



UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI

Izvirni delovni projekt pomoči





Zbirka Učenci z učnimi težavami

Naslov monografije: **IZVIRNI DELOVNI PROJEKT POMOČI**

Uredila: Lea Šugman Bohinc

Članice projektne skupine Fakultete za socialno delo (projekt Evropskega socialnega sklada in Ministrstva za šolstvo in šport »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela ,Učne težave v osnovni šoli'«): dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič, dr. Lea Šugman Bohinc, dr. Nina Mešl, Ksenija Bregar, dr. Ines Kvaternik, Tadeja Kodele, mag. Klavdija Kustec, Beata Akerman, dr. Liljana Rihter, Ana Jagrič.

Recenzija: dr. Alenka Kobolt, dr. Manca Košir

Lektoriranje: Borut Petrovič Jesenovec

Oblikovanje in računalniški prelom: Ksenija Konvalinka

Oblikovanje naslovnice: Suzana Kogoj

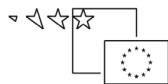
Tisk: Tiskarna Pleško d.o.o.

Izdala in založila: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani

Naklada: 1000 izvodov

Prvi natis

Ljubljana, 2011



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT

Univerza
v Ljubljani
Fakulteta
za socialno delo



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

376(082)

UČENCI z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči /
uredila Lea Šugman Bohinc. - Ljubljana : Fakulteta za socialno
delo, 2011

ISBN 978-961-6569-40-8

1. Šugman Bohinc, Lea

257177088





O avtoricah

Dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič, univ. dipl. psihologinja in družinska terapevtka z evropsko psihoterapevtsko diplomo (ECP), je profesorica na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani. Predava socialno delo z družino, teorije socialnega dela, vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika in vrsto drugih predmetov na področju podpore in pomoči na dodiplomski in podiplomski stopnji študija. V Sloveniji je prva razvijala psihologijo družine. Je avtorica konceptov, kot so delovni odnos in izvirni delovni projekt pomoči, projektna skupina v sistemu rejništva, delovni odnos soustvarjanja v šoli. Vodila je znanstvenoraziskovalne projekte na številnih področjih, med drugim je sooblikovala programske smernice svetovalnega dela v vrtcu in šoli. Kot vodja raziskovalne (pod)projektna skupine Soustvarjanje učenja in pomoči v okviru projekta »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela ‚Učne težave v osnovni šoli‘« (financiranega iz sredstev Evropskega socialnega sklada (ESS) in Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije) je raziskovala delovni odnos soustvarjanja predvsem z vidika etike udeležnosti in iz perspektive moči. Je soavtorica in avtorica številnih znanstvenih in strokovnih člankov in monografij, v zadnjih letih so to: *Učne težave v Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika* (2005), *Socialno delo z družino* (2006) in *Soustvarjanje v šoli: Učenje kot pogovor* (2008) ter *Učne težave v osnovni šoli: Problemi, perspektive, priporočila* (2008).

Dr. Lea Šugman Bohinc, univ. dipl. psihologinja in sistemska psihoterapevtka z evropsko psihoterapevtsko diplomo (ECP), je docentka na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani. Predava psihologijo za socialno delo, epistemologijo socialnega dela, supervizijo, skupinsko delo in vrsto drugih predmetov na področju podpore in pomoči na dodiplomski in podiplomski stopnji študija. Samostojno in v sodelovanju z drugimi strokovnjaki za pomoči v slovenski prostor prinaša in raziskuje znanosti o kompleksnosti, kot sta kibernetika (drugega in tretjega reda) in sinergetika (upravljanje s procesi samoorganizacije). V projektu ESS in MŠŠRS »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela ‚Učne težave v osnovni šoli‘« je raziskovala sinergetično vlogo soustvarjanja učenja in pomoči v šoli in uporabnost sinergetičnih generičnih načel. V ospredju njenih raziskovalnih zanimanj so še postmoderni sodelovalni, participacijski, dialoški pristopi k pomoči, socialno delo v neprostoVOLJNIH interakcijah, pomoč z umetnostjo idr. Je avtorica vrste znanstvenih člankov in soavtorica znanstvene monografije *Življenjski svet uporabnika: Raziskovanje, ocenjevanje in načrtovanje uporabe virov za doseganje želenih razpletov* (2007).

Ksenija Bregar Golobič, univ. dipl. psihologinja, je zaposlena na Uradu za razvoj šolstva na Ministrstvu RS za šolstvo in šport. Sodeluje pri pripravi nacionalnih strateških in konceptualnih strokovnih dokumentov na področju razvoja in podpore kurikula v vrtcih in šolah (*Kurikulum za vrtce, Programske smernice za svetovalno službo v vrtcih in šolah, Koncept dela »učne težave v osnovni šoli«* idr.). Kot doktorska študentka na Filozofski fakulteti (oddelek za filozofijo) Univerze v Ljubljani raziskuje vprašanje vzgoje v navezavi na temeljne koncepte psihoanalize in filozofije vzgoje. V projektu ESS in MŠŠRS »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela ‚Učne težave v osnovni šoli‘« je problematizirala koncept, pojavnost in posledice prikritega kurikula v šoli in pokazala na pomen delovnega odnosa soustvarjanja kot





načina dela, ki šoli omogoči konstruktivno se spoprijeti s prikritim kurikulumom. Prav tako je kvalitativno analizirala nekatere vidike supervizijskega dela v podprojektu Soustvarjanje učenja in pomoči. Vključuje se v izobraževanje učiteljev in drugih šolskih strokovnih delavcev, razvojnoraziskovalno delo (dnevna rutina v vrtcu in šoli, vidik prikritega kurikula, prostor kot element kurikula, učne težave, delovni odnos soustvarjanja z učencem), s prispevki sodeluje na strokovnih in znanstvenih srečanjih, objavlja in opravlja uredniško delo. Je soavtorica dveh monografij: *Šola in vrtec skozi ogledalo* (2004), *Učne težave v osnovni šoli: Problemi, perspektive, priporočila* (2008).

Dr. Nina Mešl, univ. dipl. socialna delavka, je od leta 2003 asistentka na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani. Med letoma 1998 in 2003 je delala na področju socialnega dela z mladimi in socialnega dela z družinami (Krizni center za mlade Celje in šolska svetovalna služba na OŠ Hudinja). Področji njenega razvojnoraziskovalnega dela sta socialno delo z družino in teorije pomoči v socialnem delu. Raziskovalno in publicistično se v zadnjih letih ukvarja s preučevanjem načinov uporabe teorije v praksi ter pristopov k razvijanju in uporabi znanja. V projektu ESS in MŠŠRS »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela ‚Učne težave v osnovni šoli‘« jo je posebej zanimala uporabnost sodobnih konceptov socialnega dela v procesih pomoči učencem z učnimi težavami, raziskovala pa je tudi zadovoljstvo s projektom in oceno uspešnosti koncepta delovnega odnosa soustvarjanja pomoči z vidika šolskih strokovnih delavk. Je avtorica znanstvene monografije *Razvijanje in uporaba znanja v socialnem delu z družino: Procesi soustvarjanja teoretskega znanja v praksi* (2008).

Dr. Ines Kvaternik, univ. dipl. politologinja, je samostojna raziskovalna sodelavka v Centru za študij drog in zasvojenosti na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani in na Zavodu za zdravstveno varstvo Koper ter asistentka za področje socialnega dela na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani. Sodelovala je v raziskavah na področju preprečevanja zasvojenosti in v raziskavah tveganih situacij v šolskem okolju, pri pripravi smernic za obvladovanje tveganih situacij in izvajanju izobraževanj za učitelje v okviru projekta »Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008, 2009, 2010 in 2011 na področju socialnih in državljskih kompetenc«. Je avtorica znanstvene monografije *Politika drog: Pogledi uporabnikov in uporabnic* (2006) in soavtorica znanstvene monografije o skupnostnem modelu preventive v šolskem okolju *Pogovarjajmo se: Skupnostni pristop v šoli* (2010). V okviru projekta ESS in MŠŠRS »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela ‚Učne težave v osnovni šoli‘« je teoretsko in raziskovalno preučevala učinkovitost koncepta delovnega odnosa soustvarjanja učne pomoči za učence z učnimi težavami z vidika staršev.

Tadeja Kodele je asistentka in raziskovalka na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani. Njena temeljna področja raziskovanja so: socialno delo z otroki in mladostniki, podpora in pomoč učencem z učnimi težavami, skupnostno socialno delo v šolskem okolju s poudarkom na preventivi. V svojem magistrskem delu raziskuje sodelovanje med šolo in starši. Svoje raziskovalno delo je predstavila na več konferencah in v znanstvenih člankih. V projektu ESS in MŠŠRS »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela ‚Učne težave v osnovni šoli‘« je raziskovala zadovoljstvo s projektom in oceno uspešnosti koncepta delovnega





odnosa soustvarjanja pomoči učencem z učnimi težavami z vidika šolskih strokovnih delavk in staršev.

Mag. Klavdija Kustec, univ. dipl. socialna delavka, je asistentka s področja osebnega svetovanja in skupinskega dela in doktorska študentka na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani. Od leta 2008 sodeluje pri raziskovalnem projektu ESS in MŠŠRS »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela ‚Učne težave v osnovni šoli‘«, za potrebe monografije pa je raziskovala zadovoljstvo s projektom in oceno uspešnosti koncepta delovnega odnosa soustvarjanja pomoči učencem z učnimi težavami z vidika staršev. Njeno ožje področje razvojnoraziskovalnega in praktičnega zanimanja je delo z izraznoustvarjalnimi mediji v socialnem delu oziroma pri zagotavljanju psihosocialne podpore in pomoči.

Beata Akerman je univ. dipl. socialna delavka, specialistka socialnega dela za ljudi s posebnimi potrebami. Zaposlena je na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani kot mlada raziskovalka. Je doktorska študentka na Fakulteti za družbene vede. Njeno področje zanimanja so problematika jecljanja in težave oseb, ki jecljajo. Je avtorica otroške knjige *Izabela: Pravljica o princeski, ki je jecljala*, za katero je na 8. mednarodnem natečaju Na krilih metulja in laboda za najboljšo otroško in mladinsko knjigo 2010 mestne občine Schwanenstadt v Gornji Avstriji prejela posebno priznanje žirije. Avtoričino diplomsko delo z naslovom »Življenje z govorno motnjo skozi oči ljudi, ki jecljamo,« je bilo nagrajeno s Prešernovo nagrado Fakultete za socialno delo. Je ustanoviteljica skupine za samopomoč Moj govor – moja posebnost, ki ponuja pomoč ljudem, ki jecljajo. V projektu ESS in MŠŠRS »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela ‚Učne težave v osnovni šoli‘« je raziskovala glas učenca v soustvarjanju učenja in pomoči.



Učenci z učnimi težavami – izvirni delovni projekt pomoči





KAZALO

O avtoricah	3
Predgovor vodij projekta	9
Predgovor urednice	11
<i>Lea Šugman Bohinc, Nina Mešl</i> Uvod	12
<i>Gabi Čačinovič Vogrinčič</i> Soustvarjanje v delovnem odnosu: izvirni delovni projekt pomoči	15
<i>Lea Šugman Bohinc</i> Sinergetika soustvarjanja učenja in pomoči v šoli	36
<i>Ksenija Bregar Golobič</i> O delovnem odnosu soustvarjanja z vidika prikritega kurikula v šoli: glas učenca!	80
<i>Nina Mešl</i> Proces dela v izvirnem delovnem projektu pomoči: od definiranja problemov k soustvarjanju zelenih izidov	95
<i>Tadeja Kodele, Nina Mešl</i> Učiteljice in šolske svetovalne delavke o uvajanju koncepta delovnega odnosa soustvarjanja v šoli	115
<i>Ines Kvaternik, Klavdija Kustec, Tadeja Kodele</i> Pogled staršev na uvajanje koncepta delovnega odnosa soustvarjanja v šoli	136
<i>Beata Akerman</i> Od monologa k dialogu, od prejemanja k soustvarjanju pomoči	152
<i>Saša Pavček</i> Disleksija – osebna izkušnja	177
Abstracts	180
<i>Gabi Čačinovič Vogrinčič</i> Co-creative working relationship: the individual working project of help	180
<i>Lea Šugman Bohinc</i> Synergetics of co-creating learning and help in school	180
<i>Ksenija Bregar Golobič</i> The co-creative working relationship from the perspective of the hidden curriculum in school: the student's voice!	181



<i>Nina Mešl</i>	
Process of work in the individual working project of help: from defining problems to co-creating desired outcomes	182
<i>Tadeja Kodele, Nina Mešl</i>	
Teachers and school counselors evaluate the introduction of the co-creative working relationship in school	183
<i>Ines Kvaternik, Klavdija Kustec, Tadeja Kodele</i>	
The parents' view on the implementation of the co-creative working relationship in school	184
<i>Beata Akerman</i>	
From monologue to dialogue, from receiving to co-creating help	184
Stvarno kazalo	186
Imensko kazalo	190





Predgovor vodij projekta

Leta 2007 je bil na 106. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje sprejet dokument z naslovom *Koncept dela »Učne težave v osnovni šoli«*. V obsežnem razvojno-raziskovalnem projektu *Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela »Učne težave v osnovni šoli«*, ki je v letih 2008-2011 potekal v okviru Univerze v Ljubljani in bil financiran iz sredstev Evropskega socialnega sklada (ESS) ter sredstev Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije, smo pripravili nove in dodatne strokovne podlage, ki podrobneje predstavljajo in poglobljajo nekatere najpomembnejše strokovne smernice iz Koncepta dela »Učne težave v osnovni šoli« – z namenom, da bi bile v pomoč in podporo šolskim strokovnim delavcem, učencem in staršem pri uresničevanju koncepta v praksi.

Projektno delo smo v obliki treh podprojektov izvajale članice projektnih skupin Pedagoške fakultete in Fakultete za socialno delo pod skupnim vodstvom dr. Marije Kavkler.

V projektni skupini Pedagoške fakultete, kjer sta potekala dva podprojekta, *Prepoznavanje in odkrivanje učnih težav* pod vodstvom dr. Lidije Magajna ter *Pomoč in razvoj strategij za delo z učenci z učnimi težavami* pod vodstvom dr. Marije Kavkler, so bile poleg članic, ki že dalj časa praktično in raziskovalno delujemo na področju učnih težav - dr. Marija Kavkler, dr. Lidija Magajna, mag. Milena Košak Babuder in mag. Suzana Pulec Lah -, vključene tudi raziskovalke Janja Košir, Lia Janželj in Andreja Jereb. Pri pripravi posameznih prispevkov za monografije so sodelovali tudi zunanji sodelavci z bogatimi praktičnimi in raziskovalnimi izkušnjami. Izbrane elemente obeh podprojektov smo v praksi preverjali s pomočjo 32 članic in članov sedmih področno delujočih inkluzivnih timov, ki so sodelovali s 145 članicami in člani šolskih timov v 15 osnovnih šolah.

Projektno skupino Fakultete za socialno delo, kjer je potekal tretji podprojekt *Soustvarjanje učenja in pomoči*, je vodila dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič. S skupino raziskovalk in raziskovalnih sodelavk - dr. Lea Šugman Bohinc, dr. Nina Mešl, dr. Liljana Rihter, dr. Ines Kvaternik, mag. Klavdija Kustec, Ksenija Bregar Golobič, Tadeja Kodele, Beata Akerman - je v projektu akcijskega raziskovanja sodelovalo še 18 učencev in učenk z učnimi težavami, 24 njihovih staršev in 40 strokovnih delavk (svetovalnih delavk, specialnih pedagoginj in učiteljic - od tega je 5 učiteljic sodelovalo dvakrat, torej v dveh izvirnih delovnih projektih pomoči) z devetih osnovnih šol po Sloveniji.

Glavni cilj širokega razvojno-raziskovalnega projekta *Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela »Učne težave v osnovni šoli«* je bil analizirati, predstaviti, preveriti, dopolniti in razviti modele ter strategije odkrivanja in pomoči učencem z učnimi težavami. Ti modeli in strategije bodo šolskim strokovnim delavcem lahko v dnevno spodbudo in oporo pri delu v šoli - tudi v učilnici - pri nalogi uresničevati petstopenjski kontinuum pomoči učencem z učnimi težavami, in to že pri prvih treh (oziroma - skupaj s strokovnjaki iz ustreznih zunanjih ustanov - štirih) korakih učinkovitega odkrivanja in pomoči!

Podprojekt *Prepoznavanje in odkrivanje učencev z učnimi težavami* se je osredotočal na razvijanje in preizkušanje sodobnih pristopov in metod prepoznavanja ter diagnostičnega ocenjevanja različnih učnih težav, ki ovirajo učinkovito učenje, močnih področij učenca in posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb. V okviru podprojekta *Pomoč in razvoj strategij za delo z učenci*





z učnimi težavami smo izbrali, razvili in preizkušali ključne koncepte in strategije dela za kvalitetnejše poučevanje, podporo in pomoč učencem z učnimi težavami. Osrednji del podprojekta Soustvarjanje učenja in pomoči pa je predstavljalo široko akcijsko raziskovanje na osnovnih šolah, v okviru katerega je skupina raziskovalk skupaj s šolskimi strokovnimi delavkami, učenci z učnimi težavami ter njihovimi starši preizkušala in razvijala model delovnega odnosa soustvarjanja v izvirnem delovnem projektu pomoči učencu z učnimi težavami.

Rezultat triletnega razvojno-raziskovalnega dela je zbirka štirih monografij: *Učenci z učnimi težavami – izbrane teme*, *Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*, *Učenci z učnimi težavami – pomoč in podpora* ter *Učenci z učnimi težavami – izvirni delovni projekt pomoči*. Prve tri je pripravila projektna raziskovalna skupina na Pedagoški fakulteti, zadnja v zbirki pa je delo raziskovalne skupine na Fakulteti za socialno delo.

Vsa štiri dela namenjamo predvsem učiteljem, svetovalnim delavcem, (mobilnim) specialnim pedagogom, prostovoljcem in vsem drugim, ki sodelujejo v šolski mreži pomoči učencem z učnimi težavami. Namenjamo jih tudi ravnateljem in vsem drugim, ki vodijo in oblikujejo politiko dela šole na tem posebnem področju. Seveda monografije namenjamo in podarjamo tudi učencem in njihovim staršem, še zlasti vsem sodelujočim v projektu. Nenazadnje si želimo, da bi po njih posegali tudi študentje, ki se pripravljajo za delo z učenci, in vsi drugi, ki si želijo dodatnega strokovnega usposabljanja in novih znanj za delo v šoli.

*dr. Marija Kavkler
dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič
junij 2011*



Predgovor urednice

Monografija *Izvirni delovni projekt pomoči* združuje strokovno in znanstveno podlago za konceptualizacijo in soustvarjalno delo z učenci z učnimi težavami, metodo akcijskega raziskovanja ter kvalitativne analize zbranih podatkov z močno osebno noto, ki jo razvojno-raziskovalnemu projektu in monografiji dajeta visoka mera kritične refleksije lastnega dela in pa izredna zavzetost članic projektne skupine za preizkušanje in razvijanje vseh naštetih vidikov.

V *Uvodu* je predstavljen uporabljeni načrt akcijskega raziskovanja – kako smo raziskovalke izvedle vzorčenje in oblikovale vzorec devetih osnovnih šol, v katerih smo nato eno šolsko leto vodile proces dela v izvirnih delovnih projektih pomoči (IDPP). Opisana je tudi kvalitativna analiza številnih in raznolikih podatkov, ki smo jih zbrale z akcijskim raziskovanjem. *Prvo poglavje* monografije je namenjeno opredelitvi koncepta delovnega odnosa soustvarjanja in izvirnega delovnega projekta pomoči učencem z učnimi težavami. Spoznamo sodobno pojmovanje spoštovanja otroštva kot pomembno značilnost soustvarjanja učenja in pomoči v šoli. *Drugo poglavje* prispeva znanstveni okvir sinergetike, znanosti o kompleksnosti, in z njo utemelji osnovno tezo, da z delovnim odnosom soustvarjanja v izvirnem delovnem projektu pomoči oblikujemo spodbudne okoliščine, na katere udeleženci odgovorijo z motivacijo za opuščanje manj učinkovitih in porajanje uspešnejših vzorcev delovanja. Avtorici omenjenih dveh poglavij kvalitativno analizirata nekatere vidike delovnega odnosa soustvarjanja učenja in pomoči učencem z učnimi težavami, in sicer etiko udeležnosti ter perspektivo moči in pa sinergetična generična načela.

Tretje poglavje vpelje in kritično osvetli koncept prikritega kurikula kot nereflektirane razsežnosti vsakdanje šolske rutine, ki učence navaja na pasivno držo in odvisnost, s katerima utrjuje svojo temeljno izkušnjo »ne biti slišan«. Delovni odnos soustvarjanja v šoli odpira možnosti za paradigmatško spremembo na tem področju. Poglavje prinaša tudi povzetek nekaterih vidikov evalvacijske analize supervizijskih srečanj v projektu akcijskega raziskovanja. V četrtem poglavju se seznanimo z rezultati kvalitativne analize metaposkusnih teorij o delovnem procesu v IDPP. Učenci z učnimi težavami so s pomočjo izvirnega delovnega projekta pomoči uspešno opredelili svoje probleme in želene izide, raziskali svoje vire za spremembo, skupaj z odraslimi udeleženci ustvarili in uresničili načrt korakov do rešitve in proslavljali svoje dosežke v procesu pomoči vse do realizacije dogovorjenega cilja. Zadnja tri poglavja v monografiji povzemajo in interpretirajo v akcijskem raziskovanju zbrane podatke z vidika posameznih skupin udeležencev IDPP. *Peto poglavje* prinaša pogled šolskih strokovnih delavk na soustvarjanje učenja in pomoči v IDPP. Spoznamo pričakovanja učiteljic in šolskih svetovalnih delavk pred začetkom projekta in njihovo oceno zadovoljstva na sredini ter ob zaključku projekta. V šestem poglavju izvemo, kako so delo v IDPP ovrednotili starši učencev z učnimi težavi – rezultati evalvacije projekta so spodbudni za nadaljnje uvajanje koncepta delovnega odnosa soustvarjanja v šolo. *Sedmo poglavje* pa v središče pozornosti postavlja učence z učnimi težavami: kako so raziskovalke opisale njihovo sodelovanje v IDPP, v kolikšni meri in kako so odrasli sodelavci v IDPP uspeli slišati in upoštevati njihov glas, kako učenci sami ocenjujejo delo v IDPP. Rezultati kvalitativne analize so pozitivni, opozarjajo pa tudi, da je pred slovensko šolo še dolga pot učenja, kako uresničevati delovni odnos soustvarjanja učenja in pomoči za vse njene udeležence: učence (z učnimi težavami), starše, šolske strokovne delavke, vodstvo in druge akterje v sistemu šole.

dr. Lea Šugman Bohinc
julij 2011





Lea Šugman Bohinc, Nina Mešl

Uvod

Naj v uvodu v monografijo nekoliko podrobneje predstaviva naše raziskovalno delo, predvsem vzorčenje in vzorec ter uporabljene metode za zbiranje in analizo podatkov. Rezultati bodo natančno prikazani po posameznih poglavjih.

K sodelovanju v razvojno-raziskovalnem projektu Fakultete za socialno delo smo članice projektne skupine povabile vse slovenske osnovne šole. Tiste, ki so se odzvale povabilu, smo najprej razvrstile glede na regijsko pripadnost (Ljubljana z okolico, Gorenjska, Prekmurje, Dolenjska, Obalno-kraška, Goriška, Savinjska, Štajerska), v vzorcu smo želele imeti dve šoli iz ljubljanske regije in po eno šolo iz ostalih. Izmed tako razporejenih šol smo izbrale tiste, ki so pred tem že sodelovale v nekaterih projektih, namenjenih za proučevanje učnih težav in sistema pomoči, drug kriterij izbire pa je bila udeležba strokovne konference na temo delovnega odnosa soustvarjanja v šoli, organizirane nekaj mesecev pred uradnim začetkom projekta aprila 2009. Med šolami, ki so izpolnile obe merili, smo raziskovalke na podlagi žreba izbrale devet šol.

Sodelovanje s šolami je potekalo od aprila 2009 do junija 2010. Na vsaki izmed šol sta v šolskem letu 2009/2010 potekala dva izvirna delovna projekta pomoči (IDPP). V posameznem IDPP so sodelovali učenec z učnimi težavami, starši (eden ali oba), učiteljice (učiteljice predmetov, pri katerih ima učenec učne težave, razredničarka, učiteljice za individualno učno pomoč) in svetovalna delavka (ena ali dve). Akcijsko raziskovanje (Mesec 2006) smo sodelavke v projektu organizirale tako, da smo ob vsakem od skupno petih obiskov šole izvedle supervizijsko srečanje s šolskimi strokovnimi delavkami, čemur sta sledili dve zaporedni srečanju IDPP za dva učenca z učnimi težavami. Vsa srečanja smo raziskovalke zapisovale s pomočjo vnaprej pripravljenih obrazcev, katerih pripravo je vodila dr. Liljana Rihter. Eni obrazci so bili namenjeni *evalvaciji uspešnosti* našega sodelovanja, in smo jih raziskovalke uporabile v treh časovnih točkah projekta: za oceno pričakovanj (vključno z osebnimi cilji in cilji glede učenca z učnimi težavami, z dosedanjimi dobrimi izkušnjami pomoči učencu) vseh udeležencev v IDPP na začetku projekta in za oceno njihovega zadovoljstva (vključno z željami in morebitnimi težavami) na sredini in ob zaključku projekta (ko smo članice IDPP spraševale tudi o tem, kako ocenjujejo vlogo vsakega člana, način dela, napredek učenca idr.). Na sredini projekta in na koncu smo opravile intervju z učencem z učnimi težavami, zanimalo nas je, v kolikšni meri se počuti slišane in upoštevane v svojem razredu. Peto, šesto in sedmo poglavje v monografiji povzemajo in interpretirajo tako zbrane razvojno-raziskovalne podatke z vidika različnih udeležencev IDPP – šolskih strokovnih delavk, staršev in učencev z učnimi težavami.

Supervizija je bila namenjena podpori učiteljic in šolskih svetovalnih delavk pri njihovi uporabi koncepta delovnega odnosa soustvarjanja. Na prvem supervizijskem srečanju na šolah smo se raziskovalke srečale z lastnimi predpostavkami, da bosta delovni posvet, ki smo ga organizirale še pred začetkom šolskega leta, v katerem smo nato preizkušale in razvijale svoj model učenja in





pomoči, in pa strokovna literatura, ki smo jo podarile vsaki partnerski šoli v projektu, zagotovila ustrezno strokovno usposobljenost šolskih strokovnih delavk za izvajanje modela v praksi. Naše predpostavke so se izkazale za neutemeljene. Pravzaprav se nam je potrdila neka druga izkušnja, in sicer da je naloga udejanjati delovni odnos soustvarjanja izjemno zahtevna, mnogo težja od naloge (zgolj) razumeti postmoderno konstruktivistično paradigmo. Da je cilj uresničevati držo in etiko udeležnosti vizija, h kateri stremimo v vsaki medosebni interakciji na novo. Da to ni izid, ki ga dosežemo enkrat za vselej, temveč prizadevanje, ki traja vse življenje (Šugman Bohinc 2005). Da je vabilo v delovni odnos soustvarjanja želenih sprememb vedno tudi vabilo v proces lastnih sprememb.

Zato je bilo tako pomembno organizirati kontekst, v katerem smo strokovne delavke v obeh IDPP na šoli lahko odprto razpravljale o svojih pozitivnih izkušnjah s predlaganim modelom učenja in pomoči, o svojih dilemah in morebitnih negativnih doživetjih, o svojem razumevanju koncepta delovnega odnosa soustvarjanja, o pridobitvah in omejitvah, ki jih prinaša naloga zapisovati delovni proces, o svojih predlogih za izboljšanje modela. Vsak supervizijski pogovor je bil priložnost, da svoje razumevanje in svoje izkušnje izrazimo, preverimo in dopolnimo. Od drugega srečanja dalje smo raziskovalke izpolnjevale obrazec za *spremljanje supervizijskega dela* (udejanjanje dogovorov, udejanjanje koncepta delovnega odnosa v razredu, viri moči, dejavniki tveganja, koncept delovnega odnosa idr.). V poseben obrazec smo na zadnjem supervizijskem srečanju s šolskimi strokovnimi delavkami zapisale zaključno *evalvacijo* našega dela. Nekatere vidike evalvacijske analize supervizijskih srečanj povzema tretje poglavje v monografiji.

Od prvega srečanja dalje smo raziskovalke v za ta namen oblikovanem obrazcu beležile celoten *proces dela v IDPP* po vnaprej opredeljenih kategorijah (npr. viri moči, dejavniki tveganja, dogovor o sodelovanju in preverjanje doseganja ciljev, opredelitev problema in želenih izidov, načrt pomoči in dogovori za naprej, načela sinergetičnega procesa).

Članice razvojno-raziskovalne projektne skupine smo analizo in metaanalizo zbranih kvalitativnih podatkov opravljale v različnih točkah v procesu projekta. V času izdelave posamezne analize nismo razpolagale z vsem gradivom, ki smo ga zbrale do zaključka triletnega projekta. Nekatere so se namesto sprotne beleženja v obrazce odločile za zvočno snemanje supervizijskih in IDPP srečanj, s čimer so pridobile izjemno dragocene in kompleksne podatke o procesu dela, vendar sta naknadno izpolnjevanje obrazcev na podlagi posnetkov in izdelava magnetogramov zahtevala veliko dodatnega časa. Zato so kvalitativne analize in metaanalize, ki jih predstavljamo in interpretiramo v posameznih poglavjih monografije, izdelane na podlagi podatkov, pridobljenih iz različnega števila šol in IDPP v vzorcu, vendar smo z njimi vselej zajele vsaj dve tretjini šol. Ocenile smo, da velikost vzorca ni odločilno pomembna za naše ugotovitve o uporabnosti koncepta delovnega odnosa soustvarjanja učenja in pomoči v šoli. Redna delovna srečanja raziskovalne skupine pa so zagotovila, da smo se seznanile z vsemi posebnostmi procesov sodelovanja v različnih IDPP, vključno z vsemi odstopanji od sicer prevladujoče izkušnje, da je delovni model, ki smo ga predlagale in v akcijskem raziskovanju dodatno razvijale, zelo uporaben in dragocen za učence z učnimi težavami, njihove starše in za šolo.

Analizo gradiva, zbranega z obrazci za *evalvacijo*, smo opravile po klasični metodi kvalitativne analize (Mesec 1998): gradivo smo raziskovalke razčlenile na smiselne enote kodiranja in vsaki izbrani enoti pripisale pojem glede na vsebino (pri izbiri pojmov smo izhajale iz dveh virov – teoretskih izhodišč in zdravorazumskih pojmov). Sledilo je združevanje izjav v skupine po skupnih



kodah. Množico dobljenih pojmov smo povezale v nadrejene kategorije. Po združitvi delov besedila po kodah in kategorijah smo izbrale relevantne pojme in kategorije glede na opredeljeni problem in namen raziskave ter jih definirale. Tako smo iz množice podatkov ustvarjale vedno bolj pregledno gradivo in oblikovale besednjak pojmov nastajajoče poskusne teorije.

Analiza gradiva, zbranega v obrazcih, kamor smo raziskovalke zapisovale *proces dela*, je potekala v treh stopnjah. Raziskovalke smo na podlagi kvalitativne analize zbranih zapisov za vsako srečanje IDPP izdelale poskusno teorijo, nato pa smo za vsa srečanja v okviru istega IDPP oblikovale metaposkusno teorijo. Sledila je klasična kvalitativna analiza vseh metaposkusnih teorij, ki so bile na voljo v času analize (13 metaposkusnih teorij za 13 od skupno 18 IDPP v projektu). Rezultati kvalitativne analize metaposkusnih teorij so predstavljeni v četrtem poglavju monografije.

Raziskovalke smo spremljale tudi udejanjanje sinergetičnih generičnih načel v procesu IDPP. Zanimalo nas je, ali je sinergetična znanost o procesih samoorganiziranja vzorcev sploh ustrezen in uporaben konceptualni in metodološki okvir za delovni odnos soustvarjanja v IDPP. Rezultati analize dela v razvojno-raziskovalnem projektu in primerov učenja ter pomoči iz izbrane strokovne literature so predstavljeni v drugem poglavju monografije.

Svojo uvodno predstavitev razvojno-raziskovalnega projekta Soustvarjanje učenja in pomoči želiva zaključiti z ugotovitvijo, da nas je sodelovanje obogatilo na različne načine, ne le z vidika znanja, ki smo ga osvojile s študijem nove znanstvene in strokovne literature, in rezultatov akcijskega raziskovanja. Raziskovalke smo se medsebojno spoznavale in se razvile v odličen tim sodelavk, ki se spoštujejo, si dovolj zaupajo, da si drznejo biti kritične in kdaj tudi spremeniti svoje poglede, ki so zavzete za nalogo uresničevati delovni odnos soustvarjanja v različnih kontekstih svojega dela in učenja. V projektu smo spoznale nove sodelavce na šolah – učence in njihove starše ter šolske strokovne delavke, ki so bili vsi pripravljeni žrtvovati svoj prosti čas in skupaj z nami preizkusiti soustvarjalni način dela. Naše partnerstvo je porodilo mnoštvo izkušenj. Bili smo negotovi, radovedni, nasmejali pa tudi razjokali smo se na naših delovnih srečanjih, veselili smo se uspehov, učili smo se biti spoštljivi in upoštevati drugega, čeprav je otrok (učenec) in četudi ni strokovnjak za šolsko področje (roditelj). Delovni odnos smo zaključili s praznovanjem. Proslavili smo dosežke in počastili svoje sodelovanje v projektu z osebnimi izrazi navdušenja in hvaležnosti.

Viri

Mesec, Bl. (1998), *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: VŠSD.

– (2006), Action Research. V: V. Flaker, T. Schmid (ur.), *Von der Idee zur Forschungsarbeit; Forschungen in Sozialarbeit und Socialwissenschaft*. Dunaj, Köln, Weimar: Böhlau Verlag (191–222).

Šugman Bohinc, L. (2005), Kibernetika psihoterapije : razvijanje učinkovite postmoderne dialoške prakse. V: M. Možina, J. Bohak (ur.), *Četrty študijski dnevi Slovenske krovne zveze za psihoterapijo*. Zbornik prispevkov. Maribor: Slovenska krovna zveza za psihoterapijo (156–163).





Gabi Čačinovič Vogrinčič

Soustvarjanje v delovnem odnosu: izvirni delovni projekt pomoči

Povzetek

V prispevku predstavljam temeljna koncepta, na katerih temelji akcijsko raziskovanje: koncept delovnega odnosa in koncept izvirnega delovnega projekta pomoči, ki se v delovnem odnosu oblikuje. Raziskujem soustvarjanje sprememb v načinih obvladovanja učnih težav, dobim vpogled v prispevek vsakega udeleženega v projektu: delež učenca in njegov glas, prispevek staršev, učiteljev in svetovalnih delavcev, raziskovalk. Uspešno učenje v delovnem odnosu je argument za prijateljski in osebni odnos z učencem: to je odnos, ki učenca podpira in varuje, ga spodbudi k delu in varuje njegovo udeleženo. Predstavitev temeljnih konceptov povežem s sodobnim razumevanjem spoštovanja otroštva. Sklenem z zapisi ravnanja ob upoštevanju etike udeležnosti in iz perspektive moči in potrdim uporabnost in pomen obeh elementov delovnega odnosa v soustvarjanju pomoči pri učnih težavah.

Ključne besede: soustvarjanje pomoči, učne težave, delovni odnos, izvirni delovni projekt pomoči, etika udeležnosti, perspektiva moči, spoštovanje otroštva.

Uvod

Tema četrte monografije v zbirki Učenec z učnimi težavami je soustvarjanje izvirnih delovnih projektov pomoči v podporo in pomoč učencem z učnimi težavami. Gre za akcijsko raziskovanje uporabnosti koncepta soustvarjanja pomoči na način delovnega odnosa in za oblikovanje strokovne podlage za učinkovit prenos *Koncepta dela »Učne težave v osnovni šoli«* (Magajna *et al.* 2008) v šolsko prakso. Koncept predvideva vzpostavljanje izvirnega delovnega projekta pomoči za učenca takoj, v prvem koraku predvidenega kontinuuma pomoči učencu (*ibid.*: 36). Podatke smo pridobili v obdobju od aprila 2009 do junija 2010. Na devetih šolah smo vzpostavili izvirni delovni projekt pomoči za osemnajst učencev z učnimi težavami. Naša raziskava je kvalitativna.



Kontinuum pomoči

Pri delu z učenci, ki imajo v osnovni šoli težave pri učenju, razlikujemo pet osnovnih stopenj pomoči:

1. pomoč učitelja pri pouku (skupnem in nivojskem), dopolnilnem pouku ter v okviru podaljšanega bivanja;
2. pomoč šolske svetovalne službe;
3. dodatna individualna in skupinska pomoč;
4. mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove;
5. program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

(Koncept dela »Učne težave v osnovni šoli« 2008: 36)

Delovni projekt povezuje vse udeležene v procesu pomoči učencu, tako da jasno definira prispevek posameznika, a vedno na način, da se odrasli učencu pridružimo. Učenec z učnimi težavami potrebuje pomoč in podporo, da bi premagal težavo, ki ji brez pomoči ni kos. V izvirnem delovnem projektu skupaj z učencem ustvarjamo definicijo učne težave in pomoči, ki jo učenec potrebuje: pomoč razumemo kot soustvarjanje novih znanj, novih izkušenj, boljših izidov. Izvirni delovni projekt pomoči zagotavlja, da se v procesu sliši glas učenca.

Delovni odnos soustvarjanja

Koncept delovnega odnosa se je oblikoval za socialno delo: odnos med socialno delavko in uporabnico se definira kot delovni odnos, ki je opora socialni delavki, da začne pogovor, ki omogoča raziskovanje in sooblikovanje dobrih izidov. Delovni odnos uporabnike in socialne delavce opredeli kot soustvarjalce v skupnem projektu, v katerem imajo nalogo, da soustvarijo deleže v rešitvi. Delovni odnos omogoči, da se ustvarjanje rešitev za kompleksne probleme ljudi zastavi kot izvirni delovni projekt. Prva naloga socialnega delavca je ustvariti delovni odnos.

Še več: v jeziku socialnega dela se sodelavci v procesih podpore in pomoči definirajo tako, da že ubesedijo, kako delajo. V izvirnem delovnem projektu pomoči želene izide soustvarjata uporabnik (sogovornik kot strokovnjak iz izkušenj) in socialni delavec (njegov spoštljivi in odgovorni zaveznik). V šoli pomoč soustvarjajo učenci, ki so strokovnjaki za svoje življenje oziroma strokovnjaki iz izkušenj, in učitelji, ki so njihovi spoštljivi in odgovorni zavezniki.

V središču takšnega delovnega projekta je koncept soustvarjanja, ki odlično zajame bistvo procesov pomoči v šoli. Koncept soustvarjanja se navezuje na procese, ki jih v postmodernih konceptih terapije imenujemo terapije sodelovanja [*collaborative therapies*] (Anderson, Gehart 2007, Madsen 2003), a jih na določen način tudi presega oziroma nadgrajuje s tem, da dosledno temelji na etiki udeležенosti (Hoffman 1994).





Koncept soustvarjanja opredeli tako odnos kot proces pomoči. Odnos med učencem in učiteljem je odnos med ekspertom iz izkušenj in spoštljivim in odgovornim zaveznikom, ki vzpostavlja in varujeta procese raziskovanja in udeležnosti v želenih izidih. Poudarek je na procesu, na prispevku vsakega udeleženega, ki z instrumentalno definicijo problema doda svoj delež. Predpona »so-« v »soustvarjanju« je prava, saj gre za so-delovanje, so-raziskovanje, so-ustvarjanje, ki ga izvajajo so-govorniki, so-potniki, so-delavci v procesih pomoči.

Učitelj je spoštljiv in odgovoren zaveznik učenca.

Vsaka beseda v taki opredelitvi šteje. Učitelj je zaveznik v procesu skrbi in podpore, da učenec razišče in razvije svoje darove, sposobnosti, da napreduje v znanju, da se nauči trdo delati zanj. Učenec z učnimi težavami potrebuje spoštljivega zaveznika: zaveznika, ki se mu pridruži tam, kjer učenec je s svojim znanjem, neznanjem in težavami. Da je učitelj kot zaveznik spoštljiv, pomeni, da se pridruži učencu kot ekspertu iz izkušenj in pomoč začne skupaj z učencem tam, kjer učenec je. Učencu odgovori v odprtem prostoru za pogovor, kjer učitelj vzpostavlja in varuje ves proces: poslušaj, skrbno preveri, ali sta se razumela, in odgovori, da bi tako prispeval v projektu pomoči.

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. Ta proces ni običajen, zato se ga moramo naučiti. V našem projektu skupaj – odrasli in otroci! *Govoriti o otroku* znamo odlično, *govoriti z otrokom* pa je nujna dragocena nova izkušnja! Pa ne gre zgolj za pogovor z otrokom, temveč za veliko več: za pogovor, v katerem se učencu pridružimo, da bi slišali njegov glas in skupaj raziskovali poti do želene spremembe.

Delovni odnos torej omogoči soustvarjanje. Preučujemo možnosti, ki jih v podporo in pomoč učencem z učnimi težavami lahko zagotovimo s sodelovanjem v delovnem odnosu. Koncept delovnega odnosa soustvarjanja je odgovor na predolgo zanemarjeno vprašanje, kako delati z učenci.

Delovni odnos je način ravnanja, ki se ga moramo naučiti najprej strokovnjaki, saj smo odrasli odgovorni za vzpostavljane in vzdrževanje delovnega odnosa. Učitelji, starši, drugi strokovnjaki so odgovorni za soustvarjalni proces v delovnem odnosu tudi tako, da omogočijo učencu, da se iz izkušenj nauči, kako sam prispeva svoj delež dela in odgovornosti v soustvarjalnem procesu.

Elementi delovnega odnosa so: dogovor o sodelovanju, instrumentalna definicija problema in osebno vodenje. Vendar tako opredeljen delovni odnos težko vzdržujemo in ohranimo, če se v praksi ne opremo še na štiri pomembne sodobne koncepte v socialnem delu, ki so: perspektiva moči, etika udeležnosti, znanje za ravnanje in ravnanje s sedanostjo ali koncept sonavzočnosti.

V delovnem odnosu soustvarjanja se oblikujejo izvirni delovni projekti pomoči. V naši akcijski raziskavi to pomeni, da vsi udeleženi v procesu podpore učencu na podlagi instrumentalnih definicij težave – na način, da se pridružijo učencu – gradijo načrt obvladovanja ali premagovanja učne težave.

Dogovor o sodelovanju je pomemben uvodni ritual. V akcijski raziskavi smo skrbno pazili na to, nikoli nismo kar zdrsnili v sodelovanje. Na sestankih individualnih projektnih skupin smo vsakokrat sklenili dogovor o sodelovanju. Dogovor je vedno znova deloval kot odločitev za





danesh, kot ubeseditesh izhodišča »tu in zdaj«. Pokazalo se je, da smo s tem omogočili povzetek do sedaj opravljenega dela in uvod v nove instrumentalne definicije problema in s tem v novo soustvarjanje rešitev za učne težave učencev. Dogovor o sodelovanju vsebuje dvojesh: privolitev vseh v sodelovanje tu in zdaj, soglasjes o času in prostoru, ki ju imamo na voljo – dogovor o delu torej. In tudi dogovor o tem, *kako* bomo delali – na način delovnega odnosa. Naloga odraslih je, da vzpostavijo in varujejo varen prostor za delo, v katerem vsak učenesh pride do besede, da bo sodeloval v nastajanju novih znanj. Raziskava potrjuje pomen rituala vsakokratnega dogovora, saj se s tem že vzpostavi delo, ki izhaja iz etike udeležeshnosti (Hoffman 1994). Dogovor o sodelovanju je dogovor o ravnanju ob upoštevanju etike udeležeshnosti.

Instrumentalna definicija problema (Lüssi 1991) je temelj za začetesh grajenja pomoči. Bistvo Lüssijevega koncepta je zahteva, da se proces pomoči začne z uporabnikovo izkušnjo s problemom in takoj nadaljuje z nalogo raziskati deležesh v rešitvi. V delovnem odnosu z učencem, ki ima učne težave, se torej pridružimo njegovi formulaciji težave. To pogosto ni preprosto, saj učenesh najprej potrebuješ dobre izkušnje, da si bo upal opisati svoje izkušnje in videl, da je to smiselno zanj. Prav učenci z učnimi težavami so pogosto na svojevrsten način »nemi« na začetku, a odlični soustvarjalci, ko začutijo lastno kompetentnost in doživijo uspeh.

Za delovni odnos soustvarjanja v šoli to pomeni, da učitelj povabi učenca k raziskovanju, kaj otrok zna oziroma česa ne zna. Pomaga mu ubesediti oviro in skupaj raziskujeta, kaj bi lahko vsak od njiju prispeval za želeno rešitev. V pogovorih v izvirnem delovnem projektu pomoči udeležeshni skrbno poslušamo, da bi znali odgovoriti in morda predlagati prvi možni korak. Če gre za nova znanja, bi instrumentalno definicijo lahko prevedli tako, da se učenje začne z raziskovanjem tega, kar učenesh že zna, kakšne so njegove izkušnje z učnim predmetom. Delovni odnos v pogovoru, s katerim se začneja nov projekt učenja ali pomoči, zagotavlja brezpogojno spoštovanje enkratnosti osebnesh izkušnje in s tem ustvarjanje pogojev, v katerih je enkratnost učenca samoumevna izhodiščna točka raziskovanja.

Osebnesh vodenje je Vriesov koncept. Vries (1995) imenuješ nalogo socialne delavkesh osebnesh vodenje, saj socialnodelovno ravnanje pomeni vodenje, in sicer vodenje k dogovorjenim in uresničljivim rešitvam oziroma k dobrim izidom. Socialni delavesh v neposredni zavzeti komunikaciji raziskujesh zgodbe uporabnikov skupaj z njimi, tako da na pogovorni način vodi k želenim izidom.

Delovni odnos je osebnesh odnos. To je poudarek, ki ga prinašamo v šolo. Osebnesh je v odgovorni zavzetosti. Skrb in podpora, ki ju potrebuješ učenesh z učnimi težavami, ne moreta biti neosebni. Odrasli in učenci se odzivamo osebnesh: zaupamo izkušnjo ali zgodbo, ki odpira alternativnen pogled na možne rešitves; ravnamo empatično, osebnesh se odzovemo na dogajanje v odnosu, ki nastaja. V zavzeti komunikaciji so možne nove izkušnje v prepoznavanju lastnih virov moči.

V šoli učitelj učenca vodi k dobrim izidom – k uspešneshmu učenju ali omilitvi težave. Učitelj v kontinuumu pomoči v delovnem odnosu soustvarja želene izide, tako da v odprtem prostoru pogovora prispeva pomembne informacije, se odziva na preizkušene rešitves, predlaga raziskovanje novih poti. V naši raziskavi smo se učitelju in učencu pridružili starši in svetovalni delavci, da bi prispevali svoj delež. Uspešnesh učenje v delovnem odnosu je argument za prijateljski in osebnesh odnos z učencem: to je odnos, ki učenca podpira in varujesh, ga spodbudi k delu in zagotavlja njegovo udeležeshnost.

Pomembna izkušnja učenca, da jesh spoštovan, jesh lahko samo osebnesh izkušnja v dialogu in sodelovanju z učiteljem in sošolci. V procesu osebnega vodenja odrasli ustvarjamo varovalne de-





javnike za otroke, ko soustvarjamo izkušnjo, da skrbimo zanje in jih podpiramo, ko jim zagotavljamo, da se jih sliši, ko jim sporočamo, da pričakujemo spremembe v dobrem in vztrajno oblikujemo skupaj raziskane želene in možne korake.

Rešitve soustvarjamo v odnosu z učencem. In ker jih soustvarjamo, jih ne moremo določiti vnaprej in brez učenca. A pri definiranju zelenih izidov moramo biti skrbni: posamezni koraki v izvirnih delovnih projektih pomoči so vsakokrat dogovorjeni, jasni. Tako jasni, da ji lahko preverimo, spremenimo, soraziskujemo naprej in jih soustvarimo za nov korak pri premagovanju učnih težav.

Preostali štirje elementi delovnega odnosa so teoretski koncepti, ki socialnodelovno ravnanje umeščajo v postmoderno konstruktivistično paradigmo socialnega dela. To so teoretski koncepti za novo prakso soustvarjanja v delovnem odnosu.

Koncept **etike udeležенosti** smo prevzeli od Lynn Hoffman in s tem dobili dragoceno oporo za procese soustvarjanja. V njeni formulaciji je ravnanje v terapiji usmerjeno na proces, ki ga oblikujejo in varujejo udeleženi v njem. Avtorica piše o tem, da objektivnega opazovalca nadomesti sodelovanje, v katerem nihče nima končne besede, sodelovanje, v katerem nihče ne potrebuje končne besede, temveč pogovor, ki se nadaljuje. Z njenimi besedami (1994: 23):

[...] kot nova osrednja vrednota socialne misli in akcije se pojavlja etika udeležенosti in ne več iskanje "vzroka" ali "resnice".

Lynn Hoffman jasno opozori, da se strokovnjak odpove moči, ki mu ne pripada: moči, da si lasti resnice in rešitve.

V naši raziskavi se je pokazalo, kako pomembna je ta formulacija v izvirnih delovnih projektih pomoči. Učiteljevo moč nadomesti občutljivo skupno raziskovanje z učencem. V našem projektu smo potrpežljivo tkali udeležенost vsakega člana projekta. Zbrali smo dragocene izkušnje nastajanja novega. Vsakemu od nas je bilo kdaj težko zdržati negotovost v tem skupnem iskanju. Morda pogosteje odraslim kot učencem. Včasih je bilo težko odstopiti od končne besede ali od nestrpnega, hitrega končevanja. Etiki v šoli ali etiki učitelja je dodana etika udeležенosti v raziskovanju in soustvarjanju pomoči ali znanja, ki nastaja. Etika udeležенosti je temeljni koncept nove paradigme v odnosih soustvarjanja pomoči in učenja v šoli: učitelj ni več edini lastnik resnice, tudi odrasli v izvirnem delovnem projektu pomoči nismo edini lastniki resnice: resnicam odraslih dodajamo resnico učenca. Zato potrebujemo prijazen in spodbuden delovni odnos podpore, v katerem se v resnici soustvari novo znanje.

Za udeležенost moramo skrbeti vsi v izvirnem delovnem projektu pomoči: poslušati, slišati, odgovoriti, da bi lahko skupaj ugotovili, kje smo. Skrbno varujemo položaj pridruženosti učenca. Vabilo "sodeluj" še zdaleč ne zadostuje. V delovnem odnosu odrasli zagotavljamo otroku prostor za soustvarjanje, tako da tudi sami raziskujemo možnosti za svoj prispevek.

Pogoje za ravnanje na podlagi etike udeležенosti začnemo soustvarjati že v dogovoru o sodelovanju. V izvirnem delovnem projektu pomoči je dogovor o sodelovanju hkrati dogovor o ravnanju ob upoštevanju etike udeležенosti. Instrumentalna opredelitev problema, ki uvede raziskovanje deleža pri rešitvi, zagotovi proces soustvarjanja. Osebno vodenje v delovnem odnosu pomeni skrbno zagotavljanje prostora za to, da se slišijo vsi glasovi, predvsem glas učenca.





Perspektiva moči, koncept D. Saleebeyja (1997), zagotavlja 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, želene izide, pa tudi želje – ali povedano v prisposobi – njene sanje.

V izvirnih delovnih projektih pomoči na šoli smo pomoč in podporo učencem zastavili kot delo iz perspektive moči. Vsi izvirni delovni projekti pomoči so temeljili na perspektivi moči, skrbno smo soraziskovali in razvijali pozitivne izkušnje, uspešne rešitve, uporabne predloge, znanje, darove. Pa tudi hrepenenja, sanje o uspehu, vizije. Pogosto smo uporabljali metaforo o napol polnem kozarcu, ki je tudi napol prazen. Najprej smo skupaj raziskali, kaj že imamo v kozarcu, kaj učenec že zna, kakšne dobre izkušnje ima, kdo mu je že učinkovito pomagal, kaj je drugače, ko mu gre pri matematiki dobro. Metaforo so učenci zlahka razumeli, pomagala nam je, saj smo raziskovalci nenehno bedeli nad ravnanjem iz perspektive moči.

Potrebovali smo učitelja, ki odkriva učenčevo moč in vire, mu pomaga, da doseže svoje cilje in uresniči svoje sanje. Učitelja, a ne samo njega. Učitelj je ključna oseba, a izvirni delovni projekt pomoči smo ustvarjali skupaj s starši in svetovalnimi delavci. Tako ravnanje iz perspektive moči poveže vse udeležene: učiteljice, učence, starše, svetovalne delavke. In raziskovalke.

Pokazalo se je, da je prav premik k ravnanju iz perspektive moči paradigmatška sprememba. Vsi člani izvirnih projektih skupin smo ugotavljali, da ravnanje iz perspektive moči ni običajno ravnanje v šoli. Šola kot sistem ni usmerjena v iskanje virov, ne pri učencih ne pri učiteljih. V vsakem izvirnem delovnem projektu pomoči smo ustvarjali ravnanje iz perspektive moči in upoštevali etiko udeležnosti, a se je ravnanje iz perspektive moči moralo širiti v razred, zbornico, šolo, da bi učenec dobil vso podporo, ki jo je potreboval. Ves čas je potekal pomemben proces učenja za ravnanje iz perspektive moči.

Delo v izvirnih delovnih projektih je bilo še uspešnejše, če smo si upali vanj vnesti tudi sanje in vizije, ki so presegle konkretne naloge pri učenju posameznih predmetov: sanje o športu, potovanju ali novem prijateljstvu. Včasih smo ostali preozko osredotočeni le na šolska opravila znotraj izvirnega delovnega projekta pomoči za učno težavo. Bili smo uspešni, a včasih smo izgubili pomemben vir za življenje otroka.

Ravnati iz perspektive moči je najprej zelo osebna odločitev učitelja. Iz perspektive moči sprašujemo po zaželenih razpletih, dobrih izidih, sanjah in upanju; sprašujemo po virih, po opori v razredu, družini, po dobrih izkušnjah iz preteklosti ipd.

Premagovanje težave in boljši uspeh popolnoma spremenita kakovost učenčevega življenja. Nove izkušnje kompetentosti in samozvesti so neprecenljive in zagotavljajo uspešno delo. Udeležnost učiteljev, staršev, svetovalnih delavcev v ustvarjanju rešitev prinese novo kakovost v izvirni delovni projekt, saj mobilizacija virov za razvoj rešitev ves projekt zastavi kot uspešno delo.

Pomoč učencem z učnimi težavami je zahtevno delo in šola mora biti prostor resnega in trdega dela. Za trdo delo, ki in kot ga zmore vsak učenec. Trdo delo se začne, potem ko se odločimo, da ne bomo več iskali neznanja, temveč znanje. V projektu smo vedno najprej raziskovali, kaj učenci znajo, kaj so njihove odlike, kako razumejo učno nalogo ali snov. Spoznavali smo, da potrebujemo učenčevo sodelovanje, saj odgovore lahko le ustvarimo skupaj. V procesih pomoči, ki temeljijo na etiki udeležnosti in perspektivi moči, se sedanjost na novo ubesedi: ubesedijo se novi viri moči in smisla, obnovijo se stari. Gre za filigranski proces soustvarjanja moči in smisla.





Pri delu v izvirnih projektih pomoči smo uporabljali tudi elemente iz Saleebeyjevega leksikona moči (Saleebey 1997), saj so dodaten vir za ravnanje iz perspektive moči v šoli. Leksikon vsebuje šest temeljnih konceptov in načel, kot jih poimenuje avtor. To so: socialna krepitev, včlanjenost, odpornost, celjenje in celostnost, dialog in sodelovanje, odpoved dvomu o uporabniku.

Socialna krepitev se mora zgoditi v izvirnem delovnem projektu, saj je to želen, dober izid. Izkušnje z uspešnim premagovanjem težav se morajo pokazati tudi v socialni moči, ki jo ima učenec, najprej v projektu, potem pa tudi v razredu. V izvirnem delovnem projektu pomoči je udeležенost učenca v soustvarjanju učenja tudi izkušnja socialne krepitve. Pomembno je, da učitelj otrokov uspeh pri premagovanju učne težave uporabi tako, da učenec res dobi več glasu in več možnosti participacije v razredu.

Koncept socialne krepitve v šoli nas opozarja na to, da učenec praviloma nima dovolj socialne moči, da bi se ga videlo in slišalo, in nas zavezuje, da ustvarjamo prostor za učenčev glas. Opozarja nas tudi, kako velike so lahko razlike v socialni moči učenca, njegovih staršev in strokovnjakov. Socialni status učenca, izobrazba in položaj njegovih staršev, njegova etnična pripadnost in drugo zelo vplivajo na njegove možnosti, da bo premagal ovire in napredoval. Revščina prodira v šole, nedopustno je, da razslojuje učence, tako da nimajo enakih možnosti za napredovanje v primerjavi z učenci, ki živijo v ugodnih socialno-ekonomskih razmerah.

Koncept socialne krepitve zahteva od vseh pomagajočih poklicev in od učiteljev, da občutljivo prepoznajo socialno prikraščenost in nemoč učenca in naredijo vse, da bi se proces socialne krepitve začel zanj in za njegove starše, ki postajajo kompetentni sogovorniki v individualnem delovnem projektu. Še posebej zato, ker naša šola izrazito, preveč stavi na pomoč staršev. Pri tem se praviloma njihova pomoč preprosto zahteva, ne začne se kot izvirni delovni projekt pomoči, v katerem bi starši, učenci in učitelj skupaj raziskovali, kaj lahko kdo prispeva.

Včlanjenost je drugi element v leksikonu. Saleebey (*ibid.*) najprej misli na spoštovanje potrebe vsakega človeka, da je državljan, da je odgovoren in cenjen član skupnosti. Če uporabnik ni ukoreninjen, če nima kje biti in komu pripadati, potem je mogoč želen izid in naloga stroke, da poveča njegovo včlanjenost.

V šoli nas načelo včlanjenosti opozarja na socialno mrežo učenca in njegov položaj v njej. Vsak učenec želi v razredu biti sprejet, spoštovan, v razredu potrebuje vire moči in rad bi bil vir moči za druge tudi sam. Ravnanje ob upoštevanju etike udeležенosti v izvirnem delovnem projektu pomoči zagotovi udeležенost v procesu: v projektih pogosto rečemo, da smo skupaj z učencem tim, da smo partnerji. Sam proces soustvarjanja v izvirnem delovnem projektu pomoči temelji na udeležенosti učenca, zato ima tako ustvarjalno in varovalno moč.

A izkušnja udeležенosti v izvirnem delovnem projektu se mora prenesti v razred, tudi to je cilj projekta. Spraševali smo, ali ima učenec nosilno mrežo sošolcev, prijateljev, sodelavcev, soročnikov, sosedov, ki so lahko zanj vir moči? Ali je njegova družina vključena v socialno okolje tako, da je okolje njen vir moči? Če nosilne socialne mreže ni, je izolacija lahko eden od virov stisk in neuspeha pa nemoči, da bi si učenec pomagal. Želen izid sodelovanja v izvirnem delovnem projektu pomoči je pozitivna izkušnja z udeležенostjo vseh članov projekta tako, da je uporabna v vsakdanjem življenju. Benard (1997) uvršča participacijo učenca v učenju in življenju v razredu med temeljne varovalne dejavnike v šoli.



Odpornost temelji na spoznanju, da ljudje, posamezniki in skupnosti okrevajo in lahko premagajo tudi hude življenjske udarce. V šoli je stališče, da vsak učenec lahko okreva – torej popravi ocene, napreduje, omili svojo težavo, izboljša situacijo – izjemno pomembno. Gotovo varuje učitelja pred nedopustnim „ne da se“ ali „iz njega nič ne bo“ ali „to je največ, kar lahko doseže“. Da, okrevanje je mogoče, če imaš s kom okrevati in če imaš občutek, da je to smiselno. Pogoje za okrevanje moramo vedno zagotoviti odrasli, še več: zagotoviti moramo pogoje za soustvarjanje procesa okrevanja. Izvirni delovni projekt pomoči je projekt, ki raziskuje odpornost in spodbuja okrevanje.

Saleebey (1997) 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 nov izziv: spoznati, da ima človek notranjo modrost, s katero prepozna, kaj je dobro zanj. Učenec v šoli potrebuje čas, da bi celjenje dobilo priložnost. V izvirnih delovnih projektih pomoči moramo zagotoviti dovolj časa, da se celjenje sploh lahko zgodi. „Pustimo času čas,“ smo rekli včasih. Za varovanje procesa gre. Učenec z učnimi težavami najprej potrebuje veliko časa, saj čas potrebujemo že za pogovor. Poslušati glas otroka je zamudno, če gre za celjenje ran, pa potrebujemo tudi potrpežljivost. „Čas celi rane“ je veljavna ljudska modrost in učenec včasih potrebuje le čas, da zmore spremembo.

Tega smo se jasno zavedali pri načrtovanju izvirnih delovnih projektov pomoči: dogovorili smo se o sodelovanju za celotno šolsko leto. Tako smo dobili dovolj časa, da se pozitivne izkušnje lahko zgodijo, raziščejo, ponovijo, utrdijo, spet preverijo. Videli smo, kako težko se je včasih učenec spoprijel s svojim neznanjem, tvegati, da ga pokaže, potem ko se mu je učitelj prijazno pridružil, kako filigransko potrpežljivi morata biti raziskovanje in soustvarjanje možnih sprememb in koliko dobrih izkušenj je potrebnih za novo gotovost in stabilizacijo novega. Čas in potrpežljivost so morali varovati in zagotoviti učitelji in starši.

Edini način za prepoznavanje in odkrivanje lastne moči so *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, zgodbe, ki se bo razvila 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 Saleebey (*ibid.*), *odpovedati se dvomu* o sporočilu, besedah, resnici uporabnika, je težavna naloga. Naloga, še posebej težavna v šoli, kjer se zdi naravno stanje, da se učencu ne verjame, saj učitelji vedo bolje in morajo vedeti bolje. Že samo premik od ustaljenega iskanja neznanja k izhajanju iz obstoječega znanja v šoli zbudi dvom. Če gre za učenca z učnimi težavami, je toliko težje zasnovati proces pomoči na izvedenstvu učenca. A v izvirnem delovnem projektu pomoči je učitelj spoštljiv in odgovoren zaveznik otroka, ki se zna pridružiti učencu v raziskovanju znanja in dobrih izkušenj. Koncept *odpovedati se dvomu* je tako še en argument za spremembo paradigme v podporo procesom soustvarjanja 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 uporabljamo za sodelovanje, je najbolj dragocen delovni čas v projektih pomoči.





Delo v izvirnem delovnem projektu na šoli je pokazalo, da je bilo vedno znova težko zadržati pogovor v sedanjosti. Koncept delovnega odnosa je učinkovita opora za ravnanje v sedanjosti. Tudi pri našem delu smo morali na določen način varovati sedanjost v soustvarjanju želenih izidov na podlagi instrumentalnih definicij učnih težav. Morali smo se zadržati v sedanjosti, da bi raziskali vire moči učencev, odraslih v projektu in socialnih mrežah. Skrbno ravnanje v sedanjosti nikakor ne pomeni nespoštovanja preteklosti. Preteklost je pomembna, a v procesu dela nas zanimajo predvsem pozitivne pretekle izkušnje in uspešne izjeme v ravnanju z učno težavo. Sedanjost je zagotovljen čas za izkušnjo o spoštovanju in kompetentnosti, za procese razumevanja in sporazumevanja.

Koncept sonavzočnosti [*co-presence*] Toma Andersena sodi v zagovor sedanjosti. Po Andersenu (1994: 66) je to navzočnost v poslušanju, ki pomeni hkrati tudi biti na voljo za sočutje in za pogovor.

Poslušalec ni le sprejemnik zgodbe, temveč zaradi svoje navzočnosti spodbuja pripovedovanje zgodbe. In to dejanje je dejanje konstituiranja sebstva.

V izvirnih delovnih projektih pomoči smo odrasli strokovnjaki in starši imeli prav takšno nalogu »so – prisotnosti«: poslušanje z zanimanjem, sporočanje zavzetosti, skrbi, podpore, na katere se je učenec lahko zanesel.

Znanje za ravnanje [*actionable knowledge*] je pojem, ki se je uveljavil v slovenskem socialnem delu in je razširjen ter dodelan na podlagi koncepta izraelskega profesorja Iona Rosenfelda (1993). Za socialno delo ključni koncept govori o posebnosti v socialnem delu razvitega znanja in 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, da potrebujemo znanje, ki ga je mogoče ubesediti, pretvoriti ali prevesti v akcijo.

V izvirnih delovnih projektih pomoči učencem z učnimi težavami smo na način soustvarjanja v delovnem odnosu povezani starši, učitelji, svetovalni delavci in učenci. Vsi moramo govoriti jezik stroke in osebni jezik, saj šele oba skupaj zajameta udeležnost v ustvarjanju rešitve. Koncept znanja za ravnanje zagotavlja, da strokovno znanje predstavimo vsem udeleženi, in sicer tako, da ga lahko razumemo in uporabimo.

V odnosu med učiteljem in učencem to pomeni, da učitelj pove, pojasni, kaj želi, kaj predlaga, kaj vidi, pa tudi kako pomaga, vse tako, da je učencu razumljivo in preverljivo. V izvirnih delovnih projektih pomoči smo vsi govorili o delovnem odnosu, soustvarjanju in perspektivi moči. Znanje za ravnanje, ki ga ima učitelj, zdaj omogoči učencu, da bolje razbere proces pomoči ali proces učenja: lahko govorita o konkretni nalogi, odkrijeta nesporazum, dobita pomoč od drugih udeleženi v projektu.

Izvirni delovni projekt pomoči

Izvirni delovni projekt pomoči se soustvarja v delovnem odnosu, od srečanja do srečanja. V njem zapišemo prispevek vsakega udeležene, učenca in odraslega, k rešitvam, o katerih smo



se dogovorili v soustvarjalnem procesu. Za vsakega učenca v projektu smo vzpostavili in vzdrževali izvirni delovni projekt pomoči, vsak učenec je imel svoj projekt. V njem smo sodelovali vsi, ki smo sodelovali pri ustvarjanju rešitev: učenec, učiteljice, starši, svetovalne delavke in raziskovalke. Vsak učenčev projekt je izviren, ker se vsakokrat na novo in posebej oblikuje zanj, ker je sodeloval pri nastajanju.

Projekt je seveda deloven, ker konkretizira dogovorjene spremembe, naloge, delež učenca, delež učitelja, delež vsakega člana in časovne okvire. Poudarek je na delu, torej na sodelovanju, učenju, odpravljanju učne težave, na dejavnostih, ki vodijo k želenim izidom.

Tudi v šoli govorimo o *projektih*, ker potekajo v času in so usmerjeni k spremembam, pozitivnim izidom oziroma zaželenim razpletom: k učenju novega, popravljanju ocene, angleškega glagola ipd. V projektu ne zapišemo le konkretnih nalog, temveč vedno znova zapišemo tudi ugotovljene razlike, še tako majhne spremembe in jih skrbno razbiramo pri napredovanju k rešitvam.

Izvirni delovni projekt pomoči se torej ustvarja v delovnem odnosu: v njem zapišemo podrobnosti procesa, posamezne korake, predvsem pa je pomembno, da se vedno znova dogovorimo o naslednjem koraku in želenem izidu. Tudi v šoli velja opozorilo Pfeiffer-Schauppa (1995), da moramo vedeti, kam hočemo priti. Če tega jasno ne formuliramo, se nam niti ni treba bati, da bi kdaj prispeli. Ironično opozorilo odraslim je pomembno. Ne samo, da odrasli moramo vedeti, »kam hočemo priti«, podpreti moramo znati učenca, da vedno znova razišče, kam hoče priti, in biti pozorni na razlike, spremembe na poti, na vsak najmanjši napredek.

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 učencu povedal, kaj šele da bi se o njem dogovoril z učencem. Tako učenec ostane brez svoje definicije težave, ne raziskuje želenih rešitev, ne sodeluje aktivno v procesu. Učitelj pogosto učenca sploh ne sprašuje po ciljih, ker jih je že sam določil.

Izvirni delovni projekti pomoči so projekti sprememb, majhnih, tako drobnih, da so komaj opazne, in velikih, vidnih, glasnih. Raziskovanje sprememb in delovni pogovori o njih so pomemben del soustvarjalnega procesa. Tudi nam se potrjujejo izkušnje, ki jih najdemo v zapisih procesa v rešitev usmerjenih terapij (Sklare 2005, Franklin, Conroy Moore 1999), da se pozitivne spremembe zgodijo, če se osredotočimo na uspeh. Že samo govor o želenih izidih v instrumentalni definiciji problema ubesedi pričakovane spremembe. A ta zavesten premik od govora o problemu h govoru o rešitvah zahteva odločitev, napor in prakso. Raziskovanje izjem v ravnanju z učnimi težavami lahko vodi k virom za rešitev. Učenci, učitelji in starši so pogosto tako zaposleni s problemi in težavami, da spregledajo lastne dobre izkušnje in s tem vire za spremembe. V izvirnih delovnih projektih smo včasih pomagali drug drugemu, da ne bi spregledali drobnih sprememb, saj imajo tudi majhne spremembe ta dragoceni učinek, da se razširijo in omogočijo večje spremembe. Tudi najmanjša pozitivna razlika sproži odziv in okolje se začne spreminjati, to pa lahko spodbudi še večjo razliko. V izvirnih delovnih projektih lahko spremembe postanejo vidne, postanejo uporabne. Pazili smo, da želene izide formuliramo v pozitivni, afirmativni obliki. V šoli se nam je večkrat zareklo: »Da ne bom imel cveka iz zemljepisa,« namesto: »Želim si dobro oceno, najraje štirico«.

Tudi jezika, ki opogumlja, vključuje, ubesedi doseženo, smo se morali učiti skupaj. Vedno znova smo ugotavljali, da imajo učenci moč, darove, znanja, potrebujejo le pomoč in podporo, da jih prepoznajo in začnejo uporabljati.





V izvirnih delovnih projektih pomoči uporabljamo jezik avtorjev Bass *et al.* (2001). V projektu se učencu *pridružimo* v delovnem odnosu in začnemo odkrivanje oz. raziskovanje, ki ni ne diagnoza ne ocena, temveč raziskovanje in prepoznavanje enkratnosti problema in možnih rešitev. Instrumentalna definicija problema zagotavlja trden okvir za tako ravnanje. Pridružiti se pomeni, da mora učitelj začeti pri otroku tam, kjer otrok je in ne tako, da zahteva, naj otrok stopi k njemu, tja, kjer učitelj misli, da otrok mora biti.

Raziskovanje oziroma odkrivanje zdaj pomeni ugotoviti skupaj, kje je težava, kateri viri in rešitve so morda že na voljo, katera nova znanja učenec že ima. *Spreminjanje* v delovnem odnosu je načrtovanje prvih korakov, opredeljevanje dobrih izidov. Govori o upanju za prihodnost, o rasti, o tveganju novih možnosti. V spreminjanju ravnanja z učnimi težavami se učencu lahko pridružijo vsi udeleženi: vsi člani izvirnega delovnega projekta pomoči. V naše delo smo uvedli tudi *proslavljanje*: definirali smo ga kot prepoznavanje in spoštovanje moči učenca in učitelja, njunih potencialov, uspehov, napredovanj. Avtorji izrecno pravijo, da je pomembno prepoznati in proslaviti tudi najmanjši zaznani premik. Pri učenju so to lahko poštevanka števila šest ali glavna mesta članic Evropske zveze, pravilno vstavljeni časi pri angleščini idr. Proslaviti, veseliti se, pritrditi – vse to je tako neznačilno za naš način dela. Ugotavljamo, da bi tudi odrasli v šoli potrebovali spodbudo za proslavljanje.

So v delovnem odnosu soustvarjanje elementi terapije?

Pogost očitek, ki ga slišimo v razpravah o delu z učenci z učnimi težavami v izvirnih delovnih projektih pomoči, je, da vnašamo terapijo v odnose v šoli. Da terapija v šolo ne sodi, saj v šoli potekajo jasno opredeljeni pedagoški procesi učenja in poučevanja. Od kod izvirajo ti nesporazumi in kako jih lahko pojasnimo ter razrešimo?

Del nesporazumov lahko pripišemo jeziku, ki ga uporabljamo, in dejstvu, da smo v koncept delovnega odnosa soustvarjanja vključili nekatere elemente postmodernih, sodelovalnih terapevtskih pojmov. Govorimo o dogovoru o sodelovanju, ki ga je mogoče povezati s terapevtskim dogovorom, a dogovor v delovnem odnosu je pomemben uvod v ukvarjanje z učno težavo, v njem se pojasni proces soustvarjanja pomoči. Učitelje v delovnem odnosu smo definirali kot spoštljive in odgovorne zaveznike in to bi bilo mogoče povezati s koalicijo v terapiji, ki pomeni zavezništvo v terapiji. V izvirnem delovnem projektu pomoči je učitelj zaveznik, ki otroku pomaga, da razišče učne težave, svoje vire moči, učitelj kot zaveznik učenca z njim oblikuje zelo konkretne naloge, na primer delovni načrt za matematiko, ki bi jo učenec rad bolje znal. Tako v delovnem odnosu soustvarjanja kot v izvirnih delovnih projektih pomoči je odgovornost za proces v celoti odgovornost odraslih, a to je odgovornost za to, da se učencu zagotovi udeležnost soustvarjalca v vseh načrtih, ki jih potrebuje.

Pred nesporazumi o terapiji v šoli nas varuje beseda delo, ki premišljeno in utemeljeno označi vsa naša prizadevanja: za delo v podporo in pomoč uspešnemu učenju gre, a ta resna podpora se oblikuje v vsakokrat enkratnem odnosu z učencem, tako da je zanj uresničljiva in po njegovi



meri, saj jo je sooblikoval. Očitke smo včasih težko razumeli, saj se je zdelo, kot bi prijazna delovna bližina, ki spodbuja učenca iz perspektive moči, ne bila dobrodošla!

V drugo skupino sodijo očitki, ki svarijo pred nevarnostmi prevelike bližine prijateljskih in prijaznih odnosov. Strah pred preveliko bližino in navezanostjo poznamo tudi iz socialnega dela. Tako kot v procesih podpore in pomoči učencu tako tudi v socialnem delu odnos soustvarjanja pomoči temelji na zavzeti komunikaciji, zavzeti navzočnosti pri delu na skupnem želenem izidu. Soustvarjalno sodelovanje ni mogoče brez odprtega, živega, prijaznega odnosa, v katerem se učenec počuti dobro.

Kdaj postane ta odprta prijazna zavzetost nevarna? Kaj je nevarno, kaj je sploh lahko nevarno in kdaj?

Danielle Turney (2010) ugotavlja, da obstaja malo raziskav o dobrih odnosih v procesih pomoči. Besede, ki jih uporablja, so natančno te: dobri, pozitivni, človeški, prijateljski odnosi. Nedvoumno ugotovi, da pri delu z ljudmi potrebujemo osebno zavzetost, prijazno naravnost, sposobnost in pripravljenost, da zaupamo svoje doživljanje in izkušnje. Smemo biti negotovi in zdržati v sedanjosti odnosa.

V njeni formulaciji je možna nevarnost v tem, da bi zaradi prijateljske bližine spregledali potrebne spremembe, ki so neprijetne, in bi lahko neželene teme ogrozile dober odnos. Avtorica govori o problemu meja in se sprašuje, ali jih ni težje vzpostaviti in vzdrževati v odprtih odnosih prijaznega sodelovanja.

Ali moramo iz tega sklepati, da v neosebnih odnosih, v odnosih, ki ne tvegajo osebne zavzetosti, ničesar nujnega in neprijetnega ne spregledamo? Je za tem še vedno teza o objektivnosti strokovnjaka, ki je dana po sebi in mora izvedenec ostati neoseben?

Prav to paradigmo želimo spremeniti: paradigmo o strokovnjaku, učitelju ali odraslemu, ki objektivno *ve*, saj ta *paradigma* v šoli še vedno prevladuje in ima veliko moč. Strah pred bližino je bil vedno znova med nami, tudi v procesih soustvarjanja v delovnem odnosu. Včasih je oviral odrasle, da bi se pridružili učencu.

V izvirnih delovnih projektih pomoči se vprašanje meja in bližine vedno znova preoblikuje za potrebe soustvarjanja želenih izidov. V središču pozornosti je delo, ki ga oblikuje vsak udeleženi na poti k želenim izidom. Pri soustvarjalnem sodelovanju je potrebna osebna zavzetost obeh, učitelja in učenca. Spoštljivo in odgovorno zavezništvo ne more biti neosebno, objektivno oddaljeno. Zapisi procesov v izvirnih delovnih projektih pomoči pokažejo dragocenost delovne povezanosti. Prijazni, prijateljski odnosi so bili pomembni, saj so nam omogočili delo.

Turney (*op. cit.*) govori še o dveh ovirah, ki bi lahko bremenile prijateljstvo med strokovnjakom in uporabnikom. Ena možna ovira je vzajemnost v odnosu, druga je hierarhija v odnosu, ki že v izhodišču spremlja odnos med strokovnjakom in uporabnikom.

Kje je vzajemnost v delovnem odnosu soustvarjanja, ali je mogoča in kako se kaže v odnosu med učiteljem in učencem? Soustvarjanje je že po definiciji vzajemen proces: učenec dobi podporo in pomoč, da lahko zase določi korake k večji učni uspešnosti, učitelj dobi ključni odgovor za uspešno delo. V izvirnem delovnem procesu smo sodelavci, sogovorniki, soraziskovalci, soustvarjalci.





Hierarhičnih odnosov res ne pričakujemo v prijateljskem odnosu, a prijateljstvo je možno v delovnem odnosu, morda bi mu lahko rekli delovno prijateljstvo? Hierarhija je pomembna tema, s katero se moramo ukvarjati. Hierarhija je povezana s statusi in delovnimi nalogami, zato morajo učitelji in odrasli vzpostaviti in varovati udeležенost otroka, odrasli imajo moč, da slišijo učenčev glas in zagotovijo delo v izvirnem delovnem projektu pomoči in potrebne pogoje. Odrasli imajo moč spoštljivih in odgovornih zaveznikov. A v procesu vzajemne podpore in pomoči pride v središče odnosa in dela etika soustvarjanja, vzajemno dajanje. Strokovnjak učitelj se pridruži strokovnjaku učencu, ki ima svoje vire moči, svoje kompetence za premagovanje težav. Sposobnost strokovnjaka učitelja, da vzpostavi prijateljski odnos, je izjemno pomembna sposobnost, a to je prijateljski odnos za delo, ki ne briše razlik, temveč jih preoblikuje v procesih pomoči.

Spoštovanje otroštva

Naslov knjige Tima Loremana (2009) *Spoštovanje otroštva* sem si sposodila, ker odlično ubesedi posebno značilnost izvirnih delovnih projektov pomoči. Soustvarjanje pomoči na način delovnega odnosa je proces, ki spoštuje otroštvo. V delovnem odnosu se učimo od učenca, ko se mu pridružimo, a tudi učenec se uči, kako se lahko pridruži nam.

Knjiga je zanimiva, ker pokaže, kako zelo smo odrasli zasedli in zakrili svet otrok. Loreman preuči ključna življenjska svetova otrok: družino in šolo. Spoštovanje otroštva opredeli kot varovanje otroštva, varovanje posebnosti tega življenjskega obdobja, ki je, kot pravi avtor, v nevarnosti, da ga docela določimo in zapolnimo odrasli. Opozori, da otrok danes skoraj nima več časa, ki bi bil »prazen«, na način, da bi lahko sam razpolagal z njim. Spoštovati otroka pomeni spoštovati njegove posebnosti, spoštovati kompleksnost otroških svetov. V poglavju o spoštovanju otroka v šoli si postavlja vrsto vprašanj, prav tista, ki smo si jih postavili tudi mi.

Je običajni šolski urnik za otroka res dober? Ure sedenja, kratki odmori, ki postajajo še krajši, v katerih se učenec ne more niti spočiti niti razgibati. Kakšen je smisel domačih nalog, kaj resnično prispevajo, kakšen je njihov namen? In še: kdo določa prihodnost, za katero samozvano pripravljamo otroka? Poudarja, kako pomembno je, da se učenci učijo sodelovati pri delu, pomagati drug drugemu, biti solidarni. Sprašuje se, ali je šola prostor, kjer vsak učenec lahko razvije svoje sposobnosti, spretnosti, darove? Malo vemo o šoli, ki bi bila tudi po meri učenca.

Loremanovo analizo lahko gotovo uporabimo kot argument v prid konceptu soustvarjanja v šoli. V izvirnih delovnih projektih pomoči zagotavljamo, da odrasli slišimo glas otroka in se učimo ravnati tako, da ga upoštevamo, ko se hkrati tudi on uči upoštevati nas.

Loreman zapiše dolg seznam ovir, ki otežijo ali onemogočijo spoštovanje otroštva. Iz zapisa ovir je jasno, da so ovire povsod. Življenje ni oblikovano po meri otroka, glas otroka ni predviden. Seznam je dolg: to so kulturne vrednote in verovanja, vpliv medijev, strokovnjaki za otroke in starševstvo, psihološke teorije, individualizem tega časa, tradicija, tehnologija (*op. cit.*: 116). Veliko dela je treba opraviti. Tokrat skupaj z otroki.



V našem projektu smo delo za spoštovanje otroštva uspešno začeli v šoli na način, ki je zelo blizu Loremanovem predlogu treh načel za življenje in delo z otroki, s katerimi avtor knjigo sklene. Tri načela so: 1. varovati otroke; 2. podpirati otroke in 3. pustiti otroke na miru. (*op. cit.*: 117)

Na prvo mesto da potrebo otrok, da jih odrasli varujemo. Varovati jih moramo, da bi jih lahko podprli in tudi pustili na miru. Odrasli smo ključne osebe v življenju otrok, ne smemo jih pustiti same, saj se sami ne morejo zaščititi pred revščino, zlorabo, izključenostjo, pa tudi pred poniževanjem, neuspehi in nemočjo ne. Otroci imajo pravico do tega, da se počutijo varne. In ko se počutijo varne, pravi Loreman, potrebujejo podporo. Odrasli morajo podpreti otrokovo rast in učenje. A bistvo podpore otroku je ljubezen odraslega, pravi Loreman (*op. cit.*: 119):

Če imamo radi otroke v svojem življenju in če otroci vedo, da jih imamo radi in da te ljubezni ne morejo izgubiti, bo to temelj za raziskovanje, za delo za uspeh, za napake, ki se lahko zgodijo.

Načelo »pustiti otroke pri miru« govori o tem, da imamo odrasli nalogo prepoznati, kdaj se moramo umakniti, stopiti korak nazaj in dovoliti otroku, da doživi otroštvo na svoj način. Avtor pravi, da otroci potrebujejo varnost, a tudi dovolj varne svobode, da oblikujejo interakcijo s svetom na svoj način.

Prav to smo počeli v izvirnih delovnih projektih pomoči. Varovali smo učenčevo enkratnost, ko smo se pridružili njegovemu razumevanju učne težave, varovali smo njegovo samospoštovanje, ko smo soustvarjali izkušnje kompetentnosti, skrbeli smo za to, da je delal brez strahu, v prijaznem sodelovalnem odnosu, da ni bil ponižan in zavržen v svoji skrbi in nemoči. Varovali smo spoštljivo in odgovorno zaveznitvo v prijaznih odnosih. Varovali smo njegov občutek o lastni vrednosti, ker smo podpirali uspešne oblike učenja. Podpirali smo njegov pogum za spremembe, nove oblike učenja. Podpirali smo ga, da zdrži negotovost in nemoč, tako da smo soustvarjali uspešne rešitve. Skupaj z njim smo proslavljali vsak uspeh.

Skrbno branje vseh zapisov izvirnih delovnih projektov pomoči jasno pokažejo, kako trdo so delali učenci – vseh osemnajst! Učenci so bili v središču, oni so na svoj enkratni način znali in mogli opraviti delo. Nismo jih pustili same, podpirali smo jih v njihovih prizadevanjih, a oni so kazali pot vsem nam.

Pri miru smo jih pustili, ko smo se naučili, da se moramo ustaviti na meji, ki so jo učenci znali določiti zase. To je meja, na kateri odrasli spremenimo soustvarjanje v prepričevanje. Spomnim se pogovora v izvirnem delovnem projektu pomoči z učencem z blažjimi bralnimi in zapisovalnimi motnjami. Imel je težave z zapiski, pa smo skupaj z njim raziskovali, kaj bi mu lahko pomagalo. Odrasli – starši, učitelji, raziskovalki, vsi smo imeli predloge, kako bi si olajšal ali organiziral pisanje. V mislih smo imeli cilj, kot smo ga do takrat skupaj izoblikovali: da piše lepo, čitljivo, da ima uporabne zapiske. Dogovor je bil, da bo poskusil in raziskal. »Pustili smo ga pri miru«, da je raziskoval po svoje. Njemu in nam je pomagala nesreča: zlomil si je roko, pisati ni mogel en mesec, je pa odkril, kakšno moč zbranosti ima, kako odlično se lahko nauči s poslušanjem! Sam je odkril pomemben vir, za katerega ni vedel in nam ni prišel na misel, saj smo videli učno snov le v tej običajni, pisani obliki.





Ravnanje na podlagi etike udeleženosti in iz perspektive moči: analiza zapisov procesa

Etika udeleženosti

Vsi izvirni delovni projekti pomoči temeljijo na etiki udeleženosti. Soustvarjanje je možno, če ravnamo na podlagi etike udeleženosti. V praksi to pomeni, da smo raziskovalke skrbno varovale udeležnost vsakega člana, ko smo v delovnem odnosu raziskovali in načrtovali želene izide. Posebej skrbno smo ravnale z udeležnostjo učenca. V središču soustvarjalnih procesov je bil vedno otrok. Ključno je bilo, da smo slišali njegov glas, da ga niso preglasili glasovi odraslih, učiteljev, staršev, šolskih strokovnih delavcev. Učili smo se vztrajati v procesu soustvarjanja, učili smo se, kako se lahko odpovemo moči končne besede in podpremo učenca, ko je sredi raziskovanja težave in ravnanja z njo.

Če analiziramo zapise pogovorov v izvirnih delovnih projektih, vedno beremo o skrbnem ravnanju z vabilom za sodelovanje in o varovanju udeležnosti učenca in vseh članov projekta v dogovorih o sodelovanju. V nadaljevanju navajam nekaj značilnih zapisov.

Iz izvirnega delovnega projekta z Majo (IDPP 1.1):

Raziskovalka je že uvodoma vsakega posameznika osebno nagovorila, ko je predstavljala namen projekta in prvega srečanja. Pri opredelitvi problema in zelenih izidov je raziskovalka največ raziskovala z Majo, ki se je res kompetentno vključevala v raziskovanje, vključevali sta se tudi razredničarka in specialna pedagoginja, nekoliko manj se je vključevala mama.

In drugo srečanje:

Raziskovalka je varovala prostor za glas učenke in hkrati so se v soustvarjanje vključevali drugi udeleženi.

Iz izvirnega delovnega projekta z Anjo (IDPP 4.2):

Dogovor o sodelovanju – kratek povzetek etike soustvarjanja z glavnim poudarkom na soustvarjanju z učencem, na posebni skrbi, da ne pozabimo njegov glas – je raziskovalka obnovila tudi na naslednjih delovnih srečanjih.

Tem uvodnim zagotovilom raziskovalke dodajajo podrobnosti ravnanja v procesu soustvarjanja in možne pasti. Iz projekta za Anjo:

Ko je bila povabljen, je govorila sproščeno, njeni odgovori so bili zelo jasni, konkretni, neposredni ... Bolj se je razgovorila ob temah, ki niso bile povezane s težavami pri pouku, npr. o interesnih dejavnostih, ki jih rada obiskuje.

V naši interpretaciji je to dragocen vir moči, ki ga lahko uporabimo za premagovanje učne težave!

Raziskovalki sta jo vedno znova neposredno vključevali (vabili) v pogovor, enako sta – na vsakem srečanju bolj – ravnali razredničarka in učiteljica angleščine.



In opozorilo, da moramo za udeležенost učenke skrbeti v vsakem delovnem pogovoru, saj nismo vajeni, da ostanemo pridruženi učenki:

Občasno so bila obdobja, ko je govorila ali so govorile samo odrasle osebe, nekoliko daljša, takrat je bilo opaziti, da Anja več ne spremlja pogovora, da se dolgočasi, da včasih zazehta.

V izvirnih projektih pomoči se nam je dogajalo, da smo odrasli zapustili učenko in – brez dvoma z najboljšimi nameni – delali zanjo, namesto z njo. Še ena značilna formulacija iz projekta z Anjo (IDPP 4.2):

Včasih je bilo pri njej opaziti tudi sledove dolgočasia, še posebej po plazu dobronamernih nasvetov in pobud strokovnih delavk in raziskovalk, ki mu je verjetno težko slediti, in takrat je trajalo tudi malo več časa, da je prišla do besede.

In v nadaljevanju:

Ob tem je pogovor še vedno pogosto potekal tako, da smo se odrasli pogovarjali o otroku, ne da bi še njega vprašali za mnenje ali preverili, kako sliši razne predloge, nasvete, komentarje. Ali pa je naš pogovor ob učencu tekel zelo dolgo. Preprosto je vztrajnost takega načina pogovora o otroku, čeprav je prisoten, tolikšna, da je vodja ni mogla vedno preprečiti ali zadovoljivo poseči vanjo.

Zapisi odlično pokažejo, na kaj moramo biti pozorni v izvirnih delovnih projektih pomoči, v katerih pri soustvarjanju ravnamo ob upoštevanju etike udeleženosti. Ne zadostuje vabilo k udeleženosti samo po sebi, vabilo mora biti vabilo k ustvarjanju skupaj z učencem: vsak posamezni prispevek strokovnjakov ali staršev se mora umestiti v proces sodelovanja in preveriti je treba, ali in kako je za učenca uporaben. Učenec mora biti v središču, a ne kot prejemnik dobrih nasvetov, temveč kot soustvarjalec pomoči, ki jo potrebuje. Če otrok zdrsne iz procesa soustvarjanja, projekt pomoči zanj ne more biti učinkovit.

Procese ravnanja, ki izhajajo iz etike udeleženosti, v njihovi enkratnosti še bolje razberemo, ko jih zapišemo v jeziku, ki so ga vsakokrat oblikovali člani.

Iz izvirnega delovnega projekta z Jerco (IDPP 2.2):

»Na prvem srečanju raziskovalka predstavi koncept etike udeleženosti z idejo partnerskega odnosa. Posebej se je posvetila učenki, ji razložila pomen besede izvirni. »Samo zate,« pravi. In dalje: »Zelo pomembno je, da imaš ti zadnjo besedo. Mi te vabimo, da postaneš naš partner, naš sogovornik.«

Ob tem večkrat preveri, ali je učenka razumela. V uvodu na drugo srečanje raziskovalka pravi:

»Prej smo rekle, da moramo poudariti, da smo me en tim, da delamo skupaj, skupina, sodelavke, partnerke, ki smo tukaj zato, da te bomo podprle, da boš lahko tako uspešna v šoli, kot si želiš.«

Tudi naslednje srečanje se začne z dogovorom, ki podpre udeleženost:

»Zdaj smo v polni zasedbi. Naša ekipa, naša delovna skupina. Nam se vedno zdi fajn, da se spomnimo, da smo v takem partnerskem odnosu, da smo tukaj zato, da bi te podprli – tam, kjer se tebi, učiteljicam in staršem zdi, da bi bilo to potrebno.«

Učenka pa je opisala svojo udeleženost s temi besedami:

»Ko ste me vprašali, sem lahko veliko povedala o tisti stvari (učenje matematike). Na vsa vprašanja sem lahko veliko povedala. [...] Fajn mi je, da mi, če kaj vprašam, veliko razložite. In da imam pomoč za matematiko, ki mi res ne gre tako dobro. Da smo se zmeraj nekaj zmenile in da smo se zmenile, da bomo potem naslednjič povedali, kako je bilo in kako je šlo.«





In še en opis v odgovor na vprašanje, kaj ji je bilo všeč pri takem načinu dela:

»Ker ste vedno kaj novega rekli in zmerom je prav tisto, kar ste rekli, fajn prišlo.«

Učenka je svojo udeležенost artikulirala s konceptom vprašanj in pokazala na prispevek vprašanj v procesu pomoči. Z uporabo koncepta vprašanja svojo udeležенost opiše učiteljica na drugi osnovni šoli, ko pravi:

Šele ko si v pogovoru vprašan, začneš misliti.

Druga učiteljica je uporabila besedo »izjasniti«, da bi opisala ključni dogodek v soustvarjalnem procesu v izvirnem delovnem projektu za Anjo (IDPP 4.2):

Meni se zdi v tem projektu najpomembnejše, da se otrok izjasni. Potem res pridemo do enega sklepa, ki mu bo mogoče pomagal. Ko se izjasni, potem bolje vidiš in potem je nek sklep in on res bolje naredi.« Raziskovalka: »A to po vašem mnenju pomaga predvsem otroku?« Učiteljica in svetovalna delavka: »Tudi staršem. Vsem. Meni pomaga, ko se otrok izjasni. Ko se izjasni, potem ti bolje vidiš, kaj mu manjka, in tudi on bolje vidi. Če smo tukaj nekaj sklenili in če ga spomnim, potem sva oba na isti valovni dolžini. To ni isto, kot če mu jaz kaj rečem. To, da smo tu skupaj sklenili, je drugo. To je fajn, ker je trojna komunikacija: mi, starši, otrok. Po navadi je tako, da se pogovarjamo ali posebej s starši na kakšnih pogovorih ali pa posebej z otrokom. Ta trikotnik pa dostikrat manjka. ... Tukaj pa smo vsi skupaj – vsi vse vidimo, slišimo, se pogovarjamo in se dogovorimo.

Vidimo, da se mora zagotavljanje udeležенosti takoj učinkovito povezati z ustvarjanjem rešitev. »Biti vprašan«, »postaviti vprašanja« ali »izjasniti se« v posameznem izvirnem delovnem projektu pomoči opredeli zbiranje instrumentalnih definicij problema za ustvarjanje rešitev.

Dodajam zapis o potrpežljivem delu v izvirnem delovnem projektu za Andraža (IDPP 8.2). Šele na petem srečanju so bili vsi udeleženi vključeni aktivno, še posebej pomembno pa je, da je bil aktiven in sproščen tudi učenec. Zapis pokaže na procese učenja in na odvisnost soustvarjalne udeležенosti učenca od udeležенosti vseh članov.

Na prvem srečanju je raziskovanje potekalo bolj med odraslimi. Vsak udeleženeц v IDPP je sicer imel možnost ubesediti svoja pričakovanja, želene cilje, izkušnje glede dosedanje pomoči, vendar je bil Andraž pogosto prezrt. Raziskovalki sta imeli pogosto občutek, da je iz procesa izvzet oče, saj sta ga pri opredelitvi problema in iskanju rešitev pogosto preglasila žena in sin. Na četrtem srečanju je mama želela, da Andraž govori natanko tako, kot si je zamislila.

A vendarle, trajalo je, a soustvarjalni proces se je razvijal in razvil:

V okviru petega srečanja smo bili vsi udeleženi aktivno vključeni, Andraž se je celo tako sprostil, da ...

Perspektiva moči

Odrasli, ki smo, kot rečeno, spoštljivi in odgovorni zavezniki učenca, moramo ravnati iz perspektive moči v izvirnih delovnih projektih. V šole smo prinesli pomembno spremembo, ki je sprememba paradigme. K tej spremembi smo najprej povabili učitelje, svetovalne delavce in starše, kajti oni, skupaj z raziskovalkami, morajo učencu zagotoviti podporo z ravnanjem iz perspektive moči. Sprememba k ravnanju iz perspektive moči se je zgodila, dogajala se je v vseh projektih. Pa vendar smo ugotavljali, da ima Saleebey (1997) prav, ko opozarja, da se je





težko odpovedati dvomu o virih, moči, darovih sogovornika v procesih pomoči. Za šolo to brez dvoma velja.

V izvirnih delovnih projektih pomoči smo delo vsakokrat začeli iz perspektive moči. Dogovor je bil, da raziskovanje opravljenega dela in soustvarjanje novih nalog temelji na perspektivi moči. V vseh zapisih metaposkusnih teorij razberemo dosledno ravnanje iz perspektive moči. Vabilo, da najprej zberemo pozitivne rezultate, želene spremembe, se uporablja dosledno.

Iz izvirnega delovnega projekta z Majo (IDPP 1.1):

Raziskovalka v prvem pogovoru že na začetku poudari Majine vire moči – prebere, kaj vse je dobrega slišala o njej: »Lepo govoriš, imaš lep besedni zaklad.«

Iz izvirnega delovnega projekta z Žigom (IDPP 8.1):

Raziskovalka je že na prvem srečanju v dogovoru o sodelovanju ubesedila koncept perspektive moči kot temeljno izhodišče. Že uvodoma je raziskovalka usmerila pogovor v dobro s stavkom: »Zdaj pogledajmo, kaj se je dobrega zgodilo v tem obdobju?« Nato je raziskovalka ves čas pogovora povzemala iz perspektive moči.

Iz izvirnega delovnega projekta z Galom (IDPP 4.1.):

Raziskovalka najprej povabi udeležene, da poročajo o vsem dobrem, o napredkih, ki so se zgodili, o dobrih izkušnjah. Zapisana formulacija: Raziskovalka: »Lahko začnemo? Vedno začnemo z dobrim. A ne? Še vedno si športnik, imaš veselje s tem?«

Gal: »Ja.«

Raziskovalka: »To ostane tvoje. In še vedno si najbrž priljubljen v razredu? To tudi ostane tvoje?«

Gal: »Ja.« (Malo se nasmeje.)

Raziskovalka: »Nazadnje si lepo govoril o tem, da bereš, da lepo bereš in bereš več, da si zaštel branje. Tudi vi, gospa mama, ste rekli, da je malo lažje. Rekel si: 'Bom še več bral. Tako bom nadaljeval.' Je tako?«

Gal: »Je.«

Raziskovalka: »Bi k temu še kaj dodal? Zdaj bomo prosili učiteljice, da povejo, kaj bi želela dodati.«

Učenec G. poroča in najprej zadovoljno izpostavi angleščino. Tam je boljši. Pozna se pri šolskih ocenah. Navede tudi svoje vire.

Gal: »Več sem se učil. Bolj poslušam, sedim spredaj.«

Učiteljica angleščine: »Zdaj hodi k dopolnilnem pouku in zelo dobro dela.«

Mama: »Branje je boljše, ker več bere, zgodovine in geografije mu več ne berem jaz.«

Razredničarka poroča, da ga je pohvalila učiteljica slovenščine. Pri matematiki se je naučil operacij pretvarjanja. Vsako snov več vadi.

»Slišimo same zmage,« povzame raziskovalka. »Na teh 'zmagah' temeljijo dogovori za spremembe, ki so potrebne: popraviti matematiko, raziskati najboljši način za zapisovanje v blokec.«

Gal je kot vire dobrih sprememb ob tem, da več bere, več vadi in hodi k dopolnilnem pouku, dodal še en zanimiv vir: izvirni delovni projekt pomoči sam. Iz zapisa je jasno, da se je sama izkušnja delovnih srečanj v izvirnih delovnih projektih pomoči pokazala kot izjemen vir moči. Ugotovili smo, da se Gal vnaprej veseli, rad pride, poroča, se pogovarja in dogovarja za naprej. Tudi mama in razredničarka, učiteljica in svetovalna delavka vidijo sam izviren delovni projekt kot vir moči za vse.





Zapis o Galu je samo eden od mnogih zapisov, ki potrjujejo pomen etike udeležnosti in perspektive moči v zagotavljanju dejanskih dobrih možnosti za učenca. Gal se je počutil osebno povabljenega v soustvarjanje, vprašanje učiteljic je razumel kot spodbudo in pomoč posebej zanj. Vsi smo zaznali spremembo: samozavest, odločnost za delo, novo odločnost, ko je prosil za pomoč. Raziskali smo, kaj prinese v dobrem nova izkušnja lastne vrednosti, izkušnja, da se ga vidi in sliši in da je kompetenten za svoje učenje. Strokovni delavci na šoli so vedno znova zagotovili, da ga ne prepoznajo, odkar se je vključil v projekt.

V izvirnem delovnem projektu z Jerco (IDPP 2.2) je raziskovalka vključila tudi učenekine vire moči zunaj šole, ko jo je vprašala:

»V čem si še dobra?«

Jerca odgovarja: »V plavanju, kolesarim, rolam.«

V šoli je dobra pri angleščini. Tam ji dobro gre in to dobro počutje pri angleščini bi rada prenesla v matematiko, da bi tam premagala težave. Jerca nam pove še en vir moči: mora dobro znati, mora biti stoprocentna, potem je v redu! Jerca potrebuje gotovost v šoli in v izvirnem delovnem projektu pomoči! Še en ugoden odgovor za učinkovit projekt pomoči. Tako je Jerca v izvirnem delovnem projektu pomoči dobila podporo, dovolj varnosti v prijaznem odnosu, da je lahko tvegala, da matematiko dela sama, da se sreča z neznanjem; še vedno poskuša sama, rezerva pa ostaja pomoč očeta. In Jerca je izredno napredovala pri matematiki – z novim virom »biti sto-procentna«, ki si ga je pridobila.

Posebej sem pregledala seznam zapisanih virov moči učenca. Seznam je raznovrsten: samo-iniciativno oblikovanje predlogov za načrt; zainteresiranost in zavzetost; želja po izboljšanju ocene in jasna artikulacija težav, ki jih ima učenec; športni uspehi in veselje do športa; velika volja in pripravljenost za izboljšanje ocen; branje obsežnih knjig; večja samozavest; neverjetno lepa pisava; samostojnost pri nalogah; boljše ocene pri matematiki; občutek za pravičnost in poštenost; odkritosrčnost in odprtost; pripravljenost za delo; pohvale in podpora učitelja pri matematiki.

Zapisani so v splošni obliki, morda presplošni, a v izvirnih delovnih projektih pomoči so se koncepti, o katerih razpravljam, zelo konkretno uporabljali. O virih smo z učencem govorili konkretno in osebno. Pri tem smo raziskovalke pogosto zapisale, da jih na določen način moramo varovati z učencem in za učenca. Iz izvirnega delovnega projekta z Maticem (IDPP 6.1):

Matic je želel zvišati oceno iz matematike, trojka mu ni bila dovolj. Učiteljica mu je prijazno rekla: »Saj ne potrebuješ višje ocene, saj znaš dovolj dobro.« Nedvomno je njegova želja, da bi znal bolje, njegov vir moči, a potrebuje podporo odraslih, da ga uporabi. V izvirnih delovnih projektih štejeta »velika volja in pripravljenost za izboljšanje ocen« kot učinkovit vir, le če podpremo učenca, da ga uporabi, ko ga prepozna in sprejme. V izvirnih delovnih projektih je bilo zaporedje načrtovanja takšno: želje po boljši oceni, raziskovanje, kaj narediti, da bi učenec to dosegel, in kako ravnati drugače kot doslej. Maticev prispevek je bil ključen: prosil je, da bi imel pri kontrolki naloge tako označene ali razrezane, da bo lahko razločil najlažje naloge od tistih težkih in najtežjih. Skupaj smo odkrili, da ima slabše ocene, ker zelo hiti, ne vidi razlik in tako tudi vseh najlažjih nalog ne reši. Samo dvakrat je dobil »razrezane« naloge, pa se jih je naučil razločiti in tega pomagala ni več potreboval. In oceno je izboljšal!

To je zapis običajnega procesa. Vabilo za ravnanje iz perspektive moči je prvi korak, ki zagotovi temeljni okvir za delo, a slediti mu mora raziskovanje konkretnih virov moči, enkratnih pri vsakem učencu.

Vsi odrasli udeleženci v izvirnih delovnih projektih smo se kdaj znašli v situaciji, ko se nam je bilo težko pridružiti učencu in z njim raziskovati vire in uresničljive korake. Prijazna pomoč, ki





ne omogoča soustvarjanja iz perspektive moči, je hitenje z naštevanjem množice predlogov, s katerim zasujemo učenca, ko mislimo, da mu pomagamo in mu ponudimo možne rešitve, ne da bi vedeli, kje je on s svojo instrumentalno definicijo, s svojim razumevanjem. Nekoč smo jih našli dvanajst, da bi potem skupaj ugotovili, da mu niso pomagali, da ni razumel, ni več poslušal.

Ravnanje iz perspektive moči v izvirnih delovnih projektih je brez dvoma zagotovilo soustvarjalno udeležbo učencev in uspeh pri premagovanju učnih težav.

Zaključek

V prispevku sem posebej raziskovala ravnanje na podlagi etike udeležnosti in iz perspektive moči, zato navajam nekatere pomembne ugotovitve akcijskega raziskovanja teh dveh elementov delovnega odnosa. Povzela sem le nekaj značilnih zapisov ravnanja v izvirnih delovnih projektih. Zelo podobne formulacije najdemo v vseh zapisih metaposkusnih teorij. Iz raziskanega izhajajo vsaj tri pomembne ugotovitve.

1. Ravnanje na podlagi etike udeležnosti in iz perspektive moči je bilo za vsako srečanje skrbno zastavljeno v dogovoru o sodelovanju in varovano ves čas izvirnega delovnega projekta pomoči. Vabilo za sodelovanje vsakemu članu v izvirnem delovnem projektu pomoči je bilo vedno znova izrečeno, tako kot je bilo vedno izrečeno vabilo, da se iz perspektive moči povzame že opravljeno in zastavi načrtovanje novih nalog. Skrbno vztrajanje se je pokazalo kot nujno ravnanje. Vedno smo skrbno varovali udeležnost učenca.
2. Izvirni delovni projekti pomoči so bili uspešni, če so imeli zelo konkretne in jasno zastavljene naloge. Udeležnost in perspektiva moči sta se preverjali v instrumentalnih definicijah problema in konkretnih načrtih za ustvarjanje rešitev. Vedno smo delali na zelo konkretni nalogi, na prvem uresničljivem koraku k boljšem znanju angleščine ali matematike. Uporabljali smo besede, kot sta soustvarjanje rešitev in perspektiva moči, ko smo spraševali po znanju, ki ga je učenec že imel, ali po pozitivnih izkušnjah in željah. Učenec je vsakokrat oblikoval instrumentalno definicijo problema, učitelji so dodali svoje, raziskali smo možne vire in soustvarjali rešitev.
3. Za uspešen razvoj izvirnega projekta pomoči je ključno, da varujemo osrednji prostor za učenca. Ostati moramo pridruženi njemu, slišati moramo njegov glas, podpreti njegovo delo. Aktivno je bilo treba usmerjati udeležnost v podporo učencu, udeležnost čim bolj konkretno povezati s perspektivo moči, z odkrivanjem njegovih virov, sposobnosti, darov.





Viri

- Andersen, T. (1994) Reflection on reflecting with families. V: McNamee, S., Gergen, K. J. (ur.), *Therapy as a Social Construction*. London: Sage (54–68).
- Anderson, H., Gehart, D. (ur.) (2007). *Collaborative Therapy*. New York, London: Routledge.
- Bass, L. L., Dosser, D. A., Powell, Y. A. (2001), Words can be powerful: Changing the words of helping to enhance systems of care. *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: D. Saleebey (ur.), *The strengths perspective in social work practice*. New York: Longman.
- Franklin, C., Conroy Moore, K. (1999), Solution-Focused Brief Family Therapy. V: Franklin, C., Jordan, C. (ur.), *Family Practice*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Gehart, D. (2007), Creating space for childrens voices. V: Anderson, H., Gehart D. (ur.), *Collaborative therapy. Relationships and Conversations that make a Difference*. New York, London : Routledge. (183–197).
- Hoffman, L. (1994), A Reflexive Stance for Family Therapy. V: McNamee, S., Gergen, K. J. (ur.), *Therapy as Social Construction*. London: Sage (7–24).
- Koncept dela »Učne težave v osnovni šoli« (2008), Urad za razvoj šolstva, Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Loreman, T. (2009), *Respecting Childhood*. London: Continuum.
- Lüssi, P. (1991), *Systemische Sozialarbeit*. Bern: Haupt.
- Madsen, W. C. (2003), *Collaborative Therapy with Multi-Stressed Families*. London: The Guilford Press. [1999]
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008), *Učne težave v osnovni šoli: Problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pfeiffer-Schaupp, H. U. (1995), *Jenseits der Familientherapie*. Freiburg in Breisgau: Lambertus.
- Rosenfeld, I. (1993), Abstracts, EASSW Conference, Torino.
- Saleebey, D. (1997), *The Strengths Perspective in Social Work Practice*. New York: Longman.
- Sklare, G. B. (2005), *Brief Counseling That Works, A Solution-Focused Approach for School Counselors and Administrators*. Thousands Oaks, California: Corwin Press.
- Turney, D. (2010). Sustaining Relationships: Working with Strong Feelings. V: Ruch, G., Turney, D., Ward, A. (2010) (ur.), *Relationship-based Social Work*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Vries, S. de, Bouwkamp, R. (1995), *Psihosocialna družinska terapija*. Logatec: Firis.



Lea Šugman Bohinc

Sinergetika soustvarjanja učenja in pomoči v šoli

Povzetek

Sinergetika je transdisciplinarna teorija o spontanem porajanju novih vzorcev organiziranosti sistema (npr. učenca in različnih interakcij, v katerih sodeluje v šoli). Akcijskoraziskovalni projekt vključuje kvalitativno analizo zbranih zapisov o procesih delovnega odnosa soustvarjanja v izvirnih delovnih projektih pomoči (IDPP) in v drugih razpoložljivih strokovnih virih z vidika osmih sinergetičnih generičnih načel: 1. ustvarjanje pogojev za (odnosno) stabilnost, 2. razlikovanje vzorcev sistema, s katerim delamo, 3. upoštevanje in krepitev občutka smiselnosti procesa sprememb, 4. razlikovanje nadzornih parametrov oz. omogočanje energiziranja, 5. prispevanje k destabilizaciji, prekinitvi neuspešnih vzorcev, 6. upoštevanje »kairósa« – časovne usklajenosti med ravnanjem pomagajočega in procesom učenca, 7. omogočanje prekinitve simetrije med starimi in novimi vzorci in 8. prispevanje k ponovni stabilizaciji in integraciji novih vzorcev. Sinergetika tako teoretično kot praktično povezuje koncepte in metode postmodernih sodelovalnih, dialoških pristopov izobraževanja in pomoči. Sinergetična vloga učenja in pomoči učencu z učnimi težavami se uresničuje v delovnem odnosu soustvarjanja: šolski strokovni delavci in starši ne spreminjamo vedenja učenca, temveč skrbno in spoštljivo raziskujemo, kateri elementi v otrokovi interpretaciji resničnosti nanj delujejo motivirajoče za to, da bo začel opuščati manj učinkovite vzorce delovanja. Udeleženi akterji soustvarjamo potencialno spodbudne, »energizirajoče« okoliščine, v katerih učenec z učnimi težavami spontano razvije starim vzorcem alternativne, uspešnejše spoznavno-čustveno-vedenjske vzorce. Avtorica sinergetični model upravljanja s procesi primerjalno analizira z vidika raziskovanja uspešnosti psihoterapije, učne uspešnosti, učenja in motivacije v sodobni pedagoški psihologiji in vedenjsko utemeljenega modela sodelovanja med domom in šolo.

Ključne besede: sinergetika, delovni odnos soustvarjanja, sinergetična generična načela, sinergetična vloga učenja in pomoči.





Uvod

Projekt akcijskega raziskovanja, s katerim smo raziskovalke eno šolsko leto na izbranih slovenskih osnovnih šolah uvajale, razvijale in preverjale uporabnost pristopa, ki smo ga poimenovali »delovni odnos soustvarjanja«¹, je zame pomenil poseben izziv. Priložnost, da raziskovalno preizkusim znanstveni jezik za preučevanje in opisovanje procesov samoorganiziranja v sistemih, kakršni so učenec in raznovrstne interakcije, v katerih sodeluje (učenec-starši, učenec-učiteljica, učenec-svetovalna delavka, učenec-sošolci, učenec-starši-učiteljica, učenec-starši-svetovalna delavka, skupina udeležencev, ki jo povezuje izvirni delovni projekt pomoči učencu, pa razred, šola, šola v skupnosti itn.).

S sinergetiko, transdisciplinarno vedo o spontanem porajanju novih vzorcev organiziranosti, s katerimi sistem odgovori oziroma se prilagodi na spremenjene življenjske, bivanjske, delovne, šolske, družinske, zdravstvene, socialne okoliščine, sem se prvič srečala pred nekaj leti. Postala je najširši in najsplošnejši interpretativni okvir za vsako moje opazovanje, razumevanje in – to je v kombinaciji z obojim morda najpomembnejše – ravnanje. Skozi prizmo sinergetike si ogledujem in pretresam svoje najbolj intimno doživljanje, svoje osebne in delovne odnose in interakcije z drugimi, vedenje ljudi, s katerimi živim in delam, pa tudi dogodke na ravni družine, organizacije, skupnosti, kulture, politike, gospodarstva.

Zato me je sodelovanje v projektu, v katerem smo se kolegice odločile akcijsko raziskati, kako uporaben je za udeležence interakcij v šoli delovni odnos soustvarjanja učenja in pomoči z učenci z učnimi težavami, tako zelo pritegnilo. Zanimalo me je, ali je lahko sinergetični opis primeren tudi za preučevanje kompleksnih ter spremenljajočih se šolskih razmer in načinov, na katere se njihovi udeleženci odzivamo nanje. Kako lahko raziskovalke v sodelovanju z učenci, šolskimi strokovnimi delavkami in starši, vključenimi v izvirni delovni projekt pomoči (v nadaljevanju IDPP), ustvarimo tako spodbudne okoliščine, da bomo nanje vsi partnerji odgovorili z novimi in – v primerjavi z dosedanjimi, prejšnjim razmeram prilagojenimi vzorci ravnanja – uspešnejšimi, učinkovitejšimi, za nas in naše neposredno socialno okolje bolj zadovoljivimi načini delovanja? Kakšna je torej sinergetična vloga delovnega odnosa soustvarjanja na način IDPP v šoli?

Sinergetika, znanost o procesih in vzorcih samoorganiziranja

Ta monografija gotovo ni mesto, na katerem bi se morali spoprijeti z izjemno navdihujočim in inventivnim, intelektualno pa razmeroma zahtevnim – nekomu, ki ni matematik ali fizik ali morda biolog, pa sploh precej tujim – jezikom razmišljanja in opisovanja pojavov, kot so ga vpeljale in ga še vedno razvijajo tako imenovane *znanosti o kompleksnosti* (včasih poimenovane

¹ V okviru večkrat omenjenega triletnega razvojnoraziskovalnega projekta »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela 'Učne težave v osnovni šoli'«, znotraj katerega je deloval podprojekt Soustvarjanje učenja in pomoči, ki ga je izvajala skupina raziskovalk na Fakulteti za socialno delo.



tudi sistemske znanosti). Gre za teoretske, eksperimentalno podprte sisteme, kot so teorija (ali teorije) o nelinearnih dinamičnih sistemih (v slovenskem jeziku glej npr. Černigoj 1999, Bajec 2000), teorija kaosa (v slovenskem prevodu glej npr. Gleick 1991), teorija o netrivialnih sistemih (Foerster, npr. 1984, 1991, 2003 a,b; v slovenskem jeziku glej Kordeš 2004), o disipativnih sistemih (Prigogine, Stengers 1984), teorija samoorganizacije (Foerster 2003 [1960]), teorija posebne vrste samoorganizacije, imenovane autopoiesis (v slovenskem jeziku glej Maturana, Varela 1998), teorija sinergetike (Haken 1990), idr.

Naj zadošča, če navedem, da omenjene teorije, vsaka v svoji, deloma pa tudi prekrivajoči se terminologiji, opisujejo, pojasnjujejo in matematično modelirajo tisto vedénje sistemov, ki ga ni mogoče uloviti v linearne enačbe in za katere ni mogoče predvideti rešitev – ne moremo z gotovostjo napovedati obnašanja posameznega sistema v prihodnosti. Razlogi za to so različni, tem sistemom pa so skupne kompleksnost, netrivialnost, nelinearnost, dinamičnost (fiziki govorijo o sistemih, ki so daleč od ravnovesja), samoorganiziranost, največkrat tudi izjemna občutljivost za začetne pogoje². Vse drugo torej kot pa preprostost, trivialnost, linearnost, statičnost, urejena in nadzorovana organiziranost, značilnosti, ki jih – ko se spoprijemamo s kompleksnimi biopsihosocialnimi sistemi, kot je šola z vsemi svojimi podsistemi in interakcijami med njimi – tako radi, namerno ali nehote, uporabimo za opisovanje in razlaganje njihovega obnašanja v preteklosti in sedanjosti ter za napovedovanje, kako bodo delovali v prihodnosti. Vse našteje teorije se ukvarjajo z vprašanjem nastanka za sistem značilnega vedenja oziroma stanja, torej s porajanjem vzorcev, in z vprašanjem spreminjanja ustaljenega obnašanja sistema. Zanima jih, kako se pojavijo prehodi med vzorci, kako potekajo procesi, ki vedénje sistema vodijo do kritične točke cepitve oziroma preloma (bifurkacije), do točke kritične nestabilnosti, v kateri se dotlej stabilni, ustaljeni vzorec delovanja sistema prekine oziroma podvoji, tako da vedenje sistema začne nihati med dvema periodama, cikloma, atraktorjema, vzorcema (Gleick 1991: 76). Vir energije za samoorganizirajoče procese, ki sproži destabilizacijo dotlej stabilnega vedenjskega stanja sistema do prelomne točke³, različne teorije v znanosti o kompleksnosti imenujejo kontrolni parameter⁴. Že zelo majhna sprememba parametra lahko povzroči korenito preobrazbo oziroma reorganizacijo v sistemskem vedénju (Abraham 1995).

Izraz sinergetika, ki ga je za poimenovanje vede ali nauka o součinkovanju prvi uporabil Haken (1990), izhaja iz grške besede »synergeticos«, ki pomeni »skupaj, usklajeno delujoče oziroma součinkujoče, sodelujoče«⁵ (Zhukova et al. 2002). Sinergetiko uvrščamo med transdisciplinarne znanosti. To pomeni, da gre ne le za razumevanje podrobnosti znotraj posamezne discipline (disciplinarnost) ali za povezovanje razumevanja med različnimi disciplinami (interdisciplinarnost), temveč tudi za razumevanje razumevanja samega (transdisciplinarnost) (Možina, Kordeš 1998: 229). Preprosto povedano, sinergetični opis ni omejen na predmet, teorije, raz-

2 Še en pojem, ki ga mnogi avtorji znanosti o kompleksnosti uporabljajo, so tako imenovani robni pogoji kot omejitve, ki izhajajo iz sistema, drugih sistemov ali pogojev materialno fizikalnega okolja sistema in ki vplivajo na aktualno sistemsko dinamiko (Schiepek 2007: 21).

3 Ameriški novinar za področje znanosti Malcolm Gladwell piše zelo nevsakdanje, berljive in domiselno zasnovane knjige in v njih znanost o kompleksnih, dinamičnih, nelinearnih psiholoških in socialnih in drugih sistemih oziroma pojavih pojasni tudi laičnemu bralcu. V slovenskem jeziku so doslej izšla tri njegova dela – *Prelomna točka* (2004), *Prebliisk* (2008) in *Prebojniki* (2009).

4 V matematiki »parameter« pomeni konstanto s spremenljivo vrednostjo (Verbinc 1991: 524).

5 Izraz »sinergija« iz gr., *syn* s, z, *ergon* delo, pomeni 1. sodelovanje, vzajemno pomoč, 2. družno delovanje, sodelovanje dveh ali več sil ali organov (Verbinc 1991: 655).





iskovalne metode določene discipline, ampak je to metateoretični jezik, ki ga za preučevanje procesov samoorganiziranja nelinearnih sistemov lahko uporabljajo raziskovalci z izobrazbo v različnih znanstvenih disciplinah in vedah. Sinergetika povezuje fiziko, kemijo, biologijo, psihologijo, družbene in pedagoške znanosti, astronomijo in filozofijo ter znotraj svojega okvira splošnih načel o nastanku in razvoju vzorcev združuje neživo naravo, biološki in družbeni svet ter psihosocialno individualnost (Zhukova *et al.* 2002). Znanost in stroka, v kateri se sinergetika po zaslugi ambicioznih in zavzetih raziskovalcev zelo močno uveljavlja v zadnjih letih, je psihoterapija (Schiepek *et al.* 2005 a,b, Schiepek 2007), spodbudne rezultate pa prinaša tudi uporaba sinergetike v raziskovanju v socialnem delu (Strunk *et al.* 2003, Sommerfeld *et al.* 2005). V obeh primerih z računalniško podprtim ocenjevanjem v dejanskem času spremljajo procese v klientskih in uporabniških sistemih. Schiepek⁶ s sodelavci je tudi moj osrednji znanstveni vir za raziskovanje smiselnosti in uporabnosti sinergetike delovnega odnosa soustvarjanja učenja in pomoči v šoli.

Sinergetična vloga delovnega odnosa soustvarjanja učenja in pomoči v šoli

S sinergetičnim jezikom želim torej preučevati, katere spodbudne okoliščine potrebuje opazovani sistem, da bi se nanje začel prilagajati s spontanim opuščanjem manj zadovoljivih in z razvojem alternativnih, uspešnejših načinov delovanja, se pravi, s samodejnim reorganiziranjem oziroma samoorganiziranjem svojega delovanja. Opazovani sistem je vse, kar opredelim kot svoj predmet opazovanja, v našem primeru je to lahko sistem šolstva v državi, sistem konkretne šole kot celote ali posameznega razreda, sistem učenca ali sistem odnosa med učiteljico in učencem, ravnateljico in učiteljico, ravnateljico in učiteljskim zborom, sistem udeležencev v izvirnem delovnem projektu pomoči. V ustreznih razmerah bo sistem tiste svoje nove odzive, s katerimi se je učinkovito odzval na aktualno situacijo, utrjeval do stopnje, na kateri lahko njegovo alternativno vedenje interpretiramo kot njegov nov, prevladujoči, njemu lastni vzorec delovanja.

Za to, da se pojavijo samoorganizirajoči se procesi v kompleksnem, nelinearnem sistemu, morajo biti izpolnjeni določeni *pogoji*. Interakcije med elementi sistema morajo biti goste in potekati nelinearno (npr. ne le od ravnatelja do učitelja in od učitelja do učenca ali od učitelja do starša in učenca). Ni si težko predstavljati ekonomskega, socialnega, kulturnega in političnega konteksta in v njem sistema šolstva ali šole v skupnosti, šole, učiteljskega zbora, sveta staršev, razreda, skupine učencev ali učenca v interakciji z učiteljico in šolsko svetovalno delavko, pa tudi ne kogarkoli od omenjenih posameznikov kot sistema, v katerem vrvi kot v mravljišču ali v omrežju velemestne prometne signalizacije. Vsak od več sto milijard nevronov v človekovih možganih ima od osem do deset tisoč sinaptičnih povezav z drugimi nevroni, nevroni so organizirani v mreže, te v omrežja in omrežja omrežij (Schiepek 2007). Omenjene povezave potekajo mrežno v vseh smereh (in ne zgolj v eni smeri, torej linearno) in slabijo ali se krepijo

⁶ Avtor raziskovalno sodeluje in objavlja znanstvena dela tudi skupaj z očetom sinergetike, Hakenom, eno takih del je *Sinergetika in psihologija. Razumevanje in oblikovanje samoorganizacije* (Haken, Schiepek 2006).





prek povratnih zank med nevroni in znotraj nevronov. Pozor, še vedno smo v možganih enega človeka! Zdaj pa si zamislimo naraščajočo kompleksnost povezav v interakciji dveh, treh ali več ljudi, skupin, organizacij, skupnosti!

Tretji pogoj, po moji presoji za kontekste učenja in pomoči najzanimivejši za procese samoorganiziranja, pa je vnašanje in pretok energije, dejavnik, ki ga v sinergetiki imenujejo *nadzorni parameter*. V eksperimentalnih pogojih znanstveniki spreminjajo kontrolni parameter, da bi sprožili destabilizacijo obstoječih in porajanje novih vedenjskih vzorcev opazovanega fizikalnega sistema. Spreminjanje vzorcev pri človeku pa spodbujajo parametri nadzora v notranjosti organizma, ljudje namreč vsak čutni dražljaj, naj prihaja iz našega fizikalnega ali družbenega okolja ali iz našega telesa, individualno in socialno interpretiramo oziroma konstruiramo kot informacijo, torej kot pomen konkretnega signala. »Informacija se poraja,« trdi Schiepek (*op. cit.*: 20), »[...] pri čemer ima pomembno vlogo aktualno izhodiščno stanje organizma.« S tem avtor misli predvsem na človekove pretekle izkušnje, znanja, potrebe, pričakovanja in čustva. Iz navedenega ni povsem jasno, ali se omenjeni vidiki nanašajo zgolj na individualno ali tudi na socialno konstrukcijo stvarnosti. Zato bi sama dodala ali pa znotraj naštetih dimenzij poudarila tiste dejavnike družbenega konstruiranja osebne resničnosti, na katere opozarjajo zagovorniki socialnega konstrukcionizma (glej npr. Gergen 1985, Hoffman 1990, McNamee in Gergen 1994), namreč na širše družbene, ekonomske, politične in kulturne diskurzivne kontekste (glej npr. Foucault 1969, slovenski prevod 2001), ki pomembno vplivajo na to, kako posamezniki (in naše družinske skupnosti) interpretiramo oziroma kreiramo (svojo) stvarnost (več v Šugman Bohinc 2010).

Biopsihosocialni sistemi torej izbirajo svoje nadzorne parametre, dodatno pa učinkuje tudi perspektiva »od zgoraj navzdol«, saj smo zaradi vplivov omenjenega aktualnega stanja organizma občutljivejši za določene dražljaje ali pa jih, nasprotno, izključimo iz svoje neposredne zaznave⁷ (Schiepek 2007: 20). Proizvod opisanih procesov so tako imenovani *parametri reda, urejevalci*, ki se – potem ko so nastali – lažje ponovno aktivirajo (npr. aktiviranje spomina). Dinamika urejevalnih parametrov enega sistema lahko postane kontrolni parameter oziroma vir energije za procese samoorganiziranja drugega sistema in obrnjeno, dinamika enega sistema se lahko uskladi z drugimi sistemi in oblikuje nove urejevalce. Takšno večkratno vzporedno povezovanje in medsebojno sprožanje samoorganizirajočih se sistemov velja tako za nevronske kot za duševne in medosebne procese (Schiepek 2007: 20–21). Kot urejevalci učinkujejo tudi naše akcije, s katerimi oblikujemo svoje okolje, hkrati pa iz njega prejemamo dražljaje in ti nas informirajo, ko interpretiramo njihov pomen – zaznani pojavi so torej neogibno odvisni od nas kot opazovalcev in jih soustvarimo.

⁷ Za razumevanje selekcijskega procesa izključevanja stalnih dražljajev iz človekove neposredne zaznave glej npr. Ornstein (1973, 1977, 1991, 1997).





Človekovo aktualno delovanje – razmišljanje, čustvovanje, vedênje (tudi odnosno) – se kotali kot kroglica po metaforični pokrajini možnih stanj in v njej oblikuje vzpetine in doline. Bolj ko obnavljamo in utrjujemo svoje spoznavne, čustvene in vedenjske izkušnje, višji so bre-govi in globlje so vrtače, težje prehajamo med svojimi vzorci. Krajši ko so vzponi in spusti, prožnejši smo v prehodih med svojimi miselnimi, čustvenimi, vedenjskimi stanji, lažje se osebno(stno) spreminjamo. Takšen je bil Schiepkov slikovit opis sinergetike, vede o procesih samoorganiziranja kompleksnih, nelinearnih sistemov, ki mi je navdihnil, ko sem ga pred leti prvič poslušala na naši Fakulteti za socialno delo.

Za sinergetike je nesporejmljivo stališče, da je mogoče enosmerno spreminjati druge ljudi in njihovo vedênje, mišljenje, čustvovanje, čeprav je dolga desetletja krojilo usodo ljudi v naj-različnejših vlogah – otrok v vrtcu, učencev, dijakov in študentov v izobraževalnih sistemih, pacientov v zdravstvenih ustanovah, uporabnikov socialnovarstvenih storitev, svetovancev v psihološkem svetovanju in klientov v psihoterapiji itn. In da sta naloga in odgovornost vzgo-jiteljev, učiteljev, zdravnikov, socialnih delavcev, svetovalcev in psihoterapevtov, če naštejemo samo nekatere, prav to: vliti jim predpisano znanje in dati potrebne izkušnje, popraviti moteče, družbeno nesporejmljive, neprilagojene oblike vedênja, spremeniti nefunkcionalne, asocialne in podobne vzorce mišljenja in čustvovanja drugih, »pripeljati jih do uvida«, prepričati jih ipd. V nasprotju z opisano tradicionalno držo vedočih avtoritet na različnih področjih življenja in dela sinergetiki zagovarjajo razumevanje, ki je zelo v duhu postmodernih konstrukcionističnih, sodelovalnih pristopov, da ni mogoče linearno spreminjati vzorcev delovanja ljudi, s kateri-mi smo v interakciji. Naša sinergetična vloga je, da (so)ustvarjamo okolje, kontekst, pogoje, v katerih se bodo naši sogovorniki (in mi z njimi) lahko spontano začeli spreminjati in ki bodo dovolj spodbudni (energizirajoči, motivirajoči) za naše partnerje, največje poznavalce svojega življenja, da bodo lahko tvegali premik v neznano.

Zato je besedna zveza »delovni odnos soustvarjanja v šoli« kot nalašč za sinergetično razume-vanje okoliščin in procesov samoorganiziranja, saj so se njeni snovalci in zagovorniki (Čačino-vič Vogrinčič 2008) jasno odrekli predpostavki o enosmerni vzročno-posledični povezavi med vhodi in izhodi v interakcijah učenja in pomoči.

Sinergetična generična načela

Čeprav lahko v kontekstu učenja in pomoči nekatera sinergetična generična načela⁸ – če jih upoštevamo ločeno od drugih sinergetičnih generičnih načel – uporabljamo ne glede na epi-stemologijo svojega strokovnega pristopa in znanstvene paradigme, objektivistične ali kon-

8 Tak primer je po mojem mnenju predvsem razlikovanje vzorcev sistema, s katerim sodelujemo v interakciji učenja in pomoči. Nalogo, opredeliti problemske vzorce in morebitne zasnove za vzorce rešitve v sistemu sogovornikov oziroma sogovornika (npr. učenca z učnimi težavami), lahko (moderno) usposobljeni učitelji in pomagajoči razumemo kot svoje delo in s tem prevzamemo (in svoji teoriji pripišemo) tudi vso odgovornost za svojo oceno in s tem povezane posledice. Ali pa v duhu (postmodernega) stališča in etike udeležnosti in zavezanosti k soustvarjanju vseh sestavin delovnega odnosa in procesa učenja ter pomoči omenjeno nalogo opravimo skupaj s sogovornikom, se tudi dogovorimo o deležu odgovornosti vsakega udeleženca za oceno obstoječih vzorcev sistema sogovornikov in za posledice te ocene.





struktivistične, nas temeljno sinergetično razumevanje vloge učiteljev, staršev ali pomagajočih strokovnjakov v interakciji z učenci brez dvoma vabi v postmoderni sodelovalni, partnerski, participacijski in interpretativni pogled na svet.

Izvajalec in analitik delovnega odnosa soustvarjanja učenja in pomoči v šoli upošteva sinergetična generična načela, saj razume, da s tem pripomore k ustvarjanju (prvih) pogojev za prehode med vzorci. Za to torej, da bi npr. učenka z učni težavami pri matematiki začela spontano opuščati svoje manj učinkovite vzorce reševanja matematičnih problemov ali svoj stresni negativni čustveni odnos do predmeta in učiteljice matematike, ali svoje problematične (zase in za svoje šolsko okolje) vedenjske odzive na stresne situacije pri učni uri matematike. In da bi se na spodbudne okoliščine, ki smo jih sprožili in sooblikovali partnerji v IDPP, odzvala z novimi izkušnjami matematičnega razmišljanja, čustvenega odnosa do predmeta in učiteljice, alternativnega obnašanja v stresnih okoliščinah pri matematiki, s takšnimi izkušnjami, ki lahko – spet v za učenko ustreznih razmerah – postanejo podlaga za njene nove spoznavne, čustvene in vedenjske vzorce.

Schiepek (Schiepek *et al.* 2005 a, Schiepek 2008) navaja osem sinergetičnih generičnih načel:

1. ustvarjanje pogojev za stabilnost,
2. razlikovanje vzorcev sistema, s katerim sodelujemo,
3. konotacija – upoštevanje in krepitev občutka, da si je smiselno prizadevati za spremembe,
4. razlikovanje nadzornih parametrov – energiziranje, ustvarjanje pogojev, ki bodo spodbujali motivacijo,
5. destabiliziranje vzorca – krepitev odklona s pomočjo parametra nadzora,
6. upoštevanje »kairósa« – omogočanje časovne uglašenosti, sozvočja in koordinacije,
7. omogočanje prekinitve simetrije med starimi in novimi vzorci,
8. novo stabiliziranje.

Potem ko sem se krajše obdobje spogledovala z zamislijo, da se večina teh načel nanaša na posamezno fazo v samoorganiziranju vzorcev sistema, sem se vrnila k avtorjevi izbiri besede, torej k načelom. Vsa načela so namreč uporabna in veljavna v celotnem procesu učenja in pomoči, čeprav, gledano z določenega zornega kota, so aktualna na različnih mestih v konkretnem procesu ravnanj udeležencev v projektu sodelovanja. Danes je vse glasnejša kritična refleksija glede dolgo časa uveljavljenih (linearnih ali urejeno cikličnih) faznih modelov pojavov (npr. žalovanja, okrevanja, telesnega, osebnostnega, socialnega, moralnega razvoja, razvoja motivov oziroma potreb). Klasične fazne modele nadomeščamo z individualiziranimi opisi razvoja, dovolj ohlapnimi, da dopuščajo bogastvo raznovrstnosti, ne da bi jo patologizirali.

Kakšne okoliščine so ugodne za to, da bodo naši stari, manj zadovoljivi ali funkcionalni, manj učinkoviti miselno-čustveno-vedenjski vzorci začeli slabeti in da se bo lahko izkustvena zasnova za morda učinkovitejši način reševanja npr. matematičnih problemov ali pa nov način vedanja učenca tako stabilizirala, da se bi razvila v nov vzorec? Prav zato me zanima sinergetika kot opis okoliščin, ugodnih za to, da se porajajo uspešnejši vzorci delovanja človeka. Kakšni so pogoji, da se v nekem okolju, sistemu spontano pojavijo vzorci? Kako lahko učiteljice, svetovalne delavke, starši, učenci z učnimi težavami ravnamo, da bi udeležali eno ali več sinergetičnih načel hkrati? Schiepek s sodelavci (2005 a: 31) za naša mogoča ravnanja v praksi uporablja zraz





»hevristike« kot naše konkretne postopke delovanja. Z besedo *hevristika*⁹ nadomešča bolj ustaljeni izraz *tehnika* in to zagovarja z argumentom, da s hevristikom mislimo tako na postopke, ki temeljijo na teoriji, kot na tiste, ki izhajajo iz naših izkušenj, hkrati pa z njimi ne predpostavljamo vzročno-posledične povezave, kakršno pričakujemo ob izrazu *tehnika*.

Ustvarjanje okoliščin za stabilnost

Logika prvega sinergetičnega generičnega načela

Prvo sinergetično načelo se nanaša na *ustvarjanje okoliščin za stabilnost*. To načelo osmišlja tako moja raznovrstna teoretična znanja kot praktične izkušnje iz interakcij z ljudmi in sistemi njihovih interakcij. Ko smo v tako ali drugače nestabilnih življenjskih razmerah – ekološko, ekonomsko, politično, socialno, delovno, zdravstveno, družinsko, partnersko, osebno itn. – vso razpoložljivo energijo uporabimo za stabiliziranje teh razmer. Ko se nam pod nogami trese zemlja, se bojujemo za ravnotežje in se poskušamo obdržati na nogah. In od premikajočih se, udirajočih se tal se je težko odriniti, odskočiti na varno. V času tranzicije, kakršno lahko sproži vojna ali pa gospodarska kriza, se zmanjša število razvez¹⁰, partnerji in družine poskušajo preživeti iz dneva v dan in nimajo dodatne moči in pozornosti za razreševanje svojih temeljnih odnosnih vzorcev, za projekte osebnih (osebnostnih) sprememb ipd. Učenec z zahtevno aktualno ekonomsko, odnosno družinsko situacijo, ki zahteva njegovo pozornost in v kateri si prizadeva preživeti iz dneva v dan, iz tedna v teden, bo težko motiviran za spreminjanje svojih neuspešnih, problematičnih učnih, čustvenih ali vedenjskih vzorcev v šoli¹¹, čeprav to od njega pričakujejo razredničarka, nekateri ali kar vsi njegovi učitelji, sošolci v razredu, starši sošolcev. Številni problemi, s katerimi se srečujemo v šoli – pa naj gre za upiranje razumnim učnim zahtevam, moteče čustveno-vedenjske izpade v razredu, neprimerno obnašanje do učiteljice, splošno odnosno drža nezanimanja in otopelosti, zavračanje delanja šolskih in domačih nalog, ponavljajoče se konflikte s sošolci, učitelji in drugimi delavci šole ali, nasprotno, za pretirano, tako rekoč obsedeno zavzetost za učne dosežke – izražajo spoznavno-čustveno-vedenjske vzorce, ki so jih otroci navadno razvili že pred vstopom v šolo, da bi z njimi zadovoljili svoje temeljne potrebe po varnosti, pripadnosti in preživetju (Bluestein 2008: 19).

V razvoju psihologije so se z vprašanjem *motivacije in potreb* ukvarjali številni avtorji, med njimi je močno odmevala zamisel hierarhije motivov oziroma potreb, ki jo je predlagal Maslow

9 Iz gr. *heuriskein*, *najti*, *odkriti*; hevristika 1. nauk o metodah raziskovanja (z uporabljanjem še nedokazanih trditev, hipotez itd.), 2. v pedagogiki: navajanje učenca k temu, da sam najde pravo rešitev (hevristična metoda) (Verbinc 1991: 263). V duhu konstruktivistične paradigme bi glagol *iskati* in njegove izpeljanke v dovršni in nedovršni obliki nadomestila z glagoli *raziskovati*, *razvijati*, *oblikovati*, *ustvarjati*.

10 Tudi v Sloveniji se je v obdobju med letoma 1985 in 1995 dotlej enakomeren trend povečevanja števila razvez nenadoma zmanjšal (s skoraj 240 razvez v letu 1985 na 192 razvez v letu 1995), potem pa se spet občutno povečal (na 295 razvez v letu 2000 in 368 razvez v letu 2004) (Rener et al. 2006: 39). *To je bil čas tranzicije iz ene države v več držav, iz enega gospodarskopoličnega sistema v drugega.*

11 Razen če bo v tem videl svoj mogoči prispevek k razrešitvi domače situacije ipd.





sredi petdesetih let 20. stoletja, sledili so mu drugi avtorji, v šolski stroki se je v zadnjih desetletjih precej uveljavil Glasser (1999, 2001) s teorijo izbire¹². Nekateri so kritični¹³ do modela Maslowa, predvsem zaradi togosti zaporedja, v katerem naj bi si sledilo zadovoljevanje človekovih potreb (najbolj temeljne so fiziološke potrebe, sledi potreba po varnosti, nato po ljubezni in pripadnosti, po lastni vrednosti in ugledu, na vrhu kraljuje potreba po samouresničenju – pogoj za aktivacijo zadovoljevanja potreb na višji ravni je predhodna zadovoljitev potreb na nižji ravni), čeprav empirične raziskave tega večinoma niso potrdile. Pravzaprav sodobne, participacijsko utemeljene raziskave izpodbijajo večino hierarhičnih in faznih modelov in namesto njih predlagajo in empirično utemeljujejo transdisciplinarne razlagalne modele vedenja kompleksnih biopsihosocialnih sistemov.

Vabilo, naj šolski strokovni delavci in starši vedenje učencev v šoli interpretiramo kot njihov *smiseln odgovor na konkretno situacijo*, kot način njihovega zadovoljevanja aktualnih motivov, potreb, omogoča dostop na manj znano, manj raziskano področje in sinergetika ponuja interpretacijski okvir za preučevanje tega področja.

Če hočemo aktivirati vire za spreminjanje svojih ustaljenih vzorcev, ker se z njimi ne odzivamo več ustrezno na konkretne življenjske okoliščine (natančneje, na to, kako jih doživljamo), potrebujemo trdna tla pod nogami, otoček stabilnosti, varnosti. Prvo sinergetično generično načelo govori torej o tem, kako vzpostaviti primarni kontekst stabilnosti kot odzivno podlago za razvoj novih spoznavno-čustveno-vedenjskih navad.

Koncepti, ki jih uporabljamo v svojih hevrističnih postopkih, da bi udejanjali omenjeno načelo, so različni, kot so različni strokovnoteoretska ozadja in praktične delovne izkušnje učiteljic, šolskih svetovalnih delavk, raziskovalk, staršev. V nekaj naslednjih odstavkih bom zapustila kontekst šole in se posvetila drugemu poklicnemu področju, ki je v zadnjih dveh desetletjih izjemno napredovalo v preučevanju učinkovitosti učenja (novih, bolj zadovoljivih vzorcev delovanja) in pomoči, nato pa bom poglobitve ugotovitve povezala s temo svojega prispevka in monografije. Česa se lahko poklici izobraževanja in pomoči v šoli naučijo iz raziskovanja psihoterapije?

Raziskovanje uspešnosti psihoterapije

Raziskovanja in metaanalize uspešnosti različnih pristopov pomoči v *psihoterapiji* (Lambert, Barley 2002) kažejo na delovanje t. i. *skupnih dejavnikov*, ki presegajo okvir posameznih terapevtskih šol in zanje značilnih metod in tehnik ter jih hkrati ni mogoče omejiti na uporabo omenjenih postopkov, čeprav so z njimi povezani. Preučevanje skupnih dejavnikov je odgovor

¹² Za šolski kontekst uporabe Glasserjeve teorije izbire, predvsem pa njene predhodne različice realitetne terapije (Glasser, 1975 [1965]), glej Gossen, 1996 [1992].

¹³ Sodeč po kritikih, je teorija Maslowa prepričljiva na intuitivni ravni srečanja s konceptom, vendar ima številne omejitve, zlasti pomanjkanje empiričnih dokazov zanj, številne primere, ki se ne skladajo z modelom (kot je npr. umetnik, ki je za zadovoljevanje svojih potreb po ustvarjalnosti pripravljen tudi stradati), manjkajoče vrste potreb (npr. po duhovnosti). Nekateri sodobnejši avtorji predlagajo model, po katerem onkraj zadovoljevanja telesnih potreb ni več njihove medsebojne hierarhije, temveč so procesi zadovoljevanja potreb notranje, medsebojno povezani, soodvisni in simultani. (Bradley 2010).





na nezadovoljiv redukcionizem t. i. *empirično podprte psihoterapije*¹⁴, ki se je razvijala zlasti od osemdesetih let 20. stoletja kot odziv na spremembe v financiranju organizacij za duševno zdravje in zahteve vladnih služb in zavarovalnic po poznavanju učinkovitosti terapevtskih pristopov, za katere plačujejo (Roth, Fonagy 1996, Šugman Bohinc, Kobal 2002, Kobal 2005). Povedano v sinergetičnem jeziku, so razmere (zlasti finančne, gotovo pa tudi ustrezna zrelost psihoterapije za premik v raziskovanju) v »razvitem« delu sveta spodbudile reorganizacijo obstoječih načinov raziskovanja v psihoterapiji (tu so dotlej prevladovale študije primera) in vodile do empirično podprtih dognanj. Med njihove pomembne proizvode sodijo standardizirani priročniki za izredno natančno opredeljene terapevtske postopke (skupaj z njihovim predvidenim zaporedjem in številom terapevtskih srečanj) za določeno diagnosticirano problematiko in kategorijo populacije. Verjetno je bil to dolgoletni cilj vseh tistih psihoterapevtov in raziskovalcev psihoterapije, ki so si prizadevali za psihoterapevtsko znanost po biomedicinskem modelu in objektivistični paradigmi. Na prehodu iz dvajsetega v enaindvajseto stoletje, ob vse močnejšem vplivu postmoderne epistemologije (individualnega oziroma kognitivnega) konstruktivizma in socialnega konstrukcionizma v mnogih terapevtskih pristopih (več o omenjenem epistemološkem premiku v Šugman Bohinc 2005), so empirično podprte psihoterapije zbrale že dovolj gradiva za kritično refleksijo metaanalitikov glede njihovih prednosti in pomanjkljivosti in vzbudile dvom o nekritičnem enačenju znanstvenosti z enosmernimi (vzročno posledičnimi) povezavami med obliko pomoči in terapevtskim rezultatom (več o tem v Schiepek 2008). To je pripomoglo k novi reorganizaciji vzorcev raziskovanja psihoterapije in k razvoju teorije skupnih terapevtskih dejavnikov.

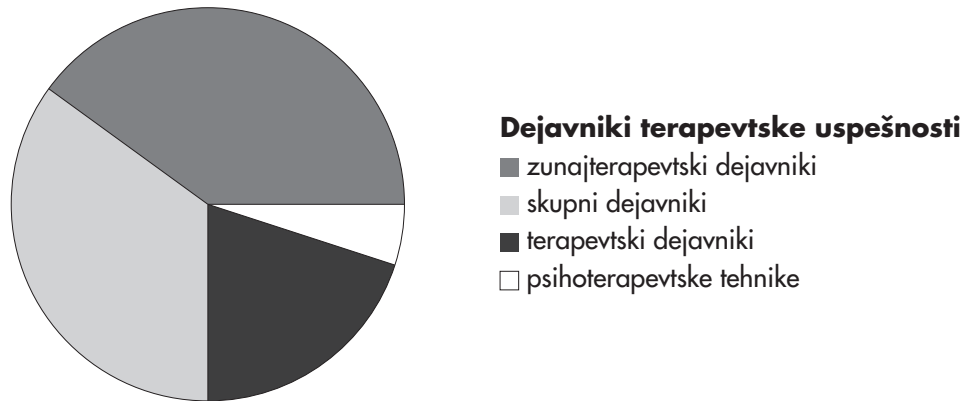
Kaj torej deluje v psihoterapiji ali, natančneje, kaj deluje za koga¹⁵ po novejših raziskovalnih podatkih? Eden od aktualnih poskusov premostiti dolgoletni prepad med raziskovalci psihoterapije (vedno jih zanima povprečna učinkovitost pomoči) in terapevti (ti se vselej spoprijemajo z vprašanjem uspešnosti pomoči konkretnemu pacientu oziroma klientu) je nova raziskovalna metoda, imenovana *raziskovanje psihoterapije, usmerjeno na pacienta* (Howard *et al.* 1996), podobno zasnovana kot v uvodu prispevka omenjena metoda spremljanja v dejanskem času avtorja Schiepka s sodelavci (2005 a, b). Cilja metode sta zbrati in uporabiti empirične podatke o poteku posameznikovega procesa pomoči (tako da vsak pacient vsak teden izpolni vprašalnik o svojih terapevtskih izidih) za ocenjevanje (napovedovanje) mogočega razvoja tega procesa v prihodnosti in za sprotno povratno obveščanje terapevta o pacientovem napredovanju. Metaanalize (Lambert *et al.* 2001, Lambert *et al.* 2003) kažejo, da vzpostavitev omenjene povratne zanke pomembno pripomore k večji učinkovitosti terapevtske pomoči, tudi zato, ker se terapevt lahko pravočasno odzove na morebitne sprotne podatke o poslabšanju stanja pacienta v določenem časovnem intervalu znotraj procesa pomoči.

14 Empirično podprta psihoterapija je napredna različica t. i. standardnega (linearnega, medicinskega) modela, ki predpostavlja, da uporaba določene terapevtske metode in tehnike (terapevtska intervencija) proizvede učinek (Schiepek 2008), torej je na podlagi analiz in metaanaliz velikega števila primerov mogoče ugotoviti in napovedati terapevtski izid, če poznamo diagnozo osebe in terapevtski pristop. V spominu mi živo ostaja izkušnja velike panelne razprave na evropskem kongresu raziskovanja psihoterapije v Leidnu leta 2001, ko je Lester Luborsky (glej Luborsky 2000), avtoriteta na tem področju, izrazil zaskrbljenost in negotovost ob nedavni nepričakovani ugotovitvi metaanaliz terapevtskega izida, da obstaja kar 0.85 velika soodvisnost med naklonjenostjo raziskovalca psihoterapije določeni terapevtski metodi in izidom medsebojno primerjanih terapij. To spoznanje namreč meče temno senco dvoma na objektivnost dotedanjih znanstvenih metod in dognanj v okviru standardnega modela raziskovanja.

15 Takšen je tudi naslov dela Rotha in Fonagyja iz leta 1996, namreč *What works for whom?*



Lambert je s številnimi sodelavci (npr. Lambert, Bergin 1994, Lambert *et al.* 2001) v desetletjih raziskav definiral štiri kategorije terapevtskih dejavnikov, ki pripomorejo k učinkovitemu izidu psihoterapije, novejša metaanalize (npr. Lutz *et al.* 2006) pa v primerjavi s starejšimi še zmanjšujejo delež, ki ga k varianci uspešnega izida pomoči prispevajo metode in tehnike določenega terapevtskega pristopa:



a. *klientovo življenje – zunajterapevtski dejavniki – 40 %*

Spremenljivka vključuje dejavnike oziroma spremembe, ki se klientu zgodijo zunaj terapevtskega konteksta, pogosto neznane dogodke in okoliščine, kot so: spontana ozdravitev, pozitivni, naključni dogodki v klientovem življenju, klientovi različni viri, npr. socialni viri, kakršni so podpora v socialni mreži (zlasti v partnerskem odnosu), v skupnosti, varne in urejene stanovaljske razmere, zanesljiva zaposlitev, zadostni finančni viri, pozitivne interakcije.

b. *skupni dejavniki – 35 %*

Gre za dejavnike, ki so jih ugotovili v večini psihoterapevtskih pristopov ne glede na psihoterapevtov teoretski okvir oz. pripadnost pristopu in ki se nanašajo na klientovo doživljanje terapevtskega odnosa, zato raziskovalci pogosto govorijo kar o odnosnih dejavnikih. Ti vključujejo: zaupnost v psihoterapevtskem odnosu, kakovost terapevtskega delovnega odnosa [*therapeutic alliance*], procesne dejavnike, dejavnike upanja in pričakovanja, da bo klientu terapija pomagala, da bo okrevljal (v medicini znano kot učinek placeba), klientovo zavedanje, da je v programu zdravljenja, in tudi klientovo zaupanje v uporabljene tehnike.

c. *terapevtovi dejavniki – 20 %*

To spremenljivko so raziskovalci (npr. Lambert, Okiishi 1997¹⁶, Okiishi *et al.* 2003) med zadnjimi izločili kot posebno kategorijo dejavnikov, ki pomembno pripomorejo k uspešnosti pomoči, in metaanalize ugotavljajo njen velik vpliv. Vključuje: terapevtovo empatijo, toplino, sprejemanje in spoštovanje klienta, odsotnost dajanja sodb, opogumljanje klienta za tveganje, terapevtovo kongruentnost oziroma skladnost (npr. med besednim izražanjem in govorico telesa), terapevtovo upanje in zaupanje v to, kar dela itn.

¹⁶ V tem članku iz leta 1997 avtorja pozivata, naj bo ena od pglavitnih metod raziskovanja uspešnosti terapije v prihodnosti metoda preučevanja vplivov posameznega terapevta, med najzgodnejšimi raziskovalci tega terapevtskega dejavnika pa navajata avtorja Gurmana in Razina, ki sta v drugi polovici sedemdesetih letih dvajsetega stoletja že začela pisati o tej temi.





č. psihoterapevtske tehnike – 5 %

Delež terapevtskega uspeha, ki ga raziskovalni rezultati pripisujejo psihoterapevtskim tehnikam in spretnostim, se je v desetletjih raziskovanja terapevtskega procesa in izida izrazilo zmanjšal¹⁷, čeprav večina psihoterapevtskih izobraževalnih programov študente še vedno usposablja za ustrezno izvajanje metod in tehnik in preverja njihove kompetence zanje. Gre za postopke, značilne za posamezni psihoterapevtski pristop (npr. za kognitivno vedenjsko, sistemsko družinsko, realitetno, geštalt terapijo, psihoanalizo, transakcijsko analizo), kot so hipnoza, tehnika izpostavljanja pri nekaterih fobijah, krožna vprašanja, raziskovanje temeljnih potreb, uporaba transferja.

Razumevanje, ki so ga prispevale znanosti o kompleksnosti, dinamičnosti, nelinearnosti, samoorganiziranosti sistema, kakršen je terapevtski, je omogočilo raziskovanje, ki *standardno diagnostiko klinične slike nadgrajuje z diagnostiko procesa pomoči*, okrevanja, spreminjanja v smeri dogovorjenih terapevtskih ciljev. Terapevtski dejavniki ne delujejo sami od sebe, temveč se razvijejo v medsebojni interakciji v kontekstu konkretnega primera. Terapevtski interakcijski sistemi so prožni in se prilagajajo, združujejo in prehajajo iz stanja stabilnosti v stanje nestabilnosti in narobe, njihovo vedenje je mogoče napovedati le v omejenem obsegu, vendar pa to ne pomeni, da jih ni mogoče raziskovati. Psihoterapije tako ne opisujemo in razlagamo več kot izvedbe intervencij (vplivov okolja), temveč kot okoliščine, ki lahko spodbudijo procese samoorganiziranja terapevtskega sistema. Nekatera sinergetična generična načela lahko ocenjujemo na podlagi neprekinjenega spremljanja v dejanskem času, v katerem klienti redno sami vrednotijo svoje premike v procesu psihoterapije in o njih (prek tako zbranih podatkov in v neposrednem dialogu v času terapevtskega srečanja) obveščajo terapevta in tako soustvarjajo projekt pomoči. Takšna dnevna samorefleksija ne le podpira in stabilizira klientovo spreminjanje, temveč ga tudi spodbuja. Namesto standardnega, četudi empirično podprtega in tako na proces kot na izid osredotočenega modela raziskovanja psihoterapije zagovorniki znanosti o kompleksnosti govorijo o »upravljanju s samoorganizirajočimi se procesi«, v katerih enako prispevata tako terapevt kot klient. (Schiepek 2008)

Raziskovanje učne uspešnosti

Kaj se torej lahko v izobraževalnih in pomagajočih poklicih naučimo od opisane zgodbe razvoja raziskovanja v psihoterapiji? Kje smo v preučevanju učne uspešnosti? Ali lahko tudi na tem področju prepoznamo standardni (vzročno-posledični oziroma *input-output*) model razumevanja in raziskovanja učne uspešnosti in učinkovitosti pomoči, v našem primeru učencem z učnimi težavami? Se je tudi v razvoju raziskovanja v izobraževanju in šolskem svetovanju odgovor na nezadovoljive standardne modele oblikoval alternativni model, kakršen je sinerge-

¹⁷ Lambert in Barley sta še leta 2002 v delu, ki ga je uredil Norcross, poročala o 15 % variance terapevtske učinkovitosti, ki jo je mogoče razložiti z uporabljenimi tehnikami, in k temu dodala še 40 % zunajterapevtskih dejavnikov, 30 % skupnih dejavnikov oziroma dejavnikov terapevtskega odnosa ter 15 %, ki sta jih pripisala učinku upanja oziroma pričakovanja ozdravitve. Gotovo si lahko v bližnji prihodnosti obetamo še drugačne razdelitve deležev variance glede terapevtskega izida, a vsaj za zdaj se trend odmika od standardnih predpostavk in gre v smeri razumevanja vpliva skupnih, med njimi predvsem odnosnih dejavnikov.



tični model upravljanja s procesi samoorganiziranja? Odgovori na našeta vprašanja zahtevajo posebno analizo, ki presega okvir tega prispevka.

Kratek pregled stanja raziskav v svetu in Sloveniji kaže, da *standardne modele empirično podprtega* raziskovanja učne uspešnosti (glej npr. Marjanovič Umek *et al.* 2006, 2007) dopolnjujejo *modeli samouravnavanega učenja* [*self-regulated learning*], ki poudarjajo pomen čustvenih, motivacijskih, spoznavnih in metaspoznavnih¹⁸ procesov pri učencu za samoregulacijo lastnega učenja (Montalvo, Gonzales Torres 2004). Med avtorje konstrukta samouravnavanega učenja sodijo Zimmerman, Pintrich in Schunk (npr. Schunk, Zimmerman 1998, Boekaerts *et al.* 2000, Pintrich, Zusho 2002) ki zlasti od začetka devetdesetih let 20. stoletja let izvajajo raziskave ter objavljajo znanstvene članke in monografije o samoregulaciji učenja, samoučinkovitosti, samovrednotenju, motivaciji, usmerjenosti na cilje, vplivu implicitnih teorij in drugih epistemoloških predpostavk ter socialnega okolja na učno uspešnost otrok in mladostnikov. V Sloveniji je koncept samoregulacijskega učenja postal znan zaradi objav nekaterih naših raziskovalk in raziskovalcev na področju pedagoške psihologije (v zadnjih petih letih npr. Smolej Fritz, Peklaj 2009, Lončarič, Peklaj 2008, Tomec *et al.* 2006), ki so tudi sami izvedli vrsto raziskav tega koncepta učenja.

Pojem samouravnavanega učenja povezuje s sinergetiko osnovna predpostavka, da smo ljudje sistemi, ki sami organiziramo, nadziramo oziroma uravnavamo svoje vednje, tudi npr. učenje, v smeri zastavljenih ciljev. Kar omenjeni koncept povezuje s standardnimi modeli empirično podprtega raziskovanja izida in procesa, v našem primeru učenja, je prizadevanje, ugotoviti sestavine samoregulacijskega učenja v povezavi z učnimi dosežki za posamezna učna področja, npr. matematike, branja, pisanja, in preučiti splošne vzročno-posledične zveze med različnimi dejavniki (vhod) – npr. psihološkimi (govorna kompetentnost, splošna inteligentnost, nekatere dimenzije osebnosti idr.), družinskimi (npr. izobrazba staršev) in drugimi socialnimi dejavniki – in učnim izidom (izhod). Kolikor lahko sklepam na podlagi ne prav poglobljeno pregledane literature, modeli samouravnavanega učenja, podobno kot standardni modeli, v svoji raziskovalni shemi ne vključujejo dejavnikov medosebnega odnosa v učni interakciji (npr. učiteljica-učenec, učiteljica-učenec-razred, učiteljica-učenec-starši). Prav tako jih ne zanima proces učenja posameznega učenca v interakciji s konkretnim učiteljem, čeprav je to ena od temeljnih raziskovalnih dimenzij sinergetičnih modelov upravljanja s procesi samoorganiziranja in *raziskovanja učenja in pomoči, usmerjenega na učenca*, če parafraziram izraz, prvotno skovan za področje psihoterapije. V razvoju modelov samoregulacijskega učenja lahko opazimo postopno dopolnjevanje kognitivnih in metakognitivnih dejavnikov z motivacijskimi (npr. Boekaerts 1996 ter Garcia, Pintrich 1994).

Ko naša raziskovalca Lončarič in Peklaj (2008: 74) komentirata model samoregulacije pri učenju skozi prizmo paradigmatskega premika »od reaktivnega k proaktivnemu pogledu na posameznika, na njegovo mišljenje in dejanja«, opozorita, da danes še ne razpolagamo z enotno opredelitvijo samoregulacije, kot tudi nismo razvili celostnega sistema za raziskovanje samouravnavanja na različnih področjih psihologije in drugih znanstvenih disciplin. V psihologiji se, denimo, raziskovalci omejujejo na preučevanje posameznih povezav med različnimi sestavinami samoregulacije brez upoštevanja vplivov okoljskih dejavnikov. Zdi se mi tudi, da obstoječe raziskave (še) ne na-

¹⁸ Metakognicija se nanaša na spoznavne zmožnosti npr. učenca, da zna načrtovati, nadzirati in usmerjati svoje duševne procese v smeri uresničevanja osebnih ciljev (Montalvo, Gonzales Torres 2004).





kazujejo možnosti za vključevanje odnosnih dejavnikov v metodološki načrt. Sprašujem se, ali bi sinergetični model upravljanja s procesi samoorganiziranja lahko zagotovil potrebni konceptualno-metodološki okvir za nadaljnji premik v razvoju modelov samoregulacije.

Čustveno varna šola in druge razsežnosti ustvarjanja stabilnih odnosnih okoliščin

Naj se po tem daljšem izletu najprej v raziskovanje uspešnosti v psihoterapiji in nato v psihologiji učenja vrnem k prvemu sinergetičnemu generičnemu načelu – ustvarjanju okoliščin za začetno stabilnost kot pogoju za to, da se bo učenec z učnimi težavami sploh lahko podal na pot sprememb. Kaj vse lahko vključujejo takšne razmere, ki jih najtesneje povezujemo z odnosnimi dejavniki? V kontekstu šole in pomoči učencu z učnimi težavami to pomeni otrokovo doživljanje strukturne in čustvene varnosti, ki je podlaga za zaupanje – tako v kompetence učiteljice in šolske svetovalne delavke kot v lastne kompetence za premagovanje stiske in uresničenje zelenega razpleta. Jane Bluestein, avtorica številnih strokovnih del za učitelje in starše, poudarja pomen čustveno varne šole, ki je verjetno vodilni pojem celotnega njenega dela – poučevanja, supervizije, pisanja. Čustveno varna je učilnica oziroma šola, v kateri *učenci lahko doživijo* (večinoma dobesedno povzeto po Bluestein 2001: 10):

- občutek pripadnosti, vrednosti, občutek, da jih drugi spoštujejo in sprejemajo;
- da jim ni treba biti uspešen v vseh spretnostih, da se lahko tudi zmotijo, kaj pozabijo, da včasih potrebujejo dodatno vajo v določenih spretnostih, drugi pa se do njih kljub temu vedejo spoštljivo in jih sprejemajo,
- opogumljanje in uspeh, priznanje, vodenje, občutek, da imajo na voljo vire glede na svoje potrebe in tudi ne glede na potrebe (razvojne, spoznavne, čustvene idr.),
- vrednost, priznanje in upoštevanje svojih individualnih darov, spretnosti in lastnosti,
- razumljive zahteve in jasna pričakovanja, predvidljivost (dosledna pravila), varnost pred samovoljnimi, nekritičnim in nepričakovanim kaznovanjem ter odzivi,
- varnost pred trpinčenjem, poniževanjem (tudi pred označevanjem, zmerjanjem, posmehovanjem, draženjem, kritiziranjem in zaničevanjem) in pred grožnjami odraslih ali vrstnikov s telesnimi poškodbami,
- da lahko izbirajo, kako se bodo učili, da lahko vplivajo na slog učenja, da lahko upoštevajo osebna zanimanja in nadzirajo različne dejavnike v procesu učenja (npr. vsebino, predstavitve, pripomočke, mesto učenja, socialni kontekst, smer, posebne naloge), ki temeljijo na osebnih potrebah in nagnjenostih,
- varnost pred predsodki, sodbami in diskriminacijo na podlagi telesnih značilnosti in splošnega videza, verske, etnične ali kulturne pripadnosti ter spolne usmerjenosti,
- varnost pred predsodki, sodbami in diskriminacijo na podlagi akademskih, športnih, ustvarjalnih ali socialnih zmožnosti, načina ali preference učnega sloga, temperamenta, dominantnosti možganske hemisfere ipd.,
- da imajo lahko svoja čustva in mnenja in jih lahko izrazijo brez strahu pred obtožbo s strani drugih.



Če naj bodo šole varne za otroke, trdi Bluestein (*op. cit.*: 11–12), se morajo v njih *varne počutiti tudi odrasli*, vidik, zagotovo zelo podcenjen ali celo zanemarjen v slovenskem šolskem prostoru. Avtorica za učitelje, svetovalne delavce in druge zaposlene na šoli predlaga podobne dejavnike čustvene varnosti kot za otroke, dodaja pa jim še sposobnost doživeti:

- spoštovanje njihove strokovne presoje in mnenja, spoštovanje njihovega sloga poučevanja in vodenja, posebnih spretnosti in nagnjenosti,
- da jih sodelavci idr. prosijo za njihov prispevek in spoštujejo ta prispevek,
- občutke vključenosti v sprejemanju odločitev, ki neposredno vplivajo na njihovo blaginjo in zmožnost učinkovito delovati,
- da jih cenijo in spoštujejo šolsko ministrstvo, politiki in skupnost,
- da jih podpirajo šolsko ministrstvo, politiki in skupnost.

Dve skupni značilnosti (kot ju sama razlikujem) na seznamih predlaganih dejavnikov čustveno varne šole, varne tako za otroke kot za odrasle, se mi zdita vredni posebnega komentarja. Prva je konstruktivistična predpostavka avtorice, ki jo izraža jasno izhodišče za vse naštetih predloge, namreč izkušnja otroka in odraslega, torej njuna interpretacija pomena čutnih dražljajev, ki oblikujejo kontekst šole v zaznavi doživljajočega posameznika. Ni govora o »objektivnih« dejavnikih, ki naj bi imeli predvidene splošne učinke na določeno kategorijo oseb, npr. na učence z učnimi težavami, po možnosti diferencirane glede na učno področje teh težav. Druga skupna značilnost naštetih predlogov je *njihova odnosna dimenzija*. Vsak vidik doživljanja čustveno varne šole je kontekstualiziran, tako da je postavljen v interakcijo izkušajoče osebe z drugimi posamezniki, skupinami, skupnostjo, državo. Odnosna dimenzija nujno kliče po individualiziranem pogledu in pristopu k raziskovani problematiki in njenim akterjem, denimo udeležencem v izvirnem delovnem projektu pomoči. Bluestein svojega razumevanja ne sistematizira na način, kot to stori sinergetični opis soustvarjanja učenja in pomoči. Nisem dobila vtisa, da si sploh prizadeva konceptualno in raziskovalno enovito in celostno ter sistematično urediti svoje bogato profesionalno znanje, zbrano in dozorelo v desetletjih delovnih izkušenj. Zato je bilo zame toliko vznemirljiveje brati njene pronicljive izkustvene zgodbe, strokovne utemeljitve, se napajati iz vodnjaka njenega neusahljivega pedagoškega zanosa in svoje razumevanje njenih primerov navezovati na sinergetično znanost o kompleksnosti.

Bluestein (2008) je kritična do tradicionalne usmerjenosti učiteljev na vsebino in nadzor, zaradi katere tako pogosto spregledajo, da je ključ uspešnega poučevanja in učenja v odnosih, ki jih učitelji oblikujejo z učenci in ki krepijo zavezanost otrok tem odnosom in pripravljenost za sodelovanje. Trdi, da na večjo ali manjšo učinkovitost katere koli strategije, ki jo učitelji uporabijo, da bi dosegli učne cilje in ustrezno vedenje učencev v razredu, neogibno vplivajo odnosi, ki jih vzpostavijo z učenci. Eno od poslanstev avtoričinega dela je pripomoči k ustvarjanju razredne kulture, v kateri poučevanje in učenje potekata z minimalnim součinkovanjem morebitnega motečega obnašanja učencev. V nestabilnih obdobjih prehoda iz enega v drug red organiziranosti globalnega in lokalnega političnega, ekonomskega, kulturnega, šolskega, družinskega sistema je zagotavljanje temeljne potrebe ljudi po čustveno varnih odnosnih kontekstih odločilno. In vendar mnoge šolske delavce preganja občutek, da nimajo časa posvečati se odnosom z učenci, ker jim sicer ne bo uspelo uresničiti predvidenih učnih ciljev.





Zgodba učiteljice, moje podiplomske študentke na Pedagoški fakulteti, potrjuje izkušnje, ki jih je zbrala in zapisala Bluestein. Ta razredna učiteljica je poročala o sistemu, ki sta ga za delo z razredno skupnostjo razvili s kolegico. Povedala je približno tako:

Potem ko se otroci vpišejo v prvi razred osnovne šole, kjer učiva, se nekaj mesecev posvečava predvsem ustvarjanju zelene čustvene in socialne klime v razredu. Spoznavamo se, se pogovarjamo o osnovnih pravilih medosebnih odnosov, o smislu šolskega reda, na aktualnih primerih se učimo čim bolj konstruktivno reševati spore in druge težave, veliko dejavnosti v razredu izbirava, ker želiva oblikovati čustveno varno okolje – vsak dan izvajamo socialne igre, se urimo v sprejemanju različnosti, v socializacijskih, komunikacijskih spretnostih. Zaostanemo s snovjo v primerjavi z učenci v sosednjih razredih. A pozimi, včasih šele na prehodu iz zime v pomlad, je naša oddelčna skupnost tako oblikovana, da se lahko intenzivno posvetimo osvajanju učne snovi. Do konca šolskega leta po navadi celo prehitimo druge. Pomembno je, da smo ustvarili takšno razredno klimo, da otroci v njej zadovoljujejo svoje temeljne potrebe po varnosti, pripadnosti, po moči in vplivu. Potem je doseganje učnih ciljev v tem in višjih razredih šolanja lahka naloga. Starši so zelo zadovoljni z najinim delom. Edino težavo vidiva v tem, da nama – zaradi najine očitne uspešnosti – vsake toliko, največkrat sredi šolskega leta, v razred namestijo kakšnega novega učenca, takšnega, s katerim imajo druge učiteljice težave, vodstvo pa potem odloči, naj ga vzameva midve, ki »znava« delati s »problematičnimi« otroki. In potem morava znova več pozornosti posvetiti vključevanju novega učenca v razredno skupnost, to pa občasno postane zelo naporno in demotivira tako naju kot učence.

Ko Schiepek s sodelavci (2005 a) navaja mogoče dejavnike razvoja okoliščin za odnosno stabilnost, ki v nadaljevanju delovnega procesa samoorganiziranja vzorcev omogoči destabilizacijo problemskih vzorcev sistema, s katerim smo v interakciji, denimo, v IDPP, omenja mnoge, ki se v celoti skladajo s predlogi Jane Bluestein za čustveno varno šolo, povezani pa so tudi s koncepti in raziskovalnimi ugotovitvami Reasonerja (1992) o pomenu šole, ki krepí samovrednotenje učencev. Na postmoderni paradigmi konstruktivizma, participacije in sodelovanja utemeljena sinergetična generična načela na eni strani, koncept delovnega odnosa soustvarjanja in izvirnega delovnega projekta pomoči na drugi ter smernice avtorice, ki tako zavzeto zagovarja čustveno varno šolo, na tretji, se nujno medsebojno navezujejo in pravzaprav v treh bolj ali manj različnih jezikih sporočajo isto. Odnosi, ki jih vzpostavimo in vzdržujemo v delovnih procesih učenja in pomoči, so temeljna matrica za vse, kar proizvedemo v njih, motivirajoče jedro za vztrajanje pri napornem prizadevanju za doseganje zelenih sprememb.

Udejanjanje delovnega odnosa soustvarjanja¹⁹ z vsemi njegovimi vsebinskimi in procesnimi sestavinami vzpostavlja delovno ogrodje za razvoj konteksta primarne odnosne stabilnosti in za uresničevanje drugih sinergetičnih generičnih načel. Seznam konceptov in možnosti uporabe teh konceptov z različnimi hevrističnimi postopki nima konca, vsaka učiteljica, vsak pomagajoči strokovnjak ga bo dopolnjeval in spreminjal v skladu s svojimi strokov-

¹⁹ Podrobneje predstavljen v prispevku Čačinovič Vogrinčič in predmet kvalitativne strokovne ter evalvacijske analize v vseh drugih delih te monografije.



noteoretskimi znanji, spretnostmi, etičnimi vrednotami, kritično refleksijo in praktičnimi izkušnjami:

Koncepti in postopki za razvoj primarne odnosne stabilnosti

- minimalna motivacija za sodelovanje
- uresničevanje delovnega odnosa soustvarjanja v izvirnem delovnem projektu učenja in pomoči
- odnosni kontekst, v katerem se sogovornik počuti varnega
- zaupanje v kompetence druge osebe – zaupanje učenca v učiteljico, zaupanje učiteljice v učenca, v starša učenca, zaupanje starša v svojega otroka itn.
- krepitev sogovornikovega občutka o lastni vrednosti, zaupanje v lastne kompetence
- veselje do učenja iz napak, do eksperimentiranja
- zaupanje v kompetence druge osebe – zaupanje učenca v učiteljico, zaupanje učiteljice v učenca, v starša učenca, zaupanje starša v svojega otroka itn.
- krepitev sogovornikovega občutka o lastni vrednosti, zaupanje v lastne kompetence
- veselje do učenja iz napak, do eksperimentiranja
- strokovna disciplina delovnega odnosa
- pričakovanje, da se bo sodelovanje razvijalo v smeri želenega razpleta
- motivirajoča in osmišljajoča usmerjenost na želeno prihodnost

V nasprotju s precej uveljavljenim prepričanjem zaposlenih v šoli menim, da je *minimalna motivacija* za sodelovanje *lahko* uresničljiva postavka. V celoti se strinjam s stališčem tistih, ki trdijo, da je vsako vednje motivirano (Bluestein 2008). Vsako obnašanje je človekov odgovor na to, kako interpretira konkretno situacijo, natančneje, čutne dražljaje različnega izvora. Spretna učiteljica ali šolska svetovalna delavka zna uporabiti še tako subtilne zaznavne in komunikacijske ključke, s katerimi udeleženci vstopimo v interakcijo, tudi tako minimalne, kot je izraba aktualnega trenutka, v katerem se je znašla v neposrednem odnosu z učencem ali njegovim roditeljem. Vsak hip imamo priložnost zahvaliti se sogovorniku za to, da je zdajle z nami, ga pohvaliti:

Starši, verjamem, da vam ni bilo lahko organizirati si časa za to, da ste ob vsem svojem delu prišli še na šolo. In to morda celo na šolo, na katero nimate najlepših spominov. Zato toliko bolj cenim vašo navzočnost. Zame to pomeni, da vam ni vseeno, kaj se dogaja z vašim otrokom, takšen odnos pa je eden od nujnih pogojev za uspešno premagovanje njegovih težav v šoli.

Z udejanjanjem elementov delovnega odnosa, kot sta etika udeležnosti in perspektiva moči, učiteljica ali šolska svetovalna delavka pozorno, spoštljivo, radovedno povabi sogovornika (ali kompleksnejši sistem sogovornikov) v *dogovor o partnerskem sodelovanju*. Njena utemeljitev je jasna:

Brez vas ne znam, ne zmorem učinkovito voditi procesa učenja, pomoči. Vaše izkušnje s težavo, zaradi katere zdajle sediva skupaj in se pogovarjava, so za mojo vlogo organizatorke projekta pomoči nepogrešljive, so kakor svetilnik in zvezde na nebu in kompas za ladjo, ki pluje do svojega pristana. Vi ste največji poznavalec svojega življenja, tudi svojih problemov.





Na podlagi svojih zdaj že dolgoletnih izkušenj pomoči zagotavljam, da bo opisana drža vzbudila minimalno motiviranost večine sogovornikov za sodelovanje. To, kar skoraj vsakega vsaj malo motivira, je opisani odnos druge osebe.

Kratka vrnitev k seznamu dejavnikov čustveno varne šole za otroke in odrasle bo gotovo zadoščala za obnovo odnosnih dimenzij takšnega okolja. Naj v dopolnitev avtoričinih predlogov navedem nekaj izsekov iz opisov *najljubših učiteljev* iz osnovne in srednje šole, še enega projekta, ki ga je uspešno izvedla Bluestein (1995), ko je v osebnih intervjujih, prek poštnega pošiljanja, interneta, časopisov zbrala na stotine zgodb odraslih oseb in veliko kratkih izjav šolskih otrok o tem, zakaj jim je (bil) določen učitelj najljubši. Upošteva merilo pozitivne pripovedi, primerov prijaznosti, navdiha in podpore je izbrala 174 zgodb odraslih in jih skupaj z otroškimi opisi objavila v knjigi. Nekatere od njih v nadaljevanju kratko povzemam v prirejeni obliki. So zgled kombinacije več odnosnih dejavnikov, ki pripomorejo k vzpostavljanju in ohranjanju čustveno varne šole, kakršna v učencih vzbudi tudi veselje do učenja, saj ni prepovedano delati napak, sploh če se iz njih nečesa novega naučimo. Pripomoči k takšnemu pomenskemu preokvirjanju napake pa je strokovna odgovornost učiteljice in šolske svetovalne delavke. In ko se otrok – ali odrasli – v določenem okolju počuti dovolj varnega, je spontano pripravljen tudi tvegati, eksperimentirati z raziskovanjem alternativnih različic svojega ustaljenega manj uspešnega vedenja. Še ena pomembna strokovna odgovornost šolske strokovne delavke pa je, da usmerja preizkušanje novosti, pri tem pa vselej upošteva učenčeva merila oziroma doživljanje varnosti – kar bo za enega polžji pomik, bo za drugega polet na luno.

Moja najljubša učiteljica v prvem razredu osnovne šole je imela osebni stik, osebni pristop, zmožnost v meni vzbuditi občutek, da sem posebna. Vsak dan je ob oglašanju šolskega zvonca stala pri vratih v razred in vsakogar pozdravila, kot je temu sama rekla, z O ali z R, objemom ali rokovanjem. Vedno sem izbrala objem. Večina otrok je začela s stiskom roke, ob koncu prvega meseca pa je vsak izbral objem. (Bluestein 1995: 3)

Bil sem vedenjsko moteč učenec, zmotil sem vsako učno uro, ker sem vedno mislil, da je to smešno. Učitelj fizike se je z mano pogodil: dal mi bo pet minut na začetku ure, da bom povedal svoje vice in se pohecal, pravzaprav sem lahko počel, karkoli sem želel, za natančno pet minut, nato pa sem moral preostanek ure molčati. Učitelj je bil vedno v razredu ob zvoku zvonca, ko so sošolci že sedeli na svojih mestih, in napovedal: »Dame in gospodje, fizika s ponosom predstavlja komične prizore Davida Brennerja!« In potem sem imel svojih pet minut. Včasih me je presekala sredi šale! A tistih pet minut sem lahko uporabil, kakor sem želel. Lahko sem se celo hecal iz njega. (*Ibid.*: 5)

Ko sem bila v tretjem razredu, me je učiteljica glasbe opazila. Nasmehnila se mi je in mi dala vedeti, da obstajam. To ni bilo nič podobno mojim drugim učiteljem ali mojim staršem. Ta vtis je ostal z mano vse življenje. (*Ibid.*: 11)





Bil sem v razredu za učence s posebnimi potrebami, ko sem srečal to učiteljico. Bila je pozorna, topla in čudovita. Malo, če sploh, ji je bilo mar za takšne oznake, kot je »za-ostal«. Vse nas je videla kot otroke z bogatimi možnostmi in neomejenimi potenciali. Pomagala mi je vzljubiti učenje in ustvarila nepozabno ljubeče, sprejemajoče okolje za vse nas. Kmalu sem zacvetel: bral sem, pisal in izražal svojo enkratnost na tisoče pozitivnih načinov. Hranila je moj um in mojo dušo ter me opogumljala, naj bom ponosen na to, kar sem. Po nekaj mesecih v njenem razredu je zahtevala, da me ponovno preizkusijo. Na njeno veliko veselje in moj obup so me zaradi dobrih testnih rezultatov premestili iz njenega v običajni razred. A njena vrata so za vselej ostala odprta zame. (*Ibid.*: 15)

O svojih izkušnjah čustveno nevarne in varne šole iz perspektive učenca-zgube in poznejšega učitelja takšnih učencev pronicljivo piše Daniel Pennac (2010: 62) v knjigi Šolske bridkosti.

Naši »slabi« učenci (učenci, ki se jih drži sloves, da ne bodo postali nič) nikoli ne pridejo v šolo sami. V razred vstopi čebula: na podlago sramotne preteklosti, grozeče sedanjosti, vnaprej obsojene prihodnosti se je naložilo nekaj slojev žalosti, strahu, zaskrbljenosti, mržnje, jeze, neizpolnjenih želja, besnih odpovedovanj. Poglejte jih, prihajajo, njihova telesa se še razvijajo in v nahrbtniku nosijo celo družino. Pouk se lahko zares začne šele, ko breme odložijo na tla in vi olupite čebulo. To je težko razložiti, ampak dostikrat zadostuje en sam pogled, dobrohotna izjava, jasna in trdna zaupljiva beseda odraslega, da raztopi te žalosti, jim olajša srce, jih postavi v čisti povedni sedanjik. Seveda bo ugoden učinek samo začasen, čebula se bo ob izhodu spet sestavila in brez dvoma bo treba naslednji dan začeti od začetka.

Redkokateri izobraževalni programi namenijo pozornost *profesionalni disciplini*, čeprav ta daje pomemben okvir delovnemu odnosu, s poudarkom na obojem – delu in odnosu. S splošnimi elementi strokovne discipline (Flaker 2003: 94), kot so točnost, spoštljivost, dostopnost, zanesljivost v smislu upoštevanja dogovorov, varovanje podatkov, poklicna molčečnost in jasno sprejemanje svojega dogovorjenega deleža odgovornosti, izražamo svoj odnos do otroških in odraslih sogovornikov. S tem postavljamo temelje za oblikovanje konteksta primarne stabilnosti, ki vključuje čustveno varno okolje, naš delovni odnos in druge dejavnike. Posamezni poklici omenjenim splošnim načelom dodajajo načela, specifična za njihovo stroko, pojem delovnega odnosa soustvarjanja pa vsebuje nekaj sestavin, ki jih brez dvoma lahko uvrstimo na seznam načel strokovne discipline za poklice izobraževanja in pomoči: dogovor o sodelovanju v delovnem odnosu in IDPP, perspektiva moči, etika udeleženosti, opredelitev želene spremembe problemske situacije oziroma problemskega vzorca, raziskovanje razpoložljivih in dodatno potrebnih virov za rešitev problema, dogovor o načrtu majhnih, uresničljivih korakov v smeri zelenega razpleta, spremljanje udejanjanja teh korakov in po potrebi dopolnjevanje ter spreminjanje načrta korakov, dogovor o koncu sodelovanja v delovnem odnosu in izvirnem delovnem projektu pomoči idr. (Šugman Bohinc *et al.* 2007).

Večino ljudi *zamišljanje želene prihodnosti* motivira, socialno krepi. Podobe ciljev in z njimi povezane misli, besede, spremljajoči zvoki in pa občutki (lahko tudi vonji ali okusi) utrjujejo otrokovo namero²⁰, uresničiti zastavljeni učni izid, strokovnjaki za učenje in pomoč pa lahko

20 Bralcem, ki jih raziskovanje moči človekove namere bolj zanima, priporočan v branje delo Lynne McTaggart (2008), novinarke za področje znanosti, hrvaški prevod knjige ima naslov *Eksperiment namjere*.





ta naravni vir človeka še krepimo, če načrtno vodimo pogovor z njim in drugimi udeleženci v IDPP, tako da z raziskovalnimi vprašanji pripomoremo k aktivaciji čim več načinov zaznavanja. Kako pozitivno učinkuje intenzivna usmerjenost na želeno prihodnost, dokazujejo tudi postmoderni sistemski pristopi na področju pomoči – narativni, dialoški oziroma hermenevtični in k rešitvi usmerjeni pristopi, ki se vsi opirajo na omenjeno predpostavko in so za namene čim razvidnejšega udejanjanja te predpostavke razvili številne inventivne hevristične postopke (npr. t. i. eksternalizacija in pisanje alternativne zgodbe v narativnih pristopih, osvobajajoči monolog v dialoških pristopih in reka življenja ter postavljanje kipov v pristopih, usmerjenih k rešitvi).

Razlikovanje vzorcev sistema, s katerim sodelujemo

Če bi morala najbolj jedrnato povzeti *poglavitne operacije oziroma načine ravnanja*, za katere mora biti usposobljena učiteljica ali šolska svetovalna delavka, ki dela z učenci z učnimi težavami, bi verjetno izbrala tri: 1. usposobljenost za razlikovanje problemskih (individualnih in interakcijskih) vzorcev in potencialnih vzorcev rešitve konkretnega učenca z učnimi težavami – sem sodi tudi usposobljenost to narediti skupaj s tistim učencem in drugimi udeleženci v IDPP, 2. usposobljenost pripomoči k destabilizaciji opredeljenih problemskih vzorcev ter mobilizaciji in omogočanju tistih otrokovih izkušenj, ki lahko postanejo zasnova za vzorce rešitve, in 3. usposobljenost pripomoči k stabilizaciji omenjenih alternativnih izkušenj do novih prevladujočih (individualnih in interakcijskih) vzorcev učenca.

Denimo, da se strinjamo s predpostavko znanosti o kompleksnosti (npr. kibernetične ali sinergetične znanosti), da biopsihosocialni sistemi, kot smo ljudje v najrazličnejših interakcijah, organiziramo svoje mišljenje, čustveno odzivanje in (odnosno) vedenje na način vzorcev. Če želimo podpreti učenca z učnimi težavami pri doseganju zelene spremembe, je nujno izhodišče za projekte učenja in pomoči *razlikovati* tiste otroke, učiteljeve, roditeljeve, svetovalne vzorce delovanja v kontekstu šole (do določene mere pa tudi doma in v skupnosti), ki učencu povzročajo in vzdržujejo učne težave. Temu v postmoderni, k virom in rešitvi usmerjeni paradigmi učenja in pomoči vselej dodajamo, kako pomembno je raziskovati in opredeliti tudi tiste izkušnje učenca in drugih sodelavcev v IDPP, ki jih lahko uporabimo in okrepimo kot zametek vzorcev rešitve.

Sestavina koncepta delovnega odnosa soustvarjanja, ki se nanaša na omenjeno sinergetično načelo, je t. i. *instrumentalna definicija problema*, ki smo jo, dopolnjujoč njenega avtorja Lüssija (1990), nadgradili z razvidnim pristavkom o *soustvarjanju rešitve*. Kako udejanjamo omenjeno načelo in sistemski koncept? Tako, da skrbno, spoštljivo in radovedno raziskujemo življenjski svet učenca, ga kot največjega poznavalca svojih izkušenj z učnimi težavami povabimo k opredelitvi problema iz njegove perspektive. Z različnimi vprašanji, komentarji, zgodbami,

za katere menimo, da bi ga lahko motivirale, ga spodbujamo k prepoznavanju tistih učnih izkušenj, v katerih je bilo nekaj občutno drugače kot v njegovih bridkih doživetjih in ki bi zaradi svoje izjemnosti v pozitivnem smislu lahko pomenile podlago za prihodnje vzorce rešitve. Ali mu je kdaj v šoli ali doma uspelo brez zatikanja in napak prebrati kakšno besedilo? Ali se spomni katere snovi pri matematiki, ki ga je pritegnila in mu ni povzročala težav? Ali so starši, ki jih nikakor ne moremo pridobiti k sodelovanju, vendarle kdaj prišli v šolo? Kaj je bilo takrat drugače, ka-



ksne so bile takrat okoliščine? S podobnim vabilom k raziskovanju izjem v preteklosti in zelenih scenarijev za prihodnost se obrnemo tudi na otrokove starše, njegovo učiteljico, razredničarko, šolsko svetovalno delavko, ki sodelujejo v IDPP. Dialoški prostor, ki ga tako ustvarimo, redko zasedejo enake formulacije problemskih vzorcev in izjemnih, redkih dogodkov, ki naznanjajo zeleno spremembo. Največkrat se tako nastali pogovorni prostor napolni z različnimi, lahko tudi nasprotujočimi si opisi. Strokovna odgovornost učiteljice in še zlasti šolske svetovalne delavke je, da zna mediacijsko, pogajalsko voditi dialog med sogovorniki v smeri dogovora o tem, kaj bodo opredelili kot problemske vzorce učenca z učnimi težavami in drugih udeležencev v IDPP in kaj bodo prepoznali kot zametke za vzorce rešitve. Gre za še eno potrebno usposobljenost šolskih strokovnih delavcev, za katero jih zlasti v času študija premalo izobražujemo.

Načelo razlikovanja vzorcev sistema, s katerim sodelujemo, je načelo (in ne faza) tudi zato, ker ga udejanjamo v celotnem procesu. Začetnim instrumentalnim opredelitvam problema in zelene spremembe sledijo njihove razvojne različice pa tudi povsem nove definicije. Upošteva je postmoderno konstruktivistično in sodelovalno paradigmo učenja in pomoči se vsakokrat pridružimo otrokovi aktualni formulaciji. Pri tem nas vodi prepričanje, da je vsaka njegova zgodba o problemu in zelenem razpletu zanj smiselna konstrukcija kot njegov odgovor na to, kako doživlja svoje konkretne okoliščine v dejanskem času.

Upoštevanje in krepitev občutka, da si je smiselno prizadevati za spremembe

Pomemben dejavnik, ki utrjuje odnos in omogoča delovanje vseh drugih dejavnikov vzpostavljanja okoliščin za začetno stabilnost, je zaupanje učenca z učnimi težavami in drugih udeležencev v IDPP, da je *delo za spremembe smiselno*. Sem sodi tudi upoštevanje življenjskega sloga, osebnih nalog, življenjskih ciljev osebe, ki je v središču IDPP. Schiepek (2008) v zadnjem času za to sinergetično generično načelo uporablja tudi izraz konotacija – sooznačevanje, hkratni pomen. Za kaj vse je prizadevanje za spremembe smiselno? Zame je omenjeni vidik očarljiv primer preseka treh zelo različnih področij razumevanja človekovega delovanja: matematičnogičnega opisa kompleksnosti, ki ga prinaša teorija sinergetike, osrednjega koncepta smisla (logosa) pri mnogih psihoterapevtskih pristopih, ki so se v pogledu tega jedrnega pojma navdihovali pri logoterapiji Viktorja Frankla (1984 [1959]), in brez dvoma številnih osebnih življenjskih izkušenj vsakogar med nami. Sinergetični model upravljanja s procesi samoorganiziranja našemu zasebnemu doživljanju in poklicnemu delu z učenci z učnimi težavami in njihovimi starši daje znanstven pomen in nas zavezuje k izpolnjevanju naloge, da pripomoremo h krepitvi njihovega občutka smisla, vrednosti, koristi, ki jih doživljajo, ko se trudijo za spremembe. Slednje velja tudi za šolske strokovne delavce, ki prav tako potrebujejo občutek, da je vredno vedno znova zapustiti varno mesto znanega in tvegati korak v neznano. Da ima smisel vztrajati – kljub mnogim oviram in omejitvam, ki jih učiteljici ali pa šolski svetovalni delavki, motivirani za uvedbo novosti, na pot postavljajo določeni togi, paradigmatsko zastareli koncepti stroke in predpisi ministrstva, pravila šolske skupnosti z ravnateljem na čelu, kolegov, ki jih moti njena zagnanost za spremembe sistema, staršev in celo učencev, navajenih na obstoječi red, kakršenkoli že je.





Sinergetično generično načelo o pomembnosti vzdrževanja in krepitve občutka, da si je smiselno prizadevati za želene spremembe, daje znanstven pomen izkušnji, ki jo imamo delavci v poklicih pomoči, zdravstva in izobraževanja, če izločim skupine, ki veljajo za najbolj ogrožene za sindrom *izgorevanja*²¹. Izhodišče za poklicno izgorevanje je prav izguba občutka, da je vredno, smiselno opravljati svoje delo, da zmoremo, smo usposobljeni, da nadrejeni, sodelavci in uporabniki v našem delovnem okolju cenijo naše napore. To na daljši rok povzroča različna druga duševna, socialna in telesna znamenja težav. Apatija, ki jo opažamo v različnih kontekstih človekovega življenja, od politike do dela in šole ter družine in skupnosti, je najverjetneje odziv na zamirajoč ali izgubljen občutek smisla. Zakaj biti aktiven in se naprezati, če se tako ali tako nič ne spremeni, če me nihče ne upošteva, če moje delo ne poraja uspehov²²?

Razlikovanje parametrov nadzora – kaj energizira, destabilizira sistem

V že vzpostavljenem dovolj čustveno varnem, zaupnem kontekstu partnerstva v delovnem odnosu soustvarjanja učenja in pomoči smo torej opredelili problemske vzorce učenca z učnimi težavami (skupaj s problemskimi vzorci interakcije učenca z udeleženci v zanj organiziranem IDPP) in prepoznali tudi izkustvene zametke za vzorce želene spremembe. Zame sta to ključni točki v procesu učenja in pomoči, točka, kjer smo danes, in točka, ki jo želimo doseči. Če nam ju uspe definirati, smo s tem dobili pripomoček za ocenjevanje in vrednotenje uspešnosti procesa, ki se razteza med njima. Ne linearno, temveč na skrajno različne vijugaste, pogosto ciklične načine, s pogosto vmesno ponovno opredelitvijo enega in drugega položaja.

Ko je govor o sinergetičnem generičnem načelu, ki se nanaša na parametre nadzora, smo po mojih izkušnjah pred morda najvznemirljivejšo in verjetno tudi najbolj odločilno dimenzijo procesov učenja in pomoči. Z udeleženci v IDPP bomo raziskovali, kaj bi našega učenca z učnimi težavami lahko tako spodbudilo, da bi začel spontano opuščati manj funkcionalne vzorce učenja in razvil uspešnejše. Polje za preučevanje parametrov nadzora se razprostira v vseh razsežnostih človekovih izkušenj in domišljije. Zanimajo nas *izjemne izkušnje* oziroma *redki želeni dogodki* v otrokovi preteklosti, ko mu je – drugače kot po navadi, velikokrat proti vsem pričakovanjem – uspelo rešiti problemsko situacijo, podobno sedanjosti ali pa drugačno, in

21 O izjemno velikem deležu nemških učiteljev – okrog 50 % – ki se zaradi izgorelosti predčasno upokojijo, pričajo raziskave Andreasa Webra, Uweja Schaarschmidta s sodelavci (Internet 1) v prvem desetletju novega tisočletja. Ti učitelji so tudi največ dni v bolniškem staležu. Poleg tega, da so zaradi izgorelosti demotivirani za delo in izčrpani, razvijejo tudi nenaklonjenost do učencev. To je še posebej skrb zbujajoče. Učitelji kot najbolj stresne dejavnike navajajo »vedenje problematičnih učencev«, »število učencev v razredu« in »število ur«. Učenci, na drugi strani, trpijo zaradi sindroma pomanjkanja pozornosti. Raziskovalci povečevanje tovrstnih težav učencev povezujejo s pomanjkanjem potrpežljivosti in pozornosti staršev (ti v zahtevnih življenjskih razmerah družine ne znajo uspešno »upravljaliti« z vedenjem svojih otrok), vse bolj nemirnim okoljem in povečanjem števila ur, prebitih pred televizijo in računalnikom. Ustaljeni odziv zdravnikov psihiatrov na opisane težave otrok je farmakološko zdravljenje z metilfenidatom Ritalin. (Internet 1.) Mednarodna raziskava učenja in poučevanja OECD Talis 2008 (2010) kaže, da so slovenski učitelji v primerjavi z učitelji v drugih državah za zdaj še zelo zadovoljni z delom in ozračjem v razredu (Internet 2).

22 Svojevrstno kritično analizo stanja duha sodobne mladine prinaša Galimberti (2010) v svoji knjigi *Grozljivi gost: Nihilizem in mladi*.



se je z njo naučil nečesa, kar bi lahko preizkusil tudi zdaj. Radovedni smo glede njegovih *krat-koročnih in dolgoročnih ciljev*, ki bi ga lahko tako motivirali, da bi se lotil dela za spremembe in zmogel vztrajati pri njem. Morda pa je želja *izogniti se neprijetnostim* omejitvev, ki jih učencu določajo starši, če ne bo izboljšal ocen, tisti energizirajoči dejavnik, na katerega se otrok odzove z želenim vedenjem. Strah pred kaznijo, volja dokazati pomembnim drugim, da zmore narediti nekaj, česar mu ne pripisujejo. Ideja, da bosta razvezujoča se starša znova skupaj, če bo imel odličen uspeh, če ne bo več delal problemov učiteljici v razredu ipd. Šolske strokovne delavke si prizadevamo ustvariti okoliščine, ki bodo spodbudile motivacijo otrok za doseganje njihovih želenih ciljev, razmere, ki bodo pripomogle k aktiviranju njihovih virov.

Koncept motivacije v sodobni pedagoški psihologiji

Velik del vrhunske svetovne in slovenske pedagoškopsihološke stroke razume *motiviranost kot razmeroma stabilno psihološko oziroma osebnostno značilnost*, kompetentnost otrok in mladostnikov (Juriševič 2005, glej npr. Marjanovič Umek s sod. 2006, 2007²³). Večina sodobnih pedagoških psihologov še vedno razlikuje med notranjo in zunanjo motivacijo oziroma motivacijsko usmerjenostjo (po Juriševič 2005) in zagovarja idejo, da sta vzgoja in izobraževanje zares učinkovita šele takrat, ko otrok prvotno zunanjo motivacijo (npr. dobiti nagrado za določeno vedenje ali izogniti se kazni za način obnašanja) ponotranji (motivacija postane avtonomna), tako da za želeno vedenje ne potrebuje več zunanjih motivacijskih dejavnikov. Hiter pregled terminologije v novejši domači znanstveni in strokovni literaturi²⁴ mi kaže, da večina strokovnjakov vztraja pri razumevanju, da je mogoče »motivirati« učence za doseganje določenih ciljev in raziskuje linearne ter krožne vzročno-posledične povezave med najrazličnejšimi psihološkimi, socialnimi in fiziološkimi dejavniki (vhod) ter motivacijo (izhod). Zanimiv se mi zdi podatek, da v slovenski pedagoški psihologiji, z izjemo časovno že precej oddaljene raziskave Žagarja (1991, 1992), še nismo sistematično empirično preučili učne motivacije (Juriševič 2005: 4). Govor o uspešnem ali neuspešnem motiviranju otrok, z velikim bremenom odgovornosti na učiteljih, je stalnica diskurza v šoli, z njo smo se srečale tudi raziskovalke v projektu delovnega odnosa soustvarjanja učenja in pomoči učencem z učnimi težavami.

V pedagoški psihologiji 21. stoletja pa razvijajo tudi alternative opisanemu ustaljenemu in prevladujočemu pojmovanju motivacije oziroma motiviranosti v povezavi z učno uspešnostjo. Takšna alternativa je razumevanje *situacijske odvisnosti motivacije*, ki se vztrajno, a zelo počasi uveljavlja (Juriševič 2005). Spoznajmo situacijsko paradigmo, ki jo zlasti po letu 2000 razvijajo raziskovalci, kot so Turner, Wosnitza in Nenninger, Volet, Jarvela (*ibid.*), z besedami slovenske avtorice (*ibid.*: 3):

Učna motivacija verjetno ni toliko stabilna entiteta, prej odraz interakcijskih vplivov med učencem in socialnim okoljem oziroma njegovim učnim kontekstom. To nadalje pomeni, tako Turnerjeva (2001), da je šola – učni kontekst – še kako pomembna soudeleženka v oblikovanju učne motivacije učencev, in sicer v spodbujevalnem ali zaviralnem smislu.

23 Opozoriti moram, da v raziskavi, o katerih poročajo avtorji, niso preučevali povezave med motiviranostjo in učno uspešnostjo otrok in mladostnikov, le omenili so motivacijo kot psihološko značilnost.

24 Revija *Psihološka obzorja* med letoma 2006 in 2011, doktorska disertacija Mojce Juriševič (2005).





Ali (*ibid.*: 22):

Učna motivacija je zato po prepričanju Wosnitze in Nennigerja (2001) »proizvod« pravega socialnega sistema, v katerem so v ospredju odnosi med tremi elementi učnega okolja: med učencem, učiteljem in oddelkom kot skupino učencev, ki so učenčevi sošolci. [...] Voletova (2001) poudarja, da je v tem odnosu bistveno to, kako je učenec »uglašen« s svojim učnim kontekstom; če med učenčevimi kognicijami, motivacijo in čustvi, povezanimi z učenjem, na eni strani ter danostmi njegovega socialnega in fizičnega učnega okolja na drugi strani pride do skladnosti, je učenec pri svojem učenju produktiven – izkušensko oziroma doživljajsko vpleten [...]. Okolje torej spodbuja učenje tako, da zadovoljuje učenčeve potrebe, učenci pa izpolnjujejo pričakovanja okolja in aktivno sodelujejo v učnem procesu.

Situacijska paradigma učne motivacije – ki je združljiva s teorijo samouravnavanega učenja, avtorji slednje pa v svojih modelih uporabljajo koncept samouravnavane motivacije (Juriševič 2005: 18–21) – govori v jeziku interakcije, odnosa, konteksta, soudeležnosti, zato je ni težko navezati na sinergetično znanost o kompleksnosti in morda bomo v bližnji prihodnosti pričeli njunemu medsebojnemu oplajanju in povezovanju.

Specifičnost in nespecifičnost nadzornih parametrov

Sinergetična ponudba je razumevanje motivacije kot spontanega človekovega odziva na določene življenjske (odnosne idr.) okoliščine, v našem primeru učencev, tudi tistih z učnimi težavami, na ustrezne šolske (čustvene, odnosne idr.) razmere. Katere razmere so mišljene kot »ustrezne«? Tiste, na katere se posamezni učenec odzove s spremembo ustaljenega vzorca delovanja, da bi se na nastale okoliščine prilagodil. Sinergetiki (Schiepek *et al.* 2005 a) poudarjajo *specifičnost parametrov nadzora* – kar je vir energije za enega otroka, morda ne bo imelo nikakršnega spodbudnega učinka na drugega. Lahko se poslovimo od morebitne ideje, da nam bo kdaj uspelo oblikovati seznam splošnih motivacijskih dejavnikov, ustreznih za določeno kategorijo otrok. Vsak sistem potrebuje svoj specifični kontrolni parameter, da lahko omogočimo prehode med redi organiziranosti. Zato pa moramo raziskovati življenjski svet vsakega učenca z učnimi težavami, vsake družine, organizacije, skupnosti posebej! O tem smo se raziskovalke lahko prepričale v naših osemnajstih IDPP, v katerih so bili otroci (večinoma) v starosti med devetimi in enajstim letom starosti in s formalno podobnimi učnimi težavami z branjem, pisanjem ali pri matematiki, njihovi starši, zainteresirani za sodelovanje v projektu pomoči, in šolske strokovne delavke, ki so bile pripravljene žrtvovati svoj prosti čas za to, da so se usposabljevale za delovni odnos soustvarjanja. Osemnajst bolj ali manj primerljivih učencev z učnimi težavami (seveda so bile med otroki in drugimi udeleženci v teh IDPP tudi velike razlike, npr. v ekonomskem položaju, izobrazbi staršev, nacionalnosti, regiji šole, delovnih izkušnjah in usposobljenosti šolskih svetovalnih delavk), osemnajst primerov uresničevanja koncepta delovnega odnosa soustvarjanja v IDPP in osemnajst tako različnih procesov, zgodb, razpletov, učinkov!

Čeprav so parametri nadzora specifični za vsak sistem, so hkrati *nespecifični glede svojih učinkov* – prehode med vzorci zgolj spodbujajo, ne oblikujejo pa procesov ustvarjanja reda v notranjosti



sistema (oziroma procesov, ki so posledica medsebojnih vplivov sistema in okolja). Ko skupaj z udeleženci IDPP – na podlagi prepoznanih izjemnih dogodkov, definicije želene spremembe, obstoječih in dodatno potrebnih virov in drugih rezultatov raziskovanja otrokovega življenjskega sveta – izdelamo načrt mobilizacije teh potencialno motivirajočih dejavnikov, lahko utemeljeno pričakujemo, da bo načrt udejanjen. Kakšni bodo ti učinki, kdaj in kako intenzivno se bodo izrazili, pa ne moremo napovedati, zaupamo le, da jih bomo udeleženci v IDPP prepoznali. Opisana usmerjenost, pričakovanje pozitivnih posledic našega ravnanja, še dodatno krepi proces samoorganiziranja, saj učencu in njegovim sodelavcem v IDPP vzbuja upanje in utrjuje občutek, da je delo za spremembe smiselno. Omenjeno držo lahko učiteljica ali šolska svetovalna delavka izrazi učencu in partnerjem v projektu z besedami:

Radovedna sem, kdaj se bodo pokazali prvi učinki naših korakov, kdo jih bo prvi opazil, kakšni bodo. Bodo majhni, komaj zaznavni ali siloviti, da se bo kar bliskalo? Se bodo izrazili, ko boš buden? Ali mogoče v sanjah, ko boš spal? Jih bodo drugi opazili pred tabo, tvoji sošolci, učiteljica, starši? Mogoče tudi ti, tako kot jaz, že komaj čakaš, da dobimo odgovore na vsa ta vprašanja.

Sledijo primeri učinkov motivirajočih dejavnikov na otroke, učence. Potencialno spodbudno delujemo nanje že s svojim odnosom do njih – o tem sem pisala pri razlagi prvega sinergetičnega načela in čustveno varne šole. Osebnosti značilnosti šolske strokovne delavke so instrument v podobnem pomenu, kot je za pevca glasbilo njegovo telo, ki ustvari zvok. Takšni, kot smo, bomo na nekatere učence delovali spodbudno, ne da bi to zavestno načrtovali. Seveda lahko potencial omenjenega učinka tudi zapravimo. Velja tudi narobe, na nekatere otroke bomo samodejno vplivali demotivirajoče in si, če ne poznamo logike nadzornih parametrov, neuspešno razbijali glavo z odgovorom na vprašanje, zakaj nas ti učenci tako zavračajo, ko pa smo z njimi komajda spregovorili. Pennacova (2010: 126–127) kolegica je z glasbeno analogijo opisala, v čem je po njenem mnenju ključ njene uspešnosti pri delu z dijaki:

Vsak učenec igra svoj inštrument in temu se ni vredno upirati. Bistvo je v tem, da dobro poznamo svoje glasbenike in v orkestru vzpostavimo harmonijo. Dober razred ni regiment, ki koraka kot eden, je orkester, ki se trudi z isto simfonijo. In če ste podedovali mali triangel, ki ne dela drugega kot tink tink, ali dromljo, ki od sebe ne daje drugega kot bloing bloing, je pomembno samo to, da zaigrata v pravem trenutku, in to po svojih najboljših močeh, da torej postaneta izjemen triangel, brezhibna dromlja in da bosta ponosna na svoj prispevek k celoti. V občutku harmonije napredujejo vsi in na koncu se bo skladbo naučil tudi mali triangel, morda sicer ne tako briljantno kot prva violina, ampak naučil se bo isto skladbo. [...] Težava je samo v tem, da jim hočejo vbiti v glavi, da v tem svetu štejejo samo prve violine. [...] In v tem, da se imajo določeni kolegi za Karajane, ki ne prenesejo, da morajo dirigirati lokalni pleh muziki! Vsi sanjajo o Berlinski filharmoniji, kar je razumljivo ...

Enkrat sem slišal očeta reči nekaj zelo lepega o meni, ko nisem bil v sobi. Pozneje sem spoznal, da je bila to verjetno ena od najmočnejših stvari, kar jih je lahko naredil zame.





Izrazil je priznanje mojim zmožnostim, ko je dejal, da bi lahko bil uspešen v čemerkoli. Bil sem majhen poba v sosednji sobi in ni vedel, da sem ga lahko slišal. Ko potem razmišljaš o tem, da si slišal svoje starše izreči lepe stvari o tebi, ko te ni bilo tam, veš, da so resno mislili. (Bluestein 1995: 9)

Bil je učitelj naravoslovnih ved v gimnaziji. Imel je doktorat. Oba z ženo sta bila učitelja in oba sta bila skrajno navdušena glede tega, kar sta počela. [...] Poleti je hodil v Afriko in delal v rezervatih za divje živali. Mnoge svoje izkušnje nam je zaupal v razredu. Ni samo stal pred učenci in rekel: »Prav, to je Serengeti, in tam živijo levi in hijene,« ampak dejal: »Eno noč je taborišče obkrožilo krdelo levov in srečni smo bili, da smo jim lahko živi ušli.« Pripovedoval nam je zgodbe o tem, kako so postavili vremensko postajo, takšne reči. Učitelji v srednji šoli pogosto govorijo teorije o tem, kaj se dogaja. To pa je bilo bolj resnično. Mislim, da je prav to podžgalo moje zanimanje za naravoslovje in me vodilo do diplome iz gozdarstva. (*Op. cit.*: 16)

Prihajala sem iz okolja, kjer je bilo veliko zmerjanja in psovanja, imela sem slabo podobo o sebi, kot otrok sem bila zelo vase potegnjena in se večine svojih učiteljev ne spomnim. Učiteljica, ki resnično izstopa v mojih spominih, me je v desetem razredu učila angleščino. Spominjam se, kako sem se na začetku šolskega leta zagledala v učiteljčine čudovite dolge nohte in njene popolne lase in razmišljala, da bi si nekega dne želela imeti nohte in lase kot ona. Sčasoma pa sem jo začela še drugače ceniti. Spoznala sem, da je opazila pri meni nekaj, česar nihče drug ni – da sem zelo dobro govorila angleško. Čeprav sem odraščala na jugu in na območju, kjer mnogi ljudje niso pravilno govorili jezika, so bili moja izgovarjava, naglas in moja slovnica vselej nadpovprečni, in to je učiteljici vzbudilo zanimanje. Nihče mi še nikoli ni rekel, da sem v čemerkoli dobra, ona pa je! Običajno je rekla: »Oh, obožujem, kako to izgovarjaš.« Ali pa je rekla razredu: »Poslušajte, kako Rosalie izgovarja to besedo!« Opozorila je name na pozitiven način in bila prva oseba v mojem življenju, ki je to storila. [...] In zdaj Poglejte, kaj sem postala – gostiteljica radijskih pogovornih oddaj! Kdo bi si lahko predstavljal, kakšen vpliv bo imela na to, kaj bom postala! (*Op. cit.*: 17)

Ko sogovornikom v IDPP postavljamo odprta vprašanja in povzemamo njihove besede, čustveni ton, izkušnje, tako da si prizadevamo zajeti tudi kontekst njihove zgodbe, in to počnemo spoštljivo, brez obsojanja, naši partnerji postopoma razvijejo občutek, da jih razumemo in sprejemamo. Paradoksalno je, da smo se ljudje, ko čutimo, da nas drugi sprejemajo takšne, kot v nekem življenjskem obdobju smo, bolj pripravljeni spremeniti, kot če nas neposredno spodbujajo k spremembi. Opisani način poslušanja sogovornikove zgodbe, pri katerem redno preverjamo svoje razumevanje njegovega razumevanja, strokovna literatura največkrat navaja kot »reflektivno poslušanje«. Sodi med osrednje kompetence pomagajočega strokovnjaka za razvoj kakovostnega odnosa s sodelavci v projektu pomoči. Ne gre za usposobljenost, ki jo je lahko obvladati. Vodje IDPP se v delovnem odnosu s sodelavci spoprijemamo s tveganjem, da nas bo zaneslo v strokovnjaško držo – držo vedočega, da bomo dajali nasvete, predloge korakov v smeri rešitve problema, še preden bomo prisluhnili zamislim, ki jih ima učenec z učnimi težavami,





in ne da bi nas učenec za nasvet prosil (ali da bi ga mi prosili, ali mu lahko nekaj predlagamo). Pogosto usmerimo pogovor na temo, ki se učencu ne zdi pomembna za kontekst pomoči. Utečena razmerja moči med odraslimi in otroki v šoli lahko prav tako zavedejo šolsko strokovno delavko, da začne učencu z učnimi težavami zapovedovati, kako se mora vesti, ga celo svariti ali mu groziti z neprijetnimi posledicami, če ne bo upošteval njenih usmeritev. Včasih učiteljica ali šolska svetovalna delavka presoja, kritizira, moralizira, označuje, sramoti ali obsoja učenca za njegovo določeno vedenje, razmišljanje, učne neuspehe ipd. (Aylm, Gamble 2007: 29).

Destabiliziranje vzorca – krepitev odklona s pomočjo parametra nadzora

Potem ko smo opredelili potencialne energizirajoče dejavnike za posameznega učenca z učnimi težavami, si jih prizadevamo aktivirati in s tem ustvariti kontekst, na katerega bi se otrok (pa tudi kdo od drugih udeležencev v IDPP) lahko odzval s spremembo svojega ustaljenega, a nezadovoljivega načina delovanja, npr. reševanja problemov branja in pisanja. Šolske strokovne delavke skupaj z otrokom in drugimi sodelavci v IDPP organiziramo učne ali vedenjske eksperimente, načrtujemo situacije v bližnji prihodnosti, ko bo učenec lahko ponovno doživel izjemo, kot se mu je to že zgodilo v preteklosti. Dogovorimo se o preizkušanju določenega alternativnega odzivanja na ponavljajočo se čustveno zahtevno situacijo v šoli. Obsežnost novosti je odvisna od tega, kaj se učencu zdi še dovolj varno, da mu pomeni izziv in ga hkrati ne ogroža. Poskuse pripomoči k destabilizaciji otrokovih utečenih navad vedno spremljajo varovalni scenariji kot vnaprej dogovorjeni potencialni blažilci morebitnih neželenih učinkov odklona od obstoječih vzorcev delovanja. Pomembna odgovornost strokovnjaka je, da prepozna še tako majhne premike v smeri zelenega cilja in opozarja nanje. Šolska svetovalna delavka ali učiteljica se, kot bi imela v rokah povečevalno steklo ali mikroskop, ustavlja ob različno velikih spremembah, jih komentira, občuduje, se jim čudi, hvali učenca, da mu je uspelo, ga morda celo (paradoksalno) zavira pred prehitrim napredovanjem ipd. Našteti načini ravnanja dodatno socialno krepijo otroka in člane IDPP, da zdržijo spremembo običajnega vzorca, hkrati pa, kot rečeno, varujejo pred tem, da bi se vzpostavile preveč ogrožajoče, nestabilne okoliščine, na katere bi se partnerji namesto z vztrajanjem pri novostih odzvali z vračanjem v staro – neželeno, a zaradi domačnosti varno – stanje.

Pennac (2010: 87–88) opisuje svoje otroštvo in šolanje, čas, za katerega pravi, da v njem kot otrok ni bil navzoč in je, takoj ko je vstopil v razred, iz njega že tudi izstopil, saj ni nihče od njega ničesar pričakoval oziroma ni razumel, kaj bi lahko šola, v kateri je slovel kot zguba, ne-sposobnež, od njega sploh pričakovala.

Potem pa je prišel moj prvi rešitelj. Profesor francoščine. V osmem razredu. Ki je v meni videl to, kar sem bil: iskren in vesel samomorilen sanjač. Najbrž je naravnost osupnil nad mojo sposobnostjo, s katero sem si izmišljal bolj in bolj izvirna opravičila za nenaučene snovi ali za nenapisane naloge, zato se je odločil in me razbremenil pisanja spisov in mi je namesto tega naložil pisanje romana. Romana, ki sem ga moral dokončati do konca





trimesečja in katerega poglavje sem moral profesorju oddati vsak teden. Tema je bila svobodna, prosil pa me je, naj v oddanih sestavkih ne bo pravopisnih napak, »zato da se dvigne raven kritike«. [...] Roman sem pisal z navdušenjem. Pridno sem popravljaj vsako besedo s slovarjem (od katerega se vse od takrat nisem ločil) in svoja poglavja oddajal s točnostjo profesionalnega feljtonista.

Drugi element preobrazbe v moji domnevni sramoti je bil izbruh ljubezni. Ljubezen! Povsem nepredstavljiva za mladostnika, kot sem dojemal sebe. [...] Zgodil se je drugačen preobrat, ki je moje življenje postavil na glavo in podpisal smrtno obsodbo moji nesposobnosti, meni kot zgubi. Neka ženska me ljubi! [...] Izmed vseh je izbrala prav mene! Mene! Izbravec sem! Njen izbravec! (Je učenka pripravljalnega razreda za École normale supérieure, jaz pa ponavljam zadnji razred gimnazije!) [...] Kako zelo so mi zaupali, in kar naenkrat! In koliko sem na lepem zaupal sebi! Tistih nekaj let, ko je ta sreča trajala, ni bilo več govora, da bi počenjal neumnosti. Ja, zdaj sem stopnice preskakoval v diru. Po maturi sem za malo malico, da tako rečem, v kar najkrajšem času odključal diplomo na učiteljski akademiji in še diplomo iz literature, napisal svoj prvi roman [...]. (*Op. cit.*: 92–93)

Učenca z učnimi težavami v enem od projektov pomoči (IDPP 6.1) na naših šolah je podobno motivirajoče osvojila »pottermanija«. Potem ko smo dosegli prve uspehe sodelovanja v IDPP za področje matematike, so mama, učiteljica razrednega pouka in Matic povsem nepričakovano na srečanju začeli poročati o neverjetnih bralnih uspehih najprej našega učenca in peščice njegovih sošolcev, nato pa skoraj vsega razreda. Prvim trem navdušenim bralcem je razredničarka podelila posebna razredna priznanja, nekakšne diplome za obsežno branje. Na nepričakovane, a ugodne posledice, ki jih je pri otrocih sprožila podelitev priznanj, se je učiteljica odzvala na način, ki je pripomogel h krepitvi novih bralnih izkušenj učencev v razredu.

Razredničarka: To priznanje je otrokom veliko pomenilo, prvim trem učencem sem ga podelila v razredu pred vsemi. Na ostale učence je to izredno pozitivno učinkovalo, tako zelo presenečeni in zadovoljni so bili, ker so ti sošolci dobili razredno priznanje, da imamo sedaj v razredu situacijo, ko učenci samo še berejo. Že dan po podelitvi priznanj je v šolo prišlo šest učencev s knjigami o Harryju Potterju, zdaj pa jih berejo kar med odmori! Berejo celo med petminutnimi odmori, tako da moram jaz hoditi po razredu pa knjige zapirati. Ampak sem kar kulturna, vsakemu učencu dam listek in z njim označim, kje je ostal pri branju. Mu ne zaprem kar tako knjige, ampak resnično moram posegati v njihovo vedenje, da potem manj berejo.

Raziskovalka 2: Na koncu bo branje treba prepovedati!

Smeh vseh v IDPP.

[...]

Razredničarka: In to je uvedel Matic, on je bil pobudnik!

Raziskovalka 1: Vau!

Razredničarka: In zdaj imamo v razredu množično branje teh obsežnih knjig. To se mi zdi res neverjeten prenos njegovega dela – najprej na bratca in še enega sošolca, nato pa na ostale učence. Enkratno se mi zdi, da se tako pozitivna stvar prenese na celoto!

Raziskovalka 1: To pa je nekaj, česar ne slišiš vsak dan!



[...]

Mama: Pri nas doma je tudi obsedeno stanje. Ves čas, še zvečer se moramo kregati, da gresta fanta spat in čez noč pustita Harryja Potterja pri miru.

Navdušujoče je, kako je odrasli Pennac v vlogi učitelja francoščine ustvaril kontekst, ki je izjemno spodbudno (motivirajoče) vplival na mnoge dijake v razredu mladostnikov z dolgoletno zgodovino nesposobnežev. Osrednja enota njegovega poučevanja in preverjanja znanja je bil narek, nekaj, kar je bilo pri večini otrok skrajno nepriljubljeno jezikovno opravilo, saj so učenci prejšnja leta šolanja pri nareku kot po tekočem traku dobivali nezadostne ocene za pravopisne napake. Na nezadovoljne medklice dijakov po najavi nareka je učitelj odgovoril z narekom, ki si ga je izmislil na kraju samem in v katerega je vpletel aktualno dinamiko v razredu (Pennac 2010: 134).

Nicolas trdi, da bo vedno imel enico iz pravopisa, in to samo zato, ker ni nikoli dobil nobene druge ocene. To menijo tudi Frédéric, Sami in Véronique. Enica, ki jih preganja od prvega nareka, jih je ulovila in pogoltnila. Kot pravijo sami, so se enice prilepile nanje in zdaj se jih ne morejo otresti. Ne vedo, da imajo ključ v žepu. (*Op. cit.*: 135–136)

Tako sestavljen narek je vzbudil radovednost dijakov. Sledilo je javno skupinsko popravljanje pravopisnih napak, tako da so začeli pri osnovah jezika, čeprav so bili učenci že v sedmem razredu. Vsak dijak je nato takoj popravil svoj narek. Sledili so (*op. cit.*: 137–138):

[...] poprava profesorja, moja, pri meni doma, in vračanje narekov naslednji dan, ocena, famozna ocena, samo zato da bi videl, kakšen obraz bo naredil Nicolas, ko se bo prvič izvlekel iz svoje enice. Nicolasova, Véroniquina in Samijeva buča na dan, ko so strli pravopisni oreh! Se osvobodili zle usode! Končno! Oh, kakšen prekrasen razcvet! [...] Preostalo so opravila slovarska prvenstva. To je bil olimpijski del vaje. Neke vrsta športna rekreacija. S štoparico v roki je bilo treba kar najhitreje najti iskano besedo, jo prepisati iz slovarja, jo popraviti v nareku, jo vnesti tako v razredni skupinski zvezek kot v častno beležko in se že lotiti naslednje besed. [...] In tako je šlo z našimi vsakdanjimi nareki vse do dne, ko sem vajeti naslednjega nareka predal enemu svojih nekdanjih nesposobnežev. [...] Véronique, Sami, Nicolas in drugi so izmenično sestavljali besedila, jih sami narekovali in celo vodili popravo. In to vse dokler ni bil vsak učenec v razredu sposoben samostojnega dela in dokler ni brez vsakršne pomoči, v tišini svoje glave postal lasten metodičen popravljalec.

V hipu me je osvojil tudi primer ustvarjanja spodbudnih okoliščin za spremembo vzorcev celotne razredne skupnosti, kot ga navaja Bluestein (2008: 75–76):

Srednješolska učiteljica je pozno v šolskem letu dobila nalogo poučevati veliko skupino izjemno sovražnih dijakov v zadnjem letniku, dijakov z visoko stopnjo tveganja za neuspeh, potem ko so jih njihova prva učiteljica in številne njene zamenjave zapustile. Nova učiteljica je stežka pritegnila njihovo pozornost, ko pa jim je ponudila delovne liste z nalogo, so jih vsi dijaki v učilnici raztrgali. »Tako ali tako nikoli ne pišemo pozitivno,« je





izjavil eden od njih. To ji ni vzelo poguma, vrnila se je naslednjega dne z isto nalogo in oznanila: »Če mi jo vrnete s svojim imenom na njej, dobite pozitivno oceno.« Večina dijakov je zgolj zmajala z glavo in znova raztrgala papir, čeprav jih je šest ali sedem kljubovalno nakracalo svoje ime čez papir in ji ga vrnilo. Naslednjega dne se je vrnila z ocenjenimi delovnimi listi, kot je obljubila, z zadostno oceno, ker so ji jih nekaj vrnili, in z novim zalogajem dela. Čeprav so bili dijaki še vedno zelo sumničavi, si je nenadoma pridobila njihovo pozornost: »Če lahko dobite zadostno oceno za to, da napišete svoje ime, si lahko predstavljate, kaj lahko dobite, če opravite nekaj dela!« Seveda je bil to začetek. In ker je poskrbela, da so bili lahko uspešni, in so lahko v sodelovanju z njo zadovoljili še druge potrebe, je postopno pridobila na svojo stran vse otroke v razredu. Bolj ko so ji dijaki zauपालi, večje tveganje so bili pripravljeni prevzeti. Ovire so postale večje in po nekaj dneh je bilo treba narediti veliko več, kot napisati svoje ime na papir, da si dobil pozitivno oceno.

Vsi dosedanja primeri kažejo, da šolski strokovni delavci s svojimi načini ravnanja udejanjamo po več sinergetičnih generičnih načel hkrati: vzpostavljanje okoliščin za (odnosno) stabilnost; razlikovanje problemskih vzorcev, včasih pa tudi potencialnih zasnov za vzorce rešitve; prepoznavanje parametrov nadzora, tako da ustvarjamo pogoje, ki bodo spodbujali motivacijo učenca z učnimi težavami (in drugih članov IDPP); krepitev odklona od nezadovoljivih starih vzorcev s pomočjo preizkušanja alternativnega vedenja; pomoč pri utrjevanju novih izkušenj s pohvalami, varovalnimi scenariji, z razlikovanjem minimalnih premikov v želeno smer. Vse to stabilizira zasnove za alternativne vzorce.

Spomnimo se znova prisposodob, ki jih za ponazoritev nastanka in spreminjanja vzorcev delovanja sistema navajajo sinergetiki. Pokrajina mogočih stanj, v kateri kroglica človekovih posameznih spoznavno-čustveno-vedenjskih izkušenj izoblikuje vdolbino ustaljenega obnašanja, razmišljanja, čustvenega odzivanja. Načelo energiziranja poudarja prav to, da je za premik žogice, ki jo dno vdolbine kot atraktor priteguje k vztrajanju na tem mestu, potrebne več energije, kot jo ima na voljo sistem. Določena posameznikova interpretacija okoliščin, v katerih je, nanj deluje energizirajoče – kroglico potisne iz ravnovesne lege na dnu vrtače, energija torej destabilizira utečeni vzorec. Kam potisne kroglico? Do sredine vdolbine, proti vrhu, tik pod vrh? Veliko energije je potrebne, da žogica pristane v posebnem položaju na hribčku, ki se dviga iz doline – v položaju t. i. *kritične nestabilnosti*. Zamislimo si kroglico, kako se maje na zunanjem robu vdolbine, kako nestabilna, ranljiva je, najmanjša sapica jo lahko odpihne. Kam jo bo odneslo? Najverjetneje v staro ležišče na dnu doline, kamor jo vleče sila privlačnosti znanega, ustaljenega, domačega, varnega. To načelo dobro poznamo iz vsakdanjega življenja. Otroci se namučijo, da premagajo svoje razvade, potem pa jih nepričakovano nizka ocena pri predmetu in občutek krivice spet vržeta v stari vzorec; starši se pomirijo, rešijo partnersko krizo, pa se zgodi nekaj nepredvidenega – spor s starimi starši, težave na delovnem mestu, bolezen, otrokov neuspeh v šoli – in spet padejo v staro stanje. Zato se v sistemskih pristopih pomoči učimo upoštevati, da vsaka, še tako želena sprememba v delovanju sistema ogroža njegovo dosedanje ravnovesje, njegove ustaljene vzorce (Keeney 1983). In si ne le potem, ko je učencu z učnimi težavami že uspelo rešiti konkretni problemski vzorec branja in pisanja, ampak tudi že prej, ko takšno rešitev šele načrtujemo, določimo varovalne scenarije postopkov za obdobje kritične nestabilnosti na prehodu med starimi in novimi vzorci (Šugman Bohinc v Šugman Bohinc *et al.* 2007: 59–62).



Logika položaja kritične nestabilnosti na prehodu iz starih vzorcev v nove nas opozarja, da je pomembno podpreti sistem takrat, ko se zdi, da se je že osvobodil železnega objema navad, da je to zahtevno delo že opravljeno. In da je odločilno znati prizadevati si za to, da se bo kroglica iz kritično nestabilne točke zavalila v šele nastajajočo novo vdolbino, v kateri se bo postopoma stabilizirala kot nov prevladujoč vzorec. Menim, da se starih vzorcev nikdar povsem ne rešimo, da vselej ostanejo z nami kot nekakšna upokojena nevronska mreža, kakor ugasli ognjenik, ki je prepustil delovanje drugemu, aktivnemu. In mogoče bo stari, nezadovoljivi vzorec v neki drugi situaciji posameznikovega življenja v prihodnosti spet postal uporaben.

Upoštevanje »kairósa« – omogočanje časovne uglasenosti, koordinacije, sozvočja

V sinergetičnem procesu učenja in pomoči se včasih zgodi posebna uglasenost med udeleženci IDPP, npr. med šolsko strokovno delavko ali roditeljem in učencem z učnimi težavami. Sinergitiki (Schiepek *et al.* 2005 a, Schiepek 2008) govorijo o časovni usklajenosti in koordinaciji med hevrističnimi postopki in komunikacijskimi slogi, v našem primeru učiteljice ali šolske svetovalne delavke (lahko tudi starša), in psihosocialnimi procesi in ritmi učenca z učnimi težavami. Gre za situacijo, ki poteka v sedanjem času in jo Stern (Stern *et al.* 1998, Stern 2004) imenuje »zdaj trenutki« (v slovenščini glej Čačinovič Vogrinčič *et al.* 2005: 67–80, Možina 2009). To so hipni prelomi v procesu vzpostavljanja delovnega odnosa in osebnega stika, ko se npr. vsi hkrati spogledamo, se nečemu nasmejemo, se hkrati ustavimo v močnem čustvu žalosti in se utrne solza, ko se ustvari ozračje zmede ali ko vsi hkrati zagledamo, da smo prišli do meje nečesa znanega, da je na vidiku možnost za premik k novemu. Za omenjeni trenutek usklajenosti Schiepek s sodelavci (2005 a) uporabi grško besedo »kairós«²⁵ v pomenu enkratne priložnosti. Ko se oseba (največkrat nezavedno) odloči za to, da zagrabi priložnost, se priložnost udejanji kot »trenutek srečanja« (Stern *et al.* 1998, Stern 2004). V nasprotnem primeru gre za zamujeno priložnost, za hip mimobežnosti, za »mimohodko« (Čačinovič Vogrinčič *et al.* 2003, Možina 2009). Kairotični trenutki priložnosti so izredno energizirajoči trenutki, ki jih doživimo z drugimi udeleženci, jih telesno (npr. z očesnim stikom, z dotikom, z zvokom idr.) ali besedno (z določeno metaforo) »usidramo« in postanejo vodilna misel ali pa metafora za premike v smeri, ki si jo želimo.

Verjetno nekateri roditelji, učitelji, pomagajoči strokovnjaki redkeje zamudijo, spregledajo, zapravijo ali prehitijo trenutke priložnosti za srečanje, za prehod med vzorci. Prepričana pa sem tudi, da lahko k naši učinkoviti izrabi kairósa pripomorejo izkušnje dela z ljudmi, če smo pozorni na proces in njegove prelomne točke in smo sposobni kritične refleksije o svojem ravnanju in njegovih učinkih in smo se pripravljeni učiti.

25 Kairós (καῖρός) je beseda grškega izvora, ki pomeni pravi trenutek ali trenutek priložnosti. Stari Grki so uporabljali dve besedi za čas, kronos in kairós. Medtem ko se kronos nanaša na kronološki, po zaporedju obdobj urejen čas, kairós označuje čas vmes, trenutek nedoločenega časa, v katerem se zgodi nekaj posebnega. Kaj je to posebno, je odvisno od tega, kdo uporablja besedo. Kronos je kvantitativne, k pa kvalitativne narave. (Internet 3)





Omogočanje prekinitve simetrije med starimi in novimi vzorci s pomočjo definiranja ciljev, majhnih možnih korakov

Če smo bili uspešni, nam je v sinergetičnem procesu učenja in pomoči v IDPP uspelo ustvariti kontekst, na katerega se je učenec z učnimi težavami (in morda še kateri od članov v IDPP) odzval z novo spoznavno-čustveno-vedenjsko izkušnjo. To izkušnjo smo ustrezno krepili s pozornostjo, pohvalami in drugimi spodbudami. Zavarovali smo jo z vnaprej pripravljenimi scenariji za primer motivacijskega omahovanja učenca v stanju kritične nestabilnosti starih vzorcev, položaja, za katerega zdaj že vemo, da nas iz njega kot magnet vleče k nezaželenim, a ustaljenim vzorcem. S tem smo utrdili možnosti, da sprva redke, šibke pozitivne izkušnje učenca prerastejo v vzorec. Stanje, ko ima učenec za svoje razmišljanje, čustvovanje, vedenje poleg obstoječih starih vzorcev na voljo že tudi alternativne izkušnje, ki se zgoščajo v vzorce, sinergetiki imenujejo simetrija med vzorci.

In zdaj je naloga udeležencev v IDPP, zlasti šolskih strokovnih delavk, prizadevati si za to, da se nastala simetrija med starimi in novimi, nezadovoljivimi in želenimi vzorci prekine, tako da učenec v situaciji, ki od njega zahteva določeno ravnanje, namesto dosedanjega, ne več funkcionalnega, izbere alternativno vedenje. Hevristični postopki, ki jih za ta namen uporabljamo oziroma soustvarjamo, so raznovrstni. K izbiri novega načina delovanja pri večini ljudi pripomore *usmerjenost na želeni cilj*, spomnimo se, kako zelo se učinkovitost nameravanja želene spremembe poveča, če aktiviramo čim več zaznavnih poti. V naših IDPP smo spodbujali učenca z učnimi težavami in njegove partnerje, da so si zamišljali, kaj vse bo drugače, ko bo otrok uresničil zastavljeni cilj. Prizadevanje za prekinitev simetrije vzorcev je skladno s sinergetičnim generičnim načelom destabilizacije in krepitve odklona od starih vzorcev.

V akcijskoraziskovalnem projektu smo vodje IDPP usmerjale proces učenja in pomoči tako, da smo skupaj oblikovali *načrt korakov* v smeri želenega razpleta. Predstavljali smo si situacijo doseženega cilja in postopkov, ki so vodili do nje. Ko se osredotočamo na želene spremembe, je pomembno, da si jih zamišljamo in jih opisujemo, kot da so se že zgodile, kot da jih opazujemo in opisujemo v sedanjem času. Sodobna alternativna znanost o nameri (McTaggart 2008) potrjuje izkušnje in metode k rešitvi usmerjenih sistemskih pristopov pomoči, da je treba želene izide opredeliti v trdilni obliki in ne v nikalni. Kot da nevronske mreže ne razlikujejo med afirmacijo in negacijo! In ko si učenec želi, da ne bi bil več tako prestrašen, vzkipljiv, da ne bi več po stari neuspešni poti reševal matematičnih problemov, da ne bi več jecljal pri branju, se aktivira nevronska mreža povezav, ki aktivirajo otrokove utečene vzorce strahu, vzkipljivosti, matematičnega razmišljanja, jecljanja. Podobno učinkuje usmerjanje pozornosti na problemske vzorce. Naši možgani se obnašajo, kot da ne razumejo, da se na probleme osredotočamo z namenom, da bi jih rešili. Na našo osredotočenost se odzovejo z aktiviranjem nevronskih mrež²⁶, ki vzpostavljajo in vzdržujejo problem oziroma na problematično stanje (ne le na ravni mišljenja, čustvovanja in vedenja, ampak tudi na nevrofiziološki ravni organizma). Občutljivost postmodernih socialnokonstrukcionističnih, sodelovalnih, participacijskih pristopov pomoči za jezik, ki

²⁶ Danes se krepi razvoj nevroznanosti na področju medosebnih odnosov in pomoči. Glej npr. Cozolino (2006 [2002], 2010).



ga govorimo v dialogu z udeleženci v IDPP, in za posledice nekritičnega ponotranjanja javnih diskurzov, ki vladajo v našem družbenem okolju, dobiva dodaten pomen v luči sodobnih nevroznanstvenih dognanj.

Sinergetiki opozarjajo, da za spodbujanje sprememb med vzorci *ni nujno, da se ukvarjamo s problemskimi vzorci*, čeprav je sicer to bilo izhodišče prvih sistematičnih oblik psihosocialne pomoči in je še danes pomembna predpostavka in metodično vodilo mnogih svetovalnih in terapevtskih pristopov. Za nami so desetletja tradicije raziskovanja, kaj je problem. Povej mi še več o problemu, kdaj se je začel, ali je imel še kdo v tvoji družini problem? Kako intenziven je problem, kako se kaže, v čem te ovira? Sinergetika daje smisel našim osebnim in delovnim izkušnjam, da osredotočanje na problemske vzorce (potencialno) pripomore k stabiliziranju teh vzorcev. Zato v delovnem odnosu soustvarjanja zelo previdno ravnamo, ko raziskujemo življenjski svet sogovornika z vidika njegovih težav. In vselej ko se posvečamo opredelitvi problema, se hkrati zanimamo, kako si bo sogovornik s tem pomagal pri doseganju želene spremembe, kaj se je naučil iz svoje negativne, problemske izkušnje, da bo v prihodnje drugače ravnal ali se zavaroval pred podobnim neželenim izidom. Raziskujemo, kaj želi učenec z učnimi težavami spremeniti, po čem bo prepoznal želeno spremembo, kaj bo takrat drugače ipd.

Ponovno stabiliziranje nastalih novih vzorcev (proslavljanje, varovalke idr.)

Ena od najbolj podcenjenih in spregledanih značilnosti procesov udejanjanja zelenih sprememb je njihova stabilizacija. Tako kot je sistem – posameznik, družina, skupina, organizacija, skupnost – potreboval ustrezne okoliščine in čas, da je razvil in utrdil svoje problemske vzorce, potrebuje primerne razmere in čas, da bo stabiliziral nove, sprva še zelo šibke vzorce rešitve. Kako pomembno je utrjevati novo učno snov, da jo učenec osvoji, je šolskim strokovnim delavcem dobro znano, saj se njihovo razumevanje in praksa poučevanja opirata na klasične teorije učenja. V našem akcijskem raziskovanju pa nas zanimajo kompleksnejši procesi opuščanja manj uspešnih in porajanja potencialno uspešnejših spoznavno-čustveno-vedenjskih odzivov na aktualne razmere, ki jih ustvarjajo različne oblike interakcij med šolskimi strokovnimi delavci in učenci v razredu, šoli, odnosu med šolo in domom. Kot da se pozornost, potrebna za spodbujanje odklona od starih, predvsem pa za krepitev in dolgotrajno utrditev novih vzorcev, razredči in porazgubi v preobremenjenosti akterjev z različnimi aktualnimi nalogami učenja in pomoči in z delovnimi opravili, vezanimi na kratkoročne roke.

Sinergetično generično načelo stabilizacije spremenjenih načinov delovanja sistema poudarja, da učenec z učnimi težavami (in njegovi partnerji v IDPP) potrebuje številne pozitivne odzive in potrjevanja za svoje nove spoznavno-čustveno-vedenjske vzorce. Potrebuje priložnosti in čas, da jih lahko preizkusi v različnih situacijah, jih združi s svojimi obstoječimi samoopisi in vključi v zase smiselne odnose ter socialne strukture. (Schiepek *et al.* 2005 a)

Kako lahko šolske strokovne delavke in starši pripomoremo k stabilizaciji novih vzorcev učenca z učnimi težavami, našega partnerja v IDPP? Veliko možnosti sem navedla že v okviru doslej





opisanih sinergetičnih generičnih načel, saj vsako od njih vključuje razumevanje, da moramo še tako majhne razlike, novosti, dosežke, premike v smeri zelenih izidov krepiti. In da je primarna stabilnost odnosnega konteksta učenja in pomoči prvi pogoj za to, da se procesi spreminjanja sploh lahko začnejo oziroma, natančneje, da se začnejo s povečanimi možnostmi za uspeh. In da tudi najmanjše spremembe potencialno ogrozijo obstoječe stanje, ravnovesje sistema, zato jih moramo ustrezno zavarovati – z oblikovanjem *varovalnih scenarijev* še v času načrtovanja zelenega razpleta ter s spremljanjem in podporo (tudi z »varovalkami«) sistema, ko dogovorjeni izid že doseže.

Kvalitativna analiza metaposkusnih teorij o delovnem odnosu soustvarjanja v IDPP, o tem poročajo raziskovalke v tej monografiji, kaže, na kako različne načine smo si prizadevali za stabilizacijo novih vzorcev otrok in njihovih sodelavcev v projektu. *Pohvale* na nešteto načinov – po meri posameznega učenca: besedni komplimenti, spodbude z govornico telesa, izdelana priznanja za uspeh so primeri poskusov neposredne krepitve otrokovega alternativnega delovanja. Posredno smo k temu pripomogli že s samim IDPP, oblikovanim prav za našega učenca in za katerega smo si bili vsi udeleženci pripravljeni vzeti čas in se učiti. Pa s spoštljivim, radovednim, zavzetim odnosom, upošteva perspektivo moči in etiko udeležnosti. Bolj pozitivno ko se je na naše delo v IDPP odzvala celotna šola z vodstvom, več pozitivne pozornosti so bili deležni partnerji v projektu. Naklonjeno ozračje na ravni šole ugodno vpliva na spodbudno razpoloženje v razredu in v odnosu med šolo in domom.

Empirično podprti modeli sodelovanja med šolo in domom

V želji spoznati ponudbo sodelovalnih modelov v sodobni šoli sem pri raziskovanju razpoložljive znanstvene in strokovne literature naletela na pregled sodelovalnih načinov ravnanja v interakciji med šolo in domom (Gimpel Peacock, Collett 2010). Posebnost omenjenega vira je, da sta ameriška avtorja v njem zbrala empirično podprte modele reševanja čustvenih, vedenjskih in učnih težav. V enem od prejšnjih razdelkov sem za področje psihoterapije že opisala razvoj od empirično podprtega preučevanja k raziskovanju, usmerjenemu na pacienta, kamor lahko umestimo tudi sinergetični model upravljanja s procesi samoorganiziranja vzorcev. Empirično podprte raziskave gotovo pripomorejo k večji prepoznavnosti in možnosti uveljavitve sodelovalnih modelov v šoli in v odnosu med šolskim in domačim kontekstom učenca. Prinašajo tudi podlago za to, da primerjamo, kakšne so značilnosti prakse sodelovanja v različnih šolskih sistemih v mednarodnem merilu.

Raziskovalke smo v pripravljalni fazi našega projekta organizirale posvet in nanj povabile prihodnje člane IDPP na osnovnih šolah, ki smo jih izbrale za sodelovanje v naslednjem šolskem letu, otroke in njihove starše, učiteljice in šolske svetovalne delavke. Že takrat smo se zavedale, da gre pravzaprav za enkraten, inovativen primer sodelovanja predstavnikov vseh ključnih podsistemov v šoli. Rezultati empirično podprtih raziskav kažejo, da imajo vzajemne koristi vsi udeleženi akterji, sploh pa otroci, če krepimo odnos med šolo in starši. Te ugotovitve potrjujejo



tudi naše pozitivne projektne izkušnje. Tudi *ovire* pri starših za njihovo sodelovanje v procesih sprememb, ki jih navajajo te raziskave, so podobne oviram, ki so jih v delovnem procesu in končni evalvaciji omenili starši v našem projektu. Največji oviri sta pomanjkanje časa in prilagoditve, ki jih mora roditelj (enako velja za šolske strokovne delavce) narediti v svojem delovniku, da se lahko udeleži srečanja s člani projektne skupine (si organizira čas, uredi prevoz na srečanje, poskrbi za varstvo mlajših otrok ipd.). Sodelovanje med šolskimi strokovnimi delavci in starši lahko ovirajo negativne izkušnje staršev s šolo iz časa, ko so bili otroci. Te ovire v našem projektu raziskovalke sicer nismo prepoznale, je pa pogosta spremljevalka različnih poskusov šolskih strokovnih delavk, da bi k sodelovanju pritegnile starše, ki imajo neprijetne spomine na svoje šolanje in morebitno učno neuspešnost ali vedenjske in čustvene težave. Uspešno sodelovanje med šolo in domom lahko preprečijo tudi ovire na sistemski ravni, kot npr. omejena podpora ali celo odpor vodstvenih delavcev šole, drugih šolskih strokovnih delavcev, ki niso vključeni v projekt pomoči. Zelo pomembno, včasih odločilno je, da se na šoli ustvari ozračje, ki ga dobro označuje razumevanje, da smo delavci šole, otroci in njihovi starši »v istem čolnu«, saj to poveča vzajemne koristi sodelovanja vseh udeležениh akterjev.

Sodelovalni modeli, za katere sta Gimpel Peacock in Collett (2010) zbrala rezultate empirično podprtih raziskav, se večinoma opirajo na pristope vedenjske in kognitivno-vedenjske terapije. Tak je model sodelovanja med šolo in domom, ki ga je v zadnjih nekaj letih razvila Sheridan s sodelavci (2008) in ga poimenovala »sodelovalno vedenjsko posvetovanje« [conjoint behavioral consultation (CBC)]. V njem šolski strokovni delavci, družine in skupnostne storitvene službe sodelujejo v reševanju otrokove težave. Model predpostavlja štiri faze: 1. ugotavljanje otrokove potrebe in problema, 2. analiza potrebe in problema, 3. oblikovanje in uporaba načrta, 4. ovrednotenje načrta. Udeleženci projekta posvetovanja sodelujejo v vsaki fazi modela. Rezultati empiričnih raziskav so večinoma pozitivni – poveča se prosocialno in zmanjša problematično vedenje otrok, izboljša se učni uspeh, udeleženci v modelu pomoči CBC pa poročajo o zadovoljstvu s tem načinom dela.

Za primerjavo s sinergetičnim procesom samoorganiziranja učenja in pomoči je zanimiv konstrukt motivacijskega intervjuja²⁷ za starše, prvotno razvit za pomoč osebam, odvisnim od alkohola, v pripravah na zdravljenje. Zanimiv se mi zdi zato, ker se opira na fazni model sprememb, ki sta ga razvila Prochaska in DiClemente (1982, 2005) že na začetku osemdesetih let 20. stoletja. Model predpostavlja faze v procesu sprememb, ki jih v svoje obnašanje vnašajo starši, da bi z njimi spodbudili želene vedenjske spremembe pri otroku. Model vsebuje tudi priporočila glede načinov ravnanja šolskih strokovnih, zlasti svetovalnih delavcev:

1. prekontemplacija – preden roditelj sploh začne bolj poglobljeno razmišljati o morebitni spremembi vedenja ali o tem, da ima otrok težavo ali da je roditeljevo obnašanje povezano z otrokovim vedenjem; šolski strokovni delavci staršem med drugim sporočijo povratne informacije o otrokovem izstopajočem vedenju, o morebitnih povezavah med obnašanjem staršev in otroka, poudarjajo starševsko odločitev za spremembe, spodbujajo starše k raziskovanju in ovrednotenju svojega vedenja;
2. kontemplacija – ko se roditelj razumsko začne bolj zavedati potrebe po spremembi svojega vedenja, vendar z mešanimi občutki in brez presoje, da bi bilo treba nekaj narediti; šolski

²⁷ Motivacijski intervju natančno opisujeta tudi Aylm in Gamble (2007) za delo z odvisnicami od kemičnih substanc v času nosečnosti in dojenja.





strokovni delavci med drugim poudarjajo odločitev staršev za spremembe, z njimi razpravljajo o razlogih za vedenjsko spremembo in proti njej, se pogovarjajo o pričakovanih glede zelenega izida;

3. priprava – ko je roditelj pripravljen nekaj spremeniti in morda že preizkuša spremembe v svojem vedenju; šolski strokovni delavci preverijo, ali imajo starši potrebne spretnosti za izvedbo spremembe, jim pomagajo reševati problem morebitnih ovir za spremembo, jim pomagajo določiti naslednje korake, jih spodbujajo k definiciji majhnih, uresničljivih korakov;
4. akcija – ko je roditelj izvedel spremembe in za krajši čas (npr. od 3 do 6 mesecev) začel prakticirati nova vedenja; šolski strokovni delavci pomagajo staršem prepoznati in mobilizirati različne oblike socialne podpore, ki lahko spodbudijo nadaljevanje procesa sprememb, pomagajo staršem čim bolj samostojno spoprijeti se z ovirami in izzivi;
5. vzdrževanje – ko je roditelj vključil vedenjske spremembe v svoje vsakodnevno življenje (npr. 6 mesecev in več) in je še vedno zavzet za ohranjanje svojega novega repertoarja spretnosti; šolski strokovni delavci s starši razpravljajo o možnostih glede nadaljnje podpore v procesu sprememb, poudarjajo roditeljev psihološki občutek nagrade in pomen krepiti lastne vire za nadaljnji proces sprememb, napovedujejo zdrs v staro vedenje, in to tako, da to prikazujejo kot nekaj običajnega in ne katastrofalnega;
6. zdrs – ko se po obdobju sprememb roditelj vrne k svojemu staremu obnašanju, morda po določenem obdobju stresa ali ob spoprijemanju z novim nizom otrokovih vedenjskih težav; šolski strokovni delavci s starši razpravljajo o tem, kaj je šlo narobe in v čem so se preneglili, ponovno ocenijo motivacijo staršev in ovire, izdelajo varovalne strategije spoprijemanja s situacijami potencialnega zdrsa v prihodnosti.

Opisani fazni model sprememb, ki jih starši razvijejo v svojem vedenju, da bi tako spodbudili spremembe v otrokovem obnašanju, ima precej skupnih točk s sinergetičnim opisom procesa spreminjanja vzorcev. Šolski strokovni delavci z opozarjanjem staršev na neustrezno vedenje ali na učno uspešnost njihovega otroka v šoli, ustvarjajo okoliščine, za katere upajo, da bodo spodbudno delovale najprej na starše in prek njih na otroke, tako da se bodo eni in drugi nanje odzvali z želeno spremembo obnašanja, učenja. Kar model CBC razlikuje od sinergetike soustvarjanja učenja in pomoči v šoli, je še vedno razmeroma klasična strokovna vloga šolskih delavcev, ki jemljejo svojo definicijo otrokovih težav za izhodišče dela in merilo njegove uspešnosti. Moj vtis je, da se ta začetna razdelitev vlog in moči pri sodelovanju vseh udeleženih akterjev v reševanju problema²⁸ ponavlja v celotnem procesu sprememb. Žal svoje hipoteze ne morem preveriti brez empiričnega gradiva o poteku dela, o tem, kako so se sogovorniki pogovarjali, ko so načrtovali, udeležali in vrednotili zelene spremembe.

Gimpel Peacock in Collett (*ibid.*) predstavita sodelovalni, na nagrajevanju oziroma krepitvi zelenega vedenja utemeljeni model za področje učnih težav. Med največje ovire za otrokovo učno neuspešnost (poleg morebitne oviranosti zaradi specifičnih učnih težav, ki pomembno vplivajo na otrokovo zmožnost učenja v razredu kot običajnem šolskem okolju) uvrščata njegovo pomanjkanje motivacije za učne naloge in pa pomanjkanje zmožnosti natančno in ustrezno hitro uporabiti učne spretnosti. Na podlagi rezultatov empirično podprtih raziskav o učinkovitosti

28 Tudi vztrajanje pri govoru o »reševanju problemov«, značilno za nekoliko starejše pristope k pomoči, namesto pri osredotočenosti na »ustvarjanje zelenih izidov«, ki so ga prinesli narativni, v rešitev in vire usmerjeni pristopi, kaže na določene epistemološke razlike med obema modeloma sodelovanja.



sodelovalnega modela CBC avtorji predlagajo več načinov ravnanja – poimenujejo jih »intervencije« – v primeru otrokovih učnih težav. Tako za večanje učne motivacije otrok vseh starosti priporočajo »upravljanje, odvisno od situacije« [*contingency management*], pri katerem otroka nagradimo za njegovo zavzetost pri učenju ali opravljeno delo v šolskem ali domačem (če se tako dogovorimo s starši) okolju. Drugo priporočljivo ravnanje je, da učenca naučimo, kako lahko sam spremlja [*self-monitoring*] svoje dokončanje dela, in ga za doseganje ciljev ustrezno nagradimo. Poleg tega avtorji predlagajo natančno predvidene načine ravnanja (interveniranja) posebej za področje branja, pisanja, matematike in delanja domačih nalog. (*Ibid.*: 147–148)

Podrobneje ko spoznavam logiko opisanega sodelovalnega modela učenja in pomoči CBC, manj izrazite se mi zdijo podobnosti (npr. osnovni ideji procesa sprememb in sodelovanja vseh akterjev v njem) in bolj opažam razlike v primerjavi s sinergetičnim modelom procesa samoorganiziranja vzorcev. Vtis imam, da model CBC z vsakim korakom, ki ga naredi v smeri predlogov za ravnanje (interveniranje), postaja vse manj procesen in vse bolj vsebinsko preprost. Menim, da v primerjavi z njim sinergetični model nikdar ne zdrsne s tiste ravni kompleksnosti, ki sodelavcem v IDPP omogoča in zagotavlja individualnost in svobodo v delovnem odnosu in procesu soustvarjanja in ki varuje dogovorjena razmerja moči, porazdelitve vlog in deležev osebne odgovornosti za udejanjanje sporazumov. Predpostavljam, da je zmanjšanje kompleksnosti zaznavanja in ravnanja strokovnjakov in drugih sodelavcev v modelih, ki so po svoji konceptualni in metodološki zasnovi sodelovalni, posledica opiranja na empirično podprte raziskave. Z njimi dosegajo želeno splošno veljavnost in položaj verjetno učinkovitega pristopa. Hkrati pa izgubljajo ustvarjalnost in raznovrstnost, ki ju potrebujejo, da bi se lahko ustrezno odzvali na ustvarjalnost in raznovrstnost udeležencev v projektih učenja in pomoči, njihovih zgodb o problemu in želenem razpletu, njihovih virov za spremembo.

Zaključek

Kar dolgo in zavito pot smo prehodili od uvoda v sinergetiko kot znanost o kompleksnosti, o samoorganiziranju vzorcev, prek sinergetične vloge delovnega odnosa soustvarjanja učenja in pomoči v šoli ter osmih sinergetičnih generičnih načel kot pogojev za samoorganiziranje prehodov med spoznavno-čustveno-vedenjskimi vzorci različnih redov do primerjave sinergetičnega modela upravljanja z vzorci z empirično podprtim sodelovalnim modelom CBC. K zavojem in postankom sta pripomogla izleta v raziskovanje uspešnosti psihoterapije in raziskovanje konceptov učenja, učne uspešnosti ter učne motivacije v sodobni pedagoški psihologiji. Namen potovanja je bil sinergetično osmisлити ter teoretsko in, kolikor je mogoče, praktično zarisati in povezati postmoderne sodelovalne, participacijske, partnerske pristope na področju učenja in pomoči. Za kvalitativno analizo, s katero sem želela preizkusiti uporabnost sinergetičnih generičnih načel v delovnih procesih soustvarjanja v šoli, sem potrebovala čim bolj kompleksne posnetke, dobesedne zapise dogajanja v IDPP. Uporabila sem nekatere zapise dela v našem akcijskoraziskovalnem projektu in jih dopolnila s primeri iz strokovne literature. Največjo pozornost sem posvetila trem sinergetičnim generičnim načelom, in sicer vzpostavljanju okoliščin za primarno (odnosno) stabilnost in dvema načeloma,





ki se nanašata na nadzorne parametre sistema, s katerim sodelujemo v IDPP: razlikovanju energizirajočih, motivirajočih dejavnikov učenca z učnimi težavami in uporabi teh dejavnikov za destabilizacijo otrokovih neuspešnih, a ustaljenih vzorcev delovanja. Četrto sinergetično generično načelo, ki omenjeno trojico smiselno zaokroža, je vzpostavljanje okoliščin za stabiliziranje novih vzorcev učenca.

Sodelavke v raziskovalni skupini na Fakulteti za socialno delo smo razvile koncept delovnega odnosa soustvarjanja, ga eno šolsko leto akcijsko preizkušale in dopolnjevale v izvirnih delovnih projektih učenja in pomoči učencem z učnimi težavami, nato pa zbrane podatke kvalitativno analizirale in smiselno povezale v metaposkusnih teorijah. Razumevanje sinergetične vloge delovnega odnosa soustvarjanja v šoli in udejanjanje sinergetičnih generičnih načel z različnimi hevrističnimi postopki učenja in pomoči konceptualno in metodološko osmišljata naše delo v IDPP, ne da bi se s tem izgubila kompleksnost udeležencev in procesov njihovega sodelovanja v smeri želenih sprememb.



Viri

- Abraham, F.D. (1995), Dynamics, Bifurcation, Self-Organization, Chaos, Mind, Conflict, Insensitivity to Initial Conditions, Time, Unification, Diversity, Free Will, and Social Responsibility. V: Robertson, R., Combs, A. (ur.), *Chaos Theory in Psychology and the Life Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Inc., Publishers (155-174).
- Aylm, M., Gamble, N. (ur.) (2007), *Exposure to Psychotropic Medications and Other Substances during Pregnancy and Lactation. A handbook for health care providers*. Canada: Centre for Addiction and Mental Health (26–33). Pridobljeno 1. 6. 2011 s http://www.camh.net/Publications/Resources_for_Professionals/Pregnancy_Lactation/psychmed_preg_lact.pdf.
- Bajec, B. (2000), *Preverjanje naključnosti spreminjanja reakcijskih časov pri nalogah kategoriziranja dražljajev v času*. Ljubljana: Filozofska fakulteta (diplomsko delo).
- Bluestein, J. (2008). *The Win-Win Classroom. A fresh and positive look at classroom management*. Thousand Oaks, California: Corwin Press. A SAGE Company.
- (2001). *Creating Emotionally Safe Schools. A Guide of Educators and Parents*. Deerfield Beach, Florida: Health Communications, Inc.
 - (1995). *Mentors, Masters and Mrs. MacGregor: Stories of Teachers Making a Difference*. Deerfield Beach, Florida: Health Communications, Inc.
- Boekaerts, M. (1996), Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 2: 100-112.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (2000) (ur.), *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Bradley, S. (2010). Designing for a Hierarchy of Needs. Smashing Magazine. Pridobljeno 10. 6. 2011 s <http://www.smashingmagazine.com/2010/04/26/designing-for-a-hierarchy-of-needs/>.
- Cozolino, L. (2006), *The Neuroscience of Human Relationship : Attachment and the Developing Social Brain*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- (2010), *The Neuroscience of Psychotherapy : Healing the Social Brain*. New York, London: W. W. Norton & Company. [2002]
- Čaćinović Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čaćinović Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, M., Možina, M. (2005), *Vzpostavlanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Zbirka Katalog socialnega dela. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Černigoj, M. (1999). Osnove teorije dinamičnih sistemov in razmišljanje o njenem pomenu za psihološko metodologijo. *Psihološka obzorja*, 8, 2-3: 13-34.
- Flaker, V. (2003), *Oris metod socialnega dela. Uvod v katalog nalog centrov za socialno delo*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo Univerze v Ljubljani, Skupnost centrov za socialno delo Slovenije.





- Foerster, H. von (1984), *Disorder/Order: Discovery or Invention*. V: P. Livingston (ur.), *Disorder and Order*. Saratoga: Anma Libri (177–189).
- (1991), *Through the Eyes of the Other*. V: Steiner, F. (ur.), *Research and Reflexivity*. London: Sage Publications (63–75).
 - (2003 a [1993]), *Understanding Understanding. Essays on Cybernetics and Cognition*. New York, Berlin: Springer (For Niklas Luhmann: “How Recursive is Communication?”, 305–323).
 - (2003 b [1959]), *Understanding Understanding. Essays on Cybernetics and Cognition*. New York, Berlin: Springer (On Self-Organizing Systems and Their Environments, 1–20).
- Foucault, M. (2001 [1969]), *Arheologija vednosti*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Frankl, V. E. (1984 [1959]), *Man's Search for Meaning: An introduction to logotherapy*. New York, London: A Touchstone Book. Simon & Schuster, Inc.
- Galimberti, U. (2010), *Grozljivi gost: nihilizem in mladi*. Ljubljana: Modrijan.
- Garcia, T., Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. *Learning and Instruction*, 7: 161-186.
- Gergen, K. (1985), The social constructionist movement in modern psychology, *American Psychologist*, 40: 266-275.
- Gimpel Peacock, G., Collett, B. R. (2010), *Collaborative Home/School Interventions: Evidence-Based Solutions for Emotional, Behavioral, and Academic Problems*. New York, London: The Guilford Press.
- Gladwell, M. (2004), *Prelomna točka: Kako imajo lahko majhne stvari velike posledice*. Ljubljana: Orbis.
- (2008), *Preblisk : Moč mišljenja brez razmišljanja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
 - (2009), *Prebojniki: Resnica o uspehu*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Glasser, W. (1975 [1965]), *Reality Therapy: A new approach to psychiatry*. New York: Harper & Row, Publishers.
- (1999 [1998]), *Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom*. New York: Harper Perennial Publishers.
 - (2001 [2000]), *Counseling with Choice Theory: The New Reality Therapy*. New York, London: Harper Collins Publishers.
- Gleick, J. (1991), *Kaos. Rojstvo nove znanosti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Gossen, D. C. (1996 [1992]), *Restitucija: Preobrazba discipline v šolah*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Haken, H. (1990), *Synergetics: An Introduction*. Berlin: Springer (177–182).
- Haken, H., Schiepek, G. (2006), *Synergetik in der Psychologie. Selbstorganisation verstehen und gestalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Hoffman, L. (1990), Constructing Realities: The Art of Lenses. *Family Process*, 29: 1–12.





- Howard, K. I., Moras, K., Brill, P., Martinovich, Z., Lutz, W. (1996). The evaluation of psychotherapy. *American Psychologist*, 52, 1059–1064.
- Jurišević, M. (2005), Učna motivacija v odnosu do učenja in učne uspešnosti učencev. Ljubljana: Filozofska fakulteta (doktorska disertacija).
- Keeney, B. P. (1985), *Aesthetics of Change*. New York, London: The Guilford Press.
- Kobal, L. (2005), Psihoterapevtski odnos: Sodobni tokovi v psihoterapiji. V: Bohak, J., Možina, M. (ur.), Četrtri študijski dnevi Slovenske krovne zveze za psihoterapijo, Rogla. Zbornik prispevkov (84–97).
- Kordeš, U. (2004), *Od resnice k zaupanju*. Ljubljana: Studia humanitatis (31–64).
- Lambert, M. J. (2001), Psychotherapy Outcome Research: Current Status and Outlook. Society for Psychotherapy Research, 2001 Leiden Conference. Universiteit Leiden. Abstracts (93).
- Lambert, M. J., Whipple, J. L., Hawkins, E. J., Vermeersch, D. A., Nielsen, S. L., Smart, D. W. (2003). Is it time to routinely track patient outcome? A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10: 288–301.
- Lambert, M. J., Barley, D. E. (2002), Research Summary on the Therapeutic Relationship and Psychotherapy Outcome. V: J. C. Norcross (ur.), *Psychotherapy Relationships That Work – Therapist Contributions and Responsiveness to Patients*. Oxford: University Press.
- Lambert, M. J., Hansen, N. B., Finch, A. E. (2001), Patient-Focused Research: Using Patient Outcome Data to Enhance Treatment Effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 2: 159–172.
- Lambert, M. J., Okiishi, J. (1997), The Effects of the Individual Psychotherapist and Implications for Future Research. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 4, 1: 66–75.
- Lončarič, D., Peklaj, C. (2008), Proaktivna in defenzivna samoregulacija pri učenju. *Psihološka obzorja*, 17, 4: 73–88.
- Luborsky, L. (2000), *How to cope with Researcher's Allegiance Effect in Comparative Psychotherapy Studies*. Pridobljeno 15. 2. 2001 s <http://www.sfu.ca/Society/Chicago/program/abs262.html>.
- Lüssi, P. (1990), Sistemski nauk o socialnem delu. *Socialno delo*, 29, 1–3: 81–94.
- Lutz, W., Lambert, M. J., Harmon, S. C., Tschitsaz, A., Schürch, E., Stulz, N. (2006), The Probability of Treatment Success, Failure and Duration – What Can Be Learned from Empirical Data to Support Decision Making in Clinical Practice? *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13: 223–232.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G., Bajc, K. (2006), Šolska ocena: Koliko jo lahko pojasnimo z individualnimi značilnostmi mladostnika in koliko z dejavniki družinskega okolja. *Psihološka obzorja*, 15, 4: 25–52.
- (2007), Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov. *Psihološka obzorja*, 16, 3: 27–48.
- Maslow, A. (1968), *Towards a Psychology of Being*. Princeton: Van Nostrand.





- Maturana, H. R., Varela, F. J. (1998), *Drevo spoznanja*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- McNamee, S. Gergen, K. J. (1994) (ur.), *Therapy as Social Construction*. London: Sage Publications.
- McTaggart, L. (2008), *Eksperiment namjere*. TELEDisk d.o.o.
- Montalvo, F. T., Gonzales Torres, M. C. (2004), Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 1: 1–34. Pridobljeno 20. 4. 2011 s http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/english/Art_3_27.pdf.
- Možina, M. (2009). Pridi k meni: O odločanju, kairisu in trenutkih srečanja v psihoterapiji. V: M. Bohanec, M. Gams, V. Rajkovič, T. Urbančič, M. Bernik (ur.), *Informacijska družba – IS 2009*, 12. do 16. oktober 2009: zvezek A. Ljubljana: Inštitut Jožef Štefan: 337–342.
- Možina, M., Kordeš, U. (1998), Obiranje sadov z drevesa spoznanja (spremná beseda). V: Maturana, H. R., Varela, F. J., *Drevo spoznanja*. Ljubljana: Studia humanitatis (219–248).
- OECD (2010), TALIS 2008 Technical Report. Teaching and Learning International Survey. *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. Pridobljeno 27. 5. 2011 s <http://www.oecd.org/dataoecd/>.
- Okiishi, J., Lambert, M. J., Nielsen, S. L., Ogles, B. M. (2003), Waiting for Supershrink: An Empirical Analysis of Therapist Effects. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 10: 361–373.
- Ornstein, R. E. (ur.) (1973), *The Nature of Human Consciousness*. San Francisco: W. H Freeman and Co.
- (1977), *The Psychology of Consciousness*. New York: Hartcourt Brace Jovanovich.
 - (1991), *Evolution of Consciousness. Of Darwin, Freud, and Cranial Fire: The Origins of the Way We Think*. New York, London: A Touchstone Book, Simon & Schuster.
 - (1997), *The Right Mind. Making Sense of the Hemispheres*. San Diego, New York, London: A Harvest Book, Harcourt Brace & Company.
- Pennac, D. (2010), *Šolske bridkosti*. Ljubljana: Modrijan.
- Pintrich, P. R., Zusho, A. (2002), The Development of Academic Self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. V: A. Wigfield, J. S. Eccles (ur.), *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press (249–284).
- Prigogine, I., Stengers, I. (1984), *Order out of chaos: Man's new dialogue with nature*. Toronto, New York: Bantam Books (177–209).
- Prochaska, J. O., DiClemente, C. C. (1982), Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 19: 276–288.
- (2005), The Transtheoretical Approach. V: J. C. Norcross, M. R. Goldfried (ur.), *Handbook of Psychotherapy Integration*. New York: Oxford University Press (147–171).
- Reasoner, R. W. (1992), *Building Self-esteem in the Elementary Schools*. California: Consulting Psychologists Press.





- Rener, T., Sedmak, M., Švab, A., Urek, M. (2006), *Družine in družinsko življenje v Sloveniji*. Koper: Annales.
- Roth, A., Fonagy, P. (1996), *What Works for Whom? A Critical Review of Psychotherapy Research*. New York, London: The Guilford Press.
- Schiepek, G. (2007), Psiha in telo: Ali samoorganizacija možganov pojasnjuje emergenco mentalnih pojavov? *Kairos. Slovenska revija za psihoterapijo*, 1, 1: 17–29.
- (2008), Psychotherapy as Evidence-Based Process Management: A Contribution to Professionalism Beyond the Standard Model. *Kairos. Slovenska revija za psihoterapijo*, 2, 1–2: 7–19.
- Schiepek, G., Ludwig-Becker, F., Helde, A., Jagfeld, F., Petzold, E. R., Kröger, F. (2005 a), Sinergetika za prakso: Terapija kot spodbujanje samoorganizirajočih procesov. V: J. Bohak, M. Možina (ur.). Četrty študijski dnevi Slovenske krovne zveze za psihoterapijo, Rogla. Zbornik prispevkov (25–33).
- Schiepek, G., Picht, A., Spreckelsen, C., Altmeyer, S., Weihrauch, S. (2005 b), Računalniško podprta procesna diagnostika dinamičnih sistemov. V: J. Bohak, M. Možina (ur.). Četrty študijski dnevi Slovenske krovne zveze za psihoterapijo, Rogla. Zbornik prispevkov (34–51).
- Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (1998) (ur.), *Self-regulated Learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford.
- Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R. (2008), *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. New York: Springer.
- Smolej Fritz, B., Peklaj, C. (2009), Samoregulativni procesi kot prediktorji uspešnosti učencev glasbene šole pri nauku o glasbi. *Psihološka obzorja*, 18, 4: 5–18.
- Sommerfeld, P., Hollenstein, L., Calzaferri, R., Schiepek, G. (2005), Real-time monitoring – New Methods for Evidence-Based Social Work. V: P. Sommerfeld, P. Herzog (ur.). *Evidence-based Social Work – Towards a New Professionalism?* Bern: Peter Lang (5–32).
- Stern, D. N., (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York, London: W.W. Norton & Company.
- Stern, D. N., Sander, L., Nahum, J., Harrison, A., Lyons-Ruth, K., Morgan, A., Bruschweiler-Stern, N., Tronick, E. (1998), Non-interpretative mechanisms in psychoanalytic therapy. *International Journal of Psychoanalysis*, 79: 903–921.
- Strunk, G., Friedlmayer, S., Brousek, E. (2003), *Research in the Field of Social Work. A Longitudinal Analysis of Long-Term Psychosocial Care Cases and A Computer Simulation Game on Social Working Practice*. Predstavljeno na 8. Evropski konferenci psihologije, Dunaj, 6. 7.–11. 7. 2003. Pridobljeno 4. 6. 2011 s <http://www.complexity-research.com/pdf/handout.pdf>.
- Šugman Bohinc, L. (2005), Epistemologija podpore in pomoči. *Časopis za kritiko znanosti*, 33, 221: 167–181.
- (2010), Od objektivizma h konstruktivizmu in socialnemu konstrukcionizmu v sistemski psihoterapiji. *Kairos. Slovenska revija za psihoterapijo*, 4, 1–2: 51–65.





- Šugman Bohinc, L., Kobal, L. (2002), Prikaz evalvacijskih študij psihoterapije v Sloveniji. V: J. Bohak, M. Možina (ur.), *Drugi študijski dnevi Slovenske krovne zveze za psihoterapijo, Rogla*. Zbornik prispevkov (18–24).
- Šugman Bohinc, L., Rapoša-Tajnšek, P., Škerjanc, J. (2007), *Življenjski svet uporabnika: Raziskovanje, ocenjevanje in načrtovanje uporabe virov za doseganje zelenih razpletov*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Tomec, E., Pečjak, S., Peklaj, C. (2006), Kognitivni in metakognitivni procesi pri samoregulaciji učenja. *Psihološka obzorja*, 15, 1: 75–92.
- Verbinc, F. (1991), *Slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Zhukova, L. T., Meleshkova, G. I., Kalinina, T. N. (2002), Synergetic Approach to Evaluation of Quality and Efficiency of Modern Educational Technologies. Pridobljeno 15. 5. 2009 s: <http://www.ineer.org/Events/ICEE2002/Proceedings/Papers/Index/O077-O080/O080.pdf>.
- Žagar, D. (1991). Psihološki vidiki obremenjenosti učencev s šolskim delom. V: H. Novak s sod. (ur.), *Raziskovalni projekt Psihosocialno in telesno stanje osnovnošolskih učencev z vidika obremenjenosti s šolskim delom*. Ljubljana: Pedagoški inštitut (32-89).
- (1992). Psihološki vidiki obremenjenosti učencev s šolskim delom. *Vzgoja in izobraževanje*, 23, 6: 43-47.

Internetni Viri

Internet 1: Pridobljeno 25. 5. 2011 s <http://www.ekomagazin.si/Zdravje/Zdravje/Sindrom-iz-gorevanja-Kateri-poklici-so-najbolj-stresni.html>.

Internet 2: Pridobljeno 16. 7. 2011 s <http://www.sta.si/vest.php?id=1451828>.

Internet 3: Pridobljeno 12. 4. 2011 s <http://en.wikipedia.org/wiki/Kairos>.



Ksenija Bregar Golobič

O delovnem odnosu soustvarjanja z vidika prikritega kurikula v šoli: glas učenca!

Povzetek

Raziskovalci prikrita kurikula v šoli razkrivajo problematični del vsakdanje šolske rutine, namreč vsakodnevno navajanje učencev na odvisnost, nekritično prilagajanje, vdanost v usodo. To je v nasprotju s temeljnim poslanstvom javne šole, vsebovanim v ideji razsvetljenstva »Sapere aude! Bodi pogumen, poslužuj se svojega lastnega razuma!« V jedru vsakdanje šolske rutine – prikrita kurikula – je učenčeva osnovna izkušnja »biti ne-slišan«. Če naj bo učenec v šoli uspešen, se mora s to osnovno izkušnjo nekako pogoditi. Šolska ocena tako ne vključuje le ocene znanja, temveč vselej že tudi učenčevo prilagoditev na šolo, njen institucionalni režim. Model delovnega odnosa soustvarjanja z učencem, ki smo ga v raziskovalnem projektu »Soustvarjanje učenja in pomoči v šoli« (2008–2011) ²⁹ preverjali in razvijali na devetih osnovnih šolah, poseže v ta najbolj problematični del šolskega vsakdana, saj učencu omogoči prav nasprotno – da govori in je slišan. Da je iz perspektive moči skupaj s starši in učitelji v pogovor vključen kot enakovreden partner – kot »ekspert iz izkušenj«. V delovnem odnosu soustvarjanja se dotaknemo in izzovemo prej tihi in nevprašljivi prikriti kurikul. Zgodijo se spremembe, ki presenetijo same udeležence projekta. Prispevek med drugim vključuje prikaz nekaterih najpomembnejših tovrstnih izkušenj, o katerih so spregovorile učiteljice in svetovalne delavke na zadnjem supervizijskem srečanju. Ker koncept delovnega odnosa soustvarjanja z učencem posega v samo problematično jedro prikrita kurikula, vpliva na spremembo šole kot take. Na paradigmatsko spremembo, ki šolo vrača k njenemu temeljnemu poslanstvu.

Ključne besede: učenci z učnimi težavami, prikriti kurikul, vsakdanja šolska rutina, delovni odnos soustvarjanja, glas učenca.

²⁹ Omenjeni projekt je del širšega projekta, ki je s skupnim naslovom »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela 'Učne težave v osnovni šoli'« v letih 2008–2011 potekal na Pedagoški fakulteti in Fakulteti za socialno delo, Univerza v Ljubljani. Projekt Soustvarjanje učenja in pomoči je na Fakulteti za socialno delo vodila izr. prof. dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič.





Zakaj vidik prikritega kurikula v konceptu dela z učenci z učnimi težavami

Koncept dela »Učne težave v osnovni šoli« (Urad za razvoj šolstva 2008), ki ga je v letu 2007 sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje in je s tem za šole in učitelje postal enako zavezujoč, kot so zavezujoči učni načrti, je med svoja osnovna konceptualna izhodišča vključil tudi vidik t. i. prikritega kurikula [*hidden curriculum*] (op. cit.: 6):

Nekdanjo osredotočenost na posameznika in njegovo notranjo naravo je zamenjala osredotočenost na učno okolje, v prvi vrsti osredotočenost na pouk in učilnico oziroma na kurikulum v najširšem pomenu besede, vključno s prikritim kurikulumom (najbolj samoumevno vsakdanjo šolsko rutino).

Koncept prikritega kurikula namreč pomembno razširja in kritično pogloblja razumevanje učnega okolja in njegovih značilnosti. Po sodobnem »interakcijskem pojmovanju« procesov učenja in poučevanja je treba uskladiti značilnosti učnega okolja in individualne značilnosti otroka, če naj bo otrok v šoli uspešen:

Žarišče preučevanja in interveniranja se v sodobnih pristopih preusmerja na spoznavanje individualnih značilnosti in posebnosti ter usklajevanje le-teh z značilnostmi učnega okolja. Cilj postaja ustvarjanje močnih in raznolikih učnih okolij, ki bodo optimalna za razvoj potencialov posameznega otroka. (Magajna 2008: 16)

Od usklajevanja med otrokovimi značilnostmi (in posebnostmi) ter značilnostmi učnega okolja je potemtakem odvisna otrokova učna uspešnost. Prvi del citiranega sporočila bi utegnili razumeti tako, da gre pri usklajevanju bolj za prilagajanje posameznika okolju kot obrnjen. Vendar pa drugi del sporočila, ki poudarja »ustvarjanje močnih in raznolikih okolij«, tudi prvega daje drug poudarek: potrebo po spreminjanju učnega okolja, da bo tako raznovrstno in prilagodljivo, da bi nam v šoli vsakič znova za vsakega otroka uspelo ustvariti »močno učno okolje«. Če usklajevanje spodleti, velja neuspeh pripisati tudi učnemu okolju, samemu poučevanju in šoli (učitelju v razredu, pri dopolnilnem pouku, podaljšanem bivanju itn., svetovalnemu delavcu, specialnemu pedagogu idr.), ne pa samo otroku, njegovi notranji naravi in družini oziroma »družinskim razmeram«. Za to gre pri konceptu dela z učenci z učnimi težavami, saj na področju učnih težav – stran od medicinskega patologizirajočega in stigmatizirajočega pogleda – poudari »osredotočenost na učno okolje«. Trditev, da je šola odgovorna tudi za prilagajanje (odpiranje!) učnega okolja učencu in da ne velja samo obrnjen, dobi z vpeljavo vidika prikritega kurikula v koncept dela z učenci z učnimi težavami samo še večjo moč.

Ker koncept prikritega kurikula v svoji osnovi razkrije *drugo* plat šolanja (Bregar Golobič, 2004), obravnava šolskega učnega okolja s tega posebnega vidika pokaže in pomaga razumeti, da šola pri prilagajanju učnega okolja učencu, njegovim značilnostim in posebnostim oziroma pri »ustvarjanju močnih in raznolikih učnih okolij« nima lahke naloge. V njej sami namreč »spontano« deluje nekaj, kar se temu močno upira – ker ima pri tej nalogi opraviti z značilnost-



mi, ki so šoli lastne kot instituciji. Kot instituciji moderne dobe. Šoli kot šoli. Po teh značilnostih so si vse šole podobne, tudi vrtec in fakulteta:

Življenje v šolah na višjih stopnjah izobraževanja se zagotovo razlikuje od življenja v šolah na nižjih stopnjah izobraževanja, vendar je za očitnimi razlikami neka osnovna podobnost. V nekem temeljnem pomenu je šola šola, ne glede na stopnjo izobraževanja. (Jackson 1990: xxi)

Tudi učno okolje ima potemtakem svojo »posebnost« oziroma »motnjo«, ki jo pri uresničevanju koncepta dela z učenci z učnimi težavami in širšega vodilnega koncepta vključujoče šole, s katerim se temeljno povezuje, velja upoštevati – jo raziskati in kritično razmisliti o njej. Še posebej zato, ker je ta »motnja« zelo trdoživa, v njej je izvor upiranja spremembam v samem učnem okolju.

To prikrito »motnjo« šole kot institucije torej imenujemo prikriti kurikulum. In če smo še bolj natančni, gre pri tem za *negativne* učinke prikritega kurikula. Ko šolske strokovne delavce nagovarjamo k ustvarjanju »močnih in raznolikih učnih okolij«, da bi omogočili optimalno učenje vsakemu učencu ne glede na socialni in kulturni izvor, socialno-ekonomski status družine, posebne potrebe, spol ipd., je v definiranje in redefiniranje učnega okolja zato treba vpeljati tudi perspektivo prikritega kurikula v šoli. Pri vprašanju »moči« učnega okolja ne smemo prezreti tega, da je učno okolje organizirano v šoli, in s tem vprašanja o prikritih negativnih učinkih šole kot institucije.

Koncept prikritega kurikula nam namreč pomaga raziskovati tisti *institucionalni presežek* šole (prim. Cotič 2004: 39), ki se kaže v trdovratnosti in vztrajnosti šole kot institucije, da se kot taka ohranja, »pelje naprej«, pa čeprav za ceno svojega imanentnega poslanstva. Pomaga nam kritično premisliti o tem, kako »šola vozi«, če naj si pomagamo z »lokalnim« jezikom prikritega kurikula učiteljice, ene od udeleženk razvojnoraziskovalnega projekta »Soustvarjanje učenja in pomoči v šoli«, ki je na podlagi dobre izkušnje v projektu prišla do ideje, da bi na govorilne ure za starše v naslednjem šolskem letu začela vabiti skupaj s starši tudi otroka, pa se je takole izrazila:

Razmišljam, da bi to dala na urnik. To bi rada vozila naprej. (S 5.u1)³⁰

In če naj še malo uporabim prisposobo »prometa in prometnih predpisov«, ki jo raziskovalci prikritega kurikula za pomoč pri razumevanju pojma prikriti kurikulum zelo pogosto uporabljajo (prim. Lewis 1996: 55), bi lahko rekli, da nam koncept prikritega kurikula pomaga kritično ovrednotiti samo vztrajnost vožnje (institucije in skupaj z njo vseh v njej udeleženi) v smeri, za katero se pokaže, da je druga, kot jo želimo in mislimo, da je. Na prikrit način se peljemo drugam, kamor se želimo peljati in mislimo, da se peljemo. Koncept prikritega kurikula nam pomaga zavedati se negativnih učinkov prikritega kurikula v šoli, tj. tiste samoumevnosti v vsakdanji šolski praksi, tistega problematičnega dela šolske rutine, »šolske vožnje«, ki nam nasprotuje in nas ovira na poti, ki jo želimo, v katero verjamemo.

Po tej interdisciplinarni poti, ki pri obravnavi učnih težav oziroma učne neuspešnosti v šoli upošteva ta posebni vidik, se nemara lahko bolj približamo tudi odgovoru na nadvse aktualno

30 S – delovno srečanje v supervizijski skupini, 5 – šifra osnovne šole, u1 – učiteljica 1 (v supervizijski skupini je lahko sodelovalo več učiteljic).





in žgoče vprašanje o pogosti *nemoči* inkluzivnih ukrepov in prizadevanj, ki jo razkrivajo podrobnejši raziskovalni pregledi učinkov inkluzivnih šolskih politik in praks.

Inkluzivni ukrepi so velikokrat nezadovoljivi, razmeroma šibki, negotovi ali celo negativni. (*Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih* 2010: 8)

Zdi se, kot da obstoječi inkluzivni ukrepi ne dosežejo bolj subtilnih in manj vidnih oblik izključevanja učencev iz vzgojno-izobraževalnega procesa in razreda kot učeče se skupnosti.

Pri govoru (zgodbi) o »močnem učnem okolju« je potemtakem potrebna previdnost. Povedati je treba več. Povedati še drugo plat zgodbe: pogledati in dopolniti razumevanje učnega okolja tudi z vidika prikrita kurikula v šoli. In prav zato je koncept prikrita kurikula v izhodišču *Koncepta dela Učne težave v osnovni šoli*. Enako velja za koncept in model delovnega odnosa soustvarjanja, ki v šolsko institucionalnost, v sam prikriti kurikulum učenja in učne težave ter nenazadnje tudi same njene obravnave (oblike pomoči) v šoli poseže iz perspektive moči in etike udeležnosti:

Damir je bil zraven. Upoštevali smo dogovor o sodelovanju, da je Damir zraven. Damir mora biti zraven. Če ga ni zraven, srečanje odpade. In to je najpomembnejša izkušnja. To bomo nadaljevali. (S7.sd)³¹

Koncept prikrita kurikula in koncept delovnega odnosa soustvarjanja prav zato pomembno dopolnjujeta splošno veljavni strokovni kanon in razvoj obravnave (raziskovanja) učnih težav ter šolske neuspešnosti na utečenih tleh specialnopedagoške, psihološke, pedagoške idr. znanosti. Prispevata pomembno (novo) orodje, pomemben (nov) jezik tako za razumevanje učnih težav in učne neuspešnosti kot za konkretno delo z učenci z učnimi težavami. In kot kažejo rezultati razvojnoraziskovalnega projekta »Soustvarjanje učenja in pomoči v šoli«, se model delovnega odnosa soustvarjanja v šoli uspešno spoprijema z negativnimi učinki prikrita kurikula in tako daje več upanja tudi za dejansko uresničevanje vključujoče šole, danes vsesplošno sprejete koncepta na področju javne šole pri nas in v svetu. V *Konceptu dela »Učne težave v osnovni šoli«* o dejansko vključujoči šoli beremo (2008: 6–7):

Različnost, drugačnost, izvirnost, individualnost učencev potemtakem predstavlja osnovno izhodišče učiteljevega dela v vključujoči šoli. Odrasli učence v šoli spodbujajo in jim omogočajo, da soustvarjajo vzgojno-izobraževalni proces in so v njem dejavno soudeleženi na svoj lasten, individualen, izviren, zanje smiseln način. Temelj socialnega povezovanja tako postanejo individualne razlike in individual(izira)no delo z učenci (namesto prevladujoče skupinske norme in čezmerne skupinske rutine), kar vsakemu posamezniku poveča možnost, da se po svojih zmožnostih, vrlinah in znanju na svoj poseben, izviren način smiselno vključuje v družbeno skupnost. Za vsakega učenca v šoli in še posebej za učenca s težavami pri učenju (in za druge učence s posebnimi potrebami) je pomembna vsakodnevna konkretna izkušnja upoštevanja in vključevanja drugačnosti, izkušnja soudeležnosti in soustvarjanja, strpnosti in solidarnosti.

31 S – delovno srečanje v supervizijski skupini, 7 – šifra osnovne šole, sd – svetovalna delavka.





Odkritje prikritega kurikula ali kako zagledati drugače

Avtor teorije prikritega kurikula je psiholog Philip W. Jackson. Predstavi jo v svojem prvem delu *Življenje v učilnicah (Life in Classrooms)* iz leta 1968. V predgovoru k drugi izdaji knjige leta 1990 opiše svojo raziskovalno pot, na kateri se mu je uspelo »srečati« s prikritim kurikulumom, ga kot takega »razkriti«. Srečal se je torej s pojavom, vidikom resničnosti v šoli, ki ga je sam poimenoval prikriti kurikulum (saj je bil zanj pred tem »srečanjem« prikrit: ni ga opazil, se ga zavedal). Ne samo učenje in poučevanje, tudi raziskovanje (ki po definiciji pravzaprav ni nič drugega kot učenje novega, kakor učenje samo in za učečega prav tako nič drugega kot vselej že učenje novega, torej raziskovanje) je podvrženo učinkovanju prikritega kurikula, ne da bi se raziskovalec tega zavedal, ne da bi ga kot takega prepoznal. K naravi prikritega kurikula namreč sodi, da učečemu ostane prikrit, nepripoznan, nemišljen. In kakšna je narava prikritega kurikula, kako deluje? S čim le – s katero raziskovalno metodo – jo je uspelo ukaniti raziskovalcu P. W. Jacksonu, ki je bil po svoji osnovni izobrazbi psiholog, raziskovalno pa se je ukvarjal s šolo?

Pri opisovanju svoje raziskovalne poti odkritja (razkritja) prikritega kurikula avtor posebej zapiše, kako pomembna je bila pred tem zanj povsem *nova* raziskovalna izkušnja terenskega dela med socialnimi antropologi pri opazovanju šimpanzov v naravi. Raziskovalno metodo opazovanja šimpanzov v naravi so raziskovalci iznašli na terenu v samem procesu neposrednega opazovanja. Ugotovitve o šimpanzih v njihovem naravnem okolju pa so se na veliko Jacksonovo presenečenje pomembno razlikovale od takratnih splošno veljavnih znanstvenih resnic o šimpanzih, pridobljenih po drugi raziskovalni poti:

Ta izkušnja je zame pomenila pravo odkritje. [...] Nekatere razlike so bile tako dramatične, da so rezultati s terena skorajda popolnoma obrnili na glavo splošno sprejeto znanstveno vednost, ki je izhajala iz študij v živalskih vrtovih in eksperimentalnih preizkusih, kjer so bile živali sicer podrobno opazovane, vendar so živele v umetnih razmerah. (Jackson 1990: x–xi)

Pod vplivom te izkušnje je začel razmišljati o pomenu in možnostih antropološkega pristopa pri raziskovanju šole. Začel se je spraševati o svoji utečeni metodi raziskovanja. V njegovem času so namreč na področju raziskovanja šole med osnovne merske instrumente sodili test, vprašalnik, eksperiment in podobna »umetna okolja«, med najbolj uveljavljenimi znanstvenimi metodami obdelave tako pridobljenih podatkov pa korelacijska metoda, faktorska in multivariantna analiza ter podobna druga znanstvena orodja. Vse te metode je Jackson, kakor pripoveduje v predgovoru, vrhunsko obvladal, vendar je nova raziskovalna izkušnja pri antropologih nanj tako zelo vplivala, da je v ustaljenih merskih instrumentih na področju raziskovanja šole nenedoma zagledal njihovo poglobljeno pomanjkljivost: niti test, niti vprašalnik, niti eksperiment in podobna raziskovalna orodja ne zajamejo šole v njenih »naravnih razmerah«, torej učenčevega in učiteljevega »naravnega okolja«. Lahko so pomemben del v paketu raziskovalnih metod in kanonu vednosti o šoli, nikakor pa ne zadosten. O tem je bil prepričan, zato se je začel spraševati, s čim, po kateri raziskovalni poti, s katero drugo metodologijo bi lahko raziskoval šolo v njenih »naravnih razmerah«. Kaj je »naravno okolje« šole, učencev in učiteljev? Kaj novega





za raziskovanje šole in sistem vednosti o šoli bi lahko prinesel nov raziskovalni pristop, s čim pomembnim dopolnil ali celo ovrigel dognanja, temelječa na utečenih raziskovalnih pristopih? »Novo odkritje«, ta »dramatična izkušnja« je pri Jacksonu zasadila dvom o lastnem raziskovalnem postopku in s tem porodila novo možnost, novo raziskovanje, novo raziskovalno pot. In končno, novo vednost: nov raziskovalni objekt – prikriti kurikul, in nov koncept – koncept prikritega kurikula v šoli.

Kje v šoli je nazadnje Jackson našel »šolo v njenih naravnih razmerah«, »naravno okolje« učencev in učiteljev, »naravni kraj« svojega novega raziskovanja šole? Seveda, v učilnici. Takole opisuje, kaj je bil njegov prvi raziskovalni korak – korak antropologa – pri vstopu v učilnico:

Ko sem razmišljal o tem, kako naj se v učilnici vedem kot antropolog, sem se domislil samo tega, da preprosto grem tja, sedem zadaj in gledam, kaj se dogaja, pri tem pa pazim, da s svojo navzočnostjo ne bi kvaril »kulture«. Nisem vedel, kaj naj opazujem niti kako natančno naj se lotim opazovanja. Zaupal sem, da se bom obojega domislil, ko bom tam. (Jackson 1990: xii)

Vendar je psihologa antropologa na tej raziskovalni poti v učilnici čakalo presenečenje. Zgodilo se mu je, kar se mu ni zgodilo pri opazovanju šimpanzov v naravi. Tam je raziskovalna radovednost trajala in se z opazovanjem samo še stopnjevala. V učilnici pa mu je zelo kmalu postalo dolgčas. Polotila se ga je nezainteresiranost. Med opazovanjem, poroča, je skoraj zaspal. Pa je začel iskati načine, kako naj ostane buden, s čim naj znova poveča in vzdržuje svojo pozornost v učilnici. Razlagal si je, da je razlika med opazovanjem šimpanzov in opazovanjem v učilnici v tem, da so zanj šimpanzi že v izhodišču nekaj daljnega, eksotičnega, »neznana in tuja kultura«, nasprotno pa mu je »kultura« v učilnici bila manj neznana in oddaljena, celo zelo znana in blizu. Prvič zato, ker je bil psiholog in se je že leta poklicno ukvarjal z raziskovanjem, razumevanjem in interpretiranjem šole, in drugič zato, ker je tako kot vsak državljani dolga leta preživel med šolskimi klopmi in ga je »vonj šole« zasledoval še dolgo po končanem formalnem izobraževanju.

Podobno kot na terenu pri opazovanju šimpanzov v naravi, kjer je svojo raziskovalno prožnost primerjal s prožnostjo »švicarskega noža«, se je bil tudi pri neposrednem opazovanju šole v njenem »naravnem okolju« – učilnici – prisiljen raziskovalno znajti sproti. In se je znašel. Razvil je postopek, ki mu je na novi raziskovalni poti omogočil nadaljevanje:

En način, na katerega ti znano postane tuje in zato zanimivejše, je, da mu odvzameš ves človeški pomen, da nisi prav nič pozoren na vsebino dogajanja, npr. na to, kaj učitelji in učenci drug drugemu govorijo, in da si namesto na vsebino osredotočen na povsem fizične dogodke, npr. na število stikov med učiteljem in učencem, na količino časa, ki ga učitelj prebije v jugozahodnem delu sobe, ipd. Naučil sem se, da »znano« in »običajno« deluje kot ovira, ki jo je treba povsem mehanično preseči, tako da se iz dogajanja izključiš in poskušaš nanj gledati kot z velike razdalje ali kot bi gledal film brez zvoka ali podnapisov. (Jackson 1990: xiii–xiv)



Z novim raziskovalnim pristopom neposrednega opazovanja v učilnici, »naravnega okolja« šole, se je Jackson potemtakem naučil, da »znano« in »običajno« deluje kot ovira. Tako je odkril naravo prikrita kurikula v šoli: da bi ostal prikrit, deluje s prevaro »sprevrnjene zavesti«, ki je v tem, da se kaže kot najbolj znana in običajna vsakdanja šolska *rutina*. Kot tak ima prikriti kurikul vse značilnosti »najbolj elementarnega ideološkega učinka«:

In res je ideologiji lastno to, da vsiljuje (ne da bi bilo videti, saj to so vendar »evidence«) evidence kot evidence, ki jih mi lahko samo priznamo, prepoznamo in pred katerimi vselej in naravno reagiramo tako, da vzkliknemo (glasno ali v tišini zavesti): »To je vendar evidentno! Tako je! Res je!« (Althusser 1980: 73)

Prikriti kurikul kot učinek ideologije je potemtakem »sprevrnjena zavest«, ki nam v šoli kot instituciji (»glasno ali v tišini zavesti«) govori, da je prav tako, kot je: »Tako je! Res je!« In hkrati je tudi njena »materialna eksistenca« oziroma njen materialni pogoj, ko nas – vse udeležene v šoli: učence, učitelje, starše, raziskovalce in druge – z vsakdanjo šolsko rutino uri in utrjuje v tej »konzervativni« zavesti, da je prav tako, kot je, da tako mora biti. Jackson opisuje sam prikriti kurikul takole (1990: 36):

Vsakdanje življenje v učilnici v najboljšem primeru kliče po potrpežljivosti in v najslabšem po vdanosti v usodo. [...] Učenec se uči pasivnosti in vdanosti v mrežo pravil, regulacij in rutine, v katero je ujet. Uči se tolerirati »malenkostne« stiske ter sprejemati načrte in odločitve višjih avtoritet, celo takrat ko mu niso razumljivi in jasni. Učenci se tako kot pripadniki mnogih drugih institucij navadijo skomigniti in reči: »Tako pač je, tako mora biti, tako stvari potekajo.«

»Tako to mora biti, tako to je, tako to gre,« ali pa: »To je že znano, to že vemo, to je stara zgodba,« ... je »glas« prikrita kurikula, tisto »nekaj« v učenju (raziskovanju), ki se upira samemu učenju (raziskovanju). To je tisti notranji saboter učenja in poučevanja ter ne nazadnje tudi raziskovanja, s katerim se je moral spopasti Jackson, ko se je v učilnici začel dolgočasiti in je radovednost pri njem povsem usahnila. Jackson se je z njim uspešno spoprijel tako, da se je osredotočil na »povsem fizične dogodke« (štetje interakcij, merjenje časa ipd.), na fizično, materialno eksistenco »kurikula v uporabi« (Apple 1992: 51), na »ideologijo kot obliko« (Apple 1979: 72). Pri tem pa je pomembno poudariti, da se je raziskovalna zahteva po izključevanju vsakršnega človeškega pomena (vsebine) nanašala tudi nanj samega. Tudi pri sebi je moral nekako »mehanično preseči« z vnaprejšnjo lastno vednostjo, vnaprejšnjimi interpretacijami, s katerimi je »spontano« začel neposredno opazovati »šolo v naravnem okolju«. Kajti prikriti kurikul kot učinek ideologije nas vedno znova usmerja na zaznavanje dogajanja kot na nekaj znanega, običajnega, samoumevnega, banalnega, nepomembnega.

Jackson poroča o naporu, ki ga je zavestno vlagal v to, da ne bi bil pozoren na vsebino dogajanja in da bi se iz dogajanja izključil, da bi dogajanje v učilnici lahko opazoval iz kar največje razdalje, kot najbolj oddaljeno, povsem neznano mu kulturo. In ko je Jacksonu uspelo vztrajati pri tem novem raziskovalnem postopku, se ni »le zbudil, temveč popolnoma prebudil« (*op. cit.*: xvii), dogajanje v učilnici se mu je razkrilo v novi luči: »Kar se mi je najprej prikazovalo kot nepomembno, je postopno postajalo pomembno« (*ibid.*). Na mestu začetne zaznave tega, kar





se mu je dotlej prikazovalo kot »znano« in »običajno«, banalno in samoumevno dejstvo, se je postopoma pojavljalo novo, presenetljivo opažanje. Prej tako samoumevna, nepomembna in neproblematična šolska rutina je v tem novem kontekstu raziskovanja postala središče njegove pozornosti. To svoje odkritje prikritega kurikula je avtor pospremil z besedami: »Za navadnim leži ne-navadno!«³² (*op. cit.*: xix).

Jacksonovo novo raziskovalno ravnanje, ki ga je uporabil pri neposrednem opazovanju dogajanja v učilnici, da bi na svoji novi raziskovalni poti premagal dolgočasnost in nezainteresiranost (ne da bi takrat že vedel, da je bil to učinek samega prikritega kurikula, ki deluje kot ovira za novo učenje), je presenetljivo blizu ravnanju v (klinični) psihoanalizi, utemeljeni v psihoanalizi kot znanosti o nezavednem. Osrednji praktični -terapevtski kakor tudi raziskovalni - epistemološki problem psihoanalize je prav odnos med vednostjo in »nevednostjo«, vednostjo in »odporom do vednosti« itn. Felmanova npr. takole ugotavlja (1992: 239-240):

Poučevanje torej ni prenašanje izgotovljene vednosti, temveč ustvarjanje novega pogoja vednosti – izvirne dispozicije za učenje. [...] Analiza tako nima kaj početi z izgotovljenimi interpretacijami, z vednostjo, ki je dana vnaprej. Lacan poudarja »insistenco, ki nam jo priporoča Freud, da naj se vsakemu novemu primeru približamo tako, kot da se iz njegovih prvih interpretacij nismo nikoli ničesar naučili.« [...] »Vsak analitik mora vedeti«, sklene Lacan, »kako se ogniti temu, kar ve.«

In ne samo analitik, to velja tudi za drugega učečega se v psihoanalizi, s katerim analitik »sklene pogodbo« o popolni iskrenosti ali temeljnem pravilu prostega asociiranja, se pravi, da se analizirani trudi govoriti brez »zadržkov«, ki se mu vsiljujejo v obliki raznovrstne vsebine (nezavedne vednosti):

Zaupati nam mora ne samo, kar namenoma in rad pove in kar mu kot pri spovedi prinese olajšanje, ampak tudi vse drugo, kar mu nudi njegovo samoopazovanje, vse, kar mu *pride na misel*, četudi mu je to povedati neprijetno, četudi se mu zdi nepomembno ali celo nesmiselno. Če mu uspe, da v skladu s temi navodili onesposobi svojo samokritiko, potem nam bo podal obilico gradiva (misli, domislekov, spominov itn.), na katere je nezavedno že vplivalo in ki so pogosto neposredni nasledki nezavednega in nam torej omogočajo, da lahko doženemo njihovo potlačeno vsebino ter mu z našim pojasnilom razširimo vednost njegovega jaza o svojem nezavednem. (Freud 2000: 51–52, poudarki K. B. G.)

Iz vsega predstavljenega o odkrivanju prikritega kurikula v navezavi na osrednji koncept psihoanalize (freudovski koncept nezavednega) sledi, da je Jacksonova raziskovalna izkušnja odkrivanja že znanega na novo po svoji vsebini sama *izkušnja učenja*. Da je učenje sploh možno, se je treba spoprijeti z oviro »znanega« in »običajnega« – oviro prikritega kurikula kot učinka ideologije. Prikrto oviro, ki je notranja samemu učenju. In kot taka neizogibni del vzgojno-izobraževalnega procesa v šoli. Spoprijeti se je treba z nevednostjo, s samim notranjim *odporom do vednosti* (Felman, 1992: 237-238):

Nevednost tako ni več preprosto zoperstavljena vednosti: je njen radikalni pogoj, integralni del same strukture vednosti. [...] Nevednost ni preprosto pomanjkanje informacije: je dinamično zanikanje, aktivno zavračanje informacije. [...] Kakor analiza se mora

32 An. *Behind the ordinary lies extraordinary.*



tudi poučevanje ukvarjati ne toliko s pomanjkanjem vednosti kot z odporom do vednosti. Nevednost, pravi Lacan, je »strast«. Medtem ko je tradicionalna pedagogika predpostavljala željo po vednosti, mora analitično formirana pedagogika računati s »strastjo nevednosti«. [...] Novega pedagoškega nauka psihoanalize seveda ne moremo subsumirati pod razkritje dinamične narave – in ireduktibilnosti – nevednosti. Resnično revolucionarni uvid, resnično revolucionarna pedagogika, ki jo je odkril Freud, je v prikazu načinov, kako nas lahko nevednost sama česa nauči – postane sama poučna.

Naj zaključimo, da je prav zato ukvarjanje s prikritim kurikulumom v šoli smiselno. Ni zgolj ena izmed ključnih tem, novih pojmov, drugačnih perspektiv itn., ampak je nemara »osrednja tema, ob kateri vse stoji in pade« (Bahovec Dolar 2004: 263). In končno, kje v šolskem vsakdanu, pri katerih vsakdanjih šolskih praksah in navadah začeti? Pri katerem delu šolske rutine začeti postavljati vprašanja? Iz narave prikritega kurikula, ki je, kot smo že pokazali, narava tako ideologije kot nezavednega, lahko služi naslednje osnovno »praktično« priporočilo: začnimo tam, kjer že omahujemo in dvomimo, kjer že imamo »mešane občutke«, vendar še prej in bolj pa *tam, kjer smo najbolj prepričani*, kjer je naša gotovost največja, samoumevnost najbolj samoumevna in zato najbolj nevpisljiva.

Problematični del prikritega kurikula in delovni odnos soustvarjanja

Skratka, prikriti kurikulum je značilnost šole kot institucije. Je učinek ideologije v šoli, s pomočjo katere se šola kot institucija ohranja. Dolga leta, dan na dan se v času šolanja najmočneje urimo v strategijah prilagajanja instituciji. Že v vrtcu

[...] se morajo otroci spopasti z dejstvi institucionalnega življenja. V teh formativnih letih razvijejo strategije prilagajanja, ki bodo ostale z njimi ves čas šolanja in še dlje. (Jackson 1990: xxi)

Jacksonu je zbudila pozornost »konzervativna« narava te notranje institucionalne intence šole in šolanja, to pa je v nasprotju s poglobitnim poslanstvom javne šole, utemeljenim v ideji razsvetljenstva »Sapere aude! Bodi pogumen, poslušaj se svojega lastnega razuma!« (Kant 1987: 9.) Jackson (1990: 36) o tem nasprotju takole zapiše:

Toda osebne odlike, ki imajo vlogo v intelektualnem mojstrstvu, se precej razlikujejo od tistih, ki so značilne za industrijskega delavca. Npr. radovednost, med vsemi šolskimi lastnostmi najbolj temeljna, je pri odzivanju na zahteve po prilagajanju zelo malo vredna. [...] Razlike med zahtevami po institucionalnem prilagajanju in zahtevami po učenosti usmerjajo našo pozornost na možen konflikt. Kako združljivi oziroma nezdružljivi sta ti dve vrsti zahtev? Ali lahko z njima gospodari ista oseba?





Še bolj kot Jackson je problematični vidik prikritega kurikula v šoli razkrival M. W. Apple (1992) s svojimi številnimi učenci. Vedno znova je podrobno analiziral raznovrstne najbolj konkretne samoumevnosti v vsakdanjem življenju vrtca in šole, ki otroke navajajo na odvisnost, pasivnost, odtujenost, nekritično prilagajanje, vdanost v usodo in ne nazadnje – to posebej poudarja prav kritična, neomarksistična veja raziskovanja prikritega kurikula, zbrana okoli Appla – na *nekritično sprejemanje* neenakosti in neenakih možnosti kot posameznikovo samoumevno usodo.

Četudi sta znanje in učenje v pomenu »posluževati se lastnega razuma«, tj. razvijanja neodvisnega in kritičnega mišljenja, položena v samo zibelko nastanka javne šole, četudi to njeno osnovno poslanstvo spremljajo in podpirajo vse glavne strokovne in znanstvene vede, ki se ukvarjajo s področjem izobraževanja in šole – navkljub vsej tej kontinuirani, razmeroma močni strokovni in splošni družbeni podpori ter prizadevanjem imata šola in šolanje svojo drugo, negativno plat že od nekdaj in še naprej, tudi v sodobni šoli. Institucionalno učenje prikritega kurikula, ta druga plat šole, je v šoli zelo učinkovito, nemara celo učinkovitejše od učenja, ki ga imamo po navadi v mislih:

Prikriti kurikulum se v mnogih pogledih zdi učinkovitejši kot manifestni kurikulum. Tega, kar uči prikriti kurikulum, se dolgo spominjamo, ker je tako prežemajoč in stalno navzoč dolga leta šolanja. Nauki prikritega kurikula so dnevna izkušnja in trdno naučeni. (Gordon 1994: 2586)

Nauki prikritega kurikula so nam vsem nekako zlezli pod kožo in se nas »držijo« še naprej v življenju – učiteljev pri poučevanju, staršev pri vzgoji svojih otrok, raziskovalcev pri raziskovanju šole. Beers, ki v svojem odličnem delu Šole učenja poziva k osredotočenosti šole na učenca in dejansko učenje, trdoživost učinkov prikritega kurikula opiše takole (Beers 2000: 20–21, poudarek K. B. G.):

Največji problem pri spreminjanju prakse poučevanja je v tem, da so nekateri vzorci preprosto preveč globoko zakoreninjeni. *Mi poučujemo tako, kot so poučevali nas.* Tudi učitelji, ki šele začenjajo svojo poklicno pot, se večkrat zanašajo na prakse, ki učenje ovirajo, ne pa spodbujajo.

Poglejmo, kako se je problema prikritega kurikula v šoli zelo natančno dotaknila svetovalna delavka z ene od sodelujočih šol v projektu »Soustvarjanje učenja in pomoči v šoli«, ko je opisovala zadrego sodelovanja v projektu soustvarjanja z učencem:

Včasih je delovni odnos soustvarjanja v razkoraku s šolskim načinom urejanja stvari. Tega bomo spreminjali na dolgi rok. Gre za utečeni govor, ki smo ga navajeni. Obojega bo nekaj. Ampak pomembno je, da se širi ta miselnost, da brez tega, da se sliši otroka, ni razvoja te družbe. Se bo pa to postopoma prijelo. Nekaj teh šolskih ritualov bo vedno ostalo. Malo je najina krivda, da narediva več, kot pa kaževa navzven. Veliko dela sva vložili, potem si pa pahnjen v stisko, da ti zanj ne dajo priznanja in osnovnega vrednotenja. Smiselno je zato, da sporočite naprej na ministrstvo, da je potrebno ljudi, ki so pripravljeni delati na tak način, podpreti in ustrezno nagraditi. Ne gre za stokanje, govorim zato, ker je problem, da je sistem tako tog. Sistemu je treba sporočiti, da ne sme spregledati



ljudi, ki v šoli nosijo več obremenitev, ki želijo delati drugače. Sistem pa ljudi prisili, da se spremenijo v konformiste. Če delaš drugače, postaneš zato moteč. (S 7.sd)³³

Če naj bo učenec v šoli uspešen, ugotavljajo raziskovalci prikrita kurikula, se mora spoprijeti z osnovnimi institucionalnimi dejstvi šole, z »gnečo in veliko skupino, ocenjevanjem in vrednotenjem ter podrejenostjo učitelju« (Lynch 1989: 7). To pomeni, da se mora v prevladujoči skupinski rutini, prekomernem poudarjanju skupinske norme oziroma »kolektiva« in gesla »za vse enako« (Dolar Bahovec 2004: 8), potemtakem prevladujoči *neosebni* šolski »vožnji«, spoprijeti oziroma sprijazniti z anonimnostjo in neslišnostjo:

Ko se učenci vrnejo iz šole domov, na vprašanje: »Kaj si danes počel v šoli?« v glavnem vsi enako in na splošno, povsem neosebno, odgovorijo: »Nič.« Verjemite, njihov odgovor je popolnoma v skladu s strategijami preživetja, ki so se jih naučili iz prikrita kurikula in ki jih povzroča izkušnja biti neslišan. (Lewis 1996: 55)

Šolska ocena potemtakem ne vključuje le ocene znanja, temveč vselej že tudi učenčevo prilagoditev na šolo, njen institucionalni režim. In prav tu učencem lahko tudi spodleti (*op. cit.*: 56):

Ker se ne sprijaznijo s prikritim kurikulumom, so videti problematični, težavni, hiperaktivni, s sindromom motene pozornosti in iz družin, ki so pri svojem otroku nesposobne vzpostaviti nadzorovano vedenje ipd.

Učenci z učnimi težavami so učenci, ki jim je v šoli spodletelo. Ampak spodletelo nemara tudi zato, ker se težje kot njihovi vrstniki spoprijemajo z izkušnjo *neslišnosti*. Morda zaradi katere od svojih lastnosti (posebnosti) potrebujejo izkušnjo slišnosti in udeležnosti bolj kot drugi.

Mislim, da se tukaj počutita pomembna, ker ju obravnavamo posamezno. Čutita, da gre zanju, ker se z njima takole ukvarjamo. Ko je tam ves razred, je to drugače – je ves razred. Tam se ukvarjaš z vsemi. Tukaj je pa sam in ima res občutek, da smo vsi tukaj zaradi njega. In tiste stvari, ki se jih tu zmenimo, dogovorimo, dosti bolj resno jemlje. Ker so mu veliko pomembnejše kot pa neka stvar, ki je sklenjena za ves razred. Ker tukaj je on in samo on. Vsa pozornost je usmerjena vanj. (S 4.u1)³⁴

Koncept in model delovnega odnosa soustvarjanja z učencem poseže v ta najbolj problematični del šolskega vsakdana, saj učencu omogoči prav nasprotno – da govori in je slišan. Da je iz perspektive moči skupaj s starši in učitelji v pogovor vključen kot enakovreden partner – kot »ekspert iz izkušenj« (Čačinovič Vogrinčič 2008).

Izvirni delovni projekt pomoči za premagovanje učnih težav je svojevrsten projekt zbiranja dobrih izkušenj, posameznikovih posamičnih uspehov, občutkov lastne vrednosti in odgovornosti, ki stopajo ob bok izkušnjam manjvrednosti, nesposobnosti, nemoči, umikanja, bega in opremljajo učenca za spoprijemanje z njimi. (Koncept dela »Učne težave v osnovni šoli« 2008: 77)

V središču delovnega odnosa soustvarjanja je vzpostavljanje *osebnega stika* z učencem, ki se dogaja na kontinuumu pridruževanja učencu od »trenutkov navzočnosti«, »trenutkov tukaj in

33 S – delovno srečanje v supervizijski skupini, 7 – šifra osnovne šole, sd – svetovalna delavka.

34 S – delovno srečanje v supervizijski skupini, 4 – šifra osnovne šole, u1 – učiteljica 1.





zdej« do »trenutkov srečanja« (Čačinovič Vogrinčič *et al.* 2005: 68). Vzpostavljane osebne stika je pogoj za razvijanje medosebne prostora za »skupno gibanje«, za skupno učenje v »trenutkih tukaj in zdaj«, trenutkih, ki omogočijo *izviren način soustvarjanja*:

To so trenutki, ko se znajdemo na razpotju. Od nas zahtevajo okrepljeno, osredotočeno pozornost. *Silijo nas v nerutinski odziv, ki je nov glede na znani vzorec*, zato so podobni grškemu »kairosu«, neponovljivim priložnostim. (*op. cit.*: 69, poudarki K. B. G.)

Vzpostavljane osebne stika z učencem povzroči spremembe, ki presenetijo same udeležence projekta.

Da je uspel pisati popravo brez napake, na to res nisem bila pripravljena. (S7.5u1)³⁵

Da se je uspel držati dogovora, to me je zelo presenetilo. (S 4.2u1)

Da se tako rad drži dogovora. To me preseneča. (S 4.3sd)

Da je otrok sposoben takega sodelovanja. (S 2.5u1)

Da se je otrok tako odprl! (S 2.5u2)

Da je Anja znala sama točno povedati, kaj zna in česa ne zna. V tem me je res čisto presenetila. (S 4.5sd)

Da tako rada prideta na srečanje, tega ne bi pričakovala. (S 4.5u1)

Da se Jerca srečanja veseli in ga komaj čaka, je presenetilo tudi starše. (S 2.3u1)

Da je naenkrat – že po prvem srečanju! – čisto drug otrok! Drug učenec! (S 2.2u1)

Da tako zelo hoče znati, biti boljši, da hoče veliko več, to me je pri Galu presenetilo. (S 4.2u1)

Da je otrok v pogovoru z učiteljem lahko enakovreden partner, tega si prej nisem znala predstavljati. (S 6.2u3)

Da sva se z Janezom pogovarjala kot dva odrasla! In rezultat je bil viden! (S 5.5u1)

Da je povsem drugače, če tudi on sodeluje v pogovoru s starši, da ima to presenetljivo drug učinek, kot če se pogovarjam s starši sama. (S 7.5sd)

Mene je čisto presenetilo, kako je Rok tukaj dobil spodbudo, da se je odprl, da je bil pripravljen govoriti o sebi, sodelovati, razmisliti. Ker je pred časom – lani – ko smo učencem v izpolnjevanje dali vprašalnik, kako so zadovoljni, kaj si pri sebi želijo spremeniti, edini od učencev napisal, da pri sebi ne bi ničesar spremenil. Tukaj pa je iskal, je prispeval, je bil aktiven pri odpravljanju svojih težav. (S 1.4u2)

Ne postavljam več vprašanj, ki se začnejo z zakaj. Raje rečem: »Povej mi, rada bi razumela.« Opazila sem, da ima to pri otroku veliko boljši učinek. Res neverjetno deluje! Odzove se drugače. Pogovor lahko nadaljuješ. In se pride do rešitve. (S 1.4u)

Vzpostavljane osebne stika z učencem v izvirnem delovnem projektu pomoči na način delovnega odnosa soustvarjanja učencu podeli več glasov tudi v razredu:

Ker je otrok v projektu konkreten otrok, se mu tudi v razredu bolj posvečaš. (S 3.5u1)

Ugotavljam tudi to, da sodelovanje z otrokom v takem projektu prinese, da si v razredu avtomatsko pozornejši nanj. To je preprosto zato, ker z njim tako – da smo skupaj v projektu – preživiš več časa. Tako bi bilo treba še z drugimi otroki pa bi bilo boljše vsem. (S 3.5sd)

Najbolj sem pridobila v tem, kako zagotoviti, da slišiš glas otroka. In da je to res pomembno. Da je z nami enakovreden, da govorimo z njim, ne pa o njem. To poskušam prenesti naprej v razred. (S 8.5u1)

³⁵ S – delovno srečanje v supervizijski skupini, 7 – šifra osnovne šole, 5 – zaporedna številka delovnega srečanja v supervizijski skupini, u1 – učiteljica 1, sd - svetovalna delavka.



V izvirnem delovnem projektu pomoči je najpomembnejše učenčevo sodelovanje, da v njem sodeluje s svojimi izbirami in odločitvami. Številni učenci z učnimi težavami so negotovi, manjka jim jasne volje in odločenosti, njihove izbire in odločitve niso ubesedene, umeščene so v nemoč in čakanje. Odrasli moramo učencu pomagati tako, da z njim vzpostavimo ter vzdržujemo občutljiv in odprt pogovor, v katerem vedno znova doživi našo pozorno skrb zanj in spoštljiv odnos do njegove resničnosti. Nekateri med njimi za to, da bi se v njih ponovno vzpostavili procesi izbiranja in odločanja, občutki lastne volje in odločenosti, potrebujejo več strokovne pomoči, npr. psihoterapevtsko pomoč. Spoštovanje otrokovih pravic, kot so zapisana v Konvenciji o otrokovih pravicah (1989), od strokovnjakov zahteva novo učenje za bolj občutljiv in bolj odprt dialog z otrokom v šoli, dialog, v katerem bomo vsakemu učencu zagotovili dovolj prostora, da ga vidimo in slišimo, da sprejmemo njegovo videnje, da sodelovanje začnemo pri njem in z njim, ne pa proti njemu ali brez njega. (Koncept dela »Učne težave v osnovni šoli« 2008: 78)

Odločilna sprememba, ki jo je za utečeno šolsko prakso pomenila vključitev učenca v izvirnem delovnem projektu pomoči kot enakovrednega sogovornika – vpeljava glasu učenca – seveda v kontekstu delovnega odnosa soustvarjanja iz perspektive moči in etike udeležенosti, je začela preobrazati mnoge samoumevnosti v organizaciji, mišljenju in ravnanju v šolskem vsakdanu. Naj o tem za konec spregovorijo *ključne izkušnje iz delovnega odnosa soustvarjanja*, kakor smo po poti kvalitativne analize kot posebno temo naslovili skupino vseh naslednjih izjav učiteljic in svetovalnih delavk na končnem supervizijskem srečanju:

Ključno je bilo, da ste naju vračali k vsakemu otroku posebej. To je bistvena reč. Čeprav smo to vedeli, v šoli se tega zavedamo, pa je tega še vedno premalo. (S7u)³⁶

Če bi sedaj zamižala in povedala, kaj je bila moja najboljša izkušnja tega leta: da se lahko pogovarjamo, da smo odkriti, da rešujemo skupaj. Ni se mi bilo potrebno opravičevati učiteljici, pač pa sem lahko mirno stopila do nje in se pogovorila tudi, ko je prišlo do problema (ko je na svojo roko Anžetu dala običajen, ne pa prilagojen test, kar je sicer bil dogovor). Učiteljica je povedala nekaj, na kar mama in jaz nisva pomislili. V tem je ta velika vrednost, da se lahko odprto pogovarjamo. Ja, to je moja največja in najbolj dragocena izkušnja sodelovanja v tem projektu. (S7sd)

Bolj zavestno delo z otrokom, tako da se ga ne prezre, da se ga vključuje, mi pomaga razvijati posluš, da vstopim v njegov način razmišljanja, kar je po mojem bistvo tega projekta. Ko mi je ta otrok iz projekta bolj na očeh, mi pomaga, da bolje vidim in slišim tudi druge otroke v razredu. To bolj občutljivo kompetenco nekako spontano prenašam tudi v odnos z drugimi otroki. (S3u1)

Meni se zdi v tem projektu najpomembnejše to, da se otroci izjasnijo. Ko se on izjasni, potem ti bolje vidiš, kaj mu manjka, in tudi on bolje vidi. Če smo tukaj nekaj sklenili in če ga spomnim na to, potem sva na isti valovni dolžini. To ni isto, ko mu jaz kaj rečem, ko sva sama. To, da smo tukaj skupaj nekaj sklenili, je drugo. (S4u)

Najbolj sem pridobila v tem, kako zagotoviti, da slišiš glas otroka. In da je to res pomembno. Da je z nami enakovreden, da govorimo z njim, ne pa o njem. To poskušam prenesti naprej v razred. (S8u1)

Jaz bi si mislila, da delam na podoben način. Ampak to, da smo si vsi skupaj vzeli čas, se skupaj slišali in dogovorili, to je bistveno drugače. To je drugačna obveza. Brez tega mojega sodelovanja v tem projektu bi jaz delala bolj rutinsko. To je moje najpomembnejše spoznanje v tem projektu. (S 7sd)

Že sam ta odnos, da so se nam otrok in starši pripravljani toliko odpreti in da sodelujemo kot enakovredni partnerji, to je zame zelo pomembna izkušnja. Ker si nisem mislila, da so otroci in starši tega tako sposobni. (S2sd)

36 S – delovno srečanje v supervizijski skupini, 7 – šifra osnovne šole, u – učiteljica, sd – svetovalna delavka.





Držali smo se dogovorov, Damir je bil zraven. Upoštevali smo, da Damir mora biti zraven. Če ga ni zraven, srečanje odpade in to je najpomembnejša izkušnja. Vedno znova smo se dogovarjali in se pogovarjali iz te konkretne situacije ter nadaljevali delo. Dobro bi bilo, da bi bilo tega časa še več. (S7sd)

Med novimi kompetencami je na prvem mestu sklepanje konkretnih dogovorov z učencem (S 8u).

Moje veliko spoznanje v tem projektu je, kako delovna srečanja obema otrokoma sploh niso bila odveč, nasprotno, komaj sta čakali nanje! (S3u2)

Največja izkušnja iz projekta je, da otroci potrebujejo našo podporo tudi pri uresničevanju dogovorov. Da jih ne smemo potem, ko smo nekaj skupaj sklenili, kar pustiti. Da ni dovolj, če jim omogočimo, da lahko povejo, kaj in kako želijo delati. Ker še ne zmorejo samodiscipline, potrebujejo nekoga, ki jim je v oporo tudi pri uresničevanju dogovorjenega. Mi običajno mislimo, če sam nekaj pove, bo pa tudi sam to naredil. A ni tako, še naprej rabi podporo. (S1sd)

Poudarek na sodelovanju, vzpostavljanju dobrih odnosov, v okviru katerih se pogovor lahko nadaljuje: učenje poslušanja, slišanja, razvijanje komunikacije z vprašanji in podvprašanji. Zavedanje, da je to proces in da tu ni receptov, to je moja osnovna izkušnja dela na način soustvarjanja v supervizijski skupini in IDPP. (S5sd)

Ne vreči puške v koruzo, če enkrat ne gre. Vztrajaj. Pri Anžetovi mami ni šlo vedno samo gladko. Naleteli smo na problem, ker nismo dovolj hitro uredili prilagoditev za Anžeta in je mama takoj odreagirala. Ampak v delovnem odnosu ni treba, da je vse dobro, lahko pride do konflikta, ki se ga skupaj reši, in potem vidiš vse drugače. Da konflikt ne pomeni, da je konec delovnega odnosa – ta izkušnja spada med moje najpomembnejše nove izkušnje v tem projektu. (S7sd)

Moja velika izkušnja iz tega projekta je, da soustvarjanje razumem v tem smislu, da moramo skupaj sedeti, da ne gre drugače, kot vzeti si čas za pogovor!!! Ampak v tem je velika težava. Učitelji nimajo tega časa. (S1sd)

Zaključek

Ker koncept delovnega odnosa soustvarjanja z učencem uspešno posega v samo problematično jedro prikritega kurikula, vpliva na spremembo šole kot take. Na paradigmatško spremembo, ki šolo vrača k njenemu temeljnemu poslanstvu. In kot takega ga smemo uvrstiti med širša, najbolj aktualna prizadevanja ter raziskovanja šole prihodnosti in »druge modernosti«, zbrane okoli agende o »personalizaciji javne vzgoje«. Agende, ki v svojem programu napoveduje spopad z geslom »za vse enako«, večje uveljavljanje osebnega odnosa v javnem vzgojno-izobraževalnem prostoru in tako večje ter odločnejše upoštevanje različnosti učečih se posameznikov:

Personalizacija učenja izhaja iz osnovnega zavedanja, da pristopi k pridobivanju znanja in organizaciji šolanja, ki temeljijo na načelu »za vse enako«, ne ustrezajo niti posameznikovim potrebam niti družbi znanja. (CERI, OECD 2006: 3).

Agenda ni omejena samo na vzgojno-izobraževalno institucijo, temveč si prizadeva za spremembe v organizaciji in načinu dela javne institucije nasploh. Institucije kot institucije. Ki je usmerjena na tisti problematični »institucionalni presežek«, ki »pelje« institucijo, vse udeležene v njej, drugam, kamor je namenjena, kamor želi priti in misli, da se pelje. Osební odnos, posameznikova *dejavna udeleženosť* in izbira so v središču njenega poziva za spremembo institucionalne organiziranosti v javni sferi sploh.



Viri

- Althusser, L. (1980), *Ideologija in ideološki aparati države*. V: Althusser, L. et al., *Ideologija in estetski učinek*. Ljubljana: Cankarjeva založba (35-99).
- Analiza dobrih praks v evropskih šolskih sistemih* (2010), Konzorcij projekta Included. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Apple, M. W. (1979), *Ideology and Curriculum*. London, New York: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1992), *Šola, učitelj, oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Beers, B. (2007), *Šole učenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Bregar Golobič, K. (2004), *Prikriti kurikulum ali drugo kurikula*. V: Dolar Bahovec, E., Bregar Golobič, K. (ur.), *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS (16-34).
- CERI, OECD (2006), *Schooling for Tomorrow: Personalizing Education*. Pariz: Centre for Educational Research and Innovation.
- Cotič, J. (2004), *Discipliniranje telesa, nadzorovanje in kaznovanje – iskanje alternative*. V: Dolar Bahovec, E., Bregar Golobič, K. (ur.), *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS (35-44).
- Čacinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., Možina, M. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čacinovič Vogrinčič, G. (2008), *Soustvarjanje v šoli: Učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Dolar Bahovec, E. (2004), *Spremembe v naših vrtcih in šolah: tu in zdaj!* V: Dolar Bahovec, E., Bregar Golobič, K. (ur.), *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS (8-13).
- Dolar Bahovec, E. (2004), *Nove vednosti v (o)poziciji*. V: Dolar Bahovec, E., Bregar Golobič, K. (ur.), *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS (255-264).
- Felman, S. (1992), *Psihoanaliza in vzgoja: Končno in neskončno poučevanje*. V: Bahovec, E. D. (ur.), *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt (229-254).
- Freud, S. (2000), *Očrt psihoanalize*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Gordon, D. (1994), *Hidden Curriculum*. V: Husén, T., Postlethwaite, N. T. (ur.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford, New York, Tokio: Pergamon (2586–2589).
- Jackson, P. W. (1990), *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Kant, I. (1987), *Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?* *Vestnik*, VIII, 1: 9-13.
- Koncept dela »Učne težave v osnovni šoli«* (2008), Urad za razvoj šolstva, Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lewis, J. (1996), *Helping children to find a voice*. V: Jones, K., Charlton, T., *Overcoming learning and behaviour difficulties – Partnership with pupils*. London, New York: Routledge. (51-62)
- Lynch, K. (1989), *The Hidden Curriculum*. London, New York: The Falmer Press.
- Magajna, L. (2008), *Učne težave in šolska neuspešnost – kompleksnost, razsežnost, opredelitev*. V: Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čacinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S., *Učne težave v osnovni šoli: Problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (15-22).





Nina Mešl

Proces dela v izvirnem delovnem projektu pomoči: od definiranja problemov k soustvarjanju želenih izidov

Povzetek

V akcijskoraziskovalnem projektu »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela ‚Učne težave v osnovni šoli‘« smo uporabljali sodobne koncepte pomoči v socialnem delu. Z učenci z učnimi težavami, njihovimi starši in šolskimi strokovnimi delavkami smo skupaj razvijali odgovore na vprašanje uporabnosti koncepta delovnega odnosa soustvarjanja v kontekstu šole in učnih težav. Po koncu dela v praksi je bila opravljena kvalitativna analiza zapisov o procesu dela v izvirnih delovnih projektih pomoči (IDPP), ki so potekali v šolskem letu 2009/2010 na devetih osnovnih šolah po Sloveniji. Rezultati kažejo, da učenec z učnimi težavami potrebuje IDPP, v katerem s starši in šolskimi strokovnimi delavkami v delovnem odnosu soustvarjanja odkriva nove pomene, razvija nova razumevanja težav in možnih rešitev. V procesu soustvarjanja potrebujemo glas vsakega udeleženca, še posebej glas otroka. To je za odrasle poseben izziv: pridružiti se otrokovemu konstruiranju pomenov, ki je pogosto drugačno od načina, ki ga poznajo odrasli. Soustvarjen načrt pomoči, v katerem so opredeljeni konkretni koraki k želenemu izidu in ki se sprti dopolnjuje in preverja, v katerem se proslavlja tudi najmanjši korak k dogovorjenemu (in po potrebi na novo dogovorjenemu) cilju, vodi k šolskemu uspehu.

Ključne besede: dogovor o sodelovanju, instrumentalna definicija problema, soustvarjanje rešitev, načrt pomoči, dialog, glas otroka

Uvod

Projekti pomoči se začnejo v pogovoru z vsemi, ki jih poveže otrokov šolski problem in ki v delovnem odnosu soustvarjanja v šoli postanejo (so)udeleženi v rešitvi.



Ko bralec prebere takole formulirano konceptualno izhodišče, se verjetno težko izogne vprašanju, *kako*. Kako vzpostaviti delovni odnos, kako soustvariti IDPP, kako voditi pogovor z otrokom in z drugimi udeleženi, da bodo dogovori o nadaljnjem delu zares ustvarjeni skupaj? V prispevku prikažem, kako smo svoje konceptualno razumevanje soustvarjanja v šoli ob vzpostavljanju in vzdrževanju IDPP preizkušali v konkretnih praktičnih situacijah. Skupaj z otroki, starši, učiteljicami in svetovalnimi delavkami smo ustvarili novo vednost, dragoceno za naše zgodbe in zgodbe vseh drugih otrok, ki jih želimo podpreti v prihodnosti, da bodo lahko v šolskem prostoru doživeli uspeh. V osemnajstih izvirnih delovnih projektih pomoči v šolskem letu 2009/2010 smo soustvarili možne odgovore na vprašanje *kako*.

Vzpostavitev in vzdrževanje delovnega odnosa soustvarjanja podpore in pomoči učencem z učnimi težavami

Delovni odnos soustvarjanja (Čačinovič Vogrinčič 2002, 2006, 2008) je v socialnem delu že dobro znan, lahko bi rekli, da gre za naš, v socialnem delu v Sloveniji »domač« koncept. Je temelj za razumevanje odnosa med socialno delavko in uporabniškim sistemom. Koncept delovnega odnosa je strokovna opora socialni delavki, da vzpostavi pogovor, ki omogoča raziskovanje in sooblikovanje zelenih izidov. Uporabnike in socialne delavke definira kot soustvarjalce pri skupnem projektu z nalogo, da se dogovorijo o svojih deležih v rešitvi. Delovni odnos omogoči, da se ustvarjanje rešitve za kompleksne probleme ljudi zastavi kot izvirni delovni projekt. Prva naloga socialne delavke je, da delovni odnos vzpostavi (Čačinovič Vogrinčič 2008: 19).

Zdaj že lahko, na podlagi projektnega sodelovanja z učenci z učnimi težavami, trdimo, da je delovni odnos soustvarjanja uporaben in učinkovit tudi v šolskem prostoru. »Socialno delavko« lahko v zgornji opredelitvi nadomestimo s šolsko strokovno delavko, z učiteljico ali svetovalno delavko, »uporabnico« pa z učenko, učencem. Vemo pa tudi, da koncept v šolskem prostoru ni »domač«, da ideja o soustvarjanju z učencem še zelo sramežljivo prodira v šolske učilnice in se odrasli in otroci soustvarjanja šele učimo (*op. cit.*: 20).

Ko smo raziskovalke vstopale v šolski prostor in smo želele z učenci, starši, učiteljicami in svetovalnimi delavkami vzpostaviti izvirne delovne projekte pomoči, nam je bil torej koncept delovnega odnosa soustvarjanja način razmišljanja, razumevanja, temeljna strokovna drža, izhodišče za delo. Izhajale smo iz svojega razumevanja, iz znanj in spretnosti, ki smo jih želele uporabiti in preizkusiti v kontekstu dela z učenci z učnimi težavami. Ko gledamo nazaj, vidimo, da smo sprva hodile nekoliko prehitro, da smo svoje poznavanje strokovnih konceptov, ki so se nam zdeli tako samoumevni, brez predhodnega preverjanja vzele za skupno izhodišče. Npr., ideja o tem, da bi srečanja vodile strokovne delavke šole, se ni pokazala za primerno, saj smo jih za vodenje delovnega odnosa soustvarjanja premalo podprle npr. z usposabljanji pred začetkom dela.





Ko smo ugotovile, da za druge sodelavce to znanje pomeni novo, marsikomu celo tujo paradigmo, smo se ustavile in poskušale omogočiti skupno raziskovanje in ustvarjanje. Na to nas je opozorila tudi vmesna evalvacija dela iz perspektive učiteljic. V evalvaciji smo se oprli na izkušnje London in Rodriguez-Jazcilevich (2007), ki opisujeta, kako lahko ustvarimo »učecho se skupnost« v šolskem kontekstu, v katerem na začetku sodelovanja izhajamo iz različnih razumevanj, znanj. Pišeta, da raznovrstnost glasov zagotavlja bogastvo perspektiv in realnosti (Mešl, Kodele 2011). Prav to bogastvo je pripomoglo k novemu, skupnemu razumevanju procesa pomoči otroku z učnimi težavami v kontekstu delovnega odnosa soustvarjanja. V nadaljevanju predstavljam, kako smo učenci, učenke, starši, učiteljice, svetovalne delavke in raziskovalke iskali in si utirali skupno pot, razvili skupno razumevanje in soustvarili novo, uporabno znanje v trinajstih IDPP na petih delovnih srečanjih za posamezno učenko ali učenca³⁷.

Dogovor o sodelovanju in preverjanje doseganja ciljev

Sklenitev dogovora o sodelovanju

Avtorica koncepta delovnega odnosa dogovor o sodelovanju opredeli kot pomemben uvodni obred (Čačinovič Vogrinčič 2002). Dela ne moremo začeti brez dogovora, saj je brez dvoma prvi korak v projektu pomoči. To mora biti vedno jasen in izrečen dogovor o sodelovanju, ki šele omogoči vzpostavljane delovnega odnosa. Dobro je, če se dogovora že na začetku dela udeležijo vsi udeleženi v problemu, sicer je treba opraviti dogovor z vsemi, ki se v projekt vključujejo.

Na četrtem srečanju je raziskovalka namenila čas posebej za to, da je predstavila novo raziskovalko. (IDPP 5.1)³⁸

Dogovor zahteva »postanek, čas in prostor« (*op. cit.*: 4) – v procesu pomoči se moramo ustaviti in v ustreznem delovnem prostoru nameniti čas ritualu sklenitve dogovora.

V večini IDPP se je delo na vseh srečanjih začelo s sklenitvijo dogovora o sodelovanju.

Dogovor o sodelovanju je raziskovalka na vsakem srečanju sklenila z vsemi, ki so se udeležili srečanj. (IDPP 9.2)

Na prvem srečanju so raziskovalke sklenitvi dogovora namenile več časa, vse udeležene so povabile v delovni odnos in izvirni delovni projekt pomoči in ob tem pojasnile temeljne koncepte in način dela.

37 V šolskem letu 2009/2010 je potekalo 18 IDPP, analiza pa je narejena na podlagi 13 poskusnih metateorij, ki so bile na voljo v času analize. Kvalitativno sem obdelala tri (v obrazcih za zapisovanje srečanj IDPP) vnaprej definirane kategorije, ki opisujejo proces dela: (1) dogovor o sodelovanju in preverjanje doseganja ciljev, (2) opredelitev problema in želenih izidov ter (3) načrt pomoči in dogovori za naprej.

38 Besedilo prikazuje zapise iz empiričnega gradiva poskusnih metateorij, šifre v oklepaju označujejo posamezno šolo in določen izvirni delovni projekt pomoči v šoli.



Učenci z učnimi težavami – izvirni delovni projekt pomoči

V dogovoru je vse povabila v vzpostavitev delovnega odnosa in izvirnega delovnega projekta pomoči, pojasnila način dela, vloge, za to šolsko leto. (IDPP 1.1)

Na naslednjih srečanjih so uvodoma obredno obnovile dogovor, sklenjen ob začetku sodelovanja. Na dveh šolah raziskovalki na vseh srečanjih nista vselej eksplicitno obnavljali dogovora.

Vzpostavljenega dogovora o sodelovanju v delovnem odnosu v IDPP prva raziskovalka s sodelavci v projektu na naslednjih srečanjih ni eksplicitno obnavljala. (IDPP 6.1)

Tudi v primeru teh dveh šol udeleženi niso kar začeli delati, temveč so, preden so začeli delovni pogovor, v uvodni, ogrevalni fazi srečanja najprej poklepetali.

Raziskovalka je uvodoma začela klepetati z deklico in mamo o nakitu. (IDPP 1.1)

[...] je po običajnem uvodnem ogrevalnem klepetu vsakokrat začela [...] (IDPP 6.1)

In ustvarili varen prostor za delo s povabilom v pogovor iz perspektive moči.

Zdaj pogledajmo, kaj se je dobrega zgodilo v tem obdobju? (IDPP 1.1)

Raziskovalka je začela povzemati prejšnje srečanje iz perspektive moči: »Ko smo na prejšnjem srečanju gledali zapiske za nazaj, smo se veselili in zdaj bom poskusila povzeti, kako je bilo. Ko je bil oče tu [...] (raziskovalka povzame) [...] si povedal stavek, da si si snov zapomnil. Začeli smo z velikim uspehom pri zgodovini, ko si dobil »nadoceno«. Vemo, da si v stvarih, ki te zanimajo, zelo dober in kar si pokazal, ko si imel gips, je poslušanje – imaš dar za pozorno poslušanje in to željo, da ti uspe. Kaj se je zgodilo pri matematiki – rekel si: »Ker nisem pisal, sem poslušal in sem bolje razumel kot sošolec«. Takrat si odkril: »Če poslušam, razumem zelo dobro«. Ob koncu srečanja smo zaključili: poslušanje, koncentracija na pouk je tvoj vir.« (IDPP 1.2.)

Ob sklenitvi dogovora o sodelovanju so se raziskovalke, ki so vodile pogovor, zahvalile vsem za udeležbo v projektu in za navzočnost na prvem srečanju. Potem so začele govoriti o več pomembnih temah, povezanih z načinom dela. Poudarile so pomen udeležnosti vseh, saj vsak član IDPP pomembno pripomore k soustvarjanju rešitev, in s tem povabile vse člane k partnerskemu sodelovanju v projektu. V dogovoru so ubesedile tudi časovni okvir za delo znotraj posameznega srečanja.

[...] da v uri, ki jo imamo danes na razpolago [...] (IDPP 1.2)

Poudarile so tudi pomen ravnanja s sedanostjo (Čačinovič Vogrinčič 2008) in vrednost sonavzočnosti (Andersen 1994).

[...] da v uri in pol, ki jo imajo na voljo, raziščejo, kje so težave in kakšne so zelene

rešitve ter že začnejo delati v smeri soustvarjanja možnih korakov k dogovorjenim ciljem. (IDPP 9.1)

Posebno pozornost so raziskovalke ob sklepanju dogovora o sodelovanju namenile otroku.

[...] ki je še posebej vzpostavila delovni odnos in dogovor o sodelovanju z Andražem (IDPP 8.2)

Poudarile so pomen otrokovega članstva v skupini, ki za vse udeležence projekta ni bilo samo-umevno in o katerem se je bilo treba znotraj nekaterih skupin šele dogovoriti.

Prva raziskovalka je poudarila, da je Matic zdaj član te velike skupine, zbrane njemu v podporo. (IDPP 6.1)

Raziskovalka: »Pomembno je, da si zraven nas. Pa tudi, če si tiho. Pomembno je, da slišiš, kaj se pogovarjamo, ker se pogovarjamo o pomoči tebi.« (IDPP 8.2)

Raziskovalke so poudarile pomen soustvarjanja z otrokom.



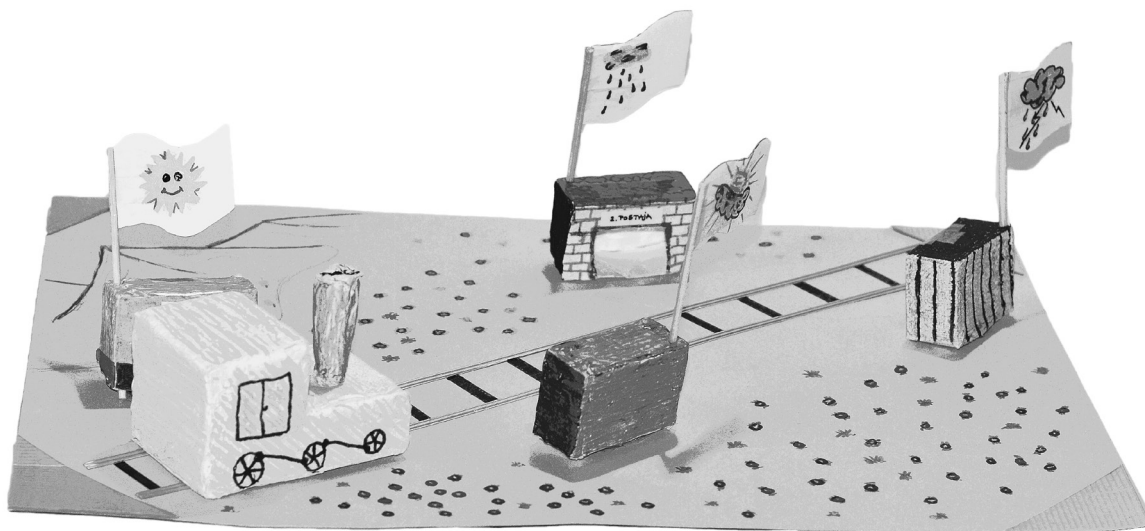


Posebej je poudarila, da je osnovni cilj našega dela soustvarjanje učne pomoči skupaj z učencem in ne brez njega. (IDPP 5.1)

Na več šolah se je kot dober način vzpostavitve stika in sklenitve delovnega odnosa soustvarjanja z otrokom pokazala uporaba slikovnega gradiva, saj so otroci s pomočjo slik izrazili svoje počutje, pripravljenost za sodelovanje ipd.

Od tretjega srečanja je raziskovalka vzpostavljala stik z Anžetom s pomočjo slikovnega gradiva in ga tako povabila v proces soustvarjanja. (IDPP 7.2)

Slika 1: Primer slikovnega gradiva – »Vremenski vlak«³⁹.



Ob sklenitvi dogovora o sodelovanju na prvem srečanju je bilo za otroka pomembno tudi to, da je raziskovalka ubesedila pravilo molčečnosti.

Raziskovalka je na prvem srečanju posebej izpostavila pravilo molčečnosti, kar je B. veliko pomenilo, saj je takrat dvignil glavo in prikimal. (9.2)

Obredno sklepanje dogovora o sodelovanju se je končalo s privolitvijo vsakega člana v sodelovanje v izvirnem delovnem projektu pomoči. To je bil okvir za delo, ki že vsebuje koncept »biti udeležen v definiciji problema in soustvarjanju rešitev« (Čačinovič Vogrinčič 2006: 18) in sporočilo, da je pomembno, da začnemo soustvarjati rešitve tukaj in zdaj.

³⁹ Slikovno gradivo je nastalo v okviru vaj na Fakulteti za socialno delo pri predmetu teorije pomoči. Študentje drugega letnika (2009/2011) so pod mentorstvom Tadeje Kodele in Nine Mešl izdelovali gradivo, da bi z njim »ustvarili prostor« za otrokov glas.



Preverjanje uresničevanja dogovorov in raziskovanje premikov v želeno smer

Po uvodnem klepetu in sklenitvi oziroma potrditvi dogovora o sodelovanju so raziskovalke od drugega srečanja navadno povabile udeležene na srečanju, naj preverijo, kako uspešni so bili v doseganju ciljev oziroma uresničenju sklenjenih dogovorov. S tem so udeleženi raziskovali morebitne pozitivne premike v smeri želenih razpletov.

[...] in nadaljevali pogovor s preverjanjem morebitnih pozitivnih premikov v smeri dogovorjenih želenih ciljev, uresničenih želenih razpletov za čas, ko se niso videli. (IDPP 6.1)

Dogovori so bili v večini primerov uresničeni v celoti, ponekod delno.

Maja se je držala dogovora, da bo obiskovala dopolnilni pouk pri matematiki. Ni pa se držala dogovora, da bo obiskovala dopolnilni pouk pri angleščini. Tudi s specialno pedagoginjo sta se uspeli srečati samo enkrat in še takrat komaj, po kar nekaj neuspešnih poskusih. (1.1)

Analiza gradiva je pokazala, da se je nekajkrat zgodilo, da je učenec uresničil dogovore, neopravljene pa se ostale naloge učiteljic in šolskih svetovalnih delavk.

Na tretjem srečanju je kar nekaj dogovorov ostalo neuresničenih, predvsem s strani strokovnih delavkah iz šole, nekaj manjših dogovorov tudi Žiga ni uresničil, a jih je vselej vsaj del. Podobno je bilo tudi na četrtem srečanju. (IDPP 8.1)

Na tretjem srečanju je bil en dogovor neuresničen, in sicer s strani strokovnih delavk iz šole. Svetovalni delavki ni uspelo organizirati vmesnega srečanja članov IDPP (brez raziskovalk), da bi lahko skupaj z učiteljico, ki je na drugem srečanju IDPP ni bilo, preverili sprejete dogovore. (IDPP 3.2)

Strokovne delavke šole so to večinoma opravičevale s pomanjkanjem časa. Pomanjkanje časa so opredelile tudi kot temeljni problem svojega sodelovanja v projektu (glej npr. Mešl, Kodele 2011). To, da strokovne delavke v IDPP upoštevajo dogovore in izpolnjujejo dogovorjene naloge, je za učenca gotovo pomembna spodbuda pri učenju, saj se v šoli vsak dan srečuje s pričakovani učiteljic, da bo zadane naloge izpolnil.

Pri učencih so ostali pogosto neuresničeni tisti dogovori, ki so bili sklenjeni na vmesnih srečanjih udeležencev IDPP brez raziskovalk. Vmesna evalvacija dela in analiza zapisov supervizijskih srečanj (*op. cit.*) sta pokazali, da so bili ti dogovori sklenjeni *brez* učenca ali pa *za* učenca, čeprav je bil na srečanju navzoč. Kako zagotoviti glas otroka, je v procesih pomoči vselej izziv: naučiti se moramo, kako poslušati otroke – ne gre le za to, da smo prijazni do otrok ali da jih imamo radi. Ross (1996: 91–92) opozarja, da tu ne gre za stvar intuicije, čeprav je za nekatere pogovor z otrokom lažji kot za druge.

V procesu dela se je zgodilo tudi, da otrok ni uresničil soustvarjenega, konkretno formuliranega dogovora, čeprav je sam prispeval idejo o nalogi, konkretnem prvem koraku v želeno smer. Ob vmesni evalvaciji našega dela je strokovna delavka na eni izmed sodelujočih šol zelo dobro ubesedila svoje razmišljanje o soustvarjanju podpore in pomoči z učencem, o dogovorih, ki jih učenci ne uresničijo, in vlogi odraslih ob tem.

Vendar sem pri tem ugotovila, da se je pri nas učiteljih pojavil oz. pokazal neki miselni vzorec. Če učenec pove, kako bi lahko rešil svoje težave, kdo bi mu pomagal, kaj bi naredil, potem nekako to pomeni, da bo tudi tako deloval. Ker smo navajeni misliti, da je tisti, ki zna rešiti svoje težave, tudi odgovoren za izvedbo načrta, ki si





ga zada, smo nekako pričakovali, da bo učenec tudi to sam naredil. Pri tem smo odgovornost izvedbe, ki jo pripisujemo odraslim, prenesli na učence. Sama sem ugotovila, da si učenci želijo biti odgovorni, želijo, da bi na različne načine rešili svoje težave. Ko se pogovarjajo, rečejo, da bodo naredili to in ono, vendar če potem ostanejo »sami« pri izvajanju, jim to ne uspe popolnoma. Ugotovila sem, da bi morali dobiti več podpore pri realizaciji svojih načrtov. Pogovor ni dovolj, morali bi jim konkretno pomagati z zunanjo pomočjo. Na primer, če učenka pove, da bo svojo težavo lažje rešila, če bo vprašala učiteljico določenega predmeta za pomoč, bi jo morali čez nekaj dni vprašati, kako ji je šlo, in če tega ni naredila, bi ji morali pomagati priti do te učiteljice. Ugotovila sem, da soustvarjanje ne pomeni, da učenci poiščejo vire moči in potem sami uresničijo svoje načrte. Pri uresničevanju tistega, kar si želijo, nujno potrebujejo našo pomoč in vpletenost. Izbira vira pomoči je res njihova, vendar v procesu ne bi smeli ostati sami. Kadar učencem povemo, kaj je dobro zanje, nimamo težav, takrat jim tudi pokažemo pot. Ko učenci sami povedo, kaj si želijo, pa prepogosto mislimo, da je pot njihova stvar. In mislim, da je prav to razlog, da še vedno velika večina sodelavcev (drugih zunaj projekta) misli, da učenci niso sposobni soustvarjati. (Koordinatorica projekta šole 1, vmesna evalvacija)

V vseh primerih, v katerih dogovori niso bili uresničeni, so raziskovalke s člani IDPP raziskale, kaj je treba še doreči, storiti, in ali je treba dogovor na novo formulirati ipd. Namen preverjanja uresničevanja dogovorov na začetku srečanja ni učencu zbuditi občutke krivde, ker mu dogovora ni uspelo izpolniti, temveč ustvariti priložnost za skupno raziskovanje, kako otroka podpreti, da bo zmožel narediti prvi korak v želeno smer. Včasih je treba dogovor na novo oblikovati, včasih le opomniti na pozabljeno nalogo, včasih spremeniti smer reševanja težave. V delovnem odnosu soustvarjanja lahko ob pogovoru o neuresničenih dogovorih razvijemo novo razumevanje, nove možne poti k želenemu cilju.

Ko so člani IDPP raziskovali uresničevanje dogovorov, so s tem omogočali tudi proslavljanje napredka, ki se je pokazal že kmalu po začetku sodelovanja.

Otrok je ob preverjanju dogovorov, ob napredku dobil številne pohvale in komplimente sodelavk. (IDPP 6.1)

Udeleženci projekta so od drugega srečanja poročali o napredku na različnih področjih: npr. ocene, branje, pisanje, samostojnost, komunikativnost, samozavest.

Tako je Matic že na drugem srečanju poročal o boljših ocenah pri slovenščini in o dosežkih pri več športnih dejavnostih, na tretjem srečanju je poročal o zelo dobrih ocenah pri matematiki (za poštrevanko je dobil zvezdico), o boljšem razumevanju matematike in uspehih tudi pri drugih predmetih, največja novica pa je bila navdušenje nad branjem debelih mladinskih knjig, s katerim je Matic »okužil« tudi svoje sošolce v razredu in sprožil nov trend v njihovi bralni kulturi. Večja samostojnost pri delanju nalog, spraševanje učiteljice, kadar česa ne ve, in pa želja biti uspešen so še trije uspehi, za katere je Matic dobil številne pohvale in komplimente sodelavk. (IDPP 6.1)

Tibor pove, da mu gre bolje branje in poštrevanka. Mama opaža napredek, enako učiteljica. Razredničarka pa poroča, da Tibor pri pouku bolj sodeluje, tudi njegova bralna tehnika se je izboljšala. (IDPP 5.2)

Po koncu pogovora o sklenjenih dogovorih s prejšnjega srečanja so se člani dogovorili o vsebini srečanja. Predloge o vsebini so podali tako raziskovalke in otroci kot tudi strokovne delavke in starši. Pogovor se je nadaljeval v smeri oblikovanja instrumentalne definicije problema (Lüssi 1991) in soustvarjanja rešitev.



Opredelitev problema in želenih izidov

Načelo instrumentalne definicije problema je temeljno načelo za socialno delo, zelo uporaben instrument za ravnanje, kot pravi Lüssi (1991). V resnici nas usmeri v specifično socialnodelovno ravnanje pri definiranju problema in hkrati že v soustvarjanje rešitev. Instrumentalna definicija problema povezuje, kadar je le mogoče, vse za reševanje problema pomembne osebe v celoto. Poveže jih v čim bolj enotnem dojetju problema in skupni zamisli glede rešitve. S tem ko za problem pomembna oseba sprejme enotno definicijo problema, postane udeležena v rešitvi, saj ima definicija socialnega problema povsem operacionalni značaj: določa delne cilje in opravilne korake v reševanju problema in tako daje vsakemu udeležencu naloge ravnanja. Kadar se socialnemu delavcu posreči resnično instrumentalna, torej operacionalna definicija problema, je s tem ustvaril temelj sistemskega reševanja in opravil že dober del dela, meni Lüssi (*op. cit.*: 90).

S tako formuliranim načelom nam avtor ponuja dragoceno orodje za ravnanje v praksi, ne samo v socialnem delu, temveč tudi v drugih kontekstih, v katerih potekajo procesi pomoči ljudem. Gre za to, da soustvarimo proces pomoči, v katerem udeleženi v problemu raziskujejo svoj delež v rešitvi. Čačinovič Vogrinčič (2008: 21–22) načelo prevede za šolski kontekst in pravi, da v odnosu med učiteljico in učenko to pomeni, da učiteljica deklico povabi, naj skupaj raziskujeta, kaj zna oziroma česa ne zna. Pomaga ji ubesediti oviro in jo podpre v ustvarjanju predlogov, kaj bi lahko k rešitvi pripomogla učenka. V pogovoru učiteljica posluša, da bi znala odgovoriti, z učenko raziskuje prvi možni korak.

Pomembno je, da se procesi pomoči in podpore vselej začnejo tam, kjer so ljudje s svojimi stiskami, težavami, nemočjo in seveda tudi z viri, zametki rešitev. V delovnem odnosu soustvarjanja moramo nato zastaviti in začrtati projekt rešitve. V šolskem letu 2009/2010 smo, kot rečeno, soustvarili 18 takih projektov. V nadaljevanju analiziram potek dela po sklenitvi dogovora o sodelovanju in preverjanju doseganja ciljev, iz srečanja v srečanje.

Začetek sodelovanja, prvo srečanje

Prvo srečanje je bilo namenjeno vzpostavitvi sodelovalnega odnosa in sklenitvi dogovora o IDPP. Poglavitna tema prvega srečanja je bilo raziskovanje začetnih pričakovanj učenca, staršev, učiteljic in svetovalnih delavk.

Prvo srečanje je bilo namenjeno temu, da so udeleženi v IDPP opredelili svoja pričakovanja glede sodelovanja v projektu, cilje (največje in najmanjše), ki jih želijo zase in za otroka doseči s sodelovanjem v projektu, dosedanje izkušnje pomoči Anžetu. (IDPP 7.2)

V okviru raziskovanja pričakovanj so člani IDPP ponekod že začeli oblikovati instrumentalne definicije problema, pogosto še bolj ohlapne, v okviru tega, kar je bilo za sodelavce mogoče opredeliti na prvem srečanju.

Na prvem srečanju so v IDPP 6.1 ostali pri zelo ohlapni instrumentalni opredelitvi problema Matičevih učnih težav pri nekaterih predmetih in želenih sprememb: sodelovati v dobro Matica vsak po svojih možnostih, omogočiti Maticu ustrezne prilagoditve pri poučevanju v razredu in učenju v razredu ter doma, razviti oblike šolskega dela, ki bodo za Matica koristne in tudi zabavne (učenje prek igre, pozitivna izpostavljenost v razredu, imeti me-





sto v razredu, prilagoditve, sprotna komunikacija med šolo in domom), več individualnega dela s pedagoginjo (želi mama), več Matičeve samozvesti v skupini, da bi več govoril (želi mama). (IDPP 6.1)

Pri definiranju problema in soustvarjanju želenih izidov so udeleženci omenjali zelo različne, konkretne teme, ki so izhajale iz konteksta posameznega učenca ali učenke. V enih IDPP se je vsebina tem iz srečanja v srečanje ponavljala, v drugih se je spreminjala. Navajam nekaj primerov tem: pomoč pri deljenju in množenju.

Maja je svoj problem definirala kot: »Ne znam računov z deljenjem in množenjem. Pišemo test. In me skrbi.« (IPDD 1.1)

Pomoč pri zapisovanju.

Rok svoj problem definira: »Jaz grdo pišem in vedno sem.« S tem se drugi niso strinjali.

Rok redefinira problem: »No, če se potrudim. Samo rabim čas – ne morem, če hočem hitro zapisati.«

Raziskovalka še naprej raziskuje z Rokom: »Kako s tem ravnáš v šoli?«

Rok: »Če je besedilo kratko, si vzamem čas, če ne, ne. Težava je, ker ne znam prebrati.«

Raziskovalka: »Imáš kako idejo, kako bi lahko?«

Rok: »Bi lahko doma pisal, treniral, a se mi ne da.«

Raziskovalka: »Kaj bi moralo biti drugače?«

Rok: »Če bi učitelji počasneje govorili.«

Tu se odpreta dve temi: pisanje zapiskov in pisanje kontrolnih nalog. (Na šoli že imajo dogovor, da učitelj Roka pokliče k sebi še isti dan, ko pišejo test, če ne znajo kaj prebrati). (IDPP 1.2)

Pogosta tema je še pomoč pri organizaciji za šolsko delo.

Tako razredničarka kot izvajalka individualne pomoči sta izrazili, da je A. neorganiziran, da ogromno časa porabi za pripravo šolskih potrebščin, da pogosto ne najde stvari, da si sam ne pripravlja šolske torbe ... (IDPP 9.1)

Pogosta tema pa je tudi pomoč, kadar učenec ne razume novih pojmov.

Tejino branje in težave z razumevanjem novih pojmov (skromen besedni zaklad) [...] da bi lahko lažje sledila snovi. (IDPP 3.2)

Pri opredelitvi problema je šlo najpogosteje za skupaj ustvarjeno definicijo, ponekod je problem opredelil učenec sam.

Anže je na koncu srečanja še ubesedil, kje on vidi, da trenutno potrebuje pomoč: pri slovenščini (počasi bere besede), angleščini (problem mu dela zapis angleških besed) in glasbi (teorija). (IDPP 7.2).

Ponekod so problem opredelili odrasli brez otroka.

B. ne izrazi, kaj želi, kaj potrebuje. Učiteljice si želijo, da bi povedal, kaj si misli o dogajanju. (IDPP 9.2)

V prikazanih primerih vidimo razlike v načinu definiranja problema, izbranih besedah, vsebini, ki je bolj konkretna, kadar je učenec lahko sodeloval, ubesedil svoje videnje težave in želene rešitve.

Poskrbeti za otrokovo sodelovanje je bila posebna skrb raziskovalk od začetka sodelovanja⁴⁰, saj so želele zagotoviti udeležnost otroka v celotnem procesu dela, v vseh fazah pogovora. Pone-

⁴⁰ Glej tudi Mešl, Kodele 2011.



kod učenec na prvem srečanju še ni zmozel ubesediti problema, drugod pa je lahko sodeloval v skupnem raziskovanju, kot prikazuje primer:

Raziskovalka z Andražem razišče, kaj bi želel. Razredničarka pove, da bi si želela, da bi mu sošolci bolj pomagali ... Tukaj se raziskovalka obrne k Andražu in ga povpraša, ali bi si to sploh želel. Andraž pove: »Ne vem, če si želim, da bi mi kdo pomagal.«

Mama: »Se morda boji, da mu kdo reče, da je butast. Prej mu je pomagala A., ki pa je punca, in je tudi ona kdaj zardevala, ko mu je pomagala. Zadnjič mu je prinesel stvari domov M.«

Raziskovalka: »Ti je bolj všeč, če se to dela doma?«

Andraž: »Ja, bolje, da je to doma.«

Mama: »Potem raje vidim, da učiteljice rečejo M., da mu pomaga po pouku, ne v razredu.« (IDPP 8.2)

V nekaj primerih je otrok lahko že zelo jasno opredelil želen izid.

Žiga pove, da bi rad boljše pisal in govoril. (IPDD 8.1)

Temeljna koncepta, ki sta raziskovalke vodila pri soustvarjanju pogovora, sta bila perspektiva moči (Saleebey 1997) in etika udeležенosti (Hoffman 1994)⁴¹. V dialogu z vsemi udeležенimi smo iskali in razvijali nove pomene, razumevanja, želene premike. Anderson (2007) piše o vlogi dialoga in o pomenu poslušanja, slišanja in govorjenja s človekom. Dialog uporablja v kontekstu konverzacije – govoriti z drugim ali s sabo z namenom raziskovanja pomenov in razumevanj. Poudari, da gre za dejavnost, ki se dogaja v odnosu – poudarek je na »početi z« ljudmi (*doing with*). Udeleženci skupaj razglabljajo, preučujejo, se sprašujejo in razmišljajo. V takšnem dialoškem raziskovanju nenehno interpretirajo, reinterpreterirajo, pojasnjujejo obstoječe in ustvarjajo nove, alternativne pomene in razumevanja. Ko se pojavi novost v pomenih in razumevanjih, nastanejo možnosti za misli, občutja, čustva, izražanje in akcijo (*op. cit.*: 34). V našem projektu smo poskušali ustvarjati odnose, v katerih bi bil takšen dialog možen, in bi se lahko zgodile spremembe. Pri tem pogosto ni šlo za odstiranje še neodkritega, temveč za nov pogled na znano, da bi drugače videli in slišali, da bi drugače razumeli, da bi drugače ubesedili (*ibid.*).

Pri soustvarjanju želenih izidov so raziskovalke omogočale pogovor, v katerem so raziskovale in se opirale na pretekle dobre izkušnje.

Anže je povedal tudi, kaj mu je do zdaj pomagalo – da mu je učiteljica dodatno razložila besedo, snov, pa tudi prilagoditve ocenjevanja so mu v pomoč (preverjanje in ocenjevanje na velikih listih). (IDPP 7.2)

Povzemale so iz perspektive moči.

In raziskovalka ob koncu povzame: Raziskovalka: »Kaj imamo zdaj »na mizi«, na kaj se lahko opremo: fotokopije, ključne besede, to, da vadiš doma, da pišeš počasi. Kaj od tega ti je najbolj simpatično?« Rok: »Ključne besede!« R: »Super, boš naslednjič poročal, kako je šlo z zapisovanjem ključnih besed.« (IDPP 1.2)

Pri opredelitvi konkretnega želenega izida so uporabile različne tehnike, ki so lahko dobrodošla opora pri raziskovanju (npr. element v rešitev usmerjene družinske terapije - vprašanje v lestvici).

S pomočjo uporabe lestvice raziskovalka izve, da učenec meni, da mu pomaga učna pomoč, ki jo prejema v šoli, pomaga mu, da vadijo in zapisujejo pri pouku [...] izboljšanje pa bo opazil, ko bo samo pol teksta, ki ga bo zapisal, popravljenega z rdečo. (IDPP 8.1)

41 Več o tem v prispevku Čačinovič Vogrinčič v tej publikaciji.





Raziskovalke so z vsemi udeleženi raziskovale konkretne, možne prispevke vsakega posameznika.

Mama in Teja sta dobili idejo o posebnem zvezku za zapisovanje nerazumljivih novih pojmov, ker se je tak zvezek pokazal za zelo uporabnega pri učenju poštevanke. Učiteljica je glede na izkušnje pri delu s Tejo v razredu predlagala, da si Teja zraven vsakega pojma zapiše ali nariše kako asociacijo. Teja pravi, da ji je bilo doslej lažje, če si je določeno snov prej doma prebrala in da si je snov lažje zapomnila, če ji je učiteljica povedala asociacije. (IDPP 3.2)

Nadaljevanje izvirnega projekta pomoči

V nadaljnjih srečanjih izvirnega delovnega projekta pomoči – cilj je bil soustvariti korake k želenemu izidu – smo se v fazi instrumentalne definicije problema vselej poskušali najprej sporazumeti o tem, kaj je problem in kaj želena rešitev. Pri raziskovanju nas je vodilo prepričanje, da ne gre za to, da odrasli vemo, kaj je potreben naslednji korak, kakšna je najboljša rešitev za otroka, temveč je pomembno, da učenca podpremo, da vedno znova razišče, kam hoče priti. Kompetentnost in odgovornost učenca se vežeta na zastavljanje ciljev in prevzemanje konkretnih nalog. Šele tako se lahko izognemo pogostemu nesporazumu v šolskem vsakdanu, ko cilj določi učiteljica in se o njem ne dogovori z učencem, saj učenec ne sodeluje v procesu, navadno niti ne ubesedi želenega izida in potem skupaj ne moreta ugotoviti, kaj je uresničljivo, kako napredujeta, kaj potrebujeta (Čačinovič Vogrinčič 2008: 32).

V osrednjem delu pogovora – po začetnem klepetu, ponovni sklenitvi dogovora o sodelovanju, ko so člani IDPP že raziskali, kakšno pot so prehodili od prejšnjega srečanja do danes – so poskušali z instrumentalno definicijo problema zagotoviti, da bi lahko vsak član IDPP iz svojega zornega kota opredelil problem in želeni izid.

Že sama opredelitev problema v delovnem odnosu zahteva proces, v katerem se lahko pokažejo različna razumevanja.

Mama je odgovorila, da je Janez bolj lenoba kot kaj drugega. Posegla je razredničarka in poudarila, da se njej ne zdi, da bi bil Janez len, temveč da se ji zdi, da so njegovi cilji in pričakovanja drugačni od maminih. (IDPP 5.1)

Pred podobno zahtevo se znajdemo, kadar obstaja tveganje, da bo kdo preslišan, kadar nas lahko katera od opredelitev preseneti.

S pomočjo slikovnega gradiva, v katerem so prikazani posamezni šolski predmeti⁴², Andraž postavi kazalček, ki se ga da premikati na lestvici od žalostnega do nasmejanega obraza, na izbrano mesto. Presenečenje v skupini povzroči Andraževa postavitve kazalca pri zgodovini, ko ga postavi na žalosten obraz. Raziskovalka poskuša z Andražem raziskati, kaj želi s tem povedati, a jo učiteljice preglasijo in z obilico vprašanj preprečijo, da bi lahko Andraž kaj povedal. (IDPP 8.2)

Tudi ko se že premikamo k rešitvi, moramo skrbeti za to, da lahko vsakdo ubesedi svoje želje in ideje o možnih korakih k želenemu cilju.

Skupaj raziskujejo trenutne težave pri Teji pri posameznih predmetih in prispevek vsakega k rešitvi. Teja pove, da ji težavo predstavljajo »preteklost, zgodovinska obdobja.« Skupaj z učiteljico sta razložili primer nalog, ki ji delajo težave: razvrstitev posamezne besede v ustrezno zgodovinsko obdobje. Učiteljica predlaga, da si Teja lahko pri tem pomaga z zgodovinskim trakom, ki visi v učilnici na steni. Teja meni, da bi mogoče lahko spet poskusila z

42 Glej sliko 2.



izpisovanjem v poseben zvezek. Raziskovalka predlaga, naj vse, kar spada v eno obdobje, pobarva z eno barvo, vse, kar v drugo, pa z drugo. (IDPP 3.2)

Pomembno si je vzeti čas in zagotoviti, da se sliši glas vsakega člana. Pogosto odrasli nehote preglasimo otroka, zato ima vodja pogovora posebno nalogo, da se pridruži učencu in skupaj z njim razišče načine, kako se lahko učenec vključi v soustvarjanje skupne definicije problema in zelenega izida.

Raziskovalka je povabila Majo k raziskovanju s stavkom: »Kaj »si prinesla« na današnje srečanje – kje bi potrebovala podporo in pomoč?« (IDPP 1.1)

Šele ko slišimo otrokovo perspektivo, njegovo razumevanje problema, lahko skupaj iščemo poti do uspeha in šele takrat lahko pričakujemo otrokovo udeležbo v prizadevanju za rešitev. V konkretni situaciji je učenka pokazala, kako ustaljene poti do rešitve, ki se zdijo odraslim samoumevne, niso vselej ustrezne zanje.

Del problema, da Maja ne obiskuje dopolnilnega pouka pri angleščini, je ta, da ji razlaga pri dopolnilnem pouku ne pomaga, ker ga vodi učitelj, ki ga še manj razume kot svojo učiteljico pri pouku. Od vseh učiteljev, ki jo poučujejo angleški jezik, še najmanj razume prav učitelja pri dopolnilnem pouku.

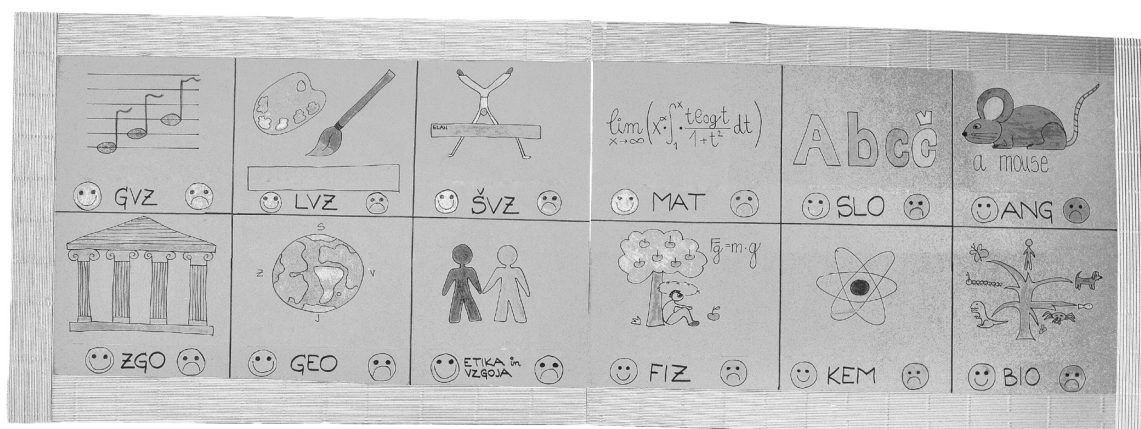
Maja: »On nekaj razlaga, potem se mi čisto zameša.«

Raziskovalka: »Imaš z njim že kakšno izkušnjo, čeprav še nisi bila pri dopolnilnem pouku?«

Maja: »Ja, enkrat je nadomeščal pri pouku. Jemali smo present simple. Čisto nič ga nisem razumela, razumela sem šele potem svojo učiteljico, ko nas je spet imela.« (IDPP 1.1)

Delovni odnos soustvarjanja ponuja možnosti, da ustvarimo rešitve tudi tam, kjer jih trenutno še ni, na način, ki ga obstoječi okviri sistema ne ponujajo vnaprej, a najprej se moramo sporazumeti, s čim se želimo skupaj ukvarjati, kam želimo priti.

Slika 2: Primer slikovnega gradiva: »Lestvica – šolski predmeti«.



Raziskovalke so že ob soustvarjanju definicije problema vodile pogovor tako, da so raziskovanje usmerjale v možno, pozitivno, v zelen izid. To je že uvod v skupno oblikovanje rešitev, ki je sledilo, potem ko so se člani sporazumeli o temi posameznega srečanja.

Poglejmo si nekoliko obsežnejši zapis iz empiričnega gradiva, ki prikaže proces pogovora v fazi instrumentalne definicije problema.





Na tretjem srečanju so v procesu instrumentalne definicije problema začeli govoriti o težavi s pisanjem in že raziskovali konkretne prispevke posameznika. Raziskovalka izhaja iz Rokove opredelitve, da spisa ni dobro pisal, tako da povzame njegovo izjavo.

Rok: »Nisem tako dobro napisal, nekaj na temo krivice smo imeli, sem imel slab dan.«

Oglasi se razredničarka in potem še Rok in mama, ki meni, da je Rok nekoliko popustil zaradi preteklih pohval.

Mama: »Se bom jaz vrinila: pisava je bila odlična. ‚Krivica boli‘ je bila vsebina. Tu je šlo: primeri besedil, primeri iz vsakdanjega življenja – vse, česar se je lotil, je bilo OK. Tudi stil pisanja ima Rok dober.«

Rok: »Nisem si prebral potem še enkrat.«

Mama: »Jaz bi nekaj povedala. Rok je bil zelo uspešen, smo ga hvallili – sedaj je na teh uspehih zaspal. Ni dovolj vložil.«

Raziskovalka z Rokom preveri, ali mamina opredelitev drži, in Rok vdano sprejme: »Potem pa že.«

To raziskovalke ne ustavi. Roku jasno sporoči, da je pomembna tema, o kateri želijo slišati njegovo mnenje.

Raziskovalka: »Ne, povej. Je pomembno.«

Nadaljuje se raziskovanje, ki gre v smer iskanja pojasnila, zakaj so se nekatere ocene Roku poslabšale – v pogovor se vključijo mama, oče, tudi specialna pedagoginja. Raziskovalka želi usmeriti pogovor v pozitivno in ga vodi tako, da je Rokova spoštljiva in odgovorna zaveznica, ki ga podpre v dobrem in mu tudi zaupa odgovornost. Sproti ga povzema: »Ja, ker branje je tvoja šibka točka. Eno je ‚zanos‘, drugo je branje ... Sedaj imaš novo nalogo: ne da se izogniti temu, da prebereš. Zdaj se je pokazalo, da kdaj pa res moraš prebrati ... ker potem je videti, da ne znaš. Ampak vse čase pa znaš?« (IDPP 1.2)

Teme pogovorov so bile v naših IDPP zelo različne, saj so izhajale iz konkretnih potreb učenca, te pa so se spreminjale tudi iz srečanja v srečanje (npr. od težav z branjem k organizaciji domačega dela). Raziskovalke so o želeni temi navadno najprej povprašale otroka in ga tudi podprle pri oblikovanju definicije, če jo je sprva sam težko ubesedil.

Na tretjem srečanju je prva raziskovalka preverila pri Maticu, katero področje bi rad še izboljšal, kje bi še rad spremembo.

Raziskovalka: »Kaj nam pa potem še ostane? Kje bi pa ti rad še bil boljši? Ali sploh še kje?«

Učenec sam ni zmogel povedati, zato so skupaj z razredničarko preverili, katere predmete imajo v šoli, učenec pa je za vsak predmet sam povedal, kako mu gre. Potem je sam povedal, da bi rad bil boljši pri slovenščini – pri pisanju – da bi lepše pisal. (IDPP 6.1)

Včasih je kdo od članov že uvodoma poudaril, s čim bi se rad ukvarjal.

Na drugem srečanju učiteljice uvodoma kot glavno temo poudarijo težavo zaradi premajhnega števila ur individualne pomoči. (IDPP 8.2)

Temo je včasih predlagala tudi raziskovalka, npr. ko se ji je na podlagi prebranih zapisov vmesnih srečanj zdelo potrebno, da o čem skupaj razpravljajo.

Raziskovalka je predlagala še eno temo: pregled individualnega načrta prilagoditev, ki sta ga oblikovali razredničarka in učiteljica individualnega pouka brez sodelovanja Žige in mame. (IDPP 8.1)

Ali ko nihče drug ni imel posebnega predloga o temi pogovora.

Ker nihče ni načel teme za raziskovanje, je raziskovalka predlagala, da skupaj raziščejo možnost podaljšanja časa pri pisanju nareka, saj se skupina v vmesnem času ni sestala in učiteljica s tem ni bila seznanjena. (IDPP 3.2)

Podobno kot pri opredelitvi problema so pri soustvarjanju rešitev raziskovalke poskušale omogočiti raziskovanje, skupno delo »tukaj in zdaj« (Andersen 1994), in to na spoštljiv in odgovoren način (Madsen 2003), na katerega se sliši in upošteva vsakogar, kjer nihče nima zadnje besede in se





pogovor vselej lahko nadaljuje (Hoffman 1994). Tako so npr. spodbudile raziskovanje virov moči posameznih članov, dosedanjih dobrih izkušenj, raziskovale so tisto, kar je možno (Saleebey 1997).

Raziskovalka povzema: »Torej imaš sošolko, imaš dopolnilni pouk, kjer se bojiš, da boš še manj razumela, in imaš učiteljico angleščine, ki jo razumeš. Kdaj bi lahko, če kaj ne veš, vprašala to učiteljico?«

Maja: »V petek.«

Raziskovalka: »Zakaj v petek?«

Maja: »V četrtek imam nivoje, nisem z njo.« (IDPP 1.1)

Vodje projekta so raziskovale izjeme, pri katerih se je zgodil odmik od problemske situacije (Jong, Berg 2002).

Med pogovorom se je z uporabo elementa v rešitev usmerjene družinske terapije - vprašanja izjeme, ki ga je raziskovalka večkrat postavila Teji, pokazalo, da Teja izpušča ločila le pri nareku. Če piše počasi, večinoma za-piše vsa ločila, tudi pravopisna pravila pozna, težava je pa pri nareku. Ko posluša narek učiteljice, je pozorna na besede. Ko učenci narek napišejo, imajo na voljo eno minuto, da pregledajo svoj izdelek še enkrat, preden ga oddajo. V tem času Teji uspe pregledati zapis besed, zmanjka pa ji časa za ločila. (IDPP 3.2)

Če se je pogovor končal s prehitrim sklepanjem dogovorov, so raziskovalke poskušale spodbu-diti nadaljnje raziskovanje razumevanja zgodbe in konkretizacijo dogovorov.

Tudi pri dogovarjanju o urejenosti šolske mizice (ki ga vodja pogovora prehitro konča z dogovorom, da bo Žiga imel pospravljen mizo) raziskovalka z vprašanji spodbuja raziskovanje in vključuje Žigo v pogovor.

Raziskovalka: »Dajmo zdaj pogledati, kaj je razlika med našo predstavo in Žigovo, kdaj je kaj pospravljen?«

Učiteljica individualnega pouka: »Vzelo bi ti pet minut.«

Raziskovalka: »Kaj bi moral ravno zdaj narediti na tvoji šolski mizi?«

Žiga: »Zvezke dam na mizo, kar rabim, vzamem za domov, ostalo pa odnesem na polico.« (IDPP 8.1)

V pogovoru so člani počasi prehajali h konkretizaciji zelenih izidov in h konkretnemu obliko-vanju načrta pomoči. Dogovorili so se o določenem možnem prispevku posameznega člana IDPP, o prvem koraku v zeleno smer.

Raziskovanje so sklenili s konkretnimi dogovori.

Raziskovalka: »Lahko tudi naloge, ki jih je pripravil učitelj. Ali bi lahko vadila pol ure?«

Maja: »Ja.«

Raziskovalka: »A imaš uro?«

Maja: »Si na telefon nastavim.«

Raziskovalka: »Bi šlo v petek?«

Maja: »Ja.«

Raziskovalka: »Učiteljica preveri in nam pove, kako gre. Evo, naslednja je slovenščina.« (IDPP 1.1)

Tudi v fazi soustvarjanja zelenih izidov, oblikovanja dogovorov o prvih korakih v zeleno smer, so raziskovalke izhajale iz temeljnega izhodišča projekta: zagotoviti prostor za glas učenca⁴³. Kljub temu, da so to vzele za pomemben izziv, se je včasih zgodilo, da so odrasli preglasili otroka.

43 Več v prispevku Akerman v tej publikaciji.





Učenec je bil povsem spregledan, vsi so govorili drug čez drugega, nihče ga ni vprašal za mnenje, uspel se je vključiti le toliko, da je povedal, da noče čevapčičev. (IDPP 5.1)

Zgodilo se je tudi, da je otrok težko ubesedil želje, predloge, mnenje, da je ostal brez besed. Pri tem so raziskovalke pogovor vodile tako, da so druge člane povabile, naj pomagajo oblikovati ideje.

Brez besed je ostal pri vprašanjih, kako mu lahko pomagajo in kdo mu lahko pomaga, čeprav ga je mama zelo spodbujala k odgovarjanju. S skupnimi močmi so navedli: pomaga mu lahko pedagoginja, ki izvaja individualni pouk in učiteljica v oddelku podaljšanega bivanja ter mama. (IDPP 6.1)

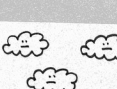
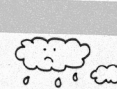
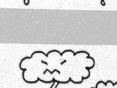
Pomagale so si s podpornimi tehnikami.

Uporabile so npr. element v rešitev usmerjene družinske terapije – vprašanje v lestvici: Žiga dobro sledi tej tehniki in ubesedi želeni premik s pet na šest ter prvi korak v smeri še bolj gladkega branja »več učenja doma – 15–20 minut na dan oziroma 15 minut trikrat na teden. (IDPP 8.1)

Za zelo uporabno se je pokazalo slikovno gradivo, saj so z njim učenci lažje predstavili svoje mnenje, želje in se tako vključili v soustvarjanje rešitev.

Andraž s pomočjo slikovnega gradiva pokaže, da je s svojimi ocenami zadovoljen (pokaže sonce), in s tem se strinja tudi mama. (IDPP 8.2)

Slika 3: Primer slikovnega gradiva: »Vreme počutja in mnenj«.

SIMBOL	MNENJE	POČUTJE
	SE ZELO STRINJAM	SEM VESEL ZADOVOLJEN
	SE DELNO STRINJAM	ŠE KAR VREDU
	SEM NEODLOČEN	SEM ZMEHEN
	SE NE STRINJAM	SEM ŽALOSTEN NEZADOVOLJEN
	TEGA NE SPREJMEM SE NE POGAJAM	SEM JEZEN





Sklepni del izvirnega delovnega projekta pomoči

Zadnje srečanje, ki je pomenilo sklepni del IDPP, je bilo namenjeno končni evalvaciji sodelovanja. Raziskovalke so vse udeležene spraševale o oceni sodelovanja, o njihovi vlogi v IDPP, o modelu dela ipd.⁴⁴ Govorili so tudi o nadaljnjem sodelovanju z učencem, načinu podpore in pomoči v prihodnje, po izteku raziskovalnega projekta, dogovarjali so se, kako bo organizirano delo v šoli naslednje leto.

Učiteljica poudari pomembno temo: kako bo prihodnje leto, npr. pri učencu, ki bo prihodnje leto v 6. razredu (predmetna stopnja z več učiteljicami, novi sošolci)? Svetovalna delavka podpre učiteljico in specialno pedagoginjo ter jima pove, da je že razmišljala o tem in da se bo potrudila organizirati ure specialne pedagoginje tako, da bo ta ohranila vsaj eno uro na teden z njim, in povedala, da bo tudi učiteljica sodelovala z otrokovo »novo« razredničarko, če bo možno tako razporediti. (IDPP 8.1)

Posebna pozornost je bilo na zadnjem srečanju namenjena proslavljanju.

Peto srečanje je bilo namenjeno končni evalvaciji in proslavljanju. (IDPP 8.2)

Proslavljanje Bass *et al.* (2001) opredelijo kot enega izmed pomembnih korakov v procesu dela, kot možno orodje za ravnanje. Člani IDPP so proslavljali dosežke v vsem procesu dela, ne le ob koncu sodelovanja.

V nadaljevanju se ustavijo pri raziskovanju in si vzamejo čas tudi za proslavljanje uspeha, ki ga je Žiga dosegel, ko je zelo dobro napisal pravljico. (IDPP 8.1)

Tudi Čačinovič Vogrinčič (2008: 33) navede proslavljanje v kontekstu soustvarjanja v šoli kot korak, ki ga definiramo kot prepoznavanje in spoštovanje moči učenca in učitelja, njunih potencialov, uspeha, napredovanj. Pomembno je prepoznati in proslaviti tudi najmanjši zaznan premik, se veseliti, dati priznanje, kar je neznačilno za naš običajen način dela v šoli. Drug drugega moramo spodbuditi k proslavljanju in si moramo vzeti čas zanj.

Raziskovalke so srečanje sklenile s pohvalami na račun sodelavcem v IDPP. Dajanje komplimentov je eden izmed elementov v rešitev usmerjene kratke družinske terapije avtorjev Shazer in Berg (v Jong, Berg 2002), v katerem sogovorniku v pogovoru izrazimo priznanje za sodelovanje. Avtorji pristopa zelo jasno opredelijo, da naj bi se pogovor vselej končal s štirimi do petimi pohvalami. Navajam dva zapisa raziskovalk po zadnjem srečanju. Vidna sta vsebina komplimentov in razpoloženje, ki se je s tem ustvarilo v skupini.

Zelo pomembni so bili komplimenti: reakcije so bile neverjetne (solze ganjenosti, zadrega ob sprejemanju pohval, čisto presenečenje ... V dobrem! (IDPP 9.1)

Raziskovalka mami: »Vi imate notranji mir. Prispevali ste k temu, da nič od Rokovih problemov ni usodno – vedno bolj ste govorili pozitivno.«

Raziskovalka očetu: »Vi ste vnašali drug ton. Proces se je odprl, novi zorni koti so se pokazali – vi imate drug stil.« Nadaljuje hudomušno: »Vi ste sodelovali na poseben način, včasih tudi malo pikro, nato ste sina podprli. Npr. rekli ste, da je Rokov ‚zanos‘ kriv, da so se mu ocene poslabšale – malo v hecu, malo resno.«

Raziskovalka Roku: »Ti si zvezda! Ti si povedal na poseben način – zelo jasno. Ti si nas lepo vodil – povedal si tako, kaj potrebuješ in kot tudi, kako naj bi se to uresničilo in potem si tudi delal v tej smeri.« (IDPP 1.2)

44 Več v prispevkih Kodele, Mešl; Kvaternik, Kustec, Kodele; tudi Akerman (v tej publikaciji).





Načrt pomoči in dogovori za naprej

Pogovor v IDPP so raziskovalke končale s povzemanjem dogovorov, ki so jih člani IDPP skupaj sklenili v procesu dela na posameznem srečanju z namenom jasnega prikaza soustvarjenega načrta pomoči. Dogovore so oblikovali tako, da so opredelili konkretno, kratkoročno nalogo za posameznega člana IDPP.

Na prvem srečanju so se nekateri dogovorili le o datumu in možni temi naslednjega srečanja.

Na prvem srečanju smo se dogovorili za datum naslednjega srečanja in predvideli temo – bolj konkreten pogovor o tem, kje Anže potrebuje pomoč in kako ga bomo pri tem podprli. (IDPP 7.2)

Načrti so bili včasih še bolj ohlapno definirani.

Na prvem srečanju je bil načrt pomoči še zelo ohlapen: opazovati, v katerih situacijah v razredu lahko razredničarka dela z Maticem na način delovnega odnosa soustvarjanja, opazovati, kako klima v razredu vpliva na to, da lahko razredničarka in Matic »soustvarjata« – kaj Matica podpira, kaj ga ovira. (IDPP 6.1)

Iz srečanja v srečanje so sodelavci oblikovali bolj konkretne naloge, možne korake k želenemu izidu.

Žiga prosi brata za pregled teksta, ki ga je zapisal, mama in Žiga skupaj odključata seznam potrebščin za v peresnico, z učiteljico individualnega pouka zapišeta zgodbo, ki jo je Žiga prebral, ipd. (IDPP 8.1)

Na drugem srečanju so na pobudo ravnateljice (in na njeno zagotovilo, da je to ustrezno, čeprav Matic nima odločbe, da je otrok s posebnimi potrebami) sklenili dogovor, da razredničarka Maticu pri preverjanju in ocenjevanju matematike test razreže na manjše dele – po posameznih nalogah. Na tretjem srečanju so sprejeli dogovor, da mu bo razredničarka pripravila krajše zapise za vajo, da bo delal brez časovnega pritiska; pa da bo sam v razredu vprašal učiteljico, če česa ne bo znal; da bodo povabili njegovo prihodnjo razredničarko, da se jim pridruži na srečanju IDPP, in še nekaj manjših dogovorov. Na četrtem srečanju so se dogovorili o nadaljnjem utrjevanju poštevanke in lepopisa in o tem, da bo Matic vsakokrat sam presodil, ali potrebuje prilagojene (po posameznih nalogah razrezane) matematične liste za preverjanje in ocenjevanje znanja. Na vseh srečanjih so dogovore sprejemali vsi udeleženi v želenem izidu – vedno sta raziskovalki dali besedo Janu, da je sam povedal (ali ob pomoči razredničarke in mame), kaj si želi in na kakšen način. (IDPP 6.1)

Začetek prihodnjega srečanja so potem člani IDPP namenili preverjanju uresničitve sklenjenih dogovorov.

Zaključek

Prikaz procesov dela v IDPP potrjuje pojmovno izhodišče projekta, da je koncept delovnega odnosa soustvarjanja, ki smo ga razvili v socialnem delu, možno prenesti v kontekst šole in da je uporaben za podporo in pomoč učencem z učnimi težavami v konkretnih šolskih situacijah.

Ideja Sheile McNamee (2007) o možnostih učenja na podlagi sodelovanja in pogovora z učenci se nam je zdela obetavna, ko smo načrtovali delo. Z delom v projektih smo dobili potrditev, da v izobraževanju pristop, ki temelji na odnosih – pristop, ki zahteva, da opustimo idejo o pre-





prostem prenosu znanja iz glave učitelja v glavo učenca in jo nadomestimo z razumevanjem, da ljudje konstruiramo znanje v skupnih dejavnostih - vodi k želenim, pozitivnim izidom. Avtorica piše (*op. cit.*: 314), da gre za prakso, temelječo na odnosih, saj so tako učitelji kot učenci udeleženi v procesu ustvarjanja skupnih pomenov, in prav to smo počeli v izvirnih delovnih projektih pomoči: soustvarjali smo nove pomene, nove možne korake k želenemu uspehu.

Ključna za soustvarjanje novih pogledov, novih razumevanj, novih zgodb v kontekstu že znanih težav in idej o pomoči sta pogovor in dialog. Wittgenstein (1953) opredeli dialog kot dejavnost, ki se odvija v odnosu in sodelovanju, poudari pomen pogovora, ko trdi, da načini pogovorov, ki jih imamo drug z drugim, oblikujejo naše medsebojne odnose, in obrnjeno.

Prav nov način pogovora in nov način vzpostavljanja odnosa med udeleženi v izvirnih delovnih projektih pomoči smo s projektom vnesli v procese podpore in pomoči učencem z učnimi težavami v osnovni šoli. Že vstop v proces dela, v katerem v dogovoru o sodelovanju povabimo vse udeležence v delovni odnos soustvarjanja, omogoča drugačen pogovor, drugačen odnos. Da bi zagotovili drugačen pogovor, potrebujemo vsak glas, saj lahko skupaj drugače slišimo, vidimo, razumemo in ustvarjamo želene izide.

Slišati tudi in predvsem glas učenca, je bilo naše temeljno izhodišče za delo v praksi. Učenec kot ekspert iz izkušenj je bil pomemben sogovornik ves čas procesa dela. Kako zagotoviti participacijo otrok je pri nas in po svetu aktualen diskurz, ki dobiva vedno več praktičnih razsežnosti (npr. Ross 1996, Gehart 2007, Čačinovič Vogrinčič 2008, Gammer 2009, Percy-Smith, Thomas 2010). V projektu smo ugotovili, da ni vedno preprosto zagotoviti učenčevega glasu. Od tega, da zagotovimo otrokovo navzočnost na srečanjih IDPP, do tega, da je zares soudeležen v ustvarjanju rešitev, je bilo kar nekaj ovir. Včasih učenec težko spregovori o težavi, morda nima besed za možen prispevek k želenemu izidu, lahko je preslišan v številnih predlogih odraslih ipd. Slišati učenca je izziv za odrasle v pogovorih v šoli.

Dobre izkušnje v projektu nam potrjujejo, da je mogoče zagotoviti prostor za učencev glas in da je ta glas nepogrešljiv za nova skupna razumevanja. Otroci konstruirajo pomene drugače kot odrasli. Socialni konstrukcionisti opisujejo konstruiranje pomenov kot nekaj, kar je zelo povezano z verbalnim izražanjem. Vendar so otroci manj odvisni od besed, čeprav prav tako konstruirajo pomene (Gehart 2007: 184). Ko se otroku zares pridružimo – tudi z uporabo tehnik, ki omogočajo drugačno izražanje – se približamo njegovemu svetu konstruiranja pomenov.

V IDPP lahko soustvarimo ugodne rešitve, ko zagotovimo čas in prostor za raziskovanje razumevanja težave in poti k rešitvi. Pri tem izhajamo iz preteklih dobrih izkušenj, raziskujemo situacije, ki so bile izjemne - ko se problem ni pojavljal ali je bil manjši, pri oblikovanju instrumentalne definicije problema opredeljujemo želene izide in možne prispevke vsakega udeleženca k dogovorjenemu cilju, proslavljamo najmanjše premike v želeno smer, dogovorimo se o konkretnih korakih, skupaj razvijemo konkreten načrt pomoči. Vzajemno preverjanje razumevanja, puščanje odprtega prostora za pogovor in konkretiziranje dogovorov so temeljna strokovna vodila ravnanja, ki nas varuje pred tem, da bi učencu vsiljevali svojo idejo rešitve, in pred prehitrim sklepanjem presplošnih dogovorov, za katere ne moremo trditi, da smo jih soustvarili. IDPP omogoča tudi to, da se prvotni dogovorjeni načrti pomoči dopolnijo, preoblikujejo, da se o njih na novo dogovorimo. Neuresničeni dogovori ne pomenijo propada projekta, pomenijo priložnost za novo raziskovanje, novo razumevanje, potrebne nove dogovore za podporo in pomoč učencu, da bo v šoli lahko uspešen.





Viri

- Andersen, T. (1994), Reflection on Reflecting with Families. V: McNamee, S., Gergen, K. J. (ur.), *Therapy as Social Construction*. London: Sage (54–67).
- Anderson, H. (2007), Dialogue: People Creating Meaning with Each Other and Finding Ways to Go On. V: Anderson, H., Gehart, D. (ur.), *Collaborative Therapy. Relationships and Conversations that make a Difference*. New York, London: Routledge (33–42).
- Bass, L. L., Dosser, D. A., Powell, J. Y. (2001), Words Can Be Powerful: Changing the Words of Helping to Enhance Systems of Care. *Journal of Family Social Work*, 5: 35–47.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2002), Koncept delovnega odnosa v socialnem delu. *Socialno delo* 41(2): 91–96.
- (2006), *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
 - (2008), *Soustvarjanje v šoli: Učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Gammer, C. (2009), *The child's voice in family therapy: A systemic perspective*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- Gehart, D. (2007), Creating Space for Children's Voices: A Collaborative and Playful Approach to Working with Children and Families. V: Anderson, H., Gehart, D. (ur.), *Collaborative Therapy. Relationships and Conversations that make a Difference*. New York, London: Routledge (183–196).
- Hoffman, H. (1994), A Reflexive Stance for family Therapy. V: McNamee, S., Gergen, K. J. (ur.), *Therapy as Social Construction*. London: Sage (7–24).
- Jong, de P., Berg, I. K., (2002), *Interviewing for Solutions* (2. izdaja). Pacific Grove: Brooks/Cole.
- London, S., Rodriguez-Jazcilevich, I. (2007), The Development of a Collaborative Learning and Therapy Community in an Educational Setting: From Alienation to Invitation. V: Anderson, H., Gehart, D. (ur.), *Collaborative Therapy. Relationships and Conversations that make a Difference*. New York, London: Routledge (235–245).
- Lüssi, P. (1991), *Systemische Sozialarbeit*. Bern: Haupt.
- Madsen, C. W. (2003), *Collaborative Therapy with Multi-stressed Families: From Old Problems to New Futures*. New York: The Guilford Press.
- McNamee, S. (2007), Relational Practice in Education: Teaching as Conversation. V: Anderson, H., Gehart, D. (ur.), *Collaborative Therapy. Relationships and Conversations that make a Difference*. New York, London: Routledge (313–336).
- Mešl, N. in Kodele, T. (2011), Soustvarjanje podpore in pomoči učencem z učnimi težavami v izvirnem delovnem projektu pomoči – pogled učiteljic. *Socialno delo*, 1: 13–25.
- Percy-Smith, B., Thomas, N. (2010), *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London, New York: Routledge.



Ross, M. E. (1996), *Learning to Listen to Children*. V: Davie, R., Upton, G., Varma, V. (ur.), *The Voice Of The Child: A Handbook For Professionals*. London, Washington: Falmer Press (91–106).

Saleebey, D., (ur.) (1997), *The Strenghts Perspective in Social Work Practice*. New York: Longman.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. New York: Macmillan.





Tadeja Kodele, Nina Mešl

Učiteljice in šolske svetovalne delavke o uvajanju koncepta delovnega odnosa soustvarjanja v šoli

Povzetek

Soustvarjanje učenja in pomoči učencem z učnimi težavami prinaša v sodobno šolo nov izziv: učenec in z njim povezani akterji (učiteljice, starši in šolske svetovalne delavke) so soraziskovalci in soustvarjalci učenja in pomoči. V prispevku analizirava pogled učiteljic in šolskih svetovalnih delavk na uresničevanje tega koncepta v praksi. Analiza temelji na podatkih o pričakovanih šolskih strokovnih delavk – učiteljic in šolskih svetovalnih delavk – pred začetkom sodelovanja v projektu in njihovem (ne)zadovoljstvu ob koncu sodelovanja. Analiza je pokazala, da so bile tako učiteljice kot tudi šolske svetovalne delavke z načinom dela večinoma zadovoljne, model se jim zdi uporaben, ker pri načrtovanju učne pomoči povezuje vse pomembne akterje (učenca, učiteljice, starše in šolske svetovalne delavke), predvsem pa omogoča, da se pri načrtovanju učne pomoči sliši glas učenca.

Ključne besede: učenci z učnimi težavami, pričakovanja učiteljic in šolskih svetovalnih delavk, izvirni delovni projekt pomoči, glas otroka, evalvacija.

Uvod

Šolski uspeh je v sodobni družbi pomemben in odločilen varovalni dejavnik za otrokov psiho-socialni razvoj. Biti uspešen v šoli pomeni tudi priložnost za nadaljnje uspehe in kakovostno življenje v odrasli dobi. Rezultati raziskave IALS (International Adult Literacy Survey) o pismenosti odraslih (Magajna *et al.* 2003) kažejo, da je stopnja izobrazbe najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na stopnjo pismenosti v Sloveniji, in da je izobrazba zato pomemben dejavnik pri zaposlovanju in socialno-ekonomskem statusu posameznika. Košak Babuder (2009) navaja, da je bilo v Sloveniji leta 2000 po podatkih Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve med prebivalci, starimi 15 let in več, 6 odstotkov oseb, ki nimajo dokončane osnovne izobrazbe, in 27 odstotkov oseb, ki imajo končano le osnovno izobrazbo. Stopnja izobrazbe je zelo povezana



z možnostjo zaposlitve, saj je bilo med brezposelnimi 40,8 odstotka takih, ki nimajo dokončane niti osnovne šole.

Številni tuji in domači strokovnjaki (Bečaj 1998, Boyd-Franklin, Hafer Bry 2000, Tomori 2002, Gross 2008, Magajna *et al.* 2008) učne težave in z njimi povezano šolsko neuspešnost pojmujejo kot izredno pereč problem, ki je hkrati tudi eden izmed najtežje rešljivih. Kako torej izboljšati šolski uspeh otroka, da bi preprečili skrb zbujačo napoved Magajne (2008: 19), v kateri opozarja, da je za mlade z učnimi in vedenjskimi problemi, ki ne dokončajo srednje šole, veliko verjetneje, da bodo razvili socialno manj ustrezna vedenja in se bodo zaradi kršitve zakonov pojavljali na sodiščih?

Šola je prostor, ki mora otroku zagotoviti izkušnjo šolskega uspeha. Za učenca je nekaj podobnega kot delovno mesto za odraslega: če se učenci naučijo spoprijemati z izzivi v šoli, bodo zmogli tudi pozneje v življenju, v službi. Prav tako učenčeva vednost, da zmore dobro delati v šoli, pomeni nekakšen odbojnik, zaščito pred učinki stresa zunaj šole (Boyd-Franklin, Hafer Bry 2000: 121). Pri odpravljanju in zmanjševanju šolske neuspešnosti imajo pomembno vlogo učiteljice in šolske svetovalne delavke, ki so dragocen vir podpore in pomoči učencu pri razvijanju sposobnosti, znanj in spretnosti za doseg večje odpornosti. To nam potrjujejo tudi odgovori učencev, ki so sodelovali v projektu. Med osebe, ki so jim doslej uspešno pomagale pri premagovanju učnih težav, so poleg družinskih članov in sošolcev navedli tudi šolske strokovne delavke⁴⁵ (učiteljice, razredničarke, učiteljice pri dopolnilnem pouku in v podaljšanem bivanju, učiteljice za dodatno učno pomoč, šolske svetovalne delavke). Te namreč razpolagajo s številnimi znanji, kompetencami in izkušnjami, ki jih lahko uporabijo pri pomoči učencem z učnimi težavami.

Pred začetkom dela v izvirnem delovnem projektu pomoči (IDPP) smo šolske strokovne delavke na uvodnem srečanju povprašali, katera znanja, spretnosti in izkušnje so se jim doslej pokazali kot uspešni pri pomoči učencem z učnimi težavami. Učiteljice so navajale različne odgovore. Nekatere so navedle veliko izkušenj z zagotavljanjem individualne pomoči učencem, dobre izkušnje pri delu z učencem, vključenim v IDPP.

Pomagamo si, recimo, s ključnimi besedami pri snovi, da tako Teja in ostali lahko bolje razumejo nek tekst. Si izpišemo ključne besede in se o tem potem pogovarjamo, kaj kaj pomeni. Tudi za besedilne naloge si naredimo načrt, kako se je bomo lotili⁴⁶. (U-IDPP 5.2)

Druge so navedle znanja, pridobljena s študijem, delo na učenčevih močnih področjih.

Opazim značajske lastnosti in iz tega izhajam – kaj jih veseli. (U-IDPP 8.2)

Nekatere so navedle osebne spretnosti in lastnosti, npr. spretnost pogovarjanja in dogovarjanja, vzpostavljanja stika, poslušanja učenca, odprtost, odgovornost, vztrajnost pri delu. Podobno kot učiteljice so tudi šolske svetovalne delavke različno odgovarjale glede znanj in spretnosti, s katerimi razpolagajo za pomoč učencem z učnimi težavami, le da v njihovih odgovorih prevladuje bolj odnosni vidik. Nekatere so navedle podporo staršem, učencem in učiteljicam.

45 Kadar v besedilu uporablja izraz šolske strokovne delavke, imava v mislih učiteljice in šolske svetovalne delavke.

46 Besedilo v takšnem tisku so izjave učiteljic in šolskih svetovalnih delavk iz empiričnega gradiva. Šifra ob koncu zapisa prikazuje zaporedno številko šole, ki je sodelovala v projektu, 1 ali 2 označujeta IDPP znotraj šole, črki U in S pa povesta, ali je izjava učiteljice ali šolske svetovalne delavke.





Moja podpora staršem in Anžetu⁴⁷. (S-IDPP 7.2)

To lahko povem tudi učiteljicam, da bi bilo lažje tudi njim. (S-IDPP 8.2)

Druge so navedle odprt odnos in sodelovanje s starši in učencem, pozitivne izkušnje pri vzpostavljanju stika z učenci.

Mislim, da sem uspešna pri navezovanju stikov. (S-IDPP 9.2)

Nekatere so navedle posluš za učence, čut za ljudi, poznavanje čustveno-vedenjskih težav učencev in prilagoditev za učence. Vsa ta znanja, spretnosti in (pozitivne) izkušnje, s katerimi razpolagajo strokovne delavke šole, so bili pomemben vir za uspešno sodelovanje v projektu. Naš prispevek pa je bil povabilo v delovni odnos soustvarjanja z učencem. Šolske strokovne delavke smo želeli podpreti pri vključevanju učencev in staršev v IDPP, da bi skupaj z njimi raziskali, kaj za učenca pomeni »ne razumeti« in kako lahko vsi skupaj ustvarimo pot do zelenega izida.

Vloga odraslih v šoli

Holcomb-McCoy (2007: 5) meni, da morajo šolske svetovalne delavke upoštevati moč, ki jo imajo v šoli – moč, da se pod njihovim vplivom učenci začnejo odrekati svojim sanjam, ali pa jim pomagajo, da svoje sanje uresničijo. Šolskim svetovalnim delavkam dodajava še učiteljice: učiteljica je namreč z učencem v vsakodnevem neposrednem stiku. To ji omogoča, da lahko (prva) prepozna učne težave učenca, raziskuje načine za pomoč pri premagovanju teh težav in sprotno preverja njegov napredek. Ker je to zelo zahtevna naloga, je pomembno, da učiteljice v teh prizadevanjih podpremo. Izkušnje dela v projektu so pokazale, da si učiteljice podpora tudi želijo.

Da bom, ko bom pri delu z Damirjem naletela na težave, lahko vas poprosila za pomoč in svetovanje. (U-IDPP 7.1)

Prav tako si podpore pri pomoči učencem z učnimi težavami želijo šolske svetovalne delavke.

Predvsem razumevanje sodelujočih, podporo in potrditev. (S-IDPP 9.1)

Kompleksnost vloge šolskih svetovalnih delavk lahko opišemo s pomočjo temeljnega vzgojno-izobraževalnega cilja šole (Nagode 2008: 6):

Optimalni razvoj otroka ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo.

Vloga šolske svetovalne delavke je torej delovanje v smeri, da bodo vsi udeleženci šolskega sistema čim uspešnejši pri zagotavljanju razmer za optimalni razvoj vsakega otroka. Holcomb-McCoy (2007) piše o šolskem svetovanju in vlogi šolske svetovalne delavke pri zmanjševanju razkoraka v dosežkih učencev in opozori, da je malo šolskih svetovalnih delavk usposobljenih za pomoč pri preseganju tega razkoraka, ko gre za otroke, ki prihaja iz manj spodbudnega okolja, iz okolja, kjer govorijo drug jezik, ipd. Meni (*op. cit.*: 3), da večino šolskih svetovalnih delavk tak razkorak skrbi in verjamejo, da delajo vse, da bi ga odpravile (npr. povabijo starše, da sodelujejo pri šolskih dogodkih, svetujejo otroku, kako ravnati v odnosih s prijatelji), vendar

47 Imena učencev so spremenjena.



opozarja, da so svetovalke redko pripravljene izzvati učiteljice glede njihovih majhnih pričakovanj do otrok, ki prihajajo npr. iz drugače govorečih okolij, ali se redko zavzemajo za več virov podpore pri izobraževanju v otrokovi skupnosti. S tem avtorica načenja pomembni temi za sodobno svetovalno delo: sodelovanje z učitelji in z otrokovo skupnostjo.

Pomena sodelovanja z učiteljicami in z otrokovo skupnostjo so se zavedale tudi v projektu sodelujoče šolske svetovalne delavke. Svojo vlogo so videle v koordinaciji IDPP.

Glede na to, da stvari koordiniram, vidim tako svojo vlogo še naprej. (S-IDPP 9.1)

Svojo vlogo so videle tudi v pomoči in podpori učiteljicam.

Kaj je moja vloga – kako učitelju pomagati. (S-IDPP 8.1)

Videle pa so jo tudi v pomoči in podpori staršem in učencem. Ob tem se nama zdi pomembno poudariti, da so šolske svetovalne delavke sicer bile pripravljene podpreti učiteljice pri pomoči učencem z učnimi težavami, a so hkrati ubesedile različnost svojih in njihovih vlog.

Ves čas pa je jasno, da učiteljica vodi učni proces, jaz pa svetovalne zadeve in koordiniram. (S-IDPP 7.1)

Magajna *et al.* (2008: 7) poudarjajo, da učenci z učnimi težavami potrebujejo zelo različne poti za usvajanje znanja in da je za doseg tega cilja treba uporabiti še kaj več od siceršnje rutine. Vlogo šolske svetovalne delavke vidiva tudi v tem, da odpira prostor za te različne poti, seveda vselej v sodelovanju z učiteljicami. Tudi učiteljica v vsakdanjih učnih izkušnjah ne more biti zgolj opazovalka, trdita Doddington in Hilton (2007: 110). Njeno vlogo vidiva kot soraziskovalko, soustvarjalko in sooblikovalko učenja in pomoči z učencem. Na ta način se omogoči, da učiteljica učenca posluša, sliši in razume, kaj zna in kje ima težave, in učencu odgovori tako, da se začne raziskovati njegovo znanje in težave, da bi oba ugotovila, kakšno pomoč učenec potrebuje in kako mu jo učiteljica lahko da. Tako v modelu dela kot v učnem procesu je učiteljica torej usmerjena od poučevanja, prepričevanja in dopovedovanja k poslušanju, razumevanju, dogovarjanju in skupnemu učenju na način, ki ni vnaprej določen, temveč se v samem procesu raziše in ustvari (Magajna *et al.* 2008).

Temeljni namen našega razvojno-raziskovalnega projekta je, da model soustvarjanja učenja in pomoči v izvirnem delovnem projektu pomoči preizkusimo v praksi in ga s pomočjo sodelujočih v projektu dopolnimo in nadgradimo. Sogovornike v praksi potrebujemo zato, da lahko razvijemo model, ki bo res uporaben v vsakdanjem življenju razreda in šole ter bo za vse udeležene v šoli smiseln in učinkovit. Sogovorniki v praksi so v najinem prispevku učiteljice in šolske svetovalne delavke, ki so sodelovale v projektu. Osrednja tema najinega prispevka so: njihova pričakovanja in želje glede podpore, ki jo potrebujejo pri delu z učenci z učnimi težavami, ter evalvacija dela v projektu (kaj jim je bilo v pomoč, kaj so pridobile, kaj bi še potrebovale, predlogi za nadaljnje delo, s čim niso bili zadovoljne, ovire, s katerimi so se srečevale v času sodelovanja v IDPP, ipd.).





Evalvacija dela v izvirnem delovnem projektu pomoči za učence z učnimi težavami

V nadaljevanju predstavlja poskusno teorijo, ki sva jo oblikovali na podlagi analize gradiva, zbranega z akcijskim raziskovanjem. Gre za izražena pričakovanja strokovnih delavk šole na začetku sodelovanja v projektu, in za njihove odgovore na vmesni in končni evalvaciji dela. Za boljšo ponazoritev dodajava tudi dobesečne navedke šolskih strokovnih delavk in jih povezujeva z ustreznimi koncepti. V besediluse izjave učiteljic in šolskih svetovalnih delavk prepletajo, razen v primerih, ko sva želeli opozoriti na razlike med njimi.

Sodelovanje v izvirnem delovnem projektu pomoči

Prvi vtis strokovnih delavk šole pred začetkom dela je bil, da bo sodelovanje uspešno.

Imam občutek, da bo sodelovanje lepo, da smo našle skupni jezik. (U-IDPP 9.1)

Učiteljice so pričakovale, da jim bo delo v IDPP omogočilo bolj angažirano sodelovanje z vsemi udeleženi.

Da skupaj pogledamo, kaj deluje in da skupaj pogledamo, kaj bi še. (U-IDPP 8.1)

Predvsem pa so pričakovale, da jim bo delo v IDPP omogočilo bolj angažirano sodelovanje z učencem samim.

Da bi z Boštjanom čim bolj dobro sodelovala, da potrka na moja vrata. (U-IDPP 9.2)

Glede na to, da je bil učenec pomemben sodelavec v IDPP, so učiteljice v tem videle tudi priložnost za bolj poglobljeno spoznavanje z njim.

Ne poznam še dobro Aleša, saj je prišel s podružnične šole, tako da se spoznava. (U-IDPP 9.1)

Šolske svetovalne delavke so si sodelovanje v IDPP predstavljale na podoben način kot učiteljice, le da so bile njihove predstave po večini bolj povezane s tem, kako vidijo lastno vlogo v IDPP. Kot sva že uvodoma zapisali, so poudarile koordiniranje, povezovanje med vsemi udeleženi v IDPP, predvsem pa podporo in pomoč učiteljicam, staršem in učencem.

Tako vmesna kot tudi končna evalvacija dela sta pokazali, da so se začetna pričakovanja šolskih strokovnih delavk glede sodelovanja v IDPP večinoma izpolnila. Zadovoljne so bile zaradi sodelovanja vseh za učenca z učnimi težavami pomembnih akterjev

Mislim, da je sodelovanje zelo pozitivno, res, ker si tudi časa drugače ne bi takole vzeli, da bi se tako povezali med sabo. Ali pa bi vsak posebej bil: mama pri meni, mama pri učiteljici. Nikoli ne bi bili vsi skupaj. In mislim, da je to tisto dobro. Ker tukaj dobimo res dosti pozitivnih stvari, na katere se lahko opremo. Prav zato, ker je to eno timsko delo. Ker sicer se mama obrne na učiteljico ali pa se obrne name – na vsakega posebej, nikoli pa ne na vse skupaj. In Gal isto. Tukaj pa je zdaj en tim in mislim, da se iz tega da povleči več. (S-IDPP 4.1)

Zadovoljne so bile tudi zaradi priložnosti za bolj poglobljeno spoznavanje z učencem.



Sem pa zaradi teh srečanj tukaj videla, da je Jerca malo bolj dosledna. Če se ne bi srečevali, bi to mogoče lahko narobe razumela. (U-IDPP 2.2)

Glede na to, da je delo v IDPP zastavljeno na način, ki omogoča sodelovanje vseh za učenca z učnimi težavami pomembnih akterjev, nas je zanimalo tudi, kako šolske strokovne delavke ocenjujejo sodelovanje z vidika posameznih akterjev. Sodelovanje staršev v IDPP so ocenile kot uspešno.

Mama od Teje je zelo zadovoljna, sodeluje, se trudi in ve, da to učenki koristi, z navdušenjem gleda na stvar. (U-IDPP 3.2)

Starša spoštujem, ker sta bila pripravljena sodelovati, čeprav je bilo potrebno razkriti veliko osebnih podatkov, da smo Lano spoznali v celoti. Mislim, da sta v času projekta postala bolj pozorna do nje in da sedaj o njej razmišljata širše. (U-IDPP 6.2)

Le na dveh šolah v okviru enega IDPP so na polovici dela na projektu učiteljice sodelovanje staršev ocenile kot neuspešno in to povezale s slabim sodelovanjem staršev s šolo na splošno.

Šibka točka je tu sodelovanje staršev. Vendar pri njih tudi sodelovanja pri drugih rednih stvareh ni, npr. GU, roditeljski sestanki. (U-IDPP 3.1)

Strokovne delavke šole so menile, da se starši počutijo veliko bolj sprejete, izboljšal pa se je tudi odnos med starši in šolskimi strokovnimi delavkami.

V veliko pomoč so mi srečanja in pogovori s starši. Teh je v času projekta veliko. Na vmesnih srečanjih se veliko pogovarjamo o šolskem delu in o učencu. Šele sedaj sem lahko videla, da starši dajejo podporo mojemu delu in da mi zaupajo. Cenijo moje mnenje. Tega pred projektom ni bilo. Neprestano sem čutila negotovost, nisem vedela, ali delam prav ali ne. (U-IDPP 6.1)

Zadovoljne so bile, ker so tudi starši spoznali, kako pomembno je, da v načrtovanje učne pomoči vključimo učenca.

Predvsem pa se mi zdi prav, da je Anžetova mama spoznala to možnost tukaj, da je Anžeta treba vključiti. (S-IDPP 7.2)

Podobno kot sodelovanje staršev so šolske strokovne delavke tudi sodelovanje učencev v IDPP ocenile kot uspešno.

Predvsem pri učencih sem opazila, da sta povedala svoje mnenje neobremenjeno in povedala tudi svoje točke, kjer nista pripravljena vlagati energije, ali pa opisala težave, zakaj tega ne želita storiti. (S-IDPP 1.1 in 1.2)

Največjo vlogo seveda pripisujem Maticu, ki je pripravljen sodelovati in garati za svoj uspeh, ki je motiviran in voljan pomoč vseh nas sprejeti. (U-IDPP 6.1)

Le v dveh primerih so sodelovanje učencev ocenile kot manj zadovoljivo.

Gal je bolj zagnan, nekako bolj resno vzela, Anja manj. (S-IDPP 4.2)

Ne eni šoli učiteljica manj zadovoljivo sodelovanje učencev povezuje s tem, da se jim zaradi organizacijskih ovir (tako pri starših kot pri šoli) ni uspelo srečati tolikokrat, kot bi si same želele oziroma bi bilo potrebno, na drugi šoli pa s šibkim sodelovanjem s starši tega učenca.

Ja, če primerjam z Anjo, mislim, da so Anjini starši precej manj. Niso tako zagnani, tudi ni take resnosti. Tudi Anja ne sodeluje ravno najbolj zagreto. Videti je, da so vsi skupaj bolj zadovoljni: pač taka je. (U-IDPP 4.2)





Nekatere učiteljice so poudarile, da opazijo premik glede udeležbe učencev na srečanjih od začetka dela v projektu. Poročale so, da so učenci iz srečanja v srečanje IDPP bolj sproščeni.

Sprva nam je bilo hudo, ker je bilo Andražu mučno, samo zdaj pa že lažje prihaja. (U-IDPP 8.2)

Tudi glede lastne vloge v IDPP so vse šolske strokovne delavke menile, da so bile slišane in da so lahko vedno izrazile svoje mnenje.

Imela sem dovolj priložnosti. Ko si povabljen, šele »produciraš« mnenje, kar sem že rekla. In potem kaj nastane. (U-IDPP 4.1 in 4.2)

Pri nekaterih izmed njih pa je bilo opaziti začetno negotovost glede tega, ali lahko izrazijo svoje mnenje, saj niso vedele, kako bo sprejeto.

Na prvem srečanju je bilo nekaj negotovosti, ker se še nismo poznali, potem smo pa videli, da smo vsi taka družčina, da lahko rečeš, kar misliš. Celo dovoljeno je bilo skakati v besedo – kar ni nič narobe, v bistvu je prav, če ima kdo sproti kaj za povedati. Tako, da je vse v redu. (U-IDPP 2.1 in 2.2)

To nakazuje, kako pomembno je, da vodja srečanja zares ustvari varen prostor za pogovor, v katerem bosta izražanje in izmenjava mnenj med vsemi udeleženi mogoča, saj šele to omogoči soustvarjanje.

Če me je karkoli težilo, sem to lahko izrazila – ali v dnevniških zapisih ali na srečanjih – počutila sem se varno, saj sem vedela, da mi bosta raziskovalki (in sodelavci) stali ob strani. (S-IDPP 6.1 in 6.2)

Na to opozarjata tudi S. London in I. Rodriguez-Jazcilevich (2007), ko opisujeta, kako lahko oblikujemo »učecho se skupnost« v šolskem kontekstu. Menita, da sodelujoča učeča se skupnost vključuje: a) varen prostor, v katerem lahko vsak udeleženec izrazi lastno ustvarjalnost in sproščeno sodeluje v pogovoru, in b) odprt prostor in dobre odnose, da lahko vsak izrazi svoje mnenje, vprašanja in skrbi, ne da bi ga zaradi tega kdorkoli obsojal ali obtoževal (*op. cit.*: 238).

Način dela v izvirnem delovnem projektu pomoči

Predstave šolskih strokovnih delavk o načinu dela v IDPP so bile različne. Po eni strani so si predstavljale, da bodo na ta način nadaljevale dosedanje delo.

Želim si, da bi ohranila to, kar smo začeli. (S-IDPP 7.1 in 7.2)

Pričakovale so, da bodo dobile nekakšno potrditev, da delajo dobro.

Potrditev, da smo na pravi poti. (U-IDPP 7.2)

Po drugi strani pa so pričakovale, da bo delo v IDPP osredotočeno na posameznega učenca in na njegove konkretne težave.

Konkretno delo z Andražem. (U-IDPP 8.2)

Nekatere so pričakovale, da bo zastavljeno na način pogovora, v katerem bodo lahko z vsemi udeleženi raziskale poti za dosego želenih izidov.



Rada bi, da bi skupaj začeli sodelovati, da ne bi ostali samo pri problemu, ampak da skupaj najdemo rešitev. (U-IDPP 2.1)

Pričakovale so, da jim bodo lahko zaupale svoje izkušnje pri delu z učenci.

Na ta način lahko jaz bolj povem svoje izkušnje v skupini. (U-IDPP 9.1)

To je tudi temeljna ideja IDPP – zastaviti pomoč učencu tako, da jo vedno znova (so)ustvarimo za konkretnega učenca, za njegovo težavo in skupaj z njim opredelimo želen izid in poti za uresničitev cilja.

Analiza na sredini in ob koncu projekta je pokazala, da se je pri učiteljicah odločilna sprememba pokazala v njihovem načinu dela z učencem z učnimi težavami, ker so opazile, da bolj poudarjajo pomoč učencu tudi med poukom in sklepanju dogovorov z učencem in ne ukazovanju.

Meni je pomagalo v tem smislu, da sem dala večji poudarek učni pomoči med poukom. (U-IDPP 3.1)

Bistvena razlika je ta, da sem veliko pozornejša na želje oziroma potrebe učencev – pazim na to, da imajo možnost izraziti se in da je njihov glas dejansko tudi slišan, pozornost pa sem usmerila tudi na to, da izhajam iz tega, kar učenec zna oziroma v čem je dober. Zatem se učenec sam odloči, kje in kako mu lahko pomagam jaz. (U1.2)

Tudi šolske svetovalne delavke opažajo premik v odnosu do učenca.

Da bolj naredim prostor za učenca – ne da takoj silim s svojimi idejami. (S-IDPP 1.1)

Več dam prostora sogovorniku – otroku, staršu, sodelavki – še bolj vprašam po potrebah, željah, interesih; spoznanja lahko uporabim pri svojem delu z ostalimi učenci, učitelji idr. (S-IDPP 6.1 in 6.2)

Tu morava omeniti, da se je na dveh šolah zgodilo, da učenca nista vedno upoštavala dogovor, sklenjenih na IDPP, to pa je med učiteljice vnašalo nezadovoljstvo.

Ko ima učenec dogovor, pa manjka. Vse obljubi, to včasih naredi, včasih ne. Nimam volje, še zlasti pri pouku. (U-IDPP 9.2)

Zato so te učiteljice v vmesni evalvaciji npr. izražale željo po konkretnih predlogih za delo z učencem.

Kaj narediti v primeru, ko so otroci, ki nič ne naredijo? (U-IDPP 9.2)

Želele so si tudi, da bi raziskovalke predstavile primere dobre prakse.

Dajta z nama podeliti izkušnje, na kak način oni ravna. Kaj oni delajo? To izkušnjo imata, saj vidita različne poglede. Mogoče bi izmenjali te izkušnje. (U9.1)

Ob tem se sprašujeva glede načina sklepanja dogovorov: ali učenec res sodeluje pri sklepanju ali pravzaprav odrasli sklenemo dogovor za njega. Pomembno pa je tudi, da odrasli učenca podpremo pri uresničevanju dogovora.

Ugotovila sem, da soustvarjanje ne pomeni, da učenci poiščejo vire moči in potem sami uresničijo svoje načrte. Pri uresničevanju tistega, kar si želijo, nujno potrebujejo našo pomoč in vpletenost. Izbira vira pomoči je res njihova, vendar v procesu ne bi smeli ostati sami. Kadar mi učencem nalagamo, kaj je dobro zanje, nimamo težav, takrat jim tudi naložimo pot. Ko pa učenci sami povedo, kaj si želijo, pa prepogosto mislimo, da je pot njihova stvar. In mislim, da je ravno to razlog, da še vedno velika večina sodelavcev (drugih, zunaj projekta) misli, da učenci niso sposobni soustvarjati. (S-IDPP 1.1 in 1.2)





Končna evalvacija je še pokazala, da so bile tako učiteljice kot tudi šolske svetovalne delavke zadovoljne, ker je bilo delo v IDPP zastavljeno na način, ki je omogočal odprt prostor za pogovor.

Pri Anžetovi mami ni vedno samo gladko, da ni problema, naleteli smo na problem, ker prilagoditve nismo dovolj hitro uredili in gospa je odreagirala. Ta skupna izkušnja je pomembna, da v delovnem projektu ne gre nujno vse dobro, da lahko pride do konflikta, ki se ga skupaj reši. Potem vidiš vse drugače. To ne pomeni, da je konec delovnega odnosa. (S-IDPP 7.2)

Zadovoljne so bile tudi, ker je bilo delo v IDPP zastavljeno na način, ki je omogočal soustvarjanje rešitev.

Kot pozitivno bi ocenila, da smo imeli vsi možnost podati svoj pogled, skupaj smo preverjali, kje smo, in načrtovali naslednje korake. (S-IDPP 5.1)

Všeč jim je bilo, da so tako lahko dobile pogled na situacijo z različnih zornih kotov.

Dobro je to, da vidiš, kako tudi učenec, starši razmišljajo. (U-IDPP 3.2)

Všeč jim je bilo, da je bil pogovor osredotočen na posameznega učenca in njegove konkretne težave.

Všeč mi je, ker govorimo o konkretnih učencih in o konkretnih težavah in rešitvah. (U-IDPP 3.2)

Predvsem pa jim je bilo všeč, da je bil tudi učenec soudeležen pri soustvarjanju rešitev.

Izrednega pomena se mi zdi, da so učenci lahko povedali sami, kaj si oni želijo, in sami poiskali načine, kako bi svoje želje uresničili. (S-IDPP 1.1 in 1.2)

Podpora in pomoč strokovnim delavkam šole v okviru IDPP

Temeljno pričakovanje šolskih strokovnih delavk pred začetkom projekta je bilo, da bodo s sodelovanjem v IDPP dobile podporo in pomoč za delo z učenci z učnimi težavami. Učiteljice so pričakovale, da bodo dobile predvsem podporo za nadaljnjo pomoč takšnim učencem.

Pričakujem, da se bom naučila pomagati učencem pri matematiki. (U-IDPP 2.1 in 2.2)

Šolske svetovalne delavke so pričakovale, da bodo s sodelovanjem v IDPP pridobile mnenje zunanjih strokovnjakov glede kakovosti svoje dosedanje pomoči učencem z učnimi težavami

Da nam vi kot neki zunanji pokažete sivo liso v našem delu, da se res naučimo delat. (S-IDPP 7.2)

Pričakovale so, da bodo pridobile tudi nova znanja za delo v prihodnje.

Da bi kot pedagoginja pridobila znanje za nadaljnje delo. (S-IDPP 3.2)

Ob tem se nama zdi pomembno poudariti, da namen aktivne udeležbe raziskovalk s Fakultete za socialno delo na srečanjih IDPP ni bil kazati na napake in »sive lise« v dosedanjem načinu dela, temveč pridružiti se šolskim strokovnim delavkam tam, kjer so, in skupaj z njimi raziskati



(nove) priložnosti za nadaljnjo pomoč učencem z učnimi težavami. Naša želja je bila, da bi bil projekt predvsem v pomoč učencu in s tem so se strinjale tudi strokovne delavke šole.

Želim si zadovoljstva vseh nas v tem projektu in da bi Aleš od tega največ odnesel. (U-IDPP 9.1)

Vmesna in zaključna evalvacija projekta sta pokazali, da so se začetna pričakovanja šolskih strokovnih delavk glede podpore in pomoči izpolnila. Učiteljice so bile zadovoljne, ker so s sodelovanjem v projektu dobile priložnost za osebno učenje.

Tudi veliko sem se že od tega sodelovanja z vama naučila o disleksiji, kaj to pomeni, kakšna malenkost lahko pomaga tebi, da si v šoli uspešnejši. (U-IDPP 2.1 in 2.2)

Predvsem pa so zadovoljne, ker so pridobile določena znanja in izkušnje, ki jim bodo lahko v pomoč pri njihovem nadaljnjem delu.

Iskati močna področja, nato šele težave. (U-IDPP 1.2)

Pomembno sporočilo za naš projekt pa vidiva v tem, da so nekatere učiteljice z delom v IDPP spoznale, da lahko pridobljena znanja prenesejo tudi na delo v razredu

Kar se tu pogovarjamo, lahko kdaj uporabim pri svojih učencih, ker sem razredničarka v 6. razredu. Tako tukaj zbiram izkušnje. (U-IDPP 9.2)

Naj pri tem poudariva izjavo ene od učiteljic, ki kaže na to, da udeleženi v IDPP potrebujejo stalno refleksijo o dogajanju in lastnem ravnanju.

Učiteljica: V vsem tem mi manjka bolj strokovni vodnik. Včasih naletiš na stvar, ki si jo že počel, in si samozavešten. Te impulze bi morali nenehno dobivati, to meni manjka. Danes so bile določene situacije mučne, a lahko sama pri sebi povem, kaj sem naredila dobro in kaj nisem. V določenih situacijah sem sama nase ponosna, da sem jih tako izpeljala. Raziskovalka: Vedno imamo možnost iti pol koraka nazaj, na točko, kjer se je zapletlo. To je proces, enkrat nam gre boljše, drugič slabše. Meni je žal, da ni sedaj začetek šolskega leta. (U-IDPP 5.2)

Pomembno je, da si vzamemo čas za temo, ki se pojavi v skupini, jo skupaj raziščemo in ne hitimo z iskanjem rešitev za vsako ceno. Zavedati se moramo, da je IDPP projekt, ki je sicer usmerjen k želenim razpletom, a hkrati potrebuje postanek vseh udeležениh, da se te rešitve zares raziščejo in poti do njih soustvarijo.

Podobno kot učiteljice so tudi šolske svetovalne delavke dobile določena znanja in izkušnje za delo z učenci z učnimi težavami.

S tem projektom sem dobila še več izkušenj, da vabim otroka k pogovoru in vedno pazim, da ne zmanjka njegov glas. (S-IDPP 5.1)

Predvsem pa so spoznale pomen soustvarjanja.

Nekoliko bolj razumem koncept soustvarjanja in vidim možnost uporabe tega načela tudi v praksi. (S-IDPP 8.1 in 8.2)

Zavedanje, da je otrok v središču, da je soustvarjalec, da je pomemben odnos, pogovor, skrb za otroka, to, da je slišan, da naj vzpostavimo z otrokom zaveznitvo in naj se ves čas ne ukvarjamo samo s problemi, saj se problemi tako utrjujejo, da moramo dati otroku svoj prostor in resnično vzpostaviti delovni odnos, da pa v ta odnos ne smemo povabiti le učenca, ampak so naši partnerji tudi starši. (U-IDPP 6.1)





Podpora in pomoč učencem v okviru IDPP

Zapisali sva že, da so si strokovne delavke šole pred začetkom dela želele, da bi bilo delo v IDPP predvsem v pomoč učencem, da bi napredovali (npr. da bi učni uspeh učenca ostal enak ali se celo izboljšal), bili v šoli zadovoljni, se dobro počutili in podobno. V ta namen nas je v končni evalvaciji zanimalo, kaj v IDPP je bilo tisto, za kar šolske strokovne delavke menijo, da je bilo učencem najbolj v pomoč. Tako učiteljice kot šolske svetovalne delavke so se strinjale, da je bila za učence izredno dragocena izkušnja, da so bili vključeni v samo načrtovanje učne pomoči zanje.

Kaj zelo bistvenega se ni spremenilo, ker sva že prej delali na ta način, mogoče le to, da je sedaj otrok zraven vključen zelo aktivno. Ker se velikokrat zgodi, da prav ti otroci, ki imajo učne težave, niso zraven, ali zaradi presoje staršev ali učiteljev, ali pa je to, ne vem, kaj naj rečem, kultura šole. Vem, da je tako otrokom z učnimi težavami kot tudi njihovim staršem težko, a prav zaradi tega rabijo več dobrih izkušenj, ne samo eno. (U-IDPP 7.1)

To jim je omogočilo, da so lahko ubesedili svoje želje in potrebe.

To, da je lahko povedal, kar si želi. (S-IDPP 8.1)

Čeprav smo se ves čas trudili, da bi zagotovili prostor za učenca, da bi se slišal njegov glas, smo se na nekaterih šolah kljub temu srečali z učenci, ki so svoje želje in mnenja težko ubesedili. Zato smo raziskovalke po drugem srečanju pripravile dodatno gradivo kot podporo učencu, da bi se lahko slišal njegov glas. Šolske strokovne delavke so bile nad dodatnim gradivom navdušene in ob koncu projekta poročale, da je gradivo zelo pomagalo učencem pri izražanju njihovih mnenj in želja.

Da je lahko izrazil svoje mnenje s pomočjo podpornega gradiva. (U-IDPP 8.1)

Sestavina dela v IDPP, ki je prav tako pomagala učencem, je tudi dosledna usmerjenost v konkretno.

Konkretizacija: kaj točno deluje oz. je delovalo, kako konkretno bomo to in to izvedli, načrt dela – kaj in kdo bo kaj naredil. Npr. pri Lani učenje matematike – da smo se zmenili, kdo se dogovori z učiteljico matematike, da napiše „znanja in neznanja“ in pa načrt dela za Lano, da se potem izvaja pomoč pri učenju v šoli in doma – kdo, kdaj, kje – in medsebojna usklajenost in da je Lana pri tem sodelovala, kaj in kako si želi glede učenja matematike. (S-IDPP 6.2)

Učiteljice so poročale tudi o velikem pomenu motivirajočih komplimentov in priznanj.

Več motivacije in pomoči v trenutkih, ko je učenec to potreboval. Nagrajevanje in pohvale so zelo pomembni. Urjenje poštevanke ni najbolj priljubljeno med učenci. Pri Maticu se je znanje izboljšalo, ko je za učenje prejel zvezdice. Pesmico se je na pamet naučil boljše in hitreje, ko ni bil omejen na čas. Učenje pod časovnim pritiskom je še vedno problem. Tudi pohvale, ki jih je učenec prejel med šolskih letom, so pripomogle k njegovi motivaciji. (U-IDPP 6.1)



Učenčev napredek

Na začetku projekta so šolske strokovne delavke pričakovale, da bo učencu sodelovanje v IDPP omogočilo napredovanje na učnem področju.

Da bi imel Boštjan čim manj težav pri matematiki, da bi dosegel oceno, katero si sam želi. Da bi imel dober uspeh, da bi pisal štiri. (U-IDPP 9.2)

Pričakovale so, da se bo bolje počutil.

Da bi bil Andraž srečen, da bi rad prihajal v šolo, da bi bil zadovoljen. (U-IDPP 8.2)

Pričakovale so, da bo bolj samostojen.

Da bi si Aleš sam znal organizirati svoje delo. Želim si predvsem, da bi bil Aleš čim bolj samostojen in da bi si znal organizirati stvari, ki jih potrebuje za pouk. (U-IDPP 9.1)

Pričakovale so, da bodo učenca vrstniki sprejeli.

Da bi med vrstniki začutil pripadnost, sprejetost. (U-IDPP 9.2)

Želele so si, da bi se jim učenec zaupal.

Da bi mi zaupal. (S-IDPP 5.1)

Želel so si, da bi se z njim dobro razumele.

In da ohranimo pristen odnos, da se pogovarjamo, kot je treba, da nimamo kratkih stikov. (U-IDPP 9.1)

Želele so si tudi, da bi učenec zmogel prepoznati svoje težave.

Da bi Žiga sam videl, da je naredil napako in da bi jo sam popravil. Da bi videla, da je že nekaj boljše. Da ko bi še enkrat pregledal tekst, sam ugotovil, da nekaj ni v redu. (U-IDPP 8.1)

To, da so strokovne delavke šole pri večini učencev, ki so sodelovali v projektu, največjo spremembo od začetka dela videle v tem, da so učenci napredovali, je za naše delo zelo dragocen in pomemben podatek. Napredek so opazile na več področjih, na primer pri boljših ocenah.

Že samo pri Alešu samem – pri ocenah se je izboljšal. Aleš je od zadnjega srečanja napredoval z ocenami. (U-IDPP 9.1)

Napredek so opazile pri pisanju domačih nalog.

Naloge zdaj bolj redno dela. (U-IDPP 9.2)

Napredek so opazile pri boljšem sodelovanju pri pouku.

Bil je pred tablo. Lažje zdaj pride pred tablo. (U-IDPP 9.2)

Opazile so večjo samostojnost.

Napredoval je v samostojnosti, pride in potrka in se zna pohvaliti, ni ga treba več iskati, sam pove, učiteljica sporoča veliko spremembo, da je rad v šoli. (S-IDPP 7.2)

Opazile so prizadevnost.





Meni se zdi, da si v tem šolskem letu najbolj napredoval, da se zavedaš svoje odgovornosti in samostojnosti, si pripravljen vložiti veliko dela in volje. (S-IDPP 7.1)

Opazile so, da učenec sam prepozna svoje težave.

Pri slovenskem jeziku s književnostjo mi je Damir sam rekel, saj jaz vem, kje imam težavo. (U-IDPP 7.1)

Nekatere učiteljice pa so na polovici dela v projektu izrazile tudi nezadovoljstvo glede napredovanja učenca. Menile so, da je napredek pri učencu prepočasen.

Za ustno oceno se dolgo pripravlja, to me zelo moti. Ko tretjič odgovarja, izluščiva za tri. (U-IDPP 9.1)

Ali pa so bila njihova začetna pričakovanja večja od dejanskega napredka.

Jaz bi dala oceno 8. Ne uspeva mi to, kar sem jaz pričakovala, da bova z Alešem uresničila. (U-IDPP 9.1)

Končna evalvacija projektnega dela pa je pokazala, da učiteljice le v primeru enega IDPP niso bile zadovoljne, ker učenec kljub sodelovanju v projektu ni napredoval.

Mogoče imam malo več izkušenj z razvojnimi projekti, zaradi sodelovanja v prejšnjih projektih sem imela drugačna pričakovanja od druge učiteljice, ki sodeluje v projektu, in od svetovalne delavke. Tukaj je težko dati recept, naredi tako, poskušali smo eno, drugo, tretje, četrto, kar smo se skušali dogovoriti, pa ni bilo nič. Občutek je, da ni to tisto čisto ... (U-IDPP 5.2)

V zvezi s tem izražena želja učiteljice, da bi si želela več informacij, kako doseči večji učni uspeh otroka, ne preseneča.

Želela sem si, da bi učenci doživeli to, da bi uspešno dosegli svoj cilj, ki so si ga zadali. Rabila bi še več informacij o tem, kako povečati uspeh učencev. (U-IDPP 5.1)

Nujno pa se nama zdi na tem mestu omeniti, da je sodelovanje v IDPP zastavljeno na način, ki omogoča soustvarjanje, da vsak lahko prispeva svoj delček pri reševanju težave, nikakor pa ni in ne sme biti zastavljeno na način dajanja nasvetov in receptov, kako bi moral nekdo ravnati.

Glas otroka

Zagotoviti glas otroka je bila nova in hkrati temeljna tema našega projekta. Raziskovalke smo se ves čas trudile zagotavljati, da bi bili učenci slišani in upoštevani. Pomembno je, da je učenec aktivno (so)udeležen pri načrtovanju učne pomoči zanj, saj lahko le z upoštevanjem njegovega pogleda na težavo in njegovih želja ter potreb zagotovimo učinkovit želeni napredek (Gersch 1996). Tudi šolske strokovne delavke, ki so sodelovale v našem projektu, so že na začetku sodelovanja v IDPP videle priložnost za to, da bomo na ta način lahko omogočili, da se bo slišal glas učenca.

Slišati Aleša. (U-IDPP 9.1)

Predvsem pa, da bodo učenci lahko izrazili svoje želje, si upali vprašati.

Da bi Žiga sam povedal, kaj si želi, kaj bi rabil (npr. mama, rabim beležko). Ko bi dal prvič predlog, pobudo sam. (U-IDPP 8.1)



Glede na to, da je bila vključenost učencev v IDPP za šolske strokovne delavke nova izkušnja, je to zelo dragocen in pomemben podatek, ki kaže na željo in pripravljenost učiteljic, da bi se naučile skupaj z učencem reševati njegove učne težave.

Kako otroka vključiti v to ekipo, kako delati skupaj. (U-IDPP 4.1)

Predvsem ob koncu dela so tako učiteljice kot tudi šolske svetovalne delavke ugotavljale, da opazajo spremembe v odnosu do učencev in načinu dela z učenci nasploh (tako s tistimi, ki sodelujejo v projektu, kot tudi s preostalimi). Menile so, da jim je izkušnja iz projekta pomagala, da znajo učence bolj poslušati in se jim pridružiti, tako pri individualnem delu z njimi kot tudi pri delu v razredu.

Skušam se približati učencu, pozorna sem na to, da izhajam iz tega, kar učenec zna, in mi nato sam pove, kje bi potreboval pomoč, in tudi sam predlaga obliko pomoči. (U-IDPP 1.1)

Bolj sem se posvetila vsem učencem, tudi Boštjanu. Da sem prilagodila pouk, da sem poskušala poiskati najboljše rešitve. Spraševala sem njih in izhajala iz njih. Spraševala sem jih, kake rezultate bi si oni želeli. Spoznala sem, da je potrebno začeti od tam, kjer so učenci. Od njih, kako znanje že imajo. (U-IDPP 9.2)

Pomemben prispevek dela v okviru IDPP pa šolske strokovne delavke vidijo v tem, da so tudi učenci sami spoznali, kako pomembno je, da so udeleženi v procesu soustvarjanja podpore in pomoči zase.

Mislím, da se je Anže začel šele tu zavedati, da je pomembno, da sam poišče pomoč, če jo potrebuje, in da on sam lahko zelo veliko prispeva k rešitvi. Da je on tudi zelo pomemben. (U-IDPP 7.2)

Hkrati pa so predvsem nekatere učiteljice poudarjale, da učence vidijo kot pomembne sogovornike pri reševanju učnih težav.

Da ni samo tisto: daj to, daj ono, ampak da tudi sam pove, kako vidi svoje težave, kaj bo naredil. Meni se zdi vse skupaj zelo dobro. (U-IDPP 4.1 in 4.2)

Kljub temu pa so menile, da potrebujejo čas, da se na navzočnost učenca v IDPP še navadijo.

Rabim čas, da ne bom na otroka pritiskala. Za to bo potrebno veliko časa. (U-IDPP 5.1)

Kajti po njihovem mnenju navzočnost učenca na srečanju povzroča drugačno dinamiko.

Med seboj smo sodelovali že prej, je pa drugače, če je zraven otrok, tega doslej nisem počela. In verjetno bo za to, da bo otrok res popolnoma odkrit in bo povedal, kar misli, potreben čas, tudi pri meni. (U-IDPP 5.1)

Podobno ugotavlja tudi Russell (1996), ko pravi, da je vključevanje otroka v učenje in načrtovanje učne pomoči za šolo izziv in novost in da se nanjo šola še privaja.

Ovire, s katerimi so se strokovne delavke šole srečevale v obdobju sodelovanja v projektu

V okviru navedenih tem sva že omenili nekaj težav, s katerimi so se šolske strokovne delavke srečevale v času, ko so sodelovale v projektu. Želiva poudariti predvsem tiste ovire, ki se nana-





šajo na sistemsko raven in na določen način zahtevajo spremembo samega šolskega sistema. Te ovire moramo vsekakor upoštevati in iskati odgovore, kako jih preseči, če želimo, da bi se delo na način IDPP v šoli lahko nadaljevalo. Šolske strokovne delavke so vseskozi izražale željo po nadaljevanju in razširitvi projekta na raven celotne šole.

V predlaganem modelu ne vidim težav, mislim, da je zelo dober in bi ga morali izvajati. (S-IDPP 1.1 in 1.2)

A ob tem so opozarjale, da bi za tak način dela znotraj obstoječega šolskega sistema potrebovale predvsem več časa.

Res je, vedno bolj divje je v našem šolstvu. Ta tempo pri nas je zmeraj bolj divji. (S-IDPP 7.1 in 7.2)

Preobremenjenost šolskih strokovnih delavk z drugimi delovnimi obveznostmi je bil namreč prav na vseh šolah razlog, da se člani IDPP niso pogostejše srečevali oziroma se niso srečevali tolikokrat, kot bi si sami želeli oziroma bi to potrebovali.

Model kot tak se mi zdi zelo uporaben, vendar se mi zdi, da se premalo dobivamo. Ker če bi se večkrat videli na tak način, bi bili še učinkovitejši in bi bili še pozornejši na pomoč, ki jo učenka potrebuje. Samo ne vem, kdaj. (U-IDPP 3.2)

Pomanjkanje časa pa so strokovne delavke šole navajale tudi kot razlog za neredno zapisovanje srečanj IDPP.

Časovno zahtevno mi je pisanje dnevniških zapisov, saj mi vzame zelo veliko časa, pišem dvojno, za Lano in za Matica. Za projekt mi gre veliko več časa, kot sem pričakovala, veliko popoldnevov in večerov zunaj delovnika. (S-IDPP 6.1 in 6.2)

Vendar pa so se zavedale pomena samega zapisovanja.

Ko moraš kaj dati na papir, je to najtežje, še posebej v tem tempu. Vendar se pa zavedam, da brez pisanja ne gre, še več, zdi se mi, da bi si morali po vsaki govorilni uri zapisati te točke, ker če ne, se ti dogovori kar pozabijo do naslednjih govorilnih ur. (S-IDPP 7.1 in 7.2)

Enega od možnih načinov, kako zagotoviti prostor za delo v IDPP, nam ponuja razmišljanje šolske svetovalne delavke, vključene v projekt.

Mogoče dati tak način dela v sam načrt šole, a hkrati za to zagotoviti čas, saj organiziranje IDPP ni preprosto – da zbereš vse ljudi skupaj. (S-IDPP 7.1 in 7.2)

Poleg omenjenih ovir so učiteljice opozorile tudi na preveliko število učencev v razredu za ureničevanje koncepta delovnega odnosa v razredu.

Manjše število učencev v oddelku, saj več učencev potrebuje dodatno pomoč. (U-IDPP 8.2)

Opozorile so na preveliko količino birokracije, ki jo morajo opraviti glede pomoči učencem z učnimi težavami.

... in manj birokracije. (U-IDPP 1.1)

Opozorile so tudi na prilagajanje načina in metod dela pri pouku učencem z učnimi težavami.

Več svobode pri prilagoditvah. (U-IDPP 1.2)

Učiteljice so namreč poročale, da se včasih znajdejo v dilemi, ali lahko učencu ponudijo določene prilagoditve, čeprav nima odločbe, ki bi mu to omogočala.



Veliko se je delalo že prej na ta način. Bolj si gotov, da z mirno vestjo podaljšaš nekemu čas reševanja, čeprav nima odločbe. (U-IDPP 3.2)

Ena šolska svetovalna delavka pa je kot oviro za učinkovit prenos našega projekta v prakso videla, da je vključenost učenca v soustvarjanje učne pomoči v šoli še velika novost, na katero nekatere učiteljice (še) niso pripravljene.

Vendar bi iz izkušenj povedala, da trenutno vodim skupinico osmih učiteljic na šoli v inovacijskem projektu. Trudile smo se, da bi soustvarjale z učenci. Vendar žal ni prišlo do soustvarjanja, ampak še vedno učiteljice nalagajo delo učencem. Ko jim povem, da bi učenci lahko sami povedali oziroma iskali načine, kako bi jim lahko pomagali, mi pravijo, da tega niso sposobni, da bi za to morali biti bolj zreli, ti učenci pa to niso. (S-IDPP 1.1 in 1.2)

Ob koncu projekta

Preglednica 1: Začetna pričakovanja strokovnih delavk šole in njihovo (ne)zadovoljstvo z delom v projektu.

	Od dela na projektu pričakujem:	Z delom na projektu sem zadovoljna zaradi teh razlogov:	Z delom na projektu nisem zadovoljna zaradi teh razlogov:
SODELOVANJE V IDPP	• uspešno sodelovanje • bolj angažirano sodelovanje z vsemi udeleženiimi • bolj angažirano sodelovanje z učencem • bolj poglobljeno spoznavanje z učencem • predstave šolskih svetovalnih delavk glede lastne vloge v IDPP (koordinatorica, povezovalka, zagotavljanje podpore in pomoči učencem, učiteljicam in staršem)	• skupno sodelovanje vseh za učenca z učnimi težavami pomembnih akterjev • bolj poglobljeno spoznavanje z učencem • bolj angažirano sodelovanje staršev • bolj angažirano sodelovanje učencev • starši se počutijo bolj sprejeti • starši so spoznali pomen vključitve učenca v IDPP • sproščenost učencev na srečanjih IDPP • možnost izražanja lastnega mnenja	• neuspešno sodelovanje s starši • manj zadovoljivo sodelovanje učencev
NAČIN DELA V IDPP	• nadaljevanje dosedanjega dela • potrditev, da delamo dobro • konkretno delo, osredotočeno na posameznega učenca in njegovo težavo • pogovor, ki omogoča soustvarjanje rešitev • možnost podelitev izkušenj pri delu z učencem s skupino	• več dela z učencem med poukom • sklepanje dogovorov z učencem in ne ukazovanje • odprt prostor za pogovor • soustvarjanje rešitev • osredotočenost pogovora na posameznega učenca in njegovo konkretno težavo • vključenost učenca v soustvarjanje rešitev	• učenci ne upoštevajo sprejetih dogovorov





	Od dela na projektu pričakujem:	Z delom na projektu sem zadovoljna zaradi teh razlogov:	Z delom na projektu nisem zadovoljna zaradi teh razlogov:
PODPORA IN POMOČ ŠOLSKIM STROKOVNIM DELAVKAM V OKVIRU IDPP	• podporo in pomoč za nadaljnje delo z učenci z učnimi težavami • mnenje zunanjih strokovnjakov o dosedanjem načinu dela z učenci z učnimi težavami	• osebni napredek • znanje in izkušnje za nadaljnje delo • soustvarjanje z učencem	• (neizpolnjena) želja po refleksiji o dogajanju na srečanju in lastnem ravnanju
PODPORA IN POMOČ UČENCEM V OKVIRU IDPP	• da bo delo v IDPP v pomoč učencu	• vključenost učenca v načrtovanje učne pomoči • učenec je lahko ubesedil svoje želje, mnenje • uporaba podpornega gradiva za učence • usmerjenost v konkretno delo • pomen motivirajočih komplimentov in priznanj	
UČENČEV NAPREDEK	• napredovanje učenca na učnem področju • boljše počutje učenca v šoli • večjo samostojnost učenca • sprejetost učenca med vrstniki • večje zaupanje učenca • lastno prepoznavanje učne težave	• boljše ocene učenca • pisanje domačih nalog • večja samostojnost učenca • boljše sodelovanje učenca pri pouku • trud učenca za delo • prepoznavanje lastne težave	• prepočasen napredek učenca • učenec ni napredoval
GLAS UČENCA	• da se bo slišal glas učenca • da bo učenec lahko izrazil svoje mnenje, želje • ustvarjanje rešitev skupaj z učencem	• pridruževanje učencu • zavedanje učencev, da so pomembni sodelavci v IDPP	
OVIRE			• pomanjkanje časa • preobremenjenost z delovnimi obveznostmi • preveliko število učencev v razredu • preveč birokracije • preveč tog sistem izvajanja prilagoditev za učence z učnimi težavami • novost koncepta delovnega odnosa soustvarjanja v šolski praksi



V preglednici 1 povzemava začetna pričakovanja učiteljic in šolskih svetovalnih delavk o delu v projektu ter njihovo (ne)zadovoljstvo s projektom na njegovi polovici in ob koncu. Če začetna pričakovanja primerjamo s končno oceno dela v projektu, vidimo, da so se večinoma izpolnila. Večina šolskih strokovnih delavk je bila s projektom zadovoljna.

Sodelovanje oz. potek srečanj bi ocenila z 10. Oceno postavljam izključno na podlagi pomoči učencu. Projekt je zastavljen zelo kvalitetno, v središču je vedno postavljen učenec. (U-IDPP 6.1)

Opazile so, da se je sodelovanje z vsemi udeleženi v IDPP izboljšalo. To je bila tudi njihova največja želja na začetku dela v projektu. Strokovne delavke šole so sodelovanje vseh udeleženi na srečanjih IDPP ocenile kot dobro, uspešno, le v dveh IDPP na dveh različnih osnovnih šolah so sodelovanje staršev in učencev ocenile kot nekoliko slabše in to povezale s slabim sodelovanjem staršev s šolo na splošno. Tu ne bova pisali, kako lahko vsi skupaj pripomoremo k temu, da bi se sodelovanje med šolo in starši vzpostavilo oziroma izboljšalo. Kljub temu pa navajava izjavo v projekt vključene šolske svetovalne delavke, ki IDPP vidi kot eno izmed možnosti, da se sodelovanje med starši in šolo izboljša:

Velikokrat prehitro obupamo, ampak včasih je treba trikrat, štirikrat, tudi stokrat povabiti starše. Predvsem pa je pomembno, da starši dobijo občutek varnosti, da si dobronameren, ne da jih samo podučuješ. (S-IDPP 7.1)

Šolske strokovne delavke so začele z učenci in njihovimi starši sodelovati na način, ki je bil za večino izmed njih nov – pomoč in podporo soustvarjamo, vsak udeleženi predstavi svoj pogled, svoje videnje situacije, dogovarjamo se o novih možnih poteh v smeri rešitev. Največjo novost, ki jo prinaša koncept delovnega odnosa soustvarjanja, so videle v tem, da je v načrtovanje učne pomoči vključen tudi učenec in da je znotraj IDPP možno poskrbeti, da se sliši njegov glas. Nekatere učiteljice so menile, da se morajo na soustvarjanje z učencem še privaditi, a so otroka kljub temu videle kot pomembnega sogovornika in soustvarjalca v projektu pomoči, kot strokovnjaka za svoje življenje (Čačinovič Vogrinčič 2008). To je vsekakor pomembna ugotovitev in izkušnja, ki jo moramo varovati za naše nadaljnje delo. Biti slišan in vključen v vsakdanji šolski praksi ni nekaj samoumevnega, ugotavljajo raziskovalci prikritega kurikula. Njihova osnovna ugotovitev je, da se učenci v šoli oziroma šolskem vsakdanu ne navadijo biti slišani, soudeleženi, vključeni (Bregar Golobič 2008). Vsakodnevna konkretna izkušnja upoštevanja in vključevanja drugačnosti, izkušnja soudeleženi in soustvarjanja, strpnosti in solidarnosti, je za vsakega učenca v šoli, še posebej za učenca z učnimi težavami, izjemno pomembna (Magajna *et al.* 2008: 7).

Analiza dela kaže, da strokovne delavke šole opažajo spremembe pri svojem delu. Učiteljice, denimo, bolj poudarjajo pomoč učencu tudi med poukom, znajo se bolj približati učencu, izkušnje iz dela v IDPP uporabljajo tudi pri delu v razredu, bolj upoštevajo otrokov glas. Podobno opažajo tudi šolske svetovalne delavke: bolj upoštevajo otrokov glas, znajo se bolj približati učencu, bolj so pozorne na to, kaj učenec (že) zmore in zna. Vse to po njihovem mnenju pripomore k večji vključenosti učenca v učenje. Tako učiteljice kot šolske svetovalne delavke menijo, da so s sodelovanjem v projektu pridobile dragocena znanja in izkušnje za nadaljnje delo z učenci z učnimi težavami. Analiza njihovih izjav kaže, da si želijo, da bi se projekt nadaljeval oziroma razširil na celotno šolo.

Pomemben je tudi napredek, ki so ga strokovne delavke šole opazile pri večini učencev, ki so sodelovali v projektu. Napredek so opazile tako na učnem kot tudi na osebnostnem področju





učencev. To je bilo tudi eno izmed temeljnih pričakovanj učiteljic in šolskih svetovalnih delavk na začetku dela v projektu. Le pri enem učencu, vključenem v projekt, učiteljice ob koncu šolskega leta niso opazile napredka v primerjavi z začetkom šolskega leta, ko smo začele projekt. V tem primeru se nama zdi pomembno opozorilo Boyd-Franklin in Hafer Bry (2000: 136), da moramo pri interpretaciji rezultatov dela vedeti, da uspeh v projektih z otroki, ki so v šolskem prostoru najbolj ranljivi, pogosto pomeni že, če ocene ostanejo enake ali celo če se le malo poslabšajo. To pa zato, ker se ocene pri teh otrocih, če ne prejemajo pomoči, iz leta v leto zelo nižajo.

Za naš projekt je pomemben predvsem podatek, da šolske strokovne delavke koncept delovnega odnosa soustvarjanja podpore in pomoči učencem z učnimi težavami vidijo kot koncept, ki je uporaben v vsakdanji šolski praksi.

Rekla bom kot Aleš, on je pričakoval, da bo strogo, jaz pa, da bo še več dela. Dobila pa sem potrditev, da je timsko delo zelo potrebno. Če se srečujemo, in da so zraven še starši in otroki, je to tisto, kar lahko vodi k uspehu. Premik tudi v tem, da iščemo tisto, kar je možno. (S-IDPP 9.1)

Hkrati pa opozarjajo, da je tako zastavljen koncept včasih težko prenesti v vsakdanjo šolsko prakso, predvsem zaradi sistemskih ovir: pomanjkanje časa, preobremenjenost z delovnimi obveznostmi, preveliko število učencev v razredu, tog in premalo fleksibilen sistem izvajanja prilagoditev za učence z učnimi težavami. Te ovire, ki so učiteljicam in šolskim svetovalnim delavkam preprečevale, da bi lahko v projektu sodelovale na način, kot so si same želele, vsekakor potrebujejo postanek in premislek. Potrebujejo pa tudi raziskovanje novih možnosti tako na ravni šole kot na ravni celotnega državnega šolskega sistema, kako te ovire odpraviti.

Analiza začetnih pričakovanj učiteljic in šolskih svetovalnih delavk ter vmesna in končna evalvacija dela kažejo, da je soustvarjanje podpore in pomoči za učence z učnimi težavami možno, predvsem pa omogoča, da učence podpremo na način, da bodo v šoli uspešni. Zavedati pa se moramo, da soustvarjanje ni lahka naloga. Potrebno je sodelovanje vseh za učenca z učnimi težavami pomembnih akterjev, tudi učenca samega, pri tem pa ima vsak svoje videnje situacije, svoje želje, svoje mnenje. Vendar prav raznovrstnost glasov zagotavlja bogastvo perspektiv in realnosti, menita London in Rodriguez-Jazcilevich (2007: 244). Pomembno je, da takrat upočasnimo delo in začnemo procese postavljanja vprašanj, poslušanja in preoblikovanja vsebin in procesov glede na potrebe in sloge vsakega udeleženega (*ibid.*). Treba je zagotoviti varen prostor za pogovor, v katerem bo možno raziskovanje in dogovarjanje med vsemi udeleženi v smeri zelenega izida. Če pogledamo zapise srečanj IDPP⁴⁸, lahko vidimo, da je bil zeleni izid vedno definiran kot uspeh učenca. Odrasli smo odgovorni, da učencem omogočimo, da bodo v šoli uspešni. Zato ni dovolj, da učenca zgolj vključimo v IDPP in mu omogočimo, da se bo slišal njegov glas. Nujno je, da ga pri doseganju zelenega izida podpremo, kajti šele to pomeni soustvarjati z učencem. Skleneva z izjavo šolske svetovalne delavke, vključene v projekt, ker jo razumeva kot pomembno sporočilo odraslim v šoli pri uresničevanju koncepta delovnega odnosa soustvarjanja podpore in pomoči učencem v vsakdanji šolski praksi:

Učenci so zreli za soustvarjanje, vendar pri realizaciji soustvarjanja potrebujejo našo podporo. (S-IDPP 1.1)

48 Raziskovalke smo vsako srečanje IDPP tudi zapisale, in sicer s pomočjo obrazca ObrA1. UDELEŽBA V IZVIRNEM DELOVNEM PROJEKTU POMOČI_raziskovalke_spremljanje_srečanja.





Viri

- Bečaj, J. (1998), Šola in duševno zdravje otrok. Prispevek na Prvi nacionalni konferenci o promociji duševnega zdravja otrok in mladostnikov. Ljubljana, 15.–16. maj 1998.
- Boyd-Franklin, N., Hafer Bry, B. (2000), *Reaching Out in Family Therapy: Home-based, school, and community interventions*. New York: The Guilford Press.
- Bregar Golobič, K. (2008), Učne težave z vidika prikritega kurikula. V: Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. *Učne težave v osnovni šoli. Problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (48–60).
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008), *Soustvarjanje v šoli: Učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Doddington, C., Hilton, M. (2007), *Child-Centred Education: Reviving the Creative Tradition*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapur: Sage Publications.
- Gersch, S. I. (1996), Listening to Children in Educational Contexts. V: Davie, R., Upton, G., Varma, V. (ur.), *The Voice of the Child: A Handbook for Professionals*. London, Washington: Falmer Press (27–48).
- Gross, J. (ur.) (2008), *Getting in early: Primary schools and early intervention*. London: The Smith Institute and the Centre for Social Justice.
- Holcomb-McCoy, C. (2007). *School Counseling to Close the Achievement Gap: A Social Justice Framework for Success*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Košak Babuder, M. (2009), Otroci, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, in program pomoč. V: Hočevar, A. (ur.), *Zbornik prispevkov: Mednarodna znanstvena konferenca Spremembe v sistemu vzgoje in izobraževanja*, Žalec, 3. in 4. april 2009. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- London, S., Rodriguez-Jazcilevich, I. (2007), The Development of a Collaborative Learning and Therapy Community in an Educational Setting: From Alienation to Invitation. V: Anderson, H., Gehart, D. (ur.), *Collaborative Therapy. Relationships and Conversations that make a Difference*. New York, London: Routledge (235–245).
- Magajna, L. (2008), Učne težave in šolska neuspešnost – kompleksnost, razsežnost, opredelitev. V: Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. *Učne težave v osnovni šoli. Problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (15–22).
- Magajna, L., Kavkler, M., Ortar-Križaj, M. (2003), Adults with Self-Reported Learning Disabilities: Findings from the International Adult Literacy Survey on the Incidence and Correlates of Learning Disabilities in Slovenia. *Dyslexia* 9, 4: 229–251.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.





- Nagode, A. (ur.) (2008). *Programske smernice: Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Russell, P. (1996), Listening to Children with Disabilities and Special Educational Needs. V: Davie, R., Upton, G., Varma, V. (ur.), *The Voice of the Child: A Handbook for Professionals*. London, Washington: Falmer Press (107–119).
- Tomori, M. (2002), Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj. V: K. Bergant, K. Musek Lešnik (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti (16–18).



Ines Kvaternik, Klavdija Kustec, Tadeja Kodele

Pogled staršev na uvajanje koncepta delovnega odnosa soustvarjanja v šoli

Povzetek

Analiza začetnih pričakovanj staršev in analiza končne ocene sodelovanja staršev v izvirnih delovnih projektih pomoči sta pokazali, da so starši s takšnim načinom soustvarjanja podpore in pomoči njihovem otrokom zadovoljni in si ga želijo tudi v prihodnje. Sodelovanje, ki temelji na etiki udeležенosti in perspektivi moči, je imelo pozitivne učinke na otroka, starše in šolske strokovne delavke. Po mnenju staršev so otroci izboljšali učni uspeh, postali bolj motivirani za šolsko delo v šoli in doma ter bolj samostojni in odgovorni v iskanju pomoči v šoli. Šolske strokovne delavke so postale dostopnejše za starše in otroke in bolj avtonomne v zagotavljanju podpore in pomoči otroku z učnimi težavami. Starši pa so ta način imeli priložnost za učenje pogovarjanja z otrokom. Pomanjkanje časa in pre zaposlenost v vsakdanjem življenju sta se pokazala kot edini oviri pri takšnem načinu sodelovanja.

Ključne besede: sodelovanje staršev s šolo, vloga staršev v šoli, soustvarjanje učenja, učenje s pogovorom, evalvacija

Uvod

V sodobnem družbeno-kulturnem kontekstu, v katerem je znanje pomembna družbena vrednota in čedalje pomembnejši dejavnik spodbujanja proizvodnje in konkurenčnosti gospodarstva, so učne težave otrok in z njimi povezana šolska neuspešnost kompleksen in trdovraten pojav. Vlaganje v znanje in človekov razvoj pripomore k zmanjševanju sedanjih in preprečevanju prihodnjih problemov na trgu dela, k zagotavljanju pogojev za večjo kakovost življenja vseh, tudi ranljivejših družbenih skupin, socialne pravičnosti in povezanosti (Magajna 2008 : 15). Verjetno ni starša, ki si ne bi želel, da bi bil njegov otrok uspešen v šoli in tudi pozneje v življenju. Prav starši so pri zmanjševanju in odpravljanju učnih težav svojega otroka lahko pomemben vir pomoči. Rener (2000), denimo, navaja rezultate raziskav mladine iz leta 1998, ki kažejo, da je mati poglavitna tolažnica, svetovalka in pomočnica, ko gre za najhujše življenjske





stiske otrok in ko imajo ti težave z zunanjim svetom, predvsem s šolo. Tudi Stone (2004), ki je preučeval skladnost med percepcijami učiteljev, staršev in dijakov v srednji šoli, je ugotovil, da je bila podpora staršev pri učencih s specifičnimi težavami pri učenju edini pomembni napovednik splošne samopodobe.

Sodelovanje staršev s šolo

Sodelovanje s starši je za šolo pomembna naloga. Mikuš Kos (1991) ugotavlja, da je dobro sodelovanje med starši in šolo lahko za otroka pomemben varovalni dejavnik pred šolsko neuspešnostjo. Prav tako številne raziskave (Resman 1997, Christenson, Sheridan 2001, Digman, Soan 2008, Kalin *et al.* 2009) kažejo, da šola potrebuje sodelovanje staršev, še posebej v primerih reševanja različnih težav, s katerimi se učenci srečujejo v vsakdanji šolski praksi. Še zlasti v teh primerih sta poglavitna razloga sodelovanja med šolo in starši podpirati otroka v njegovem razvoju in zagotoviti njegovo uspešnost, tako v šoli kot tudi na drugih področjih.

Med šolo (učiteljicami in drugimi strokovnimi delavkami šole) in domom (mamami, očeti, babicami, dedki, strici, tetami oz. skrbniki) obstajajo različni načini sodelovanja. Prvi je zakonodajni, ki poteka v okviru sveta staršev in sveta šole, v drugega umeščamo metode dela (govorilne oziroma pogovorne ure, roditeljski sestanki ipd.), v tretjem so inovacije posameznih šol (šole za starše, klubi za starše), v četrtem pa projekti in raziskovanje. Ne glede na to, kakšen je način sodelovanja med šolo in domom, je staršem treba omogočiti večji vpogled v delo in življenje šole (Intihar, Kepec 2002). Vzpostaviti je treba učinkovite mehanizme za možnost njihovega soodločanja, hkrati pa jasno začrtati meje strokovnosti, ki so domena učiteljic in učiteljev ter šolskih strokovnjakov (Krek 1995).

Šola potrebuje sodelovanje s starši na dveh ravneh. Na prvi ravni nagovarja starše za sodelovanje pri delu šole, saj potrebuje njihovo ustvarjalnost, njihovo povezanost v skupnost, katere del je šola (svet staršev, svet šole), včasih njihovo materialno pomoč, njihov delež v načrtovanih akcijah, vsekakor pa nenehen ustvarjalni pogovor - od roditeljskih sestankov in govorilnih ur do sveta staršev (formalnih oblik sodelovanja med šolo in starši). Na drugi ravni pa šola potrebuje sodelovanje staršev tam, kjer učenec potrebuje pomoč (situacije stiske, ko otrok ne more uspešno delati, ko učiteljica ne more več zagotoviti otroku spodbudnega okolja, ko starši sami ne znajo več ali ne morejo pomagati) (Čačinovič Vogrinčič 2008 a: 85).

Na tej drugi ravni, ko učenec z učnimi težavami potrebuje pomoč, da bi bil v šoli uspešen, smo v okviru našega projekta tudi mi potrebovali sodelovanje staršev. Številne raziskave (Christenson, Sheridan 2001, Intihar, Kepec 2002, Openshaw 2008, Digman, Soan 2008, Magajna *et al.* 2008) namreč kažejo, da lahko sodelovanje staršev in šole pomembno izboljša učni uspeh učenca, zato je vključevanje staršev v projekt pomoči za učence z učnimi težavami odločilno. Pomembno je, da se pomoč učencu z učnimi težavami zastavi na način, ki omogoča, da se bo slišal glas vsakega akterja – tudi staršev. Starši namreč najbolj celovito poznajo svoje otroke, so »eksperti za svoje otroke«, kot meni Allen-Meares (2007). Z vsakodnevnim delom z otrokom pridobijo zelo veliko informacij, ki učiteljicam lahko zelo koristijo pri razumevanju otroka in



delu z njim. Učiteljice otroka poznajo po njegovem učenju in vedenju predvsem z zornega kota šole, starši pa poznajo njegov celovit razvoj od rojstva. V pogovoru, ki vključuje izkušnje staršev in učiteljic, bodo lahko vsi skupaj raziskali problem in odgovorili na vprašanja, kot npr. kaj bodo skupaj lahko naredili doma, kaj bo otrok opravil sam, kaj v šoli (*ibid.*).

Čačinovič Vogrinčič (2008 b) meni, da mora šola odgovoriti na vprašanje, kako načela sodelovanja (soustvarjanja) prevesti v prakso. Razviti moramo načine, kako v šolski prostor vnesti etiko udeležенosti (Hoffman 1994). Ta nas usmerja k dialogu, sodelovanju in soustvarjanju rešitev. Naslednji korak določata konsenz in razumevanje. Gre za dialog o različnih zgodbah. V vsakdanji šolski praksi, v kontekstu sodelovanja s starši, se namreč nemalokrat zgodi, da so zgodbe staršev in zgodbe šolskih strokovnih delavk različne ali si celo nasprotujejo. Zato je še toliko pomembnejše, da nastane prostor za pogovor, v katerem bo mogoče slišati zgodbe obeh strani. To je ena izmed priložnosti, da šola vzpostavi tako sodelovanje s starši, da bo v korist vseh, predvsem pa v korist otroka z učnimi težavami. Kajti šele ko bodo starši videli, da učiteljica izraža iskreno skrb za njihovega otroka, bodo pripravljeni brez zadržkov sodelovati z njo ter morda povedati o otroku tudi stvari, o katerih jim je težko govoriti, so pa pomembne za učni proces (Pekljaj 2008: 76). Staršem pogosto »posebna« obravnava njihovega otroka vzbuja nelagodje, počutijo se ogrožene, zato je pomembno, da vidijo učiteljevo iskreno skrb (*ibid.*).

Za učence s težavami pri učenju je odnos med šolo in domom oziroma učitelji in starši še pomembnejši in odločilnejši kot za njihove vrstnike. V prizadevanjih za dobro sodelovanje s starši oziroma družinami je potrebno preseči odnos iskanja krivde drug pri drugem za učenceve težave in učni neuspeh, pretežno enosmernega posredovanja informacij, izkušenj in nasvetov ter ga nadomestiti z izvirnim delovnim projektom odraslih za otroka skupaj z njim. Šolski strokovni delavci (učitelji, svetovalni delavci, mobilni specialni pedagogi idr.) to najbolje opravijo takrat, ko s starši vzpostavijo delovni odnos z namenom, da bi skupaj z njimi in njihovim otrokom odkrivali in raziskovali težavo ter definirali potrebne korake prilagajanja in reševanja. Učenci in njihovi starši tako soustvarjajo potek učenja in potek pomoči, soustvarjajo dobre rešitve za otroka. Starši sodelujejo tudi pri vrednotenju učinkov pomoči. (Koncept dela »Učne težave v osnovni šoli« 2008: 30)

Koncept delovnega odnosa soustvarjanja učne pomoči otrokom z učnimi težavami je zahteven projekt, saj od šole in družine zahteva dodatno delo. Starši, otroci in šolske strokovne delavke, ki so skupaj z nami soustvarjali načrte podpore in pomoči otroku, so si morali rezervirati čas za sodelovanje, na srečanja so morali prihajati redno in v pogovoru angažirano sodelovati. Nestvarno je pričakovati, da bi takšna oblika sodelovanja lahko potekala na ravni delno formalnih ali celo na ravni neformalnih oblik sodelovanja med šolo in družino. Model, ki smo ga preizkušale v projektu, pravzaprav lahko zaživi samo kot formalizirana oblika sodelovanja, za to pa je potrebna sprememba v okviru našega šolskega sistema.





Uvajanje koncepta delovnega odnosa soustvarjanja v šoli z vidika staršev

V nadaljevanju predstavljamo poskusno teorijo, ki smo jo oblikovale na podlagi analize odgovorov staršev glede njihovih pričakovanj pred začetkom projekta in glede (ne)zadovoljstva s sodelovanjem v izvirnem delovnem projektu pomoči (IDPP) ob koncu projekta. Najprej bomo prikazale pričakovanja staršev otrok, ki so bili vključeni v projekt, o sodelovanju v IDPP pred začetkom sodelovanja v projektu. Nato bomo prikazale (ne)zadovoljstvo staršev z delom v IDPP ob koncu projekta. Zanimalo nas bo, kako starši ocenjujejo sodelovanje in način dela v okviru IDPP, kakšne so njihove izkušnje s sodelovanjem v IDPP, kako ocenjujejo pomoč otroku v okviru IDPP in kakšne so njihove želje za prihodnje sodelovanje.

Pričakovanja staršev glede sodelovanja v izvirnem delovnem projektu pomoči

Pred začetkom sodelovanja v projektu so starši pričakovali, da bo delo v IDPP pripomoglo k večji uspešnosti otoka v šoli. Navajali so npr. boljše ocene, boljše počutje v razredu, večje zadovoljstvo otroka, večjo samostojnost otroka, boljše razumevanje učne snovi. Starši so menili, da je vključitev v IDPP dobra priložnost za to, da se bo sodelovanje med njimi, otrokom in šolskimi strokovnimi delavkami izboljšalo. Predstavljali so si, da bodo na ta način lahko vsi skupaj lažje in bolje pripomogli k zmanjševanju ali odpravljanju učne neuspešnosti otroka.

Če nas bo več, bomo lahko tudi lažje in boljše zagotavljali podporo otroku. Imel bo podporo šole in staršev. (IDPP 7.2)

Večini staršev je bilo pomembno, da je v projekt pomoči vključen tudi otrok sam.

Zame je to v redu. Vesela sem, da je lahko to tako, da lahko pomagamo vsi, da se bo lahko Teja lažje učila in da je tudi ona zraven. (IDPP 3.2)

Nekateri starši pa so na prvem srečanju IDPP zaradi predhodne neseznanjenosti z načinom dela v projektu izražali skrb in strah glede sodelovanja ter se spraševali o možnih posledicah vključitve otroka v IDPP.

Ali bo otrok imel kakšne negativne posledice zaradi vključenosti v projekt? (IDPP 3.1)

Zato je bilo pomembno, da smo na začetnih srečanjih namenili posebno pozornost takšnim dilemam staršev in se o njih pogovorili, saj je to pripomoglo k njihovi večji pripravljenosti za sodelovanje. Starši so tako dobili informacije, ki so jih potrebovali in si jih želeli. Njihova želja pred začetkom dela v projektu je bila tudi, da bi jih šola redno obveščala o vsem, kar se dogaja z njihovim otrokom v šoli, saj so menili, da bi tako lahko bolj kompetentno pomagali otroku.

Da bi bila sproti obveščena, kaj se dogaja. Da bi bilo poskrbljeno za pretok informacij. Npr. pred testi, da bi se prej povedalo, saj delam v dveh izmenah, da bi lahko že prej vadila. (IDPP 8.2)



Začetna pričakovanja staršev so povezana s temeljno idejo našega projekta: zastaviti pomoč in podporo učencu z učnimi težavami tako, da bodo vključeni vsi za učenca pomembni odrasli (starši in šolske strokovne delavke) in on sam. Naš namen je bil, da se vsem udeleženi pridružimo in skupaj z njimi raziščemo možne poti za doseganje skupaj zastavljenih ciljev, ne pa da dajemo navodila, kako ravnati, čeprav so si nekateri starši želeli konkretne nasvete.

Prihajala bom na srečanja, da bi dobila napotke, kako pomagati otroku. (IDPP 9.1)

Analiza izjav staršev kaže, da starši že razpolagajo s pomembnimi kompetencami in pozitivnimi izkušnjami pri pomoči svojim otrokom.

Če ga na lep način motiviram, imava večje uspeh. Zdaj mu znam razložiti, da je sposoben. (IDPP 5.1)

Če rečem »počasi« in mu povem počasi, bo lepo zapisal, če povem hitro, napiše površno. Če povem počasi in poudarim, si zapiše bolje. (IDPP 8.1)

Tudi otroci so starše videli kot pomemben vir pomoči pri šolskem delu doma.

Najbolje mi je, ko mi pomaga mama. Pomagal mi je tudi sošolec A., učitelj J. Sestri rečem kdaj, a bolj poredko. (IDPP 9.1)

Kljub kompetencam in dobrim izkušnjam, ki jih že imajo, so starši v projektu zaznali priložnost za učenje dodatnih oblik pomoči, podpore in znanj za to, da bi bil otrok uspešnejši v šoli in doma.

Da se tudi meni pomaga, da mu bom lažje pomagala. (IDPP 8.2)

Da se naučim na drugačen način pomagati otroku. (IDPP 5.2)

Večja samostojnost otrok pri učenju, pisanju domačih nalog, izdelovanju plakatov ipd. je za starše namreč pomembna razbremenitev v vsakdanjem življenju. To so starši navajali tudi kot enega izmed največjih ciljev, ki bi ga želeli s sodelovanjem v IDPP doseči zase.

Da bi bila popoldan manj obremenjena s šolskim delom. Počasi mi bo tudi zmanjkalo znanja in mu ne bom zmogla pomagati. (IDPP 5.1)

Ne moremo se izogniti izjavam nekaterih staršev, ki so kot najmanjši cilj, s katerim bi bili zadovoljni s sodelovanjem v IDPP, navajali, da bi se tudi sami česa naučili in bolje razumeli učno snov, da bi tako lažje podprli otroka doma.

Da bi se učila. Da bi vedela, za kaj gre pri snovi, da bi jo razumela. (IDPP 3.2)

Vendar pa največji delež pri pomoči učencu z učnimi težavami ne sme pripasti staršem. Starši so, kot pravi Čačinovič Vogrinčič (2008 a: 92), dobrodošli kot sodelavci, ki učiteljici poročajo o izkušnjah, uspehih, neuspehih, ji pomagajo, da podpre učenca. IDPP je priložnost, da se med šolskimi strokovnimi delavkami in starši vzpostavi sodelovanje, ki omogoči soraziskovanje učinkovitih oblik pomoči, da se ubesedijo vloge, pričakovanja in naloge vseh odraslih, ki so vpleteni v pomoč otroku (kaj je naloga staršev in kaj je naloga šole pri podpori otroku z učnimi težavami?).

Nekateri starši so navajali svoja opažanja, da otroci doma pričakujejo, da jim starši pomagajo pri šolskem delu. Po njihovem mnenju so otroci zelo nesamostojni pri šolskem delu doma. Pri tem se pojavlja vprašanje, ali se morebiti nesamostojnost otrok pri šolskem delu ne zamenjuje z nerazumevanjem učne snovi? Torej, kaj otroci zares pričakujejo od staršev – da jim pri šol-





skem delu samo pomagajo ali da ga opravijo namesto njih? IDPP je vsekakor priložnost, da se ubesedijo pričakovanja otrok in staršev glede njihovih vlog in nalog pri šolskem delu doma. Tako lahko vsi skupaj raziščemo, kaj eni in drugi razumejo z besedo »pomagati pri šolskem delu doma«. Starši s pretirano željo »pomagati otroku« nehoti prevzamejo njegove naloge in dolžnosti in s tem krepijo »naučeno nemoč«. Zato ne preseneča, da večina staršev svoja pričakovanja glede najmanjših ciljev, s katerimi bi bili zadovoljni v okviru sodelovanja, povezuje z otrokovim učnim uspehom.

Da bi uspešno končal šolsko leto. (IDPP 7.2)

Da bi lahko otrok nekaj naredil sam, da ne bi imel prenizkih ciljev, da ne bi obupal, če se enkrat zmoti, da uspešno napreduje iz razreda v razred. (IDPP 7.2)

Da bi otroka šola bolj zanimala. (IDPP 3.2)

Da bi otroka šola bolj veselila. (IDPP 9.1)

Da bi stavek, ki ga ima v glavi, znal zapisati. (IDPP 9.2)

Sklepamo, da starši sami sebe ocenjujejo na podlagi uspešnosti svojih otrok. Iz družbeno-kulturnega konteksta in tradicionalnega načina vzgoje pravzaprav izhajajo, da starši, predvsem matere, sami sebe ocenjujejo na podlagi uspešnosti svojih otrok na vseh ravneh vsakdanjega življenja.

Pomemben podatek za naš projekt so tudi izjave staršev, ki kažejo na to, da starši projekt vidijo kot podporo učiteljicam in šolskim svetovalnim delavkam pri nadaljnji pomoči učencem z učnim težavami.

Da bo tudi strokovnim delavcem na šoli lažje delati, ker bodo sodelovali z nekom od zunaj, da jim bo nekdo od zunaj še nekaj povedal, svetoval. (IDPP 7.2)

Tudi učiteljice in šolske svetovalne delavke so v končni evalvaciji dela videle projekt kot podporo svojemu delu (glej tudi Mešl, Kodele 2011).

(Ne)zadovoljstvo staršev s sodelovanjem v izvirnem delovnem projektu pomoči

Sodelovanje in način dela v izvirnem delovnem projektu pomoči

Končna evalvacija sodelovanja v projektu je pokazala, da je bila večina staršev, vključenih v projekt, z delom v okviru IDPP zadovoljnih.

Sem bila zadovoljna, da smo to leto izpeljali. [...] Sem tako hvaležna, želim vam vse najlepše in da bodo tako delali z otroki, ki potrebujejo pomoč. (IDPP 7.1)



Tisti starši, ki so imeli pred začetkom projekta pomisleke, ali bo takšna oblika dela učinkovita za njihovega otroka, so poročali, da so njihovi začetni pomisleki v času srečanj kmalu izginili.

Ja, me je veselilo to sodelovanje. Najprej sem nasprotovala, sem si mislila, da ne bom več prišla, če mi ne bo všeč, a mi je bilo in sem prišla. (IDPP 1.1)

Starši so bili zadovoljni, ker so lahko sodelovali pri raziskovanju različnih možnosti in poti pomoči otroku.

V redu, je bilo dosti pomoči, poskusili smo dosti stvari, ki bi mu pomagali. (IDPP 5.2)

Tako so dobili priložnost za premislek o svojem ravnanju.

Je fino, če ti kdo odpre oči. Kritika je dobronamerna in na njej lahko gradiš. (IDPP 7.2)

Znova poudarjamo, da naš namen ni bil kritizirati staršev in drugih udeleženih v IDPP glede njihovega načina ravnanja pri pomoči učencem z učnimi težavami, temveč se jim pridružiti in skupaj z njimi raziskati možnosti za nove, uspešnejše oblike ravnanja.

Izkušnje staršev s sodelovanjem v izvirnem delovnem projektu pomoči

Končna evalvacija projekta kaže, da so imeli starši večinoma pozitivne izkušnje s sodelovanjem v IDPP.

Starši so posebej poudarili pozitivno vlogo, ki so jo imele raziskovalke v času skupnega delovanja v okviru IDPP. Vključenost raziskovalk je po mnenju staršev pozitivno vplivala tako na otroka kakor tudi na strokovne delavke šole in nanje same.

Bilo je zelo pozitivno, nimam pomislekov do sodelovanja z zunanjim delavcem, ko gre za mojega otroka ali moje delo. To je zelo pozitivno delovalo tudi na vaju dve [na učiteljici] in name, da sem imela ves čas oporo, da nam pomaga z nasveti in oporo (IDPP 7.2)

Večina staršev je kot pozitivno izkušnjo dela največkrat poudarjala sodelovanje s šolskimi strokovnimi delavkami.

Sem navdušena, ker so učiteljice odprte, kadar koli lahko pokličeš, nimam zadržka poklicati, če vem, da je to nujno. (IDPP 5.1)

Veseli so bili, da so si učiteljice in šolske svetovalne delavke vzele dovolj časa za otroka, ki je bil vključen v projekt, in so bile pripravljene na pogovor tudi zunaj skupnih srečanj. Starši so posebej poudarili, da so v času izvajanja projekta lažje dostopali do šolskih strokovnih delavk. To pomeni, da so imeli boljši vpogled v otrokovo delo v šoli in večjo možnost hitrega odziva, če so se pri otrokovem šolskem delu pojavile težave.

To, da imamo starši možnost vpogleda v šolo, je pomembno, da spremljam to. (IDPP 7.2).

Nekateri starši so opazili, da se je na šoli spremenil odnos vseh učiteljev do učenca, ki je bil vključen v projekt, čeprav ti učitelji niso bili neposredno vključeni v IDPP.





Meni je bilo všeč, da se je odnos do Mateja spremenil, ker marsikdo od profesorjev ni vedel, kako je s takim otrokom treba delati. Tudi učitelji, ki niso bili v tem projektu, so spremenili odnos. Praktično je cela šola v projektu, čeprav niso tukaj konkretno. (IDPP 2.1)

Med pozitivne izkušnje sodelovanja v IDPP so starši navajali tudi »učenje pogovarjanja«, saj je omogočilo sodelovanje otroka, staršev in šolskih strokovnih delavk. Starši so se učili, kako se pogovarjati. Prav tako so se lažje spoprijeli s težavami in ovirami, s katerimi se srečujejo njihovi otroci pri vsakdanjem šolskem delu.

Pri Teji je napredek zelo viden. Projekt ji je bil v veliko pomoč. Zelo si želim, da bi se projekt drugo leto lahko nadaljeval. Z nami tukaj, ko smo vsi skupaj, je Teja veliko pobrala. Mene tako ali tako ne posluša, pri meni je čisto drugo: desetkrat rečem, da naredi, pri učitelju bo vzela bolj resno. (IDPP 3.2)

Staršem je bilo všeč, da so bili otroci aktivno vključeni v IDPP in da so sami imeli možnost povedati svoje mnenje.

Smo dobili priložnost povedati stvari. Lahko sem povedala stvari in ste upoštevali. (IDPP 8.2)

Všeč jim je bilo, da je bilo to mnenje slišano in da se ga je upoštevalo pri oblikovanju načrta pomoči za naprej.

Da smo se skupaj pogovarjali, da je Aleš slišal, da smo se dogovorili o preživljanju popoldneva, o organizaciji dela za šolo. (IDPP 9.1)

Všeč mi je bilo, da je sam povedal, kaj si želi in česa si ne želi. (IDPP 5.2)

Po njihovem mnenju so bili pogovori sproščeni.

Da je sproščeno, da ni zategnjeno, da lahko poveš, da ni čisti formalizem. Da se ne počutiš, da si na zatožni klopi. (IDPP 1.2)

Čeprav je bila večina staršev zadovoljna, da so bili v IDPP vključeni tudi otroci, pa izjave nekaterih staršev kljub temu kažejo, da upoštevanje otrokovega glasu ni bi bilo samoumevno, temveč se moramo tega še naučiti.

Mogoče ga premalo poslušam in slišim, midva ogromno govoriva, a včasih ga prezrem in povem, da ne bo tako, kot si on želi, ampak tako, kot jaz rečem. (IDPP 5.2)

Staršem je veliko pomenilo, da so tudi sami imeli možnost aktivnega sodelovanja in učenja podpore svojemu otroku s pogovorom.

[...] da sem imela možnost povedati svoje mnenje in vplivati na odločitve. (IDPP 7.2)

Poudarili so, da so se v času sodelovanja v projektu počutili kot enakovredni in kompetentni sogovorniki šolskim strokovnim delavkam.

Bila sem dovolj slišana, če pa ne, sem še enkrat povedala. Sem bila čisto enakovredna, nimam pripomb, sem vse sproti povedala. Držali smo se vseh dogovorov. (IDPP 7.2)

V okviru skupnega pogovarjanja pa je bilo staršem zelo všeč, da je imel tudi otrok možnost slišati mnenje učiteljic.

Da tudi otrok sliši mnenje učiteljice. Ni zmeraj lepo, lahko je tudi malo slabše. Ampak treba je povedati, da tudi ona ve, kje ima otrok probleme. (IDPP 2.2)



Poleg učenja pogovarjanja pa so starši poudarili tudi delovni odnos soustvarjanja, ki je omogočil varen prostor za pogovor, kot zelo pozitivno izkušnjo.

Všeč mi je prijazno okolje, ki prevladuje na naših skupnih srečanjih, vsi smo lahko sproščeni. (IDPP 1.2)

Nekateri starši so zato lažje ubesedili svoje potrebe in želje. V delovni skupini, ki je bila sestavljena iz različnih akterjev (otrok, staršev, šolskih strokovnih delavk, raziskovalk), so se počutili dovolj varne, da so spregovorili tudi o problemih, s katerimi se sami težko spoprijemajo, in zato o njih težko govorijo.

Ker smo tukaj sami, se lahko o določenih stvareh pogovarjamo, o katerih se drugje ne bi. Veliko sem se naučila. (IDPP 3.2)

Kot pozitivno izkušnjo sodelovanja so starši navajali tudi načrtovanje in spoštovanje skupnih dogovorov.

Da smo se skupaj dobivali, to je Boštjanu veliko pomenilo, da smo se dogovorili. Potem je nekaj časa uspešno izvajal dogovore. (IDPP 9.2)

Da smo se vsi zbrali. Da je učiteljica upoštevala, kar smo se dogovorili, in da so mu pomagali, kjer je bilo treba. Da so bili pozornejši na to, kje ni šlo. (IDPP 8.1.)

Poleg pozitivnih so imeli nekateri starši tudi nekaj negativnih izkušenj s sodelovanjem v okviru IDPP. Kot smo že omenile, je bila večina negativnih izkušenj povezana z začetno negotovostjo. Ta je izhajala iz neseznanjenosti staršev s podatkom, da je njihov otrok vključen v projekt, ali iz neseznanjenosti z načinom dela v projektu. Starši zlasti niso bili navajeni, da se tako njih kakor tudi njihovega otroka upošteva in sliši.

Dobili smo priložnost povedati stvari. Lahko sem povedala stvari in ste upoštevali. (IDPP 8.1)

Imela sem možnost povedati svoje mnenje in vplivati na odločitve (IDPP 3.2)

V času srečanj je večina staršev sprejela naš način dela in ga ocenila kot učinkovitega. Menili so, da so s sodelovanjem v IDPP veliko pridobili. Le v enem primeru je imel eden od staršev nasprotno mnenje. Ves čas je pričakoval »hiter recept« za rešitev problema. Pričakoval je napotke, kako ravnati, da ne bi imeli toliko dela z otrokom doma, kako otroka disciplinirati, da bi bil bolj zagnan za šolsko delo, kako mu dopovedati, da mora dati pri pouku mir.

Jaz sem tu zato, da se nekaj naučim. To, kar smo tu počeli, mi ni bilo všeč, mogoče se iz tega kaj naučiš, a jaz se nisem, pričakovala sem nekaj več, recept in da bo potem enkratno fajn. (IDPP 5.2)

Ocena podpore in pomoči otroku v izvirnem delovnem projektu pomoči

Končna evalvacija odgovorov staršev glede podpore in pomoči otroku kaže, da so bili v primerih, ko je otrok v šoli napredoval in dosegal zastavljene cilje glede učnega uspeha, starši še posebej zadovoljni. Navajali so, da so otroci, ko so v šoli napredovali, začeli raje hoditi v šolo in bili bolj motivirani za šolsko delo (pisanje domačih nalog, učenje).





Matej zdaj hodi v šolo čisto na drug način, šolo vidi iz čisto drugega spektra, kot pa jo je gledal prej. (IDPP 2.1)

Rezultati so vidni. Teja je bila letos bolj zagnana, stopi do učiteljice, prej je v šolo hodila z odporom, bolela jo je glava, lani je več manjkala kot letos. (IDPP 3.2)

Nekaj staršev je poročalo o tem, da so opazili večjo uspešnost otrok, na primer boljše ocene.

Mislím, da mu gre zdaj malo bolje. Delni rezultat se kaže malo tudi pri ocenah. (IDPP 1.2.)

Opazili so večjo samostojnost otrok pri učenju.

Viden je napredek pri samostojnosti, to smo hoteli doseči. Tudi pri odgovornosti. Se mu zaupajo stvari, ki mu jih prej nismo. Vesela sem, da je napredoval, bom pa še vedno veliko pričakovala in zahtevala, ker vem, da zmore. (IDPP 7.2)

Dalo mu je misliti, da se je bolj zavzel, zna povedati, kaj misli, samostojnejši je, bolj organiziran. Napredek je tudi v znanju, čeprav pozablja, a je vseeno napredek od lani. Je odgovoren. Je veliko boljše. (IDPP 7.2)

Opazili so tudi večjo samostojnost otrok pri pisanju domačih nalog.

Mogoče bolj samostojno dela. Pomagam mu pred kontrolno. Drugače pa zdaj dela sam. Naloge ima rešene, ni mi treba preverjati. Doma je povedal: »Saj gre zame.« (IDPP 9.2)

Sama naredi nalogo, sama se uči, vpraša. Skrbna je. Še ima težave, a se potrudi, da ima pozitivno oceno. (IDPP 1.1)

Starši so navajali, da so se s sodelovanjem v projektu pridobili nekaj kompetenc za pomoč in podporo otroku pri šolskem delu doma in si oddahnili, saj so spoznali, da situacija, v kateri se je znašel njihov otrok, ni brezizhodna. Tako so tudi otroci dobili občutek, da je šolski neuspeh, ki izhaja iz učnih težav, mogoče premagati.

Ga je malo razbremenilo. Da ni nekaj groznega. Je pač tako in to mu pomaga. (IDPP 1.2.)

Staršem je bilo všeč, da so lahko govorili o svojih težavah, da so sami povedali, kje so težave, in da so sami videli nove rešitve.

Da je tudi on povedal težave in sam videl nove rešitve, druge možnosti. Všeč mi je bilo, da je tudi Rok zagrabil za stvar in da mu je to koristilo. Da on zgrabi in mu koristi. (IDPP 1.2.)

S tem so po mnenju staršev otroci izboljšali samopodobo. K temu so pripomogle tudi pohvale otrokom. Izrekle so jih učiteljice in to je bilo za otroke zelo spodbudno.

Spodbuda zanj. Vmesne pohvale so mu res veliko pomenile. (IDPP 9.2)

Spodbuda! Je bila že takoj za drugo srečanje navdušena, da bo spet lahko povedala. Je tudi samostojnejša. (IDPP 1.1)

Pogovor, ki je temeljil na perspektivi moči (Saleebey 1997), je po mnenju staršev pomembno pripomogel k premiku od govora zgolj o težavah h govoru o rešitvah.

Všeč mi je prijazno okolje, ki prevladuje na naših skupnih srečanjih, vsi smo lahko sproščeni. Pa tudi to, da na srečanjih prevladujejo pohvale, ne kreganje, da ni poudarek na problemu, ampak na rešitvah in na tem, da bomo skupaj zmogli rešiti težavo. Prijazno okolje, da se lahko sprostimo, sproščeno. V dobro naravnano: pohvale, ne kreganje – da stvar ni bil problem, ampak rešitve, da gre. (IDPP 1.2)



Ravnati iz perspektive moči pomeni, da sprašujemo po zaželenih razpletih, dobrih izidih, sanjah in upanju; da sprašujemo po virih, opori v razredu, družini, dobrih izkušnjah iz preteklosti in drugem, z namenom, da ne iščemo neznanja, temveč znanje (Saleebey 1997).

Prispevek našega načina dela pa so starši videli tudi v razbremenjenosti otrok v odnosu do učiteljic.

»Zdaj pa ona pravi« – se obrne (mama) k Jerci: »A lahko povem? – ,Meni je ta učiteljica tako fletna, nič več me ni strah.« Tole ji je pa sploh všeč, ona tako rada vedno pride sem.« (IDPP 2.2)

Starši so kot zelo pomembno podporo otroku ocenili predvsem hitro in nenehno pomoč učiteljic. Prav tako so navajali, da so učiteljice, ki so bile vključene v projekt, veliko naredile tudi za vzpostavljanje in ohranjanje pozitivne šolske klime, ki se je kazala v odnosih otroka do sošolcev in sošolcev do otroka. To je vplivalo na boljše počutje otrok v razredu.

In poudariti moram tudi razredničarko, ki mu je pokazala drugačen odnos do sošolcev. Kot profesorica jih vidi drugače kot Matej. Mislim, da je njeno mnenje tudi malo upošteval, ker mislim, da zdaj sploh nima problemov s sošolci, nobenega problema. (IDPP 2.1)

Po mnenju staršev je otroku zelo pomagala kontinuirana pomoč v okviru rednih in dogovorjenih terminov, konkretni dogovori, kako in kdaj naj se otrok uči.

To konkretno za učenje, kako naj bi se učil. (IDPP 9.1)

Po mnenju staršev je otrokom pomagalo tudi podporno gradivo, ki smo ga raziskovalke uporabljale na srečanjih IDPP z namenom, da bi otroku pomagale lažje ubesediti želje in potrebe.

Tam res vidiš, kateri predmet mu je bolj fajn in ga ima rad. (IDPP 8.1)

Vse to je po mnenju staršev vplivalo tudi na to, da so otroci vzeli projekt za svojega in so na srečanja prihajali redno in radi.

Damir je bil priden, je prihajal. (IDPP 7.1)

Starši so opazili tudi, da so otroci ob koncu projekta oz. našega načina dela veliko bolj samozavestni, kot so bili na začetku šolskega leta.

Bolje gre in je bolj samozavesten, kot je bil na začetku šolskega leta. (IDPP 5.2)

Želje in potrebe staršev glede sodelovanja v izvirnem delovnem projektu pomoči v prihodnje

Starši si večinoma želijo, da bi se kontinuirana oblika sodelovanja v okviru IDPP nadaljevala tudi v naslednjem šolskem letu in da bi težave otrok še naprej sproti reševali, saj je po njihovem mnenju prav to pomagalo otroku, posredno pa tudi njim.

Da bi to sodelovanje med učiteljicami in mano bilo tako dobro kot doslej. Da bi težave reševali sproti. (IDPP 5.1)





Večina staršev je bila zaskrbljenih glede podpore otroku v naslednjem šolskem letu. Skrbela jih je bodisi oblika sodelovanja bodisi prehod otroka z razredne na predmetno stopnjo (nova razredničarka, več predmetnih učiteljic ipd.).

Da se mu da možnost, še eno obliko pomoči. Skrbi me, kako bo drugo leto. Skrbi me, kako bo drugo leto, zato bomo tudi med počitnicami delali doma za šolo. (IDPP 7.2)

Trenutno si želim, da bi se projekt nadaljeval, ker je Teja v zadnjem letu dobila moč za šolo. (IDPP 3.2)

Starši si želijo, da bi bili otroci tudi v naslednjem šolskem letu uspešni.

Da bi od začetka leta delal vztrajno brez padcev. (IDPP 5.2)

Želijo si, da bi njihovi otroci pomoč poiskali sami in takoj.

Če boš potreboval pomoč, veš, kje jo iskati. Če bi videli na začetku leta, da ne gre, bi takoj poiskali pomoč, da ne bo prepozno. (IDPP 7.1)

Želijo si, da bi bile strokovne delavke šole še naprej pripravljene sodelovati.

Če bi kaj bilo, se dobimo in mimogrede, tudi na hodniku, uredimo in se pogovorimo. (IDPP 8.2)

Kljub pozitivnim ocenam sodelovanja v projektu pa ne moremo prezreti izjav staršev, ki kot največji oviri za nadaljnje uvajanje koncepta delovnega odnosa soustvarjanja v šoli navajajo pomanjkanje časa in prezaposlenost.

Veliko sem se morala angažirati in sem imela včasih vsega vrh glave. (IDPP 7.2)

Ker so podobne sistemske ovire navajale tudi v projektu sodelujoče učiteljice in šolske svetovalne delavke (glej Mešl, Kodele 2011), bi bilo za nadaljnjo implementacijo modela v okviru šolskega sistema smiselno ustvariti prostor, čas in pogoje za takšen način sodelovanja.

Zaključek

Starši so s svojim prispevkom (rednim prihajanjem na srečanja, aktivnim vključevanjem v pogovor, pozornim poslušanjem in upoštevanjem sogovornikov ipd.) pomembno vplivali na organizacijo podpore in pomoči otrokom z učnimi težavami v šoli in doma. Če primerjamo pričakovanja staršev pred začetkom dela v projektu s končno evalvacijo, lahko vidimo, da so se začetna pričakovanja staršev večinoma izpolnila. Končna evalvacija je pokazala, da je bila večina staršev z delom v IDPP zadovoljna, prav tako so bili zadovoljni tudi s podporo in pomočjo, ki jo je otrok dobil v okviru skupnega sodelovanja. Sodelovanje staršev v projektu je pripomoglo tudi h krepitvi kompetenc staršev tako na področju komunikacije s strokovnimi delavkami šole kakor tudi na področju zagotavljanja podpore in pomoči otroku pri šolskem delu. Pomembno sporočilo za naš projekt vidimo v tem, da so starši pri sodelovanju v projektu spoznali, da učne težave otroka še ne pomenijo brezizhodne situacije. Pridobili so informacije o tem, kam se lahko obrnejo po pomoč in kako lahko zanjo zaprosijo ter kaj lahko pričakujejo in zahtevajo od strokovnih delavk šole.



Starši so bili zadovoljni, ker je njihov otrok s sodelovanjem v IDPP napredoval, kot so pokazali: višje ocene, boljša samopodoba, večja samostojnost otroka pri učenju in pisanju domačih nalog ipd. Le v enem IDPP se je zgodilo, da starša s sodelovanjem v projektu nista bila zadovoljna. Pred začetkom sodelovanja v projektu sta si želela, da bi dobila napotke, konkretna navodila, kako delati z otrokom doma, kako ravnati, kadar otrok ni motiviran za šolsko delo, kadar doma ne posluša in ne sliši. Vendar namen našega projekta ni bil dajanje konkretnih navodil in receptov, kako bi moral nekdo ravnati, saj bi se s tem vrnili na raven enosmernega podajanja informacij, temveč skupaj z otrokom, njegovimi starši in šolskimi strokovnimi delavkami ustvariti odzive na določene okoliščine (Kvaternik, Kustec 2011).

Analiza odgovorov staršev ob koncu projekta kaže, da so bili starši z načinom dela v IDPP zadovoljni predvsem zato, ker sta se slišala njihov glas in glas njihovega otroka. Skupna srečanja so po oceni staršev pripomogla k »učenju pogovarjanja«. Naučili so se poslušati, slišati, dogovarjati se in povedati svoje mnenje. Opazile smo, da so starši lažje izražali mnenje v šolskih okoljih, v katerih so že pred našim prihodom dobro sodelovali s šolo. Analiza končne ocene staršev pa je pokazala, da jih je sproščeno sodelovanje okrepilo v komunikaciji s šolo. Starši so posebej poudarili, da so se v okviru projekta učili pogovarjati se z otrokom iz perspektive moči.

Pomemben prispevek sodelovanja v projektu so starši videli v večji dostopnosti strokovnih delavk šole za reševanje kompleksnih potreb, s katerimi se v vsakdanjem življenju srečujejo otroci z učnimi težavami in njihovi starši (srečevanje zunaj ustaljenega urnika, sprotni pogovori, sprotno obveščanje in informiranje staršev itd.). To je omogočalo hitrejši pretok informacij med šolskimi strokovnimi delavkami in starši. Zlasti informiranje šole so starši na začetku ocenili kot pomanjkljivo, saj nekateri starši niso imeli informacij o možnosti vključitve otroka v podaljšano bivanje, k dopolnilnemu pouku ipd. Sodelovanje v IDPP pa je omogočilo vzpostavitev možnosti za sprotno seznanjanje in obveščanje.

Prav tako je sodelovanje v projektu omogočilo, da so se lahko starši med seboj povezali in si zapuili izkušnje. Šola je namreč za veliko staršev dobra priložnost za spoznavanje drugih staršev in širjenje poznanstev. Iz raziskave »Učenci in dijaki v tveganih življenjskih situacijah: Strategije obvladovanja tveganih življenjskih slogov v šoli in doma« (Grebenc *et al.* 2010) in analize »Sodelovanje staršev s šolo: Vzpostavljanje delovnega odnosa soustvarjanja v šoli« (Kvaternik, Kustec 2011) je vidno, da si starši želijo več neformalnega druženja z drugimi starši, kajti ob druženju si lahko zaupajo pozitivne izkušnje.

IDPP je vsekakor priložnost, da se ubesedijo pričakovanja otrok in staršev glede njihovih vlog in nalog pri šolskem delu doma. Tako lahko skupaj raziščejo, kako eni in drugi razumejo izraz »pomagati pri šolskem delu doma«. Opazile smo namreč, da starši s pretirano željo »pomagati otroku« nehote prevzamejo njegove naloge in dolžnosti in s tem krepijo njegovo »naučeno nemoč«, o kateri so poročale tudi učiteljice, ki so sodelovale pri našem projektu. S problemom »naučene nemoči« smo se raziskovalke srečale tudi v okviru delovnega obiska v Angliji. Carole Price, direktorica Svetovalnega centra za podporo otrokom, ki imajo težave z disleksijo, vidi v konceptu soustvarjanja priložnost za pomoč učencem z učnimi težavami pri reševanju problema »naučene nemoči« (Mešl, Kustec 2011).

Vsakokratno sklenitev delovnega odnosa soustvarjanja, sprotno in skupno načrtovanje dogovorov ter sproti pregled izpolnitve dogovorov so starši ocenili kot učinkovit način podpore otrokom. Vse to je po njihovem mnenju pomembno vplivalo na večje medsebojno zaupanje





udeležencev, bolj sproščen pogovor in ustvarjanje različnih možnosti za zadovoljitev otrokovih potreb. Edini večji oviri za sodelovanje v okviru IDPP sta po mnenju staršev pomanjkanje časa in prezaposlenost.

Kot smo videli, aktivno sodelovanje med starši in šolo (več o tem tudi v Žerovnik 1998) pozitivno vpliva na starše, otroke in šolske strokovne delavke. Pri otrocih se to kaže v boljši organiziranosti dela, prevzemanju odgovornosti, povečani samostojnosti, samozavesti in boljšem učnem uspehu, zelo pozitivnem odnosu do šole in večji motivaciji za šolsko delo. Ko starši sodelujejo s šolo, imajo tudi sami veliko od tega: otroke lahko spoznajo z več zornih kotov, strokovne delavke šole jim lahko pomagajo pri reševanju težav in o raznih vzgojnih prijemih se lahko pogovorijo z drugimi starši, pridobijo nova znanja, ki jim koristijo predvsem pri vzgoji in motiviranju otrok za šolsko delo, dobili pa so tudi potrditev, da je pomembno povedati svoje mnenje. Opazile smo, da je bilo prav izražanje lastnega mnenja tudi za starše, vsaj na začetku sodelovanja v IDPP, velik izziv. Večina staršev je bila zadržanih in redkobesednih. Starši niso navajeni sodelovanja, kakršnega prinaša naš projekt in ki omogoča pogovor med vsemi udeleženci v IDPP.

Uspešna je tista šola, ki se ob učnem uspehu svojih učencev lahko pohvali tudi s sodelovalno šolsko kulturo. Takšna šolska kultura pa od vseh članov šolske skupnosti zahteva zmožnost strpnega dialoga, ki se osredotoča na reševanje vsakdanjih, konkretnih problemov in situacij, s katerimi se srečujejo otroci v šoli. To lahko dosežemo s pogovorom, ki vključuje raziskovanje virov moči vseh udeležencev in načrtovanje odzivov na konkreten problem. Šola bo morala zagotoviti prostor in čas, da bo v okviru odkritega ali prikritega kurikula omogočila »učenje pogovarjanja« (več o tem v članku Bregar Golobič v tej monografiji). Pogovor, v katerem enakovredno sodelujejo vsi udeleženci, zahteva redefiniranje prevladujočih vlog v šoli v smeri, ki omogoča, da proces učenja v večji meri poteka v šoli, v razredu, in da imajo v tem procesu otroci in starši večjo vlogo, kot so jo imeli doslej. Tako lahko šola postane »učeca se skupnost«, ki omogoča raziskovanje pluralnosti znanja in dragoceno izkušnjo sodelovanja in bogastva raznovrstnosti (McNamee 2007).

Viri

Allen-Meares, P. (2007), *Social Work Services in Schools*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.

Christenson, S. L., Sheridan, S. M. (2001), *Schools and families: Creating Essential Connections for Learning*. New York, London: The Guilford Press.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008 a), *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

– (2008 b), *Soustvarjanje v šoli: Učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Digman, C., Soan, S. (2008), *Working with parents: A Guide for Education Professionals*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapur, Washington: Sage.



- Grebenc, V., Kvaternik, I., Rihter, L., Šabić, A., Čačinovič Vogrinčič, G., Mešl, N. (2010), *Učenci in dijaki v tveganih življenjskih situacijah: Strategije obvladovanja tveganih življenjskih slogov v šoli in doma*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo (raziskovalno poročilo).
- Hoffman, L. (1994), A Reflexive Stance for Family Therapy. V: McNamee, S., Gergen, G. J. (ur.). *Therapy as Social Construction*. London: Sage (7–24).
- Intihar, D., Kepec, M. (2002), *Partnerstvo med šolo in domom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar-Okoliš, M., Mažgon, J. (2009), *Izzivi in smer-nice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Koncept dela »Učne težave v osnovni šoli« (2008), Urad za razvoj šolstva, Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krek, J. (ur.) (1995), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kvaternik, I., Kustec, K. (2011), Sodelovanje staršev s šolo: Vzpostavljanje delovnega odnosa soustvarjanja v šoli. *Socialno delo* 50, 2: 81–89.
- Magajna, L. (2008), Učne težave in šolska neuspešnost – kompleksnost, razsežnost, opredelitev. V: Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. *Učne težave v osnovni šoli. Problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (15–22).
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008), *Učne težave v osnovni šoli: Problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- McNamee, S. (2007), Relational practice in education: Teaching as conversation. V: Anderson, H., Gehart, D. *Collaborative Therapy. Relationships and Conversations that make a Difference*. New York, London: Routledge (313–336).
- Mešl, N., Kodele, T. (2011), Soustvarjanje podpore in pomoči učencem z učnimi težavami v izvirnem delovnem projektu pomoči – pogled učiteljic. *Socialno delo* 50, 1: 13–25.
- Mešl, N., Kustec, K. (2011), Pomoč učencu z učnimi težavami. Primerjava teoretskih konceptov in prakse v Sloveniji z izkušnjo delovnega obiska v Angliji. *Socialno delo* 50, 2: 125–131.
- Mikuš Kos, A. (1991), *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Openshaw, L. (2008), *Social Work in Schools. Principles and Practice*. New York, London: The Guilford Press.
- Peklaj, C. (2008), Učenci z učnimi težavami v razredu – priporočila za učitelje. V: Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. *Učne težave v osnovni šoli: Problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (71–77).
- Renner, T. (2000), Ranljivost, mladi in zasebno okolje. V: Ule, M., Renner, T., Mencin Čeplak, M., Tivadar, B. *Socialna ranljivost mladih*. Šentilj: Založba Aristej (91–119).





- Resman, M. (1997), Oddelek, učitelj in svetovalni delavec. *Sodobna pedagogika* 3/4: 121–135.
- Saleebey, D. (ur.) (1997), *The Strengths Perspective in Social Work Practice*. New York: Longman.
- Stone, C. A. (2004), The role of social support and congruency of perspectives in moderating threats to self-concept in high-functioning adolescents with learning disabilities. A preliminary report. *Thalamus* 22, 40-49.
- Žerovnik, A. (1998), Povezovanje družine in šole v Sloveniji in v nekaterih drugih državah. V: *Družina – šola*. Ljubljana: Založba družina (45–52).



Beata Akerman

Od monologa k dialogu, od prejemanja k soustvarjanju pomoči

Povzetek

Prispevek povzema analizo treh vidikov sodelovanja učenca v izvirnem delovnem projektu pomoči (IDPP), in sicer soustvarjanja procesa učenja in pomoči v IDPP, načinov zagotavljanja otrokovega glasu in končne ocene dela IDPP skozi pogled učencev. Učenci so se v pogovor vključevali zelo različno. Nekateri so bili zelo zgovorni in pri tem definirali svoje videnje težave in želene spremembe, podali vrsto predlogov za rešitev težave in sodelovali pri sklepanju dogovorov. Drugi so svoje misli težko ubesedili. Občasno so prevzeli besede drugih sodelujočih ali pa se strinjali z njihovim mnenjem, ne da bi podali svojega. V procesih soustvarjanja projekta pomoči so bili ponekod otroci na različne načine preslišani. Za večjo zagotovitev otrokovega glasu so vodje IDPP izdelale slikovno gradivo, uporabljale so odnosna oz. krožna vprašanja in vprašanja, katerih namen je bilo konkretiziranje vsebine odgovora, zastavljale so kratka in razumljiva vprašanja, slišano sproti povzemale, učencem omogočale izbiro ter s pohvalami in bodrenjem povečevale otrokovo moč. Učenci so sodelovanje v projektu ocenili kot koristno, pri sebi so opazili vrsto napredkov, spremembe so prepoznali tudi v počutju. Na srečanjih IDPP so imeli občutek, da jih drugi udeleženci poslušajo in so lahko povedali svoje mnenje, rešitve so bile soustvarjene, skupaj sprejeti dogovori pa upoštevani. Izrazili so željo po nadaljnjem sodelovanju. Analiza odgovorov učencev o končni oceni dela v IDPP pa kaže tudi na navzočnost takšnih načinov ravnanja in reševanja težav v šolskem prostoru, pri katerih so učenci zgolj pasivni prejemniki pomoči.

Ključne besede: glas učenca, izvirni delovni projekt pomoči, učenje, soustvarjanje rešitev, sodelovanje.

Uvod: veliko govora in malo poslušanja

Večina strokovnjakov se ne glede na področje svojega delovanja in raziskovanja strinja, da človeka najbolj opredeljuje njegovo komuniciranje, na podlagi katerega udejanja svoje druge temeljne lastnosti, razum, čustva in socialnost. In čeprav je poslušanje ena od osnovnih sestavin sporazumevanja, tej spretnosti namenimo premalo pozornosti. Vodi nas občutek, da se kako-





vostno poslušanje razvije samo od sebe in poslušanje enačimo s slišanjem (Trček 1994: 13–14). A vendar komunikologi ugotavljajo, da smo ljudje zelo slabi poslušalci. Resda poslušamo, a ne slišimo, kar nam sogovornik pripoveduje. Hkrati pa smo nagnjeni h govorjenju in tako med sogovornikovim pripovedovanjem v mislih že oblikujemo stavke, ki jih bomo izrekli ob prvi dani priložnosti, ali pa smo celo tako neučakani, da sogovorniku sežemo v besedo. Bolj kot pogovor nam je blizu komunikacija, pri kateri sta sogovornika na nasprotnih bregovih in med njima ne poteka pogovor, temveč bitka za prevlado. Drug drugega zanikujeta, si ne verjameta, se hočeta premagati, preglasiti, drug drugemu želita dopovedati in dokazati, da se drugi moti, in s tem uveljaviti svoj prav (Brajša 1993: 44, Trček 1994: 163).

Enako velja za pogovor med odraslim in otrokom. Odrasli se pogosto sprašujemo: »Zakaj me ta otrok nič ne posluša? Mar sedi na ušesih?« Toda, ali odrasli slišimo, kaj nam govorijo otroci? Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008 a: 20) meni, da znamo odrasli odlično govoriti otroku, govoriti z otrokom in v njem videti pomembnega sogovornika pa je za nas pogosto povsem nova izkušnja. Veliko priložnosti za kakovosten pogovor zamudimo, spregledamo in niti opazimo ne, kolikokrat dajemo otroku vedeti, da ne sme zaupati svojim občutkom, temveč se mora zanesti na naše. Sporočamo mu, da njegovo mnenje ne šteje. Šteje le naše, ki je edino pravilno. Otrok tako dobi sporočilo, da ni smiselno začeti pogovora, saj je vse že vnaprej odločeno (Mulaney 1995: 67).

Kakovostno, aktivno poslušanje je zelo redko, čeprav ga vsi potrebujemo. Potrebujemo občutek, da se je nekdo vsaj za tisti hip, ko je ob nas, umaknil v ozadje, da bi prisluhnil, kaj želimo povedati o svojem življenju. Potrebujemo izkušnjo, da lahko sami povemo svojo življenjsko zgodbo, ne da bi nam drugi polagali besede v usta, brez nepotrebne in nesmiselnega iskanja krivcev za problem, brez obtoževanja, da smo za težavo sami krivi in da bi jo, če bi se dovolj potrudili, lahko sami odpravili. Potrebujemo izkušnjo, da nas drugi jemljejo resno in nam verjamejo (Brandon, Brandon 1994: 34).

Učenci na poti do znanja

Želja po znanju

Ljudje smo po naravi zelo radovedna in učljiva bitja z veliko željo po novem znanju. Shor (1992: 12) za to človekovo značilnost uporablja izraz *rojeni učenci* (*born learners*). Vsakdo razvije svoj način oziroma slog učenja. Slog učenja, ki vodi k učnim uspehom, običajno še dodatno spodbudi našo željo po učenju. Lahko pa se zgodi, da določen vzorec učenja, ki se je v nekem obdobju in okolju našega šolanja izkazal za uspešnega, v drugem času in kontekstu ni več produktiven in lahko našo željo po učenju in spoznavanju novega zavira ali celo zatire.



Učenci, od katerih šola pričakuje zgolj nekritično učenje na pamet, se naučijo pasivno sprejemati znanje drugih tudi v prihodnje. V šoli, kjer otroke spodbujajo, naj razmišljajo s svojo glavo in postavljajo vprašanja, učitelji spodbujajo tudi razvoj čustvene in intelektualne moči otroka, da se sprašuje o naučenem, kritično razmišlja o vsakodnevnih izkušnjah in razmerah v družbi. V tem primeru gre za večanje učenčeve sposobnosti za delovanje na temelju refleksije, lastnih prepričanj in ne zgolj na pasivno priučenih dejstvih (Shor 1992: 12). Da bi bilo takšno izobraževanje mogoče, je treba predvsem zagotoviti participacijo.

Pogled v učilnico bi hitro razkril, kako velikokrat poteka življenje v njej. Večino šolske ure govorijo učitelji, učenci pa v pričakovanju, kdaj bo šolski zvonec oznanil konec ure, zdolgočasno opazujejo, kako počasi se premikata urina kazalca (Bregar Golobič 2008: 59). Večina pogovorov med učiteljem in učencem poteka v sosledju petih faz: (1) učitelj postavi vprašanje, na katerega pozna pravilen odgovor, (2) pokliče učenca, (3) ta z besedo ali kratkim stavkom odgovori, (4) na slišano se učitelj odzove s komentarjem, ki je v tem primeru omejen na povratno informacijo o tem, ali je odgovor pravilen, torej v skladu s pričakovanim, ali napačen, potem pa (5) sledi novo vprašanje in zgodba se ponovi. Šola, ki ne omogoča dialoga med učiteljem in učenci, ali celo učencem ne dovoljuje postavljati vprašanj, problematizirati naučenega in kritično razmišljati o slišnem, s takšnim ravnanjem ovira ali prepreči, da bi otrok razvil sposobnost za kritični pogled na svet (Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009: 97).

Učitelji so bolj usmerjeni na poučevanje nove snovi in preverjanje naučenega kot pa na soudeležbo otrok pri tem. Če se opremo na besede Piageta (v Shor 1992: 17), ki je trdil, da se največ naučimo tedaj, ko znanje preizkusimo in o tem premišljujemo, lahko sklepamo, da ob suhoparnem navajanju dejstev otrok hitro izgubi zanimanje. Stvar, ki ga zanima, želi videti, jo otipati, preizkusiti. Podobno menijo številni drugi avtorji, ki trdijo, da je ključen občutek soudeležnosti v učnem procesu, v katerem učitelji in učenci sodelujejo drug z drugim, se spodbujajo, kažejo pripravljenost poslušati in na problem pogledati z zornega kota drugega (Pekljaj 2001, Howe 2010: 59–60). Žal pa navadno v šoli otrokovo zvedavost zatrejo in tako učenec postane pasiven prejemnik znanja. Kjer imajo učenci le malo možnosti sodelovati v učnem procesu in kjer pogovor med učiteljem in učenci poteka po prej opisanem zaporedju faz, je nizka stopnja sodelovanja pri pouku pogosto zmotno razumljena kot posledica otrokovih majhnih sposobnosti in pomanjkanja znanja. Hkrati pa tovrstno enostransko poučevanje učenca zavira v razvoju osebnosti. Otroci se naučijo pasivno sprejemati predstavljeno informacijo, ne da bi slišano preverili in novosti smiselno povezali s svojimi interesi, potrebami in danimi razmerami. Ravnaajo in razmišljajo tako, kot jim je bilo rečeno, da morajo ravnati in misliti (Shor 1992, Goodlad 2004: 93–97).

Enako se otroku godi, kadar se pri razumevanju snovi sreča s težavo. V takšnih okoliščinah njegovega glasu po navadi ni slišati. In ni v navadi, da bi na težavo pogledali skozi njegove oči. Nasprotno, vse prevečkrat je učenec zgolj pasiven prejemnik pomoči odraslih in je povrh vsega še grajan za neuspeh.

Povsem razumljivo je, da se posamezniki med seboj razlikujejo v slogih učenja nove snovi in se potemtakem učenci doma učijo na različne načine. Nekaterim ustreza učenje s pomočjo prebiranja zajetnega kupa literature, drugi se lažje učijo s pomočjo poslušanja razlage, tretjim ustreza učenje na temelju konkretno doživete izkušnje, četrti se učijo s pomočjo praktičnega preizkušanja uporabnosti slišane oz. prebranega, peti z opazovanjem, razmišljanjem in spoznavanjem





snovi z različnih zornih kotov. Nekaterim ustreza učenje v zgodnjih jutranjih urah, drugi pa se lažje učijo, ko pade mrak. Eni se lažje učijo ob zvokih radia, drugi v popolni tišini. Razlike v slogih učenja bi lahko raziskovali v nedogled (Marentič Požarnik 1995: 79–81, 2000: 152).

Če posameznik pozna slog učenja, ki mu najbolj ustreza, se bolj zaveda svojih prednosti in pomanjkljivosti ter učinkoviteje upravlja z lastnimi zmožnostmi (Magajna 1995: 133). In tako kot ni najboljšega učnega sloga, temveč je le slog, ki določenemu posamezniku najbolj ustreza, tudi ni najboljšega načina učenja. Zato je treba učencu pomagati odkriti, kako se najlažje uči, da bo lahko svoj slog čim bolj razvil in utrdil (Dunn 1996: 2).

Čeprav se napisanega marsikdo zaveda, mnogi še vedno prepogosto vztrajajo pri stališču, da obstajajo načini učenja, ki so primerni prav za vsakogar. Prepričani v svoj prav pogosto učencu ponudijo rešitev, ki je bila koristna zanje. A kar je za nekoga uporabno in mu olajša učenje, ni nujno uporabno tudi za drugega. Lahko ima celo nasproten učinek. Način, kako se uspešno učiti, ni nekaj, kar bi bilo mogoče posnemati od drugih, pač pa ga mora vsak posameznik najprej prepoznati pri sebi (Magajna 1995: 134). In tako kot se različno učimo, se različno odzovemo, tudi kadar pri učenju naletimo na težave. Ko se zavemo omenjene različnosti, se je še toliko bolj smiselno vprašati, kako je torej mogoče, da se toliko ponujenih rešitev za učenčeve šolske težave oblikuje mimo njega? Ko se pojavijo težave pri razumevanju šolske snovi, učitelj in učenec prepogosto stojita vsak na svojem bregu in vsak na svoj način gradita most, ki bi bregova povezal. Da bi težavo uspešno rešili, potrebujemo dialog, v katerem slišane ne prevajamo v svojo vnaprej oblikovano predstavo o posamezniku in njegovih sposobnostih, temveč si prizadevamo na težavo pogledati skozi oči drugega. Ne mimo drug drugega, pač pa skupaj, v dialogu bi morala učenec in učitelj raziskati svoje videnje težave, ga povedati drug drugemu in šele potem soustvariti pot, za katero bosta oba odgovorna (Čačinovič Vogrinčič 2008 a).

Glas učenca

Učenca na poti do uspeha zelo krepí občutek o lastni vrednosti. Zbuja mu zaupanje, da bo zmožgel premagati ovire na tej poti (Čačinovič Vogrinčič 2008 a: 34). Občutek o lastni vrednosti je v šoli zelo odvisen od uspeha. Ta ima pomembno vlogo v razvoju otrokove zaznave samega sebe. Na temelju tako sporočil pomembnih drugih kot tudi šolskih ocen si otrok oblikuje predstavo o sebi kot (ne)uspešnem učencu. Otrokova zaznava lastne šolske (ne)uspešnosti pomembno vpliva na njegovo vedenje in počutje v šoli, na prepričanja o šoli in na šolske dosežke (Cugmas 1999: 13–14).

Imeti izkušnjo šolske neuspešnosti je za odraščajočega otroka lahko usodnejše od nekaterih drugih motenj (Tomori 2002: 16–18, Magajna 2008: 19). Kajti, kot meni Ščuka (2007: 59), je uspeh v šoli tista razsežnost življenja, ki otroku prinaša največje zadovoljstvo in potrditev. Uspešnost vsaj na določenem področju šolskih zahtev in učenja daje otroku občutek, da delno obvladuje svoje življenje in vsakodnevne naloge. Iz tega občutka izhaja tudi dobra ali vsaj zadovoljiva samopodoba. Po drugi strani pa neuspeh v šoli odraščajočega otroka navdaja s strahom (Mikuš Kus 1991, Ščuka 2007: 64, Magajna 2008: 19).



Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008 a: 34, 45) poudarja, da so učiteljeva pričakovanja skupaj z njegovim ravnanjem ključna za otrokovo doseganje boljšega uspeha. Velika pričakovanja skupaj z ustvarjanjem razmer za to, da jih učenec uresniči, pripomorejo k dobremu in uspešnemu delu učenca. Pomanjkanje spodbud, majhna pričakovanja in slabe ocene pa imajo hude posledice. Pogosto se kažejo v pomanjkanju učne motivacije, pojavljajo se destruktivna vedenja, veliko otroci se začne šole bati, poveča se nagnjenost k obolenjem, posledica šolskega neuspeha pa je lahko tudi izguba želje po pridobivanju znanja (Mikuš Kos 1991: 54).

Poleg občutka o lastni vrednosti otroka socialno krepi tudi udejanjenje njegove »pravice do resničnosti« (Čačinovič Vogrinčič 2008 a). To pravico Čačinovič Vogrinčič (*ibid.*: 34) povezuje z »izkušnjo učenca, da se ga vidi, posluša, sliši – da lahko o sebi pove in razloži«. Ob pasivnosti otrok pri učenju novih šolskih vsebin in vdanosti v lastno usodo, ob majhnih pričakovanjih zanje pomembnih drugih in zato tudi majhnih pričakovanjih samega učenca (Burke 1992: 13) in slabšem šolskem uspehu je treba omeniti, da je učenec v šoli le redkokdaj v vlogi soustvarjalca. Najpogosteje še vedno drugi odločijo, kaj je v dani situaciji najprimerneje storiti, od učenca pa se pričakuje, da bo ravnal v skladu s povedanim. Po drugi strani pa je za uspešno učenje in premagovanje težav pomembno, da je učenec slišan sogovornik in dejavni sodelavec. Tako mu omogočimo, da ubesedi težavo in način, kako jo bo odpravil (Magajna *et al.* 2008: 73). Za ta namen je treba ustvariti dialog, v katerem je učencu zagotovljeno dovolj odprtega prostora, da ga vidimo in slišimo. Sodelovanje je tako treba začeti pri učencu in z njim, ne pa proti njemu ali brez njega (*ibid.*: 78).

Čačinovič Vogrinčič (2008 b) trdi, da se proces soustvarjanja začne tedaj, ko učitelj v učencu vidi »strokovnjaka iz izkušenj«. Učenec je najbolj kompetenten, da pojasni, česa ne razume, ne zna, kaj mu povzroča skrbi. Učenec potrebuje v učitelju spoštljivega in odgovornega zaveznika, ki si ne lasti objektivne resnice, pač pa učencu zagotovi skupno delo, soustvarjanje novega, hkrati pa mu omogoči pozitivne izkušnje za pridobivanje socialne kompetentnosti, nove kompetence za ravnanje s težavami, odkrivanje in krepitev virov moči, dobre izkušnje z avtonomnostjo in izkušnjo smisla lastnega dela (Magajna *et al.* 2008: 73).

Rezultati

V nadaljevanju so prikazani rezultati treh poskusnih teorij, ki se dopolnjujejo. Poskusni teoriji o procesu soustvarjanja v izvirnem delovnem projektu pomoči (v nadaljevanju IDPP), sledita poskusni teoriji o zagotavljanju glasu učenca in o končni oceni dela IDPP z zornega kota učencev. Izjave in dialogi, ki so uporabljeni za prikaz, so vzeti iz različnih srečanj IDPP in ne prikazujejo procesa dela znotraj enega samega srečanja. Vsi podatki so v nadaljevanju tako spremenjeni, da sodelujoči niso prepoznavni. Izjave otrok so predstavljene s šiframi šol in zaporedno številko učenca (npr. šola ena – učenec ena: 1.1). Treba je poudariti, da je bilo v kvalitativno analizo zajetih sedem osnovnih šol od devetih, kolikor je bilo v času analiziranja (v obdobju od 16. 12. 2010 do 21. 4. 2011) izpolnjenih obrazcev⁴⁹, med dobljenimi obrazci pa so

49 V analizo so zajeti podatki, zapisani v obrazcih ObrA1. UDELEŽBA V IZVIRNEM DELOVNEM PROJEKTU POMOČI _raziskovalke_spremljanje srečanja in ObrA3.1. UDELEŽBA V IZVIRNEM DELOVNEM PROJEKTU POMOČI _





bili v nadaljevanju analizirani zgolj tisti obrazci oz. deli obrazcev, ki so vsebovali zapis srečanj v obliki dialoga. V primeru štirih osnovnih šol je bilo tako mogoče analizirati pri obeh učencih potek dela od prvega do zadnjega srečanja IDPP, v preostalih primerih pa zgolj posamična srečanja za enega ali oba učenca določene šole.

Proces dela v IDPP z vidika glasu učenca

Rezultati so v nadaljevanju prikazani v treh sklopih, in sicer (1) dogovor o sodelovanju in preverjanje doseganja ciljev, (2) opredelitev problema in želenih izidov ter (3) načrt pomoči in dogovori za naprej.

Dogovor o sodelovanju in preverjanje doseganja ciljev

Prvi korak na poti soustvarjanja IDPP je jasen in izrečen dogovor o sodelovanju. Uvodnemu pozdravu, v katerem se je vodja vsem navzočim zahvalila za udeležbo, in dogovoru o predvideni vsebini srečanja, je sledilo ogrevalno vprašanje o počutju, potem pa preverjanje uresničitve skupaj sprejetih dogovorov s prejšnjega srečanja.

Raziskovalka učencu in mami: »Lepo vaju pozdravljam, z mano je moja sodelavka.«

Svetovalna delavka (vodja tega IDPP): »Kolegica bo naše srečanje spremljala tako, da bo pisala, da se česa naučimo. Anže, kako se danes počutiš?«

Učenec (se široko nasmehne): »Happy.«

Svetovalna delavka: »Na prejšnjem srečanju smo govorili o angleščini. Dogovor je bil, da si priskrbiš zvezek. Ga uporabljaš?«

Učenec: »Da.«

Svetovalna delavka: »Se kdaj zgodi, da zvezka nimaš s seboj v šoli?«

Učenec: »Da, je pa fino, da ravno takrat ne pišemo.«

(Smeh vseh.) (IDPP 7.2)

Potem ko so udeleženci v vsaki IDPP na svoj način potrdili dogovor o sodelovanju, so vodje IDPP preverile, ali so bili doseženi dogovori s prejšnjega srečanja in kaj se je spremenilo v času od enega srečanja do drugega. Pri tem so s pomočjo pohval oz. komplimentov, konkretiziranja, prepoznavanja želenih sprememb, poudarjanja dosežkov in prispevka vsakega udeleženca k uresničevanju dogovorov s prejšnjega srečanja ves čas izboljševale sogovornikov občutek o lastni vrednosti in osebnih virov ter pomagale odkrivati in krepiti nove vire moči.

Raziskovalka: »Kaj je drugače tedaj, ko si v šoli bolj uspešen? Imaš drugačne ocene?«

Učenec: »Da, ocene so drugačne.«

učenec_končna ocena.



Učenci z učnimi težavami – izvirni delovni projekt pomoči

Raziskovalka: »Ocene so drugačne. Kakšne pa so sedaj?«

Učenec: »Boljše.«

Raziskovalka: »Boljše, kot so bile. Ali snov zdaj tudi bolje razumeš?«

Učenec: »Da.«

Raziskovalka: »Razredničarka je rekla, da si res bolj uspešen. Vprašala sem te, kakšne imaš sedaj ocene in ti si rekel, da so ocene drugačne. Praviš, da bolje razumeš. Ali to tudi pomeni, da uspešneje rešuješ matematične naloge?«

Učenec: »Da.«

Raziskovalka: »Da. Dobro. To sem sedaj dobro razumela. Ocene imaš drugačne, boljše, kot so bile. Tudi bolje razumeš. Domače naloge delaš?«

Učenec: »Da.«

Raziskovalka: »Bi rad tu še kaj spremenil?«

Učenec: »Ne.«

Raziskovalka: »Si zadovoljen?«

Učenec: »Da.«

Raziskovalka: »Bravo, mi! Bravo, razredničarka! Kar imamo, imamo. Na superviziji pred našim srečanjem sem od tvoje učiteljice slišala, da si zelo dober v slovenščini. Kaj to pomeni?«

Mama: »Bere in to vedno.«

Raziskovalka: »Bere in to vedno.«

Mama: »Razredničarka se je domislila super ideje. Učenci, ki so veliko brali, so prejeli posebno potrdilo.«

Razredničarka: »Razredno priznanje. To je bil res napredek, skok, ki ga malokdo naredi. Matic pa je napredoval tudi pri matematiki, kjer je prejel pohvalo.«

Učenec: »Dobil sem zvezdico.«

Raziskovalka: »Zvezdice se tudi zbirajo. To je zelo pomembno. Napreduješ, bolje znaš, boljše ocene dobivaš. Odprlo pa se je še celo novo področje uspehov. Ne samo ti, ampak tudi drugi sedaj berejo obsežne knjige. To so res pomembne stvari. Na začetku šolskega leta smo ti povedali, da ti bomo pomagali. Sedaj pa si pokazal, da ti pomagaš drugim. Z branjem si pomagal celemu razredu. Branje je strašno pomembno. Otroci, ki berejo imajo več od življenja in nekaj več možnosti, da bodo res zmogli tako, kot si sami želijo.« (IDPP 6.1)

Učenci so bili v omenjeni fazi procesa različno vključeni. Nekateri so bili zelo zgovorni in so svoje misli natančno opredelili. Odgovarjali so na zastavljena vprašanja, se ponekod samoiniciativno vključevali v pogovor, se celo šalili. Sodelovali so pri pregledu uresničevanja dogovorov s prejšnjega srečanja in pregledu trenutnega stanja.

Raziskovalka: »Kako se počutiš pri podaljšanem bivanju?«

Učenec: »Podaljšano bivanje mi pomaga pri domačih nalogah.«

Raziskovalka: »Kako pa je z izpolnjevanjem dogovora iz prejšnjega srečanja? Dogovorili smo se, da bo mama preverila, kako si se naučil?«

Mama: »Sedaj, ko ima teste, to počneva. Sicer ne ves čas, zgolj tedaj, ko se uči. Opažam pa, da veliko pozabi.«

Učenec: »Ko sem se učil slovenščino sem mami povedal, kaj moram znati.«

Raziskovalka: »Si si doma uredil svoj kotiček za učenje?«

Učenec: »Imam ga v kuhinji.«





Raziskovalka: »Kako pa je v kuhinji? Upam, da si stran od štedilnika, da se po pomoti kakšni zvezki ne bi zažgali.«

Učenec: »Imamo dve kuhinji.«

Raziskovalka: »Zakaj ti je pomemben ta kotiček?«

Učenec: »Ko brata ni doma ali pa ko dela na računalniku, sem v njegovi sobi, v kotiček pa odlagam obleke.«
(IDPP 9.1)

Drugi učenci, še posebej na prvih srečanjih, pa so težje ubesedili svoje misli. Tako so bili pri sklepanju dogovora o sodelovanju in preverjanju doseženih ciljev večkrat v vlogi aktivnih poslušalcev. Pogovor so pogosto olajšala odnosna oz. krožna vprašanja, pri tem pa je bilo mogoče opaziti, da se je učenec sčasoma sam vključil v pogovor.

Raziskovalka mami: »Ste lahko danes vi Andražev glas, lahko vi govorite v njegovem imenu? Kaj mislite, da bi Andraž povedal, da se mu je dobrega zgodilo?«

Mama: »Da je dobil štirico pri slovenščini.«

Raziskovalka: »Super! Katero snov pa je bil vprašan?«

Učenec: »Najprej sem prebral besedilo iz knjige, nato pa sem o prebranem še pripovedoval.« (IDPP 8.2)

Vodje IDPP so velikokrat uporabile slikovno gradivo. Zaradi dosledne uporabe slikovne predloge se je več učencev vedno pogosteje vključevalo v pogovor. Pogosti pa so bili tudi primeri, ko je učenec kljub podpori vodje IDPP in drugih udeležencev srečanja, dodatnih vprašanj in slikovnih pripomočkov le težko ubesedil svoje misli, podani odgovori pa so bili zelo skopi.

Raziskovalka: »Tibor, kako si? Imaš vse zaključeno?«

Učenec molči.

Raziskovalka: »Je dobro hoditi v šolo?«

Učenec molči.

Raziskovalka: »Kako je šlo z domačo nalogo?«

Odkima.

Raziskovalka: »Kateri je bil še tak skupaj sprejeti dogovor na prejšnjih srečanjih? Kaj smo se še dogovorili?«

Učenec molči.

Raziskovalka: »Kako ti je šlo pri zadnjem preverjanju znanja?«

Učenec: »Dobro.«

Raziskovalka: »Kako dobro?«

Učenec skomigne z rameni.

Raziskovalka: »Kakšno oceno si dobil? Koliko si pisal?«

Učenec: »Dvojko.«

Raziskovalka: »Kako ti gre pisanje?«

Učenec molči.

Raziskovalka: »Kaj pa branje?«

Učenec molči. (IDPP 5.2)



Včasih sodelujoči odrasli niso povsem razumeli, kako pomembno je otrokovo mnenje za uspešno udejanjanje delovnega odnosa soustvarjanja.

Raziskovalka učencu: »Je sedaj manj dela z domačimi nalogami?«

Mama: »To pa bo odgovor, pravega ste vprašali! Jaz pri svojem ne bom popuščala.«

Raziskovalka učencu: »Kaj ti misliš?«

Mama: »Oh, grozno.«

Raziskovalka: »Kaj se tebi zdi? Opažaš spremembe na boljše?«

Učenec: »Boljše se počutim.« (IDPP 5.1)

V nekaterih IDPP so otrokov glas skušali zagotoviti tako, da so učenca silili v pogovor. To je v enem primeru učenca spravilo v jok. Na vprašanja, ki so jih vodje IDPP namenile učencem, so namesto njih večkrat odgovorile druge osebe. Najpogosteje je bila to učiteljica ali učenčeva mama.

Raziskovalka: »Kaj ti je bilo na naših srečanjih najbolj všeč?«

Učenec: »Ne vem.«

Mama: »Povej, da je dobro, ker greš sedaj na počitnice.« (IDPP 5.2)

Pogovor so večkrat oteževali dvojna sporočila in izražanje komplimentov, ki ji je že v naslednjem hipu sledila negativna kritika.

Učiteljica: »Ne trudi se. Ima za silo pozitivne ocene. Zadnji preizkus znanja je resda pisal pozitivno, a ni pokazal bog ve kakšnega znanja.« (IDPP 5.2)

Opredelitev problema in zelenih izidov

Pri opredeljevanju problema in zelenih izidov so se učenci zelo različno vključevali v pogovor. Nekateri so zelo jasno odgovarjali na zastavljena vprašanja, pri tem pa so jim bila, kot rečeno, v veliko pomoč podporna vprašanja in slikovno gradivo.

Svetovalna delavka (vodja tega IDPP): »Kako je pri angleščini? Si zadovoljen z oceno?«

Učenec: »Da.«

Svetovalna delavka: »Bi na današnjem srečanju želel izpostaviti to, kar bi rad še izpopolnil?«

Učenec: »Da, matematiko.«

Svetovalna delavka: »Kaj točno ti pri matematiki povzroča skrb?«

Učenec: »Računanje.«

Svetovalna delavka: »Kako bi s pomočjo lestvice opisal svoje znanje pri matematiki?«

Učenec pokaže številko šest na lestvici.

Svetovalna delavka: »Si že krepko čez polovico. Kaj te loči do deset?«

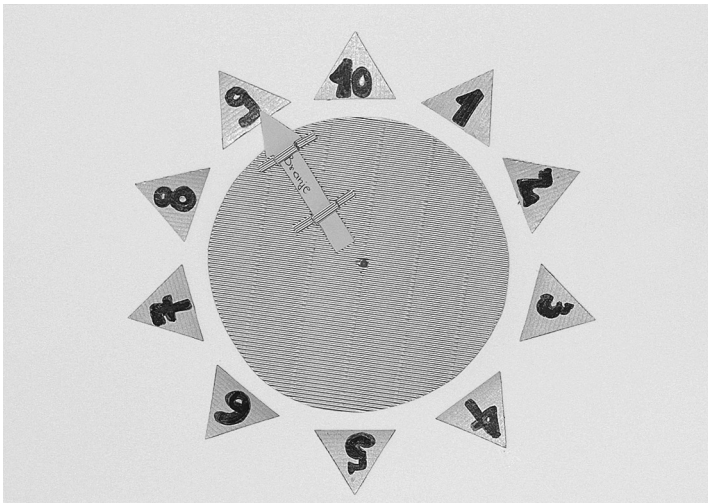
Učenec: »Da bi znal računati, zaokroževati in deliti.«

Svetovalna delavka: »Veš, kar si povedal, je zelo pomembno.« (IDPP 7.1.)





Slika 1: Lestvica s številkami



Pri opredeljevanju lastnega prispevka k rešitvi so številni učenci pokazali veliko pripravljenosti za sodelovanje pri odpravljanju težave.

Raziskovalka: »Kako ti je pri angleškemu jeziku uspelo priti med številki pet in šest na lestvici s številkami od ena do deset?«

Učenec: »Sedaj že znam nekaj besed, lažje mi gre pisanje, znam pa tudi nekaj številk.«

Raziskovalka: »Kje na lestvici bi pri angleškem jeziku želel biti čez en mesec?«

Učenec: »Na sedem.«

Raziskovalka: »Kaj bo takrat drugače?«

Učenec: »Znal bom, kar bo učiteljica zahtevala, da moram znati. Poleg tega bom bolj skrbel za zvezke.«

Raziskovalka: »Kaj lahko k temu prispevaš?«

Učenec: »Lahko bi si na tablo v sobi zapisal ‚Pripravi zvezke za angleški jezik!‘.« (IDPP 7.2)

Učenci so predlagali, kaj lahko sami pripomorejo k odpravi težave, nekateri pa so hkrati našteli več svojih različnih možnih prispevkov.

Učenec: »V šoli bom dobro poslušal, učil se bom iz učbenika in redno delal domače naloge. V primeru, da bom pri šolskem delu hitrejši od ostalih, jim bom pomagal. Za pomoč bom prosil učiteljico, varstveno učiteljico, sošolce, starše, brata in sestro.« (IDPP 7.2)

Opaziti je bilo mogoče tudi primere, ko so na vprašanja, ki so jih na temo opredelitve problema in zelenih izidov vodje IDPP namenile učencem, namesto njih odgovorile druge osebe. Te so v izmenjavi z vodjo IDPP učencu postavile vrsto vprašanj, ki so si med seboj hitro sledila in učenca zmedla, da nanje v naglici ni mogel odgovoriti.

Svetovalna delavka: »Lahko med poslušanjem nove snovi učiteljico vprašaš, če česa ne razumeš? Kaj narediš, če ne slediš?«

Učiteljica: »Navadno vpraša po uri.«

Svetovalna delavka: »Pokličeš učiteljico?«



Mama: »Jo vprašaš?«

Učenec molči. (IDPP 7.1)

Pogovori so se večkrat prevesili v pogovor med odraslimi, ki so govorili v imenu učenca.

Svetovalna delavka: »Z učencem sva rešila test, ki je pokazal, da ni slušni tip, pač pa kinestetičen in tako potrebuje konkretne stvari. Če razlago samo posluša, ji ne sledi. Pogovarjala sva se o tem, kaj storiti, da bi razlagi čim lažje sledil? Kakšne so njegove izkušnje s tem? Kdaj najlažje sledi? Je to tedaj, ko gleda ali ko piše na tablo? Kaj meniš?«

Učenec molči.

Raziskovalka: »V pomoč so ti lahko razne barve, miselni vzorci.«

Svetovalna delavka: »Barvanje in miselni vzorci mu ne pomagajo.«

Raziskovalka: »Učiteljica, kaj vi menite?«

Učiteljica: »Ugotavljam, da je problem v navodilih. Ni slušni tip. Zanima me, kaj bi lahko skupaj naredili, da bi bil pri pouku bolj zbran, da bi se posledično doma manj učil. S tem bo tudi doma manj šolskega dela.« (IDPP 5.1)

Večkrat je bilo mogoče zaslediti tudi iskanje krivca za nastalo situacijo.

Učiteljica: »Želela bi, da se to, kar me moti, izboljša. Če se z nekom pogovarjam, imam rada, da me gleda. Si me slišal, kaj me moti? Si me slišal? Želim si, da se maksimalno trudi, ker je delo resno, kot je resen preizkus znanja. Nočem, da se medtem ko delamo, igra. Želim, da si zbran in se maksimalno potruдиš, ter da so naloge narejene tako, kot morajo biti.« (IDPP 5.2)

Tako učenčeva mama kot tudi učiteljice so večkrat togo vztrajale pri svoji definiciji problema kot tudi pri prepričanju, kaj je v tem primeru najustreznejša rešitev. V zgledu je učenca raziskovalka razbremenila pritiska.

Raziskovalka: »Zdaj vas vabim, da vsak od nas razmisli, kaj lahko prispeva, da mami ne bi bilo potrebno Aleša toliko priganjati k šolskemu delu.«

Učiteljica: »Z Alešem sva začela uporabljati miselne vzorce. Tudi v prihodnje jih bova uporabljala, saj bo tako morda potreboval manj mamine pomoč. Za zdaj uporablja miselne vzorce le pri podaljšanem bivanju, če pa se bo pojavila priložnost, jih bova uporabljala tudi pri pouku.«

Raziskovalka: »Se vam zdi, da bi so miselni vzorci učenecem v pomoč?«

Učiteljica: »Da, saj imam sama dobre izkušnje z njimi.«

Raziskovalka: »Kaj pa misliš ti? Bi ti miselni vzorci pomagali ali ne?«

Učenec pokaže na znak »oblak« v slikovni predlogi, ki simbolizira »sem neodločen«.

Raziskovalka: »Osebo imam različne izkušnje z miselnimi vzorci. Enim so všeč, drugim ne. Nič ni narobe, če boš rekel, da ti niso všeč.« (IDPP 9.1)





Slika 2: Lestvica s sončki in oblaki



Večkrat je bilo mogoče opaziti vztrajanje pri prepričanju, da ima učenec težave pri predmetih ali šolskih obveznostih, pri katerih jih otrok ni zaznaval.

Učenec: »Pri pouku delamo plakat.«

Učiteljica: »Si s kom v paru?«

Učenec: »Da. S plakatom nimam težav.«

Raziskovalka: »Praviš, da s plakatom nimaš težav. Bilo bi super, da nam poveš, kje si želiš pomoči, da bi se ti lahko pridružili. Kakšno pomoč si želiš in kdo ti jo lahko nudi?«

Učiteljica: »Bo plakat ocenjen?«

Učenec: »Da.«

Učiteljica: »Bosta s sošolcem, s katerim si pri izdelavi plakata v paru, le tega morala predstaviti pred drugimi v razredu?«

Učenec: »Da. Ta plakat delamo v šoli.«

Raziskovalka: »Kaj je tema plakata?«

Učenec: »Ne vem.«

Raziskovalka: »Pojdimo raziskovati v to smer. Ali je skrb, ki jo imaš, povezana s plakatom?«

Učenec: »Ne.«

Učiteljica: »Če poveš, se lahko vsaka težava razreši.«

Raziskovalka: »Poglejmo na hitro, mogoče pa smo preveč zaskrbljeni. Kako velika je ta skrb? Pokaži nam na lestvici.«

Pokaže številko osem.

Raziskovalka: »Mogoče pa smo se mi bolj ustrašili te skrbi kot Andraž. V redu. Bi se lahko dogovorili, da poveš mami, kaj želiš, potrebuješ ali pa narišeš?«



Učenec prikima. (IDPP 8.2.)

Nekateri pogovori pa so bolj kot na raziskovanje problema in soustvarjanje rešitev spominjali na zasliševanje. V želji, da bi učenec lažje ubesedil svoj pogled na problem in podal svoj prispevek k soustvarjanju rešitev, so mu sodeloženi v IDPP skušali pomagati s postavljanjem številnih vprašanj in podvprašanj, z odgovarjanjem na zastavljena vprašanja v imenu učenca, nagovarjanjem in spodbujanjem k pogovoru. Dejanja, ki so bila sprva dobronamerna, so imela pogosto prav nasproten učinek, saj so ustvarjala napeto ozračje, učenec pa je večino časa le nemo spremljal dogajanje okrog sebe.

Raziskovalka: »Kateri predmet ti povzroča težave?«

Učiteljica 1: »Kaj te muči? Kaj ti ne gre in ti ne da spati?«

Učenec: »Mi da spati.«

Učiteljica 1: »Kaj se učite pri matematiki?«

Učenec skomigne z rameni.

Učiteljica 2: »Spomni se. No? Kaj smo ugotavljali?«

Učiteljica 1: »Tibor!«

Učenec: »Čas.«

Učiteljica 2: »Kaj smo delali?«

Mama: »Razpredelnice.«

Učiteljica 2: »Tehtali smo. Kaj smo pa delali danes pri dopolnilnem pouku? Katere račune si reševal? Kaj je bilo na tabli? Kakšni računi? Katere računske operacije smo imeli?« (IDPP 5.2)

Načrt pomoči in dogovori za naprej

Vodje IDPP so s pomočjo podpornih vprašanj vedno znova vabile učenca k načrtovanju korakov pomoči in soustvarjanju dogovorov. Ob tem so si pogosto pomagale s konkretiziranjem in podpornimi vprašanji.

Svetovalna delavka (vodja tega IDPP): »Kaj je mogoče še danes narediti, da bi bil jutri uspešen pri preverjanju znanja?«

Učenec: »Lahko se učim.«

Svetovalna delavka: »Kaj je še mogoče narediti poleg tega, da se boš učil?«

Učenec: »Preizkus znanja bi lahko popravljaj.«

Svetovalna delavka: »Kdaj bi bilo to mogoče?«

Učenec: »Naslednji teden.«

Svetovalna delavka: »Če se zgodi, da ti kljub temu, da se boš na preizkus znanja pripravil, ne bo šlo, se bomo z učiteljico naknadno dogovorili o možnosti popravljanja ocene. A naj bo to naš drugi plan.« (IDPP 7.1)

Včasih se je učenec med pogovorom lahko pohvalil, se postavil zase, ko je izrazil občutek, da se mu je naredila krivica.

Učenec: »Enkrat sem želel biti vprašan. Dvignil sem roko, a me učiteljica ni vprašala.« (IDPP 7.2)





Zgodilo se je tudi, da se je pogovor prevesil v pogovor zgolj med odraslimi in je bil učenec izključen iz pogovora, dokler ga ni vanj pritegnila raziskovalka.

Raziskovalka učencu in mami: »Kako vama je uspelo prepisati snov, pri kateri si manjkal v šoli?«

Mama: »Od sošolca so je sposodil zvezke in prepisal, kar mu je manjkalo. Še vedno pa mu manjka snov, ki je nima niti sošolec, saj je tudi sam dva dni manjkal. Sinu sem povedala, naj prosi učiteljico ali pa si izposodi zvezek od soseda.«

Učiteljica 1: »Ali je te snovi veliko?«

Mama: »Ne.«

Raziskovalka: »Kako je urejeno s prepisovanjem snovi v primeru, ko učenec manjka?«

Učiteljica 1: »Učitelji zberejo vso snov, ki so jo v tem dnevu obravnavali in zbrano dajo učencu, ki manjka. Lahko prosim še druge učitelje, da to storijo.«

Učiteljica 2: »Mislim, da lahko sam poskrbi za to, da bo prepisal manjkajočo snov.«

Učiteljica 1: »Mogoče, da mu pomagam, a le pri osnovnih predmetih. To običajno počnem. Svojim učencem, ki manjkajo, pošiljam navodila prek elektronske pošte. Pri glavnih predmetih pa bi bilo dobro, če bi to naredile učiteljice, ki te predmete poučujejo.«

Učiteljica 2: »To lahko storim.«

Raziskovalka: »Ali bi raje sam poskrbel, da boš dobil zvezke in prepisal snov, ki ti manjka?«

Učenec (odločno): »Bom sam poskrbel za to.« (IDPP 8.2)

Pogosto so učenci pokazali veliko pripravljenosti aktivno sodelovati pri reševanju svoje težave in so predlagali tudi več možnih rešitev določenega problema.

Učenec: »Če ne bom zmogel težav s sošolcem, ki me pri pouku moti, rešiti sam, ali če me sošolec ne bo upošteval, bom za pomoč prosil učiteljico.« (IDPP 7.2)

Tudi pri načrtovanju pomoči in oblikovanju dogovorov so učence večkrat preglasili odrasli.

Svetovalna delavka: »Bi bil pripravljen kaj dodatno narediti, da bi izpopolnil znanje iz angleškega jezika?«

Učenec: »Da.«

Svetovalna delavka: »Pri tem ti lahko pomaga gospa, ki ima dopolnilni pouk iz angleškega jezika. Je zelo prijazna.«

Mama: »Prosim, da učiteljica v sinovo beležko zapiše, kdaj je dopolnilni pouk.«

Učenec: »Ali bo to po pouku?«

Mama: »Zakaj ne hodiš k dopolnilnemu pouku? Starejši sin hodi. Dopolnilni pouk je jutraj, pred poukom.«

Učenec: »Ah.«

Mama: »Moraš hoditi k dopolnilnemu pouku. To je tvoja obveznost.«

Učiteljica: »Če boš hodil k dopolnilnemu pouku, ne boš v zaostanku.«

Mama: »Sem za to, da hodiš k dopolnilnemu pouku.«

Učenec: »Aha.«

Svetovalna delavka: »Bi ti bilo všeč, če bi ti pri šolskem delu pomagal še kdo zunaj razreda? Bom vprašala, kaj se da storiti. Potrebno je samo dati predlog.«

Mama: »Če bi bilo to izvedljivo, sem za. V nasprotnem primeru, pa ne.« (IDPP 8.1)

Večkrat se je primerilo, da so učenci privzeli besede drugih.



Učenci z učnimi težavami – izvirni delovni projekt pomoči

Učenec: »Oči je rekel, da bi bilo dobro, če bi bil več časa v podaljšanem bivanju, da bi tam naredil domačo nalogo.« (IDPP 7.1)

Včasih so učenci povedali, da se s predlagano rešitvijo strinjajo, včasih pa so rešitev sprejeli drugi sodelujoči in učenca potem zgolj vprašali, ali se z njo strinja.

Mama: »Z očijem bi lahko delal te matematične račune. Jih bo dobil za domov?«

Svetovalna delavka: »Da. Je v redu tako?«

Učenec: »Da.« (IDPP 7.1)

Opaziti je bilo mogoče tudi primere, ko je bil učenec glede predlagane rešitve sprva neodločen, strinjanje pa je izrazil šele potem, ko je z njo soglašala mama.

Raziskovalka: »Kaj lahko naredimo, da bi se snov lažje naučil? Skupaj raziščimo, kaj je mogoče storiti.«

Svetovalna delavka: »Ko boš jutri končal s poukom in boš čakal na kombi, lahko prideš v mojo pisarno in se bova skupaj učila.«

Učiteljica: »Ti to ustreza? Doma se uči, v šoli pa lahko znanje še utrdiš. Morda ti bo lahko svetovalna delavka povedala še kaj drugega.«

Raziskovalka: »Ti to ustreza?«

Mama kima, učenec pogleda mamo. Ko ta vidi, da mama v odgovor na vprašanje kima, tudi sam prikima. (IDPP 5.2)

Dogodilo pa se je tudi, da je bil glas učenca povsem izključen iz sprejemanja dogovora, ki so ga potem sprejeli odrasli.

Zagotavljanje glasu učenca

Glas učenca ima osrednje mesto v projektu in vodje IDPP so med sodelovanjem ves čas poskušale zagotoviti varen prostor, v katerem bi bil učenec slišan in upoštevan sogovornik.

Raziskovalka učencu: »Kako je pri glasbeni vzgoji?«

Razredničarka: »Tudi v redu, sedaj nismo ...«

Raziskovalka prekine učiteljico in učencu ponovno zastavi vprašanje: »Kako je, povej, ti povej. Kako je pri glasbeni vzgoji?«

Učenec: »V redu je.« (IDPP 6.1)

Glas učenca so vodje IDPP omogočale na različne načine. Poudarjale so pomembnost njegovih besed in vedno znova pozivale udeležence srečanja, da je učenec izvedenec za svoje izkušnje (Čačinovič Vogrinčič 2008 a). Za zagotovitev glasu učenca so vodje IDPP uporabljale tudi slikovno gradivo, odnosa oz. krožna vprašanja, se obračale neposredno na otroke.

Raziskovalka: »Kaj ti misliš? Ti povej, tebe želimo slišati.« (IDPP 6.1)

Hkrati so opozarjale druge, ko so skušali odgovoriti namesto učenca.

Raziskovalka: »Ima vso pravico, da nam ničesar ne pove. Mogoče bo kdaj povedal.« (IDPP 5.1)





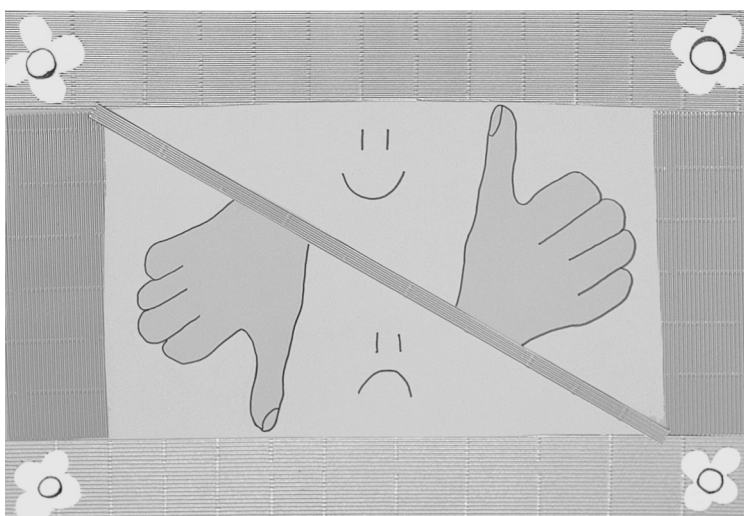
Učenčev glas so vodje IDPP zagotavljale tudi z omogočanjem izbire, tako glede načina vključevanja učenca v pogovor kot tudi njegovega odločanja med različnimi možnostmi.

Raziskovalka: »Narediti je potrebno dovolj prostora za Boštjana. Vem pa, da ti težko poveš. O čem bi se rad na današnjem srečanju pogovarjal? Ali bi raje samo poslušal?«

Učenec: »Raje bi poslušal.«

Raziskovalka: »Če se danes ne moreš z nami pogovarjati, ti ni treba. Te pa prosim, da nas usmerjaš, ali gredo naši pogovori v pravo smer. Glej, tukaj imaš list s krogom na sredini. Krog pobarvaj z rdečo barvo, kar bo za nas pomenilo stop. Tukaj imaš še en list s krogom na sredini. Krog pobarvaj z modro barvo, kar bo pomenilo, da se strinjaš s tem, kar govorimo.« (IDPP 9.2)

Slika 3: Slikovno gradivo za izražanje otrokovega mnenja o (ne)strinjanju z ostalimi sodelujočimi, (ne)razumevanju snovi in izražanju želja po sodelovanju na srečanju



Raziskovalka: »Kaj imamo zdaj »na mizi«, na kaj se lahko opremo: fotokopije, ključne besede, to, da vadiš doma, da pišeš počasi. Kaj od tega ti je najbolj simpatično?«

Učenec: »Ključne besede.«

Raziskovalka: »Super, boš naslednjič poročal, kako je šlo z zapisovanjem ključnih besed.« (IDPP 1.2)

Glas učenca so vodje IDPP zagotavljale tudi tako, da so poudarjale, da je vloga učenca na srečanjih ključna, v pogovoru pa so se vračale na dele srečanj, ko je bil glas učenca preslišan, vse to z namenom znova poudariti pomembnost njegovega prispevka.

Za zelo koristno se je pokazala uporaba kratkih in razumljivih vprašanj. V teh primerih se je učenec osredotočil na eno samo vprašanje, ponekod na dodatno podvprašanje, in ne na večje število vprašanj. Učinek takšnih vprašanj bi bil še večji, če bi se svetovalka vsaki temi bolj posvetila in tako temeljiteje spoznala otrokovo doživljanje napredovanja v šolski uspešnosti.

Svetovalna delavka: »Pri katerem šolskem predmetu si po tvojem mnenju najbolj napredoval?«

Učenec: »Pri družbi.«

Svetovalna delavka: »Kako se počutiš v šoli?«





Učenci z učnimi težavami – izvirni delovni projekt pomoči

Učenec: »V redu.«

Svetovalna delavka: »Koliko ti je šolski uspeh pomemben?«

Učenec: »Veliko, imam trojke.«

Raziskovalka: »Kaj pa glasbena vzgoja?«

Učenec: »Imam trojko.«

Svetovalna delavka: »Kaj pa likovna vzgoja?«

Učenec: »Dobro.«

Svetovalna delavka: »Jo imaš rad?«

Učenec: »Ne.«

Raziskovalka: »Si zadovoljen z uspehom?«

Učenec: »Da.« (IDPP 7.1)

Pogosta so bila vprašanja, katerih namen je bil konkretizirati opredelitev problema, zelenega razpleta, razpoložljivih ali dodatno potrebnih virov, korakov v smeri rešitve.

Svetovalna delavka (vodja tega IDPP): »Te kateri šolski predmet še posebej skrbi?«

Učenec: »Da, angleški jezik.«

Svetovalna delavka: »Kaj predlagaš, da bi se na današnjem srečanju pogovarjali o angleškem jeziku?«

Učenec: »Opis živali. To bom jutri vprašan.«

Raziskovalka: »Te opis kakšne živali še posebej skrbi?«

Učenec: »Opis pajka.«

Raziskovalka: »Kako bi se na jutrišnje spraševanje lahko pripravil? Ste v šoli opisali pajka?«

Učenec: »Ne.«

Svetovalna delavka: »Kaj ima pajek?«

Učenec: »Osem nog, trup, oči.«

Raziskovalka: »Poglej v kakšno knjigo, kaj pajek dela.« (IDPP 7.1)

Koristna so bila tudi vprašanja, ki so učenca spodbujala k dejanjem. Takšni pogovori so bili usmerjeni v to, kaj je v danem trenutku mogoče storiti, tudi v raziskovanje izjem, uspešnih primerov iz preteklosti in v skupno oblikovanje načrta možnih, uresničljivih majhnih korakov za doseganje cilja.

Učenec: »Poškodoval sem si oko, zato sem bil doma. Skupaj z dedkom sva naredila kartončke. Dedek se prav tako uči govoriti angleško. Kartončke sva naredila kot igra spomin, potem pa sva skupaj iskala nasprotja, na primer 'hot-cold'. Dedka sem kar nekajkrat premagal. Naredil sem jih pa tako, da sem besede napisal v slovenskem in angleškem jeziku in zraven narisal še sliko, na primer za 'car' sem narisal avto. Te sličice so mi zelo pomagale. Zdaj te besede znam.« (IDPP 7.2)

Da bi vodje IDPP zagotovile ustrezno razumevanje slišane, so pogosto preverile slišano in potem učenčeve besede povzele. S tem so pomagale utrditi učenčeve predstave o načrtovanem možnem koraku v smeri zelenega izida.

Raziskovalka: »Kako boš vedel, da si na lestvici prišel na številko šest?«

Učenec: »Da bom bolj gladko bral in še bolje pisal.«





Raziskovalka: »Kaj to pomeni?«

Učenec: »Da bo še manj napak, kot jih je sedaj.«

Raziskovalka: »Aha, to pomeni, da boš bolj gladko bral in pisal z manj napakami. Kaj bi moral še narediti, da bi dosegel šestico na lestvici?«

Učenec: »Doma bi se moral več učiti.«

Raziskovalka: »Kaj to pomeni? Koliko minut več?«

Učenec: »Pet, deset minut več.«

Raziskovalka: »Ali to pomeni pet minut vsak dan?«

Učenec: »Ne, petnajst do dvajset minut na dan.« (IDPP 8.1)

Udeleženke IDPP so v pogovoru z učencem pogosto navajale primere, prispodobe iz vsakdanjega življenja in upale, da bodo imele preokvirjajoč učinek.

Svetovalna delavka (vodja tega IDPP): »Se doma učiš? Ali mama preverja, ko se učiš in kako si se naučil?«

Učenec: »Včasih tudi ne.«

Mama: »Povej, kot je res.«

Učenec: »Ne vem.«

Mama: »Povej.«

Učenec: »Če pa ne vem.«

Mama: »Povej, kaj te premami. Kaj je boljše kot učiti se?«

Svetovalna delavka: »Na prejšnjem srečanju smo slišali, da si dobil štirinožnega prijatelja. A je morda to to?«

Učenec: »Da, to tudi.«

Svetovalna delavka: »Na prejšnjem srečanju smo govorili, da bi kužku razložil snov. Kje bi bil sedaj v tem trenutku, če ne bi bil tukaj z nami na srečanju?«

Učenec: »Zunaj.«

Svetovalna delavka: »Ali nisi povedal, da bi bil s kužkom v pasji šoli?«

Učenec: »Da.«

Svetovalna delavka: »Vidiš, tudi kuža se mora najprej nekaj naučiti, da potem zna. To so takšne vzporednice.« (IDPP 7.2)

Pogosto so konstruktivno delovala vprašanja, s katerimi je vodja pozornost soudeleženih v IDPP preusmerila od problema k rešitvi, od nemoči k virom moči, od splošnega h konkretnemu, in jih s tem podprla pri raziskovanju alternativnega pogleda na obstoječe stanje in dosedanje izkušnje ter novega, okoliščinam primernejšega načina ravnanja.

Raziskovalka 1: »Na prejšnjih srečanjih smo se pogosto pogovarjali o tem, da se pri pouku smejiš. Povedal si, da to počneš zato, da se ...«

Raziskovalka počaka, da učenec dokonča stavek.

Učenec: »[...] mi smeji.«

Raziskovalka 2: »Na prejšnjem srečanju sem povedala, da te razumem. Tudi sama sem imela izkušnjo, da so me otroci izključili. Nisem imela prijateljic. Glej (pokaže fotografijo), to sem jaz, preden sem šla v osnovno šolo. Kakšna se ti zdim na tej fotografiji?«

Učenec: »Vesela.«



Raziskovalka 2: »Na tej fotografiji (pokaže fotografijo) sem obiskovala prvi razred osnovne šole. Kakšna se ti zdi na tej fotografiji?«

Učenec: »Žalostna.«

Raziskovalka 2: »Na tej fotografiji sem odmaknjena od ostalih. Ker nisem imela prijateljic, sem jih pa želela imeti, sem se velikokrat ponižala, da bi me sprejeli medse. Na prejšnjem srečanju, pa tudi na današnjem, si povedal, da se šališ zato, da se ti ostali sošolci smeji. Je to zato, da bi te imeli radi? Da bi te sprejeli v svojo družbo?«

Učenec ostane tiho, ima solzne oči.

Raziskovalka 1: »Takšne zgodbe se pogosto dogajajo. Odrasli si ob tem izmišljamo, kaj narediti, prezremo pa otroka. Četudi danes ničesar ne poveš (govori učencu), bi rada, da bi prav vsi razumeli, da otroci pogosto delajo iz sebe klovna zato, da bi bili sprejeti.«

Učenec gleda v tla in kima.

Raziskovalka 1: »Vsi si želimo, da bi nas imeli drugi radi, da bi nas upoštevali, in pogosto se zgodi, da otroci ne zmorejo sami rešiti svojih težav.« (IDPP 5.1)

Razlika med pogovori, v katerih je učenec lahko povedal, kar je želel, in pogovori, v katerih tega ni mogel, se je pokazala tudi v načinu rabe besed. Te so izražale splošno perspektivo moči, poudarjanje učenčevih odlik in pohvale za uspeh na različnih področjih otrokovega delovanja.

Svetovalna delavka: »Kaj je možno še danes narediti, da boš jutri pri preverjanju znanja uspešen? Ker ti to zmoreš.« (IDPP 7.1)

Raziskovalka: »Ti si zelo dober fantek, uspešen, duhovit, poln veselja in življenja.« (IDPP 5.1)

Svetovalna delavka: »Na začetku šolskega leta si povedal, da si želiš imeti trojke. Pri športni vzgoji imaš odlično oceno.«

Raziskovalka: »Imeti danes športno vzgojo pet, ni kar tako. Ti tako visoko oceno z lahkoto dosežeš, ker imaš talent, hkrati pa si v to vložil trud.« (IDPP 7.1)

Za še posebej učinkovite pa so se pokazale besede, ki so učencu vlile pogum in ga navdale s prepričanjem, da je uspeh mogoč.

Raziskovalka: »Ti si naša zvezda!« (IDPP 5.1)

Končna ocena dela IDPP z zornega kota učencev

Na zadnjem srečanju IDPP so raziskovalke učencem in drugim sodelujočim postavile vrsto vprašanj, da bi ocenili sodelovanje v IDPP. Učenci so povedali, da so s sodelovanjem zadovoljni.

Učenec: »Prvič mi je bilo na srečanju zelo všeč, pa tudi sedaj je dobro. Dobro se razumemo. Všeč mi je.« (IDPP 7.2)

Na dodatno vprašanje, kaj konkretno to zanje pomeni, so odgovorili, da so s sodelovanjem v projektu zadovoljni, ker so dobili pomoč pri učenju in oporo, ko so jo potrebovali, ker so bili upoštevani dogovori, ki so jih v IDPP skupaj sprejeli, pomagali pa so jim tudi različni predlagani načini reševanja težave in prilagoditve pri pouku, o katerih so se dogovorili na srečanjih. Učenci so za vsakega od sodelujočih opisali, kakšno vlogo je imel pri sodelovanju v projektu. Prispevek svetovalne delavke so učenci prepoznali v pomoči, ki so jo prejeli, spodbudah, ki jim jih je dajala na poti k izboljšanju problemske situacije, doživeli pa so jo tudi v vlogi zagovornice.





Prispevek učiteljice so učenci opredelili kot pomoč pri različnih predmetih, tako pri učenju kot pri izdelavi didaktičnih pripomočkov zanje, pomoč pri kontrolnih nalogah, dodatnih nalogah, ki so jih učenci dobili za domače delo, učencem pa je pomagalo tudi to, da jih je učiteljica opomnila, ko se je bližala kontrolna naloga.

Kot je to običajno za prakso sodelovanja med šolo in domom, so bile predvsem matere tiste, ki so se redno udeleževale srečanj IDPP, očetje pa so naše delo večinoma spremljali iz ozadja. Vlogo mame so otroci opredelili in ovrednotili kot pomoč pri nalogah, pripravah na kontrolne naloge in pisanju poprav. Izrazili so hvaležnost, ker je z njimi hodila na srečanja IDPP. Učenci, katerih odgovori so bili vključeni v analizo, niso omenjali vloge očeta, smo pa imeli med osemnajstimi IDPP v našem projektu nekaj očetov, ki so bolj ali manj redno sodelovali v procesu pomoči njihovemu otroku.

Učenci so povedali, da so jih drugi udeleženci srečanj poslušali in niso imeli izkušnje, da česa ne bi mogli povedati, soglašali so, da so bili njihovi predlogi upoštevani, skupaj sprejeti dogovori pa uresničeni.

Učenka: »Vedno sem lahko prišla do besede. Vse sem lahko povedala, kar sem hotela. Vse je bilo upoštevano in vedno ste me poslušali.« (IDPP 3.1)

Učenci so pri sebi prepoznali znamenja napredovanja in pripisali so jih svojemu sodelovanju v projektu. Poročali so o boljšem počutju in večjem zadovoljstvu, o izboljšanem razumevanju snovi pri različnih šolskih predmetih in, seveda, o izboljšanju ocen.

Učenec: »Prej sem imel same dvojke, sedaj imam trojke, tudi kakšna štirica se najde med ocenami.« (IDPP 7.1)

V prihodnje si učenci želijo biti uspešni in imeti lepe ocene. Vedo, da se bo za ta cilj treba potruditi, prejeti pa želijo tudi dovolj pomoči, če jo bodo potrebovali.

Učenec kot soustvarjalec projekta pomoči

Vsi ljudje potrebujemo različne pozitivne izkušnje in jih želimo v življenju pridobiti. Imeti dobro izkušnjo pomeni, da smo lahko uresničili neko lastno potrebo, med naše temeljne potrebe pa brez dvoma sodijo občutki o lastni uspešnosti in kompetentnosti, vrednosti in dostojanstvu. Potrebujemo izkušnjo, da je drugim mar za nas. Vsi imamo v sebi nekaj dragocenega, kar nas bogati in razlikuje od drugih. A svoje izjemnosti, moči pogosto ne vidimo. Tedaj potrebujemo ob sebi človeka, ki bo skupaj z nami spoštljivo raziskoval našo moč, jo skupaj z nami obnavljal in krepil, da bi jo zmogli uporabiti za doseganje naših sanj (Čačinovič Vogrinčič 2008 a, Čačinovič Vogrinčič, Vistoropski 2010). Gabi Čačinovič Vogrinčič (v Čačinovič Vogrinčič, Vistoropski 2010: 30) na svoj značilen, na perspektivi moči utemeljen način pojasnjuje, da beseda »pomoč« pomeni »priti po moč«. In pomoč je soustvarjanje, saj vsakdo na svoj enkratni način pripomore k rešitvi.

Učenec: »Všeč bi mi bilo, če bi mi mama zapisala besede v slovenskem jeziku, jaz pa zraven v angleškem, nekaj zapisov in slik si bom fotokopiral in nalepil.« (IDPP 7.2)



Učenci so zelo jasno sogovornikom sporočali, da želijo razumeti in znati.

Učenka: »Želim si, da se bom še kaj naučila in se lažje učila.« (IDPP 8.1)

In da jih tedaj, ko učne snovi ne razumejo, navdaja občutek nelagodja in skrbi.

Učenka: »V šoli mi ne gre dobro in se zato slabo počutim.« (IDPP 8.1)

Učenec: »Nekaj snovi znam, ampak ni mi vseč, ker pozabim vse za nazaj, kar smo se učili. Skrbi me, ali bom takrat, ko bom vprašan snov za nazaj, sploh kaj znal. Saj si zapisujem vprašanja, ki jih učiteljica postavlja, a me vseeno skrbi.« (IDPP 7.2)

Dejali so, da si želijo pomoči, saj želijo biti uspešni.

Učenec: »Rabim učno pomoč, da bi se učil tako v šoli, kot tudi doma z bratom, očetom in mamo.«

Raziskovalka: »Si želiš več vaditi s starši?«

Učenec: »Niti ne.«

Raziskovalka: »Kaj pa z bratom?«

Učenec: »Želel bi, da bi pogledal, kako sem napisal domačo nalogo.« (IDPP 7.1)

Reševanje posameznikovih težav je precej odvisno od tega, kako drugi vidijo in razumejo težave, s katerimi se posameznik spoprijema (Bertoncelj-Pustišek 1994: 109). Hkrati pa je pomembno, čigavo videnje in razumevanje težave nas vodi na poti k rešitvi. Reševanje težav se namreč vse prepogosto ne začne tam, kjer je učenec s svojim znanjem in razumevanjem snovi, pač pa izhaja iz pogleda na problem iz perspektive odraslih (Čačinovič Vogrinčič 2008 a: 13), enako pa velja za rešitev, ki je iz njihovega zornega kota ravno pravšnja za rešitev težave, ob tem pa se niti ne vprašajo, ali si otrok takšne rešitve želi (Saleebey 2009: 9).

Na podlagi predstavljene analize lahko ugotovimo, da so prav vsi sodelujoči po svojih močeh soustvarjali proces pomoči učencu z učnimi težavami. Njihova prizadevanja so bila izraz dobronamernosti, tako v pomenu pomoči učencu kot tudi v pomenu vzpostavljanja konteksta novih odnosov, v katerih bi učenje postalo pogovor (Čačinovič Vogrinčič 2008 a) učitelj učenca posluša, ga sliši in mu odgovori na način, da skupaj raziščeta učenčevo znanje in težavo, da bi ugotovila, kakšno pomoč učenec potrebuje in kako mu jo je mogoče zagotoviti (Magajna *et al.* 2008: 72). Vsak je prispeval pomemben delež k projektu pomoči. Način sodelovanja pa je v veliki meri temeljil na preteklih izkušnjah in znanju udeležencev, zato so se pogledi o ustreznosti določenih pristopov k spoprijemanju s težavami večkrat razlikovali. Pri soustvarjanju izvirnega delovnega projekta pomoči so bili tako ponekod otroci na različne načine preslišani. Pogovor je tedaj največkrat potekal med odraslimi, ki so se pogovarjali o otroku in ne skupaj z njim. Opaziti je bilo mogoče, da so bili mnogi presenečeni, ker je učenec lahko v vlogi sogovornika, ki prispeva pomemben delež k soustvarjanju rešitev.

Učiteljica: »Pogovarjala sva se kot odrasli z odraslim, o tem, kaj me moti v našem odnosu. V ta pogovor je učenec pristopil na drugačen način.«

Raziskovalka: »Najbrž ste v ta pogovor vstopili drugače tudi vi. Slišali ste ga.«

Učiteljica: »Bila sem prijetno presenečena, da je to pomagalo.« (IDPP 5.1)

Zgodilo se je celo, da so se sodelujoči v IDPP spraševali, ali res mora biti na srečanjih navzoč tudi učenec, in navajali za svojo dilemo določene argumente. Nekatere učiteljice je, denimo,





skrbelo, da bi učenec zaradi udeležbe na srečanju IDPP izostal pri predmetu, ki mu povzroča težave. Prav tako so izražale skrb, da bi udeležba učenca na srečanjih sprožila v razredu številna vprašanja. Občasno se kateri od sodelujočih učencev srečanja IDPP ni udeležil. Ob tem so matere navajale različne razloge, na primer sodelovanje na športnem tekmovanju in utrujenost po napornem treningu. V enem primeru je mati po srečanju IDPP pri otroku zaznala poslabšanje počutja in ga pripisala dogajanju na srečanju. Zgled prikazuje materin pogled na to, zakaj se učenec srečanja IDPP ni udeležil.

Mama: »Danes je takoj po pouku odšel domov. Niti v podaljšanem bivanju se ni hotel zadržati, samo da ga ne boste videli in da vas ne bi srečal. Po prejšnjem srečanju se je še tri dni zelo slabo počutil.« (IDPP 5.1)

Za zagovornike postmodernih participacijskih, dialoških pristopov pomoči je prav učenec osrednji akter v projektu pomoči, največji izvedenec za to, da pove svojo zgodbo, ubesedi oviro, učno težavo in prispeva svoj delež k rešitvi v soustvarjanju poti do cilja (Čačinovič Vogrinčič 2008 a: 13). Rezultati analize tudi kažejo, da so v šolskem prostoru še vedno opazni načini ravnanja in reševanja težav, pri katerih so učenci zgolj pasivni prejemniki pomoči, ki delujejo v skladu s prejetimi navodili.

Raziskovalka: »Kako smo te upoštevali?«

Učenec: »V redu. Povedali ste mi, kaj storiti, da bi izboljšal ocene.«

Raziskovalka: »Kaj ti je pomagalo?«

Učenec: »To, da ste mi povedali, kaj storiti, ter to, da sem vas ubogal. Še sedaj uporabljam, kar ste mi svetovali.« (IDPP 1.2)

V želji pomagati je bilo več rešitev za učenčeve učne težave oblikovanih brez učenca – brez upoštevanja njegovega glasu kot soustvarjalca zelenih sprememb. Pogosto je učencu, ki je dobil »na pladnju« več mogočih rešitev oziroma korakov do rešitve, pripadla le možnost izbire ene od njih, ne pa tudi sooblikovanja. Pri raziskovanju rešitve je bilo večkrat spregledano, da prav učenec najbolj verodostojno pove, kaj potrebuje, da bi lahko bil uspešen.

Učenka: »Rabila bi le še tri minute, da bi pregledala ločila.« (IDPP 3.2)

Nihče tega ne more vedeti *namesto* učenca, ki je strokovnjak za svoje življenje, izvedenec na temelju lastnih izkušenj (Čačinovič Vogrinčič 2008 a: 19). A da bi vedeli, kaj nam pomaga, moramo imeti pozitivno izkušnjo, kako se problemi rešujejo. Te dragocene izkušnje ni mogoče dobiti, če si ljudje ob nas lastijo resnico in rešitve (*ibid.*: 23). Prav tako je ni mogoče dobiti, če drug drugega ne poslušamo in vsak po svoje oblikuje rešitev, za katero trdi, da je najboljša in potemtakem edina primerna. Udeleženka takole premišljuje o svojem ravnanju:

Mama: »S sinom ogromno govoriva, a včasih prezrem njegove misli in povem, da bo obveljala moja.« (IDPP 5.1)

Rezultati analize pa tudi kažejo, da so mnogi učenci s ponosom pripovedovali o izkušnjah, da jim je svojo težavo uspelo rešiti, in jih tako krepili, utrjevali. Vsem tem izkušnjam je bilo skupno, da so učenci pri rešitvi lahko izhajali iz lastnega videnja težave in ustrezne rešitve.

Raziskovalka: »Se je kdaj zgodilo, da si bil uspešen? Da ti je uspelo, da te sošolci niso zmerjali in govorili grde besede?«

Učenec: »Da, velikokrat.«

Raziskovalka: »Kaj je bilo takrat drugače?«



Učenec: »Ravno danes me je sošolec ves čas porival, a sem mu rekel: ‚Stop! Nehaj! A grem po učiteljico?‘ In je prenehal.« (IDPP 7.2)

Če bomo otrokom omogočili, da bodo zrasli z občutkom o lastni vrednosti, socialni moči, z izkušnjo, da se od njih veliko pričakuje, saj so in zmorejo biti uspešni, z vednostjo, da drugi verjamejo v njihov uspeh, če bodo lahko blesteli v tem, kar znajo in v čemer so spretni, če bodo zoreli ob konstruktivnih izkušnjah, kako ravnati tedaj, ko se srečajo z ovirami, jih bodo te dragocene izkušnje spremljale vse življenje (Čačinovič Vogrinčič 2008 a, b, Čačinovič Vogrinčič, Vistoropski 2010).

Zaključek

Poglavitne ugotovitve prikazane analize je mogoče strniti v večja sklopa. Učenci so v vlogi soustvarjalcev projekta pomoči prispevali vrsto izjemno pomembnih deležev k odpravi učnih težav. Brez njihovega pogleda na težavo in opredelitve želenih razpletov, brez skupnega raziskovanja rešitev in soustvarjanja dogovorov bi drugi soudeleženi v IDPP pogosto ostali pri lastnem videnju težave in, po njihovem prepričanju, najboljše rešitve zanjo. Učencu bi tako, ne da bi se prej pogovorili o tem, ali si takšne pomoči sploh želi, ponudili rešitev in pričakovali, da jo bo izkoristil. To se je zgodilo tedaj, ko je pogovor potekal mimo otroka in je bil ta na različne načine izključen iz pogovora. Ob tem ne smemo spregledati pomembnosti vseh prej opisanih načinov, kako so vodje IDPP vedno znova zagotavljale prostor, ki je bil namenjen soustvarjanju procesa pomoči. Brez poudarjanja učenčeve ključne vloge bi bile marsikatero besede sodelujočih učencev preslišane.

Ugotovitve pa hkrati potrjujejo besede Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008 a), da se učenci in odrasli sodelovanja in soustvarjanja v procesu pomoči šele učimo. Soudeležbo učenca na srečanjih IDPP, njegovo sodelovanje na način soustvarjanja učenja in pomoči so nekateri sodelujoči večkrat videli kot nepotrebno. Vse prevečkrat je bil učenec viden kot pomoči potreben posameznik, ki si sam ne zmore pomagati in zato potrebuje druge, da ga ustrezno usmerijo. Kot ugotavlja tudi Beers (2007), je največji problem pri vnašanju novosti v šolski prostor v tem, da so nekateri vzorci ravnanja preprosto preveč ukoreninjeni, in četudi učitelji in drugi šolski strokovni delavci preizkusijo kaj novega, se tedaj, ko jim postanejo nove strategije izziv in dodatni napor, zelo hitro vrnejo k utečenim načinom poučevanja in sodelovanja z učenci.



Viri

- Beers, B. (2007), *Šole učenja: Praktični priročnik za učitelje in ravnatelje*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Bertoncelj-Pustišek, S. (1994), Otrok v stiski. V: Tekavčič-Grad, O. (ur.), *Pomoč človeku v stiski*. Ljubljana: Litterapicta (109–114).
- Brajša, P. (1993), *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Brandon, D., Brandon A. (1994), *Jin in jang načrtovanja psihosocialne skrbi*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Bregar Golobič, K. (2008), Učne težave z vidika prikrita kurikula. V: Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S., *Učne težave v osnovni šoli: Problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (48–60).
- Burke, J. (1992), *Decreasing classroom behavior problems: Practical guidelines for teachers*. San Diego: Singular Publishing Group, Ins.
- Cugmas, Z. (1999), *Očka, jaz sem najboljši: Razvoj otrokove zaznave lastne šolske uspešnosti*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Čačinovič Vogrinčič, G., (2008 a), *Soustvarjanje v šoli: Učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- (2008 b), Učenec z učnimi težavami kot soustvarjalec pomoči in učenja. V: Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S., *Učne težave v osnovni šoli: Problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (42–47).
- Čačinovič Vogrinčič, G., Vistoropski, N. (2010), Mladim bi rada povedala, da beseda pomoč pomeni iti po moč. *Ona*, 16. 2. 2010 (30–32).
- Dunn, R. S. (1996), *How to implement and supervise a learning style program*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Goodlad, J. I. (2004), *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Howe, C. (2010), *Peer Groups and Children's Development*. Chichester : Wiley-Blackwell.
- Magajna, L. (1995), Stili učenja – Dunn, Dunn. V: Marentič-Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C., *Izzivi raznolikosti: Stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa (133–141).
- (2008), Učne težave in šolska neuspešnost – kompleksnost, razsežnost, opredelitev. V: Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S., *Učne težave v osnovni šoli: Problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (15–22).
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008), *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.





- Marentič-Požarnik, B. (1995), Učni stili po Kolbu. V: Marentič-Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C., *Izzivi raznolikosti: Stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa (77–101).
- (2000), *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L. (2009), *Moč učnega pogovora: Poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Mikuš Kos, A. (1991), *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Mulvaney, A. (1995), *Talking with kids: How to improve communication and your relationship with your children*. East Roseville: Simon & Schuster.
- Peklaj, C. (2001), *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Saleebey, D. (2009), *The strengths perspective in social work practice* (5. izdaja). Boston: Pearson.
- Shor, I. (1992), *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Ščuka, V. (2007), *Šolar na poti do sebe. Oblikovanje osebnosti: Priročnik za učitelje in starše*. Radovljica: Didakta.
- Tomori, M. (2002), Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: Vzroki-posledice-preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti (16–18).
- Trček, J. (1994), *Medsebojno komuniciranje in kontaktna kultura*. Radovljica: Didakta.



*Saša Pavček*⁵⁰

Disleksija – osebna izkušnja

Disleksija je napaka in vrlina. Zahteva dodaten napor in potrpežljivost, ki bi morala biti na strani učiteljev in učencev, staršev in otrok; v kasnejšem obdobju pa sta dobrodošla blagodejno razumevanje med sodelujočimi odraslimi ter velika mera medsebojnega zaupanja. Morda je tu še največja težava: težko res zaupamo drug drugemu, težko verjamemo, da zmoremo več, kot se zdi na prvi hip, težko pustimo času čas, da se rodi, kar je namenjeno.

Sama bi v poimenovanju sebe kot dislektika raje ostala previdna; kaj pa vem, kaj in kdo sem v resnici? V času mojega šolanja so me klicali drugače, navadno niti ne tako zelo slabšalno, rekli so »zasanjana, odsotna, v svojem svetu, zaprta«. Kasneje so mi svetovali, naj ponavljam četrti razred osnovne šole, naj se namesto v gimnazijo vpišem na trgovsko šolo, saj nisem sposobna večjega intelektualnega napora in bom stežka dosegla srednješolsko izobrazbo. Tako so me videli in zato jim ne zamerim, da so me z dobronamernimi nasveti usmerjali drugam, kakor me je vodilo srce.

O disleksiji se torej v času moje osnovne šole ni govorilo. Učence so razdelili na pridne in lene. Pametne in zabite. Sama sem spadala med lene in zbite, med katere se, verjetno nekoliko pretirano samokritična, kot sem, prištevam še danes. Ste opazili napako? Namesto zabite sem napisala zbite? Če niste, naj vas potolažim, branje odraslih je baje sila površno, saj velika večina beročih v mislih zatava drugam ... Kam ste vi?

Kakorkoli, bila sem popoloma utrujena in zbita od šolskega urnika, ki se mi je zdel kot nedokončana linearna kača, zaporedje nasilnega reda, ki sem ga težko prenašala in mi je zbujal tesnobne občutke nemoči. Tudi formulacija »učence so delili na pametne in zabite«, je točna. A tisti zabiti so bili v resnici potlačeni, prezrti, napačno vrednoteni.

Naj raje pojasnim s spominom. V prvi razred sem šla leto prej kot vrstniki, kar takrat ni bilo nič neobičajnega. Z menoj so bile težave že v vrtcu, zato je bilo za starše najbolje, da so me dali kar v šolo. Mislim, da je bilo to pametno, saj me v vrtec ni vleklo, bila sem namreč precej plaha in sramežljiva, s težavo sem se vključevala v tamkajšnje zame preveč poštirkano okolje. Morali smo se držati točnega urnika, ki je bil zapisan v številkah in razpredelnicah. Vse se je odvijalo ne glede na naravni ritem otroške igre, zgolj po matematični shemi »od – do«. Igrali naj bi se z igračo 1 »od – do«, »od – do« naj bi tekali, »od – do« jedli. Odpor se je pri meni pokazal na nazavedni ravni, saj sem se polila po novih belih žabah z žitno kavo in sem potem mokra in premražena čakala na prihod staršev v temnem, mrzlem kotu za kaznovanje neposlušnih, nepazljivih in porednih. V strahu pred starši so me potem na hitro preoblekli v stare, rjavkaste žabe, ki so me pikale po nogah ... Morda sem zaradi tega neprijetnega spomina, ki je verjetno podoben tisočerim, ki so se v vsakem od nas zasidrili že v otroštvu, začela premišljevat, mar

⁵⁰ Prirejeni odlomki iz avtorskega besedila, objavljenega v Andragoških spoznanjih, 16, 4: 8-11, 2010.





je toga, resna ureditev v šolskem sistemu res tako zelo nujna? Je razsekanje časa na natančne enote, ki si linearno sledijo, res edina možna ureditev? Najbrž ne gre drugače, saj daje kaotičnemu odtekanju človeškega minevanja vsaj začasen pomen. Verjetno vzbuja ljudem lažen občutek urejenosti in smisla, pedagogu daje občutek moči in s tem možnost nadzora. Počuti se varnega, vzvišenega, močnega, na malo drugačno naravo otroka pa lahko deluje zelo nasilno in ga ne hote postavi v vlogo nemočne žrtve, ki so mu na silo pristigli lastno voljo, ga oropali želje in s tem ranili njegov ponos.

Urnik v vrtcu opisujem zgolj zato, da bi lažje razložila svoje občutke ob branju, odpor do linearne reda, natančnega izpolnjevanja ukazov, in s tem pokazala na lastno muko z na silo presekanim časom, ki so mi ga odmerjale vzgojiteljice in ki se ni skladal z mojo precej bolj razpršeno in domišljijско usmerjeno naravo. Zdelo se mi je, da nas silijo v neorgansko urejenost, ki se mi še danes upira.

V osnovni šoli se stanje mojega počutja ni kaj dosti izboljšalo, v gimnaziji se je pri predmetih, kot sta kemija in fizika, stopnjevalo do nenehne tesnobe in nepopisnega strahu, ki ga še vedno podoživljam v morastih sanjah. Vesel spomin prvega razreda me veže zgolj na ljubelega sošolca; prepričana sem, da bi se branja naučila lažje, če bi sedela poleg njega. Še vedno mislim, da je ljubezen največja motivacija v življenju.

Po naravi sem levičarka, torej pišem z levo. Mojih težav s pisanjem z desnico, v katero so mi neprestano rinili peresnik, ki je povsod vse pokapljal, ni bilo videti konca. Vse to je spravljal v obup tovarišico, mene pa v krč in muke. Pero sem trmasto držala v levici in vse črke pisala v napačni smeri, ona pa je vztrajala, da je le desna roka prava! V moji glavi je nastal narobe obrnjen svet in pred očmi so mi plesale vse variante zrcalnih podob črk, števil, stavkov. Estetsko so se mi vse te slike zdele lepe in zgovorne, a menda, tako so me podučili, niso imele nobenega pravega smisla. To dejstvo sem morala sprejeti in se mučiti dalje s tistim okornim peresnikom, ki je škripal in spuščal svoje črno lulanje, kjerkoli se mu je zahotelo. Ko bi pa moral kaj zapisati, mu je nenadoma zmanjkalo črnila in v tintniku je bila samo zasušena lužica in tako sem ponovno zaostala za vrstniki in dobila črno piko. Toda glede branja sem pokazala vsaj malo borbenosti, ki pa ni izvirala iz želje, da bi pretentala učitelje, marveč iz radovednosti in užitka pri poslušanju besedil. Prvo berilo sem znala na pamet. Ni mi bilo težko, saj je bilo v njem vse polno oprijemljivih točk: nekje slika, drugje zavihek, zlasti pa glas mojega dve leti starejšega brata, ki mi je doma bral sestavke in tako sem natančno vedela, kaj kje piše. Občudovala sem Prvo berilo, se čudila, kakšen svet je lahko v eni sami knjigi, pa tudi bratov glas mi je bil ob branju dosti bolj všeč kot sicer, saj je bil umirjen in zbran. Tako sem svoje popolno neznanje branja spretno prikrila v šoli in doma in bila celo pohvaljena za gladko in doživeto branje, ki je bilo živ posnetek bratovih modulacij, zastojev, poudarkov.

V tretjem ali proti koncu drugega razreda pa sem se, vsak lisjak se ujame, tudi jaz izdala. V poldanskem varstvu smo med počitkom morali javno glasno brati pred razredom. Tovarišica me je poklicala in nekaj časa mi je šlo zelo dobro, saj sem si pravljično sproti zmišljevala, pač glede na ilustracijo. Čez čas pa je tovarišica stopila za moj hrbet in potisnila kazalec na neko besedo in rekla:

»Saška, kaj tu piše?«

Nisem imela pojma. Prevara je bila sramotno razkrita in zasmehovanju sošolcev ni bilo konca. Sledile so dopolnilne ure ob sedmih zjutraj, muke, jok, obup! Črke, natiskane na tankih lističih,





ki so bili med seboj pomešani, zlepljeni, obrnjeni na glavo, je bilo treba postaviti v pravo smer, logično zaporedje, linearen red! Občutek, da me silijo v kartonast kvadrat, v kletko, občutek nemoči in tesnobe se je vrnil. Sama namreč razmišljam drugače: iz kaosa gre k možganom vse polno podob in občutkov in teh stezic je veliko in vse se kot kalejdoskop blešči. Mislim, da v obilici podob, zvokov, glasov z neko posebno strastjo počasi prehajam v meni lastno urejenost in mir. S časom se spoznala, da kar je zame razumljivo, ni nujno razumljivo tudi okolici, zato se mi zdi, da se že vse življenje trudim, da bi bila čimbolj razumljiva tudi soljudem, in s tem tudi sprejeta. Večkrat se vprašam, ali je treba vlagati toliko truda v te stvari, saj se večina ljudi ne ozira na druge in z vso vehemenco in brez zadržkov potrjuje le svojo lastno vrednost, ne oziraje se na okolico.

Toda vsemu navkljub mislim, da so tiste jutranje ure imele svoj velik pomen in smisel in vedno bolj sem prepričana, da vse skupaj ni bilo tako slabo, kot se je zdelo takrat. In sicer iz enega samega razloga: spoznala sem, da je treba v vsako stvar vložiti svojo lastno energijo, samega sebe. Bolj ko se daš, bolj ko se potopiš v stvar, lepše ti je in vedno bolj se bližaš sebi in drugim. Na ta način se prebujajo v človeku radovednost, ta pa vnema strast, ki je po mojem mnenju edini dober nadomestek za dolgočasno disciplino. Strast krepi storilnost, te žene dalje in ti daje veliko možnosti za samouresničitev, za krepitev delovnih navad in je hkrati pravi ogenj kreativnosti. Hvalvredno je, če se ljudje med seboj spodbujamo k takemu ravnanju, bodisi med učenci in učitelji bodi kar povprek. Važno se mi zdi, da pristopa človek k človeku, ga sprejema kot enkratnega in da sta oba deležna medsebojnega spoštovanja. Zato pa sta potrebna zaupanje in iskrenost. Tu je temelj medčloveških odnosov, ki bi ga morali obvladati enako gladko kot abecedo.



Abstracts

Gabi Čačinovič Vogrinčič

Co-creative working relationship: the individual working project of help

Abstract

The article presents two concepts the action research reported in this monograph is based on: the working relationship and the individual working project of help co-created in the working relationship. The author investigates the participation of all involved in the process of co-creating changes in ways to overcome learning difficulties: the participation of the student, hearing his or her voice, his or her parents, the teachers, the school counselors and the researchers. Successful learning is the best argument for a friendly and caring relationship that supports the whole participation of the student. The two basic concepts are connected with Loreman's research on respecting childhood. Finally, the author reports on the results of this research confirming the importance of two elements in the working relationship, the ethics of participation and the strengths perspective, to overcome learning difficulties.

Key words: co-creating help, learning difficulties, working relationship, individual working project of help, ethics of participation, strengths perspective, respecting childhood

Lea Šugman Bohinc

Synergetics of co-creating learning and help in school

Abstract

Synergetics is a transdisciplinary theory of spontaneous emergence of new patterns in a system's (i. e. a student and different interactions in school that s/he participates in) organization. Descriptions of co-creative working relationships in individual working projects of help (IWPH), collected in the action-research project and chosen from the available professional literature, were qualitatively analysed from the view of eight





synergetic generic principles: 1. creating conditions for (relational) stability, 2. discerning the patterns of the system worked with, 3. considering and empowering the feeling that the processes of change make sense, 4. discerning control parameters, i.e. enabling energizing, 5. contributing to a destabilization, breaking of unsuccessful patterns, 6. considering »kairós« - timing and coordination of the helper's actions and the student's processes, 7. enabling breaking of symmetry between old and new patterns and 8. contributing to a restabilization and integration of new patterns. Synergetics meaningfully frames and theoretically and practically interconnects the concepts and methods of postmodern collaborative, dialogical approaches in education and help to students with learning difficulties. Synergetic role of learning and help is being realized in a co-creative working relationship: school professional workers and parents do not change the student's behaviour. Instead, those involved carefully and respectfully explore which elements in the child's interpretation of reality have motivating results. This allows him or her to omit the less effective patterns of functioning. Thus potentially energizing circumstances are co-created in which a student with learning difficulties may spontaneously develop alternative, more successful behavioral-cognitive-emotional patterns. The author makes a comparative analysis of synergetic process management model considering psychotherapy outcome research, academic performance, learning and motivation in contemporary pedagogical psychology, and CBC behavioral model of home/school collaboration.

Key words: synergetics, co-creative working relationship, synergetic generic principles, synergetic role of learning and help.

Ksenija Bregar Golobič

The co-creative working relationship from the perspective of the hidden curriculum in school: the student's voice!

Abstract

Researchers of the hidden curriculum have disclosed a problematic part of everyday school routine, i.e. a daily accustomization of the students to dependence, uncritical adaptation and resignation. Researchers established that this is a contradiction of the basic mission of public education, the idea of enlightenment: *Sapare Aude! Have courage to use your own reason!* In the core of the daily routine - the hidden curriculum - is a student's fundamental experience »not to be heard« If a student is to be successful at school, then s/he has to come to terms with this experience. Thus the school grade does not comprise only the grade of the knowledge but already the student's adaptation to school and its institutional regime. The model of the co-creative working relationship with students





which has been researched and developed in nine primary schools in the project »The Co-creative Learning and Help in School« (2008-2011) intervenes precisely in this most problematic school everyday life. It intervenes by enabling the students, on the contrary, to speak up and be heard. From the strengths perspective and the ethics of participation the student is an equal partner in the conversation together with parents and teachers – s/he is treated as »the expert by experience«. In the co-creative working relationship a silent and unquestionable hidden curriculum comes to speak. The changes occur which surprise the project participants themselves. In addition, the article includes a survey of some of the most important experiences of this kind, presented by the teachers and school counsellors at the final supervision meeting. As the concept of the co-creative working relationship with the student intervenes in the very problematic core of the hidden curriculum, it aims at school change through its effects, i.e. at paradigmatic change which moves school back to its fundamental primary mission: *Sapere Aude!*

Key words: students with learning difficulties, hidden curriculum, everyday school routine, the co-creative working relationship, student's voice

Nina Mešl

Process of work in the individual working project of help: from defining problems to co-creating desired outcomes

Abstract

A group of researchers in the action research project *Professional Foundations for Further Development and Implementation of the Concept "Learning Difficulties in Primary School"* was using contemporary social work concepts of help, and co-creating answers – together with children who were having learning difficulties, their parents, and school professionals – about the usefulness of the co-creative working relationship in the context of school and learning difficulties. A qualitative analysis of the records about the process of work in the individual project of help was made after completion of work in practice. The results show that a student with learning difficulties needs an individual working project of help (IWPH), in which new meanings, new understandings of difficulties and possible solutions are being discovered in a co-creative working relationship - together with his or her parents and school professionals. Each participant's voice is needed in a process of co-creation; especially a child's voice, which poses a special challenge to the adults: to join the child's construction of meaning, which is often different from the way adults construct meaning. Co-created help-plans, in which concrete steps towards desired outcome are





defined and which are updated and checked, where even the smallest step towards agreed goal is being celebrated, lead towards school success.

Key words: agreement on co-operation, instrumental definition of help, co-creation of solutions, help plan, dialogue, child's voice.

Tadeja Kodele, Nina Mešl

Teachers and school counselors evaluate the introduction of the co-creative working relationship in school

Abstract

Co-creation of learning and help for students with learning difficulties brings a new challenge to the contemporary school: the student and all actors (teachers, parents and school counselors), connected with him or her, are co-researchers and co-creators of learning and help. In the article the authors analyse the teachers' and school counselors' view on the implementation of the concept in practice. The analysis is based on data about expectations of teachers and school counselors before they took part in the project and about their (dis)contentment at the end of collaboration. The analysis has shown that the teachers and school counselors were mainly satisfied with the newly introduced way of working. They have commented on the model of individual working project of help (IWPH) as useful because it connects all important actors (students, teachers, parents and school counselors) when help for students is being planned, and above all, the model gives an opportunity for the student's voice to be heard.

Key words: students with learning difficulties, teachers' and school counselors' expectations, satisfaction, student's voice, individual working project of help, evaluation.





Ines Kvaternik, Klavdija Kustec, Tadeja Kodele

The parents' view on the implementation of the co-creative working relationship in school

Abstract

The analysis of the parents' expectation and evaluation of the cooperation in the individual working projects of help (IWPH) has shown that parents are satisfied with this kind of support for their children and they would like to continue with this kind of work in the future. Collaboration, based on the ethics of participation and the strengths perspective, had positive effects on the child, the parents and the school professional workers. Parents estimated that their children became more successful in school, more motivated for school work and more independent and responsible when searching for support in school. School workers became more available for parents and children and more autonomous when working with children with learning difficulties. Parents had thus an opportunity to learn how to talk with their child. Parents identified the lack of time and overwork as the only obstacles for that kind of cooperation.

Key words: parental involvement in school, role of parents in school, co-creation of learning, learning by talking, evaluation.

Beata Akerman

From monologue to dialogue, from receiving to co-creating help

Abstract

The article summarises the analysis of three aspects of student's collaboration in the individual working project of help (IWPH), namely, co-creating the learning process in the IWPH, the methods of ensuring that a child's voice is heard, and the final evaluation of work within the IWPH from the students' perspective. The students chose different ways of participating in the discussion. Some were very talkative, defined their perception of the problem and the desired changes, delivered several suggestions for solving the problem and participated in reaching agreements. Others found it hard to voice their thoughts. Occasionally, they repeated what others had said or agreed with their opinion without





giving their own. In certain cases, the children were not heard in one way or another in the processes of co-creating the working project. To guarantee that the student's voice is heard, the IWPH managers prepared graphic material, they used circular, i. e. relational, questions and questions aimed at making the substance of the answer more concrete, they posed short and simple questions, continuously summarised the answers, made the students' choice possible, complimented them, and, by using encouraging words, contributed to their empowerment. The students assessed their participation as beneficial and noticed considerable progress in themselves, including changes in their well-being. At the IWPH meetings they had the feeling that the adult participants were listening to them and that they were able to voice their opinions, help develop solutions and that the agreements reached together were taken into account. They desired further collaboration. The analysis of the students' answers on the final assessment of work in the IWPH also showed the effectiveness of such methods of handling and solving problems in schools where students had previously been merely passive recipients of help.

Key words: student's voice, individual working project of help, learning, co-creation of solutions, collaboration.



Stvarno kazalo

A

agenda o "personalizaciji javne vzgoje" 93

analiza

evalvacijska analiza 13

kvalitativna analiza 11, 13, 14, 36, 69, 72, 92, 95, 97, 156

metaanaliza 13, 44, 45, 46

atraktor 38, 65

B

bifurkacija 38

D

delovni odnos (soustvarjanja)

dogovor o sodelovanju 13, 19, 29, 54, 83, 97, 98, 99, 100, 102, 105, 157, 159

etika udeležnosti 15, 17, 18, 19, 20, 21, 29, 30, 33, 34, 41, 52, 54, 69, 83, 92, 104, 138

instrumentalna definicija problema 17, 18, 24, 25, 34, 55, 95, 101, 102, 105, 106, 107, 112

osebno vodenje 17, 18, 19

perspektiva moči 17, 54, 92, 98, 146

ravnanje s sedanostjo 17, 22, 98

znanje za ravnanje 17, 23

delovni odnos (soustvarjanja):

perspektiva moči 104, 148

delovno prijateljstvo 27

diagnostika

diagnostika procesa pomoči 47

standardna diagnostika klinične slike 47

družina 21, 27, 37, 43, 57, 59, 68, 70, 82, 138

E

eksternalizacija 55

energiziranje 36, 42, 65

G

glas otroka 22, 27, 91, 92, 95, 100, 115, 127

glas učenca 19, 80, 92, 108, 112, 115, 127, 131, 152, 155, 166, 167

H

hevrstika 43, 44, 51, 55, 66, 67, 73

I

ideologija 86, 87, 88

inkluzivni ukrepi 83

institucija 82, 86, 93

institucionalni presežek 82

spremembo institucionalne organiziranosti 93

interakcijsko pojmovanje procesov učenja in poučevanja 81

izgorelost 57

izjema 23, 24, 56, 57, 60, 62, 108, 112, 168

izključevanje 83

izvedenec za svoje izkušnje 55, 166, 173

ekspert iz izkušenj 17, 80, 90, 112

izvedenec za to, da pove svojo zgodbo 173

izvedenstvo otroka 22

poznavalec svojega življenja 41, 52

strokovnjak iz izkušenj 16, 156

izvirni delovni projekt pomoči

konkretiziranje 24, 108, 125, 152, 164, 168

pridruževanje 3, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 52, 56, 80, 83, 90, 95, 106, 112, 123, 128, 131, 140, 142

proslavljanje 14, 25, 28, 68, 95, 101, 110, 112

raziskovanje oziroma odkrivanje 18, 25, 28, 29, 31, 33, 96, 97, 100, 101, 106, 108

spreminjanje 25

J

jezik socialnega dela 16

K

kairós 36, 42, 66

Koncept dela "učne težave v osnovni šoli 3, 9, 81, 83

konkretiziranje 112, 157

konotacija 42, 56

kontinuum pomoči učencem z učnimi težavami 9, 15, 16, 18

kontrolni, nadzorni parameter 43

kratkoročni in dolgoročni cilji 58

kronos 66

kurikul

manifestni kurikul 89

prikriti kurikul 3, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 132, 149

L

leksikon moči 21

celjenje in celostnost 21, 22

dialog in sodelovanje 22



odpornost 21
odpoved dvomu 21
socialna krepitev 21
včlanjenost 21

M

merski instrument 84
 intervju z učencem 12
 obrazec - evalvacija 12, 13
 obrazec-evalvacija 13
 obrazec - IDPP 13, 14, 97, 133, 156
 obrazec - supervizija 13, 92
 test 84
 vprašalnik 45, 84
metaposkusna teorija
 teorija 73
mimobežnost 66
model 13
 biomedicinski model 45
 fazni model pojavov 42
 fazni model sprememb 70, 71
 model delovnega odnosa soustvarjanja 10, 80
 model empirično podprtega raziskovanja 48
 model hierarhije motivov oziroma potreb 43
 model samouravnavanega učenja 48
 odkrivanja in pomoči učencem z učnimi težavami 9
 sinergetični model 36, 47, 49, 56, 69, 72
 sodelovalni model šola-dom 69
 sodelovalni model učenja in pomoči CBC 72
motivacija 11, 36, 42, 48, 58, 65, 67, 71
 minimalna motivacija 52
 motivacija in potrebe 43
 motivacijski intervju 70
 motivirajoč dejavnik, učinek 36, 125
 samouravnavana motivacija 59
 situacijska odvisnost motivacije 58
 učna motivacija 58, 72, 149, 156

N

načrt pomoči 13, 95, 97, 108, 111, 112, 164
najljubši učitelj 53
namera, nameravanje 67
nevroznanost 68
notranja in zunanja 58

O

osebni stik, odnos 26, 53, 60, 66, 90, 93
 trenutki srečanja 66, 91

 trenutki tukaj in zdaj, zdaj trenutki 66, 91
otročstvo 28
 spoštovanje otroštva 11, 27
ovire
 neenake možnosti 21
 oviranost zaradi specifičnih učnih težav 71
 prikriti kurikulum kot ovira 87
 pri starših za sodelovanje v procesih sprememb 70
 samoumevnost (prikriti kurikulum) kot ovira 82
 sistemske ovire 147
 za prijateljstvo med strokovnjakom in uporabnikom 26
 za spoštovanje otroštva 27

P

paradigma objektivizma 45
paradigma socialnega konstrukcionizma 40, 45, 67, 112
parameter
 kontrolni, nadzorni parameter 36, 38, 40, 42, 57, 59, 62, 65, 73
 nespecifičnost učinkov parametrov nadzora 59
 parameter reda, urejevalec 40
 specifičnost parametrov nadzora 59
pedagoška psihologija 36, 48, 58, 72
personalizacija učenja 93
pohvala 32, 33, 52, 65, 67, 69, 101, 107, 110, 125, 145, 152, 157, 164, 170
 kompliment 69, 101, 110, 125, 131, 157, 160
ponotranjanje javnih diskurzov 68
poslušanje 23, 93, 104
 aktivno poslušanje 153
 neslišanost 80, 90
 poslušalec 23
 preslišanost 105, 112, 152, 167, 172, 174
 reflektivno poslušanje 61
 slišanost 12, 80, 90, 121, 122, 124, 127, 132, 143, 166
poslušanje: 167
povzemanje 18, 32, 61, 98, 104, 107, 108, 111, 152, 168
pravica do resničnosti 22, 156
preokvirjanje 53, 169
presenečenje 63, 80, 84, 85, 87, 91, 105, 110, 172
pričakovanje 11
prikriti kurikulum
 institucionalno učenje 89
 koncept prikritega kurikula 82
 narava prikritega kurikula 84
 nauki prikritega kurikula 89
 negativni učinki prikritega kurikula 82



odkritje prikritega kurikula 84
perspektiva prikritega kurikula v šoli 82
problematični del prikritega kurikula 88
učinek ideologije 86, 87, 88
prilagajanje 80, 89
 prilagajanje instituciji 88
 prilagajanje načina in metod dela pri pouku 129
 prilagajanje posameznika okolju 81
 prilagajanje učnega okolja učencu 81
 šolska ocena vključuje tudi učenčevu prilagoditev 90
pristopi pomoči
 dialoški pristopi pomoči 36, 55, 173
 k rešitvi usmerjeni pristopi pomoči 55, 67, 71
 narativni pristopi pomoči 55, 71
 participacijski pristopi pomoči 67, 173
 postmoderni pristopi pomoči 36, 41, 42, 55, 67, 173
 sistemski pristopi pomoči 65, 67
 socialnokonstrukcionistični pristopi pomoči 67
 sodelovalni pristopi pomoči 36, 41, 67, 69
profesionalna disciplina 54
projekt Soustvarjanje učenja in pomoči 9, 10, 14, 37, 80, 82, 83, 89
projekt Soustvarjanje v šoli 9
psihoanaliza 47, 87, 88

R

raziskovalna metoda
 akcijsko raziskovanje 9, 10, 11, 17, 36, 37
 antropološki pristop 84
 eksperiment 62, 84
 metoda prostega asociiranja v psihoanalizi 87
 raziskovanja učenja in pomoči, usmerjenega na učenca 48
 raziskovanje psihoterapije, usmerjeno na pacienta 45
 spremljanje v dejanskem času 39, 45, 56

S

samovrednotenje 48, 51
Sapere aude! 80, 88
sinergetika
 robni pogoji 38

 sinergetična generična načela 36
 sinergetična generična načela 11, 41, 42, 65, 67
 sinergetična vloga učenja in pomoči 36
 točka (položaj) kritične nestabilnosti 38, 66, 67
 transdisciplinarna teorija 36

začetni pogoji 38
slikovno gradivo 99, 105, 106, 109, 152, 159, 162, 166, 167
smisel 18, 22, 36, 42, 44
 logos 56
socialna mreža 21, 23, 46
sodelovanje med starši in šolo 120, 132, 136, 137, 149, 170, 171
spoštljiv in odgovoren zaveznik 17, 27, 31, 156
supervizija 12, 49
 supervizijsko srečanje 11, 12, 13

Š

šola
 čustveno varna šola 49, 50, 51
 institucija moderne dobe 82
 paradigmatska sprememba 20, 80
 šola kot institucija 82, 86, 88
 šola kot učeča se skupnost 83
 šola, šolski uspeh, sodelovanje šola-dom kot varovalni dejavnik 137
 šolska institucionalnost 83
 šolska ocena 32, 80, 155
 šolska rutina 11, 80, 81
 temeljno poslanstvo 80
 vključujoča šola 82
štiri kategorije terapevtskih dejavnikov
 psihoterapevtske tehnike 47
 skupni dejavniki 44, 46
 terapevtovi dejavniki 46
 zunajterapevtski dejavniki 46, 47

T

tehnika 43
temeljne potrebe 43
teorija 14, 41, 43
 metaposkusna teorija 11, 14, 34, 69, 73
 poskusna teorija 14
 teorija autopoiesis 38
 teorija kaosa 38
 teorija o disipativnih sistemih 38
 teorija o nelinearnih dinamičnih sistemih 38
 teorija o netrivialnih sistemih 38
 teorija samoorganizacije 38
 teorija samouravnavanega učenja 59
 teorija sinergetike 38
 transdisciplinarna teorija 36
terapija, psihoterapija
 empirično podprta (psiho)terapija 45
 geštalt terapija 47



kognitivno vedenjska (psiho)terapija 47
logoterapija 56
psihoanaliza 87
realitetna terapija 44
sistemska družinska terapija 47
terapija v šoli 25
transakcijska analiza 47
vedenjska (psiho)terapija 70

znanost o kompleksnosti 50
znanost o nameri 67

U

učenje s pogovorom 136
učni slog 49, 153, 155
uspešnost 145
 učna uspešnost 48, 72, 81
 uspešnost psihoterapije 36, 44, 72

V

varovalni scenarij, varovalka 62, 69
vprašanje
 odnosno oz. krožno vprašanje 152, 159
 odprto vprašanje 61
 podporno vprašanje 160
 raziskovanje izjem, vprašanje o izjemi 24, 56, 108,
 168
 vprašanje v lestvici, lestvica 104, 105, 106, 109, 161,
 163, 169
 vprašanje za konkretiziranje 152, 168
Vsea_%1%. 12
vzorec
 spoznavno-čustveno-vedenjski vzorec, navada 36,
 44
vzorec delovanja 38
 destabiliziranje vzorca 42
 krepitev odklona od starih vzorcev 42
 prehod med vzorci 66
 prekinitev simetrije vzorcev 67
 problemski, problematični vzorec 54
 razlikovanje vzorcev 36, 56
 simetrija med vzorci 67
 spoznavno-čustveno-vedenjski vzorec 36, 43, 68,
 72
 sprememba vzorca 59
 vzorec rešitve 55

Z

zamišljanje želene prihodnosti 54
znanost
 sinergetična znanost 14, 55
 sistemske znanosti 38



Imensko kazalo

A

Abraham, F. D. 38
Akerman, B. 9
Allen-Meares, P. 137
Althusser, L. 94
Andersen, T. 23, 98, 107
Anderson, H. 16, 104
Apple, M. W. 86
Aylm, M. 62, 70

B

Bajec, B. 38
Barley, D. E. 44
Bass, L. L. 25, 110, 113
Bečaj, J. 116
Beers, B. 89
Benard, B. 21
Berg, I. K. 108, 110
Bertoncelj-Pustišek, S. 172
Bluestein, J. 43, 49, 50, 52, 53, 61, 64
Boekaerts, M. 48
Bouwkamp, R. 35
Boyd-Franklin, N. 116, 133
Bradley, S. 44
Brajša, P. 153
Brandon, A. 153
Brandon, D. 153
Bregar Golobič, K. 9, 81, 132, 154
Burke, J. 156

C

Christenson, S. L. 137
Collett, B. 69
Collett, B. R. 69, 71
Conroy Moore, K. 24
Cotič, J. 82
Cozolino, L. 74
Cugmas, Z. 155

Č

Čaćinovič Vogrinčič, G. 3, 9, 41, 51, 66, 80, 90, 96, 97,
98, 99, 102, 105, 110, 112, 132, 137, 138, 140, 153,
155, 166, 171, 173
Černigoj, M. 38

D

DiClemente, C. C. 70
Digman, C. 137
Doddington, Ch. 118
Dolar Bahovec, E. 90
Dosser, D. A. 35
Dunn, R. S. 155

F

Felman, S. 87
Flaker, V. 14
Foerster, H. von 38
Fonagy, P. 45
Foucault, M. 40
Franklin, C. 24
Frankl, V. E. 56
Freud, S. 87, 88

G

Galimberti, U. 75
Gamble, N. 62, 70
Gammer, C. 112
Garcia, T. 48
Gehart, D. 16, 112
Gergen, K. 40
Gersch, S. I. 127
Gimpel Peacock, G. 69, 71
Gladwell, M. 75
Glasser, W. 44
Gleick, J. 38
Gonzales Torres, M. C. 48
Goodlad, J. I. 154
Gordon, D. 89
Gossen, D. C. 75
Grebenc, V. 148
Gross, J. 116

H

Hafer Bry, B. 116
Haken, H. 38, 39
Hansen, N. B. 76
Hilton, M. 118
Hoffman, L. 16, 18, 19, 40, 104, 108, 138
Holcomb-McCoy, Ch. 117
Howard, K. I. 45
Howe, C. 154



I

Intihar, D. 137

J

Jackson, P. W. 82, 84, 85, 86, 87, 88

Jones, K. 94

Jong, P. de, 108, 110

Juriševič, M. 58

K

Kalin, J. 137

Kant, I. 88

Kavkler, M. 9

Keeney, B. P. 65

Kepec, M. 137

Kobal, L. 45

Kodele, T. 9, 97, 99, 100, 141, 147

Kordeš, U. 38

Kratochwill, T. R. 78

Krek, J. 137

Kustec, K. 9, 148

Kvaternik, I. 9, 148

L

Lacan, J. 87

Lambert, M. 44, 45, 46, 47

Lewis, J. 82, 90

Lončarič, D. 48

London, S. 97

Loreman, T. 27

Luborsky, L. 45

Lüssi, P. 18, 23, 101, 102

Lutz, W. 46

Lynch, K. 90

M

Madsen, C. W. 16, 107

Magajna, L. 9, 15, 81, 115, 116, 118, 132, 136, 137, 155, 156, 172

Marentič Požarnik, B. 154, 155

Marjanovič Umek, L. 48

Maslow, A. 43

Maturana, H. R. 38

McNamee, Sh. 40, 111, 149

McTaggart, L. 54, 67

Mesec, Bl. 12, 13

Mešl, N. 9, 99, 100, 141, 147, 148

Mikuš Kos, A. 137, 155

Montalvo, F. T. 48

Možina, M. 38, 66

Mulvaney, A. 153

N

Norcross, J. C. 47

O

Okiishi, J. 46

Openshaw, L. 137

Ornstein, R. E. 40

P

Peacock, G. 69

Peklaj, C. 48, 138, 154

Pennac, D. 54, 60, 62, 64

Percy-Smith, B. 112

Pfeiffer-Schaupp, H. U. 24

Pintrich, P. 48

Pintrich, P. R. 48

Plut Pregelj, L. 154

Prigogine, I. 38

Prochaska, J. O. 70

R

Reasoner, R. W. 51

Rener, T. 43, 136

Resman, M. 137

Rodriguez-Jazcilevich, I. 97

Rosenfeld, I. 23

Ross, M. E. 100

Roth, A. 45

Russell, P. 128

S

Saleebey, D. 20, 21, 22, 31, 104, 108, 145, 172

Schiepek, G. 38, 39, 40, 42, 45, 47, 51, 56, 59, 66, 68

Schunk, D. H. 48

Shazer, S. de, 110

Sheridan, S. M. 70

Shor, I. 153, 154

Sklare, G. B. 24

Smolej Fritz, B. 48

Soan, S. 137

Sočan, G. 76

Sommerfeld, P. 39

Stengers, I. 38

Stern, D. N. 66

Strunk, G. 39



Š

Ščuka, V. 155

Šugman Bohinc, L. 9, 13, 40, 45, 54, 65

T

Thomas, N. 112

Tomec, E. 48

Tomori, M. 116

Trček, J. 153

Turney, D. 26

V

Varela, F. J. 38

Vistoropski, N. 171, 174

Vries, S. de 18

Z

Zeidner, M. 74

Zhukova, L. T. 38, 39

Zimmerman, B. J. 48

Zusho, A. 48

Ž

Žagar, D. 58

Žerovnik, A. 149