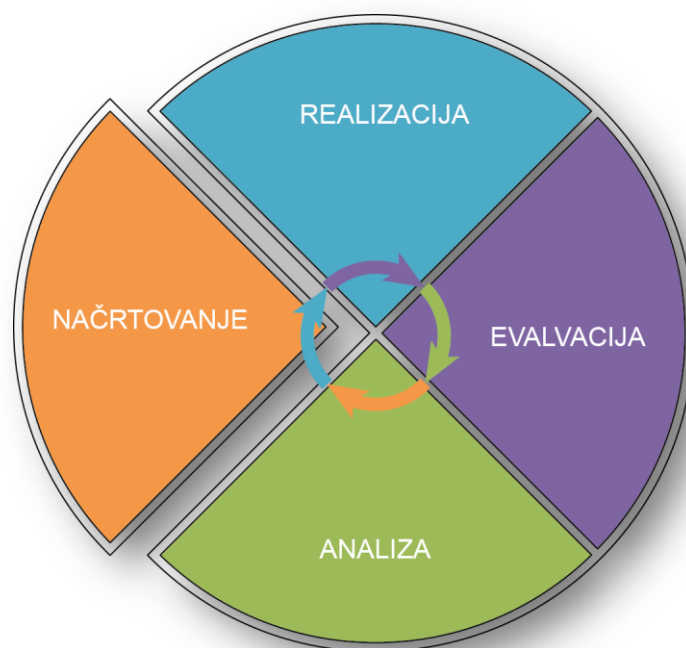


KATERO METODO NAJ IZBEREM, DA BO »ZELENO IZOBRAŽEVANJE« UČINKOVITO?

Izbrane metode za delo v skupini

Nives Ličen, Jasna Fakin Bajec, Matjaž Ličen



Ajdovščina, 2015

KATERO METODO NAJ IZBEREM, DA BO ZELENO IZOBRAŽEVANJE UČINKOVITO?

Avtorji: Nives Ličen, Jasna Fakin Bajec, Matjaž Ličen

Jezikovni pregled: Mia Krpelj

Strokovni pregled: Anja Jamšek Furlan, Danijela Makovec Radovan

Fotografije: prosto dostopne na svetovnem spletu

Avtorica znaka Green education: Svetlana Milijašević

Avtor znaka na naslovnici: Jurij Ličen

Izdala: Ljudska univerza Ajdovščina

Direktorica: Eva Mermolja

Dostopno na spletnem naslovu: www.lu-ajdovscina.si/projekti

Publikacija je brezplačna.

©Avtorji



CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

374.7:005.64(0.034.2)

LIČEN, Nives

Katero metodo naj izberem, da bo zeleno izobraževanje učinkovito? [Elektronski vir] : izbrane metode za delo v skupini / Nives Ličen, Jasna Fakin Bajec, Matjaž Ličen. - El. knjiga. - Ajdovščina : Ljudska univerza, 2015

ISBN 978-961-92877-9-8 (pdf)

1. Fakin Bajec, Jasna 2. Ličen, Matjaž

280864512

VSEBINA

UVOD	4
ZELENO IZOBRAŽEVANJE: KJE IN KAKO	6
KATERE METODE NAJ IZBEREMO, DA SE BOMO ČIM BOLJ PRIBLIŽALI POTREBAM UDELEŽENCEV V IZOBRAŽEVANJU?	7
AKTIVNO UČENJE.....	9
SKUPINSKE OBLIKE	12
ZNAČILNOSTI SKUPINSKEGA IZOBRAŽEVANJA	16
RAZVOJ SKUPINE.....	20
IZBRANE METODE	23
KAKO SE ODRASLI UČIJO?	24
PREDAVANJE	26
ALI JE PREDAVANJE TREBA NAČRTOVATI?	30
DISKUSIJA ALI RAZPRAVA	34
KDAJ UPORABIMO DISKUSIJO KOT METODO?	36
RAZLIČNE TEHNIKE DISKUSIJE.....	37
METODA PRIMERA	43
KAKO POTEKA UČENJE/IZOBRAŽEVANJE Z METODO PRIMERA?	46
KAJ LAHKO UPORABIMO KOT PRIMERE?	47
UČENJE S SIMULACIJO	49
IGRA VLOG	53
IZKUSTVENE METODE IN REFLEKSIVNA PRAKSA	58
UČENJE NA PROSTEM IN DOŽIVLJAJSKE METODE (<i>OUTDOOR TRAINING, OUTDOOR LEARNING</i>) ..	61
ZAKLJUČEK	64
LITERATURA IN VIRI	65

UVOD

V tem študijskem priročniku nas bodo zanimale metode za učenje v skupinah, ki jih uporabljamo v t. i. zelenem izobraževanju. Zeleno izobraževanje ali okoljsko izobraževanje je del izobraževanja za trajnostni razvoj, ki ga razvija Ljudska univerza Ajdovščina že več let. **Green education** je bil Grundtvig projekt, ki je potekal na Ljudski univerzi Ajdovščina med 2013 in 2015. V projektni skupini je bilo več avtorjev in avtoric, ki so analizirali primere, razvijali nove programe. Zbrali smo različna gradiva in primere dobre prakse¹.

Zeleno izobraževanje, ki se pojavlja tudi pod bolj znanim imenom **okoljsko izobraževanje**, je bolj razvito v šolskem izobraževanju, kar kažejo tudi raziskave domačih in tujih avtorjev tako za osnovno šolo kot za univerzo, manj pa kot del neformalnega izobraževanja za odrasle, zato smo se odločili, da bomo pripravili gradiva, ki naj bodo v pomoč pri načrtovanju in izvajanju zelenega izobraževanja za odrasle (*environmental adult education* ali *EAE*). Vodilo nas je **načelo inkluzivnosti**. Poudariti želimo, da je zeleno izobraževanje namenjeno vsem in se na ta način povezuje tudi z zamislimi **aktivnega državljanstva** ter nasprotuje okoljskemu rasizmu in seksizmu. Na spletni strani LU Ajdovščina (projekti) je objavljeno tudi drugo gradivo o metodologiji načrtovanja neformalnih programov za odrasle.

Metode izobraževanja so elementi, ki jih najhitreje opazimo. So »viden« del izobraževanja, ki ima v ozadju »nevidne« dele teoretskih konceptov, razvoja prakse in osebnih prepričanj in profesionalnih zmožnosti izobraževalcev. Zakaj in kako neko metodo izberemo, ni odvisno le od vsebine, ki je predmet obravnave, temveč tudi od (bolje: predvsem od) udeležencev in izvajalcev programa, saj moramo metode prilagoditi udeležencem in profesionalnim zmožnostim izvajalcev programov.

V slovenščini uporabljamo navadno poimenovanje andragoške metode, andragoška didaktika, v angleški literaturi se pojavlja poimenovanje *adult education methodology*², ki označuje razumevanje teorij in načel načrtovanja ter uresničevanja izobraževanja. Slednje vključuje tudi evalvacijo, pripravo gradiv, spletnih učilnic ipd. Izbor metod in oblik je povezan s slogom izobraževanja, ki ga izbere načrtovalec skupaj z izvajalci. Najprej opredelimo, o čem se pogovarjamo, ko govorimo o metodah izobraževanja.

Ločimo znanstvene in izobraževalne metode (raziskovalna in edukacijska metodologija), ki pa se včasih sestavljajo v nov način spoznavanja (npr. akcijsko učenje in akcijsko raziskovanje tvori nov sistem spoznavanja ALAR, to je *action learning & action research*), poslovne metode, umetniške metode (tudi umetniške metode se povezujejo z izobraževalnimi v nove modalitete), medicinske metode ... Beseda metoda izhaja iz grške besede *méthodos*, sestavljene iz *meta*, ki pomeni vmes,

¹ Glej zbornik Mermolja, E. (ur.) (2015). Zeleno izobraževanje (primeri dobre prakse). www.lu-ajdovsvina.si/projektu

² Metodologija pomeni sistematično analizo metod in načel (izobraževanja), lahko pa s tem izrazom poimenujemo tudi sistem metod.

prek, in hodos, ki pomeni pot. Po Slovenskem etimološkem slovarju pomeni pot do cilja, način učenja in preiskovanja.³ Besedo uporabljamo za poimenovanje načina, kako nekaj naredimo, in implicira **logično ureditev**, zaporedje. Di Nubila (2005) **metodo v izobraževanju odraslih opredeli kot uporabo sredstev in instrumentov za doseg cilja oz. kot proceduro za realizacijo učenja**. Tako bomo metodo razumeli tudi v tem priročniku.

Metoda pomeni način (pot) organiziranega in **sistematičnega delovanja**, ki ga uporabimo za doseganje ciljev.

Izobraževalna metoda je oblika načrtnega, premišljenega ravnanja za **dosego izobraževalnega cilja**.

Izobraževalna metoda je proceduralna modaliteta, ki naj **olajša/katalizira učenje udeležencev v izobraževalnem programu**.

Okoljsko izobraževanje vključuje veliko metod, vsebin, ciljnih skupin, izvajalcev (ponudnikov) programov. V zadnjih tridesetih letih se je zelo razširilo. Metode v izobraževanju odraslih so zelo pestre, kar na naslednji strani le bežno nakazujemo za temo skupinskih metod učenja in poučevanja. Povezujejo se z različnimi dejavnostmi. Tako denimo Greenpeace ladja Artic Sunrise s svojo turnejo ozavešča o pomenu trajnostnih ribičev, ki so različni od industrijskega ribolova; Green Education Foundation pripravlja različne programe (»zeleno tedne«) in priročnike, Ensvet ponuja individualno svetovanje. Zeleno izobraževanje se dogaja v lokalni skupnosti, v delovnem okolju, v šolah in na univerzi, z uporabo medijev, dialoga, naracij ... Metodologija izobraževanja odraslih v zelenem izobraževanju ni »predpisan paket« tehnik, ki bi urejale prakso. Nasprotno! Delimo mnenje z De Sanctisom in s Freirejem⁴, da je metodologija izobraževanja odraslih v veliki meri rezultat »osvobajajočih socialnih praks« izobraževanja žensk⁵, kmetov, delavcev idr., kar želimo uporabiti tudi v projektih zelenega izobraževanja. Zato smo v tem priročniku osvetlili predvsem metode, ki spodbujajo **sodelovalno učenje in participiranje v skupnosti**. Ker se področje tako hitro širi, se strinjamo tudi z Whelanom⁶, da **bi potrebovali več raziskav in povezovanj med raziskovalci in organizatorji izobraževanj**. K temu želimo prispevati tudi s priročniki, ki smo jih pripravili v okviru projekta Zeleno izobraževanje.

³ Snoj, Marko (1997). Slovenski etimološki slovar. Ljubljana: Mladinska knjiga.

⁴ Paulo Freire in Filippo M. De Sanctis sta avtorja, ki pišeta o izobraževanju odraslih kot skupnem dobrem in o praksi izobraževanja odraslih kot osvobajajoči praksi, kar je v nasprotju s tistimi praksami, kjer izobraževanje pomeni sledenje načelom moči/profita/mamonizma.

⁵ Glej npr. delo Mezirowa, ki je začel svoje raziskovanje z raziskovanjem izobraževanja žensk.

⁶ Flowers, R., Guevara, R., Whelan, J. (2009). Popular and Informal Environmental Education.

ZELENO IZOBRAŽEVANJE: KJE IN KAKO



Kmetje se srečujejo s svetovalko, da bi uvedli ekološko kmetovanje.

Država/ministrstvo in agencije organizirajo mrežo svetovalnih središč za učinkovito rabo energije. Svetovalci svetujejo občanom.

Skupina starejših raziskuje rastline v okolju domačega kraja in pripravlja mesečna srečanja za medgeneracijsko skupino v osnovni šoli.



Prebivalci se vključijo v študijski krožek za ohranjanje etnoloških posebnosti kraja, ker želijo razviti gledališki turizem.

Gospodinje se učijo pripravljati hrano, pridelano na domačih vrtovih in o tem posnamejo film.

Politična stranka v svoji »akademiji« izobražuje člane stranke o trajnostnem razvoju in potrebnih političnih ukrepih.



KATERE METODE NAJ IZBEREMO, DA SE BOMO ČIM BOLJ PRIBLIŽALI POTREBAM UDELEŽENCEV V IZOBRAŽEVANJU?

Na začetku moramo ugotoviti, da v strokovni literaturi ni jasne in enoznačne delitve med metodami, tehnikami in oblikami izobraževanja. V sodobnosti se pojavljajo tudi izrazi metoda učenja (*learning method*), metoda poučevanja (*teaching method*) in didaktična ali izobraževalna strategija (*strategy*), tehnika poučevanja (*teaching techniques*), tako da se srečujemo s štirimi besedami: oblika, metoda, strategija, tehnika. Vsaka od teh se nanaša na učenje (osrednja oseba je učenec) in poučevanje (metodo uporablja učitelj) in vsaka ima svojo zgodovino razvoja. Če to vemo, nam bo lažje razumeti, da pravi pomen poimenovanj razumemo iz konteksta. Če preletimo objave na internetu, bomo pod terminom strategije (*strategy*) našli predavanje, demonstracijo, video konferenco, inštrukcije, igro vlog ipd., pri drugih avtorjih pa so ti pojavi uvrščeni kot metode. Pod terminom tehnika bomo našli diskusijo, recipročno poučevanje, reševanje problemov, igre. Ponekod se izraz metoda uporablja kot način (pot) za doseganje cilja v najširšem pomenu in vključuje celotno filozofijo, organizacijo dogodkov ter specifične tehnike učenja in poučevanja (npr. metoda Montessori). Kot eno od zelo starih metod v izobraževanju odraslih poznamo benediktinsko metodo **lectio divina**, ki je sestavljena iz štirih delov: lectio (branje), meditatio (razmišljanje, refleksija), oratio (molitev), contemplatio (kontemplacija, zretje). Metodo naj bi razvil sv. Benedikt v 6. st., izhajajoč iz del Origena, v sodobnosti jo je priporočal papež Benedikt XVI. To omenjamo tudi zato, ker se v različnih okoljih zelo stare metode modificirajo za doseganje ciljev učenja, spoznavanja in spreminjanja sodobnega človeka. Lectio divina je še vedno metoda v okviru religioznega učenja, njeni deli pa se uporabljajo v drugih vrstah izobraževanja; na drugih področjih se npr. uporablja gledališče kot zelo star način delovanja človeka kot metoda za spoznavanje sebe in kulture, v kateri posameznik živi (gledališče upora npr.). **Za naše pisanje v tem priročniku bomo sprejeli, da je metoda intencionalno delovanje za doseganje izobraževalnih ciljev. Tehnike pa so skupki praktičnih pravil in delovanj, ki jih uporabljamo v okviru metod.**

Poleg termina metoda se v andragoški didaktiki pojavlja tudi termin oblika. **Oblika** (forma) v izobraževanju pomeni način, kako je proces organiziran in izpeljan, zato včasih uporabljamo tudi izraz **organizacijska oblika**. Najpogosteje je uporabljena delitev oblik glede na število udeležencev. **Oblike izobraževanja največkrat razdelimo v tri večje razrede glede na število udeležencev, ki jim je izobraževanje namenjeno, in sicer na individualne, skupinske in množične.** Za množične oblike je značilno, da med udeleženci in izvajalci ni neposrednega stika. Če si predstavljamo primer radijskih ali televizijskih oz. spletnih predavanj, ugotovimo, da med predavateljem in poslušalcem ni neposrednega stika. V skupini množične oblike je najbolj (po)znana **metoda predavanja**. Predavanja so lahko organizirana na konferencah (množična oblika), v javnih knjižnicah, v delovnih

organizacijah, na univerzah⁷, lahko so posneta in dostopna na spletu, lahko so pripravljena v manjši skupini (skupinska oblika).

Tudi pri branju knjige ali učbenika ni neposrednega stika med bralcem in piscem. Z razvojem tehnologije se omenjeni primeri spreminjajo. Tako lahko nastaja priročnik »v oblaku«, in sicer tako, da ga hkrati pišejo predavatelji in udeleženci. Tudi med množičnimi predavanji so lahko udeleženci dejavni z dajanjem povratnih informacij prek telefonov, spletnih povezav. Naj omenimo tudi specializirane revije, časopise. Ker so časopisi in revije namenjeni različnim bralcem, lahko isto temo s področja izobraževanja za trajnostni razvoj podajajo na različnih zahtevnostnih stopnjah (različen jezik in slog pisanja), bralce pa vključijo prek aktivnih blogov.

Metode predstavljajo izbrane načine za prenos znanja (védenja) ter oblikovanje (konstrukcijo) znanja, razvoj veščin, zmožnosti in vrednot, odnosa do sebe in okolja. Vse oblike in metode se spreminjajo, ker se spreminja okolje, zanje, ljudje in njihovo delovanje. S spreminjanjem življenja se starejše oblike odmaknejo, pojavijo pa se nove (npr. forumi in e-izobraževanje namesto dopisnega izobraževanja v izobraževanju na daljavo), ki sledijo potrebam in značilnostim odraslih ter možnostim v okolju (npr. razvoj tehnologije). Metode torej nastajajo in se spreminjajo, kar omogoča, da lahko vedno najdemo ali prilagodimo ustrezno metodo za izobraževanje ali pa jo razvijemo na novo. V izobraževanju odraslih se razvijajo novejši pristopi, kot so *coaching*, tutorstvo (*peer tutoring*) ali pa skupnosti prakse (*community of practice*), skupine za akcijsko učenje (npr. lokalne akcijske skupine), forumi, in vse to lahko uporabimo v zelenem izobraževanju.

Izbira metod je pomembna, ker metode skupaj z vsebino odločajo o učinkovitosti programa, a hkrati naj zapišemo, da idealne metode ni, ker ima vsak posameznik svoj najučinkovitejši način učenja. Ena sama metoda zato ne doseže cilja. Šele kombinacija več metod daje celoto, ki je učinkovita.

V tem priročniku nas bodo zanimale **značilnosti skupinskega dela** in nekatere metode, ki jih lahko uporabimo pri delu v skupini. Posebej bomo poudarjali **aktivno delovanje udeležencev**.

⁷ Robert Kegan, profesor s Harvarda, se ponovno zavzema za oživljanje (moderniziranje) predavanj na ameriških univerzah, kar kaže na to, kako pomembna metoda je predavanje. Predavanja so nadomestile različne »aktivne metode«, kar pa ni bilo vedno bolj učinkovito.

AKTIVNO UČENJE

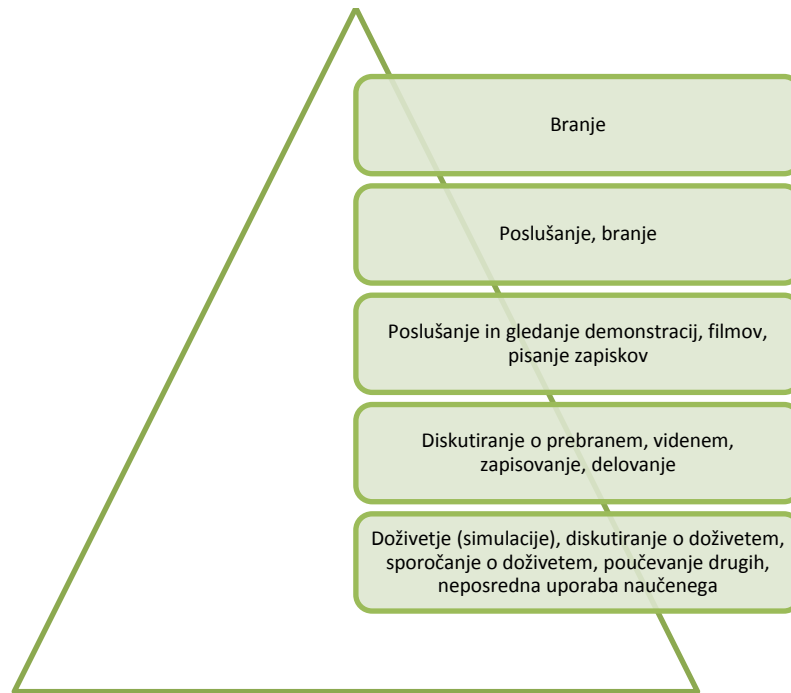
Piramido učenja, ki jo je razvijal **Edgar Dale** (1900-1985)⁸ in so jo za njim mnogi nadgrajevali, poznamo že iz 40. let prejšnjega stoletja. Doživela je precej kritik, predvsem glede t. i. aktivnega učenja, ki je nadomeščalo predavanja in druge vrste prenosa znanja. Avtorjeve osnovne ideje so bile, da je potrebno uporabljati različne vrste informacij, predvsem je spodbujal uporabo filma. Kasneje so drugi avtorji začeli uporabljati delitve na vrste učenja (aktivno/pasivno) glede na stopnjo izkustvenih dejavnosti. Izkustvene metode naj bi bile aktivne metode. Vemo, da je opredeljevanje »aktivnega učenja« kot zgolj izkustvenega učenja v strokovnih krogih deležno precej diskusij, zato naj opozorimo, da aktivno učenje ne pomeni le izkustveno učenje. Najbolj preprosto ponazorimo aktivno učenje s s Konfucijevo mislijo, ki pravi približno takole: Kar vidim, pozabim; kar vidim in slišim, si zapomnim; kar vidim, slišim in naredim, razumem.

Aktivno učenje pomeni, da se udeleženci angažirajo z vsebinami, ki jih proučujejo. Za nekatere je lahko »tuhtanje« (meditacija, kontemplacija) ali poglobljeno branje izjemno aktivno »spopadanje« s pojavi. Pogosto pa velja, da je učenje bolj učinkovito, če udeleženci tudi govorijo, delujejo, ustvarjajo, in ne le poslušajo. Po dveh tednih ohranimo v spominu približno 10 do 30 % tistega, kar preberemo ali le slišimo (predavanja), približno polovico od tistega, kar vidimo in slišimo (predavanja s filmi, demonstracije), in več kot polovico, če o tem tudi govorimo (skupinske diskusije) ali praktično delujemo (simulacije, učenje z delovanjem). V nadaljevanju je prikazana shema, kako se oži učinkovitost učenja, če so viri informacij usmerjeni le na en kanal in udeleženci niso akterji lastnega učenja.

Znano je poučevanje ob upoštevanju VAKOG sistema, ki uporablja vse čutne kanale za vstop informacij: vizualno, avditivno, kinestetično, olfaktorno in gustatorno. Dobro je razvito v NLP (nevrolingvistično programiranje) in komunikacijskih pristopih, ki uporabljajo NLP modele⁹. Pri izboru metod (sledječ načelu aktivnosti) upoštevamo tudi Gardnerjevo teorijo o več inteligencah, tako da za posameznike izberemo ustrezne metode, glede na njihove individualne načine učenja, saj so lahko tako bolj aktivni. Če ima nekdo visoko razvito interpersonalno inteligenco, bomo učinkovitost učenja stopnjevali z uporabo metod, ki vključujejo druge ljudi in odnose z njimi. Upoštevamo tudi sinergijo med motivacijo in aktivnostjo ter izbiramo različne tehnike, da se približamo različno motiviranim udeležencem (prim. Barkley, 2010).

⁸ Study Guides and Strategies (dostopno na www.studygs.net), NTL (National Training Laboratories), glej tudi Cranton, P. (2012). Planning instruction for adult learners (3rd ed.). Toronto: Wall & Emerson. Mnogo novodobnih pristopov je tudi zlorabilo osnovno idejo o aktivnem učenju, kot jo je razvijal Dale, zato je potrebna pozornost pri spremljanju objav/raziskav. Kot »očeta« pedagoškega aktivizma navajajo Deweya. Za »aktivizem« v izobraževanju odraslih je pomemben tudi Lewin.

⁹ Več o tem: NLP VAKOG Sensory Language, Maria Beyer in mentalne vaje, Colin Rose in Louise Goll: Umetnost učenja.



Bolj kot so posamezniki aktivni pri svojem učenju, več si zapomnijo in vsebina bolj vpliva na njihova stališča. Aktivno učenje – pasivno poučevanje.

Silberman in Auerbach (2006, str. 2) tudi povzemata že omenjeno Konfucijevo misel in nekoliko spremenita zapis:

- Ko samo slišim, pozabim.
- Ko slišim in vidim, si nekaj zapomnim.
- Ko slišim in vidim ter sprašujem in diskutiram z nekom drugim, začnem razumeti.
- Ko slišim, vidim, diskutiram in naredim, si nabiram znanje in veščine (znam in postajam več, kompetenten).
- Ko poučujem nekoga, obvladam tisto, česar sem se naučil (postajam »mojster« v tistem, česar sem se naučil).

To imenujeta Active Learning Credo, ki na najvišje mesto za ohranjanje znanja postavlja poučevanje drugega (prenos znanja). To se v praksi kaže kot resnično. Ko študenti pripravljajo končno evalvacijo svojega dela, ugotavljajo, da si največ zapomnijo (»največ odnesejo«) od tistega dela, kjer so bili sami aktivni in so morali poučevati druge. Če naj bodo udeleženci pri učenju čim bolj aktivni, se sprašujemo, kako izbrati primerne metode. Povzemamo nekaj nasvetov za izobraževalce¹⁰. Nasveti »delujejo« v vseh okoljih (bolj ali manj formalnih).

¹⁰ Več o tem glej v Silberman, M. L. (2005). 101 ways to make training active. San Francisco: Pfeiffer.

Silberman, M. L. (2010). Unforgettable experiential activities: An active training resource. San Francisco: Pfeiffer.

Silberman, M. L., Auerbach, C. (2006). Active training: A handbook of techniques, designs, case examples, and tips. San Francisco: Pfeiffer.

- Ustvari varno in sprejemajoče okolje za učenje.
- Povej, kakšna so pričakovanja.
- Postavi pravila delovanja (npr. aktivno sodelovanje je del učenja in ga spodbujamo).
- Uporabljaljaj jezik, ki je (vsem) razumljiv.
- Razvijte profesionalne odnose (med učiteljem in študenti in med študenti samimi).
- Udeležencem povej nekaj ključnih točk, ki jim pomagajo organizirati delo (napovej, kaj bo predmet učenja, 3 – 5 ključnih ciljev ali tem).
- Uporabljaljaj primere (za ponazoritev povedanega).
- Uporabljaljaj tehnike aktivnega učenja, ki omogočajo čas za refleksijo.
- Pomembne ideje ponovi.
- Poslušaj udeležence.
- Upoštevaj, da igrajo emocije pomembno vlogo pri učenju.
- Bodi prožen s prezentacijo (sledi skupini).
- Uporabljaljaj humor.

Pri izboru metod upoštevamo tudi značilnosti odraslih, ki se učijo¹¹. Zelo pomembne so njihove izkušnje, ki vplivajo na referenčni okvir. Za odrasle je še značilno, da so motivirani za vsebine, ki so za njih relevantne (izbiraj vsebine, ki so v njihovem kontekstu in zanje pomembne), znanje želijo uporabiti v svojem življenju (bodi pozoren na prenos v prakso), svoje učenje želijo nadzorovati (samostojno učenje, več možnosti za učenje).



Odrasli se učijo s spraševanjem, diskusijo, poslušanjem zgodb o izkušnjah drugih (življenjske zgodbe), posnemanjem drugih, s spremljanjem predavanj in svetovanjem ...
(Vir: <http://www.gettyimages.fi/detail/photo/trainee-learning>)

¹¹ Zelo uporaben opis značilnosti učenja odraslih je v delu Knowles, M., Holton, E. F., Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner*. New York: Routledge.

SKUPINSKE OBLIKE

Skupinsko izobraževanje, v sodobnih tekstih se pojavlja izraz sodelovalno učenje¹² ali kooperativno učenje, se nanaša na skupine ljudi, ki so navadno manjše od 40 udeležencev. To je eden **najpogostejših načinov** izobraževanja, ker ima več prednosti. Skupinska oblika dela je ekonomičnejša od individualne, ker posamezen strokovnjak sodeluje z več ljudmi hkrati. Njena druga pozitivna lastnost je, da si lahko udeleženci v skupinskem delu (člani v skupini) medsebojno pomagajo, drug drugemu nudijo informacije in oporo, oblikujejo se socialne mreže. Učinkovitost se kaže tudi v tem, da so udeleženci bolj pripravljeni sprejeti nasvete drugih udeležencev, ki imajo podobne probleme kot oni sami. Izvor znanja so pri skupinskem delu tudi drugi člani skupine. V skupini se razvijejo vplivi skupinske dinamike in vzdušja (klime), ki vodi v medsebojno oporo.

V skupini se razvije ozračje, ki omogoča **skupno ustvarjanje pomenov** (konstrukcija pomenov) ter premislek o ustaljenih pomenih in praksah, kar povežemo z reflektivnim učenjem in teorijo transformativnega učenja. Skupinska oblika izobraževanja so študijski krožki, skupine za psihoedukacijo, projektne skupine ipd. Vse to kaže, da skupina niso le naključno zbrani ljudje, temveč so ljudje, ki imajo skupen cilj in medsebojne odnose.

V ta priročnik smo vključili skupinsko delo tudi zato, ker so raziskave pokazale, da je pri spreminjanju stališč najbolj učinkovita prav skupinska oblika. Že Kidd (1965) opisuje raziskave Lewina¹³ o vplivu različnih metod na spreminjanje prehranskih navad. Raziskave, ki jih je Lewin opravljal že med drugo svetovno vojno, so bile osredotočene na to, kako ženskam sporočiti nova spoznanja o prehrani, da bi te glede na nova spoznanja tudi drugače pripravljale hrano. Pri prenosu vsebin so uporabili metodo predavanj v veliki skupini. Izbrali so dobre predavatelje, ki so uporabljali tudi grafične predstavitve vsebin ter filme. Druga vrsta izobraževanja pa je bilo delo v majhnih skupinah, ki je slonelo na diskusiji. Prenesena je bila ista vsebina, le da z metodo vodene diskusije v majhni skupini. V prvem in drugem primeru so zagotavljali, da so bili uporabljeni najboljši elementi (kakovost). Po zaključku predavanj (neke vrste tečaj) v veliki skupini in po zaključku diskusijskega dela v mali skupini so raziskovalci preverili, koliko od posredovanih vsebin so si ženske zapomnile oz. česa so se naučile. Rezultati so bili približno enaki in raziskovalci so sklepali, da metoda ni vplivala na to, koliko so se udeležence naučile, koliko dejstev o prehrani so poznale. Ko pa so preverjanje ponovili čez nekaj tednov, jih niso spraševali po dejstvih (vedenje o prehrani), temveč o tem, kaj so v svoji praksi spremenile. Zanimale so jih spremembe v delovanju. Spraševali so jih, ali so tedaj (po nekaj tednih od izobraževanja) pripravljale hrano, ki vsebuje več vitaminov in beljakovin in manj škroba. Rezultati so pokazali, da je prakso spremenilo več žensk, ki so se izobraževale v majhnih skupinah. Raziskovalci so ugotovili, da je pomemben faktor za spremembo

¹² Collaborative learning, cooperative learning sta dve poimenovanji. Pogosto nadomeščata termin group learning.

¹³ Kidd navaja za vir Lewin, K. (1947). The Relative Effectiveness of a Lecture method and a method of Group Discussion for Changing Food Habits.

prakse stališče (odnos do problema). Stališča pa se bolj spreminjajo, če poteka izobraževanje v majhni skupini. Ženske, ki so bile del majhnih skupin, so se s svojo skupino identificirale, o skupini so govorile kot o »naši skupini«, medtem ko se udeleženke predavanj v veliki skupini niso identificirale z njo. Predavanja so za njih ostala »izobraževalni tečaj«. V majhnih skupinah so ženske razvile odnose in tudi medsebojno odgovornost ter odgovornost do vodje skupine, občutile so, da morajo s tistim, česar so se naučile »nekaj narediti«. Teh raziskav ne moremo posplošiti na vse izobraževalne situacije, vendar pa so (še vedno) pomembne, ko želimo vplivati na stališča in spreminjanje ravnanja ljudi. O pomanjkljivosti metod, ki poskrbijo predvsem za prenos informacij, pišeta sodobna avtor in avtorica: Chen in Martin (2015)¹⁴. V svojih raziskavah o okoljskem izobraževanju opisujeta pomen transformativnega učenja. Z različnimi metaanalizami raziskovalnih poročil je bilo ugotovljeno, da je predpostavka linearnega modela učenja, zgrajenega iz (a) prenosa informacij in (b) spreminjanja ravnanja, neučinkovita v okoljskem izobraževanju. Ključni dejavniki za spreminjanje ravnanja so nadzorovanje lastnega vedenja glede na posledice, stališča in moralne norme. Za takšno učenje pa je bolj učinkovito skupinsko izobraževanje.

V sodobnem konceptu družbe znanja se poleg že znanih modelov učečih se organizacij razvijajo tudi učeče se skupnosti kot skupnosti prakse (*community of practice CoP*), ki razvijajo svojo prakso kot reflektivno prakso, ob tem pa se oblikujeta znanje in identiteta (osebna in skupinska). Poleg skupnosti prakse se pojavljajo tudi interesne skupnosti (*community of interest* ali *CoI*), kjer se združujejo posamezniki iz različnih disciplin. To implicira, da so skupine heterogene in imajo posamezniki različno (ne)znanje. Ob razreševanju kompleksnih problemov ima vsak vključeni v *CoI* na nekem področju znanje, na drugem pa ga nima. Kompleksnih problemov namreč ne morejo razrešiti homogene skupine.¹⁵

Učeča se skupnost (*learning community*) je znana kot izobraževalni projekt, v sklopu katerega se uči skupina, ki se je združila ob skupnih ciljih, in sicer tako, da je vsak posameznik odgovoren za to, da doseže svoje učne cilje in da sodeluje z drugimi pri doseganju njihovih, kot to opisuje E. Wenger (2006) v modelu skupnosti prakse ali pa D. Schön (1987) s konceptom reflektivne prakse. Učeča se skupnost je lahko različno velika. Pod tem imenom najdemo večje lokalne skupnosti (npr. učeče se mesto) ali manjše skupine na delovnem mestu. Ta oblika spodbuja samostojnost in osebno pomembno učenje (*significant learning*). Tako kot doživljajske (izkustvene) metode tudi metode pri učeči se skupnosti večinoma delujejo zunaj organiziranih formalnih izobraževalnih ustanov.¹⁶ Učitelj (mentor, animator skupine) ima v teh primerih vlogo koordinatorja, učni proces ni linearen, cilji pa niso načrtani vnaprej za celoten potek, marveč jih postavljajo po delih. Primer učeče se skupnosti je skupina odraslih, ki se soočajo z onesnaženostjo vode v svojem okolju, skupina družin, ki se združijo, da bi drugače obdelovali svoje vrtove. Lahko je tudi gibanje, kot npr. Zelemenjava.

¹⁴ O težavnosti s spreminjanjem (transformacija vedenja) govori tudi R. Kegan v svojem predavanju *Immunity to Change* (<https://www.youtube.com/watch?v=FFYnVmGu9ZI>)

¹⁵ Glej Center for lifelong Learning and Design (L³D) na University of Colorado.

¹⁶ Koncept učeče se skupnosti je širši in se ne nanaša le na obliko učenja v posameznih skupinah, kot je omenjeno tukaj. V večjih projektih lahko v praksi projekti povezujejo različne nosilce učenja in izobraževanja (glej projekte Slovenija – učeča se skupnost). Pri razvoju novih praks bi potrebovali tudi nova poimenovanja, saj nastajajo težave, ko prihaja do prekrivanja imen oz. posameznih izrazov.

Učeča se skupnost ali učeča se skupina in skupnosti prakse v povezavi z akcijskim učenjem postaja vedno bolj zanimiv način učenja. Zanj se zanimajo protagonisti zamisli o upravljanju znanja (*knowledge management*) v podjetjih, ki so pozorni na oblikovanje in preoblikovanje znanja v izbranem podjetju. Manj pa se s to obliko srečujemo v lokalnem okolju.

Med dalj časa znane skupinske oblike neformalnega izobraževanja sodita tečaj¹⁷ in seminar. Njune značilnosti bomo predstavili zgolj na kratko, predvsem zato, ker ju pogosto zamenjujejo izobraževalne delavnice in učni laboratoriji.

Tečaj (course) je v literaturi opisan kot skupinska oblika izobraževanja odraslih, ki obsega veliko frontalnega dela, npr. predavanj ali demonstracij. Uporablja se, ko ima skupina malo časa, podatkov pa je veliko in so že urejeni v sistem znanja ali oblikovani v niz spretnosti ter je mogoča transmisija, tj. prenos informacij in njihova uporaba. V tečaju se združujejo manjše skupine, ki so stalne, denimo pri tečaju tujega jezika¹⁸, kuharskem tečaju, tečaju za uporabo novih škropiv ali pri pripravi davčne napovedi. Izobraževanje v tečaju se lahko zaporedno stopnjuje. Začne se s prvo stopnjo in zaključi s peto ali sedmo. Tečaji so lahko namenjeni pripravi za vpis v izbrano formalno izobraževanje (priprava za vpis na fakulteto) ali za dejavnosti v prostem času (tečaj za eko opremo hiše). Vsebine v tečajni obliki izobraževanja so jasno strukturirane. Na tečaju učitelj najpogosteje udeležence najprej seznanj s programom ali posameznim postopkom, sledi prikaz, lahko tudi pogovor o prednostih postopka v primerjavi z že znanimi. Nato so na vrsti izobraževalne dejavnosti, s katerimi udeleženci pridobijo znanje ali spretnost/veščino in jo utrdijo (npr. pečenje potice, sušenje fig). Tečajna oblika je pogosto povezana z učenjem veščin, kot denimo tečaj kuhanja, smučanja ali jadrnanja. V praksi se kaže, da tečaji niso več tako ostro povezani s predavanji, temveč obsegajo vedno več dejavnih oz. aktivnih metod; še vedno pa gre za prenos nekega znanja ali veščine. V slovenščini so najbolj poznani tečaji tujih jezikov. Za druge oblike se navadno uporablja izraz seminar ali kar delavnice oz. laboratoriji.

Prav tako kot tečaj je skupinska oblika tudi **seminar**, le da ima bolj prožno strukturo. V seminarju je več dvosmerne (med izobraževalcem in udeleženci) ter večsmerne komunikacije (med vsemi udeleženci). Tečaj in seminar sta v didaktiki opisana kot obliki pouka, saj obe slonita na t. i. didaktičnem trikotniku (učitelj – učenec – program), vendar ima učitelj v seminarski obliki drugačno vlogo kot pri tečaju. Učitelj v seminarju dobi vlogo vodje razprave, svetovalca in spodbujevalca. Seminarji omogočajo analizo pojavov, povezavo z izkušnjami udeležencev in skupno iskanje rešitev. Seminarsko obliko uporabljamo tedaj, ko se skupina srečuje z novostmi, ki še niso jasno strukturirane. Seminarji se bolj prilagajajo udeležencem ter želijo spodbuditi dejavnost in **samostojnost študentov**. Najbolj poznani so v akademskem okolju, označujejo manjše skupine, ki se osredotočajo na partikularne učne vsebine (probleme).

¹⁷ V sodobni literaturi in praksi neformalnega izobraževanja se beseda tečaj pojavlja redkeje. Najpogosteje zasledimo organizacijske oblike, poimenovane seminarji in delavnice ali laboratoriji. Beseda *course* se pojavlja v formalnem izobraževanju (na univerzah), v slovenščini pa v primerih kot računalniški, smučarski, jezikovni tečaji ipd..

¹⁸ Glej npr. tečaji slovenskega jezika za tujce na Centru za slovenski jezik kot drugi/tuji jezik.

V seminarski obliki učitelji (mentorji) uporabljajo drugačne metode kot pri tečaju; navadno je manj predavanj in več aktivnih metod, zelo znana je sokratska metoda. Časovno se seminar prilagaja udeležencem. Poznamo seminarje, ki potekajo ves konec tedna, seminarje, ki potekajo nekaj popoldnevov, ipd. Seminar je pogosto le del širšega programa izobraževanja. Kadar študenti sicer samostojno uporabljajo različne vire za študij, je seminar namenjen temu, da se skupina sreča in samostojni študij obogati s skupinskim delom. To je kot oblika že podobno študijskim krožkom, le da v študijskem krožku ni klasične vloge učitelja (kot prenašalca znanja ali veščin).

Skupinsko učenje, na kakršno naletimo v seminarski obliki, ostaja pomembno tudi v dobi razvite tehnologije. Ta omogoča, da se odrasli prek elektronskega povezovanja (e-skupine) združijo v skupine in se ob tem dogovorijo tudi za srečanja v klasični seminarski obliki, ki podpira medsebojno učenje v e-mrežah. Seminar je še najbolj utečena skupinska oblika pri visokošolskem študiju, kjer navadno poteka tako, da uvodničar – lahko je študent ali gostujoči strokovnjak – pripravi predstavitev, ki ponudi izhodišče za pogovor. Uvodni del mora biti zato dovolj zanimiv, včasih provokativen, da se zdi študentom izziv za razpravo. Za uvodni del lahko uporabimo igro vlog ali kako drugo metodo, ki spodbudi razpravo. V seminarju (za odrasle) naj bi bile izkušnje, stališča in mnenja udeležencev izhodišče za učenje – so učna vsebina, ki se ob drugi učni vsebini preveri.

V sodobni literaturi se pojavlja kot skupinski obliki tudi delavnica (*workshop*) in učni laboratorij (*learning lab*). Pri obeh je poudarek na izkustvenih metodah in diskusiji. Skupinsko učenje in **skupinske diskusije in pogovore** v okviru izobraževanja moramo razlikovati od terapevtskih skupin. Izobraževanje se od terapije razlikuje po tem, da je terapija¹⁹ namenjena kurativi ter zdravljenju in reševanju patoloških stanj. Učenje je sestavni del vsake terapije, nasprotno pa klinično svetovanje in terapevtsko delo nista sestavna dela izobraževanja.

Omeniti je potrebno še **študijske krožke**, ki so se v Sloveniji široko razvili pod vplivom Freirejevih kulturnih krožkov in švedskega modela študijskih krožkov. Za program v ŠK je značilno, da nastaja procesno v soglasju med vsemi udeleženci in mentorji. Delo v ŠK omogoča, da se razvijejo pravila izobraževanja, ki so drugačna od formalnega šolskega sistema. Na delo v študijskih krožkih so vplivala tudi odkritja Lewina in Biona. Prvi je ugotovil, da je demokratično vzdušje najboljše za učenje (skupinsko delovanje), drugi pa je poudarjal pomen čustvenega odnosa med ljudmi kot nujnega posrednika (odnos je medij) za konstrukcijo znanja, nastajajočega v dialogu in z izmenjavo ter »pogajanjem«.

¹⁹ Pri skupinskem delu, ki izhaja iz zaznanih problemov, se pogosto srečamo s prepletanjem izobraževalnih in terapevtskih elementov. Za hitro delitev pa velja, da je namen terapije zdraviti nekaj, kar je bolno, medtem ko je namen izobraževanja razvijati znanje, odnose, vrednote in veščine. Terapijo vodi terapevt, ki je posebej usposobljen za terapevtsko delo v skupini.

ZNAČILNOSTI SKUPINSKEGA IZOBRAŽEVANJA

Delo v skupini ima svojo **dinamiko odnosov in komunikacije**, ki bi jo lahko primerjali z zgodbo o Schopenhauerjevih ježevcih. Ježevci so se hoteli v mrzli zimi ogreti, zato so se zatekli v votlino in se približali drug drugemu. Bolj kot so se približali, bolj jim je bilo toplo, a hkrati so se tudi pobodli. Začutili so ostrino bodic, zato so se oddaljili. Ko so se oddaljili, jih je zeblo. Dilema ježevca je dilema bližine in oddaljenosti. Koliko se približati, da bi se dobro počutili, da bi dosegali cilje, a se ne bi zbadali? Odnos v skupini je silnica, ki podpira in motivira, omogoča prostor pripadanja in možnost za identifikacijo, kar je še posebej pomembno pri družbeno ranljivejših skupinah.

Ko organiziramo izobraževanje v skupinah, sledimo nekaterim **načelom**, in sicer:

- načelu porazdelitve vodstva, kar pomeni, da v skupini ni ostre hierarhije odnosov, čeprav v vsaki skupini nastane razdelitev vlog glede na skupinsko dinamiko;
- načelu heterogenosti v skupini; to pomeni, da so skupine sestavljene na osnovi različnih sposobnosti, ljudje prihajajo iz različnih socialnih okolij;
- načelu medsebojne (so)odvisnosti, kar pomeni, da so člani skupine medsebojno povezani in soodvisni, ker imajo skupne naloge; po tem se tudi ločijo od skupine, ki posluša predavanja in se po predavanju razide;
- načelu razvoja socialnih zmožnosti – socialnih veščin, kar pomeni, da člani skupine s skupinskim delom ne razvijajo le znanja s področja, ki je vsebinski program dela, marveč tudi socialne veščine v sodelovalnem učenju; socialno-emocionalno učenje ali razvijanje socialne in emocionalne inteligence se razlikuje od obvladovanja izbranih vsebin, to je od konceptualnega in veščinskega znanja.

Skupinsko učenje temelji na sodelovanju (sodelovalno učenje). Sodelovanje z drugimi ljudmi je način skupnega bivanja in je tudi zmožnost, ki je nujna za življenje. V odraslosti se sodelovanje v učnih skupinah kaže kot možnost vzpostavljanja odnosov, v katerih se ne oblikuje le znanje/vedenje, temveč tudi identiteta. V modelu skupnosti prakse je kot enakovreden sestavni del postavljen razvoj identitete. V skupini vsak član prevzema odgovornost za svoje delo in tudi za dosežke skupine kot celote. Pomemben je občutek pripadnosti skupini (skupinska identiteta), zaviralno pa delujeta tekmovalno vzdušje in strah posameznika, da bi se osmešil pred drugimi, zato je pomembna vloga mentorja, da skrbi za vzdušje v skupini (še posebej za t. i. ozračje varnosti udeležencev) in za skupinsko dinamiko.

Johnson in Johnson (2009, 1998)²⁰ sta opredelila pet sestavin, ki jih je treba upoštevati, da bi bilo skupinsko učenje učinkovito.

²⁰ Glej tudi Cooperative Learning Institute www.co-operation.org.

1. Člani skupine morajo biti »soodvisni«. Napori celotne skupine prispevajo k uspehu vsakega posameznika in vsak posameznik s svojimi napori prispeva k uspehu celotne skupine. To se doseže z delitvijo vlog v skupini. Vsak član ima svojo vlogo, od katerih sta še posebej zanimivi vlogi »dvomljivec« in »opazovalec«. Dvomljivec, ki ga nekateri imenujejo tudi »dr. NE«, je nekdo, ki nenehno in namerno postavlja kritična vprašanja o delovanju ter sprašuje, ali so rešitve res prave ali ne. To je nasprotna vloga od kimajočega (konformnega) posameznika, ki z vsem soglaša in je z vsem zadovoljen.
2. Skupina potrebuje veliko priložnosti za izmenjavo idej, da lahko vsak član presodi lastno predstavitev zamisli. Ustvariti je treba prostorske in časovne pogoje za izmenjavo idej (pomen vzdušja!) in pogovarjanja o pomenih.
3. Vsakdo mora biti sam odgovoren za svoje delo/učenje, kajti med poglavitnimi nameni učenja v skupini je medsebojno usklajevanje dela (odgovornosti naj ne prevzemajo mentorji ali animatorji!).
4. Prizadevati si je treba za razvoj socialnih veščin posameznika: od jasnega izražanja do poslušanja drugega, od prepričevanja do konstruktivnega izločanja neuporabnih argumentov.
5. Skupina potrebuje čas za premislek o lastni predstavitvi in o rezultatih učenja. Gre za to, da skupina presodi, kaj je uspelo in kaj bi lahko bilo bolje. Skupina mora svoje delo ob zaključku projektov oceniti (evalvirati), za kar uporablja različne metode evalvacije. Za kakovost skupinskega dela je nujno, da si skupina vzame čas za presojo že med samim potekom (sprotna sameevalvacija) in ob koncu (končna evalvacija).

Ko načrtujemo skupinsko delo, se pogosto vprašamo, ali bi organizirali homogene ali heterogene skupine. Najbolje delujejo mešane skupine (heterogene), kjer posamezniki po znanju ter veščinah in izkušnjah ne odstopajo preveč, če je učenje usmerjeno v neko specifično področje, ki zahteva predznanje. Drugače pa je pri skupinah, kjer imajo skupen problem, npr. skupine kmetovalcev. Učinkovitejše bodo skupine, v katerih bodo člani z različnimi stališči in različnimi načini učenja, saj se tako drug od drugega največ naučijo, vendar pa potrebujejo tudi več zavzetosti, da se oblikuje zaupanje. Če člani skupine upoštevajo vsakega posameznika kot vir znanja (vsak ima neke izkušnje, ki so lahko vir) in gradijo na nehierarhičnosti, se bo medsebojna povezanost razvila. K temu pripomore tudi enakomerna porazdelitev delovnih nalog. Ko si skupina postavlja izobraževalne cilje, je pomembno, da so ti jasni vsakemu članu skupine. To je v okviru študijskih krožkov²¹ jasno zastavljeno: krožek ima mentorja in animatorja, cilje postavijo vsi skupaj in za rezultate dela so vsi odgovorni.

²¹ Študijski krožki so obsežna mreža skupin, ki deluje pod vodstvom Andragoškega centra Slovenije, glej <http://sk.acs.si/>. Študijski krožki delujejo tudi na Univerzi za tretje življenjsko obdobje. Poznamo tudi študijske skupine, ki so aktivne v delovnih okoljih in se razlikujejo od študijskih krožkov v lokalnem okolju.

Skupina, ki je pri svojem delu **prostorsko** strnjena, kot način razporeditve v prostoru izbere **sedenje v krogu**, tako da imajo člani možnost očesnega stika in neverbalnega sporočanja. Krožna razporeditev je za skupinsko delo boljša kot frontalna (gledališka razporeditev).

Število članov skupine sicer ni edini dejavnik, ki vpliva na kakovost izobraževanja v skupinah, vendar moramo vedeti, da se z velikostjo odnosi spreminjajo. Z naraščanjem števila članov skupine ima vsak posameznik manj možnosti, da bi z vsemi sodeloval. Znano je (glej Johnson in Johnson, 1998; Vaccani v Castagna, 2006; Agosti, 2006), da v skupini vsi govorijo, če je v njej (približno) do šest članov. Če je v skupini od sedem do deset ljudi, govorijo skoraj vsi. Tisti, ki so po naravi bolj molčeči, v teh primerih govorijo manj. Če je v skupini od enajst do osemnajst ljudi, potem pet ali šest ljudi veliko govori, trije ali štirje se vključijo občasno. Če je v skupini od devetnajst do trideset ljudi, trije ali štirje prevladujejo nad drugimi. V skupinah z nad trideset ljudmi je sodelovanje minimalno.

Število članov v skupini se optimalno giblje med osem in dvanajst, če želimo upoštevati potrebe in značilnosti učenja posameznika. Če gre le za sporočanje informacij, število ni tako pomembno. Če pa si udeleženci v skupini izmenjujejo mnenja in poglede, je ustrezneje združiti od pet do osem posameznikov ali parov (če gre za tip izobraževanja, ki je namenjeno partnerjem, kot so izobraževanja za uvajanje novih načinov investiranja, gospodarjenja ipd.). To zagotavlja dovolj pestrosti, hkrati pa je skupina še vodljiva in obvladljiva. Večja kot je skupina, počasneje se bo izobraževalni proces odvijal, ker bodo pogovori zahtevali več časa. Premajhno število članov (manj kot sedem) vodi v t. i. »družinske« odnose, to pomeni, da je premalo mnenj za učinkovite diskusije, da se med seboj strinjajo in prilagajajo, ker so odnosi pomembnejši kot vsebine. Če pa pride do oblikovanja večjih skupin (nad 25 ali 30 članov), je treba te med samim procesom razdeliti na več manjših podskupin, v katerih diskusija vsaj deloma poteka brez sodelovanja mentorja.

Včasih slišimo trditve: če hočete dvigniti kakovost izobraževanja, zmanjšajte skupino. Vendar se to v praksi ne izkazuje kot vedno edina prava rešitev. Lahko so tudi številčno majhne skupine učno neučinkovite, kajti učinkovitost ni odvisna le od števila njenih članov; če so v skupini posamezniki, ki rušijo kakovostno skupinsko dinamiko, skupina ne bo delovala, pa čeprav je majhna.

Število srečanj je lahko različno. Povprečje, ki ga opazimo v praksi skupin, je med šest in dvanajst (to je približno 20 ur, kar predstavlja možnost za zaokroženo vsebinsko celoto). Manjše je število tistih srečanj, ki so bolj predavateljsko obarvana, več pa jih je v primerih majhnih, diskusijskih skupin, saj te prvi dve ali tri srečanja porabijo za medsebojno spoznavanje in oblikovanje programa dela. Več kot dvanajst srečanj postane že dokaj dolgo obdobje za en cikel neformalnega izobraževanja, zato je bolje zaključiti z delom skupine in se lotiti novega projekta, če se skupina tako odloči. Tudi pri številu srečanj ni enega samega pravila, saj je delovanje odvisno od vseh članov skupine, pogojev dela in vrste problemov, s katerimi se ukvarjajo. Nekateri študijski krožki delujejo več let kot skupina in člani postanejo socialno zelo povezani. To je navadno tedaj, ko so socialni cilji učenja ravno tako pomembni kot vsebinski.

Skupine se navadno srečujejo enkrat tedensko. Med srečanji naj bi bilo dovolj časa, da nova spoznanja uporabijo oz. preizkusijo v praksi ali pa da opravijo samostojne aktivnosti. Uravnavanje

pogostosti srečanj je manj občutljivo, če gre za predavanja ali za informiranje odraslih. Ob upoštevanju značilnosti odraslega človeka, da namreč izobraževanje posameznika ni povezano le z njim samim, ampak si mora ustrezno organizirati službo in družinska opravila, je primerno, da so srečanja redno zastavljena, bodisi enkrat tedensko ali enkrat mesečno. Za srečanja je primernejši večerni čas ob upoštevanju možnosti prevozov, službenega časa, vremenskih razmer in podobno.

Struktura srečanj je različna. Srečanja najbolj pogosto trajajo dve pedagoški uri (dvakrat 45 min) ali dve polni uri, če gre za metodo predavanja s pogovorom. Diskusije ali razne izobraževalne predstave (npr. film z diskusijo ali igre vlog) lahko trajajo dalj časa. Vključiti moramo tudi čas za neformalen klepet, kajti neformalno druženje vodi v oblikovanje socialnih mrež, kar je za udeležence dobrodošlo. Po uvodnem postavljanju ciljev in predavanju ali filmu se lahko skupina razdeli na manjše diskusijske skupine. Temu sledi plenum, forum. Zaključek naj bo evalvacija z vprašanji: Kaj smo danes odkrili? S čim se strinjate? Kaj bomo naslednjič? Struktura srečanj je povezana z metodo, ki jo uporabimo.

Struktura skupine je navadno pestra. V skupinah v lokalnem okolju je več žensk kot moških, izjema so tiste vsebine, ki so tipično »moške« (npr. upravljanje z vozili, škropivi ipd). Cunningham (1991)²² piše, da je več moških prisotnih v tistih oblikah, ki so bolj informativno naravnane, tako da vedo, kaj bodo slišali oz. o čem se bodo učili. Ženske pa so po tej raziskavi pogosto v podpornih skupinah (*supportive group*), ki so manj vsebinsko definirane. Tudi v izobraževanju starejših so večinoma ženske, vendar tega ne moremo posplošiti na vse programe! Struktura skupin, ki imajo za predmet svojega učenja specifičen problem (npr. urejanje vrtov), je starostno in spolno raznolika.

Glede na udeležence v skupini andragog izbira tudi **gradivo ali učne vire**: ni vseeno, kakšna je skupina, če želimo uporabiti tiskane vire (pomislimo na funkcionalno nizko pismene) ali akademske pristope v predavanjih (višja kot je formalna izobrazba, bolje sprejemajo negotovost in nasprotovanje med teorijami ali strokovnimi doktrinami). Skupinam se torej prilagajamo z gradivi in metodami. Uporabimo tiste metode, ki bodo za skupino najbolj učinkovite.

Posebna vrsta skupinskega dela so **delavniške oblike**. Gre za uporabo izkustvenih metod učenja, ki nudijo veliko skupnih doživetij in bolj celostno izobraževanje. Delavnice se odvijajo na vsebinsko različnih področjih, lahko pa se omejijo le na eno specifično področje (npr. ohranjanje pitne vode). Zanimive so delavnice, ki potekajo ves konec tedna ter združujejo izobraževanje in oddih, na katere lahko starši in stari starši pridejo skupaj z otroki, tako da nastane medgeneracijsko druženje. Tovrstne delavnice so zelo primerne, ko želimo z izobraževanjem vplivati na navade ljudi.

Mentor ima v skupini različne vloge. V nekaterih skupinah so interakcije med udeleženci in mentorjem pogostejše, v drugih skupinah pa je mentor bolj v ozadju. Mentor ima lahko vlogo izobraževalca (včasih tudi predavatelja) ali pa bolj moderatorja, animatorja. Kadar so v skupini v ospredju medsebojni odnosi med člani skupine, gre v večji meri za medsebojno učenje in je poudarjeno socialno-emocionalno znanje; takrat je mentor bolj spodbujevalec, koordinator dela.

²² Ta raziskava se je nanašala na družinsko izobraževanje in je s tem tudi omejena.

Del mentorjevega profesionalnega znanja je tudi znanje o vodenju učne skupine. Mentor kot moderator mora na začetku delovanja skupine skupaj z udeleženci postaviti cilje. V skupini se dogovorijo, kaj pričakujejo in kaj bo vsak posameznik prispeval k skupini. Spodbuja naj izražanje različnih pogledov. To počne verbalno in neverbalno. Diskusije vodi v konstruktivne akcije, ne dopušča razvoja malodušja v slogu pritoževanja: »Tu se ne da nič narediti. Nič ne deluje.« To omenjam zato, ker lahko v skupinah zelo hitro pride do zdrsa v dinamiko obtoževanja institucij, struktur, kapitala, tašč, učiteljic ... Pozorni smo na mikrodinamiko skupine. Namesto tega mentor spodbuja kritično razmišljanje, pogovor in iskanje rešitev. Na tak način dela vplivajo tudi ustrezno izbrane metode (dialog, kratka predavanja, intervjuji s strokovnjaki, diskusija) glede na faze razvoja skupine. Enako ravnanje namreč ni primerno in učinkovito v vsaki fazi, kar bo prikazano v naslednjem delu besedila.

RAZVOJ SKUPINE

Skupina ima več stopenj razvoja. Nekateri avtorji omenjajo pet stopenj, drugi sedem (Jaques in Salmon, 2009). V vsakem primeru gre za različne stopnje oblikovanja skupine, v katerih je pomembno upoštevati osebne potrebe (poleg skupinskih in ciljno naravnanih potreb). Že v prvi fazi je nujno upoštevati vse posameznike in cilje. V naslednjih fazah je večji poudarek na doseganju ciljev (skupinske potrebe in potrebe glede na naloge oz. cilje). V spodnji preglednici, ki sem jo pripravila po virih Vaccani (2006), Jaques in Salmon (2009), so razvidne faze razvoja ter katere metode so v posameznih fazah primernejše. V naslednjem delu učbenika bomo posamezne metode podrobneje predstavili.

Faze razvoja skupine	Subjektivna stanja	Osnovne napetosti v skupini	Katere/kakšne naloge so dobrodošle?	Katere metode uporabiti?
Faza konstituiranja	Negotovost posameznika, pomembna je vloga mentorja (zunanje avtoritete)	Osvajanje »teritorija«	Informiranje, dogovarjanje o skupnih ciljih, strukturiranje procedur	Dogovor o samostojnem učenju, zbiranje izkušenj, uvodna predavanja
Faza identifikacije	Izpostavljanje	»Popis« virov	(Iz)delovanje, vrednotenje	Predavanje z diskusijo, diskusija , analiza primerov z vrednotenjem,

				vaje za utrjevanje
Faza koagulacije	Soočanje/konfrontacija	Upravljanje z viri in konflikti, graditev zaupanja	Odločanje	Aktivna predavanja, analiza primerov z odločanjem, vaje v reševanju problemov, simulacije
Faza zrelosti	Pripadnost	Upravljanje z močjo	Projekt	Projekti, simulacije , metoda primerov
Faza zapuščanja (zaključevanje)	Separacija, ločevanje	Sobivanje	Aktivne naloge selitve, prehoda	Simulacije (kaj bo po izobraževanju), sistematiziranje vsebin, evalviranje

Preglednica : Razvoj skupine (vir: Vaccani v Castagna, 2006; Jaques in Salmon, 2009)

Kako vrednotiti skupinsko delo?

Pri vrednotenju je težko dobiti objektivne podatke, če evalvacija ostaja na ravni vtisov in izražanja zadovoljstva ali nezadovoljstva. Vrednotenje²³, ki sledi zgolj zadovoljstvu v skupini, je omejeno na prve odzive in na stopnjo pričakovanj. Posamezniki, ki so imeli nizka pričakovanja, bodo z isto skupino bolj zadovoljni kot posamezniki, ki so imeli visoka pričakovanja. Učinek izobraževalnega programa se lahko pokaže šele čez nekaj časa v praksi vsakdanjega življenja, zato je zadovoljstvo s potekom, ki ga merimo ob zaključku skupinskega dela, zgolj eden od elementov evalvacije. Pomemben del je evalvacija prenosa v prakso, kar pa je redko zajeto v vrednotenju izobraževanja.

Pri skupinskem izobraževanju lahko ocenjujemo naslednje elemente:

- znanje, ki so ga pridobili,
- zaupanje, odnos do pojavov, stališča,
- veščine, ki so jih razvili,
- pozitivne spremembe v praksi (prenos v prakso),
- oceno daljnosežnih vplivov nekih pojavov (klimatske spremembe ipd.),
- spoznanja o slabostih oz. nevarnostih za okolje in družbo (pri zelenem izobraževanju je na tem delu pogosto izrazit poudarek),
- srečanja in spoznavanja novih znancev, s katerimi gradijo socialna omrežja.

²³ Več o evalvaciji glej v modulu Fragmenti o evalvaciji v neformalnem izobraževanju odraslih.

Pri skupinskih oblikah izobraževanja se pojavljajo različice, poznamo veliko različnih izvedb. Skupne značilnosti vseh so vpliv skupine, medsebojne interakcije med člani skupine, medsebojno prenašanje izkustva, znanja in veščin ter povezovanje novih znanj na poti do rešitve problemov.

Pogostejša kot so skupinska srečanja in bolj kot so odnosi odprti, tem bolj postajajo take skupine tudi prijateljsko povezane (razvije se občutek pripadnosti in skupna identiteta). Nekateri člani se začno srečevati tudi izven izobraževalnih dogodkov. Ko se seminar ali delavnica že konča, člani skupine vzdržujejo stike po telefonu ali spletu. Kaj se dogaja po koncu skupinskega izobraževanja, je odvisno tudi od zadnje faze (zaključevanje) v skupinskem delu. Če so nastali konflikti, ki jih niso uspeli uravna(va)ti, se bodo ljudje razšli, ne da bi se želeli ponovno srečati. Če pa bo zadnja faza skupinskega dela primerno vodena, je lahko vstop v razvoj novih skupnosti.

Skupinska oblika je dovolj **prožna**, da članom omogoča veliko prilagajanja glede vsebine, časa, kraja in metod dela ter načina sodelovanja in obveščanja.

Vsi člani se lahko **aktivno vključijo** v pogovore.

Ker je zadovoljstvo povezano s pričakovanji, **pričakovanja preverimo** in jih upoštevamo (analiza potreb).

Pripombe zbiramo sproti in glede na izražene potrebe spreminjamo tok delavnice ali tečaja (**sprotna evalvacija**).

IZBRANE METODE

Andragogi v skupinskem delu uporabljajo zelo različne metode – od pogovora, igre vlog, simulacije in razprave do predavanja. Med tradicionalne metode uvrščamo predavanje, diskusijo, metodo primera, simulacijo in projektno delo, kar vse lahko učinkovito uporabimo pri skupinski obliki dela. Kot alternativne ali sodobnejše metode se pojavljajo doživljajske metode²⁴ (*outdoor methods*), snemanje filmov in pisanje blogov, biografske metode, akcijsko raziskovanje in učenje. Predavanje in diskusija sta dokaj pogosto uporabljena kot časovno obsežnejša ali tudi kot mini pristopa, npr. mini predavanje, ki zavzame le 10–15 minut.

Metoda pomeni eno od poglavitnih osi izobraževanja (poleg ciljev in vsebin), označuje zamisel, itinerarija, ki vodi v neko smer (cilj). Lahko bi rekli, da z izbrano metodo **urejeno/organizirano vodimo proces učenja**. Pri raziskovanju metod naletimo na različne delitve in tudi različna poimenovanja. Goguelin²⁵ razdeli metode v štiri skupine:

- afirmativne ali dogmatske metode (s temi metodami učitelj prenaša znanje; npr. predavanje),
- interogativne ali sokratske metode (učitelj s spraševanjem pomaga, da učeči se posamezniki odkrivajo znanje),
- aktivne metode ali metode *learning by doing*, *active learning* (učitelj vodi, usmerja učečega se posameznika, da deluje in se z delovanjem uči),
- permisivne metode ali ne-metode (učitelj le pripravlja okolje, vire, ki jih učeči se posameznik uporabi).

Izobraževalne metode lahko delimo tudi po drugih kriterijih. Ameriško združenje izobraževalcev odraslih (ASTD²⁶) v svojih gradivih deli metode za učenje na delu na tiste, ki se dogajajo v stiku med ljudmi (*in-person*), metode e-učenja ali učenja na daljavo in t. i. *blended* metode, ki vključujejo e-učenje in učenje v stiku z drugo osebo.

Iz svojih izkušenj vsi poznamo izobraževalce, ki so svoje študente spodbujali z dialogom, poznamo tudi take, ki niso niti glave dvignili iznad svojih zapiskov med predavanjem, ker so brali predavanja, spomnimo se onih, ki so nas vodili na izlete in pri katerih smo imeli pogosto delavnice ... Česa se najraje spomnimo? Česa se najbolj spomnimo? Verjetno smo si najbolj zapomnili tiste učitelje, ki so uporabljali različne metode, tako da so študente pritegnili k vsebinam, o katerih so predavali. Pritegnili so nas s svojim slogom, navdušenjem nad vsebino, o kateri so govorili, zavzetostjo in s tem, da so znali pristope prilagoditi skupini. Različne metode moramo uporabiti, če želimo pritegniti

²⁴ V nekaterih besedilih se pojavi poimenovanje doživljajska pedagogika za poimenovanje celote doživljajskih metod. V angleških besedilih uporabljajo *outdoor learning*, da se loči od *experiential learning*/ metode izkustvenega učenja, ki lahko poteka v različnih okoljih.

²⁵ Goguelin, P. (1991). *La formazione-animazione*. Torino: ISEDI.

²⁶ ASTD handbook for workplace learning (2008)

dvajsetletne študente drugega letnika ali pa če želimo pritegniti nizko funkcionalno pismene brezposelne, četudi govorimo o isti vsebini, npr. o podnebnih spremembah.

V nadaljevanju bomo predstavili delitev, kot jo je zasnoval D. Demetrio (2003), izhajajoč iz tega, kako se ljudje učijo v vsakdanjem življenju. Metode namreč uporabljamo zato, da ljudem omogočimo čim bolj ugodne okoliščine za učenje, da učenje olajšamo, zato izhajamo iz značilnosti odraslih in njihovega učenja.

KAKO SE ODRASLI UČIJO?

Odrasli se učijo na različne načine (povzeto po Demetrio, 2003):

- imitativni način (odrasli posnemajo druge),
- argumentativni način (odrasli kritizirajo, razpravljajo, dokazujejo),
- inovativni način (raziskujejo, variirajo, spreminjajo, izumljajo),
- destruktivni način (raztrgajo, razbijejo, uničijo idejo ali predmet, dekonstruirajo),
- imaginativni način (sanjarijo, načrtujejo, postavljajo hipoteze).

To so načini, ki jih odrasli uporabljajo pri svojem vsakdanjem učenju. Na podlagi teh se razvijejo didaktične strategije (didaktične tehnologije, ibid.) kot skupki metod. To so:

- Transmisijske metode – tiste, ki jih uporabljajo, da bi usvojili novo znanje, izkušnje in spretnosti. Nove stvari (ki so prenešene, sporočene) si mora človek zapomniti. Transmisijske metode slonijo na procesih reprodukcije, replikacije in asimilacije. Zgled takšne metode je predavanje.
- Avtorefleksivne metode – načini učenja, s katerimi raziskujejo svoje izkušnje. Te metode slonijo na procesih intro- in retrospekcije. Zgled takšne metode je biografska metoda.
- Praktične metode – to so načini učenja, pri katerih učeči se znanje izdelujejo, elaborirajo. Te metode slonijo na raziskovanju in razpravi. Zgled take metode je delavnica ali laboratorij.
- Virtualne metode so načini učenja, ki jih uporabljamo, ko ni nobenih izkušenj. Gre za projekte, postavljanje hipotez ter uporabo domišljije in intuicije.

Metode, ki se uporabljajo v praksi, lahko razvrstimo tudi glede na antinomije. V katerih pozicijah se sami znajdete? Katera pozicija vam je ljubša? Naslednje ločevanje je namenjeno lažjemu pregledu in shematičnosti ter razmisleku o lastnem slogu, zato smo namerno izpostavili skrajnosti pristopov, čeprav v praksi navadno nismo soočeni s skrajnostmi. Metode lahko razvrstimo glede na naslednja tri nasprotja:

- akademizem nasproti aktivizmu,
- vsebine nasproti procesom,
- strukturiranost nasproti nestrukturiranosti (razpršenosti).

Nasprotje med akademizmom in aktivizmom pomeni nasprotje med t. i. aktivnimi metodami (*active learning*) in t. i. predavateljskimi metodami (metodami *ex cathedra*). Akademizem označuje naslednji elementi: oddaljenost med učencem in učiteljem, sorazmerna togost odnosov, enosmerna komunikacija in prevladujoča abstrakcija. Aktivizem označuje prepletenost učenca, učenja in delovanja ter reševanja problemov. Za aktivizem sta značilni dvosmerna komunikacija in odgovornost vseh udeleženi v izobraževanju. Razlika med obema pristopoma se kaže v transmisiji znanja v nasprotju z elaboracijo oz. konstrukcijo («izdelovanjem») znanja prek reševanja problemov.

Nasprotovanje med strukturiranostjo in nestrukturiranostjo se kaže v privrženosti visoko načrtovanemu izobraževanju (formalne oblike in formalna struktura) v nasprotju s spodbujanjem priložnostnega učenja ali informalnega učenja, ko dogodki niso načrtovani in se ljudje učijo v situaciji (*learning en passant*).

Nasprotje med vsebinami in procesi se kaže v zagovarjanju učenja vsebin (prenosa vsebin) in poznavanju specialističnih tem (npr. vedenje o različnih vrstah semen v zelenem izobraževanju) ter učenju postopkov, denimo učenje postopkov kuhanja, spremljanje procesa. Eno ali drugo stališče vodi v izbor metod, ki so osredotočene bolj na učenje vsebin ali na učenje postopkov, procesov. V resničnem življenju ni mogoče postaviti ostre ločnice med enim in drugim.

Te tri opozicije so izhodišča za ostre razprave in refleksije o metodah v celotnem izobraževanju odraslih. Nekateri strokovnjaki zagovarjajo ene, navdušujejo se nad prenosom vsebin in predavanji, drugi jim nasprotujejo ter dokazujejo pomembnost učenja v samih situacijah, s simulacijo in laboratoriji/delavnicami. V praksi je navadno pomembno, za katero metodo je neki strokovnjak specialist in katere metode so najboljše za ciljno skupino. V nadaljevanju bomo opisali nekatere metode, ki se pogosto uporabljajo tudi v okoljskem izobraževanju.



Predavanje na univerzi kot simbol akademizma (univerza Oxford)
(Vir: <http://www.philosophy.ox.ac.uk/lectures>)

PREDAVANJE

Predstavljajte si situacijo, ko dvanajst ljudi v študijskem krožku posluša uvodno predavanje strokovnjaka, ki so ga povabili v svojo delavnico. Strokovnjak lahko predava o pridelavi vrtnin, restavratorskih tehnikah, zamrzovanju živil ipd., vedno smo priča prenosu znanja. Gre za dobro znano, lahko ji rečemo klasično metodo, kjer predavatelj pripoveduje/govori in slušatelji poslušajo. *Lecture (ang.)* ali *lezione (it.)*, predavanje je dejavnost, ki ima za svoj cilj poučevanje o neki vsebini. Začetek predavanj naj bi bil na prehodu med 5. in 4. stoletjem pred n.št. v grški Akademiji (Platon) in Liceju (Aristotel). Sodobna predavanja so po svoji formi še vedno podobna predavanjem iz časa poznega srednjega veka, gre za **ustno prezentacijo** izbrane vsebine, čeprav predavatelji v sodobnosti ne berejo. *Lectio* pomeni namreč brati.

Predavanje še vedno velja za »kraljico« med metodami v izobraževanju (Rotenberg, 2005), saj kljub navidezni statičnosti omogoča spodbujanje učenja pri slušateljih (npr. z izzivalnostjo, polemičnostjo), predvsem pa hitro in učinkovito prenašanje podatkov in zamisli. S pravim pristopom deluje kot animacija za nadaljnje učenje. Posameznik bo niz predavanj dopolnil denimo s samostojnim izobraževanjem.

Včasih se sicer pojavijo dvomi, ali je predavanje sploh ustrezna metoda v izobraževanju odraslih in ali ni bolj primerna za formalno izobraževanje mladine. Tako kot druge metode ima predavanje svoje prednosti in pomanjkljivosti. V nekaterih okoliščinah je zelo učinkovito, v drugih je vir dolgočasja.



Dolgočasna predavanja niso spodbuda za učenje; odrasli jih bodo zapustili, če niso »obvezna«. (Vir: <http://bigthink.com/ideafeed/college-lectures-are-comparatively-bad-for-learning>)

Metodi je pogosto namenjenih veliko kritičnih besed predvsem v kontekstu sodobnega gibanja t. i. aktivnih metod in razvoja tehnologije. Interakcija med učencem in učiteljem je namreč pri predavanju označena s pasivno vlogo učencev. Pomanjkljivosti pri predavanju se torej kažejo v povezavi s »pasivnostjo« poslušalcev, ki vodi v slabše pomnjenje, ker informacije prihajajo pretežno po slušnem kanalu. Rezultati poslušanja so bolj labilni, pozornost ob dolgotrajnem poslušanju zaradi utrujenosti hitro upade, zato priporočajo kombinacije metod.²⁷

Kljub kritikam je predavanje metoda, ki je za doseganje izbranih ciljev zelo primerna. Še posebej, če kritike upoštevamo in predavanja izboljšamo z vmesnimi dejavnostmi (kot je film ali glasovanje prek spleta).

Učenje s predavanjem je po navadi omejeno na teoretske koncepte in abstraktne prikaze. Predavanje uporabljamo, ko želimo predstaviti dejstva, koncepte in teorije, zgodovino neke ideje, ko želimo pokazati na povezave med posameznimi teorijami in spodbuditi študente, da sami poiščejo povezave. Naj navedemo nekaj primerov, ko so predavanja prava izbira:

- uvod v nov sklop teorij,
- predstavitev temeljnih znanj, izhodiščnih teorij o nekem področju, kjer študentje še nimajo znanja,
- priprava za samostojno učenje ali druge učne dejavnosti.

Izhodiščni miselni model je predpostavka, da učitelj oz. predavatelj **ima znanje**, ki ga je oblikoval, in da ga s transmisijo (tj. s tehniko razlage, pojasnjevanja ipd.) ponudi učečim se oz. študentom. Učenci poslušajo in tako znanje sprejemajo. Vsi učenci prejmejo isto informacijo (znanje), a to ne zagotavlja, da vsi tudi sprejmejo isto znanje. Poslušanje je pri predavanju zelo pomemben del komunikacije in učenja, zato so v prednosti tisti udeleženci izobraževalnih programov, ki imajo bolj razvit slušni kanal za sprejemanje informacij. Kar je povedano, pa ni nujno tudi slišano, zato ne pomeni nujno, da bo prišlo tudi do usvojitve znanja. Usvajanje in konstrukcija lastnega znanja je bolj zapleten proces, ki vključuje tudi integracijo slišane z že znanim. Ker gre za transmisijo, nimamo zagotovila, da bo učenje pri udeležencih učinkovito, če ne poznamo njihovega predznanja. Edino, kar je gotovo, je, da je predavatelj informacije prenesel. Zaradi tega Castagna (2006) svetuje, da predavanjem sledijo vaje oz. individualno ali skupinsko utrjevanje. Na spodnji fotografiji je vrsta predavanja, ki sodi v množične oblike, vendar se predavanje uporablja tudi v manjših skupinah.

²⁷ Active learning /Center for research on learning and teaching. Dostopno na www.crlt.umich.edu/strategies/tsal. (10. 6. 2014).



Sodobna predavanja se zaradi uporabe tehnologije razlikujejo od predavanj v preteklosti. Konferenčna in univerzitetna predavanja so navadno opremljena z vrhunsko tehnologijo. (Vir: <http://theconversation.com/to-lecture-or-not>)

Predavanje je metoda, ki jo uporabljajo **samostojno ali v povezavi z drugimi metodami**. Po navadi je pri usposabljanju/izobraževanju odraslih uvodni del srečanja namenjen predavanju. Temu sledi učenje z metodo primera, razprave, simulacije ipd. Pri predavanju je poudarek na pojasnjevanju teoretskih konceptov in podajanju sistematično urejenih podatkov, manj pa na razvijanju komunikacije ali drugih spretnosti. Če želi predavatelj poslušalce animirati, zgradi predavanje tako, da ob primerih nastaja struktura znanja, ki jo je predavatelj predvidel. Načinov za pripravo predavanja je veliko, predavatelji pa jih uporabljajo glede na udeležence in cilje izobraževanja. Nekaj jih bomo predstavili v nadaljevanju.

Kljub pomanjkljivostim se predavanja pojavljajo povsod v izobraževanju odraslih. Naj ponovimo, da so učinkovita, ko gre za prenos znanja, ki je že strukturirano. Ko imamo znanje v neki jasni strukturi, ga je lažje prenašati s predavanjem. Pomanjkljivost pri tem je, da je vedenje/znanje nekdo že oblikoval, postavil v strukturo, zato je »filtrirano« s prejšnjim znanjem in pogledi tistega, ki ga je strukturiral (predavateljem). Če ima predavatelj široko znanje, je to lahko prednost, in ne pomankljivost. Zmožen je izbrati tiste informacije, ki jih bodo slušatelji potrebovali.



Predavanje o organskem kmetovanju. Na fotografijah poteka v manjši skupini (manj kot 30 ljudi) v različnih okoljih. (Vir: <https://sppidevelopmentblog.wordpress.com>)



(Vir: <http://www.ypard.net> (Young Professionals for Agricultural development- Organic farming))

ALI JE PREDAVANJE TREBA NAČRTOVATI?

Ljudje, ki vedo veliko, včasih zanemarijo načrtovanje. Zdi se jim, da bo preprosto povedati, kar znajo. In nekaterim to tudi uspe. So pač nadarjeni! Karizmatične osebnosti z igralsko nadarjenostjo po navadi požanjejo veliko simpatije in ljudje jim pozorno prisluhnejo. Vsi poznamo take profesorje. Toda na to se lahko zanesejo le izbranci. Večinoma je nujna priprava na predavanje. Pri okoljskem izobraževanju je andragog pogosto v vlogi organizatorja izobraževanja in njegova naloga je med drugim, da na izobraževanje povabi izbrane predavatelje. Zgodi se lahko, da bodo predavatelji izjemno dobri (tudi brez priprave), lahko pa pridejo tudi nepripravljene in neučinkoviti.

Ko načrtujemo predavanje, smo pri izbiranju vsebine najprej pozorni na to, kako bomo razvili argumentacijo (Zannini, 2005). Odločiti se moramo, kako organizirati »kognitivni material«, ki ga želimo prenesti. Vrstni red je lahko različen in glede na to ločimo štiri tipe predavanj (prim. Duncan in Goddard, 2005; Rotenberg, 2005), ki jih prikazuje spodnja preglednica.

Deduktivni potek	Induktivni potek	Problemski potek	Časovno-zgodovinski potek
Uvod. Splošna načela pri nekem pojavu. Razvoj argumentov. Posledice v praksi, primeri.	Primer, specifična situacija, zgodba. Refleksija o primeru/zgodbi. Koncepti. Posledice, drugi primeri.	Pomembna vprašanja o problemu. Zakaj je pomembno o njih govoriti? Rešitve (koncepti). Zaključki in posledice.	Sledimo časovnim etapam nekega pojava in po teh etapah pripovedujemo. Sledimo postopku, ki poteka po nekem časovnem zaporedju.
Tveganje Natančna teoretična razprava lahko postane (zelo) dolgočasna. Teoretski jezik je za poslušalce lahko prezahteven. Ker je v tem tipu predavanja na prvo mesto postavljen teoretski diskurz, je nevarno, da začetniki	Tveganje Banaliziranje s preveč preprostimi primeri. Ljudje se dolgočasijo, če se jim zdi premalo zahtevno, premalo izzivalno. Porabi se veliko časa, saj sta prvi fazi lahko zelo dolgi, a ne moremo ju izpustiti. Ti fazi nista le estetski, namenjeni sta	Tveganje Poslušalcev se ne dotaknemo, problemi jih ne nagovorijo. Če nismo pozorni pri izbiri problemskih situacij, lahko predavatelj govori sam sebi. Načrtovanje je težje, ker mora izhajati iz dvomov in vprašanj	Tveganje Pretiravanje v analitičnosti. Razdrobljeno predstavljanje posameznih delov.

ne bodo razumeli uvodnih delov.	sidranju za konceptualizacijo, ki bo sledila.	študentov.	
---------------------------------	---	------------	--

Preglednica : Štiri vrste predavanj (vir: Zannini, 2005; Duncan in Goddard, 2005; Rotenberg, 2005; Castagna, 2014)

Deduktivni pristop je značilen za akademska predavanja, ki so najpogostejša na univerzi. Spoznanja se nizajo kot v knjigi ali učbeniku. Med branjem knjige in poslušanjem predavanja pa je razlika. Pri predavanju ne moremo preskočiti uvoda in se na koncu vrniti k njemu, kot lahko naredimo pri branju knjige, zato naj bi bil **uvod čim bolj zanimiv**. Deduktivni pristop pri organizaciji predavanja je primeren pri prenosu definicij, podajanju informacij v kratkem času in pri poglobljanju znanja strokovnjakov na kongresih in drugih strokovnih srečanjih.

Induktivni pristop sledi naslednjim stopnjam: najprej je na vrsti pregled nekaj primerov ali situacij, ki se postavljajo kot problemi oz. posebnosti. Te probleme morajo kot probleme občutiti tudi slušatelji (ne smejo biti zgolj problemi, ki jih kot take zaznava predavatelj). Druga stopnja predstavlja refleksijo o primerih in možnostih za interpretacijo ter o posledicah. V tretjem koraku oblikujemo refleksije s pomočjo enega ali več teoretskih konceptov ali pa refleksije združimo v nov teoretski koncept, v novo posplošitev. V zadnjem koraku prikažemo aplikativne konsekvence, morda z analizo drugih podobnih primerov.

Induktivni pristop pri predavanju je podoben raziskovalnemu pristopu, učenju z odkrivanjem in akcijskemu raziskovanju, zato je primeren za informiranje in uvodno predstavljanje vsebin novim slušateljem, npr. ko šele začenjajo z uvodnimi predavanji. Primeren je tudi tedaj, ko gre za pojasnjevanje zelo kompleksnih konceptov.

Problemski pristop pri predavanju pogosto opisujejo v anglosaksonski literaturi. Njegova značilnost je, da postavimo vprašanja in nanje odgovarjamo. Uvodno odprtje predavanja je takšno, da je privlačno za poslušalce, da pritegne njihovo pozornost (*catch*). Uvodna tehnika je niz vprašanj, ki so za slušatelje pomembna in spodbudna za razmišljanje. V naslednjem koraku prikažemo namen, predstavimo pomembnost teorij, ki jih želimo vpeljati, pokažemo praktične rezultate in nasledke, ki jih lahko dosežemo. Temu sledi razpravljanje, ki se drži vrstnega reda vprašanj z začetka. Pri razpravljanju uporabljamo tiste koncepte, ki se nam pokažejo kot primerni za iskanje rešitev. Sledi sklep, ki navadno vsebuje kratko predstavitev poglavitnih točk in ugotovitev.

Prednosti problemskega pristopa pri predavanju se kažejo v učinkovitosti. Poslušalci predavanju lažje sledijo, predavanje je prepričljivo in v praksi ga pogosto uporabljamo.

Časovno-zgodovinski pristop strukturira predavanje tako, da pojav, o katerem predavamo, predstavimo po delih ali fazah. Predstavimo lahko zgodovinske etape, prek katerih se je pojav razvil. Druga možnost je, da predstavimo proces ali postopke v časovnem zaporedju. Predstavimo faze v

življenjskem ciklusu, produkcijskem ciklusu, šolskem letu, razvoju cikla kaljenja in rasti ipd. Ta postopek je primeren za vse tipe vsebin in za vse poslušalce.

Poleg teh štirih pristopov uporabljamo pri predavanjih še druge mikropristope, ki jih predavatelj izbira glede na razmere in okoliščine. Pogosti načini so:

- predstavitev pojava glede na prednosti in pomanjkljivosti (plus/minus),
- predstavitev pojava z različnih zornih kotov (kako pojav vidi naravovarstvenik in kako pojav vidi lastnik tovarne),
- prehajanje od preprostega k zapletenemu, kompleksnemu (sukcesivno poglobljamo argumente od preprostih k bolj zapletenim).

Predavanje lahko popestrimo še z drugimi metodami. Ob koncu ali med potekom ga npr. lahko dopolnimo z metodo intervjuja. **Intervju** kot učna metoda ima veliko skritih možnosti, ki jih je v izobraževanju odraslih mogoče zanimivo uporabiti. Oseba, ki je v vlogi intervjuvanca, je vir, zato so lahko okvirna vprašanja o posamezni temi pripravljena vnaprej. Strogo začrtanega protokola vprašanj po navadi ni. Ko poteka intervju pred študenti, se pojavijo tudi nova vprašanja, na katera intervjuvanec odgovarja. Spraševalec, če je v tej vlogi učitelj, postavlja taka vprašanja, ki so zanimiva za študente in ki sledijo zadanim izobraževalnim ciljem. Študenti/udeleženci lahko pripravijo in oddajo tudi pisna vprašanja. Tako k sodelovanju pritegnemo tudi tiste, ki se sicer ne želijo izpostaviti.

Predavanja lahko dopolnimo z mini diskusijami v parih, dodamo filmske posnetke, glasbo.



Predavanje v srednjem veku in sedanost s TEDX predavanji. Razlika je v novejši tehnični opremi in medijskem dostopu. Osnovna pa je pot od nosilca znanja k prejemnikom.
(Vira: <https://www.conted.ox.ac.uk>, <http://negrowhite.net/ideas-that-talk-to-the-youth-in-tedx-youthday/>)



DISKUSIJA ALI RAZPRAVA²⁸

Ta metoda je lahko dopolnitev predavanja ali pa je samostojna metoda. Učitelj ali mentor v tem primeru ne razlaga, temveč spodbuja razpravo tako, da so vsi učenci oz. učeči se odrasli udeleženi. Komunikacija ne poteka po modelu, kjer je posameznik (predavatelj) v središču, ampak razpršeno med vsemi udeleženci.

Razprava je metoda, ki jo uporabljajo pri skupinah različnih starosti, tudi pri otrocih. Tudi otroci so zmožni argumentirano razpravljati. Pogosteje pa se ta metoda uporablja v skupinah odraslih in starejših odraslih. To pomeni, da je to lahko metoda dela v medgeneracijskih skupinah otrok in starejših odraslih. Če si predstavljamo medgeneracijsko skupino, ki razpravlja o zaščiti živali v svojem okolju, hitro ugotovimo, da je diskusija lahko primerna metoda.

Metoda diskusije predpostavlja sodelovanje udeležencev, zato jo različni avtorji uvrščajo med t. i. aktivne metode. Kurt Lewin, ki smo ga omenjali že v uvodnem delu, je leta 1947 ustanovil NTL Institute²⁹, ki je ameriški center za razvoj učenja in usposabljanja. V sodobnosti je ta center zelo vpliven na področju izkustvnega učenja in učenje v podjetjih (korporativno učenje). V njihovem modelu je predstavljeno predavanje kot najmanj učinkovita metoda, temu sledijo metode, ki uporabljajo branje in demonstracijo (pasivno opazovanje). Med najbolj učinkovite metode pa sodijo: diskusija, delovanje in poučevanje drugih oziroma takojšnja uporaba. V tem delu se bomo osredotočili na diskusijo. Diskusija kot izobraževalna metoda je načrtovano dogajanje, ki ima izobraževalne cilje. V različnih diskusijah (ki niso načrtovane kot del izobraževalnih programov, temveč so del poslovnih in strokovnih srečanj) pa se udeleženci informalno učijo. Na spodnjih fotografijah sta dva primera diskusije, kjer poteka informalno (priložnostno) učenje, in sicer na delu ter na konferenci. Ne v prvem ne v drugem primeru ni diskusija izbrana kot edukacijska metoda, temveč je pri dejanju diskusije učenje kolateralni proces, osnovni cilj diskusije je izboljšati delo, odpraviti probleme ipd. ne pa edukacija sama po sebi. Zelo zanimiva je uporaba diskusije v skupinah, kjer želijo spodbuditi opolnomočenje in ozaveščanje o vplivu družbene moči. Vsebine teh diskusij so lahko umetniška dela, zgodbe, politični dogodki.

²⁸ V strokovnih besedilih zasledimo oba izraza: diskusija in razprava. A. Krajnc (1979) v delu *Metode izobraževanja odraslih* uporablja termin metoda diskusije. V besedilu bomo besedi uporabljali kot sinonima. Več glej v Brookfield, S. D., Preskill, S. (2005). *Discussion as the way of Teaching: Tools and techniques for democratic classrooms* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

²⁹ National training Institute (www.ntl.org); national training laboratories



Diskusija poteka na različne načine in v različnih okoljih. Zgoraj diskusija na delu, spodaj panelna diskusija na konferenci. V obeh primerih nastaja učenje kot informalni proces.
(Vir: <http://www.conservators-converse.org>)



KDAJ UPORABIMO DISKUSIJO KOT METODO?

Diskusija kot izobraževalna metoda dela v skupini je strukturirana in organizirana kot izobraževalni dogodek. Naj najštejem nekaj najbolj pogostih situacij, ko je diskusija primerna metoda:

- ko je cilj poučevanja osvetliti različna stališča ob kontroverznih, spornih, nasprotujočih si konceptih,
- ko želimo z diskusijo preveriti znanje ali spoznati stališča udeležencev,
- ko želimo spodbujati odnosne in komunikacijske zmožnosti (še posebej med pripadniki različnih kultur, generacij in spolov),
- ko udeleženci razvijajo zmožnosti za jasne in natančne opredelitve ter ubeseditve svojih mnenj in ko razvijajo retorične zmožnosti,
- ko se želimo izogniti vplivu avtoritete (tudi strokovne).

Diskusija je v izobraževanju odraslih pogosta metoda, saj učeči se z njo medsebojno preverjajo veljavnost vsebin («pogajanje» o pomenih), o katerih se učijo, nasprotujejo/konfrontirajo novo znanje s prejšnjim ali pa svoje znanje poglobljajo. Pri tem uporabljajo svoje izkušnje in poglede na stvari, o katerih se učijo. Razprava se oblikuje po **načelu enakopravnosti** udeležencev in v konstruktivnem ozračju. V strokovni literaturi jo avtorji priporočajo, v praksi pa se ne uporablja tako pogosto, ker metoda za uporabo ni tako enostavna, kot se zdi na prvi pogled, saj zahteva prožno načrtovanje časa in je nepredvidljiva glede doseganja ciljev. Lahko se zgodi, da se učenje ob diskusiji oddalji od zadanih ciljev.

MODERIRANJE DISKUSIJE

Ko **pripravljamo in moderiramo diskusijo**, smo pozorni na strukturo, povezovanje in povzemanje. Cilji naj bodo jasni. Tako bomo razpravo obdržali v mejah načrtovanega in se bomo približali cijem.

Vodja povezuje vprašanja in teme, ki so skupne ali podobne. Tako dobimo **ključne teme**. Ko vodja/moderator povezuje podobne teme, tudi povzema. Vmesno povzemanje deluje kot ponavljanje in utrjuje učenje, zato smo nanj pozorni (povzemanja ne opustimo!). Pri **povzemanju** izpostavimo najpomembnejše zamisli. Te lahko zapišemo (projekcija, tabla, papir) in tako nastajajo opomnik, zbirka ključnih sporočil ter povzetek, kaj smo spoznali, ugotovili in se naučili. Povzemanje je uporabno tudi za preverjanje, kako udeleženci razumejo koncepte, procese in povezave. Če ugotovimo, da udeleženci ne razumejo, katere so bistvene značilnosti pojavov, o katerih diskutirajo, je mogoče treba kaj dodatno pojasniti, razčistiti nesporazume ali odpraviti neustrezno razumevanje.

Študenti lahko različna vprašanja postavljajo **vodji razprave (ali pa udeležencem v razpravi, odvisno od tehnike)**. Ko smo v vlogi vodje, se sprašujemo, ali je treba odgovoriti na vsa vprašanja. Ni treba! Vprašanja lahko tudi preusmerimo na skupino oz. jih prenesemo: »Kaj vi menite o tem? Ima kdo od vas kakšno zamisel? Ima kdo podobne izkušnje?«

Diskusija navadno ni samostojna metoda, kot smo zgoraj že omenili. Samostojna je lahko takrat, ko pripravljamo okrogle mize ali podobna srečanja. Uporabljamo jo v povezavi z drugimi metodami. Morda je tudi to razlog, da so se razvile mnoge specifične različice, s katerimi se lažje prilagodimo drugim metodam. Lahko jo uporabljamo tako, da sledi kratkemu predavanju ali predstavlja uvod v predavanje. Ugotovitve iz diskusije udeleženci povežejo s teoretskim znanjem v naslednjem delu predavanja, ki mu lahko ponovno sledi diskusija. V nadaljevanju bomo predstavili značilnosti nekaterih tehnik diskusije.

RAZLIČNE TEHNIKE DISKUSIJE

Ločujemo različne tehnike diskusije: nevihta v možganih, brenčeče skupine, informalne diskusije, akvarij tehnika, črta, snežna kepa, panelna diskusija, »obrni se k sosedu«, pro et contra, diskusija v različno sestavljenih malih skupinah (**jigsaw learning**). Zadnja omenjena tehnika je uporabljena pri srečevanju strokovnjakov v zgledovalnih skupinah ali pri zgledovalnih obiskih. Strokovnjaki A, B, C se pomešajo v skupine (time), ki jih sestavljajo po en ali dva strokovnjaka iz posameznega področja. Če gre neka ljudska univerza na zgledovalni obisk v zasebno izobraževalno podjetje, se dogovorijo, da bodo obravnavali izbrani problem (npr. kakovost). **Moderator** razdeli udeležence v različne podskupine. Vsako podskupino sestavljajo člani obeh udeležencev, vsaka skupina ima svojega »gostitelja«, ki je vodja skupine, teme diskusije so medsebojno dogovorjene. Že pred obiskom se dogovorijo, o čem se želijo pogovarjati. Primeri so v spodnji razpredelnici.

Rdeča podskupina Tema diskusije: kakovost študijskih gradiv za izobraževanje na daljavo	Modra podskupina Tema diskusije: kakovost analize potreb udeležencev
Zelena podskupina Tema diskusije: kako oblikovati nove programe za zeleno izobraževanje	Oranžna podskupina Tema diskusije: medsebojno povezovanje in prijavljanje na evropske projekte

Preglednica: delitev na podskupine pri jigsaw tehniki

Udeleženci se po določenem času (npr. pol ure) zamenjajo, tako da pri posamezni mizi ostane le »gostitelj. Pridružijo se mu člani iz drugih skupin. Gostitelj pove, o čem so se pogovarjali. V naslednji

fazi se skupine ponovno združijo. Delo se zaključi plenarno s poročanjem posameznih skupin o ugotovitvah.

Zanimiva tehnika je **skupinska diskusija**, ki jo imenujemo **LTD** (po začetnicah besed *learning trough discussion*). Združuje sodelovalno učenje in metodo diskusije ter je podobna metodi učenja z reševanjem problemov (PBL *problem based learning*). Oblikuje se skupina študentov, ki se ob pogovoru učijo in tudi spoznavajo. Takšna skupina je lahko študijski krožek, skupina sodelavcev v mreži učeče se organizacije ali pa skupina starih staršev, ki se ukvarjajo z načrtovanjem šolskega vrta, kjer bodo z otroki pridelovali zelenjavo in sadje. Skupina se lahko oblikuje na podlagi izbranega problema. Učenje z diskusijo poteka v sedmih korakih, ki sledijo poprejšnjemu branju izbranega besedila (članka), gledanju filma ali opisu problema. Udeleženci najprej spoznajo problem, sledi strukturirana diskusija. Koraki si sledijo v naslednjih stopnjah:

1. Učeči se odrasli se med seboj seznanijo (če je to prvo srečanje) in si razdelijo naloge.
2. Poiščejo neznane strokovne izraze in jih pojasnijo. Lahko se pojavijo strokovni termini, ki jih ne poznajo vsi.
3. Poiščejo glavno sporočilo besedila, zgodbe, filma in podteme. Identificirajo probleme.
4. Razpravljajo o podtemah in opredelijo hipoteze/predpostavke.
5. Ugotovitve povežejo z drugimi teorijami ali drugimi avtorji oz. z izkušnjami drugih.
6. Vse povežejo s svojimi izkušnjami. Odločijo se, katere informacije jim še manjkajo, da bi prišli do rešitve ali pojasnitve problema in da bi uresničili cilje učenja. Poiščejo potrebne informacije. Pri tem koraku se lahko ustavijo; če potrebujejo več časa, lahko premor traja nekaj dni.
7. Ovrednotijo zapisane ali predstavljene teme, sistemizirajo podatke.
8. Ovrednotijo svoje delo in spoznanja.

Ker poteka delo v sedmih stopnjah/preskokih, to metodo imenujejo tudi **seven jumps**.

Zanimiva je tudi **panelna diskusija**. Ta sicer poteka različno, večinoma pa na začetku srečanja nekaj članov panela kratko nagovori udeležence izobraževanja. Temu sledijo vprašanja, člani panela razpravljajo med seboj in predstavijo svoja stališča. Zaradi razgibane metode mora biti vodja panela zelo spreten, da privede učno situacijo do zadanih ciljev.

Primer tem za panelno razpravo, kjer sodelujejo različni strokovnjaki: problem čiste vode, dostopa do čiste vode pri revnejših slojih, problem subvencioniranja uporabe sončnih zbiralnikov, revščina in ekološko pridelana prehrana ... V panelni diskusiji lahko sodelujejo vabljeni strokovnjaki, ostali udeleženci so poslušalci.

Tehnika akvarija (*FishBowl discussion*)

To je posebna tehnika skupinske razprave. Izberemo jo, ko želimo poudariti možnosti za učenje empatije ter medsebojnega razumevanja in spoznavanja. Skupino razdelimo na dve podskupini, in sicer tako, da so v podskupinah ljudje z različnimi stališči. Za delitev lahko uporabljamo različne tehnike.

Prva skupina sede in tvori notranji krog. To so »ribice v akvariju«. Druga skupina so opazovalci in tvorijo zunanji krog. Če v prostoru stolov ni mogoče razvrstiti v dva koncentrična kroga, se uporabi drugačna razmestitev. »Ribice v akvariju« se postavijo v sprednji del učilnice/prostora, opazovalci v zadnjega. Nato začno »ribice« razpravljati, vodja jih spodbuja, opazovalci pa beležijo proces in vsebino razprave. Zanima jih, kako razpravljajo in o čem. Opazovalci so tiho in razpravljalcev ne motijo. Po 10–15 minutah razpravo ustavimo. Razpravljalci utihnejo in prisluhnejo opazovalcem, ki povedo, kaj so slišali in kako so povedano razumeli, kaj so opazili novega v povezavi s stališči razpravljalcev, kaj novega so se naučili. Nato skupini zamenjata vlogi – opazovalci postanejo opazovani. Oboji imajo možnost, da slišijo, kako jih drugi vidijo, slišijo in razumejo. Nato se vrnemo na delo v celotno skupino in analiziramo, kaj smo se naučili ob razpravi ter v celotni izkušnji. Zanimiva različica akvarija je »alter ego«. V tem primeru ima vsak član notranje skupine za svojim hrbtom člana iz zunanje skupine. Slednji lahko notranjega člana zamenja, ko želi o problemu podati drugačen pogled.



Notranja skupina razpravlja, zunanja skupina opazuje. (Vir: <http://news.holycross.edu/blog>)

Primer

Kako lahko tehniko akvarija uporabite na medgeneracijskem sestanku?

Na sestanek povabimo (stare) starše in otroke. Razdelimo jih v skupini in jih prosimo, da premislijo, kaj bi napisali v knjigo z naslovom: Kako ohranjati pitno vodo v našem potoku? Kaj otroci pričakujejo od starejših? Nato so najprej otroci »ribice«. Damo jim nalogo, da sestavijo kazalo knjige (to je naloga, ob kateri se razvije diskusija). Po 15 minutah vodja sklene prvi del in vpraša (stare) starše, kaj so slišali. Tako spodbudi ubeseditve in refleksijo ter razumevanje. Nato se razprava ponovi. Zdaj otroci poslušajo starše, kaj pričakujejo, da lahko otroci naredijo za pitno vodo. Razpravo sklenemo s skupnim delom in premislekom o izkušnji.

Tehnika črte

V prostoru narišemo črto. Na vsakem koncu je mesto ene skrajnosti. Na sredini je vmesna vrednost. Udeležence prosimo, da se postavijo na črto na tisto mesto, kjer bi bilo njihovo strinjanje z neko izjavo, ki smo jo na začetku predstavili. Npr: Ali se strinjate z izgradnjo termoelektrarne? Tako vzpostavijo svoje mnenje in ga nato utemeljujejo. Cilj razprave med udeleženci je, da razmišljajo o svojih stališčih in jih soočijo z drugimi. Med seboj se sprašujejo. Potrebno je vodenje razprave, sicer se ta lahko odmakne od ciljev. Primer za takšno diskusijo je lahko razmišljanje o uporabi gensko spremenjenih rastlin, uporabi škropiv, prehranjevanju z živalsko hrano. To so teme, pri katerih so nekateri zelo proti, drugi zelo za, tretji pa se razporedijo med tema dvema skupinama. Ker vsi pojasnjujejo svoj izbor položaja na »črti«, se medsebojno spoznavajo.

Tehnika brenčočih skupin (*Buzz Groups*)

Tudi to je pogosto uporabljena tehnika diskusije, še posebno takrat, ko je skupina velika in želimo razmeroma formalen potek prekiniti (razrahljati), da bi ugotovili, kaj si udeleženci mislijo o obravnavani temi, in tudi zato, da udeleženci spoznajo razmišljanja drugih. Poteka tako, da se udeleženci razdelijo v več manjših skupin, od tri do pet članov, ki razpravljajo po pet minut. Pogovarjajo se o izbranem problemu. Vodja na začetku pove, naj vsak član prispeva eno zamisel, nato pa poročevalec vse združi v skupno poročilo za vse.

Inačica te tehnike je, da dobi vsaka skupina svoj problem. Pogovarjajo se denimo o stresu, ki ga povzroča razpetost med potrošništvom in naravnimi načini življenja. Skupine dobijo različne primere, o katerih razpravljajo. Primeri so lahko iz vsakdanjega življenja (izkušnje), iz medijev, zgodb. Razpravljalci analizirajo in nato iščejo rešitve po modelu:

- Ali mora junak sprejeti vir stresa? Ali je kakšna druga možnost? (sprejeti dogajanje?)
- Ali bi moral junak pridobiti nove vire? (spremeniti okolje?)
- Ali bi moral junak spremeniti percepcijo problema? (spremeniti sebe?)

Končno poročilo skupin z enako nalogo poteka tako, da prva skupina pove svoje rešitve, naslednje pa povedo le tiste rešitve problema, ki so nove, drugačne od rešitev prve skupine.

Varianta pri tehniki brenčečih skupin je t. i. pristop »tri minute«. To pomeni, da vsak udeleženec tri minute posluša (je pozoren na pripoved drugega) in tri minute sam govori. To je primerna tehnika, ko tvorimo učne pare, v katerih si medsebojno povedo temeljna spoznanja nekega srečanja.

Snežna kepa

Pri tehniki **snežna kepa** (*snowball groups*) ali piramida je izpostavljen učinek »nabiranja« v različnih stopnjah ob vrtenju »snežne kepe«. Pri tej tehniki se najprej pogovarjata dva udeleženca, ki se nato (progresivno) združujeta z drugimi dvojicami v večjo skupino osmih udeležencev. Na stopnji, ko so se podskupine pogovorile do ravni osmih članov, se ponovno vrnemo na raven celotnega avditorija (plenum) in poročevalci iz vsake osmerice poročajo o spoznanjih oz. rezultatih diskusije. Pri tej tehniki se lahko zgodi, da se bodo nekateri udeleženci dolgočasili ob ponavljanju diskusije o isti temi na ravni dveh, štirih in osmih članov. Zato je dobro, če zahtevnost nalog (ciljev diskusije na posamezni ravni) stopnjujemo. Na ravni dvojice udeleženca izmenjata zamisli. Ko so skupaj štirje, posameznik ne predstavi svojih idej, temveč ideje svojega partnerja, nato pa skupaj že iščejo vzorce, ki bi se morebiti pokazali. Na tretji ravni, ko je v skupini osem članov, poiščejo vodilne misli (mogoče načela) in lahko pripravijo akcijski načrt za neko rešitev.

Pri vseh oblikah diskusije – bodisi pri omizju, panelni diskusiji ali diskusiji ob predavanju – je treba pred začetkom predstaviti cilj pogovora in njegovo vsebino, da razpravljavci vedo, o čem se bodo pogovarjali. Poleg tega, da si določijo cilje, se **dogovorijo tudi o jeziku**, ki ga bodo uporabljali. Različni udeleženci v razpravi uporabljajo različne načine argumentacije. Včasih svoje trditve dokazujejo s statističnimi podatki, drugič z življenjsko zgodbo, uporabljajo zborni jezik ali narečje ali žargon. Uporabljeni jezik zahteva različne stopnje funkcionalne pismenosti in strokovnega znanja. Nekateri zmorejo uporabljati specifično besedišče strokovnega jezika, drugi ne. Ko diskusijo uporabljamo kot didaktično metodo, je treba jezik razprave prilagoditi tistim, ki se učijo. Bolj ko vodja razprave razume ljudi, za katere želi, da se učijo, lažje bo postavil vprašanje in tudi predstavil neko informacijo.

Pomanjkljivost diskusije je v tem, da ji lahko namenimo veliko časa, a je za udeležence neučinkovita, če razpravljajo o stvareh, ki bi jih bilo bolje preprosto prebrati. Stranpot pri uporabi razprave se dogaja tedaj, ko je metoda diskusije uporabljena le za igrico, s katero porabimo čas.

Metoda diskusije je dokaj počasen in nesistematičen način učenja. Njena prednost je v tem, da spodbudi dejavnost vseh članov skupine, aktivira različna znanja in izkušnje, razvijajo se nova pojmovanja in razumevanje pojavov. Da bi izkoristili prednosti skupinske diskusije in predavanja,

lahko pripravimo takšno postavitv stolov in miz, ki omogoča hitro prehajanje med diskusijo in predavanjem. Takšno postavitv imenujemo podkvasta razporeditev skupin ali pa razporeditev v več omizij (»barska postavitv« miz). V tem primeru je predavatelj postavljen frontalno, razporeditev miz v obliki podkve pa omogoča, da lahko udeleženci nekaj časa poslušajo predavanje, nato pa uporabijo skupinske diskusije.



To bi bilo pravo okolje za diskusije o recikliranju odpadkov in zelenih delovnih mestih.
(Vir: <http://www.epa.gov/superfund/programs/recycle/activities/education.html>)

METODA PRIMERA ³⁰

Metodo primera ali poučevanje z metodo primerov uporabljamo v različnih situacijah in z različnimi nameni. Kratki primeri so lahko uporabljani za vzbujanje pozornosti v prvih petih minutah srečanja, podrobno predstavljene primere pa lahko uporabimo za poglobljeno analizo, ki lahko traja vse popoldne v neki delavnici. Tudi ob zaključku lahko s primeri povzamemo ugotovitve.

Kdaj torej uporabljamo primere?

- Ko želimo **spodbuditi motivacijo** za učenje, **zanimanje** za neko učno snov ali področje, **predstaviti problem** ali **spodbuditi refleksijo o lastnih izkušnjah**.
- Ko delamo na področjih, ki so **uččim se odraslim malo znana**, imamo pa na voljo veliko primerov iz prakse, npr. ko želimo klientu/svetovancu/študentu odgovoriti, kako se obnašati na poslovnem sestanku, uporabimo posnetke primerov. Podobno velja tudi za komunikacijo v različnih okoljih. Nekateri ljudje ne poznajo različnih načinov reševanja konfliktov, ampak vedno uporabljajo le enega, zato jim s primeri nazorno predstavimo drugačne možnosti, ki jih lahko uporabi vsakdo.
- Ko je izobraževanje namenjeno usposabljanju za reševanje kompleksnih problemov, ki so povezani z dejavnostjo, ki jo sedaj izvajajo (**učenje novih praks**).

Primere lahko v izobraževanju uporabljamo na dva načina. Moderator (učitelj) ima pripravljene **primere drugih ljudi** (nabor primerov), ki imajo nekaj skupnega. Udeleženci iz različnih primerov ugotavljajo skupne poteze (poiščejo značilnosti). Na ta način spodbudimo analizo in sintezo. Če so primeri povezani z izkustvenim svetom, je spodbujena tudi refleksija o lastnih izkušnjah. Druga možnost je uporaba primerov, ki so **povezani z izkušnjami udeležencev**. Udeleženci lahko sami pripovedujejo svojo zgodbo ali pa moderator izbere ustrezne primere, ki spodbudijo predvsem refleksijo o lastni izkušnji (udeležencev).

Metoda primera ima **korenine v pravu** in ekonomiji, pogosto se uporablja tudi pri **študiju medicine** (posamezen bolnik je obravnavan po metodi študije primera). V 60. letih prejšnjega stoletja so metodo primera začeli uporabljati pri študiju medicine na univerzi McMaster v Kanadi, nato pa se je hitro razširila na študij psihologije, tehnike in tudi v izobraževanje. Metodo primera pogosto uporabljajo v učečih se mrežah (*learning networks*) na delovnih mestih. V praksi združujejo klasično metodo primera (*case study*) in učenje z reševanjem problemov (*problem based learning*)³¹. Obe

³⁰ A. Krajnc (1979) uporablja termin metoda proučevanja primerov.

³¹ Glej Barell, J. (2006). *Problem Based Learning: An Inquiry Approach*. Thousand Oaks: Crowin press/Sage.

Walker, A. et al. (ur.) (2015). *Essential Reading in Problem Based Learning*. West Lafayette: Purdue University Press.

metodi razlikujemo predvsem glede na predvidljivost rešitev. Pri metodi učenja z reševanjem problema obstaja rezultat, s katerim rešimo problem. Pri metodi primera pa ne obstaja le ena »pravilna rešitev« ali pa ta vsaj ni vnaprej predvidena. V praksi je obe metodi težko ločevati, ker se problem vedno pogosteje uporablja kot primer in ker se študija primera uporablja z namenom reševanja problema.

V praksi torej uporabljamo **dva tipa primerov**:

1. **Študijski primeri** so tisti, pri katerih je cilj učenja analizirati podatke in okoliščine ter poiskati podobne primere v življenju. Včasih te primere imenujemo tudi didaktični ali pa izobraževalni primeri, ker so izrazito namenjeni poučevanju, zato so lahko tudi didaktično pripravljene (več primerov lahko združimo v eno zgodbo, izluščimo lahko dele resničnih primerov in jih dopolnimo z zamišljenimi situacijami ipd.).
2. Pri drugem tipu primerov pa **udeleženci probleme rešujejo** (*problem solving*) s stopenjskim odločanjem. Ti primeri so resnični življenjski primeri, pri katerih ne vemo, kakšne so primerne rešitve. Tovrstno učenje je podobno akcijskemu učenju in raziskovanju.

Metoda primera je učinkovita v izobraževanju odraslih, ker sledi dialektičnemu mišljenju v odraslosti in ga tudi spodbuja (Zannini, 2005). Dogodki in zapleti v življenju nimajo le ene rešitve, temveč je vedno več možnosti za interpretacije in reševanje v povezavi z reflektivnostjo ter sintezo izkušenj. Zato je pri tej metodi pomembna predvsem notranja koherentnost **procesa razmišljanja in ocenjevanja (presojanja)**, prek katerega udeleženci prihajajo do sklepov.

Primer je v izobraževanju po navadi **didaktično urejena oblika resničnega dogodka**. Izbran je tako, da je blizu življenjskim okoliščinam udeležencev, tako da lahko ti svoje znanje in izkušnje uporabijo za analizo primera. Primer predstavlja »problemsko situacijo«, ki jo je moderator izbral in ki jo je treba rešiti. Večinoma gre za **rekonstrukcijo dogodkov**, ki so privedli do problema, ob katerem se učenci odločajo, kako ga rešiti. Predstavitev primera je urejena tako, da je provokativna in vodi v razmišljanje, zahteva analizo dejstev in okoliščin ter iskanje podatkov za reševanje problema. Večinoma gre torej za »študijske primere« iz zgornje skupine a.

Učenje z metodo primera po navadi poteka v **manjši skupini**. Člani skupine si postavijo cilje in iščejo načine, kako bodo primer rešili. Njihovo učenje je podobno samostojnemu učenju, a ima vse prednosti skupinskega dela. Pri delovnih in učnih skupinah, ki rešujejo problem, sta dve dimenziji, ki vplivata na proces učenja: dimenzija vsebine, naloge in dimenzija procesa, odnosov. Izobraževalec, ki uporablja metodo primera, mora biti spreten pri obojem, to pomeni, da mora biti občutljiv za medsebojne odnose, hkrati pa mora biti pozoren na cilje, ki jih postavlja naloga (**odnosna in storilnostna komponenta**). Lahko se zgodi, da se udeleženci le površno ukvarjajo s problemom, da se ne osredotočijo na relevantne vidike problema, da posameznik z vodilno vlogo v skupini spodbuja razmišljanje o problemu v napačni smeri, ker je odnosna komponenta (denimo položaj moči posameznika) postala vodilna usmerjevalka dela.

Ko metodo primera uporabimo v izobraževanju, želimo doseči določene izobraževalne cilje. Poudarjeno je razvijanje zmožnosti za razčlenjevanje posameznih situacij in iskanje rešitev, zato se izobraževalec izogne nestrpnosti, prehitremu zaključevanju in prinašanju oz. dajanju rešitev. Tak proces pa se ne odvija hitro! V povezavi z načrtovanjem časa je tudi vidna pomanjkljivost (težavnost) te metode. Čas, ki ga bo skupina potrebovala, je razmeroma težko načrtovati. Druga težava lahko nastopi, ker je metoda primera drugačna glede na šolske izkušnje današnjih odraslih. V času svojega šolanja današnji odrasli še niso bili vajeni t. i. aktivnih metod (akcijsko raziskovanje, projektne naloge, študije primerov ipd.). Odrasli lahko dvomijo o učinkovitosti metode, lahko dvomijo o svojem učnem delu, ker je počasno in ne daje jasnih rezultatov na ravni reproduktivnega znanja, poznavanja dejstev. Poučevanje z metodo primerov je zahtevno, saj terja nedirektivno vodenje skupine v omejenem času in z jasno določenimi cilji. Metodo primera (ki si kot cilj postavlja poglobljeno analizo) odsvetujejo, ko ni dovolj časa, denimo pri kratkih seminarjih, saj zanjo potrebujemo od 2 do 3 ure oz. od 5 do 6 ur dela pri daljših primerih. Odsvetujejo jo tudi, če učitelj ni več delal s skupino.

Metoda primera so tudi osebni primeri (autocase). Osebne pripovedi³² (naracije) in življenjske zgodbe članov neke skupine so lahko primer, o katerem se pogovarjajo in ob katerem se učijo. Primerov sedaj ne pripravi učitelj/moderator, temveč udeleženci sami. Primeri prihajajo iz njihovega družinskega ali delovnega okolja ali iz drugih življenjskih situacij. Za učitelja je ta tehnika metode primerov zahtevnejša, saj dela s primeri, na katere se ni mogel pripraviti. Če je metoda dobro izpeljana (in z nekoliko sreče), daje skupini veliko zagona za delo.



Primer je lahko osebna pripoved. Lahko je zapisana, posneta, pripovedovana. (Vir: <http://rossieronline.usc.edu/writing-a-tesol-case-study/>)

³² V EU se je razvilo več LLP projektov o učenju s pripovedovanjem svojih zgodb. Glej npr. Telling lives: Exploring dimensions of narratives.

Razvila se je **avtobiografska metoda**, ki sloni na osebnih zgodbah (Demetrio, 2003; Biffi, 2004). To je posebna vrsta zgodb, ki vsebujejo hkrati čustveno razsežnost (osebno zavzetost) in abstraktna načela. S svojo čustveno razsežnostjo se ljudi dotaknejo in zato »hitro delujejo« (imajo učinek kot celovito sporočilo na ravni čustev in misli). Pri izobraževanju v povezavi z družbenimi vlogami (vloga staršev, partnerjev, državljanov ipd.) so biografske metode zelo dober pripomoček. Zgodbe lahko udeleženci izobraževanja pripovedujejo ali zapisujejo. Posebna zvrst biografske metode so zgodbe, iz katerih nastanejo gledališke predstave. Včasih osebne pripovedi imenujejo pričevanja. Slednja so v zgodovini religioznega izobraževanja dolgo znana. Dobro so poznana tudi v raziskovalni metodologiji, ko so primeri osebnih pripovedi vir podatkov pri raziskovanju izbranih fenomenov.

Avtobiografskim metodam so podobne **refleksivne metode**, za katere je značilno, da v središče postavijo posameznika in njegove **osebne izkušnje** ter **spodbujajo samorefleksijo**. Te metode uporabljajo za refleksijo o konstrukciji svojega znanja in miselnih poteh (glej npr. model jedrne refleksije (*core reflection*), ki ga je razvil Korthagen). Uporabljajo se tudi tehnike, ki se osredinijo na učenje mentalnih shem, ali meditacija oz. tehnike sproščanja. Te uporabljajo v izobraževalnih programih za razvoj ustvarjalnosti in na t. i. antistresnih seminarjih.

KAKO POTEKA UČENJE/IZOBRAŽEVANJE Z METODO PRIMERA³³?

Najpogosteje upoštevamo naslednje korake:

- predstavitev situacije celotni skupini (predstavitev je pripravljena tudi v pisni obliki – gradivo), nakar se skupina razdeli in udeleženci določen čas delajo v podskupinah;
- sledi plenarna razprava, s katero preverjamo delo v podskupinah;
- če moderator presodi, da je potrebno teoretsko pojasnjevanje ali dodatna osvetlitev, to stori po prvi plenarni razpravi;
- nadaljevanje dela v podskupinah;
- druga plenarna razprava, kjer predstavijo rešitve in zaključke.

Priporočljivo je, da **metodo primera uporabimo kot eno od metod**. Povežemo jo lahko s predavanjem. Če metodo primera pripravimo za zadnji dan seminarja, po navadi načrtujemo tudi čas za sklepno predavanje, v katerem povežemo spoznanja. Metodo primera lahko povežemo tudi z metodo simulacije. Tedaj udeleženci problema ne le analizirajo na besedni ravni, temveč ga doživijo (igra vlog).

³³ Več glej v Orenstein, A., Scarpaci, R. (2012). *The Practice of Teaching. A Narrative and Case-Study Approach*. Long Grove: Waveland Press. Schmidt, S. W. (2010). *Case studies and Activities in Adult Education and Human Resource Development*. Charlotte: IAP.

KAJ LAHKO UPORABIMO KOT PRIMERE?

Pripovedovanje ali branje zgodbe

Kje lahko najdemo zgodbe, ki so vir primerov za izobraževanje?

V leposlovju, dnevnem časopisju, strokovni literaturi, dnevnikih poročilih in dokumentarnih filmih ter televizijskih oddajah, filmih ...

Primer učenja skupinske dinamike in razvoj emocionalne inteligence s pomočjo primera

Primer je (lahko) zgodba o katastrofi ali o konfliktih v delovni skupini (izberemo primerno zgodbo glede na ciljno skupino). Zanimiva zgodba, s katero povežemo okoljsko izobraževanje in skupinsko dinamiko, je John Kotter: Naš ledenik se tali. To je zelo preprosta zgodba, napisana v slogu živalske zgodbe, in uporabimo jo lahko v katerikoli skupini. Zgodba pripoveduje o problemu, ko se začne ledenik (bivalno okolje) taliti in morajo prebivalci poiskati novo rešitev. Ko zgodbo predstavimo, podamo naloge.

Sledi pogovor o čustvih, negotovosti, odnosih, ki vodijo v prepire in ki nastajajo v prepirih oz. pri soočanju z negotovostjo. Pogovor lahko sledi analizi zgodbe v manjših skupinah. Spodaj je postavljenih nekaj vprašanj. Glede na zgodbo bi lahko razvili diskusijo o socialnih vlogah, pričakovanjih, timskem delu ob soočanju s problemom.

Postavimo si cilje, ki jih pripravimo kot vprašanja za usmerjanje diskusije v skupinah:

- Ugotoviti, ali poznamo svoja čustva, ali o njih razmišljamo ali pa jih potiskamo, ko se soočamo s problemi (stopnja samozavedanja in emocionalna inteligentnost).
- Premisliti, ali svoja čustva obvladujemo: Ali lahko vsaka jeza izbruhne? Se znamo umakniti za eno uro, če vemo, da bo prepir bolj škodil kot koristil? Ali znamo brzdati razrvana čustva? Imamo merila za odkritost in poštenost? Včasih rečemo, da je »nefer«, če v skupini pokažemo svoja čustva. Kaj to pomeni?
- Ali se lahko vodimo (vodenje samega sebe) pri razvijanju strategij za izražanje čustev? Ali se zmoremo sami motivirati in vztrajati?
- Kako svoja čustva sporočamo (komunikacija čustev)? Ali znamo govoriti o svojih občutenjih? Ali znamo poslušati o čustvih drugih?
- Kaj pomeni empatija? Kako jo doživljamo?

Kaj še uporabljamo kot primere?

- **odlomke iz filmov ali celotne (umetniške, dokumentarne) filme** (glej npr. zbrane filme o različnih temah na videoproject.com).
- **didaktične filme** (uporabljamo filme, ki so posneti zato, da bodo del izobraževanja),
- **slike in fotografije** (projektivne tehnike),
- **glasbo, hrano** (projektivne tehnike niso povezane le z vidnimi vtisi, temveč z vsemi kanali vnosa informacij).

UČENJE S SIMULACIJO³⁴

Igra je dejavnost, ki jo poznajo vsi sloji, vse starosti in kulture in je večinoma povezana s prostim časom. V andragogiki pa nas zanima, kako lahko igro povežemo z učenjem in jo vključimo v programe usposabljanja ter razvijemo t. i. *edutainment* kot povezovanje edukacije in zabave. Zanima nas tudi, kako lahko igro povežemo z učenjem na delovnem mestu. V našem projektu pa smo se osredotočali predvsem na učenje v povezavi z okoljskimi izzivi. Igra pomaga pri učenju s svojo obliko imitacije in svobodnega iskanja rešitev ter omogoča soočanje z izzivi in raziskovanje posledic, ne da bi tvegali ali trpeli. Gre za ustvarjanje imaginarnih situacij, zato so tudi posledice imaginarne (niso škodljive), lahko pa udeleženec spozna nekatere vloge in delovanje odnosov. Učenje je individualen proces, povezan s posameznikovo osebno zgodovino in tudi igra ali simulacija nagovarja celovito biografijo.

Pri simulaciji se posameznik **prostovoljno podredi izbranim pravilom**. To je splošno načelo pri vseh duhovnih naporih, tudi npr. pri meditaciji in asketizmu. Pri simulaciji delovne prakse se podredi pravilom, ki veljajo v kulturi nekega delovnega okolja (ki je del simulacije). Na spodnji fotografiji je simulacija operativnega posega na lutki. To fotografijo smo izbrali, ker je metoda simulacije izredno razširjena pri izobraževanju v medicinskih vedah. Posameznik (operater) se podredi vsem pravilom, ki veljajo za realne operativne posege. Na Stanfordu³⁵ in drugih univerzah imajo posebne centre za učenje s simulacijo.



Učenje s simulacijo operacijskega posega. Izkušnje z uporabo simulacij v medicinskem izobraževanju lahko prenesemo tudi v druga okolja. (Vir: www.cisl.stanford.edu (professional education))

³⁴ V tuji literaturi se pojavlja termin *simulation, learning by simulation (LBS), simulation based learning*. Več glej v knjigi tržaškega avtorja Landriscina, F. (2013) *Simulation and Learning*. New York: Springer.

³⁵ Center for Immersive and Simulation-based Learning www.cisl.stanford.edu

V 21. stoletju so **igre v virtualnih omrežjih** nekaj vsakodnevnega za otroke in odrasle. Temelj za uporabo igre v izobraževanju pa najdemo že v delih Deweyja, osnovne zamisli se s sodobno tehnologijo nenehno izpopolnjujejo. S simulacijami se odrasli učijo pilotirati, voziti bagre, voditi podjetja. Uporablja se t. i. računalniška simulacija (*computer simulation practice*). Razvile so se igre o čiščenju mest (recikliranje odpadkov), ohranjanju oceanov, ki kompleksne procese predstavijo na enostaven način.



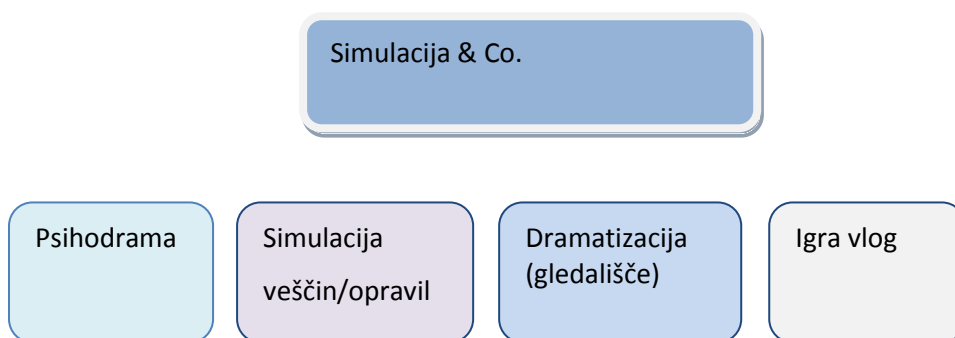
Učenje pilotiranja in vožnje delovnih strojev ter gibanja v vesolju.

(Vir: www.acs.csa.ca (becoming astronaut), flight simulation center Berlin/ flugsimulation-flight-simulation-center-berlin) ³⁶

³⁶ Glej tudi spletno stran Izobraževalnega centra za zaščito in reševanje RS na Igu in njihove metode simulacij.

Simulacija je dinamičen model neke (imaginarne, virtualne) realnosti. Model pri tem pomeni shematičnost, abstraktnost reprezentacije izbranih vidikov realnosti, dinamičnost pa označuje možnost, da model spreminjamo (Castagna, 2001; Zannini, 2005). Simulacije omogočajo prilagajanje različnim ciljem usposabljanja. Ko uporabljamo igre in simulacije v izobraževanju, jih uporabljamo kot instrument učenja, sloneč na imitaciji, raziskovanju in imaginaciji.

Če bi razdelili simulacijo na podzvrsti, bi se srečali z: dramatizacijo, igro vlog (role play), simulacijo veščin, psihodramo. Pri metodah simulacije najdemo – podobno kot pri drugih metodah – različne opredelitve in poimenovanja.



Med simulacijami ločimo več vrst. Našteli jih bomo po vrstnem redu, kot upada stopnja strukturiranosti in opredeljenosti izobraževalnih ciljev:

- simulacije, s katerimi se posameznik **usposablja za neko opravilo** (vožnja avtomobila, letala), simulacijo v teh primerih uporabljamo za oblikovanje specifičnih veščin, predpisanih ravnanj, npr. kako sprejemati pritožbe strank po telefonu, kako negovati bolnika, kako se pogovarjati z otrokom, kako skuhati neko jed),
- simulacije **specifičnih situacij, igra vlog** (v teh primerih gre za raziskovanje odnosov, medosebnega vedenja, odzivov v timskem delovanju),
- **psihosocialne igre** (ta podskupina vsebuje mnogo tehnik, med njimi so znane Zapornikova dilema, Nasa in avantura na Luni, tehnike razrezanih kvadratov, enosmerna in dvosmerna komunikacija),
- simulacije, s katerimi **analiziramo vedenje »tukaj in sedaj«** z namenom, da bi povečali uvid v situacijo skupine (osrednja pozornost pri tej tehniki je usmerjena na dogajanje v skupini; z vajo spodbudimo refleksijo o aktualnem dogajanju in doživljanju ter analiziramo resničnost, kot jo doživljamo).

Posebno mesto ima **igra vlog v terapevtskih skupinah**, ki so tudi del psihoedukacijskih skupin. Psihodrama, ki jo je razvijal Moreno,³⁷ se pogosto uporablja pri zdravljenju različnih psihičnih težav pri posamezniku in v različnih sistemih. Elementi psihodrame pa so uporabni tudi v izobraževanju.

Ko organiziramo učenje s simulacijo, smo pozorni na naslednje elemente³⁸:

- razumevanje dejstev v resnični situaciji (ločimo realnost od virtualne realnosti),
- razumevanje analogije med igro in resnično situacijo,
- poznavanje pravil in načinov postavljanja pravil,
- odkritje mogočih strategij v igri,
- zaznavanje igre,
- odnos do igre.

Klasična igra simulacije, ki jo omenjajo različni učbeniki že v preteklosti, je bila *Diplomacy*. Uporabljali so jo pri študiju mednarodnih odnosov že v prejšnjem stoletju. Zgodovina se v igri lahko odvija kot delavnica in jo spoznavamo kot delavnico. Inovativne metode v izobraževanju menedžerjev se povezujejo s simulacijami, kot je t. i. *business game*. To je tekmovanje dveh skupin, ki vodita izbrano podjetje ali oddelek. Gre za simulacije, ki jih uporabljajo na univerzah pri študiju menedžmenta.

V simulacije **načrtno vpeljujejo humor**. »Dovolite nam, da se smejemo« je načelo pri nekaterih simulacijah, kar vedno bolj upoštevamo pri organizaciji *edutainment* oblik (druženja med edukacijo in zabavo), ki so vidnejše pri doživljajski pedagogiki in učenju na prostem (*outdoor learning*).

Simulacija kot igra zavezuje udeležence, da se zavedajo svoje predstave resničnosti (socialne reprezentacije), ki je zavedna, in tudi reprezentacije resničnosti, ki je nezavedna, povezana s simboli. V organizacijski kulturi in v kulturi lokalnega okolja je vedno prisotno oboje. Ko se ukvarjamo z okoljskim izobraževanjem, moramo poznati pomene posameznih dogodkov, simbolno vrednost prostorov. Kaj ljudem pomeni mlaka, potok?

Simulacija nas vodi v spraševanje pri predstavljanju konvencionalnih reprezentacij, vodi nas v individualizacijo resničnosti (resničnost individualno ustvarimo v virtualnih zgodbah). Posebno pa je simulacija dragocena, ko se dotika skrite realnosti, prikritih (semiotičnih) procesov, ko se odprejo pomeni, ki se jih v vsakdanjem življenju ne zavedamo (niso uzaveščeni).

³⁷ Jakob Levi Moreno (Jacob Levy Moreno 1889–1974) je bil pionir pri uporabi gledališke metode v terapevtske namene (www.psychodrama-austria.at/fachsektion/moreno-biografie.html). Drugi pomemben avtor za razvoj gledališke metode je bil Augusto Boal (1931–2009), ki je razvil gledališče upora ali gledališče zatiranih – Theatre of the Oppressed (www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php). Formo gledališča uporablja v izobraževalne namene. Iz gledališča (*theatre*) ekstrapolira in modificira ključne značilnosti.

³⁸ Več o tem glej v Ceriani, A. (2000). *Gioco e simulazione*.

IGRA VLOG

Igra vlog je metoda, ki jo uporabljamo z različnimi nameni, denimo za učenje socialnih spretnosti in za ugotavljanje, kako bi ljudje v nekih razmerah delovali, kako bi se odzvali v določenem spletu okoliščin, lahko pa tudi za spoznavanje drug drugega. V tuji literaturi se pojavljajo izrazi: *role-play*, *role-play simulation*, *learning through role play*. Povezujejo jih z aktivnim učenjem (*active learning*) in izkustvenim učenjem (*experiential learning*). O pomenu igre vlog v okoljskem izobraževanju odraslih sta pisala Chen in Martin (2015). Avtorja povezujeta igro vlog s transformativnim učenjem.

Z igro vlog se udeleženci učijo razumevati čustva in dinamiko v odnosih ter utrjujejo ali pa spreminjajo naučene spretnosti. Zelo pogosto uporabljamo igro vlog za učenje komunikacijskih spretnosti. Povežemo jih z igro domišljije. Zelo uporabna so (še vedno) dela G. Rodarija in njegove »gramatike fantazije«. Prav tako lahko uporabimo tudi elemente DeBonovih modelov za razmišljanje v različnih vlogah. Če uporabimo tehniko šestih klobukov, je lahko posamezna vloga nosilka čustvenega klobuka, druga pa dejstvenega klobuka.

Igro vlog lahko izpeljemo na dva načina, in sicer po **napisanem scenariju** ali **spontano** (le z opisom situacije). Prikažemo lahko pozitivne vzorce vedenja (ki so lahko model za imitacijo) ali pa negativne, kakršnih naj bi se ogibali. Na začetku opišemo problem, razdelimo vloge in opredelimo vlogo občinstva. Če niso vsi udeleženci prevzeli izbranih vlog, bo del skupine deloval kot občinstvo. Po končani igri spodbudimo pogovor o njihovih spoznanjih in občutkih.

Ko izbiramo igro vlog kot metodo, sledimo naslednjim pravilom:

- Igra vlog naj ne bo namenjena le zapolnitvi časa in zabavi učencev (tudi če načrtno vpeljujemo humor in druge sproščujoče elemente, sledimo izobraževalnim ciljem in ne »tratimo« časa, če to ni skladno z izobraževalnim načrtom); pglavitni cilj igre vlog je učenje, zabava pa je kolateralni del; poiskati želimo nova spoznanja in oblikovati interpretacije.
- Scenarij naj sloni na odnosih, ki terjajo čustveno vključenost; udeleženci naj ne bi ostali čustveno hladni.
- Igralci naj se počutijo sproščeno, ognimo se ozračju, v katerem bi se udeleženci počutili ogroženo, prestrašeno, prisiljeno (igre vlog ne moremo izpeljati, če je posameznik v izobraževanju nosilec moči v realnih odnosih (direktor, ravnatelj) in se ga drugi udeleženci bojijo; to razmerje se ohrani tudi v simulirani resničnosti); ker igralce izberemo na temelju prostovoljne privolitve, se bodo tudi sami ognili takemu hierarhičnemu razmerju.

- Igralcem damo nekaj časa, da se vživijo v vloge in jih oblikujejo po svoje, da si pripravijo oris vloge, npr. določijo starost, izgled, značaj ... Včasih je za ta del potrebna kaka ura, včasih pa manj.
- Pozorno izberemo čas, ko igro končamo; to naj bo čas, ko so neko vedenje dramatizirali, pokazali različne odzive in poskusili najti rešitve. Naj igranje vlog ne postane dolgočasno!
- Sledi razprava, pri kateri upoštevamo nekatera vodila: pogovorimo se o tem, kaj je bil problem, ki so ga reševali, igralci opišejo, kaj se je dogajalo s posamezno osebo, opišejo tudi svoja občutja v vlogah, nato se sprašujejo, ali so bili učinkoviti in zakaj so bili pri reševanju problema učinkoviti ali neučinkoviti; razmislijo tudi, kaj bi situacijo izboljšalo. Cilj tega dela je posplošiti spoznanja ter ugotoviti, kaj so se s simulacijo oz. igro vlog naučili o realnem svetu in kaj bi lahko v svojem življenju s temi spoznanji naredili drugače.

Vodja/moderator igre vlog mora biti pozoren na počutje igralcev. Čustveni element je pri igri vlog intenzivnejši kot pri drugih metodah. Če je bilo igranje zelo čustveno in so se ljudje angažirali drugače, kot se sicer v življenju, potem je potrebno **od-igranje** (*debriefing*). Udeleženci se morajo »od-rolati«. To lahko naredimo tako, da vsakega posameznika pokličemo po imenu ali pa vsak udeleženec pove svoje pravo ime. Ta postopek je morda na prvi pogled nenavaden, toda za občutenja vemo, da še dolgo ostajajo v človeku. Ljudje lahko vlogo odnesejo s seboj domov, če jih ne »pripeljemo« ponovno v njihove običajne vloge (glej Duncan in Goddard, 2005). Končanje igre vlog je zelo pomembno. Poteka lahko tudi v obliki refleksije ali kake druge tehnike. Uporabimo vprašanje kot »Kako se sedaj počutite?«, kar naj bi spodbudilo prehod iz čustev v vlogi k situaciji, ki je realna.

Prednosti te metode so v tem, da je izkušnja navadno učinkovita motivacija za nadaljnje učenje in da se učenje lahko odvija na različnih ravneh. Največja pomanjkljivost te metode pa je v tem, da je časovno zelo potratna, saj za dobro izpeljavo igre vlog potrebujemo veliko časa. Naslednja pomanjkljivost je v tem, da ne želijo vsi udeleženci sodelovati v igri vlog, bodisi ker to doživljajo kot nekaj trivialnega bodisi ker se nočejo čustveno izpostavljeni.

ŠTIRI STOPNJE IGRE VLOG



PRIPRAVA UČITELJA NA AKTIVNOST
IN RAZLAGA ŠTUDENTOM O POTEKU



PRIPRAVA ŠTUDENTOV NA
AKTIVNOST



IGRA VLOG (DEJAVNOST)



DISKUSIJA PO IGRI VLOG

Kaj so prednosti igre vlog?

- a) Pomaga, da postanejo abstraktni problemi bolj razumljivi,
- b) omogoča hitro povratno informacijo,
- c) vključuje primerjavo med različnimi vlogami/pozicijami, ki jih obravnavamo kot izziv,
- č) omogoča, da posamezniki izrazijo svoja stališča, odnos do pojava, svoja čustva do pojava/problema,
- d) implicira izkustveno učenje,
- e) spodbuja uporabo znanja za reševanje problemov (odločanje), predstavi praktično uporabo znanja, veščin in zmožnosti,

- f) učenje je ob uporabi igre vlog dobesedno socialno učenje, razvija medosebne veščine in spodbuja komunikacijo,
- g) omogoča učenje v različnih situacijah, spodbuja vseživljenjsko učenje.

Posebna metoda je **uporaba dramske metode ali gledališča** (*drama method, drama in adult education, theatre in adult education*)³⁹ v izobraževalne namene. Pri uporabi gledaliških pristopov (*theatre in adult education ali pratiche teatrali /gledališke prakse v izobraževanju odraslih/*) je potrebno razmišljati širše kot le o didaktični strategiji. Upoštevati je potrebno ontološke in epistemološke dejavnike, torej ne le didaktičnih elementov. Če razumemo gledališče kot umetnost, je povezava med izobraževanje in gledališčem na štirih ravneh:

- gledališka umetnost kot objekt edukacije,
- gledališka umetnost kot transformativna ekspresija (izraziti subjektivnost, emocionalnost),
- gledališka umetnost kot medij za vzgojo/formiranje,
- gledališka umetnost kot model procesov učenja.

Najbolj poznano je **gledališče zatiranih, ki ga je razvil Augusto Boal**. Gledališče se poveže s skupinami zatiranih, ljudi, ki imajo manj družbene moči, in želi biti družbeno aktivno ter spodbujati ljudi k aktivnemu državljanstvu.

Gledališče postaja tudi del izobraževanja v podjetjih (Rago, 2010; Borgato, Vergnani, 2007), izobraževanja menedžerjev, izobraževanja brezposelnih, kot je bil primer projekta Leonardo da Vinci Tejaco (Theatre et jeux pour l'accompagnement du changement dans les organisations). Možnosti za uporabo gledališča v izobraževanju odraslih je veliko. Udeleženci, ki sami napišejo igro, sledijo načelom, ki so se razvila pri poučevanju z uporabo umetnosti (*teaching using creative arts*) in spoznanjem ob krativnem pisanju zgodb⁴⁰.

Kot primer gledališke igre, ki razvija skupnost in opozarja na izzive prihodnosti, naj omenimo zelo uspešno igro EKO-la, domače sejme (Tu imaš, domače seme), ki so jo pripravili 2012 v Društvu gospodinj in dramski skupini Planina pri Ajdovščini. Primorske novice so zapisale, da »s preteklostjo izzivajo prihodnost«. Gledališka igra ni nastala kot izobraževalni projekt, ima pa vse elemente

³⁹ Glej članek Maje Maksimović <http://www.infonet-ae.eu/articles-science-55/2247-drama-in-adult-education-vs-drama-of-adult-education-a-philosophy-behind-the-method>; prim. tudi Buccolo, M., Mongili, S., Tonon, E. (2014). Teatro e formazione.

⁴⁰ Glej Hogan, C. (2009). The Power of creative story; scuola di econarazione na www.lua.it

ozaveščanja o pomenu ekološke pridelave. Z uporabo humorja spodbujajo razmislek o delovanju. Gledališka dejavnost ima v lokalni skupnosti vlogo združevanja, ohranjanja in refleksije. Skupaj z drugimi dogodki (semi, ekskurzije ipd.) se članice izobražujejo in v svoje okolje vnašajo novosti. Celoten sklop bi lahko označili kot prožno učenje, ki s kreativnostjo (gledališka igra) in društvenim delovanjem (komunikativno diskusijsko in akcijsko učenje) razvijajo prostore učenja, ki jih ne more pripraviti nobena organizacija, saj ne pozna lokalnih zmožnosti in njihovega tihega znanja. V vsakdanjem življenju »kritično preiščujejo« ekonomske in socialne strukture, v vsakdanjem življenju prek igre in društvenega delovanja vrednotijo potrošništvo in se odločajo za svoj slog življenja, ki ohranja kakovostna spoznanja njihove kulturne dediščine. Kot ilustracijo naj navedemo tudi njihovo knjigo *Da ne bi pozabili: Šega in navade ter kuharski recepti s Planine pri Ajdovščini*, ki je izšla 2014.

IZKUSTVENE METODE IN REFLEKSIVNA PRAKSA

Pojavljajo se različna poimenovanja: izkustveno učenje, učenje z delovanjem (*learning by doing*) in tudi učenje iz napak, reflektivno učenje v praksi ipd. Tudi pri tem poimenovanju ni natančnih terminov, ker so prakse novejše in se v različnih okoljih različno razvijajo. Gre predvsem za metode, ki so sestavni del vsakdanjega delovanja npr. na delovnem mestu (*learning by doing*) in organizirana doživetja (*outdoor training, experiential learning*). Pri učenju na delovnem mestu ali v drugih okoljih, kjer posameznik deluje, je poudarek na refleksiji in nenehnemu izboljševanju dela/delovanja. Izkustvene metode se sestavijo v skupnosti prakse ali pa se povežejo z mentorstvom na delovnem mestu. Za razliko od simulacij gre v teh primerih za realne izkušnje, udeleženci ne simulirajo doživetij, temveč se ta res zgodijo v realnem času.

Del tovrstnega učenja je lastna evalvacija in **učenje iz napak**. Pojavljajo se imena, kot je **F&F dogodki (*fear&fail*)**, kjer se srečujejo »odprto misleči podjetniki«, ki si izmenjajo podjetniške izkušnje, govorijo o svojih strahovih in o tem, v čemer niso bili uspešni. F&F je sedaj del kariernega razvoja, lahko pa bi bil tudi del lokalnega razvoja. Če razmišljamo o svojih napakah v zvezi z okoljem, se lahko iz tega kaj naučimo in se za bodočnost drugače odločamo. Ozadje predstavlja zamisel učeče se organizacije, ki spodbuja učenje vseh v vseh okoliščinah. Razvoj je tako hiter, da se je potrebno nenehno prilagajati in sprejeti tudi napake kot vir učenja.

Ta način učenja lahko poteka v **različnih okoljih**, denimo pri poklicnem usposabljanju na delovnem mestu (pripravnništvo, vajeništvo), lahko poteka kot del reflektivne prakse ali v programih za učenje veččin, kot so izobraževalne delavnice (učenje računalništva, učenje socialnih spretnosti). Izkustveno učenje (*learning by doing*) se v teh primerih razlikuje od simulacij, ker **poteka v realnem okolju in** okoliščine niso namišljene kot pri simulaciji. Učenje lahko poteka v vsakdanjem življenju (pri nakupovanju, poslovanju v banki, na potovanju) in na delu. To je način učenja, ki ni ločen od realnega življenja, temveč se odvija skupaj z ostalimi dejavnostmi. Glede na hitro spreminjanje praks v okolju je prav ta način učenja lahko zelo dobrodošel.

Kateri so ključni dejavniki pri tem učenju?

Vighetti (2003, v Castagna 2006) jih je v svoji raziskavi, ki je potekala v severni Italiji, poimenoval tako:

➤ **konstrukcija »produkta«**

to pomeni, da učeči se posameznik ali skupina oblikuje namen in cilj, ki ga želi(jo) doseči z učenjem; pomeni smer, v katero se bo(do) gibal(i); gre za vidni rezultat, ki ga želi/jo doseči; dokončanje naloge in doseganje ciljev ter učenje v podjetju pomeni dodano vrednost pri delovanju; v lokalnem okolju si postavijo člani nekega eko društva svoje cilje za učne dejavnosti; te značilnosti so podobne kot pri razvoju akcijskih ciljev v študijskih krožkih;

➤ **pluralnost kontekstov učenja**

učenje oz. delovanje se povezuje s pluralnostjo stilov in modalitet učenja (*setting*); različni ljudje z enako dejavnostjo razvijejo različne kompetence; posameznik se uči različnih pravil ravnanja in razvija fleksibilnost mišljenja; pomembno je delovati v mrežah, zato so potrebni različni konteksti, kar vodi v postavitev možnosti za učenje v različnih okoljih;

➤ **aktivna vloga odraslega-učenca**

odrasli-učenec v odnosu do načrtovalcev in izvajalcev ni v pasivni vlogi, ampak izraža svoja pričakovanja in predloge ter konstruira svojo pot učenja; ni le »konzument« oz. potrošnik ali posoda, ki bi jo bilo treba napolniti, temveč je akter svojega učenja, saj sodeluje pri organizaciji in izpeljavi; ta element je pomemben obrat v razmišljanju o vlogi učečega se posameznika; učenec je iz-delovalec svojega učenja; te značilnosti so skladne z načeli andragoškega vodenja procesov samostojnega učenja, kot si jih je zamislil že Knowles;

➤ **refleksija o izkušnjah**

učenje z delovanjem je združeno z »vajami« v refleksiji, kar predstavlja del, ki običajno delovanje ločuje od učenja z delovanjem kot refleksivno prakso; vemo, da refleksija ni nujno del vsake dejavnosti, saj nekatere dejavnosti postanejo rutina in niso pospremljene z refleksijo; tedaj se pojavi ne-učenje (po Jarvisu) oz. ohranjanje rutin. Refleksija pomeni zaustavitev in pogled na delovanje z razdalje; odmaknemo se od hrupa vsakdanjega delovanja in o delovanju razmislimo, razmislimo tudi o vzrokih in konfliktih (odnosne kompetence) ter svoje poglede primerjamo s pogledi drugih);

➤ **upravljanje z napakami**

»menedžment napak«, obvladovanje napak je novejša smer pri razvoju učenja; ko se človek uči, ko posameznik deluje, dela tudi napake, ki so lahko vir učenja; napaka je v teh primerih objekt refleksije, napake so spodbuda, da se vprašamo za pomoč v pravem trenutku; upravljanje z napakami je slog pri delu, ki ga neka skupina sprejme, to pomeni, da zmanjšajo tekmovalnost in medosebne konflikte ter povečajo solidarnost;

➤ **neposredna vloga mentorjev oz. izobraževalcev**

aktivnost učečega se posameznika ne zanika pomena mentorja/svetovalca/učitelja, spremeni pa njegovo vlogo; nekdo, ki je v vlogi učitelja, postane sedaj pomočnik, ki je občutljiv za potrebe učečega se posameznika, je etično senzibilen, sprejema različne vloge,

denimo spodbujevalca, svetovalca, tutorja, mentorja v fazah tranzicij učenca, facilitatorja⁴¹, ki pomaga odstranjevati ovire.

Učenje z delovanjem je namenjeno razvijanju različnih zmožnosti, predvsem tistih, ki se lahko razvijejo le v **resničnih okoliščinah**, zato učenje z delovanjem ne zanika potrebe po učenju kot pripravi (predhodno izobraževanje). Nasprotno: učenje z delovanjem sloni na kakovostni predhodni usposobljenosti, ki omogoča refleksijo o delovanju in samostojno razvijanje »praktičnega čuta«. Vključuje elemente raziskovanja, sodelovanja in vzpostavljanja horizontalnih (učenec–učenec, vrstniško mentorstvo ali *peer tutoring*) in vertikalnih odnosov (učitelj–učenec) ter razvijanje različnih načinov mišljenja prek postavljanja hipotez (logično), z uvidom (intuitivno) in s povezovanjem (mreže). Pri teh metodah se poveča pomen intuicije⁴² in ustvarjalnosti (inovativno učenje). Poleg tega pa zaradi nejasnosti (in nestrukturiranosti) postane zelo pomembna etičnost v medsebojnem učenju. Profesionalna etika je pri teh metodah še veliko bolj pomembna kot pri metodah transmisije, kakršne so npr. metode predavanja.

Učenje z delovanjem povečuje število okolij, kjer se odrasli učijo, ter raznolikost vlog učitelja in odnosov med tistim, ki je v vlogi učitelja, in tistim, ki je v vlogi učenca (predavatelj–slušatelj, mojster–vajenec, senior–junior, strokovnjak–začetnik, vir znanja–iskalec znanja ipd). Spremeni se tudi možnost časovnega zaporedja učenja in delovanja. Pri klasičnem izobraževanju se človek najprej uči in nato deluje, pri učenju z delovanjem se uči in deluje skupaj.

Izkustveno učenje sloni na teorijah učenja kot kulturnega fenomena. Eden vidnejših avtorjev je finski profesor Engeström s svojo *activity theory* in razvojem **laboratorijev na delovnem mestu**. Veliko raziskav imamo o učenju učiteljev na delovnem mestu. Navezujejo se na profesionalni razvoj. P.Tynjälä se ukvarja prav z raziskovanjem učenja učiteljev na delovnem mestu.

⁴¹ Facilitator je tudi ena od besed, za katero nimamo ustreznega slovenskega poimenovanja. Navadno uporabimo besedo spodbujevalec.

⁴² Glej InCo movement, intuitive learners ipd. Pojavlja se ime intuitivni učni slog, ki označuje inovativnost, odnosnost, iskanje novih konceptov, odmik od ponavljanja rutin.

UČENJE NA PROSTEM IN DOŽIVLJajsKE METODE (*outdoor training, outdoor learning*⁴³)

Med sodobne metode izobraževanja odraslih uvrščamo tudi nekatere, ki so že zelo stare prakse in bi jih lahko šteli v »arheologijo« učenja, a so se razvile v nove oblike oz. variacije. Takšne so doživlajske metode, včasih poimenovane tudi didaktično-ludične aktivnosti⁴⁴ ali *game-based learning*, znane v doživlajski pedagogiki, socialni pedagogiki, povezane z odmikom iz okolja, v katerem posameznik živi, v novo okolje, ki je zahtevno za obvladovanje. V zgodovini poznamo puščavnike, ki so odšli v samoto, popotnike, ki so s hojo spodbujali razmišljanje o svojem življenju. Znana je Jakobova pot v Španiji, kamor se napotijo popotniki, da bi premišljevali svoje življenje in se približali Bogu. Tudi tokrat naj napišemo, da nimamo enega samega poimenovanja za te metode. Pogosto se doživlajske metode v sodobnosti uporabljajo pri razvoju timskega dela in menedžerskih kompetenc. V teh primerih ne srečamo izraza doživlajska pedagogika, temveč pogosteje le besedno zvezo doživlajske metode, preživetveni treningi (*survival course*) ali kar *outdoor team building activities, corporate team building outdoor activities*. Verjetno se bodo sčasoma razvila nova poimenovanja, ki bodo bolj natančno ubesedila značilnosti teh pristopov.



Preživetje v naravi kot metoda za oblikovanje tima. Uporabljajo se različne dejavnosti.
(Vir: forest team building.it)

Pri izobraževanju odraslih so doživlajske metode povezane z delovnimi srečanji zaposlenih na nekem področju ali v nekem podjetju. Srečanja se odvijajo v stiku z naravo in imajo navadno

⁴³ www.outdoor-learning.org

⁴⁴ Pri izobraževanju otrok je tipičen primer »lov na zaklad«, ki je del didaktičnega programa učenja orientacije.

avanturističen značaj. Omenjene metode se uporabljajo zunaj učilnic, vzpostavljajo zvezo med izobraževanjem in delovanjem ter intenzivnimi doživetji (avanturami) ter so usmerjene v reševanje stvarnih problemov. Primer je oblikovanje dinamike menedžerskega tima s pomočjo plezanja. Metode se lahko uporabljajo tudi v zelenem izobraževanju. Še več: zeleno izobraževanje se lahko ponudi kot vsebinski del pri avanturističnih metodah. »Outdoor« metode so pogosto metode, ki »prestopijo mejo«, izstopijo iz učencem poznanih načinov dela in njim poznane okolja. Povezane so s transgresijo in prav zato so primerne pri transformativnem učenju.

Za učenje v eksternih okoliščinah je značilno, da se dogaja v **skrajnih razmerah v naravi**, kjer so razmere za življenje težke – denimo v visokih gorah, gozdovih, puščavah, na oceanih. Naloge so stvarne, povezane z resničnimi problemi in osebami, kot so naloge ob raziskovanju, preživetju v naravi. Take naloge so npr. prečkati gozd, spustiti se po brzicah, preživeti v puščavi. Cilji učenja zahtevajo popolno vključenost učenca (telesno, duševno, duhovno) v neznanih okoliščinah in se kažejo v zahtevah, da uporabijo vse svoje sposobnosti in vire, da aktivno eksperimentirajo v okoliščinah brez kakršnih koli oprijemališč. Znanja, ki bi jim nudilo oporo za odločanje, nimajo, zato se izkažejo različne zmožnosti in osebne lastnosti, ki v vsakodnevnih obvladljivih situacijah niso vidne. Te metode imajo svoje začetke v 30. letih prejšnjega stoletja v Nemčiji, danes pa se uporabljajo v vojaških šolah in pri pripravah vesoljcev, ko morajo uporabiti vse svoje telesne in intelektualne zmožnosti, da preživijo (*survival training*). Uporabljajo jih tudi pri usposabljanju vrhunskih menedžerjev, da se naučijo delati v skupini, delovati v negotovosti, vzpostaviti zaupanje, sprejeti tveganje, obvladovati samega sebe (Rago, 2010).

Pri doživljajskih metodah opazimo prvine učenja, ki so bile del iniciacijskih procesov v preteklosti, v sodobnosti so del **potovanj in avantur**. Pričakujemo lahko, da se bo uveljavilo še mnogo elementov, značilnih za doživljajsko učenje v povezavi s skrajnimi razmerami. V zelenem izobraževanju so tovrstne metode uporabne za spoznavanje naravnih okoliščin in za soočanje z novimi naravnimi in socialnimi izzivi, kakršne prinašajo onesnaženost in klimatske spremembe. Pri uporabi doživljajskih metod gre za sodelovalno učenje (*collaborative learning*), za katero je značilno, da so vsi udeleženi aktivni učenci in da spoznanja nastajajo s skupnim delovanjem.

Kot metode za skupno doživljanje se uporabljajo tudi umetniški dogodki. **Instalacija** (živa slika) nastaja kot skupno doživetje in ozaveščanje o pomembnosti vsakega posameznika v organizaciji. S tovrstnimi umetniškimi laboratoriji spodbujajo pripadnost organizaciji, občutek, kako lahko posameznik prispeva k viziji organizacije. V teh primerih govorimo o učenju s telesnim delovanjem v prostoru, lahko bi temu rekli tudi 'telesna vzgoja' (*embodied teaching methods*), ki je v oblikovanju pripadnosti in zavzetosti zelo pomembna. Pri teh metodah se v zelenem izobraževanju povežejo umetniki in andragogi. V svetu se razvijajo različne metode, ki uporabljajo umetnost, kar včasih poimenujejo kot kreativni preobrat (*creative turn*). Znana je tehnika skupnostni kolaž (community collage), ki se osredotoča na ozaveščanje o pomenu socialne moči.



Učenje na prostem in team building

(Vir: Percorsi formativi nella natura/ team buildingaziendale www.raftingcenter.it)



Velikanske žive slike: na fotografiji je instalacija, ki so jo pripravili v okviru Art for the sky.
(Vir: http://buildingteams.com/Conference_Teambuilding/art_for_the_sky.htm)

ZAKLJUČEK

Zeleno izobraževanje ima namen, da ljudi ozavešča o okoljskih problemih in da vpliva na njihovo ravnanje. T. i. informirano odločanje je osnovno izhodišče, da se spremenijo tudi prakse. Strokovnjaki in strokovnjakinje se trudijo s prenosom spoznaj o okoljskih izzivih na različne načine: od ladij, ki prihajajo v lokalna okolja in ozaveščajo o globalnih problemih, do intervjujev in časopisnih člankov ter svetovalnih omrežij. Eden od namenov **projekta Zeleno izobraževanje** je bil tudi ta, da poiščemo učinkovite metode, ki bi jih lahko uporabili v lokalnem okolju za senzibiliziranje skupnosti o pomenu ohranjanja virov, zdravja in blagostanja vseh. Pri zbiranju metod smo izhajali iz predpostavk o učenju kot transformativnem procesu, zato smo (i)zbrali predvsem metode, ki jih uresničujemo v manjših skupinah in vplivajo na spreminjanje stališč. Vse metode in izobraževalni procesi so le pot, da bi ohranili planet in razvijali skupnost, v kateri je za vse ljudi dovolj hrane, vode, zdravil. Prav zato so metode namenjene dekonstrukciji sodobnih praks izkorišanja, prekomernega potrošništva in razmisleku v smeri filozofije delitve. Roberto Mancini piše in predava o antropologiji delitve in sodelovanja, o dobri recipročnosti (Mancini, 2008, 1996). Prav tako tudi Dušan Plut, ki podobne ideje imenuje ekološki socializem, ali mlajši slovenski filozofi in ekologi, ki se zavzemajo za ustvarjalno sožitje z okoljem ter pri tem razvijajo samosvoje metode za učenje. Tudi znani ameriški avtor S. Brookfield v svojih delih opisuje uporabo izobraževalnih metod za razmislek o družbeni moči in pravičnosti. V izobraževanju odraslih spodbuja uporabo umetnosti in različnih inovativnih povezav pri ustvarjanju novega znanja in ravnanja.

Želimo si, da bi uporaba organiziranih dogodkov in metod izobraževanja, ki jih lahko pripravijo ljudske univerze v sodelovanju z drugimi lokalnimi organizacijami, spodbujala stik z zemljo, vodo, rastlinami, živalmi, začutenje Zemlje in vznik spoznanja, da Zemlje ne posedujemo. V nekaterih primerih bo za to bolj učinkovit didaktično-ludični »lov na zaklad«, v drugih primerih pisanje gledališke igre, v tretjih pa hoja (*camino*) in meditacija o svojem telsu v gibanju. Andragogi naj bi imeli dovolj strokovnega znanja, da bi znali ustrezno izbrati in organizirati dejavnosti, ki bodo ljudem pomagala do novih spoznanj. Poleg tega pa naj bi imeli tudi dovolj zmožnosti, da sodelujejo z drugimi strokovnjaki pri pripravi inovativnih projektov. Razvoj Vipavske doline je lahko razvoj v smeri čiste vode, pridelave hrane in sožitja vsega bivajočega.

LITERATURA IN VIRI

- Agosti, A. (2006). Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo: aspetti pedagogici e didattici. Milano: Franco Angeli.
- Barkley, E. F. (2010). Student Engagement Techniques. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barkley, E. F., Major, C. H., Cross, K. P. (2014). Collaborative Learning Techniques. San Francisco: Jossey-Bass.
- Borgato, R., Vergnani, P. (2007). Teatro d'impresa. Milano: Franco Angeli.
- Brookfield, S. (2013). Powerful Techniques for Teaching Adults. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S., Preskill, S. (2005). Discussion as a Way of Teaching. San Francisco: Jossey-Bass.
- Buccolo, M., Mongili, S., Tonon, E. (2014). Teatro e formazione. Teorie e pratiche di Pedagogia teatrale nei contesti formativi. Milano: Franco Angeli.
- Caffarella, R., Ratcliff Daffron, S. (2013). Planning programs for adult learners. San Francisco: Jossey-Bass.
- Castagna, M. (2001). Role playing, autocasi ed esercitazioni psicosociali. Milano: Franco Angeli.
- Castagna, M. (2013 [2006]). Progettare la formazione. Milano: Franco Angeli.
- Casula, C. (2015). I porcospini di Schopenhauer. Milano: Franco Angeli.
- Ceriani, A. (2000). Gioco e simulazione. V: Scurati, C. (ur.). Tecniche e significati: linee per una nuova didattica formativa. Milano: Vita e Pensiero.
- Chen, J. C., Martin, A. R. (2015). Role-Play Simulations as a Transformative Methodology in Environmental Education. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 85-102.
- Clover, D. E., Hill, L. H. (ur.) (2003). Environmental Adult Education: Ecological Learning, Theory and Practice for Socioenvironmental Change. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clover, D. E., Jayme, B., Hall, B. L., Follen, S. (2013). The Nature of Transformation. Environmental Adult Education. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Connolly, B. (2008). Adult Learning in Groups. Maidenhead: Open University Press.
- Corder, N. (2008). Learning to teach adults. London, New York: Routledge.
- De Bono, E. (2009). Six Thinking Hats. London: Penguin.
- De Bono, E. (2015). Priročnik za pozitivno revolucijo v razmišljanju. Maribor: Rotis.
- Demetrio, D. (2003). Manuale di educazione degli adulti. Roma: Laterza.
- Dick, W. O., Carey, L., Carey, J. O. (2014). The Systematic Design of Instruction. Boston: Pearson.
- Dionisi, G., Garuti, M. G. (ur.) (2011). I giardini della formazione. Roma: Armando Editore.

- Di Nubila, R. (2005). *Saper fare formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Flowers, R., Guevara, R., Whelan, J. (2009). *Popular and Informal Environmental Education. The Need for More Research in an Emerging Field of Practice*. Dostopno na www.die-bonn.de/doks/report (23. 7. 2015)
- Hoggan, C. (2009). *The Power of Creative Story: Metaphors, Literature, and Creative Writing*. V: Hoggan, C., Simpson, S., Stuckey, H. (ur.) *Creative Expression in Transformative Learning: Tools and Techniques for Educators of Adults*. Malabar: Krieger.
- Jaques, D., Salmon, G. (2007). *Learning in Groups*. London: Routledge.
- Javrh, P. (2013). *Izobraževalni filmi kot del učnega gradiva za ranljive ciljne skupine*. *Andragoška spoznanja*, 19(4), 58–69.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1998). *Learning Together and Alone*. Upper Sadle River: Pearson.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holoubec Johnson, E. (2009). *Circles of Learning*. Edina: Interaction Book Co.
- Kidd, R. (1965). *How Adults learn*. New York: Association Press.
- Knowles, M., Holton, E. F., Swanson, R. A. (2015) *The Adult Learner*. New York: Routledge.
- Kottler, J. A., Englar-Carlson, M. (2014). *Learning Group Leadership. An Experiential Approach*. London: Sage.
- Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Lahey, G. (2010). *Facilitating Group Learning: Strategies for Success with Adult Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Landriscina, F. (2009). *La simulazione nell'apprendimento*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Mancini, R. (1996). *Esistenza e gratuità. Antropologia della condivisione*. Assisi: Citadella.
- Mancini, R. (2008). *La buona reciprocità*. Assisi: Citadella.
- Merrill, M. D. (2000). *First principles of instruction*. Dostopno na www.id2.usu.edu (Utah State University, Instructional Technology Institute) (14. 10. 2014).
- Miller, G. (2012). *Group Exercises for Addiction Counseling*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- O'Brien Tyrrell, M. (2012). *Become a Memorist for Elders*. Cirencester: Memoirs.
- Rago, E. (2010 [2004]). *L'arte della formazione. Metafore della formazione esperienziale*. Milano: Franco Angeli.
- Rodari, G. (1996). *Srečanje z domišljijo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Rotenberg, R. (2005). *The Art and Craft of College Teaching*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scopelliti, G. (2006). *Conoscere l'handicap, riconoscere la persona*. Siena: Briciole; Firenze: Centro servizi Volontariato Toscana.
- Silberman, M. (1996). *Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject*. Boston: Allyn & Bacon.

- Snoj, M. (1997). Slovenski etimološki slovar. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Sweet, M., Michaelsen, L. K. (ur.) (2012). Team-Based Learning in the Social Sciences and Humanities. Sterling: Stylus.
- Wenger, E. (2006). Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità. Milano: Raffaello Cortina.
- Zannini, L. (2005). La tutorship nella formazine degli adulti. Milano: Guerini Scientifica.

SPLETNI VIRI

- Environmental Adult Education (okoljsko izobraževanje odraslih in CONFINTEA)
(www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/6a.pdf)
- How to teach about biodiversity of the forest. (www.wejmutka.pl/.../biodiversity-courses-in-bialowieza)
- Informal environmental education (www.die-bonn.de/doks/.../2009-umweltbildung-01.pdf)
- Institute for Outdoor Learning (www.outdoor-learning.org)
- LUDUS (projekt, kjer so raziskovali spletne resne igre)(www.ludus-project.eu)
- SEED Sharing Environmental Education Methods for Adults (ukvarjali so se z metodami za ozaveščanje kmetovalcev in drugih prebivalcev)
(<http://www.sec.ro/?m=projects&idp=63&l=en>)
- SIIT Strumenti interattivi per l'identificazione della biodiversità. (www.siit.eu)
- World Conference on Education for Sustainable Development (2014).
(<http://www.unesco.org/new/en/unesco-world-conference-on-esd-2014/>)