

Nina Mešl, Tadeja Kodele

Soustvarjanje podpore in pomoči učencem z učnimi težavami v izvirnem delovnem projektu pomoči /Pogled učiteljic/

Članek je objavljen v reviji *Socialno delo* 50 (2011), št.1.

1. Uvod

Šola je prostor, v katerem lahko učenec razvije sposobnosti, znanje in spretnosti za večjo odpornost. To je pomemben varovalni dejavnik pred socialno izključenostjo. Vemo, da prav šolski neuspeh pomeni največje tveganje za človekovo življenje. Magajna (2008: 15–19) opozarja, da je problem učnih težav in šolske neuspešnosti kompleksen in trdovraten¹. Navaja rezultate raziskav, ki kažejo, da ima šolska neuspešnost tudi v Sloveniji skrb zbujačo razsežnosti. Šolski neuspeh je dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj, poveča pa tudi sprejemljivost za druge škodljive in ogrožajoče vplive.

Tudi M. Tomori (2002: 16–17) opozarja, da šolska neuspešnost pomeni tveganje za celoten osebnostni razvoj. Otrok, ki v šoli ni uspešen, se pogosto doživlja kot nesposobnega, odrinjenega, manjvrednega ali celo v celoti slabega, to pa lahko povzroči različne poskuse reševanja samospoštovanja in neustreznega zagotavljanja svojega mesta med drugimi. Nasprotno pa lahko učna uspešnost deluje varovalno in otroka ščiti pred poglobljanjem čustvenih in vedenjskih težav, tudi ko so pri otroku navzoči drugi ogrožajoči dejavniki (npr. revščina) (Magajna *et al.* 2008).

Tudi tuji avtorji predstavljajo rezultate raziskav, ki so preučevale povezanost šolskega uspeha s poznejšimi življenjskimi izkušnjami ljudi. J. Gross (2008: 23), ki piše o pomenu zgodnje pomoči pri opismenjevanju in računanju, navaja, da je imelo težave, povezane z branjem in pisanjem oziroma težave pri računanju od 50 do 76 odstotkov otrok, ki so bili izključeni iz šolskega sistema; te težave je imelo tudi 50 do 60 odstotkov ljudi na prestajanju zaporne kazni.

Dryfoos (v Boyd-Franklin, Hafer Bry 2000: 121) celo meni, da je šolska uspešnost največji napovedovalec otrokove prihodnosti. Opiše rezultate projekta, v katerem nihče od mladostnikov, ki

¹ Avtorica opozarja tudi na širino koncepta »šolskega neuspeha«, saj ima lahko za posameznike različen pomen (lahko npr. pomeni neuspeh učenca, da bi napredoval v višji razred, ali zapuščenje šole brez kompetenc, ki jih zahteva trg dela, lahko pa označuje tudi neuspeh šolskega sistema, da bi poskrbel za ustrezne službe in dejavnosti, ki vodijo do učenja ipd.). O tem pišejo tudi drugi avtorji (*cf.* Tomori 2008, Čeplak Mencin 2008).

so bili štiri mesece vključeni v svetovanje, ni povečal uživanja drog ali jih začel uživati, čeprav je bilo delo usmerjeno v šolsko delo in ne v uporabo drog. Šola je za otroka nekaj podobnega kot delovno mesto za odraslega: če se naučijo spoprijemati z izzivi v šoli, bodo zmogli tudi pozneje v službi. Prav tako je učenčeva vednost, da zmore delati dobro v šoli, nekakšen odbojnik, zaščita pred vplivi stresa zunaj šole.

V projektu, ki ga predstavlja v prispevku, smo dobili jasna sporočila učencev, da želijo znati in razumeti. Učenci so ubesedili svoja pričakovanja kot:

Več se bom naučila in bom bolj zadovoljna. (Učenka v četrtem razredu.)

Pridobiti si čim več znanja, imeti ocene nad tri. Če bi bila pet, bi bilo super. Da bom lažje sledil snovi. (Učenec v petem razredu.)

Želja po znanju in šolskem uspehu ter podatki raziskav o vplivih šolskega uspeha na življenje ljudi so pomembno sporočilo za odrasle, ki smo odgovorni, da vsakemu otroku omogočimo izkušnjo, da zmore, da je lahko v šoli uspešen, odgovorni smo, da mu omogočimo, da se bo naučil in da bo razumel.

Pri zagotavljanju izkušnje šolskega uspeha ima ključno vlogo učitelj. Učiteljeva vloga je zelo kompleksna. Doddington in Hilton (2007: 110), ki predstavita v otroka usmerjeno izobraževanje, poudarita, da je gotovo jasno, da učitelj ne more biti le opazovalec. Nasprotno, učitelj naj bi bil »občutljiv in podporni posrednik«, predan in z razumevanjem o tem, kako oblikovati načela in vrednote v svojih lastnih, specifičnih poučevalnih in učnih kontekstih za čim večjo blaginjo vsakega otroka. Učitelj mora imeti osebna strokovna znanja, da bi uporabil možno vsebino učnega načrta, da bi ponudil vir in okvir za izkušnje učenja. Učitelji ne potrebujejo le znanja o predmetu, temveč morajo imeti bogato, izkustveno in kulturno življenje, iz katerega lahko črpajo, da bi izrazili svoje vrednote in ustvarjalnost, poudarita avtorja (*op. cit.*) in navedeta primer Portugalske, saj imajo učitelji tam tudi zaradi tega prost vstop v vse galerije in muzeje. Meniva, da v opisani kompleksnosti učiteljeve vloge manjka še pomemben poudarek: učitelj potrebuje tudi pomembna znanja o vzpostavljanju odnosa z učenci, v katerem lahko vsakemu otroku zagotovi izkušnjo šolske uspešnosti. Odnos učenca in učitelja v najinem razumevanju dobro opredeli G. Čačinovič Vogrinčič (2008: 19), saj pravi, da sta učenec in učitelj v delovnem odnosu soustvarjanja učenja – učenec je strokovnjak za svoje življenje, strokovnjak na podlagi osebnih izkušenj, učitelj pa njegov spoštljiv in odgovorni zaveznik.

Dodaten izziv za učiteljevo delo so učenci z učnimi težavami. Rezultati raziskovalnega projekta »Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: Razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči« (Čačinovič Vogrinčič, Bregar Golobič 2008: 190–191) so pokazali, da se strokovni delavci na področju dela z učenci z učnimi težavami srečujejo z več ovirami. Najpogosteje omenjene so: premalo sodelovanja, premalo strokovne podpore zunanjih ustanov, lastna nezadostna usposobljenost za ponujanje pomoči.

Prav razumevanje ključne in kompleksne učiteljeve vloge ter opredeljene težave, ki jih lahko imajo pri delu z učenci z učnimi težavami, so naju spodbudile k raziskovanju perspektive učiteljev o konceptu dela, ki ga uvajamo v šolski prostor, da bi ga preizkusili in razvijali z vsemi udeleženi v projektu. Udeleženi v izvirnem delovnem projektu pomoči so vselej: otrok z učnimi težavami, starši, šolska svetovalna služba in seveda učiteljice². V prispevku so predstavljeni vmesni rezultati projekta »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje koncepta dela 'učne težave v osnovni šoli,'³« in sicer z vidika učiteljic.

1.1 Še en nov projekt?

Vstop novih projektov v šolski prostor ni nekaj redkega, realnost je prav nasprotna. Prav učitelji imajo številne izkušnje z uvajanjem različnih idej v šolo, s preizkušanjem konceptov, z izvajanjem dejavnosti, ki jih predvidijo načrtovalci projekta, z evalviranjem dela ipd. Zaradi tega je lahko uvedba novega projekta v šolo preprostejša, velikokrat pa je prav zato tudi zahtevnejša. Gotovo je potrebno, če želimo zares sodelovati z učitelji, s projektom ponuditi nekaj, kar bo za šolo, učence, učiteljevo delo pomenilo pomoč in podporo. Pomembno opozorilo Boyd-Franklin in Hafer Bry (2000: 36) je, da si moramo, ko začnemo sodelovati s šolo, zapomniti, da bodo ne glede na plemenitost motivov starši in učitelji sodelovali le, če bodo imeli občutek, da njihov trud olajša delo in ga ne oteži. Predvsem učitelji imajo veliko izkušenj s projekti, ki od njih zahtevajo veliko dodatnega dela, zagotovijo pa malo učinka zanje ali za učence. Zato morajo razviti spretnost za preživetje, da se izognejo tovrstnemu

² V prispevku, kjer navajava rezultate raziskave, je za učitelje in učiteljice uporabljena ženska slovnična oblika, saj so v projektu sodelovale večinoma ženske. To izraža tudi splošno spolno zastopnost v osnovnih šolah, kjer poučujejo večinoma učiteljice. Pri učencih in učenkah je uporabljena moška slovnična oblika: v projektu je sodelovalo dvanajst fantov in šest deklet.

³ Projekt, okviru katerega je nastal ta prispevek, financirata Evropski socialni sklad in Ministrstvo RS za šolstvo in šport.

nenačrtovanemu dodatnemu delu. Pričakujemo lahko, da so učitelji na začetku projekta skeptični in se izogibajo ponudbi za sodelovanje, če nekaj zaznajo kot »dober namen, a nekoristen napor« (*op. cit.*).

In prav učitelje je treba nagovoriti, če želimo z njimi preizkušati in razvijati koncepte podpore in pomoči učencem v šoli. Soustvarjanje učenja in pomoči v delovnem odnosu (Čačinovič Vogrinčič 2008) za otroke z učnimi težavami je nov koncept, ki pomeni upanje za vsakega učenca, da bi lahko v mreži pomembnih odnosov raziskal in dobil podporo za svoj izvirni projekt učenja. V prispevku raziskujeva, koliko je koncept, ki ga razvijamo v projektu, uporaben in kako se po mnenju učiteljev uporablja v praksi.

2. Opredelitev raziskovalnega problema

Ob začetkih sodelovanja z osnovnimi šolami v okviru projekta »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje koncepta dela 'učne težave v osnovni šoli'« so se raziskovalke srečale s številnimi temami: kako predstaviti koncept dela vsem skupinam sodelavcev, da bi ga ti lahko začeli uporabljati v praksi, kako začeti preizkušati koncept, sodelovati s šolami ipd. Po letu in pol akcijsko-raziskovalnega dela, ko smo nekje na sredini prehojene poti, smo že soustvarili odgovore na nekatera začetna vprašanja, nekaj se jih z delom odpira na novo, nekatera ostajajo odprta.

Z vmesno raziskavo, katere rezultate predstavljava v nadaljevanju, sva želeli analizirati dosedANJI proces dela v projektu z zornega kota učiteljic. Zanimalo naju je predvsem, kako so učiteljice razmišljale o (ne)možnosti uporabe predstavljenega modela delovnega odnosa soustvarjanja učenja pri pomoči učencem z učnimi težavami pred začetkom sodelovanja v projektu in kako so v sedmih mesecih sodelovanja v projektu uporabljale predstavljeni koncept pri svojem delu. Namen analize je bil pridobiti podatke za nadaljnje akcijsko raziskovanje v smislu usmeritev za raziskovalno skupino: kako nadaljevati delo na šolah, v katerih točkah poglobiti raziskovanje, na kaj usmeriti dodatno pozornost pri nadaljnjem procesu akcijsko-raziskovalnega dela.

3. Metoda

3.1 Vrsta raziskave

Raziskava je kvalitativna. Podatke smo pridobili s pomočjo akcijskega raziskovanja (Mesec 2006) in jih analizirali po metodi kvalitativne analize (Mesec 1998). Za namen tega članka predstavljava del

vmesnih rezultatov projekta, ki še ni končan. Rezultati se nanašajo na skupino učiteljic, ki so sodelovale v projektu in smo jih pridobili v obdobju od aprila 2009 do marca 2010.

3.2 Populacija in vzorčenje

V vzorec projekta je bilo zajetih devet osnovnih šol po Sloveniji. K sodelovanju smo povabili vse slovenske osnovne šole. Tiste, ki so se odzvale povabilu, smo najprej razdelili glede na regijsko pripadnost⁴, saj smo želeli, da se iz vsake regije vključi ena šola, razen iz ljubljanske regije dve šoli. Šole smo iz posameznih regij izbrali ob upoštevanju dveh meril: prvič, predhodno sodelovanje v projektih »Ugotavljanje stanja na področju dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli« in »Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči«, in drugič, da so se šole udeležile strokovne konference »Delovni odnos soustvarjanja v šoli« novembra in decembra 2008 v Kongresnem centru Brdo. Med šolami, ki so izpolnile obe merili, smo devet šol izbrali na podlagi žreba.

Na vsaki izmed šol potekata dva izvirna delovna projekta pomoči (IDPP). Posamezen IDPP sestavljajo učenec z učnimi težavami, starši (eden ali oba), učiteljice (učiteljice, pri katerih ima učenec učne težave, razrednik, učiteljice za individualno učno pomoč; število sodelujočih učiteljic je odvisno od potreb posameznega učenca) in svetovalna delavka (ena ali dve).

V analizi, ki jo predstavlja, so populacija učiteljice, vključene v projekt (gl. preglednico 1).

3.3 Zbiranje podatkov

Akcijsko raziskovanje je bilo izvedeno tako, da smo ob vsakem obisku šole izvedli supervizijsko srečanje⁵ s strokovnimi delavci in nato dve srečanja v okviru IDPP z dvema učencema z učnimi težavami. Vsa srečanja smo raziskovalke zapisovale s pomočjo vnaprej pripravljenih obrazcev.

⁴ Regije: Ljubljana z okolico, Gorenjska, Prekmurje, Dolenjska, Obalno-kraška, Goriška, Savinjska, Štajerska.

⁵ Pri vodenju supervizijskih srečanj, ki so bila namenjena podpori učiteljic pri uporabi koncepta soustvarjanja podpore in pomoči učencem z učnimi težavami in refleksiji dela, so raziskovalke izhajale iz koncepta delovnega odnosa (npr. instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev, osebno vodenje, perspektiva moči, etika udeležnosti (v Čačinovič Vogrinčič 2008) in iz elementov V rešitev usmerjene kratke družinske terapije (Jong, Kim Berg 2002).

Na prvem srečanju IDPP smo s pomočjo obrazca »Obr 0. OSNOVNE INFORMACIJE OB ZAČETKU_pričakovanja« raziskale pričakovanja vseh udeleženi (učencev, staršev, učiteljic in svetovalnih delavk) glede sodelovanja v IDPP. S tem smo želele ugotoviti, kaj posamezni udeleženci pričakujejo od našega projekta, kakšni so njihovi osebni cilji in cilji, povezani z učencem, ki je vključen v projekt, in kakšne so njihove dosedanje dobre izkušnje pri pomoči tem učencem. Na tretjem supervizijskem srečanju pa smo s šolskimi strokovnimi delavci, sodelujočimi v projektu (učiteljicami in svetovalnimi delavkami), naredile kratko vmesno evalvacijo (obrazec ObrA3.1. UDELEŽBA V IZVIRNEM DELOVNEM PROJEKTU POMOČI _strokovna delavka_vmesna ocena), s katero smo želele ugotoviti njihovo zadovoljstvo s potekom dosedanjega dela v projektu, njihove težave in želje.

Po drugem in tretjem srečanju smo raziskovalke izpolnile tudi obrazec »ObrB1. SUPERVIZIJA_raziskovalke_spremljanje srečanja«. Opisale smo delo na supervizijskem srečanju (udejanjanje dogovorov, udejanjanje koncepta delovnega odnosa v razredu, viri moči, dejavniki tveganja, koncept delovnega odnosa ipd.).

V prispevku predstavljamo rezultate navedenih obrazcev. Analizirali sva izjave, ki se nanašajo na učiteljice. Izjave učiteljic, ki smo jih pridobili z raziskovanjem začetnih pričakovanj in vmesne evalvacije (izvedli smo skupinske intervjuje po posameznih šolah z vnaprej pripravljenimi vprašanji), predstavljamo s šiframi šol in zaporedno številko učiteljice (npr. šola ena – učiteljica ena: 1.1). Zapisane raziskovalke s supervizijskih srečanj sva označili s črko S in zaporedno številko šole.

3.4 Analiza podatkov

Zbrano gradivo sva analizirali po metodi kvalitativne analize (Mesec 1998). V analizi je zajetih pet osnovnih šol, za katere je bilo v času, ko sva opravili analizo, zapisano gradivo. V teh šolah so naju v IDPP zanimale sodelujoče učiteljice. Iz vseh petih šol sva izbrali zapise, ki se nanašajo na izjave in delo učiteljic, in jih uredili po rubrikah obrazcev. Gradivo sva razčlenili na smiselne enote kodiranja (ponekod je bil to stavek, ponekod odstavek). Vsaki izbrani enoti sva pripisali pojem (neposredno poimenovanje – Mesec 1998: 107) glede na vsebino; pri izboru pojmov sva izhajali iz dveh virov – teoretskih izhodišč in zdravorazumskih pojmov.

Ko sva izjavam pripisali vsebinske pojme, sva združili izjave v skupine po skupnih kodah. Množico dobljenih pojmov sva povezali v nadrejene kategorije. Po združitvi delov besedila po kodah in kategorijah sva izbrali relevantne pojme in kategorije glede na opredeljeni problem in namen raziskave ter jih definirali. Tako sva iz množice podatkov dobivali vedno bolj pregledno gradivo in z definiranjem sestavljali besednjak pojmov nastajajoče poskusne teorije.

V spodnji preglednici 1 predstavlja število učiteljic po posameznih šolah, ki so bile vključene v predstavljeno analizo.

Preglednica 1: Nazivi šol, vključenih v analizo in število sodelujočih učiteljic.

NAZIV ŠOLE	ŠTEVILO UČITELJEV
OŠ Cirila Kosmača Piran	2
OŠ Globoko	2
OŠ Polje	1
OŠ Polzela	5
OŠ Puconci	5
Skupaj	15

4. Pomoč in podpora učencem z učnimi težavami v izvirnem delovnem projektu pomoči – rezultati

V predstavitvi rezultatov združujeva dele poskusnih teorij, oblikovanih na podlagi analize pričakovanj učiteljev in vmesne evalvacije ter analize zapisov supervizijskih srečanj. Ugotovitve predstavlja po vsebinskih sklopih, ki sprva osvetljujejo bolj splošne teme, povezane s projektom in z načinom dela, potem pa osvetliva ključne konceptualne teme projekta.

4.1 Izkušnje in ocene uporabnosti predlaganega modela

Aprila 2009 smo raziskovalke, preden smo začele z akcijskim raziskovanjem na devetih osnovnih šolah, na posvetu na Fakulteti za socialno delo prihodnjim sodelavcem s šol predstavile idejo projekta in koncept dela, ki ga želimo preizkusiti v šolski praksi. Po predstavitvi smo z vsemi udeleženi v fokusnih skupinah⁶ raziskovale prve vtise o modelu.

Že takrat so učiteljice model ocenile kot dober. Njihovi prvi vtisi so bili, da je model super in krasen, celo idealen, saj omogoča sodelovanje vseh udeleženi – otroka, učiteljev in staršev. Model so želele preizkusiti v praksi, ker so v njem videle priložnost, da z njim vsak udeleženi nekaj pridobi, predvsem

⁶ Čprav se rezultati z analize fokusnih skupin nanašajo na poskusno teorijo, ki ni primarno zajeta v najini raziskavi, jih na tem mestu (le uvodoma) predstavlja, saj se nama zdijo pomembni za razumevanje konteksta prvih vtisov o (ne)uporabnosti modela.

pa, da lahko s takim načinom dela omogočimo večjo (šolsko) uspešnost otroka. Všeč jim je bilo, ker je poudarek na delu v prihodnosti, na rešitvah, na delu s perspektive moči, na soustvarjanju podpore in pomoči učencu, tako da vsak udeleženi prispeva svoj delež. Po njihovem mnenju bi bilo najbolje, če bi zajel vse otroke, ne le učence z učnimi težavami.

Po drugi strani pa so učiteljice menile, da je tak način dela težko doseči oziroma da je teorijo težko prenesti v prakso. Prvo oviro so videle v tem, da je realnost v razredu drugačna in da je sam model težko prenesti v razred kot celoto. Naštete so še druge ovire, ki lahko ovirajo tako sodelovanje: slaba razredna klima, zavračanje drugačnosti, nesramno in škodoželjno ravnanje, prevelike razlike med otroki, nezaupanje staršev, ki prav tako nočejo sprejeti drugačnosti, drugačne zahteve in oblike pomoči posameznim otrokom in zavračanje tudi zunaj šole, nezanimanje otrok za šolsko delo. Pravijo, da je priprava okolja, ki omogoča sodelovanje, nujna, a je nujna in možna na razredni stopnji, klimo za sodelovanje je treba ustvariti čim prej, na predmetni stopnji je prepozno in skoraj nemogoče. Menile so, da je učiteljica pri delu v razredu preobremenjena in bi za prenos modela soustvarjanja na raven razreda potrebovala še dodatne pomočnike. Veliko oviro so videle tudi v nepripravljenosti staršev za sodelovanje s šolo pri načrtovanju podpore in pomoči otroku. Po njihovem mnenju model nujno potrebuje boljše sodelovanje staršev.

Podobno navdušenje nad modelom in hkrati poudarjanje sistemskih ovir se je pokazalo tudi pozneje v analizi uporabljanja modela skozi oči učiteljic.

Učiteljicam se zdi koncept dela uporaben za delo v šoli.

Izpostavili sta tudi, da vidita tak način dela kot zelo dober in da ga poskušata tudi počasi že vpeljevati v svoje delo (S3).

Idejo vidijo kot dobro, a hkrati izrazijo tudi pomisleke: kot temeljne ovire modela omenjajo časovne in organizacijske ovire.

Prva se je v pogovor vključila svetovalna delavka, ki je vodja IDPP za Andraža,⁷ in začela opisovati težave v smislu: Najprej bi želela reči, saj ta vaš projekt je dober, to je super ideja, samo vi morate vedeti, da mi imamo na šoli ogromno otrok z UT, potem še z odločbami in še nadarjene ipd. Takole delat je nemogoče, že sama organizacija skupnega srečanja, tu so še boleznii ipd. V tem so jo podprle tudi učiteljice. (S4)

⁷ Imena otrok so spremenjena.

Čas za srečanje, izvajanje individualnih ur pomoči, preobremenjenost z drugim delom ipd. (S3)

Pravijo, da so v šolah že tako preobremenjeni z delom z različnimi skupinami učencev (npr. učenci, ki imajo odločbe, nadarjeni učenci ipd.) in si ne znajo predstavljati, da bi se lahko v obliki izvirnega delovnega projekta pomoči sestajali za vsakega učenca, ki bi to potreboval. Ko je na superviziji prevladala klima preobremenjenosti, se je težko delalo.

Ko sva povabili v pogovor učiteljice, je skupina, ki sodeluje pri IDPP za Andraža, izpostavila predvsem organizacijske težave, npr. čas za srečanje, izvajanje individualnih ur pomoči, preobremenjenost z drugim delom ipd. (S4)

V takih trenutkih so morale raziskovalke v pogovoru z učiteljicami znova osmisliti sodelovanje, ustvariti kontekst, ki je omogočal, da so učiteljice videle projekt kot nekaj, kar jim lahko ponudi pomoč in podporo pri njihovem delu, ne pa zgolj dodatna obremenitev zanje⁸.

V vmesni evalvaciji so učiteljice ocenile model kot dober in koristen, sodelovanje v projektu pa kot uspešno. Z delom v IDPP oziroma z modelom so bili zadovoljne, ker: je učenec napredoval, ker je vključen tudi učenec, ker ponuja priložnost za osebno učenje, ker omogoča dogovarjanje z vsemi udeleženi, ker model dela ponuja priložnost za pogled staršev na težave učenca z drugega zornega kota, zaradi osredotočenosti pogovora na posamezne učence in njihove konkretne težave, ker spodbuja sodelovanje vseh udeleženi, ker model dela ponuja priložnost za boljše spoznavanje z učencem.

Zelo dobro je bilo, da smo sodelovali, saj smo se vmes večkrat dobili, bilo je večje sodelovanje med učencem in mano. Zaradi tega projekta sem učenca bolj spoznal kot bi ga drugače. (5.4)

Med težavami, s katerimi, se učiteljice srečujejo pri delu, pa so spet navedli: časovne ovire, ki se nanašajo tako na pomanjkanje časa za tak način dela znotraj obstoječega šolskega sistema.

Veliko gre časa tudi vmes. Človek bi rabil dodatne ure, da bi se temu res lahko posvečal. Čas je res problem. Potrebovali bi dodaten čas za to delo. (3.1)

⁸ O tem pišeta npr. tudi Boyd-Franklin in Hafer Bry (2000).

Navedli so težavno časovno usklajevanje vseh udeležencev IDPP.

[...] čeprav je pri meni tako, da sem bila pripravljena bolj sodelovati, vendar so se velikokrat pojavile težave zaradi časovnega usklajevanja s starši. (1.1)

Navedli so težave z zapisovanjem dela.

Kar se tiče razlike v oceni do 10⁹, tudi mene muči to beleženje. (3.1)

Navedli pa so tudi težave s tem, da delo v projektu ni ustrezno vrednoteno v okviru delovnih obveznosti učiteljic.

Midve sva danes reciva tule od 16–20 ure, pa ne bova mogle tega nikjer prikazati. Medtem ko so govorilne ure čisto prekratke. (3.1)

4.2 O načinu dela

Pred začetkom uporabe modela v praksi so imele učiteljice različne predstave, kaj pomeni delo v IDPP. Po eni strani so pričakovale, da jim bo sodelovanje v IDPP omogočalo pridobitev lastnih izkušenj pri delu z učencem in da bodo dobile podporo in pomoč.

Na ta način lahko jaz bolj povem svoje izkušnje v skupini. (4.2)

Da bom, ko bom pri delu z Damirjem naletela na težave, lahko vas poprosila za pomoč in svetovanje. (3.1).

Po drugi strani pa so si sodelovanje predstavljale kot delo, ki je osredotočeno na posameznega učenca in na njegove konkretne težave.

Konkretno delo z Andražem. (4.3)

⁹ Ocene se nanašajo na lestvico od 1 do 10, ki smo jo raziskovalke uporabile pri vmesni evalvaciji. Učiteljice so odgovarjale na vprašanje: »Kako ocenjujete dosedanje sodelovanje v IDPP? Recimo na lestvici od 1 do 10, kjer 1 pomeni, da ste zelo nezadovoljni s sodelovanjem, da sodelovanje ni niti malo izpolnilo vaših pričakovanj, 10 pa pomeni, da ste popolnoma zadovoljni, da so vaša pričakovanja izpolnjena – kje ste sedaj?«

In kot pogovor, v katerem bodo lahko z vsemi udeleženi raziskali poti za dosego zelenih izidov.

Tu vidim iskati rešitev, da bi prišli do zelenega cilja. (5.2)

V vmesni evalvaciji so poudarile, da se je odločilna sprememba pokazala v njihovem načinu dela z učencem z učnimi težavami. Opazile so, da bolj poudarjajo pomoč učencu tudi med poukom.

Meni je pomagalo v tem smislu, da sem dala večji poudarek na učni pomoči med poukom. (1.1)

Opazile so, da se znajo pridružiti učencu.

Bolj sem se približala učenki. Tudi pri dopolnilnem pouku imam priložnost, da jo vprašam, če česa ne razume, čeprav sedaj tudi sama kar med poukom že veliko sprašuje. Več je komunikacije, tudi te, očesne, če ne drugega, med samim poukom, prej nisem bila tako pozorna. (1.2)

In opazile so, da poudarjajo dogovarjanje z učencem in ne ukazovanje.

Prevladuje dogovor in ne ukazovanje. (2.2)

Opazile so tudi, da je več sodelovanja z udeleženci, s katerimi načrtujejo skupne zelene izide.

Iskanje skupnih rešitev, da ne bi prihajalo do situacij, ki so moteče za pouk. (2.1)

Meni je fino, da smo vsi prisotni in da skupaj načrtujemo. (3.1)

Analiza zapisov supervizijskih srečanj je pokazala, da so učiteljice poskušale udejanjati koncept dela, ki ga razvijamo v projektu (npr. vmesni sestanek IDPP¹⁰, definiranje majhnih korakov), vendar pa je

¹⁰ V projektu smo raziskovalke predvidele pet skupnih srečanj na šoli in tudi vmesna srečanja IDPP brez raziskovalk. Med prvim in drugim skupnim srečanjem so se na vseh petih šolah, ki so vključene v analizo, člani IDPP sestali sami, med drugim in tretjim srečanjem pa so vmesno srečanje izvedli le na eni šoli. Učiteljice to pojasnjujejo s časovnimi in organizacijskimi ovirami.

zaznati tudi precej starih vzorcev ravnanja (npr. dogovarjanje brez učenca, dogovarjanje za učenca, čeprav je učenec navzoč).

Ko pa ima učenec dogovor, pa zmanjka. Vse obljubi, kar naredi včasih, včasih ne. Nima volje še zlasti pri pouku. Želi si veliko spodbude. Raziskovalka: Razmišljala sem o tem, kako se sklene dogovor z njim. Koliko sklenemo dogovor z njim ali za njega. (S5)

Poudarek na težavah, nemoči učenca, delo zunaj okvira »tukaj in zdaj«.

Na srečanju IDPP so prišli do dogovora, da se Tanja (zaradi težav, ki jih ima pri angleščini v šoli – op. a.) vpiše na tečaj ANJ, ki ga je v preteklosti že obiskovala. (S1)

Tako vmesna srečanja raziskovalke opredelijo kot možen vir moči v projektu, hkrati pa lahko predstavljajo tveganje (delo brez učenca, osredotočenost na težave).

Morebitni dejavnik tveganja se je nakazal tudi iz zapisov – premalo upoštevanje oz. izhajanje iz perspektive moči. (S5)

Sklepanje dogovorov za otroka – ne z otrokom. (S5)

Ob ponovnem skupnem srečanju – ob načinu dela raziskovalk, ki uporabljajo temeljne koncepte projekta, npr. perspektiva moči (Saleebey 1997), etika udeležnosti (Hoffman 1994) – učiteljice znova prevzamejo predstavljene koncepte, nove vzorce in tudi same opazijo razliko med svojim načinom dela in delom raziskovalk.

Raziskovalki opomniva, da je sicer to lahko ena od možnosti, vendar je potrebno raziskati, kaj delajo na tečaju, in če je Tanji to sploh v pomoč pri ANJ; pogledati je namreč potrebno, kaj lahko naredimo tukaj in zdaj. (S1)

Ob koncu supervizije je raziskovalka skupaj z udeleženkama podelila še opažanja iz prejšnjih srečanj IDPP, in sicer, da se govori o otroku, ne pa z otrokom. Obe udeleženci sta se s tem strinjali in tudi sami povedali, da sta to razliko med »njima in nama« že sami zaznali. (S3)

Vsekakor so vmesna srečanja pomembna v procesu učenja in usposabljanja za delo po konceptu delovnega odnosa in to, da so učiteljice hitro zapadle v stare vzorce dela, ni nič neobičajnega. Tu se

potrjuje pomen razumevanja in upoštevanja sinergetskega oblikovanja in spreminjanja vzorcev sistemov (Šugman Bohinc 2010). Ko je skupno delo energiziralo sistem, je spodbudilo preizkušanje novih vzorcev, nato pa je energija popustila in sta bili potrebni ponovno spodbujanje okoliščin za razvoj in utrjevanje uspešnejših vzorcev delovanja udeležencev izvirnega delovnega projekta pomoči. Ob tem se nam je še dodatno potrdila ugotovitev, do katere smo raziskovalke prišle kmalu po začetku akcijskega raziskovanja, namreč, da moramo v prihodnje, če želimo model dela prenesti v šolski prostor, zagotoviti učiteljicam usposabljanje za uporabo konceptov soustvarjanja učenja in jim nato zagotavljati podporo pri uporabi teh konceptov.

4.3 Sodelovanje v izvirnem delovnem projektu pomoči

Pred začetkom dela so učiteljice kot temeljno pričakovanje izrazile, da jim bo model dela (delo v IDPP) omogočil boljše sodelovanje z vsemi udeleženiimi.

Da bi vsi dobro sodelovali s starši in med sabo. (5.3)

Da skupaj pogledamo, kaj deluje in da skupaj pogledamo, kaj bi še. (3.1)

Pričakovali so tudi, da jim bo omogočil boljše sodelovanje, predvsem z učencem.

Upam in želim si, da bi bolje sodelovala in naredila načrt, da skupaj premostiva kakšno oviro. (2.2)

Zanimivo je, da so učiteljice ponekod v praksi že po prvem skupnem srečanju ravnale drugače, kot so poudarile v začetnih pričakovanjih, in učenca niso vključile v vmesno srečanje IDPP. To se je zgodilo na eni šoli že ob drugem supervizijskem srečanju, ko so učiteljice in svetovalne delavke izrazile mnenje, da je bolje, da učenec ne bi bil udeležen na srečanju IDPP (na njihovem vmesnem srečanju ga tudi ni bilo). To so utemeljevale z argumenti, da je učencu navzočnost mučna in da ne zmore ničesar povedati. Na superviziji sta raziskovalki poudarili pomen učenčeve udeležbe in začeli razpravljati o tem, zakaj je pomembno, da je učenec zraven, kako je lahko udeležen, čeprav ne govori, kakšno sporočilo prejme s tem, da je na srečanju, kako ga lahko povabimo ipd.

V skupini je bil sprejet dogovor, da bo učenec udeležen na srečanjih, a sta raziskovalki pogovor o tem znova začeli na prihodnjem supervizijskem srečanju, saj sta iz zapisov razredničarke videli, da skupina

še vedno ni enotnega mnenja glede smiselnosti učenčevega sodelovanja v projektu. Učiteljice so ponovno izrazile dvom o primernosti učenčeve navzočnosti na IDPP in to utemeljevale s tem, da otrok lažje govori z enim samim človekom kot v skupini, da je odvisno tudi od otrokovih značajskih lastnosti (nekateri otroci so bolj odprti in lažje spregovorijo v skupini) ipd. Za naš projekt zelo pomemben argument je bilo mnenje učiteljice, da tako ali tako vsi učenci z učnimi težavami ne govorijo. To je raziskovalka potem lahko uporabila kot temeljni protiargument, kot temeljno izhodišče našega projekta: kako narediti prostor, da bodo učenci imeli možnost govoriti.

Učiteljica: To je značilno za vse otroke, ki imajo učne težave. Ne pridejo s svojimi idejami. Ker so navajeni. R: No, to pa ste zdaj res zadeli. Navajeni so. Ne morem pa se strinjati z vami, da je to značilno za vse otroke. Vidimo iz obiskov drugih šol, da otrok lahko poda svoje mnenje. Zato se mi zdi pomemben ta »kako«. Angleži temu (navajenosti ne dajati predlogov, sam kaj narediti) rečejo – priučena nemoč. Kako bi naredili premik od tega? (S4)

V vmesni evalvaciji so učiteljice sodelovanje ocenile z vidika različnih udeležencev. Sodelovanje staršev so večinoma ocenile kot dobro kljub temu, da so bili nekateri starši na začetku nekoliko v dvomih glede samega projekta.

Mama od Teje je zelo zadovoljna, sodeluje, se trudi in ve, da to učenki koristi, z navdušenjem gleda na stvar. (1.2)

Odkar smo začeli delat na tak način, je mama tudi začela bolj redno prihajati na govorilne ure (lani je bolj ko ne samo oče prihajal, pa tudi recimo zadnjič, ko Damirja ni bilo na IDPP, se je čutila dolžno, da nam pride to povedat. (3.1)

Po mnenju učiteljic se starši počutijo tudi veliko bolj sprejete.

Kar se pa Damirja tiče, mislim, da se mama čuti tudi zelo sprejeto. (3.1)

Še pomembneje pa se jim zdi, da so tudi oni spoznali pomen tega, da v načrtovanje učne pomoči vključimo tudi učenca samega.

Predvsem pa se mi zdi prav, da je Anžetova mama spoznala to možnost tukaj, da je Anžeta treba vključiti. (3.1)

Le na eni šoli v okviru enega IDPP učiteljica ocenjuje sodelovanje staršev kot slabo, ker se mama na vabila za srečanje večkrat ni odzvala, kar povezuje z njenim na splošno slabim sodelovanjem s šolo.

Šibka točka je tu sodelovanje staršev. Vendar pri njih tudi sodelovanja pri drugih rednih stvareh ni (npr. GU, roditeljski sestanki). (1.1)

Tudi sodelovanje učencev vidijo kot dobro.

Tudi Teja zelo aktivno sodeluje. Je pridna, sama ima tudi zelo veliko idej. (1.2)

[...] in Andraž pri projektu dobro sodeluje. (4.4)

Le v enem primeru je sodelovanje učencev nekoliko slabše.

Tanja pa je na našem prvem srečanju kar sodelovala, samo potem je vse skupaj nekako popustilo. (1.1)

Glede lastne vloge znotraj IDPP so učiteljice menile, da so bile slišane in da so lahko vedno izrazile svoje mnenje. Tudi z delom raziskovalk so bile zadovoljne in doslej niso omenile težav in predlogov za nadaljnje sodelovanje.

S tem nimam nobenih težav, menim, da lahko vedno povem svoje mnenje, predloge, težave. (3.1)

Prav ocena glede dobrega sodelovanja vseh udeleženi v IDPP na način, da nam je raziskovalkam uspelo narediti prostor za posameznikov glas in mnenje učiteljic, da so bile slišane, je pomembno sporočilo za naš projekt. Ocenjujemo, da smo prav z uporabo koncepta delovnega odnosa (Čačinovič Vogrinčič 2008), v katerem smo nenehno poskušale odpirati prostor za dialog, za skupno raziskovanje in soustvarjanje zelenih izidov – znotraj dela na instrumentalni definiciji problema (Lüssi 1990), vselej s perspektive moči (Saleeby 1997), kjer smo raziskovale vire in moči vsakega posameznika, ko smo raziskovalke sodelujoče k delu vedno znova povabile kot sodelavce, kot eksperte iz izkušenj – uspele uresničiti naš temeljni cilj soustvarjanja podpore in pomoči z vsemi udeleženi.

4.4 Glas učenca

Glas učenca je ena izmed temeljnih tem v projektu; želele smo zagotoviti prostor za otrokov glas, da bi bil vsak učenec z učnimi težavami slišan in upoštevan. Ko smo zagotovili učenčevo udeležbo na srečanjih IDPP, se je pojavila nova pomembna tema: kako narediti prostor za njegov glas, kako se premakniti od situacij, ko govorimo učencu, k pogovoru z njim.

R: Kako pa zgleda ta vajin pogovor? Bi nam ga lahko opisali? U: Na primer zvezek –sva ga pregledala, ker je veliko manjkal, a sem ga morala veliko spraševati. R: Ali on pove ali samo sprejema vaše predloge? U: Bolj sprejema. Bolj ga je potrebno vodit. Da pa bi karkoli, pa ni. (S5)

Učiteljice so tudi poročale, da opazijo razliko med načinom pogovarjanja raziskovalk z učencem in njihovim načinom.

Ob koncu supervizije je raziskovalka skupaj z udeleženkama podelila še opažanja iz prejšnjih srečanj IDPP, in sicer, da se govori o otroku, ne pa z otrokom. Obe udeleženci sta se s tem strinjali in tudi sami povedali, da sta to razliko med »njima in nama« že sami zaznali. (S3)

Druga pomembna tema je bila, kako učencem, ki težko ubesedijo svoje želje, mnenje ipd., zagotoviti prostor, da se bo slišal njihov glas. To temo načanja tudi Carole Gammer (2009), ki piše o družinski terapiji, a je vprašanje vsekakor pomembno tudi za delo v šoli, znotraj našega projekta – povsod, kjer sodelujemo z otroki. Avtorica pravi, da obstaja vedno večje zavedanje na polju družinske terapije, da moramo dati otroku v družini več prostora. Vendar kako? Ena izmed dilem, ki jo srečujejo, je, da družinska terapija poteka kot pogovor, udeleženci uporabljajo jezik. Mi govorimo, družinski člani govorijo. Vendar so otroci lahko omejeni v svojih govornih zmožnostih. Kako lahko zaobidemo to oviro?

S to »oviro« smo se srečali tudi na nekaterih šolah, kjer izvajamo projekt. Raziskovalke so po drugem srečanju na šolah pripravile dodatno gradivo, ki naj bi bilo učencem v pomoč pri sodelovanju v IDPP – poimenovala so ga gradivo za glas otroka in ga predstavile učiteljem na tretjem supervizijskem srečanju in z njimi raziskovale, kaj menijo o uporabnosti gradiva, ki naj bi ga uporabili na srečanju IDPP ipd. Učiteljice so izrazile navdušenje nad pripomočki in predlagale, kaj naj bi uporabili pri delu z učencem – glede na njegove težave.

Še posebej pri Janezu, ker se njegove težave trenutno zelo povezujejo med različnimi predmeti, kot so ANJ, SJK, DRU, NIT (zapisovanje, razumevanje besed itd.), in bi po njenem mnenju lahko na ta način lažje ubesedil, kje bi on sam začel delati. (S2)

4.5 Učenčev napredek

Učiteljice so ob začetku projekta pričakovale napredek na učnem področju.

Da čim več osvoji od tega, na čem bova delala. (4.5)

Pričakovali so večjo samostojnost učencev.

Da bi si Aleš sam znal organizirati svoje delo. Želim si predvsem, da bi Aleš bil čim bolj samostojen in da bi si vedel organizirati stvari, ki jih rabi za pouk. (5.2)

Pričakovali so, da se bodo učenci bolje počutili v šoli in jih bodo vrstniki bolje sprejeli.

[...] da bo zadovoljen in srečen. [...] in se bo dobro počutil. (4.3)

Učiteljice so pri vseh učencih, ki sodelujejo v projektu, opazile napredek. To je bilo njihovo merilo za oceno zadovoljstva z delom v IDPP.

Ta projekt in naše delo znotraj IDPP lahko samo pohvalim, saj se pri učenki vidi neko izboljšanje. (1.2)

Od kolegov slišim, da je vedenje otrok drugačno, da sta se otroka zelo spremenila, v dobrem seveda. (3.1)

Zakaj sem dal 9, prav zaradi tega projekta ima boljše ocene. (5.4)

Napredek so opazile na več področjih. Izpostavile so na primer: boljše sodelovanje, trud in večja dejavnost učencev.

Učiteljica je svetovalni delavki tudi poročala, da je Teja pri pouku veliko bolj aktivna, da bolj sodeluje, da veliko bolj razume določene besede. (1.2)

Damir je zelo motiviran za delo, bistveno je napredoval v sodelovanju. (3.1)

Opazni so bili uspešnost pri pouku in lepe ocene.

Učiteljica poroča, da je pri NIT in DRU naloge uspešno opravil, da je pokazal veliko znanja in da je bil zadovoljen tako z ocenami kot z izdelki, ki jih je pri teh dveh predmetih dobil. (S2)

Tudi pisanje domačih nalog se je izboljšalo.

Razredničarka je povedala: »Poboljšal se je pri delanju domačih nalog, dela jih vestno. Naredil je tudi plakat, vendar z njim ni zadovoljen.« (S5)

Kljub opaženemu napredku so učiteljice glede napredovanja učencev izrazile tudi nezadovoljstvo, saj je po mnenju nekaterih napredek prepočasen.

Za ustno oceno se dolgo pripravlja, to me zelo moti. Ko tretjič odgovarja, izluščiva za tri. (5.1)

Ali pa so bila njihova pričakovanja višja od dejanskega napredka.

Ne uspeva mi to, kar sem jaz pričakovala, da bova z Alešem uresničila. (5.2)

Za projekt je podatek, da učenci napredujejo, odlični. Boyd-Franklin in Hafer Bry (2000: 136) opozarjata, 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, ki ne prejemajo pomoči, iz leta v leto zelo nižajo.

5. Sklep: Odlična ideja, ampak ...?

Rezultati analize dosedanjega dela v projektu »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje koncepta dela 'učne težave v osnovni šoli'« potrjujejo, da koncept delovnega odnosa soustvarjanja podpore in pomoči učencem z učnimi težavami ni le dobra ideja, temveč gre za koncept, ki je uporaben v vsakdanji šolski praksi. Učiteljice, vključene v projekt, so začele sodelovati z učenci in tudi drugimi udeleženci IDPP tako, da soustvarjajo pomoč in podporo ter da se dogovarjajo o novih, možnih korakih v smeri rešitev.

Učiteljice opažajo spremembe pri svojem delu in napredek pri učencih. Kot temeljno spremembo poudarjajo, da se znajo zdaj bolj pridružiti učencu, nekateri pa opažajo spremembo v tem, da bolj upoštevajo otrokov glas, to pa pripomore tudi k večji vključenosti učenca v proces učenja.

Pomemben je opažen napredek pri vseh učencih, ki sodelujejo v projektu. Učiteljice so opazile napredek tako na učnem kot osebnostnem področju učencev.

Rezultati sprožajo hkrati pomembne teme, ki jih je treba v nadaljevanju dela še bolj raziskati in zanje soustvariti nove možne rešitve. Gotovo ne moremo spregledati sistemskih ovir, na katere opozarjajo učiteljice: kako zagotoviti način dela, ki ga razvijamo v okviru IDPP učencem z učnimi težavami, čim več učencem v obstoječem šolskem sistemu, kako rešiti vprašanja, povezana s časovnimi in organizacijskimi ovirami.

Pogosta tema v pogovorih z učiteljicami je tudi, kako zares omogočiti podporo in pomoč učiteljicam, da bodo zmogle prevzeti nove koncepte dela, da jih bo začelo uporabljati čim več učiteljic, da bo kontekst šole podpiral utrjevanje novih vzorcev, tako da bodo učiteljice in učenci zares sogovorniki in soustvarjalci učenja.

Ob pomoči in podpori učencu z učnimi težavami v okviru IDPP se pojavlja še druga pomembna tema: koliko in kako je možno koncept delovnega odnosa soustvarjanja učenja uporabiti v razredu z vsemi učenci. Tema, ki potrebuje poglobljeno raziskovanje in soustvarjanje odgovorov skupaj z učiteljicami in učenci. Tema, s katero se ukvarjamo tudi v okviru projekta, a je v prispevku nisva podrobneje odpirali, saj sva se v analizi osredotočili na delo v IDPP.

Zelo pomembno sporočilo ob vmesni evalvaciji projekta – za nadaljevanje dela v projektu in za uresničevanje modela v širši šolski kontekst – so ugotovitve učiteljic, da učenci, vključeni v projekt, želijo biti uspešni, da sodelujejo, kadar znajo.

Ko ve, da bo znal, gre v to, da prebere. Ima notranjo refleksijo. Kadar je prepričan v sebe.
(4.3)

Situacije odpora se, kakor odrasli pogosto interpretiramo vedenje učencev, ki ni v skladu z našimi pričakovanji, zgodijo ob neznanju, nerazumevanju.

[...] ampak pri Tanji se včasih pojavi tudi problem, da zelo hitro pride do odpora, če česa ne zna. (1.1)

Še enkrat poudarjava, da to razumeva kot zelo jasno formulirano odgovornost odraslih, da učencem omogočimo šolski uspeh.

Izkušnja sodelovanja v projektu in vmesna evalvacija dela sta nama potrdili začetna pričakovanja, da je mogoče soustvariti dobre izide in učencem omogočiti, da so v šoli uspešni. Vendar se šolski uspeh ne zgodi sam po sebi, četudi si udeleženi tega želimo. Potrebno je skupno delo, kjer vsak, ki je strokovnjak na podlagi osebnih izkušenj, prispeva svoj pomemben delež k dogovorjenim, zelenim izidom, kjer vedno znova preverimo, kje smo, kam želimo priti, in soustvarjamo možnosti, da bomo lahko začeli hoditi v zeleno smer. Treba je varovati prostor za dialog, ki poteka s perspektive moči (Saleeby 1997) in izhaja iz etike udeležnosti (Hoffman 1994).

Zaradi izkušnje sodelovanja sva spoznali, na kaj moramo biti pozorni, ko stopamo v šolski prostor: postmoderni in socialno konstruktivistični koncepti, ki se lahko raziskovalkam zdijo tako samoumevni, za šolske strokovne delavce pomenijo novo paradigmo in tujost konceptov je lahko ovira za sodelovanje. Zelo blizu nama je izkušnja S. London in I. Rodriguez-Jazcilevich (2007), ki opisujeta, kako lahko ustvarimo »učeečo se skupnost« v šolskem kontekstu, ko na začetku sodelovanja izhajamo iz različnih razumevanj, znanj. Pravita (*ibid.*: 244), da raznovrstnost glasov zagotavlja bogastvo perspektiv in realnosti.

Tako kot avtorici smo tudi raziskovalke v projektu, ko smo stopale v šolski prostor, spoznale, da smo le obiskovalke, povabljenе gostje in da moramo biti odprte za učenje in ceniti vsak glas in vsako mnenje. Spoznale smo, da moramo upočasniti delo in začeti postavljati vprašanja, poslušati in preoblikovati vsebine in procese glede na potrebe in sloge vsakega udeležnega. Meniva, da je to tudi ključna usmeritev za nadaljnje delo v projektu.

VIRI

- Boyd-Franklin, N., Hafer Bry, B. (2000), *Reaching Out in Family Therapy: Home-based, school, and community interventions*. New York: The Guilford Press.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008), *Soustvarjanje v šoli: Učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Čačinovič Vogrinčič, G., Golobič Bregar, K. (2008), Ovire in težave pri delu z učenci z učnimi težavami. V: Magajna L. et al., *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (189–206).
- Čeplak Mencin, M. (2008), Socialno v/izključevanje mladih kot posledica šolskega (ne)uspeha. V: Bergant, K, Musek Lešnik, K. (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti (19–21).
- Doddington, C., Hilton, M. (2007), *Child-Centred Education: Reviving the Creative Tradition*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapur: Sage Publications.
- Gammer, C. (2009), *The child`s voice in family therapy: A systemic perspective*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- Gross, J. (ur.) (2008), *Getting in early: Primary schools and early intrvention*. London: The Smith Institute and the Centre for Social Justice.
- Hoffman, L. (1994), A Reflexive Stance for Family Therapy. V: McNamee, S., Gergen, K. J. (ur.), *Therapy as Social Construction*. London: Sage (7–24).
- Jong, P., Kim Berg, de I. (2002), *Interviewing for Solutions* (2. izd.). Pacific Grove, ZDA: Brooks/Cole.
- Lüssi, P. (1991), *Systemische Sozialarbeit*. Bern: Haupt.
- 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 o Difference*. New York, London: Routledge (235–245).
- Magajna, L. (2008), Pomembnost, kompleksnost, posledice šolske neuspešnosti. V: Magajna, L. et al., *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije 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.
- Mesec, B. (1998), *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: VŠSD.
- Mesec, B. (2006), Action Research. V: Flaker, V., Schmid, T. (ur.), *Von der Idee zur Forschungsarbeit; Forschen in Sozialarbeit und Socialwissenschaft*. Dunaj, Köln, Weimar: Böhlau Verlag (191–222).
- Saleebey, D. (ur.) (1997), *The Strenght Perspective in Social Work Practice*. New York: Longman.

- Šugman Bohinc, L. (2010), Sinergetsko razumevanje delovnega odnosa soustvarjanja v šoli. V: Leskošek, V., Petrović Jesenovec, B. (ur.), *Od revščine in socialne izključenosti k enakosti, socialni pravičnosti in solidarnosti: zbornik povzetkov /4. kongres socialnega dela/*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Tomori, M. (2008), Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebni razvoj. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti (16–18).

Ines Kvaternik, Tadeja Kodele

Sodelovanje in soustvarjanje: Skupnostni projekt na področju preventive v šolskem okolju

Članek je objavljen v reviji Socialna pedagogika 14 (2010), št. 3.

Povzetek: *Prispevek obravnava skupnostni projekt na področju preventive v šolskem okolju. Akcijsko raziskovanje in skupnostno delo v šolskem okolju sta omogočila nastanek modela sodelovanja in soustvarjanja vsebin in odzivov na tveganja učencev v šolskem prostoru. Model omogoča aktivno sodelovanje učencev, njihovih staršev in šolskih strokovnih delavcev kot ekspertov iz izkušenj in temelji na etiki udeležnosti in perspektivi moči. Avtorici v prispevku predstavita evalvacijo omenjenega modela s strani učencev, njihovih staršev in šolskih strokovnih delavcev, ki so sodelovali pri preizkušanju modela v praksi. Evalvacija je pokazala, da so bili vsi akterji z modelom dela pretežno zadovoljni, kar nakazuje na potrebo po umestitvi takega načina dela v šolsko okolje in na njegovo nadaljnje razvijanje.*

Ključne besede: *preventiva, šola, skupnostni pristop, perspektiva moči, etika udeležnosti, eksperti iz izkušenj*

Abstract: *The article discuss community project in the field of prevention in school context. Action research and community work in school environment gave an opportunity to create a model of co-operation and co-creation themes and responses on risks pupils' situation in school. The model enables active participation of pupils, their parents and school workers as experts in experience and it is based on the ethics of participation and strength perspective. The authors present the evaluation of above mentioned model from the perspective of pupils, their parents and school workers, who were involved in the model testing. The evaluation has showed that all participants were mostly satisfied with the model, which indicates the need to place these ways of working in school environment and its further development.*

Key words: *prevention, school, community approach, strength perspective, ethics of participation, experts in experience*

Uvod

Šola, šolski prostor je glede na obstoječe kriterije¹¹, ki določajo značilnosti skupnosti, idealno okolje za izvajanje preventivnih skupnostnih projektov, saj na svojevrsten način zadosti tako prostorskim (geografskim) kot tudi interesnim in odnosnim kriterijem. Vse, kar se v šoli dogaja, se dogaja v skupnosti. Šola ima kot prostor nekatere posebnosti ali kot pravi Galla (2003) vsaka šola je mikrokozmos s svojimi lastnimi pravili, zapovedmi, socialno strukturo in kulturo. Šole se med seboj zelo razlikujejo in zato pravimo, da je učinkovit program tisti, ki je dobro strukturiran in primeren družbenemu/kulturnemu kontekstu, v katerem poteka. To pomeni, da tak program zahteva analizo trenutnega stanja. Upoštevati mora potrebe, težave in zahteve, ki so povezane s preventivo¹² na področju drog in drugih tem, ki so aktualne znotraj šole.

Posamezniki, ki tvorijo šolsko skupnost nimajo možnosti vpliva na izbiro članov, ki jo sestavljajo, prav tako se šolske skupnosti razlikujejo tudi glede na povezanost z lokalnim okoljem. So šolske skupnosti, kjer v šolo hodijo večinoma okoliški otroci, ki se med seboj poznajo, tudi lokalna skupnost je preko otrok in staršev ter skozi delovanje lokalnih institucij intenzivno povezana z lokalnim okoljem in so šolske skupnosti kamor otroci prihajajo od drugod, intenziteta povezave med člani šolske skupnosti ne obstaja od prej, te skupnosti so difuzne in šola je prostor, ki je lahko zelo ločen od lokalnega okolja. Skupnostni pristop lahko omogoči, da se bodisi izkoristi že obstoječa povezanost v nekaterih skupnostih ali pa se difuzna skupnost začne spoznavati in povezovati in tako ustvarja nova socialna omrežja, ki pomenijo bistven del skupnega iskanja in načrtovanja odzivov.

V prispevku opisujeva in evalvirava model sodelovanja in soustvarjanja vsebin in odzivov na tveganja učencev v šolskem prostoru, ki je nastal na podlagi dvoletnega akcijsko raziskovalnega projekta¹³. Razvoj modela temelji na akcijskem raziskovanju, ki je kombinacija raziskovalnega in skupnostnega dela. Pri izvajanju modela smo upoštevali načela skupnostnega pristopa, z

¹¹ Po Stimsonu, Fitchu in Rhodesu (1998) ločimo tri širše tipe skupnosti: lokalno skupnost ali sosesko, ki jo tvori skupina ljudi, ki živi na istem območju/teritoriju; odnosno skupnost, ki jo določa obstoj medsebojnih odnosov in povezanost; identitetno/interesno skupnost, za katero je značilen skupen občutek pripadnosti/identitete. Danes prevladujejo intervencije usmerjene v skupnosti, ki jih družijo interes ali neke druge pragmatične okoliščine, kot je npr. šolsko okolje.

¹² Gre za preventivne programe v šolskem okolju, ki so usmerjene v splošno populacijo s ciljem preprečevanja uživanja drog in alkohola. Pri čemer se upošteva sodobnejše definicije, in sicer: preprečevanje, ki je usmerjeno v različne ciljne populacije (po starosti, spolu, znanju o tveganjih povezanih z uživanjem drog in alkohola), zmanjševanje škode (v primeru uživanja drog in alkohola v šolskem okolju) in popravljanje škode, ko se pojavi uživanje drog in alkohola v šoli.

¹³ Akcijsko-raziskovalni projekt z naslovom Aktivno vključevanje staršev in mladostnikov v načrtovanje in izvajanje preventivnih dejavnosti na področju drog in zasvojenosti na podlagi analize potreb: »Pogovarjajmo se« je sofinancirala Mestna občina Ljubljana. Projekt je med letoma 2007 in 2009 izvedla raziskovalna skupina Fakultete za socialno delo, v kateri so sodelovale Gabi Čačinovič Vogrinčič, Vera Grebenc, Ines Kvaternik, Tadeja Kodele, Amra Šabić, Liljana Rihter in Nina Mešl.

angažiranjem vseh udeležencev in drugih ključnih oseb. Pri vsebinah smo upoštevali teme, ki so bile za v projekt vključene skupine učencev, staršev in šolskih strokovnih delavcev¹⁴ aktualne in konkretne in so jih občutili kot problem npr. nasilje v šoli, strah pred prepovedanimi drogami, vzgoja otrok. Na podlagi raziskovanja potreb učencev, staršev, šolskih strokovnih delavcev smo soustvarili vsebine in odzive na pojave v šolski skupnosti s ciljem preprečevanja in zmanjševanja tveganj tako za posameznike kot za šolsko skupnost kot celoto. Skupnostno usmerjena praksa/delo je zasnovana na ideji, da je skrb za ljudi skupna naloga tako strokovnjakov kot članov skupnosti. Razvoj je mogoč le z razvijanjem enakopravnega sodelovanja med strokovnjaki in člani skupnosti, zato skupnostni pristop poudarja porazdelitev moči med vsemi akterji neke problemske situacije (Darvill, Smalle, 1990).

Tekom raziskovanja smo ugotovili, da čeprav je skupnostno delo eno temeljnih metod delovanja socialnih služb v okviru šolskega sistema, so le-te na področju preventive, zelo rezervirane do takšnega načina dela pri reševanju »šolske problematike«. V pogovorih s svetovalnimi delavkami iz nekaterih ljubljanskih osnovnih šol¹⁵ smo izvedeli, da so nekatere med njimi na lastno pobudo že izvajale programe v svojih šolah po načelih skupnostnega dela in nekatere med njimi imajo vtis, da je bilo morda včasih sodelovanje s starši in otroki lažje (manj birokratskih in formalnih ovir - npr. soglasja vseh staršev), danes pa se sodelovanje s starši v nekih bolj intenzivnih oblikah odvija le v posamičnih primerih (npr. nekatere šole so dobro izkoristile pripravo vzgojnih načrtov, druge pa ne). Pogosto je sodelovanje vezano na individualno angažiranje posameznih ljudi, v bolj sistemski razvoj in formalno podporo skupnostnemu pristopu v šoli (npr. ustrezna šolska zakonodaja, plačano delo, predvidene ure obremenitev), čeprav ima šola v Programskih smernicah zapisano tudi sodelovanje in povezovanje z okoljem (Čačinovič Vogrinčič, 2008). V skupnostno delo je vloženo le malo energije in sredstev in ljudje, ki se lotevajo skupnostnih pristopov, so pogosto prepuščeni lastni iznajdljivosti.

Kljub temu, da v slovenskem šolskem prostoru potekajo različni preventivni programi, ki so usmerjeni v preprečitev rabe drog, nas mediji in stroka nenehno opozarjajo, da preventiva ni učinkovita. Ocene in evalvacije tujih preventivnih programov kažejo, da so njihovi učinki minimalni, pogosto ničelni in torej popolnoma drugačni od javnih pričakovanj (Hočevar, 1998). Kot pravi Andreja Hočevar (2005) lahko na področju preventive drog zasledimo veliko število publikacij in drugih virov, ki starše/odrasle učijo, kako vzgajati, da otroci ne bodo uporabljali drog. Omenjene publikacije poudarjajo, da morajo odrasli čim prej začeti delovati preventivno, da bo kakovostna komunikacija med starši in otroki le-te obvarovala pred rabo drog, opozarjajo na pomen postavljanja meja dovoljenega in nedovoljenega vedenja, na pomen doslednosti pri vzgojenem ravnanju staršev in na

¹⁴ S terminom šolski strokovni delavci imamo v mislih razredne in predmetne učitelje, šolske svetovalne delavce in ravnatelja.

¹⁵ OŠ Majde Vrhovnik LJ, OŠ Narodnega heroja Maksa Pečarja LJ-Črnuče, OŠ Šmartno pod Šmarno goro, OŠ Vižmarje Brod, OŠ Martina Krpana LJ in OŠ Riharda Jakopiča LJ.

pomen usklajenosti med besedami in ravnanji staršev in pomen vztrajanja staršev pri postavljenih mejah dovoljenega in nedovoljenega vedenja otrok. Sporočila staršev/odraslih glede rabe drog so pogosto v protislovju s tistim, kar otroku o drogah sporočajo družba in njihove lastne izkušnje. Sporočilom staršev/odraslih primanjkuje tudi kredibilno znanje o drogah, saj le-ti skorajda praviloma vedo o drogah manj kot njihovi otroci. Otroci se tako preprosto ne morejo identificirati z vzgojnimi sporočiliom "droge – ne, hvala", saj ravnanja odraslih in družbe ter njihovo lastno izkustvo in znanje o drogah tega sporočila ne podpirajo. Niti politike in prakse preventive, ki vključujejo starše in si prizadevajo za ohranjanje popolne abstinence, niti politike ter prakse preventive, ki vključujejo starše v državah, v katerih si prizadevajo za zmanjševanje tveganj in škode, ne dajejo konsistentnega odgovora na vprašanje, kako lahko preventivno delujejo starši. V obeh konceptih ne zasledimo konsistentne teorije, ki bi obravnavala mesto staršev v preventivi pred rabo drog. Zato mora preventiva izhajati iz dejstva, da je potrebno otroke in mladostnike naučiti sprejemati odgovorne odločitve o rabi drog, to pa je možno le na podlagi verodostojnih informacij oz. znanj o drogah in tveganjih, povezanih z njihovo rabo. Starši lahko torej delujejo preventivno predvsem z znanjem o drogah in lastnim ravnanjem glede rabe drog. Cilj je torej predvsem izobraziti starše o drogah in njihovi rabi ter razbiti predsodke, mite in napačna mnenja o drogah in njihovi rabi.

Temeljni cilj omenjenega modela ni bil zgolj izobraziti starše, njihove otroke in šolske strokovne delavce o določenih tveganjih, s katerimi se srečujejo v šolskem okolju, temveč jih aktivno vključiti v soustvarjanje odzivov na tveganja kot eksperte iz izkušenj. Verjamemo, da imajo tako otroci kot njihovi starši in učitelji veliko znanja in izkušenj, ki jih lahko uporabijo pri sooblikovanju odzivov. Vloga zunanjih izvajalcev (v našem primeru so bili to študentje Fakultete za socialno delo za srečanja z učenci in strokovnjak s področja preprečevanja nasilja za starše in šolske strokovne delavce) pa je za vse udeležene ustvarjati odprt prostor za pogovor, v katerem bo priložnost za skupno raziskovanje potreb in težav v vsakdanjem šolskem okolju in za soustvarjanje odzivov nanje. Ob tem se moramo zavedati, da razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči učencem na vseh ravneh življenja in dela v šoli zahteva, kot pravi Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008), paradigmatične spremembe v šoli: sodelovanje je postavljeno iz perspektive moči (Saleebey, 1997) in šola etiki izobraževanja doda etiko udeležnosti (Hoffman, 1994). Skupnostno delo omogoča upoštevanje individualnih, konkretnih situacij in išče odgovore in rešitve, ki so stvarne, smiselne in izvedljive. Ljudem dopušča, da uporabljajo domišljijo, omogoča ustvarjalnost in enkratnost. Skupnostni pristop je priložnost za etiko udeležnosti in za delo iz perspektive moči. V vsakdanjem življenju opise »problemov«, ki so podani v navidezno objektivnem jeziku odraslih, pogosto uporabljamo kot diagnoze, pa jih ne bi smeli. Opisi težav niso diagnoze, temveč izhodišča za raziskovanje, dialog (Čačinovič Vogrinčič 2008). Ob prepoznavanju značilnosti problemske situacije morata steči dialoga, ki se začne z raziskovalnim pogovorom z vsemi udeleženi v procesu pomoči (učenci starši, učitelji, drugi, ki se jih problem

dotika) in nadaljuje s skupnim iskanjem rešitev in postavljanjem ciljev ter preizkušanjem predlogov/strategij, ki naj pripeljejo do cilja.

Izhajajoč iz zgoraj zapisanega naju je zanimalo, kako so bili z izvajanjem modela v praksi zadovoljni tisti, ki so bili v njegovo preizkušanje neposredno vključeni, torej učenci, njihovi starši in šolski strokovni delavci. Namen evalvacije je bil ugotoviti, kako so bili omenjeni akterji zadovoljni z vsebino srečanj, z načinom dela, z izvajalcem srečanja, z možnostjo sodelovanja v skupini in s tem, kar so na srečanjih pridobili ter na ta način raziskati potrebe in morebitne spremembe za nadaljnje (še bolj učinkovito) delo.

Metode

Vrsta raziskave

Raziskava je bila kombinirana kvantitativno-kvalitativna in eksplorativna. Podatke smo pridobili s pomočjo akcijskega raziskovanja (Mesec, 2006) in jih kvalitativno analizirali (Mesec, 1998). Raziskava je potekala v dveh delih. V prvem delu smo želeli po eni strani raziskati, zakaj so »Šole za starše« in druge aktivnosti, ki potekajo na šolah, slabo obiskane, na drugi strani pa izvedeti, kakšne so potrebe in interesi staršev glede načrtovanja in izvajanja tovrstnih aktivnosti (identificirati pereče teme, raziskati načine, na katere bi bili pripravljene sodelovati, raziskati ovire, zaradi katerih se obstoječih aktivnosti ne udeležujejo ipd.). Na podlagi tako dobljenih rezultatov smo v drugem, aplikativnem delu raziskave skupnostni model dela z učenci in njihovimi starši pilotsko preizkusili. Za namen tega članka predstavlja rezultate iz drugega, aplikativnega dela raziskave, ki se nanašajo na mnenja učencev, njihovih staršev in šolskih strokovnih delavcev o (ne)zadovoljstvu z omenjenim modelom dela. Rezultate smo pridobili v šolskem letu 2008/2009.

Populacija in vzorčenje

Populacijo je predstavljalo 56 učencev iz treh osmih razredov OŠ Vižmarje Brod, približno 70 staršev učencev 6., 7. in 8. razreda in približno 30 šolskih strokovnih delavcev. Vzorec je bil neslučajnostni in oblikovan tako, da smo k sodelovanju povabili vse ljubljanske osnovne šole ter med tistimi, ki so izrazile pripravljenost za sodelovanje, s pomočjo žreba določili šolo, na kateri smo skupnostni model dela pilotsko preizkusili.

Zbiranje podatkov

Podatke, s pomočjo katerih smo evalvirali pilotsko preizkušanje modela, smo zbirali na več načinov, ker je že sam model dela vključeval več različnih aktivnosti (večkratna, kontinuirana srečanja z učenci in enkratno srečanje s starši in šolskimi strokovnimi delavci) in različne akterje (učence, starše, šolske strokovne delavce). Podatke, na podlagi katerih smo lahko evalvirali kontinuirana srečanja z učenci 8. razredov smo pridobili s pomočjo evalvacijskih vprašalnikov, ki so jih učenci izpolnjevali sprotno, po vsakem zaključenem tematskem sklopu (v 8.a razredu trikrat, v 8.b in 8.c razredu dvakrat) in ob zaključku izvajanja projekta (splošna evalvacija). Podatke o zadovoljstvu staršev in šolskih strokovnih delavcev s srečanjem za starše in šolske strokovne delavce smo prav tako pridobili s pomočjo evalvacijskih vprašalnikov, ki so jih izpolnili po izvedenem srečanju.

Analiza podatkov

Podatke smo kvantitativno analizirali s pomočjo statističnega programa SPSS, kvalitativno analizo pa smo izvedli ročno, tako da smo si izpisali besede, ki se nanašajo na določeno temo, iz česar je sledilo pisanje razprave in sklepov.

S pomočjo aritmetične sredine smo izračunali povprečno oceno zadovoljstva udeležencev posameznih aktivnosti (učencev, staršev in šolskih strokovnih delavcev) s posameznimi elementi srečanja (vsebina, način dela, odnos izvajalcev do udeležencev, odnos med udeleženci, možnost sodelovanja udeležencev v skupini in ocena tega, kar so udeleženci na srečanju pridobili). Vpogled v razloge za dodeljeno oceno posameznega elementa srečanja pa smo pridobili s pomočjo kvalitativne analize utemeljitve ocen.

Rezultati

Ocena modela z vidika učencev

Tabela 1: Povprečna ocena posameznih elementov srečanj z vidika učencev

Vsebina	Način dela	Odnos izvajalcev do učencev	Odnos med učenci na srečanju	Možnost sodelovanja učencev v skupini	Ocena tega, kar so učenci na srečanjih pridobili
4,53	4,42	4,77	4,03	4,42	4,32

Analiza pridobljenih podatkov je pokazala, da so bili učenci z vsebinami srečanj na splošno zelo zadovoljni in so jih ocenili s povprečno oceno 4,53. Med vsebinami, o katerih so se na srečanjih pogovarjali in ki so jim bile najbolj všeč, prevladuje tema ljubezen in spolnost, sledijo droge in nasilje. Učencem je bilo všeč, ker so lahko vplivali na izbiro vsebine srečanja (*Ker smo se pogovarjali o tistih stvareh, o katerih smo se hoteli mi.*), ker so jim bile vsebine srečanj zanimive (*Ker se mi je zdelo to zanimivo in je to nekaj takega, kar v našem življenju potrebujemo.*) in primerne njihovi starosti (*Ker se mi zdijo vsebine, kot so nasilje med vrstniki, ljubezen in spolnost primerne naši starosti.*). Z vsebino srečanj so bili zadovoljni tudi zaradi tega, ker so na ta način pridobili novo znanje in ker so imeli možnost, da so lahko odprto spregovorili o temah, ki so zanje zelo pomembne, vendar v okviru šolskih aktivnosti za to še niso imeli priložnosti. (*Vseбина sama je zanimiva, ker mislim, da se moramo o teh stvareh (nasilje med vrstniki, droge) pogovarjati, morda se sami v razredu sicer ne bi.*). Po drugi strani pa so nas nekateri učenci opozorili, da so bile vsebine srečanj včasih nekoliko dolgočasne in premalo zanimive oziroma nezanimive (*Ni mi všeč, ker mi je bila ta tema o pravih nezanimiva.*), eni učenki pa se je tema o ljubezni in spolnosti zdela preveč osebna. Tabela 1 pokaže, da so učenci način dela na srečanjih v povprečju ocenili z oceno 4,42. Všeč jim je bilo delo v skupini, raznolikost in pestrost v načinu dela (*Ker so naloge zanimive in zabavne in ne tako kot šola, kjer samo pišemo in poslušamo.*), ker so bila srečanja zastavljena na način pogovora in ker so izvajalci vsebino podajali na jasn in razumljiv način (*Lepa, jasna razlaga, podajanja snovi.*). Po drugi strani pa so nekateri učenci izrazili nezadovoljstvo s samim načinom dela, ker so se jim je zdela nekatera srečanja prenaporna, ker se niso dovolj poslušali med sabo, ker so bili včasih naključno izbrani v skupine ali ker jim določen način dela (npr. izdelava plakatov, igre ipd.) ni odgovarjal. Zanimivo je, da so učenci med načini dela, ki so jim bili najbolj všeč, največkrat (25krat) izbrali pogovor, sledita risanje plakatov in igra Pro-et-Contrā, ki je podobno kot pogovor temeljila na izmenjavi mnenj, izkušenj in stališč, med načini, ki so jim bili najmanj všeč pa so največkrat izpostavili izdelovanje plakatov (22krat). Meniva, da je do tega prišlo, ker so učenci pisanju in izdelovanju plakatov veliko časa namenili že v okviru samih šolskih aktivnosti in so si na tovrstnih srečanjih želeli drugačnega načina dela.

Analiza rezultatov je pokazala, da so učenci v povprečju najboljše ocenili odnos izvajalcev do njih samih, in sicer z oceno 4,77. Večina učencev je odnos izvajalcev srečanj do njih samih ocenila kot odličen. V utemeljitvi ocene so navajali, da jim je bilo zelo všeč, da so se z izvajalci lahko sproščeno pogovarjali, da so jim izvajalci prisluhnili, cenili so njihovo odprtost, potrpežljivost in prijaznost. Nekateri učenci pa so bili mnenja, da so bili odnosi z izvajalci na delavnici sicer dobri, vendar bi lahko bili še boljši.

Zanimivo, vendar niti ne toliko presenetljivo je, da so učenci najslabše ocenili prav odnos med njimi samimi, in sicer s povprečno oceno 4,03. Nekateri so bili mnenja, da so se na srečanjih z ostalimi sošolci dobro razumeli in da so imeli občutek, da se medsebojno poslušajo, vendar je večino motilo

dejstvo, da je bilo dobro razumevanje vezano na spol in na predhodno razumevanje v razredu ali izven njega. Motila jih je tudi nepripravljenost nekaterih sošolcev za sodelovanje, njihova »neresnost« in nespoštovanje drug drugega. Zato bi bilo v prihodnje potrebno razmisliti, kako pritegniti tiste učence, ki so nekoliko slabše sodelovali. Meniva, da bi nesodelovanje nekaterih učencev deloma lahko zmanjšali s povečanjem možnosti izbire, deloma pa tudi z zaposlitvijo teh učencev kot naših pomočnikov pri izvedbi delavnic.

Zanimalo nas je tudi, kako učenci gledajo na možnost lastnega sodelovanja v skupini. Analiza je pokazala, da so učenci to možnost v povprečju ocenili z oceno 4,42. Povečini so bili mnenja, da jim je skupina nudila varen prostor za izražanje lastnih mnenj in stališč, ki so bila tudi upoštevana in da je vladalo sproščeno vzdušje. Všeč jim je bilo, ker so lahko sami odločali o stopnji in načinu lastnega sodelovanja v skupini (*Sodeloval si kolikor si hotel.*). Po drugi strani pa so si želeli, da bi oni sami in nekateri njihovi sošolci bolj aktivno sodelovali. Včasih so imeli tudi občutek, da si nekateri sošolci niso upali povedati svojega mnenja pred celotno skupino, eni učenki pa so se teme pogovora včasih zdele preveč osebne in se zaradi tega ni vključila v sodelovanje toliko, kot bi si sama želela. Zanimiv je tudi odgovor enega učenca, ki je zapisal: »*Glede mojega sodelovanja v skupini se mi zdi dobro, da sem o vseh temah vedel približno 70%.*« Izjava kaže na to, kako se nekateri učenci tudi ko gre za »nešolsko« delo, sami sebe ocenjujejo glede na kriterije, ki veljajo za šolsko delo.

Ker je bil temeljni namen našega projekta ustvariti varen prostor, kjer bi se učenci počutili dovolj sproščene in varne, da bi lahko spregovorili o temah, ki jih zanimajo in na ta način zmanjšali ali odpravili tveganja, s katerimi se srečujejo v vsakdanjem življenju, nas je zanimalo, kaj so učenci na srečanjih pridobili za svoje vsakdanje ravnanje v šoli in izven nje. Tabela 1 pokaže, da so učenci to, kar so na srečanjih pridobili, v povprečju ocenili z oceno 4,32. Odgovore na vprašanje o tem, kaj so na srečanjih pridobili, so večinoma navezovali na znanje, ki so ga pridobili o določenih temah/vsebinah, o katerih so se na srečanjih pogovarjali. Večina učencev je na vprašanje odgovarjala zelo splošno, v smislu, da so pridobili zelo veliko novega znanja oziroma da so se naučili zelo veliko novih, koristnih in uporabnih stvari. Tisti, ki so na vprašanje odgovarjali bolj konkretno, so zapisali, da so največ novega izvedeli o drogah (8krat), spolnosti (5krat) in nasilju (5krat). Deset učencev pa je bilo mnenja, da na srečanjih niso pridobili nič novega oziroma se niso ničesar novega naučili. Zelo pomembna in nazorna pa sta predvsem dva odgovora, ki kažeta na vpliv vsebine delavnic na vsakdanje življenje: »*Sicer sem že veliko vedela, ampak naučila sem se pa tega, kako je treba biti do vseh prijazen.*« in »*Veliko stvari, ki mi bodo koristile – nekatere so me npr. enkrat letos že odvrnile od neodgovornih dejanj.*«

Ocena modela z vidika staršev in šolskih strokovnih delavcev

Tabela 2: Povprečna ocena posameznih elementov srečanja z vidika staršev in šolskih strokovnih delavcev

	Vsebina	Način dela	Odnos izvajalca do udeležencev	Odnos med udeleženci na srečanju	Možnost sodelovanja udeležencev v skupini	Ocena tega, kar so udeleženci na srečanju pridobili
Starši	5,00	5,00	4,95	5,00	5,00	4,95
Šolski strokovni delavci	4,80	4,60	4,70	4,75	4,50	4,60

Podatki, ki smo jih pridobili od tistih staršev in šolskih strokovnih delavcev, ki so nam po koncu srečanja vrnili izpolnjene evalvacijske vprašalnike, kažejo na to, da so bili oboji z izvedbo samega srečanja v povprečju zelo zadovoljni. Z vsebino srečanja so bili zadovoljni, ker je bila po eni strani aktualna, zanimiva in drugačna kot ponavadi, po drugi strani pa je ustrezala njihovim potrebam in željam (*To, kar sem si želela slišati.*). Slednje še enkrat potrjuje najino začetno tezo, kako pomembno je, da odpremo prostor za želje in predloge staršev in skupaj z njimi oblikujemo srečanja. Na ta način lahko vzpostavimo tudi prostor, kjer se srečajo interesi staršev in šole. Raziskave namreč kažejo, da starši in šola predstavljajo dve ločeni entiteti, z različnimi, pogosto konfliktnimi in nasprotujočimi si potrebami, kar predstavlja veliko oviro za sodelovanje med njima (Allen-Meares, 2007). Le ena učiteljica z vsebino samega srečanja ni bila zadovoljna, ker se ji je zdela preveč splošna in bi si zase želela bolj specifične, konkretizirane vsebine.

Vsebina sama po sebi še ne more biti kriterij za to, da je zgoraj predstavljeni model primer dobre prakse, ampak moramo upoštevati še druge vidike, kot so način podajanja vsebine, odnos izvajalcev do udeležencev srečanja, možnost sodelovanja v skupini in podobno. Iz zbranih podatkov je razvidno, da je bilo tako staršem kot tudi šolskim strokovnim delavcem zelo všeč, ker so imeli s predavateljem neposreden, osebni stik – lahko so ubesedili svoje dileme, strahove, postavljali vprašanja, skratka lahko so aktivno sodelovali. Njihov prispevek je bil enako pomemben kot prispevek izvajalca srečanja, za vzpostavitev varnega prostora, kjer bo to možno, pa je najbolj odgovoren prav izvajalec. Poudariti moramo, da je bilo srečanje oblikovano na enak način kot srečanja z otroki – poudarek je bil na sodelovalnem, soustvarjalnem učenju. V središču dela so bila vprašanja, izkušnje, dileme staršev in šolskih strokovnih delavcev, ne pa »iskanje krivca« za določeno perečo vsebino. Prav slednje je po mnenju udeležencev srečanja vplivalo na to, da so bili odnosi med njimi na

sproščeni in odprti in da so dobro sodelovali drug z drugim. Všeč jim je bilo, ker je bila odločitev o stopnji sodelovanja prepuščena njim samim (*»Udeleženci so imeli možnost sodelovanja v skupini, če so to želeli.«*). Zanimivo, da je ena učiteljica ravno pri možnosti sodelovanja v skupini zapisala, da bi si želela, da bi srečanja trajala dlje časa, saj ji znotraj zastavljenega časovnega okvira ni uspelo, da bi se lahko dovolj aktivno vključila v samo diskusijo.

Pri načinu dela jim je bilo všeč, ker je bilo srečanje zastavljeno na način pogovora, v katerem so lahko aktivno sodelovali, zunanji strokovnjak, kot izvajalec srečanja, pa je vsebino podajal na razumljiv in zabaven način in se hkrati navezoval na izkušnje iz prakse in vsakdanjega življenja udeležencev. Bili so zadovoljni, ker ni šlo za podajanje vsebine v obliki klasičnega frontalnega predavanja, temveč za pogovor z udeleženci, v katerem so lahko tudi sami aktivno sodelovali, lahko so izražali svoja mnenja, izkušnje, postavljali vprašanja ipd. Slednje kaže na to, kako pomembno je, da pri izvajanju preventivnih dejavnosti v šolskem okolju, na udeležence gledamo kot na eksperte iz izkušenj, kot naše pomembne sogovornike, ki samo dejavnost lahko iz svojih lastnih izkušenj vnesejo novo in pomembno, a velikokrat spregledano perspektivo.

Na vprašanje, kaj so na srečanju pridobili so udeleženci odgovarjali precej enotno, in sicer, da so pridobili predvsem novo in koristno znanje, ki ga lahko uporabijo pri svojem vsakdanjem delu in ravnanju z otroki ter pogled na izbrano temo še iz drugega zornega kota, kar jih je spodbudilo k novemu, drugačnemu razmišljanju o obravnavani vsebini. Ena učiteljica je bila mnenja, da je bila vsebina sicer podana na preveč splošen način, vendar se je vseeno ob tem počutila nagovorjeno (*»Ker je vse na splošno in preveč karikirano, ampak me vseeno nagovarja.«*).

Tako šolski strokovni delavci kot tudi starši so si ob koncu srečanja želeli, da bi se le-to nadaljevalo, saj so bili mnenja, da je bilo časovno prekratko, da bi lahko prediskutirali vse, kar so si še želeli. Tovrstnih srečanj so si še želeli prav zaradi drugačnega načina dela, kjer je poudarek na konkretnih vsebinah in na aktivnem sodelovanju udeležencev (*»Več takih predavanj, zanimivih in poučnih, s konkretnimi primeri in ustrezno vsebino.«*).

Sklepi

Evalvacija je pokazala, da so bili učenci, starši in šolski strokovni delavci s sodelovanjem v pilotskem preizkušanju modela na splošno zelo zadovoljni. Vsem je bilo všeč, ker je bil način dela v okviru modela drugačen kot ponavadi – imeli so možnost vpliva na izbor vsebine in načina dela, vsebina srečanja pa je odgovarjala njihovim željam in potrebam in je bila osredotočena na težave, s katerimi se srečujejo v konkretnih situacijah šolskega vsakdana. Zato je bila naša prva naloga raziskati potrebe ciljnih skupin, ki naj bi jim bile preventivne vsebine namenjene (starši, otroci) in potrebe na ravni šole (npr. pojav uživanja drog, alkohola, nasilje). Metode dela pa so nam omogočile, da tako v

raziskovalno kakor tudi v izobraževalno dejavnost vključimo eksperte iz izkušenj (otroke, starše in šolske strokovne delavce). Ugotovili smo, da nizko udeležbo staršev na predavanjih, organiziranih v okviru Šole za starše, lahko pripišemo neposrečenemu izboru predavateljev (npr. ex-katedra predavanja) in tem (niso v skladu z interesi in potrebami staršev). Zato smo pri razvijanju preventivnih vsebin, ki bi bile za omenjene ciljne skupine zanimive, upoštevali koncept etike udeležnosti (aktivna participacija udeležencev pri oblikovanju vsebin, načina dela in odzivov na določena tveganja) in koncept perspektive moči (pogled na udeležence kot na eksperte iz izkušenj, ki imajo veliko izkušenj in znanj o določeni temi, s čimer nam lahko pomagajo pri oblikovanju in doseganju skupnih želenih izidov).

Temeljna naloga izvajalcev srečanj je zato bila ustvariti odprt prostor za pogovor, kjer se znanje o določenih tveganih vedenjih in odzivi nanje soustvarja na način t.i. sodelovalne prakse (McNamee, 2007 v Čačinovič Vogrinčič, 2008) - ni šlo za predajanje informacij iz »ene pameti v drugo«, pač pa je bilo novo znanje, ki so ga udeleženci pridobili rezultat soraziskovanja in soustvarjanja. V skupnosti je vsekakor potrebno razvijati dialog, ki bo omogočal refleksijo vsakdanjega sveta in refleksijo našega dela. Vključevanje članov skupnosti (otrok, staršev, šolskih strokovnih delavcev, drugih akterjev) v raziskovanje potreb in načrtovanje odzivov, ki jih organiziramo, pomeni, da smo upoštevali dve smeri delovanja - ena poteka od ljudi (članov skupnosti) k službam (v našem primeru k instituciji, šoli), druga smer pa gre obratno, od obstoječih služb (tako kot šola deluje zdaj), da se odprejo navzven in odgovorijo na konkretne, dejanske potrebe ljudi (otrok, staršev, šolskih strokovnih delavcev). Pomembno je, da se zavemo, kako se skozi interaktivno delovanje spreminja tako obstoječi sistem/okolje kot se spreminjajo posamezniki, ki se v tem okolju nahajajo.

Glede na to, da si je večina udeleženi v preizkušanju modela želela, da bi z delom nadaljevali, se nama zdi pomembno upoštevati tudi njihove predloge in želje glede sprememb oziroma tiste dejavnike, s katerimi pri modelu niso bili zadovoljni, saj je to lahko dobra odskočna deska za nadaljnje, še bolj učinkovito in uspešno delo. Na podlagi izraženih mnenj nekaterih udeležencev o tem, da so bile nekatere vsebine na srečanjih mogoče nekoliko preveč osebne oziroma niso bile tako zanimive in zato niso pridobili toliko znanja, kot bi si sami želeli, lahko sklepava, da so nekateri udeleženci imeli že nekoliko več znanja in izkušenj o določeni vsebini oziroma bi se želeli o njej pogovarjati, vendar na drugačen, manj osebni način. To je za naše nadaljnje delo vsekakor pomembno sporočilo, ker moramo razmisliti o tem, da ne bi pri izbiri vsebine srečanj obveljalo pravilo »enako za vse«, ampak da bi lahko istočasno na izbiro ponudili več tem, o katerih bi se udeleženci lahko pogovarjali, bodisi v manjših skupinah bodisi v parih bodisi individualno, npr. z dežurnim izvajalcem, svetovalno delavko, učiteljem, starši. Na ta način bi se lahko tudi lažje prilagodili njihovi stopnji vednosti o določeni vsebini.

Evalvacija je pokazala tudi, da se je srečanje staršem in šolskim strokovnim delavcem zdelo prekratko, medtem ko so bili učenci mnenja, da so bila srečanja včasih prenaporna. Zato bi bilo potrebno v prihodnje srečanja časovno bolj strukturirati – predvideti manjši obseg dela z rezervnim načrtom, če bi nam ostal čas. Možnost bi lahko tudi bila, da bi delavnice izvajali v daljšem časovnem obsegu (npr. namesto eno, dve šolski uri). Po drugi strani pa ima lahko ta možnost tudi slabe plati, saj je po naših izkušnjah učencem ob koncu ure že zelo upadala koncentracija. Če bi se za slednje odločili, bi bilo vsekakor potrebno razmišljati o vmesnih odmorih, igrah za sproščanje, energiziranje ipd.

Nekateri strokovni delavci so menili, da bi morale biti vsebine srečanj še bolj specifične, torej da bi se še bolj osredotočale na konkretne situacije, s katerimi se srečujejo v vsakdanji šolski praksi pri delu z učenci. Slednje nas usmerja v to, da bi bilo raziskovanje potreb in interesov članov posameznih skupnosti, smiselno še bolj opredeliti. Po drugi strani pa se nama tu odpira dilema, ali ni to zgolj želja po iskanju konkretnih odzivov ali drugače povedano »receptov za pravilno ravnanje v določenih situacijah«, kar pa vsekakor ni namen našega modela dela. Naš temeljni namen je skupaj z udeleženi kot eksperti iz izkušenj soustvarjati odzive na določena tveganja in ne podajati konkretnih navodil ravnanja, saj se potem spet premaknemo na raven enosmerne predavanja informacij iz »ene pameti v drugo«.

Literatura

- Allen-Meares, P. (2007). *Social Work Services in Schools*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Darvill, G., Smale, G. (1990). Introduction: The face of community social work. V: Darvill, Smale (ed.), *Partners in empowerment: Networks of innovation in social work*. London: NISW: 11-28.
- Galla, M. (ur.) (2003). *Drug prevention advisors in schools: Guidelines And Recommendations For Effective Involvement Of External Experts*. Utrecht: Trimbos Institute.
- Hočevar, A. (2001). Preventiva (zlo)rabe drog v šoli ali meje (ne)možnega. V: *Sodobna pedagogika*, št. 5, str. 92–111.

Hočevar, A. (2005). *Preprečevanje rabe in zlorabe drog: starši med stroko in ideologijo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Hočevar, A. (2006). *O drogah drugače: priročnik za starše in druge odrasle, ki so v stiku z mladimi*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij in Inštitut za raziskave in razvoj »Utrip«.

Hoffman, L. (1994). A Reflexive Stance for Family Therapy. V: McNamee, Sh., Gergen, G.J. (ur.). *Therapy as Social Construction*. London: Sage.

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Mesec, B. (2006). Action Research. V: Flaker, V., Schmidt, T. (ur.). *Von der Idee zur Forschungsarbeit*. Wien: Böhlau Verlag.

Poštrak, M., Milošević, V. (2003). *Uvod v socialno delo*. Fakulteta za socialno delo: Ljubljana.

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

Stimson Gerry V., Fitch C, Rhodes T. (ur.) (1998). *The Rapid Assessment and Response Guide on Injecting Drug Use*. WHO - Program on Substance Abuse: Ženeva.

Tadeja Kodele, Ines Kvaternik

Soustvarjanje preventivnih projektov v šolskem okolju skupaj z učenci

Članek je objavljen v reviji Socialno delo 50 (2011), št. 5.

Povzetek

Šola je za izvajanje preventive zanimivo okolje, saj lahko naenkrat zajamemo večje število mladih. S projektom, ki ga predstavlja v prispevku, smo preventivne delavnice v šolskem okolju izvajali na način, ki je omogočal aktivno vključenost učencev. Učenci so bili naši pomembni sodelavci. Vmesna evalvacija dela na projektu je pokazala, da so izvajalci z učenci vzpostavili delovni odnos, pri načrtovanju delavnic so izhajali iz želja in potreb učencev ter skupaj z njimi raziskovali odgovore na tvegane situacije, ki so zanje aktualne. Ugotovitve kažejo, da so bili učenci z izvedbo preventivnih delavnic večinoma zadovoljni. Všeč jim je bilo, ker so imeli možnost vpliva na vsebino in način dela na delavnicah, ker so lahko izrazili svoje mnenje in dileme.

Ključne besede: *preventiva, šola, delovni odnos, vključenost učencev*

Abstract

School is an interesting place for prevention, because we can reach a lot of pupils at the same time. In the article we present a project, in which we implemented preventive workshops in a way that enabled active involvement of pupils. Pupils were our important coworkers. The evaluation in the middle of the project showed that leaders of preventive workshops established cocreative working relationship with pupils, involved in the project. When planning the workshops leaders derived from pupil's wishes and needs and together with them they researched answers on risk situations that were important for pupils. Results have shown that pupils were mostly satisfied with implementation of preventive workshops. They were satisfied because they could influence on a content and way of working of preventive workshops, because they could express their opinion and dilemmas.

Key words: *prevention, school, cocreative working relationship, pupil's involvement*

1. Uvod

Šola je socialni sistem, razdeljen na vrsto podsistemov, ki imajo svoje specifične značilnosti. Po mnenju Bečaja (1999) šola sestavlja pet podsistemov: vodstvo, šolski svetovalni delavci¹⁶, učitelji, učenci in starši. Kljub temu, da so učenci najštevilčnejši podsistem, so glede na možnost lastnega

¹⁶ V članku uporabljava moški spol, čeprav so bili sodelujoči v projektu obeh spolov.

vpliva in odločanja na dnu hierarhične piramide celotnega sistema (Bečaj 1999, Bowen 2007). Zaradi tega se v vsakdanji šolski praksi velikokrat zgodi, da so njihov glas, njihova mnenja in ideje preslišana, kar posledično pomeni tudi njihovo izključenost iz načrtovanja in izvajanja različnih aktivnosti (npr. izvajanje preventivnih programov, načrtovanje učne pomoči ipd.). Raziskava, ki sta jo v zvezi z upoštevanjem glasu otroka v šoli leta 1993 opravila Wade in Moore (Davie 1996) je denimo pokazala, da je manj kot tretjina učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi, upoštevala otrokov pogled na učne težave. Več kot dve tretjini učiteljev pa je upoštevanje otrokove perspektive označilo kot porabo časa in kot nepomembno. Nasprotno pa Carta (1991, v Čačinovič Vogrinčič 2008) ugotavlja, da je glavna razlika med učinkovitimi in neučinkovitimi razredi v tem, da ima v prvih vsak učenec možnost, da sodeluje. Čačinovič Vogrinčič (2008) sicer govori o pomenu vključevanja učencev z učnimi težavami v načrtovanje in izvajanje projektov pomoči zanje, a po najinem mnenju lahko to prenesemo tudi na področje izvajanja preventivnih projektov v šolskem okolju. V vsakdanji šolski praksi namreč ni samoumevno, da bi bil učenec aktiven udeleženec in soustvarjalec preventivnih projektov. Meniva, da morata biti tudi načrtovanje in izvajanje preventivnih projektov zastavljena na način, da strokovni delavci šole skupaj z učenci raziščejo njihovo znanje in vedenje o situacijah, ki zanje predstavljajo tveganje oziroma o temah, ki so zanje aktualne, nato pa v dialogu z njimi raziskujejo (možna) ravnanja v določenih situacijah.

2. Preventivni projekti za učence v šolskem okolju

Šola je glede na obstoječe kriterije¹⁷, ki določajo značilnosti skupnosti, idealno okolje za izvajanje preventivnih skupnostnih projektov, saj na svojevrsten način zadosti prostorskim (geografskim), interesnim in odnosnim kriterijem. Vse, kar se v šoli dogaja, se dogaja v skupnosti. Šolsko okolje je zanimivo za izvajanje preventive, saj lahko naenkrat zajamemo veliko število mladih, ki se v njem zadržujejo. Grebenc in sodelavke (2011:46) preventivno delo opredelijo kot pobude, dejavnosti in politike, ki jih izvajamo z namenom preprečevanja negativnih posledic nekega tveganega ravnanja, ki je v našem družbeno-kulturnem kontekstu prepoznano kot škodljivo ali nevarno. Ob tem pa opozarjajo (prav tam), da se je v letih izvajanja raznovrstnih preventivnih dejavnosti pokazalo, da splošna preventiva obsega tako raznovrstne dejavnosti, nagovarja tako različne skupine in posameznike in poteka na tako številne načine, da je težko ugotoviti vpliv preventive na odločitve

¹⁷ Stimson, Fitch in Rhodes (1998) ločijo tri širše tipe skupnosti: lokalno skupnost ali sosesko, ki jo tvori skupina ljudi, ki živi na istem območju/teritoriju; odnosno skupnost, ki jo določa obstoj medsebojnih odnosov in povezanost; identitetno/interesno skupnost, za katero je značilen skupen občutek pripadnosti/identitete. Danes prevladujejo intervencije usmerjene v skupnosti, ki jih družijo interes ali neke druge pragmatične okoliščine, kot je npr. šolsko okolje.

posameznikov glede tveganih vedenj in dejanski rezultat glede preprečevanja škode. Pogosto so preventivni programi prav zaradi presplošnih informacij zanimivi le za manjše število udeležencev.

V šolskem okolju se nemalokrat zgodi, da učitelji in drugi šolski strokovni delavci sicer z dobrim namenom učencem posredujejo informacije, kako preprečiti tvegane situacije, za katere sami menijo, da so za učence tvegane. Pri tem pa spregledajo resnične potrebe in interese učencev, kaj njih zanima oziroma, kaj za njih v vsakdanjem okolju predstavlja tveganje. V teh primerih so učenci izključeni iz načrtovanja in izvajanja preventivnih programov, ki naj bi bile namenjene njim. Zato je pomembno, tako Grebenc in sodelavke (2011:16), da poiščemo načine, kako preseči zgolj enosmerni tok komunikacije, predvsem pa moramo paziti, da iz dialoga ne izključimo učencev (Grebenc *et al.* 2011:16). Pugh in Rouse Selleck (1996:125) poudarjata, da je potrebno že v vrtcu oblikovati tak kurikulum, ki otroke spodbuja k mišljenju, jim daje možnost izbire, načrtovanja, priložnosti, da se počutijo spoštovane in vredne, jih spodbuja, da ubesedijo, to kar mislijo in čutijo. Kurikulum, ki otroke spodbuja k temu, da so vključeni v reševanje problemov in sprejemanje odločitev, jim hkrati prinaša tudi večji uspeh, višjo samopodobo in krepi njihovo moč.

Vsak otrok pride v šolo in zato mora biti v šoli zagotovljen prostor za dobre izkušnje, za opolnomočenje, saj se te izkušnje vedno povezujejo z delovno in smiselno ustvarjalnostjo (Čačinovič Vogrinčič 2008:8). Glede na to, da učenci v šoli preživijo večino svojega časa, je šola tudi prostor, kjer lahko učenci razvijejo sposobnosti, znanje in veščine za večjo odpornost, kar je pomemben varovalni dejavnik pred izključenostjo. Preventivni programi v šolskem okolju so vsekakor lahko ena izmed priložnosti za razvoj učenčeve večje odpornosti, zato je pomembno, da jih načrtujemo in izvajamo na način, ki bo za učence smiseln. Meniva, da bodo za učence bolj zanimivi in smiselni tisti preventivni programi, v katerih bodo tudi sami aktivno udeleženi, v katerih se bo slišal njihov glas. McNamee (2007) meni, da moramo, če želimo, da se bo slišal otrokov glas ustvarjati priložnosti za dialog, izhajati iz prepričanja, da otrok ni neveden, dopuščati radovednost in zavračati stališča, da so odrasli strokovnjaki, ponujati »ustrezno nenavadne« komentarje in omogočati pogled iz različnih perspektiv.

V nadaljevanju predstavlja delne rezultate akcijsko-raziskovalnega projekta *»Soustvarjanje skupnostnih preventivnih projektov v šolskem okolju: Preprečevanje in obvladovanje tveganj povezanih z (zlo)rabo nedovoljenih drog in alkohola ter (ne)odgovornim ravnanjem z moderno tehnologijo v šoli in doma«*¹⁸, katerega temeljna ideja je bila pridružiti se učencem, skupaj z njimi

¹⁸ Akcijsko-raziskovalni projekt, v okviru katerega je nastal ta prispevek, poteka v letih 2010-2013 na Fakulteti za socialno delo, UL, financira pa ga Mestna občina Ljubljana.

raziskati njihove želje, potrebe, teme, o katerih bi se želeli pogovarjati in skupaj z njimi razviti načine in oblike dela, ki bi nam odprle prostor za pogovor o želenih vsebinah. Z vmesno raziskavo sva želeli analizirati dosednji proces dela v projektu tako z vidika izvajalcev preventivnih delavnic z učenci kot tudi z vidika učencev, vključenih v projekt.

3. Metode

3.1 Raziskovalni problem in namen raziskave

V slovenskem šolskem prostoru sicer potekajo različni preventivni programi, ki so usmerjeni v preprečitev rabe drog, a nas mediji in stroka nenehno opozarjajo, da preventiva ni učinkovita. Prav tako ocene in evalvacije tujih preventivnih programov kažejo, da so njihovi učinki minimalni, pogosto ničelni in popolnoma drugačni od javnih pričakovanj (Hočevar, 2005).

Temeljni namen v prispevku predstavljenega dela raziskave je bil spoznati mnenja izvajalcev preventivnih delavnic in učencev, ki so na njih sodelovali, o načrtovanju in izvajanju preventivnih delavnic. Želeli smo pridobiti osnovne informacije o tem, kako načrtovati preventivne delavnice v šolskem okolju, identificirati pomembne dejavnike in morebitne ovire pri njihovem načrtovanju in izvajanju ter oceniti zadovoljstvo učencev. Na ta način smo želeli prispevati k oblikovanju učinkovitejše preventive v šolskem okolju.

3.2 Vrsta raziskave

Raziskava je kombinirana kvantitativno-kvalitativna in eksplorativna. Podatke smo pridobili s pomočjo akcijskega raziskovanja (Mesec, 2006) in jih analizirali po metodi kvalitativne analize (Mesec 1998). Za namen tega članka predstavlja vmesne rezultate projekta, ki še ni zaključen. Rezultati se nanašajo na izvajalce preventivnih delavnic za učence in na učence, ki so sodelovali v projektu. Podatke smo pridobili v šolskem letu 2010/2011.

3.3 Populacija in vzorčenje

V vzorec projekta sta bila zajeta dva sedma razreda iz dveh osnovnih šol v Mestni občini Ljubljana, in sicer iz OŠ Vižmarje Brod in OŠ Božidarja Jakca. Prvi kriterij za vključitev šol v projekt je bil, da se šoli nahajata na območju Mestne občine Ljubljana, sledila sta še dva kriterija: predhodno sodelovanje v raziskavah in projektih Fakultete za socialno delo ter pripravljenost šol za sodelovanje. Izmed šol, ki

so izpolnile te tri kriterije, smo dve šoli izbrali na podlagi žreba. Izbiro razredov, v katerih so potekale preventivne delavnice, smo prepustili šolam, pogoj je bil le, da so to sedmi ali osmi razredi, ker želimo s projektom nadaljevati tudi v naslednjem šolskem letu.

Na OŠ Vižmarje Brod so preventivne delavnice izvajali trije usposobljeni izvajalci, na OŠ Božidarja Jakca pa dva, vsi so študentje višjih letnikov ali diplomanti Fakultete za socialno delo. Delavnice so potekale v šolskem letu 2010/2011 v sklopu ur Etika in družba ali v sklopu razrednih ur, približno enkrat mesečno. Na OŠ Vižmarje Brod so izvajalci izvedli osem, na OŠ Božidarja Jakca pa devet delavnic.

V analizi, ki jo predstavlja, so populacija v projekt vključeni izvajalci delavnic (5) in učenci (37).

3.4 Zbiranje podatkov

Podatke, s pomočjo katerih smo evalvirali načrtovanje in izvedbo preventivnih delavnic, smo zbrali s pomočjo obrazca »Spremljanje poteka dela«. V obrazec so izvajalci preventivnih delavnic po vsaki izvedbi zabeležili, kako so načrtovali delavnico, koliko časa je potekala, komu je bila namenjena, kako je delavnica dejansko potekala ter kje in zakaj so se kazala morebitna odstopanja od prvotno načrtovane delavnice.

Podatke, s pomočjo katerih smo ugotavljali zadovoljstvo v projekt vključenih učencev z izvedbo delavnic pa smo pridobili s pomočjo vprašalnika, ki so ga učenci izpolnili na koncu šolskega leta, ob zaključku delavnic. V vprašalniku so učenci ocenjevali posamezne elemente delavnice (vsebina delavnice, način dela, možnost lastnega vpliva na izbor vsebine, način dela itd., odnos izvajalcev do učencev, odnos med učenci na srečanju, možnost sodelovanja učencev na srečanju in ocena tega, kar so na srečanju pridobili) z ocenami od 1 do 5, kjer je 1 pomenila nezadostno, 5 pa odlično. Vsako oceno so na kratko tudi utemeljili.

V prispevku predstavlja rezultate zgoraj naštetih obrazcev.

3.5 Analiza podatkov

Podatke, pridobljene s pomočjo obrazca »Spremljanje poteka dela« sva analizirali po metodi kvalitativne analize (Mesec 1998). Kvalitativno analizo sva izvedli ročno, tako da sva si izpisali besede, ki se nanašajo na določeno temo, iz česar je sledilo pisanje razprave in sklepov.

Podatke, ki sva jih pridobili s pomočjo vprašalnika za učence, sva najprej kvantitativno analizirali s pomočjo statističnega programa SPSS 19.0. Povprečno oceno zadovoljstva učencev s posameznimi elementi delavnice (vsebina delavnice, način dela, možnost lastnega vpliva na izbor vsebine, način dela itd., odnos izvajalcev do učencev, odnos med učenci na srečanju, možnost sodelovanja učencev na srečanju in ocena tega, kar so na srečanju pridobili) sva izračunali s pomočjo aritmetične sredine. Razloge za dodeljeno oceno pa sva pridobili s pomočjo kvalitativne analize utemeljitve ocen.

4. Opis rezultatov in interpretacija

4.1 Načrtovanje in izvedba preventivnih delavnic z vidika izvajalcev

Analiza poteka dela na delavnicah z učenci je pokazala, da so izvajalci prvo delavnico namenili vzpostavljanju delovnega odnosa z učenci.

Namen delavnice je bil, da se spoznamo med seboj - učenci in pa izvajalci delavnic - in da vzpostavimo nek stik zaupnosti, da bodo učenci lahko sodelovali z nami, nam, na nek način, zaupali.¹⁹

Temeljni namen našega akcijsko-raziskovalnega projekta je namreč bil, da bi bili učenci naši pomembni sogovorniki in sodelavci pri oblikovanju odgovorov na tvegane situacije, s katerimi se srečujejo tako v šolskem vsakdanu kot tudi doma. Izvajalci so na ta način lahko vzpostavili pogovor, ki omogoča, kot navaja Čačinovič Vogrinčič (2008b) raziskovanje in sooblikovanje dobrih izidov.

Pomemben uvodni ritual pri vzpostavljanju delovnega odnosa je dogovor o sodelovanju, ki preprečuje, da bi »kar zdrsnili v delo« (Čačinovič Vogrinčič 2008a). Zato je bilo prvo srečanje z učenci namenjeno predstavitvi projekta in medsebojnemu spoznavanju.

Po uvodu razredničarke, nastopiva s predlogom za spoznavno igro, saj se med seboj še ne poznamo. Najprej smo se postavili v krog. Po razložitvi pravil smo začeli z igro katere cilj je premišljeno in čim hitreje govoriti imena ostalih oseb, ki stojijo v krogu. Tako sva ustvarila prijetno vzdušje in prebila led, ki sva ga ustvarila s prihodom v skupino.

¹⁹ Besedilo v poševnem tisku so zapisi izvajalcev preventivnih delavnic in izjave učencev iz empiričnega gradiva. Ko je zapis izjava učenca, sva zaradi boljše preglednosti na koncu izjave dodale črko U.

Hkrati pa je bila to tudi priložnost, da so lahko izvajalci in učenci ubesedili svoja pričakovanja in vloge.

Vprašala sva jih, če vedo zakaj sva tukaj, kaj so slišali ter kaj pričakujejo.

Na eni šoli so izvajalci na začetku prvega srečanja spregovorili tudi o pravilih v skupini.

V tem času sva vzpostavila tudi pravila, ki predvsem temeljijo na zaupnosti. Učenci so se s tem strinjali.

Na ta način so se želeli izvajalci izogniti morebitnim nevšečnostim (npr. da se na srečanjih ne žali, da se medsebojno poslušata ipd.) in prispevati k bolj kvalitetnemu delu na nadaljnjih srečanjih. Postavitev pravil pred začetkom dela je vsekakor pomembno in nujno, pri čemer pa se postavlja tudi vprašanje, kdo pravila postavlja - ali so to izvajalci ali učenci ali so pravila rezultat skupnega dogovora.

Po sklenitvi dogovora o sodelovanju so izvajalci raziskali želje in potrebe učencev glede vsebine srečanj in tako postavili okvir za nadaljnje delo.

Za zaključek smo izvedli še igro ideje iz klobuka. Učencem smo razdelili listke na katere naj bi napisali teme o katerih se še želijo pogovarjati na delavnicah.

Raziskovanje potreb in želja učencev so izvajalci izvedli na različne načine (npr. s pogovorom, s pisanjem tem na listke). Ne glede na način raziskovanja potreb in želja je pomembno, da se učencem pridružimo in skupaj z njimi raziščemo, kaj jih zanima, o čem bi se želeli pogovarjati, kaj oni sami zaznavajo kot težavo, saj so njihove želje in potrebe velikokrat drugačne od želja in potreb odraslih (staršev, šolskih strokovnih delavcev). To, kar starši in šolski strokovni delavci zaznavajo kot težavo v določenem razredu, je lahko vsekakor pomembna odskočna deska za pogovor z učenci, vseeno pa je potrebno vedno znova skupaj z učenci raziskati, ali tudi oni sami vidijo to kot težavo oziroma ali je to tema, o kateri bi se želeli pogovarjati.

Ker se je na prejšnji delavnici izkazalo, da otroke zanima tematika drog, smo se odločili, da bomo tudi to delavnico posvetili tej temi.

Ključno vlogo pri izbiri vsebine srečanj imajo lahko tudi izvajalci, ker so v stalnem in neposrednem stiku z učenci.

Za temo nasilja smo se odločili zaradi konfliktov in nesporazumov, ki se pojavljajo med učenci v razredu.

Iz rezultatov raziskave je razvidno, da so izvajalci nadaljnje delavnice večinoma načrtovali tako, da so bile razdeljene na tri dele. Prvi del delavnice je bil t.i. »energizator« in je bil namenjen ogrevanju skupine, senzibilizaciji skupine za delavnico, prebujanju začetnega strahu učencev in vzpostavljanju sproščenega vzdušja za nadaljnje delo. V ta namen so izvajalci pripravili različne igre, s pomočjo katerih so poskušali predvsem spodbujati interakcije med učenci in prispevati k večji povezanosti skupine.

Prvi del je ogrevalni, kjer se celoten razred poveže ter pripravi za nadaljnje delo. Za ta del, sva načrtovala igro pri kateri učenci sedijo v krogu, eden izmed njih stoji na sredini, učenci pa se na svojih sedežih menjajo glede na lastnost, ki jo izreče posameznik, ki stoji na sredini.

Na listke se napišejo imena vseh učencev, da se jih v vrečko (kapo, klobuk), nato učenci žrebajo vsak po eno ime. V primeru, da izvlečejo svoje ime, žrebajo znova in listek s svojim imenom vrnejo v vrečko. Vsak mora nato povedati nekaj besed o izžrebanem članu, vendar tako, da govori v prvi osebi. Npr.: Rad imam ..., uspešen sem pri ..., pogosto govorim o ..., v razredu sem ..., moja prijateljica je ..., itd. Skupina mora uganiti, za katerega člana gre.

Rezultati so pokazali, da je bil »energizator« kot uvod v delavnico pomembna sestavina srečanja, ki je v večini primerov pripomogla k temu, da se je skupina nekoliko zblížala.

Tokratno srečanje smo začeli z igro iskanja pozitivnih lastnosti. Učenci so si na hrbet prilepili list, na katerega so mu potem vsi drugi sošolci napisali, katero pozitivno lastnost ima po njihovem mnenju. Posebej smo jih opozorili na to, da iščemo pozitivne, dobre lastnosti posameznika. Sprva so učenci nalogo izvajali v dveh skupinicah, dekleta posebej in fantje posebej. Na listih so se pojavile tudi nekatere lastnosti, za katere v nobenem primeru ne moremo reči, da so pozitivne npr. šupak. Ko smo jih po tem še enkrat opozorili na to, da iščemo pozitivne lastnosti in da mora imeti na hrbtu vsak napisanih 14 lastnosti (torej od vseh ostalih sošolcev), sta se tudi ločeni skupinici pomešali med seboj. Na začetku se je zdelo, da se igra ne bo končala kot bi si želeli, v nekaj minutah pa so otroci začeli vidno uživati v nalogi in ob prebiranju svojih dobrih lastnosti.

Na eni šoli pa sta izvajalca na polovici izvajanja delavnic ugotovila, da je bolje, da delavnico začneta s sprostitveno igro, katere namen je bil nekoliko umiriti učence in uporabita »energizator« na koncu

delavnice. Na srečanjih se je namreč dogajalo, da so bili učenci velikokrat nemirni, kar je motilo potek dela.

Ura je bila zaradi preteklih izkušenj načrtovana malo drugače, prvi del je bil namenjen umiranju razreda ter osredotočanju na delo sedaj. To nameravava doseči preko hitre aktivnosti sproščanja kjer učenci v tišini hodijo po prostoru ter sledijo navodilom voditelja, ki so ponavadi humorna.

Drugi, osrednji in hkrati najpomembnejši del delavnice, je bil namenjen soustvarjanju odgovorov na tvegane situacije, s katerimi se učenci srečujejo, na njihove potrebe, težave, pri čemer so izvajalci načrtovali različne načine dela (pogovor, izdelovanje plakatov, ogled filma, igra »pro et contra« itd.).

Da bi otroci znali prepoznati širok spekter stvari, od katerih smo lahko zasvojeni in da se jim predstavi še druge zasvojenosti poleg trdih in mehkih drog, smo izvedli delavnico izdelovanja plakatov.

Vsebino delavnic smo želeli oblikovati skupaj z učenci in se jim pridružiti v njihovem vedenju in znanju.

Povedali so sicer, da osebnih izkušenj z alkoholom sicer nimajo vendar jih imajo njihovi vrstniki. Ob spodbudi so povedali nekaj zgodb svojih vrstnikov in njihove izkušnje z alkoholom. Največ zgodb je bilo povezanih z rojstnodnevnimi zabavami, najpogostejše posledice prevelike količine zaužitega alkohola pa je bila slabost v skrajnih primerih tudi bruhanje. Povedali so tudi nekaj zgodb, ki so jih slišali od starejših učencev ali bratov in sester, ki alkohol uživajo redno vsak petek, vendar ne poznajo oz. niso slišali za nobeno zgodbo, kjer bi bile posledice zaradi alkohola bile hujše od le slabosti.

Na podlagi njihovega vedenja smo namreč želeli načrtovati delavnico.

Nadaljevali smo tako, da so se učenci razdelili v skupine. Razdelili smo jim liste z oblački in prazne liste. Po skupinah so nato napisali kaj so (po njihovem mnenju) droge, česa jih je strah, ko pomislijo na droge, kje so dobili največ informacij o drogah, itn. Ko so to končali je vsaka skupina predstavila oz. prebrala kaj so napisali.

Naš namen ni bil »polniti prazne glave učencem z novim znanjem«, temveč smo želeli, da je novo znanje rezultat soraziskovanja in soustvarjanja z učenci.

V osrednjem delu srečanja smo izdelovali delavnico »plakati zasvojenosti«. Učence smo razdelili v štiri skupine. Pazili smo, da so skupine mešane glede na spol. Učenci so se posedli okrog plakatov in začeli

iz časopisov in revij izrezovati različne slike ter besede, ki jim predstavljajo kakšno zasvojenost. Pod sliko so morali tudi zapisati za kakšno zasvojenost gre. Učenci so tako v slikah prepoznali zasvojenosti kot na primer: zasvojenost s hujšanjem, internetom, hrano, filmi, seksom, igrami na srečo, športom, kajenjem, zdravili, denarjem, trdimi in mehkiimi drogami.

Pomembno je, da so izvajalci delavnico vodili na način, ki je dopuščal možnost soustvarjanja. Učenci so namreč pogosto potrebovali vodenje s strani izvajalcev, da so jim pojasnili določene stvari, da niso preveč »zašli«.

V glavnem delu tega srečanja smo izvedli debato PRO et CONTRA na temo drog. V začetku delavnice se je izkazalo, da bomo morali tekom igre bolj natančno pojasniti posamezne trditve, da jih bodo otroci bolje razumeli. Eden od takih primerov je bila trditev, da so pozitivni učinki drog kratkotrajni. Vsi otroci so se opredelili proti tej trditvi. Šele ob pojasnilu oz. ilustraciji te trditve so razmišljali bolj široko. Izpostavili smo hipotetičen primer, da nekdo od njih enkrat samkrat vzame drogo (katero koli že pač). Ali bodo njeni učinki trajali dolgo časa npr. 20 let, ali kratek čas npr. 2 uri?

Na tem mestu se nama zdi pomembno opozoriti tudi na pomen sprejemanja dogovorov z učenci, torej, da vse, kar delamo, delamo skupaj in v dogovoru z njimi.

Učenci so nas opozarjali na to, da nočejo, da starši vidijo njihove zloženke oz. da bodo starši prepoznali zloženko, ki so jo sami izdelali. Sklenili smo kompromis - da bomo iz vseh zloženek pobrali najboljše in najlepše stvari in bomo izdelali eno samo zloženko za starše, ki bo tako sestavljena iz vseh njihovih zloženek.

Tretji, sklepni del delavnice je bil namenjen povzemanju skupnih ugotovitev in refleksiji. Na eni šoli se je kot primer dobre prakse izkazalo tudi to, da so izvajalci zaključek delavnice namenili sproščanju in poslavljanju.

Tretji del je ponovno namenjen sproščanju in poslavljanju, ki sva ga ponovno načrtovala kot krajšo igro, ki je variacija igre škarje, kamen, papir, vendar z drugačnimi, bolj humornimi predmeti.

Pomembno je tudi, da so izvajalci ob koncu srečanja vsakokrat znova preverili, katere vsebine si učenci želijo na nadaljnjih srečanjih.

Sicer smo že na prvem srečanju raziskovali, kaj otroke še zanima, vendar se nam je zdelo, da bi lahko izvedeli za več tem, če bi jih ponovno pozvali k temu, da razmislijo, o čem bi se še želeli pogovarjati z nami, v okviru naših srečanj. Tokrat smo se odločili, da jih bomo k temu pozvali v okviru pogovora.

Rezultati raziskave kažejo, da so učenci na večini srečanj aktivno sodelovali, se vključevali v pogovor, izražali svoja mnenja ipd.

Otroci so nam sledili, bili so sicer malo klepetavi, ampak so, ko smo jih pozvali k temu, da povedo svoje mnenje, sodelovali, izpolnili so zastavljene naloge, prispevali so vsak svoj delež k temu, da smo lahko uspešno izvedli naše srečanje.

Učenci so aktivneje sodelovali na tistih srečanjih, na katerih je bila tema zanje zanimiva, kar še enkrat potrjuje, da se moramo pridružiti učencem in skupaj z njimi raziskati in načrtovati vsebine srečanj.

Kljub temu, da je bilo celotno srečanje zasnovano kot debata, brez dodatnih interaktivnih vložkov, je bila očitno tema tako zelo zanimiva, da je bila komunikacija med nami na do sedaj najvišji ravni, odziv učencev je bil izredno pozitiven.

V nekaterih primerih pa so izvajalci vseeno opažali, da so učenci precej enolični v podajanju odgovorov. Učenci so pravzaprav naučeni, da izražajo mnenja, ki jih od njih pričakujejo odrasli (učitelji, starši...). To je lahko na eni strani posledica strahu učencev, da njihovo mnenje ne bi bilo sprejeto oziroma še huje, da bi bilo napačno. Tvegati napačen odgovor pri pouku namreč pomeni slabo oceno. Po drugi strani pa je to lahko posledica ustaljenega načina komuniciranja in podajanja učne snovi od zgoraj navzdol.

Vendar sva pogrešala predvsem različnost odgovorov in odgovore, ki niso tako enoznačni.

Največkrat pa so se izvajalci srečevali z nemirom v razredu, kar je posledično prispevalo k temu, da srečanja niso uspeli izpeljati na način, kot so ga prvotno načrtovali.

Prav tako so problemi z disciplino in poslušanjem nekaj, s čimer se še ne znava soočiti.

Kljub večinoma aktivnemu sodelovanju učencev na srečanjih, so se v nekaterih primerih pokazala tudi določena odstopanja med prvotno načrtovanim delom in med neposrednim potekom delavnice. Odstopanja so se kazala predvsem zaradi nemira nekaterih učencev.

Delo je bilo oteženo s pretiranim posvečanjem na zagotavljanje okolja, kjer se vsi udeleženi slišimo.

Zaradi pomanjkanja časa za dokončanje delavnice.

Ni nam uspelo priti skozi celotni kviz, so pogovoriti o vsem kar smo mi in učenci želeli.

Zaradi nepripravljenosti oziroma nezanimanja nekaterih učencev za sodelovanje na določeni aktivnosti

Izdelavo zloženek smo predvideli v skupinah, vendar so učenci zloženke izdelovali vsak zase.

Zaradi izpostavljanja enega učenca pred celotnim razredom.

V razredu se je pojavila »zafrkancija« enega od učencev na temo drog.

Zaradi enoličnega podajanja odgovorov s strani učencev.

Najbolj naju je presenetilo, da so bili odgovori tako enoznačni.

4.2 (Ne)zadovoljstvo učencev z izvedbo preventivnih delavnic

Tabela 1: Povprečna ocena posameznih elementov preventivne delavnice

OCENA	M
vsebine srečanj	4,09
načina dela na srečanjih	4,15
možnosti lastnega vpliva na izbiro vsebine srečanj, načina dela itd.	3,73
odnosa izvajalcev do učencev	4,55
odnosa med učenci	3,15
možnosti sodelovanja učencev v skupini	4,06
tega, kar so učenci na srečanjih pridobili	4,00

Glede na pridobljene podatke lahko rečeva, da so bili učenci z vsebino delavnic na splošno zadovoljni. Ocenili so jo s povprečno oceno 4,09. Učenci so bili zadovoljni, ker so bile vsebine, obravnavane na delavnicah, zanje aktualne in zanimive in ker so imeli možnost, da na ta način pridobijo novo znanje o stvareh, ki jih zanimajo. Všeč jim je bilo, ker so imeli možnost vpliva na izbiro vsebine delavnice.

Ker je bilo dobro govoriti o drogah in spolnosti. (U)

Vse delavnice so mi bile všeč, ker so bile zanimive. (U)

Nekateri učenci so bili mnenja, da je bila vsebina nekaterih srečanj zanje premalo zanimiva ali nezanimiva. Slednje se je pojavljalo zlasti v zvezi s temo o spolnosti. Po eni strani so si nekateri učenci namreč želeli, da bi se o spolnosti še več pogovarjali, o tej temi so si želeli izvedeti še več.

Zelo dobro sem se imela z vami. S 5 bi ocenila, če bi se več pogovarjali o spolnosti, ker bi želela še kaj več vedeti o tej temi. (U)

Po drugi strani pa se nekateri o tej temi niso želeli ali pa se (še) niso bili pripravljene pogovarjati.

Mogoče bi se malo manj pogovarjali o spolnosti in več o kaki drugi temi. (U)

Za naš projekt pomembno sporočilo so tudi izjave nekaterih učencev, ki kažejo na njihovo željo, da bi srečanja potekala pogosteje.

Ker je bilo premalo srečanj. (U)

Zato bi bilo nujno razmisliti, kako bi lahko te vsebine umestili v letni delovni načrt šole (kdaj in kako bi jih izvajali, kdo bi jih izvajal ipd.).

Način dela na delavnicah so učenci ocenili s povprečno oceno 4,15. Zadovoljni so bili, ker je bil način dela na srečanjih raznolik, predvsem pa, ker so se z izvajalci lahko sproščeno pogovarjali o določeni vsebini, podali svoje mnenje, vprašanja ipd. Večina učencev je menila, da so lahko izrazili svoja mnenja, ki so bila tudi upoštevana.

Način dela se mi je zdel zanimiv, saj je lahko vsak vprašal, povedal, kar je hotel. (U)

Z odnosom izvajalcev do njih samih so bili zelo zadovoljni, ocenili so ga s povprečno oceno 4,55. Učenci so cenili predvsem prijaznost in sproščenost izvajalcev. Všeč jim je bilo, ker so izvajalci vsebino podajali na njim razumljiv način. Nekateri učenci pa so bili mnenja, da so bili nekateri izvajalci po njihovem mnenju še vedno preveč resni, ker so želeli imeti v razredu mir in tišino. V prihodnje pa bi bilo vsekakor potrebno razmisliti o odnosu med učenci na delavnicah, saj so ga med vsemi

ocenjevanimi elementi delavnice ocenili z najnižjo povprečno oceno, in sicer 3,15. Večina jih je bila z odnosom s sošolci sicer zadovoljna, ker so bili mnenja, da so na delavnicah dobro sodelovali, da so se zabavali, vendar je učence motilo, ker včasih niso sodelovali vsi sošolci in tako niso poslušali in spoštovali drug drugega, motila jih je tudi neresnost nekaterih sošolcev.

Vsi niso spoštovali mnenj drugih in tako je včasih prišlo do preprirov. (U)

Sodelovanje med učenci je bilo vezano na spol in na že predhodno razumevanje v razredu ali izven njega – torej s tistimi učenci, ki so se že prej dobro razumeli, so se tudi na delavnicah in obratno.

Učenci so to, kar so na delavnicah pridobili, ocenili s povprečno oceno 4,00. Večina učencev je bila mnenja, da so na delavnicah pridobili novo znanje, a v odgovorih niso konkretizirali, kaj to pomeni za njihovo nadaljnje ravnanje v tveganih situacijah. Zadovoljni so bili, ker so se na srečanjih lahko pogovarjali o vsebinah, o katerih se doma ne morejo oziroma se težko pogovarjajo.

Pridobil sem znanje o stvareh, o katerih se doma težko pogovarjamo. (U)

Nekateri učenci pa s pridobljenim znanjem na delavnicah niso bili zadovoljni, želeli so si, da bi lahko pridobili še več znanja o določenih vsebinah.

Ker smo se pogovarjali o spolnosti, jaz bi se več o drogah. (U)

5. Sklepi

Vmesna evalvacija dela na projektu je pokazala, da so bili učenci z izvedbo preventivnih delavnic večinoma zadovoljni. Všeč jim je bilo, ker so imeli možnost vpliva na vsebino delavnice in na način dela. Zadovoljni so bili, ker so se z izvajalci lahko sproščeno pogovarjali o temah, ki jih zanimajo in so zanje aktualne, predvsem pa, ker so se izvajalci na delavnicah trudili vzpostavljati varen in odprt prostor za pogovor, v katerem so lahko učenci podajali svoja mnenja, postavljali vprašanja ipd. Delo na delavnicah je bilo zastavljeno na način, da so učenci skupaj z izvajalci soraziskovali in soustvarjali odgovore na vprašanja in dileme v zvezi z različnimi (tveganimi) ravnanji (npr. droge, alkohol, nasilje, spolnost). Z namenom, da bi soraziskovanje in soustvarjanje z učenci lahko steklo, je bila prva naloga izvajalcev delavnic, da vzpostavijo delovni odnos. Rezultati kažejo, da so izvajalci na prvi delavnici z učenci vzpostavili delovni odnos in z njimi sklenili dogovor o sodelovanju, v katerem so opredelili vloge in pričakovanja, na eni šoli pa tudi pravila. Na tem mestu bi želeli opozoriti, da morajo biti

pravila sodelovanja rezultat dogovora med učenci in izvajalci delavnic, saj bodo le na ta način lahko dosegla želeni učinek. V primeru nemira v razredu se tako lahko vedno znova vračamo na to, kar smo se dogovorili pred začetkom skupnega dela. Zato ni odveč, če začetno delavnico posvetimo prav tej temi.

Glede na pridobljene podatke lahko vidimo, da so izvajalci delavnico nadaljevali s postavljanjem instrumentalne definicije problema, s čimer so želeli raziskati, vsebine, ki učence zanimajo, kaj oni vidijo kot težavo, tvegano vedenje ipd. in tako postavili okvir za nadaljnje delo. Izvajalci so nadaljnje delavnice izvajali na način, da je bil prvi del delavnice namenjen energiziranju skupine, drugi del soraziskovanju in soustvarjanju odgovorov na teme, ki učence zanimajo, tretji, sklepni del pa povzemanju ugotovitev, sproščanju in poslavljanju. To se je izkazalo kot primer dobre prakse, pri čemer pa je pomembno, da so bili izvajalci tudi pri tem fleksibilni – npr., če so opazili, da igre za energiziranje skupine na začetku delavnice niso učinkovite, s tem niso nadaljevali. Najpomembnejši je bil drugi del delavnice, v katerem so se izvajalci učencem pridružili v njihovem znanju. Učenci so bili naši pomembni sodelavci, eksperti iz izkušenj, kot pravi Čačinovič Vogrinčič (2008). Podobno poudarja tudi Banks (1994, v Davie 1996), ki piše o tem, da je zelo pomembno, da razumemo, kako otrok zaznava določeno situacijo. Otrokovo razumevanje situacije je po njenem mnenju namreč lahko pogosto pomembna izhodiščna točka za uspešno nadaljnjo komunikacijo. To pa ne pomeni, da imajo učenci v vsem prav, še vedno potrebujejo vodenje s strani izvajalcev, a vedno na način, ki dopušča nadaljnje soustvarjanje. Čačinovič Vogrinčič (2008) meni, da to omogoči uporaba koncepta etike udeležnosti. Odrasli, v našem primeru so bili to izvajalci, odstopijo od moči, da edino oni posredujejo resnico in rešitve ter pričnejo skupaj z učenci raziskovati in soustvarjati novo znanje in odgovore na tvegana ravnanja.

Glede na to, da podatki kažejo, da so učenci na delavnicah aktivneje sodelovali v primerih, ko je bila vsebina zanje zanimiva in aktualna, je nujno, da vsakokrat znova, po vsaki zaključeni delavnici skupaj z učenci preverimo, kaj je tisto, kar jih zanima, ker nekaj, kar je bilo zanje aktualno na začetku šolskega leta, morda na sredini ni več. Prav tako pa bi morali v prihodnje razmisliti tudi o tem, na kakšen način izbirati vsebine delavnic, da bi kar v največji možni meri zadovoljili želje večine učencev. Nekateri učenci so namreč še vedno menili, da jim nekatere vsebine niso bile zanimive. Zavedamo se, da bomo težko ugodili čisto vsakemu učencu, vseeno pa bi bilo v nadaljevanju smiselno ponuditi nekoliko bolj raznolik program delavnice z možnostjo izbire (npr. več tem, o katerih bi se lahko učenci pogovarjali tudi individualno ali v parih ali v manjših skupinah). Na ta način bi lahko zmanjšali ali celo odpravili tudi nesodelovanje nekaterih učencev. V primerih, ko pa je nesodelovanje učencev vezano na povzročanje nemira v razredu, bi bilo vsekakor potrebno okrepiti sodelovanje izvajalcev delavnic s

šolskimi strokovnimi delavci, ki so z učenci v vsakdanjem stiku (npr. z razredničarko, šolsko svetovalno delavko), saj bi lahko izvajalcem v tem primeru nudili potrebno podporo, ker učence bolje poznajo. Vsekakor pa je pomembno, da že od prvega srečanja dalje gradimo zaupanje in varen prostor za pogovor, predvsem pa, kot sva že zapisali, da vzpostavimo neka pravila sodelovanja.

Odstopanja od prvotno načrtovanega dela (npr. zaradi nemira učencev, njihovega nesodelovanja ipd.) so bila hkrati tudi priložnost za učenje izvajalcev, kako ravnati na nadaljnjih srečanjih (npr. priprava raznolikih aktivnosti, z namenom, da bi imeli učenci večjo možnost izbire v primeru nezanimanja ali nepripravljenosti za sodelovanje; konkretizacija nalog s strani izvajalcev; učencem zagotoviti več prostora za izražanje lastnih mnenj in misli; dokončanje delavnice na naslednjem srečanju ipd.).

Preventivni projekti v šolskem okolju morajo temeljiti na etiki udeležnosti (Hoffman 1994) in perspektivi moči (Saleebey 1997), če želimo, da jih zares soustvarimo skupaj z učenci. To pomeni, da moramo na učence gledati kot na kompetentne sogovornike in sodelavce, pri čemer pa moramo skrbno varovati odnos med odraslimi in učenci: da se učence posluša, sliši in skupaj raziskuje in soustvarja novo znanje in vedenje. Pri tem pa se zavedava, da je vključevanje učencev v izvajanje preventivnih projektov v šolskem okolju za šolo še vedno novost in izziv, ki se ga vsi skupaj šele učimo. Pomembno pa je, da se ga učimo, saj lahko koncept soustvarjanja rešitev skupaj z učenci uporabimo tudi na drugih področjih dela v sistemu vzgoje in izobraževanja (npr. pri reševanju učnih, vedenjskih itd. težav učenca, pri delu v razredu pri pouku, v podaljšanem bivanju ipd.), ne le na področju izvajanja preventive. Po mnenju Čačinovič Vogrinčič (2011: 17) je koncept delovnega odnosa soustvarjanja namreč odgovor na predolgo zanemarjeno vprašanje, kako delati z učenci.

Literatura

Bečaj, J. (1999), Organizacijska struktura šole, vodenje in položaj svetovalne službe. V: Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G., Musek, J., *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (157–174).

Bowen, G. L. (2007), Social Organization and Schools: A General Systems Theory Perspective. V: Allen-Meares, P. (ed.), *Social work services in schools*. Boston: Pearson Allyn and Bacon (60-80).

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008a), *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008b), *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2011), *Soustvarjanje v delovnem odnosu: izvirni delovni projekt pomoči*. V: Šugman Bohinc, L. (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Davie, R. (1996), Introduction: Partnership with Children: The Advancing Trend. V: Davie, R., Upton, G., Varma, V. (ed.), *The Voice Of The Child: A Handbook For Professionals*. London, Washington, Falmer Press. (1-12).

Grebenc, V., Kvaternik, I., Kodele, T., Rihter, L. (2011), *Pogovarjajmo se: skupnostni pristop v šoli*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Hočevar, A. (2005), *Preprečevanje rabe in zlorabe drog: starši med stroko in ideologijo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Hoffman, L. (1994), A Reflexive Stance for Family Therapy. V: McNamee, Sh., Gergen, G. J. (ur.), *Therapy as Social Construction*. London: Sage (7-24).

McNamee, S. (2007), Relational practice in education: Teaching as conversation. V: Andreson, H., Gehart, D. (ur.), *Collaborative therapy*. New York, London: Routledge.

Mesec, B. (1998), *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Mesec, B. (2006), Action Research. V: Flaker, V., Schmidt, T. (ur.), *Von der Idee zur Forschungsarbeit*. Wien: Böhlau Verlag (191-222).

Pugh, G., Selleck, D.R. (1996), Listening To and Communicating With Young Children. V: Davie, R., Upton, G., Varma, V. (ed.), *The Voice Of The Child: A Handbook For Professionals*. London, Washington, Falmer Press (120-136).

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

Stimson Gerry V., Fitch C, Rhodes T. (ur.) (1998), *The Rapid Assessment and Response Guide on Injecting Drug Use*. WHO - Program on Substance Abuse: Ženeva.