

Jure Babnik

Prostovoljno animatorstvo kot učno okolje

Teoretična spoznanja ob praktičnem primeru

POVZETEK

V prispevku bomo izhajali iz opredelitve sodobne družbe kot družbe nenehnih sprememb, ki zahteva nenehno učenje, in se ob tem spraševali, ali mladinsko prostovoljstvo ponuja možnosti učenja. Opredelili bomo mladinsko prostovoljstvo in predstavili pojem kulturne animacije mladih in otrok, ki jo bomo primerjali z izobraževanjem odraslih. V iskanju učnih učinkov animatorstva se bomo najprej ustavili ob usposabljanjih animatorjev, ki tečejo po modelu izkustvenega učenja. Večji del prispevka bomo namenili raziskovanju učenja v animator-ski oz. prostovoljski praksi. Različna učenja v praksi bomo razložili ob Jarvisovem modelu učenja. V bogatem neformalnem učnem kontekstu bomo na učenje pogledali z vidika razvoja večdimenzionalne inteligentnosti. Predstavili bomo učenje o samem sebi in učenje o drugih, ki se dogajata v skupinah prostovoljcev, in ju razložili z Joharijevim oknom. V drugem delu bomo predstavili anketno raziskavo, ki potrjuje vsa navedena učenja in kaže zlasti na visoko stopnjo učenja medosebnih odnosov in učenja timskega dela. Pokazali bomo profesionalno uporabnost znanj iz prostovoljstva in predstavili tudi njihovo uporabnost za različna nova področja, ki bodo z družbo spremembe prišla.

DOBA NENEHNEGA UČENJA

Sodobna družba je postala družba nenehnih sprememb, ki jim botrujejo zlasti trije dejavniki:

1. Z naglico razvijajoča se tehnologija, ki si na vseh področjih prizadeva za nenehne izboljšave, novosti in izume.
2. S še večjo naglico potujoči ljudje, ki se zaradi poslovnih, izobraževalnih, družabnih, turističnih, selitvenih in drugih namenov srečujemo z drugimi in drugačnimi značaji, skupinami, običaji, kulturami in subkulturami.
3. Z največjo naglico potujoče informacije, ki nas prek elektronskih medijev nenehno obveščajo o vsem, kar se dogaja, in o čemer se razmišlja kjerkoli na svetu oz. celo v veselju in kadarkoli v človeški zgodovini.

Schön (1973) je opisano dejstvo poimenoval z izrazom izguba stabilnega stanja. To pomeni, da je zaradi zgoraj navedenih dejavnikov naša družba z vsemi svojimi institucijami v procesu nenehnega preoblikovanja (transformacije). Ne moremo več pričakovati stabilnih stanj, ki bodo trajala celotno življenjsko obdobje človeka, kar je veljalo za predindustrijsko in deloma še za industrijsko družbo. Zato se moramo naučiti razumeti in vplivati na vse te spremembe. Z drugimi besedami: postati moramo navajeni na učenje (Schön, 1973). Vzporedno z izgubo stabilnega stanja se v sodobni družbi razvije tudi prostovoljstvo – drugačna oblika medsebojne solidarnosti, ki ni več vezana samo na stalne okvire, ampak je kot neformalna oblika delovanja silno fleksibilna (Ramovš, 2001).

Zanima nas, ali je prostovoljstvo kot pristočasna dobrodelna dejavnost lahko tudi učno okolje, v katerem prostovoljci pridobijo znanja, ki tudi njim koristijo na drugih področjih življenja. V polju prostovoljstva si bomo s tega vidika podrobneje ogledali animatostvo mladih in otrok, saj ga za svojo prostovoljno dejavnost izbirajo večinoma mladi oz. mladi odrasli.

MLADINSKO PROSTOVOLJSTVO

Etični kodeks organiziranega prostovoljstva, ki je bil sprejet na 5. Slovenskem kongresu prostovoljstva v Sežani leta 2006, pravi: »Organizacija ustrezno usposobi prostovoljko/prostovoljca za opravljanje prostovoljskega dela. Posreduje ji/mu informacije in temeljna znanja za naloge, s katerimi se bo srečala/srečal pri svojem delu.« (Slovenski kongres prostovoljstva, 2006)

Če izhajamo iz zgornjega zapisa, naj bi vsako prostovoljstvo vsaj na začetku vsebovalo tudi usposabljanje, četudi je to samo informacija v nekaj stavkih. A uvodno usposabljanje je le eden izmed načinov pridobivanja znanj v prostovoljstvu. Logika nam ponuja sklep, da dlje ko prostovoljstvo traja, več učenja se v njem zgodi. Številne prostovoljne organizacije imajo poleg začetnega uvajanja organizirana nadaljevalna usposabljanja v lastni režiji, ali pa svoje prostovoljce napotijo k drugim izobraževalnim organizacijam. Kolikor delikatnejše in strokovno zahtevnejše je prostovoljsko delo, toliko več tovrstnega usposabljanja naj bi organizacija ponudila svojim prostovoljcem.

Ker smo našo pozornost usmerili predvsem na mladinsko prostovoljstvo, pogledjmo, kaj o njem pravi Ruselova komisija (Russell Commission) pri britanski vladi. Ta je leta 2005 izdala obsežno študijo mladinskega prostovoljstva, v kateri ugotavlja: »Prostovoljstvo je oblika izkustvenega učenja, mladim omogoča učenje z delom. Aktivni delovni pristop številnih prostovoljskih akcij ponuja izzivalne in stimulative dejavnosti, ki dvigajo nivo učenja in gradijo samozaupanje in samospoštovanje. Prostovoljstvo ima zmožnost, da prebuditi učne potenciale mladih in ponudi veljavne ekstrakurikularne priložnosti, ki dopolnjujejo njihovo formalno izobraževanje.« (Russell, 2005)

Preden nadaljujemo z razmišljanjem o izkustvenem učenju in učenju z delom, si pogledjmo še pojem kulturne animacije mladih in otrok, ki je miselni koncept, po katerem se oblikuje obravnavano prostovoljno animatorstvo mladih in otrok.

Prostovoljstvo je oblika izkustvenega učenja, mladim omogoča učenje z delom. Aktivni delovni pristop številnih prostovoljskih akcij ponuja izzivalne in stimulative dejavnosti, ki dvigajo nivo učenja in gradijo samozaupanje in samospoštovanje.

Prostovoljstvo ima zmožnost, da prebuditi učne potenciale mladih in ponudi veljavne ekstrakurikularne priložnosti, ki dopolnjujejo njihovo formalno izobraževanje.« (Russell, 2005)

Izguba stabilnega stanja družbe nas sili v nenehno učenje.

Prostovoljstvo je oblika izkustvenega učenja.

KULTURNA ANIMACIJA

SSKJ besedo *animirati* opredeli kot »navdušiti, spodbuditi, razgibati«, besedo animacija pa definira kot »oživljanje lutk, predmetov ali risanih figur s premikanjem, gibanjem letih«. V praksi sta navzoči obe pomenski razlagi iz SSKJ – tako razlaga glagola kot razlaga samostalnika. Poleg animacije risanih filmov, lutk in računalniških grafik poznamo številne in dobro organizirane animacije ljudi oz. okolja, v katerem ljudje so turistična animacija, športno-rekreativna animacija, zabavna animacija, socio-kulturna animacija. V polju izobraževanja se kot pristop k izobraževanju odraslih izraz najprej pojavi v Franciji, in sicer pod imenom socio-kulturna animacija, ki je močno družbeno prepoznavnost dobila v petdesetih letih prejšnjega stoletja (Smith, 1999). Prostovoljna animacija mladih in otrok, ki jo nameravamo podrobno pogledati,

Mario Pollo, glavni teoretik animacije kot vzgojnega pristopa k mladim in z mladimi, je takšno animacijo poimenoval kulturna animacija in definiral tri njene glavne namene: gradnjo samega sebe oz. svoje osebnosti v okviru lastnega kulturnega okvira, participacijo v družbenem življenju, iskanje transcendece in religioznosti (Polo, 2002).

se je kot metoda dejavnosti z mladimi in za mlade v Sloveniji začela uveljavljati okrog leta 1990 v okviru mladinskih programov Katoliške cerkve (Košnik, 2002). Pri tem so se zgledovali po podobnih programih v Italiji, kjer se je po francoskem zgledu animacija kot pristop v vzgojnem in socialnem delu začela konec šestdesetih let prejšnjega stoletja.

Slednje se dosega s pomočjo skupine, ki je s skupinsko dinamiko in interakcijami že sama učno okolje. Z namenom pospeševanja in regulacije učnih situacij je v skupini navzoč animator, ki z demokratičnim načinom vodenja skupine po potrebi usmerja oz. pospešuje medsebojne učne situacije. Skupina ni usmerjena samo vase, v svoje lastne dejavnosti in interakcije, ampak zavzame tudi svojo vlogo pri gradnji družbe v kakršni koli obliki (Polo, 1987). V Sloveniji se je kot teoretičen okvir kulturne animacije mladih in z mladimi v okviru dejavnosti Katoliške cerkve uporabljal zlasti priročnik *Animator* v skupini mladih, ki z vidika animacije kot učnega okolja predstavlja tri učne koncepte: učenje po izkušnji oz. izkustveno učenje, učenje z raziskovanjem, učenje po metodi delovanja oz. učenje z delom (Maioli in Vecchi, 1995). Konkretnější dejavnostni in razvojni cilji v kulturni animaciji niso določeni. Animacijsko okolje deluje kot odprt sistem, katerega motor je ustvarjalni potencial vsakega posameznika in skupinska dinamika, ki ustvarjalne potenciale posameznikov postavi v interakcijo.

KULTURNA ANIMACIJA MLADIH IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Iz kratkega opisa kulturne animacije opazimo sorodnost z izobraževanjem odraslih zlasti v konceptu animatorja kot voditelja vzgojne oz. učne situacije v odnosu do udeleženca animiranega programa. Po Knowlesu je v pedagogiki vloga učenca vloga tistega, ki je odvisen. Od učitelja se pričakuje, da prevzame popolno odgovornost v določanju učnih vsebin ter časovnega in metodičnega pristopa k vsebini. Učenje je usmerjeno zlasti v pridobivanje znanja, kar bo večinoma uporabno šele v prihodnosti. V andragogiki pa učenec ni več odvisen samo od učitelja, ampak postaja vedno bolj samovoden. Vloga učitelja je, da vzpodbuja učenčevo odgovornost in prehod od odvisnosti k neodvisnosti (Knowles, v Jarvis, 1987).

Če je udeleženec animacije mlajši oz. otrok, bo animator seveda uporabljal več pedagoških in didaktičnih pristopov, vendar bo vedno skušal biti pozoren na udeleženčeve lastne razvojne vire in vire, ki se nahajajo v skupinski interakciji. Kolikor starejši je udeleženec animacije, toliko bolj se neposredno vodenje umika usmerjanju in pomoči pri samodelovanju, ki je temeljni andragoški princip.

Z drugega zornega kota bi lahko rekli, da gre za preoblikovanje koncepta vzgoje in učenja že od zgodnjih let, h kateremu je močno pripomogla progresivna pedagogika. Njeno težnjo k razvijanju samostojnosti otroka, ki mu je učitelj oz. vzgojitelj samo v pomoč, lahko kratko označimo z vzgojno trditvijo Montessorijeve: »Pomagaj mi, da naredim sam.« Teoretiki izobraževanja odraslih temeljne idejne koncepte sodobnega izobraževanja odraslih v veliki meri najdejo pri Johnu Deweyju, ki je med glavnimi teoretiki progresivne pedagogike.

Kulturna animacija potrjuje močan vpliv andragogike na pedagogiko, saj se je, kot je

Tako se zdi, da zaradi potrebe po nenehnem učenju in razvoju samostojnosti v učenju sodobna pedagogika vse bolj postaja podobna andragogiki oz. izobraževanju odraslih. Njen poudarek je vedno bolj na samostojnosti otroka in mladostnika, ki naj se čimprej usposobi za suvereno iskanje in pridobivanje znanj, njihovo praktično aplikacijo, samoocenjevanje in načrtovanje učenja v skladu s potrebami. Takšna transformacija učnega pristopa se je že jasno pokazala z uporabo andragoških metod v *Neformalnem izobraževanju mlajših odraslih* (Cepin, 2005).

pokazano zgoraj, rodila v polju izobraževanja odraslih in se nato prenesla na delo z mladimi in otroki. Kot metodični pristop je veljavna tako za obdobje otroštva in mladostništva kot tudi za obdobje mlajše odrasle in odrasle dobe. Seveda pa kulturna animacija ni samo vzgojni pristop, ampak kot prednostno prostočasna dejavnost vsebuje tudi elemente zabave in družabnosti. Lahko bi jo označili tudi z besedo edutainment (education in entertainment) – izobraževanje z zabavo (Krajnc, 2005).

USPOSABLJANJE ANIMATORJEV

Rekli smo, da vsako prostovoljstvo vključuje takšno ali drugačno uvodno usposabljanje. Mnoga prostovoljstva poleg začetnega vsebujejo tudi nadaljevalno usposabljanje. Usposabljanja animatorjev prostovoljcev v okviru kulturne animacije, ki jo opisujemo, sta v Sloveniji prevzeli zlasti dve organizaciji: Slovenska šola za animatorje pri Medškofijskem odboru za mladino (od leta 1993) in Mladinska akademija pri Društvu mladinski ceh (od leta 1995). Skupaj sta izdelali kurikulum začetnega in nadaljevalnega usposabljanja. Lik animatorja sta razdelili na tri stopnje: animator pomočnik, animator skupine in animator voditelj (Babnik, 2004). Glavna vsebina usposabljanja animatorja pomočnika je usvojitev koncepta animatorja in pridobitev osnovnih animacijskih veščin, ki jih potrebuje kot pomočnik pri animiranju skupine. Glavne vsebine usposabljanja animatorja skupine so vezane na znanja in veščine, ki jih potrebuje kot animator skupine

(animiranje, animator, mladostnik, skupina, načrtovanje, metode dela v skupini, timsko delo, metode komunikacije). Animator voditelj je pravzaprav animator animatorjev. Že zgoraj smo pokazali, da se animacija kot metodični pristop uporablja na različnih starostnih stopnjah (za odrasle, mlade in otroke), kakor tudi na različnih področjih (socio-kulturna, kulturna, turistična, zabavna ...). Ne preseneča torej, da se voditelj animatorjev prav tako imenuje animator. Njegov temeljni pristop je enak kot pristop animatorja skupine otrok ali mladostnikov: usmerjati posameznike in skupino tako, da bo omogočal pobude in rast v animatorjih. Temeljna znanja in veščine njegovega usposabljanja so animiranje, animator, mladostnik, skupina, načrtovanje, metode vodenja in organizacije projektov, programov in tima.

Osnovna znanja animatorja na različnih stopnjah so jasna, a kakšen naj bo metodični pristop tovrstnih usposabljanj? Glede na to, da animator kot prostovoljec animiranje izbere na svojo lastno pobudo in svobodno ter glede na to, da že animator v svojem pristopu do animiranih uporablja andragoške principe, je dokaj jasno, da mora tudi usposabljanje animatorjev graditi na znanju, ki ga že imajo v sebi. Usposabljanje skuša omogočiti, da to znanje pride na dan, da se naredi transfer znanj iz drugih področij in da v skupnem iskanju pride do novega znanja. Kadar trener na usposabljanju začuti, da manjkajo določena strokovna znanja, jih v tistem trenutku doda po didaktični metodi, hkrati pa poskrbi za

Vloga animatorja je usmerjati in spodbujati skupino k rasti.

Animator deluje po sistemu izkustvenega učenja.

integracijo znanja z že obstoječim. Učenje na usposabljanju se torej skuša predvsem držati modela izkustvenega učenja, ki nam je zlasti dobro poznano v obliki Kolbovega

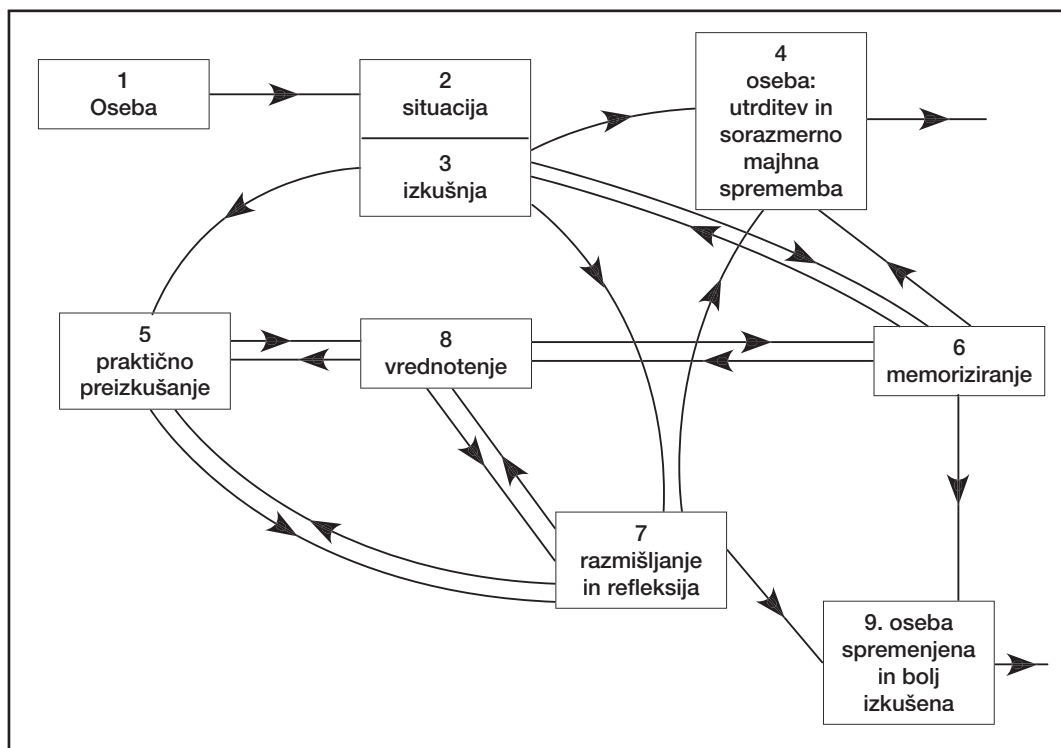
cikla izkustvenega učenja, ki je sklenjen, periodično ponavljajoč se proces s štirimi koraki: 1. konkretna izkušnja, 2. razmišljajoče opazovanje, 3. abstraktna konceptualizacija, 4. aktivno preizkušanje (Kolb, 1984).

Vloga usposabljanja animatorjev je predvsem spodbujanje druge in tretje faze Kolbovega cikla. Izkušnje, ki jih animatorji prinesejo iz njihovega dotedanjega življenja, se s pomočjo voditelja usposabljanja reflektirajo in abstraktno konceptualizirajo. V tej fazi se dodajo oz. ponudijo tudi teoretični elementi, ki konceptualizacijo olajšajo in razširijo znanje. V konkretni animatorski izkušnji se novimi pojmi ponovno uvajajo v fazi aktivne-

ga preizkušanja in konkretne izkušnje. Če za določen miselni koncept, ki bi ga na usposabljanju predstavili, animator nima konkretne izkušnje, se izkušnjo skuša umetno ustvariti s simulacijskimi igrami ali igrami vlog.

EKSISTENCIALNO UČENJE

Vendarle pa Kolbov učni cikel ne razloži vsega učenja. Jarvis ugotovi, da je veliko znanja, ki si ga pridobimo drugače, kot predlaga Kolb (Jarvis, 2006). Kakor se zdi Kolbov učni cikel silno primeren koncept za začetno in zlasti za nadaljevalno usposabljanje animatorjev, tako se za razlago učenja v praksi oz. učenja z delom zdi primernejši Jarvisov model učenja, ki ga je poimenoval tudi eksistencialno učenje (Jarvis, 2004). V njem je razširil Kolbov učni krog in mu dodal številne možne druge kombinacije oz. poti učenja ter tudi poti brez učenja (non-learning).



Slika 1: Jarvisov model učenja (Jarvis, 2006)

Vhod v vsako življenjsko situacijo se začne v točki 1, konča pa v izhodni točki 4 ali 9, ki po cikličnem ključu postaneta vhod v novo življenjsko situacijo (točka 1). Če se izhod konča v točki 4, do učenja ni prišlo, če pa se konča v točki 9, je do učenja v večji ali manjši meri, v takšni ali drugačni obliki prišlo. *Potencialna učna situacija* je tisti dogodek, v katerem oseba doživi notranji razkorak med svojim znanjem in zaznavanjem okolice. Ko se zave, da se situacija, ki jo je pravkar doživela oz. jo doživlja preko zaznav, ne ujema z njenim dotedanjim znanjem o tej situaciji, v njej pride do notranje napetosti oz. razkoraka, ki ga Jarvis imenuje *disjuncture* in je na sliki 1 prikazan s črtkano črto med poljema 2 in 3. V tistem trenutku se začne t. i. *epizodična izkušnja*, ki je drugačna od redne izkušnje v toku časa, ki se ga zaradi rutine niti ne zavedamo in naše delovanje usmerja proti refleksnemu odzivanju na situacije.

Ob vsakem dogodku so možne naslednje poti učenja oz. poti brez učenja (non-learning):

Predpostavlanje (presumption; pot 1–4): Oseba predpostavlja, da ji je situacija znana, da ve oz. razume, kaj se dogaja, ima vse pod nadzorom, dela prav. Zato ne začuti razkoraka med svojim znanjem in zaznavo ter se iz nje ničesar ne nauči. Večkrat, ko se pot ponovi, bolj se v nas utrdi določena reakcija, kot so pokazali že behavioristi.

Zavračanje (rejection; pot 1–4): Oseba začuti notranji razkorak, vendar ga ne zmore ali noče vzeti kot izhodišče za novo učenje – ga zavrača.

Ni premisleka (non-consideration; pot 1–4): Oseba se sicer zaveda notranjega razkoraka in tudi potrebe po učenju, ki bo pripeljalo do vzpostavitve harmonije med znanjem in zaznavo sveta, vendar učenje prelaga na kasnejši čas – največkrat zaradi pomanjkanja časa.

Opisane tri situacije predstavljajo *poti brez učenja (non-learning)*, vendar v njih vseeno lahko pride do naključnega učenja. Naslednje tri situacije so primeri *ne-reflektirajočega*

učenja oz. učenja, v katerem se ne sprašujemo, zakaj se nekaj učimo – preprosto se pač naučimo in znamo.

Predzavedno učenje (pre-conscious; pot 1–3–6–4 ali 9): Oseba ne začuti notranjega razkoraka s svetom, pride pa do nezavedne izkušnje in do pomnjenja (izhod 4). Lahko pride tudi do nezavedne (intuitivne) prilagoditve svojega odzivanja na določene situacije in oseba se v resnici spremeni oz. nauči (izhod 9).

Praksa (practice; pot 1–3–5–8–6–4 ali 9): Dogaja se pri učenju osnovnih veščin, ob katerih sploh ne razmišljamo.

Memoriziranje (memorisation; pot 1–3–6–8–4 ali 9): Informacij, ki so nam sporočene, se v obliki pojmov naučimo oz. zapomnimo. Zadnje tri možne situacije predstavljajo reflektirajoče učenje:

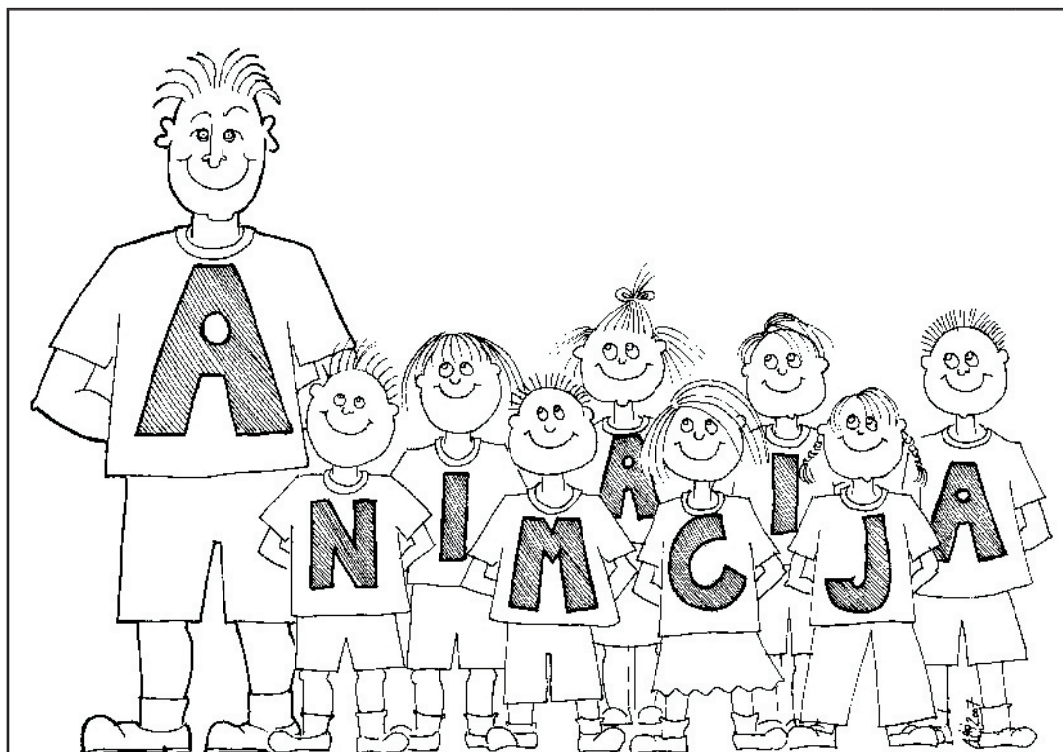
Kontemplacija (contemplation; pot 1–3–7–8–6–9): Posameznik reflektira o situaciji in jo kot miselni koncept sprejme ali pa spremeni svoje pojmovanje o njej, četudi je v praksi nikdar več ne preizkusi.

Reflektirajoča praksa (reflective practice; pot 1–3–5–7–5–8–6–9): Pot je značilna za akcijsko usmerjene ljudi. Posameznik, ki začuti notranji razkorak, ga najprej poskuša rešiti v praksi in šele potem naredi refleksijo o njem, ga ponovno preizkuša, ponovno reflektira itd.

Eksperimentalno učenje (experimental learn-

Učenje nastopi vselej takrat, ko začutimo potrebo po vzpostavitvi harmonije med znanjem in zaznavanjem okolice.

Praksa in memoriziranje sta najpogostejši obliki učenja. Gre za učenje s posnemanjem, ki se ne dogaja samo v zgodnjem otroštvu, ampak v številnih drugih življenjskih situacijah, kjer kot učenci uberemo najkrajšo pot in se naučimo tako, da nekoga opazujemo in posnemamo, ob tem pa ne razmišljamo, ali je to znanje pravo ali ne oz. kako bi bilo lahko boljše. Veščine se lahko naučimo tudi sami, ne da bi to učenje imelo refleksijo in bi ga znali z besedami opisati.



ing; pot 1–3–7–5–7–5–6–9), ki je pravzaprav Kolbov krog izkustvenega učenja.

Z vidika animatorstva kot prostovoljne dejavnosti, ki je akcijsko naravnana in potrebuje uvajanje, lahko rečemo, da se osnovno učenje začne po zgoraj opisanih poteh prakse in *memoriziranja*. Animator začetnik (pomočnik) se postavi v odnos vajenca, ki potrebuje svojega mentorja, od katerega se uči s posne-manjem in ki mu ob delu ali pred njim razloži osnovna načela določene dejavnosti. Tudi če mentor ni oz. ne bi bil formalno dodeljen, bi si ga animator začetnik (vajenec) našel sam. Neformalnih mentorjev je lahko tudi več in animator začetnik se uči zdaj od enega, zdaj od drugega ali pa kar od cele skupine animatorjev naenkrat.

Dokler animator začetnik nima nujnega nabora znanj in veščin, ki jih za dejavnost potrebuje, je lahko pot *reflektirajoče prakse* nevarna. Sam se bo sicer verjetno slej ko prej naučil pravilnega ravnanja, a njegovo delo

ni s stvarmi, ki jih uničiš in pridobiš nove, temveč z ljudmi, na katerih se poskusov ne more delati. Gotovo noben vzgojni ali animacijski odnos ni brez manjših poskusov, ki pa niso skrajni in nevarni za notranjo osebno strukturo namembnika.

Za animatorsko oz. katerokoli prostovoljsko delo so problematične situacije, v katerih se učenje ne zgodi, čeprav bi se moralo zgoditi. Če animator zaradi notranjih razlogov *zavrača* učenje in spremembo ravnanja, če *ne uvidi*, da je njegovo ravnanje napačno ali če s spremembo svojega ravnanja *odlaša*, se okolica ne more sprijazniti s takšno situacijo. Potrebna je *zunanja spodbuda* v obliki osebne pogovora, evalvacijskega srečanja oz. skupinske refleksije. Slednja mora biti posebej previdna, ob primernem času in s toplim čustvenim ozračjem, kadar gre za zavračanje učenja, saj vemo, da se zavračanje učenja dostikrat zgodi zaradi notranjih strahov in čustvene nelagodnosti.

Tudi učenje zgolj po poti *kontemplacije* se zdi za prostovoljstvo oz. animatorstvo neprimer- no, saj je v obeh akcijski pristop nujen oz. ne more iti brez njega.

VEČDIMENZIONALNA INTELEKTUŠKOST

Jarvis pri modelu praktičnega učenja in memoriziranja opozori, da si določena znanja pridobimo kljub temu, da teh znanj ne moremo reflektirati do te mere, da bi jih lahko ubesedili in komunicirali prek verbalnega kanala. Za primer navede skupino medicinskih sester, ki so mu vse zagotovile, da zmorejo prepoznati bolnikovo bolezen po vonju, ker so se tega naučile v času njihove prakse, da pa tega znanja ne morejo opisati. Podobno se dogaja z znanji športnih veščin in znanji iz glasbe. Te in podobne ugotovitve nas navajajo k sklepanju, da za razumevanje učenja v prostovoljstvu oz. animaciji ni dovolj razmišljati s klasično šolsko logiko, ki se sicer že močno presega, a je med nami še vedno zakoreninjena, in ki v ospredje učnih ciljev postavlja matematično-logične in verbalno-lingvistične operacije. Ob učenju v kompleksnem neformalnem ter informalnem kontekstu, v katerem se dogaja prostovoljstvo in (oz.) animatorstvo, je nujno razmišljati z vidika večdimenzionalne inteligentnosti, ki jo je predstavil Gardner. Njegov koncept vsebuje sedem inteligentnosti: jezikovno, matematično-logično, prostorsko, glasbeno-ritmično, telesno-gibalno, med-

osebno oz. interpersonalno, znotraj-osebno oz. intrapersonalno (Gardner, 1995). Nekje dodaja še osmo, naravoslovno inteligentnost. Goleman je predstavil in močno razširil še pojem čustvene in s svojo zadnjo knjigo tudi socialne inteligentnosti.

Zohar in Marshall govorita še o duhovni inteligentnosti (Longworth, 2003).

Za nas uporaben je tudi Cattellov pojem o fluidni in kristalizirani inteligentnosti.

Medtem ko je fluidna inteligentnost ves čas stabilna in govori o naši sposobnosti učenja, pa kristalizirana inteligentnost ob celotnem učenju v celotnem socialno-kulturnem kontekstu nenehno narašča (Marentič Požarnik, 2003). Učenje tako pojmuje kot povečevanje kristalizirane inteligentnosti. Če kristalizirano inteligentnost razdelimo po zgoraj opisanih poljih večdimenzionalne inteligentnosti, lahko rečemo, da je učenje v učnem okolju prostovoljstva in (oz.) animatorstva nenehno izpopolnjevanje oz. naraščanje kristalizirane večdimenzionalne inteligentnosti. Katera inteligentnost bo naraščala in kakšen bo faktor njenega naraščanja, je odvisno od okolja in osebe. Pri okolju mislimo predvsem na to, koliko je učnih priložnosti, ki spodbujajo notranji razkorak med znanjem (stopnjo kristalizirane inteligentnosti) in zunanjimi dejstvi. Pri osebi mislimo predvsem na njeno motivacijo za učenje, kakor tudi na njeno fluidno večdimenzionalno inteligentnost.

Določenih znanj ne moremo ubesediti preko verbalnega kanala.

Neformalni kontekst učenja, kakršnega ponuja prostovoljstvo in (oz.) animatorstvo, se vsekakor nima namena povzdigniti nad redno šolanje in povečevati svoje učne zmožnosti v nasprotju s formalnim šolanjem. Slednjemu je koristna dopolnitev, ki bi jo bilo škoda zamuditi, saj ima pred formalnim učenjem prednosti zlasti v tem, da se lahko hitro prilagaja in spreminja ter da je moč svobodno izbirati dejavnosti, ki ustrezajo posameznikovim potrebam in načrtom glede inteligentnosti, ki jo (jih) želi izpopolniti. Animacija otrok in mladih je v tem oziru plodno okolje. Različne oblike dejavnosti skupin: ustvarjalne delavnice, šport, glasba, narava ipd., ponujajo animatorju možnosti, da se preizkusi na različnih področjih, na katerih razvija področjem lastne inteligentnosti.

Matematično natančno merjenje naraščanja večdimenzionalne kristalizirane inteligentnosti s psihometričnim pristopom bi bilo verjetno Siziŕovo delo.

UČENJE O SAMEM SEBI IN UČENJE TIMSKEGA DELA

Prostovoljno animatorstvo otrok in mladih poteka v nenehnih odnosih, ki so tako na vertik

ikalni (odnos do animiranih, odnos do voditelja animatorjev) kot na horizontalni ravni (odnos do soanimatorjev, odnos do skupine animatorjev). Zlasti v odnosih na horizontalni ravni se odvija nenehno učenje o samem sebi. Kot je

pokazal Kurt Lewin, se v skupni vzpostavi t. i. polje skupinske dinamike, ki povzroči soodvisnost usode in soodvisnost nalog (Lewin, 1972). V t. i. »skupinah T« je uvedel metodo povratne informacije (feedback), po kateri si člani povedo, kako so drug drugega videli od zunaj. Œe pri prvih poskusih s to metodo se je dogodilo, da se člani skupine niso strinjali s povratno informacijo, ki jim je bila dana. Sami sebe so do tedaj poznali drugače. Joseph Luft and Harry Ingham sta

*V skupini mora
nujno priti do
medsebojnega
učenja značajev.*

Joharijevo okno podrobneje razdeli delitev na zavedno in nezavedno v človeku. V zavednem in v nezavednem loči še gledišče obravnavane osebe in gledišče njegove okolice. Skupek vsega, kar se oseba sama o sebi zaveda in kar se o osebi zavedajo drugi, se imenuje *javno polje*. Skupek vsega v osebnosti, kar je osebi sami nezavedno, njena okolica pa to opazi in se tega zaveda, se imenuje *slapo polje*. Skupek tistega, kar oseba o sebi ve, okolici pa ostaja neznano, se imenuje *skrito polje*. Skupek vsega, kar je v osebi nezavedno in česar ne ve njena okolica, se imenuje *neznano polje*.

ta osebni oz. medosebni pojav ponazorila z Joharijevim oknom, v katerem so štiri polja znanja o posamezni osebnosti glede na to, kaj posameznik sam in drugi okrog njega vedo oz. ne vedo o njem (Pollo, 2002).

Član skupine, v kateri se večajo medosebne vezi, ostalim razodene vedno več o sebi (zmanjša skrito polje) in v tem razodevanju pride do medsebojnega učenja značajev, različnosti notranjih življenj, doživljanj, dojemanj. To učenje je globlje od zgolj behaviorističnega zunanjega opazovanja soljudi in predstavlja temeljno znanje za delo v timu. Tudi skupina članu razodene tisto, kar na njem opazi, pa se sam ne zaveda (zmanjšuje se skrito polje). V tem primeru se član skupine uči o samem sebi, kar je lahko tudi neprijetno. Znanje o samem sebi narašča sorazmerno s časom preživetim v skupini in sorazmerno z odkritostjo ter dobrohotnostjo skupine. To znanje oz. feedback daje posamezniku močno zavedanje o občutjih, ki jih s svojim nastopom povzroča v drugih, in je temeljna sposobnost menedžerjev, politikov, govornikov, učiteljev, vzgojiteljev ter drugih poklicev, ki delajo z ljudmi.

Putnam je pokazal, da socialni kapital močno vpliva na razvoj otrok in mladostnikov. Zaupanje, mreže in vzajemnostne norme v različnih skupinah imajo dolgotrajne učinke na učne dosežke, vedenje in razvoj. V okoljih, kjer je socialni kapital visok, so javna mesta čistejša, varnejša in ljudje so med seboj bolj prijateljski. Dvig socialnega kapitala se odrazi v večji ekonomski uspešnosti. Obstaja celo premosorazmerna povezava med socialnim kapitalom in zdravjem posameznikov (Putnam, 2000).

S perspektive znane delitve PSN (posameznik, skupina, naloga) smo si zgoraj ogledali odnos med posameznikom in skupino ter učenje, do katerega v odnosu prihaja. V odnosu posameznikov do naloge, ki jo skupina animatorjev opravlja, pa se vrši učenje organizacije. Znanje o organiziranju je procesno znanje

Pozitivna posledica medsebojnega učenja v skupini (skupinah) je dvig socialnega kapitala (Jarvis, 2006). Socialni kapital ima tri razsežnosti oz. tri nivoje: *vezivni* (bonding), *premostitveni* (bridging) in *povezujoči* (linking). V skupini mladih prostovoljcev se povečuje predvsem vezivni (bonding) socialni kapital. Če je organizacija s prostovoljci organizirana na nacionalni ravni oz. prihaja v stik z drugimi organizacijami, se povečuje premostitveni (bridging) socialni kapital. Do dviga tretje vrste socialnega kapitala pride na eventuelnih mednarodnih oz. medkulturnih srečanjih in povezavah.

in za procesna znanja je značilno, da se jih v veliki meri učimo iz izkušnje. Učenje organiziranja lahko razlagamo z enojnim in dvojnimi krogi učenja, ki sta ga v svojem raziskovanju razvila Argyris in Schön (1974). Njuna trditev je, da ljudje oz. skupine organizacijske aktivnosti ne izvajajo iz teorije, ki jo izrekajo, ampak iz vzorcev razmišljanja, ki se jih v celoti ne zavedajo in so drugačni od glasno izrečene teorije. Iz teh nezavednih vzorcev razmišljanja izide strategija delovanja v določeni situaciji. Če so rezultati delovanja v skladu s pričakovanji, potem ni potrebnega nobenega popravka in dejavnost bomo tudi v prihodnje organizirali enako. Največkrat pa nas rezultati delovanja ne zadovoljijo popolnoma in v večini takšnih primerov skušamo popraviti strategijo delovanja. Popravljamo jo toliko časa, dokler nas rezultati delovanja ne zadovoljijo. To učenje poimenujeta učenje po enojnem krogu. V primeru, da večkratno popravljanje strategije delovanja ne da želenih rezultatov oz. v primeru, da so rezultati močno drugačni od načrtovanega in želenega, lahko pride do globljega in temeljitejšega premisleka oz. do spremembe vzorcev mišljenja, ki predpostavljajo strategije našega organizacijskega delovanja. Tovrstno učenje, ki se zgodi redkeje, sta poimenovala učenje po dvojnem krogu.

RAZISKOVALNI PROBLEM

V okviru raziskave sem želel preveriti, ali v prostovoljnem animatorstvu prihaja do učenj, kakor smo jih izhajajoč iz literature predstavi-

li zgoraj. Hkrati sem želel priti do vsebinske diferenciacije znanj, ki si jih animatorji pridobijo pri svojem prostovoljstvu. Zanimalo me je predvsem, do kakšnih učenj prihaja ob redni delovni praksi. Niso me zanimala učenja, ki se dogajajo na usposabljanjih, saj so slednja določena s kurikulumi in registrirana z evalvacijami ob zaključkih usposabljanj. Ob miselni analizi raziskovanega konteksta sem prišel do naslednjih predpostavk:

1. Verjetno prihaja do učenja v smislu razvoja inteligentnosti iz Gardnerjevega modela o več inteligentnostih, ki se kaže v razvoju različnih spretnosti in veščin.
2. Glede na pridobivajoče delovne izkušnje in glede na skupinsko zastavljeno delo se v večji ali manjši meri zgodi učenje o samem sebi.
3. V odnosih prihaja do učenj na medosebnem področju, v katerih si ljudje pridobivajo znanja drug o drugem, se učijo sprejemanja in pridobivajo na samozavesti.
4. Glede na to, da gre za animacijo otrok in mladih, se zgodi tudi učenje na področju vzgojnega odnosa oz. pristopa do animiranih.
5. V vodeni evalvaciji programa in animatorjev prihaja do teoretičnih spoznanj in do učenja na medosebnem področju.

METODOLOGIJA

Glede na zgoraj zapisane predpostavke sem sestavil vprašalnik, kjer sem v posameznih vprašanjih meril, ali prihaja do učenja na predpostavljenih področjih. Vprašanja, ki

sem jih zastavil, so bila večinoma odprtega tipa, saj bi bilo z vprašanji zaprtega tipa zelo težko predvideti vsa možna znanja, ki si jih animatorji pridobijo. Pri merjenju pridobljenih znanj sem se oprl na samooceno anketirancev in predpostavljaj, da bodo področja, pri katerih je prišlo do omembe vrednega učenja, močnejše ostala v zavesti anketirancev in bodo v sled času, ki si ga za anketo vzamejo, edina zapisana. Prav tako sem se pri znanjih omejil na področje animacije (niso mogli npr. zapisati, da so se v času animacije naučili nekaj o nabiranju gob, ker so med odmorom mimogrede poslušali oddajo o gobah). Pri merjenju učenja iz tretje predpostavke sem zaradi jasnosti področja zastavil vprašanja zaprtega tipa z opisnimi stopenjskimi lestvicami.

Zaradi neraziskanosti področja in določene negotovosti o različnih vsebinah in načinih učenja sem v vprašalnik raje uvrstil kakšno vprašanje preveč kot premalo. Na koncu sem dodal vprašanje odprtega tipa, v katerem anketiranci navedejo najpomembnejše znanje, ki so si ga pridobili, in sicer z namenom ovrednotenja raziskovanega učnega okolja v odnosu do ostalih učnih situacij.

Vprašalnik sem testiral na petih osebah in nato izvedel anketiranje na 121 animatorjih prostovoljcih v 9 oratorijih (tedenskih počitniških programih za otroke).

ANALIZA PODATKOV IN INTERPRETACIJA

Opis raziskovanega vzorca

Med anketiranimi je bilo 36 moških in 85 žensk. Starostna razporeditev vzorca je bila sledeča: 42 anketiranih od 14 do 16 let, 46 anketiranih od 17 do 19 let, 25 anketiranih od 20 do 22 let in 8 anketiranih nad 22 let. Glede na animatorske izkušnje se vzorec razdeli na 18 anketiranih z enkratno udeležbo na programu, 40 anketiranih z dvakratno, 25

s trikratno, 12 s štirikratno in 12 s petkratno, 5 anketiranih s šestkratno in 9 anketiranih z več kot šestkratno udeležbo na programu. Glede na prostovoljno dejavnost v drugih programih se anketirani razdelijo takole: 52 jih ni dejavnih v nobeni drugi organizaciji, 32 jih je dejavnih v eni, 25 v dveh, 9 v treh in 3 anketirani v štirih drugih organizacijah.

Vprašanja o različnih oblikah učenja

Zaradi obsežnosti vprašalnika v nadaljevanju ne bom predstavil odgovorov na vsa vprašanja, temveč samo na tista, ki dajejo nedvoumne in z vidika učenja pomenljive rezultate. Vprašalnik je vseboval še druga vprašanja, ki so iskala vrste samovodenega učenja in korelacije med navadami ter stopnjo učenja in ki bi jih bilo potrebno dodatno preveriti z novimi raziskavami.

Z dvema vprašanjema odprtega tipa (št. 1 in 2) sem skušal priti do večšin, ki jih uporabljajo pri animaciji, in pogledati, koliko so se te veččine v času animatorstva razvile, kar pomeni, da je prišlo do učenja.

1. Katere so tiste tvoje lastnosti, spretnosti in talenti, s katerimi otroke najbolj animiraš?

2. Katere od zgoraj naštetih lastnosti si v času animatorstva še dodatno razvil/a?

Na prvo vprašanje sem po klasifikaciji odgovorov dobil naslednje sklope animacijskih pristopov, ki razvijajo sebi lastne veččine.

Povprečno število lastnosti oz. večšin, ki so ključne za animacijo: 3.

Z vprašanjem št. 2 sem skušal meriti delež učenja posamezne veččine. Sestavil sem **faktor učenja**, ki sem ga izračunal tako, da sem število lastnosti za animacijo, ki so se pri posamezniku v času animatorstva dodatno razvile, delil s številom vseh lastnosti, ki jih uporablja v animaciji. Faktor učenja sem zapisal v odstotkih. **Povprečni faktor učenja je bil 55 odstotkov**, kar pomeni, da vsak animator razvije približno 1,65 od povprečno 3 večšin animacije.

Odgovori na prvo vprašanje

način/pristop/veščina	delež v %
navdušenje, dobra volja, veselje	45
glasba, ples	33
igre, šport	31,5
komunikativnost, pogovor	21,7
dobrota, prijaznost, prijateljstvo	20
humor, zabava	20
ročne spretnosti in tehnična znanja	18,3
sproščenost, spontanost	16
potrpežljivost, vztrajnost	15,8
ustvarjalnost	13
empatija	11,6
poslušanje, pozornost	9,1
didaktična spretnost	8
pomoč otrokom in soanimatorjem	7,5
iznajdljivost, improvizacija	7,5
samozavest, avtoriteta	5
pravičnost, odločnost	4,2
organizacija	4
sprejemanje drugačnih	2
motivacija	1,7

Z naslednjim vprašanjem odprtega tipa (št. 3) sem skušal priti do znanj o samem sebi, ki se na drugih področjih življenja do tedaj niso pokazala.

3. Ali si ob animatorstvu odkril/a kakšen svoj talent oz. značajsko lastnost, ki se je prej nisi zavedal/a?

Z naslednjimi štirimi vprašanji zaprtega tipa (št. 4, 5, 6 in 7) sem meril pridobivanje samozavesti in učenje v medosebnih odnosih.

4. Ali je animatorstvo kaj pripomoglo, da bolj sprejemaš samega/samo sebe, in sicer tako s svojimi dobrimi kot s svojimi slabimi lastnostmi?

5. Ali je tvoj nastop pred otroki in soani-

Odgovori na tretje vprašanje

talent/lastnost	delež v %
potrpežljivost, vzdržljivost, vztrajnost	38
vodenje skupine	24,2
poslušanje, odprtost, delanje kompromisov	23,1
komunikativnost	16,2
sposobnost vzpostaviti odnos do otrok, vživeti se vanje	13
veselje nad delom z otroki	11,6
improvizacija, iznajdljivost, inovativnost	10,4
glasba, petje, ples	10,1
različne ročne spretnosti	9
sposobnost dela v timu, povezanost	8
solidarnost, dobrota	7
samozavest, odločnost	6,9
organizacija	5,8
vodenje iger	4,7
humor	4,7
nepotrpežljivost, pretirana natančnost	3,5
odgovornost, skrb	3,5
potrebuje potrditev drugih	2,3
dramatiziranje	1,2

Odgovori na četrto vprašanje

	zelo	precej	nekoliko	zelo malo	čisto nič
delež v %	24,8	33,1	35,5	5,8	0,8

matorji od prve izkušnje animatorstva naprej postajal bolj samozavesten?

6. Koliko lahko zase rečeš, da si se v odnosih s soanimatorji naučil/a hitreje in bolje reševati nesporazume in usklajevati različne poglede, iskati kompromise?

Odgovori na peto vprašanje

	zelo	precej	nekoliko	zelo malo	nič, ima dovolj samozavesti	nič, ima premalo samozavesti
delež v %	28,9	38,8	20,7	8,3	3,3	0

Odgovori na šesto vprašanje

	zelo	precej	nekoliko	zelo malo	nič
delež v %	6,6	43	35,5	12,4	2,5

Odgovori na sedmo vprašanje

	zelo	precej	nekoliko	zelo malo	nič
delež animatorjev v %	11,6	44,6	38,8	5	0
povprečno št. oratorijev	3,9	3,5	2,7	2,6	0

Odgovori na osmo vprašanje

pristop do udeleženca	delež v %
pogovor	29
iskanje dejavnosti oz. poti, ki otroka zanima	24
navduševanje, zunanje motiviranje, prigovarjanje	12,2
pozornost, poslušanje	10,2
navajanje k prijaznosti, opominjanje	9,2
obljubljena nagrada	4,1
primerno kaznovanje	4,1
zgled z lastnim navdušenjem	4,1
odločna beseda	4
umestitev obrobnega v skupino	3
molitev	2
popuščanje	1

7. Koliko ti je animatorstvo pomagalo pri sprejemanju animatorjev in otrok, ki so ti po naravi antipatični?

Z naslednjima dvema vprašanjema (št. 8 in 9) sem zaznaval učenje iz potencialnih učnih situacij v težavnejših animacijskih odnosih do otrok.

8. Naštej situacije z otroki, ki so se zdele težavne, pa ti je potem uspelo najti način, kako učinkovito pristopiti do otrok/a in od njega (njih) doseči tisto, kar si hotel/a.**9. Naštej primere tvojih pristopov do otrok, za katere si kasneje ugotovil/a, da so bili napačni oz. bi se jih dalo izboljšati.**

Z naslednjima dvema vprašanjema odprtega tipa (št. 10 in 11) sem zaznaval vsebine pogovorov na vsakodnevni vodeni evalvaciji programa in animatorjev. Vsebine pogovorov

Odgovori na deveto vprašanje

napaka	delež v %
strogost, grobost, povzdignjen glas	40,8
prevelika popustljivost	12,2
premočno vodenje, premalo prepuščanja iniciative	8,2
preveč abstrakten oz. oddaljen pristop	6,1
ignoriranje nekaterih otrok	5,1
prehitra in preveč energična reakcija	4,1
slaba volja	4,1
slabo pripravljen program	4,1
napačna oz. nejasna navodila	3,1
nedoslednost	2
govor o otrocih pred otroki	1
premalo navdušenja	1
preveč preprosta predstavitev resnejših vsebin	1
slab zgled	1

Odgovori na deseto vprašanje

vsebina	delež v %
pravi pristop v različnih situacijah	28
težavni otroci	19
pristop do obrobni otrok	15
disciplina otrok	8
stalna navzočnost med otroki	5
preveč živahni otroci (hiperaktivni)	3,8
prijazen pristop do otrok	3,8
motivacija	1

so potencialne učne situacije, v katerih lahko prihaja do novih spoznanj, v vsakem primeru pa se zgodi memoriranje, ki je ob kasnejši ponovni refleksiji lahko izvor spoznanj. Zanimalo me je tudi, ali ob evalvaciji programa in animatorjev prihaja do novih spoznanj, zato sem zastavil še dodatno vprašanje (št. 12).

10. O čem se na vsakodnevni evalvaciji programa in animatorjev najpogosteje pogovarjate v zvezi s pristopom do otrok?**Odgovori na enajsto vprašanje**

vsebina	delež v %
reševanje medsebojnih težav	26,5
sodelovanje	16,5
medsebojno spoštovanje	11,4
odgovornost	8,8
prijateljstvo	8,8
medsebojna opozorila in pohvale	7,6
medsebojno sporazumevanje	6,4
medsebojna podpora pred otroki	6,3
zgodnost, navdušenost	5,1
medsebojna opravičila	2,3
medsebojna različnost	1,3
lastno počutje	1,3

11. O čem se na vsakodnevni evalvaciji programa in animatorjev najpogosteje pogovarjate v zvezi z odnosi med animatorji?**12. Ali na vsakodnevni evalvaciji in v neformalnih pogovorih s soanimatorji kdaj prideš do novega spoznanja?****Odgovori na dvanajsto vprašanje**

	zelo pogosto	precej pogosto	včasih	skoraj nikoli	nikoli
delež v %	4	25	55	13	2

Odgovori na trinajsto vprašanje

znanje	delež v %
razumevanje in sprejemanje otrok ter učenje pristopa do njih	28
poznavanje različnih ljudi in večšina sodelovanja z njimi	22
komunikacija, medsebojno poslušanje	19
potrpežljivost	12
prilagodljivost, čut za bližnjega	10
razne ustvarjalne veščine	9
samozavest, samopoznavanje	8
pozornost do velike skupine ljudi	8
nastop pred drugimi	7
vođenje skupine	6
znanje iger, igrivost	6
znanje in izkušnja duhovnosti	5
pozitivna energija in veselje do življenja	5
drugim dam in s tem tudi sam dobim	4
pripadnost skupini	3
odgovorno delo	3
organizacija	3
veščina improvizacije	2
reševanje medosebnih težav	2
znanje o vsakdanjih stvareh	2
petje	1

Z zadnjim vprašanjem odprtega tipa (št. 13) sem zaznaval samovrednotenje pridobljenih znanj v animatorstvu glede na druga učna okolja v življenju.

13. Katero je po tvojem mnenju najpomembnejše znanje (spoznanje, veščina, spretnost, lastnost, sposobnost), ki si jo pridobil/a pri animatorstvu in bi jo drugje v življenju težje dobila?

Podobne odgovore sem kategoriziral in dobil sledečo lestvico znanj:

Če znanja združimo po kategorijah, pri čemer določeno znanje lahko pade v dve kategoriji, dobimo naslednja področja učenja:

področje	delež
pedagoška znanja	63,4
medosebna znanja	47,2
timska znanja	37,7
znanja o sebi	36,2
praktične veščine	32

Za učno vzgojno dejavnost je pomembnejša kakovost odnosa kot strokovno znanje.

Vprašanje je dajalo možnost, da se pokažejo tista znanja, ki so se v dosedanjem delu ankete zaradi dokajšnje usmerjenosti vprašanj lahko skrila. Prav zaradi popolne odprtosti in splošnosti vprašanja naj bi se v vprašanju najbolj verodostojno prikazalo razmerje med pridobljenimi znanji.

PROSTOVOLJNO ANIMATORSTVO JE UČNO OKOLJE

Na začetku razprave smo si zastavili vprašanje, ali je prostovoljno animatorstvo otrok in mladih učno okolje. Nato smo iskali teoretične osvetlitve, ki so na naše vprašanje odgovarjale pritrdilno. Teoretične trditve smo želeli dokazati tudi na praktičnem primeru, kar je sicer minimalni, a prvi cilj naše

raziskave. Ob pregledu rezultatov ankete se nam potrjuje hipoteza o kompleksnosti nabora znanj, ki ga udeleženec v mladinskem prostovoljstvu dobi. Poleg zaznanih znanj gotovo obstajajo še nekatera tiha znanja, ki jih anketiranci še niso ozavestili in zato niso zapisali. Slednja se bodo verjetno pokazala v kasnejšem življenjskem obdobju. Raziskava potrjuje trditev Russellove komisije, tj. navedbe na začetku razprave, da je prostovoljstvo oblika izkustvenega učenja in oblika učenja z delom ter da gradi samozaupanje in samospoštovanje (Russell, 2005). Rečemo lahko tudi, da raziskava potrjuje učenja na vseh hipotetično predpostavljenih področjih: učenje v smislu razvoja inteligentnosti iz Gardnerjevega modela o več inteligentnostih, ki se kaže v razvoju različnih spretnosti in veščin; učenje o samem sebi skupaj s samo sprejemanjem in pridobivanjem samozavesti; učenje na medosebnem področju; učenje na področju vzgojnega odnosa.

ZA ANIMACIJO JE NAJPOMEMBNEJŠI ODNOS ANIMATORJA DO OTROKA

Ob vprašanjih o veščinah animacije (vprašanja 1 in 2) nekoliko preseneča dejstvo, da najvišjega mesta ne zasedejo tako imenovana strokovna znanja (glasba, ples, igre, šport, ročne spretnosti), temveč predvsem veščine vzpostavljanja odnosov in sposobnost dobrega notranjega razpoloženja (navdušenje, dobra volja, veselje).

Menim, da prostovoljno animatorstvo kot eden od modelov vzgoje s tem dejstvom sporoča nekaj bistvenega za vse vzgojne odnose. Rezultati o veščinah animacije govorijo, da je za učno-vzgojno dejavnost bolj potreben kvaliteten odnos kot strokovno znanje. Seveda je treba upoštevati dejstvo, da pri animaciji ne gre za formalno šolsko izobraževalno-vzgojno dejavnost, ki bi imela

natančno določen kurikulum s svojimi učno-snovnimi cilji. Prostovoljni animacijski dejavnosti v pristočnem kontekstu ni potrebno nikomur dajati odgovorov o svojih uspehih in doseženih ciljih. Njen največji uspeh je, da se otroci dobro počutijo in hkrati tudi česa naučijo (razvijejo svoje talente in/oz. inteligentnosti). Zato je lahko odnos med animatorjem in animiranim nekoliko manj strog oz. nekoliko manj discipliniran. Njegov cilj je namreč spodbujati (animirati) samorazvoj otroka do stopnje, ki je možna glede na njegove zmožnosti in glede na okoliščine. Zato je animacijski odnos lahko bolj sproščen. Vseeno menim, da spoznanje o prednosti odnosa pred strokovnostjo lahko prenesemo tudi v kontekst formalnega izobraževanja.

PRAVILNEGA PRISTOPA DO OTROK SE UČIJO PREK REFLEKTIRAJOČE PRAKSE

Odgovori na vprašanji 8 in 9 nam kažejo, da se v animaciji dogaja učenje v tesnobnih situacijah, ki jih Jarvis imenuje *disjuncture*, ko animatorji začutijo razkorak med lastno pojmovno strukturo o določeni situaciji in dejanskim stanjem tiste situacije. Težavne vzgojne (animacijske) situacije so rešili predvsem s pogovorom ter iskanjem dejavnosti in poti, ki otroke zanima. Obe rešitvi sta praktične narave. Dobrega učenja navedenih veččin si ne moremo predstavljati brez prakse oz. brez poskušanja številnih variant glede na animatorjevo osebnost in glede na animiranca. Vzgojna teorija lahko da nekatere smernice, ne more pa natančno povedati, kako jih bo posameznik uporabljal – to pot mora najti vsak sam v praksi.

Vzgojne napake, ki so se pojavile, so bile predvsem v preveliki strogosti, grobosti, povzdignjenem glasu ali pa v preveliki popustljivosti. Tu bi sicer moral zastaviti še

dodatno vprašanje o njihovem miselnem konceptu vzgoje, a ne verjamem, da bi večina od njih imela podobo vzgoje v rigidnem smislu strogosti, zahtevnosti in nepopustljivosti. Prepričan sem, da je pri prestrogem pristopu šlo za napako, ki se je pojavila v praksi, ko so na določeno situacijo reagirali v nasprotju s svojimi prepričanji o vzgoji in so se svoje reakcije zavedli šele kasneje. Torej se v animacijskem (vzgojnem) odnosu dogaja najprej učenje o samem sebi (kako reagiram v situacijah) in nato tudi praktično treniranje oz. korigiranje napačnih pristopov v skladu z miselno podobo o vzgoji. Tako deklarativno znanje o vzgoji prehaja v proceduralno znanje o vzgojni praksi.

Dodatno učenje o pristopu do otrok, ki poteka po poti reflektirajoče prakse, se dogaja v vsakodnevnih evalvacijah programa, kar nam kaže vprašanje št. 10. Želeli bi sicer, da bi se dalo rezultat iz prve vrstice (pravi pristop do otrok – 28 odstotkov) bolj diferencirati in razdeliti po različnih področjih, saj pravi pristop lahko pomeni marsikaj. Ostali rezultati iz tega vprašanja kažejo, da jih na področju vzgojnega odnosa miselno in čustveno najbolj zaposlujejo težavni otroci. Ti so zopet lahko različno težavni, saj je ocena težavnosti subjektivna in še ne pomeni dejanske stopnje težavnosti otrok. Vendarle v raziskavi merimo učenje animatorjev; učenje oz. spoznanje pa se dogaja prav v njihovi subjektivnosti oz. v njih samih in sicer preko ubesedenja, pogovora in skupnega iskanja. Učenje v odnosu do težavnih otrok, ki je druga najpogostejša tema evalvacije, nam kažejo tudi odgovori na vprašanje št.

7. Animatorji se sčasoma naučijo sprejemati tisto, kar na otrocih imenujejo težavno, in prag njihove tolerance oz. nivo sprejemanja otrok se z daljšanjem izkušnje animatorstva dviga.

Prostovoljno animatorstvo zelo spodbuja samozavest.

SAMOSPREJEMANJE, SAMOZAVEST IN TIMSKO DELO

Rezultati v zvezi z vprašanjsima 4 in 5 nam kažejo, da animatorji doživljajo animatorstvo kot veliko pomoč pri samosprejemanju in dvigu samozavesti. Rezultati ob vprašanjih 6, 7 in 17 kažejo, da se animatorji med svojim delom naučijo bolj spoštovati in sprejemati drug drugega. Prav tako se učijo reševanja konfliktnih situacij oz. se pogovarjajo o medosebnih odnosih. Zato lahko rečemo, da sta tako animatorska skupina s svojo mrežo odnosov kot skupina otrok, do katerih se vzpostavljajo raznovrstni odnosi, učno okolje, v katerem se učijo življenja in delovanja dokaj kompleksne skupine oz. tima ljudi.

KAJ SE NAUČIJO SAMO V ANIMATORSTVU?

Ob pogledu na lestvico pridobljenih znanj iz zadnjega vprašanja lahko rečemo, da bi se razne praktične veščine, za katere se je 32 odstotkov vprašanih izreklo, da so jih pridobili, lahko naučili kjerkoli drugje v življenju v sklopu formalnih ali neformalnih usposabljanj. Pedagoška znanja bi si tisti, ki si izberejo takšno izobraževanje, lahko pridobili v formalnem izobraževanju. Ostali bi si pedagoška znanja drugje težko pridobili in je zato na tem področju animatorstvo zanje učno okolje visokega nivoja. Za medosebna in timska znanja ter za znanja o sebi lahko rečemo, da si jih pridobimo tudi v drugih mladinskih prostovoljnih dejavnostih, kate-

rih delovni koncept temelji na skupini prostovoljcev. Ta znanja bi si v učnih okoljih, ki imajo poudarek predvsem na vsebini (in teh je večina), dosti težje pridobili, saj so medosebne strukture učnih okolij, kjer se skupina zavestno ne postavi v središče, močno določene in se udeleženec takega učnega okolja nauči le enega modela medosebnega delovanja.

ZAKLJUČEK

Ob zaključku pogledimo na učenje v mladinskem prostovoljstvu nekoliko bolj s koristilovskega oz. kariernega vidika. Vprašajmo se, ali prostovoljno animatorstvo kot učno okolje prostovoljce oskrbi z znanji, ki bi jih lahko uporabili tudi na profesionalnem področju življenja oz. v svoji redni zaposlitvi. Glede na timsko naravnost sodobnih podjetij lahko odgovorimo pozitivno.

Najmočnejši motiv, zaradi katerega nekdo postane animator prostovoljec, gotovo ni ekonomski, saj je človek veliko več kot zgolj ekonomsko bitje in zato so tudi učno-vzgojni cilji in področja širši ter večplastni. V nenehno spreminjajoči se družbi, ki je poklicana, da postaja družba učenja, skorajda ni več dovolj samo formalno izobraževanje. Željeno je, da je formalno izobraževanje dopolnjeno z raznovrstnimi učenji v neformalnem smislu. Schönovo trditev, da moramo postati navajeni na učenje, lahko razumemo tako, da se mora človek naučiti učiti iz vsake situacije in iz vsakega dogodka v svoji osebni zgodovini, kar kaže tudi Jarvis s konceptom eksisten-

Mladinsko prostovoljstvo mlade oskrbi s timskimi znanji, ki bi jih sicer začeli pridobivati šele ob koncu (ali proti koncu) formalnega izobraževanja, ko bi vstopili v delovno okolje. Glede na to, da delodajalci takšna znanja raje pričakujejo, kot da bi zanje ponujali usposabljanja v prvih letih zaposlitve, lahko rečemo, da mladinsko prostovoljstvo dviga raven zaposljivosti. Seveda je to samo eden od zornih kotov. Če na učenje pogledamo z nekoliko manj ekonomsko-tehničnega vidika in bolj z vidika njegovega prispevka k osebni rasti posameznika, potem ima prostovoljstvo še veliko močnejše učne rezultate.

cialnega učenja. Glede na razpravo in raziskavo lahko rečemo, da prostovoljno animatorstvo mlade, ki se ga udeležujejo, uči učiti. Vodena evalvacija programa in animatorjev jih uvaja v reflektivni pogled na njihovo dejavnost. Ob dejavnostih, zlasti še, če so zanje zelo motivirani, prihaja do raznovrstnega učenja na različnih področjih, ki dviga različne dimenzije njihove inteligentnosti. Kar se na prvi pogled zdi igra, zabava, hobi, družabnost, klepetanje in podobno zapravljanje časa, postane pot učenja z velikimi koristmi za udeležence. Kdor torej drugim kot prostovoljec daje del svojega časa, ne izgubi, ampak tudi sam pridobi. Kdaj in kje bodo mladi prostovoljci pridobljena znanja lahko uporabili, je v družbi spremembe težko napovedati. Zaupajmo, da bo ustvarjalnost, ki jo kažejo v svojem prostovoljstvu, uspela ustvariti tudi povezavo med njihovimi znanji in novimi zahtevami okolja.

VIRI IN LITERATURA

- Argyris, C., Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Babnik, J. (2004). *Usposabljanje animatorjev v Šoli za animatorje in Mladinski akademiji*. Diplomsko naloga. Ljubljana: Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Bajec, A., idr. (1991). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: DZS.
- Cepin, M. (2005). *Neformalno izobraževanje mlajših odraslih: teoretična in praktična načela neformalnega izobraževanja mlajših odraslih*. Ljubljana: Andragoška spoznanja.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Jarvis, P. (1991). *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*. London, New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London, New York: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. London: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Košnik, M. (2002). *Vloga animatorja v mladinski pastoralni formaciji, usposabljanje in duhovnost*. Ljubljana: Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Krajnc, A. (2005). *Izobraževanje z zabavo*. Ljubljana: Andragoška spoznanja.
- Lewin, K. (1972). *Teoria sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Longworth, N. (2003). *Lifelong Learning in Action: Transforming Education in The 21st Century*. London: Kogan Page.
- Maioli, E., Vecchi, J. E. (1995). *Animator v skupini mladih*. Maribor: Slomškova založba.
- Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Polo, M. (1987). *L'animazione culturale dei giovani, una proposta educativa*. Torino: LDC.
- Polo, M. (2002). *L'animazione culturale, teoria e metodo*. Rim: LAS.
- Ptunam, R. (2000). *Bowling alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Ramovš, J. (2001). *Prostovoljstvo pri delu z ljudmi in za ljudi*. Ljubljana: Socialno delo.
- Russell, I. M. (2005). *A National Framework For Youth Action and Engagement*. Report of The Russell Commission. Dostopno na: <http://archive.cabinetoffice.gov.uk/russellcommission/report/index.html>; 15. 7. 2006.
- Schön, D. (1973). *Beyond the Stable State. Public and private learning in a changing society*. Harmondsworth: Penguin.
- Slovenski kongres prostovoljstva (2006). *Etični kodeks organiziranega prostovoljstva*. Dostopno na: <http://www.prostovoljstvo.org/userfiles/File/ETICNI%20KODEKS.doc>; 15. 7. 2006.
- Smith, M. K. (1999). *Animation*. V *The encyclopedia of informal education*. Dostopno na: <http://www.infed.org/animate/b-animat.htm>; 15. 7. 2006.