

POMEN RAZVIJANJA KOMUNIKACIJSKIH SPRETNOSTI IN SAMEGA SEBE ZA KAKOVOSTNO MEDSEBOJNO SODELOVANJE

Uvod

Učitelji, pedagogi in andragogi vstopajo v številne interakcije z učenci, svetovanci, kolegi, vodstvenimi delavci, starši ... in za kakovostno medsebojno sodelovanje poleg določenih pedagoških in andragoških znanj zagotovo potrebujejo razvite medosebne komunikacijske, sodelovalne in svetovalne spretnosti. Predvidevamo, da se pri tem srečujejo z zelo raznolikimi posamezniki (glede na spol, starost, narodno pripadnost, materni jezik, socialno in kulturno okolje, vrednostne usmeritve, stališča in druge osebne značilnosti) in večje so te medosebne razlike, zahtevnejše je medsebojno razvijanje dobrih odnosov ter večji je pomen kompetenc s področja komunikacije in odnosov¹¹, še posebej, če gre za vzpostavljanje partnerskega odnosa. Hornby (2000) poudarja, da o partnerstvu lahko govorimo, ko gre za skupno načrtovanje in delitev odgovornosti ter za neko trajnejše zavzemanje in izvajanje določenih aktivnosti, ter izpostavi štiri ključne elemente takega partnerstva:

- dvosmerna komunikacija,
- vzajemna podpora,
- skupno odločanje in
- spodbujanje učenja.

Nekateri avtorji v okviru partnerskega odnosa posebej poudarjajo pomen vzpostavljanja delovne zveze ali delovnega odnosa, ki ga lahko označimo kot sodelovalno prizadevanje za doseganje skupnih ciljev. Značilnosti takega odnosa so, da je usmerjen v »tukaj in zdaj« ter prihodnost, da je pozitivno in optimistično naravnano, da se v njem srečujejo enakovredni sogovorniki in spoštujejo ter upoštevajo kompetence udeleženih sogovornikov, viri moči, prepričanja, vedenja in izkušnje, ki so bile v preteklosti učinkovite (Čačinovič Vogrinčič idr. 2005, Shazer 1985 v Šteh in Mrvar, v tisku). Tak odnos pa je še posebej težko vzpostaviti takrat, ko se srečujejo zelo raznoliki posamezniki: zahtevno je biti pripravljen na sodelovanje, spoštljiv, razumevajoč, potrpežljiv, empatičen, ko je naš sogovornik po mnogih osebnostnih značilnostih zelo drugačen od nas, ko se razlikujemo v svojih prepričanjih, ne odobravamo posameznikovega vedenja ipd. Kot ugotavlja Brajša (1993), zaradi nestrinjanja na vsebinski ravni zelo pogosto pride tudi do nesprejemanja na odnosni ravni med vpletenimi v komunikacijo in v takem primeru je zelo težko ohraniti dober medsebojni odnos, čeprav naj bi bil to cilj vsakega vzgojno-izobraževalnega procesa, saj nas soočanje različnih mnenj bogati in v učnem procesu vodi naprej.

V tem prispevku se bomo osredotočili na dva sklopa komunikacijskih spretnosti, ki so ključne za vsako vzpostavljanje in razvijanje predhodno opredeljenega partnerskega oz. delovnega odnosa: spretnosti poslušanja in asertivnosti.

¹⁰ doc. dr. Barbara Šteh, Univerza v Ljubljani, FF

¹¹ Kompetence ali zmožnosti razumemo širše kot le vrsto posamičnih spretnosti, saj zajemajo in povezujejo spoznavne, čustveno-motivacijske in akcijske ali vedenjske sestavine; komunikacija in odnosi pa predstavljajo enega od širših sklopov kompetenc pedagoškega delavca (Marentič Požarnik 2007, Puklek Levpušček 2007, Valenčič Zuljan in Vogrinc 2007).

Spretnosti poslušanja in asertivnosti

Jaques (2000) poudarja, da smo v skrbi za izboljšanje komunikacije vse premalo osredotočeni na razvijanje spretnosti poslušanja in ozaveščanje ter odpravljanje psiholoških šumov (vpliva čustev, stališč, pričakovanj, medsebojnih odnosov ipd.), ki lahko vodijo v neučinkovito komunikacijo. Do neučinkovite komunikacije tako lahko pride, ker sogovornika sploh ne poslušamo in se ukvarjamo z lastnimi mislimi, ker selektivno sprejemamo informacije, ki nam jih pošilja, in jih tudi interpretiramo v skladu z našimi pričakovanji, vnaprejšnjimi sodbami, odnosom do pošiljatelja sporočila ali same vsebine sporočila ipd.; lahko pa tudi nezavedno pošiljamo sporočila, ki jih ne nameravamo. Pomembno je torej, da bi se vpleteni v komunikacijski proces zavedli, kako pomembno je, če znajo sogovornika poslušati oziroma so to pripravljene storiti. Pri poslušanju ni dovolj le slišati, temveč biti pripravljen razumeti, kar je psihološki in ne zgolj fiziološki proces.

Ločimo štiri poglavitne sestavine poslušanja, ki se nadgrajujejo: usmerjanje pozornosti, pasivno poslušanje, parafraziranje in aktivno poslušanje (Bolton 1979, Brammer 1993 v Hornby 2000). Najprej je seveda pomembno, da se psihično pripravimo na to, da se bomo sogovorniku posvetili in nanj osredotočili vso svojo pozornost. To je navidez lahko, a nam le redko uspeva (Kottler in Kottler 2001). Spretnosti usmerjanja pozornosti na sogovornika se kažejo predvsem skozi elemente neverbalne komunikacije poslušalca, ki se posveča govorcu.

Nadaljnja sestavina je pasivno poslušanje, ko skušamo sogovornika še nadalje spodbuditi k odpiranju in izražanju svojih idej, skrbi in opisu problematike. To so lahko neposredna povabila k govorjenju (na primer »*Ali bi radi govorili o tem?*«) ali pa le potrditve, kot so »*Mhm.*«, »*Razumem.*«... (Hornby 2000). Dober način, da spodbudiš govorca, da še naprej razčiščuje svoje misli, skrbi, je uporaba tišine (Hornby 2000). Tudi ko kaj pomembnega sami povemo, je pomembno, da vsaj nekaj časa ostanemo tiho, saj s tem sogovorniku omogočimo, da razjasni svoje misli in čustva ter o tem pove več, če želi.

Pomembna spretnost vodenja razgovora in seveda poslušanja pa je postavljanje vprašanj, saj z vprašanji skušamo zagotoviti, da pogovor teče, hkrati pa usmerjati k osvetljevanju in srži problematike, k doseganju ciljev (Pečjak 2004). Še posebej v začetnih fazah razgovora, ko je potrebno še razjasniti situacijo, ko želimo spodbuditi sogovorca, da nadaljuje s pripovedovanjem, so zaželena odprta vprašanja.

Še učinkovitejše kot s postavljanjem vprašanj spodbudimo sogovornika k razjasnjevanju in nadaljnem razpredanju s parafraziranjem in aktivnim poslušanjem. Obe tehniki ti tudi pomagata, da se ne potopiš v lastne misli in dialog s samim seboj ter tako spregledaš pomembna sogovornikova sporočila (Hornby 2000), hkrati pa preverjaš, ali si ga pravilno razumel. Sogovornika soočaš z lastnimi mislimi in občutji. Še posebej zahtevna je spretnost aktivnega poslušanja, ko ne gre le za to, da s povzemanjem sogovornikovih izjav ponoviš ključne točke sporočila, kot je to značilno za parafraziranje, temveč skušaš zajeti tudi tisto, kar ni bilo izrečeno. Aktivno poslušanje je zrcaljenje vsebine in čustev (Hornby 2000; Kottler in Kottler 2001) oz. refleksija občutij, tudi tistih prikritih (Pečjak 2004). Pri aktivnem poslušanju se od poslušalca zahteva, da ob stran postavi lastno perspektivo in razmišljanje, da bi razumel to, kar je izkusila druga oseba. Hornby (2000, str. 74) nadalje pravi: »Prava umetnost aktivnega poslušanja je v vračanju tega zavedanja osebi s točnostjo in občutljivostjo«. To od poslušalca zahteva sposobnost empatije – vživljanje v sogovornikovo doživljanje ne da bi ga pri tem obsojali (Kristančič 1995).

Če hočemo biti pri aktivnem poslušanju uspešni, Gordon (1979 v Hornby 2000) izpostavi, da moramo kot poslušalci zavzeti določena stališča:

- zares moramo želeli slišati to, kar nam ima druga oseba povedati,
- odkrito moramo želeli pomagati drugemu v zvezi z njegovimi skrbmi,
- zmožni moramo biti spoštovanja čustev in vrednot drugega, čeprav so v nasprotju z našimi,

- zaupati moramo v zmožnost drugega, da bo rešil lastne probleme,
- zavedati se moramo, da so čustva prehodna, in se ne prestrašiti, ko sogovorniki izrazijo močna čustva jeze, žalosti,
- sprejeti moramo, da imajo drugi v primerjavi z nami lahko zelo drugačna mnenja, stališča in vrednote.

Predvsem pa se moramo zavedati, kaj vse deluje kot blokada učinkovite komunikacije in čemu se moramo torej izogibati, če hočemo voditi produktiven razgovor. Avtorji zlasti opozarjajo na: moraliziranje, ukazovanje, grožnje, kritiziranje, sarkazem, ocenjevanje, diagnosticiranje, označevanje, dajanje nasvetov in tolažbo, odvrčanje od bistva s prekomernim spraševanjem ali samorazkrivanjem, zanikanje in napačno razumevanje sogovornika (Lamovec 1991; Brajša 1993; Hornby 2000). Kottler in Kottler (2001) predvsem opozorita na problematičnost dajanja nasvetov, po katere pa učenci, starši, kolegi idr. pogosto pridejo. Ustrezen nasvet ob pravem času je včasih lahko koristen (Lamovec 1991; Košir in Pečjak 2004), a pogosto gremo v dajanje nasvetov prehitro in niti ne pridemo do srži problematike. Pomembno je tudi, da se zavedamo, da ne moremo rešiti problemov drugih namesto njih, temveč je pomembneje, da jih vodimo do novih vpogledov, na osnovi česar se bodo sami odločili, kako bodo ravnali. S tem tudi sprejmejo lastno odgovornost in tako je veliko večja verjetnost, da bodo odločitve tudi izpeljali. Z dajanjem nasvetov pa sogovornika potiskamo v odvisno vlogo in mu sporočamo, da je sam nekompetenten za reševanje svojih težav. Kottler in Kottler (2001) se ob tem sprašujeta, ali res vemo, kaj je za druge najboljše, ali smo pripravljeni prevzeti odgovornost za napake, ki bi jih nekdo naredil zaradi našega nasveta.

Za učinkovito delo učitelja, pedagoga in andragoga je vsekakor pomembno, da zna biti odprt in zna sogovorniku prisluhniti, a prav tako je pomembno, da se zna nesovražno, ampak odločno postaviti zase in za svoje pravice, da je zmožen z odprtostjo in odkritostjo izraziti svoja pozitivna in negativna čustva, zna postaviti ali zavrniti določene zahteve – govorimo o potrebnih asertivnih spretnostih. Morda je pri tem najzahtevnejša naloga presoditi, kdaj je potrebno predvsem prisluhniti in kdaj jasno postavljati zahteve. Hornby (2000) predstavlja enostaven, a uporaben model štirih korakov - »DESC«, ki si ga lahko pred soočanjem z »zahtevnimi« sogovorniki lahko pripravimo celo vnaprej:

1. opiši /ang. describe/ vedenje čim bolj natančno in objektivno;
2. izrazi ali razloži /ang. express or explain/ svoja čustva v zvezi z vedenjem ali posledice za tebe, a oboje čim bolj mirno, brez obtoževanja in pripisovanja krivde;
3. natančno opiši /ang. specify/ spremembo v vedenju, ki jo pričakuješ od druge osebe;
4. izpostavi posledice, /ang. consequences/ do katerih bo verjetno prišlo, če bo druga oseba izpolnila prošnjo, postavljeno zahtevo; običajno stopnjevanje zahteve z navajanjem negativnih posledic niti ni potrebno.

Asertivne spretnosti zlasti potrebujemo, ko se moramo odzvati na kritiko, soočiti z agresivnim vedenjem, odkloniti ali postaviti zahteve ter ob reševanju problemov.

Razvijanje komunikacijskih spretnosti in vprašanja, ki se ob tem porajajo

Pomembno je, da se naučimo razvijati svojo lastno komunikacijo, saj jo moramo vedno znova prilagajati konkretni situaciji, sogovornikom, ciljem in namenom, seveda v kontekstu temeljnih etičnih načel (Brajša 1993). Pri tem ne zadostuje le poznavanje določenih komunikacijskih načel in pravil, temveč moramo ozaveščati svojo lastno komunikacijo ter jo

razvijati na osnovi izkušenj. V tem procesu je ključno, da komuniciramo skupaj s sogovorniki o naši komunikaciji in iščemo, sprejemamo in dajemo povratno informacijo. Le skupaj s sogovornikom lahko potrdimo, ali je bilo naše komuniciranje uspešno, ali smo pri pošiljanju sporočil razumeli drug drugega v skladu z našimi nameni (Jaques 2000).

Ob tem se postavlja vprašanje, ali bomo lahko postali boljši učitelji, pedagogi in andragogi oz. ali bomo bolje opravljali svoje profesionalno delo le z razvijanjem določenih spretnosti, npr. tudi z razvijanjem komunikacijskih spretnosti. Če kot cilj izpostavimo vzpostavljanje partnerskega oz. delovnega odnosa, je ključno, ali smo na tak odnos sploh pripravljeni in da zaupamo, da bo naše prizadevanje rodilo sadove ter da smo v medosebni komunikaciji pristni, spoštljivi in empatični (Hornby 2000). To pa se veže na globlje plasti posameznikove osebnosti in ne zgolj na njegove kompetence, ki združujejo posamezne sklope spretnosti, čeprav jih razumemo v širšem smislu, ko gre za povezovanje spoznavne, čustveno-motivacijske in vedenjske komponente. Korthagen (2009) izpostavlja pomembno vlogo tega, kar nas navdušuje oz. to doživljamo kot poslanstvo pri svojem profesionalnem delu; prav tako izpostavlja vlogo jedrnih kvalitete – osebnostnih lastnosti, ki so v nas in nas določajo, le da so včasih skrite in nerazvite. Koncept jedrnih kvalitete je povzet po Ofmanu (2000 v Korthagen in Vasalos 2008, Korthagen 2009), ki med jedrne kvalitete uvršča tudi osebnostne lastnosti, kot so občutljivost, humor, zaupanje, pogum, odprtost, empatija, skrbnost ipd. Postavlja se torej vprašanje, kako razvijati posameznikove kompetence čim bolj optimalno in pri tem upoštevati človekovo osebno moč (Korthagen in Vasalos 2008).

Jedrna refleksija kot vez med kompetenčno in humanistično zasnovanim pristopom v spodbujanju profesionalnega razvoja

Na področju izobraževanja učiteljev že dobrih štirideset let poteka debata, ali naj bo v spodbujanju razvoja učiteljev poudarek na razvijanju njihovih kompetenc ali na spodbujanju osebnostne rasti (Meijer, Korthagen in Vasalos 2009), ki jo lahko razširimo na celotno področje profesionalnega razvoja tistih strokovnjakov, ki delajo z ljudmi. Napetost med obema usmeritvama se je zaostрила z jasno ločnico med kompetenčno zasnovanim pristopom k izobraževanju učiteljev in humanistično zasnovanim pristopom k izobraževanju učiteljev (Joyce 1975 v Meijer, Korthagen in Vasalos 2009). Še sedaj je na eni strani prisotna težnja k oblikovanju seznama čim bolj jasno formuliranih kompetenc, ki bi se kot ključne potrdile v praksi, na drugi strani pa se poudarja bolj osebna perspektiva učiteljevega oz. profesionalnega razvoja, ko avtorji poudarjajo, da je boljše spoznavanje samega sebe ključen predpogoj za postati boljši učitelj. Meijer, Korthagen in Vasalos (2009) poudarjajo, da je tako kontrastiranje med obema pristopoma neplodno, saj imata oba pristopa svoje prednosti, in izpeljujejo, da je smiselno oba pristopa združiti. Ključno vprašanje je torej: kako naj v izobraževanju učiteljev ali drugih strokovnjakov podpiramo razvoj potrebnih kompetenc v skladu s tem, kdo so in kaj jih žene ter navdušuje pri njihovem delu.

Možna rešitev je v poglubljeni oz. jedrni refleksiji, ko v refleksijo vključimo vse ravni modela čebule (glej na primer Korthagen 2009, Korthagen in Vasalos 2008) vključno z globljima ravnema – posameznikovo identiteto in poslanstvom – ter skušamo profesionalcem pomagati, da uskladijo posamezne ravni. Skladnost med posameznimi ravnmi doživijo kot občutek zanosa (pojem, ki ga opisuje Csikszentmihayli 1990, prav tam). To v usposabljanju in delovanju omogoča bolj uravnoteženo povezovanje profesionalnega in osebnostnega, a do sprememb bo prišlo le, če je posameznik pripravljen raztegniti svoje območje udobja. Scharmer (2006 v Korthagen in Vasalos 2008) govori o tem, da je nujen predpogoj, da smo odprtega duha, odprtega srca in odprte volje, da lahko povezujemo svoje notranje potenciale z delom, ki ga je potrebno opraviti. Korthagen (2009, str.13) pa poudarja, da bi izobraževalci

učiteljev lahko prvi pokazali, »kako pomembno je, da se zavedamo svoje identitete učitelja, osebnega poslanstva in njune povezave z dejanskim osebnim vedenjem«.

Literatura

- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London and New York: Cassell.
- Jaques, D. (2000). *Learning in groups*. London: Kagan Page.
- Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, XL, št. 4, str. 4-14.
- Korthagen, F. in Vasalos, A. (2008). 'Quality from within' as the Key to Professional Development. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, March 2008, New York.
- Košir, K. in Pečjak, S. (2004). Poglavje 4 – Posvetovanje: Delo z učitelji in starši. V: Pečjak, S. (ur.). *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, str. 47-61.
- Kottler, J. A. in Kottler, E. (2001). *Svetovalne spretnosti za vzgojitelje in učitelje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Kristančič, A. (1995). *Svetovanje in komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.
- Lamovec, T. (1991). *Spretnosti v medosebnih odnosih*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za produktivnost dela, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marentič Požarnik, B. (2007). Vloga mentorja pri spodbujanju profesionalne rasti študentov – prihodnjih učiteljev. V: Peklaj, C. (ur.). *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 7-48.
- Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J. in Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, št. 2, str. 297-308.
- Pečjak, S. (2004). Poglavje 7 – Temeljne spretnosti svetovalca. V: Pečjak, S. (ur.). *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, str. 137-161.
- Puklek Levpušček, M. (2007). Kompetence učiteljev – mentorjev študentov. V: Peklaj, C. (ur.). *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 49-57.
- Šteh, B. in Mrvar, P. (v tisku). *Pomen vzpostavljanja kakovostnih medosebnih odnosov pri sodelovanju med šolo in starši*.
- Valenčič Zuljan, M. in Vogrinc, J. (2007). Učiteljeva poklicna vloga in učiteljev profesionalni razvoj. V: Valenčič Zuljan, M. (ur.). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, str. 13-44.