

Tadeja Kodele, Ines Kvaternik

SOUSTVARJANJE PREVENTIVNIH PROJEKTOV V ŠOLSLEM OKOLJU SKUPAJ Z UČENCI

Šola je socialni sistem, razdeljen na vrsto podsistemov, ki imajo svoje specifične značilnosti. Po mnenju Bečaja (1999) šolo sestavlja pet podsistemov: vodstvo, šolski svetovalni delavci, učitelji, učenci in starši. Čeprav so učenci najštevilčnejši podsistem, so glede na možnost vplivanja in odločanja na dnu hierarhične piramide celotnega sistema (*ibid.*, Bowen 2007). Zato se v vsakdanji šolski praksi velikokrat zgodi, da so njihov glas, njihova mnenja in ideje preslišani. To pomeni tudi njihovo izključenost iz načrtovanja in izvajanja različnih dejavnosti (npr. izvajanje preventivnih programov, načrtovanje učne pomoči ipd.).

Raziskava, ki sta jo v zvezi z upoštevanjem glasu otroka v šoli leta 1993 opravila Wade in Moore (Davie 1996), je denimo pokazala, da je manj kot tretjina učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi, upoštevala otrokov pogled na učne težave. Več kot dve tretjini učiteljev pa je upoštevanje otrokove perspektive označilo kot porabo časa in nepomembno. Nasprotno pa Carta (1991) ugotavlja, da je poglobljena razlika med učinkovitimi in neučinkovitimi razredi v tem, da ima v prvih vsak učenec možnost, da sodeluje. Čačinovič Vogrinčič (2008 a) sicer govori o pomenu vključevanja učencev z učnimi težavami v načrtovanje in izvajanje projektov pomoči zanje, a po najinem mnenju lahko to prenesemo tudi na področje izvajanja preventivnih projektov v šolskem okolju. V vsakdanji šolski praksi namreč ni samoumevno, da bi bil učenec aktiven udeleženec in soustvarjalec preventivnih projektov. Meniva, da morata biti tudi načrtovanje in izvajanje preventivnih projektov zastavljeni na način, da strokovni

delavci šole skupaj z učenci raziščejo njihovo znanje in vedenje o situacijah, ki zanje pomenijo tveganje, oziroma o temah, ki so zanje aktualne, potem pa v dialogu z njimi raziskujejo (možna) ravnanja v določenih situacijah.

PREVENTIVNI PROJEKTI ZA UČENCE V ŠOLSLEM OKOLJU

Šola je glede na obstoječa merila¹, ki določajo značilnosti skupnosti, idealno okolje za izvajanje preventivnih skupnostnih projektov, saj na svojevrsten način zadosti prostorskim (geografskim), interesnim in odnosnim kriterijem. Vse, kar se v šoli dogaja, se dogaja v skupnosti. Šolsko okolje je zanimivo za izvajanje preventive, saj lahko naenkrat zajamemo veliko mladih, ki se v njem zadržujejo. Grebenc in sodelavke (2011: 46) preventivno delo opredelijo kot pobude, dejavnosti in politike, ki jih izvajamo z namenom preprečevanja negativnih posledic nekega tveganega ravnanja, ki je v našem družbeno-kulturnem kontekstu prepoznano kot škodljivo ali nevarno. Ob tem pa opozarjajo (*ibid.*), da se je v letih izvajanja raznovrstnih preventivnih dejavnosti pokazalo, da splošna preventiva obsega tako raznovrstne dejavnosti, nagovarja tako različne skupine in posameznike in poteka na

¹ Stimson, Fitch in Rhodes (1998) razlikujejo tri širše tipe skupnosti: lokalno skupnost ali sovesko (tvori jo skupina ljudi, ki živi na istem območju), odnosno skupnost (določata jo obstoj medsebojnih odnosov in povezanost), identitetno/interesno skupnost (zanjo je značilen skupen občutek pripadnosti/identitete). Danes prevladujejo intervencije, usmerjene v skupnosti, ki jih družijo interes ali neke druge pragmatične okoliščine, kot je šolsko okolje.

tako številne načine, da je težko ugotoviti vpliv preventive na odločitve posameznikov glede tveganih vedenj in dejanski rezultat glede preprečevanja škode. Pogosto so preventivni programi prav zaradi presplošnih informacij zanimivi le za manjše število udeležencev.

V šolskem okolju se nemalokrat zgodi, da učitelji in drugi šolski strokovni delavci sicer z dobrim namenom učencem podajo informacije, kako preprečiti tvegane situacije, za katere sami menijo, da so za učence tvegane. Pri tem pa spregledajo resnične potrebe in interese učencev, kaj njih zanima oziroma kaj zanje v vsakdanjem okolju pomeni tveganje. V teh primerih so učenci izključeni iz načrtovanja in izvajanja preventivnih programov, ki naj bi bile namenjene njim. Zato je pomembno, tako Grebenc in sodelavke (*op. cit.*: 16), da poiščemo načine, kako preseči zgolj enosmerni tok komunikacije, predvsem pa moramo paziti, da iz dialoga ne izključimo učencev (*ibid.*).

Pugh in Selleck (1996: 125) poudarjata, da je treba že v vrtcu oblikovati tak kurikulum, ki otroke spodbuja k mišljenju, jim daje možnost izbire, načrtovanja, priložnosti, da se počutijo spoštovane in vredne, jih spodbuja, naj ubesedi, kar mislijo in čutijo. Kurikul, ki otroke spodbuja k temu, da so vključeni v reševanje problemov in sprejemanje odločitev, jim hkrati prinaša tudi večji uspeh, boljše samopodobo in večjo moč.

V šolo pride vsak otrok, zato mora biti v njej zagotovljen prostor za dobre izkušnje, saj se vedno povezujejo z delovno in smiselno ustvarjalnostjo (Čačinovič Vogrinčič 2008 a: 8). Glede na to, da učenci v šoli preživijo večino svojega časa, je šola tudi prostor, kjer lahko razvijejo sposobnosti, znanje in spretnosti za večjo odpornost. To je pomemben varovalni dejavnik pred izključenostjo. Preventivni programi v šolskem okolju so vsekakor lahko ena izmed priložnosti za razvoj učenčeve odpornosti, zato je pomembno, da jih načrtujemo in izvajamo na način, ki bo za učence smiseln. Meniva, da bodo za učence zanimivejši in bolj smiselni preventivni programi, v katerih bodo tudi sami aktivno udeleženi, v katerih se bo slišal njihov glas. McNamee (2007) meni, da moramo, če želimo, da se bo slišal otrokov glas, ustvarjati priložnosti za dialog, izhajati iz prepričanja,

da otrok ni neveden, dopuščati radovednost in zavračati stališča, da so odrasli strokovnjaki, ponujati »ustrezno nenavadne« komentarje in omogočati pogled iz različnih perspektiv.

V nadaljevanju predstavlja delne rezultate akcijsko-raziskovalnega projekta »Soustvarjanje skupnostnih preventivnih projektov v šolskem okolju: Preprečevanje in obvladovanje tveganj, povezanih z (zlo)rabo nedovoljenih drog in alkohola ter (ne)odgovornim ravnanjem z moderno tehnologijo v šoli in doma«². Temeljna ideja projekta je bila pridružiti se učencem, skupaj z njimi raziskati njihove želje, potrebe, teme, o katerih bi se želeli pogovarjati, in skupaj z njimi razviti načine in oblike dela, ki bi nam omogočile pogovor o zelenih vsebinah. Z vmesno raziskavo sva želeli analizirati dosednji proces dela v projektu tako z vidika izvajalcev preventivnih delavnic z učenci kot tudi z vidika učencev, vključenih v projekt.

METODE

Raziskovalni problem in namen raziskave

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

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

² Akcijsko-raziskovalni projekt, v okviru katerega je nastal ta prispevek, poteka v letih 2010-2013 na Fakulteti za socialno delo, UL, financira pa ga Mestna občina Ljubljana.

Vrsta raziskave

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

Populacija in vzorčenje

V vzorec projekta sta bila zajeta dva sedma razreda iz dveh osnovnih šol v Mestni občini Ljubljana, in sicer iz OŠ Vižmarje Brod in OŠ Božidarja Jakca. Prvo merilo za vključitev šol v projekt je bil, da sta šoli na območju Mestne občine Ljubljana, upoštevali pa smo še dodatni merili: predhodno sodelovanje v raziskavah in projektih Fakultete za socialno delo ter pripravljenost šol za sodelovanje. Izmed šol, ki so izpolnile ta tri merila, smo dve šoli izbrali na podlagi žreba. Izbiro razredov, v katerih so potekale preventivne delavnice, smo prepustili šolam, pogoj je bil le, da so to sedmi ali osmi razredi, ker želimo projekt nadaljevati tudi v naslednjem šolskem letu.

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

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

Zbiranje podatkov

Podatke, s pomočjo katerih smo evalvirali načrtovanje in izvedbo preventivnih delavnic, smo zbrali s pomočjo obrazca »Spremljanje

poteka dela«. V obrazec so izvajalci preventivnih delavnic po vsaki izvedbi zapisali, kako so načrtovali delavnico, koliko časa je potekala, komu je bila namenjena, kako je delavnica v resnici potekala ter kje in zakaj so se kazala morebitna odstopanja od prvotno načrtovane delavnice.

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

V prispevku predstavlja rezultate naštetih obrazcev.

Analiza podatkov

Podatke, pridobljene s pomočjo obrazca »Spremljanje poteka dela«, sva analizirali po metodi kvalitativne analize (Mesec 1998). Kvalitativno analizo sva izvedli ročno, tako da sva si izpisali besede, ki se nanašajo na določeno temo. Na podlagi tega sva napisali razpravo in sklepe.

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

OPIS REZULTATOV IN INTERPRETACIJA

Načrtovanje in izvedba preventivnih delavnic z vidika izvajalcev

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

Namen delavnice je bil, da se spoznamo med seboj – učenci in pa izvajalci delavnic – in da vzpostavimo neki stik zaupnosti, da bodo učenci lahko sodelovali z nami, nam nekako zaupali.³

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

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

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

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

Vprašala sva jih, ali vedo, zakaj sva tukaj, kaj so slišali in kaj pričakujejo.

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

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

Tako so se želeli izvajalci izogniti morebitnim nevšečnostim (npr. da se na srečanjih ne žali, da poslušamo drug drugega ipd.) in povečati kakovost dela na nadaljnjih srečanjih. Določitev pravil pred začetkom dela je vsekakor pomembna in nujna, pri tem pa se seveda postavlja vprašanje, kdo pravila določa – ali so to izvajalci ali učenci ali pa so pravila rezultat skupnega dogovora.

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

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

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

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

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

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

³ Besedilo so zapisi izvajalcev preventivnih delavnic in izjave učencev iz empiričnega gradiva. Kadar je zapis izjava učenca, sva zaradi boljše preglednosti na koncu izjave dodale črko U.

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

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

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

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

Tokratno srečanje smo začeli z igro iskanja pozitivnih lastnosti. Učenci so si na hrbet prilepili list, na katerega so mu potem vsi drugi sošolci napisali, katero pozitivno lastnost ima po njihovem mnenju. Posebej smo jih opozorili na to, da iščemo pozitivne, dobre lastnosti posameznika. Sprva so učenci nalogo izvajali v dveh skupinicah, dekleta posebej in fantje posebej. Na listih so se pojavile tudi nekatere lastnosti, za katere v nobenem primeru ne moremo reči, da so pozitivne, npr. šupak. Ko smo jih po tem še enkrat opozorili na to, da iščemo pozitivne lastnosti in da mora imeti na hrbtu vsak napisanih 14 lastnosti (torej od vseh drugih sošolcev), sta se tudi ločeni skupinici

pomešali med seboj. Na začetku se je zdelo, da se igra ne bo končala, kot bi si želeli, v nekaj minutah pa so otroci začeli vidno uživati v nalogi in ob prebujanju svojih dobrih lastnosti.

Na eni šoli pa sta izvajalca na polovici izvajanja delavnic ugotovila, da je bolje, da delavnico začneta s sprostivno igro, katere namen je bil nekoliko umiriti učence. »Energizator« sta uporabila na koncu delavnice. Na srečanjih so bili učenci velikokrat nemirni in to je motilo potek dela.

Ura je bila zaradi preteklih izkušenj načrtovana malo drugače, prvi del je bil namenjen umirjanju razreda in osredotočanju na delo sedaj. To nameravava doseči s hitro aktivnostjo sproščanja, ko učenci v tišini hodijo po prostoru in upoštevajo navodila voditelja, ki so po navadi humorna.

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

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

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

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

Na podlagi njihovega vedenja smo namreč želeli načrtovati delavnico.

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

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

V osrednjem delu srečanja smo izdelovali delavnico »plakati o zasvojenosti«. Učence smo razdelili v štiri skupine. Pazili smo, da so bile skupine glede na spol mešane. Učenci so se posedli okrog plakatov in začeli iz časopisov in revij izrezovati različne slike ter besede, ki jim predstavljajo kakšno zasvojenost. Pod sliko so morali tudi zapisati, za kakšno zasvojenost gre. Učenci so tako v slikah prepoznali zasvojenosti, na primer: zasvojenost s hujšanjem, internetom, hrano, filmi, seksom, igrami na srečo, športom, kajenjem, zdravili, denarjem, trdimi in mehkiimi drogami.

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

V glavnem delu tega srečanja smo izvedli debato pro et contra o drogah. Na začetku delavnice se je pokazalo, da bomo morali med igro natančneje pojasniti posamezne trditve, da jih bodo otroci bolje razumeli. Eden od takih primerov je bila trditev, da so pozitivni učinki drog kratkotrajni. Vsi otroci so se opredelili proti tej trditvi. Šele ob pojasnilu oz. ilustraciji te trditve so razmišljali širše. Navedli smo hipotetičen primer, da nekdo od njih enkrat samkrat vzame drogo (katerokoli že pač). Ali bodo njeni učinki trajali dolgo časa, npr. 20 let, ali kratek čas, npr. 2 uri?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Največkrat pa so se izvajalci srečevali z nemirov v razredu. Zato jim srečanja ni uspelo izpeljati tako, kot so ga prvotno načrtovali.

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

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

Delo je bilo oteženo zaradi pretiranega posvečanja zagotavljanju, da se vsi udeleženi slišimo.

Odstopanja so se pokazala tudi zaradi pomanjkanja časa za dokončanje delavnice.

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

Težava je bila tudi nepripravljenost oziroma nezanimanje nekaterih učencev za sodelovanje v določeni aktivnosti

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

Včasih je bila težava izpostavljanje enega učenca pred celotnim razredom.

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

Včasih pa so se odstopanja pokazala, ker so učenci odgovore podajali enolično.

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

(Ne)zadovoljstvo učencev z izvedbo preventivnih delavnic

Preglednica 1: Povprečna ocena posameznih elementov preventivne delavnice.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ker je bilo premalo srečanj. (U)

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

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

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

Z odnosom izvajalcev do njih samih so bili zelo zadovoljni, ocenili so ga s povprečno oceno 4,55. Učenci so cenili predvsem prijaznost in sproščenost izvajalcev. Všeč jim je bilo, ker so izvajalci vsebino podajali na njim razumljiv način. Nekateri učenci pa so bili mnenja, da so bili nekateri izvajalci po njihovem mnenju še vedno preveč resni, ker so želeli imeti v razredu mir in tišino. V prihodnje pa bi bilo vsekakor treba razmisliti o odnosu med učenci na delavnicah, saj so ga med vsemi ocenjevanimi elementi delavnice ocenili z najnižjo povprečno oceno, in sicer 3,15. Večina jih je bila z odnosom s sošolci sicer zadovoljna, ker so bili mnenja, da so na delavnicah dobro sodelovali, da so se zabavali, vendar je učence motilo, ker včasih niso sodelovali vsi sošolci in tako niso poslušali in spoštovali drug drugega, motila jih je tudi neresnost nekaterih sošolcev.

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

Sodelovanje med učenci je bilo povezano s spolom in prejšnjim razumevanjem v razredu ali zunaj njega. Z učenci, s katerimi so se že prej dobro razumeli, so se dobro razumeli tudi na delavnicah in obrnjen.

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

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

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

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

SKLEPI

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

vrnemo na to, kar smo se dogovorili pred začetkom skupnega dela. Zato ni odveč, če začetno delavnico posvetimo prav tej temi.

Glede na pridobljene podatke lahko vidimo, da so izvajalci delavnico nadaljevali s določanjem instrumentalne definicije problema. S tem so želeli raziskati vsebine, ki učence zanimajo, kaj oni vidijo kot težavo, tvegano vedenje ipd., in tako določiti okvir za nadaljnje delo. Izvajalci so nadaljnje delavnice izvajali tako, da je bil prvi del delavnice namenjen energiziranju skupine, drugi del soraziskovanju in soustvarjanju odgovorov na teme, ki učence zanimajo, tretji, sklepni del pa povzemanju ugotovitev, sproščanju in poslavljanju. To se je pokazalo kot dobra praksa. Pri tem pa je pomembno, da so bili izvajalci fleksibilni. Če so, na primer, opazili, da igre za energiziranje skupine na začetku delavnice niso učinkovite, jih niso nadaljevali.

Najpomembnejši je bil drugi del delavnice, v katerem so izvajalci poslušali učence. Učenci so bili naši pomembni sodelavci, eksperti iz izkušenj, kot pravi Čačinovič Vogrinčič (2008 a). Podobno poudarja tudi Banks (1994), ki piše o tem, da je zelo pomembno razumeti, kako otrok zaznava določeno situacijo. Otrokovo razumevanje situacije je po njenem mnenju namreč lahko pogosto pomembno izhodišče za uspešno nadaljnjo komunikacijo. To pa ne pomeni, da imajo učenci v vsem prav, še vedno potrebujejo vodenje izvajalcev, a vedno na način, ki dopušča nadaljnje soustvarjanje. Čačinovič Vogrinčič (2008 a) meni, da to omogoči uporaba koncepta etike udeležnosti. Odrasli, v našem primeru so bili to izvajalci, se odpovedo prepričanju, da imajo edino oni resnico in rešitve, ter začnejo skupaj z učenci raziskovati in soustvarjati novo znanje in odgovore na tvegana ravnanja.

Glede na to, da podatki kažejo, da so učenci na delavnicah aktivneje sodelovali, če je bila vsebina zanje zanimiva in aktualna, je nujno, da vsakokrat znova, po vsaki končani delavnici skupaj z učenci preverimo, kaj jih zanima, ker nekaj, kar je bilo zanje aktualno na začetku šolskega leta, morda na sredini ni več. Prav tako pa bi morali v prihodnje razmisliti tudi o tem, kako izbirati vsebine delavnic, da bi

kar najbolj zadovoljili želje večine učencev. Nekateri učenci so namreč še vedno menili, da jim nekatere vsebine niso bile zanimive. Zavedamo se, da bomo težko ugodili vsakemu učencu, kljub temu pa bi bilo v nadaljevanju smiselno ponuditi nekoliko bolj pester program delavnice z možnostjo izbire (npr. več tem, o katerih bi se lahko učenci pogovarjali tudi individualno, v parih ali manjših skupinah). Tako bi lahko zmanjšali ali celo odpravili tudi nesodelovanje nekaterih učencev. Če pa je nesodelovanje učencev povezano s povzročanjem nemira v razredu, bi bilo vsekakor treba okrepiti sodelovanje izvajalcev delavnic s šolskimi strokovnimi delavci, ki so z učenci v vsakodnevnem stiku (npr. z razredničarko, šolsko svetovalno delavko), saj bi lahko izvajalcem v tem primeru ponudili potrebno podporo, ker učence bolje poznajo. Vsekakor pa je pomembno, da že od prvega srečanja krepimo zaupanje in varen prostor za pogovor, predvsem pa, kot sva že zapisali, da vzpostavimo pravila sodelovanja.

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

Preventivni projekti v šolskem okolju morajo temeljiti na etiki udeležnosti (Hoffman 1994) in perspektivi moči (Saleebey 1997), če želimo, da jih zares soustvarimo skupaj z učenci. To pomeni, da moramo na učence gledati kot na kompetentne sogovornike in sodelavce, pri tem pa moramo skrbno varovati odnos med odraslimi in učenci: da se učence posluša, sliši in skupaj raziskuje in soustvarja novo znanje in vedenje. Pri tem pa se zavedava, da je vključevanje učencev v izvajanje preventivnih projektov v šolskem okolju za šolo še vedno novost in izziv, ki se ga vsi skupaj šele učimo. Pomembno pa je, da se ga učimo, saj lahko koncept soustvar-

janja rešitev skupaj z učenci uporabimo tudi na drugih področjih dela v sistemu vzgoje in izobraževanja (npr. pri reševanju učnih, vedenjskih in podobnih težav učenca, pri delu v razredu pri pouku, v podaljšanem bivanju ipd.), ne le na področju izvajanja preventive. Po mnenju Čačinovič Vogrinčič (2011: 17) je koncept delovnega odnosa soustvarjanja namreč odgovor na predolgo zanemarjeno vprašanje, kako delati z učenci.

VIRI

- BANKS, S. (1994), Giving the young child a voice. *Children Act News*, 6 (december).
- BEČAJ, J. (1999), Organizacijska struktura šole, vodenje in položaj svetovalne službe. V: Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G., Musek, J., *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (157–174).
- BOWEN, G. L. (2007), Social Organization and Schools: A General Systems Theory Perspective. V: Allen-Meares, P. (ur.), *Social work services in schools*. Boston: Pearson Allyn and Bacon (60–80).
- CARTA, J. (1991), Inner-city children's education. *American Behavioral Scientist*, 34: 441–453.
- ČAČINOVIČ VOGRINČIČ, G. (2008 a), *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- (2008 b), *Soustvarjanje v šoli: Učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- (2011), Soustvarjanje v delovnem odnosu: Izvirni delovni projekt pomoči. V: Šugman Bohinc, L. (ur.), *Učenci z učnimi težavami: Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- DAVIE, R. (1996), Introduction: Partnership with Children – The Advancing Trend. V: Davie, R., Upton, G., Varma, V. (ur.), *The Voice Of The Child: A Handbook For Professionals*. London, Washington: Falmer Press (1–12).
- GREBENC, V., KVATERNIK, I., KODELE, T., RIHTER, L. (2011), *Pogovarjajmo se: Skupnostni pristop v šoli*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- HOČEVAR, A. (2005), *Preprečevanje rabe in zlorabe drog: Starsi med stroko in ideologijo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- HOFFMAN, L. (1994), A Reflexive Stance for Family Therapy. V: McNamee, S., Gergen, G. J. (ur.), *Therapy as Social Construction*. London: Sage (7–24).
- MCNAMEE, S. (2007), Relational practice in education: Teaching as conversation. V: Andreson, H., Gehart, D. (ur.), *Collaborative therapy*. New York, London: Routledge.
- MESEC, B. (1998), *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- (2006), Action Research. V: Flaker, V., Schmidt, T. (ur.), *Von der Idee zur Forschungsarbeit*. Dunaj: Böhlau Verlag (191–222).
- PUGH, G., SELLECK, D. R. (1996), Listening To and Communicating With Young Children. V: Davie, R., Upton, G., Varma, V. (ur.), *The Voice Of The Child: A Handbook For Professionals*. London, Washington: Falmer Press (120–136).
- SALEEBEY, D. (1997), *The Strength Perspective in Social Work Practice*. New York: Longman.
- STIMSON, G. V., FITCH, C., RHODES, T. (ur.) (1998), *The Rapid Assessment and Response Guide on Injecting Drug Use*. Ženeva: WHO – Program on Substance Abuse.