

## Odnos med učiteljem, učenci in starši

### The Relationship between Teachers, Pupils and Parents

**Damjana Oblak**

Ekonomska gimnazija in srednja šola Radovljica  
Gorenjska cesta 13, 4240 Radovljica  
damjana.oblak@gmail.com

#### **Povzetek**

*Vzajemno spoštovanje in zaupanje sta temelja pozitivnega razrednega vzdušja. Konstruktiven odnos med učiteljem in učenci je odnos medsebojnega dopolnjevanja in vključevanja ter ustvarjalnega dialoga med njimi, ki iščejo skupno in hkrati ohranjajo svojo individualno ter različno osebnost. Učiteljev odnos do učenca je usmerjen v spodbujanje odgovornosti, učitelj je pozitivno naravnani do učenca in mu skuša dajati vedenjske zgled. Zaupa učenčevi sposobnosti odločanja in mu prepušča odgovornost za lastno vedenje in posledice. Učitelj, ki načrtno podpira razvoj dobrih odnosov med otroki v razredu, organizira veliko medsebojne pomoči, sodelovalnega učenja in tudi neformalnih srečanj, odločilno prispeva k uspešnemu socialnemu razvoju otrok. Strokovnjaki pripisujejo velik pomen odkrivanju in prepoznavanju močnih področij učencev. Šolsko okolje (Magajna idr., 2008) predstavlja varovalni dejavnik za učence, če je stabilno in varno. Pomembni so ustrezni načini komunikacije in uspešno reševanje sporov. Učenci so deležni visoke ravni čustvene podpore, sprejetosti in pomoči. Šoli je potrebno dati 'družinski' predznak. To pomeni, da učencem ponudimo čustveno varno okolje, da upoštevamo njihova čustva in jih tudi sami pokažemo. Starši lahko učitelju nudijo pomembno podporo in podkrepitev in hkrati začutijo pristno povezanost z njim, mu zaupajo in verjamejo ter se v njegovi družbi dobro počutijo.*

**Ključne besede:** šola, vzgoja, medosebni odnosi, komunikacija, učitelj kot zgled, močna področja učencev, partnerstvo med učiteljem in starši

#### **Abstract**

*Mutual respect and trust are the cornerstones of a positive classroom atmosphere. A constructive relationship between teacher and pupils is a relationship of mutual complementarity and integration and constructive dialogue between them, looking for common, while maintaining their individual and different personality. Teacher attitudes towards students are aimed at promoting accountability, teacher is positively aimed to*

*pupils and he/she tries to give behavioral examples. Teacher trusts pupil's decision-making ability and he/she leaves the responsibility for their own behavior and consequences. The teacher who systematically supports the development of good relationships among children in the classroom, organizing a lot of mutual aid, cooperative learning, as well as informal meetings, a decisive contribution to the success of social development of children. Experts attach great importance to detect and identify pupils' strengths. School environment (Magajna et al., 2008) represents a protective factor for pupils, if it is a stable and secure. Important methods of communication are appropriate and effective dispute resolution. Pupils receive a high level of emotional support, acceptance and support. School should be given 'family' sign. This means that pupils have a safe emotional environment to consider their feelings and show themselves. Parents can provide important support for teachers and also feel a genuine connection with the teacher they trust the teacher feel comfortable.*

**Keywords:** school, education, interpersonal relations, communication, teacher as an example, student strengths, partnership between parents and the teacher

Medosebni odnos je temeljni odnos sodelovanja učitelja z učenci. V literaturi (Pšunder, 2009) so dobri odnosi med učitelji in učenci pogosto označeni kot ključni element učinkovitega vzgojno-izobraževalnega procesa. Po mnenju Pšundrove (1998) je za dober medosebni odnos potreben demokratičen pristop, ki je partnerski, kjer učitelj spodbuja komunikacijo, učenci pa se vključujejo po svojih sposobnostih, interesih in znanju. Učitelj spodbuja učence k sodelovanju, jih sprašuje, upošteva njihova mnenja, potrebe, interese in skupaj stopajo po poti do cilja.

Po Brajši (1995) pa je demokratična šola tista šola, kjer se učitelj in učenec enakopravno in partnersko, vzajemno aktivno in sodelovalno, z medsebojnim spoštovanjem in pozitivnim vrednotenjem, skupaj in svobodno vzgajata in izobražujeta. Taka šola spreminja razred in zbornico v sinergijski ustvarjalni tim, kjer skupaj prihajajo do novega, drugačnega. To je šola medsebojnega dopolnjevanja in vključevanja, ustvarjalnega dialoga med učiteljem in učencem, ki iščeta skupno in hkrati ohranjata svojo individualno ter različno osebnost in tako ustvarjata komunikacijo.

Pozitivno vzdušje v razredu je zelo odvisno od vrste in oblike razmerja, ki ga učitelj vzpostavi z učenci. Vzajemno spoštovanje in zaupanje sta temelja pozitivnega razrednega vzdušja. Vzajemno spoštovanje se razvije predvsem iz spoznanja učencev, da je njihov učitelj sposoben in vreden zaupanja ter da s skrbnim načrtovanjem in učinkovitim vodenjem učnih ur kaže, da mu ni vseeno, kako napredujejo (Kyriacou, 1997). Po drugi strani pa mora učitelj učencem dajati tudi občutek, da spoštuje vsakega med njimi kot osebnost z individualnimi in osebnimi potrebami. 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. Razvoj pozitivnega vzdušja pa je seveda odvisen tudi od stopnjevanja dvosmernosti tega razmerja: učiteljevo spoštovanje morajo učenci vračati z enako mero spoštljivosti in z razumevanjem njegovega položaja. Veščine, ki so ključnega pomena za vzpostavitev vzajemnega spoštovanja in zaupanja, so v sodobnem šolstvu visoko cenjene. Učitelju pomagajo igrati vlogo zaščitnika in varuha, učencem pa olajšujejo pot do njega, če mu želijo zaupati svoje stiske in težave. To je položaj, v katerem učitelj in učenec drug

drugega priznavata, kar pomeni, da sta vzpostavila osebno razmerje, ki je ločeno od razmerja, ki ga ima učitelj s celotnim razredom, a je obenem tudi del tega razmerja.

Učitelj, ki je spoštljiv in odgovoren zaveznik učencu, ga vidi iz perspektive moči in je z njim v odnosu in pogovorih, ki to omogočajo, je prepričana Čačinovič Vogrinčičeva (2008). Je zaveznik v soustvarjanju novega znanja in kreptvi otrokove moči (prav tam). Delati iz perspektive moči, pomeni spodbujati razvoj kompetenc, sposobnosti in virov. Pomeni tudi skrb za razvoj varovalnih mehanizmov oziroma odpornosti učenca, da bo zmožel delati, sprejeti težavo, jo omiliti, živeti z njo in jo spremeniti.

Bluesteinova (2008) poudarja pomen zadovoljitve primarnih potreb otroka. To je po njenem mnenju predpogoj za pozitivno vzdušje v razredu in dober odnos med učiteljem in učenci. Če niso zadovoljene osnovne potrebe otroka, se veliko težje uči, zapomni, razmišlja. Če ima otrok težave doma, ali če se je mladostnik razšel z dekletom, bo veliko težje sledil pouku in prispeval k pozitivnemu vzdušju. Ta otrok ali mladostnik ne otežuje učnega procesa le sebi, ampak tudi vrstnikom in učitelju. Večina težav, s katerimi se srečujemo v šoli (divje nasprotovanje učiteljevim zahtevam, moteči izbruhi, brezbržnost, zavračanje, socialni konflikti), pravi Bluesteinova (2008), je odsev vedenjskih vzorcev, ki so jih učenci razvili v zgodnjem otroštvu. Z njimi želijo zadovoljiti svoje osnovne potrebe po varnosti, pripadnosti in 'preživetju'. Potreba 'po preživetju', ki se lahko kaže v obliki fizičnih reakcij (potenje, glavobol, slabost, hiter srčni utrip) ali v obliki vedenjskih reakcij (panika, depresivnost, razdražljivost, zaskrbljenost), vedno prevlada nad bolj kompleksnimi miselnimi procesi. Zato lahko reševanje problemov, pomnjenje in drugi razumski procesi postanejo skoraj nemogoči. Jezni in prestrašeni učenci so manj sposobni slišati, kar jim učitelji govorijo. Zelo verjetno je tudi, da bodo napačno slišali, kar jim učitelj govori, in ga narobe razumeli ali popačili. To pa ima lahko za posledico krog vedenjskih težav, neuspehov in kazni. Zato Bluesteinova (2008) poudarja, naj se učitelji trudijo zmanjšati stres v razredu, saj se s tem zmanjša tudi število disciplinskih težav in poveča količina učenja, vse to pa vodi v pozitiven odnos med učiteljem in učenci ter prav tako med vrstniki samimi. Tudi Bečaj (1987) vidi nujnost v zadovoljitvi otrokove potrebe po sprejetosti, varnosti in potrditvi, Gossenova (1993) pa poudarja Glasserjevo teorijo osnovnih psiholoških potreb, ki daje v ospredje potrebo po ljubezni, moči, zabavi in svobodi.

Raziskave razmer (Pye, 1988, po Kyriacou, 1997) v angleških mestnih šolah so opozorile na veliko število učiteljev, ki jim je uspelo vzpostaviti zaupen odnos tudi s pogosto težko obvladljivimi in zahtevnimi mladostniki, pri čemer ni bilo presenetljivo, da je bil velik delež takšnih učiteljev v najuglednejših šolah. Povsem očitno je bilo tudi, da so bili pri vzpostavljanju vzajemnega spoštovanja in zaupanja s svojim osebnim zgledom uspešnejši bolj izkušeni učitelji.

Pomemben je tudi vpliv, ki ga ima učitelj s svojim ravnanjem na učence, če sprejme vlogo zgleda za njihovo vedenje. Učenci pričakujejo od njega, da bo dober zgled za tisto, kar jim prikazuje kot svoje pričakovanje. Tudi uporaba humorja lahko učitelju pomembno olajša vzpostavljanje dobrih odnosov v razredu. Z njim lahko pomaga vrniti samozavest učencem, ki jih je strah ali so se znašli v stiski ali pa lahko sprosti napetost in prepreči morebitne konflikte zaradi neprimernega vedenja. Spodbujanje samozavesti in samospoštovanja pri učencih lahko udejanja s posredovanjem pozitivnih sporočil, njegovi odzivi na vedenje in dosežke učencev morajo biti spodbudni, opogumljajoči, pohvalni in sproščujoči. Učitelj veliko pove učencem z

načinom odzivanja na njihove napake in s tem, v kolikšni meri kaže osebno zanimanje za njihovo napredovanje.

Dober odnos med učiteljem in učencem po prepričanju Gordona (1996a) vsebuje odprtost (kar pomeni, da vsak partner v tem odnosu lahko tvega, da je direkten in pošten), prepričanje, da ga drugi ceni, obojestransko zavedanje vzajemne odvisnosti ter možnost obojestranske rasti in razvijanja kreativnosti, individualnosti ter skupno zadovoljevanje potreb. Obnašanje učenca vpliva na učitelja, kakor tudi učiteljeva pričakovanja in vedenje vplivajo na vedenje učenca (Lesar idr., 2009). Da obstajajo tovrstne transakcije med učitelji in učenci, tako med vzgojnimi kot tudi izobraževalnimi situacijami v razredu, kažejo tudi raziskave (Sutherland in Oswald, 2005). Avtor Lickona (Bluestein, 2008) poudarja pomembno povezavo med odnosom učitelj/učenec in vedenjem učenca. Boljši odnos je med njima, bolj sprejemljivo se bo učenec obnašal/deloval v razredu.

Uspešni učitelji dojemajo učenca in njegovo okolje kot sestavino, ki ima svoje meje, pravila, sposobnosti, probleme in specifične načine reševanja problemov (Pšunder, 1998). Učinkovit učitelj celostno učinkuje tako, da povezuje teoretična spoznanja s konkretno situacijo. Napan (1994) meni, da takšno delo izhaja iz koncepta šestih stopenj identitete: stopnja telesa, psihična stopnja, stopnja mišljenja, socialna stopnja, stopnja okolja in vrednostna stopnja. Če učitelj spozna, da je ena od stopenj šibkejša, jo podpre z drugo, ki je močnejša.

Telesna stopnja pomeni splet vseh organskih, torej bioloških in fizioloških procesov pri učencih. Vsak psihični in socialni problem se kaže tudi na telesu. Učitelj spremlja učenčeva verbalna in neverbalna sporočila, opazuje mobilnost njegovega telesa in njegov odnos ter zadovoljstvo z lastnim telesom.

Psihična stopnja pomeni skupek človekovih čustev, zaznavo in načine reševanja človekovih notranjih nesoglasij.

Stopnja mišljenja zajema mišljenje, verbalno komunikacijo, razumevanje in sklepanje. Iz učenčevih stališč in načel izhaja njegovo vedenje, za katerega je odgovoren on sam. Vsako vedenje je namensko, tudi tedaj, če se nekdo vede tako, da bi drugim in sebi povzročil škodo, in učitelj pri tem predpostavlja, da ne zna na boljši način zadovoljiti svojih potreb. Če bo učenca spoštoval in mu pomagal, da se nauči novih spretnosti in vedenja, bo dosegel sodelovanje, v katerem se bo učenec naučil novih oblik reševanja problemov. Učitelj deluje na stopnji mišljenja z učenci največkrat preko racionalnih pogovorov, tako da učencu predstavi realen obstoj in posledice njegovega vedenja, učenec pa izbere svoje vedenje in se odloči, ali bo sodeloval z učiteljem ali ne.

Tudi Bluesteinova (2008, 91) je prepričana, »da je vsako vedenje izbira«. Poudarja njen pozitiven pomen in v svoji literaturi uporablja izraz »moč izbire«. Če učitelj ponudi učencem možnost izbiranja, jim pomaga zadovoljiti osnovno potrebo po sprejetosti.

Ob študiju njene literature sem se spomnila na pozitivne učinke izbire v svoji šolski praksi: učencem ponavadi predstavim problem, hkrati pa jim ponudim izbiro načina, metode, s pomočjo katere bodo nalogo rešili, ali pa jim ponudim več nalog, med katerimi lahko izbirajo. Mislim, da tako dvignem učinkovitost učencev, tudi tistih, ki sicer niso tako uspešni.

Praksa ponujanja izbire (Bluestein, 2008) pomeni tudi pomoč pri zadovoljevanju potrebe po samonadzoru nad lastnim življenjem, hkrati pa poviša učenčevo motivacijo za sodelovanje, krepi njegovo moč (ga opolnomoči). Ta način se bistveno razlikuje od načina, ko učitelj učencem le pove, kaj morajo narediti. Če učitelj gradi avtoriteto na ukazovanju, s tem ignorira potrebo učencev po avtonomiji in tako sproži odpor. Avtorica je prepričana, da učitelji pogosto slabo vplivajo na razvijanje veščine sprejemanja odločitev pri učencih. Dlje ko so v šoli, slabše znajo sprejemati odločitve, ker prepogosto učitelji prevzamejo to vlogo namesto njih. Ali pa učitelji ponujajo 'že vnaprej slabe ali dobre' rešitve in odločitve, ko pa se učenci odločijo za 'slabo' v učiteljevi luči, učitelji neustrezno reagirajo (jeza, slaba volja). Zato ni presenetljivo, trdi Bluesteinova, da učenci sprejemajo odločitve impulzivno ali pa jih ne znajo sprejemati in 'okamenijo'.

Socialna stopnja pomeni družbeno okolje, v katerem živi učenec. Lahko je spodbujevalno ali obremenjujoče za njegovo vedenje. Učitelj v problemski situaciji ocenjuje družinske odnose, delovanje družine in celotnega socialnega okolja, iz katerega učenec lahko črpa pozitivne potenciale, ki bi lahko ugodno vplivali na njegovo vedenje v procesu reševanja problema in osebne rasti ter razvoja.

Stopnja okolja se nanaša na mikro- in makrookolje, v katerem živi učenec. Gre za fizično okolje in počutje učenca v njem.

Vrednostna stopnja zajema tisto, kar posameznemu učencu pomeni smisel življenja in vir, iz katerega črpa svojo energijo. To so vrednote, ideali, prepričanja, verovanja. Učitelj mu nakazuje pot do njih.

Raziskave so pokazale, da učenci vidijo tesno povezavo med medosebnimi odnosi učitelj-učenci in disciplino. V raziskavi o razrednem menedžmentu (Cothran idr., 2003) so ugotovili, da učitelja kot dobrega menedžerja v razredu označujejo dobri odnosi z učenci, pri čemer so izpostavili pomen učiteljeve skrbi za učence in spoštovanje učencev. 182 v raziskavo vključenih učencev je učiteljem predlagalo (prav tam):

- pravila naj postavijo takoj in naj pri njih vztrajajo, naj jih tudi ne spreminjajo;
- svoje 'grožnje' naj uresničijo, naj se ne bojijo kaznovati;
- naj si pridobijo še več znanja o medosebnih odnosih in imajo več samozaupanja;
- naj bodo učne ure zabavne z veliko pogovora.

Tudi v neki drugi raziskavi (Osler, 2000) so učenci navedli, da bi bilo mogoče disciplino v šolah izboljšati s spremembo medosebnih odnosov med učitelji in učenci, pri čemer so prav tako izpostavili potrebo po večji skrbi učitelja za učence, po spoštovanju učencev, pa tudi po poslušanju in upoštevanju njihovih predlogov (na primer škatle za predloge, vprašalniki, šolska glasila). Lewis (2001) pa je v svoji raziskavi ugotovil, da preveč nadzorna disciplina zavira razvijanje odgovornosti učencev, kar se kaže tudi kasneje v njihovem življenju.

Odnosi med učiteljem in učencem danes niso enaki tistim pred leti. Otrokov svet je danes širši; večja je giblјivost, dostop do sredstev in informacij je širši kot doslej, otroci pa prevzemajo že v zgodnjih letih več odgovornosti in so samostojnejši. Medtem ko njihove temeljne potrebe ostajajo enake, pa so se načini njihovega zadovoljevanja spremenili. Bluesteinova (1997, 2008) loči med poslušnim in odgovornim učencem. Poslušnega učenca, ki ga poveže z industrijsko družbo, motivirajo zunanji dejavniki, na primer potreba po ugajanju avtoritativnim osebam in zunanjemu odobravanju. Poslušnost je ponavadi rešitev po načelu 'zmagam-izgubiš' in temelji na nemoči osebe, ki uboga. Avtoritaren odnos, ki spodbuja

poslušnost, vpliva na osebe tako, da se vedejo kot žrtve, stopnjuje nemoč in omejenost ali pa vodi v uporništvu. Poslušnost pogosto odvrta od odgovornosti in samostojnosti. Nasprotno pa je odgovorno sodelovanje učenca, ki je značilno za informacijsko družbo in označuje disciplino 21. stoletja. Je notranje motivirano, pozitivna posledica za pozitivno izbiro. Gre za rešitev po načelu 'zmagam-zmagaš' in pripomore k oblikovanju pozitivne samopodobe učenca, samopodobe, ki temelji na poznavanju samega sebe in prepričanju vase. Učiteljev odnos do učenca je usmerjen v spodbujanje odgovornosti, učitelj je pozitivno naravnani do učenca in mu skuša dajati vedenjske zgled. Zauja učenčevi sposobnosti odločanja in mu prepušča odgovornost za lastno vedenje in posledice. Učenčeve potrebe so enako pomembne kot učiteljeve.

Prav potrebe so motivacija za naše vedenje (Bluestein, 2008). Na splošno lahko razrešimo nasprotje potreb na tri načine:

- z nadvladovanjem (moje potrebe zasenčijo tvoje), pristop 'zmagam-izgubiš';
- s permisivnostjo ali popustljivostjo (tvoje potrebe zasenčijo moje), pristop 'izgubim-zmagaš';
- s sodelovanjem (upoštevamo in če je le mogoče zadovoljimo potrebe obeh), pristop 'zmagam-zmagaš'.

Bluesteinova se zavzema za pristop sodelovanja, kjer smo vsi zmagovalci. Za ta pristop je značilna neposredna, odkrita komunikacija, kjer učitelj upošteva učenčev prispevek pri končni odločitvi in kjer imajo vsi učenci možnost uspeti. Učitelj prevzame odgovornost za lastne potrebe in hkrati upošteva potrebe učencev. Daje različne možnosti izbire v okviru meja, določa pogoje posledice, daje podporo, posluša, usmerja, informira, sprejema, daje priznanje in podkrepitve. Osredotoča se na pozitivno, gradi na tem, kar učenci že obvladajo. Uporablja nagrade za učenčovo sodelovanje (dejavnosti, materiali, organiziran prosti čas, več možnosti izbire, svobode), posledice slabih odločitev pa so dovoljene kot učne izkušnje. Učitelj loči med učenčovo osebno vrednostjo in njegovim vedenjem. Učitelj tako spodbuja odgovorno, notranje motivirano sodelovanje, razvija spretnost odločanja, odgovorno vedenje in spretnost upravljanja samega sebe. Na ta način pa se razvija tudi spretnost za sklepanje kompromisov, pogajanj in spoštovanje potreb drugih. Tako vzdušje v šoli Bluesteinova (1997) imenuje razred 'zmagam-zmagaš'.

Po mnenju Cowleyeve (2005) je nagrajevanje eden izmed najučinkovitejših načinov za izboljšanje vedenja v razredu, ohranja spodbudno ozračje. Po drugi strani pa nekritično nagrajevanje, ki učencev ne veseli, lahko škoduje vedenju v razredu. Nagrada koristi le, če si jo učenci želijo in jo cenijo.

Učiteljevo delo je oblikovanje razreda kot skupine oziroma skrb za razredno vzdušje, klimo. Najpomembnejše je preventivno delo, je prepričana tudi Verbnik Dobnikarjeva (2002), ki razvija pozitivno samopodobo otrok v razredu. Razred je za otroke izredno pomemben socializacijski prostor, saj deluje kot varovalni dejavnik za otroke, posebej za tiste, ki izhajajo iz neugodnih družinskih razmer. Učitelj, ki načrtno podpira razvoj dobrih odnosov med otroki v razredu, organizira veliko medsebojne pomoči, sodelovalnega učenja in tudi neformalnih srečanj, odločilno prispeva k uspešnemu socialnemu razvoju otrok. Cilj učitelja je, da omogoči učencem, da razvijejo močno 'mi občutje', ki jim nudi občutek varnosti in pripadnosti.

Avtorica Magajna s sodelavkami (2008) pripisuje velik pomen odkrivanju in prepoznavanju močnih področij oziroma varovalnih dejavnikov in interesov učencev v šoli. Razdeli jih na šest področij:

- splošne in specifične kognitivne sposobnosti, metakognitivne sposobnosti ter jezikovno funkcioniranje;
- učna motivacija;
- emocionalno funkcioniranje;
- socialna vključenost in funkcioniranje;
- biološki dejavniki, telesno funkcioniranje in zdravje;
- domače in šolsko okolje.

Šolsko okolje (Magajna idr., 2008) predstavlja varovalni dejavnik za učence, če je stabilno in varno. Pomembni so ustrezni načini komunikacije in uspešno reševanje sporov. Učenci so deležni visoke ravni čustvene podpore, sprejetosti in pomoči. Učitelji imajo ustrezna pričakovanja, prepričanja in načine nagrajevanja (spodbujanja), pomembne pa so tudi ustrezne oblike in metode dela pri pouku, ki vključujejo tudi dopolnilni pouk in individualno pomoč. Dejavniki tveganja oziroma klima v šoli, ki za učence ni varovalna in spodbudna, pa je po prepričanju Magajnove tista, ki učencem ne daje občutka varnosti (ko prevladuje tekmovalno in ne sodelovalno vzdušje), kjer med učenci in učitelji ter med samimi učenci ni ustvarjalnega dialoga, ki bi spodbujal in prinesel dobre izkušnje o pomoči in sodelovanju za vse. V takem razredu se premalo odpira vprašanja in govori o težavah, povezanih z vsakdanjim življenjem v učilnici in šoli, premalo se jih predeluje in vrednoti skupaj z učenci. Ni skupnih projektov, ki bi gradili povezanost med učenci. Tudi Bečaj (1987) med dejavniki tveganja poudarja tekmovalnost in togost šole ter kriterij, po katerem se učence vrednoti (to je primernost vedenja ter učna uspešnost).

Ne moremo si zamisliti ustvarjalnega učitelja in učenca, ki ne bi bila nikoli čustveno vznemirjena ali ne bi prišla v konfliktno situacijo (Verbnik Dobnikar, 2002). To je del šolskega vsakdanjika. Vendar je pomembno, koliko znamo čustveno vznemirjenost kontrolirati in usmerjati. Čustvena aktivnost je namreč znak našega aktivnega odnosa do življenja. Učitelj naj ne bi bil čustveno hladna in popolnoma samoobvladujoča, pa tudi ne pasivna oseba, ki nikoli ne pokaže svojih čustev. Učenci opazujejo, kaj stori učitelj, ko ga zajamejo čustva.

V razgovoru s sodelavci opazam, da se učitelji pomena konstruktivnega odnosa z učenci vse bolj zavedamo. Današnji svet je svet stalnih sprememb in učenci ne morejo več enostavno prevzemati vedenjskih vzorcev staršev in učiteljev. V družini so se odnosi liberalizirali, ni več brezpogojne avtoritete staršev, ampak gre za medgeneracijsko sodelovanje. Vse te spremembe je potrebno upoštevati v šoli, ki je zrcalo družbenega dogajanja. Še nedavno smo ločili družinske odnose, ki so spontani, neformalni in polni čustev, od šolskih – formalnih in vestno načrtovanih, kjer za izražanje čustev ni prostora. A čas je, da tudi šoli damo 'družinski' predznak. To pomeni, da učencem ponudimo čustveno varno okolje, da upoštevamo njihova čustva in jih tudi sami pokažemo. To tudi pomeni, da odpiramo prostor neformalnosti, da se vsakemu učencu približamo na pristen in spontan način in s tem lažje vzpostavimo vzajemno spoštovanje in zaupanje, ki je eden temeljnih elementov kvalitetnega vzgojno-izobraževalnega dela.

Velik del interakcije z učenci pomeni dajanje povratne informacije o njihovi uspešnosti v razredu. Vrsta in kakovost dane povratne informacije odseva našo usmerjenost in dojemanje.

Izbira osredotočenosti na uspeh lahko izredno pozitivno vpliva na to interakcijo (Bluestein, 1997). Osredotočenost na uspeh pomeni, da je čas, ki ga učitelj porabi za ovrednotenje učenčevega dela, pomembnejši kot zgolj iskanje števil, ki jih vpiše v redovalnico. V razredu 'zmagam-zmagaš' učitelj učencu šteje v dobro njegovo prizadevanje in delo, vloženo v popravilo in obvladovanje neke snovi, ter mu da možnost, da nalogo reši pravilno. Učitelj v vsakem učencu išče nekaj pozitivnega in ga ceni ter tako izboljšuje vsesplošno vzdušje v razredu, svoje odnose z učenci in lasten odnos do njih. Še vedno pa od učencev zahteva, naj delujejo v okviru meja, veljavnih za ves razred, popravlja napake in posreduje pri nepravilnostih. Če učenec pove, kateri je pravi, smiselni in notranji razlog za določeno pravilo, razvija predanost in sodelovanje tudi pri uporniških učencih. V svojo interakcijo z drugimi vgrajuje zaupanje, se izogiba konfliktom, zmanjšuje stopnjo in simptome stresa in povečuje vsesplošno zadovoljstvo.

Poleg odnosa med učiteljem in učenci pa je pomemben tudi učiteljev odnos s sodelavci (z drugimi učitelji, ravnateljem, strokovnim osebjem) in s starši učencev. Tudi če učitelj nima pogostih stikov, le-ti vplivajo na kakovost, uspešnost, duševno zdravje in občutek pripadnosti. Ob podpori skupnosti odraslih se zdijo učitelju tudi najtežavnejši učenci manj težavni. Vzpostavitev oporne mreže torej pomeni zavestno vključevanje drugih odraslih oseb, ne samo zaradi reševanja problemov, temveč tudi zaradi povratne informacije, spodbude in prenavljanja gledišča. Ista načela 'zmagam-zmagaš' (Bluestein, 2008), ki veljajo za učence v razredu, veljajo tudi za strokovne odnose med odraslimi.

Starši lahko učitelju nudijo pomembno podporo in podkrepitev. V svoji podpori so bolj navdušeni in pozitivni, če so obveščeni, vključeni ter v razredu dobrodošli in če učitelj spoštuje njihovo zanimanje za otroke. Žal se odnosi med učitelji in starši le redko razvijejo v vsej razsežnosti. Učitelj lahko veliko pripomore k pozitivnemu odnosu z obveščanjem staršev o otrokovih vrlinah, pozitivnih oblikah vedenja ter tudi o novih projektih, dejavnostih in ciljnih ter učenec omogoča, da v svojih prispevkih pokažejo svoje znanje. Seveda pa učitelj mora vzpostaviti stik s starši, če ima učenec težave pri šolskem delu ali vedenju in če zaradi svojega vedenja ne dosega primerne šolskega uspeha.

Pšundrova (1994) loči med tremi vrstami odnosa in sodelovanja med učiteljem ter starši. Partnerski odnos je sodelujoč, dopolnjujoč med obema enakopravnima partnerjema, med učiteljem in starši. Njihovo razmerje je komplementarno, gre za poenotenje vzgojnih ukrepov. V tem odnosu je učitelj bolj individualno orientiran v posameznega učenca: učenčevo domače delo, njegova izraba prostega časa, hobiji, nagnjenja, področja domače uspešnosti, delovni ritem pomagajo učitelju odkriti drugačne razsežnosti poklicnega vzgojnega delovanja. Starši pa dobijo vpogled v otrokovo šolsko delo, njegove uspehe in neuspehe. Klientski odnos Pšundrova razume kot nadomestni ali kompenzacijski odnos, v katerem je ena stran lahko podrejena, druga pa dominantna. Učitelj je bolj kot v učenčevo individualnost usmerjen v socialnost in lahko nadomešča morebitne družinske vzgojne primanjkljaje. Tudi v tem odnosu gre za vzajemnost, ki pa ima znake podrejenosti oziroma dominantnosti. Za paternalistični odnos pa je značilno strogo vodenje in nadzorovanje učenca, ni mu dovoljeno biti samoiniciativen in kreativen. Tak odnos pričakujejo od učitelja tisti starši, ki ga vzpostavljajo tudi doma.

Sodelovanje nasploh lahko opredelimo kot prilagajanje ali razhajanje (Pšunder, 1994). Prilagajanje se zaključi s kompromisom, ki je posledica popuščanja argumentom in sporazuma o različnih mnenjih. Razhajanje pa pomeni negativno ovrednotenje stališč in



argumentov enega ali obeh partnerjev ali pa negativno, vsiljeno indoktrinacijo enega partnerja drugemu, da bi spremenil stališče. Med učitelji in starši obstajajo ustaljene oblike sodelovanja, to so roditeljski sestanki, govorilne ure, individualni problemski sestanki, dnevi odprtih vrat.

Učitelj naj na govorilne ure pride nasmejan (Plazar, Starovasnik, 2006) in ne začne razgovora z neprijetnostmi. Učence naj pohvali, govori v vsakdanjem pogovornem tonu in naj si vzame čas za starše, naj jih ne prekinja, pač pa posluša. Tudi o težavah naj govori, a na konstruktiven način. Stroj (1992) poudarja, naj išče nove možnosti za sodelovanje, teži k politiki majhnih korakov, starše naj čustveno razbremeni, probleme naj preprosto razloži in na šolo naj gleda kot na del življenja. Pri vzpostavljanju medosebnih odnosov je pomembno, da se učitelj zave svoje neposredne prisotnosti, da to kvaliteto goji in jo dobro izkoristi. Pri tem je pomembna telesna prisotnost, potrditve z očmi, intonacija glasu in komunikacijsko usklajevanje (Intihar, Kepec, 2002). Tako starši lahko začutijo pristno povezanost z učiteljem, mu zaupajo in verjamejo in se v njegovi družbi dobro počutijo.

Znanstveniki zagotavljajo (Furger, 2006), da partnerstvo med starši in učitelji lahko spremeni bodočnost izobraževanja. Omenjena avtorica se zavzema za boljše komuniciranje, kjer ima vsak učitelj elektronski poštni naslov in je učiteljevo odgovarjanje vključeno v učno obveznost. Vsaka šola in razredi imajo spletne strani, ki nudijo sproten vpogled v šolsko delo. Starši imajo preko zaščitnega gesla vpogled v podatke o učnem napredku učenca.

Koncept partnerstva med šolo, družino in lokalno skupnostjo je razvila Joyce Epstein (1994, po Pšunder, 2006), ki trdi, da le s partnerstvom zajamemo prekrivajoče se sfere vplivanja. Vključenost družine se kaže na več načinov:

- osnovne starševske dolžnosti;
- osnovne dolžnosti šole, da komunicira;
- vključevanje staršev v šolsko delo;
- obveznosti družine do učenja doma;
- sodelovanje staršev pri sprejemanju odločitev in uveljavljanje interesov šole;
- sodelovanje z lokalno skupnostjo.

Epsteinova se zavzema za razvoj pristopov in programov, ki bi staršem in lokalnim skupnostim omogočali, da bodo kakovostno prispevali k šolskemu delu, učiteljem pa je potrebno omogočiti dodatno usposabljanje za delo s starši in z ljudmi iz lokalnega okolja.

Legvartova (2006) je mnenja, da je strah, da v 'odprto' šolo vdrejo negativni pojavi, ki obremenjujejo njeno lokalno okolje, kot so socialne razlike, politične in kulturne ločitve, socialne patologije (nasilje, odvisnosti), utemeljen, toda še veliko bolj škodljiva je laž, da se šola pred vsem tem lahko 'zapre' in da ti pojavi niso že sedaj vsakodnevno zaznavni v šolskem okolju. Odprta šola temelji na soodgovornosti in je tudi edina smer, ki vodi k boljši šoli.

## **Viri in literatura:**

Bečaj, J. (1987). Problem uspešnosti pri obravnavanju vedenjskih motenj na osnovni šoli. V: Bergant, M. (ur.).

*Družina in vzgoja 6. Vedenjske motnje mladostnikov v sodobnem času.* 78-103. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

- Bluestein, J. (1997). *Disciplina 21. stoletja. Kako učence navajamo na samonadzor in prevzemanje odgovornosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenija za šolstvo.
- Bluestein, J. (2008). *The win-win classroom. A fresh and positive look at classroom management*. Corwin Press: Thousand Oaks.
- Brajša, P. (1995). *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.
- Cothran, J. D., Hodges Kulinna, P., Garrahy, D. A. (2003). »This is kind of secret away...«: Students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19 (4), 435- 444.
- Cowley, S. (2005). *Kako krotiti mularijo*. Ljubljana: Modrijan.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli. Učenje kot pogovor*. Pridobljeno 30. 6. 2009, iz <http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije>.
- Furger, R. (2006). Secret Weapon Discovered! Scientists Say Parents Partnering with Teachers Can Change the future of Education. *The Edutopian*, 3 (11), 46-49.
- Gordon, T. (1996). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Gossen, D. C. (1993). *Restitucija. Preobrazba discipline v šolah*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center Radovljica.
- Intihar, D., Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med domom in šolo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kyriacou, C. (1997). *Vse učiteljeve spretnosti*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center Radovljica.
- Legvart, P. (2006). Vplivi komunikacije med šolo, družino in lokalnim okoljem na pedagoško delo. V: Pšunder, M. (ur.). *Razrednik@starši.oš*. 161-166. Ljubljana: Supra.
- Lesar, I., Čuk, I., Peček, M. (2009). Učitelji o vedenjskih reakcijah učencev s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli. *Socialna pedagogika*, 13 (3), 335-352.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility. The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, (3), 307-319.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v šoli. Koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Napan, K. (1994). *Kako delotvorno raditi s ljudima*. Zagreb: Alinea.
- Osler, A. (2000). Children's rights, responsibilities and understanding of school discipline. *Research Papers in Education*, 15 (1), 49-67.
- Plazar, S., Starovasnik, P. (2006). Komunikacija med razrednikom in starši. V: Pšunder, M. (ur.). *Razrednik@starši.oš*. 139-142. Ljubljana: Supra.
- Pšunder, Majda (1994). *Knjižica za učitelje in starše*. Maribor: Založba Obzorja.
- Pšunder, Majda (1998). *Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pšunder, Mateja. (2009). Vzdevki učiteljev kot oblika verbalnega nasilja učencev nad učitelji z vidika izsledkov empirične raziskave. *Socialna pedagogika*, 13 (1), 1-16.
- Pšunder, Mateja (2006). Kako lahko šolska politika in praksa spodbujata neprimerno vedenje? *Pedagoška obzorja*, 21 (2), 87-94.
- Strojin, M. (1992). *Beseda ni konj*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

- Sutherland, K. S., Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behaviour in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, 14 (1), 1-14.
- Verbnik Dobnikar, T. (2002). Nasilje v šoli. V: Aničić, K. (ur.). *Nasilje - nenasilje. Priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol*. 35-75. Ljubljana: Založba Ljubljana.