

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

DIPLOMSKA NALOGA

VODENJE RAZREDA

Mentor: dr. Milko Poštrak

Ivan Prgić

Ljubljana 2007

PODATKI O DIPLOMSKI NALOGI

Ime in priimek: Ivan Prgić
Naslov naloge: Vodenje razreda
Kraj: Ljubljana
Leto: 2007
Št. strani: 130 Št. slik: 0 Št. tabel: 0
Mentor: dr. Milko Poštrak
Deskriptorji: vzgoja in izobraževanje, odnosi med socialnim delom in drugimi strokami, socialno delo z mladimi, skupinsko delo, vodenje

Povzetek:

Naloga prikazuje različne stile vodenja, ki so v uporabi pri delu z mladimi oz. delu v razredu. Osrednji del naloge zajema stil vodenja, ki presega t. i. demokratični stil vodenja in je imenovan odgovorni-dogovorni stil vodenja. Le-ta je utemeljen na spoznanju, da je učitelj tudi vodja in moderator, ki mora imeti široko znanje in veščine s področja skupinskega dela, poznati mora različne tehnike komunikacije in razreševanja konfliktov, postavljati mora znati meje, razumeti mora izvor motivacije in virov avtoritete, poznati mora t. i. situacijsko vodenje, razvijati mora svoj stil vodenja in nenazadnje mora obvladati del svetovalnih spretnosti. V nalogi je predstavljena kvalitativna raziskava o razlogih za (ne)dosledno udejanjanje odgovornega-dogovornega stila vodenja med učitelji izbrane šole. Naloga odpira ključno vprašanje, kako naj dela učitelj, da bo večina učencev sprejela odgovornost in se naučila z njo ravnati, in zavrača pogojevanje udejanjanja odgovornega-dogovornega stila vodenja s tem, da ga je možno udejanjati le v skupini odgovornih učencev, medtem ko pri vseh ostalih še zmeraj pride v poštev (le) avtoritarni stil vodenja ali pa nedosledno drsenje med različnimi stili vodenja.

Title: Classroom Management / Leadership

Descriptors: Upbringing and education, relations between social work and other fields of expertise, social work with the young, teamwork, leadership/
classroom management

Abstract:

In the thesis, various styles of group management / leadership are presented that are commonly in use when working with the young, or in a classroom. The central part of the thesis deals with a classroom management style that seeks to exceed the so-called democratic approach and is referred to as 'the responsibility and agreement-based management style'. This style is based on the recognition of the fact that a teacher is simultaneously a leader and a moderator who should possess extensive knowledge and various skills of teamwork, be familiar with various communication and conflict-solving techniques, be able to set the boundaries and understand the source of motivation and authority, be familiar with the so-called situational leadership, develop a personal leadership style, and – last but not least – possess some counseling skills. The thesis presents a qualitative study on the reasons for (in)consistent implementation of the responsibility and agreement-based leadership style among the teachers of a selected school. The study opens a key question of the conduct of the teacher looking to see the majority of her or his pupils accept responsibility and learn how to handle it. Furthermore, the thesis rejects the notion that responsibility and agreement-based leadership style can only be implemented in a group of already responsible pupils, while with all others, autocratic leadership style is the (only) viable one, or an inconsistent drifting between various leadership styles.

PREDGOVOR

Vodenje razreda oz. otrok in mladih nasploh (tudi izven razreda) je zmeraj bolj aktualno vprašanje. Poleg tega ostaja večna tema opredeljevanje odnosa med vzgojo in izobraževanjem, kar se med drugim trenutno kaže tudi z uvajanjem t. i. vzgojnega načrta v osnovnih šolah. Vendar pa se postavlja vprašanje, ali lahko vzgojni načrt, četudi je recimo v določeni šoli dobro pripravljen, reši vse težave, s katerimi se srečujejo učitelji. Še posebej če upoštevamo številne kritike na račun usposobljenosti učiteljev za vodenje razreda. V številni literaturi, ki se ukvarja s to problematiko, lahko zasledimo, da službe, ki izobražujejo učitelje, vse premalo poudarjajo pomen vzgojnega vidika poučevanja. Učitelji naj ne bi bili dovolj opremljeni z znanjem, kako disciplinirati in motivirati učence pri pouku. To dvojje bi naj razumeli kot avtomatično danost in predpogoj poučevanja, kar se v praksi mnogokrat izkaže kot utvara, ki jih preseneti, in se naenkrat, kljub strokovno dobro pripravljeni uri, soočijo s problemom, kako izpeljati uro in doseči učni cilj z učenci, ki nočejo sodelovati.

Med različnimi področji in temami, s katerimi se učitelji srečujejo pri svojem delu, je tako največkrat izpostavljeno vprašanje discipline. V 45 minutah pouka je možno doseči maksimalni izkoristek pri obravnavi snovi, le če so učenci dovolj disciplinirani. Veliko učiteljev se zato sprašuje, kako naj pripravijo učence do tega, da bodo disciplinirani, kako naj ravnaajo v različnih situacijah ipd. Če želimo odgovore na ta vprašanja, potem je najprej treba vprašanja preoblikovati v: Kaj so moji cilji? Kakšne potrebe imamo jaz in moji učenci? Kakšni so naši medsebojni odnosi? Kako je s sodelovanjem, motivacijo in uspehom? Kakšna je razredna klima oz. skupinska dinamika? Kako je z odgovornostjo?

Glede na to, da si verjetno večina učiteljev želi doseči spoštljiv odnos z učenci, ki bo prinašal visoko stopnjo sodelovanja in čim manj konfliktov, se je nujno ustaviti pri vprašanju, kako naj učitelj vodi razred, da mu bo uspelo izboljšati medsebojne odnose, da bo upošteval potrebe učencev in svoje potrebe, da bo delil odgovornost z učenci in jih pritegnil k sodelovanju, tako da se bo izboljšala tudi skupinska dinamika, ob tem pa bodo tako učenci kot učitelj še zmeraj sledili zastavljenim ciljem.

Vse zapisano se veliko bolj dotika vprašanja vodenja skupine kot poučevanja. Danes je že povsem jasno, da so spremembe tako v družbi kot družini privedle do tega, da učitelj enostavno ne more biti več samo učitelj, ampak mora biti najprej uspešen vodja, če želi biti tudi uspešen učitelj. »Vodenje je pglavitni element uspešne vzgoje in izobraževanja. Poleg znanja in strokovnosti mora imeti učitelj tudi vse lastnosti kakovostnega in uspešnega vodje. Ni dovolj, da učencem da naloge, zanje jih mora tudi navdušiti. Ni dovolj, da uporablja znanje in sposobnost učencev, mora jih tudi navdušiti. Ni dovolj, da znajo učenci naloge rešiti, to morajo tudi hoteti. Tukaj pa smo že na ravni vodenja. Samo vodja v pravem pomenu besede lahko učence navduši.« (Brajša 1995: 88)

Poleg tega se je treba zavedati, da na učence veliko bolj vpliva tisto, kar vidijo in doživijo, in manj tisto, kar slišijo in dojamejo. Zato na učence veliko bolj vpliva vzdušje v šoli in v razredu kot vsebine, ki jih najdejo zapisane na tabli, zvezku ali učbeniku. Pod vidnim delom šole (šolski program, oprema učilnic, disciplina itd.) se namreč skriva vse tisto, kar se v šoli resnično dogaja: stil vodenja, ustvarjalnost, timsko sodelovanje, medsebojna komunikacija, prepričanja, vrednote, vizije, cilji, motiviranost, smisel itd. Učenci ta »skriti« del še kako dobro zaznavajo, kar se odraža tudi v tem, da poudarjajo, kako si želijo učitelja, ki se v razredu vede enako kot na hodniku, da si želijo imeti z učiteljem naraven, človeški odnos, ne pa odnosa, v katerem je učitelj v vlogi tistega, ki vse ve, in ima zato položaj ocenjevalca, učenec pa je velikokrat le v vlogi nevednega sprejemnika informacij.

Prav zato se mi zdi presenetljivo, če že ne zaskrbljujoče, da se celo učitelji sami mnogokrat ne zavedajo, kako zahteven poklic opravljajo. Nič pretiravanja ni v trditvi, da je biti učinkovit učitelj verjetno eden najtežjih (vodstvenih) poklicev sploh. Verjetno je tudi ta odnos eden izmed dejavnikov, ki prispeva k slednjemu: »Učiteljem in vzgojiteljem manjka ustreznih teoretskih znanj, radikalni premiki v pogledu na vzgojo (na njeno paradigmo) pa so že sami po sebi problematični, saj poleg ustreznega znanja zahtevajo tudi spremembo vrednot, implicitnih (nezavednih) pogledov na vzgojo in otroka, z eno besedo celotne osebnostne naravnosti.« (Kroflič 1997: 36) Rezultat tega je zagotovo tudi to, da se pedagoška praksa srečuje z naraščanjem vzgojnih težav, v javnosti pa velikokrat dobimo vtis, kot da strokovni delavci ne vedo, kako bi se z njimi soočali. Pojave, kot so agresivni vedenjski vzorci med otroci in mladino, različne oblike samodestruktivnega vedenja, številni »incidenti« v šolah (spomnimo se na primer

primera z domžalske srednje šole) itd., pa velikokrat spremlja tudi določen pesimizem v pedagoških vrstah, češ da si pedagogi zmeraj težje zagotavljajo osnovno avtoriteto, brez katere ni mogoče uspešno reševati vzgojnih problemov.

Takšne in podobne težave se pogosto skušajo reševati z reformami, ki potrebujejo več let, da zares zaživijo, kar pomeni, da ne odgovarjajo dovolj učinkovito na trenutno problematiko in aktualna vprašanja v vzgoji in izobraževanju. Gre za spremembe na makro ravni, ki sicer vplivajo tudi na mikro raven, tudi na konkretno problematiko, o kateri je govora v tej nalogi. Vendar pa so te spremembe premalo učinkovite, saj potrebujejo veliko časa, da zaživijo, kar pomeni, da se vmes lahko že marsikaj spremeni. Kot primer lahko vzamemo uvajanje devetletke, ki je imela za enega izmed ciljev povečanje integracije otrok s posebnimi potrebami, kar bi lahko izboljšali tudi z nivojskim poukom. In ravno ta nivojski pouk je bil v strokovnih krogih večkrat jedro spora, saj se ga je na mikro ravni udeleževalo na zelo različne načine. Zato je lahko namesto vključevanja povzročal celo »izključevanje« tistih, ki bi naj bili manj sposobni. Če resnično drži, da učiteljem manjka ustreznih znanj v vodenju skupin in se še zmeraj preveč ukvarjajo samo s poučevanjem in didaktiko, potem odgovor ne leži npr. v uvajanju vzgojnega načrta, ki je »diktiran z vrha« in ga prav tako lahko razumemo kot del reforme, ki je postavljena na makro ravni, ampak v interdisciplinarnosti, v povezovanju različnih znanj in različnih strok. Težave, s katerimi se srečujejo učitelji in jih tudi največkrat izpostavljajo, so pravzaprav teme, s katerimi se poklicno ukvarjajo socialni delavci, psihologi, celo psihoterapevti in ostali strokovni delavci, ki jih bom odslej imenoval s skupnim imenom – svetovalni delavci. Dejstvo je, da še tako dobra reforma ne more nadomestiti tistih znanj in veščin, ki jih veliko učiteljev v času svojega študija ni pridobilo. Zato reforma, ki predvideva, da imajo vsi določeno znanje, ne more biti dosledno izpeljana, dokler se izvajalce ne usposobi za njeno izvajanje.

KAZALO

TEORETIČNI DEL	8
1. MED VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJEM	8
2. UČITELJEVE SPRETNOSTI	10
3. VODENJE RAZREDA	12
3.1. Teoretski pristopi	14
3.2. Stili vodenja	17
3.2.1. Avtoritarni stil vodenja	18
3.2.2. Laissez-faire stil vodenja	21
4. DRUŽBENE SPREMEMBE ZAHTEVAJO SPREMEMBE TUDI V VODENJU UČENCEV	24
5. ODGOVORNI-DOGOVORNI STIL VODENJA	27
5.1. Skupine in skupinska dinamika	31
5.1.1. Razred je skupina	31
5.1.2. Razredna klima – skupinska dinamika	34
5.2. Učitelj	37
5.2.1. Učitelj – vodja	37
5.2.2. Učiteljev odnos do učencev	41
5.2.3. Učitelj – ne samo predavatelj, ampak tudi moderator	45
5.3. Medsebojni odnosi	49
5.3.1. Pomen medsebojnega odnosa	49
5.3.2. Ljubezen – sprejemanje	51
5.3.3. Komunikacija	54
5.4. Postavljanje jasnih meja kot sestavni del odgovornega-dogovornega stila vodenja	59
5.4.1. O doslednosti in popustljivosti	63
5.5. Motivacija – zadovoljevanje potreb	65
5.6. Avtoriteta	68
5.6.1. Avtoritaren – avtoritativen in avtoriteta	68
5.6.2. Pojem samoomejitvene avtoritete	71
5.6.3. Vir avtoritete	72
5.7. Učiteljev stil vodenja	74
5.7.1. Učiteljev vpliv na učence	74
5.7.2. Situacijsko vodenje	76
5.7.3. Učiteljev stil vodenja	79
5.8. Pomen svetovalnih spretnosti	80
5.8.1. Kaj lahko ponudijo koncepti socialnega dela učitelju?	82
5.9. Ovire v udejanjanju odgovornega-dogovornega stila vodenja	88
5.9.1. Obremenjenost z vzgojnimi vzorci svojih staršev in vztrajanje v »preizkušenih« pristopih vodenja oz. vedenjskih vzorcih	88
5.9.2. Občutek nemoči, strah, vnaprejšnje (negativne) interpretacije in oblikovanje drugega po lastnem idealu preprečujejo udejanjanje odgovornega-dogovornega stila vodenja	91
5.9.3. Strokovni in osebni razvoj učitelja	93
5.9.4. Avtoritarnost se manipulativno skriva za navidezno demokratičnostjo	94
5.9.5. Enačenje odgovornega-dogovornega (demokratičnega) stila vodenja s permissivnim – vsedopuščajočim vodenjem	96
5.9.6. Prevzemanje odgovornosti namesto učencev	96
5.9.7. Enačenje poslušnosti s sodelovanjem	97
5.9.8. Učiteljev stil vodenja	99
EMPIRIČNI DEL	100

1. Problematika	100
2. Problem	103
3. Metoda	103
3.1. Vrsta raziskave.....	103
3.2. Viri podatkov – merski instrumenti	103
3.3. Intervjuvanci	103
3.4. Zbiranje podatkov	104
3.5. Obdelava podatkov	104
4. Zapisi intervjujev	104
5. Izbor relevantnih delov besedila	105
6. Podčrtanje izjav in besed, ki se nanašajo na stil vodenja in vzroke za izbiro stila vodenja.....	105
7. Izpis podčrtanih delov izjav in besed	105
8. Kodiranje in ureditev izjav, ki se nanašajo na stil vodenja in vzroke za izbiro stila vodenja.....	108
9. Oblikovanje pojmov.....	111
10. Ugotovitve.....	118
11. Razprava	122
12. Sklepi in predlogi.....	123
ZAKLJUČEK	124
LITERATURA	127
POVZETEK.....	130

TEORETIČNI DEL

1. MED VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJEM

V sodobnih razmerah se čedalje bolj izgubljata nekdanja učiteljeva vloga in pomen. Učitelj je danes samo eden od virov znanja in informacij, kar pa ne pomeni, da njegova vloga slabi, ampak se samo spreminja in čedalje bolj pomika z izobraževalnega področja v vzgojno, s tem pa je tudi bolj zapletena. Učitelj se mora ukvarjati s poučevanjem in vzgajanjem, ki bo učencem omogočalo, da se bodo naučili samostojno delati, da se bodo naučili sami izobraževati in, kar se na prvi pogled zdi paradoksalno, da se bodo naučili sami vzgajati. Ravno ta cilj je najtežje doseči, saj je v naši kulturi še kako živ zgodovinski spomin, ko je vzgoja temeljila predvsem na »represiji«.

Skozi zgodovino je imelo zastraševanje in kaznovanje najpomembnejšo vlogo v vzgoji otrok, npr. v srednjem veku strašenje z gledanjem mučenja, do 17. stol. so otroke obravnavali enako kot služabnike, kot vzgojno sredstvo je veljalo tudi oddajanje otrok v varstvo in vzgojo v druge kraje, fizično kaznovanje, bičanje v šoli idr. Znane so tudi teorije (Locke), da je šiba prvo vzgojno sredstvo, s katerim se upogni mišljenje in utrdi avtoriteta staršev. Šele ko je otrok enkrat »zdresiran«, lahko starši nanj vplivajo z lepo besedo. Prvi preobrat v družinski vzgoji pa pride šele s šolo, ki uvede »nek reflektirani odnos do kazni, analizira njen pomen, učinkovitost, vpliv na osebnost itd.«. (Salecl 1991: 79) Šola da telesnemu kaznovanju izjemen pomen in »iznajde« nove oblike kaznovanja, ki se prenesejo v družinsko vzgojo. Šola vpelje nove metode nadzorovanja in kaznovanja. Ob tem pa je treba poudariti, da se že v 15. stol. spremeni vloga učitelja, ki ni več le predavatelj, ampak je predvsem vzgojitelj, ki z vrsto mehanizmov discipliniranja, nadzorovanja in kaznovanja otroka »podredi vladajočemu redu«. (Salecl 1991: 80) Dober primer t. i. disciplinske institucije so bili kolidži, ki so bili že od 15. stol. naprej namenjeni predvsem bogatim otrokom, za katere je bila nujna podreditev redu in priučitvi pokornih navad.

Če se torej na eni strani spreminja vloga učitelja kot tistega, ki je edini vir znanja in informacij, se mora na drugi strani bistveno spremeniti tudi njegova vzgojna vloga. Med številnimi učitelji je še zmeraj živo prepričanje, da ne bodo izpolnili učnega načrta, če se bodo preveč ukvarjali z vzgojo, ki je po njihovem prepričanju samo stvar staršev. Vendar pa je resnica ravno nasprotna – če želi biti učitelj dolgoročno uspešen, mora v poučevanje vključevati tudi skrb in odgovornost za moralna vprašanja. Če želi

uspešno izobraževati, mora v razredu (skupini) razrešiti osnovna vzgojna vprašanja (tudi vprašanje discipline), saj mu bodo v nasprotnem primeru porušili učno uro učenci, ki so manj zainteresirani za pouk. Tega namesto njega nihče ne more narediti, saj je ravno on vodja svojega razreda ali skupine.

Sodobna šola mora slediti dvema ključnima ciljema, in sicer razvoju kritičnega mišljenja in avtonomne ter odgovorne morale. Ravno to je ena izmed najtežjih nalog, ki bi jih naj učitelj opravljal. Kroflič postavlja zanimivo vprašanje: »Kako z vzgojo, ki je, še tako demokratično naravnana, vedno svojevrstna oblika prisile in discipliniranja, razvijati sposobnosti za samostojno (svobodno) in ustvarjalno življenje?« (Kroflič 1997: 13) Odgovor, ki ga ponudi, se pravzaprav skriva v vzgojiteljevi avtoriteti, kar je danes še kako aktualno vprašanje v vzgoji in izobraževanju. Poleg tega pa gre za pojem, ki se ga prepogosto napačno ali vsaj površno razume oz. interpretira, kar se kaže v uporabi različnih stilov vodenja, ki so se izkazali za neučinkovite.

Ko govorimo o človeku, se je treba zavedati izjemne prepletenosti obeh dimenzij človekove osebnosti in je zato nemogoče ločiti prirojene lastnosti od privzgojenih. Vendar so spoznanja psihoanalize potrdila, da brez vzgoje človek ne bi postal zavestno in odgovorno bitje. Seveda pa lahko človek kot svobodna, kritična in odgovorna osebnost nastane le v takem procesu vzgoje, ki zna upoštevati in zaščititi njegove temeljne razvojne potrebe, ki jih je najprej treba dobro poznati. »Človekovo nagonsko pač ni oblikovano na enak način kot živalsko. Če pride žival na svet z jasnimi instinkti, ki jo vodijo ..., pa je otrokovo nagonsko oblikovano protislovno (težnja po varnosti in ugodju ter agresivna težnja po osamosvajanju, ki ju Freud poetično označi kot protislovje med Erosom in Thanatosom) in ga sili naprej k podrejanju normam, ki jih posreduje svet kulture, kmalu pa tudi k uporabi zoper kulturne omejitve in k iskanju lastne identitete. Na ta način je pojasnjeno eno od temeljnih protislovij vzgoje za svobodo, da namreč človek postane svoboden šele preko podrejanja vzgojnim zahtevam.« (Kroflič 1997: 15)

Nezavedno je kompleksen pojav, s katerim psihoanaliza označuje vrsto teženj, želj, napetosti idr., ki se človeku oblikujejo nekje izza zavestnega. V vzgoji, ki je posebna oblika komunikacije, pa pride do še bolj zapletenega procesa, saj trči skupaj več nezavednih in tvori, kot se izrazi Kroflič, še težje predvidljivo vzajemno nezavedno. Od tega pa je odvisna stopnja navezanosti oseb v dialogu, stopnja strinjanja, zaupanja,

empatije itd. Psihoanaliza to imenuje transfer in ravno na podlagi transfera temelji avtoriteta vzgojitelja in možnost vplivanja. Od tega je pravzaprav odvisno, ali nam bo uspelo spodbujati otrokovo vedoželjnost, njegovo pripravljenost na vključevanje novih informacij, njegovo pripravljenost, da se notranje motiviran spopade z reševanjem novega problema idr. Tisto več v vzgoji in izobraževanju temelji na pristnih življenjskih izkušnjah, ki imajo veliko večji vpliv na razvoj otrokove moralnosti kot umetne učne situacije. Gre pravzaprav za močno čustveno vez med otrokom in »pomembno« odraslo osebo, s katero se otrok identificira in tako posnema njen življenjski zgled, da bi si pridobil njeno naklonjenost. Na tem načelu namreč temelji »pedagoška avtoriteta«, brez katere si je težko predstavljati uresničevanje višjih pedagoških ciljev. Brez te avtoritete torej ni mogoče uresničevati vzgojnih in pedagoških ciljev, če pa jo realiziramo v obliki direktnega vzgajanja, se hitro izrodi v moraliziranje, kar je otroku – učencu odbijajoče. Če je včasih moralna vzgoja zahtevala discipliniranje otroka do te mere, da se je le-ta naučil podrežati točno določenim moralnim zahtevam (za primer lahko vzamemo že deset božjih zapovedi), je danes v ospredju sposobnost dogovarjanja s človekom, ki je udeležen v situaciji in lahko izraža svoje stališče.

»Postmoderna teorija moralnosti pa ni utemeljena na večnih moralnih pravilih, temveč na sposobnosti iskanja ustreznega ravnanja v vsaki novi situaciji. To iskanje pa je povezano s sposobnostjo dogovarjanja s sočlovekom, ki je udeležen v situaciji in ima o njej svoje stališče.« (Kroflič 1997: 20)

2. UČITELJEVE SPRETNOSTI

Vsi priročniki za učitelje, ki obravnavajo vodenje razreda, med smernicami za učinkovito poučevanje med najpomembnejše učiteljeve sposobnosti, veščine, lastnosti, dejavnosti itd. poleg znanja s področja, ki ga poučuje, didaktične usposobljenosti itd., uvrščajo:

- primerno uporabo stilov vodenja;
- enakovredno vključevanje vseh učencev;
- primerno komunikacijo, vključno s postavljanjem vprašanj, poslušanjem itd.

Barica Marentič Požarnik navaja pet področij učiteljevih kompetenc in kar na prvo mesto uvršča komunikacijo in odnose:

1. komunikacija in odnosi
2. učinkovito poučevanje
3. organizacija, vodenje
4. sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem
5. profesionalni razvoj

Omejil se bom le na prvi sklop kompetenc, ki jih navaja Požarnikova, saj gre za kompetence, ki zahtevajo kompleksnejše znanje, ki ga učitelji velikokrat morajo šele na novo pridobivati, obenem pa gre za znanja, spretnosti in veščine, ki bi jih naj socialni delavci, še posebej tisti, ki delajo z mladimi, imeli:

- učinkovito komunicira z učenci, razvija pozitivno skupinsko ozračje ter dobre odnose z učenci in med njimi samimi;
- izkazuje in pri učencih razvija sporazumevalno zmožnost v slovenskem jeziku;
- pri učencih razvija socialne veščine, razume in obvlada osnovne postopke in načela svetovalnega pogovora in dela z učenci;
- oblikuje varno in spodbudno učno okolje, v katerem se učenci počutijo sprejete, se ceni različnost in spodbuja samostojnost in odgovornost;
- (so)oblikuje jasna pravila za disciplino in vedenje v razredu;
- uporablja ustrezne strategije za soočanje z neprimernim vedenjem, agresivnostjo in konflikti;
- izkazuje pozitiven odnos do učencev, ob razumevanju in spoštovanju do njihovega socialnega, kulturnega, jezikovnega in religioznega porekla;
- se zaveda etičnih okvirov svojega delovanja in jih upošteva.¹

Številna literatura o vodenju mladih poudarja predvsem tiste učiteljeve lastnosti, ki zadevajo antropološke in človečne lastnosti. Med njimi se mnogokrat izpostavlja učiteljeva pravičnost oz. pripravljenost, da svoje vedenje do učencev pravilno razmesti in je pravičen do vseh, je do vseh enak. S to odliko je povezana tudi naklonjenost do otrok, želja, da se dela za otroke, dobronameren in pozoren odnos do njih. To pomeni, da učenec zmeraj lahko računa na to, da mu bo učitelj pomagal, da ga bo razumel in podprl. Od učitelja se zahteva, da je pri delu z učenci potrpežljiv, kar izboljšuje vedenje učencev, in

¹ 15. srečanje ravnateljcev in ravnateljic v Portorožu od 13. 11. do 15. 11. 2006, <http://www.solazaravnateljce.si/STROKOVNIPOSVETI/SrecanjaPosveti/>

jim pomaga, da postanejo pri učenju uspešnejši. Učitelji se morajo znati pri vzgojno-izobraževalnem delu vživeti v položaj učencev in iz njihovega zornega kota skušati razumeti njihove težave in ovire, ki se pojavljajo ne samo pri učenju, temveč v življenju nasploh – morajo imeti sposobnost empatije. Takšen odnos pa lahko ustvarijo samo tisti učitelji, ki so komunikativni in odprti ter znajo razumeti težave učencev. Ti učitelji bi naj bili optimistično naravnani do pedagoškega dela, ta optimizem pa naj bi temeljil na njihovi potrebi po delu, po tem, da ustvarijo prijateljsko ozračje. Ti učitelji verjamejo v moč vzgoje. In kar je bistveno, takšno vzdušje lahko ustvari učitelj, ki ima izobrazbo ne samo v pedagoških in psiholoških vedah, ampak tudi širše. Poleg vsega navedenega se poudarja tudi učiteljeva avtoriteta, ki se ne ustvarja tako, da ima učitelj zmeraj prav, temveč se ustvarja na osnovi učiteljevih kompetenc in tudi s tem, da se pri obravnavi nekaterih položajev upoštevajo tudi mnenja učencev. To pa že pomeni, da mora učitelj raziskati svoja pričakovanja in pričakovanja učencev do pouka, kar je zahtevna naloga. Raziskati pričakovanja učencev namreč pomeni raziskati pričakovanja v zvezi z delom, z učiteljem in v zvezi s sošolci, saj lahko učenci en na drugega izvajajo pozitiven ali negativen pritisk, ki podpira ali zavira učenje. Sem sodijo tudi pričakovanja v zvezi z razrednimi in šolskimi pravili, kar pomeni, da mora razmisliti, ali bo pravila postavljал sam ali pa se bo odločil za skupno postavljanje pravil, ki jih bo uskladjal s pričakovanji učencev – razred je nenazadnje skupina posameznikov, ki se razlikujejo po številnih lastnostih, sposobnostih, znanju, etnični pripadnosti itd. Vse to, skupaj z medosebnimi odnosi učencev, ki lahko določajo učne in vedenjske značilnosti razreda, le-te pa so zelo odvisne tudi od interakcije med učenci in učiteljem, pa zelo vpliva na skupinsko dinamiko.

Poleg pedagoškega znanja, poznavanja didaktike in metodike, sodobna šola zahteva od učitelja še polno drugih spretnosti, znanj, veščin, ki se pravzaprav že dotikajo področja, s katerim so se do zdaj bolj ali manj ukvarjali svetovalni delavci. V sodobni šoli torej lahko govorimo tudi o svetovalnih spretnostih, ki bi jih morali imeti oz. pridobiti učitelji, in so po mojem mnenju nujen sestavni del vodenja razreda.

3. VODENJE RAZREDA

Večina pedagoške literature navaja, da med osnove znanja učiteljev o uspešnem vodenju vsekakor sodi tudi poznavanje širših načel in strategij vodenja in organizacije

pouka. Obstajajo različni pogledi na to, kaj je vodenje razreda. Če povzamemo, pa bi bile temeljne vsebine naslednje:

- ustvarjanje pozitivne klime,
- metode dela z učenci (sodelovalno učenje idr.),
- oblikovanje pravil, vzdrževanje discipline,
- komunikacija z učenci in med učenci,
- reševanje konfliktov,
- dajanje povratne informacije,
- ureditev razreda in sedežni red.

Med najpomembnejšimi spretnostmi poučevanja pa najdemo med drugim tudi:

- vse odločitve v zvezi z načrtovanjem upoštevajo učence in okolje;
- učna ura je oblikovana tako, da vzbuja in vzdržuje pozornost, interese in vključevanje učencev;
- učenci so aktivno vključeni v učno uro in imajo dovolj priložnosti, da sami organizirajo svoje delo;
- učitelj spoštuje in spodbuja zamisli in prispevke učencev in tako spodbuja njihov razvoj;
- konstruktivne povratne informacije spodbujajo učence k nadaljnjemu napredku
- klima je delovna, sproščena, upoštevajo se dogovorjena pravila;
- odnosi učitelj – učenec temeljijo na medsebojnem spoštovanju in povezanosti;
- učiteljeve povratne informacije spodbujajo pri učencih samozavest in samospoštovanje.

Ostale spretnosti se nanašajo na didaktiko pouka: na primer ustreznost učne priprave, metode dela, načrtovanje učne ure in letne priprave, podajanje navodil, učna gradiva in pripomočki, ustrezna razporeditev časa, ocenjevanje učencev itd.

Povsem jasno je, da brez spretnosti, ki se nanašajo na vzpostavljanje in vzdrževanje odnosa učitelj – učenec, ne more biti uspešne učne ure. Vendar se kljub temu učitelji po navadi ukvarjajo predvsem z didaktiko in načrtovanjem učne ure, medtem ko se jim zdi vzpostavljanje odnosa z učenci bolj ali manj samoumevna stvar oz. še več, vzpostavljanje odnosa z učenci lahko vidijo tudi kot rezultat didaktično dobro izpeljane ure. Nikakor ne zanikam, da to ni pomemben element pri vodenju razreda, vendar zagotovo ni najpomembnejši.

3.1. Teoretski pristopi

Svetovanje – C. Rogers, H. Ginott, T. Gordon, B. Rogers

- v središču zanimanja je učinkovita komunikacija med učiteljem in učenci;
- učitelj razume fenomenološki in subjektivni svet učencev (kako vidijo učitelja, sošolce itd.);
- učitelj pomaga učencem pri razvoju razumevanja sebe, drugih in sveta okoli sebe;
- učitelj vzpodbuja razvoj pozitivne razredne klime;
- odlikujejo ga empatičnost, toplina in pristnost, s čimer vpliva na razvoj samozavedanja in samodiscipline, kar zmanjšuje pojav razdorov v razredu;
- učitelj se ukvarja s trenutno situacijo in ne z učenčevimi osebnostnimi lastnostmi;
- upošteva učenčevo videnje, doživljanje in čustvovanje v neki situaciji;
- izogiba se moraliziranju in ukazovanju, ampak povabi učence, da sodelujejo pri doseganju skupnih ciljev;
- učenci imajo možnost odkrito spregovoriti, ne da bi jih kdo zasmehoval ali črnil;
- učiteljeva jeza mora biti usmerjena na vedenje in ne na učenca;
- učitelj se izogiba tako avtoritarnemu kot laissez-faire pristopu k vodenju razreda, saj se morajo učenci naučiti samokontrole in samodiscipline;
- ob konfliktih razvija strategijo reševanja brez poraženca;
- učitelj izpelje pravila v sodelovanju z učenci glede na njihove in svoje potrebe;
- učenci so soudeleženi pri sprejemanju odločitev;
- učitelj ne prisiljuje, ampak navaja možnosti izbire.

Demokratični pristop – R Dreikurs

- temelji na ideji, da imajo učenci osnovno potrebo po navezanosti in socialni pripadnosti;
- učitelj si prizadeva pomagati učencem doseči navezanost in pripadnost – najboljši pristop pa je ustvarjanje demokratičnega vzdušja, preoblikovanje zgrešenih ciljev in preusmerjanje učencev na pravo pot;
- učitelj se z učenci pogovarja o zaželenem vedenju, razrednih pravilih in posledicah za učenca, ki se neprimerno vede;

- demokratični učitelj je prijateljski, ohrabrujoč, pripravljen na sodelovanje, stimulativen in pripravljen na delitev odgovornosti;
- učitelj vzpodbuja učence k razvoju samodiscipline in notranje motivacije, kar je tudi idealni cilj (razvija ga z jasnimi navodili, odnosi, ki temeljijo na zaupanju in spoštovanju, s pravičnostjo in trdnostjo, spoštovanjem do učenca tudi takrat, ko se neprimerno vede, s tem, da ne kopiči zamer).

Kouninov raziskovalno-empirični pristop – J. Kounin

Ta pristop ne temelji na nobeni specifični psihološki ali pedagoški teoriji, ampak izvira iz raziskovalnega dela in je empirični pristop, ki bi naj bil brez teoretskega ozadja. Kounin ugotavlja – meni, da med vedenjem starejših učencev in učiteljevimi grajami ni pomembne povezave, zato predlaga namesto teh vodenje razreda, ki je usmerjeno na opravljanje nalog. Pristop se usmerja bolj v preventivo. Za učitelja je najbolj koristno, da je ves čas buden, saj bi naj s spremljanjem interakcij in gibanjem po razredu preprečeval nastajanje problemov.

Behavioristični pristop - I. Pavlov, B. Skinner

Poudarek tega pristopa je na:

- trenutnem, očitnem in pomembnem vedenju;
- prepoznavanju, kako je neko vedenje ojačano in ohranjano;
- izogibanju vnaprejšnjemu označevanju nekega vedenja.

Skinner uvede pojem ojačevanja in loči:

1. Pozitivno ojačevanje (če se povečuje pogostost, trajanje in intenzivnost nekega vedenja, gre za pozitivno ojačevanje). Je pomemben vidik pri oblikovanju vedenja, ker sproži proces učenja. Ojačevalci so po definiciji nagrada. Pristop poudarja uravnoteženost med nagradami in kazenskimi ukrepi. Učitelj mora biti pozoren, da pozitivno ojačuje zaželena vedenja; če na primer ni pozoren, lahko začne ojačevati nezaželena vedenja: učenec zavpije – učitelj se odzove – vpitje je ojačano.
2. Negativno ojačevanje – kadar se učenec z zaželenim vedenjem izogne nečemu, česar ne mara, govorimo o negativnem ojačevanju (če se učenci spomnijo, da ne bodo vpisani v dnevnik, če bodo mirno vstopili v učilnico – negativno ojačanje je, da učenci mirno vstopajo v razred).

Kognitivni pristop – Beck, Ellis

Pristop se ukvarja s tem, kako kognicije, to so prepričanja in teorije o učenju in vedenju, samopodoba in samospoštovanje, stališča in predstave, vplivajo na učenje in vedenje učitelja in učencev. Če torej želimo spremeniti vedenje, moramo spremeniti stališča, prepričanja in procese rezoniranja. Učence naučimo, kako nadzorovati svoje okolje, da prepoznavajo sprožilce, ki sprožijo določeno vedenje ali proces učenja, jih vzpodbujamo, da si sami zastavijo cilje, da spremljajo in vrednotijo svoj napredek, samoojačevanje pa jih vzpodbuja k samokontroli in notranji motivaciji preko samostojnega nagrajevanja ali ojačevanja zaželenega vedenja.

Pristop socialnega učenja – Bandura

Ljudje vplivamo na okolje in okolje vpliva na nas, zato je posameznikov koncept sebe odvisen od trenutne situacije in okoliščin. Pomembno je, kako posameznik zaznava svoje zmožnosti za učinkovitost v neki situaciji ali pri zastavljeni nalogi. Ta zaznava vpliva na vedenje in učenje. Po tej teoriji pa je izvor učenja opazovanje in oponašanje oz. posnemanje vedenja drugih.

Pristop asertivne discipline – Canter

Tako učitelji kot učenci imajo pravice in dolžnosti. Učenci potrebujejo meje in se nanje odzivajo, učiteljeva naloga pa je, da jih učinkovito postavlja. Potrebna je podpora staršev in vodstva šole. Učitelj navaja učence na pozitivno vedenje, z motečimi učenci pa se pogovori o težavah, ki jih povzročajo v razredu.

Ekološki in ekosistemski pristop – Molnar, Lindquist

Ekosistemski pristop se usmerja na vpliv, ki ga imajo na vodenje razreda interakcije med učiteljem in učenci. Učitelj mora pri sebi raziskovati in odkriti, kako doživlja posamezen razred in kako učinkuje nanj oz. koliko je sam udeležen pri nastanku morebitnih problemov. Ekološki pristop se ukvarja z vidiki razrednega okolja in njegovimi učinki na vodenje razreda, kot so sedežni red, zunanje razmere (npr. del dneva, hrup, temperatura idr.), številčnost razreda in učiteljeva pričakovanja.

3.2. Stili vodenja

»Stile vodenja opredelimo kot vedenjske vzorce, s katerimi vplivamo na druge.«
(Zabukovec 2000: 8)

Poleg navedenih teoretskih pristopov je še zmeraj živa tudi delitev na različne stile vodenja. Stil vodenja je zagotovo odvisen od različnih dejavnikov, kot so učiteljeva osebnost, znanje, izkušnje idr., in bi lahko rekli, da je pravzaprav način učiteljevega delovanja, ki je v največji meri odvisen od njegovega (trdno zakoreninjenega) prepričanja, kako je treba voditi učence. V literaturi se izpostavlja predvsem štiri stile vodenja, ki jih lahko zasledimo pod različnimi imeni:

1. avtoritarni stil vodenja: vodenje s prisilo (Glasser 1998), pristop zmagam – izgubiš (Bluestein 1997), ukazovalno nedogovorni stil vodenja (Poštrak 2007), Kroflič govori o kulturno-transmisijskem modelu vzgoje in znotraj tega o direktivnem vodenju;
2. laissez-faire stil vodenja: pristop izgubim – zmagaš (Bluestein 1997), neukazovalni nedogovorni stil vodenja (Poštrak 2007), Kroflič govori o permisivnem modelu prijazne vzgoje, ponekod pa najdemo tudi poimenovanje anarhični stil vodenja;
3. demokratični stil vodenja: neprisilno vodenje (Glasser 1998), pristop zmagam – zmagaš (Bluestein 1997), dogovorni stil vodenja (Poštrak 2007), sodelovalni stil vodenja, pojavlja se tudi poimenovanje partnerski stil vodenja, Kroflič pa govori o procesno-razvojnem modelu moralne vzgoje;
4. indiferenten stil vodenja.

Kljub različnim poimenovanjem lahko pri različnih avtorjih najdemo med opisi stilov vodenja veliko podobnosti. Ker v praksi učitelji največkrat nihajo med avtoritarnim in laissez-faire pristopom, se bom v nadaljevanju dotaknil le treh stilov vodenja, od katerih bom dva izključno zaradi lažjega razumevanja (in široke uporabe poimenovanj) imenoval kar avtoritarni in laissez-faire pristop, medtem ko bom t. i. demokratični/sodelovalni/dogovorni/zmagam – zmagaš idr. stil vodenja poimenoval odgovorni-dogovorni stil vodenja.

3.2.1. Avtoritarni stil vodenja

Vodenje s prisilo – Glasser:

- Vodja določi naloge, ne da bi se posvetoval z vodenimi.
- Vodja ne sprejema kompromisov, vodeni se mora prilagoditi delu, kakor ga opredeli vodja.
- Vodja pove, kako naj se dela, le redko pokaže ali celo vpraša vodene, kako bi se dalo delo izboljšati – izrazito enosmerna komunikacija.
- Vodja ali nekdo, ki ga vodja določi, pregleda in oceni opravljeno delo. Vodeni pri oceni ne sodelujejo, zato skušajo delo opraviti na najlažji možni način.
- Če se uprejo, vodja uporabi prisilo, običajno je to kazen, s tem pa ustvari razmere, v katerih so si vodja in vodeni sovražni.
- Potrebe vodje so pomembnejše od potreb vodenih.

Ukazovalno nedogovorni stil vodenja – Postrak:

- Izključna vloga vzgojitelja.
- Med mladostnikom in vzgojiteljem ni dogovora.
- Komunikacija je enosmerna in teče v smeri od vzgojitelja do mladostnika.
- Ni vzpostavljen odnos, ki bi omogočal razgovor.
- Vzgojitelj določi program, da navodila.
- Vzgojitelj določi pravila in ukrepe.
- Mladostnik se ravna po navodilih in programu.
- Upoštevati mora pravila, ki jih je določil vzgojitelj.

Pristop z nadvladovanjem (zmagam – izgubiš) – Bluestein:

- Temelji na nadvladovanju, je nefleksibilen, avtoritativen.
- Učitelj pogosto izkazuje gospodovalen odnos, s čimer sporoča učencem, da so njegove potrebe pomembnejše od njihovih.
- Učenčevo vedenje in njegovo osebno vrednost učitelj velikokrat enači.
- Med oblikami interakcije se pojavlja nadiranje, nadziranje, manipuliranje, izrekanje groženj, obsojanje, kritiziranje, ustrahovanje, kaznovanje, svetovanje, nerganje, sarkazem, prisila, tudi napadanje učenčevega vedenja ali celo njegovih vrednot.
- Spodbujanje tekmovalnosti.

- Učitelj večinoma osredotočen na negativno.
- Večja usmerjenost v cilj – rezultat kot v proces.
- Učenci imajo le redko možnost sodelovati pri odločitvah.
- Spodbuja poslušnost in odvisnost od učitelja ter potrebo po zunanjem vrednotenju.
- Ne razvija spretnosti odločanja in odgovornega vedenja.
- Ovira razvoj posameznikove osebne moči.
- Učenci delajo zato, da bi zadovoljili učitelja ali se ga celo odkrižali; pristop lahko povzroči pri učencih celo zamerljivost ali upor.
- Ne razvija spretnosti sklepanja kompromisov, pogajanja, sodelovanja in spoštovanja potreb drugih.

Odnosi z učenci so lahko zelo stresni in neizpolnjujoči; možna je frustracija in popolna izčrpanost.

Kroflič govori o direktivnem stilu vodenja, ki ga najdemo znotraj kulturno-transmisijskega modela vzgoje:

- Pravila so predstavljena kot trdna, kot norme, o katerih se ne razpravlja.
- Vzgojitelj pričakuje, da bodo otroci ta pravila upoštevali.
- Cilj vzgojiteljevih pričakovanj je discipliniranje.
- Vzgojni cilji so ideološko obarvani in niso ustrezno reflektirani – tudi vzgojitelji sami o njih ne razmišljajo.
- V ospredju je manipulacija – otrok je namreč soočen z vnaprej določenimi moralnimi zahtevami, s pravilnimi vedenjskimi vzorci in z življenjskimi resnicami kot objektivnimi dejstvi.
- Vzgojitelj je zastopnik družbenega reda in ve, kaj je prav in kaj narobe; otrokove pritožbe so povsem brez pomena, saj naj ne bi bil sposoben in upravičen kritično soditi o vsebini vzgojnih ciljev.
- Med vzgojnimi metodami, ki podpirajo ta model, je v ospredju direktivni stil vzgajanja in poučevanja: otrokova vloga je omejena na poslušno sledenje vzgojiteljevim napotkom; za kritično razsojanje ni prostora.
- Veliko je vzgojiteljevega moraliziranja.
- Prisotne so tudi bolj represivne oblike kaznovanja in nadzorovanja.
- V ospredju so cilji, katerih skupno osnovo tvori vrednota poslušnosti, značilna za vse konformistične morale.

- Kot neustrezni se izkažejo vzgojni cilji, ki predpostavljajo svobodno in odgovorno uporabo kritičnega razsojanja in dogovarjanja o skupnih moralnih pravilih po načelu svoboda drugega je meja moje lastne svobode.

Slabšo učinkovitost ali celo neučinkovitost avtoritarnega stila vodenja razlaga Glasser s kontrolno teorijo, po kateri vzrok za naše vedenje ni zunanji dražljaj, ampak tisto, kar mi v določenem trenutku želimo. Če to prenesemo na šolo, pomeni, da učitelji, ki so avtoritarni, ne najdejo načina, da bi prisilili učence k delu, ker je to pravzaprav nemogoče. Ob tem se stalno pritožujejo, da učenci niso dovolj motivirani, pri čemer se ponovno kaže, da verjamejo v motivacijo z dražljaji zunaj nas. Zato se poslužujejo kazni, nagrad idr., vendar učenca, ki ne želi delati, niti s kaznijo ne moremo prisiliti v delo. Prepričanja avtoritarnih učiteljev tudi to ne spremeni, ker mislijo, da pač še niso našli boljše taktike, ob tem jih pa tista skupina učencev, ki tako ali tako delajo ne glede na stil vodenja, utrjuje v prepričanju, da s tem stilom vodenja ni nič narobe, ampak je problem v učencih.

Ta položaj dodatno zaplete še to, da so avtoritarni učitelji nagnjeni k hitremu reševanju problemov (npr. hitro pošiljanje učenca iz razreda), s čimer učencu ne sporočajo, da želijo problem rešiti, ampak da želijo učenca kaznovati. Ne zaveda se, da so edine dobre rešitve disciplinskih problemov tiste, ki so sistematične in dolgoročne. Avtoritarnega učitelja ne zanimajo učenčeve potrebe, ne vzpostavlja kvalitetnega (delovnega) odnosa, bolj se mu zdi pomembno, da je delo opravljeno, kot atmosfera, v kateri se delo odvija, dobre učence nagraduje, vendar je razen ocen le malo nagrad, ki bi učencem kaj pomenile, če uporablja druge nagrade, pa sam odloča o njih (te nagrade običajno ne zadovoljujejo učencev v takšni meri, kot pričakuje vodja). Poleg tega avtoritarni učitelj dopoveduje učencem, da je on tisti, ki ve, kaj je za učence bolje, in uporablja prisilo zato, da ti delajo, ne glede na njihove potrebe. Avtoritarni učitelj je odvisen od pravil, saj je prepričan, da brez njih učenci ne bi delali. Zato je pravil veliko in po navadi postanejo pomembnejša od problemov, ki naj bi jih pravzaprav reševala. Pogosto je ta pristop tudi glavni način, ki ga šola uporablja pri obravnavi problematičnih učencev, učitelji pa ne uvidijo dejstva, da se vse več učencev kazni ne boji, saj je zanje večja frustracija pomnjenje nepomembnih delčkov snovi kot sankcije s strani učitelja. In nenazadnje je ena večjih slabosti tega stila vodenja, da učenci ne prevzemajo odgovornosti za opravljeno delo. Ker ta stil vodenja zajema predvsem od zunaj vsiljeno obveznost, je doseganje odgovornosti skorajda nemogoče. »Kadar nas k

nečemu prisilijo, navadno ne želimo prevzeti odgovornosti za opravljeno delo. Da bi učenci opravili kakovostno delo, morajo pri tem videti neko korist zase, ne za učitelje, za šolski sistem ali za starše.« (Glasser 1998: 88)

Dodaten problem avtoritarnega vodenja je ta, da so vrednote predpostavljene v obliki večnih resnic, kot se izrazi Kroflič, in se jih na ta način podaja otrokom oz. mladostnikom kot vsako drugo znanje. Tak ideološki koncept prenašanja »večnih vrednot« pa spodleti zato, ker z njim sicer lahko prenašamo informacije in vzorce vedenja, morda celo zagotovimo poslušnost učenca, nikakor pa ne spodbudimo notranje aktivnosti v učencu. Otrok oz. mladostnik se tako navaja na nekritično poslušnost in pasivnost, kar mu na nek način preprečuje, da odraste v odgovorno, samostojno osebnost.

Poleg vsega navedenega se je treba zavedati tudi, da je ena od značilnosti mladih, da poskušajo obraniti svojo identiteto in se lahko tudi silovito branijo vsega, kar jim odrasli vsiljujejo. Znano pa je, da nasploh v vseh situacijah, kjer se pojavlja moč kot sredstvo, s katerim se nekaj ureja, pride do negativnih posledic (ljudje se začnejo upirati, se izogibajo, izzivajo, lažejo, se maščujejo, skrivajo čustva, tožarijo, varajo, se izživljajo nad drugimi, imajo potrebo po zmagi, se delijo na manjše skupine, ne tvegajo, ne poskušajo nič novega, niso samoiniciativni idr.). Če se torej učitelj zateka k avtoritarnemu stilu vodenja, sprejme s tem nase veliko odgovornost, saj je ta stil utrudljiv in neučinkovit, od učitelja pa zahteva, da o vsem odloča in da zmeraj sprejema pravične odločitve. Ker pa je to zelo naporno, avtoritarni učitelj pogosto čuti določeno mero frustracij, kar ga potisne v to, da v določenih situacijah reagira neprimerno, se zateka celo k agresiji in ustrahovanju, na čemer pa poučevanje ne bi smelo sloneti. Vse to preprečuje, da bi učitelj v konfliktnih situacijah ravnal zrelo in odgovorno, se pravi, da bi ostal miren in dostojanstven ter bi svoja občutja povedal na primeren način, problem pa bi skušal reševati v sodelovanju z vsemi vpletenimi.

3.2.2. Laissez-faire stil vodenja

Ta stil vodenja lahko povežemo z razsežnostmi permissivne šole. Saleclova govori celo o nadzorovalni razsežnosti permissivne šole, ki je nekakšen odgovor na tradicionalno avtoritativno šolo. V permissivni šoli pa naj bi avtoriteto učitelja zamenjali psihologi,

pedagogi in socialni delavci. S tem se nadzor nad učenci ni zmanjšal, ampak se je celo povečal, nadzorovanje pa je postalo prikrito.

Paradoksalno pri permissivni šoli je to, da ostaja represivna, čeprav na zunaj zagovarja odprtost in spontanost. Med učiteljem in učencem je navidez prijateljski odnos, vendar ostajajo hierarhični odnosi discipliniranja enaki. Pravila v odnosu, ki je na videz prijateljski in odprt, ostajajo, kljub temu da niso nikjer zapisana, enaka: učenci morajo ubogati učitelja, morajo ga na določen način naslavljati, prepovedano je nasilje, učenci morajo sodelovati itd. Tukaj gre za očitne zahteve, ki pa so nadalje povezane s celo vrsto norm obnašanja. Ker so torej ti hierarhični odnosi discipliniranja v permissivni šoli prikriti, še ne pomeni, da niso več represivni. Čeprav permissivna šola zagovarja svobodno, spontano, neavtoritarno vzgojo, ki upošteva otrokovo osebnost, je v njej ostal popolnoma nespremenjen celoten način naslavljanja in komunikacije med učiteljem in učenci, ki je še zmeraj povezan s hierarhičnim položajem. »Uvedel je samo dodatno negotovost učenca; ta v odprti šoli nikoli ne ve, kdaj je učitelj učitelj in kdaj mu hoče biti vrstnik. Učenec mora tako uganiti učiteljevo željo, kajti sam učitelj, ki igra neavtoritarno, prijateljsko vlogo in skuša ustvariti ozračje sproščenosti, venomer menja pozicijo. Mora biti učitelj, ker pač lahko le s pozicije posreduje znanje, hkrati pa mora biti prijatelj, ker le tako lahko »permissivno« vzgaja. Paradoks je v tem, da tako učitelj kot učenec pod plaščem permissivne vzgoje ohranjata svoj, nujno hierarhični položaj. Posledica permissivne vzgoje tako ni razvoj svobodnih, odgovornih posameznikov, ampak ravno nasprotno – oblikuje zlomljenega, odvisnega individua, ki je brez moralne zavezanosti in zato nesposoben pravega intersubjektivnega odnosa. Hkrati pa se takšen posameznik avtoriteti ne more upreti; samo subjekt, ki »pozna pravila igre« in si je zgradil lastno zavest, je zmožen spopada z avtoriteto.« (Salecl 1991: 114)

Laissez-faire stil vodenja se torej pojavi kot alternativa za nadvladovanje, če učitelj misli, da nima avtoritete, ali se boji, da bi učence odtujil s postavljanjem meja in izražanjem svojih potreb. Poleg tega najdemo v tem stilu še nekaj drugih značilnosti:

- določene učiteljeve potrebe so lahko nejasne ali malokdaj izražene;
- učitelj ne prevzame odgovornosti za svoje potrebe, od učencev pa pričakuje, da sami sebe nadzirajo – kasneje lahko izraža kritiko in razočaranje, ker učenci premalo sodelujejo;
- učitelj je pravzaprav odsoten, kljub temu da je v razredu;

- med učiteljem in učenci ni dogovarjanja, ni razgovora;
- učitelj po navadi pusti, da stvari tečejo po svoje;
- med oblikami interakcije se pojavlja samopomilovanje, valjenje krivde na učenca, mučeništvo, manipuliranje, sklicevanje na učenčev občutek krivde, obtoževanje, sarkazem idr.;
- učitelj je nedosleden pri postavljanju meja, nagradah, posledicah, izvedbi; sprejema odločitve, a se jih ne drži;
- pogosto jemlje učenčevo vedenje osebno in zelo malo ali skoraj nič ne razlikuje med učenčevim vedenjem in njegovo osebno vrednostjo;
- spodbuja poslušnost in odvisnost od učitelja ter potrebo po zunanjem vrednotenju;
- ne razvija spretnosti odločanja in odgovornega vedenja;
- ne razvija spretnosti sklepanja kompromisov, pogajanja, sodelovanja in spoštovanja potreb drugih;
- če se ta pristop ne obnese, se učitelj hitro vrne k nadvladovanju, kar ga lahko pripelje do izčrpanosti in celo želje, da bi zapustil poklic.

Iz napisanega lahko razberemo, da ta stil vodenja resnično temelji na permisivnem modelu prijazne vzgoje, kot ga je poimenoval Kroflič. Gre torej za vzgojo, ki izhaja »iz otroka«, iz njegovih razvojnih potreb, izvira pa iz naslednjih spoznanj:

- zavedanje potrebe po spoštovanju otrokovih pravic, ki jih represivno naravnana klasična patriarhalna vzgoja ni upoštevala;
- spoznanje, da je uporaba nasilnih metod vzgojno manj učinkovita.

Rezultat te vzgoje kaže, da se otroci, ki so bili vzgajani bolj svobodno, ne odlikujejo s samostojnostjo, ustvarjalnostjo in notranjo moralnostjo, ampak celo nasprotno. Razvijejo potrošniško egoistično miselnost in narcistično odvisnost od zunanjih potrditev, ki jim jih posreduje socialno okolje, kadar uspešno odigrajo družbeno primerne vloge. Moralna pravila ne spoznajo za pravična, spoštuje pa se jih zato, ker si s tem pridobijo naklonjenost socialne okolice. »Permisivna vzgoja, ki razbija pravila in pomen učiteljeve avtoritete, onemogoča razvoj učenčeve moralne odgovornosti in ustvarja negotove posameznike. Samo šola z jasno določenimi pravili omogoča učencu prostor svobodnih odločitev in odgovornosti za svoja dejanja. Nasprotno pa je učenec permisivne šole, ki ne pozna več pravil, ki določajo njegovo obnašanje, popolnoma obvladan.« (Salecl 1991: 113) Tradicionalna – avtoritativno naravnana – šola je

podrejala učenca z disciplinskimi prijemi, ki so oblikovali učenčevo vedenje, naslavljanje učitelja ipd. Poleg tega je poudarjala učiteljevo avtoriteto in njegov nadrejeni položaj, kar je učencu omogočalo avtonomen razvoj. »Razmerje jasno določenih vlog mu je omogočalo, da je ponotranjil moralno odgovornost in si oblikoval notranje vodilo, zaradi česar je lahko postal avtonomni individuum. Neuspeh permissivne vzgoje pa je bil v tem, da je na eni strani ohranila temeljne mehanizme discipliniranja (vse oblike komunikacijskih kodov, naslavljanj, so ostale nespremenjene), razrušila pa je učiteljevo avtoriteto in sistem jasno določenih pravil. Tako je ohranila negativno funkcijo tradicionalne šole, razrušila pa je njeno pozitivno vlogo, ki je omogočala oblikovanje trdnega jaza.« (Salecl 1991: 114)

Zanimivo je to, da dva tako različna modela vzgoje (tradicionalna – avtoritativno naravnana – vzgoja in permissivna vzgoja) pravzaprav povzročata podobne vzgojne učinke. Razlaga se skriva v psihoanalitični teoriji, ki pravi, da si otrok na eni strani želi varnosti in ljubezni, na drugi strani pa ločenosti od ljubeče osebe in (trmastega) uveljavljanja lastne volje. To pa je zanj prav tako naporno kot sledenje točno določenim starševskim zahtevam. Če torej pri vzgoji želimo upoštevati otrokove razvojne potrebe, potem moramo podpreti oba sklopa razvojnih potreb, kar pa ne podpirata ne tradicionalna – avtoritativno naravnana – vzgoja (Kroflič govori o kulturno-transmisijem modelu) ne permissivni model vzgoje.

4. DRUŽBENE SPREMEMBE ZAHTEVAJO SPREMEMBE TUDI V VODENJU UČENCEV

Pogosto slišimo ali beremo, kako so se razmere v sodobnem informacijskem obdobju silovito spremenile in da so najbolj cenjene in iskane značilnosti delavcev iniciativnost, pregled nad možnimi viri informacij, ustvarjalnost in pripravljenost za sodelovanje. Ob tem ostajajo očitki na račun šole, ki naj bi še vedno nastopala, kot da je zapomnjenje znanja glavna kvaliteta, učitelji pa naj bi se prepogosto obnašali tako, kot da so kljub silovitemu napredku v informacijski tehnologiji še vedno edini vir znanja. Zagotovo niso, so pa lahko tisti člen v učenčevem življenju, ki mu daje nekaj, česar mu ne more dati nobena elektronska naprava: izkušnje sožitja (ugodne in neugodne), izkušnje sodelovanja in reševanja konfliktov, izkušnje pripadnosti in ljubezni, učiti se sprejemanja drugače mislečih, izkušnje razvijanja iniciativnosti itn. Vse to lahko ponudi zagotovo le učitelj, ki kakovostno vodi razred, učitelj, ki upošteva potrebe

sodobnega časa. »Celotno človeštvo, zlasti pa zahodna civilizacija živi sedaj v prehodnih postmodernih življenjskih razmerah, v katerih so postali neuporabni tradicionalni vzorci za vsakdanje vedenje, medčloveško sožitje in komuniciranje. Ti vzorci so se izoblikovali v življenjskih razmerah desettisočletne poljedelsko-obrtniško-stanovske civilizacije, ki je v sodobnih industrijskih in informacijskih življenjskih razmerah le še etnografski »muzej«.« (Moreno 2000: 373)

Živimo v času, ko moč in oblast nista več v rokah nekaj posameznikov, v času, ki zahteva drugačne pristope v vodenju in medčloveških odnosih, v času, ko vodja naj ne bi bil več dvignjen visoko nad druge, ampak je postal v demokratičnih odnosih prvi med enakimi. »Demokratičnost je ena najvišjih družbenih vrednot, hkrati pa potreba sodobnega človeka, ki hoče biti to, kar je, misliti s svojo glavo, ravnati po svoji vesti, govoriti tako, kot misli – ne da bi hotel s tem omejevati pravice sočloveka in rušiti temeljna pravila skupnega življenja. Za nedotakljivost teh pravic smo občutljivi vsi, še posebej mladi, dorasli v času, ko je postala tudi družinska vzgoja vse bolj demokratična.« (Valentinčič 1987: 7) Zavedati pa se je treba, da nam demokratičnost ni dana po naravi, v sebi jo moramo šele razviti in izpopolnjevati. Na tem delu prihaja do krize vodenja, za katero je značilna razpetost med starimi, že preživelimi metodami in novimi, ki se še vedno oblikujejo in nikakor ne pomenijo preprosto nekakšne srednje poti med avtoritarnim in laissez-faire stilom vodenja. Vendar pa tudi demokratičnost (za kakovostno vodenje učencev) sama po sebi ni rešitev. Če bi izvajali demokracijo v obliki »vladavine večine« ali »vladavine manjšine« – npr. skupina se podredi »zahtevam« določenega učenca zaradi njegovih posebnosti – bi potrebe določene skupine ostale nezadovoljene, kar pa je, kot bomo videli v nadaljevanju, lahko eden izmed ključnih razlogov za to, da je vodenje (ne)uspešno.

Številna literatura navaja, kako je vodenje povezano z razvojem družbe iz industrijske družbe v informacijsko. Sistem v industrijski družbi je namreč spodbujal tekmovalnost, uspele so le redke osebe, vodenje je bilo podrejeno togim pričakovanjem, pogosto pa so napredovali tisti, ki so bili poslušni, predani in niso povzročali težav. Vse te vrednote so se kazale tam, kjer so bili avtoritarni odnosi, torej tako na delovnem mestu kot v šoli oz. razredu. Informacijska družba oz. natančneje gospodarstvo informacijske dobe pa zahteva drugačne delovne spretnosti, kot so »interakcija, inovativnost, pogajanje in komunikacija« (Bluestein, 1997: 23). Potreba po drugačnih delovnih spretnostih je vplivala na postopno spremembo vrednot; današnji poslovni svet teži k povezovanju,

sodelovanju, ustvarjalnosti, fleksibilnosti in različnosti. Do težav torej prihaja takrat, ko tem vrednotam ne sledi šolski sistem. Čeprav se učitelji zavedajo potreb sodobnega sveta, se velikokrat ujamejo v zanko, saj so »proizvod odnosov« in sistema, ki je bil značilen za industrijsko dobo. Ravno zato prihaja do razklanosti v posamezniku, ker hoče po eni strani delovati v skladu s potrebami sodobnega sveta, po drugi strani pa se zmeraj znova v različnih situacijah odziva tako, kot so se odzivali njegovi »učitelji vzorniki«, ki so delovali po avtoritarnem principu, značilnem za industrijsko dobo.

Bluesteinova v Disciplini 21. stoletja predstavlja nekaj razlik med industrijsko in informacijsko dobo, ki nas pravzaprav opozarjajo na to, da se moramo naučiti novih oblik vedenja, da bi lahko druge učili odgovornega vedenja. Če smo še do nedavnega govorili o demokratičnem vodenju skupine, ki zahteva od vodje, da se čuti del skupine, da ima pretanjen občutek za dogajanje v skupini, da zazna skupinsko dinamiko, da vsakega sprejme takšnega, kot je, da se ne preda prenačlenim sodbam in prvemu vtisu, da se s pogovorom zbližuje s člani skupine, da upošteva potrebe članov skupine, da se odpove enosmerni komunikaciji itd., je danes jasno, da moramo govoriti o vodenju, ki presega demokratično vodenje, o vodenju, ki zajema tudi tehnike učinkovitega reševanja konfliktov, o vodenju, v katerem so bolj jasno postavljene tudi meje, vse to pa je mogoče le, če se zares znebimo preživelih vrednot »industrijske dobe« in da za dosego želenih rezultatov preoblikujemo celotne odnose.

	INDUSTRIJSKA DOBA	INFORMACIJSKA DOBA
vrednote, prednostne naloge in motivatorji	uniformiranost, enakost, stabilnost, toge vloge, tekmovalnost, motiviranost za sodelovanje je zunanja – gre torej za ugajanje nosilcem avtoritete in izogibanje kazni, usmerjenost h končnemu rezultatu in ugajanje drugim osebam ne glede na osebne potrebe, usmerjenost k učitelju	zmožnost osebne izpolnitve, možnost izbire, prožnost, sodelovanje, motiviranost za sodelovanje je notranja – poudarek na posledicah, ki so v osebno zadovoljstvo, usmerjenost v proces oz. osebo, delovanje za druge ob upoštevanju osebnih potreb, usmerjenost k učencu
spretnosti	poslušnost, ohranjanje hierarhije oz. sistema moči, vzdrževanje obstoječega stanja, odvisnost od voditelja	prevzemanje pobude, sprejemanje odločitev v mejah pravil, komuniciranje, povezovanje, pogajanje, poskušanje novih stvari, prevzemanje osebne odgovornosti, samostojnost
avtoritetni odnosi	nadvlada močnejšega, učitelj postavlja pravila in skrbi za njihovo izvajanje, pravila se določajo na osnovi nadvladovanja, učitelj je odgovoren za učenčevo vedenje, jemanje učenčevega vedenja osebno, reševanje problemov namesto učenca	usmerjenost k cilju oz. posledicam, učitelj spodbuja samostojno izvajanje pravil, temelj za določanje pravil so posledice, učenci so odgovorni za lastno vedenje, večji odmik od osebnega vpliva, učenecem je omogočeno, da izkusijo posledice slabih odločitev (če niso zanje življenjsko nevarne)
	nadzor učencev:	samonadzor učencev:

cilj discipline	• učenci se malokdaj sami odločajo in imajo malo priložnosti za samostojno ukrepanje • prepričanost, da samostojnost ogroža odnose, ki temeljijo na nadvladovanju • kazni za kršitve • osredotočenost na učenčevo osebnost • kritičnost in osredotočenost na negativno • pohvala za vedenje, ki ugaja učitelju • vrednotenje je pogosto primerjalno in temelji na uspešnosti drugih učencev	• učenci imajo možnost odločanja in samostojnega ukrepanja • prepričanost, da samostojnost spodbuja odnose sodelovanja • kršitvam sledijo posledice • osredotočenost na učenčevo vedenje • priznanje in osredotočenost na pozitivno • priznanje za uspešnost in ne za osebno vrednost • vrednotenje temelji na uspešnosti in sposobnosti posameznika
-----------------	---	--

5. ODGOVORNI-DOGOVORNI STIL VODENJA

V prejšnjih poglavjih je tekla beseda o tem, da je biti tako avtoritaren kot permisiven slabo, saj v obeh primerih dajemo nekomu v odnosu prednost, gre za merjenje moči in vprašanje, kdo bo tisti, ki se bo podrejal (učitelj ali učenec). Če se na eni strani otepamo avtoritarne vzgoje, na drugi strani nova dognanja kažejo, da permissivna vzgoja, ki bi naj preprečila travmatske posledice iz otroštva in omogočila svobodni razvoj osebnosti, tega ne zagotavlja. Še celo več. Permisivnost, ki otrokom omogoča neovirano uveljavljanje potreb, želja in hotenj, je zanje celo ovira. Tretja možnost gradi na reševanju konfliktov po metodi zmagam – zmagaš, kar pomeni, da poskušamo vzpostaviti red in pravila v šolskem razredu brez uporabe moči, ne da bi to za kogar koli pomenilo poraz ali zmago. Angleški avtor Paul Blum v svojem priročniku, v katerem svetuje pedagogom pri delu v disciplinsko težavnih razredih, pride do zaključka, da se učitelj nikakor ne sme postaviti v pozicijo, kdo bo koga.

Šole vsekakor delujejo v posebnih okoliščinah, ki so značilne samo zanje. So pravzaprav edine izobraževalne ustanove, kjer je prisotnost učencev do določene starosti obvezna, ne glede na to, ali se želijo izobraževati ali ne. V takšnih okoliščinah se na prvi pogled zdi, da je nemogoče dosegati notranjo motivacijo pri otrocih. Učitelji pa si zagotovo želijo idealno podobo izobraževanja, v kateri se učenec trudi, kolikor more, da bi pridobil čim več znanja in drugih spretnosti, kar pomeni, da je njegova aktivnost prostovoljna, je visoko notranje motiviran, rezultat pa je zato pozitiven. Tako se hitro zgodi, da se učitelj ulovi pri tem, kako se trudi tovrstnim učencem nuditi čim bolj ustrezne pogoje, medtem ko skuša ostale, ki so moteči, utišati, velikokrat tudi s prisilo: »Element prisile zastruplja celoten proces izobraževanja«. (Blum 1999: 28)

Glasser in Bluesteinova pri t. i. demokratičnem stilu vodenja (še vedno splošno uporabljano poimenovanje) izpostavljata naslednje značilnosti:

Vodenje brez prisile – Glasser	Pristop sodelovanja (zmagam – zmagaš) – Bluestein
Temelja tega stila sta prepričevanje in reševanje problemov. • Učitelj se z učenci pogovori o kakovosti »izdelka« in času, ki je zanj potreben. • Učenci lahko dodajo svoje ideje. • Učitelj delo prilagaja znanju in potrebam učencev. • Učitelj ali nekdo, ki ga učitelj določi, pokaže učencem, kako je treba delati, da le-ti natanko vedo, kaj učitelj od njih pričakuje. • Učitelj prosti učence, da ocenijo kakovost opravljenega dela in oceni pozorno prisluhne. • Učitelj olajša delovne razmere (kar pomeni, da se z učenci pogovarja, jih posluša, omogoča, da bi bil razred prijeten prosto, v katerem so možne izboljšave ipd.). • Stvar dogovora je sestavni del vodenja brez prisile. • Učitelj je za potrebe učencev prav tako dojemljiv kot za svoje potrebe. • Tudi učitelj, ki vodi na ta način, se odzove v primeru, če učenec krši postavljena pravila oz. dogovore, vendar poudari, da gre za skupen problem, ki ga lahko rešita le skupaj. Poudari, da se problemi nikoli ne rešujejo s silo. »V reševanje se vključijo vse prizadete strani in iščejo sprejemljivo rešitev za vse.« (Glasser 1998: 33)	• Učitelj prevzame odgovornost za lastne potrebe, hkrati pa upošteva potrebe učencev. • Neposredna, odkrita komunikacija. • Učitelj upošteva učenčev prispevek pri končni odločitvi ali določi natančne meje, v okviru katerih se imajo učenci možnost odločati. • Učitelj daje podporo pri odločanju, je pripravljen poslušati, usmerjati, informirati, sprejemati, dajati priznanje in podkrepitev. • Osredotoča se na pozitivno – gradi na tem, kar učenci že obvladajo. • Učenci so odgovorni za osebno izbiro in vedenje. • Učitelj se zna upreti skušnjavi po reševanju in dovoljuje posledice slabih odločitev kot učne izkušnje (če seveda ne ogrožajo življenja ipd.). • Učitelj je bolj dosleden tako pri vedenju kot pri prepričanju. • Usmerjen je v proces. • Loči med učenčevim vedenjem in njegovo osebno vrednostjo. • Pravila in meje obstajajo v okviru skupine in ne v smislu učiteljeve avtoritete. • Spodbuja odgovorno, notranje motivirano sodelovanje. • Zmanjšuje zamerljivost in upornost, saj so potrebe učencev uslišane in upoštevane. • Zmanjšuje odvisnost od učitelja in potrebo po zunanjem vrednotenju. • Razvija osebno moč posameznika. • Pomaga učencem uvideti, da je to, kar se mu dogaja, odvisno od tega, kaj počne. • Spodbuja predanost – učenci imajo zasluge za uspeh razreda. • Razvija spretnost odločanja in odgovorno vedenje. • Razvija spretnost za sklepanje kompromisov, pogajanje, sodelovanje in spoštovanje potreb drugih.

Opisani stil vodenja torej zasleduje spoznanje, da otrok po svoji naravi nikakor ni samo pasivni sprejemnik vzgojnih vplivov, zato ga je treba počasi vključiti v vzgojno-izobraževalni proces v vseh fazah in področjih. Že zgodaj bi moral biti vključen v

sooblikovanje pravil (npr. hišni red), moral bi imeti možnost videti, da so pravila utemeljena z racionalnimi razlogi. S tem bo doživel, da je kot posameznik soudeležen pri oblikovanju moralnih načel ter da zakoni in prepovedi niso zgolj poljubne in samovoljne zahteve, ki jih venomer določa nekdo, ki je nadrejen. Poleg tega je zanimiv Krofličev pogled na vodenje, saj utemeljuje soudeležbo otrok v vzgojno-izobraževalnem procesu tudi s tem, da se sodobna šola sooča s spremenjenim idealnim tipom osebnosti. Govori o t.i. patološkem narcizmu in tem, da patološkega narcisa vnaprej izdelani sistem simbolnega okvira šole ne pritegne več. Družina tem otrokom ni vcepila niti slepe ubogljivosti niti ji ni uspelo v družinski socializaciji ponotranjiti instance simbolnega zakona. Ta socializacijski primanjkljaj bi lahko med drugim skušali nadomeščati tudi z načelom aktivne udeležbe učencev pri oblikovanju skupnih pravil obnašanja. Ta možnost soudeležbe pa nikakor ne sme ostati le na ravni postavljanja pravil, ampak se lahko širi na vsa področja vzgojno-izobraževalnega dela, kot so npr. načini doseganja učnih ciljev ali pa sodelovanje pri vrednotenju. »Usklajeni učitelji cenijo različne učne sloge, zato vabijo otroke, naj si izberejo, kaj in kako bodo delali. Ta pristop podpira rahlo-čvrsto zvezo. Učitelji so čvrsti oziroma jasni glede učnih izidov, vendar rahli oziroma prožni glede načinov, kako učenci te izide dosežejo.« (Gossen 1996: 183) Ob tem ista avtorica še dodaja: »Bistvena sestavina za ustvaritev kakovostne šole je zamenjava discipline, ki temelji na bolečih posledicah kršenja pravil – to učencem prav nič ne koristi – z disciplino, ki temelji na samovrednotenju, na učenju boljših ravnanj in na razrednih dogovorih, ki jih sklenejo učenci sami.« (Gossen 1996: 188)

Vse to pripomore k temu, da se razred (ali šola) lahko začne razvijati v soglasno skupnost, v kateri so dragoceni prispevki vsakogar. V skupnost, v kateri sodelujejo vsi člani skupine in ni enodušnega glasovanja, v skupnost, v kateri so drugačna mnenja koristna in kjer ni tega, da bi se vsi strinjali z vsem (le zaradi nadvlade nekoga), v skupnost, v kateri bo lahko vsak razložil svoje poglede in kjer ne bosta konflikt in nasprotovanje pri priči zatrta, in nenazadnje v skupnost, v kateri bodo vsi podprli končno odločitev in ne bo prihajalo do tega, da bi večina prevladala, manjšina pa bi se umaknila. Gre preprosto za vključevanje izsledkov humanistične psihologije v vzgojno-izobraževalni proces, pri čemer gre za poudarjanje tega, da mora izobraževalni proces zajeti učenčevo celotno osebnost. Maslow in Rogers sta razvila idejo osebnostne rasti in »se zavzela za večje upoštevanje izkušenj učencev, njihovih pogledov na svet in

svojega položaja v njem ter predstav o lastni veljavi in možnostih izbire. Za uvajanje takšnega pristopa v poučevanje so ključne predvsem tri prvine:

- učitelj mora delovati predvsem tako, da olajšuje in pospešuje učenje;
- učencem mora zagotavljati kar največ možnosti izbire in jim omogočati, da sami nadzorujejo in si organizirajo učenje;
- do učencev mora kazati spoštovanje in upoštevanje njihovih čustev.« (Kyriacou 1997: 95)

Prav o tem govori tudi Kroflič, ko predstavlja procesno-razvojni model moralne vzgoje, ki vključuje:

- obojesmerno komunikacijo;
- vključitev vseh v načrtovanje (strokovni delavci, vzgojitelji, starši, otroci);
- model avtoritete, ki omogoča otroku sprejetje in varnost, hkrati pa spodbuja njegovo osamosvajanje in s tem rahljanje (avtoritarne) navezanosti na vzgojitelja;
- vzgoja ni usmerjena na oblikovanje vnaprej določenih vedenjskih vzorcev;
- podpira se otrokove razvojne potenciale, ki omogočajo postopno oblikovanje avtonomne moralnosti.

Odgovorni-dogovorni stil vodenja imenujem tako zato, ker gre za stil vodenja, ki je najtrši oz. najtežji, saj mora učenec prevzeti odgovornost za reševanje problema, namesto da bi vse prepustil učitelju. Učitelji se tako kot večina ljudi ozirajo za hitrimi rešitvami in recepti, vendar takšnih ni. Zato je ta stil zelo zahteven tudi za učitelja, saj od njega zahteva veliko mero odgovornosti, da se bo usposabljal, izobraževal, uril v vodenju razreda, ki v sodobni šoli zajema vse od obvladanja komunikacije, poznavanja dela v skupini in spremljanja skupinske dinamike, poznavanja situacijskega vodenja, postavljanja mej, pa vse do reševanja konfliktov in obvladanja dela svetovalnih spretnosti.

Poleg tega je ta stil najzahtevnejši tudi zato, ker deluje v očeh tistih, ki se zatekajo k avtoritarnemu stilu vodenja, kot permisivni oz. laissez-faire stil vodenja. Zato mu niso naklonjeni, dokler jih v nasprotno ne prepričajo rezultati. Tudi to je en izmed razlogov, da ta pristop zahteva največ osebne predanosti, znanja in časa, če ga želimo udejanjati. Je pristop, ki zagotovo zahteva učenje novih oblik interakcije in obenem lahko zajema popolno preoblikovanje dojemanja skupinske dinamike in odnosov med udeleženi.

Z nadzorovanjem torej po eni strani zadenemo ob to, da ljudje načeloma ne želijo biti nadzorovani, po drugi strani pa z nadzorovanjem prikrajšamo učence za priložnosti, da bi razvili občutek odgovornosti, samozavesti in spretnosti upravljanja samega sebe. Vsak potrebuje občutek, da ima možnost nadzorovati svoje življenje. Kljub temu pa učenci potrebujejo tudi nekakšen oporni okvir, v okviru katerega imajo možnost »varno« izbirati in se sami odločati. Z odgovornim-dogovornim pristopom jim omogočamo oboje: učitelj ceni in upošteva posamezne potrebe učencev in jim s tem nudi nekakšno oporo ter jim ne preprečuje, da ne bi mislili s svojo glavo, obenem pa poskrbi tudi za jasne meje in v okviru le-teh za možnost izbire in uveljavljanja osebne volje. Ker je jasno, da velikokrat ne moremo zadovoljiti potrebe vseh udeležениh, se razvijajo tudi spretnosti, kot so fleksibilnost, pogajanje, sprejemanje kompromisov. Učenci se učijo, da ni treba zmagati na račun drugih. »Medtem ko se razvija ozračje sodelovanja, postajata upiranje in uporništvo vse bolj nesmiselna. Pozornost se premakne od učiteljevega nadzora na samonadzor in od discipline na poučevanje.« (Bluestein 1997: 64)

Če torej upoštevamo, da je vzgojno delo najbolj učinkovito tedaj, ko učenci sooblikujejo načela vedenja in je ob tem pomembnejši odnos z učencem kot sama vsebina dela, je treba izbrati tisti stil vodenja, ki zajema delo na medosebnih odnosih, skupinski dinamiki in razreševanju konfliktov, ob tem pa mora biti tak stil vodenja, ki dovoljuje učitelju, da deli svoj nadzor in da je pripravljen prepuščati odločitve tudi učencem. »Skupina ne bo nikoli in nikdar postala odgovorna in samousmerjajoča, če vodja ni pripravljen deliti svoje kontrole.« (Blanchard 1995: 97)

5.1. Skupine in skupinska dinamika

5.1.1. Razred je skupina

»Medčloveško sožitje ni ena od možnosti človeškega bivanja, ampak njegov nujni pogoj.« (Moreno 2000: 361)

Človek je skupinsko bitje tako na telesnem področju kot na psihičnem oz. duševnem; vse življenje je na vseh nivojih (npr. čustveno, intelektualno, vedenjsko itd.) tesno povezan z ljudmi v skupinah, ki jim pripada, vse od družine do na primer šolske skupine, katere del je. Celo več, če gre za urejene medčloveške odnose, je v povsem zdravem smislu duševno odvisen od drugih ljudi v skupini, drugi pa so odvisni od

njega, kar pomeni, da človek duševno ne more obstajati brez skupinske povezanosti s soljudmi. Človekovo srečno vožnjo skozi življenje, kot se je izrazil Ramovš (v Moreno 2000: 361), poganjata dva motorja. Prvi motor je samostojnost oz. neodvisnost ali avtonomija in drugi sodelovanje z drugimi ljudmi. Ker pa je človek v svojem razvoju najprej skupinsko in šele nato posamezno bitje, se šele v odnosih z drugimi zares spoznava – lahko bi rekli, da je zato sožitje z drugimi prvotnejše kot samostojnost. »Človeka ni niti brez osebnega posameznika niti brez občujoče skupine. Človek je po svojem bistvu skupnostni posameznik – že Aristotel ga je opredelil za skupinsko, občestveno ali družbeno žival (zoon politikón) –, človeška skupina pa je po svojem bistvu občestvo posameznih oseb.« (Moreno 2000: 345) Pomen skupinskega dela je torej v tem, da je človek v temelju svoje narave skupinsko bitje, skupina pa ponuja prostor za srečanje ljudi. Glede na to, da je razred pravzaprav skupina, se je treba zavedati prednosti, ki jih ponuja skupina in skupinsko delo, ter vloge vodje pri razvoju dobre skupinske dinamike.

Šolska skupina učencev/dijakov oz. razred je srednje velika skupina, v kateri je od 15 do 28 (izjemoma 30 in več) učencev/dijakov – je torej srednje veliko občestvo oseb, posameznikov z lastno svobodo, odgovornostjo in ustvarjalnostjo. Srednje velike skupine pa so zelo prikladna oblika za povezovanje ljudi glede na skupno delo, interese idr. V takih oblikah lahko nastane dvosmerna komunikacija, ki omogoča sporočanje novih predlogov, razvijanje diskusije, dogovarjanje. Posameznik ima možnost priti do besede (če so skupinski procesi vodeni demokratično) in se o njegovih vprašanjih/predlogih lahko razpravlja. Ker so srednje velike skupine dokaj običajne oblike skupin, njihova velikost navadno ne omejuje javnega nastopanja in razpravljanja večine udeležencev, saj nam ta velikost omogoča razvijanje domačnosti, povezanosti. Srednje velika skupina torej že sama po sebi omogoča razvijanje demokratičnih odnosov, vendar je največ odvisno od vodje, ali je pripravljen skupino voditi demokratično. Sodelovanje in razvijanje skupinskega dela ima torej to prednost, da skupina daje posamezniku pobude, ki jih sicer morebiti sam ne bi imel. Prav tako daje pobude in ideje skupini tudi član, ki je morda sam malo manj ustvarjalen, a lahko z drugačnimi mislimi ugodno vpliva na razmišljanje, asociacije drugih v skupini. »Medčloveškost se konkretno izraža predvsem v človekovi včlenjenosti v različne temeljne in drugotne skupine, od rodne družine prek prijateljskih združb do lastne družine, od šolske prek razvedrilne do delovne tovarišije.« (Moreno 2000: 358)

Delo v skupini prinaša ogromno prednosti, vendar se jih da izkoristiti le takrat, ko se vodja zaveda pomena skupinske dinamike in ko ima vsaj nekaj znanja s tega področja. Tak vodja bo tudi pri vodenju pogovorov in razprav dosti bolj uspešen, saj se bo naslanjal na skupino in ne bo skušal za vsako ceno opraviti z vsakim in vsemi sam. Glede na to, da učitelj bolj ali manj vedno dela s skupino, je to še toliko bolj pomembno, sploh če želi izkoristiti vse prednosti, ki jih prinaša delo v skupini:

- ljudje s podobnimi potrebami in željami sodelujejo, si pomagajo;
- posameznik se uči od ostalih članov (od njihovih povratnih informacij);
- člani skupine lahko oblikujejo in preizkušajo nove načine obnašanja – skupina daje možnost za »vadbo« socialnih veščin;
- skupina lahko pozitivno vpliva na razvijanje skritih lastnosti in sposobnosti;
- skupina vzgaja k demokraciji – ljudje si delijo odločanje in odgovornost;
- mladostniki imajo v skupini možnost spoznati, da niso edini, ki imajo določena čustva in izkušnje – pravo olajšanje je lahko spoznanje, da tudi drugi izmed vrstnikov čutijo, razmišljajo in doživljajo podobno kot oni;
- delo v skupini daje vodenje odraslega, kar mladostniki potrebujejo, obenem pa dopušča uveljavljanje lastne neodvisnosti in moči;
- skupina zmanjša občutek neugodja v dinamiki odrasel – otrok, še posebej če imajo mladi slabe odnose s predstavniki avtoritete (uravnoteženost moči v skupini razprši nezaupanje);
- dobro vodena skupina lahko »opravi« z adolescentnim narcizmom – če mladostnik v svoji potrebi po pozornosti pretirava, lahko skupina s svojim »zavračanjem« uravnovesi njegovo vedenje;
- skupina lahko pomaga pri grajenju samozvesti članov skupine – sprejemanje vrtnikov je največja skrb mladostnikov; povezanost, ki se lahko pojavi med člani skupine pa je lahko prva izkušnja občutka sprejetosti – vendar se ta povezanost ne rodi slučajno, ampak je odvisna od vodje.

Nekaj izmed zgoraj opisanih »načel« je tistih, ki se jih še kako dobro zavedajo mladinski delavci pri neformalnem delu z mladimi, zagotovo pa se na to pomembno plat skupine in njene dinamike velikokrat pozablja v razredu med poukom, saj se učitelj hitro zateče k temu, da je za skupinsko dinamiko »rezervirana« razredna ura, medtem ko se bo pri pouku več ali manj obravnavala samo snov, predpisana z učnim načrtom. Vendar je resnica v nasprotju s tem. Mladostnike je treba za delo angažirati, treba jih je pritegniti k sodelovanju, saj se resnici na ljubo ne vpišejo v šolo prostovoljno. Ker je v

človeški naravi, da težimo k oblikovanju skupin, je še toliko bolj potrebno delati na skupinski dinamiki, saj skupine vrstnikov zbudijo zanimanje. Edini in najpomembnejši pogoj za uspešno delo v skupini pa je pristop vodje, lahko bi rekli tudi stil vodenja.

5.1.2. Razredna klima – skupinska dinamika

»Nihče od nas ni pametnejši od vseh skupaj.« (Blanchard 1995: 27)

Glasser navaja šest pogojev kvalitetnega šolskega dela. Prvi izmed pogojev za kvalitetno šolo je zagotovo zanimiv pri kakršni koli razpravi o vodenju: Razredna klima mora biti spodbudna, topla, osnova za to pa je, da se imamo možnost pogovarjati z ljudmi, ki so nam pripravljeni prisluhiti – torej je treba spodbujati učence, da se pogovarjajo z učitelji pošteno in brez strahu, učitelji pa naj ustvarijo okolje, ki bo dovolj varno, da bi tak pogovor lahko stekel. K temu je smiselno dodati še aksiom za neprisilno vodenje, ki pravi, da smo pripravljeni delati za osebe, ki jih imamo radi (s tem zadovoljujemo osnovno potrebo po pripadnosti), za osebe, ki jih spoštujemo in ki nas spoštujejo (s tem zadovoljujemo osnovno potrebo po moči), za osebe, ki nas znajo zabavati (zadovoljujemo potrebo po zabavi), za osebe, ki pripomorejo k temu, da je naše življenje varno (zadovoljujemo potrebo po preživetju).

Vzdušje, ki ga ustvari učitelj, ima lahko zelo velik vpliv na učenčevo motiviranost in na splošen odnos do učenja. Zato so izjemno pomembne tudi vse veščine, potrebne za vzpostavitev pozitivnega razpoloženja v učilnici. Za učenje je najbolj spodbudno vzdušje, ki je obenem osmišljeno in odločno, delovno, osredotočeno h konkretnim nalogam, sproščeno in polno človeške topline, ki daje učencem občutek, da bodo deležni pomoči, in ki zagotavlja potreben red in mir. Vse to sooblikuje pozitivno vzdušje v učilnici; to stanje v največji meri raste iz vrednot, ki sestavljajo in prežemajo učno uro – učenci in njihovo učenje so pomembnejši od vsega drugega. »Od vrste in oblike razmerij, ki jih učitelj vzpostavi z učenci, je največ odvisno, v kolikšni meri mu bo uspelo vzdrževati vzdušje sproščenosti, človeške topline in pripravljenosti za pomoč. Ob naši sproščenosti in še posebej ob mirnem spoprijemanju z vsemi oblikami neprimerne vedenja se bodo lažje sprostili tudi učenci. S svojim zgledom jim bomo najbolj pomagali, da bodo pokazali radovednost in zanimanje za učno snov. Našo človeško toplino lahko učenci zaznavajo kot občutek, da osebno skrbimo zanje in budno spremljamo njihovo delo. To najlažje dosežemo tako, da jih obravnavamo kot

posameznike. John Pye je v svoji analizi veččin poučevanja ta preplet topline, spodbudnosti, prijaznosti, naklonjenosti pa tudi taktnosti pri učiteljih, ki dobro obvladujejo medsebojno vplivanje z učenci, označil kot »rahločutno skrbnost«.« (Kyriacou 1997: 84) Razvoj pozitivnega vzdušja v učilnici je odvisen od dvosmernosti tega razmerja: učiteljevo spoštovanje morajo učenci vračati z enako mero spoštljivosti in razumevanjem njegovega položaja. Vendar učitelju kot odraslemu pripada večji del odgovornosti, da s svojim vplivom (vodenjem) to doseže. Velik pomen ima seveda vpliv osebnega zgleda – učenci namreč pričakujejo od učitelja, da bo dober zgled za tisto, kar jim prikazuje kot svoje prepričanje.

Na razred bi lahko gledali tudi kot na »zametke« delovnega tima, katerega značilnosti bi morali biti »nadseštevnost, vzajemni učinki, velika prožnost, napovedna moč in hitrost učenja, predvsem pa večja verjetnost nastajanja ustvarjalnih dosežkov. Tim se razvija v smeri nastajanja svojstvenega vzdušja, kolegialnega prijateljstva, ustvarjalnega znanja in notranje kulture, ki temelji na značilnih vrednotah, obnašanju, etiki in estetiki.« (Mayer 2001: 6) V sodobni družbi se poudarja vrednost tima, a kljub temu domača in šolska vzgoja pogosto bolj kot sodelovanje spodbujata individualizem. Še premalo usmerjata k skupnemu učenju, ne uči diskusije kot najosnovnejše spoznavne metode, in ne spodbujata ter razvijata izraznosti, ki je žal prevečkrat povsem zanemarjena vzgojna kategorija. Zavedati se je treba dejstva, da je v skupini vsak član skupine ves čas s tem, kar misli, govori in dela; tako oblikuje druge in s tem tudi celotno skupino, preko le-te pa seveda vzvratno tudi samega sebe. Če torej učitelj želi sooblikovati zrelo skupino, se mora zavedati, da bo le-ta toliko zrela, kolikor bodo zreli njeni člani, ki so vsak zase individuumi. V njegovih rokah je, ali bo s svojim vodenjem pripomogel k osebnemu zorenju članov skupine ali pa bo z »nasiljem« in manipulacijo preprečeval osebno zorenje ljudi ter utesnjeval svobodo, odgovornost in ustvarjalnost posameznikov.

Že temeljne značilnosti skupine so lahko vodilo za vodjo skupine, kako naj vodi skupino in pripomore k razvoju skupinske dinamike:

- čustvena povezanost med člani, ki daje občutek doma ali pripadnosti in iz tega izvirajoča skupinska zavest;
- neposredno občevanje med člani;
- sorazmerno trajna in kontinuirana celovitost sistema, ki daje občutek varnosti;
- lastni cilji, vrednote in norme (kultura);

- ciljem primerne dejavnosti;
- lastna struktura vlog, dejavnosti in položajev za posamezne člane.

Če torej učitelj želi, da bi bila njegova skupina res polje, na katerem bodo učenci pridobivali izkušnje, se učili individualno in en od drugega, polje, na katerem se bodo počutili varno, kjer bodo upoštevani kot posamezniki, potem je očitno, da se takšne skupine, ki bi naj dosegala vse naštetu in ki bi naj izpolnjevala značilnosti dobre – sodelujoče skupine, ne da voditi na avtoritaren način, ki večinoma dopušča le eno resnico.

Sodelujoče skupine	Običajne skupine
• Člani poznajo cilje skupinskega dela – zavedajo se, da jih bodo uresničili s skupnimi močmi. • Vsi sodelujejo – ne le najglasnejši. • Čas za razmislek in izražanje misli v celoti. • Dovoljena so nasprotna mnenja. • Pomoč pri izražanju mnenj z vprašanji. • Pozorno poslušanje članov. • Vsak se izreče in pozna mnenje drugih. • Izogibanje ogovarjanju. • Spodbujanje članov med seboj. • Obravnavani problem ni rešen, dokler vsak, ki ga zadeva, ne razume rešitve. • Skupen dogovor še zmeraj odseva širok razpon stališč.	• Člani ne razumejo ali se ne strinjajo s cilji, ker jih ne sooblikujejo – pozornost na osebnih interesih. • Več pozornosti na hitrejših in glasnejših. • Veliko prekinjanja med člani. • Nasprotna mnenja se enačijo s konflikti, ki se jih večinoma neustrezno rešuje. • Vprašanja razumljena kot izziv. • Nepozornost in odsotnost. • Nekateri se ne izrečejo. • Govorjenje za hrbtom, ker se niso čutili dovolj svobodne med skupinsko razpravo, delom idr. • Člani se ovirajo. • Problem je rešen, takoj ko so najhitrejši našli rešitev. Od ostalih se pričakuje, da se strinjajo z rešitvijo problema. • Skupni dogovor zahteva, da so vsi enakega mišljenja.

Najodločilnejši dejavnik urejenih ali neurejenih osebnih odnosov in odnosov znotraj skupine pa je zagotovo komunikacija. Izboljšana komunikacija zagotavlja izboljšanje kakovosti medčloveških odnosov in tega se da naučiti. Seveda pa je odvisno od učitelja, ali bo pri pouku namenjal pozornost le snovi, predpisani z učnimi načrti, ali pa bo že s svojim zgledom in dobrim vodenjem pripomogel k učenju medčloveškega pogovora in

posledično k razvijanju skupine. Največja možnost in naloga skupinskega dela je danes vsekakor učenje komunikacije.

Dober vodja v razredu lahko torej ves čas zavestno dela na skupinski dinamiki in poleg izobraževalnih ciljev veliko naredi na spoznavanju in praktičnem uvajanju ter uporabljanju primernih vzorcev vedenja in komunikacije, kar je ključnega pomena za dobre medčloveške odnose in posledično tudi za dobro delo v razredu.

5.2. Učitelj

5.2.1. Učitelj – vodja

»Besedi vodja in učitelj sta sinonima.« (Blanchard 1995: 107)

Kakor velja, da je vsak vodja tudi učitelj, saj je njegova naloga razvijati svoje »podrejene«, velja tudi obratno – vsak učitelj je vodja in njegova naloga bi morala biti, da pomaga vsakemu članu skupine pri razvijanju sposobnosti in znanja, da bi čim prej postal samousmerjajoč. Zagotovo je najtežje »usposobiti« ljudi, v tem primeru učence, da bi sprejeli svojo odgovornost, ki šele omogoča kasnejšo samousmerjanje oz. samoomejitveno avtoriteto.

V sodobni šoli je poučevanje vedno bolj kvalitetno, k čemur pripomorejo sodobne didaktične metode, tehnologija, sodobne učne oblike idr. Vendar se učitelji kljub temu srečujejo s številnimi težavami (predvsem disciplinskimi), ki to kvalitetno poučevanje velikokrat onemogočajo. Rešitev ni torej samo v vedno bolj kvalitetnem poučevanju, ampak tudi v boljšem vodenju skupine, saj je kvalitetno poučevanje najbolj odvisno od kvalitetnega vodenja skupine. Dejstvo je, da smo vsi pri določenih učiteljih/profesorjih – popolnoma neodvisno od predmeta – bolj zavzeto delali in posledično več pridobili. Obenem smo si verjetno vsi želeli več takih učiteljev. Zagotovo je večina takih učiteljev ustrezala vzorcu, o katerem govori Glasser v Dobri šoli: »Učenci so mi povedali, da je dober učitelj tisti, ki se zelo zanima tako za učence kot za snov, ki jo poučuje. Tak učitelj se v razredu veliko pogovarja in malo predava. Skoraj vsi učenci menijo, da se tak učitelj spusti na njihov nivo, ni nad njimi, v pogovoru z učiteljem so sproščeni. Naslednja ugotovitev učencev je, da dober učitelj ne grozi in ne kaznuje. Učenci le malo cenijo učitelje, ki se zatekajo h kaznovanju in h grožnjam. S tem nam učenci povedo, kateri so kriteriji, da učitelja vključijo v svoj kvalitativni svet. Prav tako

so mi učenci povedali, da cenijo učitelje, ki se trudijo, da bi bili zabavni ... Recepta, kako postati zabaven, ni. Vsak učitelj mora poiskati svoj način, a to je pot, da ga učenci vključijo v svoj kvalitativni svet ... da je učiteljeva sposobnost, da učence zabava, še eden od pokazateljev, kako težko je biti učinkovit učitelj.« (Glasser 1998: 60)

Tak učitelj je torej, kot navaja Brajša, uspešen učitelj, ki vodi bolj demokratično in manj avtokratično, bolj partnersko in manj avtoritativno, bolj kooperativno in manj patriarhalno, bolj posvetovalno in manj svetovalno, bolj kolegialno in manj direktivno, in kar je še posebej pomembno – bolj participirajoče in manj hierarhično. Tako ustvarja pogoje – varno okolje – da bi udeleženi izražali svoja mnenja, da bi sprejemali odgovornost in uporabljali svojo kreativnost. Zato je biti dober vodja skupine neprimerno težje, kot biti avtoritaren vodja – šef. Bistveno težje je namreč:

- ljudi voditi kot prisiliti;
- zaupati v sodelovanje kot sloneti na avtoriteti;
- ustvarjati zaupanje kot vzbujati strah;
- pokazati, kako, kot vedeti, kako;
- širiti navdušenje kot ustvarjati zamere;
- poskrbeti, da je delo zanimivo, kot narediti delo dolgočasno.

Zahteve so torej visoke. Še višje pa so, če se zavedamo, da je vodenje ljudi lahko uspešno le, če so ljudje, ki jih vodimo, pripravljeni sodelovati. Čim manj so ti pripravljeni sodelovati, tem težje jih vodimo. In glede na to, da so učenci ena izmed najbolj upornih skupin, ni treba posebej poudarjati, da je vodenje razreda še toliko bolj zahtevno. Zato Glasser uspešno vodenje utemelji na kontrolni teoriji in pravi, da ljudje, če ne želijo tistega, v kar jih silimo ali za kar jih nagrajujemo, le začasno spremenijo svoje vedenje. Ključ pa se skriva v zadovoljevanju potreb – tako učiteljevih kot učenčevih. Vzrok slabih dosežkov namreč ni slaba disciplina, le-ta je prej posledica nezadovoljujočega izobraževanja. Dokler tega ne sprejmemo, vodimo učence tako, da povečujemo kazenske ukrepe, s čimer sporočamo, da je dober tisti učenec, ki je pasiven, ne pa angažiran, samoiniciativen, vprašujoč in včasih celo nasprotujoč. »Poučevanje je težko že v najboljših razmerah in če ne upoštevamo potreb učencev in učiteljev, postane to težko delo skoraj nemogoče. Vsak pristop k poučevanju, ki zanemarja potrebe obojnih, je obsojen na propad.« (Glasser 1998: 21) Da pa zadeva le ne bi bila tako zapletena, je treba poudariti, da imajo učenci vsi enake potrebe, čeprav so si zelo različni (na tem mestu niti ni toliko pomembno, ali gledamo potrebe po

Maslowu ali po Glasserju). Bistvo je, da bo učitelj, ki to razume, vodil učence tako, da bodo le-ti s šolskim delom zadovoljevali svoje potrebe. Takoj ko se to zgodi in ko učenci ugotovijo, da je zanje dobro, če delo dobro opravijo, so zadovoljene ne samo njihove potrebe, ampak tudi učiteljeve.

Učitelj, ki vodi odgovorno-dogovorno, bi naj torej sledil naslednjim ciljem:

Učitelj:

- je profesionalen (vodenje, komunikacija, presojanje, stimuliranje učencev);
- je human (priljubljenost in sprejetost);
- je tak, da priznava učence (pohvali ob pravem času in na pravem mestu);
- je objektivni (je nevtralen in resen);
- zna biti tudi strog (učenci potrebujejo učiteljevo avtoriteto);
- je razumevajoč (ima sposobnost empatije, je strpen, potrpežljiv in razumen);
- zna poslušati, sodelovati, sprejemati nasvete in uporabljati tuje izkušnje;
- razmišlja in šele nato govori;
- se enakopravno pogovarja;
- priznava svoje napake in se ne skriva za zakoni, predpisi in ideologijo;
- spoštuje različna mnenja (predlaganega ne zavrže, ampak dopolnjuje; išče uporabne, ne samo točne rešitve; sprejema več možnih rešitev enega problema in več možnih pristopov k problemu; enako vrednoti različne pristope, pojasnila in rešitve);
- išče uporabno in pozitivno;
- ne diagnosticira, ampak sprašuje;
- primerja, ne le analizira;
- zanimajo ga odnosi, pojasnila in novosti;
- postavlja uporabna in primerna vprašanja; uporablja vsakdanje besede in ne nerazumljivih;
- ni nad skupino, ampak je v njej;
- dobro dojema, kaj se v skupini dogaja in jo tudi najbolje usmerja;
- odgovornost deli s skupino;
- njegov položaj je odvisen od njegovih sposobnosti in koristnosti za skupino, ne pa od njegovega formalnega položaja;
- več priporoča in predlaga kot ukazuje;
- bolj pomaga drugim, da sprejmejo odločitev, kot da bi sam odločal;

- priznava samostojnost, posebnost in različnost vsakega posameznika v skupini;
- stremlji k ustvarjalnemu in usklajenemu sodelovanju;
- uporablja spodbudna sredstva in ne prisile – priznanje, pohvala, opozarjanje na skupno sprejeta stališča in sklepe, zna biti tudi kritičen, vendar loči osebo od njenih dejanj (objektivno presoja, sprejema pobude učencev, popravlja njihovo vedenje);
- je duhovit (je zabaven in upošteva vedre strani življenja);
- njegov končni cilj je, da usposobi skupino za delovanje brez voditelja, da svojo avtoriteto prenese na skupino, slabi svoj položaj in krepi položaj skupine.

Cilj tako avtoritarnega učitelja kot učitelja, ki vodi odgovorno-dogovorno, je enak. Oba želita doseči, da bi učenci delali. Razlika je le v pristopu. Ker se učitelj, ki dela odgovorno-dogovorno, trudi, da bi upošteval potrebe učencev, skuša že od prvega dne naprej ustvariti toplo in prijateljsko vzdušje, v katerem bi naj učenci spoznali, da ni njihov nasprotnik, ki zadovoljuje svojo potrebo po moči tako, da venomer samo ukazuje in je edini, ki ima v vsem prav. Prav tako kar naprej išče pri učencih povratno informacijo, med drugim tudi o tem, kateri načini poučevanja so uspešnejši, kaj bi lahko naredili, da bi se več naučili in bi bila ura bolj zanimiva, kar se tiče nagrajevanja, pa prav tako spodbuja učence, da določijo nagrado. In nenazadnje se zaveda, da je ocena le informacija o trenutnem delu in če učenec nima možnosti izboljšati svojega »izdelka«, potem ocena ni smiselna. Zato se je pripravljen z učencem pogovarjati o oceni, še posebej če se njuni stališči razlikujeta. Ravno ta diskusija omogoča, da učenec uvidi, kaj je to kvalitetno delo in kaj učitelj zares pričakuje od njega. Ta način omogoča zadovoljevanje potrebe po moči in pripadnosti. Tak učitelj se zaveda, da prisila duši delovni proces, in dokazuje, da je bistvo vodenja prej vpliv kakor moč. »Razlika med vodjem, ki vodi na neprisilen način, in avtorskim vodjem, je v posredovani informaciji. Informacija, ki jo da avtorski vodja, naj bo to v obliki nagrade ali kazni, je vedno neka prisila, ker verjame, da je to najboljši način, kako motivirati delavce. Avtokrati raje usmerjajo pištole, kot da bi dvigovali plače in iščejo vse večje pištole. Učinkoviti, neprisilni vodje skušajo delavcem posredovati informacije, da bi jih prepričali, da je to, kar delajo, v dobro vseh.« (Glasser 1998: 38)

Vodenje razreda bi pravzaprav lahko primerjali z vodenjem ljudi v podjetjih: »Tako pri enem kot pri drugem gre v resnici za vodenje ljudi, njihovo vzgajanje in izobraževanje in pa za pomoč ljudem, da se razvijejo in postanejo uspešni.« (Brajša 1995: 7) Vodje so

tako odgovorni samo za to, da spodbujajo ozračje sodelovanja, ustvarjalnosti in kakovostnega dela. Dober vodja razreda ni šef, ampak je oseba, ki si vzame čas, da prisluhne učencu (tudi tistim – in še posebej tistim – ki so potencialni povzročitelji težav) in se z njim pogovori. Tako se postavi v vlogo »soreševalca« problemov in zato jih ima posledično manj.

5.2.2. Učiteljev odnos do učencev

Brajša navaja McGregorjevo teorijo o temeljnih odnosih do učencev. Po prvi učencem ne smemo verjeti, saj se za delo ne zanimajo in jih je zato treba nenehno voditi in nadzorovati. Zaradi takšnega negativnega stališča jih je treba strogo voditi – avtoritarno, nagrajevati ubogljive in kaznovati neubogljive. Po drugi teoriji pa je treba učencem verjeti, verjeti je treba, da radi delajo, da so sposobni samostojnega mišljenja in da so odgovorni. S temi učenci je treba delati sodelovalno, do njih je treba gojiti visoka pričakovanja, jim postavljati visoke norme in jih izvajati dosledno in pravično. Ti dve teoriji lahko poenostavljeno predstavljata vnaprej pozitivna in vnaprej negativna stališča.

Več raziskav (npr. psiholog Rosenthal) potrjuje, da pričakovanja učiteljev bistveno vplivajo na vedenje in odzivanje. »Ni vseeno, kaj si o drugih mislimo, ko z njimi komuniciramo. Na njihovo vedenje in odzivanje vpliva vse, kar do njih čutimo in od njih pričakujemo. Zig Ziglar (1991) poudarja, da moramo pri drugih vedno iskati nekaj dobrega, da jih moramo za uspešno opravljeno delo vedno pohvaliti, da jim moramo izražati spoštovanje in občudovanje, da jih moramo javno hvaliti, kritizirati pa samo na samem. Od drugih dobimo le tisto, kar od njih pričakujemo. Naše mnenje o drugih vpliva na naše vedenje do njih, naše vedenje do njih pa vpliva na njihovo vedenje do nas. Ziglar poudarja, da v življenju dobivamo tisto, kar pričakujemo, in najdemo tisto, kar res iščemo. Da bi lahko pozitivno vplivali na druge, moramo o njih misliti pozitivno in jim zaupati. Uspešni učitelji zaupajo šoli, svojim učencem in njihovim sposobnostim. Svoje učence spodbujajo. Od učencev ne moremo pričakovati uspešnih rezultatov, če jih ne hvalimo in jih ne spodbujamo. Brez stalnega spodbujanja ne more nihče živeti dolgo, srečno in uspešno.« (Brajša 1995: 72) Govorimo torej o Pigmalionovem učinku – spreminjanje drugega v podobo, ki jo imamo o njem. Nadalje to pomeni, da lahko odpor učencev premagamo s poštenim pogajanjem, jasnim obveščanjem, z njihovim vključevanjem in opogumljanjem.

Gordon govori o t. i. sprejemajočih in nesprejemajočih učiteljih. Prvi so nagnjeni h kritiziranju in imajo visoke standarde za svoje učence – vedno vedo, kaj je prav in kaj je narobe. Menijo, da je treba učence spreminjati »od zunaj«. Resnica pa je prav nasprotna – »kritika, negativno vrednotenje in poudarjanje neustreznosti prej zavirajo kot pa pospešujejo spremembe« (Gordon 1997: 21). Ta stopnja »sprejemanja« je sicer odvisna tudi od drugih dejavnikov (spremembe v učitelju, spremembe v učencu in spremembe v okolju), vendar pa kljub temu velja, da so določeni ljudje bolj nagnjeni k sprejemanju, drugi pa k nesprejemanju, kar izražamo nenazadnje tudi z jezikom. Gordon jezik nesprejemanja pojasni z dvanajstimi ovirami v komunikaciji (ukazovanje, opozarjanje in grožnje, moraliziranje, svetovanje in sugeriranje, poučevanje, ocenjevanje/kritiziranje/sramotenje, dajanje imen/etiketiranje, interpretiranje/analiziranje/diagnosticiranje, priznavanje vrednosti, ohrabrevanje/simpatiziranje/podpora, spraševanje in navzkrižno zasliševanje, umik/sarkazem/humor²). Na drugi strani pa najdemo jezik sprejemanja, ki je veliko bolj učinkovit, saj zajema predvsem aktivno poslušanje sogovorca in temelji na JAZ-sporočilih – »pravi osebni, intimni in pristni kontakt omogočajo JAZ-stavki« (Gordon 1997: 85). Osnova tega komuniciranja – jezika sprejemanja je, da sprejemamo človeka takega, kot je. Če učitelj učencu pokaže, da ga popolnoma sprejema, mu omogoči, da se sprejema tudi sam. To mu omogoča, da najde za težave konstruktivno rešitev, da razvije primerno zaupanje vase in postane samostojen. »Spodbujanje samospoštovanja in samozvesti pri učencih je temeljnega pomena za vzpostavljanje pozitivnega vzdušja v učilnici. Ključno vlogo pri tem igra učiteljevo sodelovanje in medsebojno vplivanje z učenci. Za utrjevanje njihovega samospoštovanja in samozvesti bo storil največ, če bodo njegovi odzivi na vedenje in dosežke učencev pogostejše pozitivni, spodbudni, opogumljajoči, pohvalni in sproščujoči kot pa negativni, karajoči, očitajoči, ukazovalni in strah vzbujajoči.« (Kyriacou 1997: 95)

Za demokratično (odgovorno-dogovorno) komunikacijo je torej nadvse pomembno spodbudno, svobodno ozračje, strpno do različnih in drugačnih predlogov, kot je »uradni«. Brez svobodnega ozračja ni demokratičnega (odgovornega in dogovornega) dialoga, v katerem ima glavno besedo moč argumentov (in ne argument moči) in kjer lahko pridemo stvarno do dna in po vsestranski oceni najdemo na koncu skupne cilje in poti za prihodnje delovanje. Pogoji za tak dialog je tudi zaupanje v dobronamernost

² 12 ovir v komunikaciji je natančneje razloženih v priročniku Trening večje učinkovitosti za učitelje.

tistih, ki gledajo na stvari drugače in predlagajo zato drugačne rešitve. Nezaupanje in demokracija ne gresta skupaj. Če želimo voditi odgovorno-dogovorno in če želimo imeti uspešno in demokratično komunikacijo, potem je potrebna medsebojna odkritost. Poleg tega demokratična komunikacija zahteva svoj čas, saj gre za dvo- ali večsmerno komunikacijo, ki odpira polje za morebitno razpravo. Tukaj je zmeraj prostor za povratno informacijo in vodja, ki vodi odgovorno-dogovorno, se le-te ne bo bal, ne glede na to, kakšna bo.

Če strnemo, to pomeni, da mora učitelj v svojem odnosu do učencev upoštevati neka »temeljna pravila« mladinskih delavcev, terapevtov idr.:

- pozitivnost in »neobsojajoči« odnos (vsakega člana skupine je treba ceniti, kar ni vedno lahko, saj se vedenje npr. najstnika zdi včasih neznosno);
- empatija – vživetje v čustva drugega;
- zaznavanje (ni dovolj, da ste topli, sočutni in razumevajoči – vaša skupina mora to tudi začutiti, začutiti mora vaš stil, doslednost, razumevanje; vse to izražamo na različne načine: humor, izrazi odobravanja in naklonjenosti, načini soočanja, postavljene meje, aktivno poslušanje itd.);
- razkrivanje samega sebe (mladostniki vas morajo spoznati kot osebo, toda ločnica odrasel-otrok mora ostati; gre za to, da smo z njimi, ne pa da postanemo eden izmed njih);
- pritrjevanje in konfrontacija (vzdušje sprejemanja ustvarja občutek pripadnosti skupini, konfrontacija pa je lahko učinkovito orodje za spremembe – izziv je pravilno uravnovesiti med enim in drugim);
- filozofija terapevta (človek je v osnovi dober, vsako vedenje ima svoj namen – oseba se v trenutku obnaša najboljše po svojih možnostih, da zadovolji svoje potrebe, človek lahko spozna boljši način, da uresniči svoje potrebe, človek mora imeti možnost odločanja tudi v okoliščinah, ko je njegova svoboda omejena, človek se ne bo spremenil, če pri tem nima nikakršnega interesa, s spremembo vedenja se spremeni mišljenje in pristop človeka in obratno, okolje, ki spodbuja pozitivno vedenje, pospešuje spremembe v nasprotju s tistim, ki se osredotoči na negativno).

Učiteljevo vedenje, prepričanja in pristopi (učiteljev odnos do učencev) lahko v veliki meri spodbujajo učenčevo odgovornost, hkrati pa učijo pravilnega in nenasilnega ravnanja v konfliktnih situacijah. K pozitivni klimi v razredu lahko zelo veliko prispeva

ravno učitelj, ki je pozitivno naravnan do učencev, ki išče znanje in namenja več pozornosti dobrim lastnostim učencev kot negativnim. Tak učitelj je model in zgled dobrega reagiranja ter se trudi z učenci že od prve ure naprej vzpostavljati dober delovni odnos: »Zanimanje za napredovanje vsakega posameznega učenca lahko kažemo tudi z odnosom do vseh učencev s tem, kako jih nagovarjamo in kako se odzivamo na njihove posebne potrebe in delo v preteklosti. Zelo dobro se obnese, če učence v vsakem novem razredu takoj, ko je to mogoče, začnemo klicati po imenih ... V osebnih stikih s posameznimi učenci in v pogovorih s celotnim razredom o napredovanju pri učenju moramo v svojih komentarjih vsakomur posebej dati čutiti, da se osebno zanimamo zanj kot posameznika in da smo, kolikor je le mogoče, pripravljeni ugoditi njegovim individualnim potrebam.« (Kyriacou 1997: 97)

Nikakor pa ne gre zanemariti, da učiteljev odnos še kako vpliva na njegov »odnos do samega sebe«. Delo v šoli je lahko zelo stresno zaradi številnih dejavnikov. Izpostavil bi enega izmed njih, in sicer t. i. disciplinske težave v razredu in neprimerno soočanje z njimi. Vzemimo za primer, da je v razredu nek učenec nesramen, moti pouk idr., učitelju pa se v trenutku zazdi, da ne ve, kako bi obvladal zadevo. Hitro lahko postane živčen, zaskrbljen, še posebej, če ima občutek, da se bo stvar le še stopnjevala. K temu se pridružuje še občutek nemoči in sramu, češ, kaj bodo rekli sodelavci, če ne uspem razrešiti zadeve, kako bodo to videli ostali učenci, učitelj se začne spraševati, ali ima ustrezne sposobnosti za vodenje razreda in nenazadnje vse skupaj načenja njegovo samozavest. V takšni situaciji se lahko učitelj hitro zateče k popolnoma nesprejemljivim strategijam vzpostavljanja reda in miru v razredu, kot so nesmiselne kazni, kričanje, ustrahovanje, ali pa se celo popolnoma preda in spusti situacijo oz. vodenje razreda iz svojih rok. Oboje lahko postane celo dolgoročna strategija za vodenje razreda, v vsakem primeru pa vse naštetu pri učitelju povzroča stres, v razredu pa ruši pozitivno vzdušje, načenja vzpostavljen odnos z učenci in zelo škodi celotnemu vzgojno-izobraževalnemu procesu. Učitelji bi se morali zavedati, da večina učencev/dijakov najprej vključi v svoj »svet kvalitet«³ učitelja in šele nato, ko se jim je uspelo uspešno spoprijeti z npr. težkim predmetom, tudi le-tega.

³ Kontrolna teorija govori o t. i. svetu kvalitet. Več v Glasserjevi Kontrolni teoriji ali Dobri šoli.

5.2.3. Učitelj – ne samo predavatelj, ampak tudi moderator

»Ko moderator skupini pomaga pridobiti zmožnost skupinskega dela, deluje v skladu z eno od temeljnih vrednosti sodelovanja: delitvijo odgovornosti.« (Toplak 2002: 18)

Ljudje pripadamo različnim skupinam, ki jih sestavljajo posamezniki s svojimi družinskimi vezmi, prijatelji, izkušnjami, vrednotami, znanjem, sposobnostmi itd. Na osnovi vseh teh vezi se pri posamezniku oblikujejo značilnosti, zamisli, prepričanja, tudi predsodki, želje, vedenjski vzorci itd. Vsak član skupine tako v skupino prinese nekaj svojega, prinese v skupino svojo »prtljago«. V skupini bi se naj oblikovala sinergija, kar je kombiniran učinek energij posameznikov, ki presega zgolj vsoto posamičnih energij. »Sinergija skupine pomeni, da vsak član skupine ves čas dejavno sodeluje pri skupinskem delu; skupina lahko tako učinkovito uresniči zastavljene cilje. Naloga moderatorja je, da vsakega izmed članov skupine spodbudi k razmišljanju in tako prispeva k aktivnejšemu sodelovanju, medsebojnemu razumevanju in delitvi odgovornosti vseh članov skupine v skupinskem procesu.« (Toplak 2002: 5)

Skupinski proces je torej postopek, s katerim skupina napreduje proti zastavljenemu cilju; v skladu z njim pa je moderator tisti, ki izbere metode in tehnike skupinskega dela. Moderator je posameznik, ki pomaga skupinam in organizacijam, da delujejo učinkoviteje, da njihovi člani oziroma zaposleni sodelujejo tako, da se med seboj dopolnjujejo – ustvarjajo sinergijo. Ustvarja komunikacijsko okolje, v katerem lahko vsakdo razkrije svojo resnico in spoštuje resnico drugih. Ker je »nepristranski« do vsebine skupinskih procesov in v njih ne sodeluje s svojimi osebnimi stališči, se lahko zavzema in poskrbi za izvedbo nepristranskih, odprtih in celovitih postopkov skupinskega dela, ki skupini omogočijo doseči zastavljeni cilj. »Moderiranje je način komunikacije v skupini, v kateri je z namenom doseči dogovorjeni cilj skupinskega dela vsak član ves čas popolnoma osredotočen nase in na druge člane skupine. Moderiranje je spodbujanje in usmerjanje ustvarjalnega razmišljanja v okviru skupinskega procesa, katerega cilj je porajanje idej ali sprejemanje odločitev.« (Toplak 2002: 7)

Ljudje že od nekdaj uporabljajo poseganje med sprte strani, posredujejo, pojasnjujejo itd., z namenom da bi izboljšali razumevanje in komunikacijo. Moderiranje (čeprav se ni tako imenovalo) so pravzaprav že od nekdaj uporabljali duhovniki, učitelji,

svetovalni delavci idr. kot enega izmed osnovnih delovnih pripomočkov. Veščina moderiranja je torej zelo povezana s poklici, ki nudijo razne oblike pomoči, ki pa jo je tako kot vse druge veščine potrebno razvijati, če želimo priti do stopnje, ko bomo izpolnjevali poglavitno moderatorjevo nalogo – skrb za pošten in odprt proces, ki vključuje vse člane skupine. S tem moderator pomaga skupini razumeti »dinamiko in vrednost skupnega zbiranja idej in sprejemanja odločitev« (Toplak 2002: 16).

Na vprašanje, zakaj bi moral biti učitelj tudi dober moderator, je odgovor preprost. Sama odločitev, da bomo kar naenkrat sodelovalna skupina, še nikakor ni dovolj, da bi naredili resen premik od ustaljenih načinov komuniciranja v skupini k sodelovanju. In ravno dober moderator je tisti, ki lahko veliko pripomore skupini pri razvijanju sodelovanja in medsebojnega zaupanja, kar je predpogoj za dobro skupinsko dinamiko v razredu. Dober moderator lahko pripomore k temu, da se v skupini ustvari varno in spodbudno ozračje, v katerem lahko ljudje (npr. učitelj in učenci) opredeljujejo in rešujejo probleme, načrtujejo, celo odločajo, izglajujejo konflikte idr. Znano je, da člani skupine odločitev (tistih, ki so v pristojnosti skupine, razreda, – učni načrt s strani ministrstva zagotovo ni), pri katerih niso imeli možnosti sodelovati, ne sprejmejo za svoje. Če vzamemo za primer postavljanje pravil v razredu, se tudi tukaj slej kot prej izkaže, da so skupinsko sprejete odločitve (npr. skupaj sprejeta pravila) preprosto boljše, ker je verjetnost njihove realizacije večja. Tak proces postavljanja pravil pa lahko ustrezno izpelje učitelj, ki vodi odgovorno in dogovorno, ali še bolje, učitelj, ki je obenem dober moderator. Razlog, da je temu tako, je v tem, da se velikokrat sploh ne zavedamo, kako pogosto kritično sodimo druge in njihove zamisli, s čimer oviramo spontanost pri izražanju. Misli, ki so podane nerodno ali neprepričljivo, se nam pogosto zdijo slabše od tistih, ki jih podajo dobri govorniki. Zato bo dober moderator omogočil besedo vsem in odprl polje, na katerem bo dovolj prostora za vse zamisli in kjer bo skupinski proces pripeljal do skupnih odločitev. Podobno je tudi z reševanjem težjih problemov: »Pa vendar s skupinskimi procesi zbiranja idej in sprejemanja odločitev najboljše rešujemo težje probleme. Modrost, ki jo rodi strpna združitev različnih mnenj in stališč, je neprecenljiva. V uspešnem skupinskem procesu skupina uporabi vse izkušnje in sposobnosti posameznih članov. To pomeni, da sta izražanje osebnih mnenj in njihova različnost dobrodošla, da si člani skupine prizadevajo razumeti drug drugega, še posebej če se srečujejo s pritiski in nasprotji, ki jih sicer napeljujejo k molku. Skratka, skupinski proces deluje na osnovi vrednosti sodelovanja.« (Toplak 2002: 16)

Moderiranje skupinskega dela je torej tako priložnost za reševanje problemov in za uspešno načrtovanje kot priložnost za člane skupine, da poglobljeno spoznavajo sami sebe in krepijo posameznikove prednosti ter s tem večajo učinkovitost celotne skupine.

Dober moderator:

- Je nevtralen – je zagovornik poštenih, vse vključujočih in odprtih procesov, uravnoveša sodelovanje in večja produktivnost z ustvarjanjem varnega psihološkega ozračja, v katerem so vsi člani skupine enakopravni. Ni bistveno, kako moderator misli in se odloča, pomembno je, kako misli skupina in kako se bo kot celota odločila. Zato se vodja s svojim osebnim mnenjem vključi šele tedaj, ko sta obe strani povedali svoje in ko iščemo skupen ali kompromisen izhod. Tako bo skupini še najbolj pomagal do pravega sklepa. Podobno kot socialni delavec mora vzdrževati varen prostor za pogovor, v katerem so vsi sodelujoči. Po potrebi mora znati uveljaviti svojo zahtevo in predlagati osnovna pravila komunikacije ter doseči, da so spoštovana, preprečiti mora, da bi sodelujoči v procesu utrpeli fizično ali duševno škodo. Lahko celo ustavi proces, če je to v skladu s potrebami članov skupine, ker bi se morali le-ti najprej seznaniti s čim novim (npr. pravili za dobro komunikacijo). »Ker moder moderator enakovredno obravnava vse, kar se zgodi, ni predsodkov, ki bi v skupini ustvarjali podskupine.« (Toplak 2002: 47)
- Dovolj razpravo in upošteva različne poglede. Če vodja (učitelj ali moderator) zastavi skupinski proces tako, da postavi pravila, ki jih morajo vsi upoštevati, ne da bi dovolil razpravo o tem, ali so pravila sprejemljiva za skupino, ali bodo olajšala delo v razredu ipd., potem njegova potreba po nadzoru prevlada nad resničnimi potrebami skupine. Posledično se zgodi, da skupinski proces ne prinese želenega uspeha, saj je bil vodja (učitelj ali moderator) bolj zaposlen z zadovoljevanjem lastnih potreb. Nasprotno temu uspešni moderatorji dobro poznajo sebe in vedo, kako njihove osebne potrebe vplivajo na njihovo učinkovitost.
- Je verodostojen, kar se kaže z doslednostjo, resnicoljubnostjo, odprtostjo in iskrenostjo.
- Dobro pozna samega sebe in svoje odzivanje v različnih situacijah, poleg tega pa ima sposobnost videti problem tudi skozi stališča drugih – ima sposobnost empatije.

- Zaveda se svojih čustev in jih zna tudi izražati. »Številne skupine posežejo v jedro problema šele, ko je moderator pripravljen priznati, kaj v tistem trenutku občuti ... Moderator problem izpostavi tudi kot svoj (»nekoliko jezen sem«), nato pa skupini prepusti odločitev, ali gre za pomemben problem ali ne. Pogosto kak drug član skupine nato izrazi še kakšno bojazen, ki je skupna drugim.« (Toplak 2002: 25)
- Ima zmožnost sprejemanja, saj je njegovo mnenje o navadah članov skupine, njihovi zunanosti, obnašanju idr. popolnoma nepomembno za doseganje skupnih ciljev in ne sme zmanjševati njegove učinkovitosti.
- Je dovolj prilagodljiv – fleksibilen. Sposoben je sprejemati delovni ritem drugih, zmožen je spreminjati strategije, če se to izkaže za potrebno ipd.
- Je pozoren – ima sposobnost opazovanja, zaznavanja, kaj se dogaja okoli njega, kaj se dogaja v skupini, ali skupina napreduje v smeri zastavljenih ciljev.
- Je komunikativen – še posebej je ta sposobnost pomembna, kadar želimo doseči, da bi ljudje izrazili svoja občutenja.
- Ima sposobnost podajanja znanja – ne le frontalno (s kredo pred tablo), ampak tudi tako, da ustvarja primerno učno okolje, v katerem so možne najrazličnejše metode in strategije poučevanja, poleg tega pa zazna t. i. »učne trenutke« oz. priložnosti, iz katerih se lahko člani skupine tudi izkustveno učijo (npr. razreševanje konflikta idr.);
- Ima sposobnost usmerjanja – če skupina omahuje, jo mora moderator preusmeriti k zastavljenim ciljem, vendar ne tako, da bi članom skupine odvzel odgovornost.
- Zna postavljati vprašanja. Poznamo vrsto razlogov za postavljanje vprašanj. Vse od povsem didaktičnih razlogov, kot so spodbujanje razmišljanja, razumevanja zamisli, preverjanje razumevanja, znanja in veščin, ponavljanje obravnavane snovi idr., pa do razlogov, povezanih z vzpostavljanjem dobrega odnosa z učenci in med učenci samimi: vprašanja so sredstvo za vodenje, umirjanje, usmerjanje pozornosti, priložnost za vsakogar, da pride do besede, vključevanje plahih učencev, možnost za izražanje čustev, pogledov, zanimanja itd.

Sposobnosti dobrega moderatorja so zagotovo sposobnosti, ki bi jih naj imel tudi vsak učitelj, vendar jih vse pre pogosto vzamejo kot zelo samoumevne ali vsaj bolj samoumevne kot različne didaktične spretnosti oz. znanja. Prevečkrat se učitelji v

skupinski razpravi postavijo v vlogo vsevednega reševalca problemov, s čimer zatrejo konstruktivno razpravo, ki bi morebiti pripeljala do boljših rezultatov. Vsak učitelj bi se moral zavedati, da je pomembno, da se skupina izrazi in se v prosti razpravi razčistijo različna mnenja, saj ima tako oblikovano stališče večjo veljavo. Poleg tega se v taki razpravi ne bi smel odzivati na izzivalna vprašanja, ampak mora dati vedeti, da ni pomembno, kaj on misli – skupaj je treba poiskati odgovore. Tako se mu ne bo dogajalo, da bi se spuščal v razpravi v boj s celo skupino in se postavljaj na nasprotni breg. Ne bo dopustil, da bi ga kdo spravil s tira, ker bo znal podeliti svoja čustva z drugimi. »Samoobvladanje je lastnost, ki jo vodenje zahteva, pa čeprav si kasneje damo duška, ko nismo več v tej vlogi.« (Valentinčič 1987: 106)

5.3. Medsebojni odnosi

5.3.1. Pomen medsebojnega odnosa

»Odstranitev nasprotujočega odnosa je dober začetek, nadomestitev tega s prijateljstvom pa je osnova za rešitev naših izobraževalnih problemov.« (Glasser 1998: 120)

Dober medsebojni odnos je temeljni odnos med učiteljem in učenci, ki pa je možen le v demokratičnem/sodelovalnem/nepri silnem idr. – odgovornem-dogovornem stilu vodenja. Gre za dinamičen odnos med udeleženci – vedenje učitelja je odvisno od vedenja učencev in obratno. Dejstvo je, da učitelji, ki niso sposobni ustvariti zadovoljivih medsebojnih odnosov, vsakodnevno doživljajo poraze, odtujenost in čutijo veliko nemoč, ki je lahko vzrok za še bolj razdiralno učiteljevo vedenje⁴. Ker je učiteljeva učinkovitost v prvi vrsti najbolj odvisna od kvalitete odnosa med njim in učencem (odnos je namreč veliko pomembnejši od tega kaj, kako ali koga učitelj uči), se učitelj mora potruditi, da vstopi v učenčev svet kvalitet. »Od ljubeče, odgovorne matere dobimo boljšo osnovo za preživetje, več ljubezni, zaradi njene podpore se počutimo močne, se zabavamo, ko se z njo smejimo, odkrivamo radost svobode, ko nas vzpodbuja, da se postavimo na lastne noge.« (Glasser 1998: 56) Čeprav učitelj težje ustvari te razmere, saj nima toliko časa kot mati, da bi nam prisluhnil, lahko vseeno postane sličica v našem svetu kvalitet, če nam omogoča, da smo z njim sproščeni, če nam da svobodo, da sami sodelujemo pri različnih odločitvah (način pouka npr.), če nam pomaga uresničevati potrebo po moči s stalnim spodbujanjem pri izražanju naših

⁴ Več o tem v poglavju Ovire v udejanjanju odgovornega-dogovornega stila vodenja.

stališč, misli in pogledov itd. S tem, ko se učitelj trudi, da bi pazljivo prisluhnil svojim učencem, jim krepí moč. S tem jih vključuje v sam proces dela, in kjer se to da, tudi odločanja. Tako učenci dobijo občutek, da so tudi sami pomembni, za svoje delo pa postanejo bolj odgovorni. Poleg tega mora šola razvijati celovitega človeka, kar pa ni možno brez resničnega stika med učiteljem in učencem. Brajša pravi, da bi morala šola preko medosebnega, medčloveškega odnosa omogočiti tako enim kot drugim, da v sebi razvijejo Človeka. Temelj humanistične vzgoje in izobraževanja je namreč medsebojni odnos med učitelji in učenci, končni rezultat šolanja pa ne bi smel biti samo strokovnjak, ampak tudi celovit človek.

Dober odnos med učiteljem in učencem zajema:

- odprtost (vsak v tem odnosu lahko tvega, da je direkten in pošten);
- vsak je prepričan, da ga drugi ceni;
- oba se zavedata vzajemne odvisnosti;
- vsak zase lahko raste in razvija svojo kreativnost, individualnost in skupno zadovoljevanje potreb (nihče ne more zadovoljevati svojih potreb na račun drugega).

Namen discipline torej ni brezpogojna poslušnost učencev, ampak oblikovanje ozračja, v katerem bo možno čim bolj izkoristiti čas, ki je na voljo, da bo pouk lahko potekal čim bolj nemoteno. To pa je možno le, če gre za visoko stopnjo sodelovanja med učiteljem in učenci. In ravno odnos med učiteljem in učenci ter pozitivno vzdušje ustvarjata okolje, v katerem se spodbuja samostojnost, dajanje pobud s strani učencev in osebna predanost učenju. Namesto pretiranega poudarjanja pomena snovi in nadzora pri vlogi učitelja, se mora učitelj usmeriti tudi v vzpostavljanje dobrega (delovnega) odnosa z učenci, saj je učenje interakcijsko doživetje, dober odnos med učiteljem in učenci pa le še poveča možnosti za učinkovitejšo in prijetnejšo interakcijo, v kateri bo manj »motenj« oz. težav z disciplino.

Učitelji pogosto pozabljajo, da njihovo delo temelji na dobrih medsebojnih odnosih in se preveč ukvarjajo s podajanjem informacij. Sodobni komunikacijski tehnologiji na tem področju nikakor ne morejo konkurirati, lahko pa veliko naredijo na odnosu z učenci. Res je, da sta za odnos odgovorna tako učitelj kot učenec, vendar je učiteljeva odgovornost večja, ker je odrasla oseba in ima v rokah moč. Kot primer: če pride do

konflikta, lahko upravičeno pričakujemo, da bo ravno učitelj tisti, ki bo prevzel iniciativo za njegovo razrešitev. Dober učitelj se namreč še kako zaveda, da ohranjanje konflikta škoduje predvsem učencu, ki lahko zaradi neurejenega odnosa čuti odpor do šole in učenja, začne se lahko umikati ali pa se zateka k motečim oblikam vedenja. Ob tem verjetno ne pozna načinov in poti, kako bi sam razrešil nastali konflikt. Ob jasni in osebno izraženi skrbi za odnos, zase in za drugega, pa se lahko učenci po modelu, ki ga kaže učitelj, učijo, kako se ustvarjalno rešuje konfliktne situacije.

Delo na dobrih medsebojnih odnosih je bistven element pri vodenju učencev (oz. katere koli skupine). Ker so odnosi osrednji del človekove eksistence, ljudje enostavno potrebujemo drug drugega. Prav zato so kvalitete naših vzajemnih odnosov pomembne. Odnosi so pomembni, ker osmislijo našo eksistenco, v njih doživljamo srečo in zadovoljstvo, izražamo nesebičnost, pripadnost, intimnost, se učimo življenjskih veščin, oblikujemo osebno identiteto in rast, doživljamo varnost, sodelovanje, podporo itd. »Osnovni cilj učitelja naj bo vzpostaviti čim boljše odnose z učenci, njihovimi starši, s sodelavci in vodstvom šole.« (Blum 1999: 110) To je cilj, ki zahteva spremembo v mišljenju in izražanju: nadzor, omejevanje, grožnjo morajo zamenjati reševanje problema, reševanje konflikta, soočenje, sodelovanje, aktivno poslušanje, obojesmerna komunikacija itd. Gre za soudeležенost, določitev vlog, iskanje skupnih interesov in odkrivanje ter upoštevanje tistega, kar je pri vsakem učencu enkratno in posebno. Tesen in zaupljiv odnos se razvije tako, da učitelj učencem pokaže, da razume in upošteva njihova stališča, da čuti z njimi in jih na vseh področjih ceni kot samostojne osebnosti. Vse to so najboljši načini za blažitev strahu in prisile, kar je pogoj za ustvarjanje dobrih medsebojnih odnosov. Strah, na katerem temeljijo vsa čustva, ki jih človek doživlja kot neprijetna (jeza, zavist, ljubosumje, maščevalnost, pesimizem itd.), bi tako vsekakor morala zamenjati ljubezen, ki je korenina, iz katere rastejo čustva, ki jih človek doživlja kot prijetna (npr. sprejemanje, optimizem, veselje itd.).

5.3.2. Ljubezen – sprejemanje

Sodobna šola kliče po kakovostnih medsebojnih odnosih, kliče po izpolnjevanju človekove potrebe po medsebojnem spoštovanju in zaupanju, ki je biološka potreba in je sestavni element človekovega položaja. Z drugimi besedami, gre za brezpogojno sprejemanje prisotnosti drugega, gre pravzaprav za ljubezen, saj brez ljubezni ni socialnih bitij. Brezpogojna ljubezen pa pomeni pomagati drugim, da se počutijo varne

in zaščitene, potrjene v svojih vrednostih. Takšna ljubezen je pogoj za neogrožajočo, svobodno, sprejemajočo in iskreno komunikacijo, ki omogoča, da ohranimo individualnost, skupnost, sodelovanje in sporazumevanje. Na drugi strani pa lahko govorimo o pogojni ljubezni, ko želimo takega človeka, ki je nam pogodu in ga potrebujemo za lastno potrjevanje – je usmerjena »le k načrtovanemu outputu«⁵. S tovrstno ljubeznijo pravzaprav druge postavljamo v defenziven položaj, v katerem čutijo potrebo po dokazovanju, da so pomembni in neodvisni posamezniki. Vendar ostajajo odvisni, celo sovražno razpoloženi in čutijo nujno, da branijo svoje pravice in dokazujejo svojo individualnost. Posledica pogojne ljubezni je neiskrena in odklanjajoča komunikacija, ki grozi naši svobodi, sodelovanju in sporazumevanju.

Brajša pod pojmom (brezpogojna) ljubezen zajame vse bistvene elemente kakovostnega vodenja.



K temu dodaja, da je ljubezen interes, da damo od sebe vse najboljše: »Ljudem ni pomembno le, koliko znate in koliko izkušenj imate, ampak tudi in predvsem, koliko se zanje zanimate.« (Brajša 1995: 20)

Ljubezen je potrebna zaradi več razlogov:

- Je glavni motivator. Če učitelj nima učencev rad, ne more kvalitetno učiti, in če učenec nima rad učitelja, se ne more kvalitetno učiti od njega. In če razumemo pogovor kot temeljni vzvod vzgoje in izobraževanja, se je treba zavedati, da je

⁵ Brajša v Sedem skrivnosti uspešne šole.

tudi ta odvisen od medsebojne ljubezni, brezpogojnega sprejemanja. Vsi miselni procesi so namreč čustveno obarvani in prav nihče ne more preprečiti tega čustvenega vpliva.

- Ustvarjanje in zagotavljanje varnosti in čustvenega okolja, ki bo omogočalo postavljanje meja in ki bo omogočalo, da se bo otrok počasi začel osamosvajati in prevzemati odgovornost. Otrok se bo zdravo razvijal, če mu zagotavljamo varnost, čustveno toplo okolje. Poleg tega pa zdrav razvoj zajema tudi osamosvajanje, sprejemanje odgovornosti zase in nenazadnje odlepljanje od staršev oz. avtoritet. Bolj kot se bo otrok počutil sprejetega, varnega, ljubljenega, boljše se bo razvijal in odraščal v samostojno, odraslo osebo. Zato ni problem v tem, koliko dajemo otroku. Žorž pravi, da »preveč« ljubiti ni mogoče in tudi »preveč« dajati ne. »Problem ni v količini ljubezni, v količini dajanja, ampak v tem, kako dajemo, nudimo otroku, kako mu izkazujemo ljubezen!« (Žorž 2002: 27)
- Omogoča sprejemanje. Biti sprejet, pomeni, da je človek v redu prav takšen, kakršen je, in zato je toliko bolj pomembno, da znamo ločiti otroke od njihovega nesprejemljivega vedenja, ne da bi imeli njih same za nesprejemljive. Sposobni moramo biti upoštevati razlike in se odpovedati našim načrtom in pričakovanjem v zvezi otroka. Dovoliti mu moramo, da postane to, kar je, in ne to, kar bi mi želeli, da bi bil. S tem jih sprostimo, da lahko sami odkrivajo, kdo resnično so. To jim omogoča različne izkušnje, dokler ne ugotovijo, katere izbire jim najbolj ustrezajo. Ko so sprejeti, jim ponavadi ni treba uganjati večjih neumnosti, kar bi sicer počeli, da bi dokazali svojo moč in neodvisnost. Težava je, če odrasli pokažejo ljubezen le takrat, ko se otrok obnaša na določen način, ki ustreza predstavam odraslih. Zato je predpogoj za ustvarjanje čustvenega okolja ta, da ločujemo med človekovo osebno vrednostjo in njegovim vedenjem. »Sposobnost ločiti vedenje od tega, kar »smo«, omogoča, da se lotimo problemov, ne da bi se lotili ljudi.« (Bluestein 1998: 48) To ne pomeni nič drugega kot to, da posledice otrokovega neustreznega vedenja (npr. zamujanja idr.) obravnavamo ločeno od njega samega.
- Omogoča spoštovanje. Otroci nam ne dolgujejo spoštovanja le zato, ker smo mi odrasli in imamo določen položaj. Spoštovanje mora obstajati na obeh straneh, saj kljub temu, da samo po sebi še ne zagotavlja sodelovanja, prispeva k

vzdušju, v katerem se dogovori in obveznosti hitreje dosežejo in so bolj učinkoviti.

»Učenec potrebuje učiteljevo resnično nesebično, strpno in vključujočo ljubezen. Želi si, da bi bil osebek, ne pa predmet učiteljeve ljubezni. Želi, da ga ima učitelj rad zaradi njega in ne zaradi sebe, zaradi njegovih, ne pa svojih interesov, zaradi njegovega in ne učiteljevega uspeha. V učiteljevi ljubezni želi videti in doživeti sebe, ne pa učitelja. V učiteljevo ljubezen želi biti vključen v celoti, takšen, kakršen v resnici je, ne pa tak, kakršnega bi ga hotel učitelj. Za učiteljevo ljubezen ni pripravljen žrtvovati svoje osebnosti, ne želi se spremeniti v prazno slikarsko platno, po katerem bi učitelj slikal. Učitelja potrebuje, da mu pomaga, da se na tem platnu čim bolje naslika sam. Učenec beži od egoističnega, netolerantnega in ekskluzivnega učitelja. Učenec potrebuje tako učiteljevo ljubezen, ki ga bo spodbujala, pomagala in dajala. Pogosto učiteljeva ljubezen mrtviči, jemlje in hromi. Resnična ljubezen poganja, daje in pomaga, lažna pa zavira, krade in nam ni v pomoč.« (Brajša 1995: 31)

5.3.3. Komunikacija

»Če dobro razmislim, sta učiteljeva osebnost in njegov način komuniciranja z učenci pomembnejša od vseh učnih priprav in briljantnih učnih pripomočkov. Zlasti v težavnih razredih.« (Blum 1999: 50)

Uspešen je tisti učitelj, ki zna svoje učence motivirati in nanje vplivati, kar pa je toliko težje ali celo nemogoče, če vodenje ni demokratično/sodelovalno/neprišlo oz. odgovorno-dogovorno. Bistvena spretnost tovrstnega učitelja in nenazadnje razvite in uspešne šole pa je kakovostna medsebojna komunikacija, ki ni mogoča brez medsebojne ljubezni in zaupanja. Kakovostna medsebojna komunikacija je temelj uspešnega vodenja in nenazadnje uspešne šole. Je proces, v katerem se odpiramo en drugemu in se s tem učimo, kdo je oseba, s katero komuniciramo, in kdo smo mi sami. Ravno od komunikacije je odvisno, kako bomo dosegli svoje cilje, kako bomo razvijali svoja intimna doživetja, kako bomo dosegli usklajenost s seboj in drugimi, kako bomo oblikovali odnose z drugimi in nenazadnje, kako bomo ustvarjalno reševali nasprotja in različnosti. Ravno s komunikacijo se torej učimo vzajemnih odnosov in načina aktivnega vključevanja v življenjsko okolje. Poleg tega je kakovostno komuniciranje pogoj za razvoj ugodne razredne klime – skupinske dinamike.

Pri vodenju učencev prihaja najbolj v ospredje t. i. interpersonalna komunikacija, ki je oblikovanje vzajemnih odnosov, ki trajajo dalj časa, so bolj poglobljeni in z daljšo ciljno usmeritvijo. Zakaj ravno interpersonalna komunikacija:

- skozi medosebne odnose pridobivamo povratne informacije o sebi in drugih osebah,
- utrjujemo in gradimo vzajemne odnose,
- rešujemo probleme in medosebne konflikte,
- osebno rastemo in se razvijamo,
- pomagamo drugim, da osebno rastejo in se razvijajo,
- oblikujemo skupne cilje. (Kristančič 1999)

Ob stilih vodenja ločimo tudi vrsto komunikacije, ki je po najbolj grobi delitvi lahko demokratična oz. participativna ali avtorska oz. direktivna. Demokratična komunikacija omogoča enakopraven odnos med učiteljem in učenci, starši. Je kritični odnos, pri katerem se svobodno predstavljajo tudi problemi, izhaja pa iz pozornosti, razumevanja učenčevih potreb, poslušanja, pojasnjevanja, usmerjena je v dialog. Vendar pa se je treba zavedati, da opredelitev učitelja za demokratično komunikacijo ni dovolj. Učitelj mora najprej hoteti demokratično (participativno) komunicirati, te komunikacije se je treba učiti in imeti zanjo sposobnosti. Večina odraslih, še posebej starši, vzgojitelji in učitelji, je v vlogi učiteljev komunikacije. Pogoji za učinkovito reševanje odnosnih problemov, za pogajanje, dogovarjanje in odločanje, je vsekakor kvalitetna komunikacija – da poleg tega, da slišimo sebe in druge, obvladamo tudi druge veščine, ki so sestavni del kvalitetne komunikacije. Vse navedeno učitelje obvezuje, da pozna procese, tehnike in vrste komunikacij, ki prilagojene različnim situacijam bogatijo vzajemne odnose.

5.3.3.1. Zaprta in odprta komunikacija

V grobem ločimo zaprto in odprto komunikacijo. Za zaprto komunikacijo je značilno, da je: posredna, nejasna, omejena, obtožujoča, manipulativna, ocenjevalno-preračunljiva komunikacija (odvija se na ravni rezoniranja in brez spremljajočih čustev), v medosebnih odnosih prevladuje uporaba sile in moči, nepriznavanje spreminjanja osebnosti in odnosov. Temeljni vzrok za »izbiro« tovrstne komunikacije je preprosto zanemarjanje pomena komunikacije za razvoj osebnosti in medosebnih odnosov ter pomanjkljivo učenje komunikacijskih veščin. Zaprta komunikacija izhaja

iz prepričanj, da je človek slab, da potrebuje nenehno kontrolo, da je treba odnose usmerjati s silo

Na drugi strani pa najdemo odprto komunikacijo, ki daje občutek varnosti, pripadnosti in hkrati individualnosti. Lahko rečemo, da odprta komunikacija stoji na štirih stebrih:

- spontanost: tako sporočamo drugemu, da je dobrodošel in da ga sprejemamo in spoštujemo;
- strpnost: sogovornik lahko pove vse, kar misli, hoče, čuti ali želi; izogibamo se moraliziranju, presojanju, tehtanju doživljanja ali vedenja druge osebe;
- spoštovanje: omogoča ustvarjalnejše in bolj zadovoljive vzajemne odnose;
- iskrenost: skrb, aktivno zanimanje za drugo osebo, poslušanje, slišanje in sprejetje druge osebe – sprejemanje človeka v celoti.

V literaturi najdemo izraz reflektirajoča komunikacija (le-ta zajema vse temeljne značilnosti kakovostne komunikacije) in reflektirajoči učitelj, kar lahko povzamemo v:

Učitelj uspešno komunicira, če:

- posluša, razume, sprejema, je odprt in se obnaša naravno – besedno govorico podpre z nebesedno;
- sporoča, spoštuje in ustvari medsebojno zaupanje;
- sprejema enakopravnost;
- pozitivno misli in hipotetizira – zna spodbujati, soglašati, pohvaliti dejanski napredek učencev;
- metakomunicira in pojasnjuje;
- cirkularno sprašuje – išče pojasnila in postavlja podvprašanja;
- vezan je na sedanost;
- razvija prihodnost;
- vodi dialoge in ne daje neposrednih nasvetov.

5.3.3.2. Poslušanje kot bistveni element kakovostne komunikacije

Pri vodenju učencev so izjemnega pomena t. i. »veščine slišanja«, ker s pomočjo njih ustvarjamo kontakt, spoznavamo druge in samega sebe, vzdržujemo in razvijamo odnos ter presežemo razlike med nami. Že ključne veščine slišanja same po sebi lahko povežemo s ključnimi veščinami dobrega vodje:

- smo spoštljivi in sprejemajoči do drugih;

- se osredotočimo na notranje zaznavne razsežnosti druge osebe;
- pošiljamo jasna in ustrezna glasovna sporočila;
- uporabljamo spodbudna in odprta glasovna ter telesna sporočila;
- znamo parafrazirati sporočila;
- odsevamo čustva drugih;
- preprečujemo in odpravljamo ovire slišanja.

Zgornje veščine lahko bolj natančno ponazorimo z osnovnimi značilnostmi popolnega poslušanja po Satirjevi. Poslušalec:

- mora usmeriti vso svojo pozornost v govorce in se v danem trenutku zbrati;
- odložiti mora vnaprejšnje domneve o tem, kaj bo rekel govorec;
- skuša razumeti povedano na opisani način in o povedanem ne izreka sodb;
- je takoj pozoren na vsako nejasnost in takoj postavi vprašanje, da bi jo razrešil;
- govorce da vedeti, da ga je poslušal – pove tudi vsebino tistega, kar mu je govorec pripovedoval.

Tako kot mora svetovalni delavec (npr. socialni delavec) v procesu nudenja pomoči ustvariti pogoje za komunikacijo, bi moral tudi učitelj pri vodenju skupine upoštevati določena načela, ki sicer veljajo za svetovalno delo: ustvarjati prostor in čas za komunikacijo med vsemi udeleženci (problema), omogočati, ohranjati, razvijati sporazumevanje – občutenje, pogovarjanje, pogajanje, dogovarjanje, razumevanje neverbalne govorice. Vse to bo zagotovo ustvarilo spremembo v medsebojnih odnosih tako pri delu s skupino kot pri delu s posameznikom.

Zavedati se je treba, da je kakovostna vzgojno-izobraževalna komunikacija vedno dvosmerna – je interakcija učitelja in učencev, v kateri učitelj poskuša razumeti in sprejeti misli, občutke, vedenje in fiziološke reakcije učencev ter ustvarjalno reagira. Nenazadnje je tudi vzgoja pravzaprav pogovor. Zato si moramo za kakovostno komunikacijo najprej sploh prizadevati, če želimo ustvariti polje sproščene – kakovostne komunikacije. Ves čas je treba sodelovati, vzdrževati odprt dialog, ohranjati prijetno klimo v razredu, osredotočeni moramo biti na ideje, ki jih moramo znati ločiti od njihovih zagovornikov, si prizadevamo za jasno izražanje svojih idej in dopolnitev idej drugih, upoštevamo manjšinska mnenja, spoštujemo različnost mnenj, a si prizadevamo za soglasje, v skupini zadržimo, kar je bilo izrečeno, do drugih smo

spoštljivo pozorni in znamo poslušati in slišati. In nazadnje, vendar ne najmanj pomembno, znamo reševati medsebojne nesporazume – konflikte.

5.3.3.3. Konflikti

»Dejansko nikoli ni izrazitega zmagovalca, razen če zmagajo vsi.« (Gossen 1996: 163)

Konflikti niso zato, da se jim izogibamo, ampak da jih ustvarjalno s skupnimi močmi razrešujemo, saj imajo tudi pozitivne učinke, kot so večanje zaupanja, rast in večanje intimnosti, njihovo razreševanje pa lahko prinaša tudi ustvarjalne rešitve.

Tudi pri reševanju konfliktov lahko govorimo o treh prevladujočih stilih, od katerih je en »skrivač« (zaradi strahu, da bi doživeli nelagodje pri konfrontaciji, želimo doseči mir v odnosu – ni učinkovito in uspešno), drugi »tekmovalni« (pri reševanju se zatekamo k manipulaciji, nepriznavanju napak, agresivnim sporočilom – gre za reševanje problema v duhu »zmagovalec – poraženec«) in tretji stil, ki je »sodelovalni« (temeljna značilnost je vzajemno spoštovanje, temelj je poslušanje in soustvarjanje rešitev, ki ustrezajo vsem vpletenim). Sodelovanje je najbolj učinkovito orodje za preoblikovanje konflikta in reševanje iz zagat in je postopek, s katerim ustvarimo novo skupno podlago vseh udeleženi (prizadetih). Sodelovanje je tudi umetnost pogajanja v slogu dobim – dobiš, pri katerem s tem, ko ustvarimo nove možnosti, obe strani dobita, kar potrebujeta. »Če se žarišče preusmeri od medsebojnega premagovanja k premagovanju težav, je to lahko dobro za vse. Pri sodelovalnem pogajanju dobim – dobiš poskušamo doseči izid, ki bi dodelil sprejemljivo korist vsem prizadetim. Konflikt imamo za naravni del človekovega stanja. Če ga vzamemo kot težavo, ki jo je treba rešiti, lahko najdemo ustvarjalne rešitve, ki povzdignejo stališča obeh strani, da jih je celo mogoče še bolj zblížati ... Pogajanje ni samo izmenjava snovnih predmetov. To je način delovanja in ravnanja, iz kakršnih se morejo razviti razumevanje, prepričanje, naklonjenost, spoštovanje in zaupanje.« (Gossen 1996: 146)

Beg od konflikta ni reševanje konflikta. Vodja mora upoštevati možnosti, da nekateri člani skupine čutijo pritisk skupine, strah pred napako ipd. Zato mora omogočiti vsem izmenjavo čustev – da se drug z drugim konfrontirajo, ob tem pa mora zaščititi tistega člana skupine, za katerega čuti, da je pod pritiskom. Prepoznati bi moral, kdaj je vedenje nekaterih članov skupine zloraba drugih ali posameznika. Prepoznati bi moral

pomen molka pri posameznikih, njihovo pasivnost ali pa pretirano jemanje prostora in možnosti, da bi govorili tudi drugi člani. Pri vodjih, še posebej pri učiteljih, se zelo ceni lastnost, da znajo konflikte rešiti na miren način. Nihče se po tistem, ko dopusti, da mu v razredu zavre kri in njegovo ravnanje vodijo vzburljena čustva namesto razuma, ne počuti dobro. Še več, ponavadi mu je kasneje zelo žal, saj si je po nepotrebnem nakopal morebitne nasprotnike in dodatne nevšečnosti. In ker je vodja skupine, so posledice še hujše – ravnanje vodje skupine (učitelja) vpliva na celotno razpoloženje in delo skupine.

5.4. Postavljanje jasnih meja kot sestavni del odgovornega-dogovornega stila vodenja

»Meje, ki jih včasih imenujemo pogoji, drugič pravila, so pravzaprav tisto, kar uporabljamo, da v odnosih 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)

Za obstoj kakršne koli skupine so potrebne omejitve, ki jih lahko imenujemo tudi pravila. 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 otrokovih potreb, ampak tudi svoje. »Meje povedo svetu, do kam segate: kdo ste, s čim ste zadovoljni in s čim ne, kaj ste pripravljeni storiti, za kaj ste pripravljeni sprejeti ali prevzeti odgovornost. Ljudem povedo, kdaj, kje ali v kakšnih pogojih ste na voljo oziroma pripravljeni kaj storiti. Meje vam omogočajo, da upoštevate sebe. Govorijo o vas – kaj vi v teh okoliščinah potrebujete in kaj ste vi pripravljeni prenašati – čeprav vam nudijo tudi načine, za zadovoljitev potreb drugih. Meje dajejo ljudem pomembne informacije o tem, kako se lahko povezujejo z vami. 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) Če ne znamo postaviti meja, smo pravzaprav omejili skrb zase. V tem primeru začnemo stvari jemati preveč osebno in se zelo hitro ujamemo v odnos, v katerem se merijo moči. S tem zagotovo sprožimo odpor, saj se začnemo potegovati za svoj prav in se ujamemo v odnos »vse ali nič«. Bluesteinova predstavlja tak način ravnanja in alternativo zanj:

ODNOS	VSE	NIČ	ALTERNATIVA (odgovorno-dogovorni odnos)
vedenje	uporniško, neubogljivo	ustrežljivo, ubogljivo	sodelovalno
opis	osredinjen vase	sebe zanemarlja	skrbi zase
poudarek	lastne potrebe	potrebe drugih	lastne potrebe in potrebe drugih
cilj	nadvladovanje – biti mora po moje	izogibanje konfliktom, popuščanje in iskanje odobravanja	dobiti, kar hočem, ob najmanjšem možnem konfliktu in neugodju za druge
odgovornost	krivi druge	nima občutka osebne moči, sebe vidi kot nekoga, ki ima malo možnosti izbire	odgovoren za svoje vedenje
igra moči	odnos zmagam – izgubiš	odnos izgubim – zmagaš	odnos zmagam – zmagaš
sredstva moči	jeza, nasilje, pasivna agresija ipd.	prijazen, popoln, naredi, kar drugi hočejo ipd.	pogajanje, kompromis, sposobnost opredeljevanja osebnih potreb
občutki	težave v izražanju občutkov na način, ki ne bi prizadel drugih	občutke pogosto potlači ali zanika; ranljivost	občutkov mu ni treba uporabljati za manipuliranje drugih
cena	odnosi	občutek lastne vrednosti	možnost konflikta z avtoritarnimi in manipulativnimi osebami; možnost ogrožanja in odbijanja ljudi s slabimi mejami ali brez njih

Jasno postavljene meje nam torej omogočajo, da delujemo proaktivno in preventivno, kar je pri vodenju razreda še kako pomembno. »Mnogim problemom in nesoglasjem se lahko izognete, če preprosto poveste, kaj zahtevate, zlasti če jim to poveste, še preden imajo priložnost, da ga polomijo. O svojih osebnih zahtevah v razredu se pogovorite z učenci. Spodbudite jih, da vam spregovorijo o svojih.« (Bluestein 1997: 71) Del odgovornosti za to, da bodo učenci naše meje upoštevali, je zagotovo to, da povemo, kaj so naše meje. Če bodo vedeli vse vnaprej, bo tudi sodelovanje lažje. »Komunikacija, s katero preprosto izražamo meje, nagnjenja in potrebe, je učinkovitejša od zahtev, groženj, prošenj ali poniževanja.« (Bluestein 1997: 72) Jasno postavljene meje omogočajo boljše odnose, ker ločijo vedenje drugih od njihove osebne vrednosti. Poleg tega s postavljanjem meja ne skušamo nikogar nadzirati ali spreminjati. Žal mnogi verjamejo, da je edini način, da bi v medsebojnih odnosih ohranili nadzor, ta, da bi nadzirali ljudi v njih. To se še posebej pokaže pri delu z otroki, saj odrasli pogosto razumejo otrokovo potrebo po vplivanju na svoje življenje in nadzoru nad njim kot ogrožanje avtoritete odraslih. To razmišljanje lahko pripelje do merjenja moči, kar onemogoča zdravo medsebojno odvisnost. Podobno je na drugi strani, kjer vlada pretirana popustljivost in kjer ni meja. Potrebe otrok se namreč v času odrasčanja spreminjajo. Prav tako se manjša nadzor odraslih (npr. staršev), ko otroci odrasčajo. Še posebej v času adolescence je otroke oz. mladostnike težko dohajati, saj

se v enem trenutku otrok/mladostnik obnaša kot odrasli, v naslednjem trenutku pa je njegovo vedenje že otročje. Kjer so bili nekdanj nasveti in sodelovanje ali zgolj navzočnost odraslih potrebni, se lahko zdaj kar naenkrat zgodi, da je »prisotnost« odrasle osebe vsiljiva in zaradi tega prihaja do sporov. Na določeni točki v razvoju se otroci začnejo bolj zanimati za to, kako jih sprejemajo vrstniki, in s tem so vse meje, vrednote in mnenja, ki so jih včasih spoštovali, postavljeni pod vprašaj. V odnosih, ki so avtoritarni, je to še bolj očitno, saj otrok v času najstništva dobi sredstva in celo telesno velikost, da ta donos postavi na glavo. Povsem enako velja za vzgojo, ki temelji na popustljivosti in je brez meja. Slej kot prej bo odraslega zapustila potrpežljivost, če ne prej, ko bo otrok vstopil v adolescenco. Težavo lahko predstavljajo pričakovanja staršev, vzgojiteljev in nenazadnje učiteljev, če zrcalijo njihov vrednostni sistem, saj se lahko njihova predstava o tem, kaj naj bi otroci postali, bistveno razlikuje od otrokovih pričakovanj. Poleg tega lahko odrasle zavede čas, ko se otrok prelevi v najstnika, vstopi v bolj odraslo telo, in zato marsikdo misli, da je najstnik tudi čustveno bolj zrel. Vendar je lahko ravno nasprotno. »Vedenje najstnika je lahko izrazito nedosledno in trenuten prehod v navidezno odgovornost še ne napoveduje takojšnje odraslosti.« (Bluestein 1998: 17) Poleg navedenega pa meje pomagajo ljudem še, da prevzamejo odgovornost za svoje izbire, nam omogočajo, da ne prevzemamo odgovornosti za občutke in dejanje drugih ter izključujejo potrebo po tem, da bi koga žalili, ga nadvladovali ali se celo norčevali iz njega.

Ko govorimo o postavljanju mej, moramo imeti pred seboj kontekst socialnih norm, ki so pravila o vedenju, ki človeku povedo, kaj se od njega v določenih situacijah zahteva in pričakuje – norme so stabilne in večinoma temeljijo na soglasju, razumemo pa jih kot pravila obnašanja, ki veljajo v celotnem spektru sorodnih situacij. Na drugi strani pa so pravila, ki so močno odvisna od situacije, saj se razvijajo skupaj z njo, se z njo spreminjajo, lahko tudi izginejo idr. Pravila so v skupini potrebna zato, da bi skupina dosegla svoj cilj, da na poti uresničevanja tega cilja ne bi razpadla, da določajo obnašanje, statute, vloge, tudi skupinske vrednote itd. Obenem pa, kot smo že dejali, dajejo človeku varnost, ki je ena izmed temeljnih človekovih potreb. To pomeni, da človek obvladuje okolje, v katerem živi in deluje, učinkovito predvideva svoje vedenje in vedenje drugih, predvsem pa načrtuje svoje vedenje tako, da dosega svoje individualne cilje in zadovoljuje svoje potrebe ter se izogiba različnim neprijetnostim. Hkrati pa zaupa v soudeležence, da se bodo držali istih pravil. Seveda pa na drugi strani neustrezno postavljene meje oz. pravila lahko omejujejo posameznikovo svobodo,

kreativnost, lahko celo zadušijo posameznika ali njegov razvoj. Vse to je lahko posledica postavljanja pravil, ki jih oblikuje in izvaja avtoritarni vodja, ki nima nikakršnega posluha za ostale člane skupine. Če so pravila sprejeta skupaj in imajo ustrezen konsenz, jih običajno sploh ne opazimo, medtem ko slabo postavljena pravila/meje povzročajo nezadovoljstvo, množično pritoževanje čez njih pa je prvi znak za to, da je nekaj zelo narobe: določenih pravil je preveč ali premalo, tistih, ki so sprejeta, nihče ne nadzira in se jih zato nihče ne drži, nimajo več konsenza in se jim določena podskupina začne upirati, situacija se je spremenila in »stara« pravila niso več ustrezna, postavili smo si cilje, ki jih ni možno doseči. Prav zato je pomembno, da učitelj, ki želi voditi odgovorno in dogovorno upošteva naslednje:

- učitelj ni odvisen od pravil;
- manj pravil in le-ta čim bolj enostavna;
- z učenci se pogovarja, dokler se tudi ti ne strinjajo z določenimi pravili (Občutek osebne moči je z drugimi besedami tudi moč odgovornosti in upravljanja samega sebe – je zavedanje, da je vse odvisno od nas. Prav zato je zelo pomembno, da odrasli spodbujamo občutek osebne moči pri otrocih. Prva stvar, s katero lahko ta občutek spodbujamo, je že to, da so soudeležni pri postavljanju pravil, pri različnih odločitvah idr. Človek se čuti cenjenega, če pri sprejemanju odločitev, ki ga zadevajo, upoštevamo njegovo mnenje);
- učitelj se z učenci pogovori, kakšna pravila bi bila potrebna, da bi delo dobro opravili;
- učitelj je pripravljen pravila tudi spremeniti, če se izkaže potreba po novem, dodatnem pravilu – pravila niso nespremenljiva;
- naj kazni predlagajo učenci;
- skupaj iščejo način za reševanje problema, ki je vzrok za kršitev pravil (rešitve iščejo vsi vpleteni);
- učitelj učence prosi za nasvet, pomoč – »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)

Tako odrasli kot otroci imamo svoje potrebe. V avtoritarnem odnosu so v ospredju potrebe odraslih, v permisivnem pa otrok. Že sam poskus, da bi zadovoljili potrebe vseh in želje vseh – dovolj je že, da jim prisluhnemo oz. jih upoštevamo – lahko odstrani vrsto konfliktov. Postavljanje mej in ob tem upoštevanje lastnih potreb ter

potreb učencev je možno doseči z odgovornim-dogovornim stilom vodenja veliko bolje kot s katerim koli drugim stilom vodenja.

5.4.1. O doslednosti in popustljivosti

»Vsaka pravilno postavljena meja kaže, da jo je treba jemati resno ... Doslednost sporoča, da to, kar govorite, mislite resno. Dosledni ste, ko storite, kar ste rekli, ali pa odklonite sodelovanje v dogovoru, dokler otrok ne bo izpolnil obljubljenega. Doslednost otrokom pomaga, da se nas naučijo jemati resno. Omogoča jim, da doživijo in spoznajo povezavo med svojimi odločitvami in njihovimi rezultati, s čimer razvijajo odgovornost in sposobnost upravljati sebe.« (Bluestein 1998: 109)

Ko govorimo o doslednosti, se je treba zavedati, da je tanka meja med doslednostjo in togostjo. Pogost pojav je, da odrasli (starši, učitelji idr.) v želji po doslednosti preidejo v nekakšno togost in pozabijo, da so si otroci različni. Vzgoja je odnos med odraslimi in otroci, ta odnos pa sooblikujejo tudi čustva, trenutna razpoloženja, obremenitve tako enih kot drugih. Seveda v okviru postavljenih pravil oz. meja. Če doslednost preide v nekakšno togost, se kaj hitro zgodi, da z dvema povsem različnima otrokoma ravnamo enako in spregledamo, da nek model, ki je veljal za enega otroka, ne velja nujno tudi za drugega. Po drugi strani pa obstaja nevarnost, da zaradi upoštevanja individualnih potreb z nekaj popuščanja pri doslednosti preidemo v popustljivost. Popustljivost pa ni nič drugega kot postavljanje pravil, zahtev, nalog, omejitev idr., katerih se potem ne držimo oz. ne vztrajamo, da otroci to izvršijo. Postavljanje meja in vztrajanje pri skupno dogovorjenih pravilih (v določenih primerih je seveda možna določena fleksibilnost) je pot k temu, da vzgajamo odgovornega otroka. Pravo nasprotje pa pomeni vzgoja v prostosti, brez obveznosti, brez omejitev, ki jo Žorž imenuje razvajanje. Otroci zagotovo potrebujejo omejitve, vendar le v smislu, da želijo vedeti, kje so meje, do katerih se lahko gre. To torej ne pomeni, da si otrok želi, da mu nekdo vse predpiše in to tako, kot se zdi prav avtoriteti. »Učenec v resnici želi dobiti informacijo od svojega vzgojitelja, kako ta doživlja njegovo vedenje, tako da bo lahko sam spreminjal tisto, kar je pač treba spremeniti.« (Gordon 1991: 126)

Učitelj, ki se dosledno drži dogovorov in postavljenih meja, daje učencem občutek varnosti, saj vedo, kaj lahko pričakujejo in kakšne bodo posledice njihovih dejanj. Tak učitelj velja med učenci za pravičnega. Pravila postavlja skupaj z učenci, z njimi

ustvarja dogovore in jim prepušča odgovornost za njihovo vedenje in posledice. Reagira po načelu zmagam – zmagaš, kar pomeni, da zavzema širši kot gledanja, ki obsega njegovo in učenčevo videnje problema in rešitve ter učencu omogoča izbiro. Učence spodbuja k samostojnemu odločanju, jim daje informacije, jih usmerja in jim pomaga. Zaupa učenčevi sposobnosti odločanja in razume, da učenca motivirajo lastne potrebe. Kadar je le mogoče, se pogaja, kar ne pomeni popuščanja, ampak skupno iskanje rešitev, ki bodo dobre za oba. S tem se učenec izkustveno uči pogajanja. Sestavni del pogajanja pa je tudi to, da znamo popuščati, kar pomeni, da sprejmemo tisto, česar ne moremo nadzirati. »Bolj ko smo vezani na določene rezultate in na naša pričakovanja, težje nam je popuščati.« (Bluestein 1998: 106) Dejstvo je, da brez ustreznega nadzora pravila nimajo pravega učinka, vendar pri tem ne gre zgolj za preganjalce kršilcev pravil, ampak za potrjevanje ustreznega dela. Tudi tisti, ki se drži pravil, mora imeti nekaj od tega – da okolica na primer opazi njegovo prizadevanje – in to je zadostna osnova, da se bo pravilo upoštevalo tudi naprej. V tem smislu je nadzor izjemnega pomena in nikakor ne pomeni avtoritarnega nadziranja članov skupine in posledično strogega kaznovanja. To je še toliko bolj pomembno zato, ker se prevečkrat ustavimo ob običajni razlagi, da je do težav prišlo zaradi pomanjkanja reda. Vendar se je potrebno zavedati, da so sicer različne neprijetnosti lahko v resnici posledica nespoštovanja obstoječih pravil, da pa so lahko vzroki zanje tudi drugje, na primer zaradi slabega dela oziroma slabe organizacije. Zato jih ni mogoče odpraviti s postavljanjem novih pravil. Učinkovito je le ugotavljanje in odpravljanje resničnih vzrokov, ki so neprijetnosti povzročili. Pri tem pa vedno odigra ključno vlogo dogovarjanje in pogajanje. Kršitve meja so lahko namreč priložnosti za izboljšanje odnosov, čeprav tisti trenutek morda to ni očitno. Doslednost med drugim omogoča, da bi v primeru, ko bi bila meja kršena, vodja naredil posledice manj osebne. Ni se mu treba jeziti, napadati, kaznovati ali se celo maščevati. Vse, kar je potrebno, je, da vodja ostane dosleden, da je sposoben ločiti vedenje od učenčeve identitete (učenca še naprej sprejema) in da ostane spoštljiv. S tem dopusti učencu možnost, da bo naslednjič ravnal prav.

Vodja mora svoje vedenje vedno umestiti v ustrezen kontekst. Vodja nikakor ne more biti uspešen, če ni pozoren na to, da so njegove besede usklajene s tistim, kar počne. Če razlaga o enakopravnosti in obenem ravna s fanti drugače kot z dekleti, če trdi, da ni jezen, a z vsemi svojimi dejanji kaže nasprotno ipd., omaje zaupanje v skupini. In če ne razvija elementa zaupanja, ne more v učencu vzbujati občutka osebne moči in

posledično ne more pričakovati odgovornosti, saj se bo sam v svoji nedoslednosti slej kot prej znašel v začaranem krogu obtoževanja in nemoči. Doslednost lahko torej povežemo tudi z zgledovanjem. Bolj kot bomo dosledni pri tem, kar govorimo in kar počnemo, boljši zgled bomo. Potrebno je delovati tako, kot želimo, da bi delovali otroci. »Dobri državljani ne spoštujejo zakonov samo spričo posledic; spoštujejo jih predvsem zato, ker je to (tudi na podlagi samovrednotenja) pametno. Kolikor bolj šola posnema prakso resničnega sveta, toliko več otrok se bo naučilo učinkovito delovati v tem svetu. Kadar kršijo svoja pravila otroci, bi morali biti edini posledici to, da bi jih odpeljali stran in jim svetovali. Kazenske posledice nič ne zaležejo, ker ne učijo boljšega ravnanja. Kontrolna teorija pravi, da se ne da ustaviti ravnanj, ki kršijo pravila; lahko samo učimo drugačnih, boljših ravnanj, ki temeljijo na splošno sprejetih prepričanjih.« (Gossen 1996: 189)

5.5. Motivacija – zadovoljevanje potreb

»Morda je ravno učiteljev občutek za potrebe učencev najpomembnejši od vseh spretnosti, ki so sestavina uspešnega poučevanja.« (Kyriacou 1997: 80)

Ko govorimo o učenju, se velikokrat ustavimo pri motivaciji. Na eni strani ugotavljamo, da zunanja motivacija ni najbolj učinkovita, ne glede na to, ali je v obliki nagrade ali kazni, notranje pa morda ne znamo vzpostavljati. Seveda se je najprej treba vprašati, kako lahko učitelj vzpostavlja notranjo motivacijo in ali jo sploh lahko, glede na to, da gre za, kakor beseda sama pove, učenčevo lastno motivacijo. Zagata je v tem, da se zavedamo slabosti zunanje motivacije, notranjo pa vse prevečkrat skušamo vzpostavljati z nekakšno prisilo. Notranjo motivacijo lahko povežemo s spontanostjo, kar pomeni, da človek nekaj naredi sam od sebe. Čim mu ukažemo, naj nekaj naredi, ne more biti več spontan. Ne moremo zaspiti na ukaz, ne moremo se zaljubiti na ukaz in ne moremo radi opravljati šolskega dela samo zato, ker nam nekdo to ukazuje. S tem, ko si postavimo za cilj, da bo otrok rad opravljal šolsko delo, se lahko kaj hitro oddaljimo od procesa in začnemo stremeti k nekemu idealu, kar nas lahko začne frustrirati, če cilj ni dosežen v času, ki smo ga mi določili, in to kljub vsem naporom, ki smo jih mi vložili v doseganje tega cilja. Če se zavedamo, da ne moremo kar na ukaz spremeniti učenca v osebo, ki bo spontano vzljubila šolo, potem se bomo usmerili v to, kako lahko s svojim vodenjem pokažemo učencu, da sta njegov trud in prispevek upoštevana in vredna, kako ga lahko s svojim vodenjem aktivno vključimo v sam

proces in kako mu lahko s svojim vodenjem pokažemo, da je vse, kar počne, njegova izbira, in da posledice njegovih izbir niso nekakšne »zunanje« kazni, na katere bi se lahko učenec skliceval in postavljaj v vlogo »žrtve«. Ob tem sta lahko vsak napredek in sprememba, ki se zgodita pri učencu, že dovolj velik dosežek, da mu lahko brez slabe vesti damo priznanje za njegovo delo. Dobra motivacija je torej tista, ko uspemo zadovoljevati potrebe ene in druge strani. Če gre za zadovoljevanje potreb samo ene strani, pa lahko govorimo že o manipulaciji. Ker imajo tako učenci kot učitelji željo nekaj imeti in nekaj ustvariti, v šoli nekaj veljati in biti v stiku z drugimi, lahko med motivatorje štejemo: uspešnost in priznavanje dela, odgovornost, napredovanje pri delu, možnost razvoja, smiselno doživljanje dela – uresničenje teh potreb vodi do zadovoljstva in hkrati krepi motivacijo za delo.

»Dejstvo, da se učenci ne oprimejo šolskega dela, ne pomeni, da niso motivirani.« (Glasser 1998: 38) Po kontrolni teoriji smo vsi motivirani, vendar za zadovoljevanje naših osnovnih potreb, mednje pa šolsko delo ne spada. Če pa to, kar nekdo od nas zahteva, zadovoljuje eno ali več izmed naših osnovnih potreb, bomo delo verjetno opravili. Recimo, da je učencem učitelj pri srcu. V tem primeru bodo po kontrolni teoriji zadovoljili učitelja in naredili tudi nekaj, kar jim ni pri srcu, saj bi jim zadovoljevanje učitelja pomenilo zadovoljevanje njihovih osnovnih potreb po ljubezni in prijateljstvu. Motivacijo lahko torej gledamo skozi oči kontrolne teorije, po kateri imajo ljudje pet osnovnih potreb: preživetje, ljubezen, moč, zabava in svoboda. Ključna razlika med prisilnim (avtoritarnim) vodjem in neprisilnim (demokracičnim) pa je ravno v dojemanju motivacije. Medtem ko se avtoritarni vodja pri motivaciji zateka k vedno novim tako sankcijam oz. kaznim kot k nagradam, se demokratični vodja zaveda, da učenci ne bodo delali, če ne bo delo zadovoljujoče in dokler vodja poleg svojih potreb ne bo upošteval tudi potreb učencev. »Če to, kar moramo v šoli početi, ne zadovoljuje ene ali več naših potreb ali če nam ni mar za učitelja, ki nam je nalogo dal, se ne bomo trudili ali sploh nalogo opravili.« (Glasser 1998: 40) Problem se lahko pojavlja pri tem, da nas osnovne potrebe silijo v takojšen občutek ugodja, medtem ko prizadevno delo v šoli lahko šele enkrat v prihodnosti omogoči zadovoljevanje potreb. Ker se uspešen vodja tega zaveda, ve, da mora šolsko delo voditi vsaj h kasnejšemu zadovoljstvu in kar je najpomembnejše – zaveda se, da morajo učenci vedeti, kdaj in kje bo le-to prisotno. Delo mora znati osmisliti. »Neprisilni vodje se potrudijo, da učencem posredujejo to informacijo. Če delo ni zadovoljujoče ne sedaj in ne v prihodnosti, ga učenci ne bodo opravili in vodja bo neuspešen.« (Glasser 1998: 44)

Učenci so si torej po svojih osnovnih potrebah zelo podobni, razlikujejo pa se v načinih, kako le-te zadovoljujejo. Zagotovo je velika razlika med učencem, ki prihaja iz družine, kjer starši manj poveljujejo in se otrok nauči več načinov za zadovoljevanje svojih potreb (se npr. več učijo zato, da bi zadovoljili svoje starše in tako pridobili več njihove ljubezni in pozornosti), in učencem, ki ga avtoritarni pristop spremlja že doma in se že tam ne nauči vzorcev vedenja, ki bi zadovoljevali njegove potrebe. Ti otroci prihajajo v šolo manj motivirani ali celo manj pripravljeni, v šoli se jim pa še dodatno poveljuje v prepričanju, da jih bo to motiviralo. Že učenci, ki živijo v spodbudni družini, ne morejo zdržati več zaporednih frustracij v šoli – brez spodbud doma pa to postane tako ali tako nemogoče. »Ker nihče od nas ne želi doživljati neprijetnosti, se mnogi učenci, ki v šoli doživljajo neuspehe, odločijo, da ne bodo delali.« (Glasser 1998: 42) Če se te učence stalno sili in kaznuje, to vodi do tega, da šolo preprosto zasovražijo, kar je še posebej tragično, saj je za večino teh otrok šola pravzaprav edini kraj razen doma, kjer bi se lahko naučili učinkovitih načinov zadovoljevanja potreb. A kakor smo ugotovili že zgoraj, je človeka nemogoče »prisiliti v spontanost« – v to, da bi imel nekaj rad. »Pri vsakem dolgotrajnejšem oblikovanju skupinske dejavnosti je prisila popolnoma neučinkovita ... V nasprotju s tem pritisk ni več potreben, če zna vodja pomagati ljudem, da uvidijo, kako je z ustreznim sodelovanjem mogoče streči obojim, osebnim in skupnim potrebam.« (Gardner v Gossen 1996: 48)

Motivacijo torej človek črpa iz zadovoljevanja svojih potreb. Med temi potrebami pa je najtežje uresničiti potrebo po moči. Če bo otrok imel možnost razvijati svoja močna področja (bolj kot je učenec uspešen pri predmetu, raje ga ima), če bo vodja znal iskati v učencu njegove vire moči, potem tudi obstaja upanje, da se bo pri učencu razvijala njegova notranja motivacija, obstaja možnost, da bo spontan, da bo vzljubil šolsko delo. »Čim bolj se manager usmeri na zadovoljevanje najtežje zadovoljivih potreb – po pripadanju in moči in najde način vodenja, ki to omogoča, tem uspešnejši bo. Najuspešnejši so managerji, ki delavce vodijo tako, da le-ti zadovoljijo potrebo po moči, saj je to potreba, ki jo je najtežje zadovoljiti. To še posebej velja za šolo; nemočni učenci sestavljajo večino nedelavnih učencev.« (Glasser 1998: 80) Učitelji imajo v svojih didaktičnih pripravah obvezni sestavni del, ki se mu reče motivacija. Denimo, da bi učitelj obravnaval pri pouku Pitagorov izrek. Vprašanje je, ali lahko na začetku ure v nekaj minutah motivira vse učence, da bi radi spoznavali Pitagorov izrek – še posebej tiste, ki imajo težave pri matematiki. Ali je sploh možno motivirati učence tako, da bodo v nekaj minutah spoznali, kako pomemben je Pitagorov izrek in da jim lahko to

znanje enkrat v prihodnosti pride prav, na kakršen koli že način? Verjetno ne. Lahko pa motivacijo pogleda skozi prizmo zadovoljevanja potreb in zavedanja, da imajo ljudje poleg osnovnih potreb še druge potrebe in da so si te različne, kot so si različni ljudje. Če je učiteljeva potreba, da spelje uro do konca, ker ve, da bodo učenci naslednje ure potrebovali za utrjevanje snovi pred preizkusom znanja, to seveda nikakor ne pomeni, da imajo učenci enako potrebo. Morda bi učenci tisti trenutek raje spremljali šolsko tekmo. Vsakdanja praksa kaže, da so lahko učiteljeve potrebe pogosto v nasprotju s potrebami učencev. Od učiteljevega pristopa ali stila vodenja pa je odvisno, ali bo nasprotje potreb razreševal z nadvladovanjem (avtoritarno) in s tem učencem sporočil, da so njegove potrebe pomembnejše od njihovih, s popustljivostjo – permisivnostjo, s čimer bo pustil, da potrebe učencev zasenčijo njegove potrebe, ali pa se bo odločil za sodelovanje, s katerim bo upošteval potrebe obeh strani in morda uspel zadovoljiti tako svoje potrebe kot potrebe učencev. S tem pristopom bo zagotovo boljše poskrbel tudi za motivacijo učencev.

5.6. Avtoriteta

5.6.1. Avtoritaren – avtoritativen in avtoriteta

»Avtoritete ni mogoče odstraniti iz vzgoje, skozi zgodovino pedagoške teorije in prakse pa se spreminjajo njene pojavne oblike.« (Kroflič 1997: 131)

V slovarju tujk je poudarek pomena pojma avtoritaren na nasilnem, samovoljnem, takem, ki terja brezpogojno pokorščino, medtem ko je poudarek pojma avtoritativen na veljavi, ugledu, pristojnosti, splošni priznanosti, a kljub vsemu še vedno v povezavi z oblastnostjo in zahtevo po pokorščini.

Z avtoriteto torej označujemo nek poseben odnos. Kroflič večino »odnosnih« definicij avtoritete strne in pravi, da je avtoriteta neenakovreden odnos, v katerem nadrejeni pol določa vsebino odnosa in teži k temu, da bi podrejeni pol ta vsebinska določila internaliziral in jih bolj ali manj zavestno (svobodno) sprejel za svoja. Poleg tega s pojmom avtoritete označujemo tudi moč, ki nekemu dejavniku omogoča vpliv na druge predvsem brez uporabe očitne prisile. Kroflič poudarja, da je prav vzgojiteljeva avtoriteta tisto, kar vzgojo šele omogoča, ob tem pa jo lahko v prizadevanjih za vzgojo samostojne osebnosti tudi bistveno ovira. »Vprašanje vloge avtoritete v vzgoji postane pomembno še posebej takrat, ko se poskuša vzgoja demokratizirati, vzgojni vpliv pa se

ne zagotavlja več zgolj s prisilo, temveč predvsem z otrokovo »prostovoljno poslušnostjo«. S tem postaja avtoriteta tudi problematična, saj težnja po demokratizaciji odnosov v vzgoji počasi sledi neki drugi težnji – težnji po vzgoji samostojne, moralno avtonomne in ustvarjalne osebnosti.« (Kroflič 1997: 17)

Temeljni paradoks avtoritete v vzgoji se torej kaže v vprašanju, kako je mogoče privzgojiti svobodo ob podrejanju. Tako da se preprosto odpovemo avtoriteti zagotovo ne, saj že Freud ugotavlja, da demokratizacija odnosov v vzgoji še ne privede do dejanske svobode gojenca. Otrok v zgodnjem otroštvu potrebuje občutek varnosti in sprejetosti, tega pa si lahko pridobi v čustveno pozitivnem ozračju, ki mu ponuja primerne objekte identifikacije ter s tem možnost podreditve avtoriteti prvih skrbnikov. Če torej od otroka zahtevamo svobodo, to pomeni hudo nasilje nad njim. Poleg tega pa skrivanje avtoritete povečuje njeno moč in s tem tudi njene nevarne stranske učinke. »Do skrivanja avtoritete v vzgoji pa pride tudi takrat, ko poskušamo (zavestno ali nevede) avtoriteto preprosto odpraviti. Ker je poglavitni vzrok nastanka avtoritete v vzgoji otrokova potreba po podrejanju, se vzgojiteljeva težnja po ukinitvi avtoritete ponavadi konča tako, da se avtoriteta potlači, postane nevidna (nezavedna), s tem pa se le poveča moč njenega vpliva ter zmanjša možnost upora.« (Kroflič 1997: 18)

Kroflič lastnosti avtoritete strne v naslednje ugotovitve:

- avtoriteta ni zgolj neposredna prisila, ampak se lahko zasnuje tudi na prijaznosti in odpovedi kaznovanju;
- pravilno strukturirana avtoriteta ni v nasprotju z možnostjo človekove svobode, ampak jo celo omogoči;
- avtoritete v vzgoji ne smemo ukiniti, lahko pa vplivamo na njeno pojavno obliko in tako omogočimo ali zavremo otrokove osvoboditvene procese.

Ob tem postavlja zanimivo vprašanje: Kako torej voditi učence tako, da bomo uresničili temeljni namen avtoritete v vzgoji – podrejanje, ki naj podpre osvoboditvene procese?

Odgovora na to vprašanje ne da ne avtoritarni stil vodenja ne laissez-faire stil oz. permisivna vzgoja. Kroflič govori o t. i. apostolski avtoriteti, katere značilnosti so, da učiteljeva avtoriteta ne temelji na kvalitetah njegove osebnosti niti na racionalni vrednosti sporočila. Zato so vsak dvom, kritika ali celo distanca učenca do učitelja oz.

njegovega sporočila povsem neupravičeni. Verjame se celo, da naj bi tak učitelj – vzgojitelj varčeval z razumskim utemeljevanjem lastnih zahtev. Če bi učitelj – vzgojitelj vsako svojo prepoved ali zapoved utemeljeval, bi v učencu – otroku izginilo zaupanje, ker bi se mu zdelo, da mora učitelj – vzgojitelj svoje prepovedi ali zapovedi pred njim upravičevati. Starejšim učencem pa se včasih sme utemeljevati svoje prepovedi ali zapovedi z namenom, da spoznajo njihovo korist in potrebo. Tovrstna avtoriteta temelji na krščanskem tipu patriarhalne vzgoje, ki je prevladoval v našem kulturnem okolju. Seveda pa to nikakor ne pomeni, da je rešitev v t. i. permissivni vzgoji, ki bi naj avtoriteto odpravila: »Če hočemo z vzgojo zagotoviti razvoj otrokovih svobodnih potencialov, lahko to dosežemo le po »ovinku«, na katerem se dogaja misterij avtoritete. Če želimo ta misterij uspešno uporabiti v vzgoji, ga nikakor ne smemo prikrivati ali se celo obnašati, kot da ne obstaja. Ne teorija ne praksa razvoja človečnosti ne preneseta velikih preskokov. Ti se namreč vedno izkažejo za »preskakovanje problemov«, ki se slej kot prej vrnejo s podvojeno močjo. Če torej v želji, da rešimo vprašanje škodljivih učinkov avtoritete, tvegamo njeno izključitev iz vzgoje, se nam problem avtoritarnosti vrne s podvojeno močjo – skrita (potlačena) avtoriteta postane le še močnejša.« (Kroflič 1997: 203) Čeprav so bile težnje po demokratizaciji vzgoje legitimne, se je pokazalo, da nikakor ne drži, da bi lahko demokratizacija odnosov med vzgojiteljem in gojencem avtomatično privedla do odprave avtoritete v vzgoji in s tem do osvoboditve gojenca. Takšne težnje so peljale v permissivno vzgojo, ki je spregledala Freudovo ugotovitev, da se lahko pri otrocih, ki so imeli popustljivo (permissivno) vzgojo, razvije še bolj zavezujoč in ukazujoč nadjaz kot pri tistih, ki so imeli izrazito avtoritarno vzgojo. Po Freudu nadjaz ni nič drugega kot ponotranjena avtoriteta. Permissivno pojmovana vzgoja torej avtoritete ne odpravi, ampak zgolj spreminja njene pojavne oblike in jo skriva za videzom prijazne popustljivosti, s tem pa povečuje njeno moč. Rousseau je zapisal, da nobena podrejenost ni tako popolna kot tista, ki je navidezno svobodna, saj takrat zaslužnimo celo voljo samo. Koncept svobodne vzgoje se tako izkaže za spretno manipulacijo, ki se ji otrok ne more izogniti.

5.6.2. Pojem samoomejitvene avtoritete

»Preprosto rečeno, če otroku odrekamo aktivno vlogo pri vzpostavljanju avtoritarnih razmerij, mu ne moremo priznati aktivne vloge v osvoboditvenih procesih. Svoboda pač ni nekaj, kar lahko otroku preprosto podarimo ali odvzamemo (čeprav jo je res mnogo lažje odvzeti!).« (Kroflič 1997: 69)

Avtoriteta je moč vplivanja, ki je za vzgojo potrebna, po drugi strani pa je lahko glavno sredstvo, s katerim preprečimo doseganje najvišjih vzgojnih ciljev, to je razvoja svobodne, kritične in odgovorne osebnosti, kot pravi Kroflič. Vendar je v vzgoji ni mogoče ukiniti. Če to storimo, tvegamo, da bomo učinke avtoritete zgolj potlačili in jih s tem naredili še močnejše in bolj škodljive. Ob tem pa je treba iskati tisto obliko avtoritete, ki v vzgoji omogoča največjo stopnjo svobode in hkrati najbolj nemoten razvoj posameznikove individualnosti in avtonomne morale.

Kot smo ugotavljali v prejšnjem poglavju, tako vzgoja s strogostjo in brezpogojno avtoriteto kot t. i. permissivna vzgoja nista uspešni pri vzgoji samostojne in odgovorne osebnosti. Kroflič prvo avtoriteto imenuje apostolska avtoriteta, ki je značilna za klasično patriarhalno vzgojo, drugo avtoriteto pa prikrita avtoriteta vzgojnega okolja, ki je značilna za permissivno pedagoško gibanje (t. i. Rousseaujevska skrita avtoriteta vzgojnega okolja). Le-ta ima lahko še večjo moč ravno zato, ker je skrita. Če izhajamo iz otrokove naravne potrebe po varnosti in podrejanju na eni strani in potrebe po samostojnosti in iskanju lastne identitete na drugi strani, pa je jasno, da otroka pri podrejanju avtoriteti spremlja poleg ugodja (potreba po varnosti in podrejanju) tudi nelagodje zaradi njegove težnje po osamosvajanju. »Ob ustreznem »negovanju« slednje bomo zato z vzgojo lahko spodbudili postopen razvoj svobodne osebnosti in avtonomne morale, čeprav (moralna) vzgoja vedno sloni na avtoriteti kot podrejanju.« (Kroflič 1997: 58) Iz tega sledi, da je potreben drugačen pogled na avtoriteto, če želimo slediti ciljem sodobne šole.

Kot odgovor na obe zgornji avtoriteti, ki na nek način sledita avtoritarnemu in laissez-faire stilu vodenja, ponuja Kroflič t. i. samoomejitveno avtoriteto, »ki v največji meri omogoča podporo obema sklopoma otrokovih razvojnih potreb: potreb po varnosti in sprejetosti in potreb po postopnem rahljanju avtoritarne navezanosti in osvobajanju« (Kroflič 1997: 59). Gre za avtoriteto, ki bi morala biti sestavni del odgovornega-

dogovornega stila vodenja, temelji pa na spoznanju, da je avtoriteta oblika podrejanja, ki pomaga k postopnemu osamosvajanju. Dober učitelj bi moral torej vzgajati tako, da bo njegova avtoriteta nekoč odveč. Te osvoboditve pa ni možno doseči v vzgojno-izobraževalni komunikaciji, v kateri bi bil učitelj nadrejeni član.

Osnovne značilnosti samoomejitvene avtoritete:

- vzpostavljanje čustveno stabilnega in pozitivnega odnosa med vzgojiteljem in otrokom;
- spodbujanje širitve otrokovih socialnih stikov z vrstniki in drugimi osebami;
- spodbujanje otrokove sposobnosti moralnega razsojanja;
- preusmerjanje avtoritete predvsem na moralna pravila, ki jih demokratično sprejmejo vsi člani skupnosti;
- podpiranje otrokovega moralnega in mišljenjskega osamosvajanja tako, da spodbujamo njegovo samostojno iskanje ustreznih etičnih rešitev in omejujemo vpliv lastnih modelov reševanja moralnih problemov na otroka;
- postopno vključevanje otroka v procese dogovarjanja in odločanja o skupnih pravilih bivanja in reševanja problemov;
- iskanje temeljev moralnosti v sposobnosti iskanja skupnih interesov v vsaki novi situaciji in ne v stalnih, na avtoriteti navade utemeljenih oblikah vedenja.

Vse to so značilnosti odgovornega-dogovornega stila vodenja, ki ima za cilj osamosvajanje otroka/učenca. Učitelj mora učencu pomagati pri tem, da le-ta razvija samostojno mišljenje, vrednotenje in odločanje, in sicer tako, da postopoma preneha verjeti v »sveto nezmotljivost« in brezpogojno avtoriteto učitelja. Na tej poti mu lahko pomaga tako, da ga spodbuja s samostojnimi akcijami, da kdaj celo odreče »avtoritarno pomoč« in podeli odgovornost z njim. »Le takšno ozaveščeno in aktivno samoomejevanje lastne avtoritete ter pretirano vsebinsko vnaprej določenih vzgojnih ciljev (»otrok naj bo tak in tak«) bo zares pripomoglo k otrokovemu postopnemu osamosvajanju.« (Kroflič 1997: 69)

5.6.3. Vir avtoritete

»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. Učenci cenijo učitelja, ki ne grozi in ne kaznuje, ki se problemov loteva s

pristopom »poiskali bomo rešitev«. Učiteljeva potreba po moči se uresničuje prek dobro opravljenega dela, ne s podrejanjem učencev.« (Glasser 1998: 49)

Kyriacou poudarja, da je ključ za vzpostavljanje dobre discipline v učilnici v učiteljevi avtoriteti, ki mu jo učenci priznavajo, s tem ko sprejmejo, da jih vodi pri učenju in obnašanju. Vendar ta avtoriteta ni namenjena nadvladi v odnosih, ampak je namenjena vodenju učnih dejavnosti.

Učiteljeva avtoriteta je odvisna predvsem od:

- statusa vloge učitelja,
- sposobnosti poučevanja,
- vodenja in obvladovanja,
- učinkovitega ukrepanja ob neprimernem vedenju učencev.

Status vloge učitelja je odvisen od družbenega statusa, splošnega spoštovanja in vrednotenja učiteljskega poklica in položaj učitelja na šoli.

Sposobnost poučevanja: »Dobro poučevanje je odločilnega pomena za ustvarjanje učiteljeve avtoritete. Eden od razlogov je tudi to, da učenci doživljajo slabo poučevanje kot žalitev.« (Kyriacou 1997: 109) To lahko razumejo na način, da se učitelj ni dovolj potrudil, se pravi, da niso vredni, da bi se trudil zanje, ali pa razumejo tako, da jim je šola dodelila slabega učitelja, kar jim spet pomeni, da zanje ni vredno iskati boljšega. Nasprotno od tega vzbuja kakovostno poučevanje v učencih občutek ponosa in osebnega dostojanstva, saj utrjuje njihov občutek, da nekaj pomenijo, da so vredni truda.

Vodenje in obvladovanje: Tretji vir avtoritete predstavlja vodenje razreda oz. obvladovanje dogajanja v razredu. Pomemben del vodenja razreda oz. skupine učencev so pravila, ki bi naj veljala v skupini. In ravno tukaj se ponavadi izkaže, ali je učitelj avtoritaren in učence seznani s pravili, od katerih ne odstopa, ali je vsedopuščajoč in se s pravili preveč ne obremenjuje, kar je značilno za laissez-faire vodenje, ali pa je učitelj demokratičen oz. dogovoren in ima dovolj znanja, spretnosti, izkušenj in volje, da pravila postavlja skupaj z učenci.

Na tretji vir avtoritete – vodenje in obvladovanje skupine – se navezuje četrti vir avtoritete, in sicer **učinkovito ukrepanje ob neprimernem vedenju učencev**. Le-to se zelo navezuje na postavljanje pravil. Težko si je namreč predstavljati, da bi avtoritaren učitelj jasno postavil pravila, ob kršitvi pa na primer ne bi ukrepal, ali drugače, da bi demokratičen oz. dogovoren učitelj pravila dorekel skupaj z učenci, ukrepal pa bi po svoje, morda celo avtoritarno. Način, kako učitelj ravna v primeru neprimernega vedenja (lahko gre za blag prekršek ali pa celo hujšo kršitev, kot je npr. pretep), je zelo pomemben vir njegove avtoritete. »Učiteljeva avtoriteta se namreč povečuje skladno z njegovo sposobnostjo za učinkovito in pravično obvladovanje neprimernega vedenja učencev.« (Kyriacou 1997: 111)

Danes mesto vodje ni več samoumevno – ta položaj si mora vodja prislužiti in dajo mu ga lahko le tisti, ki mu zaupajo in ga sprejmejo za vodjo. In ti isti mu lahko ta položaj tudi vzamejo. Danes avtoriteta učitelja nikakor ni zagotovljena samo s tem, da je učitelj predstavnik določene institucije in da ima nek formalni položaj. Tudi učitelj si mora avtoriteto zaslužiti, in sicer tako, da ga njegova skupina resnično sprejme, da zaupa v njegove sposobnosti, znanje, zavzetost, vztrajnost (gre preprosto za sposobnosti in lastnosti, ki tvorijo vodjo, ki je zares usposobljen za vodenje). Pri tem je ključna beseda usposobljen, saj se učitelji premalo ali skoraj nič ne usposablajo za vodenje skupin. So lahko izredni didaktiki in metodologi, pa jim bo to bore malo koristilo, če ne bodo znali ustrezno voditi skupin, in sicer tako, da bodo razvili svoj stil vodenja, ki bo temeljil na »filozofiji sodobne šole«, znotraj katere bodo izkoristili svoje potenciale, prednosti, znanje in izkušnje ter ob tem upoštevali svoje osebne značilnosti in hkrati značilnosti različnih skupin in posameznikov v njih – k vsaki skupini je treba pristopiti s »filozofijo odgovornega-dogovornega stila vodenja«, znotraj tega pa lahko vodenje prilagajamo različnim situacijam.

5.7. Učiteljev stil vodenja

5.7.1. Učiteljev vpliv na učence

»Naša čustva vplivajo na živa bitja. Ne vplivajo na orodje, računalnike, opremo ali robote. Vplivajo na ljudi, do neke mere tudi na druga bitja. Na ljudi lahko vplivamo tudi z zamislimi, z uporabnimi podatki in viri, z ukrepi, ki so jim po našem prepričanju v pomoč, in z ustvarjanjem razmer, v katerih si bodo lahko pomagali sami.« (Gossen 1996: 49)

Po Coveyu vplivamo na učence z:

1. **vzorom:** učenci (naši sogovorniki nasploh) se vedno sprašujejo, kdo smo in kako se vedemo – ali se lahko nadzorujemo, jih spoštujemo, ali delamo dobro, ne da bi to posebej poudarjali, ali znamo poslušati itd.;
2. **dobrimi odnosi z drugimi:** ali znamo poslušati, ali znamo priznati svoje napake, ali dovolimo, da tudi sogovornik vpliva na nas itd.;
3. **jasnimi sporočili:** ali se znamo vnaprej dogovoriti o mejah, pravilih, pričakovanjih, možnih posledicah, ali znamo povedano podkrepiti z govorico telesa, ali se zmoremo izogibati besednemu boju in begu ter sprejeti tudi pogovor o razlikah itd.

Učenci se bolj posvečajo delu, če učitelj:

- izraža empatijo, toplino, zanimanje in spoštovanje – s pozitivno neverbalno komunikacijo, s pozitivnimi komentarji ipd.;
- poda jasna navodila in je na voljo za dodatna pojasnila;
- je pozoren in opazuje razred, predvidi težave in javno prepozna zaželena vedenja;
- poda primerne časovne omejitve;
- povzema prejšnje in trenutno snov;
- spreminja ritem in vrsto aktivnosti znotraj učne ure;
- dopušča sodelovanje učencev pri izbiri aktivnosti, organizaciji pouka, oblikovanju pravil in določanju posledic za neprimerno vedenje;
- opozarja na postavljena pravila in posledice kršitev;
- kroži po razredu in namenja učencem pozitivno pozornost;
- na prošnje učencev se odzove hitro, a pravično;
- komentira delo in vedenje posameznikov, ne pa posameznikov kot oseb;
- pozitivno ojačuje delo in vedenje;
- vzpodbuja samoocenjevanje.

Vse to zahteva od učitelja različne pristope oz. stile vodenja, s katerimi lahko vpliva na določeno skupino, glede na njene potrebe in značilnosti. V tem primeru ne govorimo o »temeljnih stilih vodenja«, ki bi jih lahko razumeli tudi kot »učiteljevo doktrino⁶«, s

⁶ Doktrina v pomenu nazora, načela: v tem primeru gre za učiteljev nazor do vodenja razreda.

katero pristopa k vodenju razreda, ampak o vodenju znotraj temeljnih stilov: avtoritarnega stila vodenja, laissez-faire stila vodenja in odgovornega-dogovornega stila vodenja. Edini stil, ki zares dopušča različne pristope pri delu z učenci (vendar šele takrat, ko je zares vzpostavljen), je odgovorni-dogovorni stil vodenja. Ko imamo z učenci vzpostavljen dober delovni odnos in ko smo sprejeli skupne dogovore, je lahko znotraj tega učitelj po potrebi tudi avtoritativen (vendar ne avtoritaren) ali pa dopusti več, kot bi sicer, – odvisno od situacije. Tako je zagotovo bolj fleksibilen in lahko lažje zadovoljuje tako svoje kot učenčeve potrebe

5.7.2. Situacijsko vodenje

»Učinkoviti vodje skupin prilagajajo svoj stil, da nudijo skupini to, česar si ne more nuditi sama.« (Blanchard 1995: 76)

Situacijsko vodenje izhaja iz tega, da je delitev na avtoritarni in demokratični stil vodenja premalo uporabna za dejansko vodenje skupin. Medtem ko je avtoritarni vodja osredotočen predvsem na delovanje skupine in je on tisti, ki pove udeležnim, kaj, kako, kdaj in kje naj delajo, je demokratični vodja usmerjen predvsem na procese v skupini in daje poudarek poslušanju ljudi, pohvali in spodbujanju njihovih odnosov z ostalimi člani skupine. V obeh primerih gre za skrajnosti, ki jih udeleženi slej kot prej začnejo zavračati. Avtoritarni vodja je tisti, ki preveč zahteva in hoče vse kontrolirati, pri demokratičnem vodji pa delo nikamor ne steče, saj se udeleženi z vodjem na čelu preveč ukvarjajo s procesi znotraj skupine (medosebni odnosi ipd.). Situacijsko vodenje je torej način vodenja, ki omogoča učitelju izbiro vzorca vedenja, ki ustreza dani situaciji (število učencev, zahtevnost in trajanje naloge) in značilnostim učencev (motivacija, znanje, izkušnje). Teorija loči direktivni, inštruktorski, podporni in delegatski stil vodenja. Le-ti se med seboj razlikujejo glede na stopnjo direktivnosti in stopnjo podpornosti. »Direktivnost v vodenju pomeni večjo stopnjo jasno začrtanih, določenih ciljev, močno strukturiranost in jasno kontrolo pri doseganju ciljev s strani učitelja. Poudarjanje ciljev in njihovega uresničevanja pa je tudi značilnost učiteljeve usmerjenosti v nalogo. Podpornost pomeni, da pri postavljanju ciljev, določanju poti za njihovo doseganje in pri spremljanju uresničevanja ciljev vključujemo tudi učence, njihove predloge, videnja in pričakovanja. Podpornost se kaže v pretežni usmerjenosti v odnos.« (Zabukovec 2000: 8)

Direktivni stil vodenja:

- učenci se znajdejo pred novo nalogo, v situaciji, ki jim je neznana;
- učenci si želijo razširiti svoje znanje;
- učitelj jim postavi cilje in pove, kako se pride do njih;
- učitelj jih vodi in spremlja do konca z jasno strukturo;
- situacije, ki zahtevajo od učencev delo po točno določenem načrtu.

Primer: različni poskusi, pri katerih morajo učenci slediti natančno določenim navodilom; delo s stroji pri pouku tehnike itd.

Inštruktorski stil vodenja:

- situacije, ko učencem upade motivacija;
- učitelj spodbuja odnos in daje učencem podporo, hkrati usmerja v izpeljavo naloge;
- uravnoteženost med direktivnostjo in podpornostjo;
- učitelj aktivira predznanje učencev, upošteva njihovo poznavanje problema, stremi k povezovanju znanja med seboj in uporabo le-tega v praksi;
- s tem omogoča občutek uspešnosti in zviša motivacijo.

Primer: razlaga nove snovi, ki zahteva določeno predznanje, delo z učnimi listi, utrjevanje pridobljenega znanja itd.

Podporni stil vodenja:

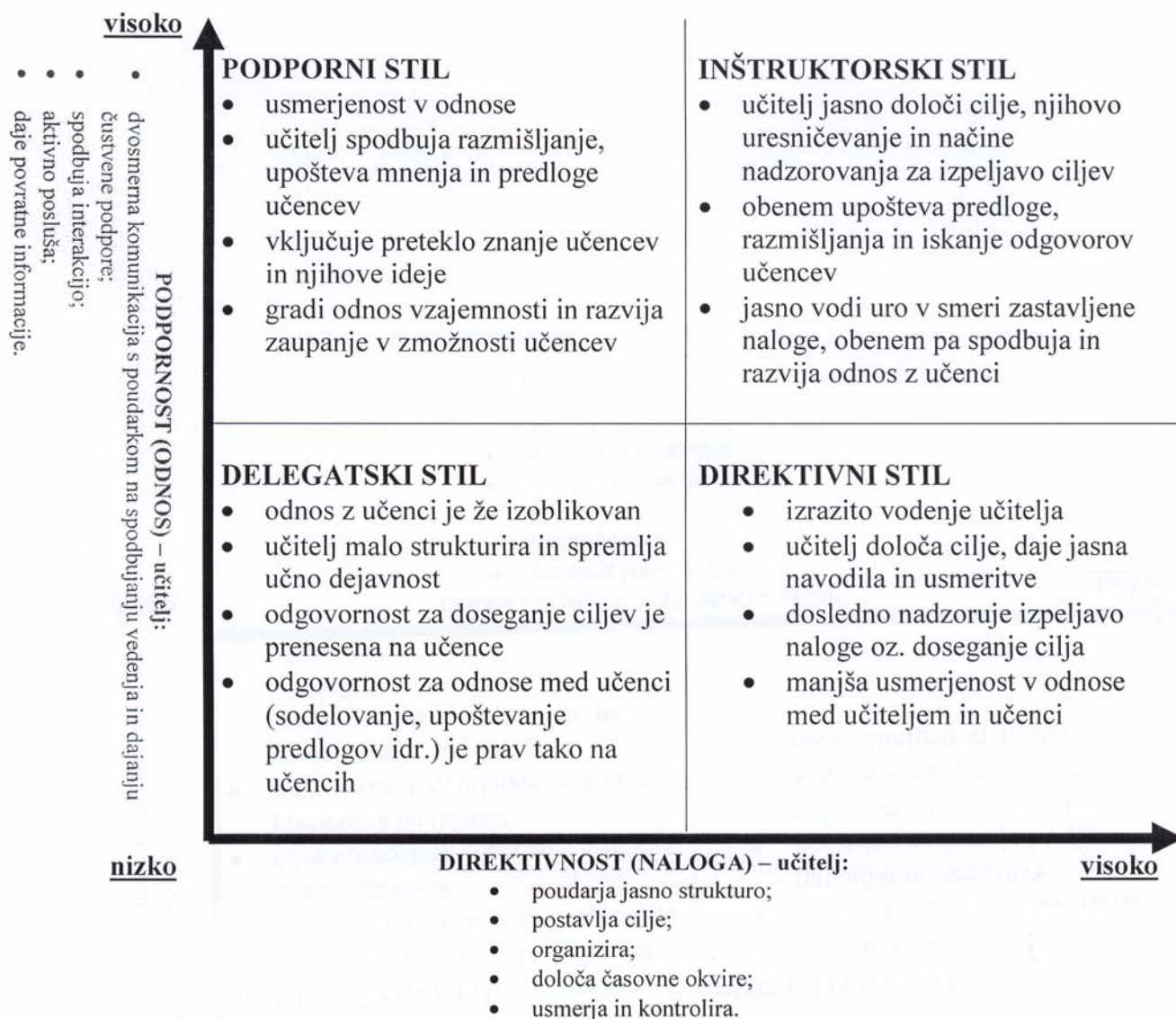
- učitelj dela z učenci, ki imajo veliko znanja in izkušenj;
- motivacija učencev je spremenljiva;
- ta stil vodenja je usmerjen predvsem v razvijanje odnosa;
- učitelj vodi učence k sprejemanju skupne odločitve o tem, kako bodo izbrano nalogo opravili in ob tem upošteva predloge učencev.

Primer: delo v skupinah, kjer morajo učenci med seboj sodelovati, da pridejo do skupnega rezultata.

Delegatski stil vodenja:

- prenos učiteljeve odgovornosti na učence (tako za naloge kot za odnose);
- učenci, ki določeno področje že obvladajo;
- učenci imajo dobro znanje in njihova motivacija je visoka;
- učitelj zaupa učencem, da bodo nalogo dobro izpeljali.

Primer: izdelava seminarske naloge; pripravljanje šolske prireditve itd.



Na podlagi prevladujočega vzorca stila vodenja in dopolnilnih stilov vodenja se nekako oblikuje obseg stilov vodenja, ki je določen s številom stilov. Praviloma bi naj večja uporaba stilov omogočala učitelju, da svoje vedenje prilagaja trenutni situaciji in značilnostim učencev, s tem pa poveča svojo fleksibilnost. Vendar pa večje število stilov še ne zagotavlja izbire pravega načina vodenja glede na situacijo in značilnosti učencev. »Ustreznost stila vodenja se torej nanaša na uporabo pravega stila vodenja v določeni situaciji.« (Zabukovec 2000: 16) Zato je še toliko bolj pomemben učiteljev »prevladujoči« stil oz. njegova »doktrina vodenja«. Denimo, da je učitelj avtoritaren – v trenutku, ko bo želel preiti iz direktivnega vodenja v podporno vodenje, bo to (vsaj na prvi pogled) v veliki meri v nasprotju s tistim, kar sicer izraža kot vodja. Če bo želel poleg povečevanja podpore in zmanjševanja direktivnosti, povečevati še udeležbo skupine pri sprejemanju odločitev, je veliko vprašanje, ali bo skupina dejansko sposobna sprejemati odločitve in ali ji bo to zares omogočeno ali pa bo šlo za

»manipulacijo« s strani vodje, ki bo nekako »vsilil« svoje prepričanje. Podobno je na drugi strani. Če imamo učitelja, ki je zelo permisiven, je spet veliko vprašanje, kako bodo učenci sprejeli njegovo morebitno direktivnost, ko bodo v situaciji, ki bo to zahtevala (npr. skupno kolesarjenje po prometni cesti, pohod v planine idr.). Odgovorni-dogovorni stil vodenja pa omogoča dvoje:

- odgovornost za zadovoljevanje potreb vseh udeležениh (učitelj in učenci);
- dogovarjanje pa deluje »preventivno« in učitelju omogoča, da v različnih situacijah uporabi različne stile vodenja, odvisno od naloge.

V tem primeru bo torej učitelj, ki se bo odgovorno dogovarjal s skupino, ki bo skupaj z njimi postavljala pravila (tista, ki so v pristojnosti skupine – ali se bodo npr. vozili s kolesi po desni ali levi strani vozišča, zagotovo ni), ki bo pri vsem tem upošteval potrebe vseh in bo znal postaviti meje ter se jih dosledno držati, lahko v različnih situacijah deloval bolj avtoritativno oz. direktivno (npr. pri dajanju navodil za delo s stroji, pri dajanju napotkov za pohod v gore itd.), pa ne bo zaradi tega v očeh učencev postal avtoritarni vodja, ki mu ne gre zaupati, ali pa bo na kakšnem športnem dnevu bolj »permisiven«, pa skupina zaradi tega ne bo bolj razpuščena in neodgovorna. Odgovorno dogovarjanje namreč zajema tudi natančno določitev vlog in učenci zelo dobro razumejo, da so njihove potrebe (npr. raziskovati nove gorske poti) prav tako pomembne kot učiteljeve (npr. odgovornost za varnost skupine) in zato jim je povsem samoumevno, da bo učitelj v določenih situacijah različno pristopil. Pomembno je le, da so s tem seznanjeni in da so imeli možnost sodelovati pri dogovoru. Vsak dober dogovor bo namreč enim in drugim omogočil varno okolje, v katerem bo zmeraj dovolj prostora za naknadno dogovarjanje, spreminjanje pravil in pogajanje.

5.7.3. Učiteljev stil vodenja

Brajša predstavlja tipe učiteljev, ki jih deli na učitelja dinozavra (večinoma uporablja levo možgansko polovico), učitelja v oblakih (večinoma uporablja desno možgansko polovico) in učitelja metulja (večinoma uporablja obe možganski polovici). Slednji so učitelji, ki združujejo intuitivno in racionalno. Vidiijo posamezne učence in celoten razred. Znajo se iskreno veseliti in žalostiti, se znajo ločiti od učencev, a kljub temu ne gradijo neprehodne meje med seboj in njimi, dopuščajo možnost različnih mnenj in si ne lastijo pravice do izključno svoje resnice, ne stremijo po enostavni in jasni povezanosti vzrokov in posledic, sprejemajo kompleksnost človeške resničnosti, ne postavljajo diagnoz, ampak skupaj z učenci raziskujejo in razvijajo hipoteze in

nenazadnje – njihov cilj ni maksimalnost, ampak optimalnost. Skušajo doseči učenčev optimum in ne svojega. »Uspešni učitelj uporablja poleg obeh možganskih polovic tudi limbični sistem. Tak učitelj analizira z levo, zajema celoto z desno možgansko polovico, vse skupaj pa podkrepi z ljubeznijo iz limbičnega sistema.« (Brajša 1995: 49)

Vendar v praksi redko najdemo skrajne primere vodij. Skorajda ni vodij, ki ne bi v avtoritarnem stilu vodenja včasih uporabljali prepričevanje namesto ukazovanja, pa tudi tisti, ki so bolj permissivni, se kdaj zatečejo k avtoritativnosti. Bistveno je, da vsak učitelj razvije svoj stil vodenja, njemu lasten. Ko govorim o odgovornem-dogovornem stilu vodenja, imam v mislih splošne smernice, vendar znotraj teh lahko učitelj uporablja najrazličnejše prijeme, od igre, dramatizacije, kričanja, gest, tudi kritike, skratka vse, s čimer lahko vnese nekaj življenja v pouk, in vse, kar je njemu blizu. Gre za posameznikovo ustvarjalnost, s katero poskuša prepričati ljudi (učence), da naredijo nekaj, do česar na primer čutijo odpor. »Dokler ohranja bistvene elemente, vodja pri neprisilnem vodenju lahko uporabi katerikoli stil ... Da postaneš uspešen vodja, ki ne prisiljuje, moraš razviti lasten stil.« (Glasser 1998: 35)

Pomembno je le, da ostane zvest odgovorni-dogovorni »doktrini pouka« in da se mu ne zgodi, da bi se zaradi občutka neuspeha zatekal k skrajnostim. Rado se namreč dogaja, da kadar se učitelju kljub najboljšim namenom in velikemu vloženemu trudu ne posreči vzbuditi pri učencih zanimanja za predmet ali pride celo do nezaželenega vedenja v razredu, se lahko le-ta kaj hitro zateče k dvema skrajnostma, k recimo temu starim in preizkušenim načinom dela, kot so na eni strani grožnje, prisila, slabe ocene, vzgojni ukrepi idr., in na drugi strani pretirano popuščanje, zniževanje kriterijev, pretirana hvala, »diagnosticiranje« otrok, da so vedenjsko moteni ipd. Oboje pa je, kot smo ugotavljali v vseh dosedanjih poglavjih, slabo in nas oddaljuje od tiste vzgojne poti, ki vodi k samostojnemu in odgovornemu učencu.

5.8. Pomen svetovalnih spretnosti

»Bodoči vzgojitelji in učitelji se pri svojem študiju učijo predvsem kako izobraževati, poučevati in obvladovati pedagoške metode in tehnike. Seveda vsak pedagog nujno potrebuje to znanje. Vendar pa bo, ko se bo znašel v igralnici ali učilnici, porabil veliko svojega časa tudi za reševanje osebnih in medosebnih problemov, ki jih morda nikoli ni pričakoval.« (Kottler 2001: 7)

Učitelji se pogosto srečujejo nalogami, za katere niso dovolj pripravljeni. V sodobni šoli je zagotovo premalo, če učitelj le poučuje, ampak se mora odzivati tudi na otrokove čustvene potrebe, posredovati mora pri razreševanju konfliktov, pomirjati prepire med učenci, hitro se lahko znajde v vlogi zaupnika učencem, ki trpijo zaradi osebnih problemov, lahko se znajde tudi v vlogi, ko prepozna učenca, ki trpijo zaradi zlorab, nasilja, uživanja drog idr. Vse to so naloge, ki od učitelja zahtevajo obvladovanje vsaj enega dela svetovalnih spretnosti. Vsak svetovalni odnos pa se začne z vzpostavljanjem delovnega odnosa in vzdrževanjem osebnega stika. Tako je tudi v razredu. Dober učitelj mora z učenci vzpostavljati odkrite medosebne odnose, ki temeljijo na zaupanju in na medsebojnem spoštovanju. To je zagotovo predpogoj, da mu učenci zaupajo in mu pristopijo, ko so v težavah. Težko si je torej predstavljati, kako bi to lahko dosegel učitelj, ki je preveč avtoritaren, ali pa učitelj, ki deluje po laissez-faire pristopu, učitelj, ki vse dopušča. Učitelji niso le osebe, ki ponujajo učencem znanje, ampak so osebe, ki zelo vplivajo na življenje svojih učencev, »... učencev ne oblikuje le poučevanje, ampak tudi učiteljeva skrb in njegovo sočutje« (Kottler 2001: 11).

Zadeva je še toliko bolj zapletena, če upoštevamo tudi to, da je delo z učenci večinoma delo z ljudmi, ki ponavadi ne vedo, čemu so v šoli, ne vedo, čemu bodo stvari, ki se jih učijo, koristile, snov jih velikokrat ne zanima ipd. Dejstvo je, da so učenci iz razreda v razred manj motivirani za šolsko delo. Učenec, ki je morda v prvih razredih osnovne šole še z veseljem sodeloval pri pouku, lahko kaj hitro že na predmetni stopnji začne šolo zavračati in se začne upirati vsem, ki ga želijo vzpodbuditi za šolsko delo. Po kontrolni teoriji gre za to, da se lahko učitelj še tako trudi, da bi posredoval učencu tisto, kar se zdi njemu »kakovost«, pa bo vsak poskus spodletel, če ne bo to tudi za učenca »kakovost«. Učitelju je vsekakor težje vzdrževati kontrolo nad skupino ljudi, s katero dela oz. jo vodi, kot je to pri nekaterih drugih poklicih. Glasser navaja dober primer, ko govori o odnosu med pacientom in zdravnikom, kjer večina pacientov sodeluje z zdravnikom. Tako ima zdravnik mnogo večjo kontrolo nad svojim delom kot učitelj – Glasser še dodaja, da oseba tem lažje doživlja delo, čim večjo kontrolo ima. Zato je še toliko bolj pomembno, da učitelj vzpostavlja z učenci dober odnos, da tudi sam pomeni učencu »kakovost« in bo morda ravno zaradi njega učenec pripravljen sprejemati določen predmet. Zavedati se moramo, da vsak, ki pride prostovoljno k socialnemu delavcu, verjetno slej kot prej ne bi več sodeloval in se vračal na dogovorjena srečanja, če socialni delavec ne bi z njim vzpostavil dobrega delovnega

odnosa. Učenci te možnosti nimajo. Se pa zagotovo »izklapljuje« med samim poukom in odidejo v svojih mislih drugam, če učitelj nima vzpostavljenega dobrega delovnega odnosa z njimi. Učitelji ne bi smeli jemati samoumevno svojih »uporabnikov«, ampak bi se morali truditi za medsebojni odnos, saj tudi učenci (čeprav so fizično prisotni) lahko vsaj v mislih poljubno zapuščajo prostor, v katerem se odvija proces dela – nekateri ga žal zapuščajo tudi fizično, kar se kaže v določenem procentu osipa, predvsem na srednjih šolah. Te učence pa učitelji prevečkrat spoznajo za nezmožne, namesto da bi z njimi vzpostavljali dober delovni odnos in spodbujali pri njih »nadomestne strategije«, ki so jih le-ti morebiti razvili za delovanje v svetu – bi torej iskali vire moči v učencu/dijaku samem in njegovi socialni mreži. »Ko govorimo o vzrokih neprimerne vedenja, je pomembno, da se zavedamo, da učenci niso prostovoljno občinstvo. V nasprotju z večino stvari, ki jih v življenju počnemo po lastni volji in ko lahko do neke mere odločamo, ali bomo sodelovali ali pa se jim bomo izognili, če nam niso všeč, so učenci prisiljeni v to, da hodijo v šolo. Še več, ne smejo se odločiti, da se ne bodo učili. Zato vsako poučevanje vključuje tudi prikrito grožnjo, da bodo učenci, ki ne bodo prostovoljno sodelovali pri dejavnostih, ki jih vodi učitelj, v to prisiljeni. Slab uspeh pa ne zadeva samo učenca, ampak tudi učitelja in učenčeve starše. Večino ljudi spravijo občasne situacije, ko se znajdejo v neprijetnem položaju, iz katerega ne morejo pobegniti, v veliko stisko. Če pa so pri tem prisiljeni celo sodelovati, postane občutek tesnobe skoraj neznosen. Če pride učenec v takšen položaj, obstaja velika verjetnost, da bo povzročal hujše disciplinske težave, še zlasti, če namesto sočutja in podpore doživlja agresivno prisilo. Če je videti vedno bolj jezen in napet ali se morda pritožuje, da se mu je pri nečem zgodila krivica, je to lahko opozorilni znak o tem, kaj doživlja. Za preprečevanje resnejših oblik neprimerne vedenja je torej zelo pomembna učiteljeva sposobnost, da pri učencu zazna tovrstno napetost in mu pomaga sprostiti čustva.« (Kyriacou 1997: 107)

5.8.1. Kaj lahko ponudijo koncepti socialnega dela učitelju?

Socialno delo lahko ponudi učitelju pri vodenju razreda polno znanj in veščin tako s področja svetovanja kot s področja dela s skupino. Med številnimi metodami in tehnikami, ki bi lahko bile za učitelje zanimive (npr. vodenje mladinskih delavnic, socialne igre, treningi socialnih veščin, svetovalni pogovor itd.), bom v nadaljevanju izpostavil le tri »koncepte«, ki se mi zdijo za vodenje razreda še posebej pomembni:

- jezik sprejemanja,

- delovni odnos;
- perspektiva moči.

5.8.1.1. Jezik sprejemanja

»Beseda je zrcalo besedovalca.« (Perzijski pregovor)

Učiteljevo glavno orodje je zagotovo jezik, ki je temelj sporočanja in sporazumevanja. Prav tako je izrednega pomena jezikovna dejavnost oz. jezik pri socialnem delavcu, za katerega je osrednji prostor, v katerem se dogaja proces pomoči, pogovor. Razlika med njima pa je v tem, da se socialni delavec veliko bolj ukvarja s pojmom jezika v smislu tega, kako pomemben je jezik za vzpostavljanje dobrega delovnega odnosa, ki lahko vodi k skupnemu iskanju rešitev, medtem ko se učitelj bolj ukvarja z jezikom kot »sredstvom za prenašanje informacij«. Kakor koli že, dejstvo je, da je beseda vmesni člen med svetom in človeškim zapletenim miselnim ustrojem, zato je zelo pomembno, kakšne besede izbiramo, ko vstopamo v odnose z drugimi ali pa ko preprosto teoretično razmišljamo o svojem delu. »Ko človek govori, se odpira v odnose, ki ne morejo biti povsem predvidljivi. Z besedami si poljubno prilagaja in prisvaja svet, prav tako se v simboliki besed izraža na kar se da različne načine.« (Marc 2006: 5)

Zakaj je jezik socialnega dela jezik, ki lahko pripomore k učiteljevemu delu v razredu? Zato ker je to jezik, ki vključuje, je jezik sodelovanja in soustvarjanja rešitev. Je jezik, ki ljudi, s katerimi vstopamo v delovni odnos (tudi učitelj vstopa s svojimi učenci v delovni odnos), pojmuje kot sogovornike. »Besedi sogovornik, sogovornica poudarita prav tiste elemente v odnosu, ki so odločilni – SO-ustvarjanje delovnega odnosa, SO-ustvarjanje razgovora, SO-raziskovanje za SO-oblikovanje delovnega projekta.« (Čačinovič 2005: 5) Socialni delavec in uporabnik sta torej sogovornika, ki v pogovoru skupaj raziskujeta in soustvarjata spremembe. Pogovor, ki je osrednji prostor, v katerem se dogaja proces pomoči v socialnem delu, omogoča srečanje ljudi, ki imajo različne osebne zgodovine, izkušnje, znanje, kompetence; pogovor je prostor, ki omogoča srečanje ljudi, ki soustvarjajo svojo udeleženo v rešitvah. Jezik socialnega dela torej vključuje in opogumlja uporabnika s pozitivnimi besedami, ki dodajajo moč, z namenom, da bi socialni delavci opustili negativne besede, ki omejujejo in izključujejo. Besede, kot so pogovor, dialog, odkrivanje, soustvarjanje, sodelovanje, spreminjanje, dodajanje moči in delovni odnos, so torej jedro jezika v socialnem delu.

Jezik socialnega dela in besedišče, ki ga tvori, pa je možno bolj sistematično prenašati tudi v »učiteljev slovar«, saj je dober učitelj tisti učitelj, ki poleg podajanja znanja z učenci ustvarja dober odnos, skrbi za dinamiko skupine, z učenci razrešuje konflikte, išče rešitve za nastale probleme itd. Učitelj in učenci so torej sogovorniki, ki lahko skupaj soustvarjajo rešitve. Če vlogo učitelja zastavimo tako, sledi, da je vzpostavljanje delovnega odnosa bistveni koncept socialnega dela, ki bi ga bilo vredno prenesti v pedagoško delo.

5.8.1.2. Delovni odnos

»V trenutku, ko prvič vstopi v učilnico, začne učitelj z učenci vzpostavljati odnos in graditi zaupanje. Vez med njimi se spleta ves čas, ki ga preživijo skupaj. Učitelj mora prijazno voditi učence skozi učne dejavnosti, mora jim pomagati, biti mora privlačen in spodbujajoč. Učencem mora pomagati graditi samospoštovanje in samozaupanje. V razredu mora s prilagajanjem učnih metod in stilov individualnim potrebam učencev krepiti strpnost in voljo do sodelovanja. Doseči mora, da učenci med seboj vzpostavljajo pozitivne in konstruktivne stike.« (Kottler 2001: 15)

Na tem mestu se poraja vprašanje, ali bi lahko elemente delovnega odnosa, kakršne poznamo v socialnem delu, lahko prenesli tudi v vodenje razreda in ali se morebiti v določenih oblikah že ne prenašajo.⁷

1. Dogovor o sodelovanju:

- pomemben uvodni ritual;
- omogoči vzpostavljanje delovnega odnosa;
- dobro je, da se ga udeležijo vsi udeleženi v problemu;
- socialni delavec (učitelj) pojasni koncept delovnega odnosa tako, da opiše svojo vlogo in vlogo udeležnih v problemu;
- socialni delavec (učitelj) varuje varen prostor za delo in poskrbi, da vsak pride do besede;
- delovni odnos vsebuje pristanek na sodelovanje tu in zdaj (v sedanjosti), dogovor o tem, kako bomo delali.

2. Instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev:

- uporabnik (učenec) vstopi s svojo definicijo problema;

⁷ »Zanimivo je, da tudi več drugih raziskav poudarja, da je prvih nekaj šolskih ur z novim razredom nadvse pomembnih za vzpostavitev pozitivnega vzdušja pri pouku.« (Kyriacou 1997: 86)

- socialni delavec (učitelj) doda svoje videnje – pri tem je dobro, da povzame raznolike definicije s perspektive moči, s tem pa preveri svoje razumevanje povedanega in obenem poudari vire, možnosti ter skupne točke (kot ključno se na tem mestu izkaže aktivno poslušanje, o katerem govori tudi Gordon⁸);
- v središču sta dialog in sodelovanje, v katerih udeleženci v problemu soustvarjajo svojo udeležnost v oblikovanju rešitve.

3. Osebo vodenje:

- socialni delavec (učitelj) v neposredni komunikaciji raziskuje zgodbe uporabnikov (učencev) skupaj z njimi;
- vodi k oblikovanju zaželenih izidov, k dogovorjenim in uresničljivim rešitvam;
- po načelu interpozicije socialni delavec (učitelj) ravna empatično, se osebno odzove na dogajanje v odnosu;
- samo osebno lahko podelimo dobre izkušnje, zgodbo, ki odpira alternativnen pogled na možne rešitve, veselje, da nam gre pri delu dobro, tudi nejevoljo ali trenutno doživljanje motnje v pogovoru;
- in samo osebno lahko prepoznamo vire moči (učitelj se ne osredotoča na neustrezna ravnanja, temveč podpira ustrezne oblike ravnanja oz. po Saleebeyu mobiliziramo moč, učenčeve talente, znanje, sposobnosti in vire ter s tem podpremo njegova prizadevanja, da doseže svoje cilje in vizije).

Prepričan sem, da so lahko elementi delovnega odnosa, kakršne poznamo v socialnem delu, tudi osnova za odnos med učiteljem in učencem, ki je dober takrat, ko je odprt, pošten in direkten. Odnos med učiteljem in učenci bi moral biti odnos, v katerem se udeleženci med seboj spoštujejo in cenijo ter soustvarjajo rešitve, ki so sprejemljive za vse vpletene – se pravi, da ni poražencev in zmagovalcev. Če želimo to doseči, se je zagotovo treba oprijeti metode, značilne za odgovorni-dogovorni stil vodenja, pri kateri obe strani iščeta rešitev na tak način, da ni nobena stran poražena, lahko bi rekli, da gre celo za Lüssijevo (kraljevsko) načelo pogajanja. V ospredju je tako problem, ki ga je treba rešiti, in ne konflikt. In tukaj se krog zaključí. Če želimo, da bi nam vse to uspelo,

⁸ Gordon, Thomas (1989), Trening večje učinkovitosti za učitelje, Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

je treba namreč »govoriti« jezika socialnega dela, ki ni nič drugega kot jezik sprejemanja. Iz navedenega je razvidno, da je vzpostavljanje delovnega odnosa vsekakor eden izmed pomembnih konceptov, ki omogoča dosledno udejanjanje odgovornega-dogovornega vodenja učencev:

- razgovor, ki ga vodi učitelj, je dogovorni – komunikacija je dvosmerna;
- vloge so razvidne;
- pravila in ukrepi so dogovorjeni;
- odgovornost je tako na učitelju kot na učencih.

Opisani koncept zahteva veliko dela in je vsekakor na prvi pogled zahtevnejše udejanjanje le-tega kot udejanjanje avtoritarnega stila vodenja ali pa prehajanje med stili vodenja kar po lastnem občutku. Za to je potrebno dodatno znanje, usposobljenost in drugačne veščine, kot jih imajo učitelji, ki so vajeni predvsem frontalnega predavanja pred tablo. Tudi zato se v učiteljskih krogih še zmeraj vse prevečkrat slišijo preprosti in ponavadi neučinkoviti nasveti za vzpostavljanje odnosa z učenci, ki so s strokovne plati premalo utemeljeni ali vsaj pojasnjeni: »Tako prvo uro jim pokaži, kdo je šef. Kasneje lahko začneš popuščati. Obratna pot je samomor.« ali »Z učenci moraš navezati prijateljski odnos, da vidijo, da si jim enak, ne pa da jim težiš po nepotrebnem.« Vendar na dolgi rok tako avtoritarni kot laissez-faire pristop ne zadovoljujeta potreb vseh udeležениh in se nikakor ne obrestujeta tako dobro kot odgovorni-dogovorni stil vodenja, o čemer je tekla beseda že v prejšnjih poglavjih.

5.8.1.3. Perspektiva moči

»Delati iz perspektive moči pomeni, da smo se odločili, da s svojim znanjem in s spoštljivim ravnanjem omogočimo ljudem izkušnjo, da so kompetentni za svoje življenje, izkušnjo samospoštovanja in osebnega dostojanstva.« (Čačinovič 2005: 37)

Poleg vzpostavljanja delovnega odnosa je potrebno posebej izpostaviti koncept Dennisa Saleebeya »perspektiva moči«. Gre za koncept, ki nas usmerja v to, da pri uporabniku iščemo njegovo moč, njegove vire. Socialni delavec uporabniku pomaga odkriti, raziskati, pa tudi izkoristiti njegovo moč in njegove vire, s katerimi si lahko uporabnik pomaga pri doseganju svojih ciljev. Kar se na prvi pogled zdi lahko in razumljivo, se v praksi izkaže kot zelo zahtevno delo. Kljub temu gre za koncept, ki je prenosljiv v pedagoško delo, je koncept, katerega elementi se v pedagoškem delu že pojavljajo,

vendar zagotovo ne tako celovito, kot bi ga naj udejanjali socialni delavci. Glede na to, da se učitelji skorajda vsak dan znajdejo v situaciji, ko je treba prisluhniti učencu, mu svetovati, ko je treba pomagati pri razreševanju različnih problemov ali pa gre preprosto za običajno učno uro, ko je treba učence vzpodbujati, poiskati v njih vir moči ipd., je Saleebeyeva »perspektiva moči« zagotovo eden izmed konceptov, ki je lahko učitelju nekakšno vodilo in opora pri delu s svojimi uporabniki – učenci. O tem konceptu pravzaprav na svojevrsten način govori tudi izrazito pedagoška literatura: »S spodbudnim odzivanjem na napredovanje lahko učencem učinkovito pomagamo razvijati učne navade.« (Kyriacou 1997: 85)

Saleebeyev »leksikon moči« vsebuje naslednje temeljne koncepte in načela:

1. dodajanje moči
2. včlanjenost
3. moč okrevanja
4. zdravljenje in celostnost
5. dialog in sodelovanje
6. odpoved nejevernosti

Če te koncepte in načela prenesemo v delo z učenci – mladostniki, jih lahko razumemo na naslednji način:

1. **dodajanje moči:** podpiranje učencev, da odkrijejo in razširijo svoje vire in orodja v sebi in okoli sebe, v svoji socialni mreži in skupnosti; moč posameznika je obnovljiva in jo je mogoče razširiti – moč posameznika odkrijemo in podpremo v skupnosti;
2. **včlanjenost:** gre za spoštovanje človekove potrebe, da je odgovoren in cenjen član skupnosti; »če ni ukoreninjen, če nima kje biti in komu pripadati, potem je naša strokovna naloga, da ga vključimo« (Čačinovič 2005: 13); vsak učenec ima potrebo, da je odgovoren in cenjen član skupnosti – razreda oz. šole;
3. **moč okrevanja:** koncept okrevanja govori o tem, da ima vsak moč, da okreva; koncept ne zmanjšuje preteklih udarcev in ran, ampak govori o tem, da ima vsak moč, da si opomore in da slabe izkušnje ne peljejo le v nemoč in patologijo;
4. **zdravljenje in celostnost:** vsak ima notranjo modrost, da prepozna, kaj je zanj dobro;
5. **dialog in sodelovanje:** sta vir moči, sta pogoj za soustvarjanje sprememb in soustvarjanje rešitev, sta »največ, kar lahko damo« (Čačinovič 2005: 14);

6. **odpoved nejevernosti:** koncept govori o tem, da verjamemo udeležnemu v problemu oz. da priznavamo njegovo videnje resničnosti; »Ne verjeti stranki je globoko zasidrano v kulturi poklicev, ki pomagajo ljudem, enako kot je globoko zasidrano pričakovanje, da strokovnjaki vemo bolje od stranke.« (Čačinovič 2005: 14)

Koncept je lahko v šoli uporaben predvsem zato, ker izhaja iz uporabnika (v tem primeru učenca), ki kar naenkrat ni več postavljen v vlogo pasivnega, celo nemočnega, »prejemnika pomoči«, učitelj pa v vlogo vsevednega strokovnjaka, ampak dobi uporabnik – učenec povsem novo vlogo pri reševanju težav. Pomoč se razvije na osnovi medsebojnega dialoga, ker je uporabnik – učenec tisti, ki edini pozna svojo realnost. Uporabnik – učenec lahko tako dobi spodbudo za sodelovanje in iskanje novih rešitev, učitelj pa na ta način dobi možnost za razvijanje dobrega odnosa, saj sta z uporabnikom – učencem soodgovorna za rezultat sodelovanja, ob tem pa sta ves čas v intenzivnem dialogu, kar je seveda najpomembnejše.

Oba koncepta (koncept vzpostavljanja delovnega odnosa in koncept »perspektive moči«) lahko učitelj uporablja tako pri individualnem delu kot pri delu s skupino. Seveda nihče ne pričakuje, da bo učitelj postal usposobljen svetovalec, ki bo nadomestil šolske psihologe, socialne delavce in ostale svetovalne delavce, ampak gre preprosto za to, da sodobna šola od učitelja zahteva tudi določene svetovalne spretnosti.

5.9. Ovire v udeležanju odgovornega-dogovornega stila vodenja

5.9.1. Obremenjenost z vzgojnimi vzorci svojih staršev in vztrajanje v »preizkušanih« pristopih vodenja oz. vedenjskih vzorcih

»Če niste pozorni, se boste vrnili k staremu načinu splakovanja, ki ste se ga vsa leta posluževali. Če začnete z novim, neprisilnim načinom vodenja, boste morali biti še bolj pozorni, da se ne boste vrnili k staremu, prisilnemu načinu.« (Glasser 1998: 23)

Zanimivo je, da so lahko tudi učitelji pri svojem delu obremenjeni z vzgojnimi vzorci svojih staršev in tudi pri njih delujejo mehanizmi, kakršne sicer najdemo pri starših (npr. projekcija lastnih želja v otroke ipd.). Žorž izpostavlja zanimivo problematiko. Meni, da bi bilo potrebno v šoli posvetiti več pozornosti vzgojnemu vprašanju tako s splošnega vidika kot z osebnega vidika učitelja. S tem opozori na vprašanje, ki je povezano z lastno

vzgojno izkušnjo, ki bi jo moral predelati tudi učitelj. Učitelj lahko torej prenaša osebne vzgojne vzorce v vodenje razreda in to ne glede na to, ali gre za prisilno vzgojo, ki je je bil morebiti vajen iz svoje družine, ali pa za drugo skrajnost, ki jo lahko preprosto imenujemo razvajanje. Učitelji lahko namreč učence celo razvajajo v dobri veri, da ravnaajo zelo strokovno – opravljajo dela, za katera bi lahko skrbeli učenci sami.

Watzlawick v svoji knjigi *Da bi lažje bili nesrečni* na izredno humoren, satiričen, pa vendar prijazen način prikazuje, zakaj veliko ljudi vztraja v položaju, v katerem si nakopljejo nesrečo s tem, da ne prevzamejo polne odgovornosti za lastno življenje in počutje. Nekaj od tega lahko brez težav prenesemo tudi v razred in v odnos, ki se lahko vzpostavlja med učiteljem in učenci, če učitelj zapade v tak položaj, da več ne prevzema polne odgovornosti za svoje »življenje« – delo z učenci.

Watzlawick začne z uničujočim »bodi zvest samemu sebi«, kar z drugimi besedami pomeni, da se ljudje velikokrat skrivamo za prepričanjem, kako obstaja eno samo pravo razumevanje: tisto lastno. Ne morem si predstavljati nič bolj uničujočega tako za učence in še bolj za učitelja, če se učitelj skriva za lastnim prepričanjem kot edinim pravilnim in ni pripravljen na nikakršen kompromis. V skrajni fazi se tak človek odloči za to, »kakšen bi svet naj bil in zaničuje to, kakršen v resnici je« (Watzlawick 1994: 15). V tem primeru se mu slej kot prej zgodi, da nadaljuje svojo pot, pa čeprav so ga vsi sopotniki (beri učenci, morda tudi sodelavci) že zdavnaj zapustili. Vsak od nas verjetno pozna kak primer iz svoje »šolske zgodovine«, ko se je zdelo, da je bil kakšen učitelj le še zaradi sebe pred katedrom in je bil pravzaprav sam sebi namen. Watzlawick to stanje človeškega duha duhovito komentira: »V prizadevanju, da bi bil sam sebi zvest, postaja duh, ki stalno zanikuje; kajti če ne bi zanikoval, bi bil že izdaja sama po sebi. Zgolj okoliščina, da mu drugi ljudje kaj približajo, postaja zanj povod, da to zavrže, celo tedaj, kadar bi bilo – objektivno gledano – v njegovem interesu, da bi to sprejel ... Zrelost ... je zmožnost delati prav tudi takrat, kadar so to svetovali starši.« (Watzlawick 1994: 15)

Če k tej »formuli za ustvarjanje nesreče« dodamo še uničujoče vztrajanje v preteklosti, je lahko zadeva že bolj ali manj zaključena. Pogled na preteklost kot idealizirano obdobje, izgubljene zlate čase, je samo vzvod za nabiranje neizčrpnih zalog žalostnih občutij v človeku. Psihoterapija lahko ponudi polno primerov ljudi, ki se v svoji žalosti (za npr. izgubljeno ljubeznijo) oddaljijo od vseh drugih ljudi, ostajajo doma idr. ter

čakajo na ponovno snidenje s to izgubljeno ljubeznijo. Med čakanjem se seveda kaj hitro zgodi, da ta oseba naveže razmerje s partnerjem, ki je v vseh podrobnostih podoben prejšnjemu, čeprav se zdi ta človek v začetku drugačen. Kakšna je podobnost z učnim procesom oz. vodenjem učencev? Gre pravzaprav za preprosto primerjavo. Dnevno se lahko srečujemo (tudi v medijih) s stokanjem in žalovanjem za nekimi ne tako oddaljenimi časi, ko se je vedelo, kdo je »bog in batina« v odnosu odrasel – otrok oz. učitelj – učenec. Takrat je bilo vse preprosteje, pravila so bila jasna, kazni prav tako in metode za delo z učenci tudi. Namesto, da bi se aktivno spoprijeli s spremembami, ki se odvijajo neodvisno od nas, se marsikdo raje zateka v preteklost in žaluje za izgubljenimi časi. Če sprevidi, da je čakanje le predolgo, pa se zateče k neki navidez novi metodi, ki se v samem temelju ne razlikuje prav dosti od stare metode. Vztrajanje v preteklosti takemu učitelju seveda ne dopušča dovolj časa, da bi se aktivno spoprijel s sedanjostjo.

Naj na to navežem še en delček v mozaiku stanja, ko človek več ne prevzema dovolj aktivno odgovornosti za svoje življenje, in sicer zatekanje in trmasto vztrajanje pri rešitvah, ki so bile nekdanj zadovoljujoče, uspešne in morda celo edino mogoče. Gre za svojevrstno prilagoditev določenim okoliščinam, ki pa se žal vseskozi spreminjajo. Človek v imenu preživetja oblikuje različne vedenjske vzorce, s pomočjo katerih se lahko prilagaja različnim okoliščinam. Težava je v tem, da vsakič najbolj ugodne prilagoditve jemlje kot večne in edino mogoče. Zaradi tega ne vidi, da čez čas kakšna prilagoditev ni več najboljša, ob tem pa ne vidi tudi tega, da je ob konkretni rešitvi ves čas obstajala tudi vrsta drugih rešitev ali da so te druge rešitve prisotne vsaj sedaj – v sedanjosti. Posledica je ta, da je določena rešitev vedno manj uspešna in je zato položaj zmeraj težji, poleg tega pa ta pritisk vodi k sklepanju in prepričanju, da človek zase misli, kako ni storil dovolj za rešitev in zato uporabi še več istega reševanja, s čimer problem le še pogloblja. Vse skupaj do učinka, ko človek uporablja »več istega«, ki je zagotovljen, dokler se oseba drži dveh pravil: »prvič, da obstaja vselej le ena mogoča, dovoljena, razumna, smiselna, logična rešitev problema, in če to prizadevanje ne privede do uspeha, je to le dokaz, da si še nismo dovolj prizadevali. Drugič pa spoznanja, da obstaja samo ta edina rešitev, rešitve same nikoli ne smemo postaviti pod vprašaj; preizkušati smemo le razne možnosti uporabe tega temeljnega spoznanja« (Watzlawick 1994: 20).

Čeprav vidim veliko nevarnost v tem, da se učitelj krčevito oklepa vzorcev, ki jih je pridobil v svojem kulturnem okolju, tradicionalni vzgoji idr., ter zato vodi učence prisilno – avtoritarno, kar se v spremenjenih okoliščinah več ne obnese, ne gre zanemariti, da se enako lahko zgodi vsedopuščajočemu učitelju, ki ravna permissivno, in ne vidi nobene druge možnosti, da izboljša situacijo, kot to, da pogloblja problem z uporabo »več istega« in se morda, ko je stisnjen v kot, zateče nazaj k avtoritarnemu stilu vodenja ter žaluje za izgubljenimi časi. In nenazadnje si enako upam trditi za »demokratični« stil vodenja. Ali smo lahko povsem prepričani, da bo ta stil vedno uporaben, če se zavedamo, da se okoliščine spreminjajo? Če sedaj z njim kot učitelj najbolje preživim v razredu in zato to rešitev sprejem kot edino možno in najboljšo, se lahko prav tako zavežem k pogubnemu receptu »več istega«, če ne bom kot učitelj stopal v korak s časom in ne bom dovolj fleksibilen ali dovolj odgovoren za svoje življenje in delo, ko se bodo okoliščine spremenile. Ravno zato je potrebno kakršen koli stil vodenja najprej utemeljiti na odgovornosti do skupine in do samega sebe – odgovornosti do tega, da se vodja ne bo ujel v že »preizkušene« vedenjske vzorce, ampak da se bo prilagajal spremembam, okoliščinam, skratka, da bo res v koraku s časom. Zato se mi zdi pomembno že v samo poimenovanje stila vodenja vplesti tako odgovornost kot »dogovornost«.

5.9.2. Občutek nemoči, strah, vnaprejšnje (negativne) interpretacije in oblikovanje drugega po lastnem idealu preprečujejo udejanjanje dogovornega-dogovornega stila vodenja

»Če učitelji ne poučujejo na način, ki omogoča učencem zadovoljevanje potreb, se zatečejo k prisili.« (Glasser 1998: 7)

Tisto, kar nas poleg zgoraj navedenega velikokrat utrjuje v tem, da vztrajamo pri istem, pa čeprav to že dolgo ni več učinkovito, je to, da smo nagnjeni k temu, da je obramba ali preprečevanje položaja, ki se ga bojimo, ali kakšnega problema, najrazumnejša rešitev. Tako je past nastavljena, saj prav takšno razmišljanje zagotavlja večni obstoj problema. Vse skupaj pa lahko poglobimo še s tem, da sami ustvarimo resničnost s prerokbami in nekakšnimi napovedmi. Če učitelj sam trdi, da so učenci premalo odgovorni, da bi se lahko oprijel dogovornega stila vodenja, se torej odloči za bolj prisilni način vodenja. Na tak način sam poskrbi za uresničitev svoje prerokbe. Učenci res premalo razvijajo svojo odgovornost, saj v okolju, kjer ima vedno ena oseba zadnjo besedo, kjer ena oseba prevzema vso odgovornost, kjer ena oseba postavlja pravila in

ukrepe, kjer ena oseba rešuje probleme in ve vse najboljše, enostavno nimajo možnosti in jim niti ni treba, da bi bili samoiniciativni, da bi si upali prevzemati pobudo in da bi nenazadnje razvijali svoj občutek za odgovornost tako, da bi odgovornost za svoje delo res začeli prevzemati nase. K temu prispeva tudi to, da so učitelji pogosto bolj storilnostno naravnani⁹ in zato usmerjeni v končni cilj oz. dosežek, ki je po navadi nekakšen preizkus znanja in doseganja predpisanih izobraževalnih standardov. To je v nasprotju z znanim rekom, da je sreča v potovanju in ne v dosegu cilja. Nevarnost je toliko večja, če učitelj postavi previsoke cilje in ob tem pozabi na proces. Njemu je popolnoma jasen ideal, ki bi ga naj po njegovem učenci dosegli, ne vidi pa, da je lahko pravi »ideal« skrit že v samem procesu, če le-ta teče tako, da omogoča spremembe na bolje vsakemu izmed udeleženi. Vsak učitelj se je že znašel pred tem, da ga je pri delu z manj uspešnim učencem spreletela misel »Le kako mu to ni jasno?«, še posebej če ni videl pred seboj nič drugega kot trdno zacementiran cilj, ki bi ga naj vsi dosegli. Da bi bila frustracija še večja, lahko izobraževalni proces skali še kak nemiren učenec. Sedaj je vse odvisno le še od učiteljeve potrpežljivosti, dokler ne pride do eksplozije, ki se lahko konča tudi s kaznijo. V tem primeru lahko to ravnanje primerjamo z željo po maščevanju, ki je ravnanje, ki bi ga radi storili, kadar smo brez moči – takoj ko odstranimo občutek nemoči, pa izgine tudi želja po maščevanju. Če se torej v nekem trenutku želi učitelj »maščevati« učencu zato, ker je ta nemiren ali ker (po učiteljevem prepričanju) ne »naredi« dovolj, da bi dosegel zastavljen cilj, je to le odraz njegove nemoči. Še nikjer nisem zasledil, da se je kdo od učiteljev počutil dobro potem, ko se je prepustil »želji po maščevanju« in ni obvladal lastne frustracije. Sedaj ima na izbiro vsaj dvojje – ali se prepusti prej opisanemu pristopu »več istega« in zatekanju v

⁹ Šola je še zmeraj zelo storilnostno naravnana in ta storilnostni pritisk se v višjih razredih osnovne šole in potem na srednji šoli kaže še bolj kot na razredni stopnji. Tudi zaradi tega se takrat t. i. prisilni stil vodenja še bolj razvije, saj so učitelji pod storilnostnim pritiskom, vsak dan se jim v razredu izmenja tudi 100 in več učencev oz. dijakov, s tem pa se izgublja možnost razvijanja dobrega odnosa, saj učitelj skorajda nima možnosti ali pa si je ne vzame, da bi učence oz. dijake tudi osebno spoznal. Zagotovo je eden izmed večjih problemov, če učitelj začne obravnavati učence kot osebkke, ki jih je treba napolniti z znanjem, predpisanim z učnimi načrti, če učitelj dela le še za različna t. i. preverjanja znanja objektivnega tipa, kot so pri nas nacionalna preverjanja znanja v 9. razredu ali matura v 4. letniku srednje šole, ob tem se pa začne izogibati nasprotjem, diskusiji, pouk načrtuje le v smeri doseganja tistih ciljev, s katerimi bi učenci dosegli t. i. standarde znanja, ki so prav tako predpisani v učnih načrtih. Čeprav jim morda lastno prepričanje narekuje drugače, se le-temu odpovedo in zato lahko hitro postanejo neosebni, gluhi in slepi tako za svoje kot za učenčeve potrebe. Le-te lahko slej kot prej, če niso zadovoljene, izbruhnejo v obliki neprimernega vedenja, motenja pouka idr. Kadar pa se učenci ne učijo, je večina učiteljev frustriranih, ker imajo v »svojem svetu« sličico učencev, ki vestno delajo. Ker so frustrirani, izberejo vodstveni pristop, ki bi naj učence prepričal, da bi se začeli truditi. Vendar se večina učiteljev v tej situaciji ne znajde. »Veliko učiteljev izbere grožnje, kar je prisiljujoč izbor, ki navadno poveča problem in učiteljevo frustracijo. Vendar, če je to izbor, prav tako lahko sebi zastavijo vprašanje: »Kakšen bi bil najboljši način, da problem rešim brez prisile?« Kakor hitro to pomislijo, dopuste svojim glavam, da najdejo boljše načine reševanja problemov, saj imamo skoraj popoln nadzor nad svojimi mislimi.« (Glasser 1998: 71)

preteklost ali pa se aktivno loti spreminjanja svojih vedenjskih vzorcev in poskusi ubrati drugačno pot, po kateri bo prišel do učencev in jih prepričal, da bodo postali njegovi sopotniki na poti do cilja.

Glasser pojasnjuje, da uporaba t. i. teorije dražljaj – odgovor slej kot prej pripelje do tradicionalne vodstvene metode, ki jo sam imenuje šefovski način vodenja, mi pa smo o tej vodstveni metodi govorili kot o avtoritarnem stilu vodenja. Ta način pa naj bi bil neučinkovit, saj temelji na prisili in rezultat le-te je, da postanejo vodja in vodeni, v tem primeru učitelj in učenci, nasprotniki. »Pogosto namreč izbiramo vedenja, kot so kričanje in grožnje, ki se ne obnesejo in se zaradi tega slabo počutimo, vendar ni nujno, da bi ta vedenja izbirali. Ko dojamemo koncept totalnega vedenja in dejstvo, da imamo neposredno kontrolo nad svojimi dejanji in mislimi, začnemo izbirati dejanja in misli, ki vodijo k novim, učinkovitejšim totalnim vedenjem, ki bodo vedno povzročala ugodno čustveno komponento. Da pridobimo ta ugodna čustva, moramo izbirati dejanja in misli, ki bodo boljše kot dosedanja zadovoljevale naše potrebe.« (Glasser 1998: 72) Dejstvo je, da je naše zavestno vedenje naš izbor in tako, kot si učenec lahko izbere, ali bo delal ali ne, lahko tudi učitelj izbere, kako bo s takim učencem ravnal. Seveda pa obstaja tudi drugi scenarij: »Avtokratski učitelji in vodstva, ki postanejo frustrirani in ugotovijo, da z »jezenjem« ne morejo motivirati učencev, izberejo veliko trpljenja. Depresiranje, glavoboljenje, hrbteničenje, želodčenje, bolehanje in popivanje so pogosti izbori frustriranih managerjev, med njimi tudi učiteljev. Če ne bi izbrali trpljenja, bi bili pogosto prejezni, da bi mogli opravljati svoje delo. V nekaterih primerih uspejo s trpljenjem kontrolirati nekatere učence, a učenci so navadno poslednja skupina, ki bi čutila usmiljenje do frustriranega učitelja.« (Glasser 1998: 76)

5.9.3. Strokovni in osebni razvoj učitelja

Izpostaviti je treba tudi motiviranost učiteljev za osebni razvoj, za razvijanje svojih spretnosti pri vodenju razreda. Problem lahko nastane takrat, ko učitelj doseže tako raven ustreznih spretnosti, da lahko vsako uro izpelje dokaj zadovoljivo. Od tukaj do rutinskega poučevanja ni več dolga pot. Poleg tega, poudarja Kyriacou, postanejo učiteljevi pristopi do neke mere odvisni od njegovih močnih točk. Učitelj, ki spozna, da se mu pri pouku bolj obnese frontalno delo, medtem ko pri vodenju učencev tako, da bi le-ti več delali v skupinah, ni tako uspešen, bo raje večino svojih ur izvedel tako, da bo sam uspešen, premalo pa razvija spretnosti, ki jih ne obvlada prav dobro. Vsaka

spmemba pa zahteva spremembo tudi pri običajnem načinu dela, saj sprememba zahteva drugačne spretnosti. Verjetno lahko tudi tukaj najdemo vzroke za to, da se nekateri učitelji težko odločijo za spremembe, še posebej če te ne zahtevajo le sprememb v didaktiki in metodiki, ampak je potrebno spremeniti tudi svoje poglede in prepričanja o vodenju razreda. »Nekateri učitelji menijo, da znajo bolje voditi določeno vrsto učnih ur in se zato raje izogibajo drugim oblikam učnih postopkov. To ima za posledico, da si ne pridobijo vseh potrebnih izkušenj za razvijanje novih veščin za uspešno poučevanje.« (Kyriacou 1997: 80) Poleg tega je treba upoštevati tudi naslednje: »Vodenje s prisilo je težko spremeniti tudi zaradi tega, ker je v večini šol dovolj učencev pripravljenih učiti se tako, da učitelji lahko zaključijo: »Poglejte, vsi ti učenci so uspešni, ker počnejo to, kar smo jim mi rekli.« Vendar uspeh teh učencev ni odvisen od načina vodenja, marveč izhaja iz domačih pogojev. Ti učenci bi se učili neodvisno od načina vodenja.« (Glasser 1998: 25)

5.9.4. Avtoritarnost se manipulativno skriva za navidezno demokratičnostjo

»Avtokratsko usmerjeno vodstvo se rado skriva za navidezno demokratičnostjo, ki jo uporablja kot masko, ker avtokratizem ni več v veljavi. Dopusča javno razpravo o nekaterih predlogih in rešitvah, hkrati pa da vedeti, da bodo upoštevana samo tista mnenja, ki podpirajo njegove zamisli.« (Valentinčič 1987: 20)

Čeprav je zgornji citat usmerjen na vodenje v podjetjih, organizacijah, morda celo na vodenje na ravni države, pa ga lahko prenesemo tudi v vodenje razreda. Tudi tukaj najdemo vodje, ki so zaverovani v svoj prav, ki so togi in okosteneli, ter ravno zaradi tega prihajajo pogosto v nasprotje z drugimi. Zaradi sprememb v družbi, kar se pozna tudi v šoli, pa avtoritarnost zagotovo ne nastopa več v nekdanjih ostrih oblikah, ampak se na nek način »demokratizira« – prevzema nekatere metode in sredstva »demokratičnega« vodenja. Ta prikrita avtoritarnost je še toliko bolj možna, če se učitelji ne »usposablajo« za najtežji stil vodenja, ki pomeni protiutež avtoritarnemu in laissez-faire stilu vodenja – odgovorni-dogovorni stil vodenja. Obstaja torej nevarnost, da zaradi pritiska in želje po demokratizaciji šole, vodja »skrije« svojo avtoritarnost za navidezno demokratičnostjo, kar se sprevrže v manipulacijo, prav tako pa lahko vsedopuščajoči vodja, ki se zaveda, da permisivnost ne daje dobrih rezultatov, obenem pa ne zna voditi dogovorno, hitro preskoči v avtoritarnost in iz nje v manipulacijo. V vsakem primeru gre za izrazito prehajanje med različnimi stili vodenja, kar ne omogoča

okolja, v katerem bi učenci res vedeli, pri čem so. »Manipulirati pomeni v vrednostno nevtralnem smislu spretno voditi posameznika k cilju, ki ga postavi manipulator. Ker tisti, s katerim manipuliramo, ne pozna cilja (naših skritih namenov), vodi manipulacija običajno v sleparjenje, izkoriščanje nevednosti vodenega. Z njo poskuša politika prepričati javnost v ustreznost lastnih postopkov, ekonomija predstaviti svoj proizvod kot najboljši način za zadovoljitev potrošnikovih pristnih potreb, novinar predstaviti svoje videnje aktualnega dogodka kot edino resnično itn. In tudi učitelj podajati učno snov kot edini pravilni (»znanstveni«) pogled, vzgojitelj pa posamezna moralna pravila, norme, zahteve kot edine družbeno ustrezne.« (Kroflič 1997: 17) Kot dodaja Kroflič, je v nevtralnem smislu pretežni del vzgoje manipulacija, saj je vzgojitelj, pa naj to prizna ali ne, tisti člen vzgojne komunikacije, ki določa cilje vzgajanja, obliko in vsebino komunikacije, otrok pa si običajno na vprašanje, kaj od njega pravzaprav hočemo, težko odgovori. Vendar naj bi sodobni vzgojni koncepti težili k postopnemu ukinjanju vodenja posameznika, k odpravi manipulacije, k pripravi posameznika na to, da si bo sposoben sam načrtovati vzgojne cilje in razvijati lastno osebnost. Naloga vzgojitelja je torej, da vzgojo, ki je še vedno tudi vodenje, usmerjanje in discipliniranje otroka, oddalji od manipulacije, otroka pa pripravi na uporabo lastnega uma, ustvarjalnosti in reflektirane moralnosti, kot pravi Kroflič. Za doseganje tega cilja se danes v vzgoji in izobraževanju poslužujejo različnih načel in didaktičnih pristopov, kot so seznanjanje staršev in otrok s cilji vzgoje, s kriteriji ocenjevanja, hišnim redom idr., uveljavljajo se t. i. »nedirektivni« stili poučevanja in vzgajanja, s katerimi se ustvarja spodbujajoče okolje za otrokovo aktivno in odgovorno odkrivanje resnic, svobodno izražanje lastnih občutkov idr., poleg tega lahko otroci (so)vplivajo na izbiro vsebin in metod poučevanja v skladu z lastnimi interesi itd.

Potrebno se je torej usposobiti v vodenju skupin in prikrito avtoriteto oz. manipulacijo, ki se kaže v »direktivno izsiljenih« dogovorih (včasih skritih za glasovanji in zmago večine), ki so pravzaprav ponujeni vedenjski vzorci (ponujeni s strani avtoritete), zamenjati z drugačnim pristopom, s katerim učence opozarjamo na nezadostnost njihovih rešitev in jim, le v primeru, če ne gre drugače, ponudimo v razmislek nove.

5.9.5. Enačenje odgovornega-dogovornega (demokratskega) stila vodenja s permisivnim – vsedopuščajočim vodenjem

Argumenti, ki zagovarjajo, da je danes že tako ali tako preveč demokracije v šolah, da se z učenci preveč »parlamentira« in polemizira, so znak, da marsikdo še ne razlikuje dovolj jasno, kaj je odgovorno-dogovorno (demokratsko) vodenje, ki je zelo zahtevno, in kaj je razpuščenost, pomanjkanje reda in odgovornosti, kar so značilnosti razpuščenega vodenja, vodenja, ki vse dopušča, in vodenja, ki se nagiba k anarhiji. »Ugovori, da zlepa le ne moremo vsega doseči in da demokratske metode pri nekaterih odpovejo, ne zanikajo njihove vrednosti in vpliva na večino. Posamezniki odstopajo od večine, s posamezniki imamo včasih več težav kot s celotno skupino. Gorje, če bi po izjemah uravnavali naš odnos do večine! Že v načelu pravimo, da moramo obravnavati vsakega človeka zase, takega, kot je. Še bolj pomembno je, kadar imamo opravka s težjimi posamezniki, s katerimi moramo vsaj shajati, če že ne moremo navezati dobrega sodelovanja.« (Valentinčič 1987: 52)

Rezultat takega razmišljanja je tudi to, da se odgovornost učencev postavlja kot pogoj za to, da se sploh lahko vodi odgovorno in dogovorno, vendar je resnica ravno nasprotna. Odgovorno in dogovorno vodenje, vodenje, ki počasi zmanjšuje moč avtoritete, ki dopušča učencem soodločanje in sodelovanje, je vodenje, ki lahko učence približa k samostojnemu in odgovornemu vedenju, prevzemanju pobud itd. Seveda pa se tu postavlja vprašanje, ali je to vodenje možno dobro udejanjati, če ga ne podpira vodstvo šole in če večina učiteljev ne deluje po tem principu. Kako se razvije odgovoren učenec, če je takega pristopa deležen le pri redkih posameznikih? Ali tudi ta učenec potemtakem zaznava ta pristop kot vsedopuščajoč, ne glede na to, da ni?

5.9.6. Prevzemanje odgovornosti namesto učencev

Ko govorimo o učiteljevi odgovornosti, se je treba zavedati, da se uspešen učitelj ne čuti odgovornega za učence in njihovo delo, saj ni njihov skrbnik (starš). Se pa čuti odgovornega za svoj odnos do učencev in za njihove medsebojne odnose in nenazadnje so vsi skupaj odgovorni šoli. »S tem, ko jim pravite, da je šola njihova, mislite na to, da jih ne boste v nič prisiljevali, da se boste z njimi pogovarjali o stvareh, ki se zdijo obojnim koristne pri učenju, da boste skupno iskali rešitve problemov, saj so v primeru, da je šola njihova, to njihovi problemi. Močno se boste morali potruditi, da vam ne bodo prelagali svojih težav na vaša ramena, saj so tega vajeni.« (Glasser 1998: 19)

Kot smo v prejšnjih poglavjih večkrat poudarili, učitelj ni na mestu tistega, ki bi moral reševati probleme namesto učencev (govorimo o problemih, ki so v pristojnosti učencev in ki so njihova stvar¹⁰). Če jim s svojim vodenjem onemogočimo, da sami izkusijo posledice svojih izbir, če jim onemogočimo odločanje in če namesto njih rešujemo njihove probleme, jim preprečimo ali vsaj otežimo pot k samostojnosti oz. jih preprosto povedano razvajamo, kar pa je na dolgi rok zagotovo škodljivo: »Otroke je preprosto vse težje voditi, vse težje motivirati za delo, vse manj stvari jih zanima. Učitelji, vzgojitelji, kateheti, mladinski animatorji, vsi ti v osebni »laični« pogovoru dokaj hitro spregovorijo o razvajanosti. A ta beseda kar v trenutku nekam izpuhti, ko se začnemo pogovarjati »strokovno!« (Žorž 2002: 71)

Iz primerov, s katerimi se je srečal in jih opisuje psiholog Bogdan Žorž, je razvidno, da k razvajanosti med drugim zelo prispeva to, da starši oz. odrasli rešujejo probleme otrok oz. mladostnikov in jih vodijo tako, da le-ti ne morejo zares prevzemati odgovornosti na svoja ramena. In ker so »neodgovorni«, jih je treba voditi (kot smo že prej omenili) avtoritarno. S tem je začaran krog sklenjen.

5.9.7. Enačenje poslušnosti s sodelovanjem

Kot rezultat discipline v razredu si ponavadi najprej predstavljamo poslušnega učenca. S strategijami, ki temeljijo na zunanjih motivacijah, kot je npr. strah, se razvija poslušen učenec. V avtoritarnem odnosu bo učitelj z grožnjo s kaznijo ali pa z »dobrikanjem«, obljubljanjem nagrade za opravljeno delo, preko strahu (strah pred kaznijo ali strah pred izgubo učiteljeve naklonjenosti) vplival na otroke, da bodo le-ti poslušno sledili njegovim zahtevam. Vendar pa učenčeva poslušnost, ki je pogojena z zunanjimi motivatorji, nikakor ne zagotavlja, da bo učenec zaradi tega tudi bolj odgovoren. Celo več ko to: »Obstaja veliko pokazateljev, da bodo preveč poslušni otroci morda težje delovali kot samostojni in odgovorni posamezniki v sodobnem delovnem svetu.« (Bluestein, 1997, 30) Učitelj lahko torej v težnji, da bi bili učenci poslušni, pretirava z zunanjim vrednotenjem in odobravanjem, ki sta vezana na poslušnost, s tem pa lahko prepričuje učence, da so dobri in vredni le, če ugodijo in ugajajo drugi osebi. V skrajnem primeru ti učenci oz. otroci niso več sposobni

¹⁰ O tem več v Treningu večje učinkovitosti za učitelje (Gordon); kaj je problem učencev in kaj je učiteljev problem.

samostojno razmišljati in delovati v lastnem interesu; ne »poslušajo« le učitelje ali starše, ampak bodo »ubogali vsakogar, čigar ljubezen in odobravanje si bodo želeli« (Bluestein 1997: 32).

Povezava med vzgojo poslušnih otrok in avtoritarnim stilom vodenja se kaže v naslednjem: če vzgajamo poslušne otroke, se oprimemo avtoritarnega stila vodenja, za katerega je značilno, da otrok mora narediti, kar mu je ukazano, in nima možnosti, da bi se sam odločil, zato ima tudi težave pri sprejemanju odgovornosti za svoje odločitve, vzroke za različna dejanja in dogodke pa išče zunaj sebe. »Avtoriteten odnos, ki spodbuja poslušnost, vpliva na osebe tako, da se vedejo kot žrtve, stopnjuje nemoč in omejenost ali pa vodi v upornišтво ... Poslušnost pogosto odvrča od odgovornosti in samostojnosti.« (Bluestein 1997: 32)

Disciplina v razredu, s pomočjo katere bi razvijali odgovornega učenca, ki je pripravljen sodelovati, nikakor ne pomeni diametralnega nasprotja avtoritarnemu vodenju, se pravi ne gre za permissivne pristope pri vzgoji. Gre za pristop, ki se zaveda, da vsaka skupina potrebuje pravila in meje za dobro delovanje, vendar se pa tudi zaveda, da je lahko odgovorno vedenje in sodelovanje le notranje motivirano. Če poslušen učenec stori vse, kar se od njega zahteva, vendar stori samo to in nič več, bo odgovoren učenec učenec, ki poleg tega, da se drži dogovorjenih nalog, dajal tudi sam pobude, bo inovativen in bo bolj samostojno deloval.

Povzetek vsega, kar smo rekli o tipih učiteljev in stilih vodenja, lahko prikažemo s povzetkom Bluesteinove delitve na učitelje, ki spodbujajo poslušnost, in učitelje, ki spodbujajo sodelovanje.

Učitelj, ki spodbuja poslušnost	Poslušen učenec
Pogosto izraža sodbe in je kritičen. Je avtoritativen. Usmerjen je h končnemu rezultatu – visoka usmerjenost v cilj in manj v proces. Ukazuje. Oži izbiro, ker ne zaupa dovolj učenčevi sposobnosti odločanja.	Motivirajo ga zunanji dejavniki, npr. ugajanje avtoritativnim osebam. Sledi ukazom. Občutek osebne vrednosti prihaja od zunaj – čuti se dobrega, ko ga hvalijo. Težko se odloča. Odvisnost od učitelja.

Pogosto odloča namesto učenca. Usmerjen je h kazni. Učiteljeve potrebe so pomembnejše od učenčevih. Ponavadi se počuti ogroženega zaradi učenčeve samostojnosti in iniciativnosti – ju lahko celo zavira. Je zaščitniški in s težavo dopusti, da učenci izkusijo posledice svojih slabih odločitev ali napak. Nagiba se k reševanju. Ponavadi prevzema odgovornost za učenčevo vedenje in posledice.	Bolj uboga kot razmišlja. Težko razume in izraža lastne potrebe. Je poslušen. Odločen, da se bo izognil kazni – naredi vse, da se odkriža učitelja. Lahko je v konfliktu med notranjimi in zunanjimi potrebami – to, kar želi sam, je proti temu, kar želi učitelj (lahko ima občutek krivde ali je uporen). Sprejema slabe odločitve, samo da se izogne neodobravanju ali zapustitvi (naredi nekaj le zaradi družbe).
---	--

Učitelj, ki spodbuja odgovornega učenca	Odgovoren učenec
Bolj pozitivno naravnan do učencev. Skuša dajati vedenjske zgled. Usmerjen je v proces. Izraža prošnje in zahteve. Zaupaja učenčevi sposobnosti odločanja. Izogiba se odločanju namesto učenca. Spodbuja samostojno in iniciativnost. Učiteljeve potrebe so enako pomembne kot učenčeve. Upira se skušnjavi po reševanju – je pripravljen dovoliti učencem, da delajo napake in se na njih učijo. Učencu prepušča odgovornost za lastno vedenje in posledice.	Motivirajo ga notranji dejavniki (npr. to, da sam izkusi posledice). Izbira med različnimi možnostmi. Prevzema pobudo. Občutek osebne vrednosti prihaja od znotraj. Sposoben se je odločati. Je bolj samostojen. Razmišlja, pa tudi uboga. Zaupaja lastnim občutkom in sposobnostim. Laže razume in izraža lastne potrebe. Sodeluje. Zna rešiti konflikt med notranjimi in zunanjimi potrebami. Lahko sprejme slabe odločitve, da bi osebno izkusil posledice in zadovoljil radovednost.

5.9.8. Učiteljev stil vodenja

Tako kot je učiteljev osebni stil vodenja lahko »blagodejna« stvar, ki izboljša vodenje razreda, je lahko obremenjenost z njim tudi pogubna. Če učitelj meni, da mora voditi na točno določen način, ker bi naj bi le-ta res tisti pravi, si zapre pot do raziskovanja različnih stilov in preizkušanja le-teh. Smisel vodenja je ravno v tem, da vsak izbere

svojo pot v skladu z značilnostmi skupine in svojimi osebnimi značilnostmi. Kot smo že dejali, ne bo nikakršnega problema, če bo »obvladal« situacijsko vodenje, vendar pa se mora zavedati, da je oblikovanje svojega stila vodenja iz različnih stilov možno le, če je temelj dovolj trden – če ima z učenci vzpostavljen dober delovni odnos, ki temelji na odgovornem upoštevanju potreb vseh udeleženih in dogovarjanju, za katerim ni nikakršne manipulacije. Učitelji, ki nasprotno temu želijo voditi le na en način, slej kot prej pridejo v situacijo, ko to vodenje več ne zadošča, in takrat se zaradi občutka nemoči, frustracij, strahu itd. spet zatečejo k »improvizaciji«, ki po navadi temelji na ustaljenih (vzgojnih) vedenjskih vzorcih, ki so po možnosti že preživeti. Lahko pa se tudi nasprotno temu zatekajo v neprestano prehajanje med stili vodenja (ne v smislu premišljenega situacijskega vodenja, ampak prehajanje, ki ga sproži občutek nemoči in ki pomeni trenutno reševanje problemov), in sicer brez »osnovne« usmeritve, kar učence bega in kar prav tako onemogoča vzpostavljanje dobrega delovnega odnosa.

EMPIRIČNI DEL

1. Problematika

Trenutno je v osnovnih šolah aktualno uvajanje t. i. vzgojnega načrta, kar kaže na določeno krizo na vzgojnem področju. Po drugi strani pa se na prvi pogled zdi, kot da je bila vzgoja vsa ta leta »zanemarjena«, če zdaj potrebujemo »ukaz z vrha«, da se bomo začeli poleg izobraževanja »načrtno« ukvarjati še z vzgojo. Verjetno je tudi to nekakšen simptom večnih razprav o tem, koliko bi naj v šoli izobraževali in koliko vzgajali. Vendar je vzgoja vsekakor tako ali drugače prisotna pri vsaki učni uri, ne glede na to, ali se učitelj tega zaveda ali ne. Takoj ko smo postavljeni v vlogo učitelja in se znajdemo v razredu z učenci, smo na nek način postavljeni tudi v vlogo vzgojitelja. Seveda pa ostaja odprto vprašanje, ali je vsak učitelj tudi dober vzgojitelj. Zagotovo ne. Leon Lojk pravi v predgovoru Glasserjeve Dobre šole, da učitelj zares vzgaja šele takrat, ko upošteva potrebe vseh sodelujočih, in nadaljuje: »Hkrati bi to bil lahko najzlahtnejši skupni imenovalec vzgoje in bi ga brez težav lahko sprejeli vsi družbeni dejavniki, saj bi razvijal omiko spoštovanja drugih in drugačnih, pomenil bi visoko šolo resničnega sodelovanja, učenja, spreminjanja destruktivnih posledic konfliktov v konstruktivne itn. Učitelji, ki bi sprejeli takšna vzgojno-izobraževalna stališča, bi lahko

ogromno prispevali k splošni omiki državljanov, ne glede na to, ali so matematiki, slavisti, kateheti ali nekdanji učitelji samoupravljanja s temelji marksizma.«¹¹

V zadnjem času smo lahko preko medijev spremljali kar nekaj odmevnih primerov, zaradi katerih se je odprla javna debata o avtoriteti učiteljev (osmošolci, ki so napisali rap pesem o učiteljih v OŠ Polule, snemanje učitelja v domžalski srednji šoli – oba primera sta sprožila velike polemike v medijih, npr. osrednja novica v Dnevniku, oddaja Trenja, oba primera so pokrivali vsi časopisi, širjenje novic, celo posnetkov po medmrežju ipd.).

Debata o avtoriteti učitelja se torej ponavlja odpre takrat, ko se zgodi kaj neobičajnega, in še posebej takrat, ko tisto dogajanje pride v javnost. Čeprav so v tem procesu udeleženi vsi zaposleni v šoli, vključno s svetovalno službo, se debata zmeraj znova ustavi pri avtoriteti učitelja, od tukaj naprej pa gre v razmišljanje o različnih pristopih k delu z učenci in slej kot prej se debata ustavi pri t. i. stilih vodenja. Odnos učiteljev (in svetovalnih delavcev) v odnosih z mladimi se namreč lahko kaže tudi preko t. i. stilov vodenja, ki jih v osnovi delimo¹² v avtoritarni stil vodenja, laissez-faire stil vodenja pristop in t. i. demokratični stil vodenja, ki ga bomo na tem mestu imenovali odgovorni-dogovorni stil vodenja¹³.

Čeprav je danes zmeraj več učiteljev, ki so dobro usposobljeni, se dodatno izobražujejo, so dobro obveščeni in dobro delajo, se še vedno najdejo učitelji, ki se težje znajdejo v razredu in se s svojim stilom vodenja nenehno zapletajo v konflikte z učenci. Če teh konfliktov ne znajo uspešno rešiti, se lahko takšno vodenje hitro prelevi v »tekmovanje za oblast«, med učiteljem in učenci pa se začne mučen boj.

Številna literatura in raziskave kažejo, da je t.i. demokratični/dogovorni idr. (odgovorni-dogovorni) stil vodenja, če je udejanjen dosledno, najbolj primeren. Za ta pristop je namreč značilno – če poenostavimo –, da strokovni delavec z mladostnikom vzpostavi stik, da je komunikacija dvosmerna, vloge jasno razvidne in sprejete, odgovornost je obojestranska, kar si učitelji že od nekdaj želijo. Seveda je ta

¹¹ Iz spremne besede Glasserjeve knjige Dobra šola, vodenje učencev brez prisile.

¹² Obstajajo še druge delitve, kot je bilo zapisano v teoretičnem delu, vendar se zaradi lažjega razumevanja in vsesplošne razširjenosti v praksi, na tem mestu dotikam le treh stilov vodenja.

¹³ Zaradi razširjenosti poimenovanj avtoritarni in laissez-faire stil vodenja, sem ti poimenovanji obdržal, medtem ko sem t. i. demokratični/dogovorni/nepriprilni/sodelovalni stil vodenja preimenoval v odgovorni-dogovorni stil vodenja, kar je natančneje pojasnjeno v teoretičnem delu naloge.

odgovornost različna. Ker so pravila (ki so v pristojnosti skupine) dogovorjena v sodelovanju z učenci, je tako tudi z ukrepi, saj vsi udeleženci v problemu sodelujejo in soustvarjajo rešitve, skupaj načrtujejo delo in so zato vsi aktivni udeleženci v procesu. In kar je najpomembnejše, učitelj nima avtoritete le zaradi svojega formalnega položaja, ampak je avtoriteta samoomejitvena, kot jo poimenuje Kroflič, kar pomeni, da je oprta na učiteljeve kompetence. Učenec spoštuje učitelja zaradi njegovih znanj in sposobnosti, ne pa zaradi tega, ker je »postavljen« na mesto učitelja.

Čeprav je vsak izmed omenjenih stilov vodenja v resnici izvedljiv, ga v njegovi strogi obliki ponavadi ne zasledimo v resničnosti. V resničnosti se namreč pogosto pojavljajo različice posameznih stilov vodenja, ki zajemajo posamezne sestavine vseh treh stilov. Kadar učitelji drsijo iz enega v drug stil vodenja, že lahko govorimo o nedosledni vzgoji oz. nedoslednem načinu vodenja, ki vedno znova povzroča dodatno zmedo in neprijetnosti v odnosih med učenci in učitelji (razen če ne gre za premišljeno situacijsko vodenje). Poleg tega lahko učitelj pod krinko odgovornega-dogovornega vodenja pravzaprav udejanja avtoritarni ali laissez-faire stil vodenja, po navadi celo nevede. Postrak v svojih tekstih opozarja, da je dogovorni stil vodenja, kakor ga sam imenuje, v dosledni udejanjeni obliki najprimernejši, zelo učinkovit, uporaben, in kar je najpomembnejše, popolnoma izvedljiv in realističen. Prav tako poudarja, da imamo dovolj znanja in izkušenj za kvalitetno vodenje mladih, vendar pa je potrebno dosledno upoštevati že obstoječa ustrezna in preverjena strokovna spoznanja.

V šoli, kjer sem zaposlen, opažam, da je večina učiteljev mnenja, da vodi učence po načelu demokratičnega oz. dogovornega (odgovornega-dogovornega) stila vodenja. Glede na to, da sem prostovoljec na Centru za pomoč mladim, in imam možnost spremljati delo z mladostniki tudi v tej »ustanovi«, menim, da se mladinski delavci, ki so po izobrazbi večinoma socialni delavci, redkeje pa učitelji, bolj ukvarjajo z vprašanjem, kako voditi mladostnike, medtem ko se učitelji (v omenjeni šoli) bolj ukvarjajo s tem, kako učence nečesa naučiti, in bistveno manj z vodenjem učencev. Ker je uspešno vodenje mladostnikov predpogoj za vzpostavljanje dobrega delovnega odnosa in vzdrževanje le-tega, dober delovni odnos pa je predpogoj za doseganje zastavljenih ciljev, lahko kakršna koli debata, raziskava ipd. na to temo odpre polje razprave, ki lahko pripomore k izboljšanju dela učiteljev v omenjeni šoli.

Če iz napisanega o stilih vodenja sledi, da je odgovorni-dogovorni stil vodenja najprimernejši, se odpira vprašanje, zakaj se ta stil vodenja še v večji meri ne uporablja pri vodenju mladostnikov v razredu – v šoli, glede na to, kakšne prednosti ima pred ostalimi stili, in glede na to, da ga je s strokovnimi spoznanji, ki so nam na voljo, in z znanjem, ki bi ga naj imeli tako učitelji kot svetovalni delavci, povsem možno udejanjati.

2. Problem

Namen raziskave je ugotoviti razloge za dosledno/nedosledno udejanjanje odgovornega-dogovornega stila vodenja med učitelji na predmetni stopnji izbrane osnovne šole.

Postavil sem dve hipotezi, ki ju bom z raziskovanjem preveril:

- **Hipoteza 1:** Učitelji na predmetni stopnji dosledno ne udejanjajo odgovornega-dogovornega stila vodenja.
- **Hipoteza 2:** Učitelji dosledno ne udejanjajo odgovornega-dogovornega stila vodenja zaradi tega, ker menijo, da je stil vodenja odvisen predvsem od tega, kakšne učence učitelj vodi, in ostalih zunanjih dejavnikov.

3. Metoda

3.1. Vrsta raziskave

Raziskava je kvalitativna, in sicer študija primera. Podatke sem obdelal po postopku kodiranja po Glaserju in Straussu.

3.2. Viri podatkov – merski instrumenti

Za pridobivanje podatkov sem se najprej pogovoril z ravnateljico osnovne šole in jo prosil za sodelovanje. Izbral sem nestrukturiran oz. delno strukturiran intervju. Ker gre za t. i. odprti intervju, sem intervju vodil s pomočjo okvirnih tem in ne podrobnih vprašanj. Opravil sem intervju z učitelji na predmetni stopnji.

3.3. Intervjuvanci

Opravil sem nestrukturirane oz. delno strukturirane intervjuje z učitelji na predmetni stopnji, učitelji, ki poučujejo oddelke od 6. razreda devetletke do 9. razreda devetletke.

3.4. Zbiranje podatkov

Z učitelji sem se osebno dogovoril za polurni sestanek kar v šoli oz. v njihovih razredih po koncu pouka. Vse intervjuje sem opravil od ponedeljka, 26. 6. 2007, do petka, 29. 6. 2007.

3.5. Obdelava podatkov

Analizo empiričnega gradiva sem opravil s kvalitativno metodo.

Namen raziskave je ugotoviti vzroke za dosledno/nedosledno udejanjanje odgovornega-dogovornega stila vodenja. Iz zbranega gradiva bom izbral tiste dele besedila, ki prikazujejo ta problem. Besedila bom predstavil in jih analiziral po postopku kodiranja po Glaserju in Straussu.

4. Zapisi intervjujev

Zaradi obsežnosti intervjujev zapise lahko dobite pri avtorju. Kot ponazoritev na tem mestu dodajam zapis intervjuja z eno izmed učiteljic na predmetni stopnji izbrane šole.

Učiteljica 1

Uporabljam različne stile vodenja. Razgovor je pri mojih urah dvosmeren, imajo možnost povedati svoje mnenje, stališča. Pri pouku bolj jaz vodim razgovor, med malico npr. je drugače. Kar se tiče odnosa, nimam ne vem kakšne avtoritarne vloge, vendar pa skušam držati neko distanco. Odgovornost je večja na meni, jaz kot učitelj nosim večjo odgovornost – zaradi učnega načrta, da jim posredujem, kar moram. Oni pač sedijo in se vključujejo, kolikor pač morejo. Ukrepi: veliko stvari toleriram, pa bi morala že zdavnaj ukrepati (recimo žvečilke, klepetanje idr.). Če nekdo zelo dolgo ne upošteva, kar smo se dogovorili, ne upošteva reda, ki smo se ga prej dogovorili (1. šolsko uro posplošim zadeve, ki smo jih dorekli učitelji na konferenci, povem pa tudi pravila, ki jih imam v razredu), dam ukrep. Večina to sprejme odgovorno in se tega držijo. Tisti najbolj problematični pa so zelo neodgovorni. Vse obljubijo večkrat na razgovoru, pa se tega ne držijo. Če jaz nekaj obljubim, se tega držim. Avtoriteto gradim na doslednosti, vendar je še ne izpolnjujem dovolj. Ko mi stvari uhajajo iz rok, rečem, da bom npr. izvedla srečanje s starši, pa tega ne naredim takoj. Jaz sem za demokratični stil do neke meje, pa je ne znam vzpostaviti. Nisem zagovornik nekega avtoritarnega stila, moraš pa pokazati avtoriteto, ko gre predaleč. Učenci imajo možnost prispevati k učnemu procesu. Za šolo je po moje demokracije preveč, saj pripelje do vse več problematičnih otrok, otroci si vse več upajo, tudi nizka kultura pogovora – mi bi

morali biti bolj avtoritarni. Nimaš moči, da bi zdaj jaz začela nekoga učiti (npr. preklinjanje, če so vse to prinesli iz družine, da bi ga spreobračala. Tekom leta se poslužujem vsakega stila po malo. Vsak ve, kateri stil mu ustreza. V nekaterih razredih se demokratični stil veliko manj obnese kot v drugih. Enih sem prav vesela, ko jih imam na urniku. Pri nekaterih pa moram bolj avtoritativno pristopiti že na začetku ure. Demokracija je možna, vendar je odvisna od učencev, populacije in števila učencev. Jaz se ne spreminjam iz razreda v razred, ker se nekaj ne obnese enako v različnih razredih. Demokracija je možna ob zelo veliki odgovornosti učencev in doslednosti učitelja, da se otroci obnašajo tako, da ni z njimi treba imeti opravka. Če ti hodijo po glavi, je treba z njimi bolj avtoritativno.

5. Izbor relevantnih delov besedila

Zaradi obsežnosti intervjujev izbor relevantnih delov besedila lahko dobite pri avtorju.

6. Podčrtanje izjav in besed, ki se nanašajo na stil vodenja in vzroke za izbiro stila vodenja

Zaradi obsežnosti intervjujev lahko izbor relevantnih delov besedila – podčrtanje izjav in besed, ki se nanašajo na stil vodenja in vzroke za izbiro stila vodenja, dobite pri avtorju.

7. Izpis podčrtanih delov izjav in besed

Učiteljica 1

uporabljam različne stile vodenja

razgovor je dvosmeren

možnost povedati svoje mnenje, stališča

pri pouku bolj jaz vodim razgovor

nimam ne vem kakšne avtoritarne vloge

skušam držati neko distanco

odgovornost je večja na meni

oni pač sedijo in se vključujejo, kolikor pač morejo

1. šolsko uro posplošim zadeve, ki smo jih dorekli učitelji na konferenci

povem pa tudi pravila, ki jih imam v razredu

dam ukrep

nisem zagovornik nekega avtoritarnega stila, moraš pa pokazati avtoriteto, ko gre predaleč

demokracije preveč, saj pripelje do vse več problematičnih otrok
si vse več upajo
nizka kultura pogovora
v nekaterih razredih se demokratični stil veliko manj obnese
je odvisna od učencev
populacije
števila učencev
ob zelo veliki odgovornosti učencev
doslednosti učitelja

Učiteljica 2

odprt odnos
dvosmerno komunikacijo
sprejemam predloge, pobude
če se ne izkaže za dobro, zapiram situacijo
naredim komunikacijo manj dvosmerno
gradim na obojestranski odgovornosti in ne na prisili
postavim merila na začetku
se tega kolikor toliko držim
zgodi se tudi, da ne razlagam, zakaj je nekaj treba
postavim jasno mejo
je nekaj treba zato, ker se mora
demokratični stil vodenja je možen, če so vsi zreli, dovolj odgovorni in vodja mora
imeti jasne cilje
čisto demokratično ni možno voditi
je treba razlagati, kar je včasih brez pomena
zapleteš se, če razpravljaš
tisti, ki obvlada več stilov, jih uporabi glede na situacijo in je najbolj uspešen
preveč slepo sledimo zakonodaji
slepo izpolnjujemo predpise
predpise tudi napačno razumemo

Učiteljica 3

gre za 50% in 50 % mešanice med avtoritativnim in demokratičnim stilom
niti en stil v skrajnosti ni dober.
odvisno je od tega, koga vodiš
pri mlajših učencih

v timu visoko izobraženih strokovnjakov ali s študenti je to možno
odvisno od znanja in od karakterja
zdrave kmečke pameti.
dovoljujem pripombe in predloge
ne vem, kakšne ukrepe bi sploh lahko uporabila in ali jih želim uporabiti
odvisen od ljudi – ali so dovolj odgovorni

Učiteljica 4

komunikacija sproščena
pravila so določena
jasno povem, kaj toleriram in kaj ne
je pa velika razlika med poukom in športnimi dnevi
med poukom je vse bolj resno
je odvisno od skupine učencev
od snovi
odgovornost bolj na meni
učenci se je ne zavedajo dovolj.
(kar se tiče ukrepov) na začetku leta izvejo, kaj jim je dovoljeno in kaj ne
držim tistega, kar sem rekla na začetku leta
stile moraš mešati – odvisno od otrok
povedo svoje mnenje in tega ne izkoriščajo

Učiteljica 5

novi/mlajši učitelji poslužujejo bolj
brez jasnih meja, pravil in nadzora ni dobrih rezultatov
sto ljudi – sto čudi
ali sem/bom za vse? Ne.

Učitelj 1

dam že od začetka vedeti, kaj pričakujem
je sproščena klima
ko to ni mogoče, je treba izkoristiti položaj in avtoriteto
pokazati, kdo kaj lahko.
jaz razdelim naloge in povem, kaj je treba in zakaj
v smeri učnega načrta, saj ne bodo sami furali uro
odgovornost je največja na meni
ukrepi: ker nisem razrednik tega ne poudarjam
ne da se enega stila izvajati

demokratičen stil ni možen – na tej razvojni stopnji te besede ne razumejo
vidijo samo svoje pravice
ne vidijo pa svoje osnovne dolžnosti

Učitelj 2

slogi vodenja med sabo prepletati
odvisno od situacije v posameznem razredu
od vsakega posameznega učenca
so učenci motivirani za delo in se aktivno vključujejo v debato, uporabna tako
sodelovalni (demokratični) ...
nemogoče uporabiti vedno samo en stil vodenja
različne učence
različne situacije

8. Kodiranje in ureditev izjav, ki se nanašajo na stil vodenja in vzroke za izbiro stila vodenja

Kode:

- stil vodenja
- razlogi za nedosledno uporabo odgovornega-dogovornega stila vodenja

Stil vodenja

uporabljam različne stile vodenja
razgovor je dvosmeren
možnost povedati svoje mnenje, stališča
pri pouku bolj jaz vodim razgovor
nimam ne vem kakšne avtoritarne vloge
skušam držati neko distanco
odgovornost je večja na meni
oni pač sedijo in se vključujejo, kolikor pač morejo
1. šolsko uro posplošim zadeve, ki smo jih dorekli učitelji na konferenci
povem pa tudi pravila, ki jih imam v razredu
dam ukrep
nisem zagovornik nekega avtoritarnega stila
moraš pa pokazati avtoriteto, ko gre predaleč
odprt odnos
dvosmerno komunikacijo
sprejemam predloge, pobude

če se ne izkaže za dobro, zapiram situacijo
naredim komunikacijo manj dvosmerno
gradim na obojestranski odgovornosti in ne na prisili
postavim merila na začetku
zgodí se tudi, da ne razlagam, zakaj je nekaj treba
postavim jasno mejo
je nekaj treba zato, ker se mora
tisti, ki obvlada več stilov, jih uporabi glede na situacijo in je najbolj uspešen
gre za 50% in 50 % mešanice med avtoritativnim in demokratičnim stilom
niti en stil v skrajnosti ni dober
dovoljujem pripombe in predloge
ne vem, kakšne ukrepe bi sploh lahko uporabila in ali jih želim uporabiti
komunikacija sproščena
pravila so določena
jasno povem, kaj toleriram in kaj ne
odgovornost bolj na meni
učenci se je ne zavedajo dovolj
(kar se tiče ukrepov) na začetku leta izvejo, kaj jim je dovoljeno in kaj ne
držim tistega, kar sem rekla na začetku leta
brez jasnih meja, pravil in nadzora ni dobrih rezultatov.
dam že od začetka vedeti, kaj pričakujem
pokazati, kdo kaj lahko
jaz razdelim naloge in povem, kaj je treba in zakaj
odgovornost je največja na meni
ukrepi: ker nisem razrednik tega ne poudarjam
ne da se enega stila izvajati
slogi vodenja med sabo prepletati

Razlogi za nedosledno uporabo odgovornega-dogovornega stila vodenja

demokracije preveč, saj pripelje do vse več problematičnih otrok
si vse več upajo
nizka kultura pogovora
v nekaterih razredih se demokratični stil veliko manj obnese
je odvisna od učencev
populacije

števila učencev
ob zelo veliki odgovornosti učencev
doslednosti učitelja
demokracijski stil vodenja je možen, če so vsi zreli, dovolj odgovorni in vodja mora imeti jasne cilje
čisto demokratično ni možno voditi
je treba razlagati, kar je včasih brez pomena
zapleteš se, če razpravljaš
preveč slepo sledimo zakonodaji
slepo izpolnjujemo predpise
predpise tudi napačno razumemo
odvisno je od tega, koga vodiš
pri mlajših učencih
v timu visoko izobraženih strokovnjakov ali s študenti je to možno
odvisno od znanja in od karakterja
zdrave kmečke pameti
odvisen od ljudi – ali so dovolj odgovorni
je pa velika razlika med poukom in športnimi dnevi
med poukom je vse bolj resno
je odvisno od skupine učencev
od snovi
stile moraš mešati – odvisno od otrok
povedo svoje mnenje in tega ne izkoriščajo
novi/mlajši učitelji poslužujejo bolj
sto ljudi – sto čudi
ali sem/bom za vse? Ne.
je sproščena klima
ko to ni mogoče, je treba izkoristiti položaj in avtoriteto
v smeri učnega načrta, saj ne bodo sami furali uro
demokratičen stil ni možen – na tej razvojni stopnji te besede ne razumejo
vidijo samo svoje pravice
ne vidijo pa svoje osnovne dolžnosti
odvisno od situacije v posameznem razredu
od vsakega posameznega učenca

so učenci motivirani za delo in se aktivno vključujejo v debato, uporabna tako sodelovalni (demokratski)...

nemogoče uporabiti vedno samo en stil vodenja

različne učence

različne situacije

9. Oblikovanje pojmov

A) Kodiranje (prosto pripisovanje pojmov, ki se nam zde ustrezni)	
<u>Stil vodenja</u>	
uporabljam različne stile vodenja	uporaba različnih stilov
razgovor je dvosmeren	dvosmerna komunikacija
možnost povedati svoje mnenje, stališča	dvosmerna komunikacija
pri pouku bolj jaz vodim razgovor	enosmerna komunikacija
nimam ne vem kakšne avtoritarne vloge	nedoločene vloge
skušam držati neko distanco	stik ni vzpostavljen
odgovornost je večja na meni	odgovornost na strani vodje
oni pač sedijo in se vključujejo, kolikor pač morejo	pasivni udeleženec
1. šolsko uro posplošim zadeve, ki smo jih dorekli učitelji na konferenci	predpisana pravila
povem pa tudi pravila, ki jih imam v razredu	predpisana pravila
dam ukrep	predpisani ukrepi
nisem zagovornik nekega avtoritarnega stila, moraš pa pokazati avtoriteto, ko gre predaleč	uporaba različnih stilov
odprt odnos	vzpostavljen stik
dvosmerno komunikacijo	dvosmerna komunikacija
sprejemam predloge, pobude	dvosmerna komunikacija
če se ne izkaže za dobro, naredim komunikacijo manj dvosmerno	enosmerna komunikacija
gradim na obojestranski odgovornosti in ne na prisili	obojestranska odgovornost
postavim merila na začetku	predpisana pravila
zgodi se tudi, da ne razlagam, zakaj je nekaj treba	ni razgovora
postavim jasno mejo	predpisana pravila
je nekaj treba zato, ker se mora	ni razgovora
tisti, ki obvlada več stilov, jih uporabi glede na situacijo in je najbolj uspešen	uporaba različnih stilov
gre za 50% in 50 % mešanice med avtoritativnim in demokratičnim stilom	uporaba različnih stilov

niti en stil v skrajnosti ni dober	uporaba različnih stilov
dovoljujem pripombe in predloge	dvosmerna komunikacija
ne vem, kakšne ukrepe bi sploh lahko uporabila in ali jih želim uporabiti	nedogovorjeni ukrepi
komunikacija sproščena	dvosmerna komunikacija
pravila so določena	predpisana pravila
jasno povem, kaj toleriram in kaj ne	predpisana pravila
odgovornost bolj na meni	odgovornost na strani vodje
učenci se je ne zavedajo dovolj	odgovornost na strani vodje
(kar se tiče ukrepov) na začetku leta izvejo, kaj jim je dovoljeno in kaj ne	predpisani ukrepi
držim tistega, kar sem rekla na začetku leta	predpisana pravila
brez jasnih meja, pravil in nadzora ni dobrih rezultatov	predpisana pravila
dam že od začetka vedeti, kaj pričakujem	predpisana pravila
pokazati, kdo kaj lahko	predpisana pravila
jaz razdelim naloge in povem, kaj je treba in zakaj	predpisana pravila
odgovornost je največja na meni	odgovornost na strani vodje
ukrepi: ker nisem razrednik tega ne poudarjam	nedogovorjeni ukrepi
ne da se enega stila izvajati	uporaba različnih stilov
slogi vodenja med sabo prepletati	uporaba različnih stilov
<u>Razlogi za nedosledno uporabo odgovornega-dogovornega stila vodenja</u>	
demokracije preveč, saj pripelje do vse več problematičnih otrok	več nezaželenega vedenja
si vse več upajo	več nezaželenega vedenja
nizka kultura pogovora	več nezaželenega vedenja
v nekaterih razredih se demokratični stil veliko manj obnese	značilnosti različnih razredov
je odvisna od učencev	značilnosti različnih učencev
populacije	značilnosti različnih učencev
števila učencev	število učencev v razredu
ob zelo veliki odgovornosti učencev	odgovornost učencev
doslednosti učitelja	doslednost učitelja
demokratični stil vodenja je možen, če so vsi zreli	zrelost učencev
dovolj odgovorni	odgovornost učencev
vodja mora imeti jasne cilje	jasni cilji
čisto demokratično ni možno voditi	trdno zasidrana prepričanja
je treba razlagati, kar je včasih brez pomena	neučinkovitost razprave

zapleteš se, če razpravljaš	neučinkovitost razprave
preveč slepo sledimo zakonodaji	strogo upoštevanje zakonodaje
slepo izpolnjujemo predpise	strogo upoštevanje zakonodaje
predpise tudi napačno razumemo	znanje vodje
odvisno je od tega, koga vodiš	značilnosti različnih učencev
pri mlajših učencih	starost učencev
v timu visoko izobraženih strokovnjakov ali s študenti je to možno	izobrazba in starost
odvisno od znanja	znanje vodje
od karakterja	osebnost vodje
zdrave kmečke pameti	osebnost vodje
odvisen od ljudi – ali so dovolj odgovorni	odgovornost učencev
je pa velika razlika med poukom in športnimi dnevi	dejavnosti
med poukom je vse bolj resno	dejavnosti
je odvisno od skupine učencev	značilnosti različnih učencev
od snovi	učna snov
stile moraš mešati – odvisno od otrok	značilnosti različnih učencev
povedo svoje mnenje in tega ne izkoriščajo	odgovornost učencev
novi/mlajši učitelji poslužujejo bolj	starost učitelja
sto ljudi – sto čudi	značilnosti različnih učencev
ali sem/bom za vse? Ne.	značilnosti različnih učencev
je sproščena klima, ko to ni mogoče, je treba izkoristiti položaj in avtoriteto	dobra skupinska dinamika
v smeri učnega načrta, saj ne bodo sami furali uro	učna snov
demokratičen stil ni možen – na tej razvojni stopnji te besede ne razumejo	zrelost učencev
vidijo samo svoje pravice	sklicevanje na pravice
ne vidijo pa svoje osnovne dolžnosti	neupoštevanje dolžnosti
odvisno od situacije v posameznem razredu	značilnosti različnih razredov
od vsakega posameznega učenca	značilnosti različnih učencev
so učenci motivirani za delo in se aktivno vključujejo v debato, uporabna tako sodelovalni (demokratični)	motivacija učencev
nemogoče uporabiti vedno samo en stil vodenja	trdno zasidrana prepričanja
različne učence	značilnosti različnih učencev
različne situacije	značilnosti različnih razredov

B) Urejanje pojmov v hierarhijo

1. Stil vodenja

Značilnosti avtoritarnega in laissez-faire stila vodenja

a) predpisana pravila

- 1. šolsko uro posplošim zadeve, ki smo jih dorekli učitelji na konferenci
- povem pa tudi pravila, ki jih imam v razredu
- postavim merila na začetku
- pravila so določena
- brez jasnih meja, pravil in nadzora ni dobrih rezultatov
- postavim jasno mejo
- jasno povem, kaj toleriram in kaj ne
- držim se tistega, kar sem rekla na začetku leta
- dam že od začetka vedeti, kaj pričakujem
- pokazati, kdo kaj lahko
- jaz razdelim naloge in povem, kaj je treba in zakaj¹⁴

b) uporaba različnih stilov

- uporabljam različne stile vodenja
- nisem zagovornik nekega avtoritarnega stila, moraš pa pokazati avtoriteto, ko gre predaleč
- tisti, ki obvlada več stilov, jih uporabi glede na situacijo in je najbolj uspešen
- gre za 50% in 50 % mešanice med avtoritativnim in demokratičnim stilom
- niti en stil v skrajnosti ni dober
- ne da se enega stila izvajati
- slogi vodenja med sabo prepletati

c) odgovornost na strani vodje

- odgovornost je večja na meni
- odgovornost bolj na meni
- učenci se je ne zavedajo dovolj
- odgovornost je največja na meni

č) enosmerna komunikacija

¹⁴ Meje, pravila idr. so »sprejeti« brez sodelovanja učencev, zato so v tem primeru uvrščene v avtoritarni stil vodenja, čeprav odgovorni-dogovorni stil vodenja prav tako zajema postavljanje jasnih meja, dosledno izvajanje itd.

- pri pouku bolj jaz vodim razgovor
- če se ne izkaže za dobro, naredim komunikacijo manj dvosmerno

d) nedoločene vloge

- nimam ne vem kakšne avtoritarne vloge

e) stik ni vzpostavljen

- skušam držati neko distanco

f) pasivni udeleženec

- oni pač sedijo in se vključujejo, kolikor pač morejo

g) predpisani ukrepi

- (kar se tiče ukrepov) na začetku leta izvejo, kaj jim je dovoljeno in kaj ne
- dam ukrep

h) ni razgovora

- zgodi se tudi, da ne razlagam, zakaj je nekaj treba
- je nekaj treba zato, ker se mora

i) nedogovorjeni ukrepi

- ne vem, kakšne ukrepe bi sploh lahko uporabila in ali jih želim uporabiti
- ukrepi: ker nisem razrednik tega ne poudarjam

Značilnosti odgovornega-dogovornega stila vodenja

j) dvosmerna komunikacija

- razgovor je dvosmeren
- možnost povedati svoje mnenje, stališča
- dvosmerno komunikacijo
- sprejemam predloge, pobude
- dovoljujem pripombe in predloge
- komunikacija sproščena

k) vzpostavljen stik

- odprt odnos

l) obojestranska odgovornost

- gradim na obojestranski odgovornosti in ne na prisili

2. Razlogi za nedosledno udejanjanje odgovornega- dogovornega stila vodenja

Razlogi, vezani na učence

a) značilnosti različnih učencev

- je odvisna od učencev
- populacije
- odvisno je od tega, koga vodiš
- je odvisno od skupine učencev
- stile moraš mešati – odvisno od otrok
- sto ljudi – sto čudi
- ali sem/bom za vse? Ne.
- od vsakega posameznega učenca
- različne učence

b) odgovornost učencev

- ob zelo veliki odgovornosti učencev
- dovolj odgovorni
- odvisen od ljudi – ali so dovolj odgovorni
- povedo svoje mnenje in tega ne izkoriščajo

c) zrelost učencev

- demokratični stil vodenja je možen, če so vsi zreli
- demokratičen stil ni možen – na tej razvojni stopnji te besede ne razumejo

č) število učencev v razredu

- števila učencev

d) starost učencev

- pri mlajših učencih

e) izobrazba in starost

- v timu visoko izobraženih strokovnjakov ali s študenti je to možno

f) motivacija učencev

- so učenci motivirani za delo in se aktivno vključujejo v debato, uporabna tako sodelovalni (demokratični) ...

g) značilnosti različnih razredov

- v nekaterih razredih se demokratični stil veliko manj obnese
- odvisno od situacije v posameznem razredu
- različne situacije

h) sklicevanje na pravice

- vidijo samo svoje pravice

i) neupoštevanje dolžnosti

- ne vidijo pa svoje osnovne dolžnosti

j) več nezaželenega vedenja

- demokracije preveč, saj pripelje do vse več problematičnih otrok
- si vse več upajo
- nizka kultura pogovora

k) dobra skupinska dinamika

- je sproščena klima, ko to ni mogoče, je treba izkoristiti položaj in avtoriteto

l) neučinkovitost razprave

- je treba razlagati, kar je včasih brez pomena
- zapleteš se, če razpravljaš

Razlogi, vezani na učitelja

m) znanje vodje

- predpise tudi napačno razumemo
- odvisno od znanja

n) osebnost vodje

- od karakterja
- zdrave kmečke pameti

o) trdno zasidrana prepričanja

- čisto demokratično ni možno voditi
- nemogoče uporabiti vedno samo en stil vodenja

p) strogo upoštevanje zakonodaje

- preveč slepo sledimo zakonodaji
- slepo izpolnjujemo predpise

r) doslednost učitelja

- doslednosti učitelja

s) jasni cilji

- vodja mora imeti jasne cilje

š) starost učitelja

- novi/mlajši učitelji poslužujejo bolj

Zunanji dejavniki

t) dejavnosti

- je pa velika razlika med poukom in športnimi dnevi
- med poukom je vse bolj resno

u) učna snov

- od snovi

- v smeri učnega načrta, saj ne bodo sami furali uro

10. Ugotovitve

Učitelji in učiteljice, ki so sodelovali v raziskavi, pri delu z učenci prehajajo med vsemi tremi stili vodenja, od katerih najbolj prevladuje avtoritarni stil vodenja.

Iz raziskave je razvidno, da učitelji večinoma pri pouku zagovarjajo dvosmerno komunikacijo, in sicer imajo učenci možnost povedati svoje mnenje in stališča, učitelji pa sprejemajo predloge, pripombe in pobude, kar pripomore k sproščeni komunikaciji. Tovrsten razgovor je značilnost odgovornega-dogovornega stila vodenja. Eden/ena izmed sodelujočih učiteljev/učiteljic je prav tako izpostavil/a, da gradi na obojestranski odgovornosti in ima z učenci odprt odnos. Tudi to je značilnost odgovornega-dogovornega stila vodenja. Kljub temu je iz intervjujev razvidno, da se učitelji zaradi določenih situacij, ki jih ne obvladujejo, zatekajo k enosmerni komunikaciji, za katero je značilno, da ima glavno besedo vodja – učitelj, medtem ko so učenci pasivni udeleženci v skupinskem procesu: »...pri pouku bolj jaz vodim razgovor...«, »...če se ne izkaže za dobro, naredim komunikacijo manj dvosmerno...«, »...oni pač sedijo in se vključujejo, kolikor pač morejo...«. To je značilnost avtoritarnega stila vodenja.

Čeprav učitelji v intervjujih večinoma zagovarjajo dvosmerno komunikacijo, je iz raziskave razvidno, da učitelji pravila postavljajo sami, kar razumejo kot postavljanje jasne meje. Pravila postavijo že na začetku (npr. 1. šolsko uro), in sicer predstavijo pravila šolskega hišnega reda in svoja razredna pravila. Pravila so torej določena, učitelji pa ne omenjajo, da pravila postavljajo skupaj z učenci. Pri tem skušajo biti čim bolj dosledni, kar se lahko sprevrže v togost: »...1. šolsko uro posplošim zadeve, ki smo jih dorekli učitelji na konferenci...«, »...povem pa tudi pravila, ki jih imam v razredu...«, »...postavim jasno mejo...«, »...pravila so določena...«, »...jasno povem, kaj toleriram in kaj ne...«, »...držim se tistega, kar sem rekla na začetku leta...« ipd.

Predpisana pravila, pri sestavi katerih učenci ne sodelujejo, so značilnost avtoritarnega stila vodenja. Enako je z ukrepi. Če so tudi ti vnaprej predpisani brez sodelovanja učencev, gre prav tako za avtoritarni stil vodenja.

Pri ukrepih je iz raziskave razvidno dvojje:

- ukrepi so vnaprej določeni; pri njih učenci ne sodelujejo: »...(kar se tiče ukrepov) na začetku leta izvejo, kaj jim je dovoljeno in kaj ne...«;
- ukrepi niso dogovorjeni skupaj z učenci in niso predpisani vnaprej: »...ne vem, kakšne ukrepe bi sploh lahko uporabila in ali jih želim uporabiti...«, »...ker nisem razrednik tega ne poudarjam...«.

V prvem primeru gre za tipičen avtoritarni stil vodenja, v drugem primeru pa se stil vodenja nagiba k laissez-faire stilu vodenja.

Ključnega pomena pri stilu vodenja so še porazdelitve vlog in odgovornosti. Porazdelitev vlog je nejasna, odgovornost pa je v večini primerov na strani vodje – učitelja, slednje pa je prav tako značilnost avtoritarnega stila vodenja. Poleg tega, da učitelji prevzemajo odgovornost v večji meri nase, poudarjajo, da se učenci svoje odgovornosti ne zavedajo dovolj: »...odgovornost je večja na meni...«, »...učenci se je ne zavedajo dovolj...«. Prav tako se v nekaterih primerih zdi učiteljem razprava z učenci nesmiselna, zato dajejo ukaze in jih ne pojasnjujejo dovolj: »...ne razlagam, zakaj je nekaj treba ... nekaj je treba zato, ker se mora...«. S tem načinom vodenja se med učiteljem in učenci vzpostavlja določena distanca, kar je razlog za to, da stik med učiteljem in učenci ni vzpostavljen: »...skušam držati neko distanco...«.

Vsi sodelujoči v raziskavi poudarjajo, da je za dobro vodenje potrebno med seboj »mešati« vse stile, prav tako poudarjajo, da sami uporabljajo različne stile, in sicer glede na dano situacijo v smislu: »...nisem zagovornik nekega avtoritarnega stila, moraš pa pokazati avtoriteto, ko gre predaleč...«. Razvidna so trdno zasidrana prepričanja, da ni noben stil v skrajnosti dovolj dober, da je najboljša kombinacija 50% avtoritarnega in 50% demokratičnega (odgovornega-dogovornega) stila vodenja in da je najboljši vodja tisti, ki obvlada vse stile vodenja in jih situaciji primerno uporablja, vendar teh situacij ne opredelijo oz. prehajajo med stili vodenja bolj po lastnem osebнем občutku.

Iz odgovorov je razvidno, da sodelujoči v raziskavi zelo prehajajo med vsemi tremi stili vodenja. Čeprav verjamejo v dvosmerno komunikacijo in jo zagovarjajo, je le-ta odsotna tako pri postavljanju pravil kot pri postavljanju ukrepov, kjer se učitelji še zmeraj zatekajo k avtoritarnemu stilu vodenja. Poleg tega učitelji večinoma prevzemajo odgovornost nase, s čimer odvzamejo možnost učencem, da bi še bolj razvili svoj čut za odgovornost. Po vseh značilnostih, s pomočjo katerih določamo posamezne stile

vodenja, je očitno, da med sodelujočimi v raziskavi najbolj prevladuje avtoritarni stil vodenja, in sicer z zelo zanemarljivimi elementi odgovornega-dogovornega stila vodenja. Sodelujoči v raziskavi sicer poudarjajo pomen dvosmerne komunikacije in s tem odgovornega-dogovornega stila vodenja, vendar le-tega udejanjajo zelo nedosledno.

Razloge, zaradi katerih učitelji nedosledno udejanjajo odgovorni-dogovorni stil vodenja oz. celo verjamejo, da ga je pogostokrat nemogoče udejanjiti, lahko razdelimo v tri skupine:

- razlogi, vezani na učence,
- razlogi, vezani na učitelje,
- zunanji dejavniki.

Med razloge, ki otežujejo ali celo onemogočajo udejanjanje odgovornega-dogovornega stila vodenja, sodelujoči v raziskavi najpogosteje štejejo značilnosti različnih učencev. Učenci in njihove lastnosti, starost, zrelost, stopnja odgovornosti in motivacija za delo, so prvi pogoj, da lahko učitelj udejanji odgovorni-dogovorni stil vodenja. Med temi lastnostmi učitelji zelo izpostavljajo odgovornost učencev – odgovorni-dogovorni stil vodenja je možen, če so učenci dovolj odgovorni ali z drugimi besedami: »...ob zelo veliki odgovornosti učencev...« ali »povedo svoje mnenje in tega ne izkoriščajo...«. Ker so si učenci tako različni, je torej smiselno izbirati različne stile vodenja, utemeljujejo sodelujoči v raziskavi.

Poleg individualnih značilnosti sodelujoči v raziskavi izpostavljajo značilnosti različnih razredov kot enega izmed ključnih razlogov za to, da ne izberejo vedno odgovornega-dogovornega stila vodenja: »...v nekaterih razredih se demokratični stil veliko manj obnese...«, »...odvisno od situacije v posameznem razredu...«. Ob tem je ključnega pomena tudi število učencev v razredu.

Ena izmed ovir je tudi t. i. pretirano sklicevanje učencev na svoje pravice, medtem ko zanemarjajo svoje dolžnosti. Tudi tukaj gre za odgovornost na strani učencev, ki bi naj bila predpogoj za uvajanje odgovornega-dogovornega stila vodenja s strani učitelja.

V raziskavi je bilo poudarjeno tudi to, da tovrsten stil vodenja oz. demokracija kot taka prinaša s seboj več nezaželenega vedenja na strani učencev, kar učitelji opisujejo z

naslednjimi besedami: »...demokracije preveč, saj pripelje do vse več problematičnih otrok...«, »...si vse več upajo...«, »...nizka kultura pogovora...«.

Prav tako je odgovorni-dogovorni stil vodenja v določenih trenutkih sporen in neuporaben, saj je tudi razprava z učenci v določenih situacijah neučinkovita. Slednje učitelji opisujejo z naslednjimi besedami: »...je treba razlagati, kar je včasih brez pomena...«, »...zapleteš se, če razpravljaš...«.

Kot zadnjega izmed razlogov, ki so vezani na učence, in otežuje oz. onemogoča izbiro odgovornega-dogovornega stila vodenja, pa sodelujoči v raziskavi navajajo skupinsko dinamiko, ki je zbir vsega do sedaj navedenega. Dobra skupinska dinamika (učitelji jo opisujejo kot »sproščena klima«) je predpogoj za uporabo navedenega stila vodenja. Takoj ko ni več sproščene klime oz. ko ta ni možna, je »treba izkoristiti položaj in avtoriteto«.

Razlogov, ki so vezani na učitelje, je bilo v raziskavi navedenih manj, med temi pa prednjačijo znanje učitelja, osebnost učitelja, doslednost učitelja in starost učitelja. Poleg tega so sodelujoči v raziskavi navedli, da izbiro odgovornega-dogovornega stila vodenja ovira tudi preveč »slepo« sledenje zakonodaji in napačna interpretacija zakonov. Med učitelji je zaslediti tudi trdno zasidrana prepričanja, da je nemogoče dosledno izvajati le en stil vodenja, še posebej pa je po njihovem mnenju nemogoče voditi le demokratično (odgovorno-dogovorno).

Zunanjih dejavnikov, ki vplivajo na izbiro stila vodenja, so učitelji navedli najmanj. Menijo, da je odgovorni-dogovorni stil vodenja možno uporabiti glede na dejavnosti (lažje v zunajšolskih dejavnostih) in glede na snov oz. učni načrt, ki zahteva doseganje določenih ciljev in zato ne dopušča, da bi učenci sooblikovali učni proces. Ne učenci ne učitelji ne morejo oblikovati učnega načrta, ki je potrjen s strani ministrstva, lahko pa sooblikujejo učni proces, dejavnosti med poukom, poti za doseganje ciljev idr. Enačenje predpisanega učnega načrta in učnega procesa, ki ga lahko udeleženi sooblikujejo, je razvidno iz naslednje izjave: »..v smeri učnega načrta, saj ne bodo sami furali uro...«.

Z raziskavo sta bili obe zastavljeni hipotezi potrjeni.

11. Razprava

Iz analize razberemo, da se učitelji zavedajo, kako so se razmere v družbi spremenile in da delo z mladostniki zahteva več demokratizacije v skupinskih procesih. Zagovarjajo t. i. dvosmerno komunikacijo in upoštevajo mnenja in pripombe učencev, vendar pa ne pojasnjujejo, v katerih situacijah je to bolj izraženo. Zelo je razvidno, da kljub zagovarjanju dvosmerne komunikacije prevladujoči stil vodenja ni odgovorni-dogovorni stil vodenja, ampak večina navedenih dejavnosti kaže na tipične značilnosti avtoritarnega stila vodenja. Učitelji verjamejo, da je potrebno postaviti jasna pravila, ki jih enačijo s postavljanjem mej, in od njih ne odstopati, kar enačijo z doslednostjo. Podobno je z ukrepi, kjer pa je opaziti več negotovosti. Po eni strani zagovarjajo ukrepe, ki sledijo vnaprej določenim pravilom, po drugi strani pa je opaziti negotovost v zvezi z ukrepi, saj so nekateri, ki so sodelovali v raziskavi, izrazili določene pomisleke o izvajanju ukrepov, kar so povezovali s tem, da ne želijo biti preveč avtoritarni. V vsakem primeru tudi tukaj ne gre za dogovor in soustvarjanje življenja v šoli in razredu skupaj z učenci. Raziskava je pokazala, da sodelujoči v raziskavi ne udeležajo odgovornega-dogovornega stila vodenja, tudi s primesmi drugih stilov ne, ampak da sodelujoči v raziskavi pogosto prehajajo predvsem iz odgovornega-dogovornega stila vodenja v avtoritarni stil vodenja, in sicer glede na okoliščine. Kateri od stilov ustreza določeni okoliščini, pa presojujejo na podlagi lastnega občutka. Prav tako je opaziti, da sodelujoči v raziskavi poudarjajo določene značilnosti odgovornega-dogovornega stila vodenja, a se v ozadju njihovega – navidez demokratičnega – stila vodenja skrivata tako avtoritarni stil vodenja kot laissez-faire stil vodenja.

Vsi učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, verjamejo, da je nemogoče uporabljati le en stil vodenja in da je odgovorni-dogovorni stil vodenja možen le ob veliki odgovornosti učencev, njihovi motivaciji in nenazadnje dobri klimi v razredu. Vse, kar bi naj bilo rezultat kvalitetnega skupinskega dela (dela, pri katerem ljudi vključujemo, pri katerem ima vsak udeleženi vpliv na dogajanje in se ga vidi in sliši), učitelji v raziskavi navajajo kot predpogoj, da bi lahko sploh izbrali odgovorni-dogovorni stil vodenja. Tako pridemo do svojevrstnega paradoksa. Odgovorni-dogovorni stil vodenja ni možen, dokler učenci ne bodo odgovorni (tudi dovolj motivirani, zreli ipd.), ker pa učitelji ne izberejo odgovornega-dogovornega stila vodenja, ker se ne dogovarjajo z učenci, ker ne delijo odgovornosti idr., ne dajo učencem možnosti, da bi postali bolj odgovorni, in

tako smo spet na začetku – učenci niso dovolj odgovorni, učitelji pa menijo, da morajo biti zato bolj avtoritarni.

Med razlogi, da je težko ali skoraj nemogoče izbrati odgovorni-dogovorni stil vodenja, najdemo poleg dejavnikov okolja, družine itd. tudi znanje in osebnost učitelja. Pri izbiri vodenja je zagotovo ključnega pomena tudi usposobljenost vodje. Učitelji na primer navajajo, da je povsem drugačna klima pri dejavnostih, ki niso vezane strogo na pouk (npr. športni dan). Iz tega je razvidno, da učitelji dejansko prehajajo med stili vodenja, in sicer odvisno od situacije, vendar pa izbira stila vodenja ne temelji na znanju, ampak na osebnih občutkih in osebnosti učitelja.

12. Sklepi in predlogi

Učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, se zavedajo določenih prednosti odgovornega-dogovornega stila vodenja, vendar se zaradi premalo znanja o stilih vodenja ves čas vrtijo okoli trdno zasidranega prepričanja, da odgovorni-dogovorni stil vodenja ni možen, dokler učenci ne bodo dovolj zreli, stari, motivirani, in nenazadnje dovolj odgovorni. Zaradi tega je očitno prehajanje med stili vodenja, med katerimi prevladuje avtoritarni stil vodenja.

V ospredju sta torej znanje in usposobljenost učiteljev za vodenje razreda oz. skupine mladostnikov. Zaradi ustaljenih prepričanj se vedno znova znajdejo v slepi ulici, saj se po eni strani zavedajo, kako pomembno je vključevati vse udeležene v proces dela, po drugi strani pa z vnaprej postavljenimi pravili in ukrepi, s prevzemanjem odgovornosti le nase idr., to vključevanje zavirajo. S tem učencem ne dajo dovolj možnosti, da bi leti sprejeli odgovornost tudi nase. To interpretirajo s tem, da so premalo motivirani, da so premalo odgovorni itd., kar pa onemogoča odgovorni-dogovorni stil vodenja, saj bi naj ta stil vodenja »neodgovorni učenci« radi izkoriščali.

Menim, da so učitelji ob vsem znanju o didaktiki in metodah dela pri pouku premalo usposobljeni za vodenje skupin, kar je predpogoj za kvalitetno delo v razredu. Prav tako bi se morali bolj povezovati s svetovalnimi delavci, ki vidijo delo s skupino skozi druga očala in se ne ukvarjajo toliko z vnaprej določenimi cilji, ampak v skupinskem procesu, pa tudi v individualnem razgovoru, gradijo skupaj z udeleženci celoten proces vse od vzpostavljanja delovnega odnosa do skupnega iskanja rešitve. S tem skrbijo za prostor,

v katerem se vsakega sliši, prostor, ki je varen, in prostor, v katerem lahko vsak prispeva po svojih najboljših zmožnostih. Rešitev vidim torej v dodatnem izobraževanju in večjem povezovanju različnih strokovnih delavcev med seboj. Ni vprašanje, ali so učenci dovolj odgovorni, da jaz lahko delam tako, kot bi si želel, ampak je vprašanje, kako bom jaz delal, da bo učenec odgovornost sprejel in se z njo naučil ravnati.

»Ko delamo z ljudmi, delamo tako, da jih resnično vključujemo. Vključevanje pomeni ustvarjanje takšnih okoliščin, v katerih bo vloga vseh udeležениh temeljila na vplivu na dogajanje. Zato je potreben prostor, da se vsakega vidi in sliši. Takšen prostor vzpostavimo preko vodenja s sodelovanjem. Vzpostavi se takrat, ko lahko vsakdo participira in vodi, ko se za to dogovori. Ko se skupina uskladi, tako da v njej vsak najde svojo pomembno pozicijo, ki se v dobrem timske delovanju stalno menjajo, pride do prevzemanja in delitve odgovornosti. Če nekomu ni dana možnost prevzeti odgovornosti, se tudi ne bo naučil z njo ravnati. Da sprejmeš odgovornost, ti jo mora nekdo ponuditi ali deliti s teboj.« (Rozman, 2006: 33)

ZAKLJUČEK

Največja težava učiteljev je hlastanje za hitrimi recepti, s katerimi bi radi rešili probleme, ki se pojavljajo v skupini in vplivajo na skupinsko dinamiko. Ker to ni možno, se lahko zgodi, da začne učitelj čutiti nemoč ali frustracijo, saj je upošteval določene napotke, pa se kljub temu ni nič spremenilo. Razni priročniki so vse polni nasvetov, kot so:

Obvladovanje neprimerne vedenja:

- Probleme z učenci, ki stalno motijo pouk, je treba najprej reševati v razredu, šele kasneje pokličemo na pomoč druge (razrednika, ravnatelja, svetovalno službo ...).
- Probleme z učenci, ki stalno motijo pouk, rešujemo veliko lažje in uspešneje, če iščemo njihove močne točke in skušamo vzpostaviti dobre odnose.
- Šele ko se znebimo malodušja, ki nas nemalokrat spremlja ob delu z motečimi učenci, bomo lahko začeli reševati probleme in jih verjetno tudi uspešno rešili.

- Z motečimi učenci se je treba veliko pogovarjati na samem – tako imamo veliko večjo možnost, da bomo rešili problem v razredu brez intervencij drugih oseb.
- Učenec mora sam spoznati, da je njegovo vedenje moteče za učitelja in za druge.
- Učenec, ki stalno moti pouk, mora prevzeti odgovornost za svoje vedenje, pri tem pa mu mora učitelj pomagati.
- Ne pričakujmo, da se bo vedenje izboljšalo takoj, skupaj se veselimo že majhnega napredka.

Zgornji napotki so zagotovo koristni in povsem ustrezni, vendar jih je kljub njihovi »preprostosti« izredno težko udejanjati, če učitelj ni dovolj usposobljen, če ne »živi doktrine«, ki se skriva v ozadju zgornjih napotkov, če nima trdnega temelja, na katerem lahko gradi (razumevanje stilov vodenja, poznavanje situacijskega vodenja, razumevanje družbenih sprememb in vloge mladih v le-teh, poznavanje odgovornega-dogovornega stila vodenja, ki stoji na usposobljenosti za vodenje skupin, poznavanju skupinske dinamike, komunikaciji, reševanju konfliktov, poznavanju določenih svetovalnih spretnosti itd.) in o katerem je bilo govora v tej nalogi. Vse to pa je nemogoče, če učitelj pri sebi ne odstrani ovir, ki preprečujejo, da bi dosledno udeležal odgovorni-dogovorni stil vodenja: obremenjenost z vzgojnimi vzorci svojih staršev in vztrajanje v »preizkušenih« pristopih vodenja oz. vedenjskih vzorcih, občutek nemoči, strah, vnaprejšnje (negativne) interpretacije in oblikovanje drugega po lastnem idealu, (pomanjkljiv) strokovni in osebni razvoj učitelja, manipulativno skrivanje avtoritarnosti za navidezno demokratičnostjo, enačenje odgovornega-dogovornega (demokratičnega) stila vodenja s permisivnim – vsedopuščajočim vodenjem, prevzemanje odgovornosti namesto učencev, enačenje poslušnosti s sodelovanjem, učiteljev stil vodenja (pretirana obremenjenost z njim), za nekatere učitelje pa predstavljajo ovire tudi učenci sami s svojimi značilnostmi, namesto da bi učitelji razumeli, kako je odgovorni-dogovorni stil vodenja tisti, ki edini najboljše zajame vse te razlike. Od tukaj izhaja drsenje med različnimi stili vodenja, ki ni utemeljeno na »učiteljevi odgovorni-dogovorni doktrini« in poznavanjem situacijskega vodenja, ampak gre za izbiro različnih stilov vodenja po lastnem občutku v smislu reševanja trenutnih »kriznih situacij«, kar prinaša zmedo v vodenje razreda in kar ne ustvarja varnega okolja, v katerem bi učenci vedeli, kaj lahko pričakujejo od učitelja.

Ker je bilo o prednostih odgovornega-dogovornega stila vodenja že veliko povedanega, bi se v zaključku ustavil še pri nevarnosti, ki jo lahko predstavlja vrhunsko usposobljen

učitelj, ki ima tudi določene svetovalne spretnosti. Kot predstavlja Jeffrey Masson v Zablodah psihoterapije, lahko usposobljeni npr. psihoterapevti izkoriščajo svoje uporabnike, saj »znajo« z njimi uspešno manipulirati, še posebej če verjamemo Massonovi izkušnji, da večina psihoterapevtskih modalitet ne more zares pomagati uporabnikom. Enako nevarnost vidim pri vodenju učencev. Če učitelj vodi avtoritarno, se mu bodo učenci slej kot prej na tak ali drugačen način uprli in z njimi ne bo možno kar tako manipulirati, pa tudi tak učitelj ne bo mogel preprosto postati t. i. »kult osebnosti«, ki bo lahko od učencev zahteval kar koli, le-ti pa mu bodo zmeraj ugodili. Podobno je na drugi strani, kjer je pri laissez-faire stilu vodenja ali t. i. permisivni vzgoji avtoriteta pravzaprav prikrita in zato lahko še močnejša. Čeprav ta stil vodenja ponuja veliko možnosti za manipulacijo z učenci, pa se mi zdi, da le-to lahko v najbolj nevarni obliki izvaja učitelj, ki ima veliko znanja iz vodenja skupine, znanja o skupinski dinamiki, svetovalne spretnosti, po možnosti celo znanje s psihoterapevtskega področja. Vso to znanje bi naj preprečevalo to uničujoče vedenje. Vendar ne gre zanemariti, da lahko kdaj osebni interesi, morda celo nekakšen »patološki narcizem« sproži vedenje oz. vodenje, ko vodja iz sebe gradi nekakšen kult osebnosti, učence priveže nase, z njimi spretno manipulira, in sicer tako, da imajo le-ti občutek, kot da sami odločajo o določenih zadevah, da so soudeleženi ipd., v resnici pa nevede izpeljujejo načrt, ki je popoln učiteljev »konstrukt«, s katerim hoče zadovoljiti predvsem svoje sebične potrebe. Tudi zato poudarjam, da je potrebno stil vodenja, o katerem smo v preteklosti govorili kot o demokratičnem stilu vodenja, nadgraditi. Potrebno je poudarjati ne samo dogovarjanje, ki je sestavni del odnosov v sodobni šoli, ampak tudi odgovornost. In tukaj želim posebej poudariti odgovornost vodje, da se bo usposabljal, učil, raziskoval, se tudi spreminjal, in da bo svoje znanje, spretnosti in veščine res odgovorno uporabljal za uspešno vodenje skupine k zastavljenim ciljem – tistim, ki so zastavljeni z učnim načrtom, in tistim, ki si jih člani skupine zastavijo skupaj.

LITERATURA

1. Ancelj, Mateja (2000), Kaznovanje v osnovni šoli – diplomska naloga. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
2. Ayers, Harry, Gray, Francesca (2002), Vodenje razreda. Ljubljana: Educy.
3. Berne, Eric (2007), Katero igro igraš?: temeljna knjiga o psiholoških igrah v medčloveških odnosih. Ljubljana: Sinesis.
4. Blanchard, Kenneth (1995), Enominutni vodja oblikuje učinkovito delovno skupino. Ljubljana: Taxus.
5. Blum, Paul (1999), Preživeti in uspeti v disciplinsko težavnem razredu. Radovljica: TOP, Regionalni izobraževalni center.
6. Bluestein, Jane (1997), Disciplina 21. stoletja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
7. Bluestein, Jane (1998), Kako otroku postaviti meje in poskrbeti tudi zase. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
8. Brajša, Pavao (1995), Sedem skrivnosti uspešne šole. Maribor: Doba.
9. Čačinovič Vogrinčič Gabi (2005), Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
10. Drobnič, Jana (1999), Kreativne delavnice z mladostniki – diplomska naloga. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
11. Glasser, William (1998), Dobra šola, vodenje učencev brez prisile. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
12. Glasser, William (1998), Učitelj v dobri šoli. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
13. Gordon, Thomas (1997), Trening večje učinkovitosti za učitelje. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
14. Gossen, Diane, Anderson, Judy (1996), Ustvarimo razmere za dobro šolo. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
15. Kottler, A. Jeffrey, Kottler, Ellen (2001), Svetovalne spretnosti za vzgojitelje in učitelje. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
16. Kristančič, Azra (1999), Individualna in skupinska komunikacija. Ljubljana: AA Inserco, svetovalna družba.
17. Kroflič, Robi (1997), Avtoriteta v vzgoji. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

18. Kroflič, Robi (1997), Med poslušnostjo in odgovornostjo. Ljubljana: Založba Vija.
19. Kyriacou, Chris (1997), Vse učiteljeve spretnosti. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
20. Marc, Darinka, Papež, Katarina Torkar (2006), Kultura govornice in zapisane besede ali retorika za današnjo rabo. Ljubljana: DZS.
21. Masson, Jeffrey (2007), Zablode psihoterapije. Ljubljana: UMco.
22. Mayer, Janez in ostali avtorji (2001), Skrivnost ustvarjalnega tima. Ljubljana: Dedalus – Center za razvoj vodilnih osebnosti in skupin.
23. Mesec, Blaž (1997–2003), Metodologija raziskovanja v socialnem delu. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
24. Mesec, Blaž, Nino Rode (1999), Primeri raziskovalnih nalog študentov. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
25. Mesec, Blaž s sodelovanjem Nike Cigoj Kuzma (2001), Navodila za diplomsko nalogo. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
26. Moreno, Jakob Levy, Moreno, Zerka Teoman (2000), Skupine, njihova dinamika in psihodrama. Ramovš, Jože, Skupina in skupinsko delo. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka za psihologijo, logoterapijo in antropohigieno.
27. Pšunder, Majda (1998), Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
28. Poštrak, Milko (2007), Mladi in nasilje. Tipkopis.
29. Poštrak, Milko (2007), Prosti čas. Tipkopis.
30. Radić, Tomislav (1993), Vox populi, zlata knjiga pregovorov vsega sveta. Ljubljana: Mladinska knjiga.
31. Rozman, Urša (2006), Trening socialnih veščin. Nova Gorica: Educa.
32. Salecl, Renata (1991), Disciplina kot pogoj svobode. Ljubljana: Krt.
33. Toplak, Cirila in soavtorji (2002), Moderiranje skupinskih procesov: priročnik za moderatorje. Ljubljana: Umanotera.
34. Valentinčič, Jože (1987), Demokratično vodenje skupine. Ljubljana: Delavska enotnost.
35. Velikonja, Marija et al (1990), Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

36. Vogelnik, Mojca (1996), Likovnost v skupini in umetnostna terapija. Koper: Vita.
37. Zabukovec, Vlasta (2000), Učitelji in stili vodenja. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
38. Zidar Gale, Tatjana et al (2002), Učitelj – govornik in moderator pouka. Ljubljana: zavod Republike Slovenije za šolstvo.
39. Žorž, Bogdan (2002), Razvajenost: rak sodobne družbe. Celje: Mohorjeva družba.
40. Watzlawick, Paul (1994), Da bi lažje bili nesrečni. Celovec-Ljubljana-Dunaj: Mohorjeva založba.
41. <http://www.solazaravnatelje.si/STROKOVNIPOSVETI/SrecanjaPosveti/>

POVZETEK

Naloga prikazuje različne stile vodenja, ki so v uporabi pri delu z mladimi oz. delu v razredu. Osrednji del naloge zajema stil vodenja, ki presega t. i. demokratični stil vodenja in je imenovan odgovorni-dogovorni stil vodenja. Le-ta je utemeljen na spoznanju, da je učitelj tudi vodja in moderator, ki mora imeti široko znanje in veščine s področja skupinskega dela, poznati mora različne tehnike komunikacije in razreševanja konfliktov, postavljati mora znati meje, razumeti mora izvor motivacije in virov avtoritete, poznati mora t. i. situacijsko vodenje, razvijati mora svoj stil vodenja in nenazadnje mora obvladati del svetovalnih spretnosti. Na osnovi literature in kvalitativne raziskave intervjujev učiteljev in učiteljic na predmetni stopnji v izbrani osnovni šoli ugotavljam, da učitelji bolj dosledno ne udejanjajo odgovornega-dogovornega stila vodenja zaradi: obremenjenosti z vzgojnimi vzorci svojih staršev in vztrajanja v »preizkušanih« pristopih vodenja oz. vedenjskih vzorcih, občutka nemoči, strahu, vnaprejšnjih (negativnih) interpretacij in oblikovanja drugega po lastnem idealu, (pomankljivega) strokovnega in osebnega razvoja učitelja, manipulativnega skrivanja avtoritarnosti za navidezno demokratičnostjo, enačenja odgovornega-dogovornega stila vodenja s permisivnim – vsedopuščajočim vodenjem, prevzemanja odgovornosti namesto učencev, enačenja poslušnosti s sodelovanjem, pretirane obremenjenosti z lastnim stilom vodenja; zaradi pogojevanja udejanjanja odgovornega-dogovornega stila s tem, da ga je možno udejanjati le med odgovornimi učenci, in nenazadnje zaradi nedoslednega drsenja med različnimi stili vodenja, ki ni utemeljeno na poznavanju situacijskega vodenja, ampak gre za spontano izbiro stila vodenja, kar lahko pomeni tudi neustrezno reakcijo na učenčevo vedenje in hipno, nepremišljeno reševanje »kriznih situacij«. Naloga odpira ključno vprašanje, kako naj dela učitelj, da bo večina učencev sprejela odgovornost in se naučila z njo ravnati, in zavrača pogojevanje udejanjanja odgovornega-dogovornega stila vodenja s tem, da ga je možno udejanjati le v skupini odgovornih učencev, medtem ko pri vseh ostalih še zmeraj pride v poštev (le) avtoritarni stil vodenja ali pa nedosledno drsenje med različnimi stili vodenja.

IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisani Ivan Prgić, prvič vpisan na Fakulteto za socialno delo v študijskem letu 2005/2006 kot izredni študent, izjavljam, da sem diplomsko delo z naslovom Vodenje razreda napisal samostojno s korektnim navajanjem virov in ob pomoči mentorja dr. Milka Poštraka.

Datum:

Podpis: