

Naslov članka/Article:

Učitelj kot pomemben drugi in kot (so) organizator vrstniškega konteksta: kako brezpogojno sprejemati in ne izgoreti

Teacher as Significant Other and as (Co-)Organiser of Peer Context: How to Accept Unconditionally and Not Burn Out

Avtor/Author:

dr. Katja Košir

<https://doi.org/10.59132/viz/2018/3-4/5-9>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje 3-4/2018, letnik 49

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2018

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Dr. Katja Košir, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

UČITELJ KOT POMEMBEN DRUGI IN KOT (SO)ORGANIZATOR VRSTNIŠKEGA KONTEKSTA: KAKO BREZPOGOJNO SPREJEMATI IN NE IZGORETI

POVZETEK

Da je učitelj tisti, ki učence usmerja in vodi pri doseganju učnih ciljev, je jasno oziroma celo samoumevno tako šolskim strokovnjakom kot laikom. Nekoliko manj pa se zavedamo pomena emocionalne opore, ki jo učitelj lahko nudi učencem, ter njegove pomembne vloge pri spremljanju, usmerjanju in organiziranju njihovega vrstniškega konteksta. V članku zato osvetljujemo potencial, ki ga učitelj pri tem ima, pogosto izkoriščen mnogo manj, kot bi lahko bil.

Ključne besede: pomembni drugi, organizator vrstniškega konteksta, brezpogojno sprejemanje, empatija, pristnost

ABSTRACT

That the teacher is the one who guides pupils and leads them towards achieving the learning objectives is clear or even self-evident to school experts and laymen alike. However, we are slightly less aware of the importance of the emotional support teachers are capable of providing their pupils, and of the teachers' important role in monitoring, guiding and organising their peer context. For this reason, the article sheds light on the teacher's potential, which is often utilised much less than it could be.

Keywords: significant others, organiser of peer context, unconditional acceptance, empathy, genuineness

Na temelju večletnega sodelovanja z učitelji in bodočimi učitelji opažam, da (nekateri) svoj vpliv na vrstniške odnose pogosto podcenjujejo in se s tem odrekajo pomembnemu viru svoje moči pri oblikovanju pozitivne, vključujoče vrstniške skupnosti, ki vodi v bolj kakovostno učenje, učence uči uspešnega sobivanja in reševanja konfliktov in ne nazadnje prispeva k temu, da šola – kontekst, kjer otroci in mladostniki preživijo velik del časa – predstavlja varen in prijeten prostor.

V nadaljevanju tega prispevka bom najprej utemeljila pomen učiteljeve osebne opore učencem, nato pa opisala njegovo vlogo moderatorja vrstniškega konteksta. Pri tem bom izhajala iz teze, da v ozadju manj funkcionalnega vedenja pogosto ni brezbriznost oziroma odsotnost pripravljenosti delati dobro in prav, temveč **napačna, neustrezna prepričanja** o tem, kaj je dobro in prav. V luči tega gre včasih neustrezno nudenje opore ter ignoriranje vrstniške dinamike v razredu s strani učitelja pripisati napačnim, a v našem okolju žal precej zasidranim prepričanjem, kot so, denimo, da je šola preveč prijazna, da gresta toplina in razumevanje učencev na račun učnih dosežkov, da brezpogojno sprejemanje učencev pomeni dopuščanje neprimerne vedenja,

da pretirana skrb za dobrobit učencev vodi v izgorelost, da mladostniki v svoji izraziti usmerjenosti k vrstnikom ne potrebujejo več opore odraslih, da se učitelj ne sme vpletati v konflikte učencev, saj se jih morajo naučiti reševati sami itd. Pa pojdimo lepo po vrsti.

UČITELJ KOT POMEMBNI DRUGI

Opravimo najprej z *mitom o preveč prijazni šoli in preveč prijaznih učiteljih*. Je učitelj lahko preveč prijazen? Da, če prijaznost razumemo kot permisivnost, torej kot dopuščanje vsega ter kot nezmožnost in/ali nepripravljenost postavljanja in vzdrževanja pravil. Kaj pa če prijazno šolo opredelimo kot takšno, ki učencu omogoča zadovoljevanje njegovih temeljnih psiholoških potreb po varnosti in sprejetosti ter kakovostnem učenju in uresničevanju svojih zmožnosti, hkrati pa mu odločno postavlja meje in z jasnimi pravili regulira tako učno kakor tudi socialno vedenje otrok? Je ob tako opredeljeni prijaznosti šola lahko preveč prijazna? Empatija in sprejemanje učenca ter težnja po visokih vedenjskih in učnih standardih morata v šoli soobstajati – le tako lahko poteka kakovostno učenje. Samo ena skrajnost

na račun druge ima lahko zelo neprijetne posledice za učence, učitelje in družbo nasploh. Učenci potrebujejo učitelje, ki jih razumejo, spoštujejo in sporočajo, da jim je mar zanje, obenem pa od njih zahtevajo izstop iz območja udobja. Vsedopuščajoča, permisivna šola ni prijazna šola, saj takšna šola v odsotnosti omejitev sčasoma ne bo zmogla več tudi pristne topline in razumevanja. A tudi druga skrajnost, torej šola, ki le priganja, zahteva in pritiska, ni dobra: dobri medosebni odnosi, premišljeno upoštevanje individualnih posebnosti ter osmišljene zahteve so namreč ne le zaželen, pač pa nujen pogoj za kakovostno ponotranjanje pravil in vrednot ter za kakovostno učenje.

Učitelj učencem predstavlja pomemben vir emocionalne opore. Carl Rogers (1957), utemeljitelj na osebo usmerjenega svetovanja, je opredelil tri ključne pogoje dobrega profesionalnega odnosa, ki jih je mogoče brez zadržkov prenesti tudi na odnos med učiteljem in učenci. Gre za odnosne kvalitete, brez prisotnosti katerih je vsak, še tako dobro mišljen in tehnično korektno izveden ukrep za učinkovito delo v razredu obsojen na neuspeh. Učitelj naj bi bil tako sposoben v odnosu do učencev izražati naslednje tri kvalitete:

1. **Brezpogojno sprejemanje:** prvo, kar se mi na temelju izkušenj dela z (bodočimi) učitelji zdi pomembno zapisati o brezpogojnem sprejemanju, je, da ni tisto, kar mislite, da je! Brezpogojno sprejemanje nikakor ne pomeni sprejemanja in dopuščanja vsega; gre za učiteljevo zmožnost, da učenca sprejema in spoštuje, tudi ko ne odobrava ali ne razume njegovega vedenja ali tega morda celo kaznuje. Brezpogojno sprejemanje ne pomeni pretirane permisivnosti brez postavljanja meja; gre za temeljno držo spoštovanja in skrbi v odnosu do učenca (tudi kadar se ta vede neustrezno). Drža brezpogojnega sprejemanja – imenovali bi jo lahko tudi pozicija »Jaz sem *v redu*, ti si *v redu*« – predstavlja tudi izhodišče asertivnega vedenja, torej zmožnosti izražanja svojih zahtev in pričakovanj do drugih na spoštljiv način.
2. **Empatija:** nanaša se na učiteljevo pripravljenost poskusiti razumeti perspektivo učenca, sposobnost vstopanja v referenčni okvir učenca in razumevanja učenčevega sveta (npr. poskusiti razumeti, zakaj učna prizadevanja nekaterih učencev niso skladna z njihovimi sposobnostmi, zakaj se nekateri učenci vedejo nasilno ali zakaj se nekateri učenci v primeru medvrstniškega nasilja ne zmorejo postaviti zase).
3. **Pristnost:** učitelj si lahko še tako prizadeva za vzpostavljanje podpornih odnosov, upošteva vsa strokovna priporočila, vključuje različne tehnike,

pa pri tem ne bo uspešen, če mu za učence ne bo pristno mar. To ne pomeni, da v odnosu do učencev vedno doživlja le pozitivna čustva – nasprotno, pomembno je tudi, da ozavešči morebitno razdraženost, jezo in druga negativna občutja do učenca. Pomembno je, da ima učitelj možnost v procesu refleksije prepoznavati svoja negativna občutja in problematična prepričanja, ki vplivajo na njegovo vzpostavljanje podpornih odnosov z učenci, in da se razbremeni imperativa »*vsem učencem moram biti enako naklonjen*« ter ga preoblikuje v »*do vseh učencev moram biti pravičen in dobronameren*«. Slednje pa je mogoče le, če učitelji dobijo dovoljenje, da v varnem okolju (npr. supervizija, intravizija, pogovor s kolegi) izrazijo in si priznajo tudi negativna čustva do določenih učencev. Šele ko so ta ozaveščena, jih lahko učitelj v svojem vedenju nadzira in tako z vsemi učenci vstopa v pozitivne, podporne odnose ter vsem omogoča optimalen razvoj njihovih zmožnosti.

Prepletenost zgoraj navedenih ključnih kompetenc učitelja se dobro odraža v sorodnem, a sodobnejšem konceptu **čustvenega dela**. Izraz je prva uporabila sociologinja Hochschild (1983, v Philipp in Schüpbach, 2010) in se nanaša na uravnavanje izražanja lastnih čustev v skladu s pravili (organizacije). V zadnjem času se je povečalo tudi zanimanje raziskovalcev s področja psihologije za ta pojav, znotraj tega pa tudi zavedanje, da je tudi (ali pa celo še posebej) delo učitelja v veliki meri čustveno delo. Učitelji morajo v komunikaciji z učenci, starši in sodelavci pogosto skrivati svoja čustva ali izražati čustva, ki jih dejansko ne občutijo: izražajo navdušenje nad predlogi učencev, prikrijejo svoja občutja nemoči ob disciplinsko problematičnem razredu, ostanejo mirni v komunikaciji s starši, ki so kritični do njihovega dela. Ključno pri tem je, da učitelji pogosto izražajo čustva, ki se ne pojavijo spontano, sama od sebe.

Če ob prebranem zaključujete, da gre v bistvu za pretvarjanje, in se sprašujete, kje se v tem konceptu skriva prej obljubljena prepletenost med brezpogojnim sprejemanjem, empatijo in pristnostjo, imate na prvi pogled prav. A to je le en del zgodbe: pri razumevanju čustvenega dela je ključno razločevanje med dvema strategijama čustvenega dela; to lahko poteka bodisi s **površinskim delovanjem** bodisi z **globinskim delovanjem**. V primeru površinskega delovanja posameznik čustva, ki jih želi pokazati, simulira in jih dejansko ne občuti – jih torej odigra in se pretvarja – učitelj se ob motečem vedenju učenca poskuša odzvati mirno, čeprav je jezen nanj. Pri globinskem delovanju pa gre za to, da posameznik svoje čustvene odzive oblikuje aktivno, kar pomeni, da jih skuša dejansko tudi občutiti.

Dr. Mitja Muršič, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor

SPODBUJANJE PROSOCIALNEGA VEDENJA Z VKLJUČUJOČO, VARNO ŠOLO¹

Varnost v šoli – telesna, psihosocialna, institucionalna – je nepogrešljiva spodbuda za zaželeno ravnanje vseh, ki tvorijo skupnost šole. Otroci, osebje šole in starši so upravičeni do učnih, odnosnih, fizičnih in drugih pogojev varnosti v šolskem vsakdanu. Ti pogoji so obenem tudi razvojna potreba otrok in predstavljajo nič manj kot nujno spodbudo za mlade možgane in razvijajoče se osebnosti.

Šola, ki je ne obeležuje vsestranska varnost, s tem prispeva k različnim oblikam neželenih ravnanj v vseh razmerjih v šolski skupnosti. Med najbolj perečimi izzivi vsakdanje šolske prakse je soočanje z izstopajočim vedenjem otrok, zlasti z »opozicionalnostjo« in agresivnostjo v medosebnih odnosih. Strokovno opremljanje za ustrezno razumevanje, preventivno ravnanje in ukrepanje ob neželenih čustvenih in vedenjskih odzivih otrok se vse bolj kaže kot bistvena sestavina profesionalnega razvoja vseh zaposlenih.

Temeljna obveza šole je zagotavljanje okoliščin za spodbuden, varen, neoviran potek učnega procesa za vse udeležence. Osebje šole (strokovno, tehnično in podporno) je odgovorni nosilec prizadevanj za omejevanje neželenega izstopajočega vedenja v šoli, soodgovorni partnerji pa so, razumljivo, otroci in njihovi starši. Z motečim vedenjem se je sicer predvsem treba naučiti živeti, z njim shajati. Ko si ga obenem s skupnimi močmi prizadevamo omejevati in

preprečevati, se moramo torej realistično zavedati, da ga ne moremo v celoti preprečiti. Pojavljanje in ponavljanje neželenega vedenja je namreč povezano s preveč součinkujočimi dejavniki, da bi ga mogli odpraviti ali da bi smeli kogar koli kriviti za izstopajoče vedenje otroka. Odgovornost osebja šole pri soočanju s takšnim vedenjem naj se zato nanaša »samo« na strokovnost njihovega dela, ki po navadi samo po sebi še ne more biti dovolj za zelene učinke. Prevzemanje pretežne ali celo izključne odgovornosti za učinke svojih strokovnih prizadevanj na vedenje otroka je tvegana pot v izčrpanost na delovnem mestu. Odgovornejša drža je zavedanje mejá svoje odgovornosti in vpliva.

Varnejša in spodbudnejša šolska skupnost – za krepitev želenega ravnanja vseh – je lahko tista, ki jo zaznamuje celostni pristop soodgovornosti za učinke skupnih prizadevanj. Na temelju jasno opredeljenih potreb in izzivov v prvem koraku je nadalje ključno vprašanje, kaj se lahko skupaj naredi in kaj lahko pri tem prispeva vsak posameznik. Na katere obstoječe ali potencialne vzvode moči se je moč opreti pri strateškem načrtovanju sistematičnega razvijanja šole v vse bolj spodbudno in vsestransko varno, vključujočo skupnost otrok, staršev in zaposlenih? Varo in spodbudno učno okolje je treba razumeti v širokem pomenu kakovosti šolske skupnosti, ki zajema njeno »kultiviranost« (vrednotno-normativni sistem, medosebne odnose, komunikacijo,

Tako si lahko učitelj na primer prizadeva razumeti situacijo motečega učenca iz neurejenega družinskega okolja in njegova začetna jeza se lahko spremeni v razumevanje ali celo naklonjenost do tega učenca. Globinsko delovanje torej pomeni tudi spremembo notranjega čustvenega stanja – in to zmore le učitelj, ki si prizadeva brezpogojno sprejemati in razumeti perspektivno učenca. Le tak učitelj – torej učitelj, ki zmore uporabljati globlje strategije čustvenega dela – je torej lahko pristen.

Raziskava avtorjev Philippa in Schüpbach (2010), ki sta vzdolžno preučevala čustveno delo v odnosu do stopnje izčrpanosti ter predanosti delu pri učiteljih, nikakor ne potrjuje *mita, da pristen in podporen odnos z učenci vodi v pretirano obremenjenost učitelja in s tem v izgorelost*. Nasprotno, ugotovila sta, da je bila pri učiteljih, ki so izražali in občutili pristna čustva, torej so uporabljali globinske strategije čustvenega dela, stopnja izčrpanosti nižja,

obenem pa so poročali o višji stopnji predanosti delu kot učitelji, ki so v večji meri uporabljali površinske strategije čustvenega dela. Uporaba globinskih strategij čustvenega dela, torej pristno delovanje, je ob dejstvu, da je tak način delovanja mnogo ugodnejši za učence, tudi pomemben zaščitni dejavnik duševnega zdravja učiteljev, saj predstavlja preventivo čustveni izčrpanosti. Naporno je v razredu biti »igralec«; pristni poskusi razumeti učence ne le kot posameznike, ki naj bo dosegli določene učne cilje, temveč kot odraščajoča večplastna bitja, pa načeloma vodijo v večjo predanost ter osmišljenost pri delu.

UČITELJ KOT (SO)ORGANIZATOR VRSTNIŠKEGA KONTEKSTA

Pred časom sem za skupino osnovnošolskih otrok izvajala delavnico o vlogi vrstnikov/opazovalcev v procesu medvrstniškega nasilja. Zelo hitro so razumeli, da je medvrstniško

vzdušje, organiziranost) in njeno spodbudno, varno »strukturiranost« v smislu vključevalne porazdelitve virov moči, vpliva, statusa med člane te skupnosti. Da se bodo lahko vsi čutili varno vključene, slišane, videne, cenjene, podprte, da bodo njihove raznolike in posebne potrebe s prilagoditvami upoštevane, da bodo razvijali svoja močna področja in doživljali uspešnost, demokratično prispevali, si solidarno pomagali, se opremljali za življenje, na čelu s socialnimi in emocionalnimi kompetencami.

Takšna »socialno-emocionalno ozaveščena« šola se s svojimi značilnostmi – tudi s svojim »kljubovanjem« pretiranim pritiskom sodobnega časa, da moramo biti čim bolj učinkoviti in uspešni – lahko vzpostavlja in razvija kot čedalje bolj spodbudno in v vseh pogledih varnejše okolje.

Pomembna izhodišča za omejevanje neželenega izstopajočega vedenja v kontekstu vrstniške skupine je ponudil Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju v VIZ, ki so ga razvijali Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani in partnerji v okviru projekta, financiranega iz Norveškega finančnega mehanizma (spletna stran: <http://nenasilje.inst-krim.si/>).

Pristop ponuja uporabne ideje, na temelju katerih bo v praksi soočanja z izstopajočim vedenjem učencev in učenek (tistih z odločbami in tistih brez) lažje strokovno domisliti »koliko česa kdaj« – v odgovor na izzive pedagoškega odzivanja. Temelji na stališču, da kaže prilagoditve otrokom

s čustvenimi in vedenjskimi težavami razumeti predvsem v smislu krepitev njihove socialne vključenosti ter končno čim večje neodvisnosti od podpornih prilagoditev. V izhodišču je seveda ključna tudi prilagoditev ravni pričakovanih – kaj bodo za zdaj zmogli (kognitivno, čustveno, socialno) dosegati, čemu pa še ne bodo kos. Pri opremljanju z manjkajočimi veščinami kaže računati zlasti na »socialno in emocionalno učenje«, katerega koristnost se v znanstvenih evalvacijah potrjuje zlasti za otroke z izraženimi čustvenimi in vedenjskimi težavami.

Poudarjeno je tudi kontekstualno upoštevanje situacijskih, odnosnih, institucionalnih in širših družbenih okoliščin pri razumevanju in omejevanju neželenega izstopajočega vedenja v šoli. Takšno »kontekstualiziranje« je socialno-pedagoško nepogrešljiva vrlina, ki naj odvrta od skušnjave, da bi se za spodbudnejšo in varnejšo šolo zavzemali z ozkim osredotočenjem na posameznika in njegovo »nevarno« vedenje, namesto da bi celovito vzpostavljali pogoje varnejše šolske skupnosti, kjer bi bilo manj razlogov in priložnosti za takšne oblike vedenja. Namesto o »nevarnih učencih« se kaže pogovarjati o varnejših skupnostih in jih skupaj načrtovati. Med drugim naj jih obeležuje resno obravnavanje sleherne zlorabe moči v odnosih med učenci, starši in osebjem šole.

Ključno ni vprašanje, »kako naj se vedejo učence in učenci«, temveč vprašanje »kako naj pedagoško ravnajo strokovnjaki v VIZ«. Ključni pedagoški vzvod še naprej ostaja kakovosten odnos z otroki.

¹ Besedilo je povzetek prispevka s posveta o spodbudnem in varnem učnem okolju (Brdo, december 2017).

nasilje za tistega, ki ga izvaja, pogosto način za uveljavljanje socialne moči v razredu in da je od skupine, ki lahko povzročitelju nasilja to moč prizna ali mu jo odvzame, odvisno od tega, kakšen bo nadaljnji potek dinamike medvrstniškega nasilja. Ko pa sem jih opozorila, naj vendarle ne bodo pretirano herojski in naj poskrbijo, da bodo imeli v vlogi branilcev žrtve oporo v učiteljih, se je usul plaz njihovih pričevanj o primerih, ko so se kot žrtve ali kot priče obračali na učitelje in so bili odpravljeni s frazami, kot so »Ne toži«, »Sami se zmenite«, »Se ga pač izogibaj« ali »Kaj si pa ti njemu naredil«. Še posebej se spomnim poročanja dečka, petošolca, ki je opisoval, kako so s sošolci učitelja trikrat prosili za pomoč, ker se sami niso zmogli spoprijeti z nasilnim vedenjem sošolca. Učitelj jim ni prisluhnil in nazadnje so težavo poskušali rešiti tako, da so nadležnega sošolca pretepli, kar težave seveda ni rešilo, temveč je nasilno vedenje v razredu še poglobilo.

Primeri ne navajam, ker bi želela na njegovi podlagi sploševati o stanju v naših šolah (in osebno menim, da ni tako črno, kot bi utegnili sklepati na temelju prej navedenih primerov in medijskih objav), temveč zato ker dobro ilustrira situacijo, ki je v strokovni literaturi in poročilih o znanstvenih raziskavah opisana nekoliko bolj suhoparno: učitelji uravnavanja in moderiranja vrstniških odnosov pogosto ne dojemajo kot svojo odgovornost. V ozadju nevpletanja v vrstniške odnose je pogosto *mit*, da se morajo učenci svoje konflikte naučiti reševati sami, brez pomoči odraslih (»Naj se sami zmenijo.«). Seveda se morajo učenci naučiti reševati svoje konflikte – toda ali se bodo zares urili v zrelem reševanju konfliktov, če bodo v tem prepuščeni sami sebi? Takšna pričakovanja so naivna in nerealna. Reševanje konfliktov je spretnost, ki med drugim zahteva zmožnost aktivnega poslušanja, razumevanja perspektive drugega ter asertivnega zagovarjanja svoje perspektive – in skupina desetletnikov, pa tudi trinajst-, petnajst- ali sedemnajstletnikov

tega preprosto ne zmore sama. Tudi odrasli tega vedno ne zmoremo. Če želimo otroke in mladostnike učiti zrelega reševanja konfliktov, jim moramo pri tem pomagati – ne na način, da konflikte rešujemo namesto njih, temveč da jih pri tem na nedirektiven in neobsojajoč način usmerjamo. V nasprotnem primeru je zelo verjetno, da bodo razvili strategije reševanja konfliktov, ki dolgoročno niso učinkovite oziroma ne prispevajo h kakovostnemu sobivanju.

Veliko izključevanja, nasilja in neugodne razredne klime je mogoče preprečiti z načrtnim delom z učenci na področju socialnih odnosov, najbolje v najzgodnejših letih šolanja, ko se socialni odnosi in pravila vedenja v razredu še vzpostavljajo, obenem pa je neposreden vpliv učitelja na učence v tem obdobju v primerjavi s kasnejšim obdobjem mladostništva precejšen. Še posebej v začetnih letih šolanja je učitelj tisti, ki uokvirja vedenje učencev in sooblikuje vrstniške odnose; ki je model spoštljivega vedenja in obenem takšno vzajemno spoštljivo vedenje zahteva tudi v razredu ter opazi in se odzove na različne oblike medvrstniškega nasilja. Učitelj, ki v tem obdobju šolanja (seveda pa tudi kasneje) skrbi za razvoj ustreznih vrstniških odnosov, lahko s tem razred do neke mere »cepi« pred hujšimi oblikami zavračanja in nasilja in razredu kot socialni skupini pomaga oblikovati dobre temelje strpnega skupnega bivanja za vseh devet let šolanja. Težko je namreč reševati hude težave v vrstniških odnosih, če jih zaznamo šele v višjih razredih osnovne šole – takrat je socialna dinamika v razredu že tako utečena in stabilna, da jo je težko (a ne nemogoče) spreminjati, poleg tega pa je v obdobju mladostništva učiteljev neposredni vpliv na vrstniške odnose manjši.

A ne pozabimo na mladostnike. Včasih imam občutek, da smo strokovnjaki na področju vzgoje in izobraževanja napačno razumeli razvojnopsihološko zakonitost, ki je zagotovo prva misel, ko govorimo o socialnem razvoju na prehodu iz otroštva v mladostništvo: da postajajo vrstniški odnosi vse pomembnejši. To seveda drži, a obenem ne pomeni, da *mladostniki ne potrebujejo podpornega odnosa tudi z zanje pomembnimi odraslimi*. Pa še kako ga potrebujejo, in ker je mladostništvo obdobje, ko takšnega odnosa tudi določeni del staršev, ki so v otroštvu s svojim otrokom še zmogli zagotavljati pristno povezanost, ne zmore več, je tukaj vloga učiteljev še pomembnejša. Paradoksalno v tem obdobju je, da si mladostniki včasih zelo prizadevajo ustvarjati vtis, da so jim učitelji odveč in da si kakšnih posebnih odnosov z njimi ne želijo. Temu pač ne gre nasedati in verjeti in je pogosto namenjeno tudi ustvarjanju vtisa pred vrstniki. Vrstniki – torej z razvojnega vidika še vedno pretežno nase usmerjeni trinajst-, petnajst- ali sedemnajstletniki – pa drug drugemu enostavno ne zmorejo nuditi stabilnega in varnega odnosa, v katerem bi bili brezpogojno

sprejeti. To smo jim še vedno dolžni nuditi odrasli – poleg staršev torej v prvi vrsti učitelji in svetovalni delavci.

Učitelj ima prek načrtnega, sistematičnega dela na soustvarjanju vrstniške kulture ogromen vpliv na učence. Na vseh stopnjah šolanja je ključno, da učitelj skupaj z učenci oblikuje in osmisli ključna pravila, ki se nanašajo na vzajemno vedenje v razredu. Pri tem je pomembno njegovo zavedanje, da lahko od učencev zahteva ustrezno vedenje, ne more pa od njih zahtevati vzajemne naklonjenosti – lahko zahteva spoštljivost in vzajemno skrb, ne more pa zahtevati prijateljskih odnosov. V zvezi s tem opozarjam na neustreznost pravil, ki se nanašajo na prijateljske odnose in ki jih pogosto srečamo zapisane na zidovih tako oddelkov v vrtcih kot učilnic; gre za različne izpeljanke pravila *V našem razredu smo med seboj vsi prijatelji*. Takšna pravila so nerealna in od učencev zahtevajo nemogoče; učenci jih hitro spregledajo kot nepristna in klišejska. Obenem takšna sporočila učencu sporočajo, da je treba biti prijazen in spoštljiv le do tistih, ki so njegovi prijatelji. Učitelj naj učencem dovoljuje pristnost v občutjih v odnosih do sošolcev, obenem pa ne dovoli, da bi ta občutja učencev predstavljala alibi za neustrezno vedenje do sošolcev. Bistveno je, da učenci postopoma ponotranjijo, da smo spoštljivi drug z drugim ne glede na to, ali nam je nekdo všeč ali ne – torej, *ni treba, da so mi vsi všeč in da so vsi moji prijatelji, je pa pomembno, da se do vseh sošolcev vedem spoštljivo in prijazno ter jim omogočim, da se v razredu počutijo varne in sprejete*. In obratno: *tudi moji prijatelji se včasih vedejo neustrezno in v takšnih primerih je povsem ustrezno, da pokažem svoje neodobravanje njihovega vedenja*. To je seveda zelo zahtevna naloga; gre za razvijanje zmožnosti, ki nam tudi odraslim dela težave in iluzorno bi bilo pričakovati, da jo bodo učitelji pri učencih osnovne ali srednje šole uspeli dokončno razviti. A majhni koraki v to smer imajo lahko dolgoročno pomembne učinke.

Ne nazadnje je učiteljevo podporno vedenje v odnosu do učencev in njegovo aktivno spremljanje ter pripravljenost na vpletanje v medvrstniško dinamiko tudi pomemben dejavnik vedenja pri pouku in učnega delovanja učencev. Tako na primer Shin in Ryan (2017) ugotavljata, da je v razredih z nizko stopnjo emocionalne opore učitelja učenci tekom šolskega leta verjetneje posnemajo moteče vedenje svojih vrstnikov pri pouku, kar vodi v dolgoročno višje stopnje morečega vedenja pri pouku. Vollet, Kinderman in Skinner (2017) pa ugotavljajo, da je na prehodu v obdobje mladostništva upad učne zavzetosti večji pri učencih, ki zaznavajo nižjo oporo učiteljev, ter da je pri mladostnikih z nižjo oporo učiteljev vrstniška skupina v večji meri dejavnik vpliva na učno zavzetost. Najbolj učno zavzeti so bili učenci, ki so zaznavali oporo tako učiteljev kot vrstnikov,

kot največji dejavnik tveganja za učno odtujenost pa se je pokazala kombinacija povezovanja z vrstniki z nizko stopnjo učne zavzetosti ter odsotnost učiteljeve opore.

UČENCI POTREBUJEJO PODPOREN ODNOS Z ODRASLO OSEBO. KO STVARI NISO V REDU, TAK ODNOS POTREBUJEJO ŠE TOLIKO BOLJ

In še majhen opomnik za zaključek (tudi meni sami): nekje globoko v našem avtopilotu imamo tudi vzorec, da tako v vlogi staršev kot v vlogi učiteljev ali drugih strokovnjakov otrokom in mladostnikom, ki se ne vedejo ustrezno, odrekamo podporen odnos. Oziroma se zatekamo v prakse, ki slabijo odnos in odrekajo podporo; jim sporočamo, da jih ne sprejemamo, grozimo, jih obsojamo, jim odrekamo naklonjenost in bližino. Pri tem ne uvidimo, da so prav situacije, ko se otrok ali mladostnik vede neustrezno, tiste, ki kličejo po brezpogojnem sprejemanju oziroma sporočilu, da je vedenje neustrezno, da pa pri iskanju drugačnih načinov delovanja ni sam – da smo na voljo. Naj v tem kontekstu omenim eno ključnih ugotovitev obsežne, na vzorcu skoraj 2000 mladostnikov višjih razredov osnovne šole izvedene raziskave, v kateri smo s kolegicami preverjale psihosocialne

dejavnike viktimizacije v medvrstniških odnosih in med vrstniškega nasilja (Košir in sod., 2018). Med drugim so rezultati pokazali, da učenci z višjo stopnjo viktimiziranosti zaznavajo več osebne opore učitelja, pri učencih z višjo stopnjo nasilnega vedenja pa je ravno obratno – poročajo o nižji stopnji opore s strani učiteljev. Odlično in spodbudno je, da učitelji zmorejo podpreti žrtve. In na prvi pogled se zdi prav, da so tisti, ki nasilje izvajajo, opore deležni v manjši meri (čeprav zaradi prečnega raziskovalnega načrta lahko le ugibamo, ali je odsotnost opore posledica dejstva, da so učenci nasilni, ali pa je morda odsotnost opore dejavnik, ki poveča verjetnost, da se bo učenec vedel nasilno). Toda: v odsotnosti sprejemajočega, podpornega odnosa je iluzorno pričakovati, da bodo učenci sposobni učinkovito in dolgoročno spreminjati svoje neprimerno vedenje. Obsoditi vedenje učencev, ki škodujejo drugim, obenem pa poskusiti v njih videti posameznika, ki želi s svojim vedenjem nekaj sporočiti in ki je zmožen biti tudi drugačen, zahteva odprtega, osebno zrelega, reflektiranega učitelja. Zahteva torej veliko – a teza, da je biti učitelj relativno preprosto, je mit, ki mu tisti, ki berete to revijo, že dolgo ne verjamete več.

VIRI IN LITERATURA

Košir in sod. (2018). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: the role of school, classroom and individual factors. Prispavek v pripravi.

Philipp, A. in Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teacher. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 494–504.

Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95–103.

Shin, H. in Ryan, A. (2017). Friend influence on early adolescent disruptive behavior: teacher emotional support matters. *Developmental Psychology*, 53, 114–125.

Vollet, J. V., Kindermann, T., Skinner, E. (2017). In peer matters, teachers matter: peer group influences on students' engagement depend on teacher involvement. *Journal of Educational Psychology*, 109, 635–652.