vodenja
F1	Najbolj pomembno mi je, da učenci veliko odnesejo od pouka, da imamo dober odnos in da radi hodijo k pouku.	Želje po dobrem odnosu učiteljice z učenci	Prioriteta učiteljice

F8	Ko pridem v razred, se najprej pozdravimo. Najprej pozdravim jaz, potem oni, nato se usedejo in pregledamo domačo nalogo in nato enostavno delajo. Prednost je, ker jih imam malo, tako več naredimo. Vsakega od njih sprašujem eno uro. Ko napovem spraševanje jih nikoli ne sprašujem tekoče en za drugim. Nikoli ne vedo, kdaj jih bom vprašala. Tako zagotovim, da se več časa učijo.	Začetek s pozdravom, nato se učenci usedejo in sledi delo	Vodenje učiteljev v razredu
F9	Pri meni je vedno mir.	Visoka stopnja discipline	Ukazovalni, ne dogovorni način vodenja
F10	Pogovor je odprt, učenci niso zadržani, povedo kar jih vprašaš.	Odprt pogovor	Komunikacija
F11	Vedno je mir, sploh ne znam opisati zakaj, ampak pri meni je vedno tako. Se vidi, da jih je malo in tako imaš vse na vidiku.	Visoka stopnja discipline	Ukazovalni, ne dogovorni način vodenja
F12	Najprej jih pozdravim jaz, potem oni mene.	Vzpostavitev odnosa s pozdravom	Vodenje učiteljev v razredu
F13	Da se hitreje umirijo.	Želja pa disciplini	Vodenje učiteljev v razredu
F14	Na primer, ko morajo oddati projektne naloge. Dogovorjeno imamo, da jih en teden pred oddajo prineso v vpogled. Če tega en naredijo, sklepam, da jih imajo narejene in so popolno narejene.	Možnost dogovarjanja	Dogovorni način vodenja
F15	Sami odgovarjajo za svoja dejanja.	Preložitev odgovornosti na učence	Ukazovalni, ne dogovorni način vodenja

F17	tega ne bi reševala v razredu, vendar posebej z vsakim učencem. Poleg tega, bi poklicala starše, tako da bi bili prisotni učenec in njegovi starši.	Reševanje problemov z učenci in starši, dvosmerna komunikacija	Komunikacija
F18	Najprej bi počakala, da se umiri, kasneje pa bi se z njim pogovorila.	Dvosmerna komunikacija	Komunikacija
F21	Vedo kje je meja in vedo, kdaj se lahko šalijo. Meja je že vnaprej postavljena.	Postavljena meja	Vodenje učiteljev v razredu
F22	Ne znam opisati kako sem jo postavila, ampak iz pogovora in načina dela učenci vedo, kdaj se lahko šalijo in kdaj ne ter kakšne šale so primerne. Šale so zato normalne, okusne.	Potreba po vzpostavitvi meje med učitelji in učenci	Vodenje učiteljev v razredu
F23	ko jih peljem na malico se odprto pogovarjamo	Dvosmerna komunikacija	Komunikacija
F24	učitelj meje postavi s svojo osebnostjo, saj ko stopi v razred naredi vse. Z glasom, mimiko pokažeš kdo si. Najprej moraš kot učitelj vedno nastopiti strogo, potem pa popuščaš in ne obratno.	Iz ukazovalnega načina vodenja v ne ukazovalni, ne dogovorni način vodenja.	Vodenje učitelja v razredu
F38	Razreda nikoli ne zapuščamo, da učencev ne pustimo sami. To pa zato, da imamo nadzor, da se kaj ne naredi.	Potreba po nadzoru učencev	Vedenje učitelja v razredu
F39	Skupek vsega, gleda na to, kakšen razred dobim. Ali so vizualni ali slušni tipi in nato uporabljam različne pristope, metode.	Uporaba različnih pristopov	Vodenje učitelja v razredu
F40	Nikakor ne mislim, da je dogovorni pristop učinkovit, ker učenci razumejo, da se lahko	Nesmiselnost dogovornega načina vodenja	Vodenje učitelja v razredu

	njim vse dovoli. Preveč je že demokracije, še več je ne rabi biti.		
G1	Najbolj mi je pomembno, da otroke nekaj naučim, ne tako same številke, ocene, ampak da nekaj znajo tudi za naprej.	Želja po učenčevem znanju za življenje	Prioriteta učiteljice
G3	Zato jim tudi jaz dam možnost, da se mi lahko trikrat na leto opravičijo.	Možnost opravičila za ne opravljanje nalog	Vodenje učitelja v razredu
G6	Najprej, jih pozdravim, oni stojijo. Vedno vstanejo, ko pridem v razred. Počakam, da se umirijo, potem se usedejo. Potem jih vprašam kako so, kakšen dan je danes za njih in potem začnemo naprej.	Vzpostavitev odnosa s pomočjo sproščenega vzdušja	Vodenje učitelja v razredu
G7	Predvsem za to, da se umirijo in potem se po tiho usedemo in začnemo uro.	Vzpostavitev delovnega procesa v tišini	Vodenje učitelja v razredu
G11	Zdaj če ne naredijo naloge si zabeležim datum, kdaj je niso imeli. In takoj obvestim starše in to oni vedo.	Prisotnost kazni za ne opravljanje domačih nalog	Vodenje učitelja v razredu
G12	Zdaj kar je pa splošnih pravil, ki jih imamo na šoli, so pa skupne kazni. Na primer, brišejo mize, table.	Kazni za kršitev pravil	Vodenje učitelja v razredu
G13	Gre za določene kazni, ki smo jih vzpostavili skupaj s starši.	Kazni vzpostavljene s pomočjo staršev	Vodenje učitelja v razredu
G14	Edino, če mi pozabi pobrisati tablo, vsak reditelj mora po uri to narediti. Če pozabi enkrat	Prisotnost kazni za ne upoštevanje pravil	Vodenje učitelja v razredu

	oprostiš, ga pokličeš. Če pa večkrat, pa potem briše še naslednji teden.		
G17	Na začetku se najprej sprostimo, kar se tiče razmišljanja. Potem pregledamo domačo nalogo, vprašam jih, če kaj niso razumeli, da jim še ponovno razložim. Sledi uvodna motivacija, pogovor, ki se navezuje na novo snov, potem se pogovarjamo, obravnavamo snov. Pri slovenščini se to da, zlasti pri književnih besedilih čudovito izpeljati, saj debatiramo o življenjskih stvareh, ki se navezujejo na določeno berilo. Sledi klasična obravnava, branje, nova snov pri jeziku in na koncu ponovitev, jim dam domačo nalogo.	Vzpostavitev odnosa s pomočjo sproščenega vzdušja	Vodenje učitelja v razredu
G20	To me najbolj moti, ker moram potem učenca miriti, se z njim ukvarjati, namesto, da bi se s tistimi, ki bi pa radi, dobili kaj novega.	Ukvarjanje z učencem	Vodenje učiteljev v razredu
G21	Vsekakor bi posegla med njun pogovor in počakala, da se umirita. Povedala bi jima, da motita pouk in tudi druge, ki bi se radi naučili nekaj novega.	Enosmerna komunikacija	Komunikacija
G25	Veliko je pomembno tudi to, da otroka pohvalimo, saj jih to spodbudi. Tako kot graja nekatere spodbudi, druge spet ne. Ampak vedno jih je potrebno pohvaliti, pred razredom, v zbornici,	Pristnost in pomembnost pohvale	Vodenje učitelja v razredu

	pred starši. Tudi če je lepo nekaj napisal, če se potruji jih vedno pohvalim. To je zelo pomembno.		
G29	Pogovor, da jim pustiš, da povedo svoje mnenje, da čutijo to, da lahko. Pomembno je tudi to, da jih pohvališ, ker tako dobijo voljo.	Dvosmerna komunikacija	Komunikacija
H1	Da učence naučimo dosti, da znajo in da zahtevamo veliko. Je pa tudi pomembno, da se učenci dobro počutijo v razredu, da se počutijo svobodni, da imajo možnost izbire.	Želja po znanju učencev in dobrih odnosih	Prioriteta učiteljice
H7	Najprej, ko vstopim v razred poskrbim, da se malo sprostimo. Jaz učim angleščino in imam veliko možnosti, da lahko delam tako. Vprašam jih kako so, kaj so delali včeraj, vse po angleško. Malo, da se vsi sprostimo. Nato po navadi začnemo, pregledamo domačo nalogo, ponovimo kadar jemljemo novo snov. Sprašujem jih vedno tako, da vidim koliko predznanja imajo o tej temi in na tem gradim razlaganje naprej.	Vzpostavitev odnosa s pomočjo sproščenega vzdušja	Vodenje učitelja v razredu
H10	Čisto odvisno, oni vedo da če jih trikrat opozorim, morajo napisati 10 stavkov po angleško, kaj smo delali pri uri.	Prisotnost kazni za ne upoštevanje pravil	Vodenje učitelja v razredu
H11	To dobro vedo na začetku leta in se mi skoraj ni bilo potrebno posluževati te	Seznanjenost učencev z kaznimi	Vodenje učitelja v razredu

	kazni.		
H13	Jaz po navadi učenca po uri pokličem in se z njim poskušam pogovoriti. Če pa ne gre drugače, nekako poskušam iskati njegova močna področja, da ga usmeriš nekam drugam. Zdaj to se vedno ne da. V začetku vedno pogovor na samem, ne pred ostalimi.	Dvosmerna komunikacija in iskanje pozitivnih področji	Komunikacija
H17	Učenci bi morali vzeti odgovornost za svoje učenje.	Preložitev odgovornosti na učence	Ukazovalni, ne dogovorni način vodenja
H18	Zdaj če je prišlo do kakšnega nestrinjanja se po navadi pogovorim z učenci, skušam priti do zlate sredine.	Dvosmerna komunikacija	Komunikacija
H19	Po navadi pač rečem, da tako je, da morajo delati, da je utrjevanje besed del učenja pri angleščini in da enostavno brez tega ne gre. In če nimajo domačih nalog, ne morejo utrditi snovi in tudi ne morejo vedeti kaj znajo in kaj ne, ter posledično ne morejo vprašati, kaj ne znajo.	Zahteva po upoštevanju navodil	Vodenje učitelja v razredu
H21	Ampak učitelj mora včasih tudi malo preslišati in ne takoj v tistem trenutku reagirati, da bi šel takoj v dvoboj z učencem. Če pa je to kaj hujšega pa seveda.	Mimobežna komunikacija	Komunikacija
H27	Če so trikrat brez domače naloge dobijo podpis ali pa morajo pisati stavke, kar sem že prej omenila.	Prisotnost kazni za neupoštevanje pravil	Vodenje učitelja v razredu
H28	Se mi zdi, da če jim na začetku leta poveš točno	Pozitivni odzivi učencev na kazni, s katerimi so	Vodenje učitelja v

	kaj zahtevaš, tudi glede same snovi, obnašanja, če so oni s tem na začetku seznanjeni, tudi z ocenami, točno, kaj boš ti od njih zahteval, točno koliko ocen, kdaj in kako, vse to lažje sprejmejo in me včasih celo spomnijo in rečejo, učiteljica vi ste pa tako pa tako na začetku leta povedali. In mislim, da zaradi tega, ker jim povem na začetku, ne pride do težav.	seznanjeni že prej	razredu
H29	Tudi obratno, če se učenci držijo pravil, pa jih seveda pohvalim.	Prisotnost in pomembnost pohvale	Vodenje učitelja v razredu
H33	Uporabljamo različne pristope, od pogovora, do dela v dvojicah, skupinah. Po navadi je tako da za poglobljanje kakšne snovi uporabim delo v skupinah, skupinske oblike dela, pogovor.	Uporaba različnih pristopov	Vodenje učitelja v razredu
H34	To izražanje je zelo pomembno.	Pomembnost izražanja	Komunikacija
H35	Mislim, do določene meje ja. Preveč pa ni dobro, ker potem bi vsak delal po svoje. Se mi zdi da je pomembno, da sodelujejo pri samem procesu učenja, da tudi sami izbirajo vsebine, ki jih želijo obdelati.	Pomembnost sodelovanja učencev pri procesu učenja	Vodenje učitelja v razredu
H36	mislim, da mora učitelj dovoliti, da tudi oni sami izbirajo.	Potreba po dogovarjanju	Vodenje učitelja v razredu

- Pogled učiteljev na učence

<u>Št. izjave in intervju</u>	<u>Izjava</u>	<u>Pojem</u>	<u>Kategorija</u>
A2	V 1. in 2. razredu so učenci, ki so še zelo občutljivi, so še zelo majhni otroci, ki rabijo velikokrat drugačno pozornost, kakšno nežno besedo.	Občutek za drugačno pozornost v 1. in 2. razredu	Delo z učenci 1. in 2. razreda
A4	poslušajo mojo razlago.	Poslušanje razlage	Lastnost tipičnega učenca
A5	lepo sedel za mizo	Sedenje za mizo	Lastnost tipičnega učenca
A6	sodeloval pri dejavnostih	Sodelovanje pri dejavnostih	Lastnost tipičnega učenca
A7	odgovarjal na vprašanja	Sposobnost odgovarjanja na vprašanja	Lastnost tipičnega učenca
A8	dvigoval roke, sodeloval pri pouku.	Sodelovanje pri pouku	Lastnost tipičnega učenca
A10	Lušna, fina.	Pozitivna	Zdajšnja generacija učencev
A11	Zelo radi sodelujejo	Želja po sodelovanju	Zdajšnja generacija
A12	so zelo samostojni	Samostojnost	Zdajšnja generacija učencev
A13	znajo skrbeti zase	Sposobnost skrbeti zase	Zdajšnja generacija učencev
A14	sledijo pouku	Sposobnost slediti pouku	Zdajšnja generacija učencev
A15	sem zelo zadovoljna z njimi.	Zadovoljstvo z učenci	Zdajšnja generacija učencev
A38	... Problematični učenci so učenci, ki se pretepajo oziroma, ki tepejo druge. To bolj ta vzgojni vidik. Kar se tiče učnega vidika, so problematični učenci tisti, ki res težko dojemajo kakšne stvari, ampak sej pravim, so minimalni standardi tudi tako, da se da z	Vzgojno težavni in tisti učenci, ki se težko učijo	»Problematični učenci«

	različnimi načini no. Jaz mislim, da so problematični učenci bolj tisti, glede na vedenjski vidik. Skratka ravno to, da se gre v pretepanje, kratenje svobode drugemu.		
A40	Problemi so lahko učni, vedenjski, socialni, kako se vklopijo v družbo. Jaz mislim, da so vedenjski problemi tisti. Za učne probleme najdeš tudi druge načine in najdeš, da tudi učencem ustreza.	Prisotnost vedenjskih problemov	»Problematični učenci«
B2	Komunikativni	Komunikativnost	Lastnost tipičnega učenca
B3	da radi sodelujejo	Sodelovanje	Lastnost tipičnega učenca
B4	Aktivni	Aktivnost	Lastnost tipičnega učenca
B5	Vedoželjni	Vedoželjnost	Lastnost tipičnega učenca
B6	radovedni.	Radovednost	Lastnost tipičnega učenca
B14	Učenci z učnimi težavami in disciplinsko problematični učenci.	Prisotnost učnih in disciplinskih težav	»Problematični učenci«
B16	različnost učencev, ker definitivno ne ugaja vsem vsak način dela. Določeni učenci potrebujejo veliko gibanja, določeni učenci tega sploh ne potrebujejo. Drugi učenci raje sedijo in delajo z delovnimi zvezki, kot da so ves čas izpostavljeni gibanju.	Različnost učencev v razredu	Problemi pri delu z učenci
C2	Da se mu vsi posvečamo, da iščemo v njem pozitivne stvari in na tem tudi gradimo naprej. Seveda pa je pri tem potrebno upoštevati oziroma paziti na to, da ne bi ta otrok mislil, da lahko zdaj karkoli počne.	Iskanje pozitivnih stvari, vključevanje v skupino.	Pogled učiteljice na učenca, ki potrebuje pomoč

	To pa je ravno tako pomembno.		
C3	Pozna se to, da se otroci ne družijo več toliko, mislim, da je vzrok računalnik in vsa ta tehnika.	Odsotnost druženja zaradi računalnika in tehnike	Zdajšnja generacija učencev
C4	Če pa tega ni, potem pa se lepo družijo in pogovarjajo ter sodelujejo, igrajo.	Prisotnost druženja, pogovarjanja, sodelovanja, če računalnik ni prisoten	Zdajšnja generacija učencev
C14	Nekateri so taki, ki bi tudi neprestano to počeli, če bi jim dovolili, ampak ko jih enkrat naučijo, to sprejmejo in ni težav, jih ne vidim.	Prepoved razprave med učnim procesom	Zdajšnja generacija učencev
C15	Jaz moram reči, da me učenci kar ubogajo.	Prisotnost discipline	Zdajšnja generacija učencev
C21	če prav pogledaš, lahko noben. Ali pa konec koncev vsak.	Lahko je problematičen vsak, ali pa noben	»Problematicni učenci«
C22	najbolj mi je hudo to, da če daš neko nalogo, da jo opravi doma, kakršnokoli zadolžitev, pa tega ne naredi. In se to ponavlja iz dneva v dan. Tudi to obstaja.	Ne opravljanje nalog, zadolžitev	»Problematicni učenci«
C23	Nekatere družine ali pa starši se mi zdi da mislijo, da gre otrok pač v šolo in potem je kar stvar naša, kako dela ali ne. Starši otroka ne spremljajo, ga ne kontrolirajo. Pri takih učencih je potem največ težav. Ko otrok v šoli zvezek zapre, ga nihče več ne odpre. In hudo mi je za tiste, ki prvič veliko znajo in so zelo sposobni in imam tudi v razredu takega učenca letos.	Nesodelovanje staršev pri otrokovem procesu učenja	Pogled učiteljice na starše učencev

	Ampak nihče od staršev ne pogleda, kaj otrok v šoli dela, koliko je naredil. To je najhuje.		
D2	Učenci so različni in zdaj ne morem pač povedati tipičnega.	Učenci so različni	Lastnost tipičnega učenca
D3	Tipičnega učenca si predstavljam, da opravlja naloge	Opravljanje naloge, pozitivna lastnost	Lastnost tipičnega učenca
D4	da ima korekten odnos do učitelja, ostalih učencev	Korekten odnos do učitelja, učencev, pozitivna lastnost	Lastnost tipičnega učenca
D5	da se uči	Sposobnost učenja	Lastnost tipičnega učenca
D6	da sodeluje	Sodelovanje	Lastnost tipičnega učenca
D7	da je aktiven.	Aktivnost	Lastnost tipičnega učenca
D8	učenci zelo popuščajo pri delu, se ne učijo dovolj, ne opravljajo domačih nalog in v bistvu pričakujejo, da bodo drugi namesto njih. Tako, da so premalo aktivni, premalo delavni in to ni dobro za naprej.	Popušcanje pri delu, premalo aktivni	Zdajšnja generacija učencev
D15	Ima enega. Zelo klepeta, moti ostale, ga ne zanima nobena snov, zelo težko piše, ne dela in nam ne sledi. Stalno ga je potrebno spodbujati, stati pri njemu, ga spodbujati, da piše, da ne moti druge itd.	Klepitanje, motenje ostalih učencev, ne sledi uram.	»Problematični učenci«
D17	klepitanje, nezanimanje za snov, neaktivnost, nedelavnost.	Nezanimanje za snov, neaktivnost, nedelavnost, klepitanje učencev	Problemi pri delu z učenci
E2	Da ima neko željo po učenju.	Želja po učenju	Lastnost tipičnega učenca
E3	Otroci so sproščeni	Občutek sproščenosti učencev	Zdajšnja generacija učencev

E4	bolj vse povedo	Odprt pogovor	Zdajšnja generacija učencev
E5	lažje vprašajo, včasih tudi v negativnem smislu	Večja stopnja sproščenosti	Zdajšnja generacija učencev
E6	vse si upajo reči, kar jim pade na pamet.	Svoboda govora	Zdajšnja generacija učencev
E13	Vsak otrok je drugačen ne, čisto vsak.	Različnost otrok	»Problematični učenci«
E14	Ampak ne na splošno čuden otrok. Ampak čudna situacija, čudno se je odzval ali kaj.	Čudna situacija, ne čuden učenec	»Problematični učenci«
F2	Zadovoljen	Zadovoljstvo	Lastnost tipičnega učenca
F3	Sproščen	Sproščenost	Lastnost tipičnega učenca
F4	Vesel	Sposobnost biti vesel	Lastnost tipičnega učenca
F5	da naredi vse, kar jim rečemo	Upoštevanje učiteljeve besede	Lastnost tipičnega učenca
F6	da je zelo pozitivno naravn	Pozitivna naravnost	Lastnost tipičnega učenca
F7	Zdajšnji generacije je težko zadovoljiti njihove potrebe, so nezadovoljni s sistemom, iščejo pravice (ali je to v zakonu), so zahtevni, neuvidevni, vse se upajo reči, so brez dlake na jeziku. Ne znajo vikati starejše.	Težko zadovoljiti njihove potrebe	Zdajšnja generacija učencev
F16	Tisti, ki ne upoštevajo učiteljeve besede in da odgovarjajo. Da ugovarjajo med samim poukom, da ne znajo voditi pogovora, če preklinjajo.	Ne sprejemanje učiteljeve besede	»Problematični učenci«
F19	Mogoče samo neredno učenje.	Neredno učenje	Problemi pri delu z učenci
G2	Da dela naloge, redno, da	Sledenje pouku	Lastnost tipičnega učenca

	sproti sledi.		
G4	da sodeluje.	Sledenje pouku	Lastnost tipičnega učenca
G5	Bolj kampanjska, pa tudi vidim, da bo malokateri še naredil nekaj če ni za to nagrajen, ali z oceno, ali kakorkoli drugače. Da bi tako prostovoljno, kot smo včasih ali pa z enega veselja, jih je bolj malo.	Prisotnost kampanjskega učenja in ne prostovoljnega dela	Zdajšnja generacija učencev
G19	Glavni problemi so pri učencih, ki so moteči. Jaz sem strašno jezna, ker se potem moti pouk za tiste, ki bi se radi nekaj naučili.	Motenje pouka	Problemi pri delu z učenci
H2	Se mi zdi, da so ne motivirani, pa bi lahko dosegli še veliko več. Odvisno, eni dosegajo nižje rezultate, kot so sposobni, če gledamo povprečen.	Nemotiviranost	Lastnost tipičnega učenca
H3	Se mi pa zdi, da so dosti vedoželjni	Vedoželjnost	Zdajšnja generacija učencev
H4	če izhajamo iz njih, da jih učimo res tisto kar jih zanima, znajo biti tudi dosti aktivni.	Potreba po izhajanju iz njih, iz tistega kar jih zanima	Zdajšnja generacija učencev
H5	Drugače pa so precej pasivni	Pasivnost	Zdajšnja generacija učencev
H6	ne izkoriščajo svojih potencialov, nimajo motivacije za učenje.	Odsotnost motivacije	Zdajšnja generacija učencev
H12	Tak, da ne upošteva pravil, skače učitelju v besedo, je tudi nesramen do sošolcev, tudi pri samih urah. Če se sošolec zmoti, se drugi smeji. To se tudi dogaja. Problematičen no. No to motenje pouka, kakšno	Neupoštevanje pravil, nesramnost, odgovarjanje učitelju.	»Problematični učenci«

	odgovarjanje učitelju.		
H14	Neredno opravljanje domačih nalog.	Odsotnost delanja domačih nalog	Problemi pri delu z učenci
H15	Ne sprotno učenje, nemotiviranost in mogoče bi moralo biti več spoštovanja do učiteljev na splošno, malo več olikanosti.	Odsotnost motivacije, premalo spoštovanje do učiteljev.	Problemi pri delu z učenci
H16	Ja če ne delajo domačih nalog, se ne učijo, potem ne moreš obdelati toliko snovi, kot si želiš.	Premalo obdelane snovi	Problemi pri delu z učenci

- Pravila v razredu

<u>Št. izjave in intervju</u>	<u>Izjava</u>	<u>Pojem</u>	<u>Kategorija</u>
A19	Imamo razredna pravila in sem dosledna pri njih, ker hočem, da se jih držimo.	Doslednost pri pravilih	Pravila znotraj učenega procesa
A21	Ko želijo kaj povedati, morajo dvigniti roke, ko drugi govorijo, da se poslušata drugega, da se ne igra z različnimi igračkami, da se sedi, ko je to potrebno, da imajo ošiljene svinčnike, barvice, na stranišče morajo po novem hoditi med odmori.	Zagotavljanje nemotenega dela in miru	Pravila znotraj učnega procesa
A22	Prvi razred jih počasi navajamo na to, zdaj proti koncu, že kar morajo hoditi med odmori.	Počasno navajanje na pravila v 1. razredu	Seznanjenost s pravili
A23	Definitivno mi pomagajo pri delu v razredu, sama komunikacija teče drugače. Odnosi so boljši, tako med samimi učenci, kot med učenci in mano.	Pomoč pri delu, komunikaciji	Pravila znotraj učnega procesa

A24	Povem jih na začetku leta.	Na začetku šolskega leta	Seznanjenost s pravili
A26	Potem pa sledijo primerne kazni.	Primerne kazni	Ukrepi
A27	Če se jih držijo, je pohvala, da ne bo pomote.	Prisotnost pohvale	Ukrepi
A28	Če pa se jih ne, sledijo kazni, kot so, da v podaljšanem bivanju kdaj ne smejo iti ven in morajo pol ure delati nalogo.	Omejevanje pomembnih stvari za učence	Ukrepi
A39	Temu seveda sledijo ustrezne zadeve, o katerih so prej obveščeni in jih določimo na začetku leta.	Obveščенost o pravilih in kaznih na začetku šolskega leta	Seznanjenost s pravili
B10	Največkrat mora tisti, ki ne posluša v krogu iti sedet na svoje mesto, kar je zelo neugodno za njih in nimajo želje po tem, zato to večinoma upoštevajo.	Omejevanje pomembnih stvari za učence	Ukrepi
B11	S tem so vedno seznanjeni. Vedno jih enkrat ali pa dvakrat opozorim, šele na to gre sedeti.	Prisotnost opozorila, nato kazni	Seznanjenost s pravili
B19	Imamo pravila, ki se jih morajo držati.	Obstoj pravil	Pravila znotraj učnega procesa
B20	Ko sedimo v krogu in se pogovarjamo dvigujemo roko, kdor ne dvigne roke nima pravice, da bi kaj povedal. Ko sedimo za mizo, sedimo lepo, nimamo nog pod ritjo, ne ležimo na mizi. Vedno smo pripravljeni na pouk, na robu mize imamo lepo zložene zvezke in učbenike. Vsako uro mora biti puščica	Zagotavljanje nemotenega dela in miru	Pravila znotraj učnega procesa

	pripravljena, svinčniki in barvice ošiljeni.		
B21	Pomagajo mi, da se otroci lažje in hitreje pripravijo ter da jih takšne stvari, ki se zdijo na prvi pogled nepomembne, ne motijo med samim delom. Tako lažje poteka delo.	Pomoč pri delu	Pravila znotraj učnega procesa
B22	Povem jih ob prvih urah, na začetku šolskega leta.	Obveščeno na prvih urah šolskega leta	Seznanjenost s pravili
B23	Imamo pravila šole, potem pa še skupaj v razredu, sploh glede šiljenja in priprav učbenikov.	Soustvarjanje pravil znotraj šole in z učenci	Dogovorjena pravila
B24	To poteka v uvodnih urah, v krogu. Kaj mislite vi in potem skupaj pridemo do dogovora.	Obveščeno na uvodnih urah in dogovarjanje o pravilih	Seznanjenost s pravili
B25	Vedno sledi kakšna kazen.	Kazen	Ukrepi
B26	V prvem razredu je zelo pomembno, da si prvi v koloni, ko gremo kam. Tako, da po navadi je kazen to, da nima pravice biti tisti dan prvi v koloni, tudi če se prvi pripravi, ker se pač ni pripravil na pouk.	Omejevanje pomembnih stvari za učence	Ukrepi
B38	v razredu imamo pravila, ki se jih moramo držati, tako učenci, kot učitelji.	Obstoj pravil	Pravila znotraj učnega procesa
B39	ko jaz govorim so ostali tiho in poslušajo, ko pa učenci govorijo sem tudi jaz, kot učitelj tiho in jih poslušam.	Poslušanje drug drugega	Pravila znotraj učnega procesa
C28	Različna. Ampak najprej mora biti disciplina, mir. Če smo tiho in aktivni slišimo vsi vse, če ni	Različnost pravil in zahteva po disciplini	Pravila znotraj učnega procesa

	potem jih polovica sploh ne sliši in ne vedo kaj se v razredu sploh počne. Najprej zagotovim, da je mir in potem se lahko veliko igramo, veliko sprehajajo po razredu.		
C30	Ja na začetku šolskega leta, jih povemo, ampak vse ne, ker je za začetek preveč.	Delna obveščenost o pravilih na začetku šolskega leta	Seznanjenost s pravili
C31	Ampak potem skozi leto, tedensko na rednih urah, ki jih imamo vsak petek.	Tedensko ponavljanje pravil	Seznanjenost s pravili
C34	Zelo pomembno je tudi, da jim dopustiš da sodelujejo pri ustvarjanju pravil. Ampak ne preveč, ker potem pa spet ni dobro, ker začnejo to že izrabljati, ali pa mislijo, da ni za vse enako. Zelo pomembno je, da smo do vseh enaki, ker otrok to takoj začuti in potem se začne o tem govoriti, pogovarjati, da se delajo razlike.	Pomembnost sodelovanja pri ustvarjanju pravil, vendar ne preveč	Dogovorjena in vsiljena pravila
C36	Mi imamo neka pravila dogovorjena v okviru cele šole, tako da se jaz kar držim teh pravil, ampak to so taka drobna pravila in ne vem, če uspešna.	Upoštevanje šolskih pravil brez izjeme	Vsiljena pravila
C37	Včasih je vedel, da če nekaj prekrši, ga nekaj čaka. Danes pa vedo, da tega ni, jih nič ne čaka konkretno.	Zavedanje o nesmiselnosti kazni	Ukrepi
C38	zdaj pri nas imamo na naši šoli, da brišejo mize v jedilnici, po kosilu, malici, če nekdo naredi kakšno tako večjo	Kazen	Ukrepi

	neumnost. Pa tudi to vidim, da ni učinkovito.		
C39	Je pa tudi obratno, ko se nekateri učenci držijo dogovorov in takrat jih vedno poskušam pohvaliti, kakšnih ocen pa ni.	Pohvala	Ukrepi
C40	To nagrajevanje se mi zdi, da ni bilo tako slabo.	Smiselnost nagrajevanja	Ukrepi
C41	Danes ne, sej ne bo nič zato če ne bo nič prinesel. Sej tudi prinese, saj ne rečem da ne, ampak kot je bilo to včasih, tega pa ni več. Ves čas čakajo, hočejo biti nagrajeni. Saj so izjeme, ampak glavnina čaka.	Čakanje na nagrade brez truda	Ukrepi
D12	Vedno ju opomnim in potem nekako imam dva opozorila. Tretje opozorilo je potem že kaj strožjega.	Opozorilo, nato kazen	Ukrepi
D13	Napišem v zvezek, da je klepetal med poukom in se potem podpiše in to jaz pokažem staršem na govorilnih urah. Imam en zvezek, kamor se otrok napiše, npr. 5. ura, klepetal sem pri matematiki in motil pouk in njegov podpis. Sam napiše.	Kazen	Ukrepi
D14	O tem so vedno seznanjeni na začetku leta, to je zelo pomembno, da vedo, kakšne kazni sledijo.	Obveščeni na začetku leta, o pravilih in kaznih	Seznanjenost s pravili
D20	Pravila imamo napisana že na vratih razreda.	Jasno napisana pravila na vratih razreda	Seznanjenost s pravili
D21	Če hočem kaj povedati, dvignem roko, ne	15 pravil	Pravila znotraj učnega

	klepetam v razredu, ne govorim, ne gugam se na stolih in take zadeve. Imamo napisano vse to. Imamo 15 takih pravil.		procesa
D22	jih na začetku leta tudi seznanimo, tako, da oni ta pravila vedo.	Obveščeni na začetku leta	Seznanjenost s pravili
D23	Oni sodelujejo, ko pišemo ta pravila, to je pomembno, da so vključeni v to.	Omogočeno sodelovanje pri določitvi pravil	Soustvarjanje pravil
D24	Ja, in je lažje potem izvajati in se držati pravil, če sodelujejo pri vsaki stvari. Vsekakor ima to večji učinek, kot pa to, da jim nekaj ponudimo in rečemo, tega pa se morate držati. Oni morajo sami priti do tega, zakaj je to dobro za njih in potem lažje sodelujejo v upoštevanju.	Omogočeno sodelovanje pri določitvi pravil ter večji učinek pri upoštevanju pravil	Soustvarjanje pravil
E19	Pravila povem prvo uro, ko jih vidim.	Obveščeni prvo uro	Seznanjenost s pravili
E20	Ko jaz govorim ste vi tiho, ko vi govorite, smo ostali tiho. Vsak se posluša. Lahko pa dvignejo roko in vprašajo kadarkoli, karkoli.	Poslušanje eden drugega z možnostjo spraševanja	Pravila znotraj učnega procesa
E21	Zdaj, če jim kakšna stvar od napisanih pravil ne odgovarja, pa povedo da jim to ne odgovarja in če se da, se stvari spremenijo. Ni to ravno tako življenjskega pomena, da mora ravno tako biti.	Možnost dogovarjanja glede pravil	Pravila znotraj učnega procesa
E30	Seveda pravila morajo biti že zaradi varnosti in se jih moramo vsi držati.	Nujna prisotnost pravil	Pravila znotraj učnega procesa

F27	Upoštevanje navodil, sodelovanje, tiho se lahko pogovarjajo s sosedom, da nosijo sabo pripomočke, da ne sprašujejo za šiljenje, da samo vstanejo in gredo. Razumem, da učenci rabijo da vstanejo, zato je moje pravilo tudi to, da dovolim, da gredo na stranišče.	Klasična pravila	Pravila znotraj učnega procesa
F28	Vsa pravila zvedo v prvi šolski uri, kjer povem način dela in potek učne ure.	Obveščенost na prvi šolski uri	Seznanjenost s pravili
F29	Kar se tiče spraševanja jih vedno vprašam kako bi želeli, da jih sprašujem in na kakšen način naj izberem, kdo bo vprašan. Dogovarjamo se tudi glede pisnih preizkusov, domačih nalog. Pri domačih nalogah je tako, da lahko sami izberejo, katero bodo rešili ali težko, lahko ali srednje lahko. Na začetku leta jim tudi ne postavim točno določenega zvezka, ki ga bodo morali imeti, ampak se lahko odločijo sami.	Dogovarjanje glede izbora spraševanja, pisnih preizkusov	Dogovorjena pravila
F30	Kar se pa tiče drugih pravil, pa jih ne postavljajo sami. Ker če bi jih, bi potem imeli vsi noge na mizi in pisali.	Odsotnost dogovarjanja pri pravilih, ki niso vezani na domače naloge, spraševanja	Pravila znotraj učnega procesa
F31	Če se zgodi, da učenci ne upoštevajo pravil, je vedno dovolj, da jim povem samo z besedo, da se to ne sme ponoviti in se normalno pogovorimo.	Poudarek na moči učitelja	Ukrepi

G8	Dviganje rok, ko želijo kaj povedati, ne smejo se gugati, želim da sodelujejo. To mi je res pomembno, da sodelujejo, da vsak pove svoje mnenje. Ne pustim, da mi kdo spi med urami.	Sodelovanje učencev in klasično učenje	Pravila znotraj učnega procesa
G9	O vsem tem se pogovorimo na začetku leta in pol na koncu jih vprašam, zadnjo uro, kako se vam zdi, kaj bi še spremenili, kaj bi dodali. Vedno jih vprašam za mnenje.	Obveščnost na začetku leta in evalvacija na koncu	Seznanjenost s pravili
G10	To so pa take splošen kazni.	Splošne kazni	Ukrepi
H23	Da dvignemo roko, ko želimo kaj povedati, razen ko imamo diskusijo, redno opravljanje domačih nalog, ne klepetajo med razlaganjem snovi. Konkretno ni dovoljeno metati stvari po zraku. Se tudi to dogaja. Kar čez cel razred letijo svinčniki. To tudi ne dovolim. Ko pridem v razred morajo biti poravnane mize.	Klasična pravila	Pravila znotraj učnega procesa
H24	O teh pravilih jim vedno povem na začetku leta, kaj zahtevam od njih in jih tudi vprašam kaj se njim zdi pomembno, da bi razred funkcioniral.	Obveščnost na začetku šolskega leta in dogovarjanje	Seznanjenost s pravili

- Cilji učiteljev

<u>Št. izjave in intervju</u>	<u>Izjava</u>	<u>Pojem</u>	<u>Kategorija</u>
A31	Vsebinski se nanašajo na učni načrt. So različni tudi od etape učnega	Sledenje ciljem v učnem načrtu	Vsiljeni cilji

	<p>procesa. Cilj je da naučiš otroke, da se dobro počutijo v razredu, ker definitivno če so pod stresom se veliko manj naučijo in so manj dovzetni za znanje, ki jim ga ponujaš, tako da najrazličnejše načine pridobivajo učno snov.</p>		
A32	<p>V vsebinskih ciljih ne moreš biti prilagodljiv, ker nas na to vodi učni načrt. Prilagodljiva pa sem glede izvajanja določenih vsebin, glede samega procesa, ali bomo to izvajali zunaj, ali si želijo kaj prinesiti v šolo, kakšne pripomočke, ali si želijo iti na travnik ter na travniku spoznavati stvari, nabirati rožice itd. Kar se tiče dejavnosti sem jaz kar fleksibilna, ker vem da jim to veliko pomeni in se tako tudi oni počutijo lažje, boljše in so rezultati boljši.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sledenje ciljem v učnem načrtu - Prilagodljivost glede izvajanja določenih vsebin, procesa dela 	<ul style="list-style-type: none"> - Vsiljeni cilji - Dogovorjeni cilji
A37	<p>Mir. In tako tudi drugi vidijo, da se pouka ne moti.</p>	Disciplina	Cilj učiteljice
B40	<p>so vsebinski in jih zahteva učni načrt.</p>	Zahteva jih učni načrt	Vsiljeni cilji
B41	<p>določeni vnaprej.</p>	Določeni vnaprej	Vsiljeni cilji
C43	<p>Predvsem, da otroka nekaj naučim.</p>	Izobraževanje učencev	Cilj učiteljice
C44	<p>Velikokrat se nanašajo na učni načrt.</p>	Nanašanje na učni načrt	Vsiljeni cilji
C45	<p>O tem se pogovarjamo s starši na začetku leta.</p>	Dogovarjanje med učitelji in starši	Vsiljeni cilji
D31	<p>določeni za vsak predmet</p>	Cilji določeni za vsak	Vsiljeni cilji

	posebej.	predmet posebej	
D32	Vedno so jim predstavljeni, tudi kriteriji znanja. Tako, da vedo.	Seznanjenost s kriteriji znanja	Seznanjenost s cilji
D33	Pri kriterijih ne morejo sodelovati, saj je le ta oblikovanj že v sistemu	Kriteriji določeni že vnaprej	Vsiljeni cilji
E24	Vsebinske seveda. Moramo delati po učnem načrtu.	Sledenje ciljem v učnem načrtu	Vsiljeni cilji
E25	O tem pa se z učenci ne dogovarjamo, ker so napisani in jih moramo upoštevati.	Odsotnost dogovarjanja	Vsiljeni cilji
F32	Držim se učnega načrta.	Sledenje ciljem v učnem načrtu	Vsiljeni cilji
F33	Če se kaj z učenci posebej dogovorimo, pa skušamo pri uresničevanju sodelovati vsi.	Priložnostno dogovarjanje	Dogovorjeni cilji
G15	Imamo splošne cilje, potem pa mi po sklopih postavljamo cilje. Slovenščina je po sklopih, ne vem književnost je toliko ur, potem gremo na jezik, je spet določeno število ur. Cilji se oblikujejo glede na sklop.	Sledenje ciljem v učnem načrtu	Vsiljeni cilji
G16	Cilji so določeni vnaprej in za nekatere učenci vedo, za nekatere pa ne. O čem se bomo pogovarjali, kaj bomo počeli, take konkretne vedo.	Zmerna obveščenost o ciljeh	Seznanjenost s cilji
H25	da lahko uresničujemo cilje samo tako, da imamo pravila.	Pomembnost pravil pri uresničevanju ciljev	Vsiljeni cilji

H26	Če bi bil ves čas hrup in bi vsi delali, kar bi hoteli, ne bi mogli doseči ciljev, ki nam jih narekuje učni načrt.	Pomembnost pravil pri uresničevanju ciljev	Vsiljeni cilji
-----	--	--	----------------

- Komunikacija

<u>Št. izjave in intervju</u>	<u>Izjava</u>	<u>Pojem</u>	<u>Kategorija</u>
A25	Jaz ne pridem s pravili in rečem, tako pa tako bo, ampak se pogovorimo o njih, jih utemeljimo in tudi sami jih predlagajo. Več ali manj, kakšnega pa dodamo sami učitelji.	Možnost dogovarjanja in prilagajanja	Dvosmerna komunikacija
A29	O tem se že prej pogovorimo in jih seznanim kakšne bodo kazni za to. Aja, kakšna kazen je tudi dodatne naloge, brez odmora, ali pa da mora učenec kdaj samo sedeti.	Seznanitev s kaznimi za neupoštevanje pravil	Enosmerna komunikacija
A33	če je res tako čisto mimo, pa da je pomembna razlaga, res pomembna, da smo res sredi pomembne stvari, potem rečem, da naj počaka, da bomo potem na koncu ure imeli čas za take stvari. Načeloma pa jim kar pustim.	Odvisno od tega, kaj ima učenec za povedati	Enosmerna komunikacija
A34	moraš jim dati čas za te stvari, ker to je to. Oni to rabijo. Sploh tej nižji razredi, ker to je samostojnost in je zelo pomembno, tudi če ni ravno v učnem načrtu. Če je njemu pomembno, je	Občutek učitelja za pomembnost učenčevih izkušenj, izražanja	Dvosmerna komunikacija

	pomembno za njegovo motivacijo in voljo in splošen odnos do predmeta.		
A35	Umirim jih, ker ne smeta klepetati. Pokličem jih po imenu in rečem, da ne klepetata. Če se to ponovi, dvakrat, trikrat, jih presedem. Predvsem če klepetata v etapi, ko morajo delati.	Umiritev učencev z ukrepi	Enosmerna komunikacija
A36	Če se pogovarjamo, delamo v skupinah, me delovni nemir ne moti. Pri likovni umetnosti me to recimo ne moti. Če pa je to pri matematiki, ko morajo pisati račune, pisati črka, pa jim to ne dovolim.	Prisotnost dvosmerne komunikacije pri likovni umetnosti in odsotnost dvosmerne komunikacije pri matematiki	Odvisnost komunikacije od predmeta in načina dela
A42	Ja, v določenih etapah seveda. V jutranjem varstvu seveda, se velikokrat šalimo, nasmejimo. To sprejemam z nasmehom, vrnem jim šalo nazaj. Beremo smešne pesmice, pravljice. To je pomembno, prva triada mora vključevati tudi to. Seveda pa ne sarkazem, ker otroci pač ne razumejo. Kar pa se tiče kakšne šale, na osnovnem nivoju pa seveda.	Pozitiven vpliv na učence	Dvosmerna komunikacija
A43	Ja seveda pride do nestrinjanja, recimo sploh zdaj poleti, ko so otroci že bolj kot ne zunaj, na soncu, pa niso tako zbrani. V takih primerih jim enostavno povem, da bomo to uro še morali obdelati, potem pa mogoče najdemo kakšen	Ni razgovora	Enosmerna komunikacija

	kompromis seveda.		
A45	Vedno se poskušam z njimi dogovarjati, ampak načeloma se kar držim svojih priprav. Če pa res vidim, da so utrujeni, zunaj sonce itd., pa seveda prilagodim dejavnosti. Ne moreš z njimi delati na silo, ker ne narediš nič dobrega.	Možnost dogovarjanja in prilagajanja	Dvosmerna komunikacija
B12	Največkrat utihnem in počakam, da dobim njihovo pozornost.	Odsotnost razgovora	Enosmerna komunikacija
B13	Do zdaj, po mojih izkušnjah, to najbolj pomaga.	Najboljša rešitev	Enosmerna komunikacija
B18	Tudi. To se mi zdi potrebno, seveda v nekih mejah, ki jih že vnaprej postavim.	Postavljanje meja pri komuniciranju	Dvosmerna komunikacija
B31	To ga pa ga vedno ustavim	Odsotnost razgovora med razlaganjem snovi	Enosmerna komunikacija
B32	za takšne zadeve je čas med odmorom.	Možnost razgovora med odmori	Dvosmerna komunikacija
B35	vedno soočim oba učenca, da vsak pove svoje stališče in potem pridemo do neke skupne rešitve in po navadi do opravičila, na koncu.	Razgovor	Dvosmerna komunikacija
B47	Na primer, ko gremo na dvorišče in bi ena skupina raje risala s kredami, druga pa igrala nogomet, vedno ravnam tako, da upoštevam njihove želje. Če ne drugače, se pa zmenimo, da bomo danes risali s kredami, drugič, ko bomo šli spet ven pa igrali nogomet.	Soustvarjanje dejavnosti na podlagi želja	Dvosmerna komunikacija

C13	Tudi recimo, da smo dogovorjeni, če skupino učencev zaposlim jih vedno tudi vprašam, če ima kdo še kakšno vprašanje, če je kaj nerazumljivega, naj zdaj pove, ker potem ne sme motit.	Razgovor na začetku dejavnosti	Dvosmerna komunikacija
C16	Če klepetata 2 pridni deklice, pa vendar govorita, jaz dovolim, da oni med sabo sodelujejo ne, dogovorjeni smo, da če kdo česa ne zna, naj najprej vpraša soseda ne, ampak, da ne motijo ostalih.	Možnost sodelovanja, razgovor	Dvosmerna komunikacija
C19	Če pa traja malo dlje časa, pa rečem, kaj pa je narobe in tako.	Razgovor z učiteljico glede nejasnosti	Dvosmerna komunikacija
C20	Seveda, mislim, da je pomembno, da se šalimo in to sprejemam. Pomembno se mi zdi prav pri vzpostavljanju odnosa in spoznavanju drug drugega.	Pomembnost razgovora za vzpostavljanje odnosa	Dvosmerna komunikacija
C32	Tudi med glavnim odmorom, jaz ne grem iz učilnice. Tako, da sem zelo veliko z njimi, da vidim kaj počnejo, kako se pogovarjajo. Tako imamo priložnost za pogovarjanje, reševanje problemčkov.	Možnost razgovora med odmorom	Dvosmerna komunikacija
C35	Gremo na hodnik med glavnim odmorom in se malo pomenimo, čisto tako, se tudi usedemo kot dva otroka in se sproščeno pogovorimo.	Možnost razgovora med odmorom	Dvosmerna komunikacija
C42	nekako se mi zdi, da se izogibamo obveščati tudi	Izogibanje obveščati starše	Mimobežna komunikacija

	starše. Se mi zdi, da na splošno, čim manj, zato, da nimaš problemov. In ker otroci, kot jaz opažam, se pa zelo bojijo, da se staršem pove.		
D11	Če pač hoče nekaj dodati, da ima neko izkušnjo ali kaj vprašati glede na tisto snov, ki jo razlagam je v redu. Če pa čisto nekaj drugega, kar se ne tiče tistega konteksta, potem pa je to neka druga stvar. Ker se tudi to dogaja in potem sprašujejo čisto nekaj drugega, kar se ne tiče sploh snovi. Potem jih ustavim, rečem, da smo pri matematiki in če imajo kaj glede snovi, drugače ne.	Možnost dodati svojo izkušnjo, če je v okviru predmeta	Dvosmerna komunikacija
E10	Če je v kontekstu o čemer mi govorimo ga pač poslušam in se navežem na tisto vprašanje, na snov. Če pa je čisto x, pa rečem da to ne spada zdaj v snov o kateri se pogovarjamo, da se bova o tem pogovorila kdaj drugič in da se bomo zdaj pogovarjali o snovi.	Možnost dodati svojo izkušnjo, če je v okviru predmeta	Dvosmerna komunikacija
E11	Neham govoriti in počakam da se umirijo, ter jih opozorim, da jaz govorim in da bosta govorila kasneje.	Odsotnost razgovora	Enosmerna komunikacija
E15	Mislím da se in mislim, da to sprejemam.	Sprejemanje šal s strani učencev	Dvosmerna komunikacija
E16	Sej mora biti v razredu ena taka sproščena klima. Jaz ne bi želela, da bi vsi kot pribiti sedeli in se me bali. Druga skrajnost je pa, da bi spet ne vem,	Odvisnost komunikacije od učencev	Situacijsko pogojena komunikacija

	hodili po razredu, metali aviončke in gledali čez okno, jaz pa sem tam.		
E20	Ko jaz govorim ste vi tiho, ko vi govorite, smo ostali tiho. Vsak se posluša. Lahko pa dvignejo roko in vprašajo kadarkoli, karkoli.	Možnost razgovora v primeru, če učenci želijo kaj vprašati	Dvosmerna komunikacija
F34	Če učenci rabijo 3 minutni pogovor jim vedno dovolim. Tudi ko me kaj vprašajo med predmetom in vem, da gre za njih in so stvar šole jih seveda poslušam.	Možnost razgovora, če učenci to rabijo	Dvosmerna komunikacija
F35	Zbadanje, pregrevanja stvari za nazaj pa takoj ustavim. Rečem, da se tega zdaj ne bomo menili, da bodo to reševali pri razredni uri.	Učiteljica ne dovoli zbadanja, pregrevanja stvari za nazaj	Enosmerna komunikacija
F36	Tudi sama se velikokrat opravičim učencem, če koga prehitro česa obtožim. Vedno rečem, se opravičujem.	Prisotnost opravičila s strani učiteljice	Dvosmerna komunikacija
G18	Vedno bi mu dala možnost, čeprav bi bila razočarana, če je to neka druga tema. Drugače pa ja, mu bi pustila, da pove.	Možnost razgovora	Dvosmerna komunikacija
G22	Ja, seveda se šaliijo. Mislim, da veliko pomeni pri samem odnosu. Tudi jaz se z njimi, povem kakšne šale, kakšne take stvari. To mislim, da je zelo pomembno.	Pomembnost razgovora za vzpostavljanje razgovora	Dvosmerna komunikacija
H8	Jaz takemu učencu ali pustim, da spregovori, ali pa ga prosim, če lahko to pove na koncu ure.	Možnost razgovora	Dvosmerna komunikacija

H9	Najprej samo pogledam, pa če to ne zaleže še grše pogledam, naredim strog izraz na obrazu. Po navadi se to ustavi, če ne pa jih besedno opozorim. Če pa to ne zadostuje, pa ne vem, pa sledi kakšna kazen, če bi se to ponavljalo.	Odsotnost razgovora	Enosmerna komunikacija
H20	Ja tudi se šalijo. To je čisto v redu, dokler je to v mejah normale. In tudi vedo, da se tudi jaz rada pošalim in tako se mi zdi, da je to pomembno, ker veliko prinese k samemu odnosu pri uri. Samo to mara biti res tista šala, ne sme iti preko meje.	Sprejemanje šal s strani učencev v okviru mej	Dvosmerna komunikacija
H30	Sploh pri angleščini je konverzacija zelo pomembna, tako da dopuščam tudi to. Zato se mi zdi to še kako dobrodošlo. To je prej pozitivno, kot negativno.	Pomembnost dogovarjanja	Dvosmerna komunikacija
H31	Po navadi jih poskušam umiriti na lep način, po navadi ju pokličem po uri in se pogovorim z njimi. Velikokrat sami sodelujejo pri teh pogovorih in samo tako lahko najdemo skupno rešitev, da se to ne bi dogajalo.	Pogovor po uri in iskanje skupnih rešitev	Dvosmerna komunikacija

- Avtoriteta

<u>Št. izjave in intervju</u>	<u>Izjava</u>	<u>Pojem</u>	<u>Kategorija</u>
A41	Avtoriteta ni, da so otroci tiho, ko ti rečeš, ampak avtoriteta je, da te otroci spoštujejo zaradi tega, kar jih učiš, veš. Je pa seveda avtoriteta to, da poslušajo, da te upoštevajo, ko nekaj govoriš, ampak ne sme ta avtoriteta izhajati samo po sebi. Ti moraš avtoriteto ves čas negovati, zagovarjati, spodbujati, nadgrajevati. Avtoriteto si moraš zaslužiti no, potem gre lažje in ni ta občutek, da je avtoriteta, ampak avtomatsko če si avtoriteto sam zaslužiš ti jo tudi otroci dajo. Da ni zdaj, da hodiš s palico za njimi v razredu.	Prisotnost moči argumentov, avtoritativna avtoriteta	Dogovorni način vodenja
A51	Učitelj mora biti fleksibilen, poslušati učence, videti kaj rabijo tisti trenutek. Na primer če se en učenec res slabo počuti, ne boš ti kot učitelj šel na njega in ga napadal, zakaj pa danes nisi naredil naloge, zdaj boš pa dobil kazen in tako naprej. Ampak se z njim pogovoriš. Še vedno imaš strokoven odnos, ampak si poleg tega tudi človeški, moralen.	Avtoritativna avtoriteta	Dogovorni način vodenja
B36	V prvem razredu mislim, da s strogo avtoriteto le škoduješ učencem.	Škodljivost stroge avtoritete v prvem razredu	Dogovorni način vodenja
B37	Jaz zagovarjam demokratično	Občutek pomembnosti demokracije	Dogovorni način vodenja

C5	Ne vem jaz nimam nekih težav, najprej avtoriteta mora biti ne.	Nujnost avtoritete, Avtoritarna avtoriteta	Ukazovalni nedogovorni način vodenja
C6	Zelo pomemben je ta odnos učenec, učitelj. Zdaj če se razumeš z učenci, če te spoštujejo, sprejemajo ni težav, jaz jih ne vidim v razredu.	Avtoritativna avtoriteta	Dogovorni način vodenja
C26	mislím da je avtoriteta pomembna. Zdaj če ni pravega odnosa, učenec-učitelj je zelo težko za oba, tako za učitelja, kot za učence. Tako, da mislim, da si v prvi vrsti moraš vzpostaviti avtoriteto in ko jo enkrat imaš, sploh nimaš težav.	Nujnost vzpostavitve avtoritete	Način vodenja učiteljev v razredu
C27	Biti moraš odločen, za tem kar rečeš moraš tudi stati. Dopustiti tisto, kar se dogovorimo. Če vidiš da nekaj ni v redu si je treba vzeti čas, se pogovoriti, vprašat kje so težave, kaj jim ni všeč, kaj se da spremeniti in potem, ko se to dogovorimo se moramo tega držati. Tako učitelji, kot učenci.	Občutek, da obvladaš in se dogovarjaš; avtoritativna avtoriteta	Dogovorni način vodenja
D25	ne pomeni neke kazni, ampak, da te nekako otrok upošteva.	Potreba po upoštevanju učitelja, avtoritarna avtoriteta	Ukazovalni nedogovorni način vodenja
D26	Že tisti odnos, ki ga imaš, moraš vzpostaviti takega, da te enostavno otrok upošteva, brez kakšnih hudih sredstev. Moraš biti pač človeški, vzpostaviti pristen odnos.	Avtoritativna avtoriteta	Dogovorni način vodenja
D35	Nimam neke avtoritete, da takole je, pa konec.	Avtoritativna avtoriteta	Dogovorni način vodenja

D36	Veliko dam na sam pogovor. Nekako hočem z učenci delati preko samega pogovora in sporazumevanja.	Moč argumentov, avtoritativna avtoriteta	Dogovorni način vodenja
E17	A bo obveljala moja ali njena. Na kar sem tej deklici argumentirala, zakaj želim, da se zdajle presede, da me to moti, ker ona tamle klepeta, kljub temu, da je ona rekla, da zdaj pa ne bo več klepetala. Sem rekla, v redu drugič ne boš več, ampak v tem trenutku se boš tukaj presedla. In se je dvignila in se usedla tam, kamor sem ji rekla. Če se ne bi, ne vem kaj bi takrat naredila.	Potreba po prevladi učiteljice	Ukazovalni nedogovorni način vodenja
E18	Jaz v razredu lahko svojo snov predstavim, če me otroci poslušajo. Da ko jaz govorim, da so oni tiho. Da ko oni govorijo, jaz poslušam. Da se kaj naučijo, da ko hočejo kaj vprašati, vprašajo, kadarkoli.	Potreba po disciplini	Način vodenja učiteljev v razredu
E28	Da se dogovarjamo ne.	Potreba po dogovarjanju, avtoritativna avtoriteta	Dogovorni način vodenja
F25	Ko razlagam snov, želim da je mir in da takoj upoštevajo navodila, brez komentarjev in da so spoštljivi do mene in sošolcev. Ne morejo se kar začeti smejeti.	Avtoritarna avtoriteta	Ukazovalni nedogovorni način vodenja
F26	Avtoriteta je, da delaš red med učenci, da se vsak počuti dobro.	Potreba po disciplini	Način vodenja učiteljev v razredu
G23	Zelo veliko. Predvsem to, da te učenci cenijo, ampak ne tako da bi se	Avtoritativna avtoriteta	Dogovorni način vodenja

	me učenci bali, ko me zagledajo, da bi se tresli, ampak da vedo kje je meja. Predvsem pa mi je pomembno, da mi še vedno zaupajo.		
G24	Mislim pa da je pomembno, da ima učitelj avtoriteto, da ne pometajo s teboj, more biti meja.	Avtoritarna avtoriteta	Ukazovalni nedogovorni način vodenja
G26	Jaz mislim, da vzpostavim avtoriteto tako, da čutijo da jih imaš rad, da ti ni vseeno za njih.	Avtoritativna avtoriteta	Dogovorni način vodenja
G27	In zdaj s kričanjem sigurno ne boš vzpostavil avtoritete, ampak predvsem morajo oni čutiti, da jih imaš rad, da ti ni vseeno za njih. Enostavno čutijo.	Avtoritativna avtoriteta	Dogovorni način vodenja
G30	Jaz mislim, da preveč demokratičnosti absolutno ne sme biti, da jo je že preveč.	Avtoritarna avtoriteta	Ukazovalni nedogovorni način vodenja
G31	Morajo biti določena pravila, ki jih moramo učitelji vzpostaviti in v vsaki stvari mora biti meja. In če je ni, izgubljaš avtoriteto. Moraš pa jih vprašati, kaj ni dobro, kaj bi spremenili. Do ene meje je dogovorni izvedljiv, ne sme se pa pretiravati, da imajo učenci prevelik vpliv, predvsem tisti, ki motijo pouk, da jim ne moreš nič.	Avtoritarna avtoriteta	Ukazovalni nedogovorni način vodenja
H22	Da učenci sprejmejo tisto, kar učitelj zahteva od njih, da ga spoštujejo	Avtoritarna avtoriteta	Ukazovalni nedogovorni način vodenja

	in da upoštevajo pravila.		
--	---------------------------	--	--

- Podpora pri načinu vodenja

<u>Št. izjave in intervju</u>	<u>Izjava</u>	<u>Pojem</u>	<u>Kategorija</u>
A46	ravnateljica je zadovoljna z nami, se mi zdi. Skratka, mislim, da želi, da uporabljamo različne načine, ki so primerni za različne učence. Ne more se reči, zdaj pa hočem, da si ti avtoriteta, zdaj hočem da se boste smejali, da boste dobrovoljni pa tako. Mislim, da želi, da smo mešanica vsega tega. Dober učitelj mora obvladati vsa našeta področja.	Zadovoljstvo ravnateljice z delom učiteljice	Visoko zaupanje in podpora ravnateljice
B42	Želi da smo dosledni, pravični, da disciplino ne vzpostavljamo na ta način, da bi žalili učence.	Želja ravnateljice po doslednosti učiteljice	Dogovorni način vodenja
C25	Mislim, da je zelo pomembno to sodelovanje s starši in da tudi oni hočejo in da spremljajo svojega otroka.	Pomembnost sodelovanja s starši	Sodelovanje s starši
C46	Ravnateljica to prepušča nam učiteljem, vedno pa v dobro otroka.	Visoko zaupanje ravnateljice	Visoko zaupanje in podpora ravnateljice
D34	da jih spodbujamo, jih nekaj naučimo, da imamo korekten odnos, ne avtoritativen, nek normalen odnos učitelj-učenec.	Želja ravnateljice po korektnem odnosu med učiteljico in učencem	Dogovorni način vodenja
E26	Mislim, da želi, da jih jemljemo kot osebnosti in	Spoštovanje osebnosti učencev	Dogovorni način vodenja

	da z njimi delamo na en tak lep način.		
E27	Da smo spoštljivi, odgovorni.	Spoštljivost in odgovornost učiteljice	Dogovorni način vodenja
F37	Mislím,da je zelo zadovoljna z mojim ravnanjem. Vedno najprej rešim težavo skupaj z učencem, nato z ravnateljico, če ne moremo rešiti problema.	Zadovoljstvo ravnateljice z delom učiteljice	Visoko zaupanje in podpora ravnateljice
G28	Mislím, da nam pušča svobodo in da o problemih, ki nastanejo se lahko z njo odkrito pogovorimo, ni nobenih problemov.	Zadovoljstvo ravnateljice z delom učiteljice in odprt pogovor med njimi	Visoko zaupanje in podpora ravnateljice
H32	Želi, da smo pravični, da so vsi učenci za nas enaki. Mislím, da nam ravnateljica zaupa in nam da dosti proste roke, ker verjame, da pravilno delamo z učenci.	Želja ravnateljice po pravičnosti in zaupanje ravnateljice	Visoko zaupanje in podpora ravnateljice

9.10 Priloga 10: odprto kodiranje – osno (aksialno) kodiranje

1. Načini vodenja učiteljev v razredu

Kategorija 1: Vodenje učiteljev v razredu (57)

- Dosledno vodenje (A3, A18, B1)
- Zahteva po disciplini (A17, C33)
- Razgiban proces učenja (A30, B15, B17, C10, C29)
- Odsotnost klasičnega načina dela in pravil v prvem razredu (B7)
- Začetek ure s pozdravom, brez klasičnega vstajanja, motivacija, delo v skupini (B8)
- Prisotnost motivacije (B9, D10)
- Nezainteresiranost za sedenje za mizo (B27)
- Prisotnost nagrade (B28)
- Obljuba nagrade, kot motivacija (B29)
- Reagirane na neupoštevanje pravil (B34)
- Začetek ure s pozdravom, vprašanjem kako so, pregled, kaj so delali (E8)
- Začetek ure s pozdravom, vprašanjem kako so, če je kaj težav (C7)
- Prisotnost raznolikih šolskih ur (C9)
- Navajanje na delo kombinacije (C11)
- Ne zahtevanje po tišini (C18)
- Razlikovanje vodenja glede na predmet (E9)
- Začetek ure s pozdravom, nato se učenci usedejo in sledi delo (D9, F8)
- Vzpostavitev odnosa s pozdravom (A16, F12)
- Želja po disciplini (F13)
- Postavljena meja (F21)
- Potreba po vzpostavitvi meje med učitelji in učenci (F22)
- Iz ukazovalnega, ne dogovornega načina vodenja v ne ukazovalni, ne dogovorni način vodenja (F24)
- Potreba po nadzoru učencev (F38)
- Uporaba različnih pristopov (B46, F39, H33)
- Nesmiselnost dogovornega načina vodenja (F40)
- Možnost opravičila za ne opravljene naloge (G3)
- Vzpostavitev odnosa s pomočjo sproščenega vzdušja (G6, G17, H7)
- Vzpostavitev delovnega procesa v tišini (C8, G7)
- Prisotnost kazni za ne opravljanje domačih nalog (G11)
- Kazni za kršitev pravil (G12)
- Kazni vzpostavljene s pomočjo staršev (G13)
- Prisotnost kazni za ne upoštevanje pravil (B33, G14, H10, H27)
- Ukvarjanje z učencem (G20)
- Prisotnost in pomembnost pohvale (G25, H29)
- Seznanjenost s kaznimi (H11)
- Zahteva po upoštevanju navodil (H19)
- Pozitivni odzivi učencev na kazni, s katerimi so seznanjeni že prej (H28)
- Pomembnost sodelovanja učencev pri procesu učenja (H35)
- Potreba po dogovarjanju (H36)

Kategorija 2: Spoštljiv in odgovoren zaveznik (2)

- Topel odnos med učeni in učiteljico (A3)
- Pomembnost odnosov v razredu (C1)

Kategorija 3: Prijazna šola (2)

- Želja po sproščenem vzdušju (A20)
- Zavedanje pomembnosti motivacije učencev (C48)

Kategorija 4: Prioriteta učiteljice (6)

- Pomembnost kvalitetno dokončane naloge (B33)
- Zadovoljstvo učiteljice in učenca (D1)
- Zadovoljstvo učiteljice (E1)
- Želja po dobrem odnosu učiteljice z učenci (F1)
- Želja po učenčevem znanju za življenje (G1)
- Želja po znanju učencev in dobrih odnosih (H1)

Kategorija 5: Vloga učitelja (1)

- Učitelj je igralec (C47)

Kategorija 6: Ukazovalni, ne dogovorni način vodenja (11)

- Drža učitelja s upoštevanjem pravil (A52)
- Odsotnost pogovora o napisanih in nenapisanih pravilih v razredu (A50)
- Odsotnost dogovorne avtoritete, ko učenec nekoga udari (A49)
- Odsotnost učenčevega odločanja (B44)
- Opominjanje, ko se učenec ne drži pravil (D16, E12, E23)
- Visoka stopnja discipline (F9, F11)
- Preložitve odgovornosti na učence (F15, H17)

Kategorija 7: Dogovorni način vodenja (11)

- Zavedanje o pomembnosti učenčevega doprinosa k šolski uri in procesu dela (B43)
- Poudarek na odločanju učencev v prvem razredu (B45)
- Dovoljenje, da učenci vstanejo in vprašajo sošolce, ki znajo (C17)
- Prepričanje o uporabnosti dogovornega pristopa in omejevanje udeleževanja le tega (C49)
- Grajenje donosa s pogovorom, spodbujanjem, motivacijo (D18)
- Grajenje odnosa z ravnanjem, kretnjami, pogovorom (D27)
- Prisotnost pohvale (D29, E22)
- Odsotnost postavljanja nesmiselnih pravil (E29)
- Prisotnost soustvarjanja (E31)
- Možnost dogovarjanja (F14)

Kategorija 8: Komunikacija (15)

- Komuniciranje učiteljice s starši (C24)
- Strogo upoštevanje napisanih pravil, enosmerna komunikacija (D19)
- Dvosmerna komunikacija (D28, D30, F18, F23, G29, H18)
- Odvisnost komunikacije od primernosti vprašanj (E7)

- Odprt pogovor (F10)
- Reševanje problemov z učenci in starši, dvosmerna komunikacija (F17)
- Enosmerna komunikacija (G21)
- Dvosmerna komunikacija in iskanje pozitivnih področij (H13)
- Mimobežna komunikacija (H21)
- Pomembnost izražanja (H34)

Kategorija 9: Samoomejitvena ali notranja odgovornost (3)

- Visoka odgovornost učiteljice za razumevanje učencev (A1, A9)
- Zmerna odgovornost učiteljice za raznolikost otrok (C12)

2. Pogled učiteljev na učence

Kategorija 1: Lastnost tipičnega učenca (24)

- Poslušanje razlage (A4)
- Sedenje za mizo (A5)
- Sodelovanje pri dejavnostih (A6, B3, D6)
- Sposobnost odgovarjanja na vprašanja (A7)
- Sodelovanje pri pouku (A8)
- Komunikativnost (B2)
- Aktivnost (B4, D7)
- Vedoželjnost (B5)
- Radovednost (B6)
- Učenci so različni (D2)
- Opravljanje nalog (D3)
- Korekten odnos do učitelja, učencev (D4)
- Sposobnost učenja (D5)
- Želja po učenju (E2)
- Zadovoljstvo (F2)
- Sproščenost (F3)
- Sposobnost biti vesel (F4)
- Upoštevanje učiteljeve besede (F5)
- Pozitivna naravnost (F6)
- Sledenje pouku (G2)
- Nemotiviranost (H2)

Kategorija 2: Današnja generacija učencev (21)

- Pozitivna (10)
- Želja po sodelovanju (A11)
- Samostojnost (A12)
- Sposobnost skrbeti zase (A13)
- Sposobnost slediti pouku (A14)
- Zadovoljstvo z učenci (A15)
- Odsotnost druženja zaradi računalnika in tehnike (C3)
- Prisotnost druženja, pogovarjanja, sodelovanja, če računalnik ni prisoten (C4)

- Prepoved razprave med učnim procesom (C14)
- Prisotnost discipline (C15)
- Popuščanje pri delu, premalo aktivni (D8)
- Občutek sproščenosti učencev (E3)
- Odprt pogovor (E4)
- Večja stopnja sproščenosti (E5)
- Svoboda govora (E6)
- Težko zadovoljiti njihove potrebe (F7)
- Prisotnost kampanjskega učenja in ne prostovoljnega dela (G5)
- Vedoželjnost (H3)
- Potreba po izhajanju iz njih, iz tistega kar jih zanima (H4)
- Pasivnost (H5)
- Odsotnost motivacije (H6)

Kategorija 3: »Problematicni učenci« (10)

- Vzgojno težavni in tisti učenci, ki se težko učijo (A38)
- Prisotnost vedenjskih problemov (A40)
- Prisotnost učnih in disciplinskih težav (B14)
- Lahko je problematičen vsak, ali pa noben (C21)
- Ne opravljanje nalog, zadolžitev (C22)
- Klepetanje, motenje ostalih učencev, ne sledi uram (D15)
- Različnost otrok (E13)
- Čudna situacija, ne čuden otrok (E14)
- Ne sprejemanje učiteljeve besede (F16)
- Neupoštevanje pravil, nesramnost, odgovarjanje učitelju (H12)

Kategorija 4: Problemi pri delu z učenci (7)

- Različnost učencev v razredu (B16)
- Nezanimanje za snov, neaktivnost, nedelavnost, klepetanje učencev (D17)
- Neredno učenje (F19)
- Motenje pouka (G19)
- Odsotnost delanja domačih nalog (H14)
- Odsotnost motivacije, premalo spoštovanja do učiteljev (H15)
- Premalo obdelane snovi (H16)

Kategorija 5: Pogled učiteljice na učenca, ki potrebuje pomoč (1)

- Iskanje pozitivnih stvari, vključevanje v skupino (C2)

Kategorija 6: Pogled učiteljice na starše učencev (1)

- Nesodelovanje staršev pri otrokovem procesu učenja (C23)

Kategorija 7: Delo z učenci 1. in 2. razreda (1)

- Občutek za drugačno pozornost v 1. in 2. razredu (A2)

3. Pravila v razredu

Kategorija 1: Pravila znotraj učnega procesa (17)

- Doslednost pri pravilih (A19)
- Zagotavljanje nemotenega dela in miru (A21, B20)
- Pomoč pri delu, komunikaciji (A23)
- Obstoje pravil (B19, B38)
- Pomoč pri delu (B21)
- Poslušanje drug drugega (B39)
- Različnost pravil in zahteva po disciplini (C28)
- 15 pravil (D21)
- Poslušanje eden drugega z možnostjo spraševanja (E20)
- Možnost dogovarjanja glede pravil (E21)
- Nujna prisotnost pravil (E30)
- Klasična pravila (F27, H23)
- Odsotnost dogovarjanja pri pravilih, ki niso vezani na domače naloge, spraševanja (F30)
- Sodelovanje učencev in klasično učenje (G8)

Kategorija 2: Ukrepi (15)

- Primerne kazni (A26)
- Prisotnost pohvale (A27, C39)
- Omejevanje pomembnih stvari za učence (A28, B10, B26)
- Kazen (B25, C38, D13, G10)
- Zavedanje o nesmiselnosti kazni (C37)
- Smiselnost nagrajevanja (C40)
- Čakanje na nagrade brez truda (C41)
- Opozorilo, nato kazen (D12)
- Poudarek na moči učitelja (F31)

Kategorija 3: Seznanjenost s pravili (15)

- Počasno navajanje na pravila v 1. razredu (A22)
- Na začetku šolskega leta (A24)
- Obveščeni o pravilih in kaznih na začetku šolskega leta (A39)
- Prisotnost opozorila, nato kazen (B11)
- Obveščeni na prvih urah šolskega leta (B22)
- Obveščeni na uvodnih urah in dogovarjanje o pravilih (B24)
- Delna obveščeni o pravilih na začetku šolskega leta (C30)
- Tedensko ponavljanje pravil (C31)
- Obveščeni na začetku šolskega leta, o pravilih in kaznih (D14)
- Jasno napisana na vratih razreda (D20)
- Obveščeni na začetku leta (D22)
- Obveščeni prvo uro (E19)
- Obveščeni na prvi šolski uri (F28)
- Obveščeni na začetku leta in evalvacija na koncu (G9)
- Obveščeni na začetku šolskega leta in dogovarjanje (H24)

Kategorija 4: Dogovorjena pravila (2)

- Soustvarjanje pravil znotraj šole in z učenci (B23)
- Dogovarjanje glede izbora spraševanja, pisnih preizkusov (F29)

Kategorija 5: Vsiljena pravila (1)

- Upoštevanje šolskih pravil brez izjeme (C36)

Kategorija 6: Dogovorjena in vsiljena pravila (1)

- Pomembnost sodelovanja pri ustvarjanju pravil, vendar ne preveč (C34)

Kategorija 7: Soustvarjena pravila (2)

- Omogočeno sodelovanje pri določitvi pravil (D23)
- Omogočeno sodelovanje pri določitvi pravil ter večji učinek pri upoštevanju pravil (D24)

4. Cilji učiteljev

Kategorija 1: Vsiljeni cilji (12)

- Sledenje ciljem v učnem načrtu (A31, A32, E24, F32, G15)
- Zahteva jih učni načrt (B40)
- Določeni vnaprej (B41)
- Nanašanje na učni načrt (C44)
- Dogovarjanje med učitelji in starši (C45)
- Cilji določeni za vsak predmet posebej (D31)
- Kriteriji določeni že vnaprej (D33)
- Odsotnost dogovarjanja (E25)
- Pomembnost pravil pri uresničevanju ciljev (H25, H26)

Kategorija 2: Dogovorjeni cilji (2)

- Prilagodljivost glede izvajanja določenih vsebin, procesa dela (A32)
- Priložnostno dogovarjanje (F33)

Kategorija 3: Seznanjenost s cilji (1)

- Seznanjenost s kriteriji znanja (D32)
- Zmerna obveščenost o ciljih (G16)

Kategorija 4: Cilj učiteljice (2)

- Disciplina (A37)
- Izobraževanje učencev (C43)

5. Komunikacija med učitelji in učenci

Kategorija 1: Dvosmerna komunikacija (26)

- Možnost dogovarjanja in prilagajanja (A25, A45)
- Občutek učitelja za pomembnost učenčevih izkušenj, izražanja (A34)
- Pozitiven vpliv na učence (A42)
- Postavljanje meja pri komuniciranju (B18)
- Možnost razgovora med odmori (B32, C32, C35)
- Razgovor (B35)
- Soustvarjanje dejavnosti na podlagi želja (B47)
- Razgovor na začetku dejavnosti (C13)
- Možnost sodelovanja, razgovor (C16)
- Razgovor z učiteljico glede nejasnosti (C19)
- Pomembnost razgovora za vzpostavljanje odnosa (C20, G22)
- Možnost dodati svojo izkušnjo, če je v okviru predmeta (D11, E10)
- Sprejemanje šal s strani učencev (E15)
- Možnost razgovora v primeru, če učenci želijo kaj vprašati (E20)
- Možnost razgovora, če učenci to rabijo (F34)
- Prisotnost opravičila s strani učiteljice (F36)
- Možnost razgovora (G18, H8)
- Sprejemanje šal s strani učencev v okviru mej (H20)
- Pomembnost dogovarjanja (H30)
- Pogovor po uri in iskanje skupnih rešitev (H31)

Kategorija 2: Enosmerna komunikacija (10)

- Seznanitev s kaznimi za neupoštevanje pravil (A29)
- Odvisno od tega, kaj ima učenec za povedati (A33)
- Umiritev učenca z ukrepi (A35)
- Ni razgovora (A43)
- Odsotnost razgovora (B12, E11, H9)
- Najboljša rešitev (B13)
- Odsotnost razgovora med razlaganjem snovi (B31)
- Učiteljica ne dovoli zbadanja, pogrevanja stvari za nazaj (F35)

Kategorija 3: Mimobežna komunikacija (1)

- Izogibanje obveščati starše (C42)

Kategorija 4: Odvisnost komunikacije od predmeta in načina dela (1)

- Prisotnost dvosmerne komunikacije pri likovni umetnosti in odsotnost dvosmerne komunikacije pri matematiki (A36)

Kategorija 5: Situacijsko pogojena komunikacija (1)

- Odvisnost komunikacije od učencev (E16)

6. Avtoriteta učiteljev

Kategorija 1: Dogovorni način vodenja

- Prisotnost moči argumentov, avtoritativna avtoriteta (A41, A51, C6, D26, D35, D36, G23, G26, G27)
- Škodljivost stroge avtoriteta v prvem razredu (B36)
- Občutek pomembnosti demokracije (B37)
- Občutek, da obvladaš in se dogovarjaš, avtoritativna avtoriteta (C27)
- Potreba po dogovarjanju, avtoritativna avtoriteta (E28)

Kategorija 2: Ukazovalni, ne dogovorni način vodenja

- Nujnost avtoritete, avtoritarna avtoriteta (C5)
- Potreba po upoštevanju učitelja, avtoritarna avtoriteta (D25)
- Potreba po prevladi učitelja (E17)
- Avtoritarna avtoriteta (F25, G24, G30, G31, H22)

Kategorija 3: Način vodenja učiteljev v razredu

- Nujnost vzpostavitve avtoritete (C26)
- Potreba po disciplini (E18, F26)

7. Podpora ravnateljice pri uveljavljanju učiteljevega načina vodenja

Kategorija 1: Visoko zaupanje in podpora ravnateljice

- Zadovoljstvo ravnateljice z delom učiteljice (A46, F37)
- Visoko zaupanje ravnateljice (C46)
- Zadovoljstvo ravnateljice z delom učiteljice in odprt pogovor med njimi (G28)
- Želja ravnateljice po pravičnosti in zaupanje ravnateljice (H32)

Kategorija 2: Dogovorni način vodenja

- Želja ravnateljice po doslednosti učiteljice (B42)
- Želja ravnateljice po korektnem odnosu med učiteljico in učencem (D34)
- Spoštovanje osebnosti učenca (E26)
- Spoštljivost in odgovornost učiteljice (E27)

Kategorija 3: Sodelovanje s starši

- Pomembnost sodelovanja s starši (C25)



Univerza v Ljubljani

IZJAVA

Spodaj podpisani/-a **Tina Papež**, študent/-ka prvostopenjskega študija Fakultete za socialno delo Univerze v Ljubljani, z vpisno številko **06110118**, s svojim podpisom izjavljam, da sem avtor/-ica diplomskega dela z naslovom:

» Načini vodenja učiteljev v razredu «.

S svojim podpisom zagotavljam:

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

V Ljubljani, 13.8.2015

Podpis avtorja/-ice:

S svojim podpisom:

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

V Ljubljani, 13.8.2015

Podpis avtorja/-ice: