

Avtorica prispevka:  
Damjana Oblak, Ekonomska gimnazija in srednja šola Radovljica, Slovenija,  
[damjana.oblak@gmail.com](mailto:damjana.oblak@gmail.com)

# **Smernice učiteljem za konstruktivno reševanje sporov v šoli ter uspešno medgeneracijsko povezovanje**

## **Izvleček**

V šoli se vse pogostejše pojavljajo konflikti, a jim vpleteni še vedno posvečamo premalo pozornosti, zato sem s pomočjo raziskave v letu 2010 osvetlila nekatere neizrabljene možnosti, ki jih ponuja šolski prostor, ter izdelala predlog osnovnih usmeritev, namenjen učiteljem za učinkovitejše reševanje konfliktov ter s tem boljše medgeneracijsko povezovanje. Smernice sem oblikovala na osnovi raziskovanja stališč učiteljev in učencev o njihovem odnosu do sporov ter o strategijah ravnanja. Izbrala sem empirično neeksperimentalno raziskavo (primerjalno obliko). Med smernicami izpostavljam pomen vzajemnega zaupanja in spoštovanja med učitelji in učenci. Učitelji lahko s svojim vedenjem pomembno vplivamo na to, da do spora sploh ne bi prišlo. Če pa do konflikta pride, je v prvi fazi reševanja pomembno skupno definiranje problema. Negativen predznak konflikta naj tako učitelji kot učenci preokvirimo v pozitivnega. Ves čas je treba negovati sposobnost empatije in življenja v vlogo drugega udeleženca v konfliktu. Učencem moramo ponuditi čustveno varno okolje, kar pomeni, da upoštevamo njihova čustva in jih tudi sami pokažemo. Pri reševanju sporov je zelo pomemben način – torej pot do cilja in ne samo cilj. Prispevek zaključujem s strategijami pogovora, restitucije in mediacije ter nasploh s poudarkom učenja socialnih veščin.

Ključne besede: medgeneracijsko povezovanje, vzgoja, konflikti, komunikacija, konstruktivno reševanje konfliktov, vseživljenjsko učenje

## **Guidance to teachers for constructive conflict resolution in schools, and successful intergenerational interaction**

### **Summary**

*There are a lot of conflicts at school but people involved still do not pay enough attention to solve them. Therefore I highlighted through the research in 2010 some of the untapped opportunities offered by school room and made a proposal of basic guidelines for teachers for more effective conflict resolution, and thus better intergenerational interaction. I have developed guidelines based on research of the views of teachers and pupils about their relation to disputes and management strategies. I chose a non-experimental empirical research (comparative form). Among the guidelines I highlighted the importance of mutual trust and respect between teachers and pupils. Teachers can significantly influence with their behavior on the prevention of a dispute. However, if a conflict occurs, it is important to define the problem together in the first stage of problem resolution. The negative sign of the conflict*

*should be transformed to the positive one by teachers as well as by pupils. Throughout the conflict resolution it is important to feel empathy with another person involved in the conflict. Teachers have to offer pupils emotionally safe environment. This means that teachers have to consider pupils' feelings and also show their own. In resolving conflicts it is a very important way - the path to the destination and not just the aim. My article is ended by discussion strategies, restitution and mediation and, in general, with an emphasis on learning social skills.*

#### *Key words*

*intergenerational interaction, education, conflicts, communication, conflict-solving strategies, lifelong learning*

## 1. Uvod

Dobri medosebni odnosi, zmožnost njihovega ustvarjanja in ohranjanja so prvi pogoj za psihično zdravje in osebo srečo. Medosebni odnosi so temeljni za razvoj osebnosti, tako v emocionalnem, socialnem kot tudi v intelektualnem smislu. Na osnovi odnosov z drugimi ljudmi si ustvarimo svojo identiteto (Lamovec, 1993). V stikih z drugimi opazujemo, kako se na nas odzivajo, dobimo povratne informacije o tem, kako nas drugi zaznavajo, in se naučimo, da na podoben način zaznavamo sami sebe. Odziv drugih nam pomaga, da razvijemo čim bolj jasno predstavo o sebi. Ne moremo vedeti, kaj je prav in kaj ni, kaj je dobro in kaj slabo, dokler ne primerjamo naših ugotovitev z drugimi. Svoje zaznave in odzivanja na zunanji svet moramo deliti z drugimi, da ugotovimo, če je tudi njihovo doživljanje podobno. Uspešni medosebni odnosi so mogoči le, če obvladamo določene spretnosti, ki se jih začnemo učiti že takoj po rojstvu in jih izpopolnujemo vse življenje. Pomembno vlogo pri vseživljenjskem učenju socialnih veščin ima vsekakor šola.

Šola je izobraževalna in vzgojna ustanova. V prispevku se osredotočam predvsem na njen vzgojni del, kjer poudarjam pomen zaupanja in spoštovanja med učitelji in učenci ter kvalitetno, intenzivno komunikacijo, ki je pogoj za konstruktivno reševanje konfliktov in uspešno medgeneracijsko sodelovanje.

## 2. Osrednji del

Na podlagi dobljenih rezultatov v raziskavi, ki sem jo opravila v letu 2010, ter v povezavi z literaturo in vsakdanjo prakso sem oblikovala okvirne smernice za konstruktivno reševanje konfliktov med učitelji in učenci. Konkretnih receptov se ne da postavljati, gre za splošne usmeritve, ki pa verjetno prav ob vsakem problemu ne bodo delovale. Vsak konflikt je specifična situacija s specifičnimi udeleženci, za katere ne obstajajo splošni napotki in postopki, kajti ob vsaki situaciji so prisotni številni različni dejavniki, kot so osebnost človeka, resnost konflikta, možne posledice, zgodovina preteklih medosebnih interakcij udeležencev in drugo.

Vsekakor pa je potrebno, da vsi udeleženci v konfliktu skupaj pridejo do ugotovitve, kaj je sploh problem. Kajti tisto, kar je nekomu problem, drugemu mogoče sploh ni. Pomembno je, da vsaka stran utemelji, zakaj zanj nekaj je oziroma ni problem. Dokler se ne sporazumemo, kaj je problem, ga tudi reševati ne moremo. Gre za pogovor, ki bi mu lahko rekli strokovno vodeni intervju, pri katerem učitelj izhaja iz ugotovitev, da je učenec edinstven posameznik. Učitelj najprej postavi učencu odprta vprašanja, kasneje pa jih vedno bolj usmeri v problem, ki ga želi rešiti. V medsebojni komunikaciji učitelj parafrazira. Parafraziranje je metoda, v kateri učitelj ponavlja vsebine, ki jih je izrekel učenec, navadno v

skrajšani obliki. S tem preverja, če je dobro razumel učenca, hkrati pa tudi učenec sliši, kar je rekel in se lahko odzove na te vsebine. Učenec s parafraziranjem učitelja dobi občutek, da ga je le-ta res poslušal, hkrati pa lahko pojasni svoje misli in namene (Pšunder, 1998). Tudi učitelj pojasnjuje in tako pride do vsebine problema ter preverja, ali pod istim pojmom oba razumeta isto stvar. Torej je nedvomno prva faza reševanja konfliktnih situacij definiranje problema.

Veliko konfliktom se je mogoče izogniti, če je vsem udeleženi jasno, kakšna so pričakovanja, kriteriji in sankcije. Tako lahko problem rešimo brez konflikta. Zato pa so potrebna jasna, natančna, uresničljiva, učencem smiselna pravila in usklajeno ter dosledno reagiranje, odziv s strani učiteljev, kar se trenutno v šolah večkrat pogreša. Na to opozarjajo in hkrati podajajo kot smernico učiteljem tudi vprašani učenci v moji raziskavi pa tudi učenci v raziskavi Cothrana (et al., 2003), ki si želijo, naj pravila učitelji postavijo takoj in naj pri njih vztrajajo, naj jih tudi ne spreminjajo ter svoje 'grožnje' uresničijo, naj se ne bojijo kaznovati. To so pomembne smernice, ne samo za učitelje, tudi za vse tiste, ki oblikujejo šolska pravila. So pomembne usmeritve za vzgojni načrt šole.

Pomembno smernico predlaga Kyriacou (1997). Prepričan je, da lahko učitelji vplivajo na vedenje učencev z namenom, da do konfliktov sploh ne bi prišlo. Strategijo preprečevanja sporov imenuje 'pozitivno poučevanje', temelji pa na uporabi pohval, nagrajevanja. Kaznovanje se redko uporablja. Namesto tega učitelj pazi, da ni nagrad, če je obnašanje neprimerno. Tako se izboljša vedenje razreda kot celote in spodbuja k socialno bolj sprejemljivemu obnašanju tudi pri učencih, ki sicer povzročajo težave. Bluesteinova (2008) predlaga učiteljem, da v svoje delo vložijo večjo stopnjo namernega/načrtnega zavedanja in preokvirijo koncept kaznovanja, ki poudarja napake učencev, v preventivna vedenja, ki gradijo odnose, ki se že vnaprej izogibajo konfliktom. To smernico navajam tudi zato, ker raziskave (Učakar, 2006) govorijo prav o pogosti nasprotni usmerjenosti učiteljev – v kazni in zelo redko v pohvale, sploh na področju zaželenega socialnega vedenja, ki ga pogosto razumejo kot nekaj samoumevnega. Magajna (et al., 2008) pripisuje velik pomen poudarjanju močnih področij učencev (varovalnih dejavnikov), ki so pomembni za uspešno reševanje sporov.

Pozitivno poučevanje pa lahko razumemo tudi kot zanimivo in fleksibilno strategijo vodenja pouka. Presenetljivo se mi zdi, da se v moji raziskavi ta vidik pojavlja tako pri učencih kot pri učiteljih zelo redko. Kajti v vsakdanji šolski praksi zelo pogosto slišim mnenja učencev, da v konflikte prihajajo zato, ker jim je pri pouku dolgčas. Tudi odgovori učencev v raziskavi Cothrana (et al., 2003) so pokazali, da si želijo zabavnejših ur z veliko pogovora. Ker danes učenci niso več pripravljeni mirno sedeti in poslušati učiteljeve razlage ter se oglasiti le, če so z dvigom roke prosili za besedo, mora učitelj tudi sebi v korist izvajati pouk drugače kot včasih – bolj dinamično, učenci naj ves čas aktivno sodelujejo (z vprašanji, odgovori, konkretnimi nalogami, ki naj potekajo tudi v dvojicah, skupinah). Tako ne bodo imeli časa ukvarjati se z drugimi neprimernimi stvarmi in iskati vzrokov za spore.

Seveda pa morajo biti tudi učenci res pripravljeni sodelovati, se vsak posebej potruditi za to, pripraviti doma in pokazati zavzetost pri pouku. Motivacija mora biti obojestranska. Bluesteinova (1997) vidi v pomanjkanju motivacije pomemben vzrok pogostih konfliktov v razredu. Poudarja (Bluestein, 1997), da »motivacija pomeni spoznanje, da vedenje izbiramo ter da se vedemo na način, ki najbolj zadovoljuje naše potrebe«. Tudi motiviranje učencev poteka enako: učitelj naj poišče rešitev, ki bo za učence privlačnejša in pomembnejša kot to, da se izognejo njegovi zahtevi. Motivira jih lahko z vsem, kar ima zanje določen pomen. Čeprav je lahko učiteljevo odobravanje ali neodobravanje pri nekaterih zelo učinkovito, pa uporaba učiteljevega odziva kot najpomembnejšega motivatorja vrne k spodbujanju poslušnosti in odvisnosti od učitelja. V razredu 'zmagam-zmagaš', kjer se učenci počutijo sprejeti, dobrodošli in vredni tudi v manj uspešnih dneh, bodo motivatorji prevzeli obliko prijetnejših dejavnosti. Da bi učence motivirali, jim moramo ponuditi ugoden rezultat iz enega

razloga, je prepričana Bluesteinova (2008), ker se to obnese. Ko učenci vidijo pozitivne rezultate svojega sodelovanja, jim to pomaga krepiti odgovornost za lastne odločitve. Z občutenjem povezave med pozitivno izbiro in rezultati se krepí učenčev prepoznavanje vzročno-posledičnega odnosa med izbranim vedenjem in posledico njegove izbire. Posledice z nagrajevanjem krepíjo tudi učenčev prepričanje v lastno zmožnost pozitivno vplivati na svoje življenje. Ko učenci razvijejo zaupanje v lastne sposobnosti za sprejemanje odločitev, lahko učitelj razrahlja meje in ponudi več in vedno bolj kompleksne možnosti.

A do konfliktov je vedno prihajalo in tudi v prihodnosti bodo ostali stalnica našega vsakdana, tudi šolskega. Negativen predznak konflikta naj tako učitelji kot učenci preokvirijo v pozitivnega. Konflikt naj predstavlja pot, način reševanja problema, zato se mu ne smejo izogibati, ampak se z njim soočiti. Kvaliteta odnosov med ljudmi se pokaže prav v konfliktih in načinu reševanja le-teh. S pomočjo konfliktov se po mnenju strokovnjakov poveča pripravljenost za sodelovanje, medsebojno zaupanje in naklonjenost.

Za uspešno reševanje konfliktov je potrebno ves čas negovati sposobnost empatije, sočutja z obeh strani (z učiteljeve in učenčeve). Medsebojno se je potrebno vživljati v vlogo drugega udeleženca v konfliktu in se vprašati, na primer: zakaj misliš, da je zame nekaj problem, kako bi se ti počutil v moji vlogi. Pomembno je zavzemanje perspektive drugega, sta prepričani avtorici Sugman Bohinčeva (2000) in Lamovčeva (1993), kar pomeni, da se seznanimo, kako vidi konflikt drugi, kaj mu pomeni in v čem vidi rešitve. Šugman Bohinčeva (2000) in Bluesteinova (2008) tudi poudarjata, da drugih oseb ne moremo spreminjati. Spremenimo lahko le sebe (in s tem odnosni kontekst), pri čemer je pomembno preokvirjanje, postavitve v perspektivo drugega udeleženca v sporu.

Učencem je potrebno ponuditi čustveno varno okolje. To pomeni, da upoštevamo njihova čustva in jih tudi sami pokažemo. S tem odpiramo prostor neformalnosti, se vsakemu učencu približamo na pristen in spontan način. Sprejemanje otrokovih čustev je posebno v današnjem času izjemnega pomena, je prepričana Bluesteinova (2008). V čustveno varni učilnici učitelj spoštuje in razume otrokovo realnost, še posebej, če je dosti drugačna od njegove v podobnih okoliščinah. Učenci ne potrebujejo opravičila za svoja čustva, niti jim jih ni treba poimenovati ali opisati, vedo le, da jih imajo in smejo čutiti. Učenci morajo vedeti, da čustva nikoli niso pravilna ali napačna, a vedenja, ki prizadenejo druge ljudi ob izražanju teh čustev, so lahko neprimerna in problematična. Zato naj učenci čustva izražajo vse dotlej, dokler to koga ne prizadene. Seveda pa morajo biti opisani napotki obojestranski, tudi učenci morajo na podoben način upoštevati, spoštovati čustva učiteljev.

Ker ima učitelj glede na svoj položaj v šoli vodilno vlogo tudi pri reševanju konfliktov, je nujno potrebno, da ima dovolj znanja na področju konstruktivnega reševanja sporov. A številne raziskave pa tudi vsakodnevna praksa kažejo, da tega znanja pogosto primanjkuje. Najprej bi bilo potrebno učitelje ozavešiti o dejstvu, da reševanje sporov z učenci ni izguba dragocenega časa, ki je sicer namenjen učni snovi. Nasprotno – je naložba za prihodnost in je del vzgojnega načrta, ki je prav tako pomemben kot izobraževalni del. Po drugi strani pa lahko danes mladi veliko informacij in znanja dobijo preko mnogih drugih virov. Ker so učitelji odrasli ljudje, ki se ne morejo ponovno vrniti v otroštvo, lahko njihovo učenje poteka v obliki najrazličnejših strokovnih izpopolnjevanj. Seveda je dobrodošla marsikatera literatura ali teoretični seminar, a veliko učinkovitejše bi bilo tudi pri učiteljih aktivno učenje socialnih veščin za konstruktivno reševanje sporov: delavnice, izmenjava dobre prakse, izkustveno učenje, supervizija.

Pomemben razlog za konflikte, ki ga izpostavi Gordon (1996), je fizične narave. Zavzema se za boljše fizične pogoje v razredu. S tem misli na ustrezno osvetljenost razreda, zračenje, udobje sedenja učencev, pestro klimo v učilnici (kreativno obogatene stene, knjižne police z izbranimi knjigami učencev, avdio-vizualna sredstva), sproščujoč, umirjen zvonec pa tudi število učencev v razredu. Z omenjenimi težavami se srečujem tudi sama in vsi moji

sodelavci brez izjeme v našem šolskem vsakdanjiku, zato predlagam spremembe v tej smeri. Najprej bi bilo potrebno zmanjšati število učencev v razredu, kar bi verjetno posledično zmanjšalo tudi konflikte. Kajti konfliktne situacije je največkrat najbolje reševati takoj. To pa je pogosto nemogoče, ker je v situaciji udeležen le en učenec ali manjša skupina, ostala večina pa naj bi imela takrat pouk. Ker si učitelji zaradi narave svojega dela tega ne morejo privoščiti, morajo vedeti/predvidevati, kaj je v dani situaciji, v danem trenutku najboljša rešitev (pa naj bo to razgovor, dvig glasu ali ignoriranje učenca). To pa je dodaten razlog za nujno strokovno izpopolnjevanje učiteljev. Zato je moja smernica za učitelje ta, da je pomembno konflikt v razredu opaziti, ga potrditi (da učenec ne misli, da je zmagal) in ga kasneje (po uri) reševati naprej.

Dovolj je tudi drugih argumentov, zakaj učitelji večkrat niso učinkoviti: omejenost, zavzetost pri uresničevanju učnega načrta, dokumentacija, preobremenjenost. Te stvari ne bi smele biti pomembne, a so najpomembnejše. Učenci pa so večkrat na ta način nekako potisnjeni ob stran, so le en element, ne glavni element v šoli. Učitelje bi se moralo razbremeniti marsikaterih administrativnih obveznosti, ki so same sebi namen, in na prvo mesto postaviti učence. Vloga razrednika bi morala pridobiti na pomenu, postati bolj ovrednotena in načrtno bi bilo potrebno vpeljati več časa znotraj pouka, namenjenega izključno vzgojnemu področju. To je v današnjem času brezosebnih odnosov, hitenja in usmerjenosti v materializem še kako pomembno in potrebno za naše otroke.

Pri reševanju sporov je zelo pomemben način – pot do cilja in ne samo cilj. Pogovor je nepogrešljiva sestavina šolskega vsakdana in hkrati naraven ter zelo učinkovit način reševanja sporov. Smernica, ki jo povzemam po Brajši (1995), je, naj bodo učenci in učitelj sinergijski ustvarjalni tim, naj skupaj prihajajo do novega, drugačnega, se medsebojno dopolnjujejo z ustvarjalnim dialogom, iščejo in razvijajo skupno in hkrati ohranjajo svojo individualno ter različno osebnost. Tako komunikacijo zgoraj omenjeni avtor imenuje reflektirajoča komunikacija, ki je predpogoj uspešne šole. To je specifična oblika komunikacije, posebna metoda ravnanja s problemi, način stimuliranja sprememb, metoda zastavljanja vprašanj in pripomoček za zbranost v komunikacijskem kaosu. Je poseben način razmišljanja. Omogoča odprto, svobodno in neogrožujočo komunikacijo in tudi preverjanje predpostavk in predsodkov. To je metoda razvijanja novih možnosti, zaznavanja neopaženih razlik, novih opisov, pojasnil, definicij in pomenov. Taka komunikacija je svobodna, ker je v njej mogoče reči 'ne', pa če gre za vsebino, obliko, kontekst ali čas pogovora. Ne ogroža, ker skrbi za individualnost sogovornika in razpon njegovega odzivanja. Reflektirajočo komunikacijo označuje govorjenje in poslušanje sogovornika, razmišljanje o slišnem in sporočanje o svojem razmišljanju.

Za konstruktivistično pojmovanje komunikacije (Šugman Bohinc, 2005, 176) katero predlagam učiteljem, je značilen način komuniciranja, »v katerem sogovorniki izmenjujejo, bogatijo, razvijajo svoje osebne interpretacije in se do določene mere dogovorijo o skupnih interpretacijah (o problemu in želeni rešitvi, o lastnih virih za uresničitev svojih ciljev)«. Tako opredeljeno komuniciranje velja v postmodernem času za učinkovito. »Kibernetički model opazovanja sistemov pomeni premik od enosmerne h krožni vzročnosti« (Šugman Bohinc, 2005, 171). Kar se z določenega položaja zdi vzrok za neko posledico, lahko s spremembo kota opazovanja razumemo tudi obratno. Učitelj kaznuje učenčevo nedelo z negativno oceno, učenec pa ne dela prav zaradi predhodne slabe ocene. Z modelom krožne povezanosti kompleksnejše opišemo konkretno interakcijo, kot če ustvarjamo le enosmerne povezave med vzrokom in učinkom. Do epistemološkega premika iz objektivistične v konstruktivistično držo pa pride takrat, ko kibernetik predpostavljeno krožnost v vedenju opazovanih sistemov predpostavi tudi za svoj odnos z opazovanimi sistemi (lastno metodo uporabi na sebi). Iz položaja izključenosti preide v položaj lastne vključenosti, zavzame »stališče udeležенosti«, ki zahteva neizogibno soodvisnost vseh udeležencev interakcije – zahteva etični kodeks, v katerem ima vsak sogovornik svoj prepoznaven glas, ki v sodelovanju z drugimi soustvarja novosti v smeri želenih sprememb in se uči prevzemati

odgovornost. Tako pojmovana etika udeležенosti se od moraliziranja in teoretiziranja o tem, kako bi se drugi moral ali ne smel vesti v določeni situaciji, premesti k etični drži, da lahko le sebi zapovem, kako se moram ali se smem vesti v danem kontekstu in v skladu s tem prevzemam odgovornost za lastno vedenje. Postmoderno stališče in etika udeležенosti torej ukinjata klasično delitev moči in hkrati vzpostavljata kontekst medsebojne odvisnosti, sodelovanja in podpore. Predstavljata sinonim za »refleksijo in samorefleksijo, ki vodi k novostim« (Šugman Bohinc, 2005, 179).

, Marsikomu, ki se seznani z opisano paradigmo, se porodi želja, da bi postal konstruktivist. Tudi sama sem si to zamisel postavila za osebno vodilo pri pedagoškem delu v prihodnosti. Ko pa v praksi poskušam to dejansko izvajati, pogosto naletim na težave, saj gre za dolgotrajen proces učenja in spreminjanja predvsem samega sebe. Ves čas se je potrebno te paradigme intenzivno zavedati in pogosto misliti na vsako izjavo ali besedo.

Gordon (1996) v pogovoru med učiteljem in učencem predlaga uporabo jezika sprejemanja, jaz-sporočil ter aktivno poslušanje. Tudi Erčulova in Vodopivčeva (1999) menita, da je poslušati potrebno aktivno. Ponavadi med poslušanjem tudi primerjamo, ocenjujemo, premišljujemo, pripravljamo in vadimo odgovore in zato ne poslušamo tako aktivno, kot bi morali. Povprečen govorec izgovori 125 besed na minuto, v mislih pa ima kar 500 besed, kar pomeni, da mislimo mnogo hitreje, kot govorimo, zato nam kot poslušalcem misli tako rade uhajajo stran. Obstaja pomembna razlika med poslušati in slišati. Aktivno poslušanje je tisto, ki ustreza slišnemu. To je tisto, kar je govorec sporočil (Aničić, 2002). Z aktivnim poslušanjem se izogibamo konfliktom, gradimo dobre medsebojne odnose, dolgoročno pa prihranimo tudi čas, saj se nam ni treba nenehno vračati k istim problemom. Aktivno poslušamo fizično, psihično in besedno. Fizično poslušanje je povezano z ustrezno govorico telesa (očesni stik, odprte kretnje, sproščenost). Sogovornik ve, da ga zares poslušamo. Psihično poslušanje je poslušanje tudi nebesednih sporočil (vprašamo se, kaj je sogovornik povedal, kako je povedal, česa ni rekel). Poslušanje z besedami pa pomeni postavljanje vprašanj (In kaj se je zgodilo potem?, Če te prav razumem, ...). Ta način nam omogoča, da sogovornikovo doživljanje vidimo z njegovega zornega kota in se lažje vživimo v njegov referenčni okvir. Zavzemanje perspektive drugega je temeljnega pomena za uspešno komuniciranje. Kadar pomagamo drugim reševati probleme, Lamovčeva (1993) predlaga, naj se držimo dveh pravil:

- vsi vpogledi, razumevanje, odločitve naj pridejo od osebe same, ne od nas, naša naloga je osebi pomagati, da se s problemom sooči sama in najde rešitev;
- biti moramo pozorni na referenčni okvir drugega in ločevati med tem, kako vidi in občuti svojo situacijo on in kako jo vidimo in občutimo mi.

Za jezik sprejemanja so značilna jaz-sporočila. Izražajo govorčeva (učenčeva, učiteljeva) lastna opažanja, izkušnje, doživljanje, čustva, potrebe, pričakovanja. Ta sporočila se vedno nanašajo na nas same. Omogočajo pravi osebni, intimni in pristni pogovor. Jaz-stavke lahko imenujemo tudi sporočila, s katerimi prevzemamo odgovornost. Učitelj na ta način prevzema odgovornost za to, kar nastaja v njem samem, in to pove učencu, hkrati pa prepušča odgovornost za učenčevo vedenje njemu samemu, ne da bi to za slednjega pomenilo slabo vrednotenje. Učenci začnejo na učitelja gledati kot na človeka, ki je včasih tudi negotov, ranljiv, jezen ali ga je strah. Približa se jim in tako ga lažje sprejmejo, saj je tak kot oni sami.

Z jezikom sprejemanja učenca sprejemamo takega, kot je, in to mu omogoča, da se sprejema tudi sam, da se razvija in da konstruktivno rešuje probleme, ki so običajni za njegovo starost, da razvije primerno zaupanje vase in postane samostojen. Tak način pogovarjanja učencem omogoča, da se dobro počutijo v pogovoru, vzpodbuja jih h govorjenju, pomaga jim izraziti njihova prava čustva, daje občutek pozitivnega samovrednotenja in zmanjšuje strah. A hkrati je učitelj tisti, ki več ve, ima več izkušenj, torej 'prevlada' s svojim znanjem in izkušnjami nad učenci in uči s svojim zgledom. S tem ne zagovarjam strategije prevlade učitelja v negativnem smislu, to ni manipulacija z 'nevednim'

otrokom, je zgolj vpliv starejšega, modrejšega in bolj izkušenega (odraslega) na konstruktivno reševanje konfliktnih situacij.

Restitucija (Gossen, 1993) pomeni ustvarjanje možnosti, da učenec popravi storjeno napako ter ga usmerja od discipline k samodisciplini, zato je še kako pomembna pri reševanju konfliktov. Pšundrova (1998) jo definira kot disciplino, kontinuiran proces, kot obnovitev in možnost reševanja problemskih situacij tako, da ustvarja energizirajoče dejavnike za alternativno vedenje otroka. Otrok se nauči izbrati najučinkovitejše vedenje in odgovorno ravnati, zato jo predlagam učiteljem kot alternativo kaznovanju.

A discipliniranje in kaznovanje sta v šoli vsakdanja procesa, razlaga Učmanova (2003), ki od učiteljev zahtevata veliko časa in energije. Kroflič (2007) pa je prepričan, da je kazen v vzgoji neizogibna, nelagodje, ki spremlja vsakega starša in učitelja ob kaznovanju otroka, pa smo dolžni vzeti nase kot najtežje breme vzgojnih odločitev. Načelno zavračanje kaznovanja v vzgoji bi pomenilo zavzetje stališča, da kazen ne more biti vzgojna, kar pa je nemogoče zagovarjati kljub opredelitvi oblik fizičnega in psihološkega trpinčenja kot nedopustnega poseganja v otrokov razvoj, je prepričan Kroflič (2007). Gre za to, da kaznovanje predpostavlja sprejetje otroka kot odgovornega bitja (Pavlovič, 1996), pomoč pa sprejetje otroka kot nebogljenega bitja. Otrokova samopodoba pa se v veliki meri oblikuje ravno na podlagi načina, s katerim ga obravnavajo pomembne odrasle osebe: ob ustrezni obliki kaznovanja se tako lahko krepí otrokova odgovornost, z vzgojno-terapevtsko pomočjo pa lahko prispeva tudi k povečevanju otrokove nebogljenosti, odvisnosti in neodgovornosti. Zato predlagam učiteljem razmisliti tudi v to smer.

Nepogrešljiva smernica v današnjem času je tudi reševanje sporov s pomočjo mediacije (posredovanja), kjer tretja nepristranska oseba pomaga sprotima udeležencema predstaviti njun položaj in najti ter raziskati možnosti za rešitev spora med njima. Mediatorji so lahko tako učitelji kot učenci. Vloga mediatorja kot nevtralne osebe je ta, da začne ter pospešuje pogovore med udeležencema in jima pomaga pri reševanju spora, predvsem pri težavah s komunikacijo, ki so pogosti pri nastanku sporov. Mediatorjeva pglavitna naloga je vzpostavitev pogojev za potek pogovora, pogajanje ter iskanje možnih in sprejemljivih rešitev, ki bo po volji obeh udeležencev. Mediator je po naravi nevtralen, zato ne sme nobenemu izmed udeležencev v sporu svetovati, kaj bi bilo v tej situaciji zanj najbolje. Uspešna mediacija se zaključi s sprejemom neke sporazumne oziroma kompromisne rešitve, ki ustreza obema udeležencema oziroma vsem, če je udeležencev več. Cilj mediacije je rešitev določenega spora, pod pogojem, da udeleženci sami, seveda ob pomoči mediatorja, najdejo rešitev, ki je vsem v interesu. Mediacija v šoli spodbuja pozitivno samopodobo učencev ter osebnostno in moralno rast, zato jo tudi sama pogosto uporabljam v šolski praksi.

Bluesteinova (1998) poudarja, da moramo učitelji najprej poskrbeti zase, to je po njenem mnenju najpomembnejša sestavina zdravih odnosov, kajti kakovost skrbi, ki jo posvečamo drugim, je nedvomno odvisna od stanja, v katerem smo sami. Ne moremo dajati tistega, česar sami nimamo (ustvarjalnosti, veselja, pozitivnih vzorov). Tudi na osnovi vsakodneвне šolske prakse se s to smernico popolnoma strinjam in priporočam razmisliti o tem tudi drugim učiteljem, saj imamo v glavi pogosto zasidrano misel, da vedno in najprej gledamo le na druge. Za to pa je potrebno učitelju zaupati in mu ne vsakega dejanja predpisati z zakonom ali pravilnikom, za to je potrebno, da imajo učitelji resnično avtonomijo. Vse to pa pravzaprav kaže na tisti pravi problem – to je na storilnostno usmerjenost naše šole, ki jo lahko spremljamo po celotni vertikali, vključno z izobraževanjem bodočih učiteljev, ki pridobljene modele prenašajo nazaj v razred, ki ga poučujejo. V tej šoli šteje le napisano, število rešenih vaj, količina podatkov in delovnih listov, višji učni cilji, kot so odkrivanje, raziskovanje, vrednotenje, pa ostajajo sicer zapisani v učnih načrtih, a ob preokupiranosti s količino večinoma neuresničeni. Biti učinkovit učitelj je morda najtežji poklic v naši družbi. A dokler se učinkovitost meri s količino rešenih vaj in količino izdelanih učnih listov, dokler se

kvaliteta učitelja vrednoti z avtorstvom učbenikov in ne z napredkom otroka na posameznih področjih in njegove osebnosti kot celote, do takrat ne moremo govoriti o kvalitetnih medsebojnih odnosih. Čeprav bi moralo biti vsakomur popolnoma jasno, da razvoj mentalnih sposobnosti še zdaleč ni dovolj, potrebno je »izobraževati« vsaj še za toplo srce, ki pa ni zapisano v nobenem učbeniku niti ni za to predvidenih vaj v nobenem delovnem zvezku.

### 3. Zaključek

Vzgojni del ostaja v šolah žal le stranski produkt, zato je moja zadnja smernica učiteljem, naj ga postavijo na 'glavni tir'. Učenje socialnih veščin poteka vse življenje, torej tudi in predvsem v obdobju otroštva in mladostništva, ki ga učenci v veliki meri preživijo prav v šoli. To so veščine, s katerimi se učijo učenci rasti, si oblikovati identiteto in učitelji jim moramo pomagati, da si bodo oblikovali pozitivno samopodobo. To so tudi veščine, s pomočjo katerih se učenci naučijo medsebojno spoštovati, zaupati, izražati čustva, se pogovarjati in uživati v perspektivo drugega ter hkrati upoštevati pravila ter se držati postavljenih meja, ki so nepogrešljivi del življenja. A kljub temu da vzgojni del ostaja v šoli le v ozadju, kot del skritega kurikulumu nedvoumno sporoča, da je pomembno le »koliko« in ne »kako«. Z drugimi besedami bi lahko rekla tudi, da je v šoli cilj pomembnejši kot sama pot do cilja oziroma kot način, kako pridemo do njega. A v življenju je ponavadi pomembnejša pot, po kateri hodimo, saj do cilja vedno pridemo.

## Literatura in viri

Aničić, K. Kako nenasilno reševati konflikte. V: Aničić, K. (ur.). *Nasilje - nenasilje. Priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol*, 2002, str. 15-33. Ljubljana: Založba Ljubljana.

Bluestein J. *Disciplina 21. stoletja. Kako učence navajamo na samonadzor in prevzemanje odgovornosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1997.

Bluestein, J. *Kako otroku postaviti meje in poskrbeti tudi zase*. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti, 1998.

Bluestein, J. *The win-win classroom. A fresh and positive look at classroom management*. Corwin Press: Thousand Oaks, 2008.

Brajša. P. *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba, 1995.

Cothran, J. D., et al. »This is kind of secret away...«: Students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 2003, let. 19, št. 4, str. 435- 444.

Erčulj, J. in Vodopivec, I. *S komunikacijo do ciljev*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, 1999.

Gordon, T. *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, 1996.

Gossen, D. C. *Restitucija. Preobrazba discipline v šolah*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center Radovljica, 1993.



Kroflič, R. Se je v vzgoji mogoče izogniti kaznovanju? V: Kornhauser, P. (ur.). *Zagotovimo našim otrokom mladost brez kaznovanja*, 2007, str. 123-134. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Kyriacou, C. *Vse učiteljeve spretnosti*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center Radovljica, 1997.

Lamovec, T. *Spretnosti v medosebnih odnosih*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, 1993.

Magajna, L., et al. *Učne težave v šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.

Metelko Lisec, T. *Šolska mediacija – izziv ali odgovor za šolo v postmoderni družbi*. 2008. (citirano 3. 5. 2008). Dostopno na naslovu: <http://www.mediacija.si/pdf/Solska%20mediacija%20-20izziv%20ali%20odgovor%20za%20solo%20v%20postmoderni%20druzbi%20-%20Tanja%20Metelko%20Lisec.pdf>

Pavlovič, Z. Vzgojni in disciplinski ukrepi kot način obravnavanja motenj učnega procesa in kot vzgoja otrok za sprejemanje lastne odgovornosti. V: Šelih. A. (ur.). *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli*, 1996, str. 59-112. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Pšunder, M. *Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1998.

Šugman Bohinc, L. Kibernetika spremembe in stabilnosti v kontekstu svetovalnega in terapevtskega dela s klientskim sistemom. *Psihološka obzorja*, 2000, let. 9, št. 2, str. 87-101.

Šugman Bohinc, L. Epistemologija podpore in pomoči. *Časopis za kritiko znanosti*, 2005, let. 33, št. 221, str. 167-181.

Ucman, I. Kazen v sodobni osnovni šoli. V: *Šolska kronika*: zbornik ob razstavi Stara šola novo tepe, 2003, let.26, št.12, str. 320-342.

Učakar, M. Reševanje konfliktnih situacij. V: Pšunder.M. (ur.). *Razrednik @starši.oš.*, 2006, str. 84-86. Ljubljana: Supra.

Verbnik Dobnikar, T. Nasilje v šoli. V: Aničić, K. (ur.). *Nasilje – nenasilje*: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol, 2002, str. 35-75. Ljubljana: Založba Ljubljana.