

Konstruktivizem v šoli kot podlaga učenja nenasilnih vzorcev vedenja

Constructivism at school as a basis for learning of nonviolent behavioral patterns

Urša Marn

Povzetek

Urša Marn, dipl. soc. ped., Osnovna šola Danile Kumar, Godeževa 11, 1000 Ljubljana. *V članku prehajam od razlag konstruktivizma, kibernetike, komunikacije in svojega razumevanja le-teh do razlag svojega razumevanja uporabe konstruktivističnega pogleda na učenje in komunikacijo v šoli. Pomembna se mi zdi vloga razrednika in njegove možnosti prispevanja k učinkoviti komunikaciji med njim in otroki, zlasti pa se osredotočam na razrednikovo komunikacijo s starši, kar razumem kot pomemben del podlage učenja vzorcev vedenja otrok. Razmišljam o možnostih, ki jih lahko razrednik uporabi pri svojem pristopanju v komunikacijo s starši otrok in pri prizadevanju za vključenost ter občutek pripadnosti staršev k razredni skupnosti. Na koncu sledi oris učiteljevega pristopa v komunikacijo z otroki ter v komunikacijo s starši skozi hermenevitično epistemologijo.*

Ključne besede: konstruktivizem, šola, komunikacija, razrednik, učenje vedenja.

Abstract

This article is about constructivism, cybernetics and communication. It attempts to explain how to use constructivistic understanding of learning and communication theory in school. An emphasis is placed on the very important role of the class teacher and her/his possibilities to communicate in effective ways with children. However, the main focus is on the class teacher's communication with parents. This is an important part of the basis for children's learning of behaviour. The author ruminates about teacher's possibilities in her/his approach to communication with children and parents, and in her/his striving to make parents feel included in the class community. Finally, the teacher's manner of communication with children and parents is analysed through hermeneutics epistemology.

Key words: *constructivism, school, communication, class teacher, learning of behaviour.*

Konstruktivizem

Konstruktivistična teorija »ne zanika obstoja zunanjega sveta, ampak meni, da predmeti ne obstajajo neodvisno oziroma ločeno od zaznavajočega organizma« (Kordeš in Jeriček, 2004: 276). Predpostavka konstruktivistov je obstoj resničnega sveta, ki omogoča izkušnje, pa vendar je znanje o zunanji resničnosti, o svetu in pripisovanje pomenov oziroma osmišljanje sveta zunaj posameznika konstrukcija vsakega posameznika. Po domače bi lahko rekli, da imajo vsake oči svojega malarja.

Vsak človek sam konstruira tisto, kar poimenuje kot realnost. Resničnostim v sebi in izven sebe nenehno daje pomene. Dražljaji iz sveta okrog sebe, ki jih zaznava, potujejo preko njegovih senzornih organov do možganov, ti pa o tem obvestijo zavest (ali podzavest), kar pomeni, da se dotaknejo posameznikovih sistemov in kontekstov. Ne dotaknejo se praznine, nepopisanih listov, temveč

jih vsak posameznik nezavedno ali zavedno umešča v svoje obstoječe sisteme in konstrukte, ki so pogojeni z njegovo biologijo, trenutno situacijo, socialnim kontekstom ter osebno zgodovino, v kateri pa so izkušnje, vrednostni sistemi, avtomatizmi ...

Seveda pa hkrati novi konstrukti nekako spremenijo posameznikove strukture, ki spet naprej vplivajo na kakovostno spremenjeno posameznikovo oblikovanje pomenov v prihodnje. Gre za nenehno krožnost ali rekurzivnost izkušenj, konstruiranj in umestitev njihovih pomenov, vedenj, refleksij ...

Konstruktivistična teorija meni, da v trenutku, ko opazovalec prične opazovati nek npr. pojav, ko ga začne spoznavati, na opazovalčevo percepcijo, razlago in pripisovanje pomena temu pojavu vpliva njegova subjektivnost, torej njegov sistem že obstoječih konstruktov v zavesti, razlikovanje že obstoječega, znanega od novega, torej prepoznavanje novega v informacijah, ki jih prinaša nov pojem, na pripisovanje smisla novim informacijam, torej tako na spoznavno, voljno in čustveno dimenzijo v opazovalcu ...

Gre za to, da je posameznik aktiven ustvarjalec svoje resničnosti, in ne samo register zunanjih dražljajev. Vsebine dražljajev, ki nosijo vsebine posamezniku zunanjega sveta, se preoblikujejo že s tem, ko se dotaknejo tega točno določenega posameznika.

»Konstruktivizem pojmuje človekovo zavest kot avtopoetičen (tj. vase zaprt) in samouravnavač sistem, ki ne more biti determiniran od zunaj.« (Špoljar, 2004: 63.) Posameznikov sistem se sicer lahko sproži od zunaj (npr. delovanje učitelja), ne more pa se z njim od zunaj upravljati. Učitelj na primer tako po konstruktivistični teoriji učence usmerja, jim daje podlage za razmišljanje, izziva oziroma spodbuja iz njih že znano ter porajanje novih vprašanj, jih vodi v razmišljanja o svojem razmišljanju, ne more pa na njih neposredno prenašati znanja, vrednot, vedenj. Transmisija znanja konstruktivistični teoriji ne ustreza. Znanje se vsakič, ko učitelj komunicira z učenci, pri vsakem posameznem učencu transformira malo po svoje, kajti vsak učenec je stvarnost sama zase in vsakega od njih možgani »samostojno in samoaktivno oblikujejo 'stvarnost'« (Špoljar, 2004: 63).

Konstruktivistična teorija znanja oziroma nove razlage spoznavnih procesov in učenja, ki iz nje izhajajo, so se začele porajati v drugi polovici prejšnjega stoletja, čeprav je njihove

predpostavke izražal že Kant, filozof v 18. stoletju, ki je menil, da »psihologija ne more biti empirična znanost, ker se njen predmet v trenutku, ko ga začnemo raziskovati, spremeni« (Kordeš in Jeriček, 2004: 275). Znanje potemtakem »ni odsev materialne resničnosti, ampak človekov produkt, ki ima pečat ne samo posameznih ljudi, temveč tudi časa in prostora« (Plut - Pregelj, 2004: 22).

Obstaja nekaj različic konstruktivizma, od katerih nekatere pojmujejo nastajanje znanja kot individualni proces, nekatere kot socialni proces, nekatere pa se uvrščajo nekje vmes med individualnim in socialnim nastajanjem znanja.

K pojmovanju znanja kot individualnega procesa spadajo psihološko-kognitivne teorije učenja, ki poudarjajo pomen »ustvarjanja pogojev za učenje pojmov, ki omogočajo kognitivno disonanco na eni strani in ustvarjanja bogatega okolja, v katerem naj učenci pridejo do novega vpogleda in organizacije znanja, na drugi« (Plut - Pregelj 2004: 23).

V pojmovanju nastajanja znanja kot socialnega procesa spadajo teorije, ki »poudarjajo primarnost socialnih in historičnih vidikov nastajanja znanja« (Plut - Pregelj, 2004 24). Skozi ta vidik se posameznik uči predvsem skozi interakcijo s socialnim okoljem. Učenje poteka skozi konfrontacijo različnih razlag pojmov, skozi vodene razgovore, sodelovalno učenje, medsebojno dogovarjanje.

Obstajajo tudi teorije, ki vsebujejo elemente obeh pojmovanj, torej se nahajajo nekje vmes ali predstavljajo križanec med pojmovanjem nastajanja znanja kot individualnega in socialnega procesa. Slednje predpostavljajo, da znanja, ki ga skonstruira posameznik, ni mogoče razumeti, če ne upoštevamo zgodovinskega, kulturnega in družbenopolitičnega konteksta. V to skupino spadajo na primer socialni konstruktivisti. »'Objektivno', vendar kontekstualizirano znanje je predmet družbenega dogovora; posameznik pa ga sprejema v procesu učenja preko svoje izkušnje in zmožnosti.« (Popper, 1979, v Plut - Pregelj, 2004: 25.)

Skupni temelj vseh konstruktivistov pa je, da usvajanje znanja ni transmisija znanja, pomnjenje podatkov, ampak konstruiranje, izumljanje in samostojno razlaganje podatkov. Učenci s slednjim ustvarjajo novo, njim razumljivo znanje na podlagi svojega predhodnega znanja, izkušenj, stališč, vrednot, osebnostnih lastnosti in okolja.

Konstruktivizem kot teoretična predpostavka nastajanja znanja oziroma učenja je v tesni povezavi s kibernetiko in komunikacijo, saj se kibernetika kot znanost o samouravnavaajočih dinamičnih sistemih, kot pojmuje tudi ljudi, ukvarja s komunikacijo med deli sistemov in med sistemi ter s komunikacijo o komunikaciji. Slednje je pravzaprav že enako konstruktivizmu.

S tezo, ki jo je izrekel Watzlawick (1967), da »ni mogoče ne-komunicirati« (v Kordeš, Jeriček, 2001: 278), se strinjam, saj je pravzaprav vse, kar počnemo, ko se obnašamo, ko konstruiramo, ko opazujemo itn., svojstvena komunikacija, kroženje opazovanja, pripisovanja pomenov, interpretiranja, konstruiranja, vplivanja, dogovarjanja, skratka dialoga z deli sveta zunaj sebe. Temu ne moremo uiti, saj postanemo del velikega sistema že samo s tem, ko se rodimo.

Kibernetika

Kibernetika se ukvarja z vprašanjem, kaj sistemi počno, in proučuje komunikacijo med njimi. Zanimajo jo vzorci in načini obnašanja ter vzorci organizacije različnih procesov. Vsak sistem je operacijsko zaprt, samouravnavaajoč sistem s svojo stabilno dinamiko, s svojim vzorcem delovanja.

Razlag kibernetike je veliko, prav tako je veliko znanosti, ki se z njo ukvarjajo, »vsekakor pa vse različne perspektive izhajajo iz osrednje teme, ki je krožnost« (von Foerster, 1995, v Jeriček, 2004: 98). »Proizvodi procesa komuniciranja postanejo izhodišče za nadaljnje procese komuniciranja.« (Šugman Bohinc, 2003: 82.)

Pri spoznavanju gre za »povezanost med delovanjem in izkušnjo, za nedoločljivost med določenim načinom bivanja in sliko, ki jo ustvarimo o svetu« (Maturana, Varela, 1998: 21, v Kordeš, Jeriček, 2001: 276). Ne moremo torej natančno ločiti med delovanjem in spoznavanjem, saj tisti, ki spoznava, že s svojo prisotnostjo tudi deluje, ustvarja svojo sliko sveta, hkrati pa vpliva na spoznavanje in delovanje spoznavanega.

To stališče, torej kibernetika drugega reda ali kibernetika kibernetike, je nastalo (von Foerster, 1973), ko so v opazovani sistem vključili še opazovalca. Zato jo imenujejo tudi »kibernetika

opazujočih sistemov» (Jeriček, 2004: 99). Opazovalec, znanstvenik, učitelj, učenec ..., ki je prej razlagal namene in vsebine sistema, ki ga je spoznaval, je zdaj vključen v to svoje opazovanje in razlaga svoje namene in cilje, svojo lastno dejavnost.

Opazovalec se ima za del sveta oziroma samega sebe vidi pri spoznavanju kot del sveta, ki ga opazuje in spoznava, ne pa kot ločenega od opazovanega sistema. Von Foerster (1990) govori o razliki med pojmovanjem posameznika, da je svet prvotni vzrok človekove izkušnje, ter med pojmovanjem, da je izkušnja prvoten vzrok in svet posledica te izkušnje. Posameznik po slednjem pojmovanju preko svojih izkušenj konstruira svoje pojmovanje sveta. Von Foerster samega sebe tudi prišteva k slednjemu pojmovanju in meni, da gre pri tem za neločljivo povezanost dejanj posameznika z njegovo odgovornostjo.

V zvezi s tem govori Von Foerster o razlikovanju med trivialnimi in netrivialnimi sistemi. Komunikacija in delovanje trivialnih sistemov potekata po principu vzrok – algoritem – posledica oziroma pošiljatelj (oddajnik) – komunikacijski kanal – sporočilo (informacija) – sprejemnik. Gre torej za kavzalno-logični model, za linearnost relacije med inputom (npr. dražljaj) in outputom (npr. efekt), za kar so značilni napovedljivost (ko enkrat poznamo vzrok, lahko napovemo posledico), neodvisnost od lastne zgodovine ter sintetična in analitična določljivost (Von Foerster, 1990: 6).

Netrivialni sistemi pa so drugačni. Njihovi dražljaji in reakcije niso nespremenljivi, temveč so določeni s prejšnjimi operacijami sistema. Prejšnji koraki določajo sedanje vedenje. Von Foerster pravi, da so ti sistemi tudi sintetično določljivi, vendar pa analitično nedoločljivi, nepredvidljivi in odvisni od lastne zgodovine (Von Foerster, 1990: 7).

Netrivialni sistemi delujejo samouravnavaajoče. Pot poteka krožno, tako da je vsaka posledica nekega vzroka že vzrok neke naslednje posledice. Sistem se vede samonanašalno, torej s svojim razumevanjem samega sebe in razumevanjem sveta okrog sebe stalno vpliva na svoje delovanje, slednje pa hkrati zopet povratno vpliva na njegovo razumevanje. In tako naprej. Temu rečejo znanstveniki kibernetika drugega reda.

Komunikacija

Komunikacijo razumem kot sredstvo medsebojnega sporazumevanja. Kot sredstvo, s pomočjo katerega se komunikanti preko razlag svojega razumevanja trudijo biti razumljeni.

Tradicionalna teorija komunikacije s shemo pošiljatelj – informacija, ki potuje po komunikacijskem kanalu, – sprejemnik, spada v t. i. logično-kavzalni model spoznavanja (Kordeš, Jeriček, 2001: 275, 276).

Novejše razlage komunikacije pa predpostavljajo tradicionalne teorije kot ne več ustrezne.

»Pri komunikaciji se sprijaznite s tem, da se pomen vaših besed izraža v odgovoru sogovornika in ne v tem, kar mislite, ko jih izražate. Zavedajte se, da vaše besede vzbudijo v drugih drugačne predstave, čustvene povezave in pomene od vaših.« (Green, 1995, v Erčulj, Vodopivec, 1999: 7.)

Komunikacija je sporazumevanje med sistemi. Zaobsega odnose med njimi in znotraj njih, med njihovimi deli.

Posameznik skozi komunikacijo nenehno spoznava in preverja svoje razumevanje samega sebe in sveta okrog sebe. Za posameznika pomeni komunikacija nenehno (pre)oblikovanje svojih interpretacij stvarnosti in tudi interpretacij razumevanja stvarnosti drugih ter vedno novo razumevanje nenehnih (pre)oblikovanj stvarnosti drugih (ali pa gradnjo le-teh).

Komunikacija ni le prenašanje informacij od oddajnika k sprejemniku. V informacijah, ki jih sestavljajo besedni in nebesedni znaki, se skrivajo pomeni, ki pa ne odražajo objektivne stvarnosti, temveč to, kar interpreti razlagajo kot svoje razumevanje. In smiselno je pomisliti ali pa vsaj upati, da vse to poteka s ciljem doseči neko enotno razumevanje med komunikanti. »Najti skupni jezik« je torej poenostavljeno rečeno podlaga za nadaljnjo konstruktivno komunikacijo. Ali pa vsaj razumevanje vseh komunikantov, glede katerih stvari ne morejo dogovoriti skupnega jezika.

»Komuniciranje predpostavlja vsaj dvoje udeležencev interakcije, v kateri se odvija neke vrste krožno izmenjavanje, delitev (sharing) – v najbolj temeljnem smislu lahko govorimo o izmenjavanju in (po)delitvi interpretacij, konceptov, jezikovnih pravil, (zaznavnih in

jezikovnih) navad, običajev ... tega, kar je komunikantom skupnega, kar jih povezuje in predvsem enoti.« (Šugman Bohinc, 2003: 82.)

Komunikacija je tudi komunikacija o komunikaciji. Torej je kibernetika drugega reda. Je razumevanje razumevanja. Tako kot je znanstvenik, ki opazuje in spoznava, del opazujočega sistema in je temelj njegovega razumevanja opazovanega pojava zunaj sebe njegova razlaga svojega (pred)razumevanja, njegova samorefleksija in njegova epistemologija, tako je človek v komunikaciji nenehno porajajoč refleksije svoje notranjosti in razumevanj sveta okrog sebe.

Pomen in doživljajski vidik informacije v komunikaciji netrivialnih sistemov ni vsebovan že v informaciji sami, temveč ga informaciji pripiše tisti, ki jo razlaga.

Maturana in Varela, biolog in nevrofiziolog, ki sta tvorca avtopoetske teorije, zanikata klasično razlaganje delovanja kognicijskega sistema, ki je preslikava zunanjega sveta v notranjega, čemur sledi odziv. Trdita, da deluje kognicijski sistem tako, da vzdržuje organizmovno in svojo notranjo stabilnost, in da so spremembe strukture podrejene vzdrževanju lastne organizacije. Tako lahko spremembe v okolju sprožijo spremembo strukture v organizmu, lahko pa tudi ne (Kordeš, Jeriček, 2001: 276).

Torej je učenje nenehen proces izbiranja, odločanja posameznikovega kognicijskega sistema, kateri dražljaji zunaj njega bodo vplivali na spremembe v njem in na njegovo konstrukcijo sveta.

Bateson (1979) je informacijo opredelil kot razliko, ki povzroči razliko. Učitelj na primer tako ne prenaša vsebine na učence, temveč poskuša povzročiti pri njih razlike oziroma spremembe v kognicijskem aparatu (Kordeš, Jeriček, 2001: 277).

Iz vsega povedanega sklepam, da se komunikacije med dvema človekoma ne da obravnavati kot nekaj trivialnega.

Kaj se dogaja v šoli?

Zakon o osnovni šoli pravi, da je naloga šole »vzpodbujanje skladnega spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika« (Šolska zakonodaja, 1996: 109).

Šola je izobraževalna institucija, poleg tega pa tudi vzgojna, saj prispeva svoj delež k telesnemu, čustvenemu, socialnemu in duhovnemu razvoju otrokove osebnosti.

Poleg tega je šola vzgojno-izobraževalna institucija, ki je del širšega družbeno-političnega, kulturnega in vrednostnega sistema, in zato z njim neizbežno v stalni interakciji.

Šola je kompleksen sistem. Njegovi glavni deli so učenci, učitelji, starši, drugi strokovni delavci in ostalo osebje (hišniki, kuharji ...). Vsakega od njih lahko razumemo kot netrivialni sistem, kar je na nek način tudi cela šola, če jo razumemo kot mnogokupnost odnosov med njenimi deli, kot nešteto interakcij med samosvojimi dramami njenih delov.

Komunikacija v šoli je ravno tako kot povsod izven nje interaktivnost različnih dram, od katerih ima vsaka svojo zgodovino, dinamiko, jezik in nenazadnje način spoprijemanja z življenjem ter s tem tudi s problemi in konflikti.

Zaradi tolike različnosti osebnih zgodb, kontekstov, razumevanj stvarnosti in načinov reagiranja, ki se vsakodnevno srečujejo in so primorani preživeti skupaj, je treba dogovoriti nek skupni jezik, neka pravila z namenom skupnega bitja in žitja v mirnem vzdušju.

Da pa bi to zmogli, se morajo učenci (včasih tudi učitelji in ostali delavci šole) tega dogovarjanja šele naučiti. In spet se zgodi, da imajo nekateri posamezniki več, nekateri pa manj izkušenj od prej, pa tudi razlikujejo se njihove izkušnje. Zato morajo posamezniki, učitelji in učenci nenehno komunicirati o medsebojni komunikaciji, da bi se šele naučili, kako se lotevati skupnega dogovarjanja.

Pri tem pa naletimo še na eno oviro. Če vzamemo, da je učitelj tisti, ki poučuje, tisti, ki spodbuja in usmerja učenje učencev, se je po mojem treba vprašati, h katerim vrednotam naj bo usmerjeno njegovo poučevanje? Na kaj se torej opira vzgojno delovanje učiteljev? Kaj je tisto, kar učitelju daje pravico, da uči učence teh ali onih vrednot?

Dandanes šola zlasti pri svojem vzgojnem delovanju ne zmore več delovati po vzorcih, po katerih je delovala v preteklosti. Učinki vzgojnih vplivanj, ki so delovali v nekem zgodovinskem kontekstu, v drugem kontekstu v večini primerov ne delujejo, ker se zgodovinski in socialni konteksti spreminjajo.

Postmodernistična znanost o vzgoji govori o tem, da je treba učence pripraviti h kritičnemu razmišljanju, k samostojnim odločitvam glede tega, kaj je zanje prav in kaj narobe, jih naučiti živeti v multikulturni družbi in se znajti v situacijah dogovarjanja, kjer gre za pluralnost mnenj in interesov.

In edini univerzalni referenčni okvir, znotraj katerega lahko učitelji in vzgojitelji zagovarjajo svoje vzgojno delovanje na učence, so univerzalne človeške vrednote, ki izhajajo iz dokumenta o človekovih pravicah.

Naloga šole je potemtakem, da otroke vzgaja v duhu univerzalnih človeških vrednot. Da pa bi to dosegla, je treba otroke učiti nenasilne komunikacije in metakomunikacije. Tega pa ni mogoče početi enostavno s prenašanjem znanja, temveč skozi takšno komunikacijo, skozi katero komunikanti najprej razložijo vsak svoje razumevanje vsebine, čemur sledijo poskusi usklajevanja, dogovarjanja, ustvarjanja razlik pri sebi in drugih ter končno stabiliziranje teh sprememb, ki so se porodile pri vseh udeleženi.

Konstruktivizem v šoli

Če je cilj osnovne šole, da je znanje učencev osmišljeno in razumljeno, je poučevanje, ki upošteva načela konstruktivizma, po mojem mnenju tista pot, ki pelje k temu cilju.

Že Piaget, ki ga »uvrščamo med individualne oziroma kognitivne konstruktiviste« (Marentič - Požarnik, 2004: 47), je pojmoval učenje kot proces aktivnega prilagajanja svetu. Proučeval je načine, kako otroci konstruirajo svoje poznavanje zunanjega (fizikalnega) sveta preko svojih interakcij s pojavi in predmeti v svojem okolju in kako to poznavanje postopno osmišljujejo z razvojem logičnih struktur in operacij. »Naše interpretacije se vlagajo ena v drugo na način, ki je analogen principu lesenih ruskih babušk.« (Šugman Bohinc, 1997: 299.)

Barica Marentič - Požarnik pojmuje »konstruktivizem kot celosten pogled na učenje, ki se ne tiče le spoznavnega – kognitivnega delovanja v ožjem smislu, ampak nujno povezuje čustveno, motivacijsko in socialno razsežnost človeka« (Marentič - Požarnik, 2004: 48) in pravi, da je sama usmerjena bolj v odnosno-

komunikacijsko usmerjeni konstruktivizem, saj meni, da so spoštljivi, razumevajoči odnosi med učiteljem in učencem osnovni del konstruktivistično naravnane pouka.

Konstruktivistično naravnano usmerjanje učenja omogoča tudi manjšo in počasnejšo »hlapljivost« znanja pri učencih, kar je po mojem razumevanju tudi logično, saj če nekaj skonstruiráš sam oziroma se do nečesa sam dokoplješ na svoj način (tisti, ki ustreza tvojim kognitivnim strukturam in učnemu stilu), ima le-to daljšo in močnejšo obstojnost, hkrati pa je to močan dejavnik, ki razvija notranjo motivacijo za nadaljnje učenje in nenazadnje prispeva tudi k pozitivnemu čustvenemu vrednotenju (sebe, znanja in tudi učitelja – usmerjevalca) ob dosegu uspeha.

Prav podobno menim, da deluje učenje nasilnih vzorcev vedenja pri otrocih, ki odraščajo v družini, kjer so žrtve ali očividci nasilja. Otrok ustvarja lastne interpretacije na podlagi interakcije z zunanjim svetom. Če so le-te interakcije polne nasilja, otrok to postopoma vkomponira v svojo konstrukcijo sveta. Vprašanje pa je potem, kaj se s temi konstrukti dogaja. Ni nujno, da se vsi otroci, ki odraščajo v družinah, kjer se eden ali več članov vede nasilno, nekoč v prihodnosti tudi sami vedejo nasilno, je pa veliko možnosti za to.

Šolska kultura in šolska klima

»Pod šolsko kulturo razumemo, v skladu z Bečajem, sklop prevladujočih temeljnih prepričanj in vrednot, s katerimi člani določenega socialnega sistema osmislijo okolje in svoje ravnanje v njem.« (Bečaj, 2001: 36, v Marentič - Požarnik, 2004: 54.)

Pod šolsko klimo pa razumem vzdušje, ki preveva šolo na različnih ravneh, predvsem pa se v njej zrcalijo socialno-odnosni vidik, komunikacija, prevladujoča čustva, stopnja učne in delovne motiviranosti ter občutja (ne)pripadnosti.

Šolska klima je eden od najosnovnejših dejavnikov, ki vplivajo na to, kako se v šoli počutijo vsi udeleženi. In obratno, vsi udeleženi prispevajo k takšni ali drugačni šolski klimi.

Šolska klima se odraža v medsebojnih odnosih, hkrati pa medsebojni odnosi odražajo šolsko klimo.

Na eni strani je izredno pomembna komunikacija med samimi

učitelji in drugim osebjem šole. Učitelji morajo najprej med seboj uskladiti pravila vedenja, za katerimi pa stoji jasen sistem vrednot. Njihovo vedenje in medsebojno komuniciranje v skladu s temi vrednotami pa je dober zgled za učenje učencev.

Na drugi strani pa se morajo učitelji pogovarjati o vrednotah in iz njih izhajajočih pravilih z učenci in njihovimi starši. Poleg pogovora lahko uporabljajo v komunikaciji z otroki še mnogo drugih metod in tehnik kot osnovnih ali kot podpornih pogovoru (igra, reševanje problemov, projektno delo, obravnavanje leposlovnih del ...). Pri tem delu z učenci pa naj imajo učitelji vedno v mislih, da je vsak človek svoja realnost, ki jo je treba najprej spoštovati, hkrati pa ji pomagati krepiti lastne vire moči in ustvarjati takšno varno klimo v razredu, da bo imel vsak učenec željo svoje konstrukcije realnosti predstaviti in podeliti s svojimi vrstniki in učiteljem.

Pomembna se mi zdi tudi ljubezen do otrok. Odrasli morajo imeti učence najprej predvsem radi. Kajti tudi to se občuti, ko je govora o šolski klimi. Ljubezen.

Brajša je rekel, da je ljubezen predpogoj uspešne šole. Za Maturano (1982, 1985), nevrobiologa, pomeni ljubezen »biološki fenomen in spontani dinamični predpogoj, da živ sistem sprejme sobivanje z enim ali večimi poleg sebe« (Brajša, 1995: 17). Za Maturano je ljubezen sprejemanje drugega brez razumnega razloga in je vir človekove socializacije. Ljubezen spodbuja delovanje možganov ter »podžiga« željo po učenju in uspešni komunikaciji.

Menim, da imajo največ možnosti prispevati k ustvarjanju dobre šolske klime najprej učitelji, še zlasti razredniki.

V nadaljevanju se bom tako posvetila razredniku, ker menim, da je slednji zelo pomemben predstavnik otrokovega okolja, ki lahko s svojim znanjem, izkušnjami, komunikacijskimi veščinami, ljubeznijo do otroka, s spoštovanjem njegove enkratnosti, in še bi lahko naštevala, deluje preventivno in zelo prispeva k nenasilnemu vedenju otrok.

Menim tudi, da je razrednik tista oseba, ki v mnogih korakih na poti psihosocialne pomoči, v kolikor jo otrok in/ali njegova družina potrebujeta, s svojim pristopom lahko prispeva k reševanju problematike (detekcija težav, lajšanje stisk, delo z razredom, razgovori s starši, razgovori z drugimi strokovnjaki ...).

Vloga razrednika

Odrasli v šoli so tisti, od katerih se pričakuje, da bodo usmerjali otroke v smeri čim bolj aktivne vključenosti vseh učencev v procese učenja, zlasti pa v konstruiranje takšnih lastnih svetov, ki bodo v interakcijah s svetovi drugih naravnani sodelovalno in s pripravljenostjo na konverzacijo, ki jo tvorijo »poslušanje, razmišljanje in govorjenje« (Brajša, 1995: 106).

Razrednikovo delo je oblikovanje oddelka kot skupine, v kateri se učenci počutijo varno. Prav tako se mi zdi pomembno, da se počutijo pripadni vzgojno-izobraževalnemu sistemu šole svojih otrok tudi starši.

Da pa bi razrednik zmožal oblikovati oddelek kot skupino, si mora po mojem mnenju najprej odgovoriti na naslednja vprašanja:

- Kako si razlagam vlogo učitelja in vlogo učenca?
- Kakšno komunikacijo si želim imeti z učenci?
- Kakšen se mi zdi dober stik z učenci (kaj ob njem občutim jaz in kako to po mojem izražajo učenci)?
- Kakšne so možne metode/tehnike, ki jih znam/lahko uporabim pri vzpostavljanju stika z učenci?
- Kakšna je po mojem dobra in preventivno naravnana klima v razredu?
- Kako lahko razložim svojo ljubezen do otrok?
- Kakšne težave sem v preteklosti doživljal pri soustvarjanju in ohranjanju odnosov z drugimi ljudmi?
- Kakšne težave sem v preteklosti doživljal v odnosih z učenci?
- Kako bom učencem razložil svoje gledanje na nujnost upoštevanja šolskih pravil?
- Kako bom učencem razložil svoje gledanje na univerzalne človeške vrednote?
- Katere svoje močne vire (znanja, veščine) bom uporabljal pri svojem delu z učenci?
- Katere so tiste moje osebne lastnosti, za katere si želim, da pri delu z učenci ne bi prišle do izraza oziroma da ob mojih »slabih dnevih« ne bi ovirale moje komunikacije z učenci?

Najbrž bi se še našla vprašanja, o katerih bi moral razmišljati razrednik. Bistvo tega samoizpraševanja vidim v tem, da se razrednik zaveda svoje udeležnosti in odgovornosti v procesih vznikanja razreda kot skupnosti.

Menim tudi, da je znak zavedanja pomembnosti svoje vloge tudi to, da razrednik vedno znova preverja svoj stik z učenci.

Razrednikovo delo vključuje delo s celo skupino, posamezniki in tudi z njihovimi starši. Dobro je, če je razrednik zmožen razločevanja med določenimi vedenjskimi »stalnicami« posameznega otroka ter situacijsko pogojenimi vedenji. Pri tem procesu spoznavanja otrok razredniku pomaga nenehno opazovanje otrok in situacij, interpretiranje, spoznavanje in spremljanje socialno-zgodovinskega konteksta otrok. Pri tem si lahko pomaga preko neformalnih ali tematsko usmerjenih pogovorov, vodene fantazije, različnih iger, pravljič, likovnega in gibalnega ustvarjanja, projektnega dela ...

Pri delu s skupino mora razrednik v otrocih vzbujati občutek, da je pravičen, dosleden in da so enako pomembni vsi učenci. Zavedati se mora, da ni samo vsebina tista, ki določa komunikacijo, temveč tudi odnos, in da vplivata eden na drugega krožno. Učitelj se mora zavedati, da so poleg besed pomembni tudi neverbalni znaki, in upoštevati to tako pri svojem sporočanju kot pri opazovanju sporočanja učencev.

Komunikacija razrednika s posamezniki je konstruktivnejša, če učitelj učencu izrazi spoštovanje z verbalnimi in neverbalnimi znaki, se vede empatično, uporablja jaz-sporočila in se vede čim bolj spontano in pristno.

Spoštovanje učencu izraža s tem, ko ga pozorno posluša, ga ne prekinja in ne prepričuje, mu postavlja odprta vprašanja, ne kritizira in ne presoja ter govori v preprostem jeziku, za katerega predpostavlja, da ga otrok razume. Empatično deluje, kadar se odziva na otrokova sporočila tako, da poskuša z zrcaljenjem slediti/ ujeti njegov ritem govora, dihanja, prispodobe itd. ter da poskuša povzeti otrokove občutke. In nenazadnje mora učitelj opazovati tudi sebe, svoje interpretacije razumevanja otrokovih sporočil, svoje občutke, ki se porajajo ob poslušanju otroka. Pristen učitelj zna pokazati svoja čustva, njegova besedna sporočila so usklajena z govorico telesa in se ne pretvarja, da je drugačen, kot je v resnici.

Razrednik, ki razmišlja skozi sistemski vidik, se trudi

spoznati otrokov življenjski kontekst. Zaveda se, da so otrokove interpretacije konstrukti, ki nastajajo na podlagi interakcij otroka s svojim okoljem, in ne pozabi, da je lahko tudi trenutna situacija (naš razgovor z otrokom) pomemben del otrokove konstrukcije sveta in interpretiranja tega sveta. Zato mora v svoje nastajanje razumevanja otrokovega sveta vključiti tudi svoje razumevanje razlag otrokovih staršev o otrokovem življenju.

V skladu s stališči kibernetike drugega reda Brajša govori o reflektirajoči komunikaciji kot uspešni obliki pristopanja k problemom v šoli. Reflektirajoča komunikacija (Andersen, 1990) je specifična oblika komunikacije, posebna metoda ravnanja s problemi, način stimuliranja sprememb, metoda zastavljanja cirkularnih in reflektivnih vprašanj in pripomoček za zbranost v komunikacijskem kaosu. Je govorjenje, poslušanje, razmišljanje o slišnem in sporočanje o svojem razmišljanju. Reflektirajoča komunikacija je odprta in neogrožujoča za komunikante. Gre za preverjanje predpostavk in predsodkov. Je metoda razvijanja novih možnosti, zaznavanja neopaženih razlik, novih opisov, pojasnil, definicij in pomenov, pri čemer se upoštevajo vsa mnenja in se v sogovorniku išče pozitivno, torej konstruktivno, v rešitev problema usmerjeno. Problem se ne poskuša objektivizirati, temveč ga vsi komunikanti opišejo na podlagi svojega opazovanja v kontekstu. Vsi opisi imajo enako vrednost. Najprej se je treba vprašati *Kaj je problem in kako ga pojasnujemo?*, sledi vprašanje *Kaj lahko ostane isto ter kje in kakšne so možne alternative?*, nato pa vprašanje *Kako je problem nastal, kako si ga razlagamo in kakšna je epistemologija v ozadju problema?*. Na koncu se vprašamo še *Ali bosta konstrukcija problema in njegovo pojasnilo ostala nespremenjena ali pa je možna tudi alternativna epistemologija?* Gre torej za spreminjanje pristopa k problemu, za zaznavanje razlik, za preokvirjanje, torej spreminjanje perspektive, skozi katero gledamo problem. Pri reflektirajoči komunikaciji prevladujejo vprašanja, ki so cirkularna in primerno neobičajna, nepričakovana, takšna torej, ki nesilovito spodbujajo sogovornikovo odzivanje in sodelovanje (Brajša, 1995: 105–112).

Brajša (1993) govori tudi o dveh vrstah učiteljev, ki uporabljajo takšno komunikacijo, ki usmerja učence k uspešnemu reševanju problemov, in sicer o cirkularnem in o reflektivnem učitelju.

Cirkularni učitelj ima sistemsko-kibernetiski pristop k vzgojni

in izobraževalni problematiki. Zanimajo ga konteksti dogajanj in odnosi med njihovimi deli, torej cirkularna povezanost vseh delov. Cirkularni učitelj pristopa k učencem in njihovim problemom interakcijsko-povratno, h komunikaciji z učenci in z deli njihovih kontekstov pa s cirkularnimi vprašanji. Vedenje učencev si razlaga kot medosebno vedenje vseh udeleženi v njihovih kontekstih. Zanima se za odnose in za povezanost med dogodki.

Refleksivni učitelj posredno vpliva na spremembe v učencih. Z razgovori, v katerih uporablja refleksivna vprašanja, ustvarja pogoje, v katerih se lahko razvijejo spremembe razmišljanj in vedenj posameznikov. Refleksivni učitelj je spodbujevalec sprememb v učencih s tem, da aktivira potencialne posameznikov.

Učitelj razrednik, ki razmišlja sistemsko in kontekstualno, komunicira tako tudi s starši otrok. V konverzacijah z njimi uporablja enaka načela kot pri delu z otroki, le da pri slednjih uporablja več različnih poti (metod), preko katerih pride do razgovora z otroki, medtem ko s starši ponavadi komunicira verbalno (pri čemer seveda ne pozabi tudi na neverbalni vidik).

In če se povrnem še malo k šolskim pravilom. Dobro je, če razredi še sami izdelajo svoja razredna pravila in se hkrati dogovorijo o posledicah kršenja. Pri tem se je dobro dotakniti tudi oblik oziroma načinov kršenja določenih pravil, saj se dostikrat izkaže, da si ljudje tukaj prihajamo navzkriž.

Zdi se mi tudi smiselno, da razred spregovori o šolskih pravilih tudi z vsemi starši na skupnem sestanku ali pa, da razrednik na to temo pripravi delavnico.

Zelo nujno pa je ob tem spregovoriti tudi o nasilju kot eni izmed najtežjih kršitev šolskega reda in univerzalnih vrednot ter pravic človeka.

Komunikacija razrednika s starši otrok kot del sistemskega pristopa k učenju nenasilnega vedenja učencev

V tem delu se bom omejila na dejavniki, za katerega menim, da lahko zelo ugodno vpliva na otrokov razvoj, in sicer na učinkovito komunikacijo med učiteljem oziroma razrednikom s starši otrok. In to ne samo v smislu reševanja problemov, ko se le-ti že pojavijo, temveč tudi v smislu razvijanja odnosa, ki temelji na učinkoviti komunikaciji in sodelovanju med njimi, in to že od prvega dne otrokovega vstopa v šolo.

Ker pa se učitelji razredniki menjajo, je še toliko bolj pomembno učenje komunikacije med samimi učitelji ter njihovo delovanje v smeri njihove usklajene naravnosti do učencev, staršev in poučevanja.

Zelo pomembno se mi zdi, da v preventivne dejavnosti šole in še zlasti razreda, pa tudi v dejavnosti, ki preprečujejo nadaljnja nasilna vedenja otrok v šoli, vključimo kot aktivno sodelujoče tudi starše. Kajti menim, da lahko šole z aktivnim vključevanjem staršev v učeči sistem, ki deluje z nenasilno naravnostjo v smeri učenja univerzalnih vrednot, učenja sposobnosti zaznavanja konfliktnih situacij, učenja sposobnosti za ravnanje z lastnimi čustvi, učenja sposobnosti za prepoznavanje svojih potreb, učenja sposobnosti za verbaliziranje konfliktov, učenja sposobnosti za razumevanje svoje perspektive, učenja sposobnosti za spremembo perspektive in učenja sposobnosti razumevanja lastne udeležnosti (tako pri učencih, učiteljih in starših) šola ustvari plodna tla za konstruktivno reševanje problemov ter s tem za preprečevanje učenja nasilnih oblik vedenja udeležnih.

Pri razrednikovem usmerjanju svojega dela s starši otrok pa je prav tako kot pri delu z otroki zelo pomembno ustvariti takšno pozitivno klimo, ki temelji na krepitvi virov moči in vzajemne odgovornosti vseh posameznikov.

Menim, da k slednjemu prispevajo poleg ustaljenih oblik sestajanja s starši, torej roditeljskih sestankov in govorilnih ur, tudi razrednikova občasna povabila staršev (posamično) k prisostvovanju rednemu pouku.

Razrednik lahko z razredom organizira tudi kakšen dan odprtih vrat razreda, ko delo poteka tako, da so vanj aktivno vključeni tudi starši.

Na »aktualne« teme razreda (ki jih razrednik odkriva preko vsakodnevne komunikacije z otroki), torej tiste, za katere ugotavlja, da utegnejo postati problematične ali se že izkazujejo kot izražanje nekkih problemov v razredu, tiste, ki se dotikajo določenih potreb otrok (bodisi, da to sam zaznava, ali v dogovoru z otroki), tiste, ki govorijo o osnovnih človeških vrednotah in pravilih vedenja v šoli, tiste, ki govorijo o komunikaciji, in nenazadnje tiste, po katerih izrazijo željo starši, lahko nekajkrat na leto razrednik pripravi delavnice za starše.

Pušnikova (2003) v svojem priročniku z naslovom Vloga šole pri zmanjševanju nasilja govori o vsebinskih sklopih, ki naj bi bili obvezni sestavni del preventivnega dela z učenci, meni pa se zdi, da bi tovrstne vsebine lahko uvrstili tudi v predavanja za starše (nekateri šole jih že imajo pod naslovom Šola za starše) in v razredne delavnice za starše. Pušnikova govori o naslednjih vsebinah:

- čustva (vrste čustev, prepoznavanje čustev pri sebi in drugih, izražanje in nadzor čustev ...),
- medosebni odnosi (spoznavanje drug drugega, prijateljstvo, spoštovanje, toleranca, prepoznavanje in sprejemanje različnosti, komunikacija, reševanje problemov ...),
- samopodoba (kdo sem, kako me vidijo drugi, kaj želim, kakšni so moji cilji, kako jih lahko dosežem, kje sem uspešen, kaj delam dobro ...),
- senzibilizacija za nasilje,
- vrednote (splošne, osebne, človekove pravice ...),
- spoštovanje pravil.

Pomemben pa se mi zdi tudi tisti bolj neformalni vidik druženja, torej skupni izleti, kulturno-zabavne urice ali večeri.

Na individualni ravni pa mislim, bi moral razrednik starše vzpodbujati k rednemu prihajanju v šolo, v bolj problematičnih situacijah pa jih takoj poklicati in jih povabiti k skupnemu odkrivanju možnosti za reševanje problemov.

Razredniki pri slednjem lahko naletijo na različne odpore staršev, zato mora biti razrednik še toliko bolj več vodenja procesa komuniciranja s starši, seveda ob hkratni poziciji enakovrednega partnerja v konverzaciji.

Vzpostavitev stika, dogovor o medsebojnem zaupanju, vzdrževanje enakovrednosti pozicij, zavedanje udeležnosti v opazovanem sistemu, poslušanje, zrcaljenje, lastne interpretacije, poskus razumevanja drugih interpretacij, medsebojno preverjanje razumevanja interpretacij med udeleženi, določanje problema, predlogi za dogovarjanje oziroma skupno določanje minimalnih in maksimalnih ciljev, zaznavanje sprememb, preverjanje stika, komunikacija o komunikaciji, nadaljevanje učinkovite komunikacije ...

Takšno krožno komuniciranje se mi zdi izredno pomembno za razumevanje med starši in šolo, saj omogoča doseči stik in sodelovanje med različnimi svetovi posameznikov.

Konstruktivistična epistemologija učitelja v pristopu h komunikaciji z učenci in starši

V tem zadnjem delu bi rada bolj strnjeno in sistematično predstavila svoje razumevanje konstruktivističnega pristopa učitelja h komunikaciji. Pri tem bom upoštevala razlago hermenevtične epistemologije, kot nam jo je predstavila v svojem študijskem gradivu za študente profesorica Lea Sugman - Bohinc (2004). V več alineah navajam najprej občo značilnost hermenevtične epistemologije, nato pa njeno aplikacijo na področje dela v šoli oz. ožje, na možne učiteljeve pristope v komunikaciji.

INTERPRETATIVNA IN REKURZIVNA EPISTEMOLOGIJA, IZUMLJANJE, USTVARJANJE → Učitelj ustvarja takšne učne in komunikacijske pogoje, v katerih učenci sami raziskujejo, ustvarjajo, interpretirajo svoje razumevanje. Staršem omogoča interpretiranje svojih razumevanj in poskuša skozi razgovore z njimi priti do dogovorov oz. sporazumov, ki so v kontekstu njihovih svetov, oziroma jih voditi do takšnih preokviranj njihovih razumevanj, ki omogočajo zanje in za njihovega otroka pozitivno spremembo. Učitelj stalno preverja svoje razumevanje razumevanja staršev in učencev.

KROŽNO OPISOVANJE OZ. SAMOOPISOVANJE, SAMOPOJASNJEVANJE OPISOVANJE → Učitelj učencem predstavi svoje razumevanje neke ideje, znanja, pravila in dovoljuje to tudi učencem. Skozi strinjanje o nestrinjanju učitelj pelje komunikacijo naprej do novih skupnih interpretacij. Učitelj razumeva dogodke in komunikacijo kot kroženje vzrokov in posledic ter se zaveda vpliva svojega konteksta na pripisovanje pomenov interpretacijam drugih in dejstva, da je tako tudi obratno. Zato je pomembno, da učitelj ustvarja občutek varnosti, ki najprej omogoča vzpostavitev stika med komunikanti.

KROŽNOST (CIRKULARNOST) → Učitelj se trudi za vodenje krožne komunikacije. Vsaka interpretacija razumevanja je vkomponirana in hkrati že transformirana z razumevanjem drugega te slednje interpretacije ... Učitelj postavlja cirkularna in reflektirajoča vprašanja.

V PRINCIPU NEREŠLJIVA VPRAŠANJA → Učitelj pomaga učencem k izumljanju znanja in vedenja ter k sprejemanju oziroma

razumevanju ozadja oziroma konteksta neke ideje, pojava, problema. Sokomunikantom predstavi več možnih gledišč na resnico ter jih spodbuja k razmišljanju o svojem gledišču oziroma razmišljanju glede nekega problema, pojava, dogodka in o možnostih lastne odločitve glede spoprijemanja s problemi.

PREVZEMANJE ODGOVORNOSTI NASE → Učitelj se zaveda, da so njegove lastnosti del opisa njegovih opažanj in ravnanj ter komunikacije z drugimi.

SVOBODNO ODLOČANJE → Učitelj komunikacijo s starši in učenci usmerja tako, da le-ti razmišljajo o slišanjem, da razmišljajo o svojih interpretacijah slišanege ter da ozaveščajo svoje potrebe in svobodo pri izbiri načinov njihovega zadovoljevanja.

ETIKA ETIKE = KIBERN-ETIKA (SEBI) → Učitelj ne pridiga, ne moralizira, temveč ustvarja pogoje, da sokomunikanti ozaveščajo vzgibe za lastna ravnanja in poskušajo razumeti kontekste svojih razumevanj.

USTVARJANJE NOVEGA NA PODLAGI RAZUMEVANJA (HERMENEVTIČNOST) → Učitelj poskuša prodreti v miselni in čustveni kontekst sokomunikantov ter jim s pomočjo pridruževanja in z informacijami kot potencialnimi razlikami pomagati k preokvirjanju vzorcev (npr. od neučinkovitih spoprijemalnih strategij s problemi k učinkovitejšim).

ODVISNOST, NEPONOVLJIVOST, NEPREDVIDLJIVOST, INTERPRETATIVNOST → Učitelj pristopa v komunikacijo z vidika gledanja na vsakega posameznika kot enkratnega in neponovljivega bitja, kot netrivialnega sistema, na katerega razvoj in vedenje stalno vpliva množstvo pomenov, ki jih ta posameznik nenehno pripisuje dogajanjem izven sebe in v sebi.

KIBERNETIKA OPAZUJOČIH SISTEMOV → Učitelj se zaveda, da je sam del opazujočega sistema ter da ima njegova udeležnost v komunikaciji z učenci in starši, predvsem pa njegovo lastno pripisovanje pomenov, zelo velik vpliv na učinkovitost komunikacije.

RESNIČNOSTNA VREDNOST ANALOGIJE, OPISA → Učiteljeva orientacija pri delu s starši in učitelji so njihovi opisi, konstrukcije in interpretacije.

DINAMIČNO REŠEVANJE PROBLEMOV → Učitelj sistemsko pristopi k reševanju problemov.

FUNKCIONALNA/PROBLEMSKA DIAGNOSTIKA → Učitelj usmerja komunikacijo s starši in učenci v reševanje/rešitev, v načrtovanje korakov za sprožanje sprememb v sedanjosti in prihodnosti, preverja stanje/spreminjanje (procesna diagnostika) in išče vire moči sokomunikantov.

NARATIVNI MODEL → Učitelj empatično pristopa k pripovedovanju staršev in učencev, k razlaganju svojih razumevanj ter jih pri tem usmerja k uporabi jaz-sporočil.

Literatura

Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Šolske novine.

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

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

Foerster von, H. (1990). Through the eyes of the other. V F. Steier (ur.), *Method and Reflexivity*. London: Sage Publications, s. 1–12.

Jeriček, H. (2004). Posledice konstruktivizma pri delu z ljudmi. V B. Marentič - Požarnik. (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje pri Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, s. 97–111.

Kordeš, U., Jeriček, H. (2001). Komunikacija kot spiralno približevanje. *Socialno delo*, 40 (5), s. 275–289.

Marentič - Požarnik, B. (2004). Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? V B. Marentič - Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje pri Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, s. 41–62.

Plut - Pregelj, L. (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V B. Marentič - Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje pri Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, s. 17–40.

Pušnik, M., Turk - Škraba, M. (ur.). (2003). *Vloga šole pri zmanjševanju nasilja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Špoljar, K. (2004). Pedagoški konstruktivizem v teoriji in vzgojno-izobraževalni praksi. V B. Marentič - Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje pri Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, s. 63–68.

Šolska zakonodaja I. (1996). Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport.

Šugman - Bohinc, L. (1997). Epistemologija socialnega dela. *Socialno delo 36 (4)*, s. 289–308.

Šugman - Bohinc, L. (2003). Od nezmožnosti komunicirati k uspešnemu komuniciranju. *Emzin XIII (3–4)*, s. 81–85.

Strokovni članek, prejet decembra 2005.