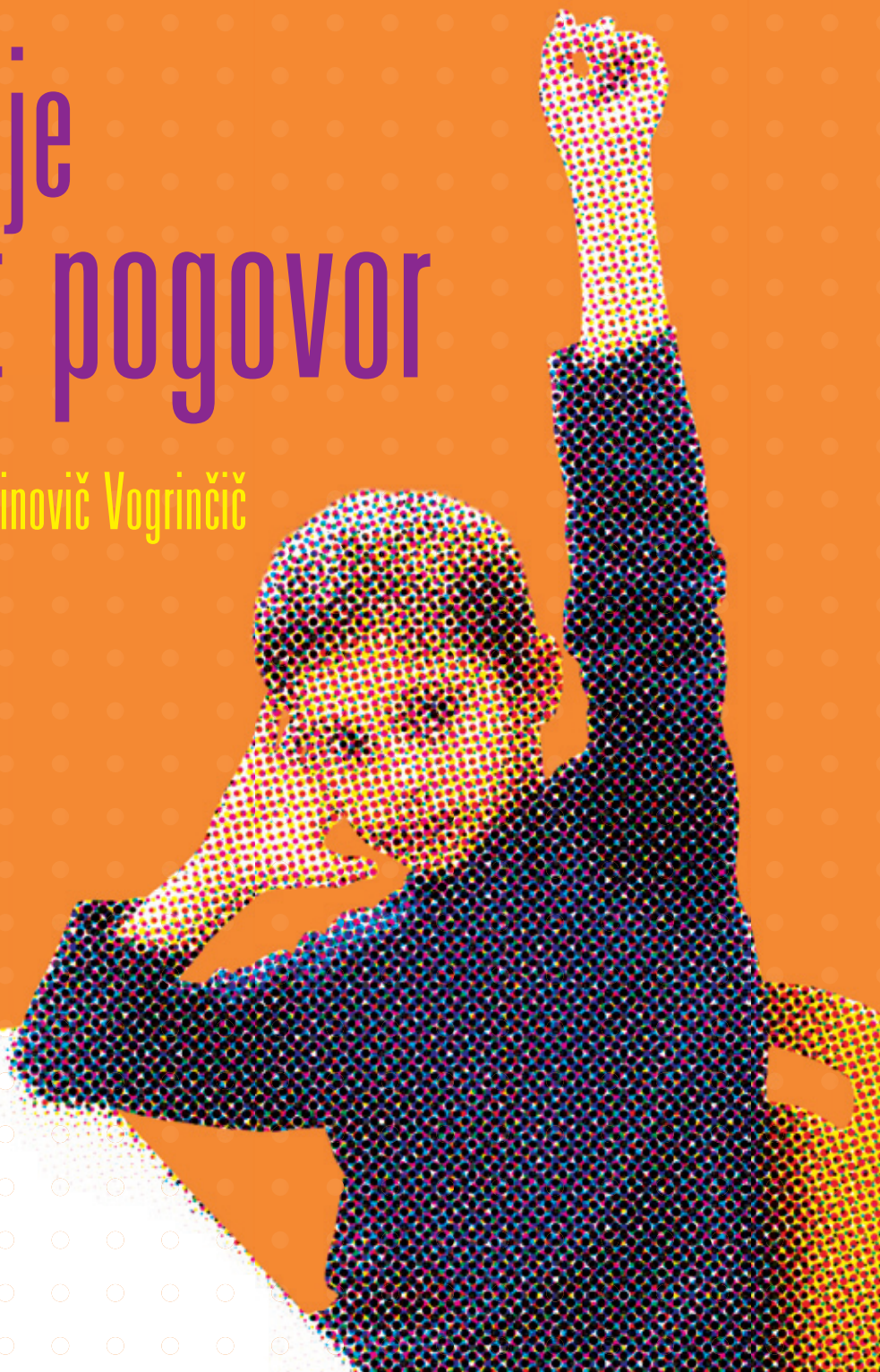


SOUSTVARJANJE V ŠOLI:

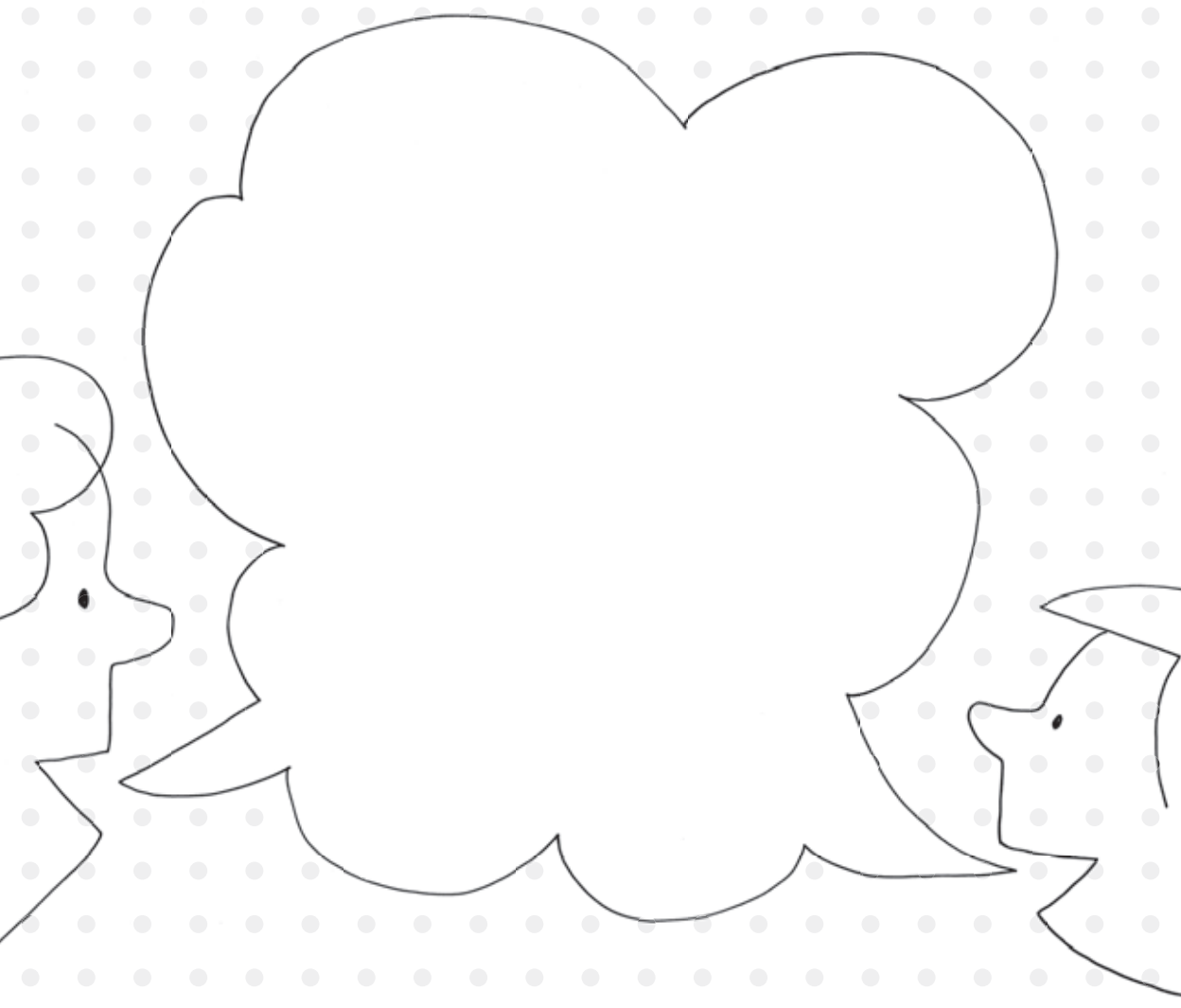
učenje kot pogovor

Gabi Čačinovič Vogrinčič



Gabi Čačinovič Vogrinčič

Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor



Dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič
SOUSTVARJANJE V ŠOLI: učenje kot pogovor

Spremna beseda: **dr. Andreja Barle Lakota**
Strokovni pregled: **dr. Mirjana Ule in dr. Lea Šugman Bohinc**
Jezikovni pregled: **Božislava Čož**
Urednici: **Ksenija Bregar Golobič in Andreja Nagode**

Ilustracije: **Božo Kos**
Fotografija na naslovnici: **dr. Beno Arnejčič**
Oblikovanje: **Suzana Kogoj**

Izdal in založil: **Zavod RS za šolstvo**
Predstavnik založbe: **mag. Gregor Mohorčič**

Računalniški prelom in tisk: **Birografika Bori, d. o. o.**

Naklada: **1.350 izvodov**

Prvi natis

Ljubljana, 2008

Izid publikacije je omogočilo sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za šolstvo in šport.



CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

371.3
37.015.3

ČAČINOVIČ Vogrinčič, Gabi

Soustvarjanje v šoli : učenje kot pogovor / Gabi Čačinovič Vogrinčič ;
[ilustracije Božo Kos]. - 1. natis. - Ljubljana : Zavod Republike Slovenije
za šolstvo, 2008

ISBN 978-961-234-661-4

239161600

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja gradiva ni dovoljeno 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.

KAZALO

PREDGOVOR	7
I. UVOD	9
II. UČENJE SOUSTVARJANJA V DELOVNEM ODNOSU	17
1. Koncept delovnega odnosa v šoli	19
2. Spoštljiv in odgovoren zaveznik in ekspert iz izkušenj: učitelj in učenec	34
3. Varovalni dejavniki v šoli	36
III. UČENJE KOT POGOVOR, UČENJE V POGOVORU	49
1. Pogovor, konverzacija, dialog	51
2. Dve vrsti pogovora: pogovor, usmerjen v želen izid, pogovor, usmerjen v to, da se nadaljuje	54
3. Učenje kot pogovor	58
IV. EPILOG	65
Spremna beseda	73
O avtorici	83
Literatura	84
Imensko kazalo	86
Stvarno kazalo	87

PREDGOVOR

Knjigo začnem z zgodbo Sheile McNamee (2007), ki me je očarala, saj tako jasno pove tudi moje sporočilo knjigi na pot.

Nekoč je bila majhna, dve leti stara deklica, ki je šla z mamo, bratom in sestrami v kino gledat Disneyjevo risanko Trnuljčica. Brat in sestre so navdušeno in doživeto spremljali dogajanje na platnu, ona pa je nemirno telovadila po maminem naročju, malo se je igrala, malo dremala, malo motila. Mama in bratci so jo spodbujali, naj gleda film, poskušali so ji razložiti, vendar je bila pozorna le kratek čas, hitro se je vrnila k punčki, keksu ...

Ko se je film končal, so vsi v dvorani zaploskali in takrat je mala Sheila oživila. Ploskala je in ploskala in ni hotela nehati. Skupaj z vsemi otroki se je veselila, skakala in se smejala.

Kaj se je zgodilo? Deklica se je s ploskanjem končno lahko pridružila otrokom v dvorani in prispevala svoj delež k veselju. Ploskanje je razumela, vanj je lahko aktivno vstopila! Razumela je in znala: ploskanje je razumela, ploskati je znala! Lepa risanka ji ni mogla dati ničesar, ker ni razumela dogajanja, ni se mogla udeležiti veselja in skrbi drugih malih gledalcev. Do ploskaja. Za ploskanje je imela ključ, pri njem je bil prostor zanjo.

Interpretacija zgodbe Sheile McNamee je kot moja: pri učenju gre natančno za to, da v odnosu in pogovoru ustvarimo pogoje, da vsak učenec »zaploska«! Da torej skupaj z vsakim učencem in vsako učenko raziskujemo, kaj potrebujeta, da bosta razumela, da bi se lahko udeležila v procesu soustvarjanja učenja! Knjigo sem napisala zato, da bo čim več odraslih spoznalo, da je pomembno ustvariti pogoje, da se vsak učenec lahko udeleži učenja, ga razume, je v njem aktivno udeležen, ker je to dragocen, dober izid vsakega učenja. Želim si, da bi za vse, ki tako odločijo, knjiga bila uporabna pomoč v odnosih in pogovorih, ki »ploskanje« učencem vsakokrat omogočijo.

To je izredno pomembno, ker vsak otrok pride v šolo in prav zato šola mora biti za vsakega otroka tisti prostor, kjer si pridobi občutek lastne vrednosti, kjer izkusi spoštovanje in razvije samospoštovanje, kjer se ga vidi in sliši, kjer

.....

dobi izkušnjo, kako ubesediti, kar misli in čuti – pa še sporočilo, da je to odraslemu pomembno. Vsak otrok pride v šolo in zato prav šola mora biti zagotovljen prostor za dobre izkušnje, za opolnomočenje, saj se te izkušnje vedno povezujejo z delovno in smiselno ustvarjalnostjo.

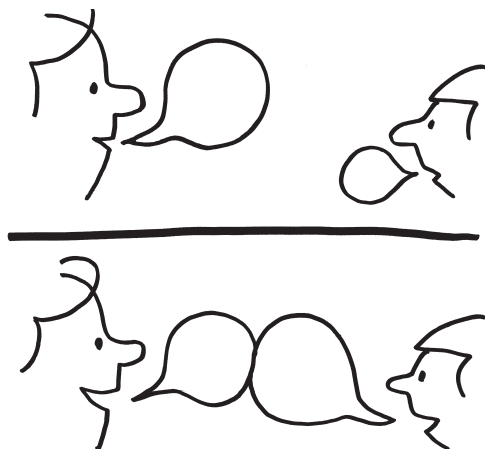
Mislim, da je mogoče soustvariti šolo, v kateri noben učenec ne bo spregledan, saj je prav naloga učitelja, da vsakega učenca spodbudi za učenje in znanje. In prav k temu bi rada prispevala: da bo možno v šoli soustvarjati odnose in pogovore, v katerih bo prav vsak učenec našel svojo pot za smiselno učenje.

Dobro vem da je možno, saj se že dogaja. Učitelji, ki zmorejo, potrebujejo podporo šole in kolegov. Šola kot prostor za rast in podporo vsakemu učencu še ni tema pogovorov in razprav o novih načinih sodelovanja, a bi lahko bila in upam, da kmalu bo. Tudi moja knjiga bo učiteljem in učencem v pomoč le, če bodo v njej najprej učitelji našli svoj prostor za »ploskanje«.

Knjiga je vabilo, da »zaploskate« soustvarjanju v šoli. Če vas bo nagovorila, če boste lahko, če se boste odločili. A to je šele začetek. V šoli se lahko soustvari mnogo več in mnogo več dragocenega za vse. Poklicani smo, da v njej sodelujemo: učenci, učitelji, svetovalni delavci, starši.



UVOD





Osrednji prostor, v katerem se dogaja proces pomoči v socialnem delu, je pogovor. Postmoderni koncepti so prinesli in izostrili pomen pogovora, govora, jezika, odprtega prostora, kjer sta socialni delavec in uporabnik sogovornika in soustvarjalca. *Delovni odnos* je dober in uporaben opis odnosa pomoči

.....

v socialnem delu, ki omogoča, da socialna delavka in uporabnik vzpostavita *proces pomoči* skladno s sodobnimi spremembami v paradigmi. Delovni odnos omogoča in olajša proces pomoči, ker varuje pogovor tako, da se pomoč *raziskuje* in *soustvarja*.

V procesu pomoči sta socialni delavec in uporabnik *sogovornika*. V pogovoru se raziskujejo in soustvarjajo spremembe, premiki. Pogovor omogoča srečanje ljudi z različno osebno zgodovino, izkušnjami, kompetencami, ki soustvarjajo svojo *udeleženosť v rešitvah*. V pogovoru se dobi za socialno delo tako pomembna izkušnja spoštovanja in osebnega dostojanstva.

Zato ima pogovor v socialnem delu posebne značilnosti. Strokovni, socialno-delovni pogovor je pogovor med sogovorniki, ki so iz pogovora pripravljeni priti drugačni, z novimi pogledi, alternativnimi rešitvami, drugačnim razumevanjem. To je pogovor, ki omogoči nove premisleke, nove odločitve. Proces pomoči potrebuje pogumne sogovornike, ki so pripravljeni povedati, kaj mislijo in doživljajo.

To so koncepti, ki sem jih predstavljala na seminarjih, jih postavila v okvir šole in povabila kolege, naj z menoj raziščejo, ali in kako lahko v socialnem delu razviti koncepti pripomorejo k delu v šoli. Pogovor v delovnem odnosu zagotavlja učitelju in učencu izkušnje, ki jih je v šoli premalo: izkušnje sodelovanja v pogovoru, kjer učitelj učencu zagotovi, da ga posluša in sliši, ter mu odgovori, da bi on poslušal, slišal, odgovoril.

V knjigi obravnavam dve temi in dva vsebinska sklopa. Prva tema je soustvarjanje v šoli. Raziskujem možnosti za paradigmatke spremembe v odnosu med učitelji in učenci, za spremembe, ki bi v šoli omogočile veliko več prostora za soustvarjanje, kjer bi bil učitelj spoštljiv in odgovoren zaveznik, učenec pa ekspert iz izkušenj, sogovornik, partner, sodelavec. Druga tema je učenje v pogovoru in raziskuje alternativni koncept definicije znanja: znanje se soustvari v sodelovanju med učiteljem in učencem, je rezultat intenzivnega sodelovanja v odnosu in pogovoru. Gre za učenje v pogovoru, ki temelji na etiki udeleženosťi.

V šolah sodelujem s šolskimi svetovalnimi službami in družinami, ki potrebujejo pomoč, da bi znale pomagati otroku z učnimi težavami. Predavala in razpravljala sem z učitelji in starši, spremljala šolanje svojih otrok. Štirideset let izkušenj me potrjuje v ugotovitvi, da šola potrebuje paradigmatko spre-

membo, da bi učitelj in učenec postala soustvarjalca v procesu učenja in procesu pomoči. Ni nekaj vsakdanjega, da se sliši učencev glas in se znanje soustvari.

Učenje je še vedno zelo enostranski proces. Tako je kot pravi Sheille McMamee (2007): gre za tehniko, kako prenesti znanje, ki je v lasti učitelja, v »prazne« glave učenca in potem preveriti, ali je znanje na prav takšen način tudi »spravljeno« v učenčevi glavi. V vsakdanji šolski praksi učenec ni sogovornik, učitelj ne začne tam, kjer je učenec s svojim znanjem, neznanjem, razumevanjem in izkušnjo. Navadno zahteva, da se učenec pridruži učitelju, da začne, kjer veleva učitelj. Ne razumeti, ne znati, so nedovoljene napake, ki povzročijo le negativne ocene.

Največ izkušenj imam pri delu z otroki z učnimi težavami in posebnimi potrebami, torej z otroki, ki jih šola označi kot drugačne in neuspešne, ker se ne morejo prilagoditi vsakdanjemu delu v razredu. Tem otrokom pomagajo v naših šolah različno, namenjena jim je institucija individualne in skupinske pomoči, vendar pa nas je prav ta skupina učencev opozorila, kaj moramo spremeniti: učna pomoč ni dovolj dobra, če učenec v njej ni udeležen kot soustvarjalec pomoči: tako, da jo soraziskuje, sodefinira in soddloča.

Ni pa udeležen, ker v odnosih med otroki in odraslimi to ni praksa, ni naveda, da damo otroku glas, da skrbno začnemo proces pomoči tako, da skupaj z njim raziščemo, kje je, kaj misli, kako definira svoj neuspeh. Običajno je, da vemo odrasli vse – kje je problem, kakšna pomoč je prava, prijazno ugotavljamo tudi, katera so močna učenčeva področja. Učenec pa navadno ostaja nem: ne artikulira sebe, svoje izkušnje, svojih misli, svojih čustev, pa tudi svoje težave ne.

Pa bi učenec moral imeti glavno besedo, da bi sebi in nam pojasnil, kako se loteva učenja, česa ne razume, kje se izgubi. Učenec je ekspert za svoje izkušnje in njegovo ekspertnost potrebujemo odrasli in učenec sam. Če procesa pomoči pri šolskem neuspehu ne zastavimo tako, da ga soraziskuje in soustvarja tudi učenec, njega in sebe usodno prikrajšamo za to, da bi učenec in mi odkrili njegovo kompetentnost.

V letih 2003–2005 sem sodelovala v obsežni raziskavi *Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli – razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči*. Nosilka raziskave je bila dr. Lidija Magajna (Magajna in drugi, 2005). Moj delež v raziskavi je de-

.....

loma strnjen v ugotovitvah, ki jih predstavljam v podporo in zagovor za šolo kot prostor soustvarjanja.

Razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči učencem z učnimi težavami zahteva spremembe v šoli, ki jih lahko označimo kot paradigmatške: vsak učenec ima svoj, izviren projekt učenja, sodelovanje je postavljeno iz perspektive moči (Saleebey, 1997), šola etiki izobraževanja doda etiko udeležnosti (Hoffmann, 1994). Poznamo elemente postmoderne: spoštljivo ravnanje z edinstvenostjo vsakega učenca, odkrivanje učenčevih sposobnosti skupaj z njim, in to najprej njegove močne strani, ozaveščanje o udeležnosti in deležu učitelja oziroma strokovnjaka v soustvarjenem procesu učenja.

Učitelji in starši lastno definicijo učne težave prepogosto jemljejo kot samoumevno in edino ter učencu pustijo le eno možnost – da definicijo sprejme in sebe okrivi, da še vedno ne razume. Pri tem ne gre le zato, da pomoč prevečkrat ni učinkovita. Pomembno je še nekaj: otroku ne damo izredno pomembne izkušnje, da bi proces uspešnega učenja začel s svojim razumevanjem oziroma nerazumevanjem, da bi zase, po svoje, odkril in razvil svoj način dela, ki bi omogočil uspeh. Le če bo sam aktivno udeležen na svoj poseben način, bo uspešen.

Naše sporočilo mora biti, da »sme ne razumeti«, potem skupaj raziščemo, kaj to zares zanj in za nas pomeni, in šele potem oblikujemo skupno, soustvarjeno pot, za katero smo učitelji enako soodgovorni kot učenec. Oboji pa se sodelovanja, soustvarjanja in soodgovornosti šele učimo.

V vsakdanjem življenju opise učnih težav ali primanjkljajev prepogosto uporabljamo kot diagnoze, pa ne bi smeli. Opisi niso diagnoze, temveč izhodišče za raziskovanje in dialog. Opredelitve primanjkljajev, posebnih potreb ali učnih težav se pogosto oblikujejo v navidezno objektivnem jeziku odraslega, ne da bi dodali učenčev delež. To je raziskovanje o tem, kako učenec opredeli svojo težavo, kako ravna z njo, kaj je že naredil, da bi jo zmanjšal ali bolje obvladal, kakšne vire moči ima sam, kakšni so viri v njegovem okolju.

Ob prepoznavanju značilnosti učnih težav morata steči dva procesa: prvi je raziskovalni pogovor z vsemi udeleženi v procesu pomoči, tudi z učencem in starši, o učni težavi in oblikah pomoči; drugi, pomemben in pogosto spregledan, je dialog z učencem, ki mora v procesu pomoči pridobiti nove kompetence za prepoznavanje in ravnanje s težavo. Formulacije o težavah učencev

so zapisane iz zornega kota odraslega strokovnjaka, zato jih moramo v procesu pomoči dopolniti in prevesti v jezik, ki ga uporablja učenec, kot je pomembno, da učenec razume naše videnje njegovega problema. Povsod, še posebno tam, kjer gre za emocionalne probleme in probleme socialnega vključevanja, potrebuje učenec nove dobre izkušnje, da bi mogel premagati tesnobo ali na novo postaviti svoje cilje. V proces pomoči moramo vključiti učenčev definicijo in z njim sooblikovati njegov delež.

Ugotovitev, ki v raziskavi izstopa, je, da mora šola bolj kot doslej, in drugače, prevzeti svoj delež pri pomoči učencem z učnimi težavami. Težave pri učenju so stvar šole in morajo to v dobrem tudi ostati. Rezultati kažejo, da potrebujejo učenci z učnimi težavami odločno mobilizacijo virov, ki jih šola ima ali lahko organizira na eni strani, in boljše možnosti, da sami pridobijo kompetence za obvladovanje učnih težav na drugi. Učenci, starši in učitelji potrebujejo boljše izkušnje za uspešno sodelovanje v projektu učenja za vsakega učenca.

Menimo, da je treba vlogo staršev oziroma njihovo udeleženoost pri projektih pomoči strokovno na novo opredeliti in v tem novem konceptualnem okviru v navezavi na pravice staršev okrepiti vloge in odgovornost šole pri pomoči učencem z učnimi težavami. Skupaj z redefiniranjem vloge učenca, njegove soudeleženoosti v procesu učenja in procesu pomoči, ki ne pomeni »samostojnosti« v pomenu večje odsotnosti pomembnega stika z učiteljem, nasprotno se mora ta stik okrepiti, s tem, da se v temelju spremenijo oblika in način učiteljevega sodelovanja z učencem. Bistvo predlagane spremembe, ki predvideva razbremenitev staršev, je, da starši ne bi bili zgolj izvrševalci navodil, kako pomagati otroku, temveč skupaj z učiteljem in učencem soustvarjalci pomoči. V procesu bi se slišal tudi glas staršev, raziskovali bi, kakšen je lahko njihov prispevek, kje so njihove meje.

V šoli se mora zgoditi paradigmataska sprememba, ki bo zagotovila, da bo učenec soustvarjalec v projektu pomoči. To je šola, ki vedno znova spodbudi, strokovno podpre in zaveže vse odrasle, ki sooblikujejo otrokovo življenje v šoli, da svoje delo in sodelovanje utemeljijo v dialogu in sodelovanju z njim. Učenec mora biti aktiven udeleženec učnega procesa in procesa pomoči.

Da ne bo nesporazuma: soustvarjanje v šoli pomeni več dela, več odgovornosti, pa tudi več živosti – ne manj! Ne govorim o šoli, v kateri ne bi bilo treba znati, ne o šoli, v kateri se učenec ne bi učil trdo delati. Nasprotno, to je šola, ki uči učenca, da znanje spoštuje, ker je smiselno, ker ga razume, ker je

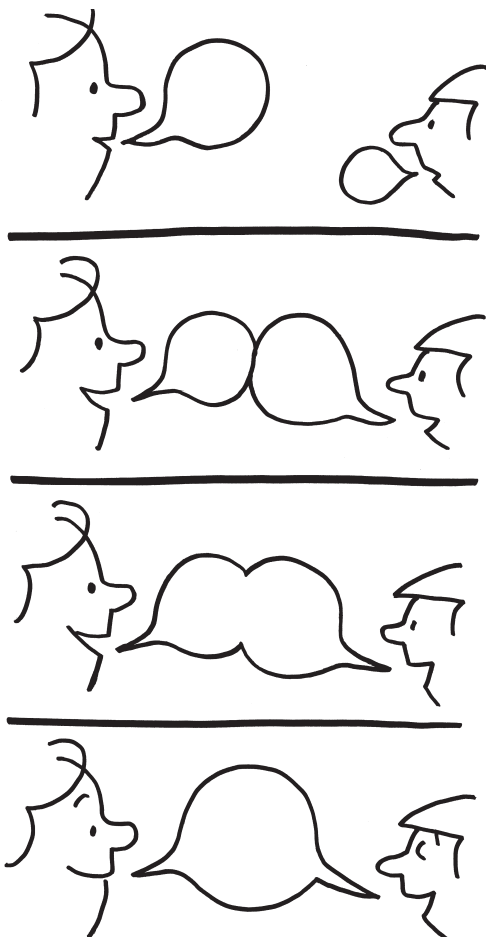
.....

v njem udeležen. Ker zares napreduje, ker dobiva izkušnjo kompetentnosti, se uči delati in je uspešen.

Bralcu ponujam v razmislek dve tezi. Prva je, da so paradigmatske spremembe, ki bodo soustvarjanje v šolskem prostoru omogočile, nujne in mogoče. V drugi tezi dokazujem, da so postmoderni koncepti, ki redefinirajo pomoč in odnos v pomagajočih poklicih, prenosljivi in dragoceni za šolski prostor.



**UČENJE
SOUSTVARJANJA
V DELOVNEM
ODNOSU**





UČENJE SOUSTVARJANJA V DELOVNEM ODNOSU

1. Koncept delovnega odnosa v šoli

Koncept delovnega odnosa sem oblikovala za socialno delo: odnos med socialno delavko in uporabnico definiramo kot delovni odnos, ki je opora socialni delavki, da vzpostavi pogovor, ki omogoča raziskovanje in sooblikovanje dobrih izidov.

Delovni odnos uporabnike in socialne delavce definira kot *soustvarjalce* pri skupnem projektu, ki imajo nalogo, da soustvarijo *deleže* v rešitvi. Delovni odnos omogoči, da se ustvarjanje rešitev za kompleksne probleme ljudi zastavi kot izviren *delovni projekt*. Prva naloga socialnega delavca je, da delovni odnos vzpostavi.

Še več: v jeziku socialnega dela smo sodelavce v procesih podpore in pomoči definirali tako, da že definiramo, kako delamo. *Pomoč soustvarjamo učenci, ki so strokovnjaki za svoje življenje, so strokovnjaki iz izkušenj, in učitelji, ki smo njihovi spoštljivi in odgovorni zavezniki.*

.....

Koncept delovnega odnosa sem oblikovala za prakso socialnega dela. Za soustvarjanje pomoči je treba zagotoviti pogoje v zelo jasno definiranem socialnodelovnem odnosu, ki sodi zdaj v temeljno znanje za ravnanje v socialnem delu. Če socialno delo ni »prepričati človeka, ga pripraviti do tega in onega, dopovedati mu«, in to socialno delo ni, moramo v socialnem delu znati vzpostaviti odnos in pogovor, ki zagotavljata sodelovanje.

Govorim o posebni obliki sodelovanja, ki ga je Harlene Anderson (2007: 35) opisala takole: »Kako lahko terapevti praktiki ustvarijo takšne odnose in pogovore s svojimi klienti, da omogočijo vsem udeležencem dostop do lastne ustvarjalnosti in razvijajo možnosti tam, kjer se je prej zdelo, da jih ni?«

Prav to potrebujejo uporabniki od socialnega dela in prav za to gre v šoli: da dobi učenec – in to prav vsak – »dostop do lastne ustvarjalnosti in razvoja svojih možnosti tam, kjer se je zdelo, da jih ni«! Lahko preoblikujemo celo trditev Harlene Anderson in jo umestimo v šolski kontekst: »Kako lahko *učitelji praktiki* ustvarijo takšne odnose in pogovore s svojimi *učenci*, da omogočijo vsem udeležencem dostop do lastne ustvarjalnosti in razvijajo možnosti tam, kjer se je prej zdelo, da jih ni?«

Moja teza je, da je koncept delovnega odnosa uporaben v šoli. Odrasli in otroci se šele učimo soustvarjanja, zato smo odrasli odgovorni, da se naučimo vzpostaviti in vzdrževati odnos, ki soustvarjanje omogoči. Poudarek je na učenju v odnosu, ki omogoča pogovor, v katerem se zgodi vse: da se poslušamo, slišimo, si odgovorimo, ni nekaj, kar že samo po sebi je. Še daleč ne! Odlično znamo *govoriti otroku*, *govoriti z otrokom* pa je nujna dragocena nova izkušnja!

V delovne procese z učenci ne vstopamo kar tako, iz zdrave pameti. Najprej moramo zagotoviti odnos, ki bo soustvarjanje omogočil. Odgovor na zane-marjeno vprašanje, kako naj delam z učencem, je zame jasen: vedno v delovnem odnosu. V odnosu in pogovoru, ki zagotovi soustvarjanje.

Elementi delovnega odnosa so:

- *dogovor o sodelovanju*;
- *instrumentalna definicija problema* (Lüssi, 1991) in *soustvarjanje rešitev*;
- *osebno vodenje* (Bouwkamp, de Vries, 1995).

Vendar tako opredeljeni delovni odnos težko vzdržujemo in ohranimo, če se v praksi ne opremo še na **štiri pomembne sodobne koncepte v socialnem delu**, ki so:

- *etika udeležnosti* (Hoffman, 1994);
- *perspektiva moči* (Saleebey, 1997);
- *znanje za ravnanje* (Rosenfeld, 1993, Čačinovič Vogrinčič, 2005);
- *ravnanje s sedanjostjo ali koncept sonavzočnost* (Andresen, 1994).

Razlaga posameznih elementov je sproti povezana z odnosi med učitelji in učenci v šoli.

Dogovor o sodelovanju je pomemben uvodni ritual. Projekt pomoči pri učnih težavah, pa tudi učenje samo, se začne z jasnim in izrečenim dogovorom o sodelovanju, ki šele omogoči vzpostavljanje delovnega odnosa. Dogovor o sodelovanju je začetek dela načrta pomoči ali učenja. Učitelj pove, kaj ima na programu in kako predlaga, da bodo delali. Dogovor vsebuje dvojce: privolitev v sodelovanje tu in zdaj in čas, ki ga imamo na voljo, in dogovor o delovnem odnosu, torej dogovor o tem, *kako* bomo delali. Naloga učiteljice je, da vzpostavi in varuje varen prostor za delo, v katerem vsak učenec pride do besede, da bi sodeloval v nastajanju novega znanja. Učiteljica jasno povabi vse udeležene učence, da raziskujejo in prevzamejo svoj delež in odgovornost zanj.

Instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev sta temelja delovnega odnosa (Lüssi, 1991). Bistvo Lüssijevega koncepta je naloga socialnega delavca, da soustvari proces pomoči, v katerem uporabniki ali udeleženi v problemu, kot pravi, raziskujejo svoj delež v rešitvi. V proces vstopi vsak uporabnik s svojo definicijo problema, socialni delavec doda svoje videnje in tako se začne oblikovanje delovne definicije mogočega in uresničljivega. V središču sta dialog in sodelovanje, v katerem udeleženci v problemu soustvarjajo svojo udeležnost pri oblikovanju rešitve.

Za odnos med učiteljico in učenko to pomeni, da prva povabi otroka, da skupaj z njo raziskuje, kaj zna oziroma česa ne. Pomaga mu, ubesedi oviro in skupaj raziskujeta, kaj bi lahko pripomogla učenka. V dialogu učiteljica skrbno posluša, da bi znala odgovoriti, predlaga, z otrokom raziskuje prvi mogoči korak. Če gre za novo znanje, bi instrumentalno definicijo lahko prevedli tako, da se učenje začne z raziskovanjem tega, kar učenci že znajo, kakšne so njihove izkušnje s predmetom proučevanja. Delovni odnos v pogovoru, ki začenja nov projekt pomoči ali učenja, zagotavlja brezpogojno spoštovanje edinstve-

nosti osebne izkušnje, ustvarjanje pogojev, v katerih je edinstvenost samoumevna izhodiščna točka raziskovanja; vpeljujemo in vzdržujemo procese razumevanja, da bi se dogovorili o uresničljivem.

Osebnno vodenje je de Vriesov koncept. De Vries (1995) imenuje nalogo socialne delavke *osebno vodenje*, saj pomeni socialno delovno ravnanje vodenje k dogovorjenim in uresničljivim rešitvam oziroma dobrim izidom. Socialni delavec raziskuje v neposredni zavzeti komunikaciji zgodbe uporabnikov skupaj z njimi tako, da v pogovoru, če je že mogoče, *vodi k postopnemu soustvarjanju zaželenih izidov*. Vodenje pomeni vodenje procesa tako, da se želeni izidi raziskujejo, ubesedijo, prvi mogoči koraki določijo in odločijo.

Tudi koncept osebnega vodenja je uporaben v šoli. Saj je smiselno reči, da učitelj učenca vodi k dobrim izidom – k uspešnem učenju ali omilitvi težave? Delovni odnos med učiteljem in učencem je pogosto usmerjen k zaželenim rešitvam tako, da v nastajajočem odprtem prostoru pogovora ohranja delo na oblikovanju mogočih zaželenih izidov, prispeva pomembne informacije, tehta preizkušene rešitve, predlaga raziskovanje novih poti.

Vendar je delovni odnos tudi *oseben* odnos. Učiteljica se osebno odziva: podeli svoje izkušnje ali zgodbo, ki odpira alternativen pogled na mogoče rešitve; ravna empatično, osebno se odzove na dogajanje v odnosu, ki nastaja. De Vries govori o zavzeti komunikaciji, ki v delovnem odnosu omogoči nove izkušnje o ravnanju z besedami, s samospoštovanjem, v odkrivanju lastnih virov moči.

Pomembna izkušnja učenca, da je spoštovan, je lahko le osebna izkušnja v dialogu in sodelovanju z učiteljem. V procesu osebnega vodenja ustvarjamo odrasli varovalne dejavnike za otroke, ko soustvarjamo izkušnjo, da skrbimo zanje in jih podpiramo, ko jim zagotavljamo živo udeležенost, ko jim sporočamo, da pričakujemo spremembe v dobrem in vztrajno delamo na soraziskanih želenih in mogočih korakih.

Koncept osebnega vodenja k zaželenim izidom se zdi v nasprotju s tako pomembnim »not knowing position« v postmodernih konceptih, ki poudarja, kako pomembno je v pogovoru, ki je namenjen razumevanju in soustvarjanju smisla »ne vedeti«: ne vedeti že vsega o učencu, ne postaviti diagnoze na začetek in konec pogovora ali definicije neuspeha ali pomoči. To je točno, prav za to se zavzemam. Po drugi strani pa je treba soustvariti dogovor o želenem izidu, da bi vedeli, »kam hočemo priti« (Pfeiffer-Schaupp, 1995).

Zveni kompleksno in tudi je, a je uresničljivo. V nobeni diagnozi ali definiciji problema ni rešitve. Te se soustvarjajo v odnosu z učencem. In ker se soustvarjajo, jih ne moremo določiti vnaprej in brez učenca. Moramo pa biti v procesu definiranja želenih izidov določni: posamezni koraki v izvirnih delovnih projektih pomoči so vsakokrat jasni. Tako, da jih lahko preverimo, spremenimo, soraziskujemo naprej in jih soustvarimo za nov korak.

Preostali štirje elementi delovnega odnosa so teoretični koncepti, ki socialno delovno ravnanje umeščajo v postmoderni, konstruktivistični miselni koncept, v postmoderno paradigmo socialnega dela. To so teoretični koncepti za novo prakso soustvarjanja v delovnem odnosu.

Etika udeležенosti nas usmerja v to, da objektivnega opazovalca, učitelja, nadomesti sodelovanje, v katerem nihče nima končne besede, sodelovanje, v katerem nihče ne potrebuje končne besede, temveč pogovor, ki se nadaljuje: »... kot nova osrednja vrednota socialne misli in akcije se pojavlja etika udeležенosti in ne več iskanje 'vzroka' ali 'resnice' (Hoffman, 1994: 23).«

Lynn Hoffman jasno opozarja, da strokovnjak odstopi od moči, ki mu ne pripada: od moči, da poseduje resnico in rešitve. To pomeni, da učiteljevo moč nadomesti občutljivo skupno iskanje in raziskovanje z učencem. Učiteljica mora zdaj zdržati negotovost iskanja in osebno udeležенost: je udeležena kot sogovornica, soustvarjalka. Etiki v šoli ali etiki učitelja se dodaja etika udeležенosti v raziskovanju in soustvarjanju pomoči ali znanja, ki nastaja.

Etika udeležенosti je zame temeljni koncept nove paradigme v odnosih soustvarjanja pomoči in učenja v šoli. Koncept postavi temeljno spremembo: učitelj ni več edini posestnik resnice, temveč šteje resnica učenca in s tem odnos, v katerem se resnično soustvari novo znanje.

Tu smo prav v središču metafore o deklici Sheile McNamee (2007): Pogoji za ploskanje se soustvarijo, ob tem pa je treba proces vedno znova varovati tako, da udeležенost določa odnos. Za udeležенost je treba skrbeti: poslušati, slišati, odgovoriti, da bi lahko učitelj in učenec razbrala, kje sta.

Učitelj skrbno varuje položaj, pridružen učencu. Vabilo »sodeluj« še zdaleč ne zadostuje. V delovnem odnosu zagotavljamo odrasli otroku prostor za »ploskanje«.

.....

Perspektiva moči, koncept D. Saleebeya (1997), pripomore drugi pomembni paradigmatški premik v sodobno socialno delo. Premik k perspektivi moči nas usmeri, da v prispevku uporabnice, strokovnjakinje iz izkušenj, spoštljivo iščemo njeno moč, njene vire. Dennis Saleebey (1997: 3) pravi: »Praksa, ki temelji na perspektivi moči, pomeni, da bo vse, kar delaš kot socialni delavec, utemeljeno s tem, da pomagaš odkriti, olepšati, raziskati in izkoristiti klientovo moč in vire, ko mu pomagaš, da doseže svoje cilje, uresniči svoje sanje in razbije okove oviranosti in nesreč.«

Ko študentom socialnega dela citiram Saleebeyja, vedno povem, da razumem citat kot navodilo za uporabo. To ponovim tudi kolegom, ki v šolah izvajajo individualno in skupinsko pomoč. Zamenjajmo v citatu besedo socialni delavec z besedo učitelj in boste razumeli, kaj želim povedati. Poglejmo:

»Praksa, ki temelji na perspektivi moči, pomeni, da bo vse, kar delaš kot učitelj, utemeljeno s tem, da pomagaš odkriti, olepšati, raziskati in izkoristiti učenčevu moč in vire, ko mu pomagaš, da doseže svoje cilje, uresniči svoje sanje in razbije okove oviranosti in nesreč.«

Ali ni to najlepši mogoč opis učiteljeve vloge? Ali ne gre prav za to, da učitelj odkrije učenčevu moč in vire ter mu pomaga doseči njegove cilje in uresničiti njegove/svoje sanje?

Ne vem, kam se je izgubila perspektiva moči iz šole, moramo pa jo nujno umestiti nazaj. Ko sem se na seminarjih zavzemala za ravnanje s perspektive moči in etiko udeležенosti, so mi kolegi v razpravi vedno najprej navedli številne objektivne ovire, ki silijo učitelje od paradigmatških sprememb, za katere se zavzemam. Vem, imajo prav, poznam sistemske in druge ovire, a vem, da je prvi korak v tej smeri mogoče narediti, če se odločimo zanj.

Ravnati s perspektive moči je najprej zelo osebna učiteljeva odločitev. S perspektive moči sprašujemo po zaželenih razpletih, dobrih izidih, sanjah in upanju; sprašujemo po virih, opori v razredu, družini, dobrih izkušnjah iz preteklosti in drugem. D. Saleebey pravi (tudi tukaj sem besedi socialni delavec in klient nadomestila z besedama učitelj in učenec): »Formula je preprosta: mobiliziraj moč učenecov (talente, znanje, sposobnosti, vire) s ciljem, da podpreš njihovo prizadevanje, da dosežejo svoje cilje in vizije, in učenci bodo imeli boljše kakovost življenja, takšno, ki bo skladna z njihovimi koncepti kakovosti. Čeprav je recept preprost, mu sledi trdo delo« (ibid.: 4).

Knjiga nedvomno zagovarja trdo delo po tem, ko se odločimo, da ne bomo več iskali neznanja, temveč znanje. Raziščimo najprej, kaj učenka zna, kje so njene močne strani, kaj razume. Zdaj že vemo, da potrebujemo učenčevo sodelovanje, saj lahko vse te odgovore le soustvarimo. V delovnem odnosu se perspektiva moči in etika udeležенosti zgodita. Koncept pomoči, ki temelji na etiki udeležенosti in perspektivi moči, ubesedi sedanost na novo, in sicer tako, da se ubesedijo novi viri moči in pomena in se obnovijo stari. Gre za filigranski proces soustvarjanja moči in pomena.

Pred kratkim mi je na neki osnovni šoli v Sloveniji prijazna učiteljica pripovedovala o Alešu, učencu petega razreda devetletke: »Aleš ima vrsto težav in ne vem, kako bo. Ta razred bo izdelal, vendar mu gre pri angleščini kar težko, pri matematiki smo že obupali, potem pa se je naenkrat odprlo in upamo, da bo šlo. Sicer je prijeten fant in zelo duhovit. V razredu je neverjetno, kakšno pogrunta, tako da nas vse nasmeji. Aleš ima res smisel za humor. In moram reči, veliko zna, z njim se lahko pogovarjam drugače kot z drugimi učenci.«

Govor s perspektive moči bi začela z Aleševim prvim darom: da je duhovit, da pogrunta, da ima smisel za humor, da mnogo zna. Oboje je znamenje inteligentnosti in sposobnosti, ki bi lahko bili konstruktivno izhodišče za izvirni delovni projekt pri angleščini in matematiki. Če bi znali disciplinirano misliti s perspektive moči, Aleševih talentov ne bi dodali le na koncu kot nekaj manj pomembnega ali celo nepomembnega, in s tem hkrati spregledali dragocen vir moči za pomoč Alešu!

Leksikon moči, ki ga je predstavil D. Saleebey (1998), nam omogoči, da bolje razumemo, kakšno delo nas čaka in kako težko je. Leksikon vsebuje sedem temeljnih konceptov in načel, kot jih je poimenoval avtor. To so socialna krepitev (*empowerment*), včlanjenost (*membership*), moč okrevanja (*resilience*), celjenje in celostnost (*healing, wholeness*), dialog in sodelovanje (*dialogue, collaboration*), odpovedati se temu, da ne verjamemo (*suspension of disbelief*).

Načela so še en vir v oporo ravnanju s perspektive moči v šoli.

Socialna krepitev: v tem okviru samo ponavljam temeljno formulo iz leksikona: gre za namen in proces, v katerem podpiramo posameznike, skupine, družine, da odkrijejo in razširijo svoje vire in orodja v sebi in okoli sebe. Soustvarimo možnost za socialno krepitev. Moč posameznika, družine, skupnosti je obnovljiva, mogoče jo je razširiti; moč posameznika odkrijemo in podpremo v skupnosti. Zato socialno delo v projektih pomoči vedno posega na

.....

raven družbe, pokaže na krivice in omejitve iz sistema, pravnega reda ali delovanja institucije.

Koncept socialne krepitve v šoli nas opozarja na to, da otrok, učenec navadno nima dovolj socialne moči, da bi se ga videlo in slišalo, in nas zavezuje, da ustvarjamo prostor za učencev glas. Opozarja nas tudi, kako velike so lahko razlike v socialni moči učenca in njegove družine. Vem, da to ni prijetna tema, vendar žal učencev socialni položaj, izobrazba in položaj njegovih staršev, njegova etnična pripadnost, zelo vplivajo na njegove možnosti, da bo premagal ovire in res napredoval.

Koncept socialne krepitve zahteva od vseh pomagajočih poklicev in učiteljev, da občutljivo prepoznajo socialno prikrajšanost in nemoč ter naredijo vse, da bi se proces socialne krepitve začel.

Še pred kratkim sem slišala v šoli: »Saj napreduje, škoda, da mu doma nihče ne pomaga. Saj se dogovarjamo, a žal ni ne znanja ne pripravljenosti.« Ja, in kaj potem? Koncept socialne krepitve je navodilo za uporabo. Najprej moramo v šoli narediti vse, da krepimo otrokovo socialno moč, da bo mogel sam, saj je šola menda predvsem v šoli, mar ne? Če potrebujemo sodelovanje staršev, ga moramo soustvariti – v spoštljivem delovnem odnosu za učenje skupaj z njimi. Če to ni mogoče, priskrbimo skupaj s svetovalno službo učencu pomoč na domu.

Še posebno zato, ker naša šola preveč stavi na pomoč staršev. Pri tem se pomoč pogosto preprosto zahteva, ne začne se kot izvirni delovni projekt pomoči, kjer starši, učenci in učitelj skupaj raziskujejo, kaj kdo pripomore.

Prvi korak nedvomno naredi učitelj, ki dela s perspektive moči in za učenca vzpostavi izvirni delovni projekt, kjer se bo zmozel odločiti za učenje, ker je odkril svoje močne strani in motivacijo. Potrebuje pa tudi takšno politiko šole, ki bo učencu omogočila dovolj časa, da bo nadoknadil zamujeno. Učenec potrebuje šolo, v kateri ni usodno odvisen od pomoči staršev, ker lahko dobi pomoč v šoli, v vrstniški skupini. Nova, a ne tako redka, je naravnost učitelja v krepitev moči staršev. Močna šolska svetovalna služba, ki je povezana s centri za socialno delo in možnostmi v skupnosti, je lahko odličen dodaten vir moči za učenca.

Težko prevedljiva beseda *empowerment* pomeni v moji interpretaciji dvoje: 1. dodajanje moči učencu in njegovi družini in 2. akcije soustvarjanja novih oblik pomoči in podpore.

Zato je tako pomemben drugi element v leksikonu, *včlanjenost*. Gre za spoštovanje potrebe človeka, da je državlján, da je odgovoren in cenjen član skupnosti. Če ni vkoreninjen, če nima kje biti in komu pripadati, je to strokovna naloga – biti vključen in zato varen je prvi korak k moči. V socialnem delu je obvezujoč in zelo težak.

V šoli nas načelo vključenosti opozarja na socialno mrežo učenca. Na to, kako pomembno je, ali in kako je v razredu umeščen. Je sprejet, je spoštovan, ima v razredu vire moči, kaj pripomore, kaj dobi sam? Kakšna je njegova socialna mreža in kakšna njegove družine? Ali imajo socialno mrežo sošolcev, prijateljev, sodelavcev, sorodnikov, sosedov, ki je lahko zanj in zanje vir moči? Če nosilne socialne mreže ni, je lahko izolacija eden izmed virov stisk, neuspeha in nemoči, da bi si pomagal. Proces učenja v pogovoru vključuje, zato ima tako ustvarjalno in varovalno moč.

Okrevanje temelji na spoznanju, da ljudje, posamezniki in skupnosti, okrevalo in lahko premagajo tudi težke življenjske udarce. Koncept okrevanja ne zmanjšuje teže preteklih udarcev in ran, zagotavlja le, da ima človek moč, da okreva, in trdi, da si lahko ljudje in skupnosti opomoremo, in da udarci ne vodijo le v nemoč in patologijo.

V šoli je stališče, da vsak učenec lahko okreva – torej popravi ocene, napreduje, omili, izboljša svojo težavo –, izredno pomembno. Gotovo varuje učitelja pred nedopustnim »ne da se« ali »iz njega ne bo nič«, »to je največ, kar lahko doseže«. Tudi tu bom zapisala, kar pogosto povem na seminarjih: izjava »iz njega ne bo nič« je tako skrajno nedopustna in zoper temeljno poslanstvo učitelja, da zahteva odvzem licence za delo z otrokom.

Ko sprejmemo, da vsak učenec lahko okreva, je na vrsti preprosto delo na naslednjem koraku v smeri dobrih izidov, ki ga omogoča zavzeto zavezništvo z učencem.

D. Saleebey se pri dokazovanju, da je človek naravnan k *celjenju* oziroma ima sposobnost ozdraveti, opira na obsežno literaturo. V medicini to pomeni, da

ima človek na voljo notranji sistem podpore, ki deluje, in sicer neodvisno od zunanjih vplivov zdravljenja. Za socialno delo je to nova naloga: spoznati, da ima človek notranjo modrost, da prepozna, kaj je dobro zanj.

Moj prevod koncepta celjenja v šolsko situacijo je v besedah »pustimo času čas«. Zdi se mi, da potrebuje učenec z učnimi težavami najprej veliko časa, saj ga potrebujemo že za dialog oziroma pogovor. Slišati glas otroka je zamudno, če gre za celjenje ran, pa še toliko težje. »Čas celi rane,« je ljudska modrost, ki velja, in učenec včasih potrebuje le čas. Zdaj odkrivam, kako pomemben je čas, za katerega se zdi, da ga sploh več ni. Proces soustvarjanja je zamuden, kot je zamuden proces potovanja, ko se poslušamo, slišimo, odgovorimo – pa spet poslušamo, slišimo, odgovorimo, vztrajno v skrbnem soustvarjalnem procesu. Potrebujemo čas za delo.

Čas potrebuješ še posebno takrat, ko ti ne gre, imaš učne težave, ne razumeš in ne znaš. Najprej moraš tvegati, da se z neznanjem spopadeš, ga artikuliraš in definiraš. Potem potrebuješ čas, da razločiš in sprejmeš pomoč, da se soustvarjanje sprememb začne, in končno še čas, da se novo stabilizira in postane uporabno. Čas in potrpežljivost varujejo odrasli – učitelji in starši.

Pri svoji telovadbi sem nedvomno slaba učenka. Telovadba pravimo večeru joge s Tanjo Zgonc vsako sredo v Eburni. To je »telovadba«, ki mi je pisana na kožo, k Tanji hodim že od začetka, mislim, da šesto leto. Navadno nas je okrog 12, ozračje v galeriji je pravo, rada imam, da me obkroža vsakokratna razstava. Pri Tanji mi je lepo, ker delamo skupaj in hkrati vsaka, kot zmore. Povezane smo, vsaka pa je drugačna. Od vseh sem starejša vsaj 20 let, vendar sodim k njim. Tanja je včasih za kakšno vajo rekla: »No, to bomo naredili 12-krat, nekateri lahko tudi samo šestkrat.« Takoj sem se z veseljem uvrstila med nekatere. Tako ali tako pa imam njeno varovalo, ko nam pravi, naj naredimo toliko, kot zmoremo. Učim se in napredujem. Tanja je bila nekoč moja študentka, zdaj sem jaz njena, in to mi je lepo. Zelo počasi se učim razumeti Tanjine besede in jih prevesti v kretnjo, gib. Tanja vidi, ko ne znam, in mi pomaga, da izpeljem kretnjo, in potem telo ve. Ko smo pozimi znova začeli, sem bila sama nad sabo začudena, kako dobro mi gre. Pet let sem potrebovala, da večino vaj res razumem, začutim in izpeljem. Imela pa sem teh pet let časa in Tanjo, ki je delala z menoj. Koliko bi izgubila, če ne bi vztrajala in ne bi imela Tanje, ki je bila z menoj vedno tam, kjer sem bila na svoji poti, da bi podprla naslednji korak. In če ne bi imela Olge, ki pride vsako sredo pome in me odpelje tudi, ko se mi zdi, da sem preutrujena po dolgem delovnem dnevu. Celjenje moje krčevite slabe drža ni šlo hitreje, hitro sploh ne bi bilo mogoče.

Zgodba dečka, recimo mu Jani, je zelo podobna. V prvi razred osnovne šole je prišel z oceno, da ga bo treba zelo verjetno prešolati v šolo s prilagojenim programom. Zdaj je uspešen, še več, ustvarjalen učenec devetega razreda. Oči se mu svetijo, ko dela, ker zna, spreminja, žari. Je samostojen in izredno artikuliran v sebi in o sebi, prepozna lastno nemoč in moč. Za njim pa je na tisoče pogovorov, potreboval je visokokvalificirano podporo odraslih strokovnjakov in čas, da je lahko okrevalec: v mreži so bili najboljše rejnica na svetu, učitelji šole, ki so se skupaj s strokovnjaki v rejništvu učili, kako lahko učencu zagotovijo čas in potrpežljivost, da bo raziskal in zmogel, državo, ki mu je zagotovila individualno pomoč, center za socialno delo, ki je vodil delo v individualni projektni skupini in sodelovanje s starši.

Ja, okrevanje je mogoče, če imaš s kom in če imaš smisel. Razmere za okrevanje moramo vedno zagotoviti odrasli, še več: zagotoviti moramo razmere za soustvarjanje okrevanja.

Edini način za prepoznavanje in odkrivanje lastne moči sta *dialog in sodelovanje*, srečanje in soočenje. Saleebey sodi, da sta dialog in sodelovanje največ, kar lahko damo človeku. Dialog in sodelovanje kot vir moči, tudi moči za okrevanje, povezujem z etiko participacije v soustvarjanju nove zgodbe v življenju, ki se bo zgodila na podlagi razumevanja, sporazumevanja in dogovarjanja. A to že vemo, za pogovor gre. V jeziku te knjige bi rekli, za pogovor v odnosu, ki omogoča udeležnost, soustvarjanje.

Verjeti človeku, ki potrebuje pomoč, priznati uporabniku pravico do resničnosti ali, kot pravi D. Saleebey, *odpovedati se dvomu* o sporočilu, besedah, resnici klienta, je težka naloga. Zdi se mi, da je ta naloga še posebno težka v šoli, kjer je povsem naravno, da se učencu ne verjame. Še sploh ne, če je slab učenec ali po merilih šole ni v redu. Vsekakor je učitelj največkrat posestnik znanja, ker se jo to učil biti in mu to tudi zagotavlja temeljno avtoriteto in varnost za delo. A soustvarjanje učenja med učenci – eksperti iz izkušenj in učitelji – spoštljivimi in odgovornimi zavezniki učencev – ustvarja odprt prostor za spopadanje z dvomi na poti k dobrim izidom. Koncept *odpovedati se dvomu* je še ena podpora spremembi paradigme za soustvarjanje v šoli.

Ravnanje s sedanjostjo je naslednji element v konceptu delovnega odnosa. Delovni odnos, ki ga vzpostavljamo, usmeri strokovnjaka v *sedanjost*. Sedanjost, čas, ko smo v delovnem odnosu z uporabniki. Čas, ki ga in ko ga uporabljamo za sodelovanje, je najbolj dragocen delovni čas v projektih pomoči.

»Prevod« v šolo pokaže na to, kako pomembno je v njej ohraniti pozornost na sedanjosti, ko se pogovor dogaja, ko se soustvarjanje dogaja, ne da bi vlekli nazaj v pretekle neuspehe ali otroku jemali prihodnost v tako nedopustnih izjavah, kot je »iz tebe ne bo nič«. Za izkušnjo o spoštovanju in kompetentnosti si je treba zagotoviti čas, v katerem se razumevanje in sporazumevanje lahko zgodi in proces soustvarjanja rešitev steče. Kot smo že tolikokrat zapisali: odnos in pogovor, v katerih se sprememba lahko zgodi, ker poslušamo učenca, ga slišimo in mu odgovorimo. Potrebujemo skrbno varovano sedanjost, da učenec dobi izkušnjo sodelovanja, ki spoštuje njegovo kompetentnost.

Koncept sonavzočnosti (co-presence) Toma Andersena (1994) sodi v pravkar omenjeni zagovor sedanjosti. Po Andersenu je to navzočnost v poslušanju, ki hkrati pomeni tudi biti na voljo za sočutje in pogovor. *»Poslušalec ni le sprejemnik zgodbe, temveč s svojo navzočnostjo tudi spodbujevalec za dejanje ustvarjanja zgodbe. In to dejanje je dejanje konstituiranja sebe«* (Andersen, 1994: 66). Tako učiteljevo poslušanje zdaj sporoča zanimanje, skrb, empatijo, na kar se učenec lahko zanese in odzove.

Znanje za ravnanje je koncept, ki se je uveljavil v slovenskem socialnem delu, je razširjen in dodelan iz koncepta »actionable knowledge« izraelskega profesorja Iona Rosenfelda (1993). Najpomembnejši koncept za socialno delo govori o posebnosti v socialnem delu razvitega znanja, o posebnosti ravnanja z njim. Rosenfeld misli na znanje, ki ga je mogoče v procesu socialnega dela pretvoriti ali prevesti v akcijo. Lüssi (1991) misli podobno, ko opozarja, da v socialnem delu ne smemo biti brez besed (sprachlos). Socialni delavec, ki ni brez besed, ker ima znanje za ravnanje, zna dvoje: a) vzpostaviti in vzdrževati delovni odnos in kontekst socialno delavskega razgovora; b) deliti strokovno znanje z uporabniki v procesu soustvarjanja interpretacij v pogovoru in tako omogočiti »prevajanje« v osebni ali lokalni jezik in nazaj v jezik stroke za ustvarjanje nove zgodbe v raziskovanju rešitev.

V odnosu med učiteljem in učencem to naprej pomeni, da učitelj pove in pojasni, kaj želi, predlaga in vidi, pa tudi, kako pomaga, na način, da je učencu razumljivo in preverljivo. Brez težav si predstavljam, da se učitelj in učenec pogovarjata o delovnem odnosu in uporabljata posamezne postavke. Znanje za ravnanje, ki ga ima učitelj, zdaj učencu omogoči, da bolje razbere proces pomoči ali proces učenja: lahko govorita o opolnomočenju, si povesta o udeležnosti ali neudeležnosti, oblikujeta cilje.

Izvirni delovni projekt pomoči dopolni koncept delovnega odnosa. V njem se navadno soustvarjajo izvirni delovni projekti pomoči. Soustvarjene rešitve, zaželeni razpleti, ki se oblikujejo v delovnem odnosu, se prevajajo v akcijo, dejanja, konkretne korake, ki dogovore udejanijo.

Soustvarjanje v šoli pomeni, da ima vsak učenec svoj izvirni delovni projekt učenja. Da je projekt tudi on ubesedil, ga kompetentno sooblikuje, se ukvarja s svojim projektom, zna govoriti o njem in ni brez besed.

Vsak učenčev projekt je izviren, ker se vsakič na novo in posebej oblikujejo zanj, ker je soustvarjen skupaj z njim.

Projekt v šoli je seveda deloven, ker konkretizira dogovorjene spremembe, naloge, delež učenca in učitelja ter časovne roke. Poudarek je na delu, torej na sodelovanju, učenju, odpravljanju učne težave, aktivnostih, ki sledijo iz opravljenega dela v delovnem odnosu.

Tudi v šoli govorimo o *projekti*, ker potekajo v času in so usmerjeni k spremembam, dobrim izidom ali zaželenim razpletom: učenju novega, popravljanju ocene, angleškemu glagolu ... V projektu ne zapišemo le konkretnih nalog, temveč vedno znova tudi ugotovljene razlike in minimalne spremembe, ki jih skrbno razbiramo v procesu napredovanja k rešitvam.

Spomnim se dialoga med učenko in učiteljico. Učenka se je učila poštevanko števila sedem in obupavala, ker se je vsakič zmotila in je nikoli ni pravilno povedala do konca. Vendar je učiteljica razbrala razliko: v zadnjih poskusih se je zmotila le pri 6 x 7, vse drugo je znala! Ko ji je ostala le ta drobna naloga in ne »ne znam« ali »ne gre«, jo je rešila takoj.

Izvirni delovni projekt pomoči se ustvarja v delovnem odnosu: v njem zapišemo podrobnosti procesa, posamezne korake, predvsem pa je pomembno, da se vedno znova dogovorimo za naslednji korak in želen izid. Tudi v šoli velja opozorilo Pfeifferja – Schauppa (1995), ki nam pravi: »Če ne veš, kam hočeš priti, se ti ni treba bati, da bi kdaj prispel«. Ironično opozorilo odraslim je pomembno. Ne samo, da moramo odrasli vedeti, kam hočemo priti, podpreti moramo znati učenca, da vedno znova razišče, kam hoče priti, in biti pozorni na razlike in spremembe na poti.

.....

Kompetentnost in odgovornost učenca se vežeta na zastavljanje ciljev oziroma dobrih izidov, na prevzemanje konkretnih nalog. V šoli se prepogosto zgodi, da za cilj ve učitelj, ne da bi ga ekspliciral in ga z učencem dogovoril. Učenec zase želenega izida ne ubesedi, ne sodeluje; pogosto resnično ne ve, kam hoče priti učitelj, ta po učenčevih ciljih sploh ne sprašuje, ker jih je že tako ali tako določil sam. Tako potem skupaj ne moreta ugotoviti, kaj je ureničljivo, kako napredujeta in podobno.

V izredno zanimivem članku avtorjev Bassa, Dosserja in Powella (2001) *Besede imajo moč: spremenimo besede pomoči, da bi podprli sistem skrbi*, predstavljajo svojevrstno izbiro **novih besed**, kot jim pravijo. To so pozitivne besede, tiste, ki opogumljajo, dodajajo moč, da bi lahko strokovnjaki in uporabniki opustili negativne, tiste, ki omejujejo in izključujejo.

Po njihovem mnenju imajo preveč težje besede diagnoza, tretman, ocena (assessment) ali evalvacija. Te niso dobre, ker dajo strokovnjaku nalogo in moč, da določi in označi. Ne zajemajo sodelovanja, soustvarjanja, procesa, ki vodi k odkritim in dogovorjenim dobrim izidom. Omenjeni avtorji Bass, Dosser in Powell v istem članku citirajo Minuchina (1995: VIII), ki pravi: »Besede kot timsko delo, soustvarjanje, skupnost, soseska, ekologija, družina in dodajanje moči so začeli nadomeščati stare besede, kot so motnja, deficit, problem.«

Tudi nove besede prenašam iz socialnega dela v šolsko situacijo z istim namenom: da bi v šoli uporabljali nov jezik – soustvarjanje pomoči, soustvarjanje učenja namesto nezadosten je, ima tri negativne ocene pri angleščini, nima možnosti, ker ima preveč lukenj za nazaj. Opis njegove težave ne sme biti diagnoza, temveč izhodišče za projekt. In to je instrumentalna definicija problema učenca in instrumentalna definicija problema učitelja, ki soustvarjata prvi konkreten korak k izboljšanju ocene pri biologiji ali katerekoli naloge. Delamo konkretno na zbiranju zapiskov, pri tem pomaga učitelj, določi se obseg prve snovi za preizkus in se raziše, kdo od vrstnikov bi lahko pomagal.

V kontekstu vzpostavljanja izvirnega delovnega projekta pomoči za učenca v šoli bi rada podrobneje predstavila njihov opis korakov, ki omogočajo in podpirajo paradigmatški premik, ki omogoča soustvarjanje. Mislim, da so »nove besede« neposredno uporabne za opis pogovora med učencem in učiteljem v procesu učenja ali pomoči pri učnih težavah. Poglejmo shemo in njeno uporabo pri socialnem delu v šoli, pri delu z učenci, ki imajo učne težave.

Shema vsebuje šest korakov, ki so ubesedeni kot *pridruževanje, odkrivanje* oziroma *raziskovanje, spreminjanje, proslavljanje, ločitev* in *reflektiranje*. V angleščini so uporabljene besede: Joining, Discovery, Change, Celebration, Reflection.

Pridruževanje pomeni priti k učencu, da bi vzpostavili delovni odnos in začeli **odkrivanje** oziroma **raziskovanje**, ki ni ne diagnoza, ne ocena, temveč soraziskovanje in odkrivanje edinstvenosti problema in mogočih rešitev. Pridružiti se poudari, da učitelj mora začeti pri otroku tam, kjer ta je, in ne tako, da zahteva, da stopi k njemu, tja, kjer učitelj misli, da otrok mora biti. Sama raje uporabim pojem raziskovanje namesto odkrivanje, ker bolje ustreza procesu soustvarjanja in poudari iskanje. Raziskovanje oziroma odkrivanje zdaj pomeni, da skupaj ugotovimo, kje je težava, kakšni viri in rešitve so morda že na voljo in kakšno novo znanje učenec že ima.

A pridruževanje ni nujno le besedno. Dragoceno je nebesedno pridruževanje učitelja učencu v občutljivem procesu vzpostavljanja stika, na primer preko zrcaljenja.

Spreminjanje spet ni ne tretman, ne terapija, ne zdravljenje in ne poučevanje – spreminjaje v delovnem odnosu je načrtovanje prvih korakov, postavljanje dobrih izidov. Zato tudi govori o upanju za prihodnost, rasti, tveganju novih možnosti. V spreminjanju za ravnanje z učnimi težavami se učencu lahko pridružijo vsi udeleženi, ki jih sicer tretman ali terapija izključujeta: bratje, sestre, sošolci, starša, stari starši, skupina za samopomoč, športno društvo in drugi.

Proslavljanje mi je v posebno veselje: definira se kot prepoznavanje in spoštovanje moči učenca in učitelja, njunih potencialov, uspeha in napredovanj. Avtorji izrecno pravijo, kako pomembno je prepoznati in proslaviti tudi najmanjši zaznan premik. Pri učenju je lahko to poštevanika števila šest ali glavna mesta članic Evropske zveze, pa tudi pravilno vstavljeni časi pri angleščini. Proslaviti, veseliti se, pritrditi – vse to je tako netipično za naš način dela. Mislim, da bi tudi odrasli v šoli potrebovali spodbudo za proslavljanje.

Ko pišem ali govorim o proslavljanju, se vedno spomnim iste zgodbe. Nekoč sem povabila dijaka in njegove starše, da bi proslavili odlično opravljeno težko delo: dijak je popravil pet slabih ocen v 4. letniku gimnazije! Odprla bi šampanjec, če bi bilo to mogoče! Sem pa pripravila štiri čokoladne kekse, da bi nazdravili z njimi, saj smo si vsi

štirje to zaslužili. Še preden pa mi je uspelo izreči zdravico, se je oglasila mama: »Že, že,« je rekla, »vendar so pred nami še štirje meseci in matura, nič še ni v redu!« Seveda je bilo pred dijakom še veliko dela, vendar je dokazal, da zmore, in mu je uspelo. Nisem dovolila, da ne bi proslavili, in šele potem smo načrtovali naprej. Vsi potrebujemo postanek pri uspehu. Še posebno v šoli, kjer se zdi, da ga ne bi smelo biti.

Ločitev se zgodi, ko otrok in družina zmoreta sama, ko se kompetentnost razvije in prepozna kot nova zgodba. Učenec s specifičnimi učnimi težavami, njegova družina, učitelji, v nekem času potrebujejo projekt pomoči, vendar se projekti nekoč končajo, ker so si učenec in starši pridobili znanje, moč in kompetentnost.

Reflektiranje se v tem kontekstu definira kot priložnost za strokovno rast, ki poteka v vsem procesu kot skrb za *feedback* o procesu pomoči in sodelovanja, v katerem so udeleženi vsi. Otrok, družina in strokovnjaki.

2. Spoštljiv in odgovoren zaveznik in ekspert iz izkušenj: učitelj in učenec

Učitelj, ki je spoštljiv in odgovoren zaveznik otroku, ga vidi iz perspektive moči in je z njim v odnosu in pogovorih, ki to omogočijo. Je zaveznik v soustvarjanju novega znanja in zaveznik v krepitvi otrokove moči. Delati iz perspektive moči pomeni spodbujati razvoj kompetenc, sposobnosti, virov, vendar nas koncept perspektive moči usmerja tudi v skrb za razvoj varovalnih mehanizmov pri otroku oziroma za razvoj odpornosti učenca, da bo zmož delati, sprejeti težavo, jo omiliti, živeti z njo in jo spremeniti.

Kaj varuje učenca, kaj ga opolnomoči, da bi zmož? Zapisali smo že: občutek lastne vrednosti, ki je v šoli usodno odvisen od uspeha. Pravica do resničnosti, ki jo povezujem z dragoceno izkušnjo učenca, da se ga vidi, posluša, sliši – da lahko o sebi pove in razloži.

Učenec v delovnem odnosu z učiteljem ima zagotovljen temeljni okvir za varnost. Vsak učenec jo potrebuje in mu mora biti zagotovljena. Poznamo pa Rosenthalov učinek. Vsaj od Rosenthala vsak učitelj ve, kako je uspeh učenca odvisen od tega, kaj učitelj pričakuje in kako ravna z njim. Prav zato toliko poudarjam delovni odnos: da bi vsak učitelj zmož in znal varovati dobre

možnosti za vsakega učenca in bi imel dovolj moči, da bi se odzval na učenčevo raznolikost.

Šola nikoli ni le prostor za učenje. V njej se naučiš obvladati življenje, o sebi in življenju se začneš učiti v njej. V dobrem in slabem. Nihče ne more učenca – človeka obvarovati pred slabimi izkušnjami, bolečino in razočaranjem. Vendar je pomembno, da šola učencu omogoči dovolj dobrih izkušenj, da bo iz nje stopil ves, opolnomočen, ustvarjalen, z védenjem o tem, kaj zmore in česa ne. In z zaupanjem v ljudi. Izkušnje o sebi učenec ne zajema samo iz učenja, to je jasno! Če hoče ali noče, šola vzgaja in uči o življenju. Šola zmore že zdaj zelo raznoliko ponudbo, vendar pa sama ceni le ali vsaj najbolj verbalno znanje.

Spomnim se sošolca svojega sina. Bil je simpatičen fant, a je veljal za slabega učenca, zahtevnejše šolanje mu ni bilo namenjeno, v šoli z ničimer ni izstopal. Zares sem ga videla šele na končnem izletu, kjer sem bila »dežurna mati«. Na veliko žalost mojega sina so me njegovi sošolci izbrali, da sem šla z njimi. Na šoli so zahtevali, da gre z njimi eden od staršev, da bi učencem dovolili noč prespati na morju. Prav ta učenec, recimo mu Tomaž, je bil nosilec živega, prijetnega, smiselno strukturiranega dogajanja na potovanju. S slabo dvojko pri slovenščini je znal edini na pamet pesmi, ki so se jih učili v šoli, pripovedoval je čudovite resnične in izmišljene zgodbe, režiral prave male drame na vlaku. Strmela sta oba učitelja, razrednik in profesor zgodovine, pa tudi jaz, iskreno pa so bili začudeni tudi njegovi sošolci. Kakšna škoda, da v vseh osmih letih skoraj ni imel priložnosti, da bi se pokazal kot uspešen ustvarjalen mlad človek. In tudi ne vem, ali je na življenjski poti, ki mu jo je šola določila, imel – ali ima – priložnost za ustvarjalno živost, ki jo je tako žlahtno pokazal.

Zgodba o Johnu P. in Johnu T., ki jo pripoveduje Bonnie Benard (1997: 175) se dogaja v ZDA, gotovo pa se kdaj zgodi tudi v naših šolah: John P. in John T., dijaka iste gimnazije, sta imela zelo podobni imeni in enaka priimka: John P. Williams in John T. Williams. Vendar je bil John P. odličen dijak, ki je že v prvih dveh letih šolanja zaradi izjemnega uspeha in zunajšolskih dejavnosti dobival nagrade za uspeh in bil član častnega dijaškega društva. John T. je sicer redno hodil v šolo, a je bil označen kot dijak z učnimi težavami, pa tudi zunajšolskih aktivnosti se ni udeleževal. Zgodilo se je, da je pripravila bližnja univerza poseben izobraževalni program za dijake, ki so izstopali po svojih sposobnostih in pokazali kakovosti za vodjo. Zaradi uradniške napake so poslali vabilo za ta plačani seminar Johnu T. Williamsu, učencu z učnimi težavami, in ne Johnu P. Williamsu, ki mu je bilo namenjeno. In John T. Williams se je seminarja udeležil. Šola je ugotovila napako šele, ko je vodstvo seminarja ravnote-

.....

lju poslalo pismo s čestitkami za izbor kandidata, saj je John T. pokazal izjemno znanje in občudovanja vredne kakovosti za vodjo!!! Mogoče je, da so tudi na seminarju ocenjevali tistega Johna P., čigar podatke so imeli, vendar je dejstvo, da so za Johna T. ustvarili novo identiteto, nov svet! John T. Williams je dobil izredno priložnost, program je opravil z izrednim uspehom in ta izkušnja je spremenila njegovo življenje.

Mogoče se vam bo zdela formulacija preveč dramatična, vendar me boli srce za vse tiste otroke in mlade, ki prav v šoli, ki bi morala varovati prostor za vsakega, ne dobijo priložnosti, da bi se odkrili in izkazali. Prevečkrat, ker je vsak človek dragocen, se zgodi, da priložnost prav v šoli za vedno izgubijo. Knjigo pišem, da bi podprla vse učitelje, ki z začudenjem in radovednostjo sprejemajo vsakega učenca, da bi z njim začeli to posebno potovanje k znanju in odkrivanju sebe.

Učenec potrebuje v šoli spoštovanje, pa tudi skrb odraslega za njegov blagor, in živo zanimanje za to, kdo je, kaj zmore in kaj želi.

3. Varovalni dejavniki v šoli

B. Benard (ibid.) pripoveduje zgodbo o Johnu P. in Johnu T. v poglavju o dejavnikih, ki varujejo in podpirajo učenca, njegovo odpornost oziroma moč okrevanja.

Odpornost ali moč okrevanja je za vsakega učenca pomembna tema, še posebno pa za učenca, ki v šoli ni uspešen ali ga za takšnega zaznamuje šola. Ta otrok se mora naučiti obvladati učne težave in življenje v šoli. Tema soustvarjanja v šoli je tako tudi tema podpore otroku, da se nauči obvladati, okrevati in da postane odporen.

B. Benard (1997) navaja rezultate študij, ki so proučevale, kakšne značilnosti so imeli otroci, ki so zmogli premagati izredno neugodne okoliščine, kot so revščina, zanemarjanje, zloraba, telesno oviranost, vojne, duševne bolezni staršev, alkoholizem ali kriminalno vedenje. Že v petdesetih, šestdesetih in sedemdesetih letih so se začele longitudinalne študije, ki so proučevale mogoče posledice slabih življenjskih razmer na otroke oziroma bodoče odrasle. Kot poročata Wolins (1993), so že te študije pokazale presenetljivo dejstvo, da je bila večina otrok odporna in so preživeli slabe razmere tako, da so zrasli v odrasle ljudi brez odvisnosti in vedenja, značilnimi za njihove družine. V

vzorcu je bilo sicer več odraslih s problemi kot v povprečju, vendar pa je večina otrok razvila kompetentne oblike vedenja, ki so jih varovali.

Zanimanje raziskovalcev se je v devetdesetih letih končno odmaknilo od preiskovanja dejavnikov tveganja za problematično vedenje k raziskovanju značilnosti, ki otroka varujejo, značilnosti odpornosti oziroma moči okrevanja otroka. Walins (po B. Benard, 1997) poroča o tem, da od 70 do 92 odstotkov otrok alkoholikov ne zaide v alkoholizem, da 75 odstotkov otrok iz družin, kjer je imel roditelj diagnozo shizofrenija, ne kaže znakov duševne bolezni, ampak nasprotno, moč, kompetentnost in pogum v ravnanju s težavami.

Profil odpornega otroka B. Benarda (1997) je zame pomemben, ker nam pove, k čemu mora pripomoči tudi šola, saj je, kot sem zapisala že tolikokrat, tudi prostor, kjer učenec lahko razvije sposobnosti, znanje in veščine, ki k odpornosti pripomorejo. Včasih je šola prav edini prostor, kjer bi učenec občutek lastne vrednosti in odpornost lahko razvil. Tudi B. Benard misli tako, saj je posebej razdelala, kaj šola lahko in mora pripomoči k temu, da učenec razvije odpornost za življenje.

Značilnosti odpornega otroka, ki jih navaja, povedo ogromno. To so socialna kompetentnost, veščine za odpravljanje problemov, neodvisnost in občutek smisla in prihodnosti.

Socialna kompetentnost, ki jo navadno izkazuje odporen otrok, kot pravi, zajema odzivnost, prožnost, skrb, sposobnost empatije, komunikacijske veščine, razne oblike prosocialnega vedenja in smisel za humor. To so aktivni otroci, ki se v socialnih situacijah z lahkoto odzivajo pozitivno. Avtorica poroča, da številni otroci razvijejo izreden smisel za humor, to, kot se zdi, izredno varovalno sposobnost, da nase in situacijo pogledajo iz nenavadnih zornih kotov. Pogosto imajo številne prijatelje in dobijo na pozitivne akcije tudi pozitivne odzive.

Za smisel za humor ne vem prav dobro, vsega drugega pa se učenec lahko nauči, in šola je prav gotovo prostor, kjer potrebuješ in prepoznaš komunikacijske veščine, prosocialno vedenje, empatijo in drugo. A učenec se ne more naučiti vsega tega res dobro sam od sebe, kot odrasli zgrešeno mislimo, pa tudi ne od nas v enosmernem poučevanju. Najbolje je, da se lahko uči z nami, in sicer v srečanju in soočenju, kjer jim pomagamo razbrati, kaj se dogaja, ubesediti in poimenovati veščine, vedenje, empatijo in skrb.

.....

Ko je učenec vprašan, potrebuje empatijo za stisko, v kateri se je znašel, ali za veselje, ki ga doživlja. In potem ima priložnost, da empatijo vrne, ko je na vrsti sošolec, ki prav tako potrebuje razumevanje in sočutje. To pa niso »instantne« sposobnosti, temveč se učenje dogaja v procesu, filigransko počasi, vedno znova v sedanjosti in navzočnosti sogovornika, soustvarjalca, spoštljivega in odgovornega zaveznika, ki izkušnje sodelovanja ubesedi, podpira in varuje.

Letos sem slišala zgodbo deklice, ki v prvem razredu osnovne šole v Sloveniji, v Ljubljani, ni imela »prave« peresnice. Rekli so mi, da se ve, kakšne morajo biti, in nobena druga ni sprejemljiva. Ker takšne peresnice ni imela, je, ko jo je bilo treba dati na mizo in risati, obsedela pred praznim papirjem. Peresnica je ostala pod klopjo. Učiteljica jo je seveda vprašala, zakaj ne dela, vendar ni odgovorila nič, le nemo je strmela predse in šlo ji je na jok. Prijazni učiteljici je uspelo izvedeti, da se sramuje peresnice, da jo žalijo, ker ima grdo, takšno, kot je ne sme imeti.

Deklica in njeni sošolci so imeli srečo, da jih je učiteljica povabila v novo lekcijo sočutja, spoštovanja in razumevanja. Najprej je v skrbnem dialogu deklica dobila sporočilo, da ni nič narobe z njo, da ni sramota imeti peresnico, kot je njena. In potem je začela pogovor z učenci: o pravih in nepravih peresnicah, o tem, kaj je predmet in kaj človek. Pogovor je nadaljevala s starši. Upoštevala je vse socialne veščine: odzivnost, prožnost, skrb, sposobnost empatije, komunikacijske veščine, razne oblike pro-socialnega vedenja in smisel za humor.

Veščina odpravljanja problemov je še en varovalni dejavnik, ki ga lahko šola skupaj z otrokom soustvari. Definirana je kot sposobnost, da učenec misli abstraktno, prožno, da reflektira, je sposoben razmišljati o alternativnih rešitvah za spoznavne ali socialne probleme.

Veščine odpravljanja problemov povezujem z veščinami sposobnosti za konflikt, kot jo definira Mertens. Po njegovem mnenju (1976) je sposobnost za konflikt pridobljena, naučena sposobnost posameznika, da zazna konflikt za težavami interakcije in komunikacije, ga prepozna in se z njim spopade, da bi ga začel odpravljati ali zmoget živeti z njim. Strinjam se z Mertensom, da je sposobnost za konflikt najprej izredno dragocena sposobnost za življenje v družini, ki je po definiciji konfliktna skupina. Nemoč in neznanje v ravnanju s konflikti se pogosto odkrijeta v procesih pomoči družini. Proces soustvarjanja rešitev lahko omogoči nove izkušnje v ravnanju z njimi.

Številni učenci pridejo s slabo razvito sposobnostjo za konflikt, ali povedano drugače, problema si sploh ne upajo videti, saj nimajo izkušenj, da ga je mogoče odpraviti. Za večino odpravljanja problema mora torej imeti učenec podlago v dovolj dobrih izkušnjah, da ga je mogoče odpraviti, preseči ovire, strah, nemoč in uspeti. Tudi na univerzi srečujem študente, ki se ustavijo pred snovjo, ki je ne razumejo na prvi pogled, in sploh ne nadaljujejo učenja. Celo poglavje izpustijo z argumentom, da je bilo pretežko. Ko se strinjam z njihovo ugotovitvijo, da je težko, in jih vprašam, kako se bodo zdaj naprej lotili dela, me začudeno pogledajo. Njihovo sporočilo je bilo jasno, le jaz ga nisem razumela: ne bodo delali naprej, ker je vendar težko in ne morejo in ne bodo!

Številni otroci in mladi ljudje kar odstopijo ali celo »zamrznejo« pred vsakim naporom, pred vsako težavo. Mnogi med njimi ne zato, ker so leni, kot znamo reči, temveč zato, ker se ne znajo lotiti dela ali ne znajo delati. Niso se naučili odpravljati težav in nimajo dovolj dobrih izkušenj o zmagah in uspehih, ki so jih dosegli po svoje. V šoli je nastala takšna zmeda med soustvarjenim uspehom in tistim, ki ti ga je nekdo podaril, da se znanje zdi nekaj naključnega. Številni učenci doživijo znanje kot nekaj tujega, neosvoljivega.

Za to, da se učenec nauči misliti in tvega odpravljanje problemov, se mora počutiti varnega za poskuse in zmote, za napake in eksperimentiranje. Da bi upal misliti, se moraš počutiti varnega in imeti dovolj časa. Če so napake in neznanje kaznovani s slabimi ocenami, ni veliko možnosti za delo po meri učenca.

Mislim, da je tako tudi pri medosebnih odnosih, kjer prav tako umanjajo varne izkušnje sodelovanja. Tudi zgoraj *zapisana zgodba o peresnici* pokaže, kako zelo učenci potrebujejo pogovore, v katerih se učijo raziskovati drugačnost, alternative vsakdanjim načinom ravnanja.

V tem kontekstu je avtonomija definirana kot močan notranji občutek neodvisnosti, moči, občutek kompetentnosti in nadzora, kot samospoštovanje in učinkovitost. V tem kontekstu je avtonomen otrok, ki zmore ravnati neodvisno, ki pozna svoje meje, ima občutek identitete, določen vpliv na dogajanje okoli sebe, na primer na to, kaj se mu bo zgodilo v šoli, in nadzor nad svojim ravnanjem.

Ponovila bom kot že tolikokrat: v šoli se uči odpornosti učenec, ko se ga posluša, sliši in se mu odgovori v izvirnem projektu učenja, ki ga soustvarja. Ko

postane razvidno, kako zna, kaj se od njega kdaj pričakuje, kaj se definira kot kompetentno ravnanje, bo lahko soodločal.

Zgodba je iz vrtca, vendar dobro kaže, kako se soustvarja neodvisnost in kako nujen je ta občutek za otroka oziroma učenca.

Deček je некоč prišel iz vrtca ves iz sebe in izjavil, da vanj ne bo šel nikoli več. Komaj smo sestavili zgodbo, ki jo je pripovedoval razburjen, skoraj jokaje. Bil je dežuren, njegova naloga je bila, da pobriše mizice z vodo in gobo iz male umivalne skleda. Ko jo je hotel sredi dela postaviti na mizico, da bi jo pobrisal, jo je nekako nerodno postavil na rob in vsa voda se mu je zlila po tleh. Ošteli so ga in bilo mu je nerodno, vse je moral pobrisati. Najteže pa mu je bilo, zato je doma jokal, ker ni vedel, kako se mu je to zgodilo. Strašno ga je begal ta občutek negotovosti in strahu, da se mu bo to še lahko zgodilo, ker se mu je tokrat, česar pa prav gotovo ni hotel.

Pa so doma vadili varno postavljanje posode z vodo na mizo. Hodil je po vsem stanovanju in pazljivo odlagal posodo z vodo: na mize, ravne stole in na tla. Naučil se je biti pozoren, biti navzoč pri tem, kar dela, preveriti, ali je posoda postavljena prav. In je obvladal in znal! Prispeval je kanček k avtonomiji: bil je »kompetenten za umivalno skledo«, dobil je nadzor nad to nalogo. Dobil pa je tudi pomembno izkušnjo, kako je, ko znaš in si kompetenten. Na poti k dobrim izidom pa otroka sme biti strah, sme biti neuspešen, obvladati neuspeh in se prebiti do uspeha.

Tudi avtonomije se otrok uči z odraslimi in med njimi. Za obvladovanje življenja si je učenec ne more dodeliti kar sam. Soustvarja jo v procesu učenja in obvladovanja učnih in drugih življenjskih nalog. Vendar je dober izid vselej, da bo zmožel, da bo kompetenten.

Da bo zmožel reševati besedilne naloge, da bo znal poštevanko, tako da ga ne bo strah priti v šolo, da bo smel priti, čeprav še ne zna, ker napreduje, potrebuje samo več časa in pomoč in ve, da bo oboje dobil.

Koncept avtonomije, kot je tu predstavljen, povezujem s formulacijo dveh temeljnih potreb, ki vsebujejo vse podrobneje izdelane koncepte, tudi Fromma in Maslowa med drugimi. To sta otrokova, človekova potreba po edinstvenosti, avtonomiji, neodvisnosti, po tem, da bi znal in smel skrbeti zase, in potrebo po povezanosti, bližini, ljubezni in prijateljstvu, po tem, da bi znal in smel skrbeti za druge. Redukcija temeljnih človekovih potreb na potrebi po edinstvenosti in povezanosti, ki jo tu uvrščam, je koncept še enega družinskega

terapevta: Walter Kempler (1991) jih je oblikoval prav za potrebe prepoznavanja v družinskih odnosih.

Tako se avtonomija povezuje s potrebo po edinstvenosti, neodvisnosti, po tem, da bi otrok, učenec, znal in smel skrbeti zase. To pa pomeni, da se človek hkrati z avtonomijo uči tudi povezanosti, potrebe po ljubezni, prijateljstvu in skrbi za druge.

K profilu odpornega otroka sodi tudi, da prepoznava pomen in zmore ubesediti prihodnost.

Ponavljam citat Pfeifferja-Schauppa (1995): »Če ne veš, kam hočeš priti, se ti ni treba bati, da bi kdaj prispel,« s katerim nas v socialnem delu opozarja, da brez artikuliranih želenih izidov ni motivacije, izkušnje napredka in uspeha, ni doživetja razlike. Zato je v procesu soustvarjanja učenja učitelj tisti, ki osebno vodi in zna skrbeti za to, da so prvi naslednji mogoči koraki smiselni in uresničljivi.

Kako pogosto dobim odgovor »ne vem«, ko vprašam otroka, kaj želi, kaj potrebuje ali česa se bova lotila! Včasih potrebujem skoraj pol ure, da bi skupaj ubesedila mogoč odgovor. Pomagam si z vprašanji, ki sem se jih naučila iz družinske terapije, usmerjene v rešitev: kaj bi moralo biti drugače, da bi vedel, kje bi se moralo zgoditi, da bi vedel, kdo nama lahko pomaga, koga vprašava?

Da bi pridobil odpornost in bil življenju kos, mora otrok dobiti dovolj izkušenj z doživljanjem, soustvarjanjem in artikuliranjem pomena vsaj delčka tega, kar dela in se z njim dogaja. Usmerjenost v prihodnost je mogoča, če se čutiš kompetentnega, da jo spreminjaš. Avtonomija in občutek lastne vrednosti omogočata otroku, da načrtuje prihodnost, ker zna in zmore načrtovati spremembe v prihodnosti. Tudi v šoli tako pomembne stvari, kot so naučiti se, popraviti oceno ali oddati plakat.

Spomnim se pogovora z učencem 5. razreda osnovne šole, recimo mu Darko, njegovimi starši in šolsko psihologinjo. Povabili so me, ker sem delala z družino. Problem je bil izostajanje od pouka, zato je bil učenec pred zelo resnimi disciplinskimi ukrepi. Nismo ga spraševali, zakaj izostaja, temveč smo skupaj z njim raziskovali, kaj bi lahko spremenil, da bi zmozel ostati v šoli. Obstali smo pred njegovim ne vem in nismo mogli naprej. Ni imel besed za prihodnost, ne smiselnih besed za korak, ki bi ga pre-

.....

poznal kot svojega. Na vprašanje, kaj bi moralo biti drugače, da bi vedel, je po dolgem oklevanju rekel: »Če bi vedel, da ne bom ponavljal razreda.« To je bil res popolnoma nepričakovan odgovor, odličen odgovor, kazal je pot za nadaljevanje pogovora. Nadaljevali smo raziskovanje. Vprašala sem ga, kaj misli, kako bi to lahko izvedel. »Nihče ne more vedeti,« je rekel, »tudi če popravim spoznavanje narave in družbe, bom spet dobil slabo oceno. In angleščine ne znam in sploh ne znam.« »Čakaj malo, moram preveriti, ali sem prav razumela,« sem rekla. »Ti se šoli izogibaš, ker si misliš, da boš tako ali tako ponavljal. V šolo bi hodil, če bi ti nekdo vnaprej zagotovil, da ne boš ponavljal. Ko sem te vprašala, kako bi lahko izvedel, da ne boš ponavljal, si naštel naravo, družbo in angleščino kot tri predmete, ki ti delajo težave in za katere misliš, da jih ne moreš dovolj dobro znati. Ali sem te razumela prav?« Nekoliko obotavljaje mi je pritrdil in bolj zamrmral kot rekel, da to tako ali tako ne bo šlo. Nadaljevala sem: »Super se mi zdi, da natančno veš, da moraš naravo, družbo in angleščino popraviti in do konca šolskega leta znati, pa ne boš ponavljal. Spet bi rada preverila, ali te prav razumem: ti torej veš, da te bi to rešilo, a ne verjameš, da to lahko narediš?« »Ne verjamem, ker sem dobil slabo oceno, ko sem znal, in ne vem, kako moram znati, da bom gotovo dobil dobro oceno. In že tako ali tako vsi v razredu vedo, da ne znam, in se smejejo že, ko začnem govoriti.«

Zdaj smo imeli dobro izhodišče za izvirni delovni projekt za Darka. Vemo, da se boji ponavljanja, ki ga je sprejel kot neizogibno dejstvo, proti kateremu ne more narediti prav nič, tudi če ve, da mora imeti dobre ocene iz narave, družbe in angleščine, ne vidi, da bi to lahko trajno zagotovil. Tako še vedno ni prihodnosti, ni dobrega izida, ki bi ga sodoločil, ni prvega koraka, ki bi ga lahko naredil. Če uporabim prisposodbo o umivalni skledi, bi lahko rekla, da se mora začeti učiti »nositi to skledo«. Potrebuje skrbnega učitelja sogovornika, s katerim bi soustvaril trdno in zanesljivo znanje iz teh predmetov. Razumel je, da mora biti pri pouku in kmalu so ga dobre izkušnje zadržale v šoli. Ni ponavljal.

Benard (1997: 170) navaja seznam značilnosti, ki se povezujejo s tako pomembno sposobnostjo za odpravljanje problema: velika pričakovanja, usmerjenost k ciljem, v uspeh, želje po izobraževanju, vztrajnost, upanje, optimizem, zaupanje v prihodnost. Avtorica ugotavlja, da je »Sense of Purpose and Future« najmočnejši znanilec dobrega izida za učenca.

Tudi le bežno predstavljen pogovor z Darkom pritrjuje njenim ugotovitvam. Vendar je Darko potreboval odnos in pogovor, da bi našel cilj, da bi se mogel usmeriti v uspeh in z optimizmom soustvarjati prihodnost, popraviti ocene in znati.

Benard (ibid: 172) pravi: »Odpornost ni lastnost, pa tudi set lastnosti ne. To je akumulacija sposobnosti, virov, talentov, moči, znanja in veščin, ki rastejo. Odpornost ni genetski ali pridobljeni set sposobnosti, ki jih imajo samo superotroci. Študije življenjskih potekov so pokazale, da imajo vsa človeška bitja, tudi ljudje z veliko ovirami, potencial okrevanja. In končno, odpornost, opolnomočenje in razvoj virov se dogaja v interakciji z okoljem, predvsem v družinah, šolah, soseskah. Okolje, ki podpira odpornost in opolnomočenje, ima podobne značilnosti. V tem sklopu bom govorila o šoli.«

In prav njeno poglavje o varovalnih dejavnikih v šoli je izredno pomembno v podporo procesu soustvarjanja v šoli. Že prva ugotovitev podpira vse doslej napisano, saj pravi, da je čedalje več raziskav, ki potrjujejo, da je šola lahko varovalno okolje, ki lahko pomaga učencem, da zmorejo rastoče izzive in zahteve.

To je natančno to, kar vidim kot mogoč, dober, zelen izid vsake šole za vsakega učenca. Pri nas se mi včasih zdi, da pričakuje šola »narejenega« učenca, opremljenega z vsem, kar od njega pričakuje, takšnega, ki ne dela težav in ne zahteva dela. Če učenec ni po meri šole, okrivijo in obdolžijo starše. Saj to je noro! Bistvene žlahtne stvari za otroka se lahko in morajo zgoditi v šoli!

Tako takoj dodajam: v delovnem odnosu, ki varuje pogovor. Trditev lahko dobro povežemo z dejavniki, ki jih za odpornost vsakemu učencu mora zagotoviti šola. To so skrb in podpora (caring and support), veliko pričakovanje (high expectancy) ter udeležенost in vpetost mladih.

Najprej bom predstavila njen koncept, pozneje pa ga razvila v kontekst delovnega odnosa in soustvarjanja: soustvarjanja pri skrbi in podpori, soustvarjanja velikih pričakovanj, soustvarjanja udeležенosti in vpetosti.

B. Benard na podlagi niza raziskav (Garmezy 1991, Gabarino 1980) dokazuje, da lahko otrok v šoli uspešno nadomesti pomanjkanje skrbi in podpore tudi v težkih razmerah vojn ali izredno slabih življenjskih razmer. To izkušnjo imamo tudi v Sloveniji pri delu z otroki, begunci iz Bosne. Raziskave in izkušnje Anice Kos Mikuž so pokazale, da je šola za učence iz Bosne pripomogla največ varovalnih izkušenj in podpore za celjenje traum. Izredno spoštujem uspešno dobljeno bitko Anice Kos Mikuž za šolo za bosenske otroke.

.....

Učenci so v šoli dobili osebno skrb in pozornost, ki sta opolnomočili, opogumljali.

Colemanova (1987: 33, po Benard 1997) je osebno skrb opredelila takole: »Osebna pozornost, zanimanje, intenzivna zavzetost, vztrajanje v odnosu in kontinuiteta v intimnosti bodo dali otroku možnost, da razvije stališča, moč in samopodobo, ki bo omogočila uspeh v šoli in odraslosti.«

Avtorica ugotavlja to, kar potrjujejo številne raziskave, dobro pa vemo iz izkušenj dela v šoli: odporni otroci so tisti, ki so v življenju dobili skrb, podporo in ljubezen. In spet: šola je mesto, kjer je te temeljne potrebe mogoče nadoknaditi. Avtorica govori o nuji, da šola razvija etiko skrbi kot način dela. To pomeni, da so ustvarjeni pogoji za vzajemni odnos skrbi med učitelji in učenci, da nastajajo oblike dela, ki omogočajo skrb in podporo. Vrstniške skupine so pomembne za solidarnost in sodelovanje pri delu.

Šola kot okolje, ki otroku ponudi skrb, je nedvomno varovalni dejavnik. Skrb v šoli ni neki preoblikovani program, temveč nastaja iz izkušnje sprejetosti, spoštovanja, sočutja, zanimanja, zaupanja. Skrb se kaže v odnosu med učiteljem in učencem, pa tudi v vzpostavljanju socialne mreže podpore, v skrbi za vključenost vsakega otroka. In končno v kolegialni podpori med učitelji, v podpori vrstniški solidarnosti.

Skupaj s kolegi v šoli pogosto ugotavljamo, da je malo, premalo vrstniške solidarnosti. Zdi se, da je treba v šolah skrbno ustvariti nove prostore za učenje solidarnosti in medsebojne pomoči. Seveda je to naloga odraslih, pa tudi tu najdem več zahtev, da bi takšna solidarnost morala biti, in le malo zelo konkretnih načrtov, kako učencem zagotoviti izkušnje solidarnosti in vzajemne pomoči.

Deklica Maja, ki je živela v rejništvu, je na enem naših skupnih pogovorov žalostno ugotavljala, da nje sošolci in sošolke ne upoštevajo, da le ona ne velja nič, ko kaj prosi ali kaj želi. In žalostno dodala, da je to tako, ker je drugačna in živi v rejniški družini. Opisala nam je primer, ki se je prav takrat dogajal v šoli v naravi. Vse otroke so klicali starši po telefonu, dogovorili pa so se, da bodo sošolci obmolknili ali odšli, da bi se otrok lahko v miru pogovoril. Dogovor je veljal za vse, le zanj ne, ni mogla utišati sošolcev, niso ji dali miru.

Na srečo smo se o tem pogovarjali v projektni skupini, tako da smo bili skupaj vsi, ki smo bili udeleženi, tudi učitelji. Skupaj smo raziskali in soustvarili projekt pomoči za

deklico. Jasnó je bilo, da naloga učiteljev ni le opozorilo učencem, temveč ustvarjanje pomoči. K sreči je šola v naravi še trajala in so lahko začeli pogovor. Učiteljica je povabila otroke na pogovor o solidarnosti, kot je rekla, in ga začela z Majino izkušnjo. Takoj tam so uprizorili situacijo in resnično vadili, kaj mora narediti Maja in kaj drugi, da bi lahko mirno telefonirala. Učenci so živahno sodelovali in preigravali dobre in slabe izide. Nasuli so vrsto predlogov: da takoj pokliče na pomoč Mateja, da bolj glasno zavpije, da telefonira, da pokliče učitelja in drugo. Bilo je resno delo, pa tudi zabavno, bilo je sodelovanje in dragoceno novo učenje. Spet se je pokazalo, kako dragocene so izkušnje skupnega učenja dobrega.

Drugi varovalni dejavnik za učenca v šoli so velika pričakovanja. Benardova (ibid.) navaja rezultate raziskav, ki potrjujejo, da velika pričakovanja do učencev skupaj z ustvarjanjem pogojev za to, da jih učenci lahko uresničijo, pripomorejo k dobremu in uspešnemu delu učencev.

Veliko pričakovanje v tem kontekstu pomeni visoko, a učencu dosegljivo, v nasprotju tistemu, kar je pogosto izkušnja učenca z učnimi težavami: malo, čim manj, tega tako ali tako od njega ne moremo pričakovati. Koncept velikih pričakovanj pušča odprt mogoč dober izid. Poudarek je najprej na prvem koraku v želeni smeri, potem na podpori procesu učenja in razlikovanju napredka, a vedno v soustvarjalnem pogovoru z učenko ali učencem.

Včasih slišim reči: »Ne zna, ampak mu bom dala tisto dvojko.« In to nedvomno z dobrim namenom. Vendar pa učenec zares potrebuje predvsem izkušnjo uspeha, da zmore, in še jasno ubesedeno znanje, ki si ga je že pridobil. To je filigranski, počasen proces: naporen in lep v odnosu in pogovoru, ki ga je treba vzpostaviti in skrbno varovati.

Benardova govori o ozračju na šoli, o izrečenem pričakovanju »dobri smo, bomo zmogli« za vse. Za vsakega učenca je dober izid drugače definiran, a je mogoč in želen. Geslo šole bi moralo biti tisto iz risanke o mojstru Mihi: »Bomo zmogli? Bomo, ja!«

Uspešno delo varuje. Uspešen učenec z dobrim občutkom lastne vrednosti bo varnejši pred zlorabami in ponižanjem. Učitelj, ki je naklonjen in skrben, omogoča dragocene in varovalne drugačne izkušnje, izkušnjo, da so odnosi varnosti, skrbi in naklonjenosti mogoči.

Ne bi se mogla bolj strinjati z Benardovo, ko opozarja na strašno škodo, ki se

.....

dela, ko se učenca zabetonira na nižji ravni zahtevnosti in se mu tako vzame vsaka priložnost za samospoštovanje in napredek. Hart (1990) opozarja, da majhna pričakovanja nikomur ne pomagajo in da nihče ni imun za moč pozitivnega pričakovanja. Tako kot smo rekli: pristopiti k vsakemu učencu iz perspektive moči.

Prav za šolo navaja niz raziskav, ki pritrjujejo pomenu ravnanja z učenci iz perspektive moči. Gre za raziskave o učinku velikih pričakovanj in pozitivne naravnosti šole na uspeh učencev.

Tako na primer Rutter (1977) ugotavlja, da šole, ki učencem postavljajo veliko, a uresničljivo pričakovanje, ne dosegajo samo dobrih rezultatov, temveč se tam zmanjšajo tudi neželeno vedenje in čustveni problemi. Podobno ugotavljajo Levin (1988) in Slavin et al. (1989) (po B. Benard, 1997). Učenci z učnimi težavami so se veliko bolje izkazali v šolah in programih, ki so od njih veliko pričakovali in na tem delali kot na šolah s prilagojenimi, manj zahtevnimi programi.

Udeleženosť, vpetosť je tretji dejavnik. To je udeleženosť, v kateri govori etika participacije. Avtorica spet in še enkrat pritrđi temeljnemu konceptu soustvarjanja, ko pravi, da je biti udeležen v odločitvah o okoliščinah in prihodnosti temeljna človekova potreba, ki se tesno povezuje s potrebo človeka, da bi imel moč odločanja o smeri in poteku lastnega življenja (ibid: 176). In dodaja, da šole, ki imajo do vseh otrok velika pričakovanja, tudi skrbijo za to, da so vsi učenci vključeni v intelektualne in skupnostne dejavnosti šole.

Vedno se spomnim na obisk osnovne šole, kamor so me povabili v goste in pripravili odličen program, pri katerem sem sodelovala. Učenci so ga pripravili skupaj z učitelji, v njem so mnogi sodelovali in bila sem očarana nad njihovim delom. V občinstvu so bili učitelji, učenci in starši, vendar se mi je zdelo, da to ne morejo biti vsi učenci in starši šole. Vprašala sem, ali so to vsi učenci, odgovor pa me je osupnil in zelo razočaral. Povedali so mi, da so povabljeni le dobri in pridni učenci. In na moje nejeverno vprašanje, zakaj ne vsi, sem dobila odgovor, da bi le motili! Kako nedopustno, kako napačno je bilo to dejanje, kako kratkovidno!

Prijetno ozračje in ustvarjalnost predstave sta izgubila ves lesk. V tisti šoli so torej živeli in se učili učenci, ki so bili vnaprej izključeni iz intelektualnega in skupnostnega dogajanja. Niso bili vključeni, ali jim morda ni uspelo obstati v tem ustvarjalnem projektu in tako niso mogli odkriti, kakšen bi lahko bil njihov poseben prispevek. Še

več, izključeni so bili celo iz gledanja prispevkov drugih, ni jih bilo na tej lepi šolski predstavi. Skupaj z njimi so bili izključeni njihovi starši, če v družini naključno ni bilo pridnega bratca ali sestrice!

Še danes mi je žal za vse te učence, ki so bili izključeni iz dela, sodelovanja in soustvarjanja! Koliko bi tudi oni pripomogli k skupnemu projektu, bili bi člani skupnosti ustvarjalcev predstave, učili bi se, pridobili občutek lastne vrednosti! In prav s tako uspešnim sodelovanjem vodi pot v šolski uspeh in kompetentnost.

Spomnim se tudi pripovedovanja prijateljice, profesorice slovenščine, ki je morala na neki poklicni srednji šoli vsako leto najti pot do soustvarjanja z dijaki, ki so ji vedno na začetku šolskega leta rekli: »Ne zahtevajte tega od nas, mi tega ne moremo znati. Saj veste, da smo tu samo zato, ker smo butasti.«

Ni ji bilo lahko, a prav to, da premaga to sprejeto samopodobo nemoči in neuspeha, je videla kot svojo temeljno nalogo. In je šlo vsakič in vedno znova, ker vedno gre. A te poti ne more prehoditi učenec sam, pa tudi učitelj zelo težko, če nima podpore. Oba potrebujeta šolo, ki zavestno ponuja podporo vsakemu učencu in učitelju, da bi mogli soustvarjati učenje, da bi na tej poti napredovali skupaj.

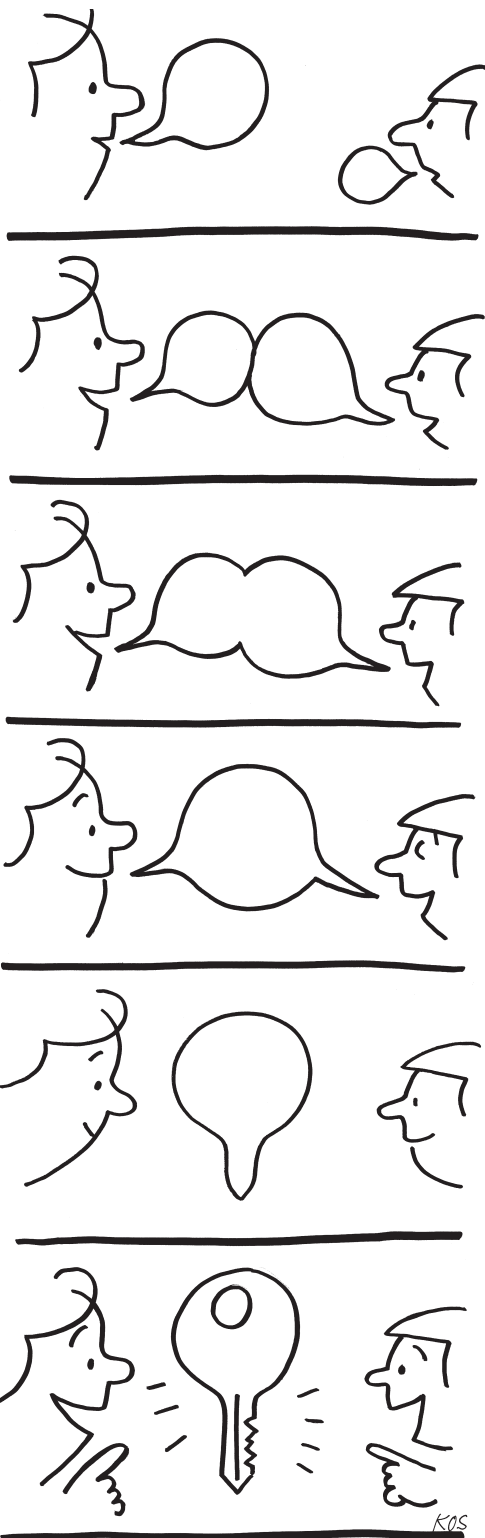
Vsaka šola bi morala biti v tej skupini šol in vsaka bi to tudi lahko bila. B. Bernard (1997) navaja vrsto raziskav, ki potrjujejo pomen udeležnosti in vpetosti učencev.

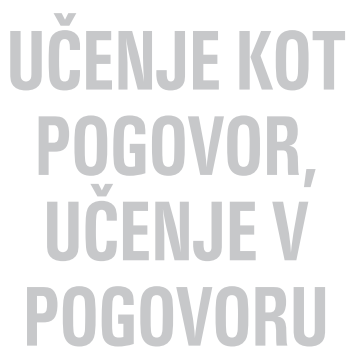
Carta (1991) pravi, da je glavna razlika med učinkovitimi in neučinkovitimi razredi v tem, da ima v prvih vsak učenec možnost, da sodeluje. Wang, Hartel in Walberg (1994) ugotavljajo značilnosti uspešnega poučevanja: artikulacija in organizacija pouka tako, da je povezana z vsakdanjimi skrbmi učencev, velika pričakovanja, priložnost za vsakega učenca, da se odzove in odgovori, visoka stopnja udeležnosti v aktivnosti razreda, udeležba učencev ali dijakov pri postavljanju ciljev za učenje.

Konvencija o otrokovih pravicah in deklaracija, ki ji je sledila, sta zelo jasni o tem, da moramo otroku omogočiti soudeležbo. Besedilo v deklaraciji se glasi: »Prisluhnimo otrokom in omogočimo njihovo soudeležbo. Otroci in mladostniki so iznajdljivi državljani, sposobni pomagati pri gradnji boljše prihodnosti za vse. Zato moramo spoštovati njihovo pravico do lastnega mnenja in sodelovanja pri vseh stvareh, ki jih zadevajo, seveda skladno z njihovo starostjo in zrelostjo.«



UČENJE KOT POGOVOR, UČENJE V POGOVORU





V knjigi govorimo o posebni obliki pogovora: pogovoru, ki je namenjen razumevanju in soustvarjanju pomena. Govorimo o odnosu in pogovoru, ki omogočata soustvarjanje novega. Še enkrat citiram Harlene Anderson (2007: 35): »Kako lahko terapevti praktiki ustvarijo takšne odnose in pogovore s svojimi klienti, da omogočijo vsem udeležencem dostop do lastne ustvarjalnosti in razvijajo možnosti tam, kjer se je prej zdelo, da jih ni?« V šoli to pomeni, da želimo ustvariti takšen odnos, ki bo vsakemu učencu omogočil dostop do lastne ustvarjalnosti in razvijanje svojih možnosti.

51 : : : : : :

.....

bi omogočil prav to »vrsto« pogovora, in s tem paradigmatško spremenili obe vlogi, učitelja in učenca.

V dialogu se lahko zgodi vse, kar zajemam z besedo soustvarjanje: soraziskovanje, opazovanje, preverjanje, preizpraševanje, reflektiranje, dogovarjanje. Kot pravi H. Anderson: »Dialog je sodelovalna in odnosna aktivnost.« (ibid: 34).

Soustvarjanje je nekaj, kar lahko le podelimo, to je občutljivo vzajemno dogajanje, ki predpostavlja spoštovanje, zanimanje in skrb. Vzpostavljanje delovnega odnosa je zato tako neprecenljiva vrednota: otrok ne more določiti odnosa, tudi ne more slutiti, kakšno bogastvo novih izkušenj je mogoče v dialogu za učenje. Zagotavljanje odprtega prostora za pogovor zato ostaja naloga odraslega, učitelja. K sreči se otrok, učenec, kmalu nauči sooblikovati, so-skrbeti za to, da se pogovor nadaljuje, odrasli pa mu mora omogočiti temeljno učenje, da bi otrok lahko prevzel svoj delež v dialogu in svoj del odgovornosti.

Tolikokrat sem že zapisala v tem kontekstu procesa v pogovorih, ki soustvarjajo razumevanje in pomen: poslušati, slišati, odgovoriti in spet: poslušati, slišati, odgovoriti. Poslušati otroka, da bi razbrali pomen, razumeli govorico; da bi mu odgovorili, preverili ali in kako razumemo; poslušati znova. Od učenca lahko slišimo opis težave, pa tudi neznanje, zmedo v glavi. To se zgodi, ko se učencu pridružimo. In potem učenec posluša odgovor, razlago, mogoče korake naprej. In vsak dialog, ki se uspešno nadaljuje, je dobra izkušnja, ki spodbuja in lajša pogovor.

Poslušati, slišati, odgovoriti. Ne vem več, kdo me je pred veliko leti opozoril, kako sta povezani besed odgovoriti in odgovornost. Odgovornost je v bistvu odgovor na tisto, kar poslušáš in slišiš. Zato je lahko učenec odgovoren za svoje učenje le, če je imel dovolj priložnosti, da posluša, sliši, razume, preveri in potem resnično odgovori.

Odrasli poznamo to razkošje občutka, da nas nekdo vidi in sliši. V terapevtskem ali socialnodelovnem odnosu se to zgodi vsakič, ko skrbno povzamem povedano, da skupaj preverimo, ali sem razumela; tako skupaj nastaja zgodba pomoči ali učenja.

Učitelj lahko otroka posluša, če in ko se mu pridruži, ko z zanimanjem in spoštovanjem najprej posluša, da bi vedel in razumel. V dialogu, o katerem govo-

rimo, ne prevajamo vsega povedanega v že vnaprej pripravljeno oceno ali diagnozo ali podobo učenca, ki so nam jo predali drugi strokovnjaki. Poslušamo, da bi pogledali skozi okno drugega.

Študente socialnega dela učim, kako pomembno je povzemanje v dialogu, saj lahko tako sogovorniku in sebi odpiramo prostor, v katerem se dialog resnično zgodi.

Učenka neke osnovne šole je živela v rejniški družini. Vanjo je prišla iz težkih razmer doma, sprejeli pa so jo z ljubeznijo, da se je v njej dobro počutila. Imeli so jo radi, znali so ji dati tudi vso podporo, da je lahko razvila svoje sposobnosti in veselje. V prvih razredih ji ni šlo dobro, potrebovala je veliko časa in potrpežljivosti, da je zacelila rane in je resnično zmogla delati. Vendar je zmogla in pokazalo se je, da ima veliko talentov – odlično piše zgodbe, ima živahno domišljijo in dober jezik; rada in veliko bere, vse jo zanima, veliko zna, več kot njeni vrstniki. Učitelji pravijo, da so pogovori z njo posebni, drugačni in zanimivi.

Je pa deklica z učnimi težavami, ima težave z matematiko, čeprav tudi pri njej napreduje, včasih ne more zbrano sodelovati. V šoli ima imidž deklice z veliko problemi in manj uspešne učenke. Bili smo skupaj na sestanku v njeni šoli: njeni učitelji, rejnica in šolska svetovalna delavka. Med drugim smo govorili tudi o nadaljevanju šolanja.

Deklica je razmišljala na glas: »Sem razmišljala, ja, in sama ne vem, kaj bo, kaj lahko. Pravzaprav si niti ne upam misliti tako daleč. In če mislim, me je strah. Rada bi šla v šolo, kjer se ne bom bala sošolk in sošolcev. Pravijo, da je v srednjih šolah veliko nasilja. Rada bi bila nekje na varnem in v miru. Rada bi šla v šolo, kjer bom znala. Strah me je vsega.«

Deklica nam je zelo jasno ubesedila, kje je, pokazala nam je, kje se ji lahko pridružimo: v njeni negotovosti in strahu, pa tudi pri jasnih željah: da je ne bo strah sošolcev, da ne bo nasilja, da bi se čutila varno. Tudi mi odrasli imamo svoja izhodišča: vemo, kje je izredno uspešna, vemo, kje ji ne gre tako dobro.

Primer sem izbrala zato, da bi pokazala, kakšne in koliko pogovorov potrebujemo, da bi soustvarili odločitev skupaj z njo. To bodo raziskovalni pogovori, saj moramo zbrati možne šole, potem bo na vrsti podrobnejši pregled učnih načrtov, kraja in prostora. Načrtujemo obisk na šolah in pogovore o strahu pred nasiljem, da bi izvedeli, kako na šoli ravna in kako varujejo učence. Moja naloga v tem projektu je, da zagotavljam in varujem to, da vsi delamo iz

.....

perspektive moči. Iščemo dobre možnosti, da bo deklica razvila svoje talente. Naš izvirni delovni projekt za deklico vsebuje dve vrsti pogovorov: pogovore, ki so usmerjeni v želen izid, in tiste, ki imajo drugačen pomemben cilj, usmerjeni so v to, da se nadaljujejo.

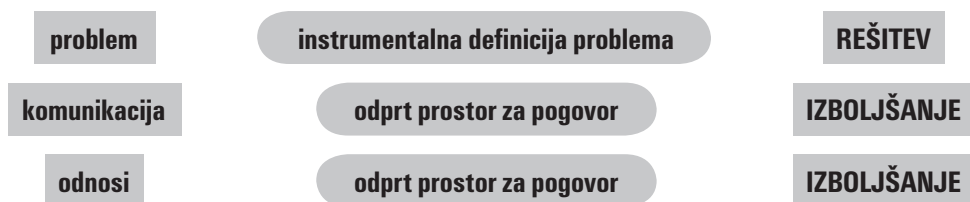
2. Dve vrsti pogovora: pogovor, usmerjen v želeni izid, pogovor, usmerjen v to, da se nadaljuje

Za procese pomoči v socialnem delu vem, da uporabljam in potrebujem dve vrsti pogovora: v soustvarjanje rešitev usmerjen pogovor in v nadaljevanje pogovora usmerjen pogovor. Sonia Bouwkamp, moja učiteljica družinske terapije, je v naše izobraževanje prinesla shemi, ki dobro ponazarjata posamezne elemente, ki pripomorejo k uspešnosti pogovora v procesu pomoči. V tem sklopu navajam shemi, ker mi omogočita za soustvarjanje v šoli pomembno razlikovanje med pogovorom, ki je usmerjen v dobre izide, novo znanje oziroma odpravo, premagovanje ali omilitev učnih težav. Učitelj in učenec pa potrebujeta tudi drugo vrsto pogovora: pogovor, ki ima lahko le en zaželen izid: da se lahko nadaljuje.

To je pogovor, ki se začne, ko se učitelj sreča z učenčevim »ne vem«, z njegovo nemostjo. Učenec ima veliko slabih izkušenj o sebi, nima zaupanja v to, da je pomoč sploh mogoča, je obupal ali je prestrašen. Takrat je zelo pomembno, da imamo dovolj časa za to, da se učitelj učencu pridruži, da se začne filigransko nabiranje dobrih izkušenj. Šele potem je mogoče začeti delo na izvirnem delovnem projektu pomoči za učenca. Obe vrsti pogovorov sta pomembni in dragoceni, mislim pa, da shemi, ki ju predstavljam, pomagata razbrati in v dialogu, v delovnem odnosu ubesediti razliko.

Pogovor, katerega vsebina je sodelovanje pri ustvarjanju novega znanja, ali takrat, ko učitelj želi pomagati učencu z učno težavo, je pogovor, usmerjen v cilj. Mi že vemo, da se cilj soustvarja s pomočjo instrumentalne definicije problema. Shema ponazarja kompleksnost in zahtevnost učiteljeve naloge osebnega vodenja. Ker smo učitelji in učenci nevajeni ustvariti in varovati prostor, da res raziščemo problem in mogoče rešitve, hitimo in se zadovoljimo s prvo definicijo rešitve. Včasih tudi zadostuje, a zgodi se, da se učitelj in učenec dogovorita, zdi se, da je vse jasno, pa ne gre, ni uspeha.

Shema 1: V soustvarjanje rešitev usmerjeno ravnanje

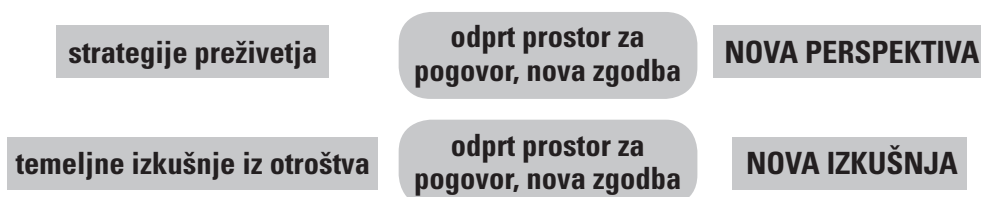


Prav preprost primer: Marko se mora naučiti poštevanka. Ne zna je dovolj dobro in zato ni uspešen pri tekstnih matematičnih nalogah. Marko se strinja in vse se zdi jasno. Pogovor sledi postopku: problem, instrumentalna definicija problema, soustvarjanje rešitev in rešitev. Marku ne uspe.

V dogovorjenem času sta z učiteljem preverila, pa ni znal. Kaj se je zgodilo? Največkrat so vzrok težave v komunikaciji. V tem primeru nista preverila, ali oba mislita na isti dogovor, učitelj se je zanesel na jasno odločitev, da se bo učil. Marko ni bil gotov, ali mora do dogovorjenega datuma znati poštevanko do deset, ali jo mora znati v celoti, ali morda res dobro samo poštevanko števila šest, s katero je imel res težave. Pogovor je zdaj potekal tako, da je učitelj skrbno varoval odprti prostor za pogovor, preverjal je, ali se razumeta, jasno sta definirala nalogo. Komunikacija v odprtem prostoru za pogovor je omogočila jasno definicijo in izboljšanje. Rezultat je bil boljši, Marko je napredoval, poštevanko je znal bolje, a ne vse in ne vedno.

Torej pogovor z učiteljem še vedno ni bil dovolj dober za učinkovito delo. Zakaj? Ker je imel Marko pred učiteljem veliko, preveliko spoštovanje. Odnos med njima ni omogočal več kot sicer želeno, a boječe sledenje. In je bilo treba delati še na odnosu. Zato da bi Marko upal bolj podrobno razložiti, kje se mu zatika, prositi za pomoč pri poštevanki števila šest in govoriti o zadregi v razredu. Pogovor o odnosu je pogovor, ki ga mora občutljivo začeti učitelj, če učenec ne more. Ne zadostujejo besede, potrebne so besede, ki zdaj artikulirajo novo izkušnjo. V tem primeru je to izkušnja, da ni slab in odpisan, če ima težave, in kar je še pomembneje, da bo težave odpravil.

Shema 2: V vzpostavljajanje in vzdrževanje pogovora usmerjeno ravnanje



Druga shema prikazuje pogovore, v katerih potrebujeta sogovornika, učitelj in učenec, najprej ogromno časa za to, da stik vzpostavita. Mogoča ovira so neučinkovite strategije preživetja, ki si jih je učenec pridobil, in so tako močne, da potrebuje veliko pogovorov, ki v filigranskem procesu pripomorejo k temu, da sam sebe bolje razume, da bi se začela nova zgodba, da bi videl svoje ravnanje iz druge perspektive.

Mogoča formulacija takšne naučene strategije preživetja, ki omejuje možnost, da mu učitelj pomaga, je, »nihče meni ne more pomagati, učitelju ni do tega, nima pomena, da se trudim, saj ne bo šlo, pretežko je, to ni zame, tako ali tako nikoli ne bom znal ...«. Učenec in učitelj morata imeti priložnost za pogovor, ki se nadaljuje, tudi če delo na rešitvah še ni mogoče. Zato da bi se začela nova zgodba in zgodila nova perspektiva. Tu je prostor za delo na izjemah ali uporabo vprašanja v lestvici zato, da skupaj z učencem raziskujemo iz perspektive moči.

Zgodba deklice Jane ponazarja potrebo po takšnem pogovoru. Njena strategija v šoli je strnjena v izjavi »težko je, ne morem, ne znam, ne bom, pomagajte mi«. Deklico Jano sem spoznala, ko je bila že mlado dekle, staro več kot 20 let. Prišla je z napadi strahu in obupa. Delala je upravno administrativno šolo izredno oziroma večerno, želela je zaključni izpit. Šola je ni zanimala, vendar brez zaključnega izpita, le z osemletko, ni imela nobene možnosti za vpis na študij ali delati, kar je želela. V šoli ji je šlo zelo težko, s pomočjo in grožnjami doma. Napadi panike so se stopnjevali in tudi druženje s prijatelji, ki jo je v življenju najbolj veselilo, je ni več varovalo. Pa tudi večina prijateljev iz srednje šole je že študirala, imeli so drugo družbo in druge obveznosti.

Kaj se je zgodilo? V življenju se ni naučila niti premagati niti zdržati težave, ovire ali napora. Pripovedovala mi je, da je imela inštruktorja pri matematiki že v petem razredu osemletke. Sama pa je povedala, da ni potrebovala inštruktorja, naučiti bi se morala delati. Bila je sprejeta v srednjo šolo, ki si jo je želela, v njej je uživala, a ni delala dovolj, ker je ves čas porabila za druženje in posedanje s prijatelji. To jo je veselilo in bilo pravo življenje. Prvega razreda ni izdelala, vendar je dobila priložnost za ponavljanje razreda. Pa je izstopila in se odločila, da bo izredna dijakinja. Za to pa res ni bila opremljena, ni ji uspelo, šolo je pustila in se šele čez nekaj let vpisala v upravno administrativno srednjo šolo, da bi opravila zaključni izpit. Tudi pri 20 letih govori, da ji gre na večerni šoli slabo, ker nima koncentracije. Ko sva raziskali, kaj to pomeni, sva odkrili, da se »nimam koncentracije«, kot je opisala, zgodi, ko postane snov težka, ko je treba vložiti napor, premišljevali in se mučiti. Takrat Jana odneha, kot vedno.

V takšnem položaju nima pomena postavljati delovnih nalog, dokler Jana ne bo zbrala dovolj izkušenj in opustila strategijo »težko je«.

Vrnimo se k Marku. Če v projektu pomoči, ki sta ga skupaj postavila, učitelj komentira Marku: »Če si se kar eno uro učil poštevanko števila šest, se pa res čudim, da je ne znaš,« bo Marko to zelo verjetno vzel kot podatek v procesu pomoči, ki je namenjen temu, da skupaj ugotovita, kaj je narobe. Lahko pa si predstavljamo učenca, ki zaradi številnih starih ran in brez temeljnega občutka lastne vrednosti sliši čisto nekaj popolnoma drugega. Na primer: »Vsi se lahko naučijo v eni uri, samo jaz ne, zguba sem, nesposoben.« Morda celo posmeh, prav gotovo pa pričakovan in uničujoč očitek.

Oba učenca potrebujeta priložnost za novo zgodbo, za spremembo perspektive. Potrebujeta odnos in soustvarjalni pogovor, v katerem se ta sprememba lahko zgodi.

Mogoče ima učenec za seboj izkušnjo odraščanja brez ljubezni ali razvrednotenja, izkušnjo nespoštovanja in ponižanja. »Jaz sem škart,« sem slišala reči otroka, »jaz sem luzer; nihče me ne mara in ni čudno.« Otrok spet potrebuje najprej varen prostor za novo učenje in nove izkušnje. Tako so nove dobre izkušnje najboljši mogoč izid pogovora, ki je bil vedno znova tako soustvarjen, da se je lahko nadaljeval.

Izkušnje iz prakse mi potrjujejo, da je dobro razlikovati ti dve, vsaj teoretično jasni shemi. V sodelovanju med učiteljem in učencem je večina sodelovanja usmerjena v učenje ali odpravljanje težav, zato je treba biti posebno pozoren, da se sodelovanje ne omeji le na delo za uspeh. Je skupina otrok, ki jim v šoli pravimo, da »niso motivirani«, oznaka, ki jo študentkam in študentom socialnega dela prepovedujem uporabljati, ker o tem, ali je kdo motiviran ali ne, res ne moremo soditi. Edino, kar lahko kot učiteljica ali socialna delavka ugotovim, je, da ni odziva, da ne vem, kako motivirati učenca.

Odrasli prehitro odstopimo. Včasih tako, da otroka prisilimo, da sprejme, obljubi, včasih tako, da ne pomagamo več, ker ocenimo, da ne gre. Odstopimo prav takrat, ko bi učenec nujno potreboval nekoga, ki bi mu pomagal naprej tako, da bi svoj položaj videl drugače, odkril zase novo zgodbo in novo perspektivo.

Ko to pišem, sem se spomnila še svoje izkušnje, ki tudi pojasnjuje pomen pogovorov, ki omogočijo novo izkušnjo in novo perspektivo.

Že kot otrok sem imela slabo držo. »Sključeno se držiš,« so mi govorili, »grbasta boš, zravnaj se,« so me opominjali iz dneva v dan. In rezultat? Slaba drža vse življenje. Kot da bi imela na ramenih vso težo tega sveta. Kaj se je zgodilo, zakaj se nisem naučila lepe drže, ko so me prav to tako vztrajno učili? Prav to: učili so me, pravza-prav so me poučevali, sama nisem bila udeležena, nisem znala biti. Zame to ni bilo učenje, saj sem slišala nekaj povsem drugega: »Kakšna si, grbasta si, nisi v redu, daj, spremeni se.«

Se spomnite deklice Sheile McNamee iz zgodbe o ploskanju? Zame se ni zgodilo »ploskanje«. Nihče se mi ni pridružil, da bi me slišal, z menoj nihče ni pogledal v mojo slabo samopodobo, nihče ni skupaj z menoj začel nove zgodbe. Radi so me imeli, hoteli so le dobro, hoteli so pomagati. Imeli so me radi, niso pa znali ravnati drugače in jaz nisem znala ubesediti svoje muke. Še več, sploh nisem pomislila, da imam tudi jaz kaj povedati.

Vendar se vsi moji dragi niso izobraževali za delo z otroki, niso znali vzpostaviti odnosa in pogovora, ki soustvarita spremembo. Učitelji so strokovnjaki. Otroci in starši se moramo zanesti na to, da bodo za vsakega otroka soustvarili pogovor, v katerem bo »ploskal« skupaj z njimi.

3. Učenje kot pogovor

Koncept soustvarjanja v delovnem odnosu sem za šolo začela raziskovati, ko sem bila povabljen, da prispevam k učinkoviti pomoči učencem z učnimi rešavami. V svoji praksi pomoči in v pogovorih s starši in učitelji sem ugotavljala, kako zelo je uspešna pomoč odvisna od udeležенosti učenca, od tega, da se sliši njegov glas tako, da bo resnično soustvarjalec v procesu pomoči. V prvih dveh poglavjih dokazujem, da je koncept delovnega odnosa odgovor na vprašanje, kako vzpostaviti tak odnos in tak pogovor, da se soustvarjanje učenja in s tem premagovanje ali omilitev učne težave, lahko zgodi. Proceduro sem opisala: učenec potrebuje učitelja, ki zna vzpostaviti delovni odnos za učenje soustvarjanja želenih izidov iz perspektive moči in etike participacije. Najprej sem raziskovala le tiste pogovore v delovnem odnosu, ki zagotavljajo zmanjšanje ali odpravo učnih težav, a to me je pripeljalo do spoznanja, da gre za odnos, ki omogoča učenje v pogovoru vsem učencem in učiteljem!

Pokazala sem dve vrsti pogovorov, ki omogočata učencu soustvarjalno udeležенost v procesu pomoči in v učenju! Učenje kot pogovor, učenje v pogo-

voru? Šola je lahko prostor za pogovor, kjer učitelj, spoštljiv in odgovorni zaveznik v delovnem odnosu z učencem, ki je ekspert iz izkušenj, soustvarjata nova znanja! Učenje se soustvarja v odnosih in pogovorih, ki omogočijo razliko: novo znanje!

Pritrdila mi je Sheila McNamee (2007) v navdihujoči knjigi *Sodelovalna terapija s pomenljivim podnaslovom Odnosi in pogovori, ki ustvarijo razliko* (Anderson in Gehart, 2007). Učenje v pogovoru, v konverzaciji, kjer učitelj in učenec soustvarjata novo znanje!

Začnimo z njenimi besedami (2007: 314): »Rada bi predlagala, da opustimo prisposodbo učenja kot tehnike ali metode, kako predati znanje, in raje razmislimo o možnostih, ki se pokažejo, ko pristopimo k učenju kot procesu sodelovanja v pogovoru. Kot se bo pokazalo v moji argumentaciji, odnosni pristop k izobraževanju zahteva, da opustimo zamisel, da je mogoče informacijo ali znanje prenesti od ene pameti v drugo. Namesto tega bom opisala znanje, kot se konstruira v sodelovanju, kot rezultat sodelovanja. Pogovor je odnosna praksa in če ga razširimo na učenje in definiramo učenje kot konverzacijo, torej učenje v sodelovanju, je tudi učenje sodelovalna praksa. Je odnosna praksa, v kateri sta učitelj in učenec udeležena v procesu soustvarjanja pomena. Rečeno preprosto, pomen ni nekaj, kar je v lasti ene osebe. Pomen vznikne v interakciji med ljudmi.« In še (ibid: 315) »Fokus se premakne od usmerjenosti na to, *kaj* učimo k vprašanju, *kako* učimo.«

V jeziku, ki ga uporabljam in razvijam za socialno delo, in je jezik te knjige, pravimo, da se učenje soustvarja v pogovoru med učencem in učiteljem. Učenje je sodelovalna praksa, pravi Sheila McNamee, učenje je soustvarjalna praksa, pravim. Učenje se soustvari v pogovoru, ki ga zagotovi delovni odnos. Znanje se torej soustvari in je rezultat sodelovanja. Rezultat soraziskovanja in soustvarjanja pomena. Soustvarjalna odnosna praksa poveže učitelja, ki je spoštljiv in odgovoren zaveznik učenca in strokovnjak za odnos in pogovor, ki učenje soustvarja, z učencem, ekspertom iz izkušenj in soustvarjalcem znanja.

»Pristopiti k učenju kot procesu sodelovanja v pogovoru,« pravi Sheila McNamee. Obrat, premik, ki ga sporoča ta misel, je fantastičen: učenje se zgodi v sodelovanju, kjer se učitelji in učenci poslušajo, se slišijo, si odgovorijo tako, da ima novonastajajoče znanje pomen.

.....

Nočemo biti omejeni z učenjem kot tehniko predaje znanja, če pa hočemo znanje soustvariti v procesu sodelovanja, moramo takšen proces vzpostaviti in zagotoviti. Delovni odnos postavi temeljni okvir, preden pa gremo k analizi tega, kako delovni odnos pripomore prav odnos, ki omogoča učenje v pogovoru, bi rada opozorila na še en dragocen vidik, ki ga omogoča premik od koncepta predaje znanja soustvarjanju znanja v skupini učencev: sodelovanje med učenci, soustvarjanje znanja v skupnosti učencev in učiteljev!

Znanje zdaj ni več le last učitelja ali le učenca, temveč skupna, soustvarjena v sodelovanju. Definicija znanja ni samo ena, učiteljeva, ki jo mora učenec prevzeti. Učenje ni več individualen proces, ki je namenjen samo posamezniku, temveč je hkrati tudi dragocena vaja v sodelovanju. Sheila McNamee govori o učeči se skupnosti, ki omogoča raziskovanje pluralnosti znanja in dragoceno izkušnjo sodelovanja in bogastva raznolikosti.

To je etika udeležnosti v razredu! Tudi učitelj nima končne besede, ker svojemu prispevku dodaja odzive vsakega učenca, jih uči, da skupaj razmišljajo, da drug drugega spodbujajo in poslušajo. Tako vsak udeleženi v procesu učenja znanje, ki ga raziskuje in pridobiva, širi z razumevanjem in izkušnjami s pridobivanjem znanja drugih.

Vsak otrok se uči iz svoje izkušnje, uči se od drugega in uči druge! Tako nastajajo fantastične sestavljanke raznolikega, usvojenega in uporabnega znanja. Učitelj se pridruži učencu, ta se pridruži učencu, učenec se pridruži učitelju. Vse je tu: poslušati, slišati, pogovarjati, odgovarjati. Vse nujne elemente za ta premik že imamo: etiko udeležnosti in perspektivo moči.

Učenje v pogovoru omogoči soustvarjanje novega znanja, pa ne le to. Sheila McNamee poudarja za življenje in postmoderni svet dragoceno izkušnjo sodelovanja in odprtosti k prihodnosti, ki jo je treba ustvariti, in to s sodelovanjem. Sodelovanje, ki je smiselno, je temeljna izkušnja, ki jo potrebujemo za življenje v svetu.

Mislim, da s Sheila McNamee govoriva isti jezik, ko pravim, da omogoči učenje v pogovoru novo izkušnjo in premik od etike posameznika in njegove pravice do edinstvenosti k etiki udeležnosti. To je povsem drugačna situacija od tiste, kjer imetnik znanja prenese svoje znanje v »prazno« učenčevo glavo. Odprt prostor za pogovor vsebuje zdaj negotovost, neznano, pa tudi razkošje improvizacije. Tu se resnično nagrajuje sodelovanje, in ne zgolj soloakcija.

Odprt prostor za učenje v pogovoru omogoča hiter odziv, odgovore, preverjanje, raziskovanje, novo učenje in skupne pridobitve.

Šele študij koncepta učenje v pogovoru pri Sheila McNamee mi je bolje pokazal tiste elemente koncepta soustvarjanja in delovnega odnosa (odnosno prakso), ki jih doslej nisem tako jasno izluščila, so pa izrednega pomena za soustvarjanje v šoli: mislim na izkušnjo sodelovanja oziroma soustvarjanja po sebi in na premik od fokusa na posameznika in samointeresa, kot pravi, k skupnosti in skupnemu. Od usmerjenosti na tekmovanje k usmerjenosti v sodelovanje. Avtorica ne odreka pomena tekmovanju v izobraževanju, vendar misli, da je sodelovanje precej učinkovitejša pot do znanja. Gre za dosledno slišanje vseh glasov in torej drugačen koncept posameznika, ki je zdaj tudi kot član učeče se skupnosti.

Temeljno vprašanje ostane, *kako* vzpostaviti odnos, ki omogoči konverzacijo. Moj prvi odgovor je delovni odnos. Kaj pa iz svoje izkušnje učiteljske prakse pravi Sheila McNamee, kako vzpostaviti odnos in pogovor, ki omogočita učenje? Njene izkušnje so izkušnje univerzitetne profesorice, ki želi drugače sodelovati s študenti, meni pa se zdijo dragocene tudi za razmišljanje o alternativnih oblikah dela v šolah. A to niso nove stvari in ne neznane, vendar se ne uporabljajo, ker še ni odločitve za drugačne oblike sodelovanja v šoli.

Ne zadostuje vabilo in ne v krog postavljeni stoli. Učenje v odnosu se začne, ko povabimo študente, da v sodelovanju konstruiramo proces, kako in kaj se bomo učili, po katerih standardih se bo znanje evalviralo. Predlaga štiri soodvisne vire za, kot pravi, sodelovalno izobraževalno konverzacijo in odnosno učenje (collaborative educational conversation, relational learning). To so:

- **izogibati se abstraktnim načelom;**
- **dajati prednost narativnim oblikam;**
- **podpirati skupnost;**
- **brisati meje med razredom in življenjem.**

V nadaljevanju so predstavljeni njeni viri in umeščeni v jezik in sporočilo knjige.

Izogibati se abstraktnim načelom

Sheila McNamee pravi (ibid: 326): »Če povemo drugače, namesto da začnem predavanje tako, da naštejem načela, v mojem primeru bi to bila načela komunikacije ali psihološka načela, se mi zdi veliko bolje, da s študenti začnem

.....

raziskovanje o tem, kako oni razumejo komunikacijo ali psihologijo, ali kar že je predmet predavanja. Ali ne moremo začeti predavanja tako, da damo prednost temu, kar študenti pripomorejo v kontekst učenja? Ali lahko predpostavimo, da imajo študenti že od začetka našega sodelovanja vreden prispevek?

Tradicionalno izobraževanje predpostavlja, da so učenci tukaj zato, da znanje pridobijo, ne da bi ga dali. Kar hočejo pridobiti, je znanje. V sodelovalnem izobraževalnem kontekstu se znanje niti ne daje niti ne pridobi. Znanje se skupaj zgradi (jointly constructed).«

Sama bi takoj uporabila besedo »soustvari«, saj Sheila McNamee jasno vabi k temu, da se učencem pridružimo: če najprej zberemo znanje, ki ga že imajo, je to dragoceno sporočilo, ki jim omogoča, da raziščejo in zberejo, kar je že, in potem nadgradijo. Pri delu z učenci je izredno pomembna še naloga učitelja, da skrbno odpira prostor za vsakega učenca. Vabilo mora po svoje vsakemu omogočiti udeležnost, nihče ne sme biti spregledan. Tudi ko učenci že sprejmejo aktivno vlogo udeleženi, ostane učiteljeva skrb, da bedi nad deležem za vsakega. Učenci še nimajo izkušnje, da jim udeležnost pripada, pogosto še ne poznajo veselja, ki ga ta omogoča.

Dati prednost narativnim oblikam

Učitelj poveže predmet učenja s svojo osebno zgodbo in vsak učenec je povabljen, da predmet učenja poveže z osebno zgodbo, in spet imamo sestavljanko raznih izkušenj, glasov in vednosti, ki se povezujejo in širijo novo znanje.

Ko lahko z osebno zgodbo stopiš v proces učenja, to zgodbi in učenčevemu vedenju in razumevanju dodaja vrednost. Tako ostaja v razredu »živ«, kot pravim temu, osebno povezan s procesom raziskovanja novega znanja. Ni nenavadno, da se oblike izkustvenega učenja začenjajo šele na univerzi, in še to sorazmerno redko?

Spet vidim posebno nalogo učitelja, soustvarjalca znanja, prav v tem, da sprejme vsako zgodbo, da se pridruži vsaki in od vsake stopa v novo znanje. Iz izkušenj vem, kako je nevarno, da bi obveljale samo ene zgodbe, tiste, ki jih za prave določi učitelj. Učitelj in učenci soustvarjajo sestavljanko, dobro si ogledajo vsak košček, pa tudi vedno znova ubesedijo želen izid, novo znanje in potovanje do njega.

Podpirati skupnost

Sodelovanje oziroma soustvarjanje, kot menim sama, ustvari skupnost. Učence, študente povezuje izkušnja, da sme vsakdo znati po svoje in so vsi uspešni. Učenje je proces, v katerem se slišijo vsi glasovi. Ali kot pravi Sheila McNamee: »Mojstrstvo ni niti uniformno niti univerzalno, temveč večglasno.« (ibid: 329).

Rada bi za trenutek postala pri teh besedah: »večglasno mojstrstvo«! Razred, kjer so učenci učijo biti mojstri v večglasnem zboru mojstrov. Ko se hkrati zgodi odkrivanje lastnega mojstrstva in mojstrstva drugih! Ustvarjeni so pogoji, da spoštuješ lastno mojstrstvo in mojstrstvo drugih, ki so tvoji učitelji in sošolci. Oboje je dragoceno in obojega je mnogo manj, kot že zmoremo.

Brisati meje med razredom in življenjem

Ko se konstruira skupnost učencev preko pripovedovanja osebnih zgodb, nastajajo tudi osebne vezi med njimi in novi viri iz odnosov. Učenci prenašajo naučeno v vsakdanje življenje in prinašajo znanja drugim ljudem.

Rada bi prispevala k temu, da bi zmogli v šoli vedno znova konstruirati skupnost večglasnih mojstrov oziroma večglasno skupnost. Ker taka skupnost po Sheila McNamee zajame osebne zgodbe iz življenja učenca in ga opolnmoči za življenje.

Koncept delovnega odnosa je opora, ki zagotavlja temelje: etiko participacije in ravnanje iz perspektive moči. Od tu dalje moramo učitelji, odrasli, samo še varovati prostor za neskončno raznolikost večglasnih mojstrov.



EPILOG





EPILOG

V uvodu sem zapisala, da so paradigmatške spremembe, ki bodo soustvarjanje v šolskem prostoru omogočile, nujne in možne. Dodala sem vabilo, da skupaj raziščemo, kako koncept soustvarjanja ubesedi želeno spremembo, želeni dober izid: učenje kot pogovor, učenje v pogovoru, ki ga soustvarjata učenec, ekspert iz izkušenj in učitelj, njegov spoštljiv in odgovorni zaveznik. Odgovor na ključno vprašanje *kako* sem razvila iz postmodernih, sodobnih konceptov pomoči v znanosti in stroki socialnega dela. V drugem poglavju sem koncept delovnega odnosa iz prakse socialnega dela prenesla v šolo in povabila učitelja in učenca k učenju soustvarjanja v odnosu in pogovoru, ki temelji na etiki participacije in na perspektivi moči. V tretjem poglavju učenju soustvarjanja dodajam učenje v pogovoru v delovnem odnosu, ki omogoči soustvarjanje znanja.

Bralcu sem ponudila v razmislek dve tezi. Prva je, da so paradigmatške spremembe, ki bodo soustvarjanje v šolskem prostoru omogočile, nujne in mogoče. V drugi tezi dokazujem, da so postmoderni koncepti, ki redefinirajo pomoč in odnos v pomagajočih poklicih, prenosljivi in dragoceni za šolski prostor. Upam, da sem zbrala dovolj argumentov za obe tezi. Osrednja tema vseh treh poglavij je filigranski proces soustvarjanja v odnosu med učiteljem in učencem, da bi podprla prvi najmanjši možen korak naprej v smeri soustvarjanja večglasne skupnosti, kot pravi Sheila McNamee. Zato moje vabilo velja najprej vsem nam v šolah, saj pravi začetek sprememb temelji vedno na osebni odločitvi. Vendar ostaja še ena naloga: paradigmatške spremembe v šoli morajo podpreti tudi spremembe v družbi.

Otroštvo je dragocen, pomemben čas. Otrok, človek, lahko le v odnosu s sočlovekom dobi dragocene izkušnje za življenje, mora imeti priložnost, da se nauči prepoznati, razumeti, ravnati po zlatem pravilu svetovnega etosa, ki se glasi »Ne stori drugemu, česar si ne želiš, da bi drugi storili tebi«, ravnati po zapovedi »Ne ubijaj«. Zlato pravilo kot skupni imenovalec vseh etik človeka, se za vsakega človeka posebej na edinstveni način ubesedi kot odgovor na osebno življenjsko izkušnjo, ki jo sočlovek mora slišati, se nanjo odzvati, omogočiti skupno filigransko učenje varovanja svojega življenja iz izkušnje biti varovan; in potem učenje varovanja življenja sočloveka.

V temeljni izkušnji o življenju ne smemo ostati nemi. Potrebujemo »opremo« besed, ki so smisel, ki ubesedijo ravnanje s samoto, s strahom pred smrtjo, s svobodo. Da otrok prepozna svojo edinstvenost, neodvisnost, pa svojo odvisnost, povezanost v bližini, v ljubezni. Nekoč se je zdelo, da vse odgovore imajo starši in učitelji, ki so se lahko trdno naslonili na družbene norme in vrednote; naloga otrok je bila zgolj, da se po njih ravna. Danes to ni več mogoče. Otroci in odrasli potrebujemo odprte prostore za pogovor, da skupaj raziščemo, kako bomo skupaj živeli. To je nova svoboda, a zahteva novo učenje za odgovorno ravnanje z njo.

Tako vidim kot vrednoto prihodnosti soustvarjanje pogojev življenja, v katerih lahko zagotovimo vsakemu otroku, vsakemu človeku, dovolj dobrih izkušenj o edinstvenosti in skrbi zase, in o povezanosti in odvisnosti, skrbi za druge. Za prihodnost potrebujejo dobro »opremo« in sogovornike, da bodo zmogli izbrati med tisočimi izbirami na eni ter soustvarjati možnosti izbir in smisel, na drugi strani.

A ravno ta razpetost odraslih in otrok med potrebo po edinstvenosti in potrebo po povezanosti, ki sta zapovedani in protislovni, sili v stiske in zahteva redefinicijo kompetenc posameznika in skupnosti. Drugače povedano: potrebujemo drugačna in nova znanja za to, da smo dobri učitelji, dobri učenci.

V šolo pride vsak otrok, v sodelovanje so povabljeni vsi starši, zato je tako pomembno, da prav šola zagotovi izkušnjo sodelovanja, izkušnjo soustvarjanja v skupnosti, ki nikogar ne izključuje.

Premik k »post materialnim« osebnostnim vrednotam, o katerih govori Mirjana Ule (2003), sooči ljudi z neskončno raznolikostjo individualnih izbir in drugače in ostro zastavi vprašanje, kaj z njimi. V razvojnih procesih lahko že

prepoznamo, da ne zadostuje prvi pomembni dosežek, pravica do individualizirane etike v vsakdanjem življenju. Mladi in mi z njimi stojimo pred novo nalogo: kako podeliti dragocene individualne izkušnje, da bi bolje videli svet, da bi zmogli pogled skozi okno drugega, sočutje, občutljivost in spoštovanje razlik, zdaj, ko smo edinstveni in posebni?

Iz psihologije vem, kako pomembno je, da ima otrok dovolj dobre pogoje, da v družini začne razvijati tri sposobnosti: sposobnost za ljubezen, sposobnost za pogajanje, (L'Abate, 1994), in sposobnost za konflikt (Mertens, 1976). Vse tri so pomembne tudi v šoli, saj je tudi šola prostor, kjer učenec nadaljuje vajo. Celo več, za mnoge je šola edini prostor, kjer se lahko nauči imeti rad, tudi uspešno reševati konflikte in pogajanja v kompleksnih procesih soustvarjanja.

L'Abate (1994) meni, da se človek v družini uči sposobnosti za ljubezen iz enega od štirih možnih položajev samovrednotenja ali samospoštovanja. Avtor pokaže pomembno razliko v možnih položajih otroka, ki se uči zahtevati in pritrditi lastni vrednosti. Navajam jih, ker so tako jasno formulirani, da lahko v šoli začnemo pogovor zato, da bi nam postali razvidni in uporabni. L'Abate govori o družini, a zapisani položaj se ravno tako zgodi učencu v šoli.

Možni položaji otroka v družini so:

»Jaz sem pomemben, ti si pomemben, oba potrebujeva zmago, dokler sva skupaj.«

»Jaz sem pomemben, ti nisi; jaz zmagam, ti izgubiš.«

»Jaz nisem pomemben, ti si pomembnejši od mene; ti zмагаš, jaz izgubim.«

»Ker nihče od naju ni pomemben, oba izgubiva.«

Za prvi položaj gre v razredu: učitelj in učenec sta enako pomembna, oba potrebujeta zmago. Učitelj se uči, kako jo zagotoviti in omogočiti učencu zmago, da bi se učenec naučil odpreti prostor za zmago učitelja.

Pomembno sporočilo vidim v konceptu sposobnosti za ljubezen, sporočilo, da se sposobnosti za ljubezen moramo učiti. Ne zadostuje, da imamo radi. Ljubezen drugega potrebujemo zato, da jo sploh prepoznamo v intimni izkušnji, kako bomo z njo ravnali, kako jo z drugimi delili, kako ravnali spoštljivo, pomagali, sočustvovali – vsega tega se mora otrok, človek naučiti od sočloveka. Šola je prav gotovo prostor, kjer se učenec uči ravnati z ljubeznijo, če

to hočemo ali ne. Danes učenec in vrstniki potrebujejo tudi razvidno podporo učitelja, ki se umesti v soustvarjanje učenja.

Po L'Abateju prav sposobnost za pogajanje omogoči otroku dovolj dobro avtonomijo in dovolj dobro povezanost. Pogajanje ustvari hkrati možnost za edinstvenost, prostor za soočenje, prostor za dogovor. Pogajanja pomenijo, da vsakdo ima možnost, da pove, kdo je in kaj želi, k temu povabi drugega in šele potem sledi raziskovanje in odločanje. Sposobnost pogajanja se lahko uči v taki družini, kjer je vnaprej jasno, da oba, da vsi zmagajo.

V družini se pogajamo o delitvi dela, o delitvi moči, o novih dobrih izidih, nikoli se ne pogajamo o čustvih. Čustva se učimo sprejeti. Otrok potrebuje dragoceno izkušnjo, da sme čutiti, občutiti in čustva, občutke sprejeti.

Pogajanje je lahko dragoceni del procesov soustvarjanja v šoli – pod istimi pogoji: nihče ne izgubi, a vsak nekaj prispeva v dragocenih procesih učenja.

Naj se vrnem k spoznanju Mirjane Ule (2003) o individualizirani etiki v sodobnem času. Individualizirana etika šele zares omogoči *etiko udeležенosti* in s tem drugačno, postmoderno orientacijo v multidimenzionalni prihodnosti. Orientacijo, ki ni dana sama po sebi, temveč je na ravni družbe in vsakdanjega življenja soustvarjena. V neskončnih dialogih med odraslimi in mladimi v odnosih, ki to omogočajo.

Avtorica ugotavlja, da del populacije mladih uspešno izrablja diferenciacijo življenjskih svetov in si zagotavlja uspešno mesto v družbi. To je tisti del populacije mladih, ki ima v družini veliko čustveno in materialno podporo, torej družino, ki omogoča relativno dolgo in varno odvisnost, pa tudi možnost pobega in zavetja. Obstoja pa drugi del populacije mladih, tisti del, ki ne zmore individualnih izbir, ki odpove pred tveganji, ki se po socialni lestvici pomika navzdol, med marginalizirane, izključene. To so pogosto tisti mladi ljudje, ki si v času šolanja niso mogli pridobiti dovolj občutka lastne vrednosti in samospoštovanja, pa tudi ne dovolj znanja, da bi lahko izbirali, hkrati pa nimajo varovanja in promocije s strani družine.

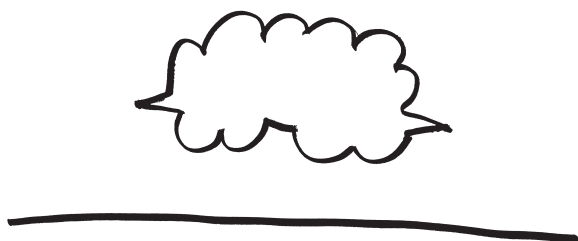
Za prihodnost Slovenije je usodno vprašanje, ali bomo lahko soustvarili družbene pogoje, ki nikogar ne bodo izključevale, ki bodo najprej vsakemu mlademu človeku in otroku omogočile, da razišče in dobi podporo za svoj edinstveni projekt učenja, ki mu prinese uspeh, ki je smiseln zanj. Mladi ne sme-

jo biti odvisni le od družine. *Šola bi vsakemu otroku in mlademu človeku morala zagotoviti uspešno – zdaj že vemo – edinstveno opremo za življenje.*

Zame so socialna vključenost, zmanjševanje socialnih razlik, socialna država, pomembne vrednote. Ustaviti izključevanje mladih ljudi iz udeležnosti v tistem, kar smo soustvarili, je prva, nujna, takojšnja naloga.

Mislim, da je socialna država, ki omogoča in varuje socialno vključenost, nujen pogoj, da bi v tem postmodernem času zmogli, tudi na družbeni ravni, oboje: dovolj dobre izkušnje, da tvegamo individualizirano etiko, in podporo, da jo povežemo z dobrimi izkušnjami etike participacije. Zato, da bodo v Sloveniji živeli ljudje, ki bodo znali in hoteli v življenju z otrokom in v dialogu z njim, omogočiti izkušnjo, da bo zmogel človeške vrednote soustvariti.

Predlagam postanek: ustavimo se, da bi vsi, ki nas šolska skupnost povezuje, postali in raziskali, kje smo in kam želimo priti. Avstralski Aborigini pravijo, da se po dolgem dnevu hoje ustavijo in počakajo, da jih duša dohiti. Knjiga je vabilo na postanek, da bi nas duša dohitela in bi zmogli odpreti šolo soustvarjanju.



SPREMNA BESEDA



Od instrumentalne k etični razsežnosti učenja

dr. Andreja Barle Lakota

Sploščenost današnjega časa in vloga vzgoje in izobraževanja

Razprava o vlogi in ciljih vzgoje in izobraževanja vedno vključuje razmislek o preteklosti, sedanjosti in še posebno prihodnosti, saj je njeno temeljno poslanstvo posredovati znanje preteklih generacij in usposobiti posameznika za življenje v sedanjosti in prihodnosti. Prav zato je eno večnih vprašanj, s katerim se ukvarja prav vsaka družba, *kaj je tisto, kar je vredno, kar je pomembno za prihodnje generacije*. Uspešno uresničevanje te vloge se je v preteklosti zdelo veliko lažje kot danes.

Spraševanje o tem, kaj naj bo dediščina in hkrati popotnica mlajšim generacijam, je ujeto tudi v razmišljanje o značilnostih sodobne družbe. Kakšna naj bo življenjska dota mlajšim generacijam, ki jim jo želimo predati? In kakšna je vloga šole v tem kontekstu? Kako s poznavanjem in spoštovanjem tega, kar je bilo, z vedenjem tega, kar je, in predvsem tudi z vizijo, kako bo, oblikovati občutljivo področje vzgoje in izobraževanja? Vsaka politika vzgoje in izobraževanja je namreč konkreten odgovor na vse tri navedene razsežnosti.

Kar nekaj značilnosti označuje sodobni čas. Morda je ena najpomembnejših razumevanje temeljnih bivanjskih kategorij – *prostora in časa*. Že Durkheim je opozoril, da sta prav ti kategoriji tisti, ki pomembno vplivata na oblikovanje

Dr. Andreja Barle Lakota, doktorica sociologije, predavateljica na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.

tako imenovanega *logičnega konformizma*, in zdi se, da sta prav ti zdaj najbolj na preizkušnji. Najnovejša znanstvena spoznanja so zamajala minimalni logični konformizem naše civilizacije in precej spreminjajo tradicionalne (včasih celo mitske) predstave o svetu, našem bivanju.

Živimo v svetu vzporednih svetov, ki nam jih omogoča in zagotavlja sodobna tehnologija, živimo v svetu, *ko je čas izgubil trajanje* in odmev prvobitne preteklosti in je človek izgubil čut za samega sebe kot zgodovinsko bitje, *saj ga ogroža teror časa* (Harries, 1982). Zdi se, da se je doživljanje prostora in časa zaradi hitrosti ztilo, nastala naj bi časovna prostorska zgotitev, obe temeljni razsežnosti sta se pred nami prekucnili na glavo – *prostor je postal časen in čas je postal prostoren*. Kot da bi živeli v nenehni sedanjosti, ki jo je sploščila hitrost (Pallasmaa, 2007).

Kaj je torej tisto, kar naj bi prenašali na mlajše generacije? Ali je v tako kompleksnem svetu sploh še mogoče vedeti? Kaj je poslanstvo našega dela? Kakšna je sploh še vloga šole? Da ne gre za preprosta vprašanja, kaže že to, da šola še nikoli ni bila v tako zapletenem položaju. Po eni stani je tako pomembna, da sodi med redke obvezne institucije sodobne družbe (katera je sploh še?), njen vpliv na nadaljnje življenje posameznika je lahko usoden, po drugi strani pa se šola srečuje s čedalje večjim absentizmom, osipom, šolsko neuspešnostjo in predvsem nemotiviranostjo učencev, da bi usvajali novo znanje. Kje se je torej zapletlo?

Kress (2006) ponuja enega od mogočih odgovorov. Poudarja, da je šola v preteklosti poznala potrebe učencev, kurikulum pa je bil nekakšna obljuba in zagotovilo, da bodo lahko učenci z usvojenim znanjem tudi nekaj dosegli (da bodo to znanje potrebovali, da ga bodo lahko uporabljali kot orodje). Na začetku razvoja množičnega šolanja je obstajala trdna povezava med pričakovanjem države, gospodarstvom in šolo. Koncepti, ki so oblikovali šolo, so izhajali iz dobro znanega socialnega, etičnega, ekonomskega in političnega okvira. Ta tesna navezanost, *poznavanje socialnega, ekonomskega in kulturnega prostora* so dajali šoli *legitimnost in pomen* (vrednost), legitimirala je strukture, procese in prakso šole, delo učiteljev, pa tudi poučevane vsebine (kurikul).

Usvajanje znanja je bilo jasno določeno, sistematično nadgrajevano. Danes že pogled na internetno stran dokazuje, da je vstopov v določeno znanje lahko več. Odgovornost za oblikovanje znanja pripada učencu (katera vedenja bo pridobil, po kakšnem zaporedju). Včasih je šola še lahko posredovala *zna-*

nje kot orodje, zdaj to ni več mogoče in morda premalo pozornosti namenjamu prav vprašanju, kdo oblikuje kurikul, komu je namenjen, v kakšni družbi bodo živeli naši potomci, s kakšno prtljago jih opremljamo. Kress (2006) opozarja, da se je morda v preteklosti še izšlo, da so starejše generacije opremljale mlade z znanjem, veščinami in kulturo, za katere so menili, da jih bodo mladi v nadaljnjem življenju potrebovali. Izšlo se je predvsem zato, ker v bistvu prav velikih prelomov v videnju sebe, sveta ni bilo. Danes, ko se *majejo temeljne bivanjske kategorije, odgovori niso enoznačni*. Mlajše generacije preprosto ne priznavajo opisa sedanjosti, kot ga prikazujejo starejši. Zdaj, *ko živimo v svetu, ki prinaša revolucijo pomenov*, soglasja o tem, kaj učenci potrebujejo, ni več.

Spremembe zahtevajo ponovne premisleke o konceptih usvajanja in posredovanja znanja ter načinih njegovega vrednotenja. Zagotovo bodo novi koncepti usvajanja in posredovanja znanja zahtevali tudi spremembe v *organizaciji šole, spremembo odnosov avtoritete in moči, avtonomije in odgovornosti*. Pedagoški procesi preprosto ne bodo mogli več potekati na podlagi podrejanja razuma verovanju. Zdi se, da bodo morali premisleki o novih konceptih usvajanja in posredovanja znanja vključevati tudi del utopične razsežnosti, ker je, kot pravi Halpin (2006), svet brez vizije, brez utopije preveč instrumentalen, je samo realizem, mrtvilo, ki te umori, zato je *nujno zagotoviti prostor za imaginacijo*. Kako torej osmisлити vzgojo in izobraževanje? Kaj je poslanstvo obveznega in množičnega šolanja?

Človeškost človeka

Biesta (2007) odgovarja, da ne gre le za posredovanje védenja preteklih generacij, niti le za socializacijo v pomenu discipliniranja ali moralnega treninga, temveč bi morali biti v procesu šolanja usmerjeni v razvijanje *človeškosti posameznika* in humanosti v najširšem pomenu. Ob tem poudarja, da humanizma ni mogoče vnaprej definirati kot seznam lastnosti, ki naj bi jih človek imel. Gre preprosto za prepoznavanje in uresničevanje posameznika kot enkratnega in neponovljivega bitja, ki pa se kot takšen lahko uresničuje le v fizičnem, socialnem in etičnem prostoru. Moji enkratnost in neponovljivost se torej definirata v *odnosu do drugega*, v intersubjektivnem, tako etičnem prostoru. Kar me konstituira kot enkratno in neponovljivo bitje, *ni abstrakten klic k humanizmu, temveč sem jaz sooblikovan(a), poklican(a) od drugih*. Moja človeškost se lah-

ko uresničuje samo v odnosu do drugega in drugih, samo v tem odnosu se lahko razvije moja odgovornost.

Vzgoja in izobraževanje bi morala ustvarjati prostor, kjer je uresničevanje posameznika kot subjekta omogočeno. Biesta (2007) se zato zavzema za vzgojo in izobraževanje, ki nista razumljena samo kot produkcija racionalnega avtonomnega posameznika, kjer je *učitelj razumljen kot porodničar, ki je mora »sproščati« racionalni potencial posameznika*. Zavzema se za vzgojo in izobraževanje, ki temeljita na zaupanju in odgovornosti. Odgovornost do sebe in drugih je nekaj, čemur posameznik ne more uiti, kar ga označuje kot enkratno in neponovljivo bitje in se izraža v posameznikovem načinu odzivanja do sebe, do naravnega in družbenega okolja.

Edukacija je kot posebna oblika socializacije soodgovorna za vključevanje posameznika kot enkratnega in neponovljivega bitja v svet, kar gotovo *ne more biti razumljeno kot tehnični proces*, saj lahko tehnika proizvaja le več istega (Biesta, 2006, 137). Odgovornost tistih, ki vzgajajo in izobražujejo, je, da učencem omogočijo njihovo uresničevanje v pluralnem in hitro spremenljivem svetu. Učence morajo usposablјati, da oblikujejo svoj aktiven in odgovoren odnos do sveta, kakršen je zdaj in bo v prihodnosti. Prav v tem je tudi odgovornost edukatorja – gre za *odgovornost do nečesa, kar ni vnaprej znano*, določeno –, zato gre nekoliko za odgovornost brez védenja, kakšen bo rezultat.

Množično šolanje se srečuje s številnimi izzivi, s katerimi smo se morda spopadali preveč instrumentalno. Kriza šole naj bi se kazala v protislovnosti med obveznostjo in podaljševanjem šolanja ter nezmožnostjo šole, da uresniči številne družbene naloge. Zdi se, da so naloge, ki naj bi jih šola opravila, *ujete v številna protislovja*, ki se kažejo tudi v čedalje večjem in globljem prepadu med demokratičnimi, univerzalnimi cilji množičnega šolanja ter čedalje večjim številom osipnikov, ki predčasno zapuščajo šolo. V zadnjem času se je v pedagoški odnos zažrla tudi gospodarna (ekonomična) logika, kjer je učenec postavljen v vlogo kupca. Učitelj je razumljen kot nekdo, ki zadovoljuje potrebe, proces vzgoje in izobraževanja pa postaja čedalje bolj blago oziroma stvar. Vzgojno-izobraževalni sistem naj bi bil v sklopu gospodarne logike čedalje bolj prožen, naravnan na potrebe učencev, čedalje bolj naj bi upošteval, da je kupec (v tem primeru učenec) kralj, ki ima vedno prav. Izobraževalne ustanove pa, kot da so tu zato, da pomagajo učencu iz težav (neznanja) na čim prijaznejši (učinkovit, ekonomičen) način. Hkrati pa naj bi šole poskrbele, da so usluge, ki jih ponujajo, uravnotežene s stroški – saj so navsezadnje plačani

iz davkov –, torej je njihova dolžnost, da poskrbijo za čim bolj racionalno razmerje med uslugo in njeno ceno.

Biesta (2007) se v nasprotju s tem pogledom zavzema za *model profesionalizma*. Razlika med tržnim in profesionalnim modelom se ne kaže samo v vlogi učenec–učitelj, temveč tudi v vlogi, ki naj bi jo v tem procesu imeli starši. Biesta opozarja, da instrumentalno razumevanje vzgoje in izobraževanja povsem spremeni vlogo učitelja in učenca. Zanemari bistvo vzgoje in izobraževanja, ki je v tem, da *učitelj in učenec proces učenja sooblikujeta*. S tem so hkrati zanemarjeni socialni in interpersonalni vidiki vzgojno-izobraževalnega procesa procesa. Na podlagi vsega navedenega meni, da bi moral vzgojno-izobraževalni proces upoštevati tri pomembne vidike. Prvič, da je učenje vedno proces, ki vključuje tveganje. *Tveganje* tega, da se ne boš naučil, kar si želiš, kar bi se moral, da se boš naučil nečesa, kar te ne zanima in česar ne boš potreboval, ali celo ne želiš (npr. kaj o sebi). To pomeni, da je učenje mogoče le takrat, kadar je posameznik takšno tveganje sploh pripravljen prevzeti. Proces učenja vključuje tveganje, saj predmeta učenja ni mogoče povsem natančno definirati, še manj izide. Ob tem vključuje vsako učenje tudi nenačrtovane posledice. Biesta celo meni, da bi morala učenje in poučevanje temeljiti na predpostavki, da sta vzgoja in izobraževanje soustvarjanje pogojev za nemogoče.

Naslednji pomembni vidik je, da se upošteva, da je vsako *učenje usvajanje nečesa zunanjega*, nečesa, kar je obstajalo pred učencem, kar je rezultat učenja in šele postaja last učenca. Učenje zato lahko razumemo ne samo kot usvajanje in internalizacijo, temveč kot nekaj motečega, nekaj, kar nas vznemirja. Učenje ni le usvajanje znanja, temveč zadeva osebnost, subjektivnost, učenčevo odpiranje in vstopanje v svet. Pri omenjanju le usvajanja znanja pogosto poudarjamo le količino, v bistvu pa gre za oblikovanje sebe, individualnosti v odnosu do drugih, gre za naše odzive, naš odnos do sebe in drugih. Prav ta razsežnost pa vnaša, kot pravi Derrida, nekakšno transcendentarno nasilje. Podobno je tudi stališče Bourdieua, ki pravi, da je vsaka pedagoška akcija hkrati tudi *simbolno nasilje*.

Tretji vidik je vidik učiteljeve odgovornosti: biti učitelj pomeni nositi *določeno odgovornost*, biti odgovoren do učenca, otroka in mladostnika, njegove individualnosti, čeprav ga pogosto ne poznamo dovolj, tudi ne razmer, v katerih živi, in o njem nimamo ustreznih informacij.

Intelektualna emancipacija

Na oblikovanje vzgoje in izobraževanja kot prostora za odpiranje etičnega prostora, kjer so udeleženi enakopravni posamezniki, vsakdo s svojo enkratnostjo in neponovljivostjo, z odgovornostjo do sebe in drugih, do naravnega in družbenega sveta, opozarja tudi Rancière (2005) v knjigi *Nevedni učitelj* s podnaslovom *Pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Krepitev demokratičnih principov organizacije šole kot vzgojno-izobraževalne ustanove ter pedagoških strategij, ki krepijo učenca kot subjekt, je osrednje vprašanje, s katerim se ukvarja Rancière. Avtor podrobno pojasnjuje razloge in načela oblikovanja strategije intelektualne emancipacije.

Strategija intelektualne emancipacije temelji na spoznanju, *da je učitelj avtoriteta le toliko, da nevednemu pomaga, da ubere lastno pot, da z lastno voljo udejantj zmožnosti, ki jih ima*. Opozarja torej na pasti pedagoških strategij, ki temeljijo na razlikovanju med tistim, ki ve (učitelj), in tistim, ki mu mora biti znanje šele posredovano (učenec), in kjer se virtuoznost učitelja kaže v učinkovitosti razlage, s katero učenec snov hitro usvoji, na način, kot mu je bila posredovana. Rancière se sprašuje, ali takšen model ne utrjuje neenakosti (intelligence, posedovanja znanja), saj je učitelj posrednik, torej tisti, ki naj bi poučil nevedneža o tistem, česar ne ve, in tudi o tem, kako mora to stvar razumeti.

Neprimerna uporaba razlagalne metode lahko posamezniku (učencu) sporoča, da ni zmožen razumeti stvari brez razlage. Še več. Vključuje tudi element temporalnosti in kompleksnosti. Preprostost in nujnost ponavljanja razlag pa spet vzpostavlja razlike med tistimi, ki usvajajo vednost hitro in kompleksno, ter vsemi drugimi. Vprašanje je tudi, *ali se s povečevanjem odvisnosti od razlage ne zmanjšuje volja do usvajanja znanja*.

Rancière tako problematizira razlago oziroma *t. i. razlagalni red*, na katerem pa praktično temelji ves pedagoški proces in ga celo imenuje »slepa očitnost vseh sistemov poučevanja« (isto: 19). Nujnost razlage vzpostavlja domneva, da vsakdo ve le tisto, kar razume, da pa lahko kaj razume, mora dobiti razlago. Razumevanje da je nekaj, česar otrok ne more doseči brez učiteljeve razlage, razlaga pa učiteljeva beseda, ki lahko »prelomi molčečnost poučevane snovi«. Prav zato se zavzema za poučevanje, ki učenca emancipira. Učiteljeva naloga je zato, da učenca spodbuja, da vztraja na poti iskanja, na poti, kjer išče znanje sam. Uresničenje posameznika kot subjekta v pedagoškem procesu je mogo-

če, če obstaja volja za učenje, ki temelji na zavesti o sebi in na spoštovanju sebe kot delujočega umnega bitja. Hkrati je umno bitje najprej tisto, ki pozna svojo moč in si o njej ne laže (isto: 59).

Avtonomna pedagogika – pedagoška strategija, ki omogoča vzpostavljanje etičnega prostora

O pedagoških strategijah, ki morajo v šolski prostor vnesti več sodelovalnega odnosa, ki morajo »demokratizirati« šolsko prakso, govori tudi Bernstein (2003). Avtor razlikuje med različnimi pedagoškimi strategijami (vidna, prikrita; avtonomna, tržna) in opozarja na njihove učinke tudi z vidika družbene neenakosti. Poudarja, da je *lahko vsaka pedagoška praksa razumljena kot kulturni prenos*, enkratno sredstvo za reprodukcijo in produkcijo kulture in je zato pedagoška praksa oblika distribucije moči prek kulture. Razlikovati pa je treba, kaj se prenaša, od tega, kako se prenaša. Nabor pravil, ki določajo, kako je vsebina prenesena, imenuje Bernstein *notranja logika pedagoške prakse*. Pedagoški odnosi vključujejo prenosnike in prejemnike, med njimi je izrazit asimetričen odnos. Obstajajo različne strategije za prekrivanje asimetrije. Čeprav so ti odnosi notranje asimetrični, je realizacija asimetrije zelo kompleksna (isto: 197). Podobno kot Ranciére tudi Bernstein opozarja na *pedagoške strategije, ki so večinoma zasnovane na jasnem določanju korakov in časa*, potrebnem za njihovo izpeljavo. Za podrobnim načrtovanjem je evalvacija, ki verjetno kaže, da koraki niso mogli biti povsem uresničeni, da načrtovano ni moglo biti povsem natančno izpeljano. Kako bi le lahko bilo, če pa so namenjeni učencem, tako različnim, enkratnim in neponovljivim posameznikom? Ali torej načrtovanje pedagoških strategij ni mogoče? Verjetno gre bolj za vprašanje, na čem temeljijo pedagoške strategije. Je pedagoški proces ujet v okvire instrumentalnega, gospodarnosti (čim več v čim krajšem času), v nujno poročanja, preverjanja, zagotavljanja vsem enako, je učenec sploh lahko še subjekt in učitelj sooblikovalec procesa učenja? Razrešitev navedenih vprašanj gotovo ni odvisna le od učitelja, njegove usposobljenosti, temveč zadeva širša družbena vprašanja *demokratizacije šole*.

Razmisleki navedenih avtorjev govorijo torej predvsem o tem, kako vzpostavljati *demokratske, sodelovalne odnose* med učiteljem in učencem, kjer učitelj ni več nosilec moči, ki jo podeljuje po lastnem premisleku, temveč je *soustvarjalec opolnomočenja učenca*. Kjer vzgojno-izobraževalni proces ni samo posre-

dovanje znanja preteklih generacij, temveč je tudi osvobajanje od tukaj in zdaj, odpiranje novih obzorij in zamisli.

Učenje kot pogovor

O vsem tem govori tudi knjiga dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008): *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Vendar ne le o tem, pa tudi ne enako. Navedeno delo dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič je izjemno zato, ker odpira nove razsežnosti pedagoškega dela, ko *pedagoškemu delu vrača subjekt*, kaže pa tudi na *mogoče poti* za uresničevanje temeljnega poslanstva vzgoje in izobraževanja.

Že naslov pove vse – *vzgoja in izobraževanje kot proces soustvarjanja*, kjer sta učitelj in učenec nosilca določenih družbenih vlog, toda te vloge uresničujeta spoštljivo do enkratnosti in neponovljivosti drug drugega, vstopata v etični prostor s spoštovanjem do sebe in drugega. Ob tem je vendarle vloga učitelja še nekoliko drugačna. Učitelj je tisti, ki ustvarja pogoje za oblikovanje *etičnega prostora*, za opolnomočenje učenca, da deluje kot subjekt, da se lahko uresničuje. Etičen prostor ustvarja skupaj z učencem, s pogovorom.

Avtorica torej aktualizira pogovor kot pedagoško strategijo, ki omogoča *raziskovanje in oblikovanje rešitev v dialogu*. Gre za pogovor, ki zagotavlja uspešnejše uresničevanje temeljnih nalog šole. Šola pri tem ne opušča velikega pričakovanja do učencev, vendar pa hkrati zagotavlja skrb in podporo za uspešnejše doseganje ciljev. Učencu torej zagotavlja *varen prostor za učenje* (kjer je učencu dopuščeno, da česa ne razume) in omogoča udeležенost pri sooblikovanju učenčevega izvirnega projekta učenja.

Čačinovič Vogrinčičeva (2008) jasno opredeljuje profesionalni pogovor, ki naj postane povsem naraven proces pedagoškega dela. Gre za *pogovor, ki temelji na sodelovanju, soustvarjanju in soodgovornosti*. Pri tem je pomembno, da začetek pogovora ne predstavljajo diagnoze. Pogovor mora redefinirati vlogo učenca, omogočiti mora dostop do njegove lastne ustvarjalnosti. Pogovor ustvarja torej delovni odnos, ki vključuje dogovor o sodelovanju, instrumentalno definicijo problema ter predpostavlja osebno vodenje.

Navedeni koncept temelji na uresničevanju *etike udeležенosti*. Zdi se, da je prav razvijanje tega ena najtežjih nalog. Organizacija šolanja v sklopu množičnega izobraževanja gotovo favorizira določene pedagoške strategije, pred-

vsem tiste, ki omogočajo hkratno ukvarjanje z večjim številom učencev, kjer so vsem (po načelu enakopravnosti) ponujene vnaprej predpisane storitve. Drugačni pristopi in strategije zahtevajo veliko več osebnega angažmaja učitelja, ki ga (morda tudi zaradi okoliščin, v sklopu katerih organizacija pouka danes poteka) ni lahko doseči.

Pomemben element krepitve moči je tudi zavest o tem, da ob udarcih in neuspehih vendarle obstaja rešitev, *da je mogoče okrevati*. Čačinovič Vogrinčičeva (2008), podobno kot Biesta (2006), ugotavlja, da se lahko posameznik uresničuje kot edinstveno bitje le, če je avtonomen. Avtonomnost pa se povezuje s potrebo po tem, da bi znal in smel skrbeti zase, da ima nadzor nad svojim ravnanjem, da obvladuje dogajanja okoli sebe, se sebe zaveda in, kar je še posebno zanimivo, da mu je dovoljeno skrbeti za druge. Prav zadnja od navedenih potreb dokazuje družbenost posameznika, potrebo, da je vpet v socialne mreže, da je sicer avtonomen, vendar hkrati pripadajoč. Morda zato ni nenavadno, da so varovalni dejavniki, ki učencu zagotavljajo, da je uspešen, tisti, ki mu omogočajo, *da se uresničuje kot subjekt pedagoškega procesa*, kar vključuje sprejetost, spoštovanje, sočutje, zanimanje zanj, zaupanje vanj in predvsem razvijanje razumevanja ciljev ter namena procesa učenja in odpiranje novih perspektiv.

Ne gre torej za to, da mora šola, ki želi uspešno uresničevati svoje poslanstvo, zmanjšati pričakovanje. Nasprotno. Uspešnost učencev je največja v šolah, ki učencem v procesu učenja zagotavljajo *skrb in podporo ter jasno izražajo velika pričakovanja* do vseh učencev. V šolah, kjer je temeljna pedagoška strategija razvijanje sodelovalnega učenja, kjer poučevanje in učenje ni razumljeno kot tehnika in metoda, temveč kot sodelovanje, pogovor (Čačinovič Vogrinčič, 2008). *Znanje v tako oblikovanem procesu ni last učitelja ali učenca, temveč je rezultat soustvarjanja*. Tovrstna strategija poudarja, da učenje ni individualen proces, temveč je »dragocena vaja v sodelovanju« (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Vse navedeno spet poudarja nujno po prevrednotenju temeljnih konceptov učenja in poučevanja. Očitno je, da so strategije učenja in poučevanja, ki so bile oblikovane med razvojem množičnega šolanja, omogočile veliko zanimivih izkušenj in dokazale svojo učinkovitost, sicer se ne bi obdržale toliko časa. Hkrati pa naloge, s katerimi se srečuje sodobna šola, narekujejo razmislek o nadaljnjem razvoju pedagoških strategij in organizacije vzgoje in izobraževanja v sodobnem svetu. Očitno bo treba iskati rešitve *v smeri demokratizacije šole kot institucije* (vzgojno-izobraževalne institucije) in v sklopu tega

aktualizacije tistih pedagoških strategij, ki krepijo učenca kot subjekta procesa učenja.

Ob koncu avtorica pravi, da je knjiga vabilo na postanek, da bi zmogli odpreti šolo soustvarjanju. Ob avtoričinih besedah posebej občutim, da je mišljeno iskreno, saj je v tem povabilu posebno dragoceno, da vključuje tudi videnje, kako je cilj mogoče doseči.

Ta knjiga je ena tistih, kjer še občutim moč besede, kjer pisava ni tiransko in za vekomaj vklenila besede le v vidno. Navedeno delo je eno tistih, kjer čas morda le ni tako sploščen in globina našega bivanja ni na tako tankem ledu, kot se nam ob vsej hitrosti ... zazdi.

Literatura

Biesta, J. J. G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London. Paradigm Publishers.

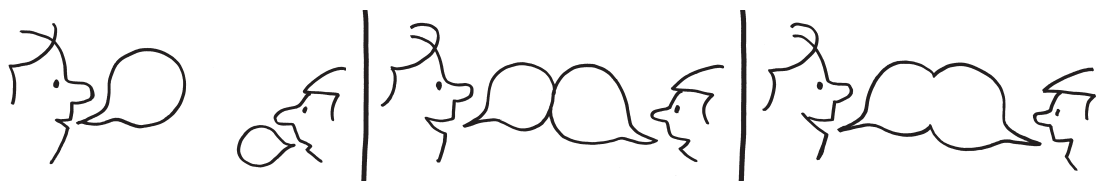
Halpin, D. (2006). Understanding curriculum as Utopian text. V: *Schooling, Society and Curriculum*. Moore, A. (ed.). London: Routledge.

Harries, K. (1982). Buliding and terror of time, *Perspecta: The Yale Architectural Journal*, New Haven, let. XIX, str. 59–69.

Kress, G. (2006). Learning and curriculum. Agency, ethics and aesthetics in an era of instability. V: *Schooling, Society and Curriculum*. Moore, A. (ed.). London. Routledge.

Pallasmaa, J. (2007). *Oči kože*. Ljubljana: Studia humanitatis.

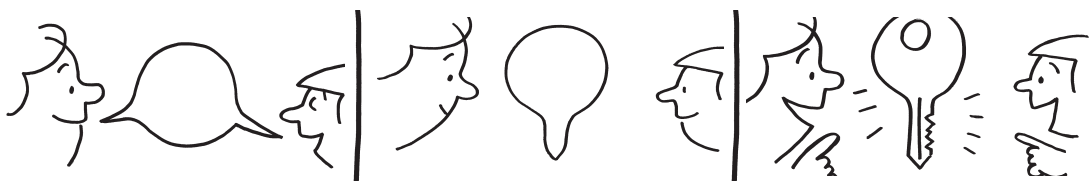
Ranciere, J. (2005). *Nevedni učitelj*. Ljubljana: Zavod EN-KNAP.



O AVTORICI



Gabi Čačinovič Vogrinčič, doktorica psihologije in družinska terapevtka z evropsko psihoterapevtsko diplomo (ECP), je priljubljena profesorica na Fakulteti za socialno delo, kjer je oblikovala predmete, s katerimi je tudi v slovenskem merilu postavila temelje področjema, kot sta psihologija družine in socialno delo z družino, in zasnovala vrsto inovativnih strokovnih konceptov, kot so delovni odnos in izvirni delovni načrt pomoči, projektna skupina v sistemu rejništva, soustvarjanje (socialnega dela) v šoli. Na naštetih področjih je (so)vodila številne znanstvene raziskovalne projekte, v katerih lahko prepoznamo konceptualne in metodološke zasnove, v zadnjih letih pa povsem razvidne prvine sodobne postmoderne paradigme v pristopih podpore in pomoči. V svojem znanstvenem delovanju avtorica razmeroma dobro raziskanemu vsebinskemu fokusu (kaj) dodaja v poklicih pomoči izrazito zanemarejeno razsežnost načina (kako) vzpostavljanja in ohranjanja delovnega konteksta za uspešno soustvarjanje zelenih razpletov. V slovenskem prostoru še vedno bolj pionirka, se v mednarodnem merilu pridružuje raziskovalcem in praktikom, ki temeljne predpostavke znanosti in etike o udeleženiosti uspešno udejanjajo na različnih področjih strokovnega dela, v pričujoči monografiji je to soustvarjanje učenja in projektov podpore in pomoči v šoli, v interakciji različnih podsistemov, kot so učitelji, učenci, starši, svetovalni delavci. S svojo zadnjo knjigo avtorica nadaljuje serijo odmevnih strokovnih del v obdobju zadnjih treh let, *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika* (v soavtorstvu) in *Socialno delo z družino*.



LITERATURA



- L'Abate, L. (1994). *Family Evaluation*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Andersen, S. (1993). See and Hear, and Be Seen and Heard. V: Friedman, S. (ur.). *The New Language of Change*, 303–323. New York London: The Guilford Press.
- Andersen, T. (1994). Reflection on reflecting with families. V: McNamee, Sh., Gergen, K. J. *Therapy as a Social Construction*. London: Sage.
- Andersen, T. (1995). Reflecting Processes; Acts of Informing and Forming: You Can Borrow My Eyes, But You Must Not Take Them Away From Me. V: Friedman, S. (ur.). *The Reflective Team in Action*, 11–38. New York, London: The Guilford Press.
- Andersen, T. (1996). Language is not innocent. V: Kaslow, F. W. (ur.). *Handbook of relational diagnosis and dysfunctional family patterns*. New York: John Wiley and sons.
- Anderson, H., Gehart, D. (ur.) (2007). *Collaborative Therapy*. New York, London: Routledge.
- Bass, L. L., Dosser, D. A., Powell, J. Y. (2001). Words can be powerful: Changing the words of helping to enhance systems of care. V: *Journal of Family Social Work*, 5, 3, 32–48.
- Benard, B. (1997). Fostering resiliency in children and youth: promoting protective factors in the school. V: Saleebey, D. (ur.). *The strength perspective in social work practice*. New York: Longman.
- Carte, J. (1991). Inner-city childrens' education. V: *American Behavioral Scientist*, 34, 441–453.
- Coleman, J. (1987). Families and schools. V: *Educational Researcher*, 16. 32–38.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (1998). *Psihologija družine*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., Možina, M. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2006). *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- De Vries, S., Bouwkamp, R. (2002). *Psihosocialna družinska terapija*. Logatec: Firis.
- Garbarino, J. (1980). Preventing child maltreatment. V: Price, R. (ur.). *Prevention in mental health: Research, policy and practice*. Newbury Park: Sage. 63–108.
- Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*. 34, 4, 416–430.
- Gehart, D. (2007). Creating space for childrens voices. V: Anderson, H., Gehart D. (ur.) *Collaborative therapy*. New York, London: Routledge.



- Ph. Hart (1997). V: Benard, B. Fostering resiliency in children and youth: promoting protective factors in the school. V: Saleebey, D. (ur.). *The strength perspective in social work practice*. New York: Longman.
- Hoffman, L. (1994). A Reflexive Stance for Family Therapy. V: McNamee, Sh., Gergen, G. J. (ur.). *Therapy as Social Construction*. London: Sage.
- Kempler, W. (1991). *Within Families*. Costa Mesa: The Kempler Institute.
- Levin, H. (1988). Accelerated schools for disadvantaged students. V: *Educational Leadership*, 44, 19–22.
- Lussi, P. (1992), *Systemische Sozialarbeit*. Bern: Haupt.
- Madsen, W. C. (1999). *Collaborative Therapy with Multi – Stressed Families*. London: The Guilford Press.
- McNamee, Sh. (2007). Relational practice in education: teaching as conversation. V: Anderson, H., Gehart, D. *Collaborative therapy*. New York, London: Routledge.
- Mertens, W. (1974). *Erziehung zur Konfliktfähigkeit*. Munchen: Ehrenwirt.
- Minuchin, S. (1995). A simple table for a complex problem. V: P. Adams in K. Nelson (ur.) *Reinventing human services: Community – and – family – centered practice*. New York: Aldine DeGruyter.
- Pfeiffer-Schaupp, H. U. (1995). *Jenseits der Familientherapie*. Freiburg in Breisgau: Lambertus.
- Rosenfeld, I. (1993). Abstracts, EASSW Conference, Torino.
- Rutter, M. (1984). Resilient children. V: *Psychology Today*, 23, 57–65.
- Saleebey, D. (1997). *The Strength Perspective in Social Work Practice*. New York: Longman
- Slavin, R., Karweit, N., Madden, N. (1989). *Effective programs for students at risk*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. V: Wang, M. C., Gordon, E. W. (ur.) *Educational resilience in inner city America: Challenges and prospects*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wolin, S. J., Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard.

IMENSKO KAZALO • • • • •

- L'Abate, L. 69, 70
Andersen, T. 30
Anderson, H. 20, 51–52, 59
Bass, L. L. 32
Bouwkamp, S. 20, 54
Benard, B. 35–37, 42–47
Carta, J. 47
Coleman, J. 44
Čačinović Vogrinčič, G. 21, 80–81
De Vries, S. 20, 22
Dosser, D. A. 32
Gabarino, J. 43
Garmezy, N. 43
Gehart, D. 59
Haertel, H. J. 47
Hart, Ph. 46
Hoffman, L. 14, 21, 23
Kempler, W. 41
Levin, H. 46
Lüssi, P. 20, 21, 30
Magajna, L. 13
McNamee, Sh. 7, 23, 58–59, 60–63, 67
Mertens, W. 38, 69
Minuchin, S. 32
Pfeiffer-Schaupp, H. U. 22
Powell, J. Y. 32
Rosenfeld, I. 21, 30
Rutter, M. 46
Saleebey, D. 14, 21, 24–27, 29
Slavin, R. 46
Ule, M. 68, 70
Walberg, H. J. 47
Wang, M.C. 47
Wolin, S. 36
Wolin, S. J. 36

STVARNO KAZALO • • • • •

A

aktivni udeleženec 7, 14–15, 62

avtonomija 39–41

B

Bomo zmogli? Bomo, ja! 45

brisanje meje med razredom in življenjem 61, 63

C

celjenje, celostnost 25, 27–28, 43

Č

čas za delo, dovolj časa 20, 26, 28, 30, 40, 54, 56

Če ne veš, kam hočeš priti, se ti ni treba bati, da bi kdaj prispel. 22, 31, 41

D

dajanje prednosti narativnim oblikam 61–62

dejavniki tveganja 37

Deklaracija o otrokovih pravicah 47

delovni odnos 11, 19–34, 51, 58–61, 63, 67

diagnoza 14, 22, 32–33, 53

dialog 14, 29, 51–54, 71

dogovor o sodelovanju 20–21, 51

dostop do lastne ustvarjalnosti 20, 51

družina, dom 26–27, 36, 71

- družinska terapija, usmerjena v rešitev 41
- konfliktna skupina 38
- moč družine 25

– položaj otroka v družini 69

– rejniška 53

– temeljne izkušnje iz otroštva 55

– temeljne potrebe 41

– učenje temeljnih sposobnosti 69–70

E

edinstvenost učenca 22, 68, 70

ekspert iz izkušenj 12, 19, 29, 34–36, 58–59, 67

empatija, gl. sposobnost empatije
»empowerment« 25–27

etika izobraževanja, šole, učitelja 14, 23

etika udeležnosti 12, 14, 21, 23, 25, 46, 58, 60, 70–71

etika skrbi 44

F

filigranski proces soustvarjanja moči in smisla 25, 56, 67

G

glas otroka, učenca 13, 26, 28, 39–40, 52, 58

I

Individualizirana etika 70–71

individualna in skupinska pomoč 13

instrumentalna definicija

problema 20–21, 32, 54–55

izkušnja

- dobra 8, 15, 35, 52, 54, 57
- iz preteklosti 55

- kompetentnosti uspeha 30, 45
- sodelovanja v pogovoru 12, 51, 63
- solidarnosti in vzajemne pomoči 44
- spoštovanja, osebnega dostojanstva, lastne vrednosti 7, 12, 22, 30
- učenca, da je slišan 12, 20, 30, 34, 39, 52, 58
- varovalna 39, 43

izogibanje abstraktnim načelom 61–62

izvirni delovni projekt pomoči, učenja 19, 23, 26, 31, 39, 54, 70

J

jezik

- lokalni ali osebni, učenca 15, 30
- socialnega dela, stroke 30, 32

K

kompetentnost 13, 30, 32, 34, 37, 41, 46

komunikacijske veščine 37–38

konstruktivistični miselni koncept 23

koncept

- avtonomije 39–40, 41
- delovnega odnosa 11, 19–34, 51, 58–61, 63, 67
- okrevanja 27
- osebnega vodenja 22
- perspektive moči 24–26
- predaje znanja 13, 60
- socialne krepitve 25–27
- sonavzočnosti 21, 30
- soustvarjanja znanja 13, 23, 59

- velikih pričakovanj 45

kontinuiteta v intimnosti 44

Konvencija o otrokovih pravicah 47

konverzacija 51–54, 59, 61

krepitev moči 27

L

leksikon moči 25

ločitev 33

longitudinalne študije 36, 43

M

mobilizacija virov 15, 24

moč

- krepitev moči 25–27, 34
- močne strani, področja 13, 25–26
- notranji občutek moči 39
- odločanja 46
- odstopanje od moči 23
- okrevanja 29, 36
- socialna 26
- viri moči 14, 22, 24, 29
- učenca 24, 26, 43

N

neučinkovite strategije preživetja 55–56

»not knowing position« 22

notranja modrost človeka 28

»nove besede« 32

O

občutek lastne vrednosti 7, 34, 37, 41, 45, 57, 70

odgovor(nost) 52

odkrivanje 33

odnosni pristop k izobraževanju 59

odnosno učenje 61

odpornost 36–37, 39, 41, 43, 44
odpovedati se dvomu 29
odprti prostori za pogovor 51–52, 55–56, 61, 68
odstopanje od moči 23
okrevanje 27, 29, 36, 43
opolnomočenje, opogumljanje 8, 30, 34, 43, 44
osebna zgodba 28, 58, 62–63
osebni ali lokalni jezik 30
osebni odnos, osebna pozornost 22, 44
osebno vodenje 22–23, 41, 55

P

paradigmatska sprememba
 – v odnosu/vlogi učitelja in učenca 29, 51
 – v šoli 67
perspektiva moči 24–26, 34, 46, 54, 56, 58, 60
ploskanje 7–8, 23, 58
podpiranje skupnosti 25, 61–63
pogajanje, gl. sposobnost za pogajanje
pogovor 51–63
položaj otroka v družini/učenca v šoli 69
pomagajoči poklici 16, 67
pomoč
 – celovit sistem učinkovite pomoči 13–14
 – individualna in skupinska 13
 – izvirni delovni projekt pomoči 19, 23, 26, 31, 39, 54, 70
 – postmoderni koncept 14, 21–22, 32, 67
 – proces pomoči 11, 13, 15, 30, 54

– soustvarjanje pomoči 12, 13, 23
postanek 71
postmaterialne osebnostne vrednote 68
postmoderni koncept pomoči 14, 21–22, 32, 67
postmoderna paradigma socialnega dela 21, 23–24, 30, 32, 53–54
potreba
 – po edinstvenosti, avtonomiji, neodvisnosti 40, 68
 – povezanosti, bližini, ljubezni, prijateljstvu, skrbi za druge 40, 68
poučevanje
 – enosmerno 37
 – značilnosti uspešnega poučevanja 47
povzemanje v dialogu 52
pravica
 – do individualizirane etike 60, 69
 – do lastnega mnenja in sodelovanja 47
 – do resničnosti 34
 prednost narativnih oblik 62
 pridruževanje 23, 33, 52–54, 58, 60
primeri 25, 29, 31, 33, 35, 38, 40, 41–42, 44, 46–47, 53, 55, 56–58
problemi
 – emocionalni 15, 46, 70
 – instrumentalna definicija problema 20–21, 32, 54–55
 – socialnega vključevanja/izključevanja 15
 – sposobnost odpravljanja problemov 37, 39, 42
profil odpornega otroka 37, 41, 44

proslavljanje 33

pustimo času čas 28

R

ravnanje s sedanostjo 29

reflektiranje 33–34, 51

Rosenthalov učinek 34

S

samospoštovanje 46, 69–70

sestavljanka 62

skupnost večglasnih mojstrov 63

smisel za humor 25, 37

socialna država 71

socialna krepitev 25–27

socialno delo, delavec 11–12,

20–25, 30, 41, 57

socialna mreža učenca 27, 44

socialna prikrajšanost in nemoč 26

socialno vključevanje 71

sodelovalna izobraževalna

konverzacija 61

sodelovanje 14, 17, 20–21, 23, 29,

47, 59–61

soustvarjanje 11–12, 14, 53

– novih oblik pomoči in
podpore 23

– novega, nove zgodbe 51,
55–57

– okrevanja 29

– pomena 51–52, 59

– rešitve in želenih izidov 19,
21–23

– šole 8

– v šoli 29

– znanja 13, 23, 59

soustvarjalna odnosna praksa 59

sposobnost empatije 22, 30, 37–38

sposobnost za ljubezen 69

sposobnost za odpravljanje

problemov 37–39, 42

sposobnost za pogajanje 69–70

sposobnost za konflikt 38–39, 69

spreminjanje 33

starši

– gl. tudi družina

– krepitev moči staršev 26

– redefiniranje vloge staršev 15,
43

– sodelovanje staršev 15, 26

Š

šola

– politika šole 26

– prostor soustvarjanja 14

– učeča se skupnost 16, 60–61

– učinkoviti in neučinkoviti
razredi 47

– učne težave 14–15, 28, 45, 54,
58

– varovalno okolje in
kompenzacijska funkcija 43–44

– velika pričakovanja 46–47

– značilnosti uspešnega
poučevanja 47

šolska svetovalna služba 26

T

tveganje 39, 77

U

ubesedenje 31, 38, 41, 45, 53, 58

učenec

– avtonomen 39–41

– aktivni udeleženec 7, 14–15,
58, 62

– ekspert iz izkušenj 12, 19, 29,
34–36, 59, 67

- glas učenca 13, 26, 28, 39–40, 52, 58
- »iz njega ne bo nič« 27, 30
- jezik učenca 15, 30
- kompetentnost učenca 13, 30, 32, 34, 37, 41, 46
- moč in viri, močna področja 13–14, 26–27
- moč okrevanja 36
- »ne vem« 41, 54
- »ni motiviran« 57
- odpornost učenca 36–37, 39, 41, 43–44
- pravica do lastnega mnenja in sodelovanja 47
- sme ne razumeti 14
- socialna mreža in načelo vključenosti 27, 44
- soustvarjalna udeležnost 13, 15
- soustvarjalec znanja 59
- z učnimi težavami, *primeri* 25, 29, 31, 33, 35, 38, 41–42, 44, 47, 53, 55–57

učenje

- odnosno 61
- praksa soustvarjanja 59–60
- tehnika ali metoda prenosa znanja 13, 59–60
- v pogovoru 49–64

učitelj

- instrumentalna definicija problema 20–21, 32, 54–55
- naloga 8, 21, 24, 28, 52, 55, 62
- nove besede 32
- odstopanje od moči 23
- osebni odnos, osebna udeležnost, osebno vodenje 22–23, 41, 55

- pridruževanje učencu 23, 33, 52–54, 58, 60
- ravnanje iz perspektive moči 14, 24–26, 34, 46
- redefiniranje vloge učitelja in učenca 15, 23
- Rosenthalov učinek 34
- spoštljiv in odgovoren zaveznik 12, 19, 29, 34–36, 59
- strokovnjak za odnos in pogovor 14, 58
- velika pričakovanja do učenca 42–43, 45, 47

učne težave 14–15, 28, 45, 54, 58

udeležnost 43, 58

- gl. etika udeležnosti
- v odločitvah 46
- v rešitvah 12
- v učenju 14, 22–23, 47

usmerjenost

- k ciljem 42, 55
- v prihodnost 41
- v sodelovanje 61
- tekmovalna 61

V

varovalni dejavniki 22, 34, 36–49

večglasno mojstrstvo 63

včlanjenost, vključenost 27, 43–44, 46

velika pričakovanja 42–43, 45, 47

vrstniške skupine 44

vrstniška solidarnost 44

Z

zgodba

- dejanje ustvarjanja zgodbe 30, 52
- iz vrtca 40

- nova 30, 55–57
- o Johnu P. In Johnu T. 35
- osebna 28, 57, 62–63
- prednost narativnih virov 62
- Sheile McNamee 7, 23, 58

znanje 25, 39

- alternativni koncept definicije znanja 12
- in veščine, ki prispevajo k odpornosti 37
- rezultat sodelovanja 59–60
- soustvarjanje znanja 23, 59, 60
- za ravnanje 20, 21, 30, 54–55

Ž

želeni izidi 22–24, 31–32, 43, 54, 62, 67

Da ne bo nesporazuma: soustvarjanje v šoli pomeni več dela, več odgovornosti, pa tudi več živosti – ne manj! Ne govorim o šoli, v kateri ne bi bilo treba znati, ne o šoli, v kateri se učenec ne bi učil trdo delati. Nasprotno, to je šola, ki uči učenca, da znanje spoštuje, ker je smiselno, ker ga razume, ker je v njem udeležen. Ker učenec zares napreduje, ker dobiva izkušnjo kompetentnosti, se uči delati in je uspešen.

Dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič

Knjiga dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor* je izjemna, ker odpira nove razsežnosti, ko pedagoškemu delu vrača subjekt, kaže pa tudi na mogoče poti za uresničevanje temeljnega poslanstva vzgoje in izobraževanja. (...) Avtorica jasno opredeljuje profesionalni pogovor, ki naj postane »naraven« proces pedagoškega dela. Gre za pogovor, ki temelji na sodelovanju, soustvarjanju in soodgovornosti. Pri tem je pomembno, da začetek pogovora ne predstavljajo diagnoze. Pogovor mora redefinirati vlogo učenca, omogočiti mora dostop do njegove lastne ustvarjalnosti. (...) Ta knjiga je ena tistih, kjer še občutim moč besede, kjer pisava ni tiransko in za vekomaj vklenila besede le v vidno. Delo dr. Čačinovičeve je eno tistih, kjer čas morda le ni tako sploščen in globina našega bivanja ni na tako tankem ledu, kot se nam ob vsej hitrosti ... zazdi.

Dr. Andreja Barle Lakota



ISBN 978-961-234-661-4

