



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

vzgoja & izobraževanje

MOČ POVRATNE INFORMACIJE

USTVARJANJE DISRUPTIVNE
PEDAGOGIKE V
NEFORMALNEM OKOLJU:
UČENJE Z GLAVO IN SRCEM

TRENING SOCIALNIH VEŠČIN

COACHING – UČITELJEV
SOPOTNIK

PERMAKULTURA PRI
VZGOJI IN POUKU



9 770350 50600 2

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

ISSN 0350-5065
Letnik LI, številka 6, 2020

IZDAJATELJ IN ZALOŽNIK
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

PREDSTAVNIK
dr. Vinko Logaj



NAROČANJE

Zavod RS za šolstvo
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

e-pošta:
zalozba@zrss.si

faks:
01/3005 199

Cena posameznega izvoda
6/2020 je 13,00 €.

Letna naročnina (6 števil):
50,00 € za šole in druge ustanove
37,50 € za individualne naročnike
18,50 € za dijake, študente, upokojence

V cenah je vključen DDV.

UREDNIŠKI ODBOR

dr. Ada Holcar Brunauer
ddr. Barica Marentič Požarnik
Urška Margan
dr. Alenka Polak
dr. Sonja Pečjak
dr. Justina Erčulj
dr. Robert Kroflič

ODGOVORNA UREDNICA

dr. Zora Rutar Ilc

GOSTUJOČA UREDNICA

Petra Založnik v sodelovanju
z Jako Kovačem in Alenko Oblak

UREDNIKA ZALOŽBE

Damijana Pleša

JEZIKOVNI PREGLED

Tine Logar

PREVOD

Ensitra prevajanje,
Brigita Vogrinec Škraba s. p.

OBLIKOVANJE

KOFEIN DIZAJN, d. o. o.

PRIPRAVA IN TISK

Tisk Žnidarič d. o. o.

NAKLADA

700 izvodov

NASLOV UREDNIŠTVA

Zavod RS za šolstvo,
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

zora.rutar-ilc@zrss.si,
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si

www.zrss.si

NAVODILA ZA PRIPRAVO PRISPEVKOV

Prispevke (v eni od različic urejevalnika besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si ali zora.rutar-ilc@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.

Slikovno (sheme in slike) ter **grafično gradivo** priložite prispevku kot samostojne dokumente (v pdf., tif. ali jpg datoteki za slike in sheme s čim boljšo resolucijo – več kot 1 MB) ter grafe v Excelovi datoteki. V glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k shemam, skicam, grafom ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.

Obseg prispevkov: razprave in analize do 24.000 znakov s presledki (največ 12 strani A4 formata, pisava *Times New Roman*, velikost 12, 1,5 razmika med vrsticami), utrinki (primeri) iz prakse, ocene in informacije pa do 10.000 znakov s presledki (do 5 strani A4 formata). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).

Prispevkom priložite **izvleček** (do 8 vrstic) in **ključne besede** v slovenščini.

Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).

Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:

knjiga: Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glota Nova.

članek: Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.

prispevek v zborniku: Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

spletna stran: www.zrss.si (dostopno 18. 3. 2010).

Če je sestavni del članka tudi **učenčev izdelek**, vas prosimo, da pridobite **soglasje** učenčevih staršev ali polnoletnega dijaka za objavo izdelka in podpisano soglasje pošljete na naš naslov.

Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo ter vas obvestijo o ustreznosti vašega članka za objavo v reviji.

Veselimo se vaših prispevkov.



Revija Vzgoja in izobraževanje je pod zaporedno številko 577 vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS.

©Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2020

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

UVODNIK *EDITORIAL*

RAZPRAVE *PAPERS*

ANALIZE & PRIKAZI *ANALYSES & PRESENTATIONS*

UČITELJEV GLAS *TEACHER'S VOICE*

-
- 5 SODELOVANJE ZA BOLJŠO ŠOLO IN – BOLJŠI SVET!**
Cooperation for a Better School and – a Better World!
Dr. Zora Rutar Ilc
-
- 6 MOČ POVRATNE INFORMACIJE**
The Power of Feedback
Dr. John Hattie in dr. Helen Timperley
- 22 USTVARJANJE DISRUPTIVNE PEDAGOGIKE V NEFORMALNEM OKOLJU: UČENJE Z GLAVO IN SRCEM Z METODAMI IN PRAKSAMI SODELOVALNEGA UČENJA**
Generating Disruptive Pedagogy in Informal Spaces: Learning with both the Head and the Heart
Dr. Momodou Sallah
- 31 MOČ PRIPOVEDOVANJA ZGODB ZA ORGANIZACIJE IN IZOBRAŽEVANJE**
The Power of Storytelling for Organizations and for Education
Lisa Bloom
-
- 35 PRISTEN ČLOVEŠKI STIK MED VSEMI UDELEŽENCI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA SE ZAČNE V MENI**
Genuine Human Contact between All Participants in the Educational Process Begins inside Me
Betina Jamšek
-
- 42 PERMAKULTURA PRI VZGOJI IN POUKU**
Permaculture in Education and Lessons
Tomislav Gjerkeš in Ira Zorko
- 47 TRENING SOCIALNIH VEŠČIN KOT PRIMER DOBRE PRAKSE PREPLETA FORMALNEGA IN NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA**
Social Skills Training as a Good Practice Example of Intertwining Formal and Non-Formal Education
Špela Gorjan
- 51 COACHING – UČITELJEV SOPOTNIK**
Coaching – a Teacher's Companion
Marjeta Petek Ahačič
- 57 SOLIDARNOST IN PROSTOVOLJSTVO V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU**
Solidarity and Volunteerism in Education
Tjaša Arko
- 60 SAMO PODAJANJE INFORMACIJ IN NALOG NE BO DOVOLJ (OSEBNO DOŽIVLJANJE VODENJA PROJEKTNEGA TIMA)**
Solely Giving Information and Tasks will not be Enough (Personal Experience of the Project Team Leadership)
Mag. Mojca Meke
- 62 OBČUTEK VARNOSTI JE NA PRVEM MESTU**
A Sense of Security Comes First
Tjaša Prudič

- 64 V SODELOVALNEM »OBJEM«-U BRANJA IN ZNANJA**
In a Cooperative "OBJEM" (Embrace) of Reading and Knowledge
Polonca Tomac Stanojev
-

RECENZIJE
REVIEWS

- 66 FERDO SE UČI O SEBI IN DRUGIH. SOCIALNO IN
ČUSTVENO UČENJE S POMOČJO LIKOVNE UMETNOSTI**
Ferdo Learns about Himself and Others – Social and Emotional
Learning through Art
Dr. Tina Vršnik Perše
- 67 UPORABNA ETIKA VKLJUČUJOČEGA, VARNEGA IN
SPODBUDNEGA UČNEGA OKOLJA**
Applied Ethics of an Inclusive, Safe and Stimulating Learning
Environment
Dr. Maja Modic

Dr. Zora Rutar Ilc, odgovorna urednica
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

SODELOVANJE ZA BOLJŠO ŠOLO IN – BOLJŠI SVET!

Morda se sprašujete, zakaj vas kar »zasipavamo« s sodelovalnimi in njim komplementarnimi pristopi in praksami? Prejšnja, dvojna številka, je bila v celoti posvečena tej temi, pa se še kar ne ustavimo. Seveda ne gre le za to, da smo na povabilo k pisanju na to temo uspeli pridobiti ogromno izvrstnih prispevkov, »v igri« je še več razlogov. Prvi je, da je to dobesedno tema prihodnosti, saj bodo napredni načini sodelovanja oz. skupnega delovanja vse bolj potrebni v vse bolj zapletenih okoliščinah sobivanja. Drugi je, da praksa to že prepozna in da se v javnih ustanovah in tudi šolah temu vse bolj sistematično posveča pozornost. Tretji razlog pa je, da se »metodologija«, pristopi tudi na tem področju razvijajo. Čeprav se morda na prvi pogled zdi, da smo vse to že počeli, a samo »malo drugače to poimenovali«, marsikdaj to ne drži, saj gre za drugačne poudarke, okoliščine in načine izvajanja sodelovanja.

Eden takšnih primerov je članek L. Bloom o »moči pripovedovanja zgodb«, pri čemer nikakor ne gre za pripovedovanje pravljic pri pouku (kar je sicer hvalevredna praksa), ampak za globoko izpovedno in povezovalno prakso, ki lahko na izjemno prepričljiv način poveže skupino ali skupnost ob izmenjavi intimnih izkušenj in refleksiji le-teh. Prav zgodbe so tiste, ki nam pomagajo osvetliti našo preteklost in trenutno situacijo ter nam pomagajo ustvariti želeno prihodnost. Zgodbe pa nam vedno omogočajo tudi razmislek o tem, kako bomo novo dosegli in zakaj bomo pri tem vztrajali. Delo z zgodbami nam tako znotraj šolskega prostora prinaša dragocen razmislek o vprašanih kot so: Kakšno izobraževanje in šolo si želimo? Kaj je učenje? Kako lahko v svoje delo vnesemo več odprtosti, radovednosti in sodelovanja?

Če gre v tem primeru za transformativne učinke na bolj osebni in skupinski ravni, gre v članku M. Sallaha tudi za transformativne učinke na širši skupnostni, celo družbeni ravni. Izjemen prispevek izjemnega avtorja, ki v akademski svet prihaja iz skrajno depriviligiranega okolja v Gambiji, in skozi prizmo akademika-aktivista s participativnimi pristopi želi prispevati k izboljšanju le-tega, k širšim družbenim spremembam – ne le k drugačnemu izvajanju pouka. Njegovi koncepti »narrativne disrupcije«, globalnega mladinskega dela in provokativne zavesti, omogočajo, da učenje in poučevanje postaneta globlja in transformativna namesto površinskega »kopičenja znanja«.

Vrsta prispevkov slovenskih pedagoških delavcev pa ilustrira, kako te prakse živijo in odmevajo v naši šolski praksi.

Končajmo s prispevkom, ki sicer začnema tokratno številko, in na katerega smo še posebej ponosni: svetovno znana avtorja Hattie in Timperleyeva, zagovornika kakovostne povratne informacije, za našo revijo spregovorita o tej, za procese učenja in sodelovanja, ključni temi.

Sodelovalni pristopi in sodelovanje v šolskem prostoru v najširšem smislu nam tako vsem omogočajo, da razmislimo o tem k čemu želimo prispevati, na kakšen način bomo delovali in kako lahko skupaj ustvarimo boljšo šolo in – boljši svet.

Tudi tokrat so številko (so)urejali: Petra Založnik, Alenka Oblak in Jaka Kovač.



Dr. John Hattie, Melbourne Graduate School Of Education in dr. Helen Timperley,
Univerza v Aucklandu, Nova Zelandija
Prevod: mag. Barbara Lesničar, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

MOČ POVRATNE INFORMACIJE

The Power of Feedback

IZVLEČEK

Povratna informacija izjemno močno vpliva na učenje in dosežke. Ta vpliv je lahko pozitiven ali negativen. Njena moč je omenjena v mnogih člankih o učenju in poučevanju, vendar pa je sistematičnih novejših študij presenetljivo malo. Ta članek se ukvarja s konceptualno analizo povratne informacije in predstavi dokaze, povezane z vplivom povratne informacije na učenje in dosežke. Ti dokazi potrjujejo, da je kljub veliki moči povratne informacije pomembno, kakšna je in kako je podana. V članku je nakazan model, ki se nanaša na posamezne značilnosti in okoliščine, ki naredijo povratno informacijo učinkovito, in dodanih nekaj dilem, ki se nanašajo na čas podajanja povratne informacije in s tem povezane pozitivne in negativne učinke. Na koncu na podlagi analize predlagamo načine podajanja povratne informacije, ki spodbuja učinkovitost v razredu.

Ključne besede: povratna informacija, preverjanje, učenčevo in učiteljevo učenje

ABSTRACT

Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative. Its power is frequently mentioned in articles about learning and teaching, but surprisingly few recent studies have systematically investigated its meaning. This article provides a conceptual analysis of feedback and reviews the evidence related to its impact on learning and achievement. This evidence shows that although feedback is among the major influences, the type of feedback and the way it is given can be differentially effective. A model of feedback is then proposed that identifies the particular properties and circumstances that make it effective, and some typically thorny issues are discussed, including the timing of feedback and the effects of positive and negative feedback. Finally, this analysis is used to suggest ways in which feedback can be used to enhance its effectiveness in classrooms.

Keywords: feedback, assessment, student and teaching learning

Čeprav je povratna informacija pogosto omenjena v člankih o učenju in poučevanju, se presenetljivo malo člankov ukvarja s pomenom te informacije v razredu. Članek se začne s konceptualno analizo pomena povratne informacije in sintezo dokazov, povezanih z močjo povratne informacije za izboljšanje poučevanja in učenja. Predlagamo model, ki se uporablja za prepoznavanje okoliščin, kjer ima povratna informacija največji učinek. Še posebej so izsledki raziskave povezani z različnimi oblikami povratne informacije, njihovo učinkovitostjo v smislu spodbujanja učenčevega učenja, različnimi načini učenčevega sprejemanja povratne informacije in z odnosom med spremljanjem/preverjanjem učenčevega napredka in povratno informacijo. Nazadnje model skupaj z dokazi pokaže, kako lahko uporabimo povratno informacijo za spodbujanje učenja in poučevanja v razredu.

POMEN POVRATNE INFORMACIJE

V tej analizi je povratna informacija konceptualizirana kot informacija, ki jo nekdo (npr. učitelj, vrstnik, knjiga, roditelj, učenec sam sebi) poda glede na različne vidike posameznikovega izvajanja ali razumevanja. Učitelj ali roditelj lahko

poda korektivno informacijo, vrstnik alternativno strategijo, knjiga pojasni ideje, roditelj lahko opogumi, učencu pa vse to omogoča, da najde odgovor, s pomočjo katerega ovrednoti pravilnost svojega odgovora. Povratna informacija je tako posledica izvajanja.

Za boljše razumevanje namena, učinkov in vrst povratnih informacij je treba opazovati pouk in povratne informacije v daljšem časovnem obdobju. Na eni strani kontinuuma je jasna razlika med poukom in dajanjem povratne informacije, ko pa povratno informacijo prepletemo s popravljanjem, postaneta pouk in povratna informacija prepletena, dokler »proces ne prevzame oblike novega pouka, ki ni le informiranje učencev o pravilnosti« (Kulhavy, 1977: 212). Za uveljavitev takšnega poučevalnega namena pa mora povratna informacija vsebovati podatke o nalogi ali procesu učenja in tako zapolniti prepad med tem, kaj učenci razumejo, in tistim, kaj naj bi razumeli (Sadler, 1989). To pa se lahko zgodi na vrsto načinov, npr. s pomočjo učinkovitega procesa, kot so povečan napor, motivacija ali zavzetost. Po drugi strani se prepad lahko manjša z različnimi kognitivnimi procesi, kot so drugačno razumevanje, potrjevanje, da imajo učenci prav oz. da so njihovi odgovori napačni, nakazovanje, da je

potrebnih več informacij, usmerjanje učencev v druge smeri in/ali uvajanje alternativnih strategij za razumevanje določene informacije. Winne in Butler (1994: 5740) sta odlično povzela, da je »povratna informacija nekaj, kar lahko učenec potrdi, doda, prilagodi ali preoblikuje v spominu ne glede na to, ali gre za tematsko znanje, metakognitivno znanje, lastna prepričanja in prepričanja o nalogah ter kognitivne strategije«.

Povratna informacija sama zase, izolirana, ni učinkovita; njena moč se odraža v procesu učenja. Na vrsto pride po tem, ko se učenci odzovejo na pouk in so na voljo informacije o tem, kako so se spoprijeli z nalogami. Povratna informacija najbolj pomaga pri napačnih interpretacijah in ne pri popolnem nerazumevanju. V tem primeru je lahko za učence celo škodljiva: »Če je obravnavano gradivo nerazumljivo, povratna informacija skoraj ni smiselna, ker nove informacije ni mogoče povezati s predznanjem.« (Kulhavy, 1977: 220)

Namen tega članka, ki govori o povratni informaciji kot informaciji o vsebini in/ali razumevanju učenčevega učenja, ni enak kot behavioristični »input-output« model. V nasprotju z behaviorističnim argumentom je Kulhavy (1977) pokazal, da ni nujno, da povratna informacija opolnomoči, saj jo lahko sprejmemo, spremenimo ali zavrnemo. Povratna informacija sama po sebi ne spodbudi ukrepanja. Poleg tega povratne informacije ne dajejo samo učitelji, učenci, vrstniki itn., ampak jih lahko učenci poiščejo tudi sami ali pa na njih naletijo, ne da bi jih posebej iskali.

UČINKOVITOST POVROTNE INFORMACIJE

Prvo vprašanje, ki si ga je treba zastaviti, je, kako učinkovita je povratna informacija. Na to vprašanje odgovarjamo z običajnimi učinki šolanja na učenčeve dosežke in jih nato primerjamo z dokazi, povezanimi s povratno informacijo. Hattie (1999) poroča o sintezi več kot 500 metaanaliz s 450.000 velikostmi vplivov iz 180.000 raziskav, ki so zajele od 20 do 30 milijonov učencev. Ta sinteza obravnava različne vplive na učenčeve dosežke. Vključuje več kot 100 postavk, ki vplivajo na učne dosežke, in zajema različne vidike, kot so šola, domače okolje, učenci, učitelji, učni načrti. Povprečni ali tipični vpliv šolanja je 0,40 (SE = 0,05), kar predstavlja referenčno merilo ali »standard«, na podlagi katerega presojava različne vplive na dosežke, kot je npr. vpliv povratne informacije.

Najmanj 12 prejšnjih metaanaliz je vključevalo specifične informacije o povratni informaciji v razredu (Preglednica 1). Te metaanalize vključujejo 196 študij 6972 velikosti vplivov. Povprečna velikost vpliva je 0,79 (dvakrat več od povprečnega vpliva). To povprečje (0,79) se v Hattiejevi sintezi (1999) umešča med prvih pet od desetih najvišje ocenjenih učinkov na dosežke, skupaj s poukom (0,93), recipročnim poučevanjem (0,86), učenčevu predhodno kognitivno zmožnostjo (0,71) v nasprotju s preostalimi učinki, kot so akceleracija (0,47), socialno-ekonomski faktor (0,44), domače naloge (0,44), raba kalkulatorja (0,24), zmanjšanje števila učencev v razredu (0,12), ponavljanje razreda (-0,12). Jasno je, da imajo lahko povratne informacije veliko moč.

► PREGLEDNICA 1. Povzetek velikosti vplivov iz dvanajstih metaanaliz, ki preučujejo učinek povratne informacije

ŠTUDIJA	KONTEKST	ŠTEVILO VPLIVOV GLEDE NA VKLJUČENE ANALIZE	VELIKOST VPLIVA
Skiba, Casey, Center (1985–1986)	Za učence s posebnimi potrebami	35	1,24
Lysakowski in Walberg (1982)	Korektivna povratna informacija	54	1,13
Walberg (1982)	Vpliv motivacije in opolnomočenje (angl. reinforcement)	19	0,81
Tenenbaum in Goldring (1989)	Participacija, opolnomočenje, povratna informacija, korekcija	15	0,74
Rummel in Feinberg (1988)	Eksterne povratne informacije	45	0,60
Yeany in Miller (1983)	Diagnostične povratne informacije v naravoslovju	49	0,52
Kluger in De Nisi (1996)	Povratne informacije	470	0,38
L'Hommedieu, Menges in Brinko (1990)	Iz ocen učencev	28	0,34
Moin (1986)	Povratne informacije	40	0,29
Bangert-Drowns, Kulik, Kulik in Morgan (1991)	Iz testiranja	53	0,28
Kulik in Kulik (1988)	Sprotno/kasnejše	89	0,28
Getsie, Langer in Glass (1985)	Nagrajevanje in kaznovanje	14	0,14
Wilkinson (1981)	Pohvala učitelja		0,12

Velikost vpliva, ki se pojavlja v metaanalizah, ki se ukvarjajo s povratno informacijo, pa izkazuje spremenljivost glede na

vrsto povratne informacije, nekatere imajo večjo moč, druge manjšo.

► PREGLEDNICA 2. Povzetek velikosti vplivov na učinke povratne informacije

SPREMENLJIVKA	ŠTEVILO ETAANALIZ	ŠTEVILO ŠTUDIJ	ŠTEVILO VPLIVOV	VELIKOST VPLIVA
Namigi za utrjevanje	3	89	129	1,10
Povratna informacija	74	4157	5755	0,95
Opolnomočenje	1	19	19	0,94
Video in avdio povratna informacija	1	91	715	0,64
Povratna informacija s pomočjo računalnika	4	161	129	0,52
Cilji in povratna informacija	8	640	121	0,46
Evalvacija učencev – povratna informacija	3	100	61	0,42
Korektivna povratna informacija	25	1149	1040	0,37
Kasnejša povratna informacija v primerjavi s sprotno povratno informacijo	5	178	83	0,34
Nagrada	3	223	508	0,31
Sprotna povratna informacija v primerjavi z kasnejšo povratno informacijo	8	398	167	0,24
Kaznovanje	1	89	210	0,20
Pohvala	11	388	4410	0,14
Programirani pouk	1	40	23	-0,04

Študije, ki kažejo najvišje vrednosti pri velikosti vpliva, vključujejo učence, ki so prejeli povratne informacije v zvezi z nalogo in kako jo učinkoviteje rešiti. Nižje vrednosti se navezujejo na pohvale, nagrade in kaznovanje.

Bolj podrobna sinteza 74 Hattiejevih metaanaliz (1999) vključuje nekaj podatkov o povratni informaciji (v več kot 7000 študijah in 13.370 primerih velikostih vpliva, tudi v Preglednici 2), ki potrjujejo, da so najbolj učinkovite oblike povratnih informacij tiste, ki opolnomočijo učence in so podane kot video ali avdio povratne informacije ali povratne informacije ob pomoči računalnika. Vse pa so povezane s cilji. Najmanj učinkovite povratne informacije pa so programski pouk, pohvala, kaznovanje, zunanje nagrajevanje (Preglednica 3). Vprašamo se lahko, ali so nagrade sploh povratne informacije. Deci, Koestner in Ryan (1999) opisujejo materialne nagrade (nalepke, nagrade itn.) kot dodatek in ne kot povratno informacijo, saj vsebujejo zelo malo informacij o nalogi. V metaanalizi o učinkih povratne informacije na motivacijo sta avtorja ugotovila negativno korelacijo med

zunanjim nagrajevanjem in izpolnitvijo naloge (-0,34). Materialne nagrade občutno spodkopavajo notranjo motivacijo, še posebej pri zanimivih nalogah (-0,68) v primerjavi z nezanimivimi nalogami (0,18). Poleg tega se je izkazalo, da ima kontrolirana povratna informacija (npr. da so učenci izpeljali nalogo tako, kot je bilo od njih pričakovati) še večji negativni vpliv (-0,78). Zato so Deci idr. (prav tam: 659) zaključili, da je vpliv zunanjega nagrajevanja tipično negativen, saj »spodkopava prevzemanje posameznikove odgovornosti za motivacijo in samoregulacijo«. Zunanje nagrajevanje je oblika kontrole, ki pogosto vodi v večji nadzor, evalvacijo in tekmovalnost, za katere je bilo dokazano, da spodkopavajo zavzetost in regulacijo (Deci, Ryan, 1985).

Najbolj sistematično študijo v zvezi z učinki različnih vrst povratne informacije sta izdelala Kluger in DeNisi (1996). Njuna metaanaliza vključuje študije o povratni informaciji brez manipulacij, kontrolno skupino, meritve uspešnosti učencev in najmanj 10 udeležencev.

► PREGLEDNICA 3. Povzetek velikosti vpliva glede na vrsto povratne informacije
Vir: Kluger in DeNisi (1996)

MODERATOR	ŠTEVILO VPLIVOV	VELIKOST VPLIVA
Korektivna povratna informacija		
<i>Pravilno</i>	114	0,43
<i>Nepravilno</i>	197	0,25
Povratna informacija na nalogo glede na spremembe, povezane s prejšnjim poskusom		
<i>Da</i>	50	0,55
<i>Ne</i>	380	0,28
Povratna informacija na nalogo, podana z namenom »grajanja« učenca		
<i>Da</i>	49	-0,14
<i>Ne</i>	388	0,33
Pohvalna povratna informacija na nalogo		
<i>Da</i>	80	0,09
<i>Ne</i>	358	0,34
Povratna informacija s pomočjo računalnika		
<i>Da</i>	87	0,41
<i>Ne</i>	337	0,23
Pogostost dajanja povratne informacije		
<i>Pogosto</i>	97	0,32
<i>Redko</i>	171	0,39
Kompleksnost naloge		
<i>Zelo kompleksna</i>	107	0,03
<i>Ni kompleksna</i>	114	0,55
Zastavljanje ciljev		
<i>Enostavni, lažji cilji</i>	37	0,51
<i>Lahko dosegljivi cilji</i>	373	0,30
Grožnje samospoštovanju		
<i>Veliko</i>	102	0,08
<i>Malo</i>	170	0,47

Veliko študij ni bilo izvedenih v razredu. 131 študij obravnava 470 velikosti vpliva, ki temeljijo na 12.652 udeležencih in 23.663 opazovanjih (odražajo več opazovanj na udeleženca). Povprečna velikost vpliva je 0,38 (SE = 0,09), 32 % vplivov je negativnih (Preglednica 3). Zdi se, da je moč povratne informacije odvisna od smeri povratne informacije in je relativna glede na uspešnost izvedbe naloge. Kot specifično se je izkazalo dejstvo, da je povratna informacija učinkovitejša, če je povezana s pravilnimi odgovori in gradi na tem, kar je bilo predhodno izpostavljeno. Vpliv povratne informacije je prav tako odvisen od zahtevnosti ciljev in nalog. Izkazalo se je, da ima povratna informacija največjo težo takrat, ko so cilji specifični, kompleksnost naloge pa majhna. Prav tako se zdi, da pohvala ni učinkovita, kar ni presenetljivo, saj vsebuje malo informacij, povezanih z učenjem. Zdi se, da je učinkovita takrat, ko zaznamo nizko stopnjo ogroženosti samospoštovanja, ki omogoča osredotočenost posameznika na povratno informacijo.

Zaradi raznolikih učinkov povratne informacije preostanek članka namenjamo prepoznavanju pogojev, ki povečujejo pozitivne učinke na učenje. Model za dajanje povratne informacije služi kot okvir za razumevanje, zakaj določene vrste povratnih informacij učinkovito spodbujajo učenje, druge pa ne.

MODEL ZA DAJANJE POVRATNE INFORMACIJE

Preglednica 1 predstavlja okvir za presojanje različnih vrst povratnih informacij. Predpostavljamo, da je glavni namen povratne informacije zmanjšanje razkoraka med zahtevami učnega načrta, uspehom učencev in cilji. Strategije, ki jih za zmanjševanje tega razkoraka uporabljajo učenci in učitelji, so lahko bolj ali manj učinkovite pri izboljševanju učenja, zato je pomembno, da razumemo okoliščine, ki vplivajo na različne učne izide. Učinkovita povratna informacija mora odgovoriti na tri vprašanja: **Kam grem? (Kakšni so cilji?)**, **Kako potujem? (Kakšen je napredek pri napredovanju proti cilju?)**, **Kam potem? (Česa se moram lotiti, da bom bolje napredoval?)**. Ta vprašanja ustrezajo poimenovanjem, kot so posredovanje novega znanja, dajanje povratne informacije (angl. *feed back*) in kako naprej/kaj še potrebujem. Učinkovitost teh odgovorov, ki naj služi zmanjševanju razkoraka, pa je odvisna od ravni, na kateri dajemo povratno informacijo. Ta pa vključuje raven uspešnosti izvajanja naloge, raven razumevanja naloge (kako jo izpeljati), raven regulacije metakognitivnega procesa in/ali osebno raven (ki ni povezana s specifično nalogo). Povratna informacija ima različne učinke na različnih ravneh.

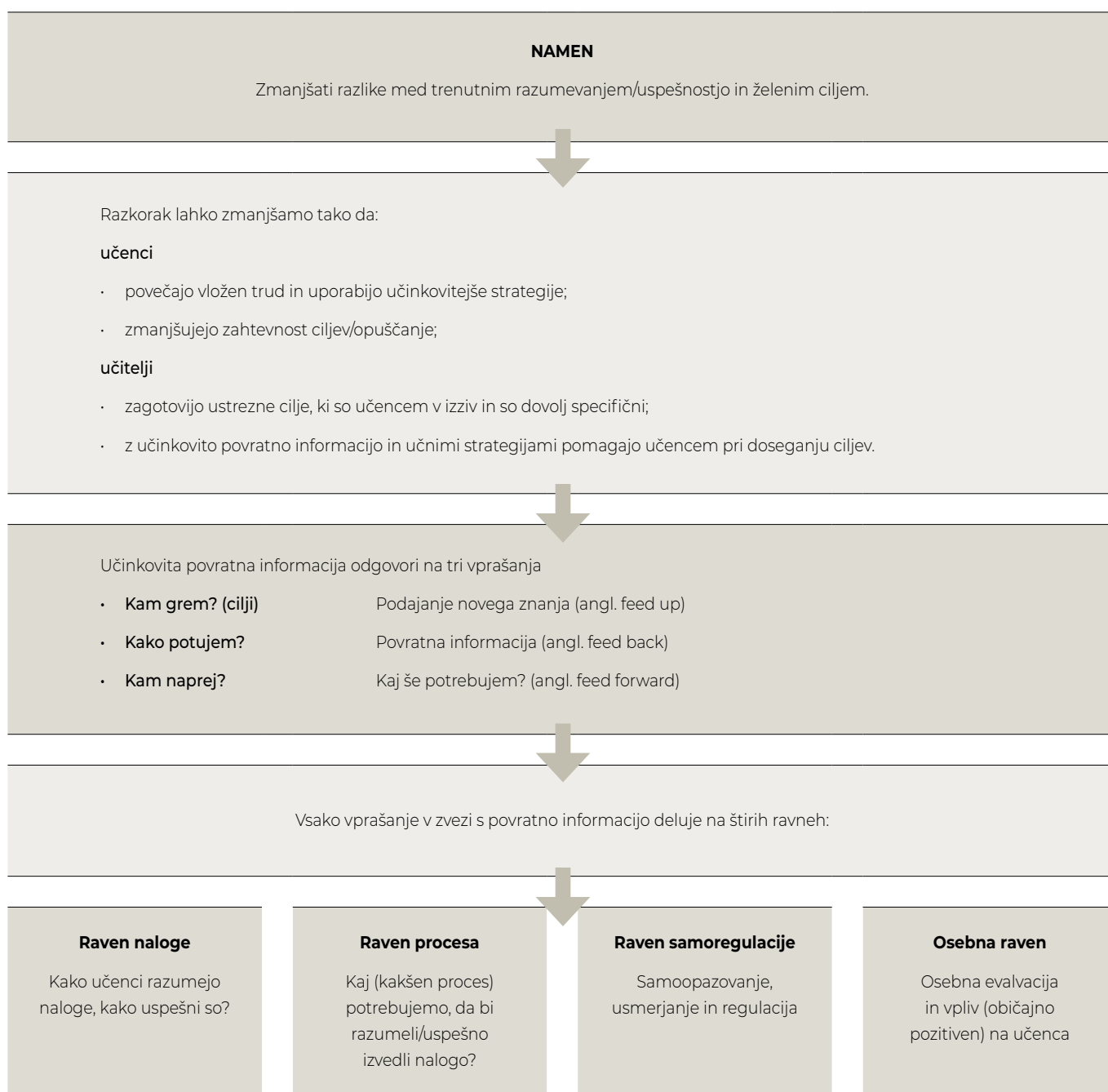
Ključna tema, ki smo jo izluščili iz literature, je pomen zagotavljanja povratne informacije, ki je usmerjena v učence in je na ustrezni ravni, saj lahko določene vrste povratne informacije učinkovito zmanjšajo razkorak med trenutnim in želenim razumevanjem, druge pa ne. Ti vidiki so v nadaljevanju podrobneje razloženi.

KAKO DELUJE POVRATNA INFORMACIJA: ZMANJŠEVANJE RAZKORAKA MED TRENUTNIM IN ŽELENIM RAZUMEVANJEM

Učenci imajo ob upoštevanju povratne informacije na voljo veliko načinov za zmanjševanje vrzeli med trenutnim in

želenim razumevanjem, vendar ti pri izboljševanju učenja niso vselej učinkoviti. Učinkoviti načini vsebujejo naslednje: učenci lahko vložijo več truda, še posebej, če so soočeni z nalogami, ki so jim v izziv in so na višji ravni, torej ne gre le za količino. Bolj verjetno je, da bomo vložili več truda, če je cilj »jasen, smo mu predani in verjamemo v uspeh« (Kluger in DeNisi, 1996: 260). Prav tako lahko učenci razvijejo zmožnost za učinkovito zaznavanje napak, kar vodi v dajanje povratne informacije samemu sebi in v doseganje cilja. Takšno zaznavanje napak je lahko pod pogojem, da imajo učenci nekaj znanja o nalogi in strategijah, zelo učinkovito. Poleg tega lahko učenci iščejo boljše strategije za izpolnitev naloge ali pridobijo več informacij, s pomočjo katerih lahko problem rešijo ali uporabijo samoregulativno znanje.

► PRIKAZ 1. Model povratne povratne informacije za izboljševanje učenja



Nekatere strategije za zmanjševanje razkoraka so manj produktivne. Učenci lahko opustijo cilje, kar pomeni, da razkoraka ni več, vendar to pogosto vodi v nedejavnost pri zasledovanju novih ciljev (Bandura, 1982; Mikulincer, 1988; Steinberg, 1996). Lahko se zgodi tudi, da so cilji zamegljeni oziroma učenci izberejo samo tiste, ki so jih dosegli, in ignorirajo preostale. Možno je tudi, da učenci izberejo manj zahtevne cilje in se zadovoljijo z rezultati, ki so pod njihovimi zmožnostmi.

Učitelji lahko na veliko načinov pomagajo pri zmanjševanju vrzeli med dejansko uspešnostjo in želenimi cilji. To vključuje oblikovanje ustreznih izzivov in postavljanje specifičnih ciljev. Specifični cilji so primernejši od bolj ohlapnih predvsem zato, ker pritegnejo pozornost učencev, povratna informacija pa je lahko bolj usmerjena (Locke in Latham, 1984). V tem primeru je bolj verjetno, da cilji in povratna informacija vsebujejo tudi kriterije uspešnosti.

Učitelji lahko s pomočjo povratne informacije prav tako pomagajo pri razjasnjevanju ciljev, povečajo zavzetost oziroma vloženi trud za doseganje ciljev. Cilje je možno prilagoditi z zožitvijo nabora smiselnih hipotez in jih tako narediti bolj obvladljive (Sweller, 1990). Na splošno lahko učitelji ustvarijo učno okolje, kjer učenci razvijajo samoregulacijo in zmožnost odkrivanja napak (Hattie, Biggs, Purdie, 1996). Prispevek povratne informacije k tem procesom je v veliki meri odvisen od njenega bistva in ravni, na kateri je podana. V naslednjem razdelku bomo razvili okvir za pomoč pri prepoznavanju okoliščin, ki lahko pripeljejo do boljših izidov.

NASLAVLJANJE/OBRAVNAVANJE TREH VPRAŠANJ, POVEZANIH S POVROTNO INFORMACIJO

Učinkovito poučevanje ne pomeni le posredovanje informacij učencem (ali zagotavljanje ustreznih nalog, okolij in učenj), ampak tudi vrednotenje in evalvacijo učenčevega razumevanja in skladno s tem načrtovanje naslednjih korakov poučevanja. Ta »drugi del« je dajanje povratne informacije in se nanaša na tri glavna vprašanja v Prikazu 1: Kam grem? Kako potujem? Kam naprej? Ta tri vprašanja se nanašajo na tri dimenzije; podajanje novega znanja (angl. *feed up*), povratno informacijo (angl. *feed back*) in kako naprej/kaj še potrebujem (angl. *feed forward*). Idealno učno okolje se pojavi takrat, ko učitelj in učenec iščeta odgovore na ta vprašanja. Preveč pogosto učitelji omejujejo priložnosti, ko bi učenci lahko dobili informacije o svoji uspešnosti glede na tri vprašanja in v tem ne vidijo priložnosti za lastno učenje.

Kam grem?

Kritični vidik dajanja povratne informacije je informacija o doseganju učnih ciljev, povezanih z uspešnostjo reševanja nalog, ki jo dobijo učitelji in učenci. Ti cilji so lahko široki in vključujejo dejavnosti, kot so petje pesmi, tek, ugotavljanje lepega v risbi, brušenje lesa, kolesarjenje. Presoja uspešnosti pri doseganju ciljev ima mnogo dimenzij. Lahko je neposredna kot npr. »uspešno opravljen test« ali »opravljena naloga«, primerjalna, npr. »Opravil si bolje kot Mary« ali »Bilo je bolje kot zadnjič«, socialna, npr. »Ne bo ti treba ostati po pouku« ali »Iskanje učiteljevega odobravanja«, v povezavi z aktivnostjo, npr. »petje pesmi« ali »tek«; ali avtomatska, ki se je ne zavedamo, npr. »dobro

opravljena naloga« ali »iskanje bolj izzivalnih nalog«. V zvezi s slednjim so Bargh, Gollwitzer, Lee-Chai, Barndollar in Trotschel (2001) prikazali, da takšni cilji spodbujajo dejanja, ki so usmerjena v cilj (npr. dosežek ali sodelovanje), v primeru ovir ustvarjajo vztrajnost pri izpolnjevanju naloge in spodbujajo dokončanje nalog tudi v primeru, ko se pojavijo bolj privlačne druge možnosti. Kot sta zaključila Black in William (1998: 13), »zagotavljanje izzivalnih nalog in obsežna povratna informacija vodita v večjo zavzetost učencev in višje dosežke«.

Cilji se lahko nanašajo na specifične dosežke ali razumevanje ali na različne izkušnje in po navadi vsebujejo dve dimenziji: izziv in predanost. Izzivalni cilji se na povratno informacijo nanašajo na dva načina.

Najprej obveščajo posameznike: kaj in na kakšni ravni je treba doseči, da bi lahko usmerjali in presojali svoja ravnanja. Povratna informacija jim omogoči, da si postavijo razumne cilje in sledijo lastni uspešnosti glede na postavljene cilje in tako lahko prilagodijo količino vloženega truda, smer in tudi strategije. (Locke in Latham, 1990: 23)

Ravni doseganja imenujemo kriteriji uspešnosti, premalo jasni cilji pa so pogosto preveč ohlapni, da bi učitelji in učenci vedeli, ali so uspešni, in bi lahko izboljšali učenje. Drugič, povratna informacija omogoča učencem (in/ali njihovim učiteljem) zastavljanje novih izzivalnih ciljev, ko so stari doseženi, in tako ustvarja pogoje za nadaljevalno učenje.

Odnos med povratno informacijo in izzivom, ki je usmerjen v cilj, je kompleksen. Če povratna informacija ne vodi v zmanjševanje razlik med trenutnim razumevanjem in cilji, bodo učenci po vsej verjetnosti začeli vlagati manj truda in bodo verjetno tudi manj zavzeti. V tem primeru povratna informacija ne more zmanjšati razkoraka, saj so cilji slabo zastavljeni in učenci ne morejo zaznati vrzeli med trenutnim in načrtovanim učenjem, prav tako pa ne zaznajo potrebe za to (Earley, Northcraft, Lee in Lituchy, 1990; Erez, 1977; Frost in Mahoney, 1976). Dodatni problem se pojavi, ko povratna informacija ni usmerjena k doseganju ciljev. Prepogosto povratna informacija ni povezana s tistimi dimenzijami, ki so potrebne za doseganje cilja. Npr. učenci dobijo povratno informacijo o predstavitvi, črkovanju in količini pisnega besedila, medtem ko kriteriji uspešnosti govorijo o »nebesedilnih okoliščinah v besedilu«. Takšna povratna informacija ni povezana s kriteriji uspešnosti in ni učinkovita (Clarke, Timperley in Hattie, 2003; Timperley in Parr, 2005). Ko imajo cilji ustrezne izzive in so jim tako učitelji kot učenci predani, takrat lahko bolje razumejo kriterije uspešnosti.

Cilji so učinkovitejši, ko so učenci zavzeti in motivirani za delo, saj je v tem primeru tudi bolj verjetno, da si bodo želeli povratne informacije (Locke in Latham, 1990). Učitelji in starši pogosto predvidevajo, da si učenci prizadevajo doseči akademske cilje, v resnici pa je treba takšno skupno prizadevanje spodbuditi. Spodbuda lahko pride s pomočjo avtoritete: skupine vrstnikov, tekmovanja, vzgledov, javnih iniciativ, nagrad, kazni, splošne vrednosti in uporabnosti (npr. Bandura, 1986; Carroll, Houghton, Durkin in Hattie, 2001; Hollebeck, Klein, O'Leary in Wright, 1989; Latham in Lee, 1986; Lee, Locke in Latham, 1984). Earley in Kanfer (1985) sta npr. pokazala, da je modeliranje lahko učinkovito v primeru, ko npr. učenci gledajo film ali opazujejo uspešnega/neuspešnega učenca. Po takšni dejavnosti si po navadi zastavijo cilje na višji ravni.

Kako potujem/kako mi gre?

V odgovor na to vprašanje mora biti vpleten učitelj (ali vrstnik, naloga, posameznik sam), ki zagotovi informacije v zvezi z nalogo ali dosežkom, pogosto v povezavi s standardi, prejšnjimi dosežki in uspehom ali neuspehom. Ta vidik povratne informacije lahko imenujemo povratna informacija za doseženo, za »nazaj«. Povratna informacija je učinkovita, ko je sestavljena iz informacij o napredku in ko vsebuje tudi napotke za nadaljevanje. Učenci pogosto želijo vedeti, kako jim gre, čeprav jim potem odgovor ni všeč, in ta informacija večinoma vodi v ocenjevanje ne glede na to, da v osnovi ni namenjena temu. »Preizkusi znanja« so eden izmed možnih načinov, ki jih učitelji in učenci uporabljajo, ko naslavljajo to vprašanje, in pogosto, kot je opisano spodaj, ne podajo povratne informacije, ki bi jim pomagala pri ugotavljanju, kako jim gre.

Kam naprej?

Pouk je pogosto zaporeden. Učitelji najprej posredujejo informacije, naloge ali namene učenja, učenci se lotijo nalog, nato sledijo posledice. Prepogosto to pomeni še več informacij in nalog in večja pričakovanja. Tako se učenci naučijo, da je odgovor na vprašanje Kam naprej? »več«. Moč povratne informacije pa lahko vsekakor uporabimo za zagotavljanje informacij o boljših načinih učenja. Tovrstne informacije lahko vključujejo napotke za zastavljanje ustrežnejših izzivov, več samoregulacije v procesu učenja, več tekočnosti in avtomatizma, več strategij za reševanje nalog, globlje razumevanje in več informacij o tem, kaj razumemo in česa ne. Odgovor na vprašanje »Kaj še potrebujem?« (angl. *feed forward*) ima lahko enega najmočnejših vplivov na učenje.

Povezovanje treh vprašanj

Povezovanje zgornjih treh vprašanj na vseh štirih ravneh je veliko boljše kot ločeno obravnavanje. Povratna informacija na vprašanje »Kako mi gre/kako potujem?« vpliva na naslednje naloge, povratna informacija v povezavi z vprašanjem »Kam naprej?« pa je povezana s ciljem »Kam grem?«. Kot pravi Sadler (1989), gre za premoščanje vrzeli med dejanskim in želenim stanjem pri učencih, kar vodi v moč povratne informacije.

BISTVO POVROTNE INFORMACIJE: ŠTIRI RAVNI

Bistvo povratne informacije je izjemnopomembno in v tem članku trdimo, da obstajajo štiri glavne ravni, kamor je usmerjena povratna informacija, in da je raven tista, ki vpliva na učinkovitost takšne informacije. Prvič, povratna informacija je lahko povezana z nalogo ali produktom, kot je npr. ustreznost opravljenega dela. Ta raven lahko vsebuje usmeritve, kako doseči več, drugače, ali ustrezno informacijo, kot je npr.: »Vključiti moraš več informacij o Versajski pogodbi.« Drugič, povratna informacija je lahko usmerjena v proces opravljanja naloge ali ustvarjanja izdelka. Tovrstna povratna informacija je bolj usmerjena v procesiranje informacije ali učni proces, ki zahteva razumevanje ali dokončanje naloge. Učitelj ali vrstnik lahko npr. reče učencu: »Ta pisni sestavek je treba popraviti in upoštevati opisnike, ki si jih uporabil pri pisanju, tako da bo bralec sposoben razumeti nianse v pomenu« ali »Ta stran bi bila lahko bolj smiselna, če bi uporabil strategije o katerih sva prej govorila«. Tretjič,

povratna informacija učencem je lahko usmerjena v samo-regulacijo, vključujoč boljšo zmožnost samoevalvacije ali samozavesti, ki je potrebna za delo. Npr.: »Dobro ti gre pri obvladovanju strategij, ki so potrebne za začetek argumentiranja. Preveri, če si jih uporabil tudi v prvem odstavku.« Tovrstna povratna informacija lahko ima ključno vlogo pri samoučinkovitosti, uspešnosti pri samoregulativnosti in zavedanju samega sebe pri učinkovitem izpolnjevanju nalog. Četrtrič, povratna informacija je lahko osebna, v smislu da je usmerjena v osebo, vendar, kot bomo razpravljali v nadaljevanju, pogosto nepovezana z izpolnjevanjem naloge. Primera tovrstne povratne informacije sta npr.: »Ti si krasen študent« ali »To je pameten odgovor«.

Tako obstaja povratna informacija v zvezi z nalogo, procesiranjem naloge, samoregulacijo in povratna informacija, povezana z osebo. Prepričani smo, da je slednja najmanj učinkovita, povratna informacija v zvezi s samoregulacijo in procesiranjem naloge pa je močna v smislu procesiranja in obvladovanja naloge. Povratna informacija na nalogo je uporabna takrat, ko gre za izboljševanje strategije procesiranja ali izboljševanje samoregulacije (kar se dogaja redko).

Povratna informacija o nalogi

Ta raven povratne informacije vključuje informacije o tem, kako dobro je bila naloga izpolnjena, kot so npr. razlikovanje med pravilnimi in nepravilnimi odgovori, pridobivanje več informacij in izgrajevanje površinskega znanja. Ta vrsta povratne informacije je najbolj običajna in jo imenujemo korektivna povratna informacija ali znanje o rezultatih, ki se lahko navezuje na pravilnost, urejenost, obnašanje ali druge kriterije, povezane z izpolnitvijo naloge. 90 % učiteljevih vprašanj (verbalnih in pisnih) je povezanih s tovrstno povratno informacijo (Airasian, 1997). Učitelji po navadi zamenjujejo korektivno povratno informacijo s povratno informacijo na osebni ravni, kar zmanjšuje moč takšne povratne informacije (npr. »Priden, tako je prav«; v: Bennett in Kell, 1989). Korektivna povratna informacija ima lahko sama po sebi veliko moč. Različne metaanalize, Lysakowski in Walberg (1982), poročajo o velikosti vpliva 1,13, Walberg (1982) o 0,82 in Tenenbaum in Goldring (1989) o 0,74 in kažejo na bistven vpliv takšne informacije. Pravilna informacija je temelj za učinkovito izgrajevanje procesiranja in samoregulacije.

Povratna informacija o nalogi je učinkovitejša, kadar gre za napačne interpretacije in ne za pomanjkanje informacij. Če učenci nimajo potrebnega znanja, je bolje nadaljevati s poukom (»obravnavo« snovi), kot podajati povratno informacijo. Eden od problemov, povezanih z dajanjem povratne informacije na tej ravni, je tudi dejstvo, da je ni mogoče posplošiti in ne velja za druge naloge. Thompson (1998) je npr. pokazal, da je bilo izboljšanje povezano z določeno nalogo, za katero je bila dana povratna informacija, in ne za druga vprašanja.

Najbolj učinkovita je povratna informacija, ki gre v smeri od naloge v proces (procesiranje) in regulacijo. Prevelika količina povratne informacije na določeni ravni lahko celo odvrne učence od izboljševanja. Npr. povratna informacija o nalogi lahko zagotovi zelo specifično informacijo o pravilnosti in podrobnostih naloge, vendar ni usmerjena v proces reševanja naloge, kar lahko pomeni, da se pozornost preusmeri in ne zadostuje za uspešno rešitev naloge (Kluger in DeNisi, 1996). V nalogi o rotaciji »želve« v LOGO simulaciji sta Simmons in Cope (1993) ugotovila, da v primeru, ko je povratna

informacija v zvezi z nalogo preveč specifična, učenci ne morejo oceniti rotacije z zaporednimi spremembami. Če obseg takšne takojšne povratne informacije zmanjšamo, se pojavijo strategije, ki vključujejo problemske elemente, ki predstavljajo odgovore na višji ravni. Prav tako lahko preobsežna povratna informacija na ravni naloge spodbudi učence, da se osredotočijo samo na neposredne cilje in ne na strategije, ki so potrebne za doseg cilja. To lahko vodi v strategijo poskus-in-napaka in v manjši miselni napor pri razvijanju miselnih predpostavk o odnosu med poukom, povratno informacijo in nameravanim učenjem.

Winnie in Butler (1994) menita, da so koristi povratne informacije o nalogi odvisne od učenčeve a) pozornosti na spreminjajočo se pomembnost takšne informacije med ukvarjanjem z nalogo, b) natančnega pomnjenja te informacije ob koncu naloge, ko dajemo povratno informacijo na izid, in c) strateške zmožnosti ustvarjanja učinkovite notranje povratne informacije o predvidljivi veljavnosti (kot je Kaj spodbuja moje ravnanje/delovanje?). Verjetno je, da je povratna informacija na ravni naloge najbolj dobrodošla takrat, ko pomaga učencem zavrniti napačne hipoteze in nakazati smeri za iskanje in strateško delovanje. Takšni namigi učence senzibilizirajo v smislu kompetenc ali strategij pri reševanju nalog oz. situacij (Harackiewicz, 1979; Harackiewicz, Mabderlink in Sansone, 1984).

Povratna informacija na nalogo ima lahko več dimenzij, kot so kompleksnost, delovanje posameznika in skupine, lahko je pisna ali številčna. Bolj učinkovita je pri preprostejših nalogah (Balzer, Doherty in O'Connor, 1989). Prav tako so preproste povratne informacije na nalogo učinkovitejše od kompleksnejših. Kulhavy, White, Topp, Chan in Adams (1985) so učencem dali besedilo z naborom (izbirali so lahko med štirimi možnostmi), kompleksnost povratne informacije, ki so jo učenci dobili, pa je naraščala. Najprej so dobili pravilni odgovor in razpravljali o štirih nepravilnih možnostih. Nato so prebrali vsako poved v besedilu in identificirali napake, ter razložili pravilno rešitev. Manj kompleksna povratna informacija je zagotovila pravilen odgovor in je v nasprotju s kompleksnejšo povečala uspešnost pri reševanju naslednjih nalog. Lahko sklepamo, da je zagotavljanje dodatne povratne informacije o nepravilnih odgovorih pri učencih povečalo verjetnost, da si bodo napako zapomnili. Možno je tudi, da so učenci »predelali« povratno informacijo na bolj površinski ravni in je niso zaznali kot pomembno pri prepoznavanju pravilnih odgovorov. Treba je dodati, da so avtorji do teh odgovorov prišli s pomočjo bralčevega zaupanja v lastne odgovore. Tisti, ki so bili bolj prepričani, da so njihovi odgovori pravilni, niso imeli težav z razumevanjem in obdelovanjem gradiva in so bolj verjetno učinkovito uporabili povratno informacijo ne glede na njeno kompleksnost.

Povratno informacijo na nalogo lahko podamo individualno ali v skupini. Slednja je lahko zavajajoča, saj se lahko zgodi, da jo posamezniki razumejo različno. Lahko mislijo, da se nanaša na njih, na skupino kot celoto ali na druge člane skupine. Slednje lahko pomeni, da se vrednost povratne informacije izgubi ali pa je zaznana kot nepomembna (Nadler, 1979). Učinkovitost povratne informacije v takšni situaciji je odvisna od zavzetosti učencev in njihove vpletenosti v nalogo ter njihovega mnenje o tem, v kolikšni meri takšna povratna informacija vpliva na uspešnost.

Prav tako so bili predmet raziskav ocene in pisni komentarji. Obstaja mnogo dokazov o tem, da je pisna povratna informacija dosti bolj učinkovita od številčne (Black in William,

1998; Crooks, 1988). V eni izmed zgodnejših vplivnih študij je Page (1958) odkril, da pisni komentarji bistveno bolj izboljšajo dosežke učencev kot številčne ocene. Vpliv povratne informacije je opazoval v 74 razredih (tudi v Cardelle in Corno, 1981; Elawar in Corno, 1985; McLaughlin, 1974). R. Butler (1987) trdi, da ocene povečajo vključenost, ne pa tudi uspešnosti (sorazmerno z situacijo brez povratne informacije na nalogo). Prav tako se je pokazalo (R. Butler, 1988), da je pisna povratna informacija v obliki komentarjev dodana vrednost pri učenju, medtem ko za ocene ali komentarje z oceno ter pohvalo tega ne moremo trditi. R. Butler trdi, da ti izsledki postavljajo pod vprašaj celotno kulturo ocenjevanja v razredu, ocene, zlate zvezdice, nagrade, tekmovanja in ne postavljajo v ospredje osebnega napredka. Kot bo omenjeno kasneje, povratna informacija, ki meša formativno spremljanje s povratno informacijo o nalogi, ni tako učinkovita kot izključno povratna informacija o nalogi.

Povratna informacija o procesiranju/obdelovanju naloge

Povratna informacija o procesu je bolj specifična in se nanaša na vse tisto, kar se dogaja z nalogo in v povezavi z njo. Vsebuje informacije o okolju, odnosih, ki jih zazna oseba, odnosih med okoljem in osebno zaznavo (Balzer idr., 1989). **Površinsko razumevanje učenja zavzema pridobivanje, shranjevanje, reprodukcijo in rabo znanja in se tako bolj nanaša na povratno informacijo o nalogi. Poglobljeno razumevanje učenja pa vsebuje konstruiranje pomena (razumevanja), nanaša se na odnose, kognitivne procese in transfer, ko gre za težje, še nepreizkušene naloge** (Marton, Dall'Alba in Beaty, 1993; Purdie, Hattie in Douglas, 1996; Saljo, 1979; Watkins in Regmi, 1992; Watkins, Regmi in Astilla, 1991).

Glavna vrsta povratne informacije na proces se nanaša na učenčeve strategije pri zaznavanju napak in zagotavljanju dajanja povratne informacije samemu sebi. Takšne napake lahko označujejo neuspeh in potrebo po rabi drugačnih strategij, izbor novih strategij, ki so lahko bolj uspešne, ali iskanje pomoči. Ali se učenci lotijo iskanja napak in popravljanja, pa je odvisno od njihove motivacije za nadaljevanje naloge in premoščanja razkoraka med trenutnim znanjem in ciljem. Carver in Scheier (1981, 1982, 1990) trdita, da se v primeru, ko učenec naleti na oviro (zazna napako) na poti do zastavljene cilja, sproži potreba po ponovni preučitvi nastalega položaja. V tem procesu učenec oceni, kako verjetno je, da bo ob povečanem naporu in spremenjenih načrtih ali obojem dosegel cilj.

Povratna informacija o procesih, ki potekajo ob »reševanju« naloge, lahko služi kot namig za učinkovitejše iskanje informacij in rabo strategij. Namigi so najbolj uporabni, ko učenec pomagajo zavreči napačne hipoteze in zagotoviti smer iskanja in rabe strategij (Earley, 1988; Harackiewicz idr., 1984; Wood in Bandura, 1987). Ta vrsta povratne informacije je v osnovi sorodna s povratno informacijo o veljavnosti naloge, ki jo navajata D. L. Butler in Winne (1995: 262), in učence opozarja na »odnos med namigom, kot je prisotnost in raba orodja za spremljanje napredka, in verjetnostjo uspešnosti«.

Povratna informacija na ravni procesa se zdi učinkovitejša kot povratna informacija o nalogi, saj izboljšuje globoko

učenje (kot v: Balzer idr., 1989). Earley idr. (1990: 103) trdijo, da »je raba povratne informacije o procesu skupaj s postavljanjem ciljev mnogo bolj neposredna in učinkovita pri oblikovanju posameznikove strategije reševanja nalog kot raba povratne informacije v zvezi s končnim rezultatom/izidom«. Vsekakor pa je treba poudariti, da je možno učinkovito dopolnjevanje med povratno informacijo, usmerjeno v proces, in povratno informacijo, usmerjeno v bolj površinsko informacijo o nalogi. Slednja lahko izboljša samozavest in samoučinkovitost, kar omogoča bolj učinkovito in inovativno informacijo ter iskanje strategij (Earley idr., 1990).

Povratna informacija o samoregulaciji

Samoregulacija vključuje preplet posameznikove zavzetosti, nadzora in zaupanja. Ukvarja se z načinom, kako učenci spremljajo, usmerjajo in regulirajo dejanja, ki vodijo k učnemu cilju. Predvideva avtonomijo, samonadzor, samousmerjanje in samodisciplino. Takšna regulacija vključuje »posameznikove misli, čustva in dejanja, ki jih načrtujemo in ciklično prilagajamo doseganju osebnih ciljev« (Zimmerman, 2000: 14), in lahko vodi v sprejemanje in prilagajanje povratne informacije.

Obstaja najmanj šest glavnih vidikov povratne informacije o samoregulaciji, ki vplivajo na učinkovitost povratne informacije. Vse so bolj podrobno opisane v nadaljevanju. Pregledno naštevamo: zmožnost »notranje« povratne informacije in samoocene, željo vložiti napor v iskanje in spopadanje s povratno informacijo, stopnjo zaupanja ali gotovosti, da je pdgovor pravilen, uspeh ali poraz in raven strokovnosti pri iskanju pomoči.

Učinkovit učenec si pri ukvarjanju z nalogo ustvari notranjo povratno informacijo in kognitivno rutino. D. L. Butler in Winne (1995: 245) trdita da je za vse samoregulativne dejavnosti povratna informacija osnovni katalizator. Ko učenci spremljajo lastno ukvarjanje z nalogo, se ustvari notranja povratna informacija. Ta informacija opisuje naravo dosežkov/izidov in kakovost kognitivnih procesov, ki vodijo v ta stanja. Naša hipoteza je, da učinkovitejši učenci razvijejo kognitivne strategije, ki vsebujejo njim lastne individualne značilnosti in vplivajo na ustvarjanje notranje povratne informacije pri ukvarjanju z nalogo.

Manj učinkoviti učenci imajo razvite minimalne strategije samoregulacije in so, kar se tiče povratne informacije, mnogo bolj odvisni od zunanjih dejavnikov (kot so učitelji ali naloga). Redko iščejo ali vključujejo povratno informacijo, da bi izboljšali svoje učenje ali samoregulativne strategije.

Samoocenjevanje je samoregulativna sposobnost, ki je še posebej v pomoč pri izbiranju in interpretaciji povratne informacije. Obstajata dva glavna vidika samoocenjevanja: samoocena in samouravnavanje (Paris in Winograd, 1990). Samoocena se nanaša na učenčevo sposobnost pregledati in oceniti lastne sposobnosti, stanje znanja in kognitivne strategije ob pomoči različnih samoopazovalnih procesov. Samouravnavanje je opazovanje in regulacija učenčevega obnašanja v procesu načrtovanja, popravljanja napak in rabe ustaljenih strategij. Ko imajo učenci razvite metakognitivne zmožnosti za samovrednotenje, lahko ocenijo lastno raven razumevanja, napor ob ukvarjanju z nalogo ter lasten prispevek in možnosti za druge, kar se tiče dosežkov in možnosti za izboljšave v povezavi s cilji in pričakovanji. Prav tako lahko ovrednotijo lastno uspešnost v primerjavi s cilji, ki so si jih zastavili drugi, in preostalimi dosežki na splošno.

Ko so učenci bolj izkušeni v samovrednotenju, lahko ocenijo mnoge dimenzije uspešnosti (Paris in Cunningham, 1996). Najbolj pomembno pa je, da vedo, kako iskati in sprejemati povratno informacijo od preostalih in kdaj.

Učenčeva pripravljenost vložiti napor v iskanje in obravnavanje povratne informacije se navezuje na procese/transakcije, ki se dogajajo na ravni samoregulacije. Ti procesi vključujejo napor (napor, ki je potreben za iskanje povratne informacije), soočenje (učinki evalvacije (drugih) na posameznika, ki išče povratno informacijo) in sklepanje (vpliv napak, ki so nastale na podlagi napačnega sklepanja glede na podano povratno informacijo; Ashford in Cummings, 1983; de Luque in Sommer, 2000). Dobra stran tega procesa je zmanjševanje razkoraka med trenutno in želeno oz. pričakovano uspešnostjo. Zaradi negotovosti pri evalvaciji je iskanje povratne informacije upravičeno (Trope, 1975, 1980). Ko je razmerje med naporom in pozitivnimi učinki povratne informacije neugodno in vloženi napor prevelik, se ljudje takšnega iskanja vzdržijo.

Odločitev iskati povratno informacijo ali ne, ni odvisna samo od razmerja med vloženim trdom in pozitivnim učinkom. Na splošno je povratna informacija psihološko pomirjujoča in si je ljudje želijo, čeprav ne vpliva na njihovo uspešnost (Ashford in Cumming, 1983: 277). Pomembno je, da ločimo med željo po povratni informaciji in vprašanjem, ali povratna informacija ugodno vpliva na dosežke.

Stopnja zaupanja, ki jo učenci imajo v pravilnost odgovora, lahko vpliva na dovetnost za to, ali bodo iskali povratno informacijo. Kulhavy in Stock (1989) opažata, da v primeru, ko je stopnja zaupanja visoka in se izkaže, da je bil odgovor pravilen, povratni informaciji namenimo malo pozornosti. Povratna informacija ima največji učinek, ko učenec pričakuje, da bo odgovor pravilen, vendar je napačen. Kot opažata Kulhavy in Stock (prav tam: 225), »povratna informacija igra največjo korektivno vlogo v primeru, ko je posameznik prepričan, da je njegova rešitev pravilna, vendar se izkaže za napačno. V tem primeru posameznik nameni študiju takšne informacije veliko več časa. Njegov namen je odpraviti napačne predstave.« Nasprotno, pa posameznik povratno informacijo ignorira, če je gotovost, da je odgovor pravilen, nizka in se izkaže, da je bil odgovor napačen. V tem primeru nizka stopnja zaupanja postavlja »učenca v položaj, ko so potrebne dodatne strategije in ne posredovanje novih informacij v obstoječe strukture. V teh pogojih ima povratna informacija minimalen učinek ne glede na pravilnost odgovora.« (Kulhavy, 1977: 226) V tem primeru je bolj učinkovit pouk, kot pa dajanje povratne informacije.

Občutek samoučinkovitosti je zelo pomemben mediator v tovrstnih situacijah. Kluger in DeNisi (1996) v svoji recenziji ugotavljata, da je povratna informacija učinkovita do takrat, ko usmerja informacije v izboljšano samoučinkovitost in samoregulacijo, kot je npr. pozornost, usmerjena nazaj v nalogo, in spodbudi učence k večji predanosti pri ukvarjanju z nalogo. Avtorja trdita, da takšna povratna informacija zelo verjetno lahko »zelo poveča uspešnost« (prav tam: 278).

Učenčevo pripisovanje uspeha ali neuspeha določenim dejstvom ima lahko večji vpliv kot uspeh ali neuspeh sam. Učenci lahko občutijo škodljive učinke takšnega dojetanja samoučinkovitosti in uspešnosti, še posebej če povratne informacije ne morejo povezati z vzrokom za slabo uspešnost. Nejasna povratna informacija, ki ne zmore natančno določiti vzrokov za uspeh ali neuspeh, bo po vsej verjetnosti negativno vplivala na učni izid in bo izzvala določeno sa-

mopodobo, ki bo vodila v slabši uspeh (Thompson, 1997, 1998, 1999; Thompson in Richardson, 2001). Po drugi strani pa neutemeljena pozitivna povratna informacija povečuje negotovost učnih izidov in lahko vodi v povečanje rabe samoškodljivih strategij (Smith, Snyder in Handelsman, 1982). Kot trdita Berglas in Jones (1978: 407) samoškodovanje izvira iz kaotične povratne informacije, ki namiguje »da ne gre za zgodovino ponavljajočega se neuspeha, temveč nagrajevanje na način in ob priložnostih, ki učence pustijo globoko negotove, saj ne vedo, čemu je nagrada namenjena«.

Obstaja veliko dokazov, da povratna informacija, ki pripisuje uspešnost naporom in zmožnosti, povečuje zavzetost in uspešnost pri ukvarjanju z nalogami (Craven, Marsh in Debus, 1991; Dohrn in Bryan, 1994). Vpliv povratne informacije v zvezi z vloženim trudom ali zmožnostjo je prav gotovo odvisen od okoliščin. Schunk in Rice (1991) npr. poudarjata potrebo po preučevanju tovrstne povratne informacije glede na korak pri reševanju naloge. Povratna informacija v zvezi s trudom se zdi priporočljivejša v zgodnjih fazah učenja, ko morajo učenci vložiti več truda, da bi uspeli. Povratna informacija v zvezi z veščinami pa je učinkovita takrat, ko se razvijajo veščine in je treba za uspešnost vlagati manj napora.

Kljub temu pa lahko povratna informacija v zvezi z zmožnostjo/sposobnostjo pozornost preusmeri drugam, proč od učnih ciljev. Mueller in Dweck (1998) sta npr. izvedla šest študij z osnovnošolci, ki so pokazale, da so učenci, ki so dobili povratno informacijo v zvezi z zmožnostjo/sposobnostjo, bolj usmerjeni v uspeh kot pa v učenje in so manj uspešni ter bolj razočarani ob neuspehu.

Iskanje pomoči razumemo kot sposobnost učencev, takšna obnašanja pa kot vidik samoregulacije. Obstaja bistvena razlika med iskanjem uporabne pomoči (spraševanje po usmeritvah/namigih in ne odgovorih) in neposredno pomočjo (spraševanje po odgovorih in neposredni pomoči, da bi se izognili delu; Nelson-Le Gall, 1981, 1985; Ryan in Pintrich, 1977). Višje ravni iskanja uporabne pomoči vodijo v povratno informacijo na ravni samoregulacije, medtem ko je t. i. neposredna pomoč usmerjena v nalogo in včasih v proces. **Ko razmišljamo o tem, kako razviti vzorec obnašanja, ki usmerja v iskanje uporabne pomoči, moramo razumeti, da je v ta proces vpleteno čustvovanje. Mnogo učencev tovrstne pomoči ne išče, saj jo zaznava kot grožnjo samospoštovanju in socialno sramoto.**

Povratna informacija o sebi – osebna raven

To raven vključujemo zato, ker se pogosto uporablja namesto preostalih vrst povratne informacije, in ne zato, ker bi bila učinkovita (Bond, Smith, Baker in Hattie, 2000). Osebno naravnana povratna informacija, kot je npr. »Pridna punca« ali »Veliko truda« tipično označuje pozitivno (in včasih negativno) evalvacijo in vpliva na učenca (Brophy, 1981). po navadi vsebuje malo informacij, povezanih z nalogo, in redko vodi v večjo zavzetost, predanost ciljem, boljšo samoučinkovitost ali razumevanje naloge. Tovrstna povratna informacija lahko učinkuje na učenje samo, če vodi v spremenjen odnos učencev do zavzetosti, učinkovitosti ali rabe drugačnih učnih strategij pri razumevanju naloge. Učinki na osebni ravni so prepogosto zamegljeni, brez informacij o uspešnosti v zvezi z nalogo in preveč pod vplivom učenčevega razumevanja učinkovitosti. Takšna informacija je v procesu doseganja učnih ciljev skoraj brez vrednosti.

Pohvala je prav tako neučinkovita, ker vsebuje malo informacij, ki bi ponudile odgovor na katero koli od treh vprašanj, in prav tako odvrta pozornost od naloge. Različne metaanalize kažejo, kako neučinkovita je pohvala. Wilkinson (1995) je napravil metaanalizo o učiteljevi pohvali in ugotovil, da se skoraj ne navezuje na učenčeve dosežke (splošni vpliv = 0,12). Kluger in DeNisi (1998) poročata o podobno nizkem vplivu (0,09) in ugotovitvi, da pohvala nima večjega vpliva na dosežke (0,34).

Vsekakor je pomembno razlikovati med pohvalo, usmerjeno v osebo (ker takšna pohvala ne pove ničesar o dosežkih in učenju), in pohvalo, usmerjeno v trud, samoregulacijo, zavzetost ali proces, ki se nanaša na nalogo in uspešnost (kot npr.: »Ti si res krasen, ker si izpolnil nalogo in uporabil ta koncept«). Slednja vrsta pohvale lahko poveča samoučinkovitost in s pomočjo učenca vpliva na nalogo in tako so učinki mnogo večji. Na podlagi teh metaanaliz se zdi verjetno, da recenzenti ne ločijo zmeraj med hvalo in nagrado (ki imata ničeren vpliv na dosežek) in hvalo, povezano s procesom in uspešnostjo (ki imata večji, vendar še zmeraj omejen vpliv).

Dvomi o hvali pa ne potrjujejo, da učenci le-te ne marajo; seveda jo imajo radi. Sharp (1985) poroča, da si 26 % najstnikov v njegovem vzorcu želi javne pohvale v zvezi z nalogami, 64 % jih želi biti pohvaljenih individualno in na štiri oči, samo 10 % pa ima raje, da učitelj ne pove ničesar. Burnett (2002) ter Elwell in Tiberio (1994) poročajo o podobnem odstotku med osnovnošolci. Poleg tega so ugotovili, da imajo učenci raje, če učitelj pohvali trud in ne visoke sposobnosti (še posebej, ko gre za javno pohvalo) ter dosežke in ne obnašanje. Po drugi strani pa je lahko javna pohvala pred vrstniki tudi oblika kaznovanja, še posebej ko gre za okolja, kjer dosežki niso visoko cenjeni (Brophy, 1981; Carroll idr., 2001; Carroll, Durkin, Hattie in Houghton, 1997; White in Jones, 2000).

Pohvala je lahko neproduktivna in lahko negativno vpliva na učenčovo samoevalvacijo ali njegove zmožnosti/sposobnosti. Meyer, Bachman, Hempelmann, Ploger in Siller (1979) so izvedli vrsto študij, povezanih s tem področjem. Pokazali so, da starejši učenci sprejemajo pohvalo, povezano z uspehom, ali nevtralnno povratno informacijo, povezano z neuspehom, kot kazalnik, da učitelji menijo, da so njihove sposobnosti nizke. Ko pa je bilo obratno in so prejeli kritiko ob neuspehu in nevtralnno povratno informacijo ob uspehu, so menili, da učitelj meni, da so njihove sposobnosti visoke, vložen trud pa nizek. Enakega učinka pa ni bilo zaznati pri mlajših učencih, saj je za njih pohvala, povezana z uspehom, kazalnik visokih sposobnosti, kritika, povezana z neuspehom, pa nizkih.

Delno je vzrok za nepredvidljivost učinka pohvale tudi v tem, da učenci takšno povratno informacijo razumejo osebno (kot npr.: »Želim biti sprejet kot dober učenec«, »Ne želim biti sprejet kot dober učenec«). Učenci se »v glavi« veliko primerjajo med seboj (Goethals, Messick in Allison, 1991), zato je zelo verjetno, da so takšne primerjave selektivne, vsebujejo interpretacije in so izkrivljene. Močne strani in uspešnost so razumljene kot enkratne in same po sebi umevne, medtem ko so šibkosti in nižji dosežki razumljeni kot običajni za druge. Prav tako gre vzroke za njih iskati zunaj sebe, v okolici (Campbell, 1986; Klein, 2001; Suls in

Wan, 1987). Takšno zaznavanje je izkrivljeno in neučinkovito, razen če vodi v večji napor in rabo boljših strategij za dokončanje naloge.

Ena od težav povezanih s primerjavami, ki se dogajajo »v glavi«, je, da so takšne primerjave redko povezane s specifičnimi nalogami, so splošne in na osebni ravni in jih učitelji zelo težko spremenijo (Craven, 1997; Hattie, 1992), čeprav pojasnjujejo, zakaj povratna informacija, usmerjena v osebo, ni učinkovita in ne povečuje zavzetosti ali razumevanja nalog. Tipično imajo te strategije negativen vpliv na učenje (Hattie in Marsh, 1995), ker vodijo v samopoškodovanje, učenčev obup ali socialne primerjave. Takšnih povratnih informacij po navadi ne upoštevamo in vodijo v zniževanje težavnosti oz. izzivov pri zastavljanju ciljev.

RABA ŠTIRIH RAVNI IN TREH VPRAŠANJ PRI REŠEVANJU ZAPLETENIH VPRAŠANJ/IZZIVOV/ PROBLEMOV V ZVEZI Z DAJANJEM POVROTNE INFORMACIJE

Model, predstavljen v Prikazu 1, se uporablja za reševanje štirih pogostih vprašanj v zvezi z dajanjem povratne informacije: kdaj je pravi čas za povratno informacijo, učinki pozitivne in negativne povratne informacije, optimalna raba povratne informacije v razredu in vloga vrednotenja pri dajanju povratne informacije.

Časovna dimenzija: kdaj je primeren čas za dajanje povratne informacije

Mnoge raziskave se ukvarjajo s časovno dimenzijo dajanja povratne informacije, predvsem z razliko med takojšnjo in kasnejšo povratno informacijo. Večina raziskav ne obravnava ravni povratne informacije. Npr. takojšnje popraviljanje napak med pridobivanjem znanja (povratna informacija na nalogo) lahko vodi v hitrejše učenje, medtem ko nenehno popraviljanje napak v procesu izgrajevanja tekočnosti lahko vodi stran od zagotavljanja avtomatizma in pridruženih strategij (povratna informacija o procesu). Podobno v 53 študijah Kulik in Kulik (1988) poročata, da je na ravni naloge (npr. testna situacija) vredno malo počakati (0,36), na ravni procesa (npr. sodelovanje pri aktivnostih v razredu) pa je potrebna takojšnja povratna informacija (0,28) (v: Bangert-Drowns, Kulik, Kulik in Morgan, 1991; Brackbill, Blobitt, Davlin in Wagner, 1963; Schroth, Lund, 1993; Sturges, 1972, 1978; Swindell, Walls, 1993).

Drugi primer (Clariana, Wagner in Roher Murphy, 2000), ki se nanaša na učinek takojšnje povratne informacije, pa navaja, da je takšna informacija učinkovita, ko gre za nalogo, kar pa se tiče procesa, pa je vredno počakati. Ugotovili so, da se učinkovitost takojšnje oziroma kasnejše povratne informacije spreminja glede na zahtevnost postavke in informacije v procesu poučevanja. Velikost vpliva v primeru kasnejše povratne informacije je bila $-0,06$ za manj zahtevne postavke, $0,35$ za srednje zahtevne in $1,17$ za zahtevne postavke. Prej omenjeni avtorji predpostavljajo, da je pri težjih postavkah več procesiranja v zvezi z nalogo, kar pomeni, da kasnejša povratna informacija ta proces zagotavlja, pri manj zahtevnih postavkah pa ta proces ni potreben, zato je kasnejša povratna informacija nepotrebna in nezaželena.

Učinki pozitivne in negativne povratne informacije

Kluger in DeNisi (1996) ugotavljata, da lahko tako pozitivna kot negativna povratna informacija ugodno vplivata na učenje in da je bolj pomembno, na kateri ravni je informacija podana, in ne toliko, ali je pozitivna oziroma negativna. Negativna povratna informacija je učinkovitejša na osebni ravni, obe vrsti pa delujeta, ko dajemo povratno informacijo na nalogo. Kadar se takšna informacija nanaša na zavzetost, uspešnost ali samoučinkovitost na ravni samoregulacije, pa so učinki različni.

Povratna informacije, ki se nanaša na osebo, pa je učinkovita, če jo povežemo s povratno informacijo o nalogi. Prav tako je bilo mnogokrat dokazano, da je na tej ravni bolj prepričljiva negativna kot pozitivna povratna informacija (Brockner, 1979; Janoff-Bulman in Brickman, 1982; Kinch, 1963, 1968; Okun in Sasfy, 1977; Shrauger in Sorman, 1977). Swan (1985) ter Swan in Hill (1982) so ugotovili, da je posameznik pripravljen vložiti zelo veliko, da bi potrdil lastne predstave in interpretiral povratno informacijo, tako kot mu ustreza, ter prilagodil okolje, da bi pridobil dokaze, ki to potrjujejo.

Posamezniki tudi zavračajo negativno razumevanje njihovega obnašanja, če se to razlikuje od njihovih lastnih predstav (Greenwald, 1980; Markus, 1977; Tesser in Campbell, 1983), ali pa se sklicujejo na svoj notranji referenčni okvir (Marsh, 1987, 1990).

Na ravni samoregulacije je predanost ciljem glavni mediator učinkovitosti pri pozitivni in negativni povratni informaciji. Van-Dijk in Kluger (2000, 2001) sta pokazala, da pozitivna povratna informacija sorazmerno z negativno povečuje motivacijo pri nalogah, ki jih ljudje želijo opraviti, in obratno, ko gre za naloge, ki jih je treba opraviti. Torej to pomeni, da nas pozitivna povratna informacija motivira pri nalogah, ki smo jim predani, kadar pa temu ni tako, je večja verjetnost, da se bomo učili, če je povratna informacija negativna (potrebujemo obvezo). Vsekakor pa je velika verjetnost, da bo takšen učinek kratkotrajen in bo vodil v izogibanje takšnim nalogam v prihodnosti.

Kadar so učenci predani ciljem, povratna informacija lahko spodbudi notranji proces primerjanja, ki določa, kako se posameznik odzove na povratno informacijo. Negativna povratna informacija pri posamezniku izzove nezadovoljstvo z doseženo ravno uspešnosti, kar pomeni, da si takšen posameznik zastavi višje cilje in je bolj uspešen kot pa tisti, ki prejme pozitivno povratno informacijo ali pa je sploh ne prejme (prav tam: 62).

Pozitivna povratna informacija pa poveča verjetnost, da se bodo učenci vrnili ali vztrajali pri aktivnosti in izkazali večji interes zanje (Deci idr., 1999).

Kar se tiče samoučinkovitosti učencev, pa obstaja interakcija med povratno informacijo, povezano s samoregulacijo, na tej ravni ter pozitivno in negativno povratno informacijo. Swan, Pelham in Chidester (1988) ugotavljajo, da pri zelo učinkovitih učencih začetna povratna informacija lahko pomeni talent ali potencialno zmožnost, ki vodi v boljše spoprijemanje z nezadovoljivo povratno informacijo. Prav tako povratno informacijo povezujejo s pozitivnim sprejemanjem sebe kot učenca. Učinkoviti posamezniki pa nezadovoljivo povratno informacijo ob začetnem neuspehu razumejo kot spodbudo za delo in uspešnost in jo zaradi zagotavljanja odličnosti iščejo tudi v nadaljevanju.

Za manj učinkovite posameznike pa pozitivna povratna informacija ob začetnem uspehu pomeni, da imajo še pomanjkljivosti, ki jih je treba odpraviti. To pa lahko spodbudi različne odzive. Možno je zavzeto delo za odpravo težave in s tem doseganje potrebne ravni znanja. S tem se posameznik izogne neuspehu. Lahko pa se učenci začnejo izogibati nalogam in povratni informaciji, saj začetno pozitivno povratno informacijo razumejo kot uspeh in bi vsako novo testiranje za njih pomenilo grožnjo in zanikanje pozitivnega izida.

Nezadovoljiva povratna informacija pa lahko negativno vpliva na motivacijo tistih z nizko učinkovitostjo (Brockner, Derr in Laing, 1987; Moreland in Sweeney, 1984). Kernis, Brockner in Frankel (1989) zatrjujejo, da pri takšnih posameznikih negativna povratna informacija povzroči padec motivacije in povezovanje tovrstne informacije z njihovimi zmoglostmi/sposobnostmi in manj z vloženim trudom.

Kar zadeva povratno informacijo v povezavi z nalogo, pa je jasno, da korekcija povečuje učenje, še posebej ko gre za nove naloge ali spretnosti. Kadar gre za negativno/nezadovoljivo povratno informacijo, mora biti ta opremljena z ukrepi za izboljšanje. V nasprotnem primeru ni učinkovita, saj ne pove, kako ravnati v prihodnje (Breakwell, 1983; Weiner, 1974a, 1974b, 1977). Znano je tudi, da učenci ignorirajo povratno informacijo o nalogi, če ta ni ustrezno predstavljena ali že njihovo znanje ni zadostno, da bi jo lahko uporabili. Howie, Sy, Ford in Vincente (2000) ugotavljajo, da gre za slabo predstavitev (ali pomanjkanje informacij, ki bi pri povratni informaciji imele vrednost) in ne toliko za pomanjkanje znanja pri učencih, ko interpretiramo manjšo vrednost/moč povratne informacije.

Povratna informacija in razred

Ta model povratne informacije postavlja v ospredje potrebo po učinkovitem načinu poučevanja. Najprej gre za učinkovit pouk, nato pa, kot že omenjeno, za dajanje povratne informacije. Da bi bila ta učinkovita, morajo učitelji presoditi o ustreznem času, načinu, ravni povratne informacije in tudi o tem, na katero izmed treh vprašanj je treba odgovoriti.

Težko je ugotoviti pogostost dajanja povratne informacije, ugotovimo lahko le, da je nizka. Bond idr. (2000) so intenzivno dokumentirali dnevno življenje 65 učiteljev (polovico z ustreznim nacionalnim certifikatom, polovico pa brez njega). Čeprav je bila povratna informacija tista spremenljivka, ki je najbolj diskriminirala med tistimi s certifikatom in tistimi brez njega, je bila frekvenca dajanja povratne informacije o nalogi nizka v obeh skupinah (najbolj pogosta oblika povratne informacije je bila pohvala).

Ko dobimo povratno informacijo, je zelo verjetno, da jo bomo razumeli osebno (kot povratno informacijo o sebi) ali v najboljšem primeru kot korektivno, glede na nalogo, naše (učencevo) sprejemanje pa bo odvisno od osebne zaznave naših potreb. Šibki učenci so deležni več pohvale (povratne informacije, povezane z osebo), manj je povratne informacije o samoregulaciji, kar je tipično negativno (Blöte, 1995). Učiteljeva povratna informacija dečkom je bolj povezana z vlaganjem premalo navora ali neprimernim obnašanjem, povratna informacija deklicam pa je bolj povezana s presojo njihovih sposobnosti (Dweck, Davidson, Nelson in Enna, 1978).

Povratna informacija ni samo podana na diferenciran način, ampak je tako tudi sprejeta (Diehl in Serman, 1995; Paich in Serman, 1993; Serman, 1989). De Luque and Sommer

(2000) sta ugotovila, da imajo učenci s kolektivnim kulturnim ozadjem (ki živijo v družbah v delu Azije, ki temeljijo na Konfucijevem miselnem sistemu, prebivalstvo Južnega Pacifika) raje posredno in implicitno povratno informacijo, usmerjeno v skupino in ne na raven posameznika. Učenci s področij, kjer je bolj v ospredju individualizem (npr. v ZDA), pa imajo raje neposredno povratno informacijo, povezano z vloženim trudom, in bolj verjetno iščejo povratno informacijo, osredinjeno na posameznika.

Razredna klima je osrednjega pomena, še posebej če pričakujemo, da bodo učenci (in učitelji) sprejemali nezadovoljivo korektivno povratno informacijo na kateri koli ravni. Napake in nezadovoljstvo dosežejo največji učinek tam, kjer jih razumejo kot pot k novemu učenju, še posebej v povezavi s procesiranjem in regulacijo. Zavzetost učencev za učenje pa bo upadla, kadar bo šlo za vrednostne dimenzije, saj se, kadar gre za javno priznavanje neuspeha, pojavi občutek osebne ogroženosti. Preveč pogosto je raven ogroženosti pogojena z verjetnostjo, da bo učenec zmožen odgovoriti, in razredno klimo, ki jo oblikujejo učitelji in drugi učenci v razredu (Alton-Lee in Nuthall, 1990, 1998; Doyle, 1983). Učenci se tipično odzivajo samo, ko so prepričani o pravilnem odgovoru, kar pogosto dokazuje, da so se vnaprej naučili to, kar bodo vprašani. Napake in učenje iz njih so redko dobrodošli.

Preprosto povečanje količine povratnih informacij ne zadostuje, saj je treba preveriti naravo povratne informacije, čas in odziv učencev (ali bolje, kako aktivno so vpleteni v iskanje povratne informacije). Kot že rečeno, lahko učenec tudi izkrivi povratno informacijo. Način posameznikove interpretacije je ključen pri razvoju pozitivnih konceptov samoučinkovitosti pri učenju, kar vodi v novo učenje. **Učitelji morajo soditi povratno informacijo s perspektive posameznika, ki je vpleten v učenje, in postati proaktivni pri odgovarjanju na tri vprašanja, povezana z dajanjem povratne informacije.** Tako pri učencih razvijajo strategije zastavljanja teh treh vprašanj samemu sebi. Prav tako so učenci mnogokrat mnenja, da je dajanje povratne informacije in odločanje o tem, kako jim gre, kam gredo in kakšni so cilji, naloga učiteljev.

Povratna informacija in vrednotenje

Skladno s tem člankom/recenzijo obstaja mnogo posledic povratne informacije na vrednotenje v razredu. Vrednotenje lahko razumemo kot aktivnost, ki tako učence kot učitelje seznanja s povratno informacijo glede na enega ali več vprašanj, povezanih z dajanjem povratne informacije (povratna informacija o nalogi, procesu, sebi). Ta definicija poudarja delitev vrednotenja na naloge, ki zagotavljajo informacije, in interpretacijo o razkoraku med trenutnim stanjem in učnimi cilji, na kateri koli od treh ravni: o nalogah, procesih in strategijah za razumevanje nalog ter o regulaciji, zavzetosti, samozavesti, da bi postali bolj zavzeti za učenje. To je v neskladju z bolj običajnimi definicijami vrednotenja, ki so osredinjene predvsem na raven obvladovanja pri učencih. Ta običajna definicija predvsem poudarja ustreznost rezultatov (in manj interpretacijo teh rezultatov). Crooks (1988) in Black in William (1998) trdijo, da je malo dokazov, da naj bi takšno testiranje v razredu pripomoglo k boljšemu učenju učencev. Black in William sta npr. pregledala 578 publikacij, ki se nanašajo na vlogo vrednotenja in učenja, in zaključila, da vrednotenje v razredu tipično spodbuja površinsko učenje, osredotočenost

na priklic posameznih podrobnosti, običajno znanje, ki ga učenci hitro pozabijo ... učitelji po navadi ne pregledajo vprašanj za vrednotenje in jih ne prediskutirajo s kolegi, kar pomeni, da je malo razmisleka o tem, kaj se vrednoti (prav tam: 17).

Preveč pogosto povratna informacija, povezana z vrednotenjem, usmeri učence proti nejasno zastavljenim ciljem »po še več« in »boljšem«.

Učenci dobijo malo povratnih informacij, saj te niso osredotočene na tri glavna vprašanja, in zato takšne povratne informacije redko izboljšujejo procese (povratna informacija o procesih), metakognicijo (povratna informacija o samoregulaciji). Nadalje učitelji prepoznavajo vrednotenje kot dajanje povratne informacije o učencih in ne lastnem učenju (Timperley in Wiseman, 2002). To pomeni, da dobre strani povratne informacije v razredu ob takšnem testiranju razvodeni.

Obstaja mnogo poti, ki jih učitelji lahko izberejo za dajanje povratne informacije in učenci za sprejemanje (od učiteljev, vrstnikov, in drugih). S tem ne namigujemo, da bi bilo treba uporabljati več testov (Bangert-Drowns, Kulik in Kulik, 1991). To za učence pomeni pridobivati več informacij o tem, kaj razumejo in česa ne, iskanje usmeritev in strategij, ki jih morajo uporabiti za izboljšanje in iskanje pomoči za razumevanje učnih ciljev. Za učitelje pa to pomeni snovanje aktivnosti in vprašanj, ki zagotavljajo povratno informacijo o učinkovitosti njihovega poučevanja, še posebej zaradi načrtovanja naslednjih korakov. Vrednotenje lahko zagotovi vse te funkcije povratne informacije, res pa je, da pogosto povratna informacija, ki jo dobijo učitelji in učenci, ni učinkovita.

SKLEPI

Povratna informacija je informacija, ki jo dajejo učitelji, vrstniki, knjige, starši, izkušnje itn. Po navadi se pojavlja po pouku, ki naj bi zagotovil znanje, večšine ali razvil določena mnenja, občutke. Model, ki ga predlagamo v tem članku, se osredotoča na tri ključna vprašanja: Kam grem?, Kako potujem? in Kam naprej? Odgovori na ta vprašanja izboljšujejo kakovost učenja, ko se pojavi odstopanje med tem, kaj učenci razumejo, in tem, kaj naj bi razumeli. Lahko poveča vloženi trud, motivacijo ali prizadevanja, da bi se ta razkorak zmanjšal, in/ali poveča iskanje »predlogov« procesov, ki vodijo v razumevanje (in tako zmanjšujejo razkorak). Povratna informacija je eden od dejavnikov, ki najbolj vplivajo na učenčevo učenje. Poglavitni cilj vzgojno-izobraževalnega procesa je namreč pomoč pri identifikaciji teh vrzeli (»Kako mi gre?« sorazmerno z »Kam grem?«) in ukrepanje v smislu alternativnih in drugih korakov (»Kam naprej?«).

Model razlikuje med štirimi ravnmi povratne informacije: naloga, proces, regulacija in osebna raven. Učinkovite povratne informacije, povezane z nalogo, procesom in samoregulacijo, se med seboj prepletajo. **Povratna informacija o nalogi je močnejša, ko izvira iz napačnih interpretacij in ne iz pomanjkanja znanja. Najbolj učinkovita je, ko poda usmeritve v zvezi z napačnimi hipotezami in zamislimi ter nato vodi v razvoj učinkovitejših strategij pri obravnavi in razumevanju gradiva. Povratna informacija na ravni procesa je najbolj učinkovita, ko usmeri v**

iskanje in rabo strategij. Tako učenci razvijejo občutljivost za informacije o strategijah, nalogi ali situaciji. Idealno je, če se zgodi premik od naloge k procesu razumevanja, ki je nujno potreben za učenje, regulacijo naloge ter usmerjen v izzive in nove cilje. Ta proces vodi v večje zaupanje in več truda ter se pojavi, ko postanejo učenci kompetentnejši. Povratna informacija, povezana s samoregulacijo, je močna zato, ker vodi v vlaganje več truda v nalogo, izboljšuje samoučinkovitost in razumevanje dejstva, da ima vrednost in je zaslužena. Ko pa gre za regulativne procese, potrebne za ukvarjanje z nalogo, so lahko učenčeva prepričanja o pomembnosti truda in njegovi koncepti učenja pomembni moderatorji v procesu učenja.

Povratna informacija na osebni ravni (po navadi hvala) pa je, po drugi strani, zelo redko učinkovita. Pohvala je redko usmerjena v tri vprašanja, povezana z dajanjem povratne informacije, in je neučinkovita pri izboljševanju kakovosti učenja. Ko je povratna informacija usmerjena v osebo (sama sebe), se učenci poskušajo izogniti tveganju, ki ga prinaša ukvarjanje z izzivalnimi nalogami, in zmanjšati napor, prav tako pa se bojijo poraza (Black in Wiliam, 1998).

Tri vprašanja, povezana s povratno informacijo, niso linearna in jih tudi kot take ne razumemo ter jih ne uporabljamo linearno, meje med njimi pa so nejasne. Čeprav so cilji pomembni, pa pedagoškega procesa ne začnemo zmeraj z vprašanjem »Kakšni so cilji?«, ker le-te lahko odkrijemo tudi spotoma (po navadi še bolj specifično), ko se lotevamo nalog. Ciljev je lahko veliko, nekateri med seboj tudi tekmujejo, učni proces pa je tisti, ki ustvarja priložnosti za njihovo uresničevanje, tehta med boljšimi in slabšimi možnostmi, preučuje, v kolikšni meri že začrtana pot vodi do cilja ter kakšne bodo posledice, ko bo cilj dosežen. To pomeni, da ves čas preverjamo in se sprašujemo o ciljih, povratna informacija o tem »kako potujem«, pa nam pri tovrstnem preverjanju ciljev pomaga. Podobno je lahko odgovor na vprašanje »Kam naprej?« »Nikamor«, če se cilj ne spreminja, izid pa je prihodnje ukvarjanje z enakimi ali podobnimi nalogami, ali pa so učenci prepričani, da bo učitelj povedal, kam je treba iti. Taki odzivi tipično pomenijo nizko samoregulacijo ali pretirano dominanten režim v razredu. Pri iskanju odgovora na vprašanje »Kam naprej?« pa se je treba osredotočiti na iskanje bolj izzivalnih ciljev, ker je v tem primeru zelo verjetno, da bo to vodilo k višjim dosežkom učencev.

Jasno mora biti, da dajanje povratne informacije zahteva usposobljenega učitelja in učenca. **Model, ki ga razvijamo v tem članku, ne zaobjema samo rutine stimulus – odgovor, ampak zahteva visoko usposobljenost pri razvijanju razredne klime, zmožnost ravnanja z različnimi sodbami in poglobljeno razumevanje snovi, zato, da bi lahko zagotovili povratno informacijo, povezano z nalogo ali odnosi med različnimi idejami, željo po spodbujanju samoregulacije in pravočasno povratno informacijo, ki naj prepreči frustracije.** Zaželeno je, da učitelji določene naloge in raznolike priložnosti za učenje avtomatizirajo in tako pridobijo čas za dajanje povratne informacije (Hattie in Jaeger, 1998).

Model jasno kaže, da je dajanje povratne informacije dvo-smeren proces: dajanje in sprejemanje (od učitelja in/ali od učenca). Obstajajo pa razlike, učenci imajo svojo predstavo o učenju in razredih. Prav zato je ključno, da učitelji razumejo,

da je dajanje povratne informacije samo del zgodbe. Podobno lahko nekatere naloge bolj kot druge vodijo v učinkovito povratno informacijo, ki jo podajo učitelji ali učenci ali oboji. Učenje se lahko izboljša do stopnje, ko učenci med seboj delijo izzive (cilje in učni proces), začnejo uporabljati samovrednotenje in strategije evalvacije, razvijajo strategije za ugotavljanje napak in povečajo samoučinkovitost pri zahtevnejših nalogah, kar vodi v obvladovanje pouka. Učenčeve strategije lahko v tem primeru pomagajo. Učenci, ki so bolj usmerjeni v pozitivno samozavedanje kot v učne cilje, bolj verjetno iščejo povratne informacije, usmerjene v pozitivno samoevalvacijo, in ne tistih, ki so usmerjene v negativizem. Identificiranih je bilo veliko strategij, ki preprečujejo učinke povratne informacije na učenje. Zato je ključno, da je povratna informacija usmerjena v učne cilje in učne dosežke (Crocker in Wolfe, 2001). Glavna naloga učiteljev in staršev je narediti akademske cilje pomembne, saj je za učence, ki so pripravljani spraševati in razmišljati o tem, kar vedo in razumejo, bolj verjetno, da v povratni informaciji iščejo potrditev, ali obratno, kar omogoča najboljše priložnosti za učenje.

Povratna informacija ni odgovor na vse, ampak je le eden izmed učinkovitih odgovorov. Pri neučinkovitih učencih je bolje, da učitelji nadaljujejo s poukom in dodatno razlago v povezavi z vsebinami, ki so jih ti učenci slabše razumeli, kot pa da se lotijo dajanja povratne informacije. Če je povratna informacija na ustrezni ravni, lahko pomaga učencem razumeti in razvijati učinkovite strategije za procesiranje informacij, ki se jih je treba naučiti. Zaradi učinkovitosti naj bodo povratne informacije jasne, dane z namenom in skladne z učenčevim predznanjem. Prav tako morajo pri učencih spodbuditi procesiranje informacij, morajo biti preproste in ne kompleksne, povezane s specifičnimi in jasnimi cilji in ne smejo pomeniti grožnje posameznikovega sprejemanju samega sebe. Glavni diskriminator je preverjanje, če je povratna informacija usmerjena v nalogo, procese in regulacijo in ne v osebo. Ti pogoji osvetljujejo pomen razredne klime, ki spodbuja vrstniško ali samovrednotenje in dovoljuje učenje iz napak.

Vse prej omenjeno zelo vpliva na vrednotenje. **Prepogosto se vrednotenje uporablja za majhne delce**

učne snovi in ne zagotavlja povratne informacije, ki bi jo lahko učenci in učitelji uporabili za odgovore na tri vprašanja, povezana z dajanjem povratne informacije. Prav gotovo je eden izmed pomembnih zaključkov dejstvo, da morajo tako učitelji kot učenci iskati in se učiti iz povratne informacije (kot npr. iz učenčevih odgovorov pri preverjanju in ocenjevanju znanja). Vrednotenje je koristno samo v primeru, ko zagotavlja tovrstno povratno informacijo za učence in učitelje. Danes vrednotenje večinoma zagotavlja le minimalno povratno informacijo, saj se zanaša na priklic in služi kot neke vrste zunanji termometer in ne kot povratna informacija, ki je ključna za učni proces. Povratne informacije in interpretacije, izpeljane iz vrednotenja in ne številke ali ocene, so pomembne za učni proces. Mnogokrat se testiranje uporablja za merjenje ali presojanje o tem, kaj se je spremenilo, in ne služi prihodnjemu učenju in strnitvi znanja, tako pri učiteljih kot učencih. Cena takšnega merjenja je visoka, vrednost povratne informacije pa minimalna (Shepard idr., 1996).

Ko povratno informacijo združimo z učinkovitim poukom, je lahko zelo močna in poveča kakovost učenja. Kot opozarjata Kluger in DeNisi (1996), lahko povratna informacija, ki vsebuje predloge za izboljšanje in podpira učenje ter je povezana z znano nalogo (ob tem pa upošteva standardno diskrepanco na ravni naloge in se izogiba povratni informaciji, usmerjeni v osebo), pomembno prispeva k zviševanju učenčeve uspešnosti. Vseeno pa je pomembno poudariti, da je v določenih okoliščinah pouk učinkovitejši od povratne informacije. Povratna informacija lahko le gradi na nečem predhodnem; je skoraj brez vrednosti, ko ni predhodnega učenja ali površinskih informacij. Povratna informacija je druga vrsti, vendar izjemno močno vpliva na učenje in se pojavlja preveč redko. Potrebne so kvalitative in kvantitativne raziskave o tem, kako povratna informacija deluje v razredu in v procesu učenja.

VIRI IN LITERATURA

- Airasian, P. W. (1997). *Classroom assessment* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Alton-Lee, A., Nuthall, G. (1990). Research on teaching and learning: Thirty years of change. *Elementary School Journal*, 90(5), 547-570.
- Alton-Lee, A., Nuthall, G. (1998). Inclusive instructional design: Theoretical principles emerging from the Understanding Learning and Teaching Project (Report to the Ministry of Education, Understanding Learning and Teaching Project 3). Wellington, New Zealand: Ministry of Education, Research Division.
- Ashford, S. J., Cummings, L. L. (1983). Feedback as an individual resource: Personal strategies of creating information. *Organizational Behavior and Human Performance*, 32, 370-398.
- Balzer, W. K., Doherty, M. E., O'Connor, R., Jr. (1989). Effects of cognitive feedback on performance. *Psychological Bulletin*, 106(3), 410-433.
- Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, J. A., Kulik, C. C. (1991). Effects of frequent classroom testing. *Journal of Educational Research*, 85(2), 89-99.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. L., Kulik, J. A., Morgan, M. T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61, 213-237.
- Bargh, J. A., Gollwitzer, P. M., Lee-Chai, A., Baradollar, K., Trötschel, R. (2001). The automated will: Non-conscious activation and pursuit of behavioral goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(6), 1014-1027.
- Bennett, N., Kell, J. (1989). *A good start? Four year olds in infant schools*. Oxford, UK: Blackwell.
- Berglas, S., Jones, E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.
- Black, P., William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-75.
- Blöte, A. W. (1995). Students' self-concept in relation to perceived differential teacher treatment. *Learning & Instruction*, 5(3), 221-236.
- Bond, L., Smith, R., Baker, W. K., Hattie, J. A. (2000). Certification system of the National Board for Professional Teaching Standards: A construct and consequential validity study. Washington, DC: National Board for Professional Teaching Standards.
- Brackbill, Y., Blöbitt, W. E., Davlin, D., Wagner, J. E. (1963). Amplitude of response and the delay-retention effect. *Journal of Experimental Psychology*, 66(1), 57-64.
- Breakwell, G. M. (1983). *Formulations and searchers*.



- V. G. M. Breakwell (ur.), *Threatened identities* (str. 3–26). Chichester, UK: Wiley.
- Brockner, J. (1979). The effects of self-esteem, success-failure, and self-consciousness on task performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1732–1741.
- Brockner, J., Derr, W. R., Laing, W. N. (1987). Self-esteem and reactions to negative feedback: Towards greater generalizability. *Journal of Research in Personality*, 21, 318–334.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5–32.
- Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology*, 22(1), 1–16.
- Butler, D. L., Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–274.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474–482.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1–14.
- Campbell, J. D. (1986). Similarity and uniqueness: The effects of attribute type, relevance, and individual differences in self-esteem and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 281–294.
- Cardelle, M., Como, L. (1981). Effects on second language learning of variations in written feedback on homework assignments. *TESOL Quarterly*, 15(3), 251–261.
- Carroll, A., Durkin, K., Hattie, J., Houghton, S. (1997). Goal setting among adolescents: A comparison of delinquent, at-risk, and not at-risk youth. *Journal of Educational Psychology*, 89, 441–450.
- Carroll, A., Houghton, S., Durkin, K., Hattie, J. (2001). Reputation enhancing goals: Integrating reputation enhancement and goal setting theory as an explanation of delinquent involvement. V. F. Columbus (ur.), *Advances in psychology research* (Vol. 4, str. 101–129). New York: Nova Science.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control theory to human behavior*. New York: Springer-Verlag.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92, 111–135.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. (1990). Origins and function of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97, 19–35.
- Clariana, R. B., Wager, D., Roher Murphy, L. C. (2000). Applying a connectionist description of feedback timing. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 5–21.
- Clarke, S., Timperley, H., Hattie, J. A. (2003). *Assessing formative assessment*. Auckland, New Zealand: Hodder Moa Beckett.
- Craven, R. G. (1997). *Enhancing academic self-concept: A large-scale longitudinal study in an educational setting*. Dissertation Abstracts International, A (Humanities and Social Sciences), 58(5-A), 1577.
- Craven, R. G., Marsh, H. W., Debus, R. L. (1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 83, 17–27.
- Crocker, J., Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108(3), 593–623.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation on students. *Review of Educational Research*, 5, 438–481.
- Deci, E. L., Koestner, R., Ryan, M. R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668.
- Deci, E. L., Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- de Luque, M. F., Sommer, S.-M. (2000). The impact of culture on feedback-seeking behavior: An integrated model and propositions. *Academy of Management Review*, 25(4), 829–849.
- Diehl, E., Serman, J. D. (1995). Effects of feedback complexity on dynamic decision making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 62, 198–215.
- Dohm, E., Bryan, T. (1994). Attribution instruction. *Teaching Exceptional Children*, 26(4), 61–63.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159–199.
- Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S., Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, 14(3), 268–276.
- Earley, P. C. (1988). Computer-generated performance feedback in the magazinesubscription industry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 41, 50–64.
- Earley, P. C., Kanfer, R. (1985). The influence of component participation and role models on goal acceptance, goal satisfaction, and performance. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 36(3), 378–390.
- Earley, P. C., Northcraft, G. B., Lee, C., Lituchy, T. R. (1990). Impact of process and outcome feedback on the relation of goal setting to task performance. *Academy of Management Journal*, 33(1), 87–105.
- Elawar, M. C., Corno, L. (1985). A factorial experiment in teachers' written feedback on student homework: Changing teacher behaviour a little rather than a lot. *Journal of Educational Psychology*, 77, 162–173.
- Elwell, W. C., Tiberio, J. (1994). Teacher praise: What students want. *Journal of Instructional Psychology*, 21(4), 322–328.
- Erez, M. (1977). Feedback: A necessary condition for the goal setting-performance relationship. *Journal of Applied Psychology*, 62, 624–627.
- Frost, P. J., Mahoney, T. A. (1976). Goal setting and the task process: An interactive influence on individual performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250–279.
- Getsie, R. L., Langer, P., Glass, G. V. (1985). Meta-analysis of the effects of type and combination of feedback on children's discrimination learning. *Review of Educational Research*, 55(1), 9–22.
- Goethals, G. R., Messick, D. M., Allison, S. T. (1991). The uniqueness bias: Studies of constructive social comparison. V. J. Suls, T. A. Wills (ur.), *Social comparison research: Contemporary theory and research* (str. 149–176). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Greenwald, A. G. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 35, 603–618.
- Harackiewicz, J. M. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*, 37(8), 1352–1363.
- Harackiewicz, J. M., Mabderlink, G., Sansone, C. (1984). Rewarding pinball wizardry: effects of evaluation and cue value on intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 287–300.
- Hattie, J., Jaeger, R. (1998). Assessment and classroom learning: A deductive approach. *Assessment in Education*, 5(1), 111–122.
- Hattie, J. A. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hattie, J. A. (1999, June). Influences on student learning (Inaugural professorial address, University of Auckland, New Zealand). Retrieved from <http://www.arts.auckland.ac.nz/staffindex.cfm?P=8650>.
- Hattie, J. A., Biggs, J., Purdie, N. (1996). Effects of learning skills intervention on student learning: A meta-analysis. *Review of Research in Education*, 66, 99–136.
- Hattie, J. A., Marsh, H. W. (1995). Future research in self-concept. V. B. Bracken (ur.), *Handbook on self-concept* (str. 421–463). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hollenbeck, J. R., Klein, H. J., O'Leary, A. M., Wright, P. M. (1989). Investigation of the construct validity of a self-report measure of goal commitment. *Journal of Applied Psychology*, 74, 951–956.
- Howie, E., Sy, S., Ford, L., Vicente, K. J. (2000). Human-computer interface design can reduce misperceptions of feedback. *System Dynamics Review*, 16(3), 151–171.
- Janoff-Bulman, R., Brickman, P. (1982). Expectations and what people learn from failure. V. N. T. Feather (ur.), *Expectations and actions* (str. 207–237). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kernis, M. H., Brockner, J., Frankel, B. S. (1989). Self-esteem and reactions to failure: The mediating role of overgeneralization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 707–714.
- Kinch, J. W. (1963). A formalized theory of the self-image. *American Journal of Sociology*, 68, 481–486.
- Klein, W. M. (2001). Post hoc construction of self-performance and other performance in self-serving social comparison. *Society for Personality and Social Psychology*, 27(6), 744–754.
- Kluger, A. N., DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, 47(1), 211–232.
- Kulhavy, R. W., Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1(4), 279–308.
- Kulhavy, R. W., White, M. T., Topp, B. W., Chan, A. L., Adams, J. (1985). Feedback complexity and corrective efficiency. *Contemporary Educational Psychology*, 10, 285–291.
- Kulik, J. A., Kulik, C. C. (1988). Timing of feedback and verbal learning. *Review of Educational Research*, 58(1), 79–97.
- L'Hommedieu, R., Menges, R. J., Brinko, K. T. (1990). Methodological explanations for the modest effects of feedback from student ratings. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 232–241.
- Latham, G. P., Lee, T. W. (1986). Goal-setting. V. E. A. Locke (ur.), *Generalizing from laboratory to field settings* (str. 101–117). Lexington, MA: Lexington Books.
- Lee, T. W., Locke, E. A., Latham, G. P. (1989). Goal setting theory and job performance. V. L. A. Pervin (ur.), *Goal concepts in personality and social psychology* (str. 291–321). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Locke, E. A., Latham, G. P. (1984). *Goal setting: A motivational technique that works*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E. A., Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lysakowski, R. S., Walberg, H. J. (1982). Instructional effects of cues, participation, and corrective feedback: A quantitative synthesis. *American Educational Research Journal*, 19, 559–578.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63–78.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280–295.
- Marsh, H. W. (1990). The influence of internal and external frames of reference on the formation of

- math and English self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 82, 107–116.
- Marton, F., Dall'Alba, G., Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277–300.
- McLaughlin, T. F. (1974). Effects of written feedback in reading on behaviorally disordered students. *Journal of Educational Research*, 85(5), 312–316.
- Meyer, W., Bachmann, U., Hempelmann, M., Ploger, F., Spiller, H. (1979). The informational value of evaluation behavior: Influences of praise and blame in perceptions of ability. *Journal of Educational Psychology*, 71, 259–268.
- Mikulincer, M. (1988). Reactance and helplessness following exposure to unsolvable problems: The effects of attributional style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 679–686.
- Moin, A. K. (1986). Relative effectiveness of various techniques of calculus instruction: A meta-analysis. Unpublished doctoral dissertation, Department of Mathematics, University of Syracuse, Syracuse, New York.
- Moreland, R. L., Sweeney, P. D. (1984). Self-expectancies and reactions to evaluations of personal performance. *Journal of Personality*, 52, 156–176.
- Mueller, C. M., Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52.
- Nadler, D. (1979). The effects of feedback on task group behavior: A review of the experimental research. *Organizational Behavior and Human Performance*, 23, 309–338.
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children. *Developmental Review*, 1, 224–226.
- Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-seeking behavior in learning. *American Educational Research Association*, 12, 55–90.
- Okun, M. A., Sasfy, J. H. (1977). Adolescence, the self-concept, and formal operations. *Adolescence*, 12, 373–379.
- Page, E. B. (1958). Teacher comments and student performance: A seventy-four classroom experiment in school motivation. *Journal of Educational Psychology*, 49, 173–181.
- Paich, M., Sterman, J. D. (1993). Boom, bust and failures to learn in experimental markets. *Management Science*, 39, 1439–1458.
- Paris, S. G., Cunningham, A. E. (1996). Children becoming students. V. D. C. Berliner, R. C. Calfee (ur.), *Handbook of educational psychology* (str. 117–147). New York: Macmillan.
- Paris, S. G., Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Rase: Remedial & Special Education*, 11(6), 7–15.
- Purdie, N., Hattie, J. A., Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88, 87–100.
- Rummel, A., Feinberg, R. (1988). Cognitive evaluation theory: A meta-analytic review of the literature. *Social Behavior and Personality*, 16(2), 147–164.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. (1977). „Should I ask for help?“ The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329–341.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Saljo, R. (1979). Learning in the learner's perspective-I. Sonze commonsense conceptions (Report No. 76). Gothenburg, Sweden: University of Gothenburg, Department of Education.
- Schroth, M. L., Lund, E. (1993). Role of delay of feedback on subsequent pattern recognition transfer tasks. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 15–22.
- Schunk, D. H., Rice, J. M. (1991). Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. *Journal of Reading Behavior*, 23, 351–364.
- Sharp, P. (1985). Behaviour modification in the secondary school: A survey of students' attitudes to rewards and praise. *Behavioral Approaches with Children*, 9, 109–112.
- Shepard, L. A., Flexer, R. J., Hiebert, E. J., Marion, S. F., Mayfield, V., Weston, T. J. (1996). Effects of introducing classroom performance assessments on student learning. *Educational Measurement Issues and Practice*, 15, 7–18.
- Shrauger, J. S., Sorman, P. (1977). Self-evaluations, initial success and failure, and improvement as determinants of persistence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 784–795.
- Simmons, M., Cope, P. (1993). Angle and rotation: Effects of feedback on the quality of learning. *Educational Studies in Mathematics*, 21, 375–382.
- Skiba, R., Casey, A., Center, B. A. (1985–1986). Nonaversive procedures in the treatment of classroom behavior problems. *Journal of Special Education*, 19, 459–481.
- Smith, T., Snyder, C., Handelsman, M. (1982). On the self-serving function of an academic wooden leg: Test anxiety as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 314–321.
- Steinberg, L. (1996). Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do. New York: Touchstone.
- Sterman, J. D. (1989). Misperceptions of feedback in dynamic decision making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 43, 301–335.
- Sturges, P. T. (1972). Information delay and retention: Effect of information in feedback and tests. *Journal of Educational Psychology*, 63(1), 32–43.
- Sturges, P. T. (1978). Delay of informative feedback in computer-assisted testing. *Journal of Educational Psychology*, 70(3), 378–387.
- Suls, J., Wan, C. K. (1987). In search of the false-uniqueness phenomenon: Fear and estimates of social consensus. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 229–241.
- Swann, W. B. (1985). The self as architect of social reality. V. B. Schlenker (ur.), *The self and social life* (str. 100–125). New York: McGraw-Hill.
- Swann, W. B., Hill, C. A. (1982). When our identities are mistaken: Reaffirming self-conceptions through social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 59–66.
- Swann, W. B., Pelham, B. W., Chidester, T. (1988). Change through paradox: Using self-verification to alter beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 268–273.
- Sweller, J. (1990). Cognitive processes and instruction procedures. *Australian Journal of Education*, 34(2), 125–130.
- Swindell, L. K., Walls, W. F. (1993). Response confidence and the delay retention effect. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 363–375.
- Tenenbaum, C., Goldring, E. (1989). A meta-analysis of the effect of enhanced instruction: Cues, participation, reinforcement and feedback and correctives on motor skill learning. *Journal of Research and Development in Education*, 22, 53–64.
- Tesser, A., Campbell, J. (1983). Self-definition and self-evaluation maintenance. V. J. Suls, A. Greenwald (ur.), *Social psychological perspectives on the self* (Vol. 2, str. 1–31). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Thompson, T. (1997). Do we need to train teachers how to administer praise? Selfworth theory says we do. *Learning and Instruction*, 28, 49–64.
- Thompson, T. (1998). Metamemory accuracy: Effects of feedback and the stability of individual differences. *American Journal of Psychology*, 111(1), 33–42.
- Thompson, T. (1999). Underachieving to protect self-worth: Theory research and interventions. Avebury, UK: Aldershot.
- Thompson, T., Richardson, A. (2001). Self-handicapping status, claimed selfhandicaps and reduced practice effort following success and failure feedback. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 151–170.
- Timperley, H., Parr, J. (2005). Literacy professional development project. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Timperley, H. S., Wiseman, J. (2002). The sustainability of professional development in literacy. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Trope, Y. (1975). Seeking information about one's own ability as a determinant of choice among tasks. *Journal of Personality and Psychology*, 32, 1004–1013.
- Trope, Y. (1980). Self-assessment, self-enhancement and task performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 16, 116–129.
- Van-Dijk, D., Kluger, A. N. (2000, April). Positive (negative) feedback: Encouragement or discouragement? Retrieved September 2001 from <http://www.huji.ac.il/unew/main.html>
- Van-Dijk, D., Kluger, A. N. (2001). Goal orientation versus self-regulation: Different labels or different constructs? Paper presented at the 16th annual convention of the Society for Industrial and Organizational Psychology, San Diego, CA.
- Walberg, H. J. (1982). What makes schooling effective? *Contemporary Education Review*, 1, 1–34.
- Watkins, D., Regmi, M. (1992). How universal are student conceptions of learning? A Nepalese investigation. *Psychologia*, 35, 101–110.
- Watkins, D., Regmi, M., Astilla, E. (1991). The Asian learner-as-a-rote-learner stereotype: Myth or reality? *Educational Psychology*, 11, 21–34.
- Weiner, B. (ur.). (1974a). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1974b). An attributional interpretation of expectancy-value theory. V. B. Weiner (ur.), *Cognitive views of human motivation* (str. 51–70). New York: Academic Press.
- Weiner, B. (1977). An attributional model for educational psychology. V. L. Shulman (ur.), *Review of research in education* (Vol 4, str. 179–209). Itasca, IL: Peacock.
- White, K. J., Jones, K. (2000). Effects of teacher feedback on the reputations and peer perceptions of children with behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76, 302–326.
- Wilkinson, S. S. (1981). The relationship of teacher praise and student achievement: A meta-analysis of selected research. *Dissertation Abstracts International*, 4, 1(9-A), 3998.
- Winne, P. H., Butler, D. L. (1994). Student cognition in learning from teaching. V. T. Husen T. Postlewaite (ur.), *International encyclopaedia of education* (2nd ed., str. 5738–5745). Oxford, UK: Pergamon.
- Wood, R. E., Bandura, A. (1987). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision-making (Working Paper Series, 87–019).
- Sydney: University of New South Wales, Australian Graduate School of Management.
- Yeany, R. H., Miller, P. A. (1983). Effects of diagnostic/remedial instruction on science learning: A meta-analysis. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 19–26.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. V. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, (ur.), *Handbook of self-regulation* (str. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

Dr. Momodou Sallah, direktor Centra za akademske inovacije
Univerza De Montfort, Združeno kraljestvo Velike Britanije in Severne Irske
Prevod: Karmen Zelenko

USTVARJANJE DISRUPTIVNE¹ PEDAGOGIKE V NEFORMALNEM OKOLJU: UČENJE Z GLAVO IN SRCEM Z METODAMI IN PRAKSAMI SODELOVALNEGA UČENJA

*Generating Disruptive Pedagogy in Informal Spaces:
Learning with both the Head and the Heart*

IZVLEČEK

Moj položaj in umeščenost pritiče učenjaku aktivistu, ki se zanima tako za ustvarjanje/produkcijo znanja kakor tudi za uporabo znanja, predvsem v smeri doseganja socialne pravičnosti in enakosti. Pišem tudi z dekolonialne perspektive, z namenom prevpraševanja načinov ustvarjanja znanja in obstoja; prav slednji namreč prispevajo k ustvarjanju tako imenovane »epistemologije Juga« (Souza Santos, 2014). Z uporabo globalnega mladinskega dela (GMD) kot pedagoškega pristopa in temeljnega okvirja bom prikazal, kako lahko oblikujemo participativen prostor za dekonstrukcijo in rekonstrukcijo načinov razumevanja in obstoja; kako lahko učilnico preselimo v resnični svet in kako resnični svet prinesemo v učilnico. Z uporabo različnih prostorov in okolij, razširjanjem učilnice, s situacijami iz realnega življenja (v skupnostih, na ulicah in v muzejih), bom prikazal, kako lahko participativne učne metode nenehno uporabljamo za spodbujanje radovednosti, doseganje ciljev učnih načrtov in spodbujanje transformativnega učenja. Na temelju svojega pisanja, poučevanja, prakse in raziskav v mnogih državah na več celinah v zadnjih dvajsetih letih bom umestil participativne pristope in metode učenja kot disruptivne in kot zavezo, h kateri moramo težiti, saj z njimi učenje in poučevanje postaneta globlja od površinskega in transformativnega (Freire, 1972) »kopičenja znanja«.

Ključne besede: globalno mladinsko delo, disruptivna pedagogika, mladinsko delo, izobraževanje za razvoj, dekolonizacija

ABSTRACT

My positionality and situatedness is that of a scholar-activist, interested both in the generation/production of knowledge, and the application of knowledge, especially towards social justice and equality. I also write from a de-colonial perspective in challenging ways of knowing and ways of being; to generate what has been called "epistemologies of the South" (Souza Santos, 2014). In using Global Youth Work (GYW) as a pedagogic approach and conceptual framework, I will illustrate how participatory spaces for the deconstruction and reconstruction of ways of knowing and being, can be generated; how the classroom can be taken into the real world and how the real world can be brought into the classroom. Using a range of places and spaces, spanning the classroom, real-life situations, within communities, and across the streets and museums, I will share how participatory learning methodologies are constantly employed to generate curiosity, maintain curriculum currency and make learning transformative. Drawing on my writing, teaching, practice and research over the last twenty years, across a number of countries and continents, I will position participatory approaches and methodologies of learning as disruptive and a panacea to aspire to, as learning and teaching then becomes deeper, rather than surface; and transformative (Freire, 1972) instead of "banking".

Keywords: Global Youth Work; Disruptive Pedagogy; Youth Work; Development Education; Decolonisation

1 Z izrazom *disruptivna* pedagogika označujemo prizadevanja za opogumljanje učencev za odpor do družbene nepravilnosti. Gre za *prekinjanje* procesov v šolstvu in pogledov na učenje kot družbeno pasivizirane in marginalizirane, tako da jih spodbuja k prepoznavanju predpostavk, ki so v ozadju takšnih, prevladujočih praks in nepravilnih ureditev, ki zadevajo tudi njih (npr. revščina, diskriminacija, izkoriščanje ...). V primeru pričujočega besedila gre npr. za osvetljevanje prikritih ureditev in praks, ki so posledica kolonizacije, in v katerih še vedno živi dobršen del šolske populacije. Avtor sam pa z izrazom *disruptivna pedagogika* opredeljuje pedagogiko, ki izzove razmislek o naših vsakodnevnih praksah poučevanja ter prevprašuje sam način konstruiranja znanja, ki je prikazano kot objektivno in edino resnično (pogosto pa temelji na ureditvi prikritih ureditev in praks tistih, ki posedujejo družbeno moč). Namen *disruptivne pedagogike* je spodbuditi razmislek o novih načinih poučevanja, ki namesto površinskega »kopičenja znanja« omogočajo globlje in transformativno učenje – učenje z glavo in s srcem.

POLOŽAJ IN UMEŠČENOST

Na začetku je pomembno in nujno utemeljiti, kako razumem svet ter posledično v svojih vsakodnevnih srečanjih konstruiram realnost in dešifriram »človeško ustvarjanje pomenov« (Rogers, 1989: 26). To oblikuje osnovo moje usmeritve in posledično temelj za moje poučevanje in pedagoško disrupcijo. V prvi vrsti je to pomembno zato, da bodo moje trditve transparentne in zasnovane z vso odgovornostjo, saj je ključno, da bralci razumejo položaj, iz katerega izhajam, in mojo umeščenost v kontekstu širših družbenih odnosov. Najpreprostejša ponazoritev je dihotomija insider-outsider (Dwyer in Buckle, 2009; Kerstetter, 2012), saj sta moj položaj in umeščenost pogosto zgrajena na perspektivi bodisi insiderja ali outsiderja; to se pogosto kaže pri raziskavah, v tem primeru pa se to nanaša na sporno vprašanje produkcije znanja na splošno in pedagoškega pristopa. To napetost sem preučeval tudi kot raziskovalec, ki je vpet v obeh hemisferah, saj sem odraščal v Gambiji in kasneje živel v Angliji. Kot akademik in raziskovalec sem prišel do spoznanja, da moja umeščenost in kulturna pripadnost prežemata to, kar počnem, in zato tudi to, kar sem, in posledično to, kako vidim svet in z njim stopam v interakcijo:

Ta pristop h kulturni/izkustveni pripadnosti, ob zavedanju njenih omejitev, je bila osrednja komponenta mojih raziskav in pisanja v zadnjih desetih letih. Z izkušnjami mladega temnopoltega moškega, mladega muslimana, priče preobilice globalizacije (*eksplicitno povezane s kolonializmom in kapitalizmom*) razumem in delim nekatere bolečine in frustracije sodelujočih v raziskavah (*tako učiteljev kot učencev*); srečujem se tudi s togim akademskim pristopom k raziskovanju (tako poučevanja kakor učenja), ki nas dela nemočne, saj temelji na ideološko dominantnih konfiguracijah realnosti in ortodoksosti ter ga podpira dogmatični pristop k znanju in načinu razumevanja. Ta epistemološki snobizem je povzročil začaran krog utrjenega zatiranja in ... (Sallah, 2014b: 408).



Dekolonizacija DMU priznava, da rasna neenakost v Veliki Britaniji izhaja iz kolonializma. V želji po dekolonizaciji ustvarjamo protirasistično univerzo, ki vsem omogoča uspeti in časti bogato raznolikost in dediščino DMU. Premikamo težo primanjkljajev, krivde in sramu proti spoznanju, da je bila rasna neenakost zgrajena skozi stoletja na dominantni zahodni in severni hemisferi ter patriarhalni interpretaciji vrednosti in veljave. To je posledično ustvarilo sisteme hierarhije in vedenja, ki ustvarjajo slabši položaj in ne priznavajo bogate zgodovine in svetovnega prispevka globalne večine.

Za razliko od strategij mnogih institucij za visoko izobraževanje dekolonizacija DMU daleč presega učni načrt. Priznavamo, da obseg izziva sega globoko v preučevanje vsakodnevnih norm univerzitetnega življenja in bo zahteval, da vsi zaposleni in študenti DMU priznajo, identificirajo, razpravljajo in poskušajo razumeti težave. Nujno je, da delujemo kolektivno, s spoštovanjem in dostojanstvom, v iskanju institucionalnih rešitev, podkrepljenih z realnostjo, da bodo naši zaposleni, študenti in skupnosti uživali koristi protirasistične univerze.

Dekolonizacija DMU, delovna definicija 2019

Pri svojem delu od nekdaj podpiram idejo dekolonizacije, kar je tudi ključno načelo mojega delovanja. Od svoje mladosti sem bil priča uničujočemu vplivu koloniziranih temeljev izobraževanja; potrditev manifestacije tega je dejstvo, da sem bil, med šolanjem v osnovni šoli v Gambiji, eden izmed tisočih, ki nismo smeli govoriti v svojih lokalnih jezikih, kljub temu da angleščina nikoli ni bila

Če razširim argument onstran svojega položaja in umeščenosti, na moje pristope k poučevanju in učenju vplivata še dva temeljna premisleka – vprašanje dekolonizacije in moj položaj znanstvenika aktivista.

DEKOLONIZACIJA

Po mojih izkušnjah je večina učnih načrtov, ki sem jih spoznal, znotraj učnih okolij odvisna od prevladujočih konstrukcij nadvlade zahodnega znanja v vseh sferah produkcije, konfiguracije, diseminacije, odobritve in potrditve. Po mojih izkušnjah je to bilo, bodisi zavedno ali nezavedno, zgrajeno na zatiralskem kolonializmu in njegovem predniku suženjstvu, ki se je v Afriki pojavilo sredi 15. stoletja. Boaventura de Sousa Santos govori o »kognitivni krivici« in »epistemicidu«, ki uničujeta celotne sisteme znanja večinoma na Jugu (2014). Lahko trdimo, da je to, z našo podreditvijo prevladujoči »logiki sistema«, potekalo neprekinjeno znotraj zahodnih in celo južnih učilnic (Freire, 1972). V bojnem klicu za obrambo proti »epistemicidu« nas de Sousa poziva, da podvomimo o dominantnih konfiguracijah načinov razumevanja in obstoja in v zameno oblikujemo »epistemologije Juga« (Sousa Santos, 2014). V temelju je bilo izobraževanje, ki sem ga bil deležen in kateremu sem bil priča v veliki večini institucij, v katerih sem bil ali še vedno sem, prepojeno s kolonializmom. Če se spomnimo na ikonične besede Walterja Rodneyja, je bilo kolonialno izobraževanje namenjeno podreditvi in omogočanju izkoriščanja Afričanov in ne njihovem napredku in razvoju (Rodney, 1972). Po mojem opažanju tak temeljni filozofski pristop še vedno določa pomembne dele mnogih afriških izobraževalnih okolij. Še bolj omembe vredno pa je, da se proces dekolonizacije v velikem številu evropskih izobraževalnih institucij, ki sem jih obiskal, ni še niti začel! Zato je opogumljajoče vedeti, da moja sedanja institucija, Univerza De Montfort (DMU), ne govori samo o dekolonizaciji učnega načrta, temveč celotne institucije! Na svoji spletni strani, #DekolonizacijaDMU, drzno zatrjujemo, da:

jezik, v katerem bi se lahko ustrezno izražal, saj ne premore besedišča za izražanje kulturnih nians in konteksta. Da bi nas podredili in ponižali, smo bili prisiljeni nositi simbole (zbirko najbolj umazanih in zaudarjajočih stvari, pobranih iz smetiščnih kant), kar je prav tako vplivalo na razvrednotenje naših lokalnih jezikov, povezanih s konstrukcijo identitete in jaza. Kot je rekel Ngugi, sami sebe

smo začeli gledati skozi oči drugih (Wa Thiong'o, 1986). To nas je naučilo verjeti, da je to, kar je zapisano in govoreno v angleščini, neprecenljivo, in vse, kar je v lokalnih jezikih, necivilizirano. Govoril bi lahko tudi o ogromnem primanjkljaju v našem poznavanju narodne zgodovine, saj nam je bila delitev Afrike na berlinski konferenci 1884–1885 predstavljena kot dobra stvar za Afriko, kot tudi to, da smo lahko poimenovali veliko evropskih »herojev«, a nismo vedeli tako rekoč ničesar o naših narodnih herojih in njihovih poskusih upora proti kolonialni podreditvi. Učni načrt o predkolonialni Afriki je bil izjemno omejen in v nekaterih primerih celo neobstoječ. Posledično je bilo naše izobraževanje prežeto z zgodbami o »srcu teme« in Tarzanu! Popačene leče kolonializma so postale prizma, skozi katero sem gledal, definiral in stopal v interakcijo s svetom. Če ta toksični proces kolonizacije z mutirajočimi nihanji samovrednotenja ni izgnan, je lahko samo izobraževanje v obeh hemisferah osnovano na razizmu in zatiranju tako za pedagoge kakor za učence. Tako stališče, po mojih izkušnjah, še zmeraj prevladuje tako na severni kot na južni polobli, zato bi moral kakršen koli poskus pristnega izobraževanja po mojem mnenju iti skozi proces dekolonizacije. Zaradi tega je to postalo sestavni del moje umeščenosti.

AKADEMIK/ZNANSTVENIK-AKTIVIST

Tretji steber, ki ga želim osvetliti, preden preidem na bistvo tega članka, je moja vloga znanstvenika aktivista. Medtem ko se nekateri znanstvenik v akademskih krogih ukvarjajo le z raziskovanjem in ustvarjanjem znanja, obstajajo tudi taki, ki se ukvarjajo samo s prakso, oboji pa pogosto vzajemno izključujejo potencialne prednosti druge strani. V svoji praksi sem se pogosto soočal s premostitvijo napetosti, da sem sočasno tako akademik/znanstvenik kakor tudi aktivist. Podobno se moj pristop k akademskim inovacijam in pedagoški disrupciji osredotoča na premikanje učilnice v resnični svet in vnos resničnega sveta v učilnico. V zgodnjem delu mojega izobraževanja, do opravljanja mature v Gambiji, sem se pogosto boril z relevantnostjo in funkcionalnostjo izobraževanja, ki smo mu bili jaz in mnogi drugi podvrženi. Kot osnovnošolski učenec sem si moral zapomniti sopomenke, protipomenke in urnike, imel pa sem veliko učiteljev, ki so uživali, če so nam zastavili težko vprašanje in nas pozvali, da iztegnemo roke za kazen ob napačnem odgovoru!

Na podlagi teorije Walterja Rodneyja, kako je Evropa podrazvila Afriko, se disfunkcionalni izobraževalni sistem osredotoča na učenje stvari, ki niso niti malo pomembne za okolje ali preživetje učenca. Sredi revščine, boleznih in trpljenja je bilo izobraževanje razumljeno kot razkošje in dostop do privilegijev in ne kot sredstvo za premagovanje pomanjkanja, nacionalne ter mednarodne podreditve in podreditve kapitalu. Spominjam se težav, ki sem jih imel skupaj z mnogimi drugimi dijaki v srednji šoli pri matematiki. Poleg tega da smo se učili matematiko pod žgočim soncem in v hudi vročini, nismo znali razvozlati pomena računov in enačb. Spominjam se, kako sem poskušal razumeti trigonometrijo in kako je učitelj poskušal vbiti enačbo v mojo glavo, ampak sam nisem videl pomena enačbe v mojem okolju ali si v svojih zgodnjih najstniških letih znal predstavljati njene uporabe. Šele ko so me mladi kanadski študenti odpeljali iz učilnice in pokazali, da lahko določim višino visokega droga tako, da izmerim kot in razdaljo od točke, kjer stojim, do droga, sem doživel razodetje, saj sem



Biografija

Momodou Sallah (PhD, MPhil, MA, Združeno kraljestvo Velike Britanije in Severne Irske) je direktor Centra za Akademске inovacije in izredni profesor predmetov globalizacija in globalno mladinsko delo na Univerzi De Montfort v Združenem kraljestvu. Je tudi ustanovni direktor socialnega podjetja/dobrodelne organizacije Global Hands, ki deluje v Gambiji in Združenem kraljestvu, z namenom razvijanja veščin in doseganja socialne pravičnosti. Junija 2013 mu je Higher Education Academy iz Združenega kraljestva podelila nagrado National Teaching Fellowship. Novembra 2015 ga je Times Higher imenoval za »najinovativnejšega učitelja« v Združenem kraljestvu. Ima več kakor dvajset let izkušenj pri delu z mladimi na lokalnih, nacionalnih in mednarodnih ravneh; bil je mladinski direktor Rdečega križa Gambije in višji mladinski delavec v mestnem svetu v Leicesteru v Združenem kraljestvu. Izdal je številne publikacije na področju dela s temnopoletimi mladostniki, mladimi muslimani in globalizacije/globalnega mladinskega dela. Njegovi raziskovalni interesi vključujejo raznolikost, participativne metodologije, globalizacijo predvsem v odnosu do mladih in vključevanje javnosti.

takrat lahko osmisli nesmiselno enačbo! Še en primer, ki me pritegne, je trditev Walterja Rodneyja (1972), da je bilo v predkolonialni Afriki izobraževanje relevantno in funkcionalno. To je bilo izobraževanje, ki je raslo iz specifičnega afriškega okolja in mu ustrezalo – bilo je uporabno izobraževanje! Posledično sem kot pedagog zmeraj navdušen, ne samo pri predajanju znanja, temveč pomembneje, pri podpori učencem, da odkrijejo znanje znotraj svoje realnosti.

Na moj pedagoški pristop je pomembno vplivalo tudi delo Paula Freire (1972), ki meni, da je tradicionalno izobraževanje, usmerjeno v »kopičenje znanja«, katerega morajo učenci nekritično ponoviti v testih, disfunkcionalno in namenjeno utrditvi spon pokornosti sistemu/dominantni ortodoksni. Zato se Freire zavzema za izobraževanje, ki

omogoča osvoboditev in kritično zavest – to je pomembno, saj si prizadeva zlomiti spone zatiranja. Tako stališče poudarja tudi Althusser (1971) in izpostavi še nasilje države skozi administracijo, policijo, pravosodje in vojsko; »mehko« nasilje pa najdemo tudi v družbi, medijih, verskih ustanovah, a najpomembnejše in po mojih izkušnjah z največjo možnostjo povzročitve škode – v izobraževalnem sistemu in še posebej v tem, kako učitelji učimo in kaj. Freire (1972) trdi, da izobraževanje ni nevtrarno. Izobraževanje mora biti usmerjeno v osvoboditev; izobraževanje, ki lomi spone podložnosti lakoti, bolezni in trpljenju. Izobraževanje, ki obravnava družbene krivice in deluje za razvoj človeštva; ne gre za izobraževanje kot razkošje, temveč za izobraževanje, ki ustvarja človeške svoboščine. Zato k poučevanju in učenju pristopam kot znanstvenik aktivist.

SODELOVALNI PROSTOR/ VZPOSTAVITEV GLOBALNEGA MLADINSKEGA DELA

V tem delu nameravam predstaviti svoje delovanje s prikazom protitortodoksnih in disruptivnih prostorov, ki sem jih v zadnjih 15 letih oblikoval pri svojem delu kot predavatelj/

višji predavatelj/izredni profesor na Univerzi De Montfort v Združenem kraljestvu in tudi kot ustanovni direktor Global Hands, ki deluje v Gambiji kot dobrodelna organizacija in kot socialno podjetje v Združenem kraljestvu. Ti primeri potrjujejo moja prej omenjena položaja in umeščenost. Govorijo tudi o mojih izkušnjah z dekolonizacijo učenja in poučevanja in me dodatno postavljajo kot znanstvenika aktivista, ki ga motivira potreba po oblikovanju funkcionalnega izobraževanja. Argumente bom utemeljil na treh primerih iz svoje prakse:

1. Razvojna šola v Gambiji (The Gambia Development School) z več kot 600 študenti večinoma iz Združenega kraljestva, pa tudi iz Združenih držav Amerike, ki so med letoma 2012 in 2020 v skupinah od 10 do 45 študentov sodelovali v 7- do 19-dnevnih študijskih obiskih v Gambiji;
2. učenje in poučevanje modula globalizacija in globalno mladinsko delo v 3. letniku dodiplomskega študija *mladinsko delo in delo v skupnosti na Univerzi De Montfort*;
3. uporaba globalnega mladinskega dela kot pedagoškega pristopa za vključevanje okoli 1200 marginaliziranih mladih iz Združenega kraljestva.

Razvojna šola v Gambiji

Global Hands je socialno podjetje s sedežem v Leicesteru in dobrodelna ustanova v Gambiji, ki so jo leta 2012 ustanovili sedanji in bivši zaposleni in študenti Univerze De Montfort v želji delati za javno dobro. Global Hands si prizadeva reševati probleme neenakosti z dvigovanjem zavesti o lokalnih in globalnih vprašanjih z vključevanjem skupnosti. Želi si podpirati ljudi pri pridobivanju sposobnosti za reševanje teh težav in uporablja neuradne in neformalne metodologije za vključevanje skupnosti. Znotraj svojega področja dela – izobraževanje in javna vključenost – organizacija vodi razvojne šole v Gambiji (študijski obiski), ki vključujejo študente in praktike na način, ki izzove njihove zavesti in jim nudi podporo pri njihovem delovanju ter ukrepanju. Motivacija Razvojnih šol je odpreti sodelujoče za nove načine razumevanja in obstoja in narediti te »verodostojne in vidne« (de Sousa, 2014).

Kot so med obiskom razvojnih šol v Gambiji odkrili sodelujoči, so med obiskovanjem in spremljanjem odkrili veliko učnih in razvojnih priložnosti, ki so znatno spremenile način, kako razumejo svet. Načrtovani rezultati so bili:

1. Udeleženci bodo pridobili izkušnje, ki bodo vplivale na način njihovega doživetja in interakcije s svetom.
2. Udeleženci bodo preučevali vpliv globalizacije (ekonomski, politični, kulturni, okoljski in tehnološki) na globalni Jug in razmišljali o njegovem odnosu z globalnim Severom.
3. Udeleženci bodo raziskovali specifične teme/vprašanja, ki jih zanimajo, in primerjali, kako te vplivajo na Gambijo in Združeno kraljestvo.
4. Udeleženci bodo sodelovali pri trajnostnem razvoju in pobudah za pridobitev zmožnosti za izgradnjo bolj enakopravnega in pravičnega sveta.

5. Udeleženci bodo razvili boljšo globalno medkulturno kompetenco.

Čeprav je nekatere mikalo videti »gambijsko« pustolovščino samo kot razburljivo potovanje, pa smo veliko poudarka namenili neformalnemu učenju in nenehni refleksiji. Od dnevnih refleksij »še 30 minut pred koncem« (kjer smo se vsi usedli skupaj in premišljevali o preteklem dnevu – vsako eno minuto dekonstrukcije in rekonstrukcije) do opazovalnih obiskov in neformalnih pogovorov na ulici – udeležence smo nenehno spodbujali, da razmišljajo in dvomijo o stvareh.

Velikanski del procesa je ceniti mnoge priložnosti za učenje znotraj programa (od izgradnje kampanje okoli specifičnih problemov, kot so: »nedokumentirana migracija mladih iz podsaharske Afrike« in operacionalizacija le-te skozi dogodek Run4Africa (Sallah, 2018); preživljanja 24 ur kot navadni vaščan iz Gambije, kjer jeste, pijete in greste na stranišče kot navadni vaščan – brez tekoče vode ali elektrike; sodelovanje v šolah, bolnišnicah, medijskih hišah in preostalih organizacijah, povezanih z vašim poklicem; sodelovanje v kulturnih dejavnostih; obisk otoka James Island, trdnjave Fort Bullen in ene izmed prvih cerkva, ki so jo v zahodni Afriki zgradili španski/portugalski raziskovalci v 15. stoletju, ali stavbe Maurel Frere in stavb CFAO iz začetka »zakonite trgovine«; neposredno od žrtev spoznati in videti vpliv pohabljenja ženskih spolnih organov v deželi, kjer ta praksa prizadene do 73 % žensk). Vse udeležence smo spodbujali, da za optimizacijo učenja v knjižico dnevno beležijo svoja razmišljanja. To so učne situacije iz resničnega življenja, kjer je resnični svet prinešen v učilnico in učilnica prenesena v resnični svet; kjer je ureničena takojšnja simbioza teorije in prakse. Ko preživijo 24 ur kot vaščani iz Gambije, so študenti iz Združenega kraljestva ali ZDA pogosto decentrirani; od tega, kako

zdaj razumejo realnost in dvomijo o predvideni dominantnosti zahodnjaške konfiguracije ali produkcije znanja s konkretnimi in oprijemljivimi primeri, kar pogosto vodi v recentriranje samih sebe in oživi učenje. Celodnevni obisk trdnjave Fort Bullen, Otoka James Island (zdaj Otok Kunta Kinte), portugalske kapele San Domingo, zgrajene v 15. stoletju v dobi španskih in portugalskih raziskovalcev, povezanih z dobo globalizacije, kot sta Christopher Columbus in Vasco Da Gama, ali stavbe Maurel Frere/ stavb CFAO iz dobe klasičnega zlatega standarda, berlinske konference in množične kolonizacije Afrike – ti ogledi in pogovori, ki pogosto dosežejo vrhunec v skupinski fotografiji pred kipom NEVER AGAIN (NIKOLI VEČ) in so podkrepjeni z ogledom razstave v Muzeju suženjstva in kolonializma tako v trdnjavi Fort Bullen (edina trdnjava, dejansko zgrajena za ustavitev suženjstva po odpravi le-tega leta 1807) in v Albredi, postavljajo pod vprašaj mnenje, da je do odprave suženjstva leta 1807 prišlo večinoma zaradi prizadevanj humanitarcev, kot sta bila William Wilberforce in Granville Sharp. Po izletu v preteklost, ko odkrijejo grozote suženjstva, so udeleženci skozi kritično analizo sposobni razvozlati, da je konec suženjstva povzročil začetek industrijske revolucije, saj so stroji postali učinkovitejši in cenejši kakor delo sužnjev, in to, kar so zdaj potrebovali v Afriki, ni bila več delovna sila, temveč surovine, da nahranijo lačne stroje v Evropi! Ko se študenti ob vračanju z Otoka James (hiše sužnjev) vkrcajo na majhne čolne, jih spodbudimo k pedagoškemu pristopu tihe refleksije. Mnogi so zaradi konkretnega in otipljivega srečanja s tragedijo, kakršna je bila atlantska trgovina s sužnji, preplavljeni z žalostjo in pogosto končarjov v solzah. To je samo nekaj primerov transformativnega pristopa uporabe študijskih obiskov kot disruptivnega pedagoškega orodja, ki omogoča, da učna snov oživi, vodi v proces decentraliziranja in recentraliziranja ter vidnost in verodostojnost drugih načinov razumevanja in obstoja. Omogoča, da učenci občutijo zgodovino, da se učijo z glavo in srcem. Še pomembneje, učencem/udeležencem omogoča, da so v središču procesa učenja in poučevanja in da se ne učijo samo z glavo (teorije, ki so se jih naučili in ki jih poznajo), temveč tudi s srcem (kako se počutijo in kaj so opazili na konkretnem raje kot na abstraktnem nivoju), zato, da bi začeli delovati tudi s svojimi rokami (stvari, ki jih lahko naredijo za ustvarjanje sprememb).

Modul globalizacija in globalno mladinsko delo

Nadaljujem z drugim primerom, ki ga želim prikazati v tem članku.

Modul globalizacija in globalno mladinsko delo služi dvojnemu namenu. Prvič, spodbuditi želi razumevanje koncepta in procesa globalizacije, drugi namen pa je razširiti to razumevanje na delovno področje globalnega mladinskega dela, ki vključuje delo z mladimi skozi metodologijo mladinskega dela in preučuje vpliv globalizacije na mlade na osebni, lokalni, nacionalni in globalni ravni. Obenem moduli žele odpraviti tudi zaznane socialne krivice. V vodniku modula študenti preberejo:

Vredno je omeniti, da se učni pristop v tem modulu osredotoča na problemsko zastavljen in osvobajajoč pristop k izobraževanju Paulo Freire (1972), kjer so vsi v razredu, tako predavatelj kot študenti, vključeni v dialoški proces učenja! Naše učenje bo ukoreninjeno v naših vsakodnevnih

realnostih in novo znanje, ki ga bomo pridobili, nam mora pomagati zgraditi, razstaviti ali ponovno zgraditi naše teorije; to je aktivni proces, ki se lahko imenuje disruptivna pedagogika in kliče po »decentriranju« samega sebe. Študenti, ki želijo študirati ta modul in pričakujejo, da bodo predavatelji vanje »kopičili znanje«, bodo zagotovo razočarani! Spodbujali jih bomo gledati na »logiko sistema« in vsega s kritičnim očesom. (Vodnik modula globalizacija in globalno mladinsko delo, 3. letnik mladinskega dela in razvoja skupnosti 20-18-19, DMU).

V tem modulu je veliko pedagoških poudarkov, a se bom v pričujočem članku osredotočil samo na enega – na izvedbo opazovalne analize ene izmed petih plati globalizacije na enem izmed najbolj raznolikih območij v Leicesteru (Belgrave Golden Mile), saj Leicester v Združenem kraljestvu štejejo za enega izmed najbolj raznolikih mest v Evropi. S to opazovalno analizo in kratko skupinsko predstavitevijo na koncu študenti pridobijo 20 % svoje končne ocene. Študenti dobijo nalogo:

Naloga 1 (obvezno)

Predstavitev analize ekskurzije

V petih skupinah (vsako sestavlja 6 članov) oblikujte načrt za izvedbo opazovalne analize vpliva globalizacije na skupnosti, ki živijo in delajo v Belgravu. Vaša opazovalna analiza se mora osredotočiti na eno izmed petih plati globalizacije in njenega vpliva na lokalno skupnost. Vzemite si čas za analizo svojih opazovanj in pripravo 15-minutne popoldanske predstavitve.

V vaših predstavitvah in analizah se lahko osredotočite na sledeče:

- Ekonomija
- Tehnologija
- Politika
- Okolje
- Kultura

Popoldansko srečanje bo sestavljeno iz predstavitev petih skupin – vsaka bo analizirala določen vidik globalizacije. Skupine bodo morale podati dokazljivo mnenje o tem, ali je globalizacija dobra ali slaba ter kako vpliva na ljudi na osebni, lokalni, nacionalni in globalni ravni. Študenti bodo morali demonstrirati tudi medsebojno povezanost in odnos izbranega vidika do drugih plati globalizacije.

Nato bo imela celotna skupina možnost za razpravo in analizo perspektiv vsake od skupin.

Cilj te vaje je pridobitev praktičnega razumevanja vpliva globalizacije na osebni, lokalni in nacionalni ravni. Upoštevajte, da naloga modula zahteva, da izdelate analizo vpliva globalizacije na vašo izbrano temo.

Kriteriji ocenjevanja

1. Splošna povezanost predstavitve.
2. Jasna in kritična analiza ene izmed plati globalizacije in njena medsebojna odvisnosti z drugimi.
3. Jasna vključenost vseh članov skupine v analizo ekskurzije in predstavitev.
4. Trditve so dokazljive in podprte s teorijo.
5. Skupina ponudi svoj pogled na globalizacijo.

6. PowerPoint predstavitev je oddana vodji modula.
(Vodnik modula globalizacija in globalno mladinsko delo 2018–2019, stran 13)

Precej poučno in obenem transformativno je bilo opazovati, kako študenti v zadnjih 15-ih letih opravljajo to nalogo. Navadno jim je dana po štirih predavanjih, ki pokrivajo poglavja:

- Uvod v modul in začetek naloge
- Kaj je globalizacija?
- Globalne neenakosti
- Breton Woods institucije in multinacionalne/transnacionalne korporacije

Ta štiri predavanja so pogosto zelo teoretične narave in velikokrat ti koncepti, kljub poskusom, da jih študentom približam skozi njihove vsakdanje izkušnje, kot uvod v modul niso najlažje razumljivi. Ko pa odpelješ študente po Golden Milu v Leicesteru in jih spodbudiš, da naučeno

teorijo o globalizaciji prepoznajo na ulicah, ob kipu Gandija, multinacionalnih korporacijah, zlatu in diamantih, postavljenih na ogled, preko ogljičnega odtisa na zelenjavi na lokalni tržnici, vplivu Bollywooda na lokalno okolje in vplivu globalnega na lokalno okolje ter telekomunikacijah in znatnem povečanju digitalnega poslovanja, teorija pogosto oživi. Gre tudi za pedagoški pristop, ki študentom omogoča angažiranost v vsakdanjih situacijah.

Študenti bodo v teh moduli imeli možnost dekonstrukcije in rekonstrukcije svojih opažanj, učenja in izkušenj v petih skupinah (ki navadno štejejo med 5 in 10 članov). To je pedagoški pristop medvrstniškega učenja, kjer študenti drug za drugega razčlenijo kompleksne teorije in ustvarjajo vzajemni pristop, pri katerem so prisotni vsi – tako učenci kakor tudi učitelji. Poleg tega, da ocena modula predstavlja 20 odstotkov končne ocene, po mojih izkušnjah iz zadnjih 15-ih let modul spodbuja kritično vključenost in študente večinoma povleče v učni proces, saj lahko temo ozavestijo in povežejo s svojim življenjem.

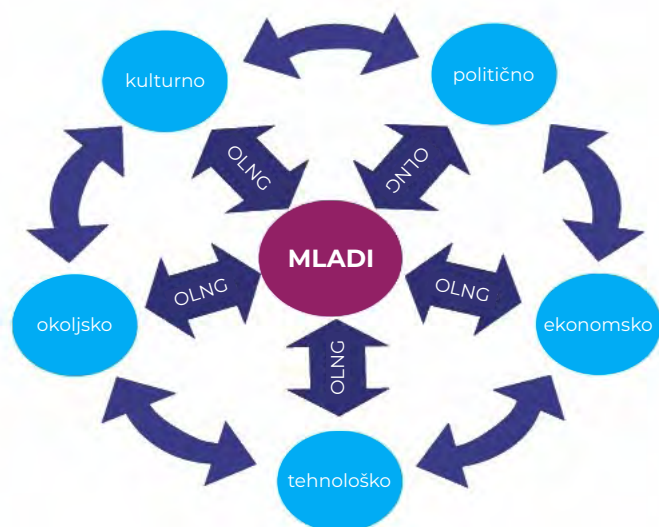
Uporaba globalnega mladinskega dela za angažiranje marginaliziranih mladih

Na osnovi tega sem umestil globalno mladinsko delo, ki je komplementarno, vendar drugačno od globalnega izobraževanja (McCollum in Bourn, 2001; DEA, 2004)), saj presega zgolj ozaveščanje, kot poseben pedagoški pristop dela z mladimi za

1. vzpostavljanje povezav do vprašanj, ki zadevajo mlade in povezovanje tega z lokalnim, nacionalnim in globalnim skozi proces globalizacije;
2. podporo mladim pri zavzemanju in delovanju za socialno pravičnost (Sallah, 2014a; Sallah in Coper, 2008):

»... vloga izvajalca pri globalnem mladinskem delu je, da se vključuje oziroma posreduje pri mladostnikovi konstrukciji realnosti, bodisi individualni ali skupinski, in pripravi mlade, da podvomijo o »svoji realnosti«. Njihova realnost so očala, skozi katera vidijo in vstopajo v interakcijo s svetom. Upamo, da bo z raziskovanjem osebnih, lokalnih, nacionalnih in globalnih medsebojnih povezav med mladimi in petimi vidiki globalizacije vzpostavljeno kritično razumevanje (Freire, 1993) ... druga pristojnost je promoviranje delovanja za spremembo v svetu in njihove soodvisnosti kot posledice tega zavedanja.« (Sallah, 2008: 7)

5 plati in OLANG (osebno, lokalno, nacionalno, globalno)



Globalno mladinsko delo v praksi



Sallah, M. (2014). Globalno mladinsko delo: Spodbujanje zavesti in delovanja. Lyme Regis: Russel House Publishing.

Gre za pedagoški pristop, ki je osnovan v izkuštenem učenju, usmerjenem k izobraževanju za osvoboditev kot nasprotju »kopičenja znanja« (Freire, 1972). Globalno mladinsko delo zavrača ideje o dobrodelnih kampanjah in se zavzema za to, da mladi povejo svoje zgodbe skozi kritično popotovanje (ustvarjanje kritične zavesti) brez kolonialnih plašnic in posledično tudi ukrepajo na temeljih stališč in položaja. Osnovan je na vzajemnosti, kjer se tako študent kakor učitelj skupaj lotita kritičnega in disruptivnega učenja. To je bil moj pristop k poučevanju zunaj učilnice, kjer sodelujem s študenti, da me spustijo v svoj svet, da bi ga razumel, preden ga lahko poskušam spremeniti.

YCare International (YCI) je po prejetju projektne nagrade Oddelka za mednarodni razvoj DFID, 1. aprila 2010 začel s projektom GYWIA (Global Youth Work in Action – Globalno mladinsko delo v praksi) in ga zaključil 31. marca 2013.



Projekt Globalno mladinsko delo v praksi je bil osnovan kot ustvarjanje okolij za marginalizirane mlade zunaj formalnega izobraževalnega sistema v želji povečati njihovo razumevanje, empatijo in medsebojno povezanost z globalnimi vprašanji, mednarodnim razvojem in revščino.

Projekt je trajal tri leta in je vsako leto vključeval 350 mladih med 16. in 25. letom starosti. Predvideval je vključenost 66 % mladih iz programov mladinskega dela organizacije YMCA, 33 % iz drugih organizacij za mladinsko delo in 20 % mladih temnopoltih in pripadnikov etničnih manjšin. Glavni cilj projekta, v povezavi s tem člankom, je bil vključiti mlade v transformativno učenje skozi pedagoški pristop globalnega mladinskega dela za 1. spodbujanje zavesti in 2. ukrepanje za spremembo v svetu na osebni, lokalni, nacionalni in globalni ravni (kakor je ponazorjeno v diagramih zgoraj).

Pri identifikaciji marginaliziranih mladih so mladinski delavci, ki so bili vključeni v projekt, uporabili naslednje izraze za definiranje mladih, s katerimi so delali in so po njihovem mnenju marginalizirani:

- 12 mladih v naši skupini je temnopoltih oziroma pripadnikov etničnih manjšin v večinsko belskem območju Somerset.
- Mladi begunci

- Mladi prosilci za azil brez spremstva –angleščina je njihov drugi jezik, ki so se ga nedavno naučili, in dva od njih sta slabo pismena.
- Invalidi med 19. in 25. letom starosti
- Približno polovica mladih, ki prihaja k nam, ima Downov sindrom in kompleksne vrste drugih posebnih potreb.
- Napetosti v skupnosti med mladimi Afričani in Karibčani
- NEET (mladi, ki niso zaposleni, se ne izobražujejo ali usposablajo)
- Nezaposleni mladi ljudje
- Prebivalci mladinskega hostla YMCA
- LGBT in pripadniki etničnih manjšin
- Težave v šoli in težave s policijo – te vključujejo pripadnost tolpi, krajo po trgovinah, asocialno vedenje, ozadje iz razbitih družin ipd.
- Mladi prestopniki z različnimi dolžinami kazni in življenjskimi pričakovanji

Vir: Projektni obrazci mladinskih delavcev.

Glede na težave, ki se pojavljajo ob delu z nekaterimi marginaliziranimi mladimi (Britton idr., 2002; Finlay idr., 2010; Simmons in Thomson, 2011; Bryant in Ellard, 2015) je bila **glavna skrb, kako mlade učinkovito angažirati in skozi angažiranost ustvariti transformativne izobraževalne izkušnje, ki obenem spodbujajo novo zavest in podpirajo delovanje. Ta pot je težka posebej zaradi pogosto togih prevladujočih struktur, ki so brez situacijskega in kontekstualnega razumevanja marginaliziranih mladih ljudi in njihovega položaja** (Britton idr., 2002); dodatno pa učinki interseksionalnosti na raznolike spremenljivke, s katerimi so prepojena njihova življenja, pogosto potrebujejo veliko tehtnejši premislek.

Z osebjem organizacije YCare International sem sodeloval od začetka projekta pa vse do njegovega zaključka z namenom, da bi globalno mladinsko delo umestil kot konceptualni okvir in metodološki pristop z velikim potencialom za kreativno angažiranje marginaliziranih mladih, za začetek procesa dekonstrukcije njihove realnosti in spremembo njihove konstrukcije socialne resničnosti, bodisi ponotranjene ali zunanje, kakor tudi za razvijanje agencije za ukrepanje. Ta pristop k izobraževanju izhaja iz položaja znanstvenika aktivista, ki ni motiviran samo s potrebo po proizvajanju znanja, temveč v enaki meri s potrebo videti spremembe v življenju najbolj prizadetih skozi razvoj njihove lastne samostojnosti in sposobnosti delovanja.

Čeprav je izjemno težko natančno dokazati, koliko mladih je sodelovalo, smo lahko potrdili, da je bilo 1197 mladih vključenih v projekt v času njegovega trajanja in veliko večino teh mladih lahko klasificiramo kot marginalizirane na temelju tega, da so brezdomci, v zaporu, invalidi, imigranti, begunci ali prosilci za azil ali pripadajo kateri od drugih socialno izključujočih stratifikacij. Učinkovito angažiranje teh marginaliziranih mladih se pogosto dojema kot težavno. Učinkovitost projekta Globalno mladinsko delo v praksi (GYWIA) pa vsekakor leži v njegovi sposobnosti angažirati mlado populacijo, ki je pogosto označena kot »težko dostopna«. V treh letih je bilo vzpostavljenih 33 lokacij, na katerih so se mladi vključevali v projekt.

Lokacije so bile zelo raznolike in so vključevale npr.: projekt medvrstniškega izobraževanja o HIV/aidsu; projekt, ki je vključeval mlade v raziskovanju globalne trgovine z drogami; razreševanje sporov v šolah v Belfastu; raziskovanje o otroških vojakih; osem tedenskih skype srečanj za raziskovanje o državljanstvu med mladimi iz Anglije in mladimi iz Zimbabveja; raziskovanje otroškega dela, ki je doseglo vrhunec z »modno revijo brez otroškega dela«; mlade britanske muslimanke so raziskovale o okolju, globalni ekonomiji in proizvodnji hrane; mladi temnopolti, Azijci in mladi begunci, ki se identificirajo kot LGBT, so raziskovali svojo identiteto skozi umetniške delavnice; zaprti mladi prestopniki so raziskovali teme o globalnem razvoju in družbeni pravičnosti (Sallah, 2013).

KLJUČNE UGOTOVITVE

Ugotovitev celotnega raziskovalnega projekta in njegovih multidimenzionalnih vidikov je preveč, da bi jih na tem mestu našteval, zato bom na kratko omenil samo nekaj od zaznanih sprememb v učenju o globalnem razvoju (kritična zavest) kakor tudi v vedenju in spretnostih (ukrepanje) kot rezultatu sodelovanja v projektu GYWIA:

Učenje o globalnem razvoju

- 72 % udeležencev se o razvoju v šoli ni naučilo bodisi »sploh nič« ali pa so se naučili »malo«.
- 57,3 % udeležencev je po sodelovanju v projektu menilo, da je »nekaj« ali »veliko« povezav med njihovim življenjem in globalnim Jugom.
- 8,9 % jih je po sodelovanju v projektu menilo, da med njihovim življenjem in globalnim Jugom sploh ni nobenih povezav.
- 98 % mladih je menilo, da se je njihovo znanje o temah globalnega razvoja po sodelovanju v projektu povečalo.
- 62 % jih je menilo, da se njihovo znanje povečalo za »nekaj« ali »veliko«.

Spremembe v vedenju in spretnostih

- 91 % jih je navedlo, da se je njihovo globalno vedenje po sodelovanju v projektu spremenilo – večina (63 %) teh je navedlo, da za »veliko« ali »nekoliko«.
- V teku treh let je 84,2 % sodelujočih potrdilo, da so čutili »nekaj« ali »veliko« samozavesti pri uporabi novih spretnosti.

Kot že omenjeno, se je drastično povečalo zavedanje, znanje in razumevanje mladih o vprašanih razvoja. Poleg tega je bilo znatno povečanje poročanih sprememb v vedenju in razvoju novih spretnosti (za ukrepanje). To ima pomembne posledice, ne samo zato, ker so mladi razvili novo zavest, saj so poleg tega razvili tudi operativno sposobnost za učinkovito delovanje v vedno bolj globaliziranem svetu, kjer so čas, prostor in razdalja bili premagani. Poudarek tega projekta in njegove uporabe globalnega mladinskega dela kot pedagoškega orodja transformativnega izobraževanja je njegova učinkovitost ter učinkovita uporaba glave, srca in rok pri učenju. Tako mladi kakor mladinski delavci, ki so sodelovali pri projektu, ob prepoznavanju uspehov projekta poudarjajo, da je globalno mladinsko delo kot pedagoški pristop uspešno.

Zakaj je bilo globalno mladinsko delo (GMD) uspešno

- Omogoča in ustvarja neformalno učenje z »delovanjem«.
- Zagotavlja okolja in priložnosti, kjer se lahko mladi naučijo novih stvari, kar vodi v ustvarjanje radovednosti.
- Vključi mlade v učna okolja kot soustvarjalce znanja in ukrepanja.
- Premosti vrzeli med pridobivanjem zavesti in ukrepanjem.
- Omogoča interakcijo z ljudmi iz različnih okolij.
- Simbioza lokalnega in globalnega.

Večina sodelujočih v projektu ni samo razvila nove zavesti, temveč poroča tudi o izboljšanju sposobnosti za spreminjanje vedenja in ukrepanja za izgradnjo bolj trajnostnega in socialno pravičnega sveta – od razvijanja vrstniškega materiala, kampanj do spreminjanja potrošniških navad. Projekt je mladim omogočil tudi aktivno sodelovanje pri angažiranju njihovih neposrednih in širših skupnosti. To je pomembna demonstracija političnega kapitala mladih ljudi v okolju, kjer so le-ti pogosto obtoženi politične ne dejavnosti.

Projekt ni samo učinkovito angažiral mladih, mladinskih delavcev in organizacij za mladinsko delo, temveč tudi neposredne in širše skupnosti, v katerih so živeli udeleženci projekta. Vplivu projekta na širše skupnosti ni možno pripisati prevelikega pomena, saj je bilo učinkovito angažiranih več kot 4000 ljudi v skupnostih (od vrstnikov do družinskih članov in geografskih skupnosti).

Moja vloga v tem projektu je bila dvojna: kot pedagog sem sodeloval z ekipo YCare za ustvarjanje disruptivnih in protiotodoksnih okolij za inovativno učenje zunaj meja formalnih učilnic, da bi ponesli učenje v resnični svet in sprožili učenje skozi prakso. Druga moja komponenta pa je bila razvoj in operacionalizacija ocenjevalnega/raziskovalnega mehanizma za prikaz in dokumentacijo učenja v projektu. Obiski v zaporu in opazovanje mladih prestopnikov, vključenih v učenje s pedagoškim pristopom GMD, ter opazovanje pristopa medvrstniškega učenja mladih o aidsu z istim mehanizmom – to je bila resnično izkušnja ponižnosti.

SKLEP: SPOZNANJA IZ MOJEGA POUČEVANJA IN PEDAGOŠKE DISRUPCIJE

V zaključku bi rad poudaril, da se ne strinjam s totalnostjo akademske objektivnosti; pravzaprav menim, da je to poraba negativne nevtralnosti (Sallah, 2014) »na debelo«. Ni mogoče zanikati, da sta moja umeščenost in pozicionalnost kakor tudi moj odnos do kolonializma/dekolonializma, vplivala in oblikovala moje delovanje, zato sprejemam svoj položaj, a obenem vsakodnevno iščem transcendenco, kar je po mojih izkušnjah enako pomembno pri angažiranju učencev. Kot mlademu šolarju so mi občasno kratili sprejemanje sebe in svojega položaja, zato posledično izobraževanje velikokrat ni bilo funkcionalno, saj ni upoštevalo mojega položaja in moje »biti«. Izobraževanje, učenje in poučevanje mora biti, po mojih izkušnjah, osnovano in

umeščeno v realnosti učenca in to mora biti začetna točka vsakega učinkovitega izobraževanja.

V povezavi z zgornjo trditvijo menim tudi, da ni potrebno, da je izobraževanje zastarelo, predvidljivo in togo; iskati mora prostor, kjer je lahko disruptivno, protiortodoksno in nepredvidljivo, da bi ustvarjalo radovednost in vzdrževalo aktualnost učnega načrta. Kot pedagog stalno iščem načine, kako oživiti svoj predmet, kako vnesti vznemirjenje v

učna gradiva in učna okolja, ki jih ustvarjam; kako lahko naredim svoje poučevanje in njihovo učenje tako razburljivo, da bodo učenci moja predavanja doživljali podobno kot najstniki čakajo na svoj prvi zmenek! To bi, po mojem mnenju, moralo biti povezano tudi s pristopom znanstvenika aktivista, ki se ne angažira samo za lov na znanje, temveč v enaki meri tudi za funkcionalno in emancipatorno rabo znanja.

VIRI IN LITERATURA

- Althusser, L. (1971). "Ideology and Ideological State Apparatuses". V: Lenin and Philosophy and other Essays. (Ur.) Althusser, L., New York: Monthly Review Press.
- De Sousa Santos, B. (2014). Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide. Boulder/London: Paradigm Publishers.
- Britton, L., Chatrik, B., Coles, B., Craig, G., Hylton, C., Mumtaz, S. (2002). Missing Connections: The Career Dynamics and Welfare Needs of Black and Minority Ethnic Young People at the Margins.
- Bryant, J., Ellard, J. (2015). Hope as a form of agency in the future thinking of disenfranchised young people, *Journal of Youth Studies* Letn. 18, Št. 4, 2015, str. 485–499.
- DEA [Development Education Association]. (2004). Global Youth Work: Training and Practice Manual. London: DEA.
- Dwyer, S. C., Buckle, J. L. (2009). The Space Between: On being an insider-outsider in qualitative research, *International Journal of Qualitative Methods* 2009, 8(1), str. 54–63.
- Finlay, I., Sheridan, M., McKay, J. and Nudzor, H. (2010). Young people on the margins : in need of more choices and more chances in twenty-first century Scotland. *British Educational Research Journal*, 36 (5), str. 851–867. ISSN 0141-1926.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Kerstetter, K. (2012). Insider, Outsider, or Somewhere in Between: The impact of researchers' identities on the community-based research process, *Journal of Rural Social Sciences*, 27(2), 99–117.
- McCullum, A. in Bourn, D. (2001.) *Measuring Effectiveness in Development Education*, London: DEA.
- Rodney, W. (1972). *How Europe underdeveloped Africa*. London, Bogle-L'Ouverture Publications.
- Rogers, W. S. (1989). *Childrearing in a multicultural society*. V: W.S. Rogers, D. Heavey and E. Ash (ur.) *Child abuse and neglect: facing the challenge*. London.
- Sallah, M. (2018). #Backwaysolutions #Candleofhope: Global Youth Works approaches to challenging irregular migration in Sub-Saharan Africa. V: Del Felice, C. in Peters, O. (ur.) *Youth in Africa: Agents of Change*. Madrid: Casa África –La Catarata.
- Sallah, M. (2014a). *Global Youth Work: Provoking Consciousness and Taking Action*. Lyme Regis: Russell House Publishing.
- Sallah, M. (2014b). Participatory Action Research with 'Minority Communities' and the Complexities of Emancipatory Tensions: Intersectionality and cultural affinity. *Research in Comparative and International Education*, 9(4), str. 402–411.
- Sallah, M. (2013). *Evaluation of the Global Youth Work in Action Project*. London: YCare International.
- Sallah, M. (2008). *Global Youth Work: A Matter Beyond the Moral and Green Imperatives? V: Global Youth Work: Taking it Personally*. (Ur.) Sallah, M. & Cooper, S. Leicester: National Youth Agency.
- Sallah, M., Cooper, S. (ur.) (2008). *Global Youth Work: Taking it Personally*. Leicester: National Youth Agency.
- Simmons, R., Thompson, R. (2011). *NEET Young People and Training for Work: learning on the margins*. Trentham Books, Stoke-on-Trent. ISBN 9781858564838.
- Wa Thiong'o, N. (1986). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Whyte, W. F. (ur.) (1991). *Participatory Action Research*, Newbury Park: Sage.

Lisa Bloom, Story Coach

MOČ PRIPOVEDOVANJA ZGODB ZA ORGANIZACIJE IN IZOBRAŽEVANJE

*The Power of Storytelling for Organizations
and for Education*

IZVLEČEK

Ljudje si že od nekdaj pripovedujemo zgodbe. Zgodbe so eno izmed najstarejših in najučinkovitejših orodij, ki jih še danes uporabljamo za učinkovito učenje, komunikacijo, vodenje, medsebojno povezovanje, razreševanje konfliktov, itd. Zakaj je temu tako? S pomočjo zgodb razmišljamo, si zapomnimo in osmišljamo. Zgodbe nam pomagajo osvetliti našo preteklost in trenutno situacijo. Kar pa je najpomembnejše - naše zgodbe lahko spremenimo in s tem ustvarimo zeleno prihodnost. Zgodbe nam omogočajo tudi razmislek o tem, kako bomo novo dosegli in zakaj bomo pri tem vztrajali.

Ključne besede: pripovedovanje zgodb, moč zgodb v organizacijah, coaching in uporaba zgodb, vpeljevanje sprememb, identiteta, razvoj vodstvenih veščin

ABSTRACT

Since the dawn of time, people have been telling stories to one another. Stories are one of the oldest and most effective tools, and are still being used today for effective learning, communication, leadership, connecting with one another, conflict resolution, etc. Why is that so? Through stories we contemplate, memorize and make sense of things. Stories help us to shed light on our past and on our current situation. What is most important – we can change our stories, thus creating the desired future. Stories also help us to contemplate how we will achieve something new and why we will persevere.

Keywords: storytelling, power of stories in organizations, coaching and use of stories, introducing changes, identity, development of leadership skills

Začela se je otvoritev srečanja vseh zaposlenih, ki se je odvijalo na drugem kraju kot običajno delamo. Zbrali smo se ob koncu zadnjega četrtertletja v finančnem letu. Pogostili so nas z odličnimi drobnimi prigrizki, kozarci vina in hladnimi pijačami – izjemno so se potrudili. Vsi smo bili zelo navdušeni nad uspehom, ki smo ga dosegli v tem letu. Govorilo se je celo o darilih, nagradah in napredovanjih. Nato je na oder stopil naš izvršni direktor in začel svoj govor.

»Dobrodošli,« je dejal. »Lepo vas je vse videti.« Vsi smo navdušeno zaploskali. Na velikem zaslonu je začel predvajati svojo predstavitev in minilo je nekaj minut, preden mu jo je uspelo izostriti ter odpreti na pravi strani. Nato se je spustil v podrobnosti predstavitve z vsemi podatki in številkami o izdelkih ter storitvah, kar je povzročilo občuten padec energije v prostoru. Kar čutilo se je, kako sta navdušenje in veselje splahnela, tu in tam je bilo slišati odkašljevanje ali premikanje ljudi na njihovih sedežih. Začeli smo se dolgočasiti.

Kar se je začelo kot izjemna priložnost za povezovanje in praznovanje, se je spremenilo v še eno obliko formalnega žargona brez povezanosti ter počasen padec vodstvenega potenciala tistega trenutka. Priložnost dogodka za

vključevanje ter sodelovanje vseh je bila izgubljena in nadomestili sta jo odsotnost ter nepovezanost tistih, ki so se na njem zbrali.

Do tega pride pogosteje, kot smo pripravljeni priznati, in je nedvoumen znak, da gre za vodjo, ki je zamudil priložnost, je prisoten za svoje zaposlene in doseže spremembo. Veliki vodje so običajno dobri pripovedovalci zgodb. Vedo, kako pritegniti pozornost svojih poslušalcev, ter gradijo zaupanje s povezovanjem in prisotnostjo. Opisani primer je ena od številnih situacij v organizacijah, podjetjih, skupnostih ..., kjer je pripovedovanje zgodb ključna veščina. Sposobnost oblikovanja in predstavitve vsebin, ki pritegnejo pozornost občinstva, je izjemno pomembna. To seveda velja za vse organizacijske ravni, ne le izvršne direktorje ali vodje. Če hočete »biti vplivni in vplivati na druge«, je pripovedovanje zgodb nujno.

Ampak najprej se vrnimo tja, kjer se je vse začelo.

V starih časih so ljudje sedeli okoli ognja in pripovedovali zgodbe. Ob mraku, ko se je začelo nočiti, so pripovedovali o tem, kar se je zgodilo tisti dan, o ljudeh, ki so jih srečali, o pogovorih ter o krajih, ki so jih obiskali. Opisovali



Lisa Bloom, ustanoviteljica podjetja Story Coach, sodeluje z organizacijami pri razvoju vplivnih vodij s pripovedovanjem zgodb ter oblikovanju ustvarjalnih in vzdržljivih kultur v organizacijah. Njeno delo uporablja moč pripovedovanja zgodb za doseganje pomembnih procesov sprememb. Podjetnikom in lastnikom podjetij pomaga najti samozaupanje, pritegniti popolne stranke ter oblikovati zgodbo o uspehu. Svoje znanje prenaša tudi na druge, ki lahko pripovedovanje zgodb uporabijo kot učinkovit pristop za svoje lastne stranke in poslovno rast.

Lisa je profesionalna pripovedovalka zgodb, akreditirana coachinja, avtorica, mentorica in strokovnjakinja na področju vodenja. Njene inovativne metode so ji omogočile rast lastnega podjetja ter jo popeljale na mednarodne odre, kjer predava o pristopu pripovedovanja zgodb v poslovanju, vodenju in coachingu. Je avtorica prodajne uspešnice *Cinderella and the Coach - the Power of Storytelling for Coaching Success!* ter ustvarjalka programov *Stories That Sell Mastery in Certified Story Coach™*.

Več podrobnosti je na voljo na naslovu: <http://www.story-coach.com>.

Med njenimi strankami so: Autodesk, Microsoft, Intel, Young President's Organization (YPO), Cisco, HP, Coca Cola, Arcelik, NICE, Amdocs, Mainsoft, OpenMarket in DOOR International. V zadnjih osmih letih je bila gostja številnih predavanj in konferenc v 20 državah, vključno z ICF (na mednarodni, regijski in nacionalnimi ravni), MSPA in španskimi univerzami (Haifa, Rupin, Madrid).

so druge dogodke, ljudi in kraje. Zgodbe so jim pomagale razumeti svet in njihov prostor v njem. Govorili so o svojih sanjah in spominih, o svojih željah in strasteh. Zgodbe so jih poživile in napolnile z novo energijo. Pripovedovanje zgodb je dolgoletna tradicija, ki jo zasledimo v vseh kulturah in številnih različnih okoljih – pripovedovali so jih ob ognju, med pranjem oblačil v reki, med hranjenjem živali in na tržnici.

Danes zgodbe pripovedujemo na avtobusu ali vlaku, po telefonu in elektronski pošti, na družbenih omrežjih ter zabavah. Predstavljajo naš način povezovanja in deljenja življenja drug z drugim. Odkar pomnimo, so skupnosti prenašale svoje zgodbe iz generacije v generacijo, s staršev na otroke, ter tako ohranjale svojo zgodovino in kulturo, zapisovale svoje izkušnje, opisovale svoje vrednote – ustvarjale kontinuiteto. Enako velja za podjetja, izdelke in izobraževanje, le da zdaj živimo v svetu, ki je izjemno odvisen od tehnologij in v katerem lahko velike populacije ljudi enostavno dostopajo do obsežnega znanja o kateri koli temi. Toda kljub temu, ali pa morda ravno zaradi tega, pripovedovanje zgodb zdaj potrebujemo bolj kot kadar koli prej. Hrepenimo po enostavnosti pripovedovanja zgodb in si močno želimo najti pomen, ki ga lahko nudi le zgodba.

Pripovedovanje zgodb je najstarejše in najmočnejše orodje za doseganje vpliva. Prepoznati in razviti pripovedovanje zgodb je postalo ključna večšina tako pri posameznikih kot v organizacijah za komunikacijo, učenjem, motivacijo in navdih.

KAJ JE COACHING Z ZGODBAMI (ANGL. STORY COACHING)

Coaching z zgodbami je edinstveni pristop in metodologija, ki temelji na razumevanju moči pripovedovanja zgodb za ozaveščanje, širjenje obzorij, krepitev učenja ter spodbujanje k dejanjem.

Coaching z zgodbami vključuje več različnih pristopov, med katerimi so najpogostejši:

1. **Vodstveni razvoj:** uporabiti pripovedovanje zgodb za izboljšanje poslovnega nastopanja, vodstvene vloge, sposobnosti organizacije vplivnih dogodkov ter komunikacije kritičnih sporočil za majhno in veliko občinstvo.
2. **Identiteta in spremembe:** razumeti, kdo smo in kaj delamo, ter se naučiti, kako to povedati – o sebi, naših izdelkih in storitvah – predvsem kot odziv na specifične pobude po spremembah, združitve in pridobitve ali preproste spremembe ekip.
3. **Podjetništvo/izobraževanje:** predstaviti koncept in povezati skupino v razumevanju skupne zgodbe – kako spremeniti individualno izkušnjo v del univerzalne resnice.

Razvoj voditeljstva

Dober vodja je odličen pripovedovalec zgodb.

Že vrsto let sodelujem s podjetji, organizacijami in posamezniki, ki potrebujejo mojo pomoč pri pripravi vplivnih predstavitev ter se zavedajo, da potrebujejo dobro zgodbo.

Namreč, kljub temu da vsi vsak dan pripovedujemo zgodbe, lahko to postane izziv, če v kratkem času potrebujemo določene rezultate in če je pozornost občinstva zelo omejena, kot v primeru na začetku tega članka.

Pred leti, ko sem učila večšine nastopanja, sem razložila, da imamo po navadi na voljo približno 3 do 5 minut, da naredimo vtis. To, kar se zgodi v teh minutah, vpliva na to, kaj si bodo ljudje mislili o nas. Vendar to je veljalo takrat. Danes se to zgodi v približno 3 do 5 sekundah! Živimo v času motenj pozornosti in večina posameznikov ima tako kratek razpon pozornosti, da moramo res takoj narediti odmeven vtis. Najboljši način je, da jih pritegnemo z zgodbo.

Ne glede na to, ali govorimo pred skupino tisočih ljudi ali samo peščico, mora biti naša predstavitev jasna, jedrnata in privlačna, če hočemo pritegniti njihovo pozornost. Sama sem opazila, da vodje, ki imajo težave z nastopanjem, pogosto tudi težko najdejo svojo vodstveno vlogo. Če želi vodja vključiti skupine zaposlenih in svoje zamisli povedati na način, ki bo zagotovil, da mu bodo sledili in se strinjali z njegovimi načrti, tudi ko ti prinašajo izzive, mora zgodbo povedati hitro in učinkovito. To pomeni, da je čas, ki ga vodja ali izobraževalec vložijo v to, da se nauči povedati zgodbo, dobro porabljen čas.

Identiteta in spremembe

Morda zveni čudno, toda ena od stalnic v organizacijah so spremembe. Organizacije najpogosteje vložijo veliko virov v tehnologije in procese sprememb, nato pa zaradi izjemne kompleksnosti teh projektov postanejo skoraj nesposobna govoriti o istih spremembah, v katere so toliko vložila. Kadar sprememb ne znamo učinkovito opisati, jih ljudje težko razumejo in začnejo nasprotovati njihovi vpeljavi. Zato je pomembno, da vpeljevalce sprememb naučimo, kako povedati zgodbo o spremembi. Ko jo bodo znali učinkovito povedati, bodo vključili in navdušili tudi druge, ki bodo tudi sami postali zagovorniki sprememb. Vse to vodi k učinkovitejšim in cenejšim pobudam za spremembe.

Med spremembami, bodisi da gre za večje združitve in pridobitve ali le za novo ali spremenjeno ekipo, pride v organizaciji do spremembe identitete in zaposleni se bodo težko poistovetili z novim statusom, če ne morejo smiselno povedati nove zgodbe. Vodja, ki želi zagotoviti vključenost zaposlenih, zanesljivo komunikacijo ter učinkovito produktivnost, mora poskrbeti, da bodo zaposleni razumeli svojo zgodbo. Enako velja za izdelke in storitve – učinkovito trženje in prodaja izdelkov temeljita na nedvoumni zgodbi o namenu izdelka ali storitve. Tudi na tem področju zagotavlja vplivna in jasna zgodba povsem drugačne rezultate.

Podjetništvo/izobraževanje

Na področjih podjetništva in izobraževanja gre velikokrat za željo, da bi občinstvo prepričali o koristi novega izdelka ali storitve oziroma spremembe načina dela. Pripovedovanje zgodb je priložnost za ustvarjanje gradiva in vsebin, ki lahko pomagajo pri promociji teh zamisli. Prav tako lahko posamezniki ali skupine z dobro zgodbo izboljšajo svoje sposobnosti pristopa k zamislim, ki jih želijo predstaviti.

Pri podjetništvu je pripovedovanje zgodb lahko temelj za strategijo razvoja vsebin za boljše umeščanje na trg, medtem ko je v izobraževanju učinkovit način predstavitve novih idej in zamisli za spodbujanje radovednosti ter raziskovanje novih načinov razvoja in širitve. V obeh primerih je pogosto potrebno financiranje in sprostitev proračunov, pri čemer lahko z zanimivo zgodbo omogočimo zagotovitev teh sredstev.

To nas pripelje do zadnje točke o močnem vplivu pripovedovanja zgodb na poslovanje, izobraževanje in življenje. Gre za način, kako lahko pripovedovanje zgodb spremeni naše zaznavanje resničnosti.

Pri tem gre za preprosto predpostavko: o življenju, ki ga živimo, neprenehoma govorimo – skoraj vsak dogodek, ki ga doživimo, opišemo bodisi v obliki anekdote, pritožbe ali zanimive zgodbe za mizo bodisi z določenim namenom in razlago. To je popolnoma subjektivno izražanje, pri katerem izbiramo lastne besede, slog, like ter strukturo zgodbe. In skozi to opisovanje – *pripovedovanje zgodb*, ki ga sami izberemo – definiramo lastno resničnost.

Če si upamo poglobljeno pogledati svoje lastno pripovedovanje, lahko preučimo zgodbe, ki jih izbiramo. Nekatero nam koristijo, medtem ko si z drugimi škodimo. V vsakem primeru lahko z razumevanjem lastnih zgodb prepoznamo, kako zavezani smo tem zgodbam. Velikokrat smo odločeni vztrajati ravno pri tistih zgodbah, zaradi katerih obtičimo, oviramo svoje cilje ter se ohromimo v stanje ravnodušja.

Zgodbe, ki jih pripovedujemo, nam pomagajo prepoznati lastne prednosti ter področja za rast in učenje. Ko začnemo razumevati moč zgodb, ki jih pripovedujemo, lahko začnemo ustvarjati nove zgodbe. In nove zgodbe so lahko boljše, veliko boljše. Z izbiro premišljenega in pozitivnega načina pripovedovanja si lahko ustvarimo boljše življenje. Pri tem ne gre za preoblikovanje ali ponovno pisanje zgodovine, temveč za odločitve, da bomo zgodbe pripovedovali na način, ki nam daje več moči. Gre za to, da na svoje zgodbe gledamo z vidika, ki nam prinese največ dobrega.

Čudovito poletno vreme se nadaljuje, kar izkoristimo za obisk plaže. Otroci so navdušeni, da se bodo peljali s kajakom, in se pripravajo glede tega, kdo bo šel prvi. Morje je mirno in hladno, na plaži piha blag veter. Fantje takoj skočijo v vodo in vriskajo od navdušenja!

Na morju sem vedno uživala. Tam se počutim kot doma, saj me spominja na otroštvo, ko sem veliko časa preživela na

“

Informacije nam preprosto dajo občutek, da smo nesposobni in izgubljeni. Ne potrebujemo več informacij. Vedeti pa moramo, kaj pomenijo. Potrebujemo zgodbo, ki razloži, kaj informacije pomenijo in ob kateri se počutimo, da tja nekam spadamo tudi mi.

Annette Simmons,
avtorica "The Story
Factor," 2006

”

plaži. Na Irskem je morje sicer precej bolj hladno in razburkano, toda tudi tukaj so skriti tokovi lahko ravno tako nevarni. Kot otroci smo imeli vedno pravila o spoštovanju moči oceana in varnosti. Teh pravil se držim tudi s svojimi otroki. V vodi so tako veseli in se počutijo tako varne, da včasih pozabijo, da ne smejo v preveč globoko vodo. Nikoli jih ne spustim izpred oči!

Zdaj sem jaz na vrsti za kajak. Rada se oddaljim daleč od obale, kjer je močnejši veter, in uživam v občutku veslanja, ko z vsakim novim zamahom vedno bolj čutim mišice rok. Tišina tam je čarobna, in ko se oddaljim od obale, me vedno prevzame občutek miru. Moj sin je z mano in sedi zadaj na kajaku, igrivo razpoložen. Ko priplujeva do najglobljega dela, začne zibati kajak in smeje vpraša: »Greva plavat?« Najprej se pretvarjam, da sem šokirana, in poskusim umiriti njegovo zibanje. Potem pa se kajak prevrne in oba padeva v vodo, se smejiva in vriskava, tako mrzla je! Prva se dvignem nazaj in se namestim nazaj na svoje mesto, nato poskusi še on. Poskusi se dvigniti, a vsakič pade nazaj. Nato se uleže čez kajak, toda ko se obrne, oba potegne nazaj v vodo. Po približno šestih poskusih se odloči odplovati na obalo. Počasi veslam za njim in razmišljam o tem, kar se je ravnokar zgodilo.

“

Pripovedovanje zgodb je najstarejše in najmočnejše orodje za doseganje vpliva. Prepoznati in razviti pripovedovanje zgodb je postalo ključna veščina tako pri posameznikih kot v organizacijah za komunikacijo, učenje, motivacijo in navdih.

”

Sama sem zelo navdušena nad zibanjem čolna. Rada imam šok mrzle vode in vem, da lahko vedno splezam nazaj. Moj sin pa se je ravnokar naučil, da morda le ni tako pametno skočiti iz čolna, če se vanj ne moreš vrniti.

Ko prispeva do obale, skoči nazaj v kajak, zagrabi veslo in odvesla. Opazim, da je tokrat ostal bliže obali. Odplavam za njim in mu predlagam, naj v plitki vodi vadi, kako priti nazaj v kajak, ter poskusi najti najboljši način.

V zelo kratkem času mu uspe, da skače v vodo in zleze nazaj v kajak z ogromnim nasmeškom na obrazu. Zdaj se zna prevrniti in z lahkoto hitro obrniti ter priti nazaj v kajak. Tudi vesla veliko hitreje kot prej. Ugotovil je, da lahko kadar koli pride nazaj v čoln, in dobil zaupanje vase, kar mu je dalo nov zagon, da tudi hitreje vesla.

Ko dobimo dovolj zaupanja, da vemo, da si lahko opomoremo od česar koli,

se laže spustimo v tveganje. To zaupanje boste razvili s svojo zgodbo. Ko poznate svojo zgodbo, zgodbo o vašem vodstvu, identiteti, procesu sprememb ali čemer koli drugem, postanete svobodni in samozavestni ter lahko naredite tudi velik skok naprej. In tudi če vas preseneti kakšna nepričakovana mrzla osvežitev, vas bo vaša zgodba obdržala na površini!

Betina Jamšek

Osnovna šola Franja Goloba Prevalje

PRISTEN ČLOVEŠKI STIK MED VSEMI UDELEŽENCI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA SE ZAČNE V MENI

*Genuine Human Contact between All Participants
in the Educational Process Begins inside Me*

IZVLEČEK

V članku je opisan večletni projekt¹ vpeljave nenasilne/sočutne komunikacije v Osnovno šolo Prevalje ter predvsem moje izkušnje z uporabo pristopa in metod pri vzpostavljanju pristnega stika z učenci in njihovimi starši ter prenašanja znanja na učence. Nenasilna komunikacija je pristop k komunikaciji, ki ga je v 70 letih prejšnjega stoletja razvil ameriški psiholog Marshall Rosenberg in v medosebne odnose v različnih okoljih, tudi v šolskem, prinaša več empatije, povezanosti, iskrenosti in odprtosti ter nam pomaga krepiti stik s seboj, ki je nujno potreben v zahtevnem šolskem okolju.

Ključne besede: nenasilna/sočutna komunikacija, občutki in potrebe, povezanost, pristen stik, empatija

ABSTRACT

The article describes a multi-year project of introducing nonviolent/compassionate communication into the Prevalje Primary School and, above all, my experience in using this approach and methods to establish genuine contact with pupils and their parents, and to pass on knowledge to the pupils. Nonviolent communication is an approach to communication developed by the American psychologist Marshall Rosenberg in the 1970s, which introduces greater empathy, connection, honesty and openness into interpersonal relationships in various environments, including the school environment, thus helping us to get in touch with ourselves, which is necessary in the demanding school environment.

Keywords: nonviolent/compassionate communication, emotions and needs, connection, genuine contact, empathy

UVOD

»Ko odpiraš vrata v mojo učilnico, želim, da se zavedaš, da vstopaš v prostor, kjer sta medsebojno spoštovanje in varnost temeljni vrednoti, in da je moja največja želja, da se z mano tukaj in zdaj počutiš spoštovanega, sprejetega, slišane, razumljenega in varnega. Varnost pomeni, da te z mano tukaj ni strah in da ti je pri duši ugodno. Pomembno je, da veš, da zato ker sem učiteljica, nisem vredna več kot ti. Sem le starejša ter imam znanje in izkušnje, ki jih ti še nimaš, hkrati pa imaš ti znanje in izkušnje, ki jih jaz ne poznam. Nihče od naju ni boljši ali slabši, pomembnejši ali pametnejši. Je pa nekaj, kar imava skupnega: sva človeka in vsak od naju v sebi nosi eno srce. Drage učenke, dragi učenci, mi vsi smo samo ljudje.«

To so besede, s katerimi v prvem tednu septembra sprejem svoje učence, ki jih učim nemščino in angleščino. Strahospoštovanje, etikete, navidezna avtoriteta, obsojanja so vrednote, ki nas oddaljujejo od samega sebe in od drugih.

Že na začetku učiteljske poti sem čutila, da kaznovanje, strah in razlikovanje dušita tako potencial učitelja kot tudi učenca, roditelja in sodelavca. Tradicionalna vzgoja, mediji, izobrazba, trenutno družbeno stanje ter pričakovanja šolskega sistema so mi kot mladi učiteljici s čutom odgovornosti do delodajalca, učencev in staršev narekovali eno, hkrati pa sem v sebi čutila, da so represivni vzgojni ukrepi, pravila, ki so sama sebi namen, togo ocenjevanje, grožnje, kategoriziranje ljudi glede na izobrazbo, starost, družbeni položaj, premoženjski status, zunanji videz, naravne sposobnosti, neiskrenost dejavniki, ki zavirajo možnost, da se povežem z ljudmi okoli sebe. Pomoč sem iskala v knjigah, na seminarjih, pri družinskih terapevtih in šolskem psihologu. Iskala sem recept za uspešno delo v razredu. Dobila sem dobre nasvete, a kot da bi še nekaj manjkalo, nekaj bistvenega. Še vedno sem v jezi in solzah razočaranja zapuščala razred, obsojala učenca za lastno nemoč, krivila starše, sodelavca in vodstvo za nepodporo. Kljub izkušnjam, znanju in želji

1 Aktivnosti, opisane v članku, so bile del širšega raziskovanega projekta na temo nenasilne komunikacije Raziskovanje procesov spreminjanja šolske skupnosti (1. 9. 2018 – 31. 8. 2019), izvajalni instituciji Fakulteta za socialno delo in Fakulteta za družbene vede.

po povezanosti sem v najtežjih trenutkih ostala sama in nemočna, išoč razloge in rešitve za lastno čustveno stanje zunaj sebe. Začaran krog, ki pa se je z leti izobraževanja in dela na osebnostni rasti pretvoril v povsem drugačno dožemanje same sebe in drugih.

Srečanje z vrednotami in načeli nenasilne komunikacije po Marshallu Rosenbergu mi je omogočilo nov, poglobljen uvid v samo sebe. S šolskim projektom nenasilne komunikacije *V vsakem človeku je srce*, ki se na šoli izvaja od leta 2014 pod vodstvom certificirane švedske trenerke za nenasilno komunikacijo Marianne Göthlin, članice svetovnega združenja za nenasilno komunikacijo CNVC, sem dobila okvir, znotraj katerega sem spodbujena k temu, da delam dobro, spoštljivo, razumevajoče, podporno, povezovalno, iskreno v dobro vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu. V stiku z učenci in starši se počutim opolnomočeno in trdno v svojih vrednotah. Z navdušenjem in predanostjo sledim svoji poklicanosti: vzgojiti močne, samostojne, samozavestne, spoštljive, iskrene in modre bodoče odrasle. In ker se otroci učijo predvsem po načelu »learning by copying«, se zavedam velike odgovornosti, ki jo nosim vsak trenutek, ko sem v odnosu z drugimi.

NENASILNA KOMUNIKACIJA – KAJ TO JE?

Nenasilno komunikacijo lahko opredelimo kot zavedanje, da smo ljudje sočutna, empatična bitja v nenehni interakciji z drugimi. Marshall Rosenberg je v sedemdesetih letih 20. stoletja razvijal omenjeni način komunikacije z namenom vnesti v medčloveške odnose več empatije. V začetkih svojega delovanja kot klinični psiholog je prišel do spoznanja, da ima diagnostično etiketiranje posameznika negativne učinke, in spoznaval moč, ki jo ima raba jezika pri oblikovanju misli in zavedanja. Poglobil se je v študije različnih teorij. Ugotovil je, da je pogoj za ustvarjanje sveta miru in sveta brez nasilja jezik, v katerem ne bo kritiziranja, obsojanja, sramu in zahtev. Pogoj za miren svet je torej eliminacija jezika, ki je sicer trdno zakoreninjen v tradiciji človeške kulture in ki s svojo rabo zavira in celo onemogoča empatijo ter namesto povezanosti med nami vzpodbuja razdor in nasilje. Marshall Rosenberg je razvil način rabe jezika, ki nas

poveže z bistvom človeške izkušnje – z vrednotami, sanjami, željami in potrebami. Jasnost, ki jo tako dosežemo, omogoča posamezniku, da zadovolji lastne potrebe in hkrati z veseljem prispeva k zadovoljevanju potreb ljudi okoli sebe. Ta proces je poimenoval »natural giving and receiving« in zagovarjal načelo, da ljudje v skladu s svojo prvobitno naravo želimo dobro (Hart in Kindle Hudson, 2004).

Temeljne vrednote in načela nenasilne komunikacije

Vsak občutek je dobrodošel

Občutki, odraz izkušenj in čustev, so povezani s potrebami. Ko so naše potrebe zadovoljene, doživljamo prijetne občutke, kot so sreča, veselje, zadovoljstvo, mir. Ko naše potrebe niso zadovoljene, občutimo strah, tesnobo, jezo, žalost. Vsi občutki so za nas pomembni, saj nam dajejo informacijo glede naših potreb. Ko smo jezni, je to znak, da ena ali več naših potreb, ki so za nas pomembne, ni zadovoljenih. Ko občutimo strah, potrebujemo varnost. Ko posameznik spozna, da so občutki posledica zadovoljenih oz. nezadovoljenih potreb, se počuti močnega, opogumljenega. Če pa posameznik verjame, da se vzrok za njegove občutke nahaja zunaj njega, da so za njegovo počutje kriva dejanja drugih, samega sebe doživlja kot nemočno žrtev (Hart in Kindle Hudson, 2004).

Potrebe so univerzalne in razpoznavne

Nenasilna komunikacija opredeljuje potrebe kot gonilo, ki človeka ohranja fizično, čustveno, mentalno, socialno in duhovno. Potrebe motivirajo dejanja. Vsem so skupne osnovne potrebe po preživetju, ki vključujejo potrebo po zraku, vodi, hrani, počitku in varnosti. Poleg osnovnih potreb pa so vsem nam skupne tudi potrebe po ljubezni, učenju, prijateljstvu, zabavi in do neke mere potreba po avtonomiji. Dejstvo, da imajo vsi ljudje na svetu enake potrebe, nam omogoča razumevanje vzgibov, ki jih motivirajo za dejanja, četudi so njihova prepričanja, način življenja in jezik popolnoma drugačni in četudi se z njihovimi dejanji ne strinjamo.

Enostaven način izražanja potreb je:

»Potrebujem jasnost.« »Potrebujem znanje.« »Potrebujem družbo.«



Ali bo lastna potreba zadovoljena ali ne, ni odvisno od točno določene osebe ali dejanja. Mišljenje, da sta za zadovoljitev določene potrebe nujna določena oseba ali dejanje oz. da obstaja le en način za zadovoljitev te potrebe, je temeljni razlog konfliktov. **Konflikt nastane, ko izbrana strategija za zadovoljitev potrebe povzroči, da neka druga, prav tako pomembna potreba ne bo zadovoljena. Na ravni potreb konflikti ne obstajajo. Obstaja moja potreba po učenju in povezanosti ter tvoja potreba po učenju in povezanosti. Tu so moje potrebe po zaupanju in spoštovanju ter tvoje potrebe po zaupanju in spoštovanju. Iskane in odkritje strategij, s katerimi bova zadovoljila tako moje kot tvoje potrebe, naju povežeta na ravni človeškega bitja in obogatita tako moje kot tvoje življenje (Hart in Kindle Hudson, 2004).**

Izbira jezika

Jezik dajanja in sprejemanja oz. povezovalni jezik ali jezik žirafe (Giraffe Language), kot ga metaforično imenuje pristop nenasilne komunikacije, je človeku naraven jezik, ki govori o naših skupnih človeških potrebah in o tem, kaj bi obogatilo naša življenja. Omenjeni način komunikacije omogoča medsebojno dajanje in sprejemanje, omogoča, da uživamo in bogatimo naša življenja. Na žalost pa to ni jezik, ki se ga je naučila večina od nas. Tisoče let človeštvo govori jezik, ki otežuje ljudem radostno dajanje in sprejemanje. To je razdiralni jezik, ki zadovoljuje le določene potrebe in v veliki meri prispeva k nastanku bolečine in konfliktov. Značilnosti tega jezika so:

- etiketiranje: *Nesramen si. ... Lena je. ... On je neumen.*
- obsojanje: *Ti nimaš prav. ... Mi smo dobri.*
- zahtevanje: *Če ne boš naredil, kar ti rečem, ti bo žal.*
- kritiziranje: *To bi moral narediti drugače.*

To je jezik, ki deli dejanja in osebe na prav ali narobe, dobro ali slabo, primerno, neprimerno. Sporoča misli, prepričanja, mnenja. Namesto igre dajanja in sprejemanja ohranja igro imenovanja in obsojanja. Na srečo pa vse več ljudi odkriva jezik, ki povezuje. S tem jezikom lahko razdiralna sporočila pretvarjamo v sporočila, ki pripomorejo k zadovoljevanju obojestranskih potreb (Hart in Kindle Hudson, 2004).



Štirje koraki

»Ena od edinstvenih značilnosti povezovalnega jezika je, da zahteva le eno osebo, ki zna povečati razumevanje in povezanost v komunikaciji.« (Hart in Kindle Hudson, 2004: 79; Rosenberg, 2003)

V povezovalnem jeziku se osredotočamo na empatično poslušanje in iskreno izražanje. Med poslušanjem in izražanjem posvečamo pozornost štirim vrstam informacij: opazovanje, občutki, potrebe, prošnja. Ko je naša pozornost osredotočena na opazovanje, občutke, potrebe in prošnje, v procesu komunikacije učinkovito krmarimo stran od kritiziranja, vrednotenja, obsojanja in zahtev. Za dialog je značilna izmenjava poslušanja in izražanja aktivnih udeležencev. Če se dva udeleženca izražata sočasno, nastane komunikacijski zamašek, kjer nihče ni slišan tako, kot bi si želel. Ko se učimo in vadimo povezovalni jezik, razvijamo sposobnosti opazovanja toka komunikacije, presojanje trenutnih potreb in občutek za ritem izmenjave izražanja in poslušanja (Hart in Kindle Hudson, 2004).

Empatija

Empatično poslušanje in sprejemanje brez obsodb in kritiziranja je ključno za vzpostavitev stika, ki je temelj za reševanje morebitnega konflikta. Rosenberg (2003: 91) empatijo opiše kot »spoštljivo razumevanje tega, kar doživljajo drugi«. Empatija je mogoča le, kadar nam zares uspe ozavestiti in odvreči vse vnaprejšnje ideje in obsodbe, ki jih imamo o sogovornic, kar pa je izjemno zahtevno. Rosenberg (2003, 2004) v svojih knjigah pravi, da se še tako zapleten konflikt reši v 20 minutah po tistem, ko so vpleteni zmožni in pripravljeni zares slišati ter razumeti potrebe druge strani.

NAČELA IN VREDNOTE NENASILNE OZ. POVEZOVALNE KOMUNIKACIJE V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU

V vzgojno-izobraževalnem procesu ima vloga učitelja pomembno težo. Koliko so vsebine, o katerih predavam učencem, v skladu z mojim dejanskim ravnanjem? Ali se vedem tako, kot pričakujem, da se bodo vedli moji učenci, sodelavci, starši? Se kdaj vprašam, v kakšno osebo se bo razvil učenec, ki me opazuje, ki sem mu vzgled in mu znotraj trenutnih družbenih vrednot predstavljam odgovorno in avtonomno odraslo osebo? Ali se zavedam, da otrok opazuje moje odzive v zanj pomembnih situacijah? Ali se zavedam, kdaj ga obsojam, kdaj mu pripnem nalepko, da je *len, nesposoben, dolgočasen, neodgovoren*? Razmišljam o posledicah izjav, kot so *priden si, super si, za nagrado dobiš lepo oceno, zaslužiš si kazen*? Kdo mi kot učitelju daje pravico, da enačim osemindvajset različnih svetov z namenom, da jih ravno to uro naučim pravila angleške slovnice, ki vrsto let ostajajo enaka? Ali se, ko stopim pred osemindvajset mladih ljudi, zavedam, da vsak nosi s sabo svoj svet, svoj pogled, svoja čustva in svoje potrebe? Da je naš sleherni *tukaj in zdaj* drugačen in da sem jaz, učitelj, tista oseba, ki ima moč prispevati k razumevanju in povezanosti v komunikaciji?

Dejavnosti med poukom in po njem

Z namenom da bi se izboljšali medsebojna komunikacija, spoštovanje in sprejemanje med vsemi udeleženci v vzgojno-izobraževalnem procesu, se na šoli izvajajo različne dejavnosti med učnimi urami, v času pouka in v popoldanskem času.

Razredne ure

Na razrednih urah, ki jih, če se le da, izvajam enkrat tedensko, z učenci sedimo v krogu, da ustvarimo varno okolje somoči, kjer smo vsi med seboj enakovredni. Razredno uro začnemo tako, da ponovimo dogovore vedenja v krogu. Nato vsak učenec, ki želi, pove, kako se počuti tukaj in zdaj. Z nami je tudi plišasta žirafa, ki nam s svojo podobo daje vizualno sporočilo, da je v vsakem človeku veliko srce in da si prav vsi želimo ljubezni, razumevanja, sprejetosti, slišnosti. Zavedamo se, da je Janezova stiska enako pomembna kot Metkina. Zavedamo se, da ne Miha ne Ana nista namenoma prizadela drug drugega. Pogovarjamo se o tem, da ima vsaka zgodba toliko perspektiv, kolikor je udeležencev. Širimo besedišče za izražanje počutja in potreb. Vadimo empatično poslušanje, iskreno izražanje, raziskujemo konkretne potrebe za občutki, vadimo izražanje jasne prošnje in zahvale. **Pomemben del razrednih delavnic predstavljajo vaje za ozaveščanje razlik med obsojanjem in opazovanjem. Dogodke opisujemo skozi oči kamere, kar omogoča, da namesto subjektivnih projekcij konkretnega primera dogodek vidimo stvarno, brez primesi lastnega izkustvenega sveta. Delamo vaje, s katerimi ozaveščamo rabo spoštljivega jezika, saj je prav jezik tisti most med ljudmi ki lahko pripomore bodisi k medsebojni povezanosti in stiku ali razdor. Z vajami ozaveščamo, kako pomembno je, da pozorno poslušamo sogovornika ter da je empatično poslušanje dragocena osnova za vzpostavljanje medsebojnega stika.** Raziskujemo proces samoempatije, skozi katerega otroci odkrivajo povezanost med lastnimi čustvi in potrebami, ki se skrivajo za njimi. S tem vadimo zavedanje za prevzemane odgovornosti za svoja čustva, potrebe in izbiro vedenja. V duhu nenasilne oz. povezovalne komunikacije se učimo iskrenega izražanja, pri čemer sledimo štirim korakom nenasilne komunikacije: Ko vidim oz. slišim ..., se počutim ..., ker potrebujem ..., zato te vprašam, če si pripravljen ... Praktične primere iz vsakdana otrok podoživljamo v igrah vlog, kjer učenci preizkusijo posledice, ki jih ima njihova lastna izbira vedenja.



Primer igre vlog na razredni uri:

Miha in Jure med odmorom tečeta po učilnici, premikata stole in mize, glasno kričita in se smejeta. Sošolka Zala ju z glasnim: »Nehajta divjati po razredu« poskuša ustaviti. Miha in Jure je ne slišita. Razposajeno tekanje se nadaljuje.

Druga možnost, ki jo ima Zala, je iskreno izražanje, kjer sama prevzame odgovornost za svoje občutke in potrebe. To izbiro v krogu vadijo Miha, Jure in Zala.

Zala:

OPAŽANJE: Miha in Jure, ko tečeta po razredu in premikata stole in mize ter kričita,

OBČUTKI: me je strah in sem v stiski,

POTREBE: ker si želim tišino, mir in varnost med odmorom.

PROŠNJA: Ali sta se, prosim, pripravljena igrati bolj umirjeno in tiše.

Miha in Jure povesta Zali, da se počutita razigrano in veselo ter da potrebujeta igro in gibanje.

Skupaj najdejo način, da bodo vsi zadovoljni; Zala stopi v čevlje fantov, fanta stopita v čevlje Zale. Ker si Zala želi miru in varnosti, fanta pa igro in gibanje, skupaj najdejo način, kako bodo vsi zadovoljni: Miha in Jure se bosta igrala bolj umirjeno.

Igra vlog je varno okolje, kjer otroci brez strahu pred obsojanjem izražajo svoja čustva in drug z drugim odkrivajo nezadovoljene oz. zadovoljene potrebe, ki se nahajajo za njimi. S tem se učijo prevzemati odgovornost za lastna čustva in potrebe, izbirajo ravnanja ter posledice.





Popoldanske delavnice in dvodnevni tabori

Z namenom da drug drugega spoznamo v okolju zunaj pouka, se z učenci dobimo tudi v popoldanskem času oz. na dvodnevni taborih nenasilne komunikacije. Pri tem sodeluje več učiteljev. Poleg vsebin nenasilne komunikacije učenci na teh dogodkih lahko predstavijo svoje talente ter po svojih zmožnostih prispevajo k prijetnemu sobivanju s sošolci in učitelji.

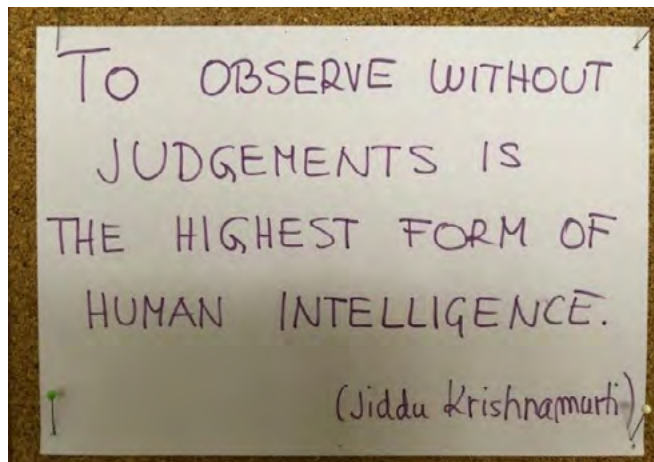
Popoldanske delavnice z otroki in starši

Popoldanske delavnice, na katerih sodelujejo starši, so namenjene vzpostavljanju medsebojnega stika med učiteljem, otrokom in starši. Vsebine delavnic so podobne zgoraj opisanim. Starši so včasih v vlogi opazovalca oz. aktivno sodelujejo med sabo ali skupaj s svojim otrokom. Enakovreden del teh srečanj je tudi učitelj.



POVRATNE INFORMACIJE UDELEŽENCEV PROJEKTA V VSAKEM ČLOVEKU JE SRCE

Povratna informacija staršev, pridobljena v okviru raziskave RAZISKOVANJE PROCESOV SPREMINJANJA ŠOLSKE SKUPNOSTI (FDV, FSD Ljubljana) *

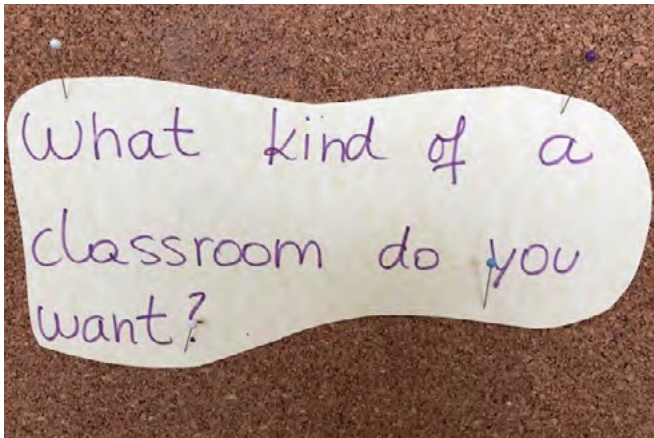


Starši, ki so se v šolskem letu 2018/2019 udeleževali delavnic nenasilne komunikacije oz. so njihovi otroci vključeni v projekt nenasilne komunikacije *V vsakem človeku je srce*, povedo, da so otroci pridobili veliko pozitivnega. Izpostavljajo, da se vse, kar se učijo v tem programu, uporablja v domačem kontekstu. Poročajo, da se otroci opazno drugače izražajo, lažje ubesedijo svoja čustva in opišejo, kaj jim je pomembno. Bolj naj bi bili pripravljeni na pogovor. Omenjajo, da jih otroci doma pogosto »popravljajo« pri neustreznem izražanju (na primer: »To, da tako razmišljaš, mi gre zelo na živce« popravljajo s: »Tvoje razmišljanje o tem mi ni blizu«). Starši bistvo pristopa nenasilne komunikacije vidijo v tem, da znajo otroci komunicirati drugače, da se znajo v čustveno nabitih situacijah odzvati bolj strpno, da se znajo izogniti potencialno nasilnim situacijam in da se bolje zavedajo svojega notranjega doživljanja. Dragoceno jim je tudi, da je na delavnicah prišlo do izmenjave izkušenj

* Interno gradivo OŠ Franja Goloba.

z drugimi starši glede vzgojnih načel in načinov ravnanja v kritičnih situacijah. Če bi bilo teh delavnic na voljo več, bi z veseljem prišli nanje, in spodbujajo izvajalce programa, da naj nadaljujejo z izvajanjem in da naj se program izvaja od 1. do 9. razreda, da naj se pripravi kaka delavnica za starše več, na katero bi se eksplicitno povabila oba roditelja. Spodbujajo tudi to, da bi se take delavnice začele izvajati po celotni Sloveniji kot del javnega šolskega sistema.

Povratna informacija učencev, pridobljena v okviru raziskave RAZISKOVANJE PROCESOV SPREMINJANJA ŠOLSKE SKUPNOSTI



Učenci, ki so se v šolskem letu 2018/2019 udeleževali delavnic nenasilne komunikacije v okviru projekta *V vsakem človeku je srce* oz. so bili vrednotam in načelom nenasilne komunikacije izpostavljeni med samim učnim procesom, povedo, da so hvaležni za možnost sodelovanja pri oblikovanju in sprotnem posodabljanju skupnih dogovorov v razredu. Vsebine, ki so jim najbolj ostale v spominu, so pogovori o občutkih in o odzivanju v situacijah, ko pride do preprirov in konfliktov. Zelo uporabna se jim zdi tudi vadba prevajanja obsodb in obtožb v opažanja. Spoznanja, ki so jih navajali kot najpomembnejša, so: da je pomembno, da si, ko pride do konflikta, vzamejo čas, da preverijo, kaj občutijo sami in kaj drugi udeleženci v konfliktu, da pri ponovnem navezovanju stika začnejo z izražanjem svojih opažanj. Pomembno se jim zdi tudi upoštevanje razlike med opažanji in obsodbami s pomočjo metafore

Betina Jamšek je leta 1999 diplomirala na Filozofski fakulteti v Ljubljani kot profesorica nemščine in angleščine. Zaradi želje po uresničitvi lastnih idej o spoštljivi in prijazni šoli je leta 1999 ustanovila zasebno jezikovno šolo *Stella*, ki jo je zaznamoval individualni pristop do učencev. Leta 2003 se je dodatno zaposlila na OŠ Franja Goloba Prevalje, kjer še vedno dela kot učiteljica nemščine in angleščine. Od leta 2014 je tudi koordinatorica mednarodnega projekta nenasilne komunikacije (CNVC) *V vsakem človeku je srce*.

kamere. Povedo, da bolj sprejemajo dejstvo, da imajo na isto situacijo različni ljudje popolnoma različne poglede, da mirno povedana lepa beseda in pogovor zaležeta bolj, kot če na nekoga kričijo in z njim grdo govorijo. Poročajo o zavedanju, da imajo izrečene besede močne posledice, ki jih pogosto ne moremo razveljaviti, in da je potrebno v primeru obstranske udeležbe v konfliktu biti pozoren na lastno nagnjenje k temu, da stopimo na stran tistega, ki je naš prijatelj, in da je pri pripisovanju odgovornosti pomembno, da smo iskreni in pravični, tudi če neka oseba ni naš prijatelj. Opažajo večjo medsebojno povezanost, tako z učenci kot z učitelji. Glede staršev otroci poročajo, da so začeli doma preizkušati druge načine komunikacije namesto kričanja. V svojih željah za naprej izpostavijo učenje skozi igro in gibanje. Všeč bi jim bilo tudi, če bi vprašanje »Kako si?« vzeli bolj resno in dejansko razmislili o svojem stanju in ga s sogovornikom delili. Zdi se jim pomembno, da bi si za nekoga, ki je v stiski, vzeli čas in se pogovorili, ne pa hiteli naprej in se pretvarjali, da ni tako hudo. Povedo tudi, da bi si želeli bolj pogosto procesiranje skupnih konfliktov v krogu.

SKLEP

Z izobraževanjem v projektu nenasilne komunikacije se je moje delo na šoli bistveno spremenilo. V službo prihajam brez strahu, dobre volje in v pričakovanju novih dnevnih izzivov. Ker se zavedam, da lahko sama s svojo držo in ravnanjem največ pripomorem k povezanosti in varnosti v razredu, se počutim močno in umirjeno. Ko z učenci po iskrenem pogovoru o čustvih in potrebah oz. težavah in stiskah vzpostavim kratkoročni in dolgoročni stik, je izobraževalni del ure prijeten in učinkovit. Odpadejo težave z disciplino in nespoštovanjem. Na delovnem mestu se počutim umirjeno, spoštovano, varno, cenjeno, slišano, razumljeno, hvaležno in zadovoljno.

S svojim delovanjem v šoli in v projektu nenasilne komunikacije želim prek primerov dobre prakse in ozaveščanja prednosti rabe povezovalnega jezika prispevati k dolgoročnim spremembam na področju slovenskega javnega šolskega sistema.

UČITELJEV GLAS

TEACHER'S VOICE

- 42 PERMAKULTURA PRI VZGOJI IN POUKU**
Permaculture in Education and Lessons
Tomislav Gjerkeš in Ira Zorko
- 47 TRENING SOCIALNIH VEŠČIN KOT PRIMER DOBRE PRAKSE
PREPLETA FORMALNEGA IN NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA**
Social Skills Training as a Good Practice Example of Intertwining Formal and
Non-Formal Education
Špela Gorjan
- 51 COACHING – UČITELJEV SOPOTNIK**
Coaching – a Teacher's Companion
Marjeta Petek Ahačič
- 57 SOLIDARNOST IN PROSTOVOLJSTVO V VZGOJI IN
IZOBRAŽEVANJU**
Solidarity and Volunteerism in Education
Tjaša Arko
- 60 SAMO PODOJANJE INFORMACIJ IN NALOG NE BO DOVOLJ
(OSEBNO DOŽIVLJANJE VODENJA PROJEKTNEGA TIMA)**
Solely Giving Information and Tasks will not be Enough (Personal
Experience of the Project Team Leadership)
Mag. Mojca Meke
- 62 OBČUTEK VARNOSTI JE NA PRVEM MESTU**
A Sense of Security Comes First
Tjaša Prudič
- 64 V SODELOVALNEM »OBJEM«-U BRANJA IN ZNANJA**
In a Cooperative "OBJEM" (Embrace) of Reading and Knowledge
Polonca Tomac Stanojev

Tomislav Gjerkeš in Ira Zorko
Društvo za permakulturo Slovenije

PERMAKULTURA PRI VZGOJI IN POUKU

Permaculture in Education and Lessons

Vprašanje, na katero bom na podlagi svojih sedemletnih izkušenj poskusil odgovoriti, je: Kako kot strokovni delavec v obstoječem okolju šole delovati konstruktivno in prijazno do sebe, otrok, staršev, vodstva šole in do okolja ter dosegati delovno obvezo?

Vabljeni v pripoved.

MEDNARODNI PROJEKT OTROCI V PERMAKULTURI

Leta 2015 smo se učitelji permakulture iz petih evropskih držav zbrali, da v okviru triletnega evropskega projekta na podlagi permakulturnih načel oblikujemo in ponudimo vzgojiteljem, učiteljicam in staršem podporo pri vzgoji otrok v vrtcih in šolah.

Raziskali smo obstoječe vire in metode ter jih na podlagi prepoznanih potreb dopolnili. Plod sodelovanja je priročnik za pedagoške delavce in starše, ki je z vsemi rezultati projekta prosto dostopen na <http://pouknaprostem.si>. Program se širi v druge evropske države, na Bližnji vzhod, v Azijo in Afriko.

Resnična dogodivščina povezovanja vzgoje otrok s permakulturnimi načeli, metodami in praksami pa se je z zaključkom projekta tudi zame šele začela. Z zanimanjem opazujem svojo zgodbo, kako me je življenje od nekdanjega šolomrzneža pripeljalo do permakulturnega načrtovalca izobraževalnih procesov.

KAJ JE PERMAKULTURA

Permakultura je celostna metoda načrtovanja in prakse, ki temelji na skrbnem opazovanju. Večino svojih znanj in pristopov gradi na podlagi vzorcev in procesov, ki jih opaža v kompleksnih, dinamičnih, a hkrati tudi stabilnih in prilagodljivih naravnih okoljih. S svojimi načeli in prakso sodeluje in pomaga pri zaščiti pestrosti na vseh področjih človekovega delovanja, od pridelave zdrave hrane do ekološke ekonomije, razvoju človeku in okolju prijaznih tehnologij, medčloveških odnosov, procesov soodločanja, oblikovanja ekoloških naselij ter gradnje naravnih bivališč. Eno od pomembnih permakulturnih načel je načelo vključevanja, aktivnega povezovanja elementov v celoto in razumevanje meje kot najbolj živega in pestrega področja dogajanja. Permakultura ne beži od problemov, skuša jih čim bolj raziskati, saj se rešitve zanje po navadi skrivajo prav v njih samih.

Vse aktivnosti v permakulturi izhajajo iz treh etičnih načel: skrb za ljudi, skrb za Zemljo in skrb za pravično delitev. Ta temeljna načela se tudi v pedagogiki izkažejo kot odličen pripomoček za ustvarjanje razredne kulture in so učinkovito merilo v procesu sprejemanja odločitev. Drug tak pripomoček so tehnike in načela, s pomočjo katerih se v permakulturi načrtujejo okolja, ki s svojo pestrostjo in številnimi življenjskimi procesi omogočajo dinamično ravnotežje in samoregulacijo. Prav takšna okolja pa so, kot bomo videli, ključna za potrebe sodobnega poučevanja, ki v ospredje vedno bolj postavlja otroke, opazovanje in razvoj njihovih raznovrstnih talentov in (p)osebnosti.

Zakaj je tak pristop pomemben za današnji čas?

NEGOTOVOST SEDANJEGA ČASA IN POMEN PESTROSTI

Vsakodnevni dogodki na globalni in lokalni ravni, da ne omenjamo velike globalne grožnje, sprožene s pandemijo, kažejo, da naš še do predvčerajšnjim predvidljiv in varen svet postaja vse bolj negotov in spremenljiv. Eden od razlogov je ta, da smo se oddaljili od narave sveta oziroma da se do rastlin, živali in celote planeta kot civilizacija in kot posamezniki vedemo nespoštljivo in neetično.

V svetu narašča zavest, da za zdravje na planetu ni dovolj, da mislimo le na človeka, treba je skrbeti tudi za vse ključne naravne elemente, za rastline in živali. Podoben premik pozornosti se že dalj časa dogaja v kmetijstvu. Danes v ekološko ozaveščenih okoljih skrb z rastlin ali le z njihovih plodov prehaja na zemljo, na organsko pestrost in vitalnost prsti, intenzivno se razvijajo sonaravne tehnike plitve obdelave in nege tal. Podobne procese lahko zaznamo v socialno in kulturno naprednih družbah na področjih pogojev dela, pri načinih izobraževanja ali pri razumevanju vpliva kulture in umetnosti na kakovost in smisel življenja. Če bi iskali skupni imenovalac dobrih praks, do katerih spontano ali po premisleku prihajamo po tej poti, bi videli, da gre v vseh teh primerih za povečevanje in spodbujanje pestrosti in kompleksnosti okolja. V naravnem okolju namreč ne poznamo monokultur, kot jih je v svoji analitičnosti in ozki ciljni usmerjenosti, bodisi zaradi materialne koristi bodisi zaradi organizacijske ločenosti, pa tudi zaradi svoje ne samo systemske, ampak tudi čisto naravne in razumljive zamejenosti sposoben ustvariti človek. Znana je misel Wernerja Heisenberga, v kateri znameniti nemški fizik človeško civilizacijo primerja z orjaško železno ladjo, katere kompas se ravna le še po njenem oklepu in ne po zvezdi

severnici in naravnih, kozmičnih zakonih. Zaslepljeni z enostranskimi interesi, umetno ustvarjenimi potrebami in željo po neprestanem in vedno večjem dobičku ustvarjamo v okolju monokulture in onesnaženja, ki vodijo v bolezen in degradacijo. Tudi v izobraževanju poznamo takšne monokulture, kjer se daje prednost izključno eni vrsti znanj, eni vrsti spretnosti, preostale pa se spregledujejo in ostajajo v senci kot nepomembne in manj razvite. Za naravo pa je značilna pestrost oblik življenja, kjer so vsi elementi razporejeni tako, da lahko v polnosti sodelujejo med sabo. Le celota ima v sebi sposobnost celjenja. Navedeno lahko ilustriramo s praktičnim primerom. Paša na neokrnjenih naravnih travnikih z izjemno visoko biološko pestrostjo daje živalim možnost, da same poiščejo najboljšo hrano, in kadar je potrebno tudi zdravilo. Možnosti za človekov študij in izboljšave so neskončne, a noben, še tako dognan sistem umetnega hranjenja v umetnem prostoru ne more nadomestiti kompleksnosti okolja, v katerem lahko žival svobodno, po svojem nagonu, naravi in vrojeni »modrosti« iz njega sama prejme vse tisto, kar v resnici potrebuje. Raznolikost, obilje in pestrost dajejo življenjskim procesom potrebno prožnost, celoti pa dinamično ravnovesje in odpornost. To so kvalitete, h katerim stremimo v permakulturnem načrtovanju. Pomembne so tudi v pedagoških procesih in dinamičnih socialnih okoljih, kot sta skupina ali razred.

Permakultura v praksi uporablja sistemsko mišljenje. Za razliko od običajnega, linearne načina mišljenja, ki je zelo učinkovito za proizvodnjo, se sistemsko mišljenje bolj ukvarja z odnosi med elementi v sistemu in manj z vsebino. Zakaj v tem primeru vsebina ni najpomembnejša? Zato ker bo kasneje vstopila v dogajanje spontano kot posledica vzpostavitve dobrih odnosov in oblikovanja primerne atmosfere. In kot bomo videli skozi opise konkretnih izkušenj, je **za razvoj in samooblikovanje (p)osebno sti v otroku ključen prav način, kako je vsebina podana. Bolje rečeno način, kako je vsebina odkrita, doživeta in spoznana. Če je utemeljena v živi izkušnji, ki ima za podlago življenjsko radovednost, ima popolnoma drugo kakovost kot suhoparno znanje.** Poleg tega se ob takšnih spontanih uvidih, doživetjih ali dejanjih, tudi če so izraz posameznika, razvija celotna skupina.

POMEN PROSTORA IN DEJAVNOSTI, KI SE V NJEM ODVIJAJO

Za otroke v vrtcu je pomembno, da jim prostor omogoča in daje spodbudo za opazovanje in svoboden prostor za igro in raziskovanje. Najboljši za to je prostor v naravi, v katerem se dogajajo nešteti procesi in preobrazbe. Kaj lahko nadomesti preplet naravnih elementov, vode, zemlje in zraka, občasno tudi ognja, kombinacijo senčnih in sončnih prostorov, odmiranje rastlin in dozorevanje plodov, vremenske spremembe in prisotnost živali?

V naravno pestrem ambientu je poskrbljeno za vse in vsakogar. Ob izhodu na vrt se otroci razbežijo po okolišju vrtca, eni opazujejo deževnike v kompostnem kupu, drugi žabji mrest v mlaki, tretji hranijo kokoši, jim menjajo nastilj in tako kot vsako jutro iščejo izlegla jajca. Četrta v senci rišejo z vodenimi barvicami ali listajo knjige. Igra in dejavnosti se, spodbujene z menjavo vremena in letnih časov, porajajo

same od sebe. Vloge se menjavajo, pravila se postavljajo in spreminjajo, ob tem se krešejo in gladijo nesoglasja in skozi doživetja, tudi manj prijetna, ki se potem razrešijo, se krepijo medčloveški odnosi in spletajo vezi.

Za spodbudo ustvarjalnosti so odlični preprosti kosi lesa, ki jih domišljija sprti oblikuje v pravljicne pripomočke: šibje, posušeni storži, zarobljeni kosi platna. Blatna kuhinja, vodne igre ali obisk bližnjega potoka potešijo potrebo po stiku z enim od osnovnih elementov – vodo.

Zunaj je prostor živ in otroke nagovarja z neprimerno večjo intenzivnostjo kot igralnica ali učilnica!

Vzgojitelj dogajanje predvsem opazuje, se vključi preudarno in po potrebi. Veliko bolj od vsiljive animacije in splošnih razlag je za otroka v tej starosti pomembna lastna radovednost in zgled, ki ga daje pedagog sam z najbolj preprostimi opravili, primernimi času dneva in okoliščinam. Vzgojiteljica nabere cvetje in ga postavi v vazo. Vzgojitelj v kotu vrta zloži kamne, nabere dračje in zakuri ogenj za peko kostanja ali pa suši zelišča za čaj, ki bo prišel otrokom prav pozimi. Morda se bodo otroci pridružili, včasih vsi včasih samo nekdo, kdo drug bo morda le opazoval. Poleg svobodne igre pa je za krepitev notranjega zaupanja in globlje povezanosti pomembno, da se v sozvočju z okoljem in letnimi časi vzpostavijo tudi drobni letni in dnevni obredi. S pesmijo pozdravimo dan in obloženo mizo, pripovedujemo pravljico, vsakič, preden se otroci razidejo, zaplešejo v krogu. Za celostni razvoj otroka je pomembno vključevanje vseh čutil.

S starostjo otrok narašča tudi njihova sposobnost, da si sami postavljajo izzive in si oblikujejo skupne in praktične cilje, ki naj bodo plod in seštevek njihovih individualnih hotenj. Za vsaj del prostorov, namenjenih druženju in učenju, je najbolje, da jih, ko so starejši, zasnujejo in ustvarijo sami, v sodelovanju s pedagogom in straši. To je po navadi najlažje doseči na zunanjih površinah vrtca ali šole. Takšnega prostora jim ne bo treba posvojiti, saj bo že v procesu nastajanja postal njihov in bodo zanj tudi primerno skrbeli. Hkrati gre ob tem za proces, ki ima sam po sebi izjemno pedagoško vrednost. **Praktično delo, kot je preoranje in zasaditev polja, gradnja bivališč, izdelava peči, bobna ali čolna, vodi do neprecenljivih situacij, sprotnih uvidov, spontanosti, improvizacij in naključij. Otroci se navadijo obvladati vedno nove okoliščine, ki različnim talentom in karakterjem omogočajo, da se spontano izrazijo in tako širijo zavest skupnosti o pomenu vsakega posameznika.** Motiv je po navadi tako velik kot namen, ki ga omogoči praktično delo: preživeti praznike s prenočevanjem na šolskem vrtu, speči lasten kruh iz svoje pšenice, pripraviti praznični koncert, raziskati domačo reko. Iznajdljiv in na takšne okoliščine pripravljen pedagog bo v situacije lahko neopazno vključil obvezne vsebine učnega procesa. Motorični razvoj je, kot se danes tudi znanstveno potrjuje, ključen za razvoj kognitivnih sposobnosti. In otroci imajo prirojeno potrebo po obilici gibanja, razvijanju telesnih spretnosti in raziskovanju. Še nedolgo tega so glavnino socialnih veščin dobili skozi prosto druženje in igro na vasi in ulici, danes tega skoraj ni več. To je tragično dejstvo, in če v vrtcu in šoli otrokom ne bomo omogočili, da skozi lastno igro svobodno oblikujejo svojo osebnost in ob tem razvijejo empatijo do sveta, bodo slabše pripravljeni na izzive življenja.

Zgoraj opisani procesi in pogoji dela so pri nas redki, trenutno so prej izjema kot pravilo. Da je v Sloveniji tako malo pouka na prostem in tako malo svobode pri igranju otrok, so deloma odgovorni zapleteni predpisi in standardi, odsotnost tesnejših odnosov s starši, šibko medsebojno zaupanje, pa tudi pasivnost in strah. Ti vidiki po navadi premagajo navdušenje posameznikov in željo kakor tudi čedalje večjo potrebo po tovrstni spremembi.

Poskusi uvajanja zgoraj naštetih principov in pogojev vzgoje so tako največkrat plod entuziazma in čvrstega prepričanja redkih pedagogov. Sprememba ni lahka. Poleg vsaj načelne podpore širšega kolektiva terja takšen pristop vsaj v začetnih fazah veliko motivacijo, dodaten čas, socialne veščine in znanje. Vloga učitelja oz. vzgojitelja pa se skozi takšen proces in možnosti postopoma spremeni in postane vse manj in manj naporna. Po navadi pelje v preobrazbo od vodje, izvrševalca nalog, nadzornika in podeljevalca znanja do pomembnega zgleada, radostnega spodbujevalca in privilegirane priče prvih znamenj in sadov nove generacije človeštva.

OD TEORIJE K LASTNIM PRAKTIČNIM IZKUŠNJAM

Permakultura je povsem praktična veda, namenjena je reševanju resničnih potreb in težav. Izhaja iz konkretnih okoliščin, a vedno gledanih v luči celote, in uvodoma omenjenih etik. Naravno raznolikost najdemo povsod, tudi v skupini pedagoških delavk in delavcev. Nekaterim v pedagoški skupnosti se zdi reševanje sveta nedoumljivo stremljenje, za koga drugega je to del vsakdanjika. Nekaterim je ekologija blizu bolj na idejni ravni, nekdo pa jo inovativno in uspešno živi v praksi in jo tako posreduje znotraj predpisanega učnega načrta.

Začetek

Še pred začetkom projekta Otroci v permakulturi sem leta 2012 prejel klic, ki me je nenadoma pripeljal nazaj v šolsko okolje. Ravnateljica osnovne šole v Ljutomeru me je povabila v razvojni projekt »Trajnostni razvoj – uvajanje trajnostne vzgoje in učenja v šolo«. Za mene je bil to prvi primer preizkušanja permakulturnih načel v pedagoškem okolju, za ravnateljico pa uresničevanje dolgoročne vizije in potrebe po ukvarjanju s trajnostnim razvojem. Šlo je za pravo pionirsko delo na obeh straneh. Začeli smo z delavnicami, na katerih so se enakovredno srečali učitelji, otroci, starši in ravnateljica. Na začetku je bilo kar nekaj nelagodja med učitelji in ravnateljico kot

tudi med otroki in odraslimi. Po nekaj srečanjih pa smo med sabo vendarle uspeli ustvariti vzdušje, v katerem se je vsak počutil varnega in upoštevanega. Pomagali smo si z avstralsko metodo »zmajevega sanjanja«, enim od priljubljenih orodij za nego socialne dinamike med permakulturnimi učitelji. Metoda se odlikuje po jasno vodenem procesu prepoznavanja, oblikovanja in aktiviranja čustev, mišljenja in dejanj skupine in vsakega posameznika znotraj nje. Proces se začne s »krogom sanj«, v katerem se vsak posameznik poglubi vase in odkrito izrazi svoje sanje, hrepenenje in pristno motivacijo, povezano z namenom druženja. V nadaljevanju procesa se sanje posameznika preoblikujejo ob soočenju s sanjami preostalih in dobijo svoje mesto v cilju celotne skupine, ki brez izjeme vključuje sanje vsakega posameznika. Tako dobi skupina smer, ki jo vsi podpirajo. Na ljutomerskih delavnicah smo oblikovali cilj za ponovno oživitev šolskega vrta. Sledila je faza načrtovanja, k izvedbi pa smo povabili še preostale otroke, starše in učitelje. Dober odziv in uspešno opravljena akcija sta nam dala zeleno luč in spodbudo za naslednji cikel. Preden smo stopili vanj, smo se poleg začetne faze sanjanja, kjer se, kot rečeno, povežemo z razpoložljivo energijo v skupini, posvetili še zaključni fazi prvega ciklusa. Ta je posebej pomemben za ohranjanje dinamike in zdravega delovanja skupine in je imenovan »praznovanje«. Gre za nujen proces sprostitve in samorefleksije. Po sanjanju, načrtovanju in izvedbi je čas, da skupina in posamezniki pregledajo opravljeno in povedo, kaj je bilo v redu in kaj ne. V vsakem družbenem procesu nastajajo blokade, vozlišča, kjer energija zastaja. Z reševanjem konfliktov sproščamo zastalo energijo, prav tako pa ozavestimo vse uspehe ter se tako kolektivno povežemo tudi z energijo uspeha. Tako skrbimo za živost skupine. Poleg pridobivanja novih veščin se v procesu praznovanja dogaja proces učenja, pravzaprav se rojeva skupinska modrost, ki ima, utemeljena v izkušnji, drugačno kakovost kot znanje. Tako raste celotna skupina in vsak posameznik v njej.



- ▶ Ena izmed 20 delavnic je bila ureditev stopnic do šolskega vrta. Učenci višjih razredov so ob minimalni podpori delo opravili samostojno. V skupinskem procesu so morali oblikovati rešitve, odpravljali nesoglasja, gradili so medsebojne vezi in razvijali ročne spretnosti. Ni jim bilo težko priti naslednji dan po pouku, da smo stopnice dokončali, in so se še dva tedna z visoko dvignjeno glavo sprehajali po šoli. Vsi uporabljajo njihove stopnice!

Rezultat drugega kroga sanj je bil posvetiti se vsej okolici šole. Leta 2014 je celotna šola sodelovala pri načrtovanju in izdelavi učnega okoliša. V enem dnevu je 450 učencev, 80 učiteljev in 200 staršev preobrazilo zunanost šole v prostor, ki učitelju tudi brez dodatnega spremstva omogoča pouk na prostem.

Stagnacija in nov začetek

Šolski vrt so učiteljice in otroci posvojili in nekaj let je lepo živel na račun navdušenja učiteljic, ki so opravile veliko prostovoljnega dela in ga uporabljale kot učni pripomoček. Ker nege vrta ni bilo mogoče vključiti v delovno obvezo, je začetni zagon sčasoma razumljivo splahnel. Prepozno sem opazil stagnacijo in upad samomotivacije. Večina razvojnega impulza je slonela na meni, kar je bil jasen znak, da se praksa, čeprav porojena iz sanj, v bistvu ni prijela in ni bila sposobna samostojnega življenja. Iz tega kritičnega položaja se je porodila ideja o celovitem permakulturnem izobraževanju pedagogov.

Obrnil sem se po pomoč k prijateljem in sodelavcem na Društvu za permakulturo Slovenije, kjer smo na mojo pobudo standardni, mednarodno uveljavljeni 72-urni tečaj permakulturnega načrtovanja (Permaculture Design Course – PDC) prilagodili posebej za potrebe pedagoških delavcev. Gre za večdnevno druženje, ob katerem je na tisoče udeležencev po vsem svetu ob pestrosti vsebin in uvidov doživelo močno osebno preobrazbo, celo zamenjalo svoj poklic ali pa je svojega v življenju začelo bolje razumevati. Tečaj izostri naše dojemanje sveta v smislu razumevanja razvoja človeka, ponovne vzpostavitve lastnega mišljenja in zdrave presoje na podlagi jasnih etičnih načel. Udeleženci skozi igro in v praksi izkusijo metode, kot so zmajevo sanjanje, nenasilna komunikacija, sociokracija, art of hosting in druga orodja za participativno odločanje in ustvarjalno komunikacijo. Poleg kulture medčloveških odnosov se razvije večšina prepoznavanja lastnih potreb in potreb okolja ter kako v skladu z okoljem načrtovati svoje aktivnosti.

»Nič več utrujena iz službe,« so bile sanje učiteljice, ki je po opravljenem PDC-ju na šoli v Ljutomeru prevzela mojo vlogo koordinatorja za trajnostni razvoj in je z otroki petega razreda na začetku šolskega leta izvedla krog sanj z začetnim vprašanjem: »Kaj bi se moralo zgoditi, da bi bilo to najboljše možno šolsko leto?« Iz teh sanj so se skozi proces »precejanja« rodili »čarobni šotori«, kot so projekt poimenovali otroci sami. Otroške sanje so čudovito odgovorile na prostorsko potrebo za delo

v majhnih skupinah v učilnici na prostem. Učiteljica je tudi nadaljnji proces nastajanja "čarobnih šotorov" neopazno vodila z metodo zmajevega sanjanja, ustvarjalno prizemljevala otroške ideje, odločitve in izvajanje pa prepuščala otrokom. Seveda je v ključnih trenutkih aktivno posegla v proces, da je vzdrževala učinkovitost, vendar nežno, da so otroci ohranjali »lastništvo« nad projektom. Pri dopisu za zbiranje finančnih in materialnih sredstev so poiskali pomoč pri mladostnikih višjih razredov, delo na terenu pa so opravili sami v malih skupinah. Denarja je na koncu še ostalo, saj so bili zelo uspešni pri sponzoriranju materiala, k izvedbi pa so povabili svoje starše, ki so se z veseljem odzvali. V to džunglo aktivnosti je učiteljica spretno vključevala učne cilje, na roko so ji šle konkretne situacije in visoko motivirani otroci. Za ilustracijo jih nekaj naštejmo:

- Usvajajo strategije sprejemanja in tvorjenja neumetnostnih besedil ter jih upoštevajo pri tvorjenju in sprejemanju besedil.
- Spoznavajo in pretvarjajo dolžinske enote, denarne enote, časovne enote.
- Načrtujejo, skicirajo, izdelujejo in preizkušajo izdelke ter predlagajo izboljšave.
- Razvijajo razumevanje o pomenu sodelovanja med ljudmi; spoznavajo načine in oblike sodelovanja.
- Izboljšujejo gibalne in funkcionalne sposobnosti (skladnost (koordinacija) gibanja, moč, hitrost, gibljivost, ravnotežje, natančnost, aerobna vzdržljivost).

Otroci procesa sploh niso doživljali kot učenje, čeprav so bili rezultati boljši kot pri frontalnih metodah učenja. Mimogrede so pridobivali bogate socialne in motorične veščine in bili sposobni dosegati cilje, predpisane za višje razrede. Učne cilje, ki jih niso dosegli skozi razredni projekt,



- ▶ Postavitev šotorov učiteljici omogoča pregled nad vsemi skupinami z enega položaja, hkrati pa imajo otroci dovolj intime za razvoj lastne dinamike dela v malih skupinah, tudi v manj ugodnih vremenskih razmerah.

so uresničili na običajen način. Čarobne šotore so uspešno zaključili in so zaradi izkušnje, da je šolsko leto možno preživeti na drugačen način, z visokimi pričakovanji vstopili v 6. razred. Novi razredničarki so povzročali nelagodje, saj so nezavedno izvajali pritisk za spremembo, za razširitev njenih učnih pristopov.

Naslednje leto se je projekt otrok imenoval »Mavrične poti«. Šlo je za senzorične poti iz centralne učilnice na prostem do posameznih šotorov. Prvo leto sem še sodeloval in koordiniral dogajanje, potem me niso več potrebovali. Končni cilj učitelja je, da postane nepotreben. Zdaj na šolo v Ljutomeru prihajam le še na obiske in vedno odhajam poln navdiha.



- Za otroke je bilo neprecenljivo, da so videli svoje starše v kreativnem procesu, dodatno pa je njihovo učenje povečala raznolikost staršev njihovih sošolcev. Danes so otroci velikokrat prikrajšani za pozitiven zgled, vzor, ki arhetipsko pripada vlogi očeta. Skozi razredni projekt »Čarobni šotori« jim je bila dana moč kreacije in so lahko prispevali v svoje okolje. Z izkustvenim učenjem so potovali od oblikovanja lastne ideje, ki je bila usklajena s potrebami okolja, do načrtovanja, kjer so morali kot skupina posameznikov uskladiti vse priprave, v izvedbo vključiti še starše, da so lahko nato Čarobne šotore predali celotni šolski skupnosti. Poleg nasmejane učiteljice in ravnateljice se je opazno izboljšal odnos med starši in šolo, med otroki in šolo, šola pa je postala kraj, kjer se razvija pristen in ustvarjalen odnos med otroki in starši. Zame je bil najdragocenejši sad mojega truda stavek: "Veš, še nikoli mi ni toliko staršev reklo: Moj otrok pa tako rad hodi v šolo."

ZAKLJUČEK IN NAPREJ

V kritičnih dneh virusne pandemije, v katerih nastaja ta zapis, lahko opazujemo, kako različno se vlade držav vedejo do njihovih prebivalcev v napetih razmerah. Medtem ko je ponekod zavlada izredno, domala vojno stanje in so bile uvedene številne prepovedi in kazni, so nekatere druge vlade glede na realno medicinsko oceno stanja s strani odgovornih epidemiologov svojim sodržavljanom posredovale le spisek primernih ukrepov in številna priporočila, ki pa so dosledno spodbujala ustrezno zdravo presojo vsakega posameznika. Politika se ni vmešavala v oceno pristojne stroke. Do nje in do sodržavljanov je pokazala veliko stopnjo zaupanja, podobno visoko, kot so jo oni namenjali svoji

vladi. Prepričani smo lahko, da je od načina odnosa do otrok in življenjskih okoliščin v šoli in doma, tudi od naravnih in spontanih priložnosti za vzgojo in samovzgojo, odvisno, kakšno stopnjo kolektivne in osebne avtonomnosti, svobode in odgovornosti lahko doseže sodobna družba. Stanje zavesti namreč določa množica povezav, ki jih tvorimo z okoljem. Število in kakovost povezav med elementi v okolju določa prožnost in odpornost sistema, v tem primeru družbe, daje ji vitalnost, pestrost in obilje, v katerega vlaga in iz njega zopet črpa vsak posameznik. To je temeljno načelo delovanja narave. V družbi ni bistveno drugače. Naša naloga je, da skrbimo tako za prvo kot za drugo in zase.

Zaključujem z upanjem, da sem uspel osvetliti

razloge, zaradi katerih so permakulturne etike, metode in načela primerni, potrebni in uspešni pri oblikovanju pouka v vrtcih in šolah. Prosto dostopen priročnik, omenjen na začetku prispevka, je lahko dober temelj. Upam, da se kmalu srečamo pri skupnem ustvarjanju pogojev za celovitejši razvoj bodočih generacij.

TRENING SOCIALNIH VEŠČIN KOT PRIMER DOBRE PRAKSE PREPLETA FORMALNEGA IN NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA

Social Skills Training as a Good Practice Example of Intertwining Formal and Non-Formal Education

O IZVAJALCIH

Društvo Center za pomoč mladim (CPM) je nevladna in neprofitna organizacija, ki deluje na področju mladinskega in socialnovarstvenega sektorja. Z našimi programi podpiramo kakovosten psihosocialni razvoj otrok in mladih. Smo organizacija, ki nenehno razvija, izvaja in uvaja učinkovite metode in prakse dela z otroki in mladimi. Delujemo že 21 let in vse od svojih začetkov je eden izmed naših bolj prepoznavnih programov trening socialnih veščin (v nadaljevanju TSV). Slednji se je tekom let izvedbeno spreminjal in prilagajal potrebam udeležencev, leta 2008 pa smo v sodelovanju s Srednjo zdravstveno šolo v Ljubljani, pozneje tudi s Srednjo zdravstveno šolo v Mariboru, oblikovali posebno obliko programa TSV, namenjeno oddelčnim skupnostim. V nadaljevanju predstavljam primer dobre prakse, pri katerem se je sodelovanje med šolo in CPM kot nevladno organizacijo, ki deluje v okvirih neformalnega in izkustvenega izobraževanja, obrestovalo.

ZAČETKI IN PRVI IZZIVI

Ker s številnimi srednjimi šolami v Sloveniji sodelujemo že vrsto let, predvsem v okviru izvajanja tematskih delavnic, smo s šolsko svetovalno službo SZŠ v Ljubljani začeli razmišljati, kako bi lahko program poglobili in tako povečali učinek delavnic. Teme delavnic smo v sodelovanju s šolo vseskozi skrbno izbirali, se odzivali na potrebe tako dijakov kot šolskih delavcev, a so bili učinki manjši, kot bi si želeli. Opažali smo, da z delavnicami nekatere pomembne teme odpremo, nimamo pa se časa vanje poglobiti in jih za seboj tudi zapreti. Zelo hitro smo se strinjali, da 2, 3 ali 4 šolske ure dolga delavnica, pa četudi zelo skrbno pripravljena in kakovostno izvedena, ne more imeti tolikšnega učinka, kot bi si želeli. Še posebej kadar gre za eno samo izvedbo v celotnem šolskem letu.

Da bi proces trajal dlje, smo predlagali, da bi celotne razrede že v 1. letniku peljali na 2-dnevni TSV. Tako bi imeli

čas za proces, skozi katerega bi se dijaki bolje spoznali in medsebojno povezali ter ustvarili sproščeno in zaupno vzdušje tudi z mladinskimi delavci. Prek dobrih medsebojnih odnosov bi laže odprli prostor za teme, ki se v šoli morda nekoliko zanemarjajo ali ne obravnavajo neposredno, vseeno pa jih mladi izpostavijo kot njim pomembne. Kot zelo pomembno smo spoznali tudi dejstvo, da se mladi laže sprostijo in odprejo, če aktivnosti potekajo zunaj šolskih prostorov, zato smo iskali tudi rešitve.

In smo šli. Osemkrat zapored, za dva dni, v začetku šolskega leta z vsemi oddelki 1. letnika te šole, ista ekipa izvajalcev. Vrhunska pustolovščina – za vse nas!

Sledili so resna analiza, evalvacija procesov, usklajevanje pričakovanj šole in nas, predvsem pa merjenje učinkovitosti. Povratne informacije dijakov so bile odlične. Vsi bi TSV podaljšali še za kak dan ali dva, saj so se imeli zares dobro. Mi, izvajalci pa prvo leto malo manj, saj tisto jesen skorajda nismo spali. To so bili naši prvi izzivi. Kako poskrbeti za dovoljšno količino spanja, da bomo drugi dan prav tako pripravljene slediti programu in da bomo od njega pridobili kar največ. Sočasno pa se je začel proces globljega sodelovanja s šolo, ki traja še danes. Medsebojno zaupanje je raslo, vsi vpleteni pa smo vseskozi dobivali uvide, da to, kar počnemo, »deluje« in ima z vsakim letom več smisla.

Po prvem, poskusnem letu smo prav tako izvedli 2-dnevne TSV v obliki taborov, na katerih so dijaki prespali, seveda z vpeljanimi izboljšavami in novimi pristopi. Za začetek smo pred samim odhodom na TSV v šolo prišli dvakrat. Prvič z namenom, da izvedemo prvo delavnico – Spoznavanje – že v šoli, da mladi dobijo vtis, kakšen bo del, ki ga bodo preživeli z nami, CPM-jevci; drugič pa smo prišli na razredno uro, teden dni pred odhodom na sam TSV, z namenom, da jim podrobno predstavimo, kam gremo, zakaj to počnemo, kako bo vse skupaj potekalo, kaj potrebujejo s seboj ipd.

Analiza po izvedbah je pokazala, da zaradi pomanjkanja spanca dijakov in izvajalcev TSV-jev ne bi bilo smiselno nadaljevati v takšni obliki. Zaradi prevelikega finančnega in

časovnega vložka šole žal nismo mogli preizkusiti, kakšna bi bila slika, če bi prespali dve ali več noči.

Zato smo raziskovali naprej. Kaj še lahko izboljšamo, spremenimo, prilagodimo? Povratne informacije dijakov so namreč kazale potrebo po »ŠE!«. Tako s strani dijakov kot tudi šole, saj so se v drugem letu sodelovanja že začeli kazati prvi učinki. Lanskoletni udeleženci so zdaj obiskovali 2. letnik in odnosi med njimi, v primerjavi z letniki pred tem, so se – tako smo izvedeli od šolske svetovalne službe – vidno izboljšali.

In tako smo z vsakoletnimi analizami, prilagoditvami in usklajevanjem s šolo izoblikovali novo formo TSV, ki jo z vsakoletnimi vsebinskimi prilagoditvami, s SZŠ, izvajamo še danes.

KAJ JE TSV

TSV kot metoda je najbolje opisana v knjigi *Trening socialnih veščin*, ki jo je v imenu vseh, ki smo soustvarjali ta program, strnila naša nekdanja sodelavka U. Rozman. Opisana je zgodovinska in metodološka razlaga procesa oz. živega organizma, ki mu rečemo »TSV«. Napisano pa je še nadgrajeno s praktičnimi primeri, ki jih (nekatero) še danes uporabljamo pri izvedbah TSV.

Gre za izkustveno skupinsko metodo dela, ki sloni na nekaj temeljnih načelih, oblika pa je poljubna. Lahko gre za sklop delavnic, srečanja, lahko gre za nadgradnjo individualnega dela, ki pozneje poteka v obliki skupinskega dela, najpogosteje pa ga izvajamo v obliki tabora – dvo- ali večdnevne nastanitve, kjer si skupina mladostnikov ustvari skupnost, ki v celoti skrbi sama zase. Si sama kuha, skrbi za red in čistočo, zase, drug za drugega, predvsem pa se v obliki skupinskih aktivnosti (tematskih delavnic) in v aktivnem preživljanju prostega časa nenehno uči vseh tistih stvari, za katere smo posamezniki (pre)večkrat prepričani, da jih že (po)znamo. Komunikacija, skupinsko delo, prevzemanje odgovornosti, sodelovanje, aktivna participacija, sprejemanje drugačnosti, solidarnost, aktivno poslušanje, prevzemanje odgovornosti – tudi za lastno počutje, preživljanje kakovostnega prostega časa brez uživanja prepovedanih substanc, asertivnost v odnosih itd. Vse to so nekatere ključne besede, ki na samem TSV preidejo v prakso. Pa ne zato, ker mladim tako zapovemo, temveč zato ker izvajalci to živimo, počnemo, se skladno s tem, o čemer se z njimi pogovarjamo, tudi vedemo. Ne gradimo na avtoriteti in strahospoštovanju, pač pa na enakovrednosti, spoštovanju in sodelovanju. Sleherni TSV izvaja ekipa mladinskih delavk in delavcev, ki TSV živijo, se ravna po načelih TSV in že s tem dajejo zgled tega, kaj TSV je in kaj ni. Dobro je vedeti, da ni vsak tabor TSV. In tudi, da ni vsak sklop delavnic TSV.

TSV sloni na 7 temeljnih načelih, ki udeležencem in ne nazadnje tudi izvajalcem omogočajo učenje socialnih veščin. Gre za načine, prepričanja, ki vodijo naša vedenja in odzive v situacijah. So vodila in nekakšni okvirji za delovanje. Barvo v te okvirje pa vnese vsak sam, s svojimi ravnanji, izbirami in vedenji.

Temeljna načela TSV so:

- vzpostavljanje sodelovanja in dogovarjanje (vodenje s sodelovanjem),
- aktivna participacija,
- poslušanje brez vnaprejšnjih sodb,
- usmerjenost v rešitve,
- nemoraliziranje,
- krepitev moči,
- ustvarjalnost.

Pri TSV v obliki tabora gre torej za umetno ustvarjene okoliščine (najet prostor, ekipa, ki sama TSV pripravi in izvaja, v smiselnem zaporedju vnaprej pripravljen set tematskih delavnic itd.), ki v praksi ustvarijo nekakšen simulator ali laboratorij za preizkušanje delovanja sebe in medčloveških odnosov, reakcij, ravnanj, pristopov in ne nazadnje SODELOVANJA. Na TSV mladostnik lahko preizkusi vse tisto, česar ga je morda v vsakodnevem življenju strah, lahko vpraša, se vede, pove in preizkusi vse – v varnem okolju. V okolju, kjer bodo vodje poskrbele za refleksijo dogajanja na taboru in bo, v kolikor bo to potrebno, mladim nudilo tudi individualno podporo pri reševanju osebnih stisk in skupaj z njim iskalo rešitve. Gre torej za nekakšen metaforičen skelet, vsebino, srce in vse tisto, kar potrebujemo za kakovostno delovanje v odnosih z drugimi, pa na ta skelet pripne sleherni skupina TSV-jevk in TSV-jevcev.

Deluje enostavno in je obenem zelo kompleksno. Zlasti zato ker se je načel težko držati, če jih samo prebereš in razumeš. Treba jih je uporabljati v praksi, se skladno z njimi vesti – na vsakem koraku – jih ponotranjiti in živeti. Še posebej takrat, ko pride do konfliktov, navzkrižij, nestrižij in nasprotovanj.

KAJ PA TSV V ŠOLI?

Z leti smo program TSV, ki ga izvajamo v šolah, prilagodili, uskladili s potrebami šole, predvsem pa zmanjšali finančni zalogaj, ki so ga predstavljali najem kapacitet, nakup hrane ipd.

Vseskozi si s šolo prizadevamo ohranjati tisto, kar je dobro, in presegati izzive. Slednji so v prvi vrsti finančni in časovni. Pa vendar bi na tem mestu pohvalila odprtost in fleksibilnost SZŠ, ki je vedno pripravljena poiskati način, da se nam tudi oni približajo s sodelovanjem, pa tudi če skozi šivankino uho. Ob tem je treba poudariti, da brez šolske psihologinje, Maje Klančič, gonilne sile in zagrizene zagovornice TSV, ta zgodba ne bi imela takšnega epiloga. Njen prispevek je neprecenljiv, saj je prav ona tista, ki je s šolskim vodstvom uspela spregovoriti tako, da so se strinjali, da vsaj poskusijo. In so. Prvo in drugo leto. In so se začeli kazati rezultati. Potem pa kmalu ni bilo več vprašanje: sodelovanje da ali ne, pač pa le še v kakšni obliki, v kakšnem časovnem obsegu in za kakšno ceno.

Danes sodelovanje med SZŠ in CPM predstavlja cel set vsebin, ki se medsebojno prepletajo, nadgrajujejo, predvsem pa: delujejo! Sodelovanje s šolo danes predstavlja 8 dogodkov z vsakim razredom SZŠ, v razponu treh šolskih let. Če se postavimo v čevlje dijaka 1. letnika SZŠ, se bo le-ta s CPM-jem srečeval kar pogosto: najprej se srečamo že septembra, ko iz OŠ, dijaki prestopijo prag SŠ. Tedaj

izvedemo delavnico na temo Spoznavanje. Nedolgo zatem eden od izvajalcev TSV v razredu izvede razredno uro na temo TSV, ki jih čaka. Zaželeno je tudi sodelovanje razrednika oz. razredničarke. Slednji/-a je povabljen/-a tudi na sam TSV. Namen RU je predstavitev dogajanja, da si laže ustvarijo pričakovanja, predvsem pa je to čas za vprašanja in odgovore, ki jih morebiti pestijo pred odhodom ter vzpostavljanjem sodelovanja med njimi in razrednikom/-čarko. Sledi izvedba 2-dnevnega TSV, ki danes poteka v obliki strnjenih sklopov delavnic, dijaki pa prespijo doma. TSV poteka zunaj šole, v mladinskem centru Jedro v Medvodah, s katerim uspešno sodelujemo že osem let. Na TSV izvajamo delavnice: Spoznavanje 2, Predstavitev filozofije TSV in Sklepanje dogovorov, Odnosi, delavnica po metodi open space, kjer sočasno potekajo tri teme: Sprejemanje drugačnosti, Ustvarjalnost in Ljubezen. Metodo open space smo nekoliko prilagodili, da se lahko dijaki udeležijo vseh treh tem. Sledi delavnica Timsko delo 1, nato pa evalvacija prvega dne. Naslednji dan se zopet snidemo in začnemo z uvodnim pozdravom in aktivnostjo za aktivacijo možganov in telesa. Sledita delavnici Spolnost in Zasvojenosti. Popoldanski del pa v celoti namenimo timskeemu delu. Sledi evalvacija celotnega TSV in izpolnjevanje evalvacijskih vprašalnikov. Nas pa čakata analiza in komunikacija s šolo in ne nazadnje priprava naslednjega TSV ter sklopa naslednjih delavnic.

V istem šolskem letu (1. letnik) se po izvedbi TSV srečamo še dvakrat. Z izvedbo zimskega sklopa delavnic, ki so nadgradnja tistih, ki smo jih izvajali na TSV, mladi pa so podali povratno informacijo, da si te teme želijo še več, ter ob koncu šolskega leta, ko – spet v tesnem sodelovanju s šolo – izvedemo še zadnje delavnice v tem šolskem letu. Teme za posamezni sklop skupaj s šolo izbiramo za vsako generacijo posebej. Glede na potrebe in želje, ki so jih izpostavili dijaki, glede na naša opažanja med izvedbami TSV in glede na opažanja ter potrebe šole. Pogosto tudi za vsak oddelek posebej, glede na specifične potrebe vsake skupine. Letos, denimo, smo izvedli sklop delavnic na temo Samopodoba. Nato se z istimi dijaki srečamo čez eno leto. Tako tudi v oddelkih 2. letnika izvedemo en ali dva sklopa delavnic; po potrebi pa še v 3. letniku. Smo nekakšni spremljevalci procesov, glas dijakov v odnosu s šolo, predvsem pa nas veseli, da se nas dijaki, ko se v 2. ali 3. letniku vrnemo, nadvse razveselijo in komaj čakajo, da bodo lahko govorili o temah, ki so jim pomembne. Kot zadnje v sklopu sodelovanja največkrat predstavlja delavnica Postavljanje ciljev. Tako se zaokroži naša vpetost v posamezni oddelek, sodelovanje s šolo pa se nadaljuje.

KAJ TSV PRINAŠA V ŠOLSKI PROSTOR

Že po prvem letu sodelovanja smo se strinjali, da ima naše sodelovanje pozitivne učinke. Že na hodnikih je (tudi za nas, ki smo samo občasni obiskovalci) opaziti drugačno, bolj spoštljivo, upoštevalno, pozitivno klimo. Solidarnostne akcije so se povečale, še posebej pa nas veseli, da dijaki pogosteje in brez predsodkov poiščejo pomoč, so-govornika ali pa povedo, brez strahu, svoje želje, strahove, stiske – pogosto pa tudi rešitve. Več se obračajo na razrednike/-čarke, kadar v razredu zaidejo v nesoglasja. Mladi so tudi bolj ozaveščeni o tem, kam po pomoč, ne nazadnje jim je na voljo tudi svetovalnica naše organizacije, za kar se tudi zelo pogosto odločijo, saj imajo z nami že pozitivno izkušnjo in je odločitev za obisk zato nekoliko lažja. S tem

pa prevzemajo odgovornost za lastna življenja, izbire in ne nazadnje lastno počutje. S tem vzdržujejo pomembno duševno higieno, kar je nedvomno dobra popotnica za obdobje mlajše odraslosti, v katerega vstopajo ob zaključku srednjega šolanja.

Povratne informacije dijakov po izkušnji TSV pa so naše nihalo napredka, sprememb in prilagoditev. Če jih nekoliko povzamem, udeleženci najpogosteje izpostavijo: da so se imeli dobro, da je čas (pre)hitro minil, da so se med seboj dobro spoznali, da so se imeli možnost pogovarjati o njim pomembnih temah, da bi TSV priporočili svojim vrstnikom, da jim je ta način dela všeč, da so jim bile izbrane teme delavnic zanimive in smiselne, da so se naučili nove stvari o temah, za katere so prej mislili, da jih že dobro poznajo, da so spremenili mnenje o sebi, o drugih, se znebili predsodkov, da zdaj laže razumejo in sprejmejo drugače misleče od sebe, da je ključno, da smo TSV izvajali mladi, zunanji izvajalci ipd.

»TSV je name vplival pozitivno, to nam bo vsem prišlo prav pri iskanju prijateljev, službe. V samo dveh dneh sem se zelo povezala tudi z razredom in spremenila sem marsikatero mnenje. Veliko sem se tudi naučila o timskeem delu, pa tudi drugih stvari. To bi morali imeti vsi dijaki!«

Dijakinja 1. letnika

»Na taboru socialnih veščin smo se kot razred naučili timskega dela, spoštovati in poslušati drug drugega in se držati dogovorov. Pri vsem tem so nam pomagali animatorji, ki so ga organizirali. S treninga smo odšli bolj povezani in tak odnos sedaj v šoli še naprej nadgrajujemo. Če bi lahko šel še enkrat, bi šel takoj.«

Dijak 1. letnika

»Na delavnicah je zelo zabavno, ker se veliko naučiš. Meni je bilo zelo všeč, ko smo se pogovarjali o opravljanju. S tem sem se naučila, da lahko druge prizadeneš, če opravljaš.«

Dijakinja 1. letnika

S temi povratnimi informacijami v mislih se vsako poletje z veseljem pripravljamo na novo generacijo TSV-jev in TSV-jevcev.

KAJ SMO DOSEGLI

Maja Klančič, šolska psihologinja, je o dosežkih našega sodelovanja zapisala: *“Učinke treninga socialnih veščin je izjemno težko meriti kvantitativno. Eden od izmerjenih kazalnikov je sicer prisotnost dijakov pri pouku, ki je na naši šoli zelo visoka. To lahko pripisujemo dobri povezanosti med dijaki razredne skupnosti in splošni klimi na šoli. Menimo, da je na srednješolskem nivoju prisotnost pri pouku izjemno pomembna za učno uspešnost, uspešno socializacijo in tudi razvoj osebnostne zrelosti.*

Kljub temu da dobivamo učno manj uspešne učence osnovnih šol, se učni uspeh dijakov iz leta v leto izboljšuje, ravno tako uspeh na poklicni maturi. Eden od vzrokov za to je tudi usvajanje veščin načrtovanja in postavljanja ciljev, kar je vključeno v delavnice socialnih veščin. Poleg tega dijakom ni tuje pomagati sošolcem z zapiski, deljenjem informacij, razlaga snovi itd.

Dijaki so za svojo starostno skupino dobro usposobljeni za reševanje konfliktov, tako med vrstniki kot z odraslimi. Pogosto smo učitelji presenečeni, s kakšno zrelostjo se le-tega lotevajo.

Zadnja leta tudi opažamo, da je vedno več dijakov, ki iščejo za sogovornika glede osebnih zadev odraslo osebo, npr. razrednika ali učitelja. To kaže na vzpostavitev zaupanja do odraslih, ki ni najbolj tipično za adolescenco, vendar se je lahko razvilo na delavnicah z mlajšimi odraslimi.

Neizmerjeno pa ostaja tudi opažanje, ki ga z nami delijo zunanji obiskovalci šole, da se dobro počutje kaže že na hodnikih z odprtostjo, vljudnostjo, komunikativnostjo in samozavestjo dijakov.

Za šolo je organiziranje tolikšnega števila delavnic in taborov letno izjemen organizacijski in tudi finančni zalogaj. Vendar se jim zaradi dolgoročnih učinkov na osebni razvoj dijakov, razredne in šolske klime ne nameravamo odpovedati.”

ZA KONEC

Ključne ugotovitve, ki so (in še vedno) prispevale k učinkovitemu in obojestransko zadovoljajočemu sodelovanju med dijaki in mladinskimi delavci Društva CPM, so:

- motiviran, zagnan in neustrašen sogovornik in zagovornik sodelovalnega pristopa na šoli (v našem primeru šolska psihologinja) in kompetenten skrbnik programa na strani organizacije;
- pristno zanimanje mladinskih delavcev za zgodbe in izkušnje dijakov;
- dober in zaupen odnos med dijaki in mladinskimi delavci;
- odprtost za nove metode in prakse – razmišljanje zunaj okvirjev;
- pomembnost medvrstniškega učenja;
- medsebojna pomoč in podpora;
- vidni (in merljivi) rezultati in učinki sodelovanja.

Ali kot je na zadnji platnici knjige TSV zapisal, takrat učitelj razrednega pouka, Jani Prgič: »Delo z mladimi zahteva vodenje, razumevanje, omogočanje svobodnega izražanja, sproščenost, smisel za humor, pa hkrati »očetoovsko« trdnost, »materinsko« potrpežljivost in »konjsko« vztrajnost. Hm, le kako je mogoče to združiti le v eni osebi? Odgovor je preprost. Le tako, da poskušamo združiti neformalne oblike dela z mladimi s formalnimi oblikami.« In prav to s treningi socialnih veščin v srednjih šolah uspešno počnemo že 13 let.

COACHING – UČITELJEV SOPOTNIK

Coaching – a Teacher's Companion

Pred nekaj leti sem bila povabljena na izobraževanje o kolegialnem coachingu. Kaj natanko coaching je in kako bi bil lahko uporaben pri mojem delu v šoli, si v tistem trenutku nisem predstavljala. Ker mi je bilo rečeno, da bi se mi tovrstno izobraževanje lahko zdelo zelo zanimivo, me je gnala predvsem želja po nečem novem, vznemirljivem, predvsem pa želja po novih spoznanjih. Ko so nas ob začetku izobraževanja izvajalke vprašale po naših pričakovanjih, pravzaprav nisem znala odgovoriti drugega kot to, da se bom pustila presenetiti. In kako je to včasih koristno – preprosto prepustiti se presenečenju. Od prvega dne dalje me je coaching začaral in je še danes moj zvesti sopotnik tako pri mojem pedagoškem delu kakor tudi v zasebnem življenju. Določene veščine in kompetence coachinga so precej preproste in zlahka uporabne, predvsem pa zelo učinkovite, zato želim z vami podeliti nekaj najosnovnejših vedenj o coachingu in vas vzpodbuditi, da morda tudi sami preizkusite to metodo.

Prispevek se osredotoča na uporabo coachinga pri delu razrednika, kjer se je ta metoda izkazala za izvrstnega pomočnika. Je namreč izjemno uporabna pri reševanju problemov, iskanju novih rešitev, idej in osvetlitvi raznih situacij. Coaching je proces, ki nas nenehno vzpodbuja k učenju in odkrivanju novega, in prav zato je lahko odličen partner v šolskem prostoru. Njegove metode učencem omogočajo, da se naučijo samostojno iskati odgovore na svoja vprašanja, prevzeti odgovornosti za svoja dejanja, se osredotočati na reševanje problema in krepiti voljo do iskanja novih znanj. Coaching je odlična podpora tako učitelju kot učencu pri doseganju zelenih ciljev, organizaciji časa, razvijanju sposobnosti za učenje in krepitvi motivacije. Prav tako nam pri našem šolskem delu olajša vsakdanjo komunikacijo tako s kolegi sodelavci kot tudi z dijaki in njihovimi starši.

Da boste lahko pristop po načelih coachinga preizkusili tudi sami, ob koncu prispevka dodajam še dva praktična primera iz razreda, ki ju lahko uporabite pri svoji razredni uri.

Najprej pa želim osvetliti metodo coachinga, zlasti za tiste, ki se s tem pojmom morda srečujete prvič.

KAJ JE COACHING

Pojem coaching zasledimo že v 19. stoletju na znameniti Univerzi Oxford. Takrat je bila coach oseba, ki je pomagala študentom pri pripravi na izpite. Ko danes govorimo o coachingu, z besedo coach poimenujemo tistega, ki drugega s pomočjo različnih veščin in orodij podpira pri samostojnem doseganju ciljev, reševanju problemov, iskanju nove motivacije, učinkovitem načrtovanju časa in dela. Coach nam z zastavljanjem vprašanj pomaga, da na svoj položaj pogledamo z različnih perspektiv, in nas podpira pri iskanju lastnih rešitev.

Pomembno je vedeti, da coach nikoli ne svetuje, ne predlaga, ne poučuje, ne kritizira, ne pridiga, ne moralizira. Ravno to metodo coachinga močno loči od drugih pristopov, kot so na primer svetovanje, mentorstvo, konzultacije, terapije itd. Najbolj značilna razločevalna lastnost coachinga je, da sogovornik pride do rešitve svojega problema sam, se sam odloči zanjo in sam vodi proces aktivnega reševanja problema.

Odlika dobrega coacha je, da zna osredotočeno poslušati sogovornika z namenom, da bo razumel njegov namen. Tudi učitelj lahko že z osnovnim poznavanjem procesov coachinga za učence naredi veliko dobrega. Z določenimi veščinami lahko pri njih vzpodbuja in krepí vse, kar potrebujejo za lastno opolnomočenje. Določenih orodij se lahko priučijo tudi učenci, kar jim bo omogočalo, da bodo v času svojega šolanja postajali bolj in bolj samostojni, odgovorni in opolnomočeni tako za učenje kot tudi za življenje samo.

Slovenske ustreznice za besedo coaching še nimamo. Pomenško polje angleškega izraza je namreč zelo široko. Metoda vključuje »vođenje« sogovornika v najširšem pomenu besede:

- osebni razvoj,
- doseganje boljših rezultatov,
- izboljšanje kakovosti življenja,
- učinkovito komuniciranje,
- obvladovanje čustev in stresa,
- učinkovito upravljanje s časom,
- načrtovanje aktivnosti,
- rahljanje prepričanj, ki nas omejujejo,
- sprejemanje odločitev,
- reševanje problemov in konfliktov,
- prebujanje potencialov.

Coaching je torej proces, ki pomaga posamezniku ali skupini odstirati pogled na problem ali brezizhodni položaj z različnih perspektiv, pri tem pa sprožati podporo pri lastnem raziskovanju. To omogočajo različne tehnike. Med najbolj osnovne spadajo tako imenovana *močna vprašanja* ali *coaching vprašanja*.

MOČNA OZ. COACHING VPRAŠANJA

V priročniku za kolegialni coaching (Žarkovič Adlešič idr., 2013: 31) sem zasledila naslednja dva citata: *Milijoni vidijo padati jabolka, a samo Newton se je vprašal, zakaj padajo. Znanje postavi dobro vprašanje je tri četrte odgovora!* Postavljanje vprašanj ni edina, je pa zagotovo ena pomembnejših veščin, lahko bi rekli ključno orodje v coachingu. Kakšna so t. i. močna vprašanja (coaching vprašanja), je v prvi vrsti odvisno

od samega položaja. Imajo pa ta vprašanja kar nekaj skupnih značilnosti.

Coaching vprašanja (Žarkovič Adlešič, 2013: 31–32; Rutar Ilc, 2014: 61–85) so praviloma odprta (*Kako se to kaže? Kaj vas ovira?*), jasna (*Kaj želite v zvezi s tem doseči?*), kratka (*Kdo vam lahko pomaga pri tem?*), vsebine prosta (*Kateri vzorec je tu razviden? Kaj je skupno tem primerom?*), vprašanja z raziskovalnim namenom (*Kako se je to odvijalo? Kaj se je zgodilo najprej? Kaj pa potem?*), vprašanja z največ enojnim zanimanjem (*Čemu se nisi pripravljen odgovoriti?*), brez interpretacij (*V kaj to vodi? Kaj je za tem?*), nesugestivna (*Kaj vas ovira? Kaj želite namesto tega?*), obzirna (*Glede na to, da je to zelo občutljiva tema, bi želeli še kaj povedati o tem?*), osvetljevalna (*Kaj je privedlo do tega?*) in ciljna (*Kaj želiš drugače? Kaj potrebuješ? Predstavi si, da je cilj že dosežen – kako izgleda?*).

Pri zastavljanju vprašanj se izogibajmo vprašanjem, ki imajo odgovor *Da* ali *Ne*, in vprašanjem, ki se začnejo z *na Zakaj*. Prav tako se izogibajmo vprašanjem, ki bi pri sogovorniku vzbujala občutek krivde, vprašanjem, ki so netaktna, očita-joča, vsiljiva, nejasna, razvlečena ali pa radovedna v smislu, da nimajo nobene povezave z izzivom.

Vprašanja si vnaprej težko pripravimo, saj ne vemo, katero področje bo sogovornik razkril, zato je pri coachingu večina dobrega poslušanja izjemno pomembna, če želimo sogovorniku res slediti. V procesu coachinga lahko zastavimo več deset vprašanj, včasih pa bomo učinek dosegli že z dvema ali tremi močnimi vprašanji. Pri tem je dobro paziti, da vprašanj ne zastavljamo prehitro. Sogovorniku moramo pustiti dovolj časa, da razmisli o odgovoru.

Dobro je, če se coach, preden zastavi vprašanje, vpraša, kaj želi z njim doseči.

Avtorice priročnika *Kolegialni coaching* pravijo (Rutar Ilc idr., 2014: 7), da metoda coachinga človeku daje možnost svežega razmisleka o svojem izzivu; če obvladamo nekaj temeljnih veščin coachinga, lahko že to dvigne raven komuniciranja v kolektivu ali kateri koli drugi skupnosti.

RAZREDNIK

Priložnost, da znanje coachinga koristno uporabim, se je pokazala ravno pri delu z razredom. Posebnega izobraževanja za razrednika zlasti v srednji šoli pravzaprav ni. Razrednik večinoma postaneš na pobudo ravnatelja in tudi glede na potrebe šole. Od posameznega učitelja pa je odvisno, kako se bo razredništva lotil in kako se bo v tem »poslu«² znašel. V vsakem primeru je pred razrednikom več kot dvajset otrok, učencev ali dijakov, vsak s svojo zgodbo, s svojim načinom razmišljanja. Od razrednika se danes, ko se soočamo z generacijami, ki premorejo manj osredotočenosti, saj znanje zanje ni več prva vrednota, in ki vse bolj begajo v neresničen digitalni svet, pričakuje, da bo spretno vlekel niti med razredom, šolo in starši.

S čim se razrednik najpogosteje ukvarja? Zagotovo so na prvem mestu izostanki dijakov in ocene, temu sledijo sprotne šolske obvestila in dogodki, spremstvo na prireditvah in športnih dnevih ter ekskurzijah. Pogosto delo razrednika popestrijo tudi razburjeni starši z elektronskim sporočilom ali prihodom na govorilne ure. Poleg rednega dela smo razredniki velikokrat obremenjeni še z drugimi šolskimi dejavnostmi, raznimi projekti, ki so danes tako zraščeni s šolskim delom in so do te mere samoumevni kot dodatna ponudba šole, da so neopazno postali del našega rednega dela. In ne nazadnje, morda pa celo najbolj pomembno, razrednik naj

bi imel tudi zelo izostren čut za vse težave, ki tarejo njegove dijake in v veliki meri niso povezani s šolskim delom, temveč z razmerami v domačem okolju.

Pri vsem tem pa ne smemo pozabiti, da je tudi učitelj samo človek, v čigar življenju ima vsak dan svojo težo. Če hodi preobremenjen pred svoj razred, kaj več kot pregleda izostankov in obrabljenega vprašanja, če je v razredu vse v redu, verjetno res ne zmore.

PRAKTIČNA UPORABA COACHINGA PRI RAZREDNIŠTVU

Pred nekaj leti se mi je zgodilo, da sem stopila v razred kot razredničarka, a prvič nisem več čutila prave pripadnosti razredu. Mučilo me je, da razredne ure niso imele smiselne vsebine. Zazdelo se mi je, da opravljam le vlogo aparata, ki označuje izostanke in pregleduje učni uspeh, ob tem pa navidezno pomiri ali pa še dodatno vznemiri dijaka.

Pred mano pa je sedela velika skupina dijakov, ki razrednika večinoma doživlja kot superiorno osebo, ki bo znala vse razrešiti, ki trdno stoji za njimi, jih podpira, je na voljo za odgovor, je motivator, psiholog in svetovalec, moderator, organizator, človek, ki gre z njimi skozi vsakdan, človek, s katerim lahko vse predebatirajo, izrazijo svoja mnenja, pobude. Razred naj bi bil prostor, kjer se vse to dogaja, kjer zorimo in rastemo drug ob drugem, kjer so možnosti, da se naučimo poslušati drug drugega, spoštovati različna mnenja, argumentirati, razvijati kritično mišljenje, jasno izražati svoja stališča, kjer se naučimo opazovanja, fleksibilnosti, se utrjujemo v predanosti, medsebojni pomoči in tako naprej.

Bilka, ki sem se je lahko v tistem obdobju oprijela, je bil zagotovo coaching. Za mano je bilo izobraževanje, prav tako sem ravno hodila po poti k cilju, da tudi sama postanem coachinja. **Tako imenovani samocoaching je najprej sprožil procese pri meni sami, saj sem si prav s to metodo lahko razjasnila, kaj želim dosežati kot razredničarka, kaj mi razredništvo pomeni, na kako želim izvajati razredništvo, kakšen odnos želim imeti z razredom, kolikšen del službenega časa bom temu posvečala, na čem bodo poudarki, kaj mi pri razredništvu ni všeč, kaj že delam dobro, v čem sem šibkejša, kaj želim popraviti, kakšen je moj cilj pri razredništvu.** Odgovori na ta vprašanja, ki so tipična coaching vprašanja, so mi pomagala znova osmisliti moje razredništvo in povrniti zadovoljstvo v tem poslanstvu.

Procese coachinga sem hitro začela prenašati na delo z dijaki. Razrednim uram sem poskusila dati nov smisel. Po delu na omenjenih vprašanjih sem razredu na kratko tudi predstavila svoja razmišljanja, občutja in prav tako coaching kot metodo, ki bi jo rada čim večkrat vključila v delo z razredom, da bi naša razredna srečanja postala čim bolj bogata, vsebinska, smiselna.

Da bi izvedela, česa si razred želi, sem uporabila naslednja coaching vprašanja: *Kako trenutno doživljate razredno uro, česa je pri uri dovolj, česa je preveč ali premalo, kaj bi želeli pri razredni uri spremeniti, kakšen je za vas cilj razredne ure, v čem smo pri razrednih urah že uspešni, kaj bi bilo dobro spremeniti, koliko časa bi potrebovali za razredno uro, kaj želite, da bi vam razredna ura dala?*

To nas je pripeljalo do odločitve, da bomo nekajkrat v letu izvedli tematske razredne ure, s katerimi sem sama želela doseči naslednje:

- bolje spoznati dinamiko razreda,
- dijakom omogočiti, da bi samostojno razmišljali in razpravljali, da bi se naučili poslušati drug drugega in spoštovati različna mnenja,
- doseči, da bi dijaki tudi zunaj šole razmišljali ali se znali pogovarjati o podobnih temah,
- omogočiti, da bi prišli do besede tudi bolj zadržani, »tih« dijaki.

V okviru izobraževanj v coachingu smo spoznavali tudi, kako moderirati skupino, kako voditi diskusije, okrogle mize itd. Med načini, kako uspešno omogočiti aktivnost vseh udeležencev takega dogodka, izpostavljam predvsem tehniki *svetovna kavarna* in *odprti prostor*. Če upoštevamo pravila teh pristopov, bomo presenečeni, koliko novih idej dobimo, novega znanja, kako dobro se naučimo kritičnega razmišljanja, argumentacij, poslušanja, aktivnega sodelovanja.

Dijaki so predlagali naslednje teme, s katerimi bi občasno popestrili naša razredna srečanja: mladi in alkohol, najstniška nosečnost, predsodki, stres, droge, šola (odnosi učitelj – učenec), predanost itd.

Na naši prvi tematski razredni uri smo se odločili, da spregovorimo o alkoholu med mladimi. Za dijake sem pripravila vprašanja po vzorcu coachinga (gl. Prilogo), saj sem se želela izogniti že znanim klišejskim razmišljanjem o tej temi. Kot cilj sem si postavila, da na problematiko alkohola med mladimi pogledamo z res različnih perspektiv, vključujoč tudi naša občutja, ki jih ta problematika lahko izzove.

Razred sem razdelila na več skupin, po tri dijake skupaj. Vsak je svojo skupino izzibal, tako da so bili skupaj vsakokrat drugi naključno izbrani dijaki. S tem sem želela doseči, da se med sabo bolje spoznajo in da spoznajo tudi tiste, ki so bili dotlej bolj v ozadju. Vsaka skupina je dobila list z vprašanji, o katerih so skupaj razmišljali in se pogovarjali. Ker so bili skupaj samo po trije, je vsak nekaj povedal. Temu je nato sledilo »poročanje« oziroma razmišljanje, kjer je vsaka skupina predstavila svoje mnenje in ideje.

Že pri pripravi na tematsko uro smo se odločili, da ne bomo sprejemali sklepov, ampak bomo o posamezni temi samo razmišljali ter vsak zase poskušali razumeti, zakaj ima nekdo drugačno mnenje od našega. Na pripravi na uro (en teden prej) smo določili pravila tematskih razrednih ur, ki temeljijo na pravilih moderiranja skupine:

- vsi imamo pravico do besede,
- ko nekdo govori, ga drugi ne prekinjajo,
- pri izražanju svojega mnenja ne žalimo drugih, ne napadamo, ampak ohranjamo visoko raven spoštljivosti,
- aktivno poslušamo,
- pri podajanju mnenja upoštevamo tudi čas,
- doma razmišljamo o slišnem.

Sama sem sodelovala le kot moderatorica razredne delavnice in nisem podajala svojih mnenj.

Dijakom je bil ta način zelo blizu, saj so ugotavljali, da je razpravljati v pogojih, kot smo jih zastavili, prijetno in učinkovito. Pravila namreč onemogočajo brezplodne prepire, očitke, zamere, saj ima vsak možnost, da se izrazi, ker smo drug do drugega kulturni in spoštljivi. Prav tako so jim bila vseh zastavljena vprašanja, ki so služila kot temelj njihovega nadaljnega razmišljanja.

Zato smo s tematskimi razrednimi urami nadaljevali. Po letu takšnih razrednih ur, ki seveda niso na programu vsak teden, ampak morda enkrat na mesec, ugotavljam, da je v razredu precej manj napetosti. Dijaki so se naučili počakati, da se drugi izrazi, replike so zelo kultivirane, nikoli žaljive. Dijaki se tudi zunaj šole reševanja problemov ali drugih stresnih situacij že lotevajo podobno.

Metodo coachinga sem razširila tudi na individualno delo z dijaki. Z njo večinoma krepimo motivacijo za učenje snovi, ki jim ni blizu ali jim ni všeč, ter skušamo krepiti spretnosti za kakovostno organizacijo časa in medsebojne odnose.

SKLEP

Coaching se je izkazal kot izrazito učinkovita metoda pri praktičnem delu v razredu. Pri šolskem delu ga zato uporabljam čedalje pogosteje, velikokrat tudi nenačrtovano in nezavedno. Povratne informacije so bile doslej izjemno pozitivne. Metoda coachinga namreč v nas sprošča tiste zavore, ki bi nam sicer preprečevale, da se izražamo odprto in iskreno, še vedno pa s spoštovanjem do sogovornika; da sploh upamo govoriti o svojih ciljih, namerah, željah in sanjah; da se poskušamo znebiti lažne ponižnosti, ki po navadi izvira iz strahu pred mnenjem drugih; da poskušamo prepoznavati ustrezne trenutke in okolja za akcijo. Pri sebi in dijakih opažam tudi porast prijaznosti, strpnosti in razvijanje občutka za drugega. S pomočjo veščin coachinga smo se naučili vzpodbujanja in preprostega veselja, tudi kadar uspeva drugemu. Spoznavamo, da se lahko s skrbnim poslušanjem in opazovanjem marsikaj naučimo. Glede na odzive dijakov, s katerimi delam, pa lahko rečem, da nam procesi coachinga omogočijo ohraniti svojo osebnost in osebno integriteto v celoti, hkrati pa nam omogočijo, da znamo v svoj bivanjski svet spuščati tudi druge in z njimi sobivati.

Coaching, ki je meni osebno dal novih moči, svežih idej in ki je moj podpornik tako doma kot v službi skorajda vsak dan, bi vsekakor priporočila vsem pedagogom, ki s to metodo še niso seznanjeni. Dovolj bo, če se udeležijo vsaj kakega seminarja na temo coachinga, kajti sama izvedba procesa ni zahtevna, daje pa odlične rezultate tako na področju osebne rasti kakor tudi v skupnosti, ki danes še posebej temelji na komunikaciji, sodelovanju in akciji. Kot je lahko nalezljiva bolezen, so nalezljivi tudi pozitivne vrednote in pozitiven pristop k reševanju različnih problemov.

VIRI IN LITERATURA

Kiriácou, C. (1997). Vse učiteljeve spretnosti. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

Kohont, A. idr. (2011). Terminološki slovarček: Karierne orientacije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.

Kovč, izvršni kovč. Terminološka svetovalnica. Ljubljana: ZRC SAZU. (Citirano 30. 5. 2017.) Dostopno na naslovu: <http://isjfr.zrc-sazu.si/sl/terminologisce/svetovanje/kovc-izvršni-kovc#v>.

Petek Ahačič, M. (2017). Coaching – razrednikov pomočnik. Svetovi, ki nas povezujejo: Meda-

nrodna konferenca 4. festivala Ko učim gradim, Strahinjški center Naklo.

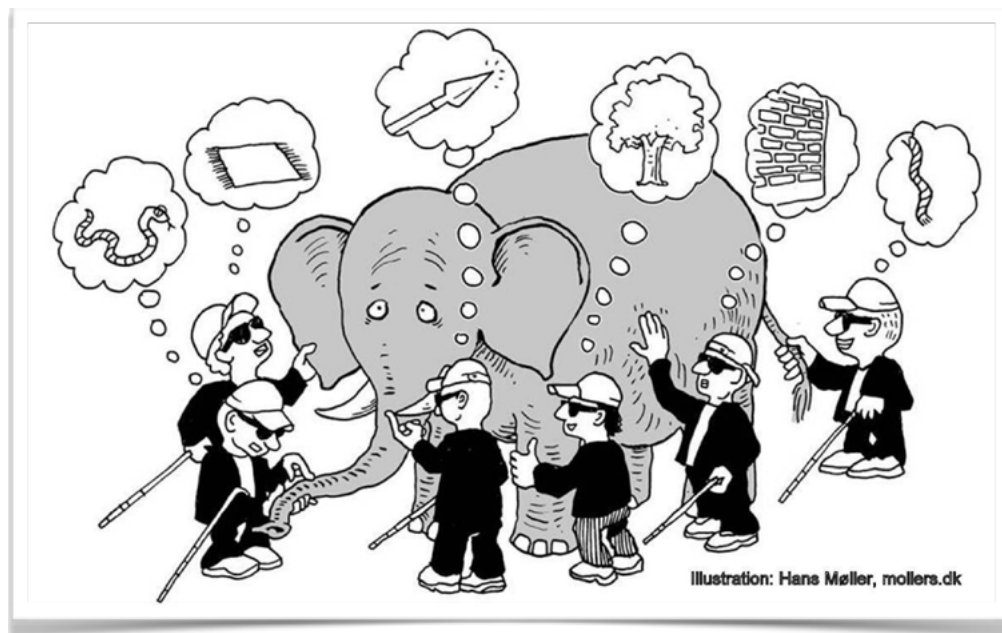
Rutar Ilc, Z., Tacer B., Žarkovič Adlešič B. (2014). Kolegialni coaching: Priročnik za strokovni in osebni razvoj. Ljubljana: ZRSŠ.

Zorko, S. (2005). Sem razrednik?. Maribor: Samozaložba.

Žarkovič Adlešič, B., Rutar Ilc, Z., Tacer, B. (2013). Kolegialni cacing in osebni razvoj učiteljev. Ljubljana: ZRSŠ in MIZŠ.

MARJETA PETEK AHAČIČ, GIMNAZIJA ŠKOFJA LOKA

Coaching – učiteljev sopotnik



MOČNA VPRAŠANJA SO ENO IZMED KLJUČNIH ORODIJ COACHINGA

»Znati postaviti dobro vprašanje je tri četrt odgovora!«

VSI SMO ŽE STALI PRED SLONOM, TODA ALI SMO GA VIDELI V CELOTI? ČE BI ŽELELI VIDETI CELEGA SLONA, BI BILO POTREBNO ITI OKROG NJEGA. PODOBNO JE Z NAŠIMI TEŽAVAMI, ZAPLETENIMI SITUACIJAMI IN PREPRIČANJI. KO NAS OBDAJAJO, VIDIMO LE V ENO SMER, VIDIMO SAMO ENO STRAN SLONA – TEŽAVO. DOBRA NOVICA PA JE, DA IMAJO TEŽAVE, ZAPLETENE SITUACIJE IN PREPRIČANJA, TAKO KOT SLON, VEČ PERSPEKTIV. POGLEJMO JIH Z VEČ STRANI. PRI TEM NAM BO V VELIKO POMOČ COACHING.

KAKO SE TO KAŽE?

Kaj te ovira? Kaj želiš s tem doseči? Kdo ti lahko pomaga pri tem?

KAJ PA POTEM?

Kateri vzorec je tu razviden? Kaj se je zgodilo najprej? Kaj je za tem? V kaj to vodi?

KAJ POTREBUJEŠ?

Kaj želiš namesto tega? Kaj želiš drugače? Predstavljalj si, da je cilj že dosežen, in to opiši.



Coaching zagotovo lahko postane najboljši učiteljev prijatelj

Je namreč metoda, ki v posamezniku sproža nove potenciale, krepi lastno voljo, rahlja moteča prepričanja, spodbuja k uspešnosti, k odkrivanju novih rešitev in spoznanj.

Coaching je napredna metoda



Uporabniku povrne občutek samozavesti in moči, da vsak sam, to je s svojo mislijo, s svojo akcijo in odločitvijo (brez nasvetov in sugestij) pride do boljših rešitev in do cilja, ki si ga je zastavil.

Priloga: Delovna lista, ki ju učitelj lahko uporabi na svoji razredni uri

ALKOHOL – VREDNOTA ALI DRUŽBENO ZLO?

Naslov in članek sta povzeta po prispevku v časopisu Družina, 28. februar 2016.

Preberite mnenje radijskega voditelja o akciji Slovenske Karitas **40 dni brez alkohola** in se pogovorite o prebranem.

KAJ MENITE O NASLEDNJIH TRDITVAH IN VPRAŠANJIH?

- Na uživanje alkohola vplivajo starši, okolica, prijatelji. – Kako?
- *”Moja hči je 17-letna in se že srečuje z alkoholom. Hodi na športno gimnazijo, pa je čudna, ker ne pije.”*

Se tudi vi srečujete s takšno situacijo? V kakšnih situacijah se vam je to že zgodilo?

- *”Nenavadno se mi zdi, da je v šolah takšna toleranca do alkohola, ko pa vsi dobro vemo, kaj povzroča.”*

Se strinjate s to trditvijo? Če se, kaj bi vi predlagali šoli, da bi zmanjšala toleranco do alkohola?

- Pogovorite se o konkretnih posledicah uživanja alkohola. Kako ste sami seznanjeni s posledicami alkohola?
- Kaj mlade privede do tega, da sploh začnejo uživati alkohol?
- Pogovorite se o svojih osebnih izkušnjah: npr. Kje ste se prvič srečali z alkoholom in zakaj, vas je kdo silil piti alkohol, kako bi si želeli preživeti zabavo, potrebujete za sproščen pogovor med prijatelji alkohol kot posrednika, ste že uspeli zavrniti ponujeni alkohol, kako bi vrstnika prepričali, da ne bi več užival alkohola ...?
- **SITUACIJA 1:** Ste na zabavi, vaš/-a sošolec/sošolka je popil/-a preveč alkohola, zato se neprimerno obnaša. Kako se ob tem počutite vi?

- **SITUACIJA 2:** Eden izmed prijateljev je popil toliko alkohola, da je bruhal, nato pa obležal na tleh. Kako se boste odzvali?



TAKO MLADA, PA BOSTA ŽE MAMICA IN OČKA?

Predlagali ste, da tokrat spregovorimo o najstniški nosečnosti in najstniškem starševstvu. Spodaj je nekaj iztočnic in vprašanj, ki nam lahko pomagajo razmišljati o tem.

- Kaj razumete pod besedno zvezo najstniška nosečnost?

IZKUŠNJA

„Tudi moja babica je imela izkušnjo najstniške nosečnosti. Čeprav situacija ni bila enostavna in časi nič kaj prijazni do ljudi, se je rodil moj oče in danes si ne predstavljam, da ga ne bi bilo, da ne bi imela tako dobrega, prijetnega in skrbnega očeta, s katerim ni nikoli dolgčas in s katerim se je tako lepo pogovarjati, družiti. In če se zgodba ne bi odvila tako, kot se je, tudi jaz danes ne bi stala tu pred vami kot profesorica in razredničarka.“ *Marjeta Petek Ahačič, razredničarka 1. c*

- Ali poznate koga, ki je doživel izkušnjo najstniške nosečnosti, npr. mlado mamico in mladega očeta? Kako se je zgodba razvila?
- Morda ste tudi sami otrok najstniške mamice. Kaj vam to pomeni?
- Mladostniške nosečnosti so večinoma nenačrtovane, zato se dekleta velikokrat znajdejo v stiski. Kaj menite, kakšne stiske doživljajo, o čem se sprašujejo?
- Kaj pa najstniški očetje, fantje, ki še le odraščajo, pa že stopajo po poti očetovstva, kaj menite, kako nenačrtovano nosečnost dekleta doživljajo fantje, kakšni so njihovi odzivi, stiske?

V PORODNIŠNICI – ROJSTVO

- Kaj mlada mamica in mladi očka ob rojstvu otroka najbolj potrebujeta?
- Kako bi se v podobnem položaju odzvali vi, na primer če bi rodila vaša sošolka, prijateljica, sorodnica ...? Kako bi še lahko pomagali mladi mamici kot sošolke in sošolci?
- Kaj bi lahko mi vsi storili glede vprašanja najstniške nosečnosti?

KAJ PA VI?

- Kako bi se odzvali vi v primeru najstniške nepričakovane nosečnosti, na koga bi se obrnili?
- Čeprav ste sami še otroci najstniki, v odraščajočem obdobju, poskušajte razmišljati, kaj pomeni **dobiti otroka, biti mama ali oče, roditi se, živeti ...**



Tjaša Arko

Slovenska filantropija – Združenje za promocijo prostovoljstva

SOLIDARNOST IN PROSTOVOLJSTVO V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Solidarity and Volunteerism in Education

Z vzgojitelji in učitelji pogosto razpravljamo o trditvi: »Vsak otrok oziroma mladostnik lahko na neki način pomaga drugemu.« Mnenja so različna, a veliko jih pove: »Radi pomagajo, včasih najraje prav tisti, ki učno niso najbolj uspešni. Vse, kar potrebujejo, so možnosti in priložnosti za takšne aktivnosti in naša naloga je, da jim delovanje omogočimo.« Prostovoljstvo je resnično pristna oblika sodelovalnega učenja in zelo dragoceno tudi za razvijanje pomembnih socialnih veščin. V prispevku bom nanizala najrazličnejše možnosti za spodbujanje solidarnosti in prostovoljstva ter opisala, kako voditi prostovoljske programe, da bodo zanimivi in privlačni za mlade.

SPODBUJANJE SOLIDARNOSTI IN PROSTOVOLJSTVA ZNOTRAJ RAZREDA

Sodelovanje in medsebojna pomoč v razredu se ne zgodi sama od sebe. Med poučevanjem in v okviru številnih delavnic po šolah v Sloveniji sem vedno znova srečevala otroke in mladostnike, ki jih je skupina izločila. Največkrat je šlo za posameznike, ki so bili drugačni. Nekateri so imeli fizične hibe, drugi vedenjske, tretji težave pri učenju, četrti so prihajali iz socialno šibkejših družin, peti so bili pripadniki etničnih manjšin in tako naprej. Sošolci z njimi niso želeli sodelovati ali pa jim je bilo ob takšnem sodelovanju neprijetno, iz njih so se norčevali, največkrat pa so jih preprosto ignorirali.

Če želimo, da v šoli vladata sodelovanje in solidarnost, moramo z delom začeti v razredu. Tisti učenci, ki so pri šolskih predmetih uspešni, dobijo veliko pozitivnih potrditev že med poukom. Zanje priložnosti za solidarnost in prostovoljstvo v šolskem okolju ni težko najti, saj lahko pomagajo manj uspešnim. A pozitivno potrditev potrebuje vsak učenec in prav vsak posameznik ima močne točke. Zato je pri vzpostavljanju solidarnosti pomembno, da razmislimo o priložnostih, prek katerih se lahko izkažejo vsi v razredu. Nekateri bodo nudili učno pomoč, drugi podporo novim sošolcem pri vključevanju v okolje, tretji lahko pomagajo pri urejanju razreda, četrti pri skrbi za okolje, peti poskrbijo za smeh itn.

Aktivnosti bodo potekale najbolje, če jih bodo otroci in mladostniki pomagali načrtovati na vključujoč in aktiven način. Ob tem bodo usvajali nove veščine, osebnostno rastle, povezoval jih bo skupni cilj, vzpostavljala se bo medsebojna komunikacija in krepilo njihovo skupinsko delo. Prevezemali bodo odgovornost, predlagali in uresničevali svoje zamisli ter krepili socialne veščine.

»Prostovoljstvo je čuječa komunikacija s svetom, ki je zaradi tega čudovit. Več dobrih del pomeni še več dobrih del, ki jih naredimo brez razmišljanja, iz srca. Nasmeh in objem sta zlato, ki ti osvetlita dneve. Vse to in še več mi pomeni prostovoljstvo. Učenci pridobijo neformalna znanja, na socialnem, humanitarnem, športnem, medgeneracijskem, kulturnem, izobraževalnem, naravovarstvenem področju ... Učinek prostovoljskih aktivnosti je pozitiven. Vpliv se kaže pri splošni pomoči medsebojni pomoči učencev v razredu in zunaj nje. Nekateri učenci so se začeli zavedati odgovornosti, ki jo pomeni opravljanje določenih obveznosti. Okolica šole je čistejša,« je zapisala Natalija Veselič Martinjak, mentorica prostovoljcev na OŠ Livada v Ljubljani.

PROSTOVOLJSKI PROGRAMI V VZGOJNO IZOBRAŽEVALNI INSTITUCIJI

Biti prostovoljec pomeni narediti nekaj dobrega za drugega človeka, skupnost v kateri živiš, živali ali naravo. Prostovoljstvo temelji na svobodni odločitvi in za delo se ne pričakuje materialnih koristi. Področje prostovoljstva v Sloveniji ureja Zakon o prostovoljstvu, ki se na otroke navezuje v 13. členu. Do dopolnjenega 15. leta lahko namreč opravljajo samo tisto prostovoljsko delo, ki prispeva k njihovi vzgoji in osebnostnemu razvoju; ne ogroža njihovega zdravja, razvoja ali jih ovira pri izpolnjevanju šolskih obveznosti, delo pa lahko opravljajo le pod vodstvom mentorja ali mentorice. Med drugim zakon v 35. členu spodbuja tudi, da se prostovoljstvo kot družbeno vrednoto vključuje v vzgojno-izobraževalni sistem.

Če se trudimo, da solidarnostne aktivnosti znotraj razreda vključujejo vse otroke in mladostnike, pa so prostovoljske aktivnosti znotraj šole pogosto organizirane v okviru interesnih dejavnosti. Namenjene so tistim, ki se zanje sami odločijo in želijo del svojega časa nameniti drugim.

Znotraj VIZ-ustanove prostovoljstvo poteka na več načinov.

- Prostovoljci pomagajo drug drugemu v razredu.
- Prostovoljci pomagajo v šoli.
- Šola se s prostovoljci udeležuje različnih prostovoljskih akcij v lokalni skupnosti.
- Učenci in dijaki so prostovoljci v okviru različnih društev in drugih javnih zavodov v lokalni skupnosti.
- V šolo prihajajo zunanji prostovoljci.

Če javni zavodi vključujejo zunanje prostovoljce, lahko ti delujejo le na način, da predstavljajo dodatno pomoč oziroma nadstandard. Njihovo delo ne sme posegati v delo zaposlenih. To pomeni, da prostovoljci ne smejo nadomeščati dela učiteljev, lahko pa nudijo dodatno učno pomoč učencem, ki jo potrebujejo, pomagajo pri domačih ali raziskovalnih nalogah in drugih nadstandardnih dejavnostih. Šola te dejavnosti opiše v okviru prostovoljskega programa in prek sistema AJPES pridobi naziv organizacije s prostovoljskim programom. Pri uvajanju prostovoljskih aktivnosti v šole z veseljem pomagamo sodelavci na Slovenski filantropiji.

Prostovoljstvo lahko instituciji prinese veliko dobrega. Breda Bertalanč Stergar se je pred leti lotila strateškega uvajanja prostovoljstva na OŠ Gustava Šiliha iz Maribora: *»Na naši šoli vzgajamo in izobražujemo otroke in mladostnike s posebnimi potrebami. Že vrsto let v redno vzgojno-izobraževalno delo vpletamo prostovoljske aktivnosti. Smo uporabniki prostovoljskega dela, pa tudi naši učenci so sami prostovoljci. K nam iz različnih srednjih šol, fakultet, organizacij prihajajo prostovoljci in se v življenje na naši šoli vključujejo na različne načine: skupaj se igrajo, učijo, se pogovarjajo, plešejo, zabavajo in družijo. Naši učenci se zelo razveselijo vsakega novega obraza in komaj čakajo trenutke, ko stopijo skozi vrata. Prav tako so prostovoljci zelo pomemben člen pri naši organizaciji in izvedbi športnih, kulturnih prireditev.*

Posebej bi rada omenila, da so tudi naši učenci odlični prostovoljci. Lahko so v vlogi zaščitnika mlajših učencev ali presenetijo stanovalce v domu starejših ali sprehajajo pse v zavetišču za živali. Včasih je učencu pomembno že to, da je prinesel hrano za zapuščene živali. Njihove oči od ponosa zažarijo, ko v roke predajo vrečko briketov. Takrat se čutijo vredne, takrat so nekaj dobrega naredili in za nekoga poskrbeli. Zadovoljni so in sploh ne zahtevajo pretiranih pohval. Preprosto dobro se počutijo.

Prostovoljstvo vidimo kot pot k bolj humani družbi. Vsak je lahko prostovoljec. Tudi ljudje s takšnimi ali drugačnimi diagnozami, oznakami itn. Prostovoljstvo človeka opolnomoči in mu lahko odpre drugačen pogled na sočloveka, družbo in naravo. Spozna lahko, da smo vsi med seboj posredno ali

neposredno povezani in soodvisni. Samo upati si mora.»

Za kakovostno izvajanje prostovoljskih aktivnosti znotraj šol je ključna oseba mentor oziroma mentorica prostovoljstva. Mentorjevo delo vključuje preverbo potreb, pripravo prostovoljskih del, sodelovanje z drugimi učitelji, pripravo, spremljanje in podporo učencev pri prostovoljskem delu.

Učenci in dijaki lahko kot prostovoljci delujejo tudi v različnih društvih in javnih zavodih v lokalnem okolju. Mnogi so vključeni v lokalna gasilska društva, med tabornike ali skavte. Kot prostovoljci obiskujejo domove starejših občanov, učenci in dijaki delajo kot prostovoljci v vrtcih, sodelujejo pri različnih okoljskih akcijah v svojem kraju, pomagajo pri organiziranju kulturnih in turističnih prireditev, delajo v okviru športnih društev, učijo starejše dela s sodobnimi elektronskimi napravami in tako naprej. Možnosti je veliko. Takšne prostovoljske aktivnosti povezujejo skupnost ter razbijajo stereotipe in predsodke.

Nives Žlof Androjna obiskuje 4. letnik srednje šole. Kot prostovoljka je začela delati v 1. letniku, migrantom nudi učno pomoč. »Prostovoljstvo mi omogoča, da spoznavam nove ljudi, sodelujem pri številnih projektih, se udeležujem raznih usposabljanj in predavanj, pridobivam skratka ogromno nekega znanja in izkušenj. Razširilo mi je pogled na svet, velikokrat me je navdihnilo in potem sem se tudi lažje in bolj z veseljem soočala s svojim vsakdanjim življenjem. Ko delaš kot prostovoljec, narediš nekaj koristnega za družbo, hkrati pa se tudi sam počutiš cenjenega. To, da sem postala prostovoljka, je bila super odločitev, brez tega bi bilo vse veliko manj pestro.»

KAKO VODITI PROSTOVOLJSKE PROGRAME, DA BODO PRIVLAČNI ZA OTROKE IN MLADOSTNIKE

Pomembno je, da imajo učenci in dijaki možnost **odločanja in soodločanja o aktivnostih**, ki jih bodo počeli. Tako upoštevamo notranje motivatorje. Če učitelji rečejo: *»Danes bomo vsi prostovoljci in bomo pobirali odpadke!«* lahko to izjemno zniža motivacijo. Bolj smiselno bi bilo reči: *»Danes bomo vsi storili nekaj za boljše življenje v naši skupnosti. Vi ste tukaj doma, kje ste videli odpadke in želite, da jih skupaj očistimo?«*

Učenci se odločajo za prostovoljske dejavnosti glede na to, ali se na nekem področju počutijo tudi **dovolj sposobni in kompetentni**. Nekdo lahko pomaga pri učenju matematike, drugi pri branju, tretji pa bo z največjim veseljem skrbel za šolske živali. Nekdo bo pomagal pri urejanju okolice, nekdo drug pa pri učenju dela z novjšimi tehnologijami. Beseda **pomoč** je sestavljena iz dveh delov: PO – MOČ. Pomagaš lahko na tistem področju, kjer si sam dovolj MOČAN. To, da lahko dobro pomagaš drugim, te notranje polni. Ko smo pred leti osnovnošolce spraševali,

“

Prostovoljstvo vidimo kot pot k bolj humani družbi. Vsak je lahko prostovoljec. Tudi ljudje s takšnimi ali drugačnimi diagnozami, oznakami itn. Prostovoljstvo človeka opolnomoči in mu lahko odpre drugačen pogled na sočloveka, družbo in naravo. Spozna lahko, da smo vsi med seboj posredno ali neposredno povezani in soodvisni. Samo upati si mora

”

kaj vse bi radi počeli kot prostovoljci, je štirinajstletni fant odgovoril: »Nudim učno pomoč, to počnem zato, ker sem v tem dober in zato lahko na tem področju dobro pomagam.«

Bolj bodo učenci v razredu in šoli **med seboj povezani**, bolj se jim bo zdelo pomembno, da tudi prispevajo za boljše življenje v šolski skupnosti. Pred leti je mentorica prostovoljcev na eni izmed vaških šol dejala: »*Organizirali smo akcijo izmenjave oblačil. Štirinajst dni so ljudje pošiljali rabljena oblačila, učenci pa so jih zbirali in urejali. Nato smo imeli v soboto veliko akcijo, na kateri je lahko vsak izbral svoje oblačilo. Po končani akciji smo učitelji ugotovili, da v tem času med učenci ni bilo preteпов, nasilja ali kakih drugih incidentov. Vse je povezovala skupna vizija.*«

Ko govorimo o prostovoljskih aktivnostih, nas najbolj motivira **smiselnost dela** in **vidni rezultat** na področjih, ki so nam pomembna. Nekateri učenci bodo priredili zbiranje hrane za živali iz zavetišča, ker imajo radi živali in jim je to področje pomembno. Drugi bodo z veseljem obiskovali starejše v domu upokojencev. Tretji nudili učno pomoč. Kadar so rezultati hitri in vidni, to prostovoljce še bolj motivira za naprej. Kadar rezultatov ni, pa se začnejo spraševati, ali je pomoč sploh smiselna. Če se otroku, ki mu prostovoljec nudi učno pomoč, izboljšajo ocene, je to za prostovoljca največja nagrada. Če se ocene ne izboljšajo, pa zna biti to za prostovoljca težko. Pomembno je, da je prostovoljec na voljo mentor, ki jim pomaga pri osmišljanju aktivnosti in razumevanju okoliščin, kadar rezultati niso takšni, kot so jih pričakovali.

Povratne informacije in podpora učencem ter dober stik med njimi in mentorji so bistveni za dobro opravljanje dela. Ravno pri interesnih dejavnostih, kjer ni ocen, se med učitelji in učenci odpre prostor, kjer lahko otroke in mladostnike še intenzivneje usmerjamo glede na njihove talente. Ko se učenec ne počuti ocenjevan samo prek dela, ki ga je opravil, ampak je opažen kot celotna osebnost in **se čuti**

sprejetega, se izboljšuje tudi njegova samopodoba. Če se pri delu počuti prijetno, če je zraven tudi čas za **zabavo in druženje, zagotavljam**, da bodo prostovoljske aktivnosti potekale odlično.

Prispevek končujem z izjavo Andreje Štavbe, mentorice prostovoljcem na OŠ Fram, ki meni, da sta dobra podpora in struktura dela, ki predpostavlja polno aktivacijo vseh članov organiziranega prostovoljstva, izjemno pomembni. »*Pomembna sta tudi prostor in čas, namenjen poslušanju, prepoznavanju njihovih potreb, ki jih morda še ne znajo ubesediti, ter opolnomočenju mladih prostovoljcev. Pri opravljanju kakovostnega prostovoljskega dela vsak posameznik osebno raste, razvija tiste socialne veščine, ki v današnjem okolju niso več samoumevne, in krepi samozavest, odnos do samega sebe in do drugih. Izkušnja prostovoljstva je neprecenljiva, mladi prostovoljci povedo, da je tudi nepozabna in da si niso predstavljali, da bodo od nje tudi sami ogromno pridobili. Razvoj tistih veščin, ki jih lahko razvijemo samo v odnosu z drugim, nam predstavlja neskončen poligon raziskovanja sebe, drugih, naših odnosov in okolja, v katerem mladi iščejo svoje mesto. Mnogi izmed mladih prostovoljcev se v tej izkušnji prostovoljstva najdejo, osmislijo svoje bistvo in se samozavestnejši odpravijo novim osebnim zmagam naproti. Prostovoljstvo je nikoli dokončan proces, vedno se nadgrajuje in dopolnjuje z novimi spoznanji, izkušnjami in idejami. Omogoča razvoj timskega (so)delovanja, veščine, ki je v naši družbi nenadomestljiva. Kot mentorica prostovoljcev na naši šoli sem srečna, ko opazujem posledice dobro zasnovanega prostovoljstva med vrstniki in med različnimi generacijami. Absolutno se rezultati odražajo tudi v boljši klimi in kulturi naše šole, v kakovostnejših medosebnih odnosih med učenci, učitelji in starši, v močnejši povezanosti in večji solidarnosti ter strpnosti in pripravljenosti priskočiti na pomoč nekemu, ki to potrebuje, pa naj gre za celo, nepoškodovano peresnico, nov svinčnik ali pa preprosto za besedo topline.*«

Mag. Mojca Meke, vodja projektnega tima
Vrtec Anice Černejeve Celje

SAMO PODAJANJE INFORMACIJ IN NALOG NE BO DOVOLJ

(Osebno doživljanje vodenja projektnega tima)

*SOLELY GIVING INFORMATION AND TASKS
WILL NOT BE ENOUGH*

*(Personal experience of the project team
leadership)*

MOJE IZKUŠNJE Z VODENJEM

V svoji petnajstletni praksi sem sodelovala v mnogih ožjih projektih različnih projektov, v katere smo bili vključeni kot VIZ. Vendar so bili vsi projekti več ali manj naravnani tako, da so od ožjih članov tima zahtevali recepte, metode, kako naj vodimo projekt; kako naj projekt širimo v kolektiv itd. Pravzaprav omenjeni projektni timi nikoli niso imeli vodje. Izkušnje z vodenjem skupine sem pridobivala kot vodja strokovnega aktivna različnih starostnih obdobij. Tako sem se urila v vodenju strokovnih razprav, jasnem podajanju navodil in nalog itd. V vlogi vodje projektnega tima v razvojnem projektu sem se z vključitvijo v projekt OBJEM srečala prvič. Članov tima nisem izbrala sama, temveč nas je v timu povabila ravnateljica. V prvi fazi vodenja tima sem se pogosto, glede na predhodne izkušnje z vodenjem, spraševala, kako podajam informacije, naloge; ali so moja sporočila jasna, kako razložim ključne stvari v projektu, kako informiram o aktivnosti projekta itd. Vendar sem kaj kmalu spoznala, da samo podajanje navodil in informacij, iskanje idej in rešitev ne bo dovolj za procesno vpeljevanje sprememb, da se bom tudi sama pri tem izčrpala, tim pa ne bo napredoval.

MOJ PROJEKTNI TIM

Verjamem, da je medosebna komunikacija eden izmed temeljev medčloveških odnosov. Zato se kot vodja trudim organizirati stalna osebna srečanja članov, saj menim, da s tem povečujem razumevanje in povezovanje med njimi. Zgodi se, da kak sklep, dogovor sprejmemo prek elektronske pošte, po telefonu, vendar zaradi tega ne odpadajo stalna/mesečna delovna srečanja projektnega tima. Zavedam se, da spodbudno klimo gradijo medčloveški odnosi in okolje. Za spodbudno klimo je ključen temeljit pogovor in premislek o tem, kaj posameznik potrebuje, da se počuti varno, sprejeto, ali je vsakdo izmed članov

slišan in ali ima vsak možnost predstaviti svoje mnenje, razmišljanje, izkušnje. Prav slednje pojmem kot pomemben premik pri svojem vodenju, ki ne temelji več na podajanju informacij, predaji nalog in obveznosti, temveč na sodelovanju. Seveda to v začetku ni bilo najlažje, saj so bili tudi člani navajeni prejemati informacije, navodila za delo, podane ideje, ki niso bile njihove. Ravno zato smo spremenjene vloge morali ozavestiti vsi člani. Zdaj skupaj iščemo ideje, pri čemer skušamo združiti ideje vseh članov in ne podpiramo le ideje nekaterih. Pogovarjamo se o novih strategijah, iščemo rešitve itd. Kljub temu da je bilo to zame novo, opažam, da je omenjeni način veliko bolj učinkovit z več vidikov. Osebno sem čutila razbremenitev občutka, da je vse odvisno od mene, in hkrati spoznala, da skupaj zmoremo več. Počasi prestopam od vodje, ki podaja naloge in informacije, do vodje, ki spodbuja, sodeluje, podpira, uresničuje.

Uporabo različnih orodij in strategij za skupno učenje, spodbujanje značilnosti učeče se skupnosti prepoznavam kot zelo pomembno pri vodenju projektnega tima. Opolnomočenje vodje s tovrstnimi vsebinami dojemam kot nujno, vendar je od vodje odvisno, ali zna prepoznati, kje se trenutno nahaja njegov tim in ali mu bo izbrana strategija pomagala pri krepitvi članov tima ali reševanju morebitnih težav. Nemalokrat tudi sama nisem videla potrebe, uporabnosti posameznega orodja in strategije za svoj tim. Občutila sem, da tega v danem trenutku ne potrebujemo. Iz delavnic, predavanj in seminarjev sem »vzela tisto«, kar sem potrebovala, tisto, za kar sem menila, da naš tim potrebuje. Čas, odzivi članov ter sama dinamika, klima v timu so mi pokazali, kdaj je primeren čas, da člane podprem pri izvajanju aktivnosti projekta. Prav učenje strategij za uspešno delovanje tima in vnašanje le-tega v kolektiv se pogosto ne zgodi sočasno. Potrebno je premišljeno vnašanje le-tega v kolektiv z ozaveščanjem kdaj, kako in zakaj; saj ima vsak tim svoj tempo razvoja, učenja ... Kot vodja se moram odzivati na vedenje članov, na trenutno klimo v timu. Menim, da so za vse to potrebne

tako izkušnje kot tudi znanje, predvsem pa zmožnost kritične samorefleksije, empatije itd. Tako si zdaj med potekom projekta postavljam drugačna vprašanja, kot so: ali na različne načine pristopim k članom tima, kako jih podpiram k uvajanju sprememb, ali upoštevam, kar mi člani sporočajo, kako razumem njihove izjave itd.

Vizija našega projektnega tima je trajnostno delovanje v smeri zagotavljanja inovativnega učnega okolja ter razvijanja bralne pismenosti tudi po končanem projektu, zato je naš temeljni cilj vnašati vsebine in dejavnosti projekta v celoten kolektiv. Želimo si, da ob zaključku projekta, ko bodo zbrisane vloge, kdo je bil vodja in kdo član, to postane stalnica pri našem pedagoškem delu. Ravno tukaj smo doživeli največkrat kaos. Navajeni linearnega vodenja projektov smo čakali na usmeritve, recepte, kako naj delamo. Končno smo dojeli, da se bodo največje spremembe zgodile, ko bomo dojeli, da se v nas skriva največji potencial, da bo naša namera največji kašipot, ki nam bo pomagal odkriti pravo pot in uresničiti zastavljeni cilj. Vsebine projekta tako vpeljujemo tudi v delo drugih organov vrtca (razvojni tim, strokovni aktivni), saj verjamem, da ljudje ponotranjijo tisto, kar prihaja od njih samih.

Vsak tim mora poznati tudi kolektiv, v katerem deluje. Poznavanje koncepta učeče se organizacije je pri tem ključno – kako se naš kolektiv uči, pri uvajanju katerih sprememb smo bili uspešni, katere strategije učenja, vpeljevanja novosti so se do zdaj pokazale kot uspešne itd. Zelo pomembno je dobro poznavanje članov tima med seboj – poznavanje močnih in šibkih področij članov, tega, kdo zna biti dober motivator in bo navdihnil kolektiv, kdo zna v danem trenutku pomiriti, nuditi razumevanje, kdo zna poiskati/izvesti ustvarjalne načine poučevanja itd. Ko člani tima prihajamo pred kolektiv, predhodno določimo svoje vloge – kdo bo kaj povedal, predstavil, vodil –, pri čemer skušamo upoštevati vse zgoraj naštet. Pogosto izberemo delo v manjših skupinah, med metode dela pa uvrščamo izkustveno naravnane delavnice, strokovne razprave, predstavitev primerov dobre prakse itd.

KOLEGIALNE HOSPITACIJE

Pomemben premik k učeči se skupnosti, vzpostavljanju sodelovalnega pristopa, odpiranju dialoga so predstavljale tudi kolegialne hospitacije. Refleksija tako o pozitivnih kot tudi negativnih izkušnjah s hospitacijami kot tudi ozaveščanje stališč o njih sta bili pomembni izhodišči pogovora. Na delovnem srečanju smo člani PT razmišljali o tem, kaj zame pomeni hospitacija, kakšne so moje izkušnje s hospitacijami (pozitivne in negativne), kako doživljam hospitacijo, s kakšnimi občutki se ob tem srečujem, kateri so bili ključni dejavniki, da sem doživljal to izkušnjo kot pozitivno/negativno, kako so potekale dosedanje hospitacije, kdo je hospitiral pri mojem delu, kakšno povratno informacijo sem dobil in kako sem jo sprejel, pri kom sem hospitiral, kakšno povratno informacijo sem dal in kako je bila sprejeta, kakšne hospitacije si želim/pričakujem. Odprli smo dialog in prostor za podajanje mnenj, izkušenj ter razmišljanj. Pogovor med člani tima je izpostavil pozitivne učinke, ki so nam jih prinesle kolegialne hospitacije, in sicer glede krepitve odprtosti, izboljšane samopodobe, povečane kolegialnosti in povezanosti med člani tima kot tudi povečanja kakovosti dela, nabora različnih idej in razvitih strategij za uresničevanje ciljev projekta. In kar je najpomembnejše – rastemo, tako osebno kot profesionalno. Prav vsi člani projektnega tima. Menim, da je vse opisano dodana vrednost projekta. Le tak način vodenja bo pripeljal do uspešneje vpeljanih sprememb, ki bodo zagotovo tudi trajnejše.

Tjaša Prudič, vodja projektne tima
OŠ »Jožeta Krajca« Rakek

OBČUTEK VARNOSTI JE NA PRVEM MESTU

A sense of security comes first

Vstopam v četrto leto vodenja šolskega projektne tima v projektu OBJEM. Naš šolski projektne tim ni bil oblikovan kot učeča se skupnost, ki bi nastala iz skupnih potreb posameznikov, da pogledajo v svojo poučevalno prakso ali si delijo razmišljanja o podobnih vsebinah, nove pristope pa preizkušajo v svoji praksi in spoznanja delijo, temveč je bil izbran s strani vodstva. Sama pa sem sprejela ponujeno vlogo njegove vodje.

Bila so zahtevna leta, polna »kaosa«, lastnih razmišljanj o pomembnosti dela, iskanja potrditev (ki jih potrebujem) in zadovoljstva članov. Šele sedaj sem s svojim delom zadovoljna. Kljub temu, da je še veliko izzivov, ki so nam jih ponudili v projektu, zdaj vem, kaj zmoremo in kaj je za nas v tem trenutku mogoče preveč. Sprašujem se, do kod lahko gremo, da bomo še pluli na visokih valovih varnosti.

V prispevku bom opisala pot, ki smo jo prehodili v projektne timu. Morda bodo naše izkušnje služile tudi komu, ki je na enaki poti kot mi ali pa na to pot šele vstopa. Pozornost namenjam vsemu, kar nas je podprlo, da smo se v timu počutili varno in hitreje postali učeča se skupnost. Veliko dobrih informacij in protokolov o učeh se skupnostih najdete v priročniku Učiteljji, raziskovalci lastne prakse (<https://www.zrss.si/pdf/linpilcare-ucitelj-raziskovalec-lastne-prakse.pdf>).

Prepričana sem, da je na prvem mestu občutek varnosti vseh članov tima. Ko govorim o varnosti, mislim tako na organizacijsko kot vsebinsko varnost.

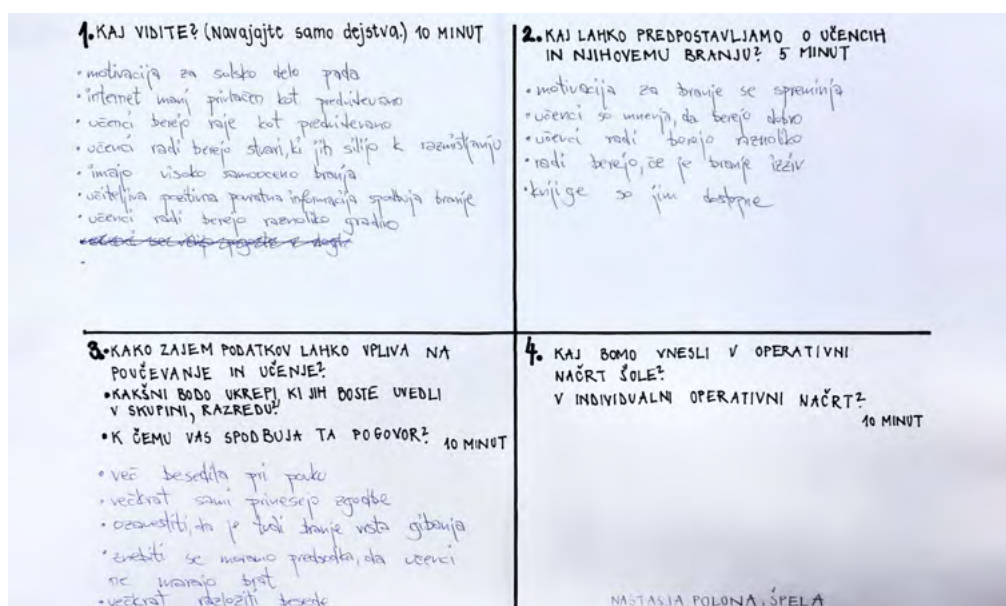
Pri načrtovanju dela je bilo pomembno, da sem se z vodstvom dogovorila za dan in uro v tednu, ko člani niso imeli drugih obveznosti (pouka, dežurstva itd.) in je bil to čas za naš tim, naš projekt. Takrat so potekali vnaprej dogovorjeni sestanki in izobraževanja, takrat so imeli člani tudi čas, da se pripravijo za delo v zvezi s projektom in za pedagoški razmislek o svojem delu v projektu. Pomembno je tudi, da člani tima niso pretirano obremenjeni na drugih

področjih. Moje delo vodje je bilo, da z vodstvom dosežem dogovor v zvezi s tem. Tako je vodstvo tudi pokazalo, da v projekt verjame, da je pomemben del letnega načrta šole.

V projektu OBJEM potekajo tudi kolegialne hospitacije. Vodstvo šole je pokazalo veliko dobre volje pri urejanju nadomeščanj, sama pa s tem nisem obremenjevala članov tima. Če so na hospitacijo želeli priti, jim ni bilo treba skrbeti, kaj se bo dogajalo s poukom in preostalimi obveznostmi.

Ko govorim o vsebinski varnosti, mislim na to, da sem količino informacij premislila tudi vsebinsko. Ničkolikokrat sem se v prvih dveh letih ujela v past, da sem želela članom tima predstaviti vsebino ali izvesti delavnico, ki smo jo izvajali na delovnih srečanjih in usposabljanjih na Zavodu RS za šolstvo. S tem sem jih le zmedla, ob preveliki količini in zahtevah pa se je volja za delo manjšala. Tako sem sproti premislila, katere vsebine so tiste, ki so najpomembnejše za naše trenutne potrebe, in jih izpostavila, druge pa izpustila, jih le ponudila ali pa si jih prihranila za pozneje.

Varnost zagotavlja tudi način dela v projektne timu, ko se začnemo ukvarjati z določeno vsebino oz. področjem. Ker nisem strokovnjakinja na področju bralne pismenosti in razvoja slovenščine, sem bolj usposobljenim na tem področju predstavila vsebine, o katerih vedo več, ali pa se ne skladajo z njihovimi prepričanji in vedenji. Tako sem vsebine uvajala v srečanja, ne da bi ogrožala sebe in druge. Pri



► Rezultat – protokol dela z viri

tem sem se zavedala, da je pomembno, da so vsi člani aktivni in pri tem sodelujejo – da se skupaj učimo.

Pri vodenju delovnih srečanj sem velikokrat uporabila protokole, s katerimi sem se seznanila v projektu LINPILCARE in so mi v veliko pomoč pri delu s timom. Protokoli so objavljeni na spletni strani ZRSS <https://www.zrss.si/objava/linpilcare> in se lahko prilagajajo. Protokol je vnaprej dogovorjen potek dela in je časovno omejen. Časovna komponenta prinaša tudi varnost in spodbuja dobro in aktivno delo.

V nadaljevanju predstavljam, kako smo protokol dela z viri uporabili pri izvajanju rednega delovnega srečanja projektnega tima, s pomočjo katerega smo v timu naredili povzetek začetnega zajema podatkov merjenja kompetenc in bralne pismenosti naše šole v projektu OBJEM. V skupinah po tri so člani najprej vsak zase preleteli začetni zajem podatkov za našo šolo (15 minut), nato navajali dejstva (10 minut), ugotavljali, kaj lahko predpostavljajo o učencih in njihovem branju (5 minut), kako lahko zajem podatkov vpliva na poučevanje in učenje (10 minut), in razmišljali o svojem akcijskem načrtu (10 minut).

Zelo pomembno je bilo, da smo to naredili skupaj, saj sem sama v rezultatih videla čisto drugačne povezave, kot so jih videli člani. Protokol ni prinesel le strukture dela, temveč je aktivno vključil člane tima, ki so si med seboj izmenjali svoje poglede in delili izkušnje.

Drugi način je, da sem vnaprej posredovala gradivo. Na sestanku so člani najprej na plakate vsak zase zapisali odgovore na vprašanja, ki so se vsebinsko nanašala na poslano gradivo in temo sestanka. Ob koncu je eden od članov tima oblikoval povzetek vseh plakatov. Tako sem bila usmerjevalka procesa in odgovornost za uspešnost srečanja je bila porazdeljena na vse člane tima.



► Povzemanje skupnih ugotovitev članice tima

Zame varnost pomeni tudi, da vem, kaj bo vsebina srečanja. Tako sem vnaprej predvidela dnevni red, pripravila gradivo in povzetke, ob katerih so člani lažje sledili delu in vedeli, kaj se bo na sestankih tima dogajalo, na kaj se je treba pripraviti in kaj se od njih pričakuje. Članom tima sem velikokrat pripravila tudi tiskano gradivo, ki so ga dobili na sestankih. Pravijo, da jim to zelo ustreza. Tako se kot vodja vsebinsko in organizacijsko na sestanke dobro pripravim, člani pa so

vedno vnaprej obveščeni o vsebini in poteku sestanka. Poleg tega jim vnaprej napovem pričakovanja in iščem načine, kako bodo na srečanju aktivni, da bodo čutili pripadnost timu in projektu ter našim skupnim prizadevanjem. Na srečanju poskrbim, da ima vsak član priložnost povedati svoje mnenje, to je, da se sliši glas vsakega in se njihovo mnenje spoštuje.

V zadnjem obdobju, ko sem nekoliko ponotranjila tudi formativno spremljanje oziroma vsaj namene učenja, ob začetku srečanj člane vedno seznanim z nameni srečanja in ob zaključku namene skupaj preverimo. Še zdaj ne morem verjeti, kako preprosto je to in kako dober je rezultat.



► Ledolomilec – skupno branje

Dobro počutje spodbudijo tudi majhne stvari, kot so dobra kava, lepa misel, prijeten prostor, mize ali stoli v krogu, skupno soustvarjanje plakata, metode, kot so svetovna kavarna, čas za izmenjavo izkušenj in dobre prakse. Zato veliko pozornosti namenim tudi ledolomilec – tistim aktivnostim, ki ob začetku srečanja ogrejejo možgane, spodbudijo pogovor in omogočijo prijeten začetek srečanja. Tako so člani na srečanje tima prinesli dobro knjigo, ob različnih karticah npr. DIXIT, in razglednicah »Kaj me osreči« razmišljali o projektu, branju ... ali pa le povedali, na kaj so bili v preteklem tednu pri svojem poučevanju ponosni. Izvedene aktivnosti so pripomogle k večji povezanosti med člani projektnega tima.

Kot vodja in članica tima sem spoznala, da je občutek varnosti na prvem mestu, saj v varnem okolju zmoremo razmišljati o svoji poučevalni praksi, jo deliti z drugimi in jo spreminjati. V varnem okolju lahko postanemo učeča se skupnost.



► Sestanek tima na prostem ob karticah »Kaj me osreči«

Polonca Tomac Stanojev, vodja projektne tima
Šolski center Kranj, Srednja ekonomska, storitvena in gradbena šola

V SODELOVALNEM »OBJEM«-U BRANJA IN ZNANJA

In a Cooperative "OBJEM" (Embrace) of Reading and Knowledge

PROJEKT BRALNE PISMENOSTI IN RAZVOJA SLOVENŠČINE – OBJEM (OZAVEŠČANJE, BRANJE, JEZIK, EVALVACIJA, MODELI)

Člani širšega projektne tima OBJEM si prizadevamo s svojim ustvarjalnim razmišljanjem in razvojnim delovanjem po vertikali (od vrtca, osnovne in srednje šole) ozaveščati in prepričevati, da je jezikovna oz. komunikacijska zmožnost, pogojena in prepletena z bralno oz. funkcionalno pismenostjo, zagotovo ključna posameznikova sposobnost med t. i. splošnimi kompetencami 21. stoletja.

S premišljenim in doslednim spodbujanjem *aktivnih metod učenja in poučevanja* (temeljejih predvsem na formativnem spremljanju) ter sistematičnim uvajanjem *gradnikov bralne pismenosti* v pouk (so)ustvarjamo učitelji in dijaki *modele* inovativnih učnih okolij in razvojno usmerjenega oz. nae ravnane pouka, osnovanega na timskem ter sodelovalnem učenju in poučevanju. V njem je namesto samozadostnega učitelja razmišljajoč dijak, zmožen (samo)kritičnega branja in kreativnega pisanja ter pripravljen prevzemanja (so)odgovornosti za razvijanje komunikacijskih idr. veščin in posledično pridobljenega znanja, iz udobnega ozadja potisnjen v ospredje in središče dinamičnega vzgojno-izobraževalnega procesa.

Uspešnost omenjenih prizadevanj, ki jih skozi večletno načrtovanje ter uresničevanje projektne aktivnosti v učenje in poučevanje uvajamo postopoma ter hkrati stopenjsko,

periodično preverjamo in domišljamo z raznolikimi evalvacijskimi spremljavami, kot so npr. anketni vprašalniki. Z njimi skušamo sistematično spremljati in prepoznavati dvig bralne pismenosti v posameznih ciljnih skupinah (pri otrocih, učencih in dijakih) ter s konkretnimi učinki pri razvijanju in usvajanju sporazumevalnih veščin spodbujati ter beležiti želeni in pričakovani napredek.

TIMSKO RAZMIŠLJANJE IN (SO) DELOVANJE

Uvajanje prelomnih sprememb in izboljšav v pouk, ki so sprotni in obenem končni cilj aktivnosti razvojnega projekta, je lažje in učinkovitejše tedaj, če/ko izvajalci razmišljajo in (so)delujejo tvorno in predvsem timsko. Zato so pozitivni zgledi iz lastne ali tuje teorije in prakse ter kolegialne spodbude na srečanjih članov širšega projektne tima OBJEM za vodje šolskih projektne timov (ŠPT) vselej ugodno strokovno in motivacijsko izhodišče za usmerjeno vodenje razvojnih vzgojno-izobraževalnih zavodov.

Z delavniškim načinom izmenjave informacij, izkušenj in (s)po(d)bud, ki je največkrat prevladujoč način sodelovalne interakcije med udeleženci skupnih srečanj ožjega in širšega projektne tima (strokovnih sodelavcev ZRSS in vodij razvojnih VIZ), pa so vsakokrat znova premišljeno ustvarjeni pogoji za stremljivo učečo se skupnost, ki se kolegialno in stanovsko razume, podpira ter dopolnjuje pri razvojnih premislekih in del(ovanju).

VODJA ŠPT KOT RAZUMNI USMERJEVALEC IN NEUTRUDNI NAVDUŠEVALEC

Prvi pogoj za uspešno delovanje ŠPT je, da vsak izmed članov pozna in razume skupne zadolžitve in obenem opredeli svoja individualna pričakovanja. Zato ima vodja pomembno povezovalno vlogo in nalogo, saj mora premišljeno načrtovati, (pre)poznati in usklajevati cilje skupnega z željami in potrebami posameznikovega strokovnega razvoja in pedagoškega poslanstva. Ker



je spreminjanje ustaljene prepričanja in navad pogosto ne samo negotovo, ampak tudi utrudljivo in tvegano prizadevanje, ko marsikdo, ki se je sprva zdel prepričan, nenadoma (po)dvomi, okleva ali celo omahuje ter obupuje, je vodja tisti, ki ve in zna ter predvsem zmora s svojim (pred)znanjem, izkušnjami in zgledi prepričevati ter navduševati. Tako postaja tisto, kar zaradi neustaljenosti ter drugačnosti sprva in nekje vmes (z)moti ter utruja, postopoma spet ali kljub vsemu sprejemljiva možnost in priložnost za ustvarjalen izziv, spremembo in končno tudi razvojni premik. Kolegialno podpiranje in vzajemno sodelovanje sta zato v prelomnih trenutkih ter situacijah bistvena in nepogrešljiva odlika ter hkrati prednost uspešno vodenega in homogeno delujočega ŠPT, v katerem je vodja prepozna(ve)n kot prepričan motivator in (pre)drzen mediator, ustvarjalni tvorec ter smeli uresničevalec razvojnih usmeritev in sprememb.



ŠPT – GIBALO RAZVOJA IN PREBOJA (VZNEMIRLJIVA RAZPETOST MED PRIZANESLJIVO SKEPSO IN EVFORIČNO GOTOVOSTJO)

Članstvo v ŠPT ne sme in ne more biti naključno kot tudi ne brezpogojno: če se je že dovoljeno in občasno celo zaželeno konstruktivno motiti in prizanesljivo dvomiti, pa je treba še vedno prepričano verjeti in predvsem pogumno ciljno stremeti.

Ker je ŠPT tisti, ki razvojne spremembe in pridobitve predlaga ter preizkuša, ima hkrati tudi (ne)samoumevno prednost in privilegij, da jih (pre)ostalim učiteljem, ki jih (še) ne pozna, razume ali o njih celo bolj ali manj očitno dvomi, premišljeno predstavi, približa ter jih neprikrito in čim bolj spontano uvaja v vzgojno-izobraževalni proces.

ŠPT OBJEM se je v času trajanja in izvajanja projektnih aktivnosti soočal z mnogimi pomisleki in nevšečnostmi ter jih tudi precej uspešno premagoval: poleg že omenjenih, ki zadevajo težavnost pri uvajanju (ne)nujnih sprememb, so se mnoge druge nevtralizirale s prepričanjem in zavedanjem, da sta za uspešnost prelomnih razvojnih prizadevanj poleg volje, pripravljenosti, gotovosti in zagnanosti neizbežni tudi predvidljiva (pre)drznost in številčnost zagovornikov sprememb, še bolj pa prepričanost ter zaupanje v skupno poslanstvo in posameznikove individualne sposobnosti.

Če hoče in ker mora ŠPT navznoter in navzven delovati čim bolj enotno in povezovalno, je bistveno, da ga pri tem poleg ožjega tima nosilcev projekta (ZRSŠ idr.) dosledno

podpira in spodbuja tudi vodstvo šole, saj so in bodo le tako lahko razvojna prizadevanja z doseženimi rezultati zares skupna in trajna.

RAZVOJNA IN KOLEGIALNA NARAVNANOST, KI PREBUJA IN SPODBUJA, POVEZUJE TER ZDRUŽUJE

Način, kako se člani ŠPT dopolnjujejo, povezujejo in nadgrajujejo svoje znanje, prepričanje in način poučevanja od individualnega k skupnemu in sodelovalnemu, predstavljajo t. i. kolegialne hospitacije. Z njimi smo v ŠRT projekta OBJEM predvsem na pobudo in z zgledi zunanjih sodelavcev (svetovalcev in skrbnikov ZRSŠ) postopoma usvojili prepričanje in razvili zavedanje, da se lahko največ (na)učimo drug od drugega, zato vsaj občasno namesto zaprtih puščamo vrata učilnic odprta. Tako postanejo prostor in priložnost za konstruktivno medsebojno opazovanje, sodelovanje, strokovne in pedagoške (s)pobude ter ustvarjalni »nemir«, ki nas v razvojnem zagonu vseskozi ustvarjalno bogati, žene ter potiska d(a)lje in (še) više.

POVEZANI OD BLIZU IN NA DALJAVO

V obdobju izrednih okoliščin zaradi epidemije koronavirusa, ko se je pouk v srednjih šolah nekaj spomladanskih mesecev izvajal le še na daljavo, smo v spletni aplikaciji MS Teams z videokonferenčnimi srečanji kljub začetnim pomislekom in negotovosti, a s konstruktivno naravnostjo uspeli z dijaki in projektnimi sodelavci ohraniti ter tudi nadaljevati sodelovalno učenje in poučevanje ne samo z namenskimi srečanji in druženji med poukom ter sestanki na daljavo, marveč celo s kolegialnimi hospitacijami. Zato smo vsaj sčasoma posta(ja)li še bolj navdušeni, zavzeti in povezani tudi v kriznih razmerah, ki še trajajo, a bomo zaradi navedenega uspeli ohraniti upanje in prepričanje, da je, če/kadar (si) zaupamo in verjamemo, tudi daleč lahko skoraj enako blizu ...

FERDO SE UČI O SEBI IN DRUGIH

SOCIALNO IN ČUSTVENO UČENJE S POMOČJO LIKOVNE UMETNOSTI

*Review of the Handbook **Ferdo Learns about Himself and Others – Social and Emotional Learning through Art***

Priročnik *Ferdo se uči o sebi in drugih. Socialno in čustveno učenje s pomočjo likovne umetnosti*, ki so ga skupaj z mentoricama dr. Katjo Košir in dr. Janjo Batič pripravile študentke psihologije, pedagogike, likovne pedagogike, razrednega pouka in predšolske vzgoje, je bil oblikovan v okviru projekta ŠIPK – Študentski inovativni projekti za družbeno korist na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

Priročnik zajema opredelitev modela socialnega in čustvenega učenja, njegove povezave z likovno umetnostjo, navodila, kako slediti priročniku, smernice za spodbujanje socialnega in čustvenega učenja pri otrocih ter dvajset praktičnih aktivnosti za spodbujanje socialnega in čustvenega učenja, ki so jim dodane še priloge, s pomočjo katerih je mogoče izvesti posamezne aktivnosti. Vsaka od aktivnosti vključuje nazorno opredelitev, v kako veliki skupini otrok je izvedljiva, trajanje aktivnosti ter seznam potrebnih pripomočkov. Ker so vse aktivnosti socialnega in čustvenega učenja zasnovane tako, da vključujejo likovna dela umetnikov, sledi kratek opis posamezne umetnine ter opis kompetenc znotraj modela socialnega in čustvenega učenja, ki jih aktivnost razvija. Osrednji del vsake aktivnosti je opis navodil za izvedbo, ki vključujejo tudi nekatere dodatne možnosti.

Področju socialnega in čustvenega učenja se v tem tisočletju namenja vse več pozornosti, priročnik *Ferdo se uči o sebi in drugih. Socialno in čustveno učenje s pomočjo likovne umetnosti* pa podaja konkretne predloge praktičnih aktivnosti, ki se jih zlahka vključi v vsakodnevne aktivnosti pri delu v oddelkih podaljšanega bivanja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, aktivnosti pa je mogoče prilagoditi tudi za mlajše in starejše otroke tudi pri vseh drugih oblikah vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcih in šolah.

Priročnik ponuja strokovnim delavcem in širši zainteresirani javnosti jasen vpogled v sam koncept socialnega in čustvenega učenja, ki ob vključevanju likovne umetnosti otroke spodbuja, da se učijo o sebi in drugih. Aktivnosti spodbujajo učitelje in otroke, da se hkrati spoznavajo tudi z elementi likovne umetnosti in se ob umetninah učijo izražanja čustev in občutkov. Aktivnosti so zasnovane tako, da izhajajo iz likovnih del umetnikov. Tako pritegnejo in usmerijo pozornost otrok, vzpodbudijo interes za raziskovanje določene vsebine, vzbujajo radovednost in

ustvarjajo primerno razpoloženje za pogovor o zahtevnejših temah ter spodbujajo preproste oblike likovnega izražanja. Skozi likovno izražanje, ki ga predvidevajo aktivnosti v priročniku, otroci podajajo svoje ideje, zamisli in poglede o določenih temah. Hkrati pa so njihovi izdelki pomembno izhodišče za nadaljnji pogovor.

Pomemben sestavni del monografije so tudi priloge, ki vključujejo podporne dokumente, ki lahko strokovnim delavcem pomagajo pri izvedbi aktivnosti.

Poseben prispevek priročnika je, da predstavlja praktične predloge aktivnosti, za katere ne potrebujemo nobenih dodatnih pripomočkov, pri čemer pa ne pozablja na teoretsko umestitev posameznih aktivnosti. Delo je aktualno za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju tako na ravni osnovnošolskega izobraževanja kot tudi predšolske vzgoje in predstavlja pomemben prispevek k razvijanju tega področja vzgojno-izobraževalnega dela.

Dr. Tina Vršnik Perše



UPORABNA ETIKA VKLJUČUJOČEGA, VARNEGA IN SPODBUDNEGA UČNEGA OKOLJA

Applied Ethics of an Inclusive, Safe and Stimulating Learning Environment

Uredniki publikacije že v uvodniku zapišejo, da razumejo šolski sistem kot enega od gradnikov vrednotnega jedra družbe, kar podkrepijo z multidisciplinarnim pristopom k preučevanju šolstva in šolskega prostora. Uspeli so namreč zbrati številne in raznolike poglede avtorjev, ki so vsak na svojem področju znali razumeti, kako prepletene in medsebojno odvisne so njihove poti ter kako vendarle vodijo k istemu cilju, če to znamo prepoznati.

Publikacija je razdeljena na tri sklope – prispevki v prvem sklopu se navezujejo na procese institucionalizacije vrednot, prispevki v drugem sklopu na procese socializacije in s tem povezana konkretna vprašanja, tretji sklop pa sestavljajo prispevki s področja pravnega reda. V prispevkih tako lahko beremo o dezintegraciji družbe in aktivnem državljanstvu kot njeni protiteži, družbeni odgovornosti in družbenem nadzoru ter še natančneje o sistemskih vprašanjih notranjega in zunanjega kroga avtonomije šolskega prostora, ki ga je v tej luči smiselno obravnavati kot družbeni podsistem. Del prispevkov se osredotoča na vidik učiteljev, natančneje na strategije vplivanja učiteljev na motivacijo učencev ter na socialne in čustvene kompetence učiteljev, na sodno prakso pri trpinčenju v delovnem okolju ter na problematiko zlonamernih, anonimih in drugih prijav. Avtorji se poglobljeno ukvarjajo tudi z vidikom učencev, natančneje z vrednotami mladih, čustvenim opismenjevanjem, preprečevanjem medvrstniškega nasilja in odnosi učiteljev z učenci.

V prispevkih lahko najdemo odgovore na vprašanje, ki si ga v naglici, delovni obremenjenosti in nasičenosti z informacijami, kljub verjetno iskreni želji vseh deležnikov, morda prerediti zastavimo. Kaj deluje in kaj ne? Prepoznamo probleme, ugotovimo, da se ponavljajo, poznamo tudi nekatere rešitve, naučili smo se, da potrebujemo več različnih rešitev za en problem itd. Uspeh pri reševanju pa prepogosto izostane. Posvet, ki je botroval zamisli o tej publikaciji, kresanje idej, povezovanje deležnikov, ki sicer ne zaidejo za skupno mizo, ter konec koncev vsa dela, zbrana v publikaciji, so po mojem mnenju to, kar šolski (in verjetno vsak drug) sistem potrebuje za uspešno reševanje problemov. Za povrh pa še iskren in na znanstvenem preučevanju utemeljen dialog o tem, katere rešitve delujejo in katere ne.

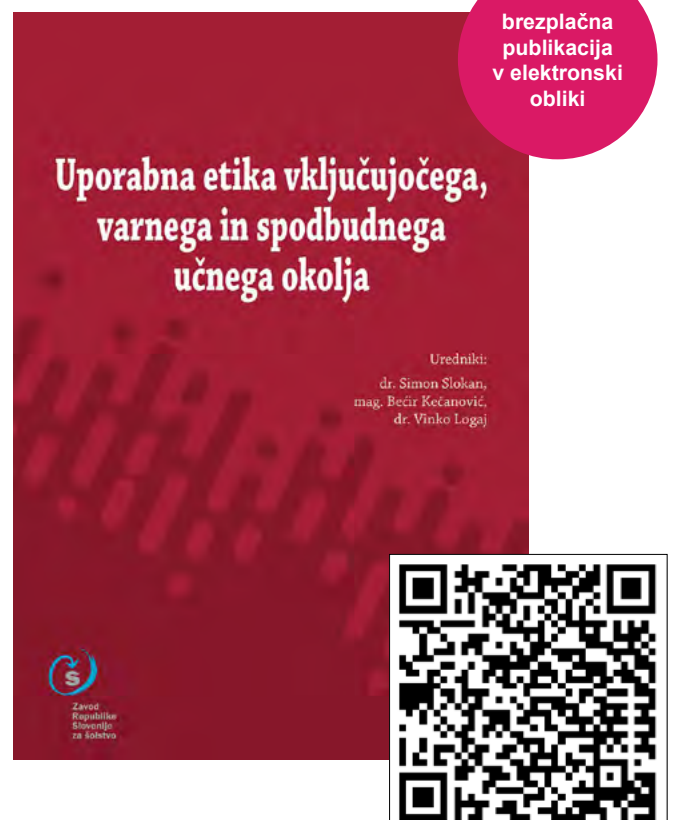
Ne moremo mimo obdobja epidemije koronavirusa, ki je formalno za nami, dejansko pa se družba z njenimi posledicami in morebitnim nadaljevanjem še naprej sooča in se bo primorana vedno znova prilagajati. V času najstrožjih omejitev v državi in zastoja družbenega življenja je šolski sistem

vzdržal in izvajalci so nadaljevali s svojim poslanstvom. Lahko smo (in tudi prav je tako) kritični do načinov izvedbe, doseženih učnih ciljev, vključenosti vseh skupin učencev, še posebej ranljivih, in še česa. Pomembno pa se mi zdi poudariti, da je kriza pokazala na potencial, ki ga očitno kot družba premoremo in ga je po mojem mnenju vredno negovati. K temu so s svojim delom v veliki meri prispevali avtorji prispevkov in uredniki publikacije, za katero upam, da bo prišla v prave roke in jo bomo na vseh obravnavanih področjih znali uporabiti kot vodilo na skupni poti do vključujočega, varnega in spodbudnega okolja.

Dr. Maja Modic

(Fakulteta za varnostne vede, Univerza v Mariboru)

Monografijo lahko najdete v digitalni bralnici ZRSŠ: https://www.zrss.si/digitalnknjiznica/Uporabna_Etika/





**Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo**

NAROČANJE

Zavod RS za šolstvo
Poljanska c. 28
1000 Ljubljana

e-pošta:
zalozba@zrss.si

faks:
01/3005 199

Cena posameznega izvoda
6/2020 je 13,00 €.

**Letna naročnina
(6 številk):**
50,00 €
za šole in druge ustanove
37,50 €
za individualne naročnike
18,50 €
za dijjake, študente,
upokoјence

V cenah je vključen DDV.

