



ZGODBE UČITELJEV O RAZVOJU KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



Andragoški center Republike Slovenije
Slovenian Institute for Adult Education



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI
SOCIALNI SKLAD
NALOŽBA V VAŠO PRIHODNOST

ZGODBE UČITELJEV O RAZVOJU KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH



Andragoški center Slovenije
Ljubljana, 2021

ZGODBE UČITELJEV
O RAZVOJU KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Izdajatelj: Andragoški center Slovenije

Zanj: dr. Nataša Potočnik

Urednice: dr. Tanja Možina, Sonja Klemenčič, Jasmina Orešnik Cunja

Avtorja uvodnih strokovnih besedil: Sonja Klemenčič, dr. Robi Kroflič

Jezikovni pregled: Vlasta Kunej

Oblikovanje in prelom: Mint colibri

Objava (elektronska izdaja):

Spletni strani <https://kakovost.acs.si/knjizna-polica/izobrazevanje-odraslih-in-svetovanje-na-daljavo-med-pandemijo> ter <https://mozaik.acs.si/zgodbe-o-kakovosti/pdf>.

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2021

Publikacija je brezplačna.

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID 88799747
ISBN 978-961-7116-23-6 (PDF)

Oblikovanje in tisk publikacije sofinancirata Evropska unija, in sicer iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Operacija se izvaja v okviru Operativnega programa za izvajanje evropske kohezijske politike v obdobju 2014-2020, prednostne osi 10 »Znanje, spretnosti in vseživljenjsko učenje za boljšo zaposljivost«, prednostne naložbe 10.1 »Krepitev enake dostopnosti vseživljenjskega učenja za vse starostne skupine v formalnem, neformalnem in priložnostnem okolju, izpopolnjevanje znanj, spretnosti in kompetenc delovne sile ter spodbujanje prožnih možnosti učenja, vključno prek poklicnega usmerjanja in validiranja pridobljenih kompetenc«, specifičnega cilja 1 »Izboljšanje kompetenc manj vključenih v vseživljenjsko učenje«.

VSEBINA

- 7 Povabilo k branju
Sonja Klemenčič
- 15 Narativno proučevanje kakovosti
dr. Robi Kroflič

ZGODBE UČITELJEV O RAZVOJU KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH PO VSEBINSKIH SKLOPIH

- 29 **DOBER UČITELJ POZNA IN UPOŠTEVA ODRASLE V UČNEM PROCESU**
- 31 Kakovostno izobraževanje – zagotovljen uspeh udeležencev izobraževanja na karierni poti
Marija Kostadinov
- 33 Zgodbe povezujejo in vplivajo na motivacijo udeležencev ter pridobivanje znanja
Bojana Lekše
- 35 **ISKANJE PRISTOPOV IN METOD ZA KAKOVOSTNO UČENJE ODRASLIH**
- 37 Omara kompetenc
Tatjana Čeh Naglič
- 39 (Ne)samozavest odraslih pri sporazumevanju v angleščini
Polona Konjedic
- 41 Glej jih, glej ...
Darinka Orlič Bezenšek
- 43 Slovenščina za tujce
Cvetka Zagode
- 45 Al' prav se reče Begne al Begunje?
Monika Sušanj

47 **KAKO SE DOBER UČITELJ PRIPRAVI NA POUČEVANJE**

49 Učiteljeva zgodba

Ana Kaučič

51 Kanalska dolina – od terena do Zooma

Nataša Kokošinek

53 **KAKO RAVNA DOBER UČITELJ, KADAR ZAZNA PROBLEME V UČNI SKUPINI**

55 Zgodba s kandidatko izobraževanja odraslih med korono -
kjer je volja, se najde pot

Danijel Berden

57 Kako lahko poleg znanja slušateljem omogočimo tudi nekaj več

Živa Kramar

59 Vsi se učimo ...

Lidija Munda

61 Ko se učitelj vživi v vlogo udeleženca

Maja Zalokar

63 Ali lahko delam boljše?

Jasna Živec

65 **KAKOVOSTNO DELO Z RANLJIVIMI SKUPINAMI**

67 Kako sem našla svojo najljubšo besedo

Gea Gregorič

69 Učenje jezika z zgodbami (ali Stanka se uči albansko)

Stanka Klopčič

71 Z dobrimi odnosi do produktivnega učenja

Irena Zupančič

73 Moja zgodba o delu v Osnovni šoli za odrasle

Sabina Povše

75 Vsi potrebujemo ljubezen

Vanja Spačal

77 Strah pred napakami

Ema Koplan

81 **SAMOREFLEKSIJA UČITELJA O KAKOVOSTI UČENJA ODRASLIH**

83 Postala sem predavateljica leta

Melita Cvikl Delopst

85 Odpiram vrata novi kakovosti

Sabina Rožen)

87 Zapis iz učiteljevega dnevnika: Bodi, kar si ... ne bodi, kar nisi

Karmen Volavšek

89 K smislu usmerjeno poučevanje

Jasna Colnerič

93 **VIRI**

POVABILO K BRANJU

Sonja Klemenčič



Pred vami je zbirka zapisov učiteljev v izobraževanju odraslih, ki so razmišljali o svoji kakovosti, o tem, s kakšnimi izzivi se srečujejo pri svojem delu in kako jih rešujejo, katere rešitve se jim zdijo pri tem dobre. Pripravo teh zapisov so v svojih sredinah sprožili svetovalci za kakovost izobraževanja odraslih, ki so se med letoma 2018 in 2020 v nacionalnem omrežju pod vodstvom Andragoškega centra Slovenije ukvarjali z vprašanji kakovosti učiteljevega dela.

Te aktivnosti je sprožilo anketiranje učiteljev o kakovosti njihovega dela v letu 2018 v sredinah, kjer delujejo svetovalci za kakovost izobraževanja odraslih¹. Na anketo je odgovarjalo 288 učiteljev, to je bilo dovolj, da smo lahko iz pridobljenih rezultatov sklepali o razmerah v izobraževanju odraslih nasploh. Nekateri rezultati so nas presenetili. Tako je zelo veliko učiteljev sporočilo, da bi potrebovali več informacij o najnovejših dogodkih v zvezi s kakovostjo v organizaciji, v Sloveniji in širše (79,4 odstotka). Dve tretjini učiteljev bi potrebovali svetovanje oziroma pomoč pri uporabi različnih, zlasti kvalitativnih metod za presojanje kakovosti (npr. fokusne skupine, zgledovanje, kolegialna presoja, opazovanje). Veliki so bili tudi deleži tistih, ki so menili, da potrebujejo svetovanje in pomoč pri načrtovanju presojanja kakovosti (63,9 odstotka), pri načrtovanju in vpeljevanju izboljšav (63,4 odstotka) ter pri pripravi poročil o kakovosti (57,4 odstotka).

Tem ugotovitvam je sledilo kar nekaj aktivnosti svetovalcev za kakovost izobraževanja odraslih v letih 2019 in 2020, ki naj bi vodile k večji pomoči učiteljem pri zagotavljanju njihove kakovosti. Tako so svetovalci v sodelovanju z učitelji naredili popis vseh pristopov, ki so jih dotlej uporabljali učitelji za sprotno ali poglobljeno spremljanje svoje kakovosti, na tej podlagi pa so načrtovali in izpeljali spopolnjevanje učiteljev o spremljanju in vrednotenju kakovosti lastnega dela in sprožili izboljšave pri tem spremljanju.

1 Možina, T., Klemenčič, S. in Orešnik Cunja, J. (2018): Umeščenost svetovalca za kakovost v delovanje organizacije, ki izvaja izobraževanje odraslih. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Nekako v tem času pa smo na Andragoškem centru Slovenije začeli razmišljati o tem, da bi v različne pristope za razvoj kakovosti vpletli tudi narativno proučevanje kakovosti. S preprostimi besedami to pomeni, da smo želeli, da bi posamezniki s pripovedovanjem povsem konkretnih »zgodb«, ki so se porodile pri njihovem delu, na eni strani sprožili samorefleksijo o lastnem delu, na drugi strani pa bi pri bralcih teh zgodb sprožili tudi razmišljanje o neki tuji izkušnji ter njeni povezanosti z njihovimi »zgodbami«, vrednotami in razmisleki. Kaj natančno smo imeli oziroma še vedno imamo v mislih, pripoveduje prispevek prof. dr. Robija Krofliča, ki ga objavljamo kot znanstveno-strokovni uvod v to zbirko zgodb.

Odločili smo se, da bomo s pomočjo omrežja svetovalcev za kakovost izobraževanja odraslih dali pobudo, naj učitelji v izobraževanju odraslih napišejo zgodbe o svojem kakovostnem delu oziroma zgodbe o tem, kako sami delujejo, da dosegajo kakovostne rezultate. Pri tem naj opišemo zanimivost: sodelavci Andragoškega centra Slovenije smo svetovalce za kakovost izobraževanja odraslih zaprosili, naj vsakdo zbere po dve zgodbi v svojem kolektivu, svetovalci pa so bili bolj optimistični in so menili, da bodo lahko zbrali veliko več zgodb. Saj bi bilo res mogoče tako pričakovati – vsak dan, ko učitelj poučuje, se plete neka zgodba, dogaja se nekaj, kar je mogoče oblikovati kot neko pripoved. In tako so razmišljali tudi svetovalci, saj so povedali, da jim učitelji zelo pogosto pripovedujejo o različnih dogodkih v učnih skupinah ali tistih, ki se zgodijo ob stikih z različnimi posamezniki. In zato so sklepali, da zgodb ne bo manjkalo. Pa ni bilo tako – zbiranje zgodb je potekalo več časa, kot smo predvideli, in samo nekaterim svetovalcem je uspelo, da so dobili več kot dve zgodbi. Kaj se je zgodilo? O tem sicer nimamo informacij, ki nam bi jih dali učitelji sami, sklepamo pa, da je na to vplivalo več dejavnikov. Res je, da je bilo zbiranje zgodb sočasno s pandemijo covid-19, vendar ne bi vseh razlogov pripisali zgolj njej. Zdi se, da so učitelji razmišljali, da je nekaj drugega ustno opisati neki dogodek v učni skupini kolegu, svetovalcu ali organizatorju izobraževanja, kot to zapisati. Povedati nekaj v neuradnem pogovoru je nekaj drugega kot oblikovati pripoved v pisnem zapisu. Ampak to verjetno ni bil temeljni problem. Verjetno je bila močnejša zavora v premisleku učitelja, ali je neki dogodek res tako pomemben, da bi o njem brali tudi drugi, predvsem pa, ali je bilo njegovo ravnanje tako pomembno ali celo primerno, da bi ga objavil. Morda je pisanje zaviral celo strah ali negotovost, ali je bilo njegovo ravnanje v nekih okoliščinah primerno. Predvidevamo, da so vsi ti pomisleki vplivali, da zgodbe niso kar »deževale« in da smo jih pravzaprav kar težko pridobili.

Prispelo je dvainpetdeset zgodb. Pred nami je bila naloga, da presodimo, ali ustrezajo namenu, ki smo ga želeli z njimi doseči. Na Andragoškem centru smo pripravili kar enaindvajset kriterijev, po katerih smo presojali zgodbe:

Ali se sestavek ukvarja z izobraževanjem odraslih?

Ali sestavek opisuje en dogodek pri učiteljevemu delu, je to zgodba?

Ali sestavek govori o učiteljevemu poučevanju?

Ali sestavek na kakšen način na splošno pripoveduje, kako učitelj poučuje, deluje, da bi dosegel učinek, uspeh, kakovost?

Ali sestavek govori o učiteljevemu pristopu k udeležencem izobraževanja (odnos, motivacija ipd.)?

Ali sestavek konkretno omeni vprašanje učiteljeve kakovosti?

Ali sestavek govori, kako se učitelj pripravi na kakovostno delo?

Ali sestavek izpostavi kakšen problem kakovosti, na katerega je naletel učitelj, in pove, kako ga je reševal?

Ali sestavek predstavi načrtni postopek ali delovanje, da bi učitelj dosegel boljšo kakovost?

Ali sestavek omenja, kako je učitelj izboljšal kakovost svojega dela z nemotiviranimi udeleženci izobraževanja?

Ali sestavek pove, kaj učitelja spodbudi k razmišljanju in ukrepanju v zvezi s kakovostjo svojega dela?

Ali sestavek pove, kako je učitelj vpeljeval neko novost v svoje delo in kako se je pripravil na to?

Ali sestavek govori o učiteljevem odzivu na slabe rezultate ocenjevanja njegovega dela (ankete, ustna ocena ipd.)?

Ali sestavek govori o tem, kako učitelj razmišlja, ukrepa, če so ocene udeležencev pri zunanjem ocenjevanju slabše od njegovih ocen?

Ali sestavek predstavi, da se učitelj s katerim od strokovnih kolegov pogovarja o kakovosti?

Ali sestavek govori o delu strokovnega aktiva (ali katerega drugega organa) o kakovosti?

Ali sestavek predstavi kakšno refleksijo učitelja o kakovosti njegovega ravnanja v preteklosti?

Ali sestavek pove, kako učitelj ve, da je dober?

Ali sestavek predstavi, kako učitelj ugotavlja svojo kakovost?

Na videz lahko delo, saj je bilo kriterijev veliko, in zdi se, da je z njimi mogoče povsem objektivno presoditi, ali je zgodba ustrezna. Pa ni bilo tako – večina zgodb je bila prebrana trikrat, štirikrat, preden se je oblikovala dokončna odločitev. Ne glede na kriterije, ki so bili na videz postavljeni objektivno, je bil izbor v bistvu subjektiven, tako kot v svojem prispevku pravi dr. Kroflič: »Preprosto povedano, zgodbe razvijajo narativno razumevanje, ki je bližje praktični presoji moralne sodbe (*phronesis*) kot znanstveni razlagi.« V bistvu so bili kriteriji postavljeni na podlagi subjektivnega razumevanja preteklih ravnanj in nekih subjektivnih zamisli prihodnosti, kaj bi s temi zgodbami. Izid subjektivne presoje postavlja strokovno moralno dilemo, ali smo pri izbiranju ravnali prav, ali smo spregledali kaj dragocenega. Prav gotovo bi neki drugi bralci lahko naredili drugačen izbor. Končni izid tako branih zgodb, ki branja ne more objektivizirati, ob na eni strani oblikovanem strokovnem prepričanju na drugi strani vseeno odpira pomisleke, koliko kriteriji branja oziroma izbire izhajajo iz subjektivnosti.

Za zbirko zgodb o kakovosti učiteljevega dela je bilo izbranih štiriindvajset zgodb. To pa ne pomeni, da so bile druge zgodbe slabe, nepovezane z izobraževanjem odraslih ali kaj podobnega. Večina njih se ni ukvarjala z vprašanji kakovosti učiteljevega dela, pač pa je opisovala neki dogodek iz andragoške prakse. Na Andragoškem centru Slovenije smo zato sklenili, da teh zgodb ne bomo zavrgli, pač pa jih bomo uporabili pri spopolnjevanju za andragoško delo.

Izbrane zgodbe smo nato razvrstili v skupine zgodb, ki imajo nekaj skupnih značilnosti. Tudi tu je treba povedati, da je ta razdelitev subjektivna in hkrati tudi pogojna, saj se zgodbe lahko berejo večplastno in v marsikateri najdemo več različnih poudarkov. Vseeno smo se odločili, da jih bomo združili v skupine glede na neko temeljno sporočilo. Tako smo na podlagi branja prejetih zgodb te razvrstili v tele skupine:

Dober učitelj pozna in upošteva odrasle v učnem procesu. V to skupino smo uvrstili zgodbe, ki se ukvarjajo z enim od temeljnih premis andragoškega dela, to je spoznavanje posameznika, njegovih interesov v zvezi z izobraževanjem, motivacije, morebitnih ovir ipd. Ta premisa se zdi samoumevna, vendar vedno ni lahko zaznati nekaj, kar je pomembno za posameznika, in le dober učitelj z veliko znanja in ustrezno subtilnostjo je sposoben zaznavati pogosto tudi skrite dejavnike, ki vplivajo na posameznikovo uspešnost pri učenju.

Iskanje pristopov in metod za kakovostno učenje odraslih. V to skupino smo uvrstili zgodbe, ki pripovedujejo, kako učitelji izbirajo primerne metode učenja, da bi bilo njihovo poučevanje učinkovito in v pomoč posamezniku. Bogastvo teh zgodb je njihova sporočilnost, kako se učitelj odzove, ko njegovo delo ne doseže primerne učinka ali pa se pojavijo v učni skupini oziroma pri posameznikih težave, nerazumevanje, pomanjkanje motivacije ipd. Odlika dobrega učitelja je, če zna v takih okoliščinah poiskati primerne načine poučevanja, morebiti povsem drugačne, kot si jih je zamislil pri načrtovanju dela s skupino ali posameznikom.

Kako se dober učitelj pripravi na poučevanje. Zgodbe iz te skupine pripovedujejo, da se tak učitelj temeljito pripravi na poučevanje. Pri tem marsikdaj nista dovolj zgolj izbira in razporeditev učnih vsebin iz nekega učnega načrta, pač pa se dober učitelj temeljito vsebinsko pripravi s proučevanjem različnih učnih in drugih virov. Med zgodbami najdemo tudi eno, ki pripoveduje o pravem terenskem raziskovanju, da bi učitelj res dobro spoznal tematiko, ki je bila nato vsebina dela v učni skupini. Dober učitelj ve, da brez temeljitih vsebinskih priprav na poučevanje ne more suvereno delovati v učni skupini.

Kako ravna dober učitelj, kadar zazna probleme v učni skupini. S problemi v učnih skupinah se srečujejo prav vsi učitelji. Še tako dobre predpriprave, dobro poznavanje učnih vsebin, primerna zamisel organizacije poučevanja, dobro izbrane metode dela in vse, kar naj bi vodilo k uspešnemu učenju, ne morejo preprečiti, da se včasih v učni skupini ali pri posamezniku ne bi pojavile težave. To so lahko težave, povezane z razumevanjem učne snovi, drugačnimi odzivi učencev se, kakor jih pričakuje učitelj, konflikti v učni skupini, z nemotiviranimi ali neprilagojenimi posamezniki itn. V takšnih položajih se dober učitelj loči od tistega, ki to ni. Pravočasno zazna problem, razume vzroke zanj, sposoben je poiskati način ali morebiti več načinov, kako naj v takem položaju deluje, vodi skupino ali posameznika, da preseže problematični položaj in nadaljuje učenje.

Kakovostno delo z ranljivimi skupinami. Zanimivo je, da se kar veliko zgodb učiteljev ukvarja z ranljivimi skupinami. Na eni strani to izvira iz siceršnjih razmer v izobraževanju odraslih, kjer so te skupine zelo pogosto zastopane v različnih izobraževalnih programih in številni učitelji poučujejo prav v takih skupinah. Prav gotovo pa te zgodbe kažejo tudi na prepričanje učiteljev, da je njihovo kakovostno delo na preskušnji prav pri delu z ranljivimi skupinami. In verjetno je prepričanje učitelja, da je delal dobro, takrat, ko v taki učni skupini ali pri takem posamezniku doseže učni napredek, še posebno močno.

Samorefleksija učitelja o kakovosti učenja odraslih. V to skupino pa smo uvrstili zgodbe, ki ne opisujejo zgolj nekega dogodka, pač pa učitelj o njem razmišlja ali pa na splošno razmišlja o kakovosti svojega dela, o svojih poprejšnjih pripravah na poučevanje, o samem poučevanju, o tem, kaj in kako je nekaj naredil, kaj je bilo pri tem dobrega, kako je ravnal ali bi moral ravnati ipd. Skratka, to so zapisi, ki vsebujejo samorefleksijo o učiteljevem delu nasploh ali pa o posameznem ravnanju v nekem učnem položaju.

Tako razvrščene zgodbe učiteljev o kakovosti njihovega dela so zdaj pred vami. Kaj želimo doseči z njimi? Tu vas spet usmerjamo k branju prispevka dr. Robija Krofliča, ki se ukvarja tudi z vprašanjem, kako so zgodbe »uporabne« za raziskovalne, razvojne in učne namene. Tako med drugim opisuje, kako zgodbe dajejo *»možnost terapevtskega soočanja z osebnimi in družbenimi travmami«*. Ne mislimo, da je zahteva po kakovostnem izobraževanju osebna učiteljeva travma. Zdi pa se, da je zgodba v našem kontekstu za druge učitelje lahko na neki način *»varno zavetje' zgodbe drugega, ki je doživel travmo, podobno naši, ta pogosto razpira potlačene spomine in omogoči soočenje z njimi«*. Tu vidimo pomembno vlogo naših zgodb – učiteljem omogočajo, da vidijo, da se tudi drugi učitelji srečujejo s podobnimi položaji kot oni sami, vidijo, kako je nekdo v takem položaju ravnal, in ovrednotijo svoje ravnanje – kako so se odzvali, kako bi se še lahko odzvali ali pa so se morda odzvali celo bolje kot na opisani način ... To je torej priložnost, da posamezni učitelj dobi možnost uvida v ravnanje drugih in sebe ter *»v tem prostoru«* naredi, razmisli ... toliko, kolikor si sam želi, kolikor sam potrebuje, kot sam zna ... Zgodbe dajejo učitelju možnost izkušenskega srečevanja, oblikujejo virtualni prostor dialoga med pripovedovalcem in bralcem.

Radi bi, da bi bile zgodbe tudi pobudnice skupnih pogovorov o različnih branjih, ki jih imamo različni subjekti – kaj pripovedujejo zgodbe drugim učiteljem, kaj pripovedujejo svetovalcem za kakovost izobraževanja odraslih, kaj pripovedujejo razvojnikom z Andragoškega centra Slovenije, kaj pripovedujejo drugim bralcem. Kot pravi dr. Kroflič, zgodbe *»/... / so sredstvo biti z drugimi, razmišljati z njihovimi zgodbami, da bi jih razumeli in skrbeli zanje«, »/.../ cilji večine narativnega raziskovanja pa so povezani s tem, da nadaljujemo pogovore (o zadevah, pomembnih za dobro življenje); aktiviramo subjektivnost, občutja in identifikacijo bralcev ali poslušalcev; da okrepimo zavedanje; da spodbujamo empatijo in socialno pravičnost; da opogumimo aktivizem – na kratko, da pokažemo, kaj lahko pomeni živeti dobro življenje in ustvarjati pravično družbo.«* Ali *»Kot zapišeta Guba in Lincoln, pripovedi udeležencev evalviranega pojava težko presojamo z metodološkim kriterijem posploševanja, je pa zanje smiselno vzpostaviti kriterij »prenosljivosti spoznanj«*. Upamo, da bomo lahko ustvarili prostore dialoga med različnimi opisanimi subjekti.

Zgodbe nam ponujajo še tretji način njihove uporabe, to je, da jih uporabimo kot nabor *»podatkov za analizo«*. Lahko jih analitično proučimo, zavzamemo položaj znanstvenika in poskušamo iz njih povzeti obče resnice. Za zdaj to ni naš namen, radi bi, da bi se zgodbe uporabljale predvsem v oba prej opisana namena, čeprav ne zanikamo, da jih bomo morda uporabili tudi tako.

Vsekakor pa zgodbe predstavljajo poseben mejnik v razvoju koncepta kakovosti izobraževanja odraslih, kakor ga razvijamo na Andragoškem centru Slovenije in praktično preskušamo v omrežju svetovalcev za kakovost izobraževanja odraslih. V svoje delo smo vpletli narativno proučevanje vprašanj kakovosti – z razvojnim vznemirjenjem razmišljamo, kaj nam bo to prineslo, kam nas bo vodil razvoj in koliko bomo tudi tako obogatili prakso.

NARATIVNO PROUČEVANJE KAKOVOSTI

Robi Kroflič



»Zrak nas ohranja pri življenju; zgodbe pa življenju dajejo pomen. Zgodbe postanejo pripomoček za življenje.« (Bochner in Riggs 2014, str. 196)

Leta 1974 je po mnogih zavrnitvah založnikov izšla knjiga Roberta M. Pirsiga *Zen in umetnost vzdrževanja motornega kolesa* – zgodba o njegovem potovanju z motorjem po Združenih državah Amerike. Postala je glasnica novega pojmovanja kakovosti in nekakšna predhodnica narativnega obrata v humanistiki in družboslovju, ki se je zgodil v začetku devetdesetih let dvajsetega stoletja. Pirsigovo delo, napisano v obliki potopisa, se je tako postavilo ob bok klasičnim znanstvenim študijam o kakovosti in evalvaciji na različnih področjih človekovega delovanja. Izhaja pa iz domneve, da je kakovost nekaj, kar veš, da je, ko obstaja, ne moreš pa je opredeliti brez stvari, ki jo imajo. Očitno je, da so nekatere stvari boljše od drugih, a te boljše kakovosti kot take ne moremo opisati brez osebne izkušnje (Pirsig 2008, str. 184). O kakovosti je torej mogoče (in smiselno) napisati obsežno zgodbo, ne moremo pa je ujeti v jasno formalno-logično opredelitev.

A problem ni zgolj teoretičen. Ko govorimo, da merljivi kazalniki nekaj smiselnega povejo o kakovosti (da na primer šolska ocena dejansko vrednoti znanje in razumevanje ocenjene osebe), se vedno znova pojavijo dvomi, ali res merimo tisto, za kar nam gre. Na to nas med drugim opozarjajo protislovnosti v rezultatih znanstvenih raziskav, ki se ukvarjajo s sorodnimi pojavi, a kažejo na težko doumljiva razpotja. Raziskava o bralnih navadah v Sloveniji iz leta 2019 (Kovač 2019) na primer dokazuje, da je pri nas branje literature pod evropskim povprečjem, mednarodna raziskava PISA 2018 (PISA 2019) pa dokazuje izboljšanje funkcionalne pismenosti pri naših učencih, ki dosegajo v Evropski uniji nadpovprečne rezultate. Seveda lahko »nasprotje« v dobljenih raziskavah iz istega obdobja pripišemo temu, da sta merili različne bralne lastnosti, hkrati pa ne moremo spregledati tega, da se podatki obeh raziskav uporabljajo za ovrednotenje bralnih navad in dosežkov iste populacije ob domnevi, da so bralni dosežki povezani z bralnimi navadami.

Kaj torej merimo, ko govorimo o kakovosti določenih pojavov? In predvsem, kako oziroma s čim ugotavljamo kakovost opazovanega objekta ali pojava?

Po definiciji lahko merimo merljive lastnosti pojava, to je »količinske lastnosti«, na podlagi njih pa lahko posredno sklepamo tudi o kakovosti istega pojava (Kroflič 2001). Če se na primer pokaže, da so šolske ocene kot kazalniki merljivega znanja dober napovednik za nadaljnjo akademsko pot in znanje v življenju, sklepamo, da je znanje, ki ga pridobijo učenci, dijaki in študenti med šolanjem, kakovostno, čeprav vemo, da uspeh v življenju ni povezan samo s pridobivanjem znanja med šolanjem. A ko imamo opravka z zapletenimi pojavi, kot na primer z vprašanjem, ali je neki vzgojno-izobraževalni program kakovosten, se nam upravičeno postavlja vprašanje, ali z vstopnimi, procesnimi in izhodnimi kazalniki zares opisujemo oceno njegove kakovosti.

Metodološki problem, ali lahko z znanstvenimi metodami in postopki, značilnimi za naravoslovne znanosti, ustrezno opisujemo pojave, povezane s človekovim življenjem, je na prelomu devetnajstega in dvajsetega stoletja botroval nastanku fenomenološke metode. Husserl zahteva za razumevanje sveta pristop v skladu z geslom »nazaj k stvarem«, in to z uporabo neposredne zaznave in osebne izkušnje. Subjektivnost te izkušnje lahko presežemo, če odmislimo vse vnaprejšnje sodbe in opredelitve, ki nam jih vsiljujeta naše znanje in običajno doživljanje sveta v okolici (Hribar 1993). Tega opisa pa ne moremo izraziti drugače kot v obliki zgodbe.

Maksima, da je struktura zgodbe najprimernejši način za opisovanje človekove izkušnje, je tudi po Pirsigovi zaslugi postala osrednja točka narativnega² obrata v družboslovju in humanistiki (Connelly in Clandinin 1990; Webster in Mertova 2007; Patton 2002; Squire 2008; Bochner in Riggs 2014 itn.). Morda to načelo najlepše opišeta Bochner in Riggs (2014) z izjavo: »Ko ljudje pripovedujejo zgodbo, interpretirajo dogodek in dajo pomen upodobljeni izkušnji. Pripovedovanje je vedno dogodek, proces interpretacije in komunikacije, v katerem pripovedovalec in poslušalec sodelujeta pri ustvarjanju pomena.« (Prav tam, str. 202)

2 Naracijo lahko slovenimo z zgodbo, a v nekaterih jezikovnih legah, še posebno v pridevniški, zveni tako slovenjenje nenavadno – na primer zgodbeni obrat, zgodbeno mišljenje. Zato v besedilu uporabljam oba termina.

Si torej lahko tudi pri ugotavljanju kakovosti pomagamo z zgodbami, ki jih o dojemanju kakovosti pripovedujejo različni udeleženci določenega dogodka? In če da, zakaj? V času, ko svetovna prosvetna politika zahteva, da šolstvo z objektivnimi podatki izkazuje upravičenost sredstev, vloženih v izobraževanje (Možina 2003), in ko si futurologi od strojnega učenja obetajo oblikovanje uspešnih strategij učenja (Biesta 2016), naša prosvetna politika pa od izobraževanja na domu, torej brez neposrednega stika z učiteljem, sošolci in samo materijo poučevanja, ki bi omogočala prvoosebne izkušnje (Kroflič 2020), upravičeno naslavljamo dvom v algoritemsko opisovanje in razumevanje stvarnosti. Biesta (2016) na primer svari pred opisovanjem sodobnih oblik učenja po analogiji s strojim učenjem tako imenovanih inteligentnih prilagodljivih sistemov, kakršni so robotski sesalniki, ki so sicer sposobni avtonomno opravljati svoje delo; še več, »/.../ sčasoma pri tem postanejo učinkovitejši, ker se lahko – inteligentno – prilagodijo določeni sobi, v kateri opravljajo svojo nalogo. Zato lahko rečemo, da se lahko robotski sesalniki naučijo ali, če želimo, lahko rečemo, da se lahko na inteligenten način prilagodijo svojemu okolju.« (Prav tam, str. 378)

Kar je Biesti šokantno, pa je dejstvo, da »/.../ zgornji prikaz daje precej natančno sliko o morda celo prevladujočem sodobnem izobraževalnem imaginariju. To je imaginarij, ki vidi izobraževanje kot prizadevanje, usmerjeno na učenca, kjer je končno namenjeno učencem zgraditi svoje razumevanje in zgraditi lastne veščine in kjer je glavna naloga učiteljev zagotoviti ureditev, v kateri lahko takšni procesi potekajo.« (Prav tam) Očitno v tem učenju ni več prostora za interpretacijo dogodka, dajanje pomena izkušnji, komunikaciji s poslušalcem, kar so lastnosti pripovedovanja zgodb, kot jih opišeta Bochner in Riggs (2014). Tem lastnostim strojnega učenja morda lahko pripišemo večjo učinkovitost, predvsem pa lahko njihovo učinkovitost merimo z objektivnimi kazalniki učnih dosežkov. A vsekakor ne smemo pozabiti opozorila Dumolina (2019), strokovnjaka za umetno inteligenco, da »umetna inteligenca (s svojim matematiziranim algoritemskim jezikom, op. R. K.) ne razume enega samega odstavka Rdeče kapice.« (Prav tam) In če verjamemo vsaj to, da so v klasičnih pripovedkah uskladiščene človeške izkušnje, vredne razumevanja, poskušajmo izhajati iz domneve, da so zgodbe tudi nespregledljiv način opisovanja in razumevanja kakovosti človeških fenomenov.

KAJ POMENI ZGODBA V ČLOVEKOVEM ŽIVLJENJU?

Dva od začetnikov narativnega obrata v družboslovju in humanistiki, Michael Connelly in Jean Clandin, v članku *Zgodbe o izkušnjah in narativno proučevanje* izhajata iz domneve, da smo ljudje pripovedovalska bitja, ki individualno in kolektivno vodimo pripovedovana življenja, zato so študije naracije študije o načinih človeških izkušenj v svetu (Connelly in Clandinin 1990, str. 2). Gre torej za ontološko domnevo o temeljnem pomenu, ki ga v človekovo življenje prinaša pripovedovanje in poslušanje zgodb; to se seveda pozneje izraža v številnih pragmatičnih rabah zgodbe, med katere sodi tudi družboslovno in humanistično raziskovanje.

Za dvajseto stoletje lahko rečemo, da je obdobje velikih paradigmatških premikov v raziskovanju, ki naravoslovno znanstveno ukvarjanje s stvarnostjo, ki obsega človekovo bivanje v svetu, razširi z narativnim proučevanjem. Tako imenovani narativni obrat v raziskovanju s konca osemdesetih let dvajsetega stoletja pa je utemeljen na fenomenoloških študijah človeškega življenja, ki je prepleteno in v temelju odvisno od pripovedovanja zgodb.

Razmišljanje o *ontološkem pomenu zgodbe* sega do Aristotelove ideje, da je zgodba oblika predstavljene realnosti, človeških dejanj, s katero dobimo vpogled v resnico upodobljene življenjske zgodbe in pomenov, ki jih s svojimi dejanji ustvarjajo njeni akterji (Kroflič 2017). Gre torej za kontemplativno človeško prakso, *mimesis praxis*, ki omogoča, da se človeške izkušnje uskladišijo v spominu in omogočajo boljše znanjenje pri načrtovanju prihodnjih dejanj.

A zakaj je tako? Zakaj je ravno zgodba, in ne nabor empiričnih podatkov o nekem dogodku, tako nezamenljivo »orodje« v človekovem življenju? Po raziskavah A. MacIntyry, P. Ricoeurja in R. Kearneya ima naše življenje in posledično sebstvo enako strukturo kot zgodba. Naše življenje je torej strukturirano narativno, je že implicitna zgodba (MacIntyre 1984, Ricoeur 1981 in Kearney 2016).

Ljudje smo zgodovinska bitja, ki se najdemo vrženi v kaos končnega življenja, ki poteka v globoki časovnosti – med rojstvom in smrtjo, med zgodovino in usodo, med tem, kar smo podedovali in doživeli iz preteklosti, in tistim, kar pričakujemo in lahko postanemo v prihodnosti (Ricoeur, 1991). In kot ugotavlja H. Arendt (1996), »/.../ da kot živa bitja sploh lahko vztrajamo s smrtjo pred očmi, /.../ je verjetno povezano s tem, da smo nenehno zapleteni v kakšno zgodbo, ki nas zanima in ki ji ne vemo konca.« (Prav tam, str. 201) Zgodba nam omogoči, da odkrijemo vzorec življenja, njegov pomen (Kearney 2016), da bi se lahko soočili z izkušnjo kaosa in zmede, kar nam zagotavlja »/.../ perspektive, ki niso dostopne navadnemu spoznavanju. (Zgodba) je poetična ekstrapolacija mogočih svetov /.../« (Prav tam, str. 119)

Zgodba je torej v najbolj temeljnem pomenu način, kako osmislimo življenje, v življenjskem dogodku prepoznamo pomen, s tem pa že odgovarjamo tudi na vprašanje o kakovosti bivanjske izkušnje, saj kot kakovostno življenje štejemo le osmišljeno življenje (Ricoeur 1991). Za Ricoeurja, ključno osebo v teoretičnem proučevanju pomena zgodb v človekovem življenju, razkriva zgodba časovno dimenzijo človekovega bivanja, ki pa ni nujno linearna in jo zaznamujejo številna neskladja, konflikti, presenečenja, odprtost in relativnost urejenosti (Hyvärinen 2006). Nadalje zgodba zajema zaznavanje in razmislek o življenjskih dogodkih, združevanje teh dogodkov v zgodbeno celoto (življenjski potek) ter poslušanje zgodbe, ki vpliva na poslušalce tako, da spreminjajo svoje vzorce (vedenjske, miselne in doživljajske), načrte in namere prihodnjega delovanja. Zgodbe torej ne živimo, kot se radi metaforično izrazijo mnogi avtorji narativnega obrata (prav tam), a vseeno lahko življenje »razumemo kot zgodbo v nastajanju, /.../ kot dejavnost in strasti v iskanju zgodbe.« (Prav tam, str. 29) Iz tega temeljnega pomena pa posledično izhajajo številne vloge, ki jih lahko zgodba odigra v človekovem življenju.

Pedagoška vloga zajema »/.../ prenašanje kulturnega izročila, krepitev nacionalne in osebne identitete, boljše poznavanje sebe in drugega, zdravljenje s pomočjo pripovedovanja in pisanja, pomoč pri razkrivanju skritih pomenov, iskanje novih možnosti za delovanje, lajšanje tesnob, ki izhajajo iz nepredvidljivosti učinkov človekovega delovanja« (Kroflič 2017, str. 17).

Motivacijski in epistemološki pomen zgodbe v vzgoji in izobraževanju »/.../ črpamo iz uvida v intenzivno doživljajsko strukturo umetniškega dogodka kot komunikacije med umetnikom, umetnino (zgodbo) in gledalcem/poslušalcem, ki aktivira celoten spekter človekovih senzornih, intelektualnih, emocionalnih in motivacijskih plasti osebnosti /.../« (Prav tam, str. 18)

Zgodbe veliko pripomorejo k *oblikovanju smisla bivanja in identitete* s tem, da pretekle dogodke iz spomina vedno vrednotimo v luči zamišljenih ciljev za prihodnost, udomačimo nepričakovane dogodke in tako ustvarjamo subjektivni pomen kulture, v dojetje sveta pa vpeljemo možnost spremembe v doživljanju, dojetanju in delovanju: »Obe značilnosti narativnega mišljenja, normativnost in možnost oblikovanja novih pomenov, tvorita za vprašanja o smislu bivanja odločilno napetost med zavezanostjo posameznika obstoječim pomenom /.../ in avtonomijo akterja zgodbe, da sprejema samostojne odločitve in ustvarja nove pomene.« (Prav tam, str. 19) Brez narativnega mišljenja torej ni mogoče razmišljati o smislu življenja, to razmišljanje pa je hkrati konstitutivno za izgradnjo našega sebstva (prav tam; glej tudi Bruner 2002), saj je »sebstvo obleka, sešita iz zgodb« (Kearney 2004, str. 109).

Ker je za oblikovanje odprte identitete sebe odločilna naša etična zavest kot pripravljenost na sprejemanje drugačnosti, je zgodba in narativna vednost temeljnega pomena tudi za razvoj odprte identitete in etične dimenzije sprejemanja drugačnosti. Oseba namreč vzpostavlja zavedanje sebe in s tem občutek identitete tako, da vstopa v zgodbe drugih. Hkrati pa »/.../ skrivnostni 'drugi' prebiva v nas samih – v nezavednem, v pričevanjih in upodobitvah preteklosti in zdajšnjega trenutka, v fikcijskih projekcijah (ne)želene prihodnosti, ter seveda v konkretnih osebah in skupnostih, s katerimi se srečujemo in povezujemo« (Kroflič 2015, str. 86; glej tudi Ricoeur 1992). Ob tem nam zgodbe zagotavljajo etično vizijo, identifikacijo naših ciljev in motivov, predvidevanje povezave med akterjem, akcijo in ciljem, pa tudi empatijo in identifikacijo z drugimi (Kearney 1999, str. 103–104). Preprosto povedano, zgodbe razvijajo narativno razumevanje, ki je bližje praktični presoji moralne sodbe (*phronesis*) kot znanstveni razlagi: »Če etika govori o morali na splošno, nam umetnost priskrbi primere moralnih dejanj: Ahila, ki predstavlja pogum, Sokrata, ki predstavlja modrost, Frančiška Asiškega, ki predstavlja karitas /.../. Etična imaginacija razvije zgodbo, da bi osmislila naše žive izkušnje in zagotovila motive in modele našega delovanja. Mobilizira nas, da bi aktualizirali dobro na način, da angažira naše želje.« (Prav tam, str. 103 in 203)

Zgodba ni pomembna le zaradi razvoja etične občutljivosti in krepitve kritičnega mišljenja, temveč tudi zaradi krepitve zmožnosti, da vstopamo v svet kot subjekti, torej kot akterji lastnega življenja, to pa opredeljuje njeno *politično vlogo*. G. Biesta z uporabo koncepta dejavnega prebivanja v pluralnem svetu demokracije H. Arendt in Levinasove etike obličja pojasni, da nas nagovor bližnje osebe, ki mu prisluhnemo in nanj odgovorimo, pravzaprav vzpostavi kot subjekt.

Čeprav mora po Biesti vzgoja kot ustvarjalno dejanje prispevati h kreaciji človekove subjektivitete, pa te ne moremo privzgojiti, kot je značilno za socializacijsko dimenzijo vzgoje. Lahko le zagotovimo prostor, v katerem subjektiviteta vznikne kot možnost biti naslovljen kot zmožno dejavno bitje (Biesta 2014, str. 145–146). Subjektivirani smo lahko samo v demokratičnem družbenem prostoru, ki slavi pomen različnosti oziroma enkratnosti vsakega posameznika kot osebe in njegove aktivne vloge v svetu. Posameznikova enkratnost se udejanji takrat, ko ob pozivu bližnje osebe spoznamo, da je bil namenjen prav nam in da je naš angažma nenadomestljiv, kot je nenadomestljiva mama oziroma skrbnica, ki edina lahko potolaži malčka, ko se ta sooči s strahom v okolju, ki mu ni domače. Razpiranje sveta, da se v njem pripovedujejo in poslušajo različne zgodbe zdajšnjosti in preteklosti, pa po mnenju predstavnikov feminističnih in postkolonialnih študij prav tako pomeni možnost uveljavljanja v družbenem prostoru (Young 2000).

Navsezadnje zgodba zagotavlja tudi *terapevtsko soočanje z osebnimi in družbenimi travmami*. To je vloga zgodbe, ki jo je že Aristotel (2005) označil s pojmom katarze, v najčistejši obliki pa se je zunaj dramske predstave uveljavila v obliki »pripovednega zdravljenja« (*talking cure*) v psihoanalizi in v številnih psihoterapevtskih metodah (Kearney 2016). Tisto, kar omogoča katarzično doživetje zle izkušnje v podoživljanju zgodbe, je po Kearneyu (prav tam) narativna imaginacija, ki na eni strani omogoča empatično vživetje v akterje zgodbe, na drugi strani pa nam zagotovi estetsko distanco. Preprosto povedano, če se ob neposrednem soočenju z osebno travmo pogosto zgodi potlačitev bolečih spominov, nam »varno zavetje« zgodbe drugega, ki je doživel travmo, podobno naši, pogosto razpira potlačene spomine in omogoči soočenje z njimi. Zato ni naključje, da sodobne psihoterapije vse pogosteje zajemajo tudi obujanje in predelavo travm z uporabo različni umetniških zvrsti pripovedovanja zgodb (dramska terapija, biblioterapija, fototerapija itn.).

Vse opisane pragmatične rabe pripovedovanja in poslušanja zgodb v jedru vplivajo na razvoj posebne oblike delovanja kognicije, poimenovano narativno mišljenje. Spoznanja številnih avtorjev, ki se ukvarjajo s to obliko mišljenja in jo kot Bruner postavijo nasproti drugačnim načinom rabe kognicije, na primer paradigmatškemu mišljenju (Bruner 2002), lahko strnemo v tole definicijo:

»Zgodbe, ki jih pripovedujemo, nam omogočajo vznik narativne vednosti, ta pa vključuje zmožnost poslušanja kot vstopanja v dialog s pripovedovalcem, prepoznanje narativne zasnovanosti naše življenjske zgodbe, imaginacijo, s katero se lahko vživljamo in spoznavamo različne perspektive udeleženih ter zremo na življenje v časovni perspektivi preteklosti, sedanjosti in prihodnosti, predelavo travmatičnih izkušenj in katarzično olajšanje potlačenih frustracij, ter kultiviranje praktične modrosti kot zmožnosti odločanja v nepredvidljivih življenjskih situacijah in kritično vstopanje v družbeno realnost.« (Kroflič 2017, str. 17)

NARATIVNO RAZISKOVANJE KAKOVOSTI

»V devetdesetih letih je narativno raziskovanje postalo zbirališče tistih, ki smo menili, da morajo humanistične vede postati bolj človeške /.../. V humanističnih vedah naj bi preučevali ljudi, opazovali njihove izkušnje in poskušali razumeti njihova življenja, pripovedi pa so bližje predstavitvi kontekstov in integritete teh življenj kot vprašalniki in grafikoni.« (Bochner in Riggs 2014, str. 198)

Narativno raziskovanje kakovosti je torej še ena od oblik rabe zgodbe in narativnega mišljenja na področju raziskovanja in evalvacijskih študij, ki jo omogoča *posebnost narativnega, upodabljajočega jezika*. Kot oblika raziskovanja se je v humanistiki in družboslovju pojavila s fenomenološko hermenevtiko in hitro analize zapisanih zgodb dopolnila z analizami življenjskih potekov in doživljanja dogodkov (Gadamer 2001). Pravi razmah narativnega raziskovanja pa se zgodi v osemdesetih letih dvajsetega stoletja, imenovan tudi *narativni obrat*, ki ga je povzročila akutna epistemološka kriza v družboslovju (Hyvärinen 2006, str. 22). Narativni obrat obsega vrsto usmeritev: h kvalitativnim metodam, jeziku, biografskemu raziskovanju, raziskovanju nezavednega, participativnemu raziskovanju, ekološkemu raziskovanju, družbeni dimenziji (v psihologiji), vizualnemu (v sociologiji in antropologiji), moči, kulturi, reflektivnosti itn. (Squire 2008, str. 6) Narativni obrat pa ni samo metodološki. Mnogi avtorji so si s tem obratom »želeli zamisliti, odkriti ali ustvariti boljše načine življenja« (Bochner in Riggs 2014, str. 198). Torej je ta obrat še posebno primeren za proučevanje kakovosti, katerega cilj so spremembe stvarnosti.

Če sem v prejšnjem poglavju opisoval številne vloge, ki jih v življenju posameznika, različnih družbenih skupin in kultur odigra zgodba, si najprej pogledajmo, kako zgodbo pojmujejo avtorji, ki jih uvrščamo v obdobje narativnega obrata.

Hyvärinen (2006) v svoji razpravi *H konceptualni zgodovini naracije* strne svojo raziskavo z ugotovitvijo, da je pri številnih avtorjih narativnega obrata zgodba razumljena kot splošna metafora življenja (prav tam, str. 21), ki zajema različne vidike in modalitete življenjskih praks:

življenjski potek, ki je strukturiran kot zgodba;
zaznavanje in razumevanje tega poteka ali posamične sekvence oziroma dogodka ter vpliv tega razumevanja na nadaljnje vodenje življenjskega poteka;
pripovedovanje oziroma komunikacijo o tem, kako posameznik doživlja življenjski potek, oziroma
kako je življenje predstavljeno v kanoničnih pripovedih, v tako imenovanih velikih zgodbah kulture.

In ker je življenje sâmo močno prepleteno s poslušanjem in pripovedovanjem zgodb o njem, se v psihološki literaturi zgodba pojavlja tudi kot metafora za:

posameznikovo identiteto (McAdams 1988; povzeto po prav tam, str. 31) ali
za kognitivne procese predelave oziroma psihično realnost, za katero je pomembno, kako je življenje interpretirano in reinterpreterirano (Bruner 1987; povzeto po prav tam).

Že pred Brunerjem podobno idejo razvija Bahtin, ki ga bolj kot končna forma (»zgodba«) zanima dejanje odziva in predvidevanje prihodnjih reakcij, torej narativna aktivnost kot proces ustvarjanja pomena. Ob tem pa se življenje, pripovedovanje in zgodbe še naprej prepletajo, a v Bahtinovem okolju odprto (Bahtin 1986, povzeto po prav tam, str. 33), torej tako, da zgodbe poročajo o življenjskih izkušnjah in potekih, hkrati pa pripovedovanje in poslušanje zgodb vzvratno sooblikujeta nadaljnje življenjske poteke pripovedovalcev in poslušalcev.

Kljub tako širokemu polju opisovanja različnih entitet, povezanih s človekovim življenjem in pripovedovanjem, lahko kot skupno točko v pojmovanja zgodbe med avtorji narativnega obrata opredelimo tezo Webstra in Mertove (2007), da »/.../ naracija omogoča raziskovalcem, da predstavijo izkušnje holistično v vsej njihovi kompleksnosti in bogastvu.« (Prav tam, str. 2) Ob tej skopi definiciji velja dodati še bolj celostno opredelitev narativnega raziskovanja, ki sta jo v dolgi zgodovini raziskovanja narativnosti zapisala dva od začetnikov narativnega obrata, Connelly in Clandinin:

»Ljudje svoj vsakdan oblikujejo z zgodbami o tem, kdo so oni in drugi, in ko razlagajo svojo preteklost v smislu teh zgodb. Zgodba je v sedanjem idiomu portal, preko katerega človek vstopi v svet in s katerim razlaga in doživlja osebno pomen svojega doživljanja sveta. Pripovedno poizvedovanje, preučevanje izkušenj kot zgodbe je torej predvsem način razmišljanja o izkušnjah. Pripovedno raziskovanje kot metodologija vključuje pogled na pojav. Uporaba pripovedne raziskovalne metodologije pomeni sprejeti poseben pogled na izkušnje kot pojav, ki se preučuje.« (Connelly in Clandinin 2006; povzeto po Clandinin idr. 2016, str. 14)

Preprosto povedano, narativno poizvedovanje je študija izkušnje, razumljene na narativni način. (Prav tam, str. 15) Povezujemo jo z interpretativno paradigmo raziskovanja (Bochner in Riggs 2014), zmožnostmi spreminjanja našega življenja (»V življenjskem poteku preokvirjamo, spreminjamo, ponovno pripovedujemo in ponovno živimo naše zgodbe /.../« (prav tam, str. 203), pa tudi z namero spreminjanja sveta: »/.../ cilji večine narativnega raziskovanja pa so povezani s tem, da nadaljujemo pogovore (o zadevah, pomembnih za dobro življenje); aktiviramo subjektivnost, občutja in identifikacijo bralcev ali poslušalcev; da okrepimo zavedanje; da spodbujamo empatijo in socialno pravičnost; da opogumimo aktivizem – na kratko, da pokažemo, kaj lahko pomeni živeti dobro življenje in ustvarjati pravično družbo.« (Prav tam, str. 201)

Ker torej raziskovalce zgodb zanima tako ožja, subjektivna dimenzija posameznikovega življenja kot širša dimenzija razvoja kulture, v kateri prebivamo, lahko narativne študije razdelimo med študije majhnih in velikih zgodb. Bochner in Riggs zapišeta:

»Raziskovalci majhnih zgodb so pokazali, da so neformalne, vsakodnevne interakcije pomembno mesto subjektivnosti in oblikovanja pomena, mesto pripovednih predstav, v katerih se identiteta predstavlja in pogaja /.../. Nasprotno pa so raziskovalci velikih zgodb pokazali, da imajo ljudje močno željo po prebivanju na stičišču pripovedovanja in razmišljanja. Smo zgodovinska bitja, ki se najdemo vržena v kaos končnega življenja, ki se odvija v globoki časovnosti /.../. Čeprav je res, da se zdi, da živimo le v sedanosti, prav tako 'bivamo v deželi spomina' (HAMPL, 1999). Tako je mogoče natančneje reči, da živimo vmes in se nenehno premikamo naprej v izkušnje in nazaj v spomin. Raziskovalci velikih zgodb so pokazali, da pripovedno delo spomina, boj med pomenom in spominom, vključuje poslušanje in izražanje tega, kar nam govorijo naši spomini v upanju, da se lahko naš drugi in tretji osnutek izboljšata na podlagi prvega.« (Prav tam, str. 216)

Tako proučevanje velikih kot malih zgodb torej razkriva pomembne tančice človekovega življenja. Če male zgodbe razkrivajo našo subjektivnost in potrebo po oblikovanju pomenov, razkrivajo velike zgodbe naše življenje na presečišču pripovedovanja in razmišljanja, preteklih zgodb, uskladičenih v spominih, in načrtovanih prihodnjih dejanj, ki nas vodijo k novim izkušnjam. Zgodovinskost našega bivanja se razkriva prav v refleksijah preteklosti oziroma spominov kot gradnikov boljše prihodnosti.

Velike in male zgodbe so še kako relevantne tudi na področju raziskovanja kakovosti. Kot smo spoznali po Pirsigu, je kakovost vedno povezana z osebno perspektivo in doživljanjem določenega objekta ali pojava kot takega, ki nam pomeni nekaj vrednega. A na te male zgodbe vplivajo tudi velike, metodološke zgodbe, ki nam predstavljajo različne možne kriterije kakovosti. Tako sta Harvey in Green (1993; povzeto po Možina 2010) v svoji klasifikaciji izluščila pet temeljnih konceptualizacij kakovosti, ki sta jih poimenovala kakovost kot izjemnost ali odličnost, kakovost kot popolnost, kakovost kot vrednost za denar, kakovost kot ustreznost namenu in kakovost kot transformacija. In od našega osebnega pogleda na kakovost, ki je povezan tudi z naštetimi konceptualizacijami, je odvisno, kako bomo doživeli in ovrednotili opazovani pojav.

S tem smo se že znašli na področju fenomena evalvacije, ki jo v najširšem pomenu besede lahko opredelimo kot vrednotenje izbranih življenjskih pojavov z namenom razumevanja in izboljšanja njihove kakovosti. Webster in Mertova (2007) zapišeta, da je evalvacija »/.../ posebno vredna komponenta naracije (Polanyi, Linde). To je verjetno posledica močne reflektivne komponente, ki je vključena v pripovedovanje o človeški izkušnji. Vemo, da naša zavest filtrira izkušnje, v katerih smo udeleženi, in identificira tiste, ki so najbolj pomembne in vplivajo na spremembe. Gre za t. i. kritične dogodke. Pripovedovanje je povsem kompatibilno z drugimi kvalitativnimi in kvantitativnimi evalvacijskimi postopki in metodami.« (Prav tam, str. 117)

Kot zapišeta Guba in Lincoln, pripovedi udeležencev evalviranega pojava težko presojava z metodološkim kriterijem posploševanja, je pa zanje smiselno vzpostaviti kriterij »prenosljivosti spoznanj« (Connelly in Clandinin 1990, str. 6). Ob tem pa velja poudariti še tri kritične dimenzije človeške izkušnje, ki po Carru (1986) lahko pripomorejo pri izbiri verodostojnih zgodb: pomen (glede na zaznavano preteklost), vrednost (glede na zdajšnjost) in intencionalnost oziroma namen (glede na cilje za prihodnost). (Prav tam, str. 9) Carr (1986) se tu navezuje na Dilthayeve »/.../ tri 'kategorije mišljenja', ki so pomembne za razumevanje življenja: vrednost, namen in pomen oziroma signifikantnost (*Bedeutung*).

Te pridejo v poštev v skladu s časovnim stališčem, ki ga zavzamemo. Pomen se pojavi predvsem skozi spomin, ko v retrospektivi stojijo elementi življenja in sestavljajo vzorec. Vrednost ustreza sedanosti in se pozitivno in negativno navezuje na resničnost sveta okrog nas. In namen je prihodnost kot predvideno uresničevanje naših vrednot.« (Prav tam, str. 76) Avtentične zgodbe torej ne moremo oblikovati, ne da je sedanost izhodiščna točka, s katere raziskujemo preteklost in prihodnost. (Prav tam, str. 92) A ker so vtisi iz sedanosti kaotični, določajo njihov pomen pretekle izkušnje, pa tudi cilji za prihodnje odločitve. V proučevanju kakovosti pedagoških fenomenov to pomeni, da lahko zdajšnji položaj opisujemo z uporabo objektivno merljivih podatkov, smisel položaja in tudi njegovo ovrednotenje v luči prihodnjih ciljev pa lahko opredelimo le v navezavi na koherentno zgodbo, ki opisuje pojav v njegovem časovnem poteku.

Zadnje načelo, na katero opozarjajo narativne študije, se nanaša na pomen osebnega narativnega raziskovanja. Bochner in Riggs (2014) zapišeta: »Cilj osebnega evokativnega narativnega raziskovanja je povezati teorijo z zgodbo na način, da povabimo druge, da razmišljajo in občutijo zgodbo, se uglasijo z njenimi moralnimi dilemami, identificirajo z nejasnostmi, proučujejo njena protislovja, občutijo odtenke, dovolijo, da zgodba analizira njih /.../« (Prav tam, str. 207) Evokacijo moramo razumeti kot spominsko oživitev pomembnih izkušenj, priklic dogodkov, ki lahko pomensko osvetlijo zdajšnji trenutek. In če se k takemu priklicu pridružijo druge osebe s podobnimi dilemami glede pomena aktualnega trenutka ter če k priklicu preteklih izkušenj povabimo druge udeležence preteklih dogodkov, je verjetnost, da bo s skupno zgodbo naslikana pripoved boljše prenosljiva na področja sorodnih pojavov, toliko večja.

Metodologi narativnega raziskovanja v skladu z opisanimi teoretskimi predpostavkami opozarjajo na dva načina rabe zgodbe v raziskovanju ter številne metode, ki omogočajo pridobivanje informacij o raziskovanih pojavih. Ločiti moramo med naracijo kot načinom pridobivanja podatkov (sem sodijo intervjuji, pogovori v fokusnih skupinah, zbiranje vinjet oziroma etnografskih zapisov o dogodkih, študija primera, biografija, življenjska zgodovina, avtobiografija, avtoetnografija, vizualne ali performativne zgodbe itn. (Webster in Mertova 2007; Bochner in Riggs 2014; Kroflič 1997; Kroflič idr. 2010 itn.)) ter narativnimi ocenami kakovosti, kjer je sama evalvacijska študija vodena in zapisana v obliki zgodbe (Greenhalgh, Russell in Swinglehurst 2005), ki jo pripovedujejo udeleženci obravnavanega fenomena in raziskovalci (Connelly in Clandini 1990):

»Vidimo razliko med obravnavanjem zgodb kot 'podatkov' za analizo – s tem privilegiramo stališče analitika – in izkušnjskim srečevanjem z zgodbami – s tem privilegiramo stališče pripovedovalca. V prvem primeru je smiselnost zgodbe strogo znanstveno/analitično vprašanje; v zadnjem primeru gre za etično in odnosno vprašanje. V prvem primeru želi raziskovalec preseči zgodbo, razmisliti o njej in jo uporabiti za napredek sociologije, psihologije ali komunikacijske teorije; v zadnjem primeru je pripovedovanje sredstvo biti z drugimi, razmišljati z njihovimi zgodbami, da bi jih razumeli in skrbeli zanje.« (Bochner in Riggs 2014, str. 204)

Ali kot je enako misel poetično izrazil Frank:

*»Razmišljati o zgodbi pomeni omejiti jo na vsebino in jo nato analizirati /.../. Razmišljati z zgodbo pomeni izkusiti jo in s tem vplivati na lastno življenje ter najti vpliv določene resnice na svoje življenje.« (Frank 1995, *The wounded storyteller: Body, illness and ethics*; povzeto po prav tam, str. 207)*

SKLEP

Naj sklenem ta kratki prikaz pomena narativnega raziskovanja v kontekstu proučevanja kakovosti pedagoških in andragoških pojavov z osebnim spominom na prve izkušnje z narativnim raziskovanjem. Ko sem se leta 1996 z vodjo vrtcev Nova Gorica dogovarjal za razvojno študijo o uvajanju procesno-razvojnega modela moralne vzgoje, sem razmišljal, kako priti v stik z avtentičnim, pogosto spontanim dogajanjem v vzgojni skupini, ki izraža moralno presojanje in reševanje konfliktov med otroki. Zbral sem metodo etnografskih zapisov (v metodološki literaturi imenovanih tudi vinjete), ki so jih o dogodkih, za katere so menile, da so pomembni in zanimivi, čim bolj nepristransko zapisovale vzgojiteljice, potem pa smo jih med skupnimi pogovori analizirali in odkrivali njihov pomen (glej Kroflič 1997).

Številne od teh zgodb so potrjevale moje teoretske predpostavke, se pa je med njimi našla tudi taka, ki je korenito rušila moja predvidevanja. Zgodbo o preureditvi kotička je vzgojiteljica zapisala takole:

Etnografski zapis: preureditev kotička

Ker se otroci ne igrajo več z dojenčki in punčkami, smo se odločili, da bomo v tem kotičku uredili kozmetični salon.

Ob mojem pripovedovanju (motivacija k aktivnosti) se Saša odzove takole:
»Pusti ta kotiček, saj se v njem vsak dan igra Marija. Zelo rada ima dojenčke, tako rada, da ko bo velika, jih bo imela devet.« (Marija je domnevno moteni otrok!)
Kotiček smo pustili tak, kot je bil, kozmetični salon pa smo uredili drugje.
(Kroflič 1997, str. 98)

Po skupnem pogovoru smo ugotovili, da se je presojanje deklice Saše izrazito razlikovalo od stopnje moralnega presojanja, kot so ga opisovale teorije, s katerimi sem takrat pojasnjeval zapisane dogodke. Zato tudi v pozneje izdani monografiji *Med poslušnostjo in odgovornostjo* o tem zapisu nisem mogel zapisati drugega kot to, da se otroci v tem obdobju v moralnokonfliktnih položajih odzovejo zelo različno. (Prav tam, str. 99) In trajalo je sedem let, da sem se z novimi teoretskimi predpostavkami vrnil k tej zgodbi in jo prepričljiveje pojasnil (Kroflič 2003).

Če se torej pustimo nagovoriti avtentičnim zgodbam tudi takrat, ko te rušijo naša ustaljena prepričanja in vrednotne domneve, nam lahko narativni pristopi razkrijejo »objektivnim podatkom« skrite dimenzije pojava ter omogočijo celostnejše razumevanje. To pa je tudi ključ do uspešnejših načinov zagotavljanja kakovosti.

Etnografski zapisi so se mi pozneje izkazali kot nepogrešljiv instrument za vrednotenje vstopanja otrok v umetniške izkušnje, saj so bili umetniški izdelki otrok brez poznavanja konteksta, v katerem so nastajali, tako rekoč nerazumljivi. Kombinacija empiričnega gradiva (otrokova risba, fotografija itn.) in zgodbenega opisa konteksta položaja ali procesa ustvarjanja pa je ustvarila prepričljivo gradivo za dokazovanje tako kompleksnih pojavov, kot je otrokova zgodnja ustvarjalnost, moralna občutljivost, navdušenje nad estetsko dimenzijo pojava in celo katarzično predelovanje osebnih stisk (glej Kroflič idr. 2010; Kroflič 2011).

Zato bi v času, ko financerji in uporabniki storitev od vzgojno-izobraževalnih ustanov terjajo dokazovanje kakovosti in ko se tudi v ustanovah več zavest o pomenu nenehnega spremljanja kakovosti procesov in dosežkov, narativni pristopi morali postati pomembna dopolnitev evalvacijskih študij. V družboslovnih in humanističnih študijah pa si brez njih ne moremo več zamišljati verodostojnih raziskav.

DOBER UČITELJ POZNA IN UPOŠTEVA ODRASLE V UČNEM PROCESU

*»... Spomnim se, da sem na začetku odmore izkoristila
predvsem za pripravo na naslednjo uro,
zdaj pa jih bolj za neformalno druženje z udeleženci tečajev.
Tako pogosto rešimo in razjasnimo tudi kakšen nesporazum,
se bolje spoznamo, saj se udeleženci bolj odprejo ...«*

Bojana Lekše





KAKOVOSTNO IZOBRAŽEVANJE – ZAGOTOVLJEN USPEH UDELEŽENCEV IZOBRAŽEVANJA NA KARIERNI POTI

MARIJA KOSTADINOV

PREDAVATELJICA STROKOVNIH PREDMETOV
Biotehniški izobraževalni center Ljubljana

V Biotehniškem izobraževalnem centru Ljubljana se poleg dijakov šolajo tudi odrasli udeleženci. Programi so namenjeni vsem, ki si zaradi potreb na delovnem mestu želijo razširiti znanje z določenega področja, pridobiti prekvalifikacijo za drug zanimiv poklic oziroma izobrazbo. Tako si udeleženci povečajo zaposlitvene možnosti. Namenjeni so tudi tistim, ki so opustili redno izobraževanje in želijo pridobiti ustrezno poklicno oziroma strokovno izobrazbo.

Večji del svoje triintridesetletne poklicne poti sem usmerila v izobraževanje mladine in odraslih. Izobraževanje odraslih se pomembno razlikuje od izobraževanja mladine. Odrasli udeleženci že imajo nekatere izkušnje, imajo natanko določene cilje in jasna pričakovanja, kaj želijo od izobraževanja, ter nekatere osebne interese. Pri poučevanju odraslih se trudim, da bi ustvarila razmišljajoče okolje, ki je zasnovano na realnih okoliščinah in skrbnem vključevanju v resnično delovno okolje, v katerem bodo udeleženci po dokončanem šolanju nadaljevali svojo poklicno pot. Trudim se, da je pristop do posameznikov individualen, da upoštevam njihovo že pridobljeno znanje, da imajo na voljo ustrezno prirejeno gradivo in seveda, da sem jim na voljo, kadar me potrebujejo. Pri ugotavljanju in zadovoljevanju izobraževalnih potreb ter razvoju novih izobraževalnih programov je temeljnega pomena sodelovanje s podjetji. Dijaki srednjih poklicnih in srednjih strokovnih šol preživijo del svoje izobraževalne poti v podjetjih. Cilj praktičnega usposabljanja je vpeljava teoretičnega znanja v prakso. Za večino slušateljev pomeni praktično usposabljanje prvi stik z realnim okoljem.

Kot zgled dobrega sodelovanja naj navedem tale primer. Pred nekaj leti sem imela udeleženca, ki je imel končano poklicno šolo. Bil je zaposlen v eni izmed naših največjih pekarn v Sloveniji. Ker je bil priden in željan znanja, ga je podjetje poslalo na šolanje. Pristop učiteljev in znanje, ki si ga je pridobil med šolanjem, sta ga tako navdušila, da se je po končani poklicni maturi vpisal kot izredni študent k nam na višjo strokovno šolo. Tudi to je končal z odliko. Danes je vodja celotne proizvodnje. Ni pozabil, kako pomembno je, da se zaposleni nenehno izobražujejo. Zdaj je v takšni vlogi, da sam pošilja svoje sodelavce na šolanje. Naši udeleženci si vsako leto ogledajo proizvodni proces v pekarni. Sprejme nas in s ponosom pove, kako je potekalo izobraževanje. Zmeraj poudari, kako velika je bila vloga učiteljev. Razlage niso bile suhoparne, temveč so učitelji v teorijo nenehno vnašali primere iz prakse. Učenje je velikokrat potekalo tudi individualno, tako da je bilo povsem prilagojeno prejšnjemu znanju, potrebam in interesom udeležencev. Učitelji so bili na voljo tudi zunaj ur, ki so bile namenjene pedagoškemu delu. Med nekaterimi učitelji in slušatelji so se spletle vezi, ki so ostale trdne tudi po končanem izobraževanju. Če ne bi bilo izobraževanja odraslih in odličnega strokovnega osebja, ki mu je med šolanjem dajalo vso potrebno podporo, ga ne bi bilo nikoli na tem delovnem mestu. Je pravi ambasador naše šole.

Vsak izmed nas, ki poučujemo v izobraževanju odraslih, si želi, da bi imeli še veliko takšnih zgodb. Že zdaj jih ni malo, sem pa prepričana, da jih bo vsako leto več.



ZGODBE POVEZUJEJO IN VPLIVAJO NA MOTIVACIJO UDELEŽENCEV TER PRIDOBIVANJE ZNANJA

BOJANA LEKŠE

PREDAVATELJICA SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA
ALI TUJEGA JEZIKA V RAZLIČNIH PROGRAMIH
Razvojno izobraževalni center Novo mesto

Spomnim se udeleženke tečaja slovenščine, ki se nikakor ni mogla naučiti brati. Zaupala mi je, da ima hudo tremo, ki jo blokira. Na začetku sem bila potrpežljiva, vendar tudi sčasoma ni bilo napredka. Videla sem, da se trudi, vendar sem menila, da premalo, in to sem ji na enem od srečanj tudi povedala. Skušala sem jo spodbuditi tako, da sem ji večkrat dala možnost za branje krajših in lažjih besedil, vendar brez uspeha. Ena izmed udeleženk je opazila njeno zadrego in mojo vztrajnost, da bi jo v stoosemdesetih urah naučila vsaj brati. Proti koncu enega izmed srečanj pa je prišel med uro do mene listek, na katerega je ena izmed udeleženk napisala: »Gospa je doživela možgansko kap, ki ji je pustila posledice.« Še danes se spomnim dogodka, kot bi se zgodil včeraj.

Kmalu zatem sem se udeležila seminarja, na katerem smo govorili o slogih vodenja. Izkazalo se je, da sem kot predavateljica bolj usmerjena v delovanje skupine kot celote in k strokovnemu ter zanimivemu podajanju snovi, posameznikom v skupini in odnosom med njimi pa nisem namenjala velike pozornosti. Spomnim se, da sem na začetku odmora izkoristila predvsem za pripravo na naslednjo uro, zdaj pa jih bolj za neformalno druženje z udeleženci tečajev. Tako pogosto rešimo in razjasnimo tudi kakšen nesporazum, se bolje spoznamo, saj se udeleženci bolj odprejo in raje spregovorijo o svojih življenjskih zgodbah kot med predavanji in pred vsemi udeleženci. S tem se ustvari zaupen odnos med mano in udeleženci, in to mi je v veliko pomoč pri vodenju skupine.

ISKANJE PRISTOPOV IN METOD ZA KAKOVOSTNO UČENJE ODRASLIH

»... Na enem od predavanj smo se s tečajniki (vozniki avtobusov) pogovarjali, kako komunicirajo s potniki, ki vstopijo na avtobus ... Prav pri tej uri se je pojavila težava pri narečnih poimenovanjih krajev, kamor vozi avtobus (npr. Begunje na Gorenjskem – Begne, Radovljica – Radolca, Bohinj – Bohn ...). Ravno novopečeni vozniki avtobusov, ki so bili v Sloveniji šele kak mesec, so imeli s tem največ težav ... Prav zato, da bi se izognili tovrstnim težavam, sem pri vsaki od ur izraze, ki smo jih obravnavali (četudi je bilo to poimenovanje krajev), primerjala z narečnimi ...«

Monika Sušanj





OMARA KOMPETENC

TATJANA ČEH NAGLIČ

UČITELJICA SOCIOLOGIJE IN POSLOVNE KOMUNIKACIJE
B&B izobraževanje in usposabljanje, d. o. o.

Spomnim se, da sem v skupini udeležencev izobraževanja opazila, da ti težje razumejo pomen kompetenc, prepoznavajo svoje in jih predstavijo delodajalcem. Velikokrat so odrasli naštevaje lastnih kompetenc razumeli kot hvaljenje sebe, pri tem so se počutili neprijetno. Zato sem se odločila, da predstavim kompetence kot nekaj materialnega, kar si ljudje lažje predstavljamo. Kot veliko omaro, ki potrebuje generalno pospravljanje, da se zavemo, kaj vse se skriva v njej (in kaj je padlo za polico). Tako se je razblinil tudi občutek, da hvalimo sebe, saj »le« predstavimo, kaj imamo v svoji omari. Vanjo shranimo: izobrazbo (formalno, neformalno), izkušnje, znanje, interese, osebnostne lastnosti ter sposobnosti oziroma spretnosti (zadnje podkrepimo s konkretnimi kratkimi zgodbami).

Omaro kompetenc odpremo in razdelimo na glavni del ter na desno in levo stranico vrat. Na levo stran »obesimo« nove kompetence (stare od nekaj mesecev do dve leti – odvisno od dolžine kariere), na desno pa obesimo naslov »željoteka«. To so kompetence, ki jih želimo pridobiti ali opažamo, da bi jih morali pridobiti glede na naše karijerne cilje. Naša omara lahko stoji, ne da bi se majala, le če so izpolnjeni vsi prostori. Tako razvijamo tudi zavest o pomenu vseživljenjskega učenja (Ali imamo kaj novih kompetenc / načrtujemo pridobivanje novih kompetenc?) pa tudi samokritičnost in sposobnost analize potreb trga dela (Nam manjka kakšna kompetenca / se v oglasih ponavljajo potrebe po kakšnih kompetencah, ki jih nimamo?).

Ugotovila sem, da udeleženci tako lažje in bolj poglobljeno pripravijo preglede svojih kompetenc. Postanejo samozavestnejši (spoznajo, kaj vse lahko ponudijo), zavedajo se, da je zanje (ne le za delodajalce) pomembno, da poznajo svoje kompetence. Nekateri udeleženci s »polnjenjem« omare prikažejo tudi svojo kreativnost (papirnate omare, izvlečni predali). Sočasno se zavedo, da je »polnjenje in čiščenje« omare proces, in ne »dokončni izdelek«, da ni namenjeno le pripravi dokumentacije ob nastopu na trgu dela (ponudba za delo in življenjepis), temveč je tudi pripomoček pri načrtovanju kariernih korakov.

Nikoli ne bom pozabila sramežljive udeleženke, ki je ob koncu izdelave predstavitve, ki se je začela z omaro kompetenc, prvič glasno povedala: »Ja, to sem zdaj resnično jaz.«

Pri pregledu zadovoljstva udeležencev ni pomembna samo splošna ocena predavatelja (ni dovolj, da za merilo določimo želeno povprečje nad 4,5 na lestvici od 1 do 5), temveč je treba upoštevati tudi motive udeležencev za podajanje ocen (So bile skupine premajhne, da bi udeleženci verjeli v anonimnost ocen, ali čutijo iskreno željo po izboljšavah in jim je anketni vprašalnik kot možnost za to tudi predstavljen?). Zaradi vpliva različnih okoliščin je toliko pomembnejša analiza odprtih odgovorov (utemeljite svojo oceno) v anketnem vprašalniku. Tudi vprašanje brez odgovora je zelo pomembno sporočilo. Analiza mnenj po vsaki izvedbi, upoštevanje okoliščin posamezne izvedbe in posebnosti skupine, skupaj s stalnim iskanjem možnosti za izboljšave (stalno izobraževanje, sodelovanje na konferencah, diskusija s sodelavci in deljenje primerov dobrih praks) vodi k izboljšavam v poučevanju in seveda s tem k doseganju zelenih učinkov.



(NE)SAMOZAVEST ODRASLIH PRI SPORAZUMEVANJU V ANGLEŠČINI

POLONA KONJEDIC

PROFESORICA ANGLEŠČINE V TEČAJIH ZA ODRASLE
Ljudska univerza Nova Gorica

Lani sem se (po nekaj izkušnjah v študentskih letih) resno lotila poučevanja angleščine. Čeprav sem zelo komunikativna, mi je bilo v eni od skupin na začetku malce težko, ker se mi je zdelo, da so udeleženci tečaja (odrasli) zelo zadržani, ko sem jih izzvala k pogovoru, čeprav sem se trudila, da bi se počutili čim bolj sproščeno.

Ko sem se z njimi pogovarjala o morebitnih vzrokih za njihovo redkobesednost, sem ugotovila, da jih je strah govoriti, saj se bojijo, da bodo delali preveč napak in bodo videti neumno. Čeprav je perfekcionizem pri učenju tujih jezikov zelo značilen za Slovence, se sama ne prištevam med tiste, ki raje ne spregovorijo, če niso povsem prepričani, da bo njihova poved enaka povedi materne govornice ciljnega jezika, zato mi je bilo težko izhajati iz lastne izkušnje.

Ker sem želela, da bi tečajniki premagali strah, sem razmišljala, kako bi jim lahko pomagala. Ugotovila sem, da se dobro počutijo, če govorijo med seboj v skupinah, manj samozavestni pa postanejo, ko govorijo z mano kot učiteljico angleščine. Zato sem jih najprej zelo malo popravljala in spodbujala k temu, da so zgolj izrazili to, kar so želeli povedati, ne glede na število napak. Veliko so delali med seboj tudi v majhnih skupinah. Ko je minilo nekaj srečanj, sem začela spodbujati razprave med vsemi udeleženci in z mano hkrati, na tablo pa sem na koncu izpisala nekaj najpogostejših napak, ki so se pojavljale med pogovorom, ne da bi izpostavljala posamezne udeležence. Sčasoma je večina od njih postala zelo zgovorna, zato tudi mojega sprotnega popravljanja niso več jemali za najhujše zlo. Zelo sem bila vesela, ko so mi na koncu povedali, da so postali samozavestnejši in bolj sproščeni pri sporazumevanju v angleščini.

O svoji kakovosti se, še posebno, ker sem študij končala šele pred kratkim, nenehno sprašujem. Zavedam se, da je samoevalvacija (poleg evalvacije udeležencev izobraževanja) odločilnega pomena za kakovostno delo. Najpomembnejše se mi zdijo sprotne evalvacije (predvsem iskren pogovor z udeleženci izobraževanja o zadovoljstvu z mojim delom in izvedbo tečaja), saj sem prepričana, da je morebitne težave najlažje reševati takoj, ko se pojavijo.



GLEJ JIH, GLEJ ...

DARINKA ORLIČ BEZENŠEK

UČITELJICA SLOVENŠČINE V PROGRAMU OSNOVNA ŠOLA ZA ODRASLE
Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj

Prva ura slovenščine v programu Osnovna šola za odrasle v novem šolskem letu. Stopim v učilnico. Pred menoj v klopih sedijo predvsem občutljivi najstniki, ki ne marajo šole in svojo ranljivost skrivajo z upornostjo in nasprotovanjem, kaj jim bo ta šola koristila v življenju. Na katedru čakajo mape z logotipom izobraževalne organizacije. Na mapi sta berljivo izpisana udeleženčevo ime in priimek. V njej je nekaj listov za zapiske in kemično pisalo. Vse lično, da udeleženci začutijo, da so dobrodošli.

Toda zdaj že vem. Učni listi bodo kmalu neurejeni v mapi ali pod klopjo, ostali bodo na klopi ali okenskih policah, razmetani v omari, celo v košu se bo znašel kateri. Ko bomo hoteli učno snov ponoviti ali poiskati v zapiskih kakšen podatek, ne bodo imeli ničesar. Na koncu leta bodo vse pustili v šoli in romalo bo v star papir. In spet bomo na začetku, kot da leto prej niso hodili na izobraževanje.

Kaj naj naredim? To leto se odločim, da bom doma poiskala kakšne zvezke in jih ponudila udeležencem. Na srečo izvem, da imajo nekaj več zvezkov formata A4 v Društvu prijateljev mladine. Podarijo nam jih. To je prvi korak.

Na andragoškem zboru ob koncu šolskega leta povem o svoji dobri izkušnji pisanja v zvezek. Predlagam, da bi naslednje leto dobil vsak udeleženec poleg mape tudi zvezek za slovenščino. Sprejeto.

Po novem imamo pri slovenščini zvezke. Odlično, ampak kaj, ko uvidim, da se v zvezku ne znajdejo in jim zapisi nič ne koristijo. Če jim ne bi pomagala z natančnimi navodili, kje naj iščejo, ne bi bilo nobene koristi. Njihove zapise imam v malem prstu. Poiščite tu in tu, jih usmerjam. Najdejo. Krasno, ampak to nima smisla. Oni se morajo sami znajti v svojem zvezku. Znati poiskati informacijo.

Eureka!

V drugem polletju začnemo ustvarjati številčno kazalo. Na prvo stran zvezka napišemo številko po vrstnem redu in ob njej naslov teme. Nato v zvezek ob zunanji rob spet čez tri vrste zapišemo enako številko, kot je v kazalu, naslov teme z rdečo barvo in datum v rob. Tako! Zvezki dobivajo pomen in vrednost, ker se v njih znajdejo, ker vedo, kje kaj piše in kdaj smo snov obravnavali. Zapise iz zvezka se učijo uporabljati pri utrjevanju znanja in reševanju učnih listov. To je drugi korak.

S temi našimi zvezki naredijo udeleženci še veliko več koristnih korakov na poti do uporabnega znanja. V enem zvezku imajo zapise za dva razreda, na primer za šesti in sedmi ter osmi in deveti razred. Števke v kazalu štejejo, kolikokrat je bil udeleženec pri uri slovenščine in pri katerih temah. Naslove za umetnostna besedila pišejo z drugačno barvo kot neumetnostna. Tako se učijo ločevati vrste besedil. V zvezku nastajajo uporabni zapisi. Pomembne podatke označijo z rdečo barvo ali kakšno drugo. Imamo skupno peresnico raznobarnih pisal, ki si jih vzamejo in na koncu ure skrbno vrnejo – za naslednjič. Nekateri začnejo čez čas nositi svojo peresnico z raznobarnimi pisali. Poseben napredek. V zvezek nalepijo razne preglednice, da so vedno pri roki. Mi jih imenujemo *zlati listi*. *Zlate liste* lahko uporabljajo pri preverjanju znanja. Tudi pri ocenjevanju znanja si lahko pomagajo z njimi, vendar do določene meje. Morajo jih znati pravilno brati. Zapisi postajajo vedno preglednejši: podčrtani, napisani z drugačno barvo, odebeljeni, s klicajem ob robu ... Veliko nebesednih znakov. To je prednost, ker ne berejo radi. Razvijajo funkcionalno pismenost. V prvem polletju usmerjam z navodili: zapišite z rdečim, podčrtajte, občrtajte, napišite, da je jezikovno pravilo ... Nekaj časa še v drugem polletju, nato samo opozarjam, da je podatek bistven. Udeleženci oblikujejo zapise po svoje. Zvezek jim postaja domač. V njem se dobro znajdejo in znajo poiskati podatke.

Naslednje šolsko leto znajo že sami ločevati bistveno od nebistvenega. Naučijo se delati miselne vzorce. Zvezek postane vir informacij, kot na primer stric Google. Razvijajo samostojnost pri iskanju podatkov. Pri kolegialni hospitaciji je sodelavkam všeč ta način, zato ga vpeljejo tudi same.

Tako napredujemo s funkcionalno pismenostjo, samostojnostjo, z ustvarjalnostjo in načinom učenja. Veseli smo tega. Ni pomembno imeti polno glavo podatkov. Pomembno je podatke poiskati, tako napredovati in postajati samozavestnejši. To nam uspeva in ponosni smo na naš napredek.

Ste že slišali za ZIK-ovo mobičakalnico v oddelkih Osnovne šole za odrasle? Ne? To je nova uspešna zgodba, ki ni zrasla samo na mojem zelniku, ampak na skupnem. O njej pa kdaj drugič.



SLOVENŠČINA ZA TUJCE

CVETKA ZAGODE

UČITELJICA SLOVENŠČINE V PROGRAMU
ZAČETNA INTEGRACIJA PRISELJENCEV

Ljudska univerza Celje

Nov začetek. Vsako leto dvakrat ali trikrat začnem z novo skupino tečajnikov, ki jih je življenje pripeljalo v Slovenijo. Nekateri so tu že več let, nekateri so šele prišli. Vsi pa morajo opraviti izpit iz znanja slovenskega jezika. Prihajajo iz vseh republik nekdanje države pa tudi iz Bolgarije, Ukrajine, Rusije, srečevala sem celo kandidatke iz Indije, z Madagaskarja, iz Kitajske in Brazilije.

Malo me je strah, strah je tudi njih. Morda beseda strah ni čisto prava. Vem, da pred vsakim začetkom ne spim dobro, ker razmišljam, kako bom začela tečaj. Ko odrasli ljudje »stopijo v šolo«, ni preprosto. Mame so oddale otroke v šolo in vrtec, možje delajo, treba je pripraviti kosilo, pomagati otrokom, potem pa na tečaj. In tu nastopim jaz, učiteljica. Ni večje groze kot dolgčas, zahtevna snov, dolgočasna slovnica ... Najprej se spoznavamo. Pri tem posebej poudarim, naj spoštujejo svoj materni jezik in naj nikar ne dovolijo, da bi ga pozabili njihovi otroci, saj se dogaja, da na obisku pri babicah in dedkih govorijo jezik novega okolja. To ni prav. Potem pa začnemo – z zgodbami. Zgodbe so preproste in lahko razumljive. Uporabljam jih kot metodo učenja posameznih vsebin. V prvi zgodbi oče sprašuje, kaj bi storili z gozdovi, če bi jih podedovali. »Jaz bi vse posekal, prodal, zaslužil, lepo živel ...« In tako naredimo izgovorjavo črke »l« na koncu besede. Druga zgodba govori o dveh sestrah, v njej se srečamo z dvojino. Naslednja zgodba govori o bogu, ki je delil leta življenja. Zabavamo se. Človek ni bil zadovoljen s tridesetimi človeškimi leti, hotel je še oslovsko, pasja in opičja leta. Pa smo obdelali pridevnike. In tako naprej in naprej. Večkrat jih v pogovoru vprašam, ali so zadovoljni z načinom dela, ali kaj pogrešajo, če bi se hoteli česa še posebej naučiti ... Tako zbiram informacije, ki mi pomagajo pri pripravi posamezne učne ure, da jo prilagodim znanju in potrebam udeležencev.

Postajamo prijatelji. Potem udeleženci berejo doma in pripovedujemo v šoli, razpravljamo o različnih življenjskih položajih, rešujemo tudi kakšno stisko, hodimo na kavo ... Naše druženje nadaljujemo tudi na družbenem omrežju Facebook.

Pripravljeni smo na izpit. Vesela sem, ko mi sporočijo, da so ga uspešno opravili. Z mnogimi se po končanem delu še srečujemo, spoznam njihove partnerje in otroke in smo iskreno veseli srečanja. Ne zanima nas politika, ne zanimajo nas različne veroizpovedi. Zanimajo nas vse tiste stvari, ki delajo svet lep in prijazen.

Take so moje izkušnje. Skupina mora biti povezana, kandidati se morajo dobro počutiti, spodbujati morajo drug drugega in se spoštovati. Ta povezanost med kandidati in učiteljem je zelo pomembna in iz svoje izkušnje vem, da je tak pristop učinkovit – ne samo glede podajanja znanja, temveč še bolj glede človečnosti in spodbujanja integracije priseljencev v našo družbo. Res pa je, da tak pristop presega »pedagoško-andragoške okvire« in marsikdaj mi vzame delčke prostega časa. Za zadnje mi ni bilo nikoli žal ...



AL' PRAV SE REČE BEGNE AL BEGUNJE ?

MONIKA SUŠANJ

PREDAVATELJICA SLOVENŠČINE V PROGRAMU
OSNOVNA ŠOLA ZA ODRASLE TER NA TEČAJIH SLOVENŠČINE
Ljudska univerza Jesenice

Vsakemu posamezniku je kakovost njegovega dela pomembna, profesorju, ki podaja znanje, ki bo nekoč krojilo novo stvarnost, pa še toliko bolj. Kot učiteljica, ki je poučevala mlade in nekoliko starejše, sem tako sebe kot njih ves čas spraševala, ne le kakšna se jim zdi snov, temveč tudi, ali je bila ustrezno in razumljivo podana in ali je končni izid znanje, tako kot sem ga opredelila v učnih ciljih.

Kot učiteljica slovenščine za tujce sem se vsakič znova srečevala z novimi izzivi, ki jih je težko predvideti vnaprej. Velika težava so narečja oziroma narečni izrazi, četudi je gorenjski narečni jezik podoben knjižnemu. Na enem od predavanj smo se s tečajniki (vozniki avtobusov) pogovarjali, kako komunicirajo s potniki, ki vstopijo na avtobus – kako jih pozdravijo, kako prodajo vstopnico ... Igrali smo tudi igro vlog, v kateri sta se dva tečajnika izmenjavala v vlogah. Prav pri tej uri se je pojavila težava pri narečnih poimenovanjih krajev, kamor vozi avtobus (npr. Begunje na Gorenjskem – Begne, Radovljica – Radolca, Bohinj – Bohn ...). Ravno novopečeni vozniki avtobusov, ki so bili v Sloveniji šele kak mesec, so imeli s tem največ težav. Ker niso razumeli želja potnikov, so se prestrašili, zato tudi nadaljnja komunikacija ni bila uspešna.

Prav zato, da bi se izognili tovrstnim težavam, sem pri vsaki od ur izraze, ki smo jih obravnavali (četudi je bilo to poimenovanje krajev), primerjala z narečnimi. Možne težave sem predvidela že pri pripravi šolske ure, obenem pa sem vedno tudi tečajnike spodbujala k razmišljanju o jeziku in izrazih, ki so jih uporabili ali slišali. Zdi se mi, da sem jim tako približala tudi slovenski jezik in olajšala komunikacijo v lokalnem okolju.

KAKO SE DOBER UČITELJ PRIPRAVI NA POUČEVANJE

*»... Tako sva se v poletnih mesecih odpravili na celodnevno
ekskurzijo po Kanalski dolini. Poizvedovali sva o lokalnih
znamenitostih in si jih ogledovali, nabirali turistične
prospekte, iskali literaturo ter navezali stike z zamejskimi
Slovenci in strokovnjaki, ki so proučevali to območje.
Ker je literature in drugega gradiva o Kanalski dolini
v slovenščini zelo malo, sva si pomagali z objavami
v italijanskem, nemškem in angleškem jeziku ...
Nabor, izbor in organizirana predstavitev tega gradiva
so bili velik strokovni in prevajalski izziv,
a je bilo po opravljenem delu zadovoljstvo toliko večje.
V največje veselje pa nama je bil pozitiven odziv udeležencev,
ki so z navdušenjem odkrivali nove vsebine ...«*

Nataša Kokošinek





UČITELJEVA ZGODBA

ANA KAUČIČ

ORGANIZATORKA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH
Ljudska univerza Ormož

Sem Ana Kaučič in sem zaposlena kot organizatorica izobraževanja odraslih na Ljudski univerzi Ormož. Po poklicu sem učiteljica angleščine in s svojim poklicem ostajam v stiku, ko poučujem odrasle na tečajih angleščine. S poučevanjem odraslih se intenzivneje ukvarjam zadnja štiri leta, pred tem pa sem jih poučevala na različnih tečajih angleščine.

Pri delu z odraslimi udeleženci sem kot učiteljica takoj zaznala, da imajo popolnoma drugačen odnos do učenja in sodelovanja kot učenci in dijaki v šolah. Kot vemo, se odrasli udeleženci večinoma odločijo za tečaj po svoji volji, imajo notranjo motivacijo in željo ter so pripravljeni sodelovati. Izognemo se trenutku, ko je potrebno, da kot učitelj vzpostaviš in vzdržuješ disciplino na določeni ravni. Po drugi strani pa so med odraslimi tudi udeleženci, ki imajo iz svojih preteklih osnovnošolskih ali srednješolskih časov slabe izkušnje s poučevanjem, ker jih je bilo pri pouku strah, da bodo »kaznovani«, če bodo kaj narobe povedali ali naredili.

Ko sem se pripravljala na pouk v različnih tečajih za odrasle, sem torej morala upoštevati te prej navedene dejavnike, hkrati pa sem želela udeležencem predstaviti jezik kot živo stvar, pri kateri ni najpomembnejša slovnična pravilnost, pomembnejše je sporazumevanje in prenos sporočila, pa četudi ni slovnično pravilno. Kot učiteljica tujega jezika pa sem tudi vedno želela suvereno predstaviti angleško govoreče dežele, saj je tudi ta zorni kot pomemben del razumevanja jezika. Zaradi tega sem si želela in si še vedno želim nadgrajevati svoje znanje, pridobivati nove zamisli, spoznanja, didaktične pripomočke, ki jih lahko uporabim pri svojem delu in s tem izboljšam kakovost tečajev.

Ko sem se zaposlila na ljudski univerzi, sem sčasoma spoznala, da lahko to svojo željo izpolnim tako, da izkoristim program Erasmus+ KA104 – mobilnost v izobraževanju odraslih. S tem programom sem si lahko napisala projekt, si izbrala seminarje oziroma projektne partnerje za metodo sledenje na delovnem mestu ali job shadowinga in se poklicno razvijala.

Tako sem se odpravila na Škotsko na strukturiran seminar, kjer sem imela priložnost spoznavati del škotske kulture, navad, zgodovine, geografije in jezika, pa v jezikovno šolo v Skopje, kjer sem hospitirala pri učiteljicah angleščine v jezikovni šoli, z njimi razpravljala o različnih učnih metodah, gradivu in didaktičnih pripomočkih.

Vse to novo znanje sem vsrkala, si ga zapisovala in fotografirala ter razmišljala, kako naj ga vnesem v svoje priprave, katere zamisli in dejavnosti bodo ustrezale določeni skupini, katere didaktične pripomočke naj si kupim ali izdelam in kako jih naj uporabim. Ko pa sem te zamisli v resnici prenesla v svoje tečaje, me je seveda zanimalo, kako se bodo udeleženci odzvali na to. Jim bo dejavnost všeč, se jim bo zdela zanimiva, jih bo pritegnila, bodo dosegli cilj, ki sem si ga zastavila, bo razumljivo ali ne. Vse to sem opazovala, hkrati pa sem udeležence tudi kaj povprašala o tem. Odzivi so bili različni, od zelo navdušenih do »Ja, bilo je O. K.« ali začudenih pogledov, češ kaj je pa zdaj to. Vseeno pa je bilo več odzivov pozitivnih, zato sem vedela, da sem na pravi poti, vendar moram izbrati ustrezno skupino in ji prilagoditi aktivnost, da bo za udeležence pouka v resnici primerna.

Učinki tega dela in izboljšanja kakovosti mojega poučevanja odraslih se seveda niso pokazali hitro, pač pa je bil za to potreben čas. Največ mi je pomenilo, ko so mi udeleženci ob koncu tečaja povedali, da jim je bilo všeč, da so uživali in se nekaj naučili. In kot pravi pregovor, da dober glas seže v deveto vas, se je tudi pri tem izkazalo, da to drži. Na podlagi teh ustnih priporočil nam je uspelo dobiti dve skupini za tečaj angleščine v podjetju, ki prej z nami sploh ni želelo sodelovati. Z nami je navezalo stik podjetje za dve skupini tečaja angleščine, s katerim do tedaj še nismo bili v stiku. Tako so se pokazali učinki. Če nekaj delam(o) dobro, se to prej ali slej razve in s tem postajamo bolj zaupanja vredni.

Na podlagi vsega tega lahko trdim, da mora učitelj vlagati v svoj poklicni razvoj, da mora upoštevati svoje udeležence in se jim prilagoditi, da mora predvideti, kaj bo ustrezno in kaj ne, kako pritegniti udeležence k sodelovanju, kdaj si to želijo in kdaj ne. Vse to je mogoče pridobiti, a potrebni sta kilometrina in želja po profesionalnem razvoju. Šele to dvoje omogoči učitelju, da dela kakovostno in uspešno.



KANALSKA DOLINA – OD TERENA DO ZOOMA

NATAŠA KOKOŠINEK

PREDAVATELJICA NA UNIVERZI ZA STAREJŠE JESENICE –
SEKCIJA ZA KULTURNO DEDIŠČINO
Ljudska univerza Jesenice

Ko sem pred devetimi leti snovala program kulturne dediščine na univerzi za tretje življenjsko obdobje, sem nameravala udeležencem poljudno in prijazno predstaviti strokovne vsebine iz kulturne dediščine v domačem okolju. Sčasoma se je v naši sekciji oblikovala skupina razgledanih in vedoželjnih udeležencev, ki so postavljali zanimiva vprašanja in tudi dopolnili marsikatero razlago. K sodelovanju sem povabila še kolegico arheologinjo Mijo Ogrin, ki je s svojega strokovnega stališča dopolnila izbrane vsebine.

Skupaj smo v nekaj letih obiskali kraje zgornje Gorenjske in sosednjega Posočja na območju nekdanjega belopeškega gospostva, ki smo ga ves čas omenjali. Ko sva poskušali s kolegico razložiti, kje je bil nekdanji sedež tega gospostva in mogočni grad grofov Celjskih, sva se znašli v zadregi, saj je Bela peč danes v Italiji. Na pobudo nekaterih samoiniciativnih udeležencev, ki so poleti obiskali Belo peč (Fusine in Valromana) in fotografirali ostanke gradu ter priskrbeli celo izvirni zemljevid zahodne meje po prvi svetovni vojni, sva s kolegico hitro ugotovili, da bova morali poglobiti znanje. Čeprav razmeroma dobro poznavava zgornjo Gorenjsko, sva spoznali, da je najino znanje o Kanalski dolini zelo splošno. Tako sva se v poletnih mesecih odpravili na celodnevno ekskurzijo po Kanalski dolini. Obiskali sva Belo peč, Trbiž, Ovčjo vas, Ukve, Naborjet, Lužnice in Tabljo. Poizvedovali sva o lokalnih znamenitostih in si jih ogledovali, nabirali turistične prospekte, iskali literaturo ter navezali stike z zamejskimi Slovenci in strokovnjaki, ki so proučevali to območje. Ker je literature in drugega gradiva o Kanalski dolini v slovenščini zelo malo, sva si pomagali z objavami v italijanskem, nemškem in angleškem jeziku. Pri tem sva spoznali tudi digitalizirano arhivsko gradivo ter drugo gradivo italijanskih in avstrijskih ustanov, ki hranijo izvirne dokumente.

Nabor, izbor in organizirana predstavitev tega gradiva so bili velik strokovni in prevajalski izziv, a je bilo po opravljenem delu zadovoljstvo toliko večje. V največje veselje pa nama je bil pozitiven odziv udeležencev, ki so z navdušenjem odkrivali nove vsebine. Z veseljem smo se skupaj podali na obisk krajev v Kanalski dolini in si jih ogledali pod vodstvom naših rojakov v zamejstvu. Naše zanimivo popotovanje je žal ustavila epidemija, ki pa je prinesla nove izzive. Z uporabo sodobne tehnologije smo ga nadaljevali v obliki videopredavanj, ki si jih je ogledalo nekaj deset udeležencev.

Izredno zanimanje in dejavnost udeležencev sta naju spodbudila k poglobljanju znanja in odkrivanju ter podajanju novih vsebin na nov način, s tem pa sta pripomogla k izboljšanju kakovosti predavanj o kulturni dediščini na Univerzi za starejše na Jesenicah.

KAKO RAVNA DOBER UČITELJ, KADAR ZAZNA PROBLEME V UČNI SKUPINI

»... Pa sem obrnila drugače. Pripovedovala sem jim avtentične zgodbe o Avstriji in Avstrijcih, kaj imamo skupnega, v čem smo si povsem različni. Kako naročamo, ko gremo v gostilno, na kaj moramo paziti. Vse zavito v neko šalo ... Kar naenkrat so nam ure minevale hitro. Ni bila več taka težava rešiti vaje, tudi domače naloge so začeli delati. Kamen se mi je odvalil od srca, kajti bala sem se, da ne bomo dosegli niti najnižjih standardov. Pa smo jih ...«

Lidija Munda





ZGODBA S KANDIDATKO IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH MED KORONO - KJER JE VOLJA, SE NAJDE POT

DANIJEL BERDEN

UČITELJ SPLOŠNIH PREDMETOV – PROFESOR GLASBE
Srednja zdravstvena in kozmetična šola Celje

Zgodba je vsakdanja, a po svoje zanimiva. Od prvega dogovora po elektronski pošti do ustnega spraševanja na daljavo je minil natanko mesec dni. Kandidatka mi je poslala elektronsko pošto, da ne more odpreti gradiva za uro tega dne. Po pregledu imena sem jo vprašal, iz katerega razreda je, ker je ne najdem na nobenem seznamu rednega izobraževanja. Odgovora ni bilo. Po posvetu s koordinatorico in vodjo izobraževanja odraslih sem spoznal, da je gospa v resnici udeleženka izobraževanja odraslih. Po enem tednu sem dobil novo pošto, v njej se je gospa predstavila kot udeleženka izobraževanja odraslih. Sedem elektronskih sporočil se je zvrstilo, da sva se dogovorila o gradivu in snovi, ki pride v poštev pri ustnem spraševanju. Datum sva določila, uro tudi, vse skupaj pa bi naj potekalo po Microsoft Teamsu. Ura je bila predvidena zjutraj ob 8.30 ali popoldne ob 16. uri. Domenila sva se za jutranjo uro, ker je ob 10. uri začela službo.

Dva dni pred napovedanim izpitom je prišlo sporočilo, da ji Microsoft Teams ne dela oziroma da se posodablja. Skupaj sva začela iskati druge načine. Predlagal sem Skype ali Arnes Video, za katerega se ni treba registrirati in ga naložiti na računalnik. Kandidatka je predlagala, da bi vseeno poskusila po Microsoft Teamsu. Vendar ni deloval. V naslednjem sporočilu je bila telefonska številka kandidatke, po telefonu sva se dogovorila za četrto različico – po Zoomu, ki ga je že uporabljala z drugimi profesorji. Postopek je bil enak. Uredim povezavo, pošljem po elektronski pošti in verjeli ali ne – uspelo je, vendar ni bilo zvoka.

Prišel je njen mož. Zdelo se mi je, da je udaril po računalniku in zvok je začel delati. Težav pa še ni bilo konec, kandidatka me ni slišala. Skupaj sva ugotovila, da bi bilo lepo zapreti okno, ker je hrup preglasen, najverjetneje zaradi mestnega prometa.

In tako se je začelo najino spraševanje. Kandidatka je znala odlično. Vse odgovore je kar izstrelila. Znanju primerno je sledila tudi ocena odlično. Gospa se je na veliko in široko navdušeno zahvaljevala. Iskreno sem ji čestital za znanje in ji povedal, da je lepa ocena nagrada za njeno znanje, če pa sem ji s tem polepšal dan, naj ga še ona polepša komu drugemu. Gospa se je poslovila, a je pozabila izklopiti Zoom. Njene besede so bile: »Hej, kaj si ga slišal, kaj je rekel. Ajde, greva ven na kosilo.« Ne vem pa, kaj se je zgodilo s službo.

Osrednja misel zgodbe je tale: Vsak učitelj mora biti najprej človek. Če vztrajaš, se najde rešitev. Pa ne samo to. Odlika dobrega učitelja je v tem, da sprejema udeleženca kot osebnost, se poskuša vživeti v okoliščine, ki spremljajo njegovo učenje, in se mu skuša čim bolj približati. Če bi se v tem primeru vedel kot »vzvvišen« učitelj in bi vztrajal pri prvi odločitvi, da se morava s kandidatko obvezno dobiti v okolju Microsoft Teams ter naj se znajde, kakor se ve in zna, bi izgubila oba. Udeleženka ne bi mogla izkazati svojega znanja in tako ne bi opravila izpita, jaz pa ne bi dobil občutka, ki se ga učitelji najbolj razveselimo – znanja, ki je plod našega poučevanja. V tem položaju sva zmagala oba in občutek je bil fantastičen.



KAKO LAHKO POLEG ZNANJA SLUŠATELJEM OMOGOČIMO TUDI NEKAJ VEČ

ŽIVA KRAMAR

PREDAVATELJICA V OKVIRU ZDRAVSTVENIH PREDMETOV
V RAZLIČNIH PROGRAMIH ZA ODRASLE
Zasavska ljudska univerza

Sem Živa Kramar, po izobrazbi univerzitetna diplomirana ekonomistka in diplomirana medicinska sestra. Z izvajanjem različnih oblik izobraževanja in poučevanjem se ukvarjam že kar nekaj časa. Med drugim redno in z velikim veseljem sodelujem tudi z Zasavsko ljudsko univerzo.

Iz leta 2019 se spominjam obsežnejše skupine udeležencev, s katero smo začeli skupna srečanja jeseni. Začetka izpeljevanja programa sem se zelo veselila, saj je bila zame tovrstna sestava slušateljev (starši oziroma skrbniki oseb z motnjami v duševnem razvoju) popolnoma nov izziv. Spomnim se, da sem se zelo trudila s samo pripravo in izbiro posameznih sklopov in tematik ter zelo samozavestno začela prvo predavanje oziroma delavnico. Že takoj ob začetku pa sem začutila, da delo s to skupino ne bo tako zelo preprosto. Tudi v prihodnjih dveh srečanjih se je ta ugotovitev še kako izkazala za utemeljeno. Udeleženci namreč niso želeli odgovarjati na moja vprašanja, povezana z izbrano tematiko, se »igrati«, aktivno sodelovati ... Čeprav sem se res trudila na vse mogoče načine, je bilo med njimi zelo malo ali skoraj nič besedne komunikacije, večkrat je zavladata tudi neprijetna tišina. Najbolj nenavadno se mi je zdelo, da se je to dogajalo, čeprav so se skoraj vsi slušatelji poznali že od prej – njihovi otroci so namreč obiskovali isti posebni program vzgoje in izobraževanja oziroma isti varstveno-delovni center. Slušatelji so tudi po samem srečanju prostor, kjer so potekala predavanja, vedno dokaj hitro zapustili.

Po dveh srečanjih, na katerih sem se zares zelo trudila za izpeljavo, pa sem se odločila, da popolnoma spremenim način in potek delavnic. Odločila sem se, da »teoretični del« skoraj v celoti izpustim oziroma popolnoma prilagodim, poenostavim in skrajšam, ob tem poskusim uporabljati čim preprostejše besedišče ter namenim večino časa same delavnice spodbujanju in učenju komunikacije med udeleženci in izražanju njihovih mnenj/izkušenj/potreb. Hkrati pa ne pozabim tudi na dodajanje humorja, povezanega s samo tematiko.

Sicer pa sem se na začetku tovrstnih delavnic tudi sama počutila malce nelagodno. Včasih se mi je namreč zdelo, da morda delavnice ne izpeljujem dovolj strokovno, a se je pri slušateljih odlično obneslo, zato sem tako delo nadaljevala. Z vsakim nadaljnjim srečanjem sem namreč vse bolj ugotavljala, da so slušatelji še najbolj potrebovali sproščeno okolje, v katerem so se počutili sprejete in varne, nasmejanega predavatelja bolj v vlogi poslušalca, ki je le tu in tam podal kakšen strokoven nasvet, mnenje ali usmeritev. Dinamika v skupini je postajala čedalje boljša in na koncu smo se prav težko poslovili eden od drugega.

Sami evalvaciji po navadi pri svojem delu namenim kar nekaj časa in truda. Vsako posamezno srečanje – predavanje končam/začnem z »listki«, na katere lahko slušatelji napišejo svoje želje, predloge, komentarje; včasih pa to obliko zamenjam tudi z evalvacijo v obliki pogovora. Za to obliko se odločim, ko se mi zdi, da je v skupini dobro razpoloženje in ozračje dovolj sproščeno ter nam seveda čas to tudi dopušča. Nekje na polovici srečanj pa se po navadi tudi na samem predavanju – delavnici nekoliko podrobneje pogovorimo o tem, katero znanje/spretnosti si še želijo pridobiti, kaj je tisto, kar jih mogoče malo bolj zanima, in nato skupaj oblikujemo program preostalih srečanj.

Med končno evalvacijo, ki smo jo tudi v prej opisanem primeru s skupino izpeljevali kar kot pogovor in izmenjavo mnenj, pa sem ugotovila, da za malce težji začetek niti ni bila kriva izbrana tematika, niti ne moj način podajanja snovi, ampak predvsem strah, nelagodje, pri marsikom pa celo huda stiska ob druženju zunaj njegovega »varnega« okolja. Udeleženci so povedali, da so potrebovali kar precej časa, da so se sprostili in navadili na nekaj novega. Zelo vesela sem bila tudi, da so se po koncu programa sami odločili za redno druženje zunaj predavanj ali delavnic. Skupaj smo namreč ugotovili, da jim je prav odhod od doma na začetku pomenil največjo težavo, ob koncu programa pa si kratko malo niso znali več predstavljati, kako bi bilo brez tovrstnega druženja.



VSI SE UČIMO ...

LIDIJA MUNDA

PREDAVATELJICA NEMŠČINE
Ljudska univerza Murska Sobota

Spomnim se skupine odraslih, ki so jih pred leti napotili k nam z Zavoda za zaposlovanje. Čisto motivirana vstopim v razred in vidim kup žalostnih obrazov ter čutim nejevoljo v zraku. Pri predstavitvi povedo, da niso »prostovoljno« tukaj in naj ne mislim, da bodo sodelovali, niti pod razno pa naj ne mislim, da bo kdo delal kakšno domačo nalogo ali reševal test. In še, da je ta nemščina tako ali tako najbolj »brezvezna« stvar na svetu in da gršega jezika res ni.

Priznam, zmanjkalo mi je motivacije. Tudi sama sem komaj čakala na konec pouka. Po pouku sem poklepetala s prijateljico, predavateljico. Potožila sem ji, da pouk ni potekal tako, kot sem sicer vajena, in da se mi zdi, da moram nekaj pošteno spremeniti. Potolažila me je, da bo vse dobro, naj se samo prepustim svojim občutkom in izkušnjam.

Razmišljala sem. Vedela sem, da moram pridobiti pozornost teh odraslih, jih motivirati in upoštevati njihova pričakovanja, a kaj ko so bila na prvem srečanju samo negativna. Kako jih sploh pripraviti do tega, da bodo v tečaju našli kaj koristnega, ko pa menijo, da je nemščina povsem neuporabna stvar, ki je ne bodo nikoli potrebovali. Pa še občutek, da je učenje zanje »kazen«, mi je obtičal v želodcu.

Naslednja ura. Pripravljena kot vedno, z učbenikom v roki začnem pouk. Razlaga, vaje ... Naenkrat pa slišim hrup. Neki gospod je kar vrgel učbenik na tla, z besedami, da on tega zagotovo ne bo delal. Poskušam ostati prijazna, toda v meni vre. Odločim se: na naslednjih urah ne bomo delali z učbenikom. Pa sem obrnila drugače. Pripovedovala sem jim avtentične zgodbe o Avstriji in Avstrijcih, kaj imamo skupnega, v čem smo si povsem različni. Kako naročamo, ko gremo v gostilno, na kaj moramo paziti. Vse zavito v neko šalo.

Skupaj smo ugotovili, da pa vseeno moramo znati jezik in celo slovnico, zato da v tujini ne bomo ne lačni ne žejni. Kar naenkrat so nam ure minevale hitro. Ni bila več taka težava rešiti vaje, tudi domače naloge so začeli delati. Udeleženci so odhajali domov z nasmehom. Kamen se mi je odvalil od srca, kajti bala sem se, da ne bomo dosegli niti najnižjih standardov. Pa smo jih. Vsi skupaj smo dosegli postavljene cilje. S pogovorom, z nasmehom, pa četudi nismo predelali vse »brezzvezne« slovnice. Udeleženci sami so prihajali na koncu predavanj k meni in se pozanimali o kaki stvari, vprašali po dodatnih vajah, besedilih, prosili za pomoč, kako bi lahko našli zaposlitev v tujini ...

Na zadnji uri tečaja so bili vsi ponosni, da jim je uspelo. Jaz pa še najbolj. Naredili smo evalvacijski pogovor, se spomnili naših prvih srečanj in skupaj ugotovili, kako se je motivacija večala s prilagoditvami učenja njihovim potrebam in njihovem posebnemu položaju. In kako zelo je na njihovo zadovoljstvo vplivala tudi moja vztrajnost pri tem, da se kljub drugačnim potem moramo prebiti do postavljenih učnih ciljev, čeprav nam je včasih težko. Zelo dobro so ocenili tudi dinamiko v skupini, saj so si na tečaju delili zgodbe iz svojega življenja in ob tem spoznavali, da so vsi v podobnem položaju, se opogumljali in si izmenjavali izkušnje. Sprevideli so, da jim učenje in novo znanje prinašata prednosti pri iskanju službe, in tako spremenili svoj pogled na vseživljenjsko učenje. Tečaj in moje delo so ocenili zelo pozitivno in moj trud je bil s tem najlepše poplačan.

Gospod, ki je takrat na začetku tečaja iz obupa vrgel knjigo na tla, pa je prišel k meni in mi segel v roko z besedami zahvale, ki so mi privabile solze v oči. Tudi jaz sem se naučila marsikaj od njih. Nisem le predavateljica. Sem motivatorica, poslušalka, včasih celo socialna delavka. In delam to, kar me veseli, čeprav so izzivi veliki ...



KO SE UČITELJ VŽIVI V VLOGO UDELEŽENCA

MAJA ZALOKAR

UČITELJICA RAČUNALNIŠTVA IN INFORMATIKE
B&B izobraževanje in usposabljanje, d. o. o.

Pomislim, je resnično minilo že dvajset let, odkar sem prvič stopila v razred? Na začetku je bil moj največji dvom, ali bodo udeleženci dobili uporabno znanje, ki ga bodo lahko uporabili naslednji dan na svojem delovnem mestu. Moje vsakodnevno vprašanje sebi, ali si bodo zapomnili, česa so se naučili v razredu, ali razumejo predstavljene vsebine, tako da jih bodo potem lahko uporabili pri delu.

Strinjam se z izjavo, da učiteljskih spretnosti ne pridobivaš samo z leti poučevanja, svoje spretnosti je treba nadgrajevati, se učiti vsak dan in z vsako generacijo posebej – tehnologija se namreč s časom in okoljem zelo hitro spreminja – prav tako se spreminjamo uporabniki.

Naj se vrnem v svoje začetno obdobje poučevanja: menim, da je prav ta dogodek odigral veliko vlogo, da sem postala boljša učiteljica, ali pa, da sem sploh ostala učiteljica. Če primerjam poučevanje informatike v današnjem času in pred dvajsetimi leti, je razlika velika, saj danes ljudje bolj uporabljajo računalniško tehnologijo, včasih pa so se nekateri prvič srečali z računalnikom v moji predavalnici. Tako danes lahko začnemo z vsebino takoj, včasih pa smo prvo srečanje namenili ravnanju z računalnikom, miško in tipkovnico.

Moje prve priprave so zahtevale ogromno časa in velik izziv je bil, kako udeležencem razložiti v Excelu absolutno in relativno sklicevanje na celico. Za nekoga, ki preglednice uporablja, je to zelo preprosta vsebina, za začetnike pa bolj zapletena. Pripravila sem nalogo, s katero bi utrdili to znanje, skupaj, po korakih smo vnašali podatke in klikali na ikone. Naredili smo jo prvič, in ko sem pogledala po razredu, mi je bilo takoj jasno, da ne razumejo, zakaj je to uporabno, niti kaj jim sploh skušam pojasniti. Naredili smo nalogo drugič in tretjič, učinek pa je bil enak – vsebine niso razumeli.

Takrat sem se vprašala, ali sem sploh primerna za poučevanje. Ko gre za zahtevnejšo vsebino, je ne znam razložiti. Kaj če bi izvedbo tega predmeta prepustila komu drugemu, ki je bolj usposobljen?

Vprašala sem se, kaj narediti: vztrajati pri razlagi ali temo preskočiti in jo razložiti naslednjič, ko bodo moje misli jasnejše, udeleženci pa bodo morda bolj spočiti. Odločila sem se za zadnje. Vendar sem še vedno, ta dan, med reševanjem drugih nalog poskušala navezati informacijo na nerazumljivo vsebino. Ugotovila sem, da mi ni uspelo. Zame je bil to neuspeh. Sama vsebino zelo dobro razumem, toda kako jo prav podati udeležencem, da jo bodo tudi razumeli?

Vživi se v njihovo vlogo ... Vprašaj se, katera področja so jim znana, kaj jih veseli, kaj jih zanima, kaj vsakodnevno uporabljajo, in pripravi naloge s tako vsebino, da se jim bo vsaka naloga posebej zdela življenjsko uporabna. Tako so postala moja predavanja zanimiva in uporabna. Še danes, po vseh letih, pripravim naloge za vsako skupino posebej, včasih tudi za posameznika. In takrat, ko smo pri temi absolutnega sklicevanja na celico, jim povem zgodbo ter jim rečem ... se spomnite, ko smo imeli še tolarje ... ☺. Ko nalogo pripravimo, vedno pogledam po razredu in jih vprašam, ali bo uporabna za preračunavanje valut. Ko vidim prikimavanje in nasmeh – sem vesela, da mi je znova uspelo – in da je prenos znanja še vedno moje poglobljeno poslanstvo.



ALI LAHKO DELAM BOLJŠE?

JASNA ŽIVEC

IZVAJALKA TEČAJEV SLOVENŠČINE
Ljudska univerza Nova Gorica

Nemalokrat sem se pri opravljanju svojega dela vprašala, ali bi lahko kaj naredila boljše, bi se lahko bolje odzvala, bolj pomagala. Na srečanjih udeležence sproti sprašujem po njihovem mnenju, predlogih in na podlagi odgovorov prilagodim vsebine naslednjih srečanj.

Pravzaprav sem lahko dolgo trdila, da se mi še ni zgodilo, da bi kdo zares negativno kritiziral moje delo. Nedolgo tega pa se mi je zgodilo prav to. V sicer visoko motivirani skupini udeležencev, kjer smo dobro napredovali in se veliko naučili, je bil tudi udeleženec, ki je prihajal na tečaj po službi, pogosto je utrujeno gledal skozi okno in misli so mu očitno uhajale drugam. Večkrat sem ga na različne načine poskusila motivirati za sodelovanje, ne vedno uspešno. Na enem od zadnjih srečanj, ko smo naučeno snov še nadgrajevali, je (sicer prijazno) povedal, da mu nič ni jasno, da je pretežno in ne razume, kaj jih hočem naučiti.

Priznam, da me je njegov odziv presenetil. K sreči so se drugi udeleženci takoj odzvali in povedali, da smo dobro delali, se veliko naučili, vendar ni vse tako lahko, da bi si stvari zapomnili samo z naših srečanj – potrebno je veliko dela doma in vztrajnost. Ampak kjer je volja, tam je moč – takoj sem razmišljala, kako lahko to popravim, kaj smo premalo vadili itn. Na naslednje srečanje sem prinesla dodatne vaje, veliko je bilo povezanih z vsakdanjim življenjem. Pomagalo je, udeleženec je bil zadovoljen, da zna teorijo pravzaprav dobro uporabiti v praksi, čeprav je dvomil o tem.

Vseeno na ta dogodek še nisem pozabila in me bo v prihodnje motiviral, da bom še boljša, da bom našla nove načine za motiviranje in delo udeležencev, predvsem pa, da se bom vedno dobro prepričala, ali je neko znanje pridobljeno, preden bomo pridobivanje neke snovi nadaljevali in ga nadgrajevali. Vsi se vse življenje učimo.

KAKOVOSTNO DELO Z RANLJIVIMI SKUPINAMI

*»... Zanimivo se mi je zdelo, ko so mi povedali, da jih je prve dni zelo zanimalo, ali se jih bojim in ali sem kdaj pomislila, da bi lahko bil kdo od njih terorist. Mislim, da mi niso verjeli, ko sem jim rekla, da na to še pomislila nisem. A res nisem, niti za trenutek. Bolj sem se spraševala, ali jim je sploh do izobraževanja, ali jim je sploh do tega, da ostanejo med nami, ali so vajeni učenja, ali so pismeni, ali bodo sploh hodili k pouku ...
Skratka, pomislekov ni bilo konca ... Učenje smo znali spremeniti v pustolovščino: veliko je bilo iger, pantomime, igranja vlog, izkušnjskega učenja na terenu, predvsem pa jim je veliko pomenilo, da so se lahko tudi sami izrazili: predstavili so tradicionalno kuhinjo, svoja praznovanja, glasbo, vero, organizirali so celo osnovni tečaj darija, na njem so preskusili, kako hitro se lahko jaz učim njihovega jezika ... Dnevi so minevali in vezi med nami so postajale vse močnejše ...«*

Vanja Spačal





KAKO SEM NAŠLA SVOJO NAJLJUBŠO BESEDO

GEA GREGORIČ

UČITELJICA SLOVENŠČINE V PROGRAMU OSNOVNA ŠOLA ZA ODRASLE
Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj

V ZIK-ovo učilnico sem prvič stopila pred približno dvema letoma kot učiteljica slovenščine v petem razredu programa Osnovna šola za odrasle. Po učiteljsko sem se dodobra pripravila – napisala letni učni načrt, si prebrala pravila šolskega reda, navodila za učitelje, podrobno pregledala nemalo učbenikov za peti razred, na internetu prebrskala med različnimi zamislami za izvedbo zabavne, a hkrati poučne ure in navsezadnje, napisala svojo pripravo na učno uro. Ta je upoštevala vsa didaktična priporočila o pouku, kjer učenci ne le sprejemajo deklarativno znanje, temveč tudi aktivno sodelujejo. Za svojo prvo šolsko uro sem se, poleg uvodnega motiviranja, spoznavanja in vzpostavitve razredne dinamike ter dobrega ozračja, odločila, da bom svojim udeležencem predstavila, kako nastajajo besede in koliko ter kakšne vse pomene lahko imajo – tako, samo za uvod. Pripravila sem zanimivo predstavitev in interaktivne delovne liste, za konec pa še križanko. Pred prvo uro sem se na hitro oglasila še v pisarni vodje osnovne šole za odrasle, ki me je z nasmehom pospremila do učilnice, kjer so me čakali moji udeleženci. Vstopila sem v razred in doživela hladno prho. V klopeh, zloženih v krog, je sedelo približno deset odraslih fantov, že moških in eno zelo mlado, prestrašeno dekle. Nikoli ne bom pozabila, ko sem si rekla: »No, vsaj nekdo je videti bolj prestrašen od mene ... upam.« Vodja osnovne šole me je predstavila z neverjetno lahkoto in iskrivostjo, nam zaželela dobro in zanimivo uro in zaprla vrata za seboj.

Tako sem stala pred tablo, jih pogledala z bebatim nasmeškom in rekla: »Jaz sem vaša nova učiteljica slovenščine, Gea!« Nato so se vsi začeli krohotati. Oglasil se je moški približno mojih let in rekel: »Nova si, nova, saj se ti to tudi vidi.« »Kaj to pomeni?« sem vprašala in zopet je nastala smrtna tišina. Izzvala sem jih, naj se mi še sami predstavijo, povejo, kdo so, od kod prihajajo, kaj počnejo v prostem času.

Nezanimanje, ki so ga oddajali, bi lahko prijela z rokami ter si z njim zavila vrat. Dobila sem skope odgovore, ki so se čez čas začeli ponavljati kot pri igrici telefonček. Razdelila sem delovne liste, prižgala predstavitev na računalniku ter začela razlagati besede in njihove pomene. Po petnajstminutni razlagi sem vprašala, ali ima kdo vprašanje. Spregovoril je moški, starejši od mene približno deset ali petnajst let, in rekel: »Učiteljica, pa kaj se bomo mi to tukaj učili? Slovenščino? Zakaj pa se ti najprej ne naučiš govoriti romsko?« Zopet glasen krohot, a tokrat tudi moj. In tako je sprostil ozračje ter prebil led udeleženec, ki sem ga mesece pozneje naučila abecedo, ki je napisal svoj prvi opis živali, se naučil pravilno napisati božično voščilnico ter spoznal samostalnik in srednji spol, ki še danes buri duhove belokranjskih Romov – »Učiteljica, ne vi meni ... Ali si moški ali pa ženska, jaz ne poznam nobenega, ki bi bil nekaj srednjega.«

V svoji prvi učni uri sem želela učiti o besedah, se nazadnje naučila veliko besed v romščini in spoznala svojo najljubšo slovensko – potrpežljivost.



UČENJE JEZIKA Z ZGODBAMI (ALI STANKA SE UČI ALBANSKO 😊)

STANKA KLOPČIČ

PREDAVATELJICA NA TEČAJU SLOVENŠČINA ZA ALBANSKO GOVOREČE
Zasavska ljudska univerza

Skupina Slovenščina za albansko govoreče (Neformalni izobraževalni program za odrasle) na Zasavski ljudski univerzi je utečena, udeleženske vedo, kdaj se pogovarjamo o novi temi, kdaj je treba priročnike odpreti za slovnične vaje, in zelo lepo napredujejo. Pomagajo druga drugi, mojo razlago velikokrat katera dopolni še v albanščini. Jezikovnim zadregam in napakam se smejemo skupaj, to se mi zdi ena najpomembnejših stvari pri učenju jezika.

Kako smo prišle do tega? Na eni strani priseljenke s Kosova z različnim znanjem slovenščine, vedno z zelo šibkim osnovnim besediščem, nekatere so tukaj že nekaj let, druge so komaj prišle in si še le ustvarjajo družino, nekatere strogo vpete samo v družinsko okolje z zelo tradicionalnimi vzorci razmišljanja, mlajše še iščejo svojo vlogo v novi državi in bi se rade zaposlile; na drugi strani pa jaz, ki želim vedno čim več povedati, vse podkrepiti z različnimi zgledi in frazami in hočem kar naprej širiti besedišče, vendar ne znam albansko. In ob vseh pozitivnih odzivih hočem najprej lastno potrditev, da delam dobro, pa tudi potem iščem, kako bi lahko naredila še bolje. Včasih si pomagam z znanjem približno tridesetih besed v albanščini, ki jih uvrstim, kamor le lahko.

Spoznanje, da je treba na novo postaviti pričakovanja o njihovem napredku, malo spoznati njihovo družinsko dinamiko in življenjska pričakovanja, uzavestiti, kako različne so udeleženske, da prihajajo iz jezikovno in kulturno raznolikih delov Kosova in tudi Makedonije, lahko zelo pripomore h kakovosti učenja. Predvsem pa iskanje novih strategij, kako se prilagoditi njihovim potrebam in interesom; ura, pri kateri sem rekla, da sem prišla kot turistka v njihovo rojstno mesto in naj mi ga razkažejo, je bila na primer ena najučinkovitejših. Pa seveda, da ni nič takega, če občasno pripeljejo s sabo na tečaj novo udeleženko, ki je ravno prišla v Slovenijo in zna reči samo dober dan.

Pri uri preverjam poznavanje besed iz prejšnje lekcije. Moje navodilo je, da izmed vseh besed izberejo pet besed in jih uporabijo v stavkih. Ne razumejo. Pokažem pet prstov in rečem pet fjalë, pet fjalí.

Fjalí me popravi Donjeta. Pet fjali z naglasom na zadnjem zlogu ponovim za njo. Kar dobro govoriš albansko, me pohvali Erhana. Izraz na mojem obrazu povzroči smeh v učilnici. Beremo krajše besedilo in pridemo do neznane besede. Oseba v besedilu za zajtrk je kosmiče. Kako naj pa to razložim? Zadrego reši Donjeta in pokaže na Blerto, ki govori angleško. Corn flakes ali flakes, ji rečem, tega se najprej domislim. Hiter posvet v albanščini. Potem se obrne k meni Mere in reče, moj sin je čokoladne in pove še albansko besedo zanje. Pa je težava rešena, no, vsaj do trenutka, ko se pojavi beseda nasploh.

Nekaj jih je že prej obiskovalo Ure slovenske kulture po dve uri na teden. Rajši ne pomislim, koliko zanje novih besed in besednih zvez sem kakšno uro naenkrat napisala na tablo. Koliko časa je trajalo, da sem uzavestila: ponovi, utrjaj, manj je več, išči teme, ki so zanimive zanje, one pa so to vseskozi potrpežljivo sprejemale. Pisci učbenikov za začetno učenje slovenščine imajo največkrat v mislih pred sabo naslovnika, v kar nekaj primerih študentko ali študenta, ki dobro pozna slovnično strukturo maternega jezika, skupina pa je izobrazbeno in starostno zelo raznolika. Vprašanje, kako torej krmariti med slovničnimi nalogami, ki že od začetka zahtevajo znanje dvojine, poudarjajo rabo zanikanega rodilnika, predlogov, srednjega spola – skratka pravil, ki tudi Slovencem povzročajo težave, je postalo stalnica. Tikanje je pri albansko govorečih spet posebna zgodba, v nekem trenutku sem se odločila in jih nehala popravljati. Kakšen je izid? Vikanje kot kakšno čudo počasi prihaja v govor nekaterih udeleženk. Potem vpliv jezika okolja, »zasavski« govor proti knjižnemu, zna biti trd oreh za vsakega novega govorca. Obstaja kar nekaj virov, kako se lotiti poučevanja slovenščine kot tujega jezika, ki so mi v pomoč; želela bi si jih več za posebne skupine, kot je ta.

Med odmorom nas pride pozdravit direktorica. To je bila drejtor Polona Trebušak, se malo pohvalim z novo besedo. Ne, je ženska, se reče drejtoresha, me popravijo. Všeč jim je, kadar malo zamenjamo vloge. Hvala, še ena beseda za moj mini slovar. Je težka albanščina, kaj? Kot že velikokrat pritrtilno odgovorim na to vprašanje in dobim že znani odgovor: slovenščina tudi. Ampak vam gre dobro, rečem. Kaj pa meni? Tudi, čeprav sem še vedno kdaj negotova in si postavljam vprašanja, ali naj malo zanemarim pisno izražanje pri nekaterih in se rajši veselim govornega napredka, ali naredim dovolj za zahtevnejše udeleženke, kaj naj naredim, ko katera ne zmore več slediti snovi. In zdaj bomo vadile dialoge, nadaljujem, to besedo imamo na srečo skupno zaradi starih Grkov. Včasih prideta prav tudi bosanščina in srbsčina pa moje roke ali preprosto brez vsake zadrege kakšno stvar narišem na tablo. Pa angleščina, nekaj mlajših udeleženk je končalo gimnazijo in potem zaradi poroke sledilo možu v Slovenijo. Človek se pač uči vse življenje.

Ob koncu ure mi dekle, ki čaka na vizum in je kar prišla skupaj s sorodnico na tečaj, na tablo napiše albansko besedo za grozdje rrush [ruš], ki so mi jo mimogrede povedale, in reče, mi imamo dva rr (ojačan r) v besedi in takole se napiše, da boš vedela, in že imam nasmeh do ušes: torej je razumela, o čem smo se pogovarjale. Udeleženke počasi odhajajo iz učilnice, vedno so zelo urejene, tečaj je zanje tudi druženje in širjenje družbene mreže, žal večinoma le med albansko govorečimi. Albanske ženske so zelo posebne, dolgo se navajajo na delovanje zunaj doma; učenje slovenščine bo učinkovito samo, če jo bodo uporabljale in se vključevale v okolje. Ustavitev izobraževanja zaradi koronavirusa jim ni v prid, prav tako ne njihovim osnovnošolskim in vrtčevskim otrokom, saj je izkušnjsko učenje temelj za vključevanje v slovensko okolje.



Z DOBRIMI ODNOSI DO PRODUKTIVNEGA UČENJA

IRENA ZUPANČIČ

UČITELJICA IZBIRNIH VSEBIN V OSNOVNI ŠOLI ZA ODRASLE
Razvojno izobraževalni center Novo mesto

Poučevanje v programu Osnovne šole za odrasle mi pomeni veliko veselje in izziv. Izkušnjo učenja in podajanja znanja čutim kot živ in vsakič znova nov ter nepredvidljiv mehanizem, ki zahteva od mene nenehno budnost, navzočnost, strokovnost ter prožnost delovanja in vsekakor veliko ustvarjalnosti. Velik izziv in navdih mi pomeni vsaka učna ura znova; kako motivirati udeležence, da dejavno in z navdušenjem sodelujejo ter na koncu učne ure tudi kaj koristnega pridobijo zase in za svoje življenje.

Spominjam se vstopa v razred skupine Romov. Že kar nekaj dni pred poukom sem se ukvarjala z mislijo, kako udeležencem predstaviti učno uro na temo Poklic in delo. V mislih so mi odzvanjale besede, ki sem jih pogosto slišala od ljudi ter so preigravale moja prepričanja in vrednostni sistem: »Saj Romi nič ne delajo in tudi nočejo delati ...«

Čutila sem izziv, kako z učno uro vstopiti v njihov svet dojemanja poslanstva poklica in dela, njihovih vrednot in načina življenja. Razmišljala sem, kako jih povabiti in pridobiti njihovo pozornost, da bi jim odprla nove poglede in razumevanje odnosa do dela ter opravljanja poklica.

Opremljena z učno vsebino sem mešanih občutkov stopila v razred. Ker sem ravno tisto jutro spekla domač kruh, sem vzela nekaj koščkov s seboj za malico. Ta vonj domačnosti mi je vlival občutek vedrine. In ravno ta vonj je pritegnil tudi udeležence. Eden od udeležencev je pripomnil: »A gremo na malico?« Poleg kave in cigarete, so mi povedali, ni večina navzočih še ničesar pozajtrkovala, in odločila sem se, da razdelim ta dišeči kruh med udeležence. Vsak je dobil le grizljaj, a zadovoljstvo na obrazih je bilo neopisljivo.

Tako sem učno uro začela z okusom domačega kruha. Sedeli so povsem pri miru in nisem vedela, ali pričakujejo, da bom iz torbe potegnila hlebec kruha ali kaj bom povedala. Ena od udeleženk je bila začudena, da sem že zjutraj pekla kruh.

Na radovednost udeležencev sem se odzvala tako, da sem z njimi podelila izkušnjo, kako sem preživela jutro in kaj vse sem delala. Navdušeno so poslušali moje pripovedovanje, kako sem pekla kruh, pomivala posodo, pripravila zajtrk, skuhala tudi joto za kosilo ... likala, prala perilo ...

Udeležence sem povabila, naj tudi sami predstavijo, kaj vse so že delali pred prihodom v šolo. Sami nad sabo so bili presenečeni, da je, čeprav je bil šele dopoldan, vsak od njih že nekaj postoril. Samozavestno in ponosno je vsakdo opisoval svoje delo. Skupaj smo navdušeno ugotovili, da vsak izmed navzočih opravlja veliko del, ki so lahko tudi naš poklic. Ena od udeleženk je v šali pripomnila, da opravlja veliko različnih poklicev, le plačila ne dobi. In hitro jo je njen sosed dopolnil, da ji zaradi tega ni treba kupiti veliko stvari. Začeli so pripovedovati, s katerimi poklici povezujejo svoje delo, in čutilo se je zadovoljstvo ... Vsak zase je našel poklic in v razredu je vladalo ozračje, polno upanja in občutka samozavesti.

Ura je tekla hitro in veselje med udeleženci je bilo neizmerno, saj so se zavedeli, da tudi oni nekaj delajo. Dotaknili smo se vrednot in sprva ni nihče umestil dela med vrednote. Pozneje so ozavestili, da se počutijo koristne in pomembne, ko opravljajo različna dela in dan dobi nov smisel. Ko so dojeli pomen dela na nov način, sta se jim povečala motivacija in veselje do dela. Za domačo nalogo so dobili povabilo, naj opazujejo svoje življenje in najdejo čim več del, ki jih opravljajo z veseljem.

To je bila zame ena bolj navdušujočih ur učenja, saj sem podprla udeležence, da so v svojem življenju opustili stara prepričanja o delu ter začeli dojemati delo kot nekaj lepega in koristnega. Potrdilo se mi je prepričanje, da je kakovosten učitelj empatična oseba, ki sprejema drugačnost kot izziv na poti do uspeha; oseba, ki vzpostavi in vzdržuje ritem, dinamiko in potrebe skupine s končnim ciljem, da bi dosegel zadovoljstvo in motivacijo ob doseženih ciljih za nadaljnje izobraževanje.

Poslovali smo se nasmejani in hiteli so domov, da spečejo svoj kruh, saj je bil jutranji grizljaj dodatna motivacija, da tudi v njihovih domovih zadiši po domačem kruhu. Moj namen te učne ure je bil dosežen in želim si še veliko tovrstnih izkušenj – ko bom teoretično znanje prepletala s praktičnimi vsebinami in konkretnim življenjem vsakega posameznika, ki lahko z novim znanjem in pogledom na svet izboljša kakovost svojega življenja in delovanja.



MOJA ZGODBA O DELU V OSNOVNI ŠOLI ZA ODRASLE

SABINA POVŠE

UČITELJICA V PROGRAMU OPISMENJEVANJE V OSNOVNI ŠOLI ZA ODRASLE
Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj

Sem učiteljica razrednega pouka, ki v življenju rada počne različne stvari, ker menim, da se ljudje tako največ naučimo. Nikoli me ni bilo strah novih izzivov, in ker jih sprejemam s pozitivno držo, se navadno po vseh vzponih in padcih dobro končajo.

Iz Zavoda za izobraževanje in kulturo Črnomelj so me poklicali pred nekaj leti, ko so potrebovali osebe za poučevanje udeležencev v programu Osnovna šola za odrasle. In ker je bil to nov izziv, sem se ga seveda lotila.

V Zavodu delam tretje leto kot zunanja sodelavka, sem tudi članica komisije za kakovost. Prošnja za razmislek o delu v osnovni šoli za odrasle je prišla v teh čudnih časih, ko imam občutek, da sem po eni strani priklenjena na dom, po drugi pa sem se primorana naučiti ogromno novih stvari in hkrati izvajati pouk na povsem nov način.

In večkrat pomislim na udeležence programa Osnovne šole za odrasle ... Kje so? Kaj počnejo? Nas pogrešajo? Rada se spomnim svojih začetkov poučevanja v njem. Poučevala sem na oddelku opismenjevanja (slovenščina in matematika), torej udeležence od prvega do četrtega razreda. Vsi udeleženci so bili Romi z zelo različnim znanjem. Tudi starostno je bila skupina zelo pisana. Vpisanih je bilo šest udeležencev, redno so šolo obiskovali štirje. Najprej sem ugotovila, da klasični »pouk« ne bo mogoč ... Dva nista znala pisati in brati, druga dva nista poznala pisanih črk, zato sem se odločila, da skupaj ponovimo celo abecedo in se naučimo pisati pisane črke. Kmalu sem ugotovila, kaj vse naučimo učence v redni osnovni šoli v prvih nekaj letih ... Prepis s table je bil skoraj nemogoč, kaj je naslov, spuščanje vrstic ... Že naslednja ura je potekala v skupini ... Vsi skupaj smo sedli za mizo in delali – v dvojicah, posamično, skupaj, tudi med odmori sem se družila z njimi.

Postali smo prijatelji. Spoznala sem njihove omejitve in kako to, da so Romi, vpliva na njihovo razmišljanje o lastnih sposobnostih. Uspešni niso zato, ker so prepričani, da tega ne zmorejo. Udeleženec, ki je prvo šolsko uro rekel, da ne zna ne brati in ne pisati, je v enem mesecu tekoče bral ... Moja primarna vloga je bila torej ta, da jim vlijem samozavest oziroma samozavedanje o lastnih sposobnostih. Oni pa so to znali ceniti, opazili so svoj napredek in bili ponosni nase. Jaz pa še veliko bolj.

Dovolili so, da smo se skupaj nasmejali njihovim napakam. Ko je pod sliko muhe na enem od učnih listov pisalo MUFA, na drugem pa MOHA, smo se nasmejali do solz. In nihče ni bil užaljen. Ker so slišali tudi veliko zgodb o napakah, ki sem ji naredila sama ali neki otrok v osnovni šoli. Razumeli so, da nas napak ne sme biti sram, ampak se moramo iz njih nekaj naučiti ... Naslednjo minuto je eden od udeležencev pod sliko banane napisal BANA. Opazovala sem ga tako, da ni opazil, da gledam, kaj počne. Nekaj časa je opazoval zapis, nato pa čisto po tiho pri sebi rekel: »Ha, ha, ha, bana!« Seveda so sledile solze smeha.

Tudi pri matematiki sem kmalu razumela, čemu praktični prikazi pri poučevanju matematike v osnovni šoli ter katero znanje in miselne postopke si otroci tako pridobijo. Ker jih ti, ki redne osnovne šole niso obiskovali, nimajo. Kako jih v tako kratkem času naučiti vseh teh zapletenih postopkov? Nekoga, ki že primarno ne verjame, da se jih je sposoben naučiti? Bilo je zelo težko, čeprav nam je veliko tudi uspelo. Iskala sem različne načine, kako jim pomagati. Pa vendar sem se težko pripravljala vnaprej, ker velikokrat nisem vedela, kaj bo tisto, česar ne bodo razumeli. Mogoče se sliši čudno, a ko poučuješ v rednem programu v osnovni šoli, se ne zavedaš širine in povezanosti vseh teh postopkov, tako da sem največkrat morala najti zamisli kar v trenutnem položaju. Ker sem vedela, katero snov bom poučevala tisto uro, sem lahko prinesla pripomočke, ki sodijo k dani snovi. Res je bilo včasih potrebno veliko časa, da so nekaj osvojili, vsi smo bili že zasičeni s tem ... Mogoče so se ravno zato potrudili, da učenje končajo.

Proti koncu leta sem se domislila, da bi pripravili nastop za druge udeležence in učitelje osnovne šole za odrasle. Mogoče lutkovno predstavo, kjer se jim ne bi bilo treba pokazati občinstvu. Z velikim navdušenjem sem jih prepričevala, pa mi ene od udeleženk nikakor ni uspelo prepričati. Mislim, da bi bila to super izkušnja za vse.

Delo v osnovni šoli za odrasle je torej zame bolj izkušnja učenja kot izkušnja poučevanja. V njej ne veljajo »zakoni«, kakršni veljajo v rednih osnovnih šolah. Razen enega – tistega srčnega. Ta velja povsod. Res pa je, da sama delam v nižjih razredih osnovne šole za odrasle, ki jih obiskujejo Romi, zato pišem zgolj o njih. In nekaj zelo dobro znajo, znajo začutiti tistega, ki z njimi dela s srcem. Mogoče znajo to bolj kot tisti, ki smo dovolj samozavesti in samozavedni.



VSI POTREBUJEMO LJUBEZEN

VANJA SPAČAL

IZVAJALKA PROGRAMA OPISMENJEVANJE ZA PRISELJENCE (MLAJŠI ODRASLI)
Ljudska univerza Nova Gorica

Delo z ljudmi ima včasih res svoje negativne plati, a vendar vse nas, ki smo postavljeni v to vlogo, predvsem plemeniti, kajti vloga učitelja, tutorja ali mentorja nam daje izkušnje, iz katerih se velikokrat naučimo česa novega. Poleg tega spoznavamo nove ljudi, nove zgodbe in nove kulture. V največje zadoščenje pa nam je, da smo nekdo, na kogar se lahko naši učenci zanesejo.

Z vami bom delila izkušnjo, pridobljeno z mlajšimi odraslimi, ki so prišli k nam brez spremstva in so bili uvrščeni v program opismenjevanja. Ko sem prvič stopila prednje, se mi niti sanjalo ni, kaj lahko pričakujem v razredu. Na koncu naše skupne poti sem izvedela, da so imeli tistega dne polno vprašanj tudi oni. Zanimivo se mi je zdelo, ko so mi povedali, da jih je prve dni zelo zanimalo, ali se jih bojim in ali sem kdaj pomislila, da bi lahko bil kdo od njih terorist. Mislim, da mi niso verjeli, ko sem jim rekla, da na to še pomislila nisem. A res nisem, niti za trenutek. Bolj sem se spraševala, ali jim je sploh do izobraževanja, ali jim je sploh do tega, da ostanejo med nami, ali so vajeni učenja, ali so pismeni, ali bodo sploh hodili k pouku ... Skratka, pomislekov ni bilo konca. Sporazumevanje je bilo oteženo, saj nismo govorili skupnega jezika, a smo prebili led. Sprva se jim je zdelo vstajanje in prihajanje v šolo mučno, potem pa ni bilo več težav. Učenje smo znali spremeniti v pustolovščino: veliko je bilo iger, pantomime, igranja vlog, izkušnjskega učenja na terenu, predvsem pa jim je veliko pomenilo, da so se lahko tudi sami izrazili: predstavili so tradicionalno kuhinjo, svoja praznovanja, glasbo, vero, organizirali so celo osnovni tečaj darija, na njem so preskusili, kako hitro se lahko jaz učim njihovega jezika ... Dnevi so minevali in vezi med nami so postajale vse močnejše.

Nekega dne pa smo dobili v razred novega fanta, ki se še ni srečal s slovenščino. Seveda sem morala njemu nameniti več pozornosti, drugi fantje pa so se pri tem počutili zapostavljene. Čeprav so govorili dari, sem po njihovih glasovih spoznala, da nekaj ni v redu. Čez nekaj trenutkov so protestno vstali in se vsi skupaj napotili k vratom. Takoj sem razumela, kaj je narobe, a nisem nič rekla. Pustila sem jih oditi. Čez približno pol ure so se vrnili, se mi opravičili za svoje dejanje in me prosili, ali bi lahko govorili z mano o bolj osebnih stvareh. Seveda sem privolila, čeprav so nam na usposabljanju rekli, naj se v te teme ne spuščamo.

Najprej so mi pojasnili, kaj jih je prizadelo, potem pa so mi eden za drugim zaupali svoje življenjske zgodbe. Bile so žalostne in postalo je razumljivo, zakaj izgubljajo vero v življenje. Izkazalo se je, da potrebujejo nekoga, s komer lahko govorijo o tem, nekoga, ki mu lahko povejo, da jim bo potem lažje ... In očitno sem ta nekdo zanje postala jaz. Za nekatere sem še vedno: pokličejo me, ko kupijo nov avto, ko jih zapusti dekle, skratka vedno, ko se jim zgodi kaj posebnega. Ta izkušnja je bila ena pomembnejših, kar sem jih doživela kot učiteljica, saj sem spoznala, da lahko človek napreduje le, če mu kot učitelj omogočiš, da se njegova osebnost razvija celostno.



STRAH PRED NAPAKAMI

EMA KOPLAN

IZVAJALKA PROGRAMA ZAČETNA INTEGRACIJA PRISELJENCEV

Ljudska univerza Škofja Loka

Sem Ema Koplán, mag. prof. prim. knjiž. in mag. prof. slov., in v šolskem letu 2019/20 sem prvič poučevala slovenščino v programu Začetna integracija priseljencev (ZIP), ki je potekal na Ljudski univerzi Škofja Loka. Dodeljena mi je bila skupina začetnikov, to mi je pomenilo izziv, saj nisem vedela, kaj pričakovati – od kod bodo udeleženci, kakšno bo njihovo že pridobljeno znanje, koliko časa bodo še v Sloveniji, koliko me bodo razumeli, kako se bomo sporazumevali ipd. Kljub strahu sem predvsem želela, da bi se udeleženci počutili sprejete.

Pozitivno razpoloženje in dobro razredno ozračje nam je vsem skupaj uspelo ustvariti presenetljivo hitro, čeprav je bila skupina izredno heterogena. So se pa na drugi strani hitro pokazale tudi težave. Prva večja težava se je pokazala v medsebojnem sporazumevanju. Udeleženci, ki so prihajali iz slovansko govorečih držav, niso imeli večjih težav z mojo odločitvijo, da govorim zgolj slovensko. So pa imeli težave s tem tisti, ki so bili s Kosova, iz Venezuele, Brazilije in Egipta, posebno če so bili v Sloveniji šele nekaj mesecev. Dogovorili smo se, da bom za lažje razumevanje navodila/ razlago najprej podala v slovenščini, nato pa še prevedla v angleščino. Pri določenem besedišču sem jim besedo poskusila najprej opisati z drugimi besedami, nato sem jo poskusila prikazati (pantomima, zvočno posnemanje, risanje na tablo, slika z interneta itn.), na koncu pa uporabila še angleški izraz. S tem sem se prepričala, da res razumejo, kaj neka beseda pomeni oziroma predstavlja. Velikokrat smo se mojim dramskim vložkom pred tablo pošteno nasmejali, a sem prepričana, da sem dosegla, da so si besedo tudi zapomnili, hkrati pa sem ustvarjala sproščeno ozračje. Ena izmed večjih kakovosti učitelja je ravno v njegovi iznajdljivosti.

Druga večja težava, na katero želim opozoriti, je neuporaba slovenščine v domačem okolju, čeprav je imelo kar nekaj udeležencev partnerja ali partnerico slovenske narodnosti. Pričakovala sem, da bodo udeleženci vsaj dnevne novice o dogajanju v Sloveniji spremljali na televiziji, lokalnem radiu ali po drugih medijih, s tem bi lahko pridobili zven slovenščine ali se celo samostojno naučili kakšne besede. Osupnila sem tudi nad pripovedjo udeleženca iz Bosne, ki je povedal, da je njegov šef v službi Slovenec, a se z njim pogovarja v srbohrvaščini. Tukaj so se vklopili moji alarmi.

Prepričana sem, da se zgolj z desetimi šolskimi urami v tednu, ki smo jih oddelali v učilnici, in neuporabo v drugih sferah življenja jezika ne moreš naučiti toliko, da bi bil po stoosedesetih urah nekdo sposoben opraviti izpit na osnovni ravni. Poleg tega sta v našem okolju močno prisotna narečna govorica in pogovorni jezik, ki sta kar precej drugačna od knjižne slovenščine, to pa še povečuje »zbeganost« ob prvih stikih z jezikom. Ukrepala sem tako, da sem jim vseskozi ponavljala, naj od svojih nadrejenih in domačih »zahtevajo« pogovor v slovenščini. Nekateri so me upoštevali in bili navdušeni nad odobravanjem sogovorcev. Drugi so iskali izgovore, zakaj ne morejo govoriti slovensko s svojimi partnerji.

Iskala sem nove načine, kako jim približati slovenščino in jih spodbuditi za uporabo te v vsakdanjem življenju v Sloveniji. Ker se v prostem času ukvarjam tudi z glasbo, sem se odločila, da poskusim s pomočjo pesmi. Na portalu YouTube sem nekega večera poiskala najmanj petnajst pesmi različnih slovenskih izvajalcev, katerih besedilo je bilo v knjižni slovenščini. Izbrala sem različne zvrsti. Ko smo se na naslednjem srečanju pogovarjali o tem, sem bila prijetno presenečena, da jim je bila najbolj všeč Avsenikova Slovenija, od kod lepote tvoje.

Srečala sem se tudi z upadom motivacije in željo po prenehanju obiskovanja programa. Moj prvi odziv je bila samokritičnost, da mi udeležencev ne uspe motivirati. A nekaj mi je govorilo, da se kar precej trudim in zagotovo ne more biti vse breme na meni. Izraženo željo sem želela razumeti, zato sem med nekaj odmori namenila čas pogovoru s to osebo. Na koncu sva spoznali, da je oseba nekoliko manj samozavestna, tiha, hkrati pa jo je strah »napačnega« odgovora, kadar ni povsem razumela, kaj delamo. Tudi tempo dela je bil zanjo nekoliko prehitel, dodatno je bila omejena še z neznanjem angleščine. Ker sem kljub vsemu opazila njen napredek, sem ji to jasno povedala in ji svetovala, naj nadaljuje, saj bo le tako še nekoliko v stiku z jezikom in tudi sodržavljanko, ki jo je spoznala v skupini in sta si veliko pomagali. Oseba je nadaljevala z nami in na koncu obvladala »preživetveno« raven jezika ter izgubila delček svojega strahu pri sporazumevanju v slovenščini. Na to sva danes obe ponosni.

Ker so se tudi nekateri drugi udeleženci srečevali z dvomi o sebi in smiselnostjo naših srečevanj, smo si ogledali prispevek v oddaji Tednik o tujcih v Sloveniji, kjer so priseljenci iz različnih držav pripovedovali o svojih začetkih v Sloveniji, svojih občutjih, anekdotah ipd. Želela sem doseči identifikacijo z osebami iz prispevka, saj sem dobila občutek, da smo vsi že močno pod vplivom t. i. instantnih učinkov in je mojim udeležencem programa motivacija upadla, ker ni bilo takojšnjih uspehov. Osebe v prispevku so razlagale, da so potrebovale več let za dosego svojih ciljev v povezavi z znanjem slovenščine ali celo pridobitve državljanstva. Vesela sem bila, da je prispevek pozitivno vplival na vse v skupini.

Menim, da sem svoj »krst« izpeljala strokovno in korektno, vsekakor pa sem s samorefleksijo videla še kar nekaj maneverskega prostora. Organizacijsko bi si želela drugačne razvrstitve udeležencev v skupino, saj sem precej težko (morda tudi zaradi pomanjkanja izkušenj) delala diferenciacijo med udeleženci iz slovansko govorečih držav ter udeleženci iz neslovansko govorečih držav – če smo delali počasi po učbeniku, so Slovani vaje reševali hitro, celo naprej, ter se nato dolgočasili med čakanjem, drugi pa so ob sproti skupni obravnavi neke vaje komaj sledili ter se izgubljali med navodili in nerazumljenimi besedami. Sem pa ponosna na vse iz svoje skupine, saj smo prebili led – nekateri bolj, nekateri manj – in ustvarili celo deloma prijateljski odnos. To jim je pomagalo pri izgubi treme, predvsem pa strahu. Zadovoljna sem, da sem nekatere pripeljala do tega, da se povsem samozavestno odpravijo z otrokom k zdravniku ali na upravno enoto in tam vztrajno uporabljajo slovenščino, čeprav se zavedajo, da še ni povsem pravilna.

SAMOREFLEKSIJA UČITELJA O KAKOVOSTI UČENJA ODRASLIH

»... Veliko svojega časa namenjam temu, da postajam sama kot učiteljica boljša. V učilnico vedno pridem z dobro voljo. Puščam stvari, ki niso za tja, zunaj, pred vrati svoje pisarne ali v njej. In jih rešujem potem. Mislím na to, da imam v učilnici povprečno petnajst novih učiteljev in oni eno učenko, ki jo morajo še marsičesa naučiti. In ko uporabljám nove metode, med covidom-19 je bilo to poučevanje na daljavo, sem vedno v skrbeh, kako jih bodo sprejeli. In tokrat se je izšlo. Morda se kdaj v prihodnosti ne bo. Ne vem. Zagotovo pa vem to, da bom iskala rešitve ...«

Jasna Colnerič





POSTALA SEM PREDAVATELJICA LETA

MELITA CVIKL DELOPST

PREDAVATELJICA SLOVENŠČINE

UPI Ljudska univerza Žalec

Na UPI Žalec vsako leto izberejo predavatelja ali predavateljico leta. To postaneš s tajnim glasovanjem vseh udeležencev izobraževanja. Ko se poveselimo ob koncu leta, na prijetnem druženju razglasijo tudi ta laskavi naziv. To leto je pripadel meni. Postala sem predavateljica leta na UPI Žalec.

Se prijazno nasmehneš, sprejmeš simbolično darilo in seveda se počutiš dobro. Ker sem pač človek, ki poskuša dati dogodkom vsebino, in predvsem, ker rada delam analize vsega, kar se mi dogaja, se vprašam: s čim sem si to zaslužila? Zavrtiš čas, prelistaš dogodke ...

Poučevati odrasle udeležence izobraževanja je drugače kot poučevati dijake. Res se ni treba ukvarjati z disciplino in vzgojo, je pa treba imeti veliko empatije, potrpljenja in primeren odnos, da si še vedno avtoriteta, se pa udeleženci pri tem počutijo enakovredno, so spoštovani in motivirani za delo. To je še posebno težko ob nenavadnih dogodkih.

Spomnim se gospe, obiskovala je program Ekonomski tehnik in bila je kar nekaj let starejša od mene. Udeležila se je prvega od štirih izpitov iz slovenščine, ki jih je morala opraviti pri meni, in ko sem ji postavila prvo vprašanje, je začela suvereno listati po zapiskih. »Kaj pa iščete, gospa?« sem jo vprašala. Slutila sem sicer, kaj počne, ampak se mi je zdelo neverjetno. »Malo si bom še prebrala, preden vam odgovorim, profesorica,« je rekla. Ko sem ji rekla, da je na izpitu, je zmedeno zaprla zapiske in nekaj zamrmrala z izrazom, kot da meni nekaj ni jasno: »Aja, ne smem?« Nasmehnila sem se, odkimala in začel se je izpit, ki ga je gospa uspešno opravila tudi brez odprtih zapiskov.

Spominjam se udeleženca, ki se je šele pred nekaj leti preselil iz Bosne. Še preden so se začela predavanja, je povsem prestrašen razlagal, kako ga je najbolj strah slovenščine in da bi mogoče kar odnehal, ker teh izpitov tako ne bo opravil. Zamahnila sem z roko in rekla: »Vi samo obiskujte predavanja in se učite, pa bo šlo.«

In ni samo šlo, na koncu je dobil v tretjem letniku pet in mu ni bilo treba opravljati zaključnega izpita. S pridnim delom je nadomestil primanjkljaje v jeziku. Ko je odhajal, je rekel: »Pa je Bosanec Slovincem pokazal, kako se uči slovenščine!«

Spoznala sem tudi rekorderja, ki je osemkrat prijavil izpit iz prvega letnika. Ko je bil osmič neuspešen in je dosegal le nekaj odstotkov, sem ga vprašala, v čem je smisel njegovega prijavljanja na izpit, in odgovoril mi je: »Ja čakam, da se me boste naveličali, ampak počasi zgubljam upanje!« Odgovorila sem mu: »Star slovenski pregovor pravi, da gre v deveto rado.« Zasmel se je in rekel: »Profesorica, a ni v pregovoru v tretje?« »Pa ste si sami odgovorili,« sem rekla. »Poskušajte se zdaj še nekoliko pripraviti.« In devetič mu je uspelo.

Spominjam se vsakoletne čajanke, ko UPI Žalec pogosti udeležence ob koncu leta s kuhanim vinom, piškoti in urico prijetnega druženja. Če imaš takrat predavanje, se dogodka udeležiš s slušatelji. Vsi smo dobre volje in takrat se predavanje po navadi prestavi na naslednji termin. Vrnemo se sicer v predavalnico in se pogovarjamo, šalimo ... Včasih je treba narediti korak nazaj, da grejo naslednji naprej hitreje.

Takih primerov je še zelo veliko. Vsi so potrebni, da so na koncu zgodbe uspešne, da smo uspešni pri izpiti, da se veselimo rezultatov zaključnih izpitov in mature, da je tudi kakšen zlati maturant ... Na koncu štejejo uspešne zgodbe. Da do njih pridemo, je potrebno odrekanje, veliko časa, truda, dobre volje in predvsem veselja do dela, ki ga opravljaš. Dober učitelj išče znanje. Pri takem delu ne iščeš samo znanja, ampak si skoraj vedno na preskušnji tudi kot človek. In na koncu šteje samo to, da si Človek.

Zdaj vem, s čim sem si zaslužila postati predavateljica leta na UPI Žalec, in lahko sem ponosna na to.



ODPIRAM VRATA NOVI KAKOVOSTI

SABINA ROŽEN

PSIHOTERAPEVKA, STROKOVNA SODELAVKA DRUŽINSKEGA CENTRA
NA LJUDSKI UNIVERZI CELJE
Ljudska univerza Celje

Biti psihoterapevka je zame lepo, a tudi zahtevno. To zadnje pogosto srečujem v vedno novih izzivih svojega dela. Ko sem ga začejala, sem kot verjetno vsak pošten začetnik z osnovnim znanjem in pičlimi izkušnjami imela občutek, da mi kar gre. Ta tako imenovana začetniška sreča mi je pomagala preiti začetno zaskrbljenost, ki se z leti umika izkušnjam. Te me krepijo, zato postajam postopoma dovolj močna za soočenje s kruto resnico: več kot vem, več kot imam izkušenj, jasneje mi je, da je moje védenje sila omejeno, še posebno ob srečevanju s človeško psiho, ki je zelo zanimiv pojav in postane še posebno zanimiv v bližnjih odnosih.

Ta kompleksnost in zagonetnost se mi je kot posebno darilo kazala v sodelovanju s skupino staršev v zadnjih dveh letih. Bila sem vajena skupinskega dela, vendar še nisem delala s skupino, v kateri je najpomembnejše in na prvem mestu »biti par«. Veliko lažje je biti starš, če smo usklajeni kot par(tnerji). Ves čas sem iskala podporo, razumevanje za to kompleksno dinamiko pri supervizorju, v intervizijskem pogovoru s kolegi pa tudi pri svojem partnerju. Skupina mi je omogočila, da sem z vso jasnostjo zagledala vedno navzoče vzorce partnerskega vedenja, ki smo ga tako vajeni, da ga pogosto kar spregledamo.

V razumevanju ogromno teorij in poznavanju osnovne psiholočnosti odnosov smo zdaj večinoma že tako dobro opremljeni, da včasih pozabljamo na dolgo pot od védenja do zavedanja in udejanjanja teorije v praksi. Še posebno pa radi spregledamo, da je najlažje spregledati lastni prag in se z vso vnemo ter seveda najboljšimi nameni lotimo urejanja partnerjevega. Urejanje poteka večinoma tako, da se prilagajamo sebi in svojim potrebam, partnerjeve so bolj v ozadju.

Pri delu s skupino parov mi je bilo poleg naštetega v veliko pomoč dvoje vrst izobraževanja. Na prvem je seksualni terapevt iz Združenih držav Amerike prepričljivo pokazal, da imamo vsi sposobnost »mind readinga« in da ni prav nikakršne potrebe, da se sprenevedamo, da ne vemo, kaj želi partner, hkrati pa lahko verjamem, da nas ima »prebrane« tudi nasprotna stran. Zakaj torej se poraja toliko nesporazumov? Kje se nam zatika, česa nočemo razbrati?

Drug, izkustveni seminar me je znova prepričal, da lahko tudi v odnosu z neznanci hitro pridemo do uvida, kaj potrebuje, išče naš sogovornik. To izkušnjo sem prilagodila za delo z našo skupino, v kateri se je vsak srečal z vsakim in povsem na koncu še s svojim partnerjem. Sklepni del – v skupini sta zavladala mir in ganjenost. Sicer nista trajala dolgo, saj so razne vrste obrambe (ki varujejo našo ranjenost) kmalu prevzele vodstvo. In zato vedno znova odhajam na izobraževanja, delavnice, svojo terapijo, na posvete s kolegi in kolegicami, po nove knjige, filme, na različne odklope ..., da odpiram vrata novim vrstam kakovosti, ki jih pozneje v delčkih in predelane predajam naprej. Zadnje raziskave glede uspešnosti v psihoterapiji dodajajo spoznanje, da je za uspešno terapevtsko delo poleg dobrega odnosa odločilna terapevtova osebnost.

In če se vrnem na začetek svojega zapisa, da zna biti naše delo naporno, lahko dodam, da je tudi silno lepo, saj nas vedno znova vabi v dodajanje ščepca nove kakovosti v svojo malho »delovnega orodja«, naše osebnosti. To koristi najprej nam in pozneje, če je sreča mila, tudi našim sogovornikom.



ZAPIS IZ UČITELJEVEGA DNEVNIKA: BODI, KAR SI ... NE BODI, KAR NISI

KARMEN VOLAVŠEK

PREDAVATELJICA ANGLEŠČINE IN UMETNOSTNE ZGODOVINE
Šola za hortikulturo in vizualne umetnosti Celje

Svojo pripoved začnem z dogodkom izpred treh let, sklepne prireditve in podelitve spričeval maturantom. Zame je to vedno zelo čustven in ganljiv dogodek. Čas slovesa, pogleda v preteklost in sočasno v prihodnost, tudi čas, ko vsi pričakujejo nove začetke. S pogledom zajamem udeležence izobraževanja: ponosna sem nanje, kaj vse so dosegli, in ponosna tudi nase, da sem bila del njihove zgodbe o uspehu. To generacijo sem poučevala angleščino in umetnostno zgodovino, veliko časa smo preživeli skupaj. Njihov uspeh je tudi moj uspeh, čeprav za nekatere težko prigarani! Ne nujno zaradi »driljanja« nepravilnih glagolov, učenja časovnih struktur, prepoznavanja umetnostnih slogov, poznavanja umetnikov, ampak zaradi svojega osebnega boja, ki ga vsak posameznik bije za dosego svojih ciljev.

Izobrazba in novo znanje sta bila cilja večine, toda žal niso vsi varno in srečno pripeljali te ladje v pristan. Pot je bila za vse pomembna preskušnja. Skupaj smo se učili, se veliko pogovarjali, smejali, jezili, tudi jokali, a vseskozi rasli.

Misli mi začnejo leteti in dogodki iz razreda se prikazujejo kot v filmu, ne morem izpostaviti enega samega. Bilo jih je veliko, zlili so se v eno zgodbo.

Razmišljam ... Ta generacija me je znova obogatila in potrdila, da se svet resnično zelo zelo hitro spreminja in da kot učiteljica oziroma predavateljica ne (z)morem vedno slediti tem spremembam. V razredu sem se iz vloge učiteljice pogosto prelevila v vlogo učenke. Včasih sem se v pogovorih in razpravah v razredu iz pedagoginje izvedenke spremenila v vajenko, nemalokrat sem se počutila tudi kot dinozaver, čeprav sem mislila, da vedno dobro spremljam dogajanje.

Odkrito sem se čudila razmišljanjem in pripovedim udeležencev izobraževanja v naših sproščenih razpravah in priznala, da marsičesa ne vem ter da je povsem naravno in razumljivo, da kot učiteljica ne morem vsega vedeti, zato se še vedno z veseljem učim in sem jim pripravljena prisluhnuti. Vzajemno učenje nas je povežalo, postali smo prijatelji in počasi ter previdno začeli snemati svoje tančice in maske, ker smo si zaupali.

V triindvajsetih letih poučevanja mladine in odraslih sem spoznala, da z iskrenim in odkritim odnosom pritegnem udeležence izobraževanja in ustvarim v razredu ozračje, v katerem vsi skupaj bogatimo drug drugega ter lažje premagujemo osebne stiske in ovire. Vsi smo obenem učenci in učitelji, naše vloge se nenehno prepletajo. V svoje delo vnašam lastne izkušnje in spodbujam udeležence, da tudi sami poiščejo svojo zgodbo in smisel v neki snovi in vsebini – kako super se je pogovarjati z nekom v angleščini, ko nisi več v zadregi, v živo ali po družbenih omrežjih; kako te lahko film, slika ali glasba presune, gane, zamakne in premakne. Lastne izkušnje, občutenja in doživetja so dragoceni, četudi včasih žalostni, tragični, vendar so del nas, našega razvoja in napredka.

Naj se znova vrnem na začetek k maturantom, ki so mi napravili največji poklon, ko so naše skupno izobraževalno potovanje v zahvalnem govoru strnili v misel: *Sanje se začnejo največkrat z učiteljem, ki verjame v vas, vas pritegne in dvigne na višjo raven, včasih tudi z ostro palico, ki ji rečemo resnica.* (Dan Rather)

Bila sem ganjena do solz in dobila sem potrditev, da je vredno vztrajati v tem zahtevnem poklicu, ki je sočasno poslanstvo in zahteva vedno več tankočutnosti.

Kot učiteljica se ne pretvarjam in igram malega boga, temveč v osebni izkušnji in odprtem, soustvarjalnem odnosu in dialogu ostajam odkrita, iskrena, pravična in zahtevna. V svojem idealizmu vztrajam v iskanju biserov, navideznih praznin, ki veliko povedo. Vsak dan se učim, iščem, še vedno sem v nekaterih položajih negotova, in ne zabavam se vselej ob tem. Obožujem in cenim znanje kot vrednoto, nove stvari me navdušujejo in notranje bogatijo. Za vse to se vedno znova trudim navdušiti tudi druge udeležence izobraževanja. To sem jaz!

Nenehno sama sebe izprašujem in izzivam, osebno in strokovno. Kako ostati »v formi« kot učiteljica? Kako slediti novostim? Kako se nenehno posodabljati? Kako ...?

Nato pride nov začetek, ki prinaša nove izzive in dileme. A bom zmogla to opraviti tako, kot si želim, sem vse pripravila tako, kot mora biti, sem se dovolj potrudila, sem ...? In potem vstopim v razred, zagledam nove obraze, začudene, prisiljene in iskrene nasmeške, rahlo prestrašene in izgubljene poglede, glave, sklonjene nad telefonski zaslon. Toda vsi so se odločili, da želijo v življenju nekaj več, in odločena sem, da jim bom pri tem pomagala.

Globoko vdihnem, se nasmehnem in rečem: »Prisrčno pozdravljeni!« ... Začutim našo skupno energijo in vem, da bomo skupaj zmogli! Novo potovanje se začneja.



K SMISLU USMERJENO POUČEVANJE

JASNA COLNERIČ

UČITELJICA SLOVENŠČINE V PROGRAMU OSNOVNA ŠOLA ZA ODRASLE,
SPECIALIZANTKA LOGOTERAPIJE IN EKSISTENCIALNE ANALIZE

Ljudska univerza Rogaška Slatina

»Človekovega ravnanja ne narekujejo razmere, na katere naleti, temveč odločitve, ki jih sam sprejme.« (Viktor E. Frankl)

Ko sem razmišljala o poslanstvu svojega poklica učiteljice, se mi je postavilo vprašanje: »Za kaj si bila poklicana?« Dolgo časa sem dvomila o svojem poslanstvu, saj kot mlada učiteljica nisem imela možnosti pokazati tega, za kar sem bila talentirana. Franklova logoterapija mi je predse postavila logopedagogiko, s katero sem začela najprej odkrivati sebe. Šele takrat sem zares uresničila svoj talent in s tem pomagala tudi drugim. Učiteljstvo ni bilo nikoli samo poučevanje, temveč tudi vzgajanje. In že kar nekaj let smo v obdobju, ki tudi učitelja kliče po tej odgovornosti.

Okoliščine so nanesle tako, da sem vedno dobila predse čustveno ranjenega otroka/učenca/dijaka/udeleženca izobraževanja odraslih, ki je s svojim vedenjem preskušal mojo potrpežljivost, jo potisnil na skrajni rob, in iz učilnice sem velikokrat odšla poražena. Jezna na njih in na koncu še nase, svet, sistem, vse naokoli. Moja učiteljska integriteta je bila izzvana. Učitelj, ki si ne dovoli spoznati samega sebe, tudi učencem ne dovoli, da ga spoznajo. Ob logopedagogiki sem spoznala, da so me učenci, ki so me med poukom najbolj izzivali, najbolj naučili tega, kako biti dobra učiteljica, vzdržljiva, spoštljiva, tolerantna, poštena in empatična. Ti učenci so mi odprli nešteto vprašanj o sebi in dobila sem priložnost, da spremenim sebe. Šele takrat sem lahko začela pomagati tudi njim. Učitelji se premalo zavedamo tega, kako čuti, občuti otrok, ki niza neuspeh za neuspehom, ki ni priljubljen, ki prihaja v šolo z oteženim nahrbtnikom krivde, strahu in sramu. Preveč se obremenjujemo s temi vzgojnimi slogi, da imamo razvajene otroke, da so zdaj že otroci razvajenih staršev v šoli ipd. Tega dejstva ne bomo spremenili, lahko pa spremenimo naš odnos do tega.

V poučevanju odraslih sem se prvič bolj osebno seznanila s tujci in njihovimi življenjskimi zgodbami. Veliko njih je prišlo nemotiviranih za učenje, in to je bilo prvo, česar sem se morala naučiti. Spet sem začela raziskovati človekovo osebnost in pri tem mi je logopedagogika znova pomagala. Ker to ni bilo dovolj, sem se vpisala na izobraževanje iz transakcijske analize, kjer sem začela razumevati tudi stanja ega ter življenjske zgodbe, ki si jih napišemo v življenju. Nove kulture, nove osebnosti, nova prepričanja, nove navade. Bolj ko jih spoznavam, bolj razumem tudi sebe. Poučujem slovenski jezik in se zavedam, da je slovenščina za tujce zelo težka.

Spomnim se prve skupine, ki sem jo učila. Kot bi v trenutku pozabila na vse, kar sem vedela že od prej. Znova sem iskala rešitve v sebi. Ko sem gledala njihove oči – radovedne, vesele, jezne – sem si predstavljala, da sem položaj obrnila: oni so postali moji učitelji in jaz njihova učenka. Doma sem velikokrat razmišljala o metodiki poučevanja, pripravljala dodatno gradivo zanje in predvsem govorila s kolegicami slovenistkami o tem, kako najpreprosteje razložiti snov. Po štirimesečnem tečaju vsi niso znali slovensko tako, kot sem si predstavljala, da naj bi znali. In to me je na začetku malo zmotilo, saj ne maram polovičarskega dela, za katero sem označila svoje delo.

Nato sem prebirala ankete o zadovoljstvu in delala analizo svojega dela. Kaj je pisalo? Večinoma lepi pridevniki, ki si jih želi slišati vsak predavatelj. Neizmerno sem bila hvaležna za to. Razjokala pa sem se ob zapisu nekoga, ki je napisal, da je bilo izredno težko, včasih povsem nerazumljivo, da je bilo veliko domačih nalog, ampak da je bila moja motivacija za njihovo učenje tista, ki ga je gnala, da se je učil in da se ni več učil zase, ampak zame ... Zelo težko sem to razumela in enako, kot sem videla jaz njihove uspehe/neuspehe pri učenju, enako so vse to občutili tudi oni.

Pri naslednjih skupinah sem si dovolila vse boljše spoznati in graditi na zaupanju, iskrenem odnosu in občutku, da so pri meni na varnem. Koliko življenjskih zgodb sem slišala in jih poslušam, kako težko so živeli v svoji državi. To, da smo učitelji tujcev njihovi kdaj pa kdaj edini prijatelji, sem se zavedela takrat, ko je stopila k meni udeleženka in mi rekla: »Hvala, prijateljica.«

Veliko svojega časa namenjam temu, da postajam sama kot učiteljica boljša. V učilnico vedno pridem z dobro voljo. Puščam stvari, ki niso za tja, zunaj, pred vrati svoje pisarne ali v njej. In jih rešujem potem. Mislim na to, da imam v učilnici povprečno petnajst novih učiteljev in oni eno učenko, ki jo morajo še marsičesa naučiti. In ko uporabljam nove metode, med covidom-19 je bilo to poučevanje na daljavo, sem vedno v skrbeh, kako jih bodo sprejeli. In tokrat se je izšlo. Morda se kdaj v prihodnosti ne bo. Ne vem. Zagotovo pa vem to, da bom iskala rešitve.

Tudi zdaj me skrbi za moje udeležence, ki jih pripravljam na maturo, pa čeprav vem, da so na pisanje kar najbolj pripravljeni. A pomirjena bom, ko bodo prišli rezultati. In njihov uspeh bo zame največje darilo, njihov morebitni neuspeh pa najprej poglobljena analiza mojega dela, saj je to moja odgovornost. Ni mi vseeno. Do odgovorov na nekatere položaje, dogodke v življenju, nas pripelje življenje samo. Venomer si moramo prizadevati za lastno odgovornost in razviti notranjega opazovalca. Od nas pa to zahteva, da postanemo ljudje dejanj, in ne le ljudje, ki se na nekatere dražljaje samo odzivamo.

Tudi udeleženci v izobraževanju odraslih so nam zaupani v pedagoško-andragoškem delu in naša odgovornost je, da jih v tem procesu ne poškodujemo, ampak smo zgled odgovorne odrasle osebe. Če tega ne zmoremo, potem je naša odgovornost, da presežemo sebe in popravimo, kar se da popraviti.

Kot učiteljica sem se velikokrat znašla v strahu pred nevednostjo. To je spet strah, ki smo se ga naučili od drugih, in to lahko močno vpliva na položaj avtoritete v razredu. Nevednosti se bojimo, bojimo se tega, da bo nevednost odkrita in da bomo s tem izgubili ugled oziroma avtoriteto. Učitelj, ki je popolnoma v ravnotežju, zna sprejeti modro odločitev, čeprav to pomeni, da v besednem dvoboju ne zmaga. Da sem ujela pedagoško sokratsko držo, je bilo treba iti čez padce. Zdaj lahko rečem, da sem odprta, vedoželjna, prožna in prilagodljiva, zaupam v razum, pripravljena sem znova premisliti, sem poštena v evalvaciji in pri soočanju z osebnimi zmotami, v presojanju sem preudarna, predvsem pa natančna. Pomembno se mi zdi, kaj je oseba mislila z neko izjavo, skušam videti kakovost v mnenju drugega, vztrajam pri rešitvi problema. Znam sprejeti modro odločitev, čeprav to kdaj pomeni tudi izgubiti. In sokratsko držo učitelja odlikujeta priznanje nevednosti ter pogum za skupno raziskovanje.

Pri svojem delu uporabljам logoterapevtski pogovor, večkrat tudi Sokratov dialog. S svojim učenjem in razumevanjem sebe sem začutila svoje poslanstvo učiteljice. Naloge, ki so mi bile zaupane in s katerimi sem se srečevala ob različnih priložnostih, so švigale mimo mene in jih nisem prepoznala. Ko sem bila na tem, ali preneham poučevati ali pa naj vztrajam, sem se odločila, da bom vztrajala. To je moj poklic in v njem se najbolj izraža moj jaz. Pot do tega, da lahko danes vstopim povsem neobremenjena v razred/predavalnico, pa ne zato, da bi razstavljal svoj ego pred tablo, je bila težka. Jaz sem se morala spremeniti, izzvana sem bila, da sem presegla samo sebe, in ko sem se naučila tega, sem to lahko pokazala tudi otrokom, dijakom, udeležencem izobraževanja odraslih. Pozabila sem, kolikokrat mi je bilo težko na njihovem mestu, in tega so me spomnili. Spoznanje ob tem je bil hkrati tudi cilj. Tako kot sem se jaz počutila na njihovem mestu, se ti nikoli ne smejo pred menoj. To je moja naloga, da jim pomagam odkrivati smisel njihovega življenja, trenutka, v katerem so, prepoznati in razumeti njihove oblike trpljenja in pomanjkanja ter jim pomagati, da gredo čim prej iz brezsmiselnega položaja – jaz moram ravnati odgovorno in svobodno. Verjamem v svoj pedagoški eros in želim si, da bi vanj verjeli in mu sledili vsi, ki so bili za ta poklic poklicani.

VIRI

Arendt, H. (1996). *Vita activa*. Ljubljana: Krtina.

Aristoteles (2005). *Poetika*. Ljubljana: Študentska založba.

Biesta, G. J. J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2016). The Rediscovery of Teaching. On robot vacuum cleaners, non egological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*, letn. 48, št. 4, str. 374–392.

Bochner, A. P. in Riggs, N. A. (2014). Practicing Narrative Inquiry. V: Leavy, P. (ur.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research (1st edn)*. Oxford Handbooks Online, str. 195–222.

Bruner, J. (2002). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Cambridge in London: Harvard University Press.

Carr, D. (1986). *Time, narrative, and history*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University press.

Connelly, Clandin (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational researcher*. Vol. 19, št. 5, str. 2–14.

Dumolin, J. (2019). *Eksplorzija globokega učenja še ne pomeni, da bomo premaknili možgane v računalnik* (Intervju s strokovnjakom za umetno inteligenco). Dostopno na: <https://www.rtvsllo.si/znanost-in-tehnologija/joe-dumoulin-eksplorzija-globokega-ucenja-se-ne-pomeni-da-bomo-premaknili-mozgane-v-racunalnik/503811>

Gadamer, H. G. (2001). *Resnica in metoda*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

Greenhalgh, T., Russell, J. in Swinglehurst, D. (2005). Narrative methods in quality improvement research. *Quality and Safety in Health Care*, št. 14, str. 443–449.

Hyvärinen, M. (2006). Towards a Conceptual History of Narrative. V: Hyvärinen, M., Korhonen, A. in Mykkänen, J. (ur.). *The Travelling Concept of Narrative*. Pridobljeno 29. 9. 2021 s strani: <https://core.ac.uk/download/pdf/14920453.pdf>

Kearney, R. (1999). *Poetics of Modernity: Toward a Hermeneutic Imagination*. New York: Humanity Books.

Kearney, R. idr. (2004). On Life Stories (a conversation with Paul Ricoeur). V: Kearney, R. *On Paul Ricoeur (The Owl of Minerva)*. Surrey in Burlington: Ashgate, str. 157–169.

Kearney, R. (2016). *O Zgodbah*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

Kovač, M. (2019). *V 40 letih se glede bralnih navad nismo premaknili (Intervju)*. Pridobljeno 29. 9. 2021 s strani: <https://misli.sta.si/2698184/miha-kovac-za-sta-v-40-letih-se-glede-bralnih-navad-nismo-premaknili>

Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Vija.

Kroflič, R. (2001). Skupne vrednote in paradigmatke uganke evropske pedagogike. *Sodobna pedagogika*. Letn. 52, št. 4, str. 30–44.

Kroflič, R. (2003). Ethical Basis of Education for Tolerance and Multi-cultural Values in Pre-school and Primary Education, *A Europe of Many Cultures (Fifth European CICE Conference), Braga 8 – 10 May 2003*. London: CICE publication, str. 165–170.

Kroflič, R. in dr. (2010). *Kulturno žlahtnjenje najmlajših*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.

Kroflič, R. (2011). The role of artistic experiences in the comprehensive inductive educational approach. *Pastoral care in education*, letn. 30, št. 3, str. 263–280.

Kroflič, R. (2015). Hermenevtika fotografske zgodbe. V: Peljhan, M. (ur). *Fototerapija – od konceptov do praks*. Kamnik: CIRIUS, str. 83–100.

Kroflič, R. (2017). Pedagoški pomen zgodbe in narativne vednosti. *Sodobna pedagogika*, letn. 68, št. 1, str. 10–31.

Kroflič, R. (2020). Prosvetna politika in vzgoja v času pandemije. *Sodobna pedagogika*, 2020, letn. 71, št. 4, str. 28–41.

MacIntyre, A. (1984). *After Virtue (Second Edition)*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Možina, T. (2003). *Kakovost v izobraževanju: od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

Možina, T. (2010). *Kakovost kot (z)možnost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, T., Klemenčič, S. in Orešnik Cunja, J. (2018). *Umeščenost svetovalca za kakovost v delovanje organizacije, ki izvaja izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative-research-and-evaluation-methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Pirsig, R. M. (2008). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance. An Inquiry into Values*. New York: Harper Perennial.

PISA 2018. *Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja* (2019). Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 29. 9. 2021 s strani: https://www.pei.si/wp-content/uploads/2019/12/PISA2018_NacionalnoPorocilo.pdf

Ricoeur, P. (1991). Life in Quest of Narrative. V: Wood, D. (ur.). *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation*. London: Routledge, str. 20–33.

Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. London: The University of Chicago.

Squire, C. (2008). *Approaches to Narrative Research*. National Centre for Research Methods. Pridobljeno 29. 9. 2021 s strani: https://www.researchgate.net/publication/279484395_Approaches_to_Narrative_Research

Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Webster, L. in Mertova, P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a Research Method*. Oxon: Routledge.