

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

DIPLOMSKA NALOGA

**DELAVNICE CPM KOT METODA
NEFORMALNEGA UČENJA**

Mentor: as. dr. Milko Poštrak

Špela Gorjan

Ljubljana 2008

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

DIPLOMSKA NALOGA

**DELAVNICE CPM KOT METODA
NEFORMALNEGA UČENJA**

Mentor: as. dr. Milko Poštrak

Špela Gorjan

Ljubljana 2008

PODATKI O DIPLOMI

Ime in priimek: Špela Gorjan

Naslov: DELAVNICE CPM KOT METODA NEFORMALNEGA UČENJA

Kraj: Ljubljana

Leto: 2008

Število strani: 108 **Število slik:** 4 **Število tabel:** 16 **Število grafov:** 14

Mentor: as. dr. Milko Poštrak

Deskriptorji: vseživljenjsko učenje, neformalno učenje, formalno učenje, priložnostno učenje, delavnice, mladinski vodja/delavec, priznavanje neformalnega učenja, mladinsko delo, ključne kompetence, Društvo Center za pomoč mladim, CPM.

Povzetek: Diplomaska naloga poudarja pomembnost vseživljenjskega učenja skozi prizmo neformalnega učenja. Naloga predstavi trenutno veljavne smernice na področju neformalnega učenja tako pri nas kot tudi drugod v Evropi. Poudari pomembnost priznavanja neformalnega učenja ter njegovih izvajalcev tj. mladinskih vodij/delavcev. Metoda, skozi katero predstavim pomembnost neformalnega učenja, so delavnice Društva Center za pomoč mladim. Raziskava predstavlja mnenja sto udeleženk in udeležencev delavnic CPM, kjer sem želela ugotoviti kako (ne)pomembne se jim zdijo vsebine neformalnega učenja, kakšno je počutje pred in po delavnici, kdo je po njihovem mnenju najustreznejši vodja delavnic ter katere so njegove prednosti, kaj na delavnicah pridobijo, česa se naučijo ter kako pomembno se jim zdi zbiranje potrdil o zunajšolskih dejavnostih. Prvi del naloge je sinteza različnih teorij vseživljenjskega učenja in metod priznavanja tega, drugi del pa je usmerjen v rezultate, pridobljene s kvantitativno raziskavo.

DIPLOMA SPECIFICATION

Name and Surname: Špela Gorjan

The title: YACA WORKSHOPS AS A METHOD OF NON-FORMAL EDUCATION

Place: Ljubljana

Year: 2008

Number of pages: 108 **Number of pictures:** 4 **Number of tables:** 16 **Number of charts:** 14

Mentor: as. dr. Milko Poštrak

Descriptors: lifelong learning, non-formal learning, formal learning, informal learning, workshops, youth leader, youthworker, validation of non-formal education, youth work, key competences, Youth Aid Center Association, YACA.

Summary: Diploma assignment presents importance of lifelong learning and non-formal learning. It presents non-formal learning trends here as well as elsewhere in Europe. Topic is also about validation of non-formal education and validation of youth leaders and youth workers. I choose to present importance of non-formal education through workshops by YACA as a method of youth work. My research presents answers and opinions of one hundred youngsters who participated at YACA workshops. I tried to find out how (un)important non-formal education is for them, how they feel before and after the workshop, who they think is the most suitable workshop leader and what he should be like. I also wanted to find out what youngsters gain at workshops, what they learn there and how important collecting certificates etc. of non-formal activities is for them. First part of this diploma assignment is a synthesis of different theories of lifelong and non-formal learning. Second part presents results of quantitative research.

KAZALO

1. PREDGOVOR.....	9
2. TEORETIČNI UVOD	11
2.1. VSEŽIVLJENJSKO UČENJE	11
2.1.1. Opredelitev vseživljenjskega učenja	11
2.1.2. Aktivno državljanstvo.....	14
2.1.3. Socialna izključenost	16
2.2. FORMALNO, NEFORMALNO IN PRILOŽNOSTNO UČENJE.....	18
2.2.1. Formalno učenje	18
2.2.2. Formalno in neformalno učenje z roko v roki	20
2.2.3. Neformalno učenje	25
2.2.3.1. Učinki in rezultati neformalnega učenja.....	27
2.2.3.2. Psihološki vidik neformalnega učenja.....	28
2.2.3.3. Koristi neformalnega učenja.....	31
2.2.4. Priložnostno učenje.....	32
2.3. PRIZNAVANJE NEFORMALNEGA UČENJA.....	33
2.3.1. Priznavanje neformalnega učenja na področju mladine v EU.....	33
2.3.2. Priznavanje neformalnega učenja na področju mladine v Sloveniji.....	36
2.3.3. Priznavanje mladinskega dela oz. naziva »mladinski delavec/ka«	39
2.3.4. Evropski Portfolio za mladinske delavce in mladinske vodje, ki delujejo na področju neformalnega izobraževanja.....	40
2.3.4.1. Cilji in nameni Portfolia	42
2.3.4.2. Kdo je mladinski vodja/mladinski delavec?.....	43
2.4. DRUŠTVO CENTER ZA POMOČ MLADIM KOT PRIMER DOBRE PRAKSE	45
2.4.1. Kratek zgodovinski pregled društva	45
2.4.1.1. CPM nekoč	45
2.4.1.2. CPM danes.....	46
2.4.1.3. CPM jutri	46
2.4.2. Program CPM	47
2.5. DELAVNICE DRUŠTVA CENTER ZA POMOČ MLADIM.....	48

2.5.1. Delavnice CPM.....	48
2.5.2. Potek delavnic.....	50
2.5.2.1. Prva faza: uvod	52
2.5.2.2. Druga faza: potek	53
2.5.2.3. Tretja faza: zaključek.....	54
2.5.3. Izkustveno učenje	55
2.5.4. Vodja delavnic CPM in njegove kompetence	58
3. PROBLEM.....	63
4. METODOLOGIJA	64
4.1. Vrsta raziskave	64
4.2. Merski instrumenti.....	64
4.3. Spremenljivke.....	64
4.4. Populacija in vzorec	65
4.5. Zbiranje podatkov.....	65
4.6. Vrednost oziroma lestvica	65
4.7. Obdelava in analiza podatkov	65
4.8. Teze	66
5. INTERPRETACIJA DOBLJENIH REZULTATOV	67
5.1. Starost in spol vprašanih.....	67
5.2. Pogostost udeležbe na delavnicah	68
5.3. Vpliv delavnic na počutje udeležencev	69
5.4. Želja po večjem številu delavnic	71
5.5. Mladi z udeležbo na delavnici pridobijo	72
5.6. Mladi na delavnici pogrešajo.....	75
5.7. Najbolj vsečne vsebine delavnic	77
5.8. Najmanj vsečne vsebine delavnic.....	79
5.9. Najustreznejši vodja delavnic.....	82
5.10. Vpliv delavnic na počutje v šoli	84
5.11. Poučnost delavnic.....	85
5.12. Delavnice le na določene teme?	86
5.13. Pomembnost vsebin, obravnavanih na delavnicah, v primerjavi z vsebinami pouka ..	87
5.14. Zbiranje potrdil in certifikatov o zunajšolskih dejavnostih.....	88

6. SKLEPI IN RAZPRAVA	90
7. PREDLOGI.....	93
8. LITERATURA IN VIRI.....	94
8.1. Literatura	94
8.2. Spletni viri	98
9. POVZETEK.....	100
10. PRILOGA	102

KAZALO SLIK, TABEL IN GRAFOV

SLIKE:

Slika 1: Medsebojni odnos med formalnim, priložnostnim in neformalnim izobraževanjem	24
Slika 2: Model ledene gore	29
Slika 3: Model ledene gore po Freudu	30
Slika 4: Krog izkustvenega učenja po Kolbu	56

TABELE:

Tabela 1: Neformalno učenje: ključna mladinska politika in pristop k mladinskemu delu	41
Tabela 2: Starost in spol vprašanih	67
Tabela 3: Kolikokrat so se vprašani že udeležili delavnic	68
Tabela 4: Vpliv delavnic na počutje udeležencev	69
Tabela 5: Ali si udeleženci želijo večkrat imeti delavnice?	71
Tabela 6: Kaj udeleženci pridobijo z udeležbo na delavnici?	72
Tabela 7: Kaj so udeleženci na delavnici pogrešali?	75
Tabela 8: Katere vsebine so udeležencem na delavnicah najbolj všeč?	77
Tabela 9: Katere vsebine so udeležencem na delavnicah najmanj všeč?	79
Tabela 10: Mladinski vodja oziroma vodja delavnic naj po mnenju udeležencev:	80
Tabela 11: Kdo je po mnenju udeležencev najprimernejši vodja delavnic	82
Tabela 12: Kako delavnice vplivajo na počutje v šoli	84
Tabela 13: Se udeleženci na delavnicah naučijo česa novega o temi, ki jo obravnavamo?	85
Tabela 14: Bi se lahko na tak način učili še kateri drug predmet v šoli?	86
Tabela 15: Kako so udeležencem pomembne vsebine, ki jih obravnavamo na delavnicah?	87
Tabela 16: Kako pomembno se zdi mladim zbirati potrdila o dejavnostih izven šole?	88

GRAFI:

Graf 1: Potek delavnice	51
Graf 2: Kolikokrat so se vprašani že udeležili delavnic v obliki grafa	69
Graf 3: Vpliv delavnice na počutje udeležencev v obliki grafa	70
Graf 4: Si udeleženci želijo imeti več delavnic, v obliki grafa	71

Graf 5: Udeleženci delavnic pridobijo	73
Graf 6: Udeleženci so na delavnici pogrešali	76
Graf 7: Najbolj vsečne vsebine delavnice v odstotkih	78
Graf 8: Najmanj vsečne vsebine delavnice v obliki grafa	80
Graf 9: Mladinski vodja naj	81
Graf 10: Najustreznejši vodja delavnic	83
Graf 11: Vpliv delavnic na počutje v šoli v odstotkih	84
Graf 12: Ali se udeleženci na delavnici naučijo česa novega v odstotkih	85
Graf 13: Kako so udeležencem pomembne vsebine, ki jih obravnavamo na delavnicah	87
Graf 14: Pomembnost zbiranja potrdil o zunajšolskih dejavnostih	88

1. PREDGOVOR

Ko sem se pred dobrim desetletjem prvič podala kot udeleženka na prvi Trening socialnih veščin (TSV) pod okriljem takrat še Centra za pomoč mladim, si niti v sanjah nisem predstavljala v kakšne razsežnosti bo moja udeležba prerasla. Poleg nepozabne izkušnje tabora, mi je udeležba na TSV odprla nova obzorja, ki so se skozi leta, ko sem kmalu postala prostovoljka na isti organizaciji, samo še poglobljala. Nepozabno izkušnjo sem tako doživela v prijetni skupini različnih mladih, v celoto pa so jo povezovali tedanji uslužbenci CPM, socialni delavci z izdatnim občutkom za delo z mladimi, skupaj s prostovoljci – študenti tedanje Visoke šole za socialno delo.

Kaj kmalu sem se začela udeleževati še ostalih projektov CPM, kjer sem brez izjeme, vsakič znova, samo rasla. In ni minilo veliko časa, ko sem se tudi in predvsem zavoljo nepozabnih pozitivnih izkušenj neformalnega učenja skozi projekte CPM odločila, da bom tudi sama postala socialna delavka, saj si v življenju ne želim početi ničesar drugega kot le to. In tako sem kot prostovoljka končala formalno srednješolsko izobrazbo, hkrati pa sem iz dneva v dan zavoljo neformalno pridobljenega znanja in izkušenj risala vedno bolj jasno sliko moje življenjske poti. Tudi sama sem se vpisala na Visoko šolo za socialno delo, danes Fakulteto za socialno delo. Tam sem izbrala smer »Delo z mladimi«, saj sem zaradi lastne izkušnje čutila, da je potrebno tovrstne programe za mlade razvijati, jih krepiti in plemeniti. Seveda z jasnim ciljem, da bom tudi sama v okviru neformalnega učenja nekoč lahko tako pomemben del mladostnikovega življenja, kot je bil CPM v mojem primeru, ter da bom imela priložnost biti del kreativnih procesov, ki neformalno učenje sestavljajo.

In zdaj sem tu. Tema moje diplomske naloge je neformalno učenje, ki je meni in marsikomu drugemu pomagalo razjasniti, kakšna bo slika njegovega življenja. Dvomim, da bi se moja slika izrisala tako, kot se je, če se ne bi v tolikšni meri aktivno udejstvovala v neformalnih procesih učenja in se še.

Skozi desetletje »norega«, igrivega, poučnega, kreativnega in nadvse pisanega izkušanja neformalnega učenja, se mi je pričelo odpirati ogromno z njim povezanih vprašanj. Izhajam namreč iz predpostavke, da bi moral VSAK mladostnik vsaj enkrat v življenju imeti priložnost izkušanja sveta neformalnega učenja, zato me zanima, kako mladostnik do

tovrstnih oblik učenja sploh prihaja. Raziskovala bom torej stanje neformalnega učenja v okviru vseživljenjskega učenja pri nas kakor tudi širše, v Evropi. Zanima me, kako blizu ali daleč smo s priznavanjem neformalnih oblik učenja mladih, kdo sploh so izvajalci tovrstnih oblik učenja in kako delavnice, kot ena izmed oblik neformalnega učenja, vplivajo na mlade. Zanima me, kaj konkretno jih pri tem privlači in kaj jih odvrča, kaj z udeležbo pridobijo, koga si želijo kot vodjo in kaj so njegove kvalitete ter kako oni vrednotijo neformalno učenje v obliki delavnic.

Pisanje diplomske naloge je sedaj za mano. S ponosom se po tej zanimivi izkušnji prebijanja skozi kopico dokumentov, literature in spletnih ter drugih virov poimenujem kot »mladinska vodja«, ki bo ob zagovoru te diplomske naloge (upam) prerasla v »mladinsko delavko«. Veselim se že.

2. TEORETIČNI UVOD

2.1. VSEŽIVLJENJSKO UČENJE

2.1.1. Oprelitev vseživljenjskega učenja

Integralni del neformalnega učenja je koncept vseživljenjskega izobraževanja. Nedvomno gre za eno izmed ključnih usmeritev izobraževanja 21. stoletja. Novejše ugotovitve o učinkovitosti formalnega izobraževanja so namreč pokazale, da je le-to pogosto manj učinkovito kot neformalno ali kombinacija obeh, skupaj s priložnostnim učenjem. Zato ne čudi, da ima neformalno učenje pri Svetu Evrope status »top priority«.

Termin vseživljenjsko učenje (lifelong learning) označuje kontinuirano učenje, ki poteka skozi celotno posameznikovo življenje. Poteka lahko neprekinjeno ali v periodičnih intervalih. V Memorandumu EU o vseživljenjskem učenju (European Commission, 2000:9) zasledimo tudi izraz "lifewide learning", ki označuje »večrazsežno« izobraževanje. Če je prvi izraz, (»lifelong learning«) poudarjal predvsem učenje skozi vse življenje, drugi (»lifewide learning«) opozarja na razpršenost oblik in prostorov učenja. Izobraževanje lahko namreč poteka v družini, službi, v prostem času, skozi delo v skupnosti, v skupini, npr. na taboru, vsekakor pa tudi v šoli. Nikakor ne gre zanemariti niti priložnostnega učenja (»informal learning«), ki zaobjema vsa znanja, veščine, sposobnosti in zmožnosti posameznika, katerih ni pridobil ne v formalnem sistemu kakor tudi ne skozi neformalno učenje. Vseživljenjsko učenje torej poudarja komplementarnost formalnega, neformalnega in priložnostnega učenja. Posameznik torej ves čas prehaja iz ene oblike učenja v drugo.

Vseživljenjsko učenje je vseobsegajoča učna aktivnost, bodisi formalna, priložnostna ali neformalna (formal, informal, non-formal). Družba znanja naj bi nudila bogate priložnosti za učenje v različnih kontekstih, ki so neodvisni od tega, kje v življenju kdo je – naj ne bi imela starostnih omejitev. Vseživljenjsko učenje naj bi bilo osnovano na analizi dostopa ljudi do znanja in učenja in to znotraj različnih kontekstov – formalnega učenja v šoli in drugih formalnih smereh izobraževanja, neformalnega učenja v zasebnih šolah, na delovnem mestu, skozi sodelovanje pri raznih projektih, delavnicah, treningih socialnih veščin, branju raznorazne literature ali pa skozi osebne življenjske izkušnje.

Vseživljenjsko učenje izhaja iz predpostavke, da so človeški viri največje bogastvo družbe, zato je potrebno vanje investirati. Memorandum EU o vseživljenjskem učenju (2000:6) je vseživljenjsko učenje prepoznal kot ključno politiko, ki bo pripomogla k aktivnemu državljanstvu, socialni koheziji, ekonomski kompetitivnosti in večji zaposljivosti delovne sile, obenem pa je tudi najboljše orodje za preprečevanje socialne izključenosti. Zato je koncept vseživljenjskega učenja osrednji del evropske strategije zaposlovanja pri Svetu Evrope.

Že omenjeni Memorandum EU o vseživljenjskem učenju (2000:5) predvideva, da je skupno delo pri udejstvovanju vseživljenjskega učenja v praksi najboljša pot naprej k:

- izgradnji inkluzivne družbe, ki ponuja enake možnosti dostopa do kvalitetnega učenja celo življenje vsem ljudem in v kateri ponudba izobraževanja in usposabljanja temeljita predvsem in najprej na potrebah in zahtevah posameznika;
- prilagajanju načinov ponudbe izobraževanja in usposabljanja ter načina, kako je organizirano plačano delo, da se bodo ljudje lahko udeleževali učnih priložnosti vse življenje in da bodo sami lahko načrtovali povezavo med učenjem, delom in družinskim življenjem;
- splošnemu doseganju višjih ravni izobrazbe in kvalifikacij na vseh področjih, zagotavljanju visoko kvalitetne ponudbe izobraževanja in usposabljanja ter istočasnemu zagotavljanju tega, da bodo znanje in spretnosti ljudi odgovarjale spremenjenim zahtevam dela in poklicev, delovnega mesta in delovnih metod;
- spodbujanju in usposabljanju ljudi, da bodo aktivno sodelovali na vseh področjih modernega javnega življenja, posebej še v družbenem in političnem življenju na vseh ravneh skupnosti, torej tudi na ravni Evrope.

Graditi je torej potrebno na občutku skupne odgovornosti za vseživljenjsko učenje na vseh ravneh. Tako na ravni držav članic EU samih (lokalno, regionalno, nacionalno) kakor tudi na širši EU ravni. S ciljem, da razvijemo Evropo »...v kateri bo vsak imel priložnost, da v celoti razvije svoje potencialne, da bo čutil, da lahko prispeva k temu razvoju in da mu tudi pripada.« (European Comission, 2000:5)

Memorandum EU o vseživljenjskem učenju poziva k uresničitvi šestih točk (2000: 4), ki naj bi bile državam članicam splošno vodilo na področju uresničevanja vseživljenjskega učenja:

- zagotoviti splošen in nenehen dostop do učenja in osvojitve veščin, ki so potrebne za nenehno participacijo v družbi znanja;
- bistveno dvigniti raven vlaganj v človeške vire ter tako, dati prednost tistemu, kar je za Evropo najpomembnejše – njenim prebivalcem;
- razviti učinkovite metode učenja in poučevanja ter okoliščine za nenehno učenje, tj. v vseh življenjskih obdobjih (lifelong) in za večrazsežnostno učenje (lifewide);
- pomembno izboljšati poti, ki nam omogočajo, da razumemo in ocenjujemo udeležbo in dosežke, še posebej v neformalnem in informalnem (priložnostnem) učenju;
- zagotoviti, da bo vsakemu omogočen enostaven dostop do kvalitetnega informiranja in svetovanja o možnostih izobraževanja po Evropi in skozi vse življenje;
- zagotoviti možnosti za vseživljenjsko učenje vsakemu učencem, kolikor je le mogoče blizu, v njihovih lastnih okoljih in s podporo ICT (informacijsko-komunikacijske tehnologije), kjer je to potrebno.

Ministrstvo za šolstvo in šport je februarja 2007 v sodelovanju z Državnim svetom Republike Slovenije organiziralo posvet, ki je bil namenjen razpravi o Strategiji vseživljenjskega učenja v Sloveniji. Dr. Milan Zver je na tem posvetu predstavil posvet o vseživljenjskem učenju v strategiji razvoja Slovenije. Poudaril je, da gre tu za širši del procesa, ki poteka tako v Sloveniji kot v Evropi. Povedal je, da vseživljenjsko učenje predstavlja širši sklop, od poklicnega ali drugega izobraževanja, ker se dotika tudi drugih subjektov, ki izvajajo izobraževalni proces. Dejstvo je, da sta vsaj dva dejavnika v Evropi in v svetu vplivala na oblikovanje vedno bolj izostrenega modela vseživljenjskega učenja. Prvi je zagotovo demografski faktor, kjer Slovenija z negativnim demografskim prirastkom deli usodo z nekaterimi drugimi starejšimi članicami EU, drugi pa je dejstvo, da je v Evropi približno tretjina ljudi, ki nima ustrezne izobrazbe glede na zahteve trga dela. Ta dva dejavnika sta močno vplivala na vedno večje, intenzivnejše in tudi bolj uporabne razprave o vseživljenjskem izobraževanju. Cilj je seveda dvojen: posamezniku omogočiti, da bo konkurenčen na trgu dela in usposobljen za vsakodnevno življenje. Torej bo aktivni državljan. Za to mora ta posameznik pridobiti širša znanja, razviti široke veščine, kompetence. Prvi cilj je optimalno usposobljen posameznik, drugi cilj pa obogatena in zadovoljna družba: ne samo

ekonomski podsistem, ampak tudi širša družba, ki zahteva, da so posamezniki v njej optimalno usposobljeni za življenje, za vključevanje, za inkluzijo v vse oblike, v vse vrste kanalov, v vsa družbena omrežja. (Državni svet RS, 2007)

Evropsko združenje za izobraževanje odraslih, EAEA (European Association for the Education of Adults), po navedbah Andragoškega društva Slovenije že vrsto let sodeluje v diskusiji o vseživljenjskem učenju v nacionalni in internacionalni sferi. Izraz vseživljenjsko učenje uporablja v smislu »vse življenje« in »širokom življenja«. Ta koncept poudarja dejstvo, da se učenje odvija v množici različnih okolij, ki so vsa enako pomembna in medsebojno povezana.

EAEA je prepričana, da če bi naj vsi ljudje bili udeleženi v vseživljenjskem učenju, ne glede na starost, lokacijo, spol in zaposlitveni status, potem bi morale vlade v sodelovanju z vrsto sodelavcev in nevladnih organizacij, razviti sisteme ustvarjanja priložnosti za vseživljenjsko učenje.

Vseživljenjsko učenje se smatra kot prioriteta predvsem zaradi dveh ključnih ciljev in sicer zaradi pospeševanja aktivnega državljanstva in pospeševanja zaposljivosti.

2.1.2. Aktivno državljanstvo

Ustava Republike Slovenije v nekaterih svojih členih odpira možnosti aktivnega državljanstva. Državljanom omogoča aktivno državljanstvo s pravicami in svoboščinami kot so:

- *Svoboda izražanja*, ki govori, da je zagotovljena svoboda izražanja misli, govora in javnega nastopanja, tiska in drugih oblik javnega obveščanja in izražanja. Vsakdo ima tudi pravico dobiti informacijo javnega značaja. (39. člen);
- *Svoboda do zbiranja in združevanja* – zagotovljena je svoboda do javnega zbiranja in do javnih zborovanj. (42. člen);
- *Volilna pravica*, ki je splošna in enaka, državljan RS pa dobi aktivno in pasivno pravico pri 18 letih. (43. člen);

- *Pravica do peticije in do drugih pobud splošnega pomena* (45. člen) itd.

Božič (1999:78) pravi, da se mora demokratičnosti, socialne integriranosti in aktivnega državljanstva posameznik naučiti v socializacijskem procesu, saj vanj ni rojen. Žnidaršič pa pravi, da »Aktivno državljanstvo pomeni preseči individualne potrebe posameznika po osnovnih življenjskih potrebah; je torej vse, kar je kakor koli povezano z javnim interesom; ni samo pravica, ampak dolžnost reagiranja.« (1999:74)

Tu se pojavi zanimivo razhajanje, kjer družba od posameznika pričakuje, da bo, kolikor bo le mogoče, poskrbel vsaj zase, medtem ko posameznik od družbe pričakuje, da bo ona poskrbela zanj. Od mladih se pričakuje visoko stopnjo samoiniciativnosti. Na drugi strani pa povpraševanje po delovnih mestih v javni upravi vztrajno narašča. Spet druge interpretacije aktivnega državljanstva so bolj prizanesljive in odgovornost za aktivno državljanstvo nalagajo obema stranema, tako posamezniku kot družbi. Aktivno državljanstvo je predvsem »aktivno razmišljanje in izobraževanje, ki naj bo v obliki spodbujanja, bodrenja ljudi, naj bodo aktivni na področju, ki jim najbolj ustreza in na katerem so lahko najbolj koristni za skupnost in zase.« (Rozman, magistrsko delo 2005:35)

V Nacionalnem poročilu za Slovenijo (2007:17) je zapisano: »Če državljanstvo opredelimo kot proces, ki promovira osebni, kulturni, družbeni in politični razvoj, potem lahko zaključimo, da aktivno državljanstvo preprečuje socialno izključenost in tako poveča družbeno kohezivnost. Ker vsako priznavanje neformalnega in priložnostnega znanja krepi aktivno udeležbo ljudi v demokratičnih procesih in s tem povečuje socialno vključenost, lahko sklepamo, da pozitivno vpliva na aktivno državljanstvo in tudi na procese demokratizacije. Učenje demokracije in demokratičnih praks se namreč ne konča s formalno izobrazbo, temveč traja vse življenje (Medel Anounevo, Mitchell 2003)«.

Vseživljenjsko učenje in z njim tesno povezano aktivno državljanstvo poleg zviševanja osebnih kompetenc posameznika in aktivnejše vključenosti v družbeno dogajanje pozitivno prispeva tudi k zmanjševanju socialne izključenosti. Tako so članice EU do sredine 90-ih let dosegle soglasje o tem, da vseživljenjsko učenje, aktivno državljanstvo in neformalna usposabljanja ne pomagajo krepiti zgolj ekonomske kompetitivnosti in zaposljivosti skozi vse

življenje, temveč da je to tudi najpomembnejši in najučinkovitejši način boja proti socialni izključenosti. To pa od nas terja, da se poučevanje in učenje ter potrebe učencev samih postavijo v ospredje. Vseživljenjsko učenje bi moralo biti prilagojeno posamezniku tako, da bi si le-ta lahko sam izbral učne poti, ki ne bi bile vnaprej načrtane, pa tudi sistemi bi se morali prilagajati potrebam posameznika. Potrebo po vseživljenjskem učenju se je poudarilo že v mnogih dokumentih, predlogih in razpravah, a je realnost v tem trenutku žal takšna, da je bilo narejenega bistveno manj od načrtovanega. »Države članice so dosegle visoko stopnjo soglasja pri svojem skupnem zanimanju za vseživljenjsko učenje, vendar tega še niso prelile v učinkovito akcijo. Prišel je čas, da se to naredi!« (European Comission, 2000:7)

2.1.3. Socialna izključenost

»Ko v državi vlada red, je sramota biti reven. Ko v državi vlada kaos, je sramota biti bogat.« je napisal že Konfucij. Prav zavoljo nesorazmerne prerazdelitve virov največkrat prihaja do socialne izključenosti. Ko govorimo o socialni izključenosti, največkrat hkrati omenjamo tudi revščino. Revščina in z njo povezana socialna izključenost sta produkta sistema družbeno-ekonomskih odnosov. Gre za razmere v državi, ki omogočajo nastanek revščine in z njo povezane socialne izključenosti. Čeprav se Slovenija deklarira kot socialna država, ki naj bi bila utemeljena na enakopravnosti in enakih možnostih in ki bi naj skrbela za odpravljanje in zmanjševanje tako revščine kot socialne izključenosti, je pri nas slednjega veliko.

Najpogostejše posledice revščine so lakota, brezdomstvo, odsotnost izobraževanja, odsotnost virov za uresničitev osnovnih življenjskih potreb in večja obolevnost in umrljivost prebivalstva. Revščina je najpogostejše povezana s socialno izključenostjo, vendar ne vedno. Do socialne izključenosti revščina posledično privede tiste, ki jo izkušajo. Revščina je pojem, ki izhaja iz nizkih prihodkov ali iz nezadostnih razpoložljivih dohodkov. Gre za posebno obliko socialne izključenosti, ni pa nujno, da socialna izključenost vodi v revščino. Revščina se nanaša na izključenost od denarja in servisov, socialna izključenost pa presega samo izključenost iz porabniške družbe in zajema izključenost z mesta v družbi. Revščina in socialna izključenost sta del socialnih kazalcev zdravja in negativno vplivata na zdravje posameznika, skupnosti, družbe. (svetovni splet: http://www.revija-vita.com/Vita_44/_ivljenje_v_dru_zini_na_robu_re/_ivljenje_v_dru_zini_na_robu_re.html)

Domala vsi dokumenti, razprave in posveti na temo neformalno pridobljenega znanja, veščin in spretnosti potekajo v duhu zmanjševanja socialne izključenosti in spodbujanja aktivnega državljanstva. Socialna izključenost pa ni vedno domena posameznika ali njegovih (napačnih) odločitev in dejanj. Nemalokrat so ljudje vanjo »pahnjeni«, zato v sistemu morajo obstajati poti, po katerih posameznik lahko pridobiva znanja, veščine in kompetence, potrebne, da si iz položaja pomaga sam – v kolikor je to mogoče. Menim, da neformalno učenje lahko bogato pripomore k uresničevanju slednjega.

V ta kontekst nedvomno spada tudi doktrina socialnega dela v teoriji in socialni servisi oz. politike v praksi. Poštrak in Milošević-Arnold (2003:16) socialno delo prav tako pojmuje na dveh ravneh, ko pišeta, da je socialno delo:

- *uporabna znanost* za pomoč ljudem, da bi dosegli zadovoljivo raven psihosocialnega funkcioniranja. Profesionalna dejavnost za pomoč posameznikom, skupinam ali skupnostim, da dosežejo ali ohranijo sposobnosti socialnega funkcioniranja, in ustvarjanje družbenih razmer, ki to omogočajo;
- *praksa socialnega dela*, ki jo sestavlja profesionalna uporaba vrednot, načel in tehnik, ki vodijo do:
 - pomoči ljudem, da pridejo do potrebnih storitev,
 - zagotovitve svetovanja in psihoterapije posameznikom, družinam in skupinam,
 - pomoči skupinam in skupnostim, da si zagotovijo ali izboljšajo zdravstvene storitve,
 - sodelovanja pri oblikovanju ustrezne zakonodaje.

Socialno delo je tako edina stroka, ki se v teoriji in praksi neposredno bori proti socialni izključenosti. Metode, tehnike in pristope, ki jih pri tem uporablja, je prav tako dobro deliti na dva segmenta. En je zagotovljen s strani države in je univerzalen za vse (socialni servisi, socialne storitve...), drugi del socialnega dela pa pokriva tudi nevladni sektor, ki obstaja zato, ker se država sama in njene politike ne zmorejo kosati z vsemi problemi, ki v družbi nastajajo. Ta segment je torej nekakšen »podporni program«, ki ga država delno sofinancira, v zameno pa nevladne organizacije pokrivajo tista področja, katerih država sama ne zmore. Poštrak in

Milošević-Arnold pišeta, da socialno delo je in bo: »...opravljalo tiste naloge na *mikro* in *mezzo* ravni, ki jih je družba/država od njega pričakovala.« (2003:88)

Nevladne organizacije se z uporabniki največkrat srečujejo skozi neformalne programe, projekte, srečanja ipd. Vse nevladne organizacije, ki jih je ustanovilo Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, pa delujejo neposredno z uporabniki, z načeli socialnega dela kot bazo za svoje delo. Če v tem poglavju pišem o socialni izključenosti, se zdi prav, da sem pri obravnavi te teme s strani nevladne organizacije konkretna. Nevladne organizacije (kot vzorec bom opisovala Društvo Center za pomoč mladim) se pri svojih neformalnih oblikah dela poslužujemo, različnih modelov socialnega dela. Zastrow je modele razčlenil na *mikro ravni* na socialno delo s posameznim primerom (Social Casework) in vodenje primera (Case Management). Na *mezzo ravni* pa na delo s skupino. Ob tem s svojimi aktivnostmi nevladne organizacije pogosto delujemo tudi na *makro ravni* skozi skupnostno socialno delo (Community Organization) ter z upravljanjem. Tako nevladne organizacije, kot podpora vladnim, uporabljamo domala vse metode socialnega dela. Pri vključenosti v programe nevladnih organizacij (pogosto brezplačne – večini dostopne) se pletejo nove možnosti in priložnosti za sklepanje novih poznanstev, širjenje socialnih mrež in s tem širjenje možnosti dostopa do virov informacij oziroma oblik pomoči. Tako si lahko denimo udeleženec ali udeleženka treninga socialnih veščin pomaga na poti iz socialne izključenosti. Ob tem na taboru osvoji nove veščine, ki mu/ji bodo v prihodnosti koristile, se preizkusi v marsikateri situaciji, ki je morda brez udeležbe na taboru ne bi znal/a sam/a rešiti. Na tovrstni aktivnosti lahko pridobi tudi pomemben »know-how«, ki ga lahko, če to potrebuje, uporabi tudi v svojem življenju. O metodah socialnega dela na CPM bom pisala nekoliko pozneje, v poglavju 5.2. Program CPM.

2.2. FORMALNO, NEFORMALNO IN PRILOŽNOSTNO UČENJE

2.2.1. Formalno učenje

Formalno izobraževanje je namerna institucionalizirana, sistematična, vnaprej načrtovana in organizirana izobraževalna aktivnost, ki navadno pomeni »lestvični sistem« rednega izobraževanja otrok in mladostnikov; na splošno se začne pri med 5. in 7. letom in se nadaljuje do 20. in celo 25. leta starosti. To aktivnost najpogosteje sestavljajo izobraževalni

programi z jasno opredeljenim ciljem, katerih rezultat je javno-veljavna kvalifikacija. Za izobraževalne aktivnosti formalnega izobraževanja je značilno, da imajo praviloma določeno trajanje, hierarhično strukturo s kronološkim zaporedjem letnikov in stopenj, jasno definirane vstopne pogoje in formalni vpisni postopek. Tradicionalno jih izvajajo vrtci, šole, fakultete in drugi vzgojno-izobraževalni zavodi. Sem spada tudi dualno izobraževanje. Formalno izobraževanje daje formalno, javno-veljavno izobrazbo (se pravi, da spremeni izobrazbeni ali kvalifikacijski status) in daje javno-veljavno diplomo, spričevalo ali certifikat. (povzeto po: Pevec Grm, S., 2006)

»Formalno izobraževanje je tisto, ki vodi k določeni izobrazbi. Na koncu dobi posameznik javno listino (spričevalo, diplomo...). Najpogosteje se spremeni tudi posameznikova stopnja formalne izobrazbe, lahko pa si pridobi tudi določen poklic. Primeri so: osnovno, srednje (poklicno, strokovno in splošno), višje in visoko šolstvo, specializacije z javno veljavno potrditvijo posebne usposobljenosti.« (Gornik, 2005:4)

Bolj splošno bi lahko rekli, da se formalno učenje nanaša na strukturiran izobraževalni sistem, ki traja od začetka osnovne šole do univerze. Vanj so vključeni specialistični programi za tehnično in strokovno izobrazbo. (COMPASS, 2000)

Evropska komisija (2000:8) pa je formalno učenje definirala kot učenje, ki: »...se odvija v institucijah za izobraževanje in usposabljanje in vodi do priznanih diplom in kvalifikacij.«

Formalni učni proces je torej vnaprej strukturirano izobraževanje z vnaprej predvidenimi učnimi cilji, časom trajanja, učno podporo in je namerno. Posameznik ob zaključku dobi certifikat, potrdilo ali diplomo. (Youth research, 2004:5)

Torej gre za namerno, vnaprej načrtovano pot, s pričakovanimi cilji in zaključki, ki naj bi jo vsak šolajoči se prehodil. Nekateri krajšo, drugi daljšo, pa vendar vsak znotraj okvirjev nekega zakoreninjenega sistema, ki je že vrsto let utečen in je dokaj rigid. Prav zato so potrebne spremembe, ki se jih postopoma sicer že vnaša v te zaprte sisteme, a je pot še dolga. Dobro pa bi vsekakor bilo, da bi se začelo delovati v smeri sodelovanja med formalnim in neformalnim učenjem. Oba segmenta namreč pomembno vplivata na življenje posameznika.

Tako je Ana Kranjc že leta 1977 pisala: »Izobraževanje spreminja človekov položaj v družbi, kar pomeni, da z različnih vidikov spreminja njegov način življenja, zboljšuje njegove materialne možnosti, povečuje ugled, obenem pa vpliva nanj, da postaja bolj vzgojen in da kulturneje živi.« (1977:10-11)

2.2.2. Formalno in neformalno učenje z roko v roki

Ker je EU sistem, ki je v nastajanju, je bližje mlajšim generacijam. Preprosto zato, ker mladi živijo in bodo verjetno dlje živeli v tem sistemu. Prav mladi se bodo morali spopasti z vsemi perečimi vprašanji, ki so že predmet razprav in tistih, ki še bodo. Da bodo mladi temu kos, potrebujejo nove zmogljivosti in znanja, ki se raztezajo od znanja uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije do družbene tolerantnosti, politične aktivnosti, vse do medkulturnega učenja itn. Kaj se torej od mladih pričakuje? Da ob podpori in ob nasvetih starejše generacije razvijejo raznovrstne uporabne veščine, ki jim bodo v pomoč. Šole se bodo morale spremeniti v skladu s potrebami in zmožnostmi, formalna izobrazba bo morala postati bistveno manj rigidna, tu pa bodo potrebni enormni vložki strokovnjakov s tega področja.

Medtem ko o definiciji formalnega učenja ni dvoma, se na področju definiranja neformalnega učenja pojavlja marsikatera variacija. Gre za veliko širši pojem, ki je bistveno manj jasno začrtan kot formalno učenje. Definicije neformalnega učenja so prav tako različne od države do države. V večini evropskih držav je formalno učenje razumljeno kot izobrazba, ki jo je mogoče pridobiti v šolah, institucijah za usposabljanje in fakultetah. Sledi jim jasno definiran naziv ob zaključku ter ustrezno pisno potrdilo o zaključku izobrazbe (diploma, certifikat ipd.). V tem kontekstu večina držav članic definira neformalno učenje kot učenje, ki v večini primerov poteka zunaj šolskih sistemov in poteka prostovoljno. Pokriva širok spekter znanj in veščin, ki jih je mogoče pridobiti na številnih področjih učenja, kot so: mladinsko delo, mladinski klubi, športni klubi, prostovoljske organizacije, treningi in mnoge druge aktivnosti, ki omogočajo nove učne izkušnje. V nekaterih državah pa neformalno učenje vidijo tudi kot učni proces, ki poteka popolnoma izven začrtanih poti, brez učiteljev, preverjanj ali česarkoli podobnega.

Formalna izobrazba je nedvomno pomembna, saj daje posamezniku možnost formalnega priznanja določenih kompetenc in znanj, ki mu pomagajo konkurirati na trgu delovne sile. Ob

tem pa je dandanes vse bolj pomembno posameznikove kompetence vrednotiti z roko v roki skupaj z neformalnim učenjem. Neformalno učenje mora biti razumljeno kot del razvoja učenja kot človeške aktivnosti. To je baza, na kateri je potrebno graditi na poti k bolj učinkovitemu, celostnemu dožemanju izobraževanja posameznika. EU, kot sistem v nastajanju, je s svojim pojavom prinesel še eno medgeneracijsko razliko več. Medtem ko mladi danes nimajo veliko besede pri trenutnem političnem dogajanju, so obenem prav mladi tisti, ki bodo imeli kar največ besede pri politiki prihodnosti. Razlika, ki se pojavlja, je ta, da so ti isti mladi že rojeni v ta sistem, medtem ko so tisti, ki danes krojijo politiko, v ta sistem prešli postopoma, a v njem niso odraščali. Kakorkoli že, izobrazba in učenje bosta morala postati deljena projekta med obema generacijama, v kontekstu izobraževanja. Srečata se že danes in sicer na področju šolstva – formalnega izobraževanja, ki trenutno še vedno drži monopol na področju izobraževanja. Neformalno učenje pa je ena izmed sil, ki ta monopol postavlja pod vprašaj, saj ponuja alternativne metode, učne načine in učne možnosti, v uspeh katerih ne gre dvomiti. Kaže celo, da neformalno učenje ponuja več možnosti za produktivno in učinkovito aktivno znanje z določenih področij kot formalno izobraževanje. Kako? Tako, da mladim udeležencem ponuja možnost večje aktivne participacije in udejstvovanje aktivnega državljanstva.

Okvir učenja je pri neformalnem učenju veliko manj definiran, prav tako pa je ob tem manj definirano vrednotenje. Slednje daje neformalnemu učenju nižji socialni in finančni status v primerjavi s formalnim učenjem. Tudi stopnja strokovnosti je pri neformalnem učenju nižja, pa tudi manj strogo definirana. Formalna izobrazba je za večino učencev/študentov prva in edina pot. Motivacija za to je v večini zunanja, v obliki priznanja kompetentnosti ob zaključku šolanja. Neformalno učenje pa ima za razliko to prednost, da je udeležba prostovoljna, programi raznoliki, fleksibilni, kreativni in brez začrtane forme, za to pa posameznik potrebuje veliko mero notranje motivacije.

Cilj pričujočega diplomskega dela ni zmanjševanje pomena formalnega učenja. Nasprotno, zelo je pomembno, a realnost danes je pač takšna, da zgolj formalna izobrazba ne more zagotoviti večne in dobro plačane službe, kot je bilo to morda mogoče v preteklosti. Dejstvo pa ostaja, da je še vedno v večini evropskih držav čutiti močno korelacijo med formalno izobrazbo in možnostmi zaposlovanja. Pa vendar 'običajna pot zaposlovanja' ni več evidenten rezultat učenja zgolj v formalnih oblikah, pridružilo se mu je močno prisotno neformalno

učenje. To dejstvo šibi monopolne razmere formalnega učenja. Mnogo mladih, zlasti tistih, ki so ali pa so bili vključeni v nižje programe formalne izobrazbe, želijo »nekaj početi« in skozi to nimajo v mislih formalnega učenja v šoli. Čutijo, da jim to, česar se učijo v šoli, ne bo nujno prineslo - ali pa jim sploh ne bo – tega, kar bi radi počeli. Še manj pa želijo zaposlitev. Zakaj bi se potem sploh trudili?

Nenazadnje pa ostajajo razmere v Evropi takšne, da za povezovanjem formalnega in neformalnega učenja stojijo notranje politike vsake države posebej. Torej gre za nacionalni kontekst umeščanja formalnega učenja skupaj z neformalnim. Tradicija na področju neformalnega učenja se kot primer dobre prakse kaže zlasti v skandinavskih državah in v Nemčiji, medtem ko se v ostalih predelih Evrope, zlasti pa v Južni Evropi, neformalno učenje kaže kot neprisotno, če izvzamemo nevladne mladinske organizacije. Tako torej ni enoznačnega odgovora na nastalo problematiko. Odgovori se morajo iskati v vsaki državi članici posebej, individualno, upoštevaje lastne tradicije, potrebe in razmere. (povzeto po: Study on the links between formal and non-formal education, 2003)

Povezovanje formalnega in neformalnega učenja poleg pozitivnih učinkov ni zgolj kaprica ponudnikov neformalnega učenja za mlade (mladinske organizacije ipd.), temveč je tudi logična posledica, odgovor na potrebe. Zakaj? Mlad človek v šoli preživi precejšen delež skorajda slehernega dne. Tam, v tistih prostorih in s tistimi ljudmi preživi približno 5-6 ur dnevno. Čudilo bi, da bi v času, ko mu ni potrebno preživljati časa tam, samoiniciativno želel biti v istih prostorih z istimi ljudmi, učitelji. Še bolj bi čudilo, da bi v teh istih prostorih in pri teh istih ljudeh mlad človek iskal oporo, prosil za pomoč, zlasti če je z njimi v konfliktih. Zato je povezovanje ključno. Delavnice, denimo, kot primer dobre prakse, so nadvse priročne, saj neformalni vodja (mladinski delavec) pride neposredno k mladim, tam jim je na voljo tako v času trajanja aktivnosti kakor tudi izven le-te. Na Društvu Center za pomoč mladim na primer, smo mladim na voljo izven šole v svetovalnici individualno ali pa pri kakšni drugi aktivnosti (npr. TSV, mednarodna izmenjava ipd.).

Danilo Kozoderc v svojem članku na temo zaposlitvenega potenciala mladih zaključil: »...poglejmo še predlog modela, ki bi s svojo komplementarnostjo neformalnega in neinstitucionalnega dopolnjeval formalni sistem poklicnega in strokovnega usposabljanja in

ga krepil. Jasno je, da posamezna organizacija tega ne zmore. Gre za mrežo, ki vključuje mladinske organizacije, mladinske centre, nevladne organizacije, ki se ukvarjajo z neformalnim izobraževanjem in poklicnim usmerjanjem, podjetja ter nekatere državne institucije. Mladinske in ostale nevladne organizacije v sodelovanju z vladnimi institucijami razvijajo ponudbo neformalnega izobraževanja ter orodja za njegovo promocijo in vrednotenje. Obenem pa razvijajo komplementarne sisteme poklicnega usmerjanja, ki ga vzpostavijo na mladinskih centrih in mladinskih organizacijah. Tam se namreč mladi zbirajo in to okolje doživljajo kot domače. Za domačnost velikokrat že zadostuje, če pride na šolo nekdo izven. V mladinskih centrih mladinskih organizacijah se vzpostavijo tudi stalni svetovalni centri, kjer lahko posameznik dobi osebnega svetovalca. Posameznik se nanj obrača v stiski ali pa le ob običajnih vprašanjih, ki se mu postavljajo na poklicni poti. Vloga podjetij je pomembna z vidika predstavljanja tako povpraševanja po določenih kadrih kot tudi predstavljanja posameznih poklicev, ki najdejo delo pri njih, in zahtev, ki jih imajo do bodočih zaposleni«. (Vzgoja in izobraževanje, št.5, 2005:53)

Nikakor pri izobraževanju ne moremo govoriti o enostranskem izobraževanju. Formalno se z neformalnim in priložnostnim učenjem prepleta, prekriva in združuje. V mnogih točkah se ta področja stikajo, vendar so ločena in jih je potrebno tako tudi obravnavati. V širšem pomenu besede pa gre za srce vseživljenjskega učenja. Za vizualno predstavo služi model s krogi, ki ga je moč najti v publikaciji *Neformalno obrazovanje u Evropi* (2005:11), ki jo je izdala Grupa hajde, da....

Slika 1: Medsebojni odnos med formalnim, priložnostnim in neformalnim izobraževanjem



(Povzeto po: Neformalno obrazovanje u Evropi)

Kot lahko razberemo s slike, integralni trije sektorji med seboj niso strogo ločeni. Veliko je namreč učnih priložnosti, kjer se te tri sfere prepletajo. Dogajajo se lahko sočasno. V šoli se je vsak od nas naučil nekaj med učnimi urami, nekaj med odmori, nekaj v vrstniški skupini. V popoldanskem podaljšanem bivanju pa še kaj neformalnega, na primer v krožku modeliranja. Ali pa fakultativno učenje tujega jezika po šoli, v šolskih prostorih – gre tu za formalno ali neformalno izobraževanje? Kje je meja? Mejo med formalnim in neformalnim je težko definirati. V naslednjem poglavju, Neformalno učenje, bom skušala te meje pojasniti in opredeliti neformalno učenje.

2.2.3. Neformalno učenje

Neformalno učenje Evropska komisija (2007) pojmuje kot prostovoljno in namerno učenje, ki zajema širok spekter učnih priložnosti, kot so: mladinsko delo, mladinski klubi, športna društva, prostovoljne organizacije, nevladne organizacije na področju mladine in še mnogo drugih možnosti, ki mladim omogočajo pridobivanje izkušenj, iz katerih se učijo. Poleg tega, da učenje največkrat poteka zunaj šole, neformalno učenje ponuja še možnost učenja na malo drugačen način, to se dotika v največji meri integracije in aktivne participacije sodelujočih v družbi, v vseh aspektih. Metode in principi dela neformalnega učenja pa so v največji meri prilagojeni razvoju individualnih in v kar največji meri osebnih, neposrednih izkušenj. Na ta način neformalno učenje ponuja možnost, da se posameznik socializira in si ob tem ustvarja lastne priložnosti in potrebe za razvoj ustvarjalnih in socialnih veščin. Ob tem je potrebno poudariti še, da neformalno učenje, katerega osrednji del je učenje socialnih veščin in večanje splošnega posameznikovega znanja, zajema še širok spekter drugih pomembnih področij, ki se dotikajo etičnih in socialnih vrednot posameznika. Bolj podrobno gre tu za učenje na področjih človekovih pravic, tolerance, miru v svetu, solidarnosti, socialne pravičnosti, medgeneracijskega dialoga, spolne enakosti, demokratičnega državljanstva, medkulturnega učenja in še bi se dalo naštevati.

»Neformalno izobraževanje s promocijo vseživljenjskega učenja razvija posameznikov potencial za učenje in s tem pripomore k razvoju civilne družbe in demokracije, omogoča večjo prilagodljivost, gibljivost in zaposljivost delovne sile.« (Gornik, 2005:2) Podobno Coombs uporablja termin neformalno izobraževanje, ko govori o življenjskem procesu, v katerem posameznik pridobiva in zbira znanje, veščine, svoj odnos do stvari in notranje vpoglede. (Coombs, Ahmed, 1974)

COMPASS: A manual on human rights education with young people (2003) pojmuje neformalno učenje kot učenje, ki se nanaša na vsakršno vnaprej planirano osebno izobraževanje ali učenje socialnih veščin za mlade, ki je oblikovano z namenom izboljšave socialnih veščin in kompetenc mladih zunaj formalnega izobraževalnega sistema. Ugotavlja, da je neformalno učenje, kot ga izvajajo različne mladinske organizacije:

- prostovoljno;

- dostopno vsakomur (v idealnih razmerah);
- vnaprej organiziran proces s ciljem izobraževanja;
- sodelovalno in usmerjeno v posameznika;
- usmerjeno v učenje življenjsko pomembnih veščin;
- usmerjeno v spodbujanje aktivnega državljanstva;
- bazira na vključevanju tako individualnega kakor tudi skupinskega učenja, z uporabo skupinskega pristopa;
- osredotočeno na celostno obravnavanje posameznika ter na procese, v katerih se posameznik nahaja;
- bazira na izkušnjah in »akciji«;
- proces učenja se začne na podlagi pobud, potreb in želja sodelujočih.

V dokumentu, ki je nastal s sodelovanjem Sveta Evrope in Evropske komisije (2004:4-5), je neformalno učenje definirano kot učenje, ki poteka izven institucionalnega konteksta (zunaj šol) in je ključna aktivnost, obenem pa tudi ključna kompetenca na področju mladine. Neformalno učenje v kontekstu mladinskih aktivnosti je strukturirano, bazirano na učnih ciljih, učnem času in specifični učni podpori. Je tudi internacionalno. Zaradi teh lastnosti bi lahko to poimenovali tudi neformalno izobraževanje. Navadno takšno učenje ne vodi do certifikatov ali diplom za osvojeno znanje, a opaziti je naraščajočo pojavnost tega, da so dokazila o pridobljenem znanju ali veščinah ob koncu vendarle podeljena.

»Neformalno izobraževanje ne vodi k spremembi stopnje izobrazbe. Pomeni pridobivanje znanj, spretnosti in védenj, ki jih ob koncu izobraževalnega procesa ne potrjuje javna listina. Lahko pa se ta znanja v nekaterih primerih tudi preverjajo in potrjujejo z javno neveljavnimi potrdili. V nekaterih primerih se tako pridobljena znanja uporabljajo za pridobitev določenih javno priznanih listin (npr. potrdilo o aktivnem znanju tujega jezika).« (Gornik, 2005:4)

V Memorandumu EU o vseživljenjskem učenju (2000:8) pa je neformalno učenje definirano kot učenje, ki: »...se odvija izven glavnih sistemov izobraževanja in usposabljanja in ni nujno, da vodi do formaliziranih certifikatov. Neformalno učenje je lahko zagotovljeno na delovnem mestu, z aktivnostmi organizacij in skupin civilne družbe (kot so mladinske organizacije, sindikati in politične stranke). Lahko se zagotavlja tudi z organizacijami in

službami, ki so bile ustanovljene kot komplementarne formalnemu sistemu izobraževanja (kot npr. ure umetnosti, glasbe, športa, privatne inštrukcije kot priprava za izpite)«. (2000:8)

Podobno, a manj specifično, vidi neformalno učenje tudi Bjornavold: »...neformalno učenje vključuje načrtovan in jasen pristop, vendar nepriznan znotraj formalnega sistema izobraževanja in usposabljanja«. (2000:11)

Neformalno učenje se torej najpogosteje odvija v mladinskem delu, socialnem delu, prostovoljnem delu, nevladnih organizacijah ter drugih aktivnostih tako na lokalni, regionalni in nacionalni kakor tudi na evropski ravni. Težko bi se strinjala, da neformalno učenje sodi zgolj in izključno na prosto ali v prostore izven šole. Strinjam pa se, da sodi ven iz šolskega sistema. Delavnice, kot jih izvajamo na Društvu Center za pomoč mladim, se namreč odvijajo v prostorih šole (največkrat), pa vendar sodijo v kategorijo neformalnega učenja, saj je program delavnic fleksibilen, odprt in povsem prilagojen željam in potrebam udeležencev. A o tem malo pozneje.

Mladinski svet Slovenije (MSS) je v svojem strateškem dokumentu »Strategija neformalnega izobraževanja« (7/99) neformalno izobraževanje omenil kot nujno obliko dodatnega izobraževanja, ki: »...s svojimi aktivnostmi in njihovimi vsebinami nudi mlademu človeku konkretno izkušnjo. Pomeni pridobitev znanj in izkušenj, ki jih redni sistem v takšni obliki in obsegu ne more. Tu mladi prevzemajo odgovornost, se uče skupinskega dela, medsebojnega spoštovanja, strpnosti in odprtosti«. (MSS v: Posvet na temo revščina in socialna vključenost oziroma vključenost, 2004:24)

Navkljub vsem pozitivnim razsežnostim neformalnega učenja – večanje zaposljivosti, pridobivanje kompetenc, znanj in veščin v praksi itn. je neformalno znanje pridobljeno ne-formalno in se ga tudi (še) ne vrednoti. Žal.

2.2.3.1. Učinki in rezultati neformalnega učenja

Neformalno učenje (mladih) stremi k temu, da bi posameznika opremilo z nekim splošnim okvirjem znanj in spoznanj za življenje (skozi treninge, delavnice, usposabljanja ipd.), ki bi

vodil k doseganju zelenih rezultatov in učinkov. To neformalno učenje počne z uporabo naslednjih elementov:

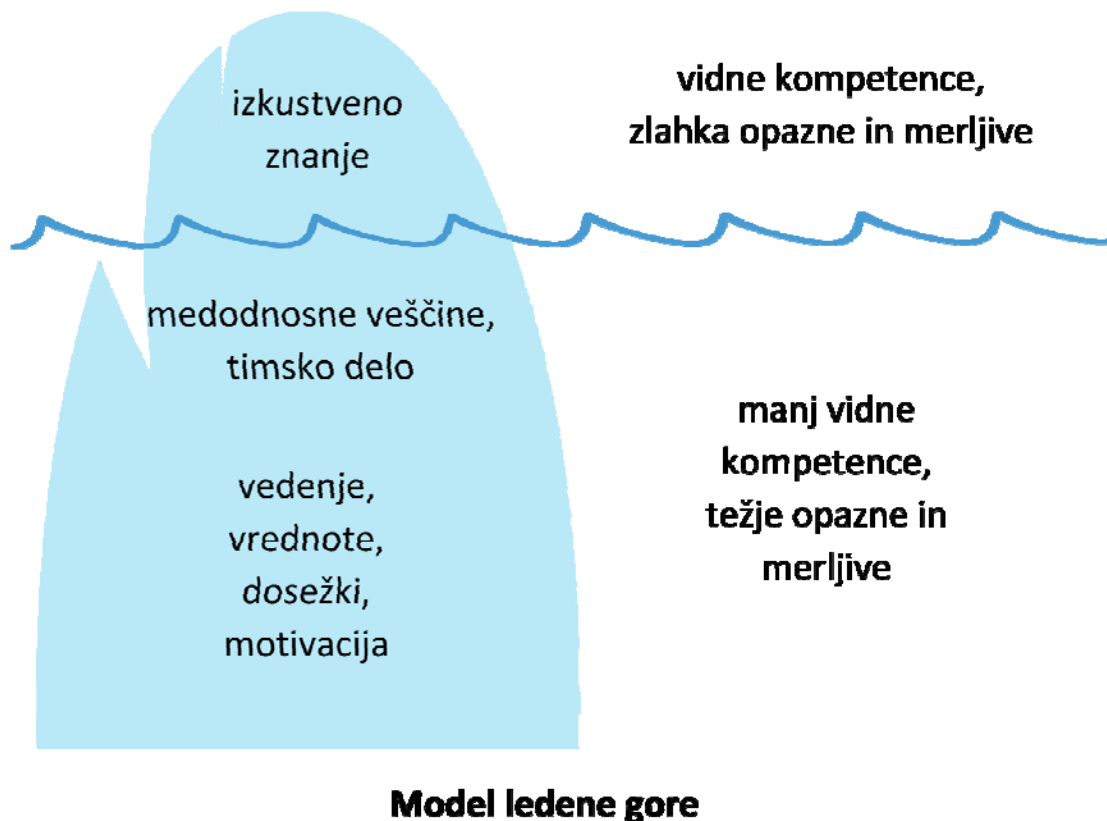
- izmenjevanje med udeleženci (aktivna udeležba, verbalna komunikacija ...);
- učenje:
 - o teoretično: razumevanje, analiziranje ... (uporaba pretežno leve možganske hemisfere);
 - o praktično: vaje, kot so igre vlog, teater, igre simuliranja situacij ... (pretežno delovanje desne možganske hemisfere);
- pozitivne povratne informacije s strani vodje, da se poudarijo in osvetlijo pozitivni učinki učnega procesa, z namenom nadaljevanja od tod naprej;
- potrebna je koherenca med primeri, ki jih trener ali vodja podaja, in podobo, ki jo ob tem kaže;
- okvir: število udeležencev, prostor, uporaba maternega jezika...

Nekateri strokovnjaki se prepirajo glede tega, kaj je za dosego končnega uspeha bolj pomembno; okvir, forma samega neformalnega učenja (training, delavnica ipd.) ali njegova vsebina. Nekateri pa trdijo, da je bolj kot vsebina pomemben okvir. (povzeto po: Babier, B., Schmeder, M., 2001:14-15)

2.2.3.2. Psihološki vidik neformalnega učenja

»Iceberg model« ali model »ledene gore« nam lahko pomaga razumeti mehanizme človeških misli:

Slika 2: Model ledene gore



(Povzeto po: <http://web.mit.edu/career/www/workshops/competencies/model.html>)

- vidni del ledene gore predstavlja zavedni del človeških misli;
- nevidni del ledene gore pa predstavlja nezavedni del človeških misli. Sestavljen je iz vsega, česar se je posameznik naučil. Ta podoba (ledena gora) predstavlja neskončni trak, na katerega se bodo posnele prav vse posameznikove izkušnje in vse tisto, česar se je naučil. V tem, spodnjem delu ledene gore najdemo tudi razloge za posameznikovo vedenje v določenih situacijah.

Freud (Topography of Mind, 2003) pa je model ledene gore razdelil na tri predele. Nezavednega, 'predzavednega' (preconscious) in zavednega. Zavedni predel ledene gore, tisti nad gladino vode, zajema približno 10 odstotkov, medtem ko ostala predela (predzavedni in nezavedni) zajemata 90 odstotkov. Če ločeno obravnavamo še pred-zavedni predel, le-ta

skupaj z zavednim zajema 10 odstotkov – 15 odstotkov, kjer nezavedni del proporcionalno zajema še vedno neverjetnih 75 do 80 odstotkov človeškega uma.

- *Zavedno (najmanjši predel ledene gore):* to je tisti del uma, ki vsebuje vse, česar se zavedamo. O stvareh in izkušnjah, ki spadajo v zavedni predel človeškega uma lahko govorimo ter o njih razmišljamo na logičen, sklepni način.
- *Predzavedno (srednji predel ledene gore):* tu je skladiščen naš spomin. Čeprav stvari, izkušnje ipd. shranjene v tem predelu niso povsem zavedne, jih posameznik zmore brez težav priklicati v zavedno.
- *Nezavedno (večinski predel ledene gore):* Freud je menil, da ta predel človeškega uma ni bil neposredno dostopen zavedanju. Ta predel je videl kot zabojnik za smeti, kamor posameznik shranjuje potlačena čustva, stiske, čustva, občutja in ideje, ki so kakorkoli povezane s stiskami, konflikti ali bolečino. Freud pravi, da ta čustva in občutja niso izginila, temveč so še vedno tam – vplivajo na naša dejanja in naše zavedanje. To je torej predel, kjer se nahaja večina Ida, Ega in Superega.

Slika 3: Model ledene gore po Freudu



(Povzeto po: <http://wilderdom.com/personality/L8-3TopographyMindIceberg.html>)

Kako trening, delavnica ipd. lahko spreminja vedenje udeleženca in kaj so rezultati tega procesa? Delavnica ali drugo neformalno učenje je zaveden proces, a prav nezavedni del bo pri neformalnem učenju prišel do izraza. Če bomo želeli, da je neformalno učenje učinkovito, bomo morali kot vodje zadrževati konstantno zavedanje udeleženca. Umski proces udeleženca je namreč povezan z zmožnostjo njegove refleksije. Medtem ko je posameznik soočen z načinom razmišljanja in vedenja vodje, njegova neposredna refleksija na to vedenje omogoča analiziranje lastnega mišljenja. Skozi to pa uspeh treninga. Več kot bo med procesom neformalnega učenja možnosti za samorefleksijo in eksperimentiranje ter bolj kot bodo razmere v procesu bliže idealnim (varnost ipd.), več bo možnosti, da se bo vedenje udeleženca spremenilo. Ti procesi so notranje povezani s čustvi. Čustva so nadvse pomembna in potrebna točka neformalnega učenja, saj vsebine, kot so humor, zgodbe, izkustvene igre, animacija, pripomočki ipd., pripomorejo k doživljanju pozitivnih čustev. Do neke mere je včasih to še bolj pomembno kot sama tema npr. delavnice. (povzeto po: Bridges for Training, 2001)

2.2.3.3. Koristi neformalnega učenja

Delavnice kot metoda neformalnega učenja prav gotovo koristijo posamezniku, in sicer na več področjih:

- spodbujajo izmenjavo (mnenj) med udeleženci, kar je še posebej pomembno za učenje drugačnosti in raznolikosti, ne glede na to ali je znanje pridobljeno v formalnem delu (npr. med trajanjem delavnice) ali pa v informalnem delu (npr. med odmori, malico ipd.);
- poglobljajo posameznikovo čustveno inteligenco in s tem ponujajo možnost, da se bolj kompetentno preizkuša v življenjskih situacijah (če vemo, da je čustvena inteligenca mnogokrat v osebnem in poslovnem življenju bolj pomembna kakor t.i. IQ);
- posamezniku dajejo možnost za: boljše spoznavanje in delovanje samega sebe, svojih vrednot, ciljev, motivacijo, večajo odprtost do drugih in drugačnosti itn. (povzeto po: Bridges for Training, 2001).

Evropski mladinski forum (1999:24) koristi neformalnega učenja prav tako prepozna na več področjih: povečanje samozavesti, odgovornost, kreativnost, toleranca, kritično mišljenje, pri osebnem razvoju gojenje aktivnega državljanstva in participacija, skupinske in vodstvene

veščine, komunikacijske strategije in znanje o socialnih vprašanjih. Zagotovo se v praksi uresničuje mnogo navedenih ciljev skozi raznorazne metode neformalnega učenja.

Pozneje bom v empiričnem delu tega diplomskega dela predstavila tudi mnenja mladih, ki so bili udeleženi na delavnicah, ter predstavila, kakšno je njihovo mišljenje o koristih neformalnega učenja oz. konkretno delavnic. V naslednjem poglavju pa bom predstavila še tretjo komponento, ki poleg formalnega in neformalnega učenja tvori srce kroga vseživljenjskega učenja.

2.2.4. Priložnostno učenje

Informalno učenje ali priložnostno učenje naj bi bilo naravni spremljevalec vsakdanjega življenja. Za razliko od formalnega in neformalnega je za priložnostno učenje značilno to, da ni nujno, da se dogaja zavestno. Znanje tukaj lahko pridobimo nenamerno, mimogrede. Zavoljo ne-zavedanja osvajanja določenih znanj in veščin se tu dogaja, da posameznik tudi sam ne prepozna na tak način pridobljenega znanja kot koristnega in ga ne vidi kot znanje, ki prispeva k njegovemu znanju in spretnostim. Preplet vseh treh je formula, po kateri naj bi se ravnali, a je žal še vedno mnogo precenjeno formalno izobraževanje in le-temu se pripisuje večja teža kot neformalnemu. Težave se porajajo pri vrednotenju slednjega, pa tudi pri tem, da je tako osvojeno znanje težko dokazati v teoriji, npr. v obliki testa ali pisnega preverjanja.

Nekateri avtorji priložnostno učenje vidijo izključno kot učenje iz življenjskih situacij: »Priložnostno učenje je nenačrtovano učenje v priložnostni ali delovni ali življenjski situaciji, npr. učenje sodelovanja pri druženju z vrstniki v skupini«. (Bjornavold, 2000:11)

V COMPASS-u je informalno učenje definirano takole: priložnostno učenje se nanaša na vseživljenjski proces, kjer vsak posameznik razvije svoje lastne vrednote, veščine in znanja, glede na vzgojno-izobraževalne vplive in resurse, vplive svojega lastnega okolja ter vplive vsakodnevnih izkušenj, ki jih pridobi skozi interakcijo z drugimi (družina, sosedje, trgovina, knjižnica, prijatelji, mediji, delo, igra, šola itd.). (povzeto po: COMPASS, 2003)

Priložnostno učenje je učenje skozi vsakodnevne življenjske aktivnosti, v službi, šoli in družini, v prostem času pa gre navadno za učenje skozi prakso ali izkustveno učenje (learning

by doing). Navadno priložnostno učenje ni strukturirano, je nenamerno in nikoli ne vodi k pisnemu priznavanju osvojenega. V mladinskem sektorju se priložnostno učenje pojavlja v mladinskih in prostočasnih aktivnostih, v medvrstniških skupinah, prostovoljnih aktivnostih ipd. Priložnostno učenje ponuja specifične učne priložnosti za učenje, predvsem socialnih, medkulturnih in individualnih veščin. (Youth research, 2004)

Jože Gornik z Mladinskega ceha je s sodelavci in v sodelovanju z Urdom za mladino RS priložnostno učenje definiral kot: »...učenje v neorganizirani obliki ob katerikoli življenjski priložnosti. Tako se lahko v vlogi učitelja ali učenca znajde kdorkoli (oče, ki uči otroka voziti kolo, mati, ki pomaga otroku pri učenju, otrok, ki pomaga sošolcu pri jezikovnih vajah, hči, ki očetu razlaga svoj pogled na svet in življenje, naključni tujec, s katerim se zapletemo v pogovor, medtem ko se vozimo z avtobusom, brezdomec, ki nas prosi za drobiž, ali pa kar sami, ko opazujemo okolico). Nekaterе situacije so bolj, druge manj poučne. Veliko pa je odvisno od posameznika. Še iz tako nepoučne situacije se lahko namreč veliko naučimo: iz padca jabolka na glavo genija, je nastala teorija, ki je še ni nihče ovrgel.« (Gornik, 2005:5)

Nedvomno pa imata neformalno in priložnostno učenje poglobiten skupni imenovallec. Ta je: nepriznavanje oziroma ne-vrednotenje. Strinjam se, da gre pri oblikovanju metod, modelov in strategij za priznavanje neformalnega in formalnega učenja za zapletene procese, pa vendar bi bilo potrebno kolesje obrniti hitreje, sicer generacije ki prihajajo, ne bodo imele več toliko priložnosti za zaposlitev ipd., kot jih imajo današnji novi iskalci zaposlitve. V naslednjem poglavju bom predstavila dokumente, ki kažejo kazalce v prid priznavanju neformalnega učenja na ravni EU.

2.3. PRIZNAVANJE NEFORMALNEGA UČENJA

2.3.1. Priznavanje neformalnega učenja na področju mladine v EU

Neformalno učenje je v dokumentih EU uvrščeno v kontekst vseživljenjskega učenja. Slednje ima v EU visoke cilje za prihodnost. Za dosego ciljev, ki jih prinaša vseživljenjsko učenje, pa je ključnega pomena priznavanje tudi neformalno pridobljenega znanja. Tovrstno priznanje kompetenc posameznika bi njegova znanja in veščine naredilo vidne. To pa bi lahko sledilo v več priložnosti na primer na trgu delovne sile.

Že omenjeni visoki cilji na področju vseživljenjskega učenja za prihodnost imajo zaslombo v mnogo dokumentih, ki naj bi ob upoštevanju in udejstvovanju pripeljali do želenih ciljev. Na področju mladine in neformalnega učenja gre tu predvsem za dokumente, ki naj bi prispevali k priznavanju neformalnega učenja. Ti dokumenti so:

- *Lizbonska strategija (2000)*: na zasedanju Evropskega sveta v Lizboni so ugotovili, da so novi strateški cilji za krepitev zaposlovanja, gospodarske reforme in socialne kohezije sestavni del na znanju temelječega gospodarstva. Evropski svet je pozval države članice, naj sprejmejo potrebne ukrepe, da bi razvili skupen evropski načrt za življenjepise, ki bi se uporabljali na prostovoljni podlagi in bi ustanovam za izobraževanje in usposabljanje ter delodajalcem olajšali ocenjevanje pridobljenih sposobnosti ter spodbujali mobilnost. (Uradni list EU, 2006)
- *Bela knjiga evropske komisije – nova spodbuda za evropsko mladino (2001)*: ta dokument v zvezi s priznavanjem neformalnega in priložnostnega učenja poudarja potrebo po jasnejši opredelitvi pojmov, pridobljenih sposobnosti in standardov kakovosti, večjem upoštevanju vseh vpletenih, večjem priznavanju ter dejavnosti in večjem povezovanju s formalnim učenjem in usposabljanjem.
- *Memorandum EU o vseživljenjskem učenju (2000)*: gre za dokument, ki temelji na lizbonski strategiji na področju vseživljenjskega učenja. Njegov namen je spodbuditi vseevropsko diskusijo o vseobsežni strategiji pri uveljavljanju vseživljenjskega učenja na individualni in institucionalni ravni ter na vseh področjih javnega in zasebnega življenja. (2000:3)
- *Zasedanje Sveta EU v Barceloni (2002)*: na tem zasedanju je bil sprejet konkreten delovni program s ciljem, da bi sistemi izobraževanja in usposabljanja do leta 2010 postali globalna referenca za kakovost. Evropski svet se je dogovoril, da bi morala biti tri temeljna načela tega programa boljša kakovost, podpiranje enakosti dostopa in odprtost širšemu svetu. (Uradni list EU, 2006)
- *Resolucija Sveta o vseživljenjskem učenju (2002)*: poziva države članice, naj spodbujajo sodelovanje in učinkovite ukrepe za potrditev učnih rezultatov, kar je ključno za gradnjo mostov med formalnim, neformalnim in priložnostnim učenjem ter s tem predpogoj za oblikovanje evropskega prostora vseživljenjskega učenja. (Uradni list EU, 2006)

- *Kopenhagenska deklaracija (2002)*: predstavniki držav članic so se v okviru Sveta sestali in se zavzeli za:
 - o sprejetje skupnih evropskih načel za opredelitev in potrditev neformalnega in priložnostnega učenja;
 - o razvoj in širjenje evropskih instrumentov za priznanje neformalnega in priložnostnega učenja. (Uradni list EU, 2006)
- *»Izobraževanje in usposabljanje 2010« (2004)*: gre za skupno poročilo Sveta Evrope in Komisije, ki je ugotovilo, da razvoj evropskih predlogov in principov lahko učinkovito podpira nacionalne politike. Poročilo še posebej poziva k razvoju splošnih Evropskih standardov za priznavanje vrednosti neformalnega in priložnostnega učenja do leta 2010.
- *Bridges of Recognition (2005)*: na podlagi skupnega delovnega dokumenta Komisije in Sveta Evrope *Poti do potrditve in priznavanja izobrazbe, usposabljanja in učenja na področju mladine* so se med konferenco »Bridges of Recognition« v Leuvnu, razvili pristopi pri ocenjevanju in priznavanju izobrazbe usposabljanja in učenja na področju mladine in poudarila se je potreba po boljši potrditvi neformalnega učenja.
- *Evropski portfolio za mladinske delavce*: celotno delo Sveta Evrope na področju neformalnega in priložnostnega učenja, na primer z evropskim portfolioem za mladinske delavce, poudarja vrednost tovrstne izkušnje v izobraževanju in poudarja potrebo po njenem priznanju, še zlasti glede na pomembnost vseživljenjskega učenja. (Portfolio, 2006)
- *Sklepi predsedstva na Evropskem svetu (2005)*: sprejet je bil dogovor o Evropskem paktu za mlade. Prisotni navajajo, da bi se moral paket strategij in ukrepov za mladino v celoti vključevati v lizbonsko strategijo. Eden izmed ciljev je spodbuditi tesnejše sodelovanje med državami članicami glede preglednosti in primerljivosti poklicnih kvalifikacij ter priznati neformalno in priložnostno učenje. (Uradni list EU, 2006)
- *»Mladi v akciji« – MVA*: predlog Sklepa Evropskega parlamenta in Sveta o uvedbi programa »Mladi v akciji« daje evropskemu sodelovanju ključno vlogo pri spodbujanju neformalnega in priložnostnega učenja. (Uradni list EU, 2006)
- ...

Torej: pravnih podlag, predlogov in pobud je veliko. Sedaj je le še čas za »akcijo« oz. za to, da se pričnejo cilji uresničevati. Na ravni EU kot celotnega sistema, na nacionalni in regionalni ravni, na lokalni ravni in nenazadnje pri vsakomur od nas posebej. Kaj je bilo pri nas narejenega za izboljšanje stanja na področju priznavanja neformalnega učenja, bom skušala predstaviti v naslednjih vrsticah, kjer bom nanizala tovrstne dokumente, ki so bili sprejeti v Sloveniji.

2.3.2. Priznavanje neformalnega učenja na področju mladine v Sloveniji

Slovenija kot članica EU seveda prav tako spada med tiste države, na katere je letel apel v prejšnjem poglavju. Torej je država članica in omenjeni dokumenti so krovni dokumenti, ki naj bi vsaki državi članici služili kot baza. Tu pa se odpre novo poglavje, saj EU predvideva, da bo vsaka država članica posebej, v skladu s svojo tradicijo, potrebami in zmožnostmi, nadaljevala po svoje – na poti k priznavanju neformalnega učenja. Tako je tudi Slovenija pripravila vrsto dokumentov, ki naj bi služili priznavanju neformalnega učenja med mladimi, seveda v skladu s krovnimi dokumenti, sklepi, predlogi in resolucijami.

Publikacija *Neformalno učenje v kontekstu mladinskega dela* (2007) ponudi sledeče dokumente za priznavanje neformalnega učenja v Slovenije:

- *Enotni programski dokument 2004-2006*: dokument izhaja iz nekaterih v prejšnjem poglavju omenjenih dokumentov EU (Lizbonska strategija, Memorandum EU o vseživljenjskem učenju, Kopenhagenska deklaracija ipd.). Omenjeni dokument obravnava priznavanje neformalnega izobraževanja kot enega izmed posebnih pomanjkljivosti našega sistema, kar bo treba v namen dosega zastavljenih ciljev odpraviti. Splošni cilj tega dokumenta je povečati stopnjo udeležbe v vseživljenjskem učenju.
- *Strategija razvoja Slovenije (2005)*: v tem dokumentu najdemo (zgolj) en ukrep – t.i. ukrep 42, ki govori o spodbujanju in omogočanju vseživljenjskega učenja. Ambicija tega ukrepa pa je doseči razvoj Slovenije kot »...odprte, dinamične, prilagodljive in razvojno uravnotežene, na znanju temelječe družbe.« (SRS v *Neformalno učenje v kontekstu mladinskega dela*, 2007:12)

- *Program reform za izvajanje lizbonske strategije v Sloveniji (2006)*: gre za dokument, ki je v skladu s Strategijo razvoja Slovenije postavil globalne razvojne cilje, ki so v osnovi skladni s cilji lizbonske strategije, za katere cilj vemo, da je visok, in sicer: da bi gospodarstvo EU postalo najbolj konkurenčno in vitalno področje svetovnega razvoja.
- *Znanje za razvoj – spodbujanje razvoja človeških virov in vseživljenjskega učenja (2006)*: gre za poglavje (III.B.2.1.) v zgoraj omenjenem dokumentu. Prvi ukrep v omenjenem poglavju je »oblikovanje celovite in podrobne strategije vseživljenjskega učenja«, ki ga določa deset strateških jeder:
 - o povezanost in prepletenost vseh zvrsti, oblik, vsebin in namembnosti učenja,
 - o pomembnost in upoštevanje vseh možnosti učenja,
 - o učenje skozi vse življenje,
 - o učenje v vsej širini in razsežnosti življenja,
 - o raznovrstnost, pestrost in gibljivost izpeljave učenja,
 - o učenje po meri osebe, ki se uči, spodbude in dostopnost učenja,
 - o učenje za potrebe dela,
 - o učenje za potrebe lokalne skupnosti,
 - o ugotavljanje in potrjevanje znanja in
 - o svetovalna pomoč osebam, ki se učijo.
- *Strategija vseživljenjskega učenja v Sloveniji (2007)*: »S to strategijo uveljavljamo v Sloveniji vseživljenjsko učenje kot vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja ter kot temeljno družbenorazvojno strategijo v Sloveniji.« (Strategija, 2007:7)
- *Državni razvojni program RS za obdobje 2007-2013*: ima na področju priznavanja neformalnega učenja sledeče cilje:
 - o spodbujanje zaposljivosti iskalcev dela in neaktivnih;
 - o spodbujanje podjetnosti in prilagodljivosti delovne sile;
 - o razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja;
 - o enakost možnosti in spodbujanje socialne vključenosti;
 - o institucionalna in administrativna usposobljenost kot podpora vseživljenjski karierni orientaciji.

V 80. letih je pri nas sicer že obstajala možnost priznavanja neformalnih izkušenj in znanj, oziroma priznavanje delovne usposobljenosti. A to priznavanje je bilo omejeno na raven delovnih organizacij. Zakon o delovnih razmerjih iz leta 1978 je v 20. členu opredelil pojem 'z delom pridobljene delovne zmožnosti'. Ta pojem je vključeval: »...pridobljene strokovne/poklicne spretnosti, razvite spretnosti in psihosocialne sposobnosti, ki jih je delavec razvil ali pridobil predvsem z uspešnim opravljanjem dela in s permanentnim izobraževanjem in z usposabljanjem...« Ta isti zakon je predvideval tudi vrednotenje tako pridobljenih znanj in spretnosti v okviru statuta posamezne organizacije. Zakaj ta sistem ni bil najbolj učinkovit? Ker so dokazila, potrebna za pridobitev določenega delovnega mesta, v eni organizaciji veljala (tam, kjer je bila potreba po tem delu), spet v drugi pa ne. Tako se je tovrstno priznavanje delovne usposobljenosti kmalu prelevilo v priznavanje delovnih izkušenj. To pa je za seboj prineslo nov val posledic. Potrebna stopnja formalne izobrazbe za določeno delovno mesto se je znižala (saj je na določeno delovno mesto, kjer je bila zahtevana npr. srednješolska izobrazba, prišel nekdo s končano osnovno šolo in delovnimi izkušnjami), kar je v ljudi vneslo dodatno nezaupanje na področje priznavanja neformalno pridobljenega znanja in delovnih izkušenj. To čutimo še danes kot eno izmed ovir na poti priznavanja neformalnega učenja. Sicer pa razvoj slovenske zakonodaje na področju neformalnih znanj sega v 90. leta. Leta 2000 je Slovenija sprejela Zakon o nacionalnih kvalifikacijah, na tega pa je vplivala predhodno sprejeta zakonodaja na področju šolstva in zaposlovanja ter drugo. Leta 1995 je bila pripravljena študija Kvalifikacije v certifikatnem sistemu. Razvoj certifikatnega sistema pa danes podpira Nacionalni program razvoja trga dela do leta 2006 (Ur. L. št. 92/2001), katerega cilj je razvoj kulture vseživljenjskega učenja in zagotavljanje visoke stopnje zaposlenosti. (povzeto po: Aktivnost OECD 2006-2007, Priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja, 2007:18-21)

Če sem v tem in prejšnjem poglavju obravnavala predvsem priznavanje neformalnega učenja kot celote, se bom v naslednjem poglavju osredotočila na najpogostejše izvajalce oziroma ponudnike neformalnega učenja na področju mladine. To so mladinski delavci in delavke ter mladinski vodje.

2.3.3. Priznavanje mladinskega dela oz. naziva »mladinski delavec/ka«

Fištravec je o mladinskem delu zapisal: »Polje mladinskega dela se še zdaleč ne izčrpa v polju zadovoljevanja prostočasnih aktivnosti mladih, ampak je postalo velik poligon neformalnega učenja mladih. To pomeni, da je postalo kar inkubator različnih oblik družbene ustvarjalnosti, ki lahko ostane brez ustreznih sistemskih podpor družbenih mehanizmov slovenske države samo speči potencial.« (2007:13)

V slovenskem prostoru je čutiti zadrego na področju terminologije, ki je sicer v EU že precej zakoreninjena in prepoznana. V mislih imam izraze, kot so neformalno učenje (non-formal learning), mladinsko delo (youthwork), organizacije za delo z mladimi (youth organizations) ipd. Neformalno učenje na primer se pri nas še vedno povezuje s kakršnimkoli pridobivanjem znanja, le da proces poteka izven šole. Napaka. Tečaj tujega jezika, denimo, navadno poteka izven šole, pa ga še vedno ne moremo uvrstiti v kontekst neformalnega učenja, saj poteka po precej rigidnem, vnaprej načrtovanem, formaliziranem kurikulumu. Prav tako se denimo termin »mladinski delavec« povezuje z delom, npr. preko študentskega servisa (zgolj kot pridobivanje delovnih izkušenj) ipd. Prav v izogib podobnim zadregam je bil pri nas na področju mladinskega dela leta 2005 sprejet dokument Strategija Urada za mladino Republike Slovenije na področju mladinske politike do leta 2010, kjer so zgoraj omenjeni pojmi jasno definirani. Strategija (2005) tako mladinsko delo definira kot načrtovan program neformalnega izobraževanja s poudarkom na izkustvenem učenju, ki je bil ustvarjen z namenom, da bi pospešil osebni in socialni razvoj mlade osebe ter njeno integracijo v družbo skozi njeno prostovoljno sodelovanje.

V Evropski uniji ni več redkost nov status, ki si ga lahko pridobijo socialni delavci, pedagogi, socialni pedagogi, psihologi ipd., ki v neformalnem sektorju pripravljajo in izvajajo programe za mlade – skupaj z mladimi. Pri nas ta status žal še vedno ni uveljavljen. EU je predvidela, da bi si lahko posameznik pridobil ta status z izpolnjenim Evropskim portfoliojem za mladinske delavce, katerega bom v naslednjih vrsticah bolj podrobno predstavila.

2.3.4. Evropski Portfolio za mladinske delavce in mladinske vodje, ki delujejo na področju neformalnega izobraževanja

Omenjeni Portfolio (2006) je izoblikovala Evropska komisija (European Commission). Izoblikovan je na podlagi izkušenj in prakse Evropske komisije na področju mladine od začetka sedemdesetih do danes. V tem času je Evropska komisija razvila številne treninge za mladinske vodje, ki so vključeni v različna področja javnega življenja, mlade raziskovalce, državne uradnike ipd. iz vse Evrope. Omenjeni treningi pokrivajo širok spekter dejavnosti: organiziranje mednarodnih aktivnosti, delo v mednarodnih mladinskih strukturah, mednarodno mladinsko sodelovanje, učenje človekovih pravic, proces reševanja problemov, participacija mladine, državljanstvo in še mnoge druge. Skozi omenjeno pa je Evropska komisija razvila tudi številna nova, inovativna izobraževalna orodja. Na primer, na področju mladine, neformalnega učenja in mladinskega dela ter drugih je razvila kriterije in standarde kakovosti za mladinsko delo in mladinsko politiko.

Evropski Portfolio je tako plod več desetletij trajajočega procesa, ki se počasi širi v vse evropske države. Evropska Komisija, kot organ EU, seveda deluje v skladu z evropsko politiko, zato poleg potreb, ki so se pokazale na podlagi izkušenj, prakse, upošteva tudi vse druge splošne evropske dokumente in deluje v skladu z njimi. Med drugim je na nastanek Portfolia precej vplivala tudi *Bela knjiga evropske komisije – nova spodbuda za evropsko mladino (2001)*, ki je na kratko opisana v poglavju: 4.1. Priznavanju neformalnega učenja na področju mladine v EU.

Tako je nastal Portfolio, ki je nekakšen praktični priročnik – delovno gradivo, ki uporabniku (mladinskemu delavcu/vodji) omogoča definiranje njegovih kompetenc, znanj, veščin in orodij, s katerimi (lahko) razpolaga. Evropska komisija je prepričana, da je neformalno učenje ključni pristop za razvijanje mladinske politike in mladinskega dela. Spodnja tabela prikazuje kako Evropska komisija vidi neformalno učenje kot ključno mladinsko politiko in ključen pristop k mladinskemu delu:

Tabela 1: Neformalno učenje: ključna mladinska politika in pristop k mladinskemu delu

Strukturalne lastnosti	Metodološke lastnosti	Osnovne vrednote	Ključne kompetence mladinskih delavcev/vodij
• se odvija zunaj strukture formalnega izobraževanja, oz. v skladu s priznanimi oblikami neformalnega učenja; • je namerno in prostovoljno; • predvsem stremi k posredovanju in praticiranju vrednot in veščin demokratičnega življenja.	• uravnotežena koeksistenca in interakcija med kognitivno, čustveno in praktično dimenzijo učenja; • prioriteta je individualno in socialno učenje ter učenje, usmerjeno v partnerstvo in solidarnost; • vključujoče in usmerjeno v učečega; • dotika se realnega življenja, je usmerjeno v eksperimentalno in izkušensko učenje, skozi interkulturalne izmenjave kot učne pripomočke.	<u>Vrednote, povezane z osebnim razvojem:</u> • avtonomija • kritičnost • odprtost in radovednost • kreativnost <u>Vrednote, povezane s socialnim razvojem:</u> • komunikacijske spretnosti • participacija in demokratično državljanstvo • solidarnost in socialna pravičnost • odgovornost • reševanje konfliktov <u>Etične vrednote:</u> • toleranca in spoštovanje do drugih • človekove pravice • interkulturalno učenje in razumevanje • nenasilna komunikacija • spolna enakopravnost • medgeneracijski dialog	• uporaba vključujočih metod • uporaba raznolikosti kot pozitivnega učnega pripomočka • ustvarjanje kritično reflektiranih povezav med konkretnim in abstraktnim z namenom konstantne izboljšave lastne kakovosti • znanje o mladih, njihovih življenjih in kulturah v Evropi

2.3.4.1. Cilji in nameni Portfolia

Kot sem že omenila, je oblikovanje Portfolia odgovor na potrebe. Mladinsko delo je potrebno ovrednotiti, ga začeti prepoznavati, zato je Portfolio ustvarjen kot orodje za dosego navedenih potreb.

Cilji Portfolia so:

- prispevati k formalnemu in družbenemu priznavanju mladinskega dela;
- delovati kot vzor drugim organizacijam, da bi tudi same uporabljale Portfolio,
- delovati kot konkreten primer prepoznavanja neformalnega učenja,
- pričeti z delovanjem principov Evropske komisije v praksi,
- opremiti mladinske delavce/vodje brez formalnih kvalifikacij, s prepoznanim orodjem, statusom prostovoljca,
- opisati, kdo in kaj kompetenten mladinski delavec/vodja je in kaj zna,
- dajati smernice za pridobivanje zunanjih povratnih informacij,
- ustvariti dokazila za pridobljene praktične izkušnje,
- aktivirati samoevalvacijo in usmerjati uporabnike pri opisovanju in razvijanju lastnih kompetenc.

Portfolio pa je namenjen:

- *mladinskim vodjam* – ti so razumljeni kot mladi-odrasli, ki nosijo neko odgovornost v neki organizaciji, mreži ali drugi mladinski strukturi, predvsem na prostovoljni ravni;
- *mladinskim delavcem*, ki nosijo enako odgovornost, vendar predvsem na strokovni ravni.

Večina uporabnikov Portfolia bo najverjetneje tista populacija ljudi, ki so pridobili izkušnje in veščine znotraj mladinskega dela, bodisi v aktivni vlogi mladinskih vodij oz. mladinskih delavcev – brez kakršnekoli priznane kvalifikacije s tega področja.

2.3.4.2. Kdo je mladinski vodja/mladinski delavec?

Zaradi širokega spektra možnosti dela z mladimi in zavoljo kulturne in druge raznolikosti evropskih držav, katere prebivalcem je pričujoč Portfolio namenjen, je bilo praktično nemogoče na kratko odgovoriti, kdo mladinski delavec/vodja je. Zato je Evropska komisija Portfolio zasnovala kot delovne liste, s premišljenimi koraki in nalogami – z namenom, da vsak posameznik bodisi preveri ali potrdi svoj status mladinskega vodje oz. mladinskega delavca. Pri oblikovanju lastnega Portfolia je torej potreben vstop v interaktivni proces, kjer posameznik lahko ugotovi, kaj je za njegovo situacijo pri delu najbolj relevantno. Kdo naj bi torej mladinski delavec ali mladinski vodja bil? Odgovor na to je Evropska komisija naredila s pomočjo uporabe **funkcionalne analize**, ki konkretno vsebuje:

- Funkcija 1: Opolnomočiti mlade - mladinski delavec/vodja naj:
 - o spodbudi mlade k sodelovanju skozi razvijanje kolektivne akcije in učenja;
 - o vključi mlade v planiranje, implementacijo in evalvacijo aktivnosti;
 - o usposobi mlade, da delujejo v smeri dosege svojih ciljev;
 - o razvija samozavest, znanje, veščine in razumevanje mladih;
 - o prihaja v stik z mladimi na emocionalnem nivoju;
 - o razširja njihovo zavedanje konceptov moči in sprememb.
- Funkcija 2: Razvijati relevantne učne priložnosti - mladinski delavec/vodja naj:
 - o cilja tako na posameznike kakor tudi na skupine;
 - o opremi mlade s primernim vodenjem in povratnimi informacijami;
 - o v svoj prid izkorišča spontano učenje in priložnosti za razvoj v vsakodnevnih situacijah;
 - o prepozna kakršnekoli posebne potrebe;
 - o uporablja vrsto učnih metod in tehnik;
 - o spodbuja kreativnost mladih.
- Funkcija 3: Spremljati mlade v procesu interkulturalnega učenja - mladinski delavec/vodja naj:
 - o sprejema in spodbuja prepoznavanje kulturnega ozadja, vrednot in vedenj mladih;

- o promovira aktivno toleranco in interakcijo z ljudmi iz različnih kultur doma in na tujem;
 - o s konflikti dela kreativno, v smeri iskanja rešitev;
 - o pomaga mladim najti svoje mesto v spreminjajočem se svetu.
- Funkcija 4: Uporabljati prakso vrednotenja – mladinski delavec/vodja naj:
 - o pripravi in uporablja vrsto metod evalviranja;
 - o uporablja ustrezno informacijsko tehnologijo, kadar je to potrebno;
 - o je vešč pisanja razpisov in poročil ter se je sposoben predstavljati pred širšo publiko;
 - o raziskuje in dobljene rezultate uporabi za izboljševanje dela v praksi.
- Funkcija 5: Prispevati k organizacijskemu razvoju in razvoju mladinske politike – mladinski delavec/vodja naj:
 - o išče resurse in jih uporablja;
 - o zmore učinkovito delati sam in v timu;
 - o deluje v smeri sprememb in razvoja znotraj organizacij;
 - o sodeluje z ostalimi z namenom (pre)oblikovanja mladinske politike.

To naj bi bila osnova. Vsak mladinski delavec/vodja pa v svojem »nahrbtniku« nosi še vse polno individualnih veščin, znanj, kreativnih idej in izkušenj. Tudi te so pomembne, zato je v Portfoliu prav tako prostor, kamor jih posameznik lahko vključi. Ko pregledam celoten proces izdelave Portfolia, lahko trdim, da sodelavec ali dolgoletni prostovoljec Društva CPM vsekakor zasluži naziv mladinski vodja, saj vodje delavnic ali pa taborov pri svojem delu vsekakor izpolnjujejo zgoraj navedene funkcije. Obenem menim, da se naziv, ki je zaenkrat priznan v našem prostoru na nek način uporablja neprimerno in nespoštljivo do vseh akterjev, ki sestavljajo področje neformalnega učenja. Naziv »prostovoljec« v splošnem pomenu in na način kot ga dojema večina ljudi, ne seže niti do kolen tistim sodelavcem CPM, ki dejansko prakticirajo neformalno učenje, npr. kot vodje delavnic. Prostovoljci se v leksikonu denimo definirajo kot »osebe, ki se prostovoljno prijavijo za določeno delo«, ob tem pa se jim ne pripisuje nikakršnih kompetenc, znanj in vrednosti za opravljanje kakršnegakoli dela s področja kjer delajo prostovoljno. Postrak in Milošević-Arnold (2003), prostovoljno delo v

kontekstu socialnega dela, znotraj katerega se odvijajo delavnice, opredelita kot neplačano humano dejavnost, ki jo organizirajo razna formalna ali neformalna združenja. Pojmujeta ga kot substitut profesionalnemu socialnemu delu ali kot njemu komplementarnega. Prostovoljca vidita kot laika ali kot strokovnjaka, ki opravlja prostovoljno delo po prosti volji – brez plačila. Zopet ni jasno definiranih okvirjev znanja, kompetenc ali veščin, ki so denimo za vodjo delavnic potrebne. Tako lahko sklenem, da bom od tod naprej vodje delavnic CPM, namesto »prostovoljci«, imenovala mladinski vodje! O tem podrobneje malo pozneje, v poglavju 6.4. Vodja delavnic in njegove kompetence.

2.4. DRUŠTVO CENTER ZA POMOČ MLADIM KOT PRIMER DOBRE PRAKSE

2.4.1. Kratek zgodovinski pregled društva

2.4.1.1. CPM nekoč

Center za pomoč mladim (v nadaljevanju CPM) je bil ustanovljen leta 1992 kot enota Centra za socialno delo Center in Centra za socialno delo Moste-Polje na področju varovanja pravic in duševnega zdravja mladih. Tedaj je CPM imel status vmesne institucije, ki se je nahajala med javno in zasebno sfero. Ideja za center je nastala v krogu delavcev, zaposlenih na oddelkih za mladostnike, ki so zavoljo nastalih družbenih sprememb pričeli oblikovati alternativne programe, ki naj bi na potrebe mladih odgovarjali na ustrežnejše načine kot tedaj obstoječe ustanove.

Program CPM je bil na splošno zelo dobro sprejet in podprt, vendar je bil materialno podhranjen. Edina možnost financiranja se je takrat kazala na republiškem nivoju. Pa vendar program ni bil financiran v tolikšni meri, da bi omogočal nemoteno delovanje. Tako je obstoj društva omogočala država, projekti pa so bili financirani s pomočjo prijav na raznorazne razpise. Pri iskanju potencialnih financerjev so mnogokrat nastale težave, saj ni bilo mogoče pridobiti potrebnih sredstev, ker se je kot formalni podpisnik pogodbe pojavljala državna institucija – Center za socialno delo. Težava je torej nastala tam, saj nihče ni želel financirati ustanov, ki so bile v celoti ustanovljene s strani države. Status vmesne institucije je večkrat motil potencialne financerje in tako onemogočal avtonomen razvoj CPM.

Pomembno prelomnico v delovanju organizacije je pomenilo leto 1999, ko se je CPM osamosvojil, postal je samostojna organizacija. Postal je statusno in pravno urejeno društvo. Društvo CPM.

2.4.1.2. CPM danes

Danes je CPM nevladna in neprofitna organizacija, ki združuje strokovno in prostovoljno delo na področju varovanja pravic ter osebnega in socialnega razvoja otrok in mladih. Od leta 2001 CPM deluje kot društvo v javnem interesu na področju socialnega varstva. CPM deluje v skladu s kodeksom etičnih načel v socialnem varstvu ter po principih dobre prakse pri delu z mladimi: ne-moraliziranje, krepitev moči, spodbujanje aktivne participacije in usmerjenost na rešitve ipd.

Leta 2001 je CPM na podlagi potreb in povpraševanja po projektih ustanovil podružnico, ki deluje na področju severovzhodne Slovenije, natančneje v Mariboru. Kmalu zatem pa še podružnico v Kranjski Gori, ki letos žal zapira vrata. Ustanovitev CPM Maribor in CPM Kranjska Gora je bila pot k uresnitvi dolgoletnega mota Društva: »CPM v vsako slovensko vas!« S tem želi Društvo poudariti svojo dostopnost brez razlik, fleksibilnost, aktivnost in mobilnost.

2.4.1.3. CPM jutri

V tej diplomski nalogi sem že večkrat omenila odgovarjanje na potrebe. Tudi to je ena izmed vodilnih sil obstoja nevladne organizacije, kot je CPM. Menim, da je pomembno na tem mestu omeniti tudi trende, ki, kot kaže, nezadržno prihajajo. Eden izmed pglavitnih je nedvomno neformalno učenje, pridobivanje veščin, kompetenc ter znanja za življenje. Obenem so pomembne metode dela, saj ob tolikšni konkurenci ponudnikov zunajšolskih delavnosti ni lahko izbirati zase najboljše. S tem želim poudariti pomembnost prilagajanja programov za mlade neposredno njim in razvijati nove metode oziroma korektno ohranjati obstoječe, ki so učinkovite. Tako Društvu CPM trenutno smernice kažejo v smer razvoja projekta TSV, katerega integralni del so nedvomno delavnice. Gre za učenje za življenje, za pridobivanje novih znanj in vedenj ter prakticiranje osvojenega v praksi. Temu v prid govorijo tudi številni zgoraj navedeni dokumenti, ki predstavljajo temeljne kamne pri gradnji mostu med formalnim in neformalnim izobraževanjem. Upam, da bo na tem mostu stal tudi

CPM s svojimi neformalnimi učnimi programi ob boku s šolami, ki bodo te programe v duhu vseživljenjskega učenja s pridom koristile. Ob tej viziji naj se ustavim še pri izreku Bude: »Kamor usmerjam svojo pozornost, to živim, to sem jaz.« in temu še dodam – tam bo tudi CPM in on bo to.

2.4.2. Program CPM

Glavni program CPM je Svetovalnica s podpornimi projekti, kjer se mladi med 15. in 30. letom lahko skupaj s svetovalcem/ko ukvarjajo s svojimi težavami, povezanimi s šolo, odnosi z bližnjimi, revščino in socialno izključenostjo, brezposelnostjo, zlorabo drog, nasiljem ipd. Svetovalnica je namenjena mladim v stiski ali težavah ter tistim, ki potrebujejo zgolj kakšno njim pomembno informacijo. Morda potrebujejo nevtralno osebo, ki sicer ni vključena v njegov/njen vsakdan in CPM svetovalec/ka mu/ji lahko ponudi pogled na težave z drugega zornega kota. Svetovanje poteka bodisi individualno z mladostnikom/co bodisi skupaj s pomembnimi drugimi. Uporabniki ostanejo anonimni in za svetovanja se s svetovalcem/ko CPM dogovarjajo individualno.

Poleg svetovalnice, ki je osnovna dejavnost društva, je CPM poznan tudi po izvajanju drugih projektov, t.i. podpornih projektov. Ti so:

- DELAVNICE, namenjene dijaški populaciji, navadno potekajo v šoli, v obliki neformalnega učenja. Njihov namen je vzpodbuditi dialog med sošolci in skupaj z njimi raziskovati teme, ki so jim pomembne, pa za njih v šoli največkrat zmanjka časa.
- TRENING SOCIALNIH VEŠČIN (TSV), ki poteka v obliki taborov, kjer so dobrodošli mladi med 15. in 20. letom starosti. Namen TSV je aktivno, odgovorno, kreativno, samostojno in sodelovalno preživljanje časa v skupini in v skupnosti, skrb zase in za druge, delovanje v skupini in osvajanje drugih socialnih veščin, ki so pomembne za (lažje) vključevanje v družbo.
- DELO-IGRA (Playwork) je projekt, v okviru katerega CPM gradi prvo doživljajsko igrišče »DOŽI« v Sloveniji, njegov namen pa je igranje z razlogom, uporaba ekoloških materialov, povezovanje skupnosti ipd.
- MEDNARODNE MLADINSKE IZMENJAVE potekajo pri nas ali v tujini, navadno v skupini mladih iz različnih držav, ki so stari od 15 do 30 let, v obliki taborov. Njihov

namen je spoznavanje različnih kultur in prepletanje med njimi, vzpodbujanje medkulturnega dialoga, vzpodbujanje samostojnosti, sprejemanje drugačnosti ipd.

- **TRENING ASERTIVNOSTI** je trening, namenjen vsem ljudem, ki si želijo pridobiti ali si povečati samozavest in samospoštovanje, močnejše verjeti vase in postati bolj odločni.
- **IZOBRAŽEVANJA** društvo izvaja tako za prostovoljce kakor tudi za strokovne delavce (npr. zaposlene na centrih za socialno delo, zavodih ipd.), učitelje za osnovno in srednjo šolo, vzgojitelje in druge, ki želijo pri svojem delu z mladimi poiskati kakšen nov pristop ali pa pogled na svoje delo z drugega zornega kota.

CPM v okviru neformalnega učenja deluje skozi vse svoje projekte. Vsi podporni projekti potekajo po metodah izkustvenega učenja in na bazi prostovoljne udeležbe. Projekti potekajo po principih skupnostnega socialnega dela, usmerjeni pa so v socialno vključevanje, opolnomočenje mladih, ustvarjanje pogojev za učenje socialnih spretnosti, iskanje konstruktivnih načinov za soočanje in reševanje življenjskih izzivov, sprejemanje odgovornosti za svoje življenje, spodbujanje aktivne participacije mladih tako znotraj kakor tudi izven okvira podpornih projektov CPM itd. Sama se bom v tem diplomskem delu osredotočila predvsem na projekt Delavnice kot primer dobre prakse na področju neformalnega učenja mladih.

2.5. DELAVNICE DRUŠTVA CENTER ZA POMOČ MLADIM

2.5.1. Delavnice CPM

Delavnice po slovenskih srednjih šolah CPM izvaja že od leta 1992. Delavnice so kot sestavina TSV, postale aktualne v šolah, saj jih je bilo moč umestiti v katalog OIV (obvezne izbirne vsebine). Tako se je CPM omenjenega leta prvič uvrstil v katalog OIV kot program, ki se izvaja v višjih razredih osnovne in vseh letnikih srednje šole. Povpraševanje pa iz leta v leto narašča.

Prvi skupni imenovalac delavnice CPM kot metode neformalnega učenja je zagotovo izkustveno učenje. Ob tem so CPM delavnice usmerjene še na nekaj »zlatih pravil« oz. načel, ki jih uporabljamo pri vodenju. Ta načela so: poslušanje brez vnaprejšnjih sodb,

vzpostavljanje sodelovanja in dogovarjanje, ne-moraliziranje, krepitev moči, aktivna participacija, usmerjenost na rešitve in nenazadnje ustvarjalnost. Slednji Poštrak v članku Uporaba ustvarjalnih pristopov pri delu z otroki in mladostniki (2007) pripisuje velik pomen, ko piše: »Mladostnik/ca v vsakdanjem življenju skozi interakcije v družini, vrstniški skupini, v šoli, v sosesčini, preko ponotranjenih vrednot in glede na spol razvija lastne strategije (pre)živetja, ki so lahko učinkovite ali neučinkovite, lahko jih označimo kot ustrezne ali kot neustrezne, kot sprejemljive ali nesprejemljive, kot komfortne ali kot uporniške, kot legitimne ali kot prestopniške. Te načine ravnanja lahko pojmujeemo kot vidik ustvarjalne predelave otroku in mladostniku dosegljive stvarnosti.«

Načela, vodila pri izvedbi CPM delavnic so plod izkušenj. Kaj dela dobro delavnico dobro? Kako se dobra, učinkovita, uspešna delavnica razlikuje od neuspešne, neučinkovite? Katera so naša orodja, ki nam pomagajo izvajati dobre delavnice? V čem se način dela na delavnicah razlikuje od načina dela pri siceršnjem pouku? Veliko vprašanj, zelo malo neposrednih odgovorov. Tako je verjetno učinkoviteje postaviti določena načela, vodila za vodenje, ki izvajalcem služijo kot baza za kvalitetno delo. Vodila za kvalitetno delo CPM jemlje iz več različnih konceptov in teorij, jih strni in iz njih iztisne vse tisto, kar je za konkretne CPM projekte, v skladu s poslanstvom, etiko in večletnimi izkušnjami, najustrežnejše. Tako se v mnogo točkah spogleduje z Glasserjevimi koncepti neprisilnega vodenja učečih se ali pa z »gestaltistom« Viljemom Ščuko, ki je delavnice kot metodo dela z mladino prav tako prepoznal kot eno izmed učinkovitejših metod. Tudi v kontekstu socialnega dela je delo z mladimi na CPM (tudi v obliki delavnic), ki spada v kontekst Socialno-konstruktivističnega modela socialnega dela, skladno. Omenjeni model socialnega dela traja že od začetka osemdesetih in se še vedno razvija. Socialnodelavski cilj, ki se sklada s CPM pristopi, pa je zagotovo partnerstvo z uporabnikom, ob upoštevanju njegove specifične realnosti, ki jo pozna uporabnik le sam. Poštrak in Milošević-Arnold (2006) pišeta v kontekstu tega modela socialnega dela tudi o razvijanju samospoštovanja in samorazumevanja, ki uporabnikom (v kontekstu CPM udeležencem) nudijo možnost, da pridobivajo na moči. Prav tako je odnos med mladinskim vodjo CPM ali mladinskim delavcem na CPM takšen, da pri delu težko govorimo o temeljnih metodah dela, pač pa raje o procesih pomoči, kjer pomoči ne zagotavlja strokovnjak, ampak se ta razvije kot plod medsebojnega dialoga. Bistvo odnosov je torej to, da udeleženci in tisti, ki z njimi sodelujejo, reflektirajo raznolikost svojih izkušenj. V medsebojnih odnosih pa ne obstaja deljenje na mi – vi, temveč smo vsi MI skupaj ena enota,

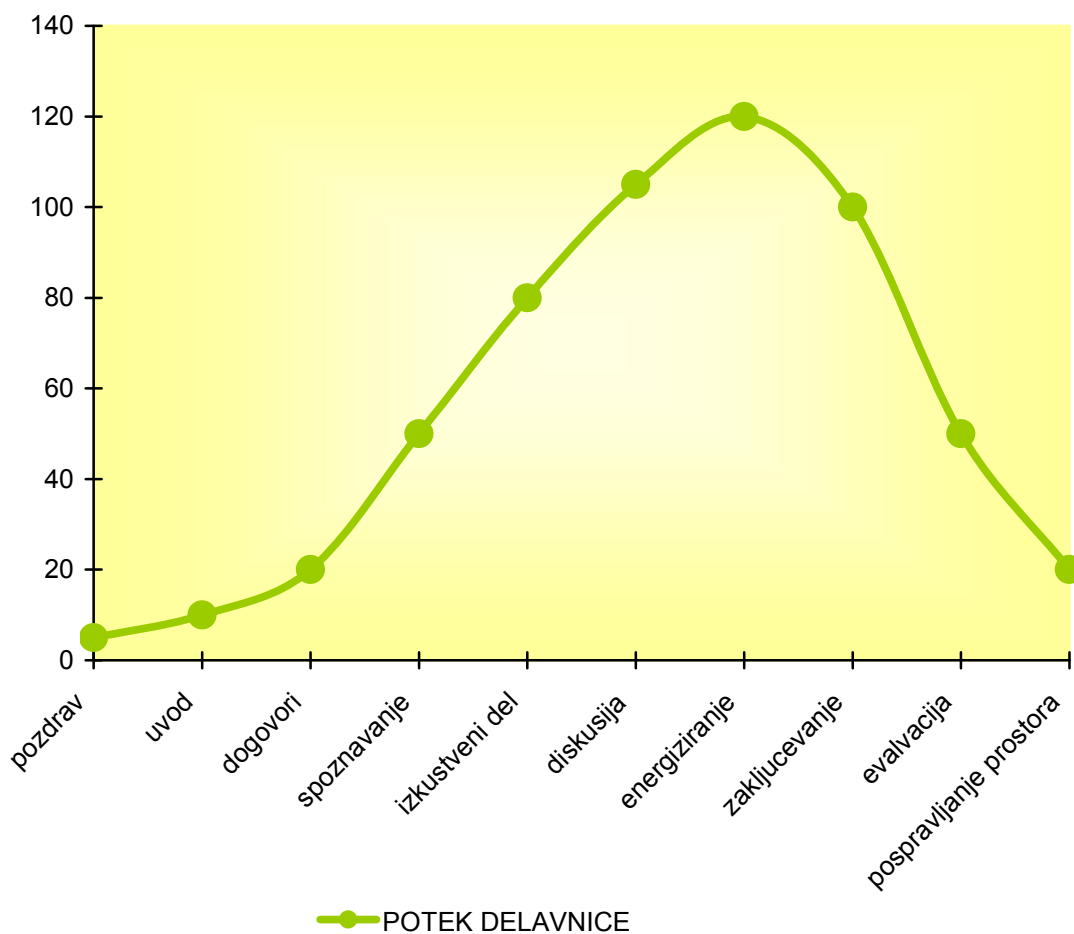
ena skupina. V skladu z dolgoletnim motom CPM: »Jaz sem jaz in sem O.K. Ti si ti in si O.K. Skupaj lahko tvoriva midva in če nas je več, lahko tvorimo MI in smo O.K.« Tako smo tudi v trenutkih, ko nastopijo problemi, usmerjeni v rešitve in ne v nekonstruktivno razpredanje in vrtanje v razloge, zakaj... Strnem lahko, da je specifika dela, pristopi, načela in metodika dela z mladimi na CPM, znotraj vseh projektov, zlasti pa delavnic, TSV-jev, svetovalnice in drugih, skladna z doktrino socialnega dela tega časa. Obenem sledi trendom in odgovarja na potrebe od zunaj, objavlja članke in raziskuje, s čimer prav tako prispeva k razvoju socialnega dela.

2.5.2. Potek delavnic

Delavnice CPM tako navkljub svoji odprti, fleksibilni naravi, držijo neko vnaprej postavljeno formo. Vsaka delavnica je v grobem razdeljena na tri dele: uvod, osrednji del in evalvacija. Znotraj tega okvirja pa je, upošteva je temo delavnice in načela vodenja le-te, vodja precej svoboden. Ima možnost prisluhniti potrebam sodelujočih, po potrebi tu in tam kakšno stvar spremeniti, jo v skladu z načelom usmerjenosti v rešitve preoblikovati tako, da bo kar najbolj učinkovita ipd. Pa vendar je potrebno biti pazljiv, kako bo potekala amplituda med omenjenimi tremi pomembnimi točkami delavnice. Sprva se zdi ohranjanje ravnotežja med pomembnimi komponentami delavnice sila enostavno, a v praksi vodja kaj kmalu ugotovi, da je slednje prava mala umetnost.

Kot sem že omenila, delavnica poteka v grobem v treh fazah. Odvisno je tudi od dolžine trajanja, namenov, ciljev ter ciljne publike delavnice, a za primer bom vzela najpogostejšo obliko delavnic, delavnico na srednji šoli ali gimnaziji v okviru OIV, ki traja približno štiri šolske ure. Za lažjo predstavbo bom s pomočjo grafa skušala prikazati amplitudo tipične CPM delavnice, nato pa bom glavne faze še podrobneje opisala.

Graf 1: Potek delavnice



Števila ob levi stranici grafa ponazarjajo minute, ki lahko iz delavnice v delavnico variirajo. Na vsaki delavnici je predviden tudi odmor ali dva – odvisno od dogovora v posamezni skupini. Trajanje faz v minutah (na grafu) se seštevata, vsaka delavnica pa traja približno štiri šolske ure, z »glavnim« odmorom, ki navadno traja od 15 do 30 minut. Po potrebi (odvisno od skupine in zahtevnosti teme) pa se vmes naredi še kakšen krajši (do 5 minut) odmor. V kakšnih skupinah pa se udeleženci raje dogovorijo, da delavnico zaključimo prej in v ta namen ne koristimo predvidenih odmorov. Vendar je v takšnih skupinah potrebno pozorno spremljati skupinsko dinamiko (vodja) in če je to potrebno, vključiti več t.i. energizerjev – sprostitev iger.

V naslednjih vrsticah bom opisala vsebinski potek, kjer bom nanizala tudi cilje in namene posameznih faz, ki sem jih prikazala v obliki krivulje v grafu. Ob tem je pomembno biti

pozoren na to, da bom opisovala vzorčno, »tipično« delavnico, kar pa ne pomeni, da je vsaka delavnica sestavljena natanko tako. Mladinski vodja ima pri svojem delu namreč svobodo biti fleksibilen, ustvarjalen in inovativen, seveda v smeri, za vse sodelujoče in njega samega, zadovoljujočih odnosov.

2.5.2.1. Prva faza: uvod

Kratek uvod in pozdrav udeležencev. Sledi razlaga tega, kaj se bo dogajalo, kaj sploh je to delavnica ipd. Kmalu pa se udeležence povabi, da skupaj postavimo stole v krog, katerega se prav tako utemelji. Krog se v največji meri ustvari zato, da se nekako razkroji formalnost šolskega prostora. Udeleženci so tam vajeni sedeti v klopih, kjer zrejo drug drugemu v hrbet, vse oči pa so uprte v učitelja pred tablo. Obenem je zelo pomemben razlog za sedenje v krogu lažja komunikacija, saj vsi govorimo v isti center ter fizična izenačenost udeležencev z vodjo. Vsi namreč sedimo na isti ravnini. Glasser (1994:19) sedenje v krogu utemelji takole: »Smisel kroga je v tem, da lahko v trenutku pritegnete pozornost učencev in se z njimi pogovorite o pomembnih stvareh.«

V tem delu je zelo pomembnih prvih nekaj minut. Pomembno je, kakšen prvi vtis naredi vodja na udeležence. Zato je dobrodošlo, da ima dober občutek za čas, da ni predolg ali prekratek v podajanju informacij, navodil. Rozman je napisala: »Povemo ravno dovolj navodil, da smo razumljeni in dodamo akcijo dovolj hitro, da smo aktivni.« (Rozman, 2006:74). Tako v začetku same delavnice, kakor tudi pred vsako posamezno vsebino. V tej fazi je torej najpomembneje vzpostaviti stik z udeleženci, se predstaviti, se skupaj z njimi dogovoriti za dogovore, »pravila igre« v času trajanja delavnice ter osvojiti imena udeležencev oz. jih vsaj malo spoznati. Spoznavanje je lahko tudi že uvod v drugo fazo.

Pomemben del uvodne faze so prav gotovo še dogovori. Dogovori se na delavnici sklepajo skupaj z udeleženci tako, da se osmisli aktivnosti na delavnici, skupaj dogovori o odmorih ipd. Seveda mora vodja preden se dogovori začno sklepati, povedati čas trajanja delavnice, temo in okvirni plan dogajanja – na primer pove, da se ne bo pisalo v zvezke, da bo delo potekalo v veliki meri na ravni diskusije, izkustev, izmenjavi mnenj in igrak kot orodju za delo ipd., da udeleženci sploh dobijo sliko o tem, kaj lahko predlagajo kot dogovor. Potem vsak predlog skupaj, demokratično in racionalno pretehtamo. Vse dogovorjeno ob koncu po

potrebi obnovimo. Skupno sprejemanje dogovorov je po mojem mnenju izredno učinkovito zato, ker udeleženci niso prisiljeni v nič, kar bi bilo vnaprej »pravilno« ali »napačno« ravnanje. Tako že dokaj kmalu dobijo občutek, da so v tej skupini pomemben del, upoštevan in da se jih obravnava kot enakopravne sogovorce. Vodja namreč v resnici ne ve, kaj je za določeno skupino prav in kaj narobe, kaj ji koristi in kaj škodi! Ključno vodilo za sklepanje dogovorov je: Kaj mi, kot skupina, potrebujemo, da bomo v času, ki nam je namenjen, lahko skupaj dobro funkcionirali v smeri zadovoljujočih skupnih odnosov?

Sledi t.i. spoznavanje, ki lahko že poteka v obliki kakšne igre, a je potrebno biti tu pozoren na to, da kot skupina še nismo homogeni in je igre potrebno skrbno izbirati, da se ne bi kdo po nepotrebnem počutil izpostavljenega. Spretnost opazovanja skupinske dinamike in čutenja vodje je tu več kot dobrodošla, če ne nujno potrebna.

2.5.2.2. Druga faza: potek

Druga faza, ki je največkrat tudi najdaljša faza delavnice, je namenjena vsebinskemu poglobljanju v izhodiščno temo delavnice. Poteka lahko zopet na mnogo načinov, zopet odvisno od okoliščin, udeležencev, teme, počutja v skupini, klime v razredu, zanimanja za temo ipd. Če izhajam iz Glasserjevih pogojev kakovosti, bi lahko trdila, da delavnica vsebuje vse pomembne komponente, ki lahko pripomorejo h kvalitetnemu učenju. Tako v šoli kakor tudi izven nje. Glasser (1994) trdi, da bi morale učenje potekati tako, da se zagotavlja sledečih šest pogojev kakovosti (šolskega) dela:

1. klima mora biti spodbudna, topla;
2. od udeležencev bi morali zahtevati, da delajo le uporabne stvari;
3. udeležence bi morali vedno spodbujati, da dajo od sebe najboljše;
4. udeleženci bi morali ceniti lastno delo in ga izboljševati;
5. kakovostno delo pomaga k dobremu počutju;
6. kvalitetno delo ni nikoli destruktivno.

Dobra delavnica vsebuje vse navedeno. Seveda pa je veliko odvisno od zunanjih dejavnikov, nepredvidljivih situacij in okoliščin, katerih ne bom ponovno naštevala. Hkrati se je dobro zavedati, da je vodja prvi na lestvici, ki bodisi deluje v to, pravo smer, ali pa ne. Veliko je

odvisno od njega. A o tem malo pozneje, v poglavju 6.4. Vodja delavnic in njegove kompetence.

V grobem ta faza delavnice največkrat poteka najbolj izkustveno, skozi različne igre, vaje, preizkuse, katerih namen ni zgolj aktivna participacija, pozitivno naravnano vzdušje, sodelovanje in »igranje«, temveč tudi neposredno reflektiranje takoj po posamezni vaji. Sledi diskusija, ki se ne naslanja ves čas neposredno na vajo, temveč je dobrodošlo novo-pridobljeno izkušnjo preslikati na realno življenje, življenje izven konkretne vaje, življenje izven šole. Tako je pomembno tudi racionalno, premišljeno uporabljati igre. Igre niso glavna točka delavnice, so pa pomembno orodje vodje, saj tako lahko na aktiven način spodbudi udeležence k diskusiji na določeno temo. V času trajanja druge faze delavnice se po potrebi naredi odmore, za katere je dobro, da so dogovorjeni skupaj z udeleženci ter postavljeni takrat, ko je to najbolj potrebno. T o je takrat, ko je stopnja energije v skupini malo padla ali pa, ko vodja opazi, da počasi primanjkuje koncentracije ipd.

2.5.2.3. Tretja faza: zaključek

V tej fazi se delavnica predvsem ovrednoti. Ovrednoti se delavnica na splošno kot celota, kakor tudi s subjektivno refleksijo posameznega udeleženca. Ta del je namenjen po eni strani udeležencem, da lahko umestijo v delavnici doživeto v svoj svet, svojo realnost, hkrati pa je to tudi za vodjo zelo pomemben del, v katerem dobi povratno informacijo na svoje vodenje ter na vsebinsko kakovost delavnice. Vloga vodje v tem delu je predvsem, da posluša mnenja udeležencev in jih ob tem ne komentira, hkrati pa je to tudi čas, ko tudi on poda povratno informacijo na delavnico s svojega zornega kota. Pomembno je, da je evalvacija iskrena, sestavljena iz konstruktivnih kritik, če so le-te potrebne, ter da pusti prijeten vtis na vse udeležene. Vzdušje ob koncu je namreč prav tako pomembno kot čisto na začetku procesa. Tako kot je dobro, da se delavnica »mehko« začne, je dobro, da se skozi ves potek, z vrhuncem nekje v drugi fazi in počasnim spuščanjem proti tretji fazi, tudi konča »mehko«, pozitivno naravnano in z vzpodbudno klimo v skupini. (glej: Slika 4)

Kot integralni del delavnice ne smem pozabiti omeniti izkustvenega učenja. Igra, kot najpogostejši pripomoček za izkustveno učenje, pa mora biti seveda skupini, ki ima delavnico, prilagojena. Prav tako je potrebno paziti na čas, saj bi se amplituda delavnice enostavno

porušila, če bi na primer v prvi fazi, pred dogovori, kar pričeli s podajanjem navodil za izkustveno igro. Za to je potrebno t.i. ogrevanje, spoznavanje, da se ustvari zaupanje v skupini. Nato se lahko prične.

2.5.3. Izkustveno učenje

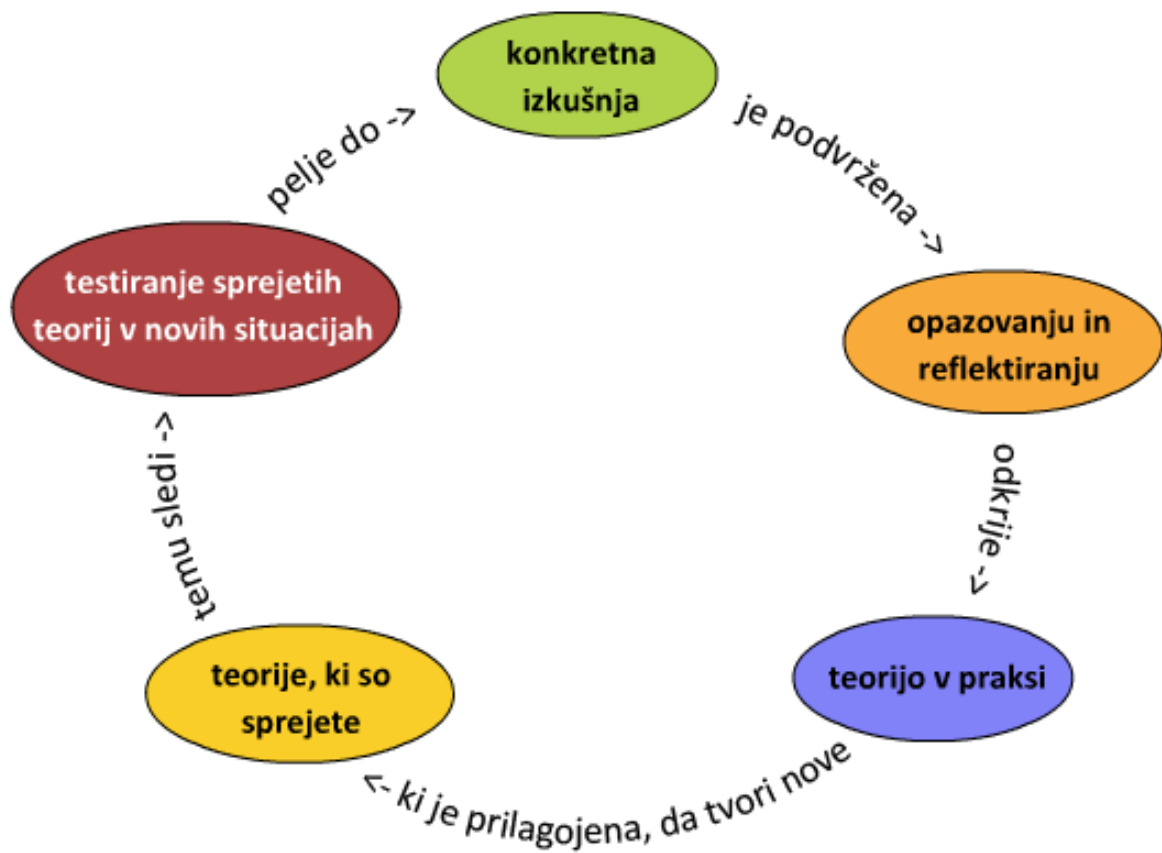
Že Konfucij je prepoznal pozitivne učinke izkustvenega učenja, ko je zapisal: *"I hear and I forget. I see and I remember. I do and I understand."* (Slišim in pozabim. Vidim in si zapomnim. Naredim in razumem.) Če izhajam iz navedenega, verjamem, da je izkustveno učenje res eden izmed bolj učinkovitih načinov učenja, osvajanja znanja, izkušenj in spoznanj.

Izkustveno učenje pomeni, da imajo ljudje aktivno vlogo pri lastnem učenju. Aktivna vloga ni le način, da se ljudje učijo učinkoviteje, ampak pomeni tudi, da znanje, ki se ga učijo, umestijo v svoje življenje. Gre za učenje, v katerem je učeči se posameznik neposredno povezan z realnostjo, ki jo proučuje. (Ketton, Tate, 1978:2)

Izkustveno učenje je vsekakor potreben del učenja, vendar zgolj izkustveno učenje ni dovolj. Zopet je potreben preplet, ki učečemu se nudi možnost tako izkušenj, ki so baza za reflektiranje in nato vnovično testiranje, kakor tudi teoretičnega razmišljanja, abstraktnega razmišljanja. Na delavnicah Društva CPM se vsekakor trudimo udeležencem nuditi prepleten odnos med izkušnjami in razvijanjem lastnega mišljenja ter interakcijo z drugimi. Ob tem si pomagamo z različnimi igrami in vajami, ki udeležencem nudijo neposredno izkušnjo – simulacijo, nato verbalno reflektiramo doživeto, hkrati pa poizkušamo to preslikati na realno življenje posameznika.

Kolb je (v Ketton, Tate, 1978:27) predstavil teorijo izkustvenega učenja, teorijo, ki pomaga razumeti proces učenja na izkustven način.

Slika 4: Krog izkustvenega učenja po Kolbu



Pri izkustvenem učenju gre torej za preizkušanje situacij v praksi. Konkretno izkušnjo opazujemo in jo reflektiramo, nato pa jo preizkušamo v praksi. To je temelj, iz katerega tvorimo nove teorije, ki so sprejete, jih nato preizkusimo v novih situacijah, kar pa zopet pripelje do nove izkušnje.

Navkljub navidezni svobodi in lahkotnosti izvajanja in prejemanja znanj, veščin, izkušenj in vedenj, izkustveno učenje vseeno temelji na določenih načelih, ki jih je potrebno pri tovrstnem delu upoštevati. Omenjena načela so plod dela Kurta Lewina (po Johnson & Johnson, 2003:51-52). Ta so:

- *Prvo načelo:* učinkovito izkustveno učenje vpliva na posameznikovo kognitivno strukturo akcijske teorije, stališča in vrednote, zaznavanje in vedenjske vzorce.
- *Drugo načelo:* ljudje bolj verjamejo znanju, ki ga odkrijejo sami, kot znanju, ki jim ga posredujejo drugi.

- *Tretje načelo:* učenje je učinkovitejše, če je aktivno.
- *Četrto načelo:* sprejetje novih akcijskih teorij, stališč in vedenjskih vzorcev ne more biti rezultat enostranskega pristopa – spremeniti se mora posameznikova celotna spoznavno-čustveno-vedenjska struktura.
- *Peto načelo:* za spreminjanje akcijskih teorij, stališč in vedenjskih vzorcev zgolj informacija ne zadostuje.
- *Šesto načelo:* za oblikovanje veljavnega znanja ne zadostuje izkušnja posameznika.
- *Sedmo načelo:* vedenjske spremembe so začasne, razen če se spremenijo v akcijske teorije in stališča, ki slednje podpirajo.
- *Osmo načelo:* spremembe v zaznavanju samega sebe in socialnega okolja so prvi pogoj spreminjanja akcijskih teorij, stališč in vedenja.
- *Deveto načelo:* posameznik lahko eksperimentira z novimi akcijskimi teorijami, stališči in vedenji predvsem v sprejemajočem in podpornem socialnem okolju.
- *Deseto načelo:* za spremembe v akcijskih teorijah, stališčih in vedenjskih vzorcih so potrebne tako spremembe posameznika kot spremembe socialnega okolja.
- *Enajsto načelo:* preprosteje je spreminjati posameznikove akcijske teorije, stališča in vedenjske vzorce v skupinskem kot individualnem kontekstu.
- *Dvanajsto načelo:* posameznik sprejme nov sistem akcijskih teorij, stališč in vedenjskih vzorcev, kadar sprejme članstvo v skupini.

Rozmanova je v svojem magistrskem delu izkustveno učenje opredelila kot učenje, ki poteka preko iger, ki so v večini primerov interaktivne. Igra je sproščujoč način dela in zahteva od udeležencev določeno aktivnost. Nekaj vrst iger:

- *Zabavne igre:* to so tiste igre, v katerih se prepletata domišljija in resničnost. Udeleženci lahko udeležujejo svoje ideje in razvijajo lastne strategije ipd.
- *Igre s področja odločanja:* to so tiste igre, ki omogočajo simulacije različnih odločitev s področja odločanja, na primer iskanje argumentov za in proti.
- *Terapevtske igre:* so tiste igre, s pomočjo katerih udeleženci lahko globlje občutijo samo situacijo in se vanjo vživljajo (vodena fantazija, igre vlog, igre asociacij ipd.). Udeleženci tu lahko preizkušajo, kako njihovo vedenje deluje in vpliva na druge osebe.

- *Interaktivne igre*: so igre, ki so namenjene raziskovanju odnosov in komunikacije, ki je lahko usmerjeno navznoter (različni vidiki ene osebnosti pridejo v stik z drugo) ali navzven (pogovor z drugimi). (Rozman, 2005:41)

Zaključila bi torej lahko, da je izkustveno učenje (Walter in Marx v Marentič Požarnik, 1992:3): »zaporedje dogodkov z enim ali več učnimi cilji, ki terja aktivno vpletenost udeležencev na eni ali več točkah tega zaporedja. To pomeni, da lekcije predstavimo, ilustriramo in podpiramo s pomočjo vpletenosti, aktivnega sodelovanja udeležencev. Osrednja postavka izkustvenega učenja je, da se učimo najbolje, če nekaj naredimo sami«. Ob tem pa naj dodam še Shakespearov citat iz Hamleta, ki ga je potrebno razumeti v kontekstu igre kot integralne sestavine izkustvenega učenja: »Čeprav je to norost, vendar je logična v njej metoda«.

Ker pa je izkustveno učenje z vidika vodje v resnici zahtevno delo, saj vodja za dobro, kvalitetno in učinkovito učenje potrebuje obilo znanja in izkušenj, bom v naslednjih vrsticah opisala vodjo delavnic CPM in njegove kompetence.

2.5.4. Vodja delavnic CPM in njegove kompetence

Kdo je lahko vodja delavnice? Je to lahko kdorkoli, ki ga veseli delo z mladimi? Je to nujno nekdo, ki študira pedagogiko, socialno delo, psihologijo ali kakšno tem sorodno vedo? Odgovor je: niti – niti. Vodja delavnic CPM je lahko vsak prostovoljec oz. sodelavec Društva, ki kot predpogoj izrazi željo za vodenje delavnic in je ob tem precej notranje motiviran za pridobivanje novih znanj s področja vodenja. Seveda želja ni dovolj. Potem pride na vrsto »akcija«. Za začetek interno izobraževanje CPM iz vsebin, načina vodenja, načel, pristopov in tehničnih specifik delavnic CPM. Temu sledi vrsta skupinskih in individualnih priprav ter priprav v paru. Izobraževanja za vodjo delavnice trajajo toliko časa, kolikor časa to bodoči vodja potrebuje. V skladu z izkustvenim učenjem najprej teorija, opazovanje, sledi refleksija, potem praksa. Ko je bodoči vodja teoretično dovolj podkovan za preizkus v praksi, se s svojim mentorjem, zaposlenim na CPM, poda na delavnico, kjer najprej le opazuje. Naslednjič pa mentor opazuje novega vodjo. Po potrebi se to ponovi tolikokrat, kolikokrat vodja in učeči se presodita, da je so-vodenje še potrebno. Po vsaki delavnici oz. po sklopu delavnic se skupina vodij, skupaj z vodjo projekta, sestane na intervizijskem srečanju, kjer za

začetek svoje delo ovrednotijo, nato pa se podajo na pot iskanja relevantnih rešitev za delavnice, ki še prihajajo. Poleg navedenih možnosti za »učenje« vodenja delavnic, pa se imajo prostovoljci možnost izobraževati tudi na zunanjih učnih bazah. Z udeležbo na seminarjih pri nas in v tujini ali kako drugače. Težko bi torej govorili o »prostovoljcih«. Glede na njihove kompetence in potrebna znanja, da sploh lahko opravljajo »prostovoljno« delo, si bržkone zaslužijo naziv mladinski vodja, katerega specifike sem opisala že v poglavju 4.4.2. Kdo je mladinski vodja/mladinski delavec?

Mladinski vodje oz. vodje delavnic CPM, so v večini študentje. Precej je študentov humanističnih ved, vendar ne izključno. Kar nekaj je (ali pa je bilo) tudi tistih iz tehničnih strok. Vsem pa je skupna »mladost«. Mirjana Ule mladost opisuje takole: »Mladost je bila v sociološki literaturi najpogostejše definirana kot stopnja socializacije in prehoda v odraslost, torej je bila razumljena predvsem kot posebna, specifična in univerzalna razvojna stopnja. (...) Mladost še vedno velja za prehodno obdobje, v katerem postanejo življenjske vloge ljudi in njihove identitete nejasne, lahko bi jo označili kot vice v življenjskem poteku. Gre torej za nek nedoločen položaj, kjer je veliko možnosti in priložnosti ...« (Ule, 2002:39) Tako lahko sklenem, da je tako udeležencem delavnic kakor tudi vodjam delavnic skupno to, da so mladi, mladost pa je kot čas množice možnosti in priložnosti tudi čas pridobivanja kompetenc, potrebnih za življenje. Na evropski ravni se je v povezavi s kompetencami, potrebnimi za življenje, premaknilo že kar precej. Eden izmed vidnejših programov ciljev izobraževalnih sistemov do leta 2010 je vsekakor koncept ključnih kompetenc. Leta 2006 je bilo izdano Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje z namenom razvijanja ključnih kompetenc za vse, kot del strategij za vseživljenjsko učenje. Kompetence so tam definirane kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, naravnosti oz. stališč. *Ključne kompetence* pa so tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev. Torej vsi vključeni v neformalno učenje na CPM, tako vodje kot udeleženci delavnic in drugi. V nadaljevanju bom na kratko predstavila 8 ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje:

- *sporazumevanje v maternem jeziku* – je sposobnost izražanja in razumevanja pojmov, misli, čustev, dejstev in mnenj v pisni in ustni obliki ter na ustrezen in ustvarjalen način. Jezikovno medsebojno delovanje v vseh družbenih in kulturnih okoliščinah – izobraževanje in usposabljanje, delo, dom in prosti čas;

- *sporazumevanje v tujih jezikih* – za sporazumevanje v tujih jezikih v splošnem veljajo enake razsežnosti kompetence sporazumevanja kot pri sporazumevanju v maternem jeziku. Hkrati pa zahteva tudi sposobnosti, kot sta posredovanje in medkulturno razumevanje. Posameznikova stopnja usposobljenosti je odvisna od štirih razsežnosti (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje) in od posameznega jezika ter posameznikovega družbenega in kulturnega ozadja, okolja, potreb in/ali interesov;
- *matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji* – gre za sposobnost osvojitve in uporabe matematičnega načina razmišljanja za reševanje mnogih težav v vsakdanjem življenju. Pri osvojitvi temeljnih tehnik računanja so poudarjeni postopek, dejavnost ter znanje. Matematična kompetenca vključuje sposobnost in pripravljenost za uporabo matematičnih načinov razmišljanja (logično in prostorsko razmišljanje) in predstavljanja (formule, modeli, konstrukcije, grafi in razpredelnice);
- *digitalna pismenost* – ta kompetenca vključuje varno in kritično uporabo Tehnologije informacijske družbe (IST) pri delu, v prostem času in pri sporazumevanju. Podpirajo jo osnovna znanja v IKT: uporaba računalnikov za iskanje, ocenjevanje, shranjevanje, proizvodnjo, predstavitev in izmenjavo informacij ter za sporazumevanje in sodelovanje v skupnih omrežjih po internetu;
- *učenje učenja* – gre za sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah. Ta kompetenca vključuje zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanje priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje. Pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti ter iskanje in uporabo nasvetov. Z učenjem učenja učenci nadgrajujejo svoje predhodne izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje v različnih okoliščinah: doma, v službi, pri izobraževanju in usposabljanju. Motivacija in zaupanje vase sta za posameznika odlični;
- *socialne in državljanske kompetence* – te kompetence vključujejo osebne, medosebne in medkulturne kompetence ter zajemajo vse oblike vedenja, ki usposabljaajo posameznike za učinkovito in konstruktivno sodelovanje v socialnem in poklicnem

življenju in zlasti v vse bolj raznovrstnih družbah ter za reševanje morebitnih sporov. Državlјanska kompetenca posameznike usposablja za polno udeležbo v državljanskem življenju na podlagi socialnih in političnih konceptov in struktur ter zaveze za dejavno in demokratično udeležbo;

- *samoinicativnost in podjetnost* – pomeni sposobnost posameznika za uresničevanje svojih zamisli. Vključuje ustvarjalnost, inovativnost in sprejemanje tveganj ter sposobnost načrtovanja in vodenje projektov za doseganje ciljev;
- *kulturna zavest in izražanje* – spoštovanje pomena kreativnega izražanja zamisli, izkušenj in čustev v različnih medijih, vključno z glasbo, upodablјajočimi umetnostmi, literaturo in vizualnimi umetnostmi.

Zakaj razvoj ključnih kompetenc? Gre za razvoj standardiziranih kompetenc ljudi na področju EU – v smeri dosege ciljev in strategij za vseživljenjsko učenje. Ker se mora Evropska unija spričo globalizacije nenehno soočati z novimi izzivi, bo vsak državljān potreboval vrsto ključnih kompetenc, da se bo lahko prilagajal hitro spreminjajočemu in medsebojno zelo povezanemu svetu. Različne potrebe učencev je potrebno zadovoljevati zlasti z nadgradnjo raznolikih individualnih kompetenc z zagotavljanjem enakosti in dostopnosti tistim skupinam, ki z avoljo izobraževalne prikrājšānosti (iz takšnih ali drugačnih razlogov) potrebujejo posebno podporo za izpolnitev svojega izobrazbenega potenciala. Razvoj in uporaba ključnih kompetenc je gotovo dobra pot k zmanjševanju socialne izključenosti.

Tatjana Plevnik (2003:3) v publikaciji, kjer predstavlja osem ključnih kompetenc, piše: »Poučevanje, ki naj omogoči učencem transfer znanja na druga področja, zahteva drugačen pristop, ne več usmerjen v učitelja, pač pa osredotočen na učenca. Učitelj ni več prenašalec znanja, ki naj si ga učenec zapomni, temveč pomaga učencu pri razvijanju njegovih kompetenc. Specifično predmetno znanje gradi na že osvojenem znanju in izkušnjah učenca, ob tem pa spodbuja sposobnost kreativnega in kritičnega mišljenja ter sposobnost učenja. Pridobivanje kompetenc terja od učečega aktivno soudeležbo. Vloga učitelja je z usmerjanjem spodbujati učne procese pri učencih na način, da uporabljajo znanje v novih situacijah in tako postopoma postajajo kompetente osebnosti«.

Za vodjo delavnic torej nikakor ni kompetenten kdorkoli. Glasser (1994) predstavi štiri osnovne elemente vodenja brez prisile – tudi slednje je več kot dobrodošlo imeti osvojene za vodenje dobrih delavnic. Glasser tako omenja pomembnost dogovarjanja v skupini ter prilagajanje potrebam skupine. Hkrati se dotika praktičnih vidikov učenja – vodja pokaže drugim, kako je dobro, da se dela. Poudari pomembnost evalvacije, ocene kakovosti dela ter vidi vodjo kot nekakšnega »olajševalca« delovnih razmer. Lahko bi se strinjala z Glasserjem in njegovimi štirimi elementi vodenja brez prisile. Brez težav lahko vlečem marsikatero vzporednico med njegovimi načeli in načinom vodenja delavnic CPM, a bi kljub vsemu poudarila, da za razliko od Glasserja, ne vidim absolutne odgovornosti za koristnost delavnice izključno na vodji. Tudi raziskava, ki sledi v empiričnem delu, je to potrdila – tudi mladi namreč ne prelagajo absolutne odgovornosti za učenje na vodjo temveč jo delno prevzemajo tudi sami.

Kets de Vries in Florent.Treacy (2000:25) o vodenju pišeta: »Res odlični vodje se zavedajo, da je vodenje umetnost, katere cilj je ustvariti okolje, ki ljudi spodbuja, navdušuje ter krepi vznemirjenje, ki zaposlene združuje z njihovimi nalogami tako, da dajo od sebe najboljše.« Zaposleni so v kontekstu te diplomske naloge razumljeni kot udeleženci delavnic. Tudi vsebina tega citata se je v raziskavi, ki sem jo opravila med udeleženci delavnice, potrdila. Strinjam se, da je vodenje umetnost ustvarjanja spodbudnega okolja, verjamem pa tudi, da si udeleženci delavnice lahko delno to ustvarijo sami, če to seveda želijo. Ker je vodja tako fizično kakor tudi z dejanji na zelo podobni ravni kot udeleženci, menim, da ni na mestu, da sam prevzema popolno odgovornost za počutje v skupini, saj je tudi sam le del nje. Tako menim, da je prav, da odgovornost za počutje v skupini prevzemajo vsi člani skupine, skupaj z vodjo. V nasprotnem primeru je vodja v veliki nevarnosti, da postane animator.

3. PROBLEM

Kot dolgoletna sodelavka in prostovoljka Društva Center za pomoč mladim sem v zadnjih osmih letih izvedla kar lepo število delavnic po slovenskih srednjih šolah in gimnazijah. Pri svojem delu sem se imela tako možnost mnogokrat v praksi preizkušati v potrpežljivosti, iznajdljivosti, igrivosti z mladimi in še bi se dalo naštevati. S tem vzporedno pa so rasla vprašanja, povezana z delavnicami, in sicer njihovem učinku, pomenu na vsakdan posameznikov, smiselnostjo njihovega obstoja, vplivu na mlade, moji vlogi na delavnicah ipd.

Tako odločitev, da želim raziskati delavnice, sploh ni bila zahtevna. Ker pa me je zanimalo toliko različnih plati delavnic, je bilo težko izluščiti konkretno, kaj je tisto, kar mi bo lahko pri delu v prihodnje koristilo. Tako sem se osredotočila na vprašanja, katerih odgovori in ugotovitve bodo lahko tako meni kakor tudi ostalim CPM sodelavcem v pomoč, vednost in znanje v bodoče. Zanimalo me je, katere komponente delavnic je potrebno še krepiti, katere mladi udeleženci vidijo kot najbolj pomembne, kaj konkretno jim je na delavnicah najbolj všeč in kaj najmanj ter koga si najbolj želijo kot vodjo. Zanimalo me je tudi, kolikšen pomen pripisujejo neformalnemu učenju, kako koristno oziroma nekoristno se jim zdi ipd.

4. METODOLOGIJA

4.1. Vrsta raziskave

Vrsta raziskave je bila kvantitativna, saj sem zbirala številčne podatke o pojavu, ki me je zanimal in deskriptivna, saj sem želela količinsko opredeliti in oceniti osnovne značilnosti proučevanega pojava ter ugotoviti obstoj in jakost zveze med dvema ali več pojavi.

Med udeležence in udeleženke delavnic sem neposredno po delavnicah razdelila vprašalnike, ki so bili sestavljeni iz 16 vprašanj. Zbrala sem 100 izpolnjenih vprašalnikov, katerih vsebino sem pozneje obdelala tako, da sem seštela dobljene odgovore, jih vstavila v tabele in jih interpretirala. Zanimalo me je, kolikokrat so se udeleženci že pred tem udeležili delavnic, kakšno je bilo njihovo počutje pred in po delavnici, kaj so z udeležbo pridobili/pogrešali, kaj jim je bilo najbolj in najmanj všeč, kakšne lastnosti naj bi po njihovem mnenju imel vodja delavnic, kdo je po njihovem mnenju najprimernejši za vodenje delavnic, kako delavnice vplivajo na njihovo počutje v šoli, če so se naučili česa novega, kako pomembne se jim zdijo vsebine, ki smo jih obravnavali na delavnicah v primerjavi z vsebinami siceršnjega pouka, kako pomembno se jim zdi zbirati potrdila o izvenšolskih aktivnostih ter demografski podatki (spol, starost, letnik srednje šole).

4.2. Merski instrumenti

Merski instrument je bil vprašalnik, ki mi je služil kot opora in vodilo pri zbiranju podatkov. Vprašalnik je bil sestavljen iz šestnajstih vprašanj. Vprašalnik po večini vsebuje vprašanja zaprtega tipa, kjer imajo udeleženci možnost označevanja vnaprej podanih odgovorov. Pri tem pa ima nekaj vprašanj opcijo odgovorov odprtega tipa.

4.3. Spremenljivke

Neodvisni spremenljivki sta bili starost in spol, odvisne spremenljivke pa so bile: koristnost delavnic kot metode neformalnega učenja, vpliv delavnic na počutje udeležencev, profil vodje delavnic, pomembnost delavnic ter pomembnost pridobivanja potrdil o izven-šolskih dejavnostih.

4.4. Populacija in vzorec

Populacijo so predstavljali mladostniki, dijaki. Raziskavo sem opravljala od meseca aprila do junija 2008. Vzorec je zajemal 100 mladih, od tega 66 žensk in 34 moških predstavnikov. Odločila sem se za slučajnostni vzorec, saj sem naključno izbirala različne srednje šole in gimnazije.

4.5. Zbiranje podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo na različnih krajih po Sloveniji (v različnih srednjih šolah in gimnazijah). Podatke sem zbirala skupaj s sodelavci Društva Center za pomoč mladim, in sicer od prve polovice aprila 2008 do druge polovice meseca junija 2008. Do dijakov sem pristopala osebno, jih seznaniila s svojo nalogo in jih povabila k sodelovanju.

4.6. Vrednost oziroma lestvica

Uporabila sem Likertovo lestvico, kjer oznake ZN, N, S, P in ZP ponazarjajo, kako pomembno se mladim zdi pridobivanje potrdil o zunajšolskih dejavnostih. Pri tem pa te oznake pomenijo; ZN = zelo nepomembno, N = nepomembno, S = srednje, P = pomembno, ZP = zelo pomembno.

4.7. Obdelava in analiza podatkov

Obdelava in analiza podatkov je potekala tako, da sem jih obdelala kvantitativno ter kombinirala ročno in računalniško obdelavo (z uporabo programov word in excel). Za analizo podatkov sem uporabila tudi tabele in grafikone.

4.8. Teze

Da bi o delavnicah izvedela kar največ, sem si predhodno postavila pet tez:

- **Teza 1:** Mladim se v večini med delavnico počutje izboljša.
- **Teza 2:** Mladi si želijo več delavnic v šoli.
- **Teza 3:** Mladi si za vodje delavnic najbolj želijo zunanje izvajalce, tj. ljudi iz mladinskih organizacij ipd.
- **Teza 4:** Mladim se zdijo vsebine, ki jih obravnavamo na delavnicah, bolj ali enako pomembne kot vsebine pri siceršnjem pouku.
- **Teza 5:** Mladim se zdi pomembno zbirati potrdila o neformalnem izobraževanju.

5. INTERPRETACIJA DOBLJENIH REZULTATOV

Na vprašanja, zastavljena v vprašalniku, so odgovarjali srednješolci iz različnih slovenskih srednjih šol in gimnazij. Odgovarjal je tako delež deklet (66 odstotkov) kakor tudi delež fantov (34 odstotkov), kar je razvidno iz tabel in grafov, ki sledijo. Na vprašalnik so odgovarjali udeleženci in udeleženke delavnic Društva Center za pomoč mladim, in sicer neposredno po končani delavnici.

5.1. Starost in spol vprašanih

Tabela 2: Starost in spol vprašanih

STAROST	M	%	Ž	%	Σ	%
14 let	1	3	0	0	1	1
15 let	7	20,5	21	32	28	28
16 let	13	38	18	27	31	31
17 let	7	20,5	22	33,5	29	29
18 let	5	15	5	7,5	10	10
19 let	1	3	0	0	1	1
Σ	34	100	66	100	100	100

Skupno število vprašanih udeležencev po delavnicah je bilo 100. Od tega 34 moških in 66 žensk. Razpon njihove starosti se razteza od 14 let do 19 let, pri čemer pa je bil največji delež anketiranih star 16 let. Takoj za njimi sledijo sedemnajstletniki, njim pa petnajstletniki. Najmanj vprašanih (po 1 odstotek) je bilo štirinajstletnikov in devetnajstletnikov. Povprečna starost udeležencev in udeleženek na delavnicah, ki so po delavnici izpolnjevali vprašalnike, je bila 16,4 let.

Delavnice kot metoda dela sicer niso namenjene izključno mladini. Zagotovo pa so delavnice CPM izoblikovane tako, da je ciljna publika jasna – mladi, v večini dijaška populacija, oz.

mladi v starostnem razponu približno od 15 let do 20 let. Tako je vzorčna skupina, ki je na vprašalnike, odgovarjala zelo reprezentativna ciljna publika in menim, da povsem kompetentna skupina za odgovarjanje na zastavljena vprašanja.

5.2. Pogostost udeležbe na delavnicah

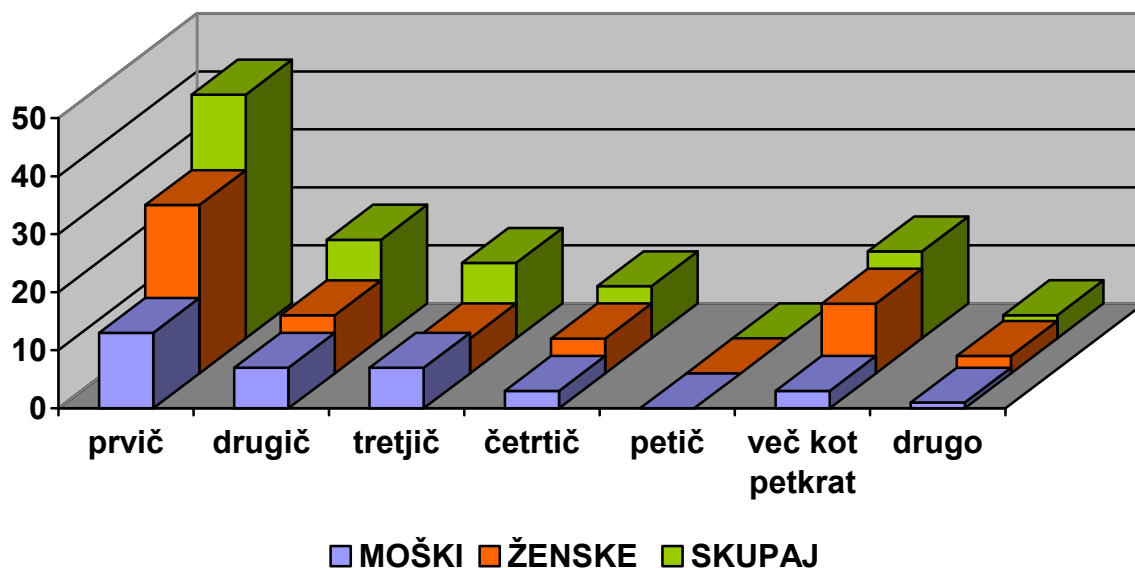
Tabela 3: Kolikokrat so se vprašani že udeležili delavnic

UDELEŽBA	M	%	Ž	%	Σ	%
prvič	13	38	29	44	42	42
drugič	7	20,5	10	15	17	17
tretjič	7	20,5	6	9	13	13
četrtrič	3	9	6	9	9	9
petič	0	0	0	0	0	0
več kot petkrat	3	9	12	18	15	15
Drugo*	1	3	3	5	4	4
Σ	34	100	66	100	100	100

*Drugo:

- ne vem
- ne vem točno, velikokrat
- ne vem točno
- se ne spomnim

Graf 2: Kolikokrat so se vprašani že udeležili delavnic v obliki grafa



42 odstotkov udeleženk in udeležencev se je delavnice, po kateri so odgovarjali na vprašalnik, udeležilo prvič. Za 17 odstotkov vprašanih je bila to druga udeležba na delavnici, 13 odstotkov se je delavnic udeležilo tretjič, 15 odstotkov vprašanih pa se je delavnic udeležilo že več kot petkrat. 4 odstotki udeležencev so odgovorili z *Drugo. Njihovi odgovori so navedeni neposredno pod tabelo 2.

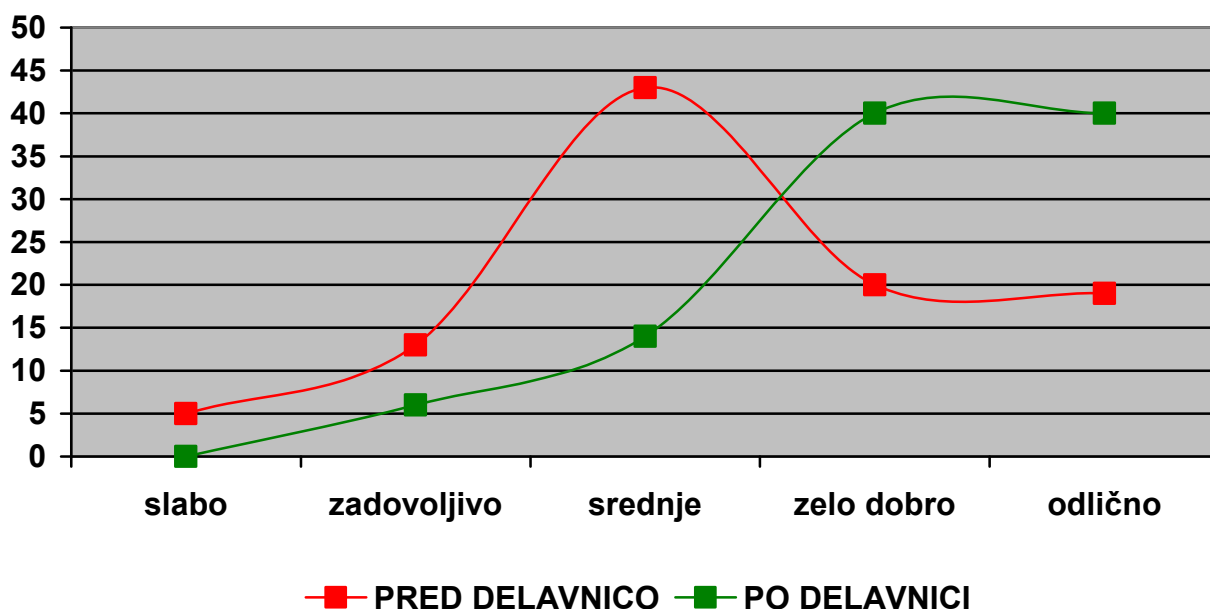
5.3. Vpliv delavnic na počutje udeležencev

Tabela 4: Vpliv delavnic na počutje udeležencev

Počutje pred delavnico \ Počutje po delavnici	1 slabo	2 zadovoljivo	3 srednje	4 zelo dobro	5 odlično
5 – odlično	3	1	14	9	13
4 – zelo dobro	2	6	17	11	4
3 – srednje	0	3	10	0	1
2 – zadovoljivo	0	3	2	0	1
1 – slabo	0	0	0	0	0

Odebeljeno je označeno število udeležencev, katerim se počutje med delavnico ni spremenilo. Število teh udeležencev je 37. 29 udeležencem se je počutje spremenilo za eno stopnjo na bolje, 20 udeležencem se je počutje spremenilo za dve stopnji na bolje, 3 udeležencem se je počutje na bolje spremenilo za tri stopnje, 3 pa za štiri stopnje na bolje. 6 udeležencem se je počutje spremenilo za eno stopnjo na slabše, 1 udeležencu se je počutje spremenilo za dve stopnji na slabše, 1 udeležencu pa za tri stopnje na slabše. Skupno število udeležencev, katerim se je stopnja počutja spremenila na bolje, je 55. 37 je takšnih, katerim se stopnja počutja ni spremenila, 8 pa se je počutje spremenilo na slabše.

Graf 3: Vpliv delavnice na počutje udeležencev v obliki grafa



Tudi s pomočjo grafikona lahko vidimo, da se je počutje večine udeležencev in udeleženk skozi delavnico izboljšalo. Z rdečo je označeno stanje počutja udeležencev pred delavnico, zelena krivulja pa predstavlja počutje udeležencev po delavnici. Glede na naraščajočo zeleno krivuljo po delavnici, lahko sklepam, da je delavnica dobro vplivala na počutje večine udeležencev. S tem tudi potrjujem svojo prvo tezo **T1: Mladim se v večini med delavnico počutje izboljša.**

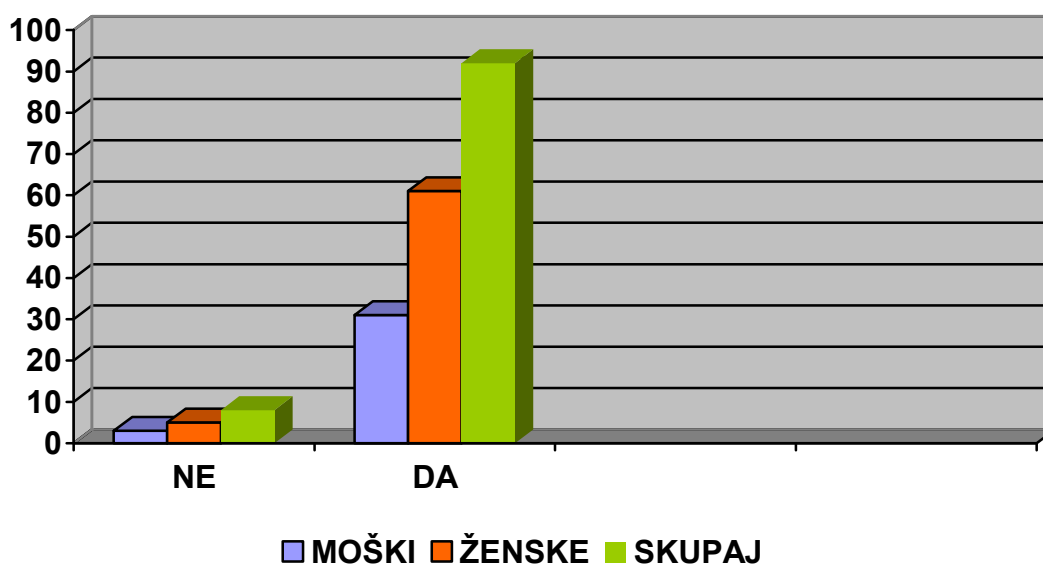
5.4. Želja po večjem številu delavnic

Tabela 5: Ali si udeleženci želijo večkrat imeti delavnice?

	M	%	Ž	%	Σ	%
DA	31	91	61	92,5	92	92
NE	3	9	5	7,5	8	8
Σ	34	100	66	100	100	100

Kot je razvidno iz tabele, kar 92,5 odstotkov žensk in 91 odstotkov moških udeležencev izraža željo po tem, da bi imeli delavnice večkrat. S tem ohranjam drugo tezo **T2: Mladi si želijo več delavnic v šoli**, le 8 odstotkov vseh vprašanih pa si delavnic ne želi imeti večkrat.

Graf 4: Si udeleženci želijo imeti več delavnic, v obliki grafa



Grafikon nazorno ponazarja delež tistih udeležencev in udeleženek, ki si bi v šoli želeli večkrat imeti delavnice. Delež žensk, ki bi si želele večkrat imeti delavnice, je malo večji (1,5 odstotka), jasno pa je razvidno, da je delež tistih, ki si delavnic ne želijo več, zanemarljiv. Navkljub dejstvu, da so se delavnice odvijale v šoli, v šolskih prostorih, je želja po »še« s strani udeležencev in udeleženek velika. Zakaj? Razloge lahko strnem v misli Glasserja (1994:38-39), ki pravi: »Vsi ljudje smo motivirani. Za vsa živa bitja velja, da so ves čas

močno motivirana. Učenci niso nikakršna izjema aksiomu kontrolne teorije, ki pravi, da so vsa živa bitja motivirana za zadovoljevanje osnovnih potreb vrste, ki ji pripadajo. Nobeno bitje pa ni nujno motivirano za to, da bi počelo to, kar vi, jaz ali kdo drug misli, da bi moralo početi. Šolsko delo ni naša osnovna potreba«. Zavedajoč se tega dejstva, je potrebno šolo oz. aktivnosti v in ob njej prilagoditi potrebam učencev, udeležencev. Delavnice to zagotovo počnejo, saj v nasprotnem primeru tolikšne motivacije za več njih ne bi bilo.

5.5. Mladi z udeležbo na delavnici pridobijo

Tabela 6: Kaj udeleženci pridobijo z udeležbo na delavnici?

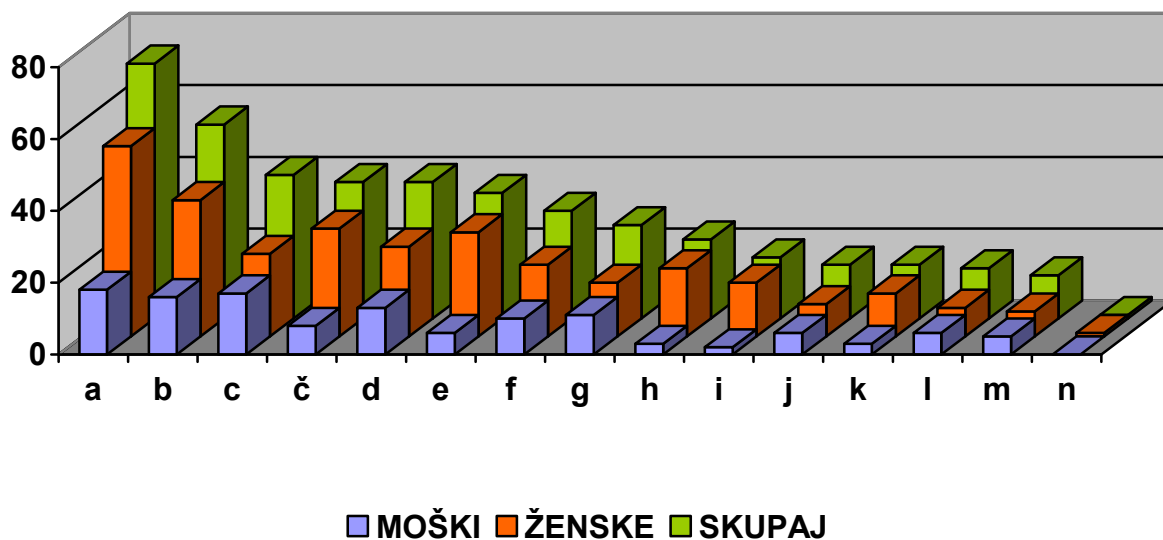
UDELEŽENCI PRIDOBIMO:	M	%	Ž	%	Σ	%
a) Lahko povedo svoje mnenje	18	53	53	80	71	71
b) Sodelovanje z drugimi	16	47	38	57,5	54	54
c) Odpade pouk	17	50	23	35	40	40
č) Možnost aktivnega sodelovanja	8	23,5	30	45,5	38	38
d) Koristne informacije	13	38	25	38	38	38
e) Razumevanje sošolcev	6	18	29	44	35	35
f) Soočajo svoje mnenje z mnenji sošolcev	10	29	20	30	30	30
g) Ustvarjalni pogled na reševanje problemov	11	32	15	23	26	26
h) Konstruktivno poslušanje drugih	3	9	19	29	22	22
i) Odprtost do drugačnosti	2	6	15	23	17	17
j) Možnost diskusije o njim pomembnih temah	6	18	9	14	15	15
k) Prevezemanje odgovornosti za lastno počutje	3	9	12	18	15	15
l) Raziskovanje teme izven lastnih okvirjev	6	18	8	12	14	14
m) Biti slišani, upoštevani	5	15	7	11	12	12
n) Drugo *	0	0	1	1,5	1	1

*Drugo:

- zelo je bilo zanimivo, samozavest

Udeleženci so najpogosteje označili odgovor »lahko sem povedala svoje mnenje«, v 71 odstotkih. S 54 odstotki sledi odgovor »sodelovanje z drugimi«, temu pa »odpade pouk« s 40 odstotki. S po 38 odstotki sledita odgovora »možnost aktivnega sodelovanja« in »razumevanje sošolcev«. Zadnjih nekaj mest so zasedli odgovori »prevzemanje odgovornosti za lastno počutje« s 15 odstotki, nekoliko manj pa odgovora »raziskovanje teme izven lastnih okvirjev« in »biti slišan, upoštevan«. V nadaljevanju bom še v obliki grafikona predstavila dobljene rezultate.

Graf 5: Udeleženci delavnic pridobijo



Dobljeni rezultati pri tem vprašanju izkazuje največje kvalitete delavnice kot metode dela. Pomembno je namreč, da imajo mladi možnost povedati svoje mnenje in da se tega zavedajo. Zato me veseli, da je prav ta odgovor obkrožilo kar 71 odstotkov vseh vprašanih. Ker pa je pri določenih ponujenih odgovorih prišlo do razlike med ženskami in moškimi – ponekod je bistveno več žensk obkrožilo ponujen odgovor, menim da je za lažjo predstavo interpretacija v obliki grafikona bolj nazorna kot tabela.

Oziraje se na prvih nekaj odgovorov lahko ponovno poudarim kvalitete neformalnega učenja - ne-prisilnega učenja, izkustvenega učenja, učenja po meri učenca. Rezultati so pokazali, da udeleženci od vsega najbolj cenijo možnost povedati svojem mnenje, sodelovanje z drugimi,

možnost aktivnega sodelovanja in zanimivo, kljub šolskim prostorom, kjer se delavnica odvija, cenijo to, da jim »odpade pouk«. Iz tega lahko sklepam, da (neformalnega) učenja v obliki delavnic mladi ne enačijo s siceršnjim šolskim poukom, kar je pomenljivo. Po eni strani bi bilo prav, da bi bili mladi tovrstnih vsebin znotraj šolskega sistema deležni samoumevno, a ker je šolski sistem v moralnih, življenjskih, odnosnih in še bi se dalo naštevati, vprašanjih luknjast kot švicarski sir, je potrebna podpora od zunaj, da se nastale »luknje« nadomesti, zapolni. Tu pride na vrsto neformalno učenje, nevladne organizacije, neformalne skupine ipd., ki so zadolžene za pokrivanje tematik, za katere v šoli sicer vse prevečkrat zmanjka časa. Znotraj tega se v največji meri uporabljajo novejši, fleksibilni, usmerjeni v posameznika, skupino in njeno dinamiko ipd. pristopi, ki se, kot kažejo rezultati, obrestujejo.

5.6. Mladi na delavnici pogrešajo

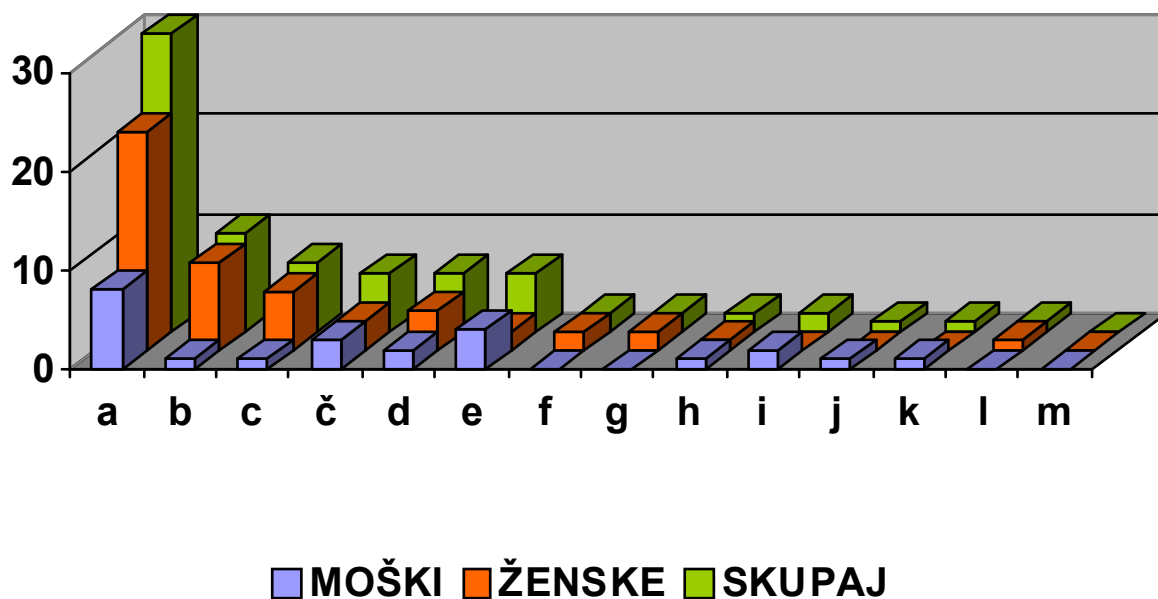
Tabela 7: Kaj so udeleženci na delavnici pogrešali?

UDELEŽENCI POGREŠAJO:	M	%	Ž	%	Σ	%
a) Drugo *	8	23,5	22	33	30	30
b) Raziskovanje teme izven lastnih okvirjev	1	2,9	9	14	10	10
c) Možnost diskusije o njim pomembnih temah	1	2,9	6	9	7	7
č) Odprtost do drugačnosti	3	9	3	4,5	6	6
d) Razumevanje sošolcev	2	6	4	6	6	6
e) Koristne informacije	4	12	2	3	6	6
f) Konstruktivno poslušanje drugih	0	0	2	3	2	2
g) Prevzemanje odgovornosti za lastno počutje	0	0	2	3	2	2
h) Soočajo svoje mnenje z mnenji sošolcev	1	2,9	1	1,5	2	2
i) Možnost aktivnega sodelovanja	2	6	0	0	2	2
j) Lahko povedo svoje mnenje	1	2,9	0	0	1	1
k) Sodelovanje z drugimi	1	2,9	0	0	1	1
l) Ustvarjalni pogled na reševanje problemov	0	0	1	1,5	1	1
m) Biti slišani, upoštevani	0	0	0	0	0	0

*Drugo:

- nič 19x
- ne vem 6x
- lahko bi se zavleklo še v naslednjo uro 3x
- ni bilo pomanjkljivosti 1x
- predolgo je trajalo 1x

Graf 6: Udeleženci so na delavnici pogrešali



Že pogled na graf pove, da so udeleženci v primerjavi s prejšnjim vprašanjem, kaj so z udeležbo na delavnici pridobili, tukaj veliko manj pogosto obkrožali ponujene odgovore. Največkrat (v 30 odstotkih) so označili odgovor *Drugo, katerega podrobnosti so navedene neposredno pod tabelo. Tudi tam je zaslediti bistveno več pozitivnih odgovorov. Nekaj udeležencev (10 odstotkov) pa je na delavnici vendarle pogrešalo raziskovanje teme izven lastnih okvirjev, 7 odstotkov pa je pogrešalo možnost diskusije o njim pomembnih temah. Prav nihče pa ni pogrešal biti upoštevan. Torej je razvidno, da vodje delavnic CPM ne le v teoriji, ampak tudi v praksi delamo po principih vključevanja, aktivne participacije in smo pozorni na skupinsko dinamiko.

Ugotavljam, da je udeležencem in udeleženkam udeležba na delavnici pomenila bistveno več pozitivnih, njim koristnih komponent, kot pa negativnih. Pogrešali so zelo malo stvari, kar pa je za delo v skupini pričakovano – težko je zadovoljiti potrebe vseh, kadar se znajdemo v skupini. Potrebno je prilagajanje, fleksibilnost in usmerjenost v rešitve, da se lahko tem ciljem čimbolj približamo. Vsekakor pa je za zadovoljevanje svojih potreb odgovoren vsak udeleženec sam. Le omogočiti mu moramo to.

5.7. Najbolj všečne vsebine delavnic

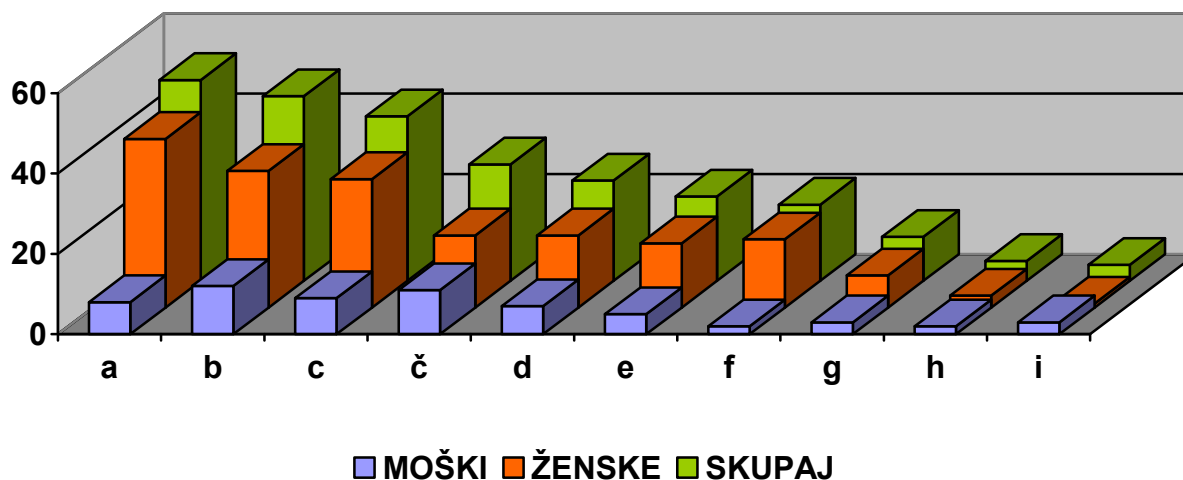
Tabela 8: Katere vsebine so udeležencem na delavnicah najbolj všeč?

NAJBOLJ VŠEČNE VSEBINE	M	%	Ž	%	Σ	%
a) Sprostitutvene igre (t.i. energizerji)	8	23,5	42	64	50	50
b) Dialog, oz. pogovori	12	35	34	51,5	46	46
c) Izkustvene igre	9	24	32	48	41	41
č) Spoznavanje	11	32	18	27	29	29
d) Odmori po dogovoru	7	20,5	18	27	25	25
e) Kratke teoretične razlage vodje	5	15	16	24	21	21
f) Sedenje v krogu	2	6	17	26	19	19
g) Možnost vplivanja na temo delavnice	3	9	8	12	11	11
h) Evalvacija oz. ovrednotenje	2	6	3	4,5	5	5
i) Drugo *	3	9	1	1,5	4	4

*Drugo:

- vse mi je bilo všeč!
- da začneš razmišljati o stvareh, ki so ti sicer samoumevne
- odpadel je pouk
- pogovarjali smo se o življenjskih stvareh za razliko od pouka

Graf 7: Najbolj všečne vsebine delavnice v odstotkih



Največjemu deležu udeležencev, 50 odstotkom, so bile všeč sprostivne igre (t.i. energizerji). Temu sledi dialog oz. pogovori s 46 odstotki. Sledijo izkustvene igre z 41 odstotki, spoznavanje z 29 odstotki in odmori po dogovoru – neupoštevanje šolskega zvonca, 25 odstotkov. Kratke teoretične razlage vodje je kot všečno vsebino označilo 21 odstotkov vprašanih, sedenje v krogu je označilo 19 odstotkov vprašanih, možnost vplivanja na potek delavnice je označilo 11 odstotkov. 5 odstotkom vprašanih pa je bila všeč evalvacija oz. ovrednotenje delavnice na koncu. 4 odstotki so označili odprt odgovor *Drugo.

Rezultati tega vprašanja dajejo jasno sliko o tem, katere konkretne vsebine udeležence privlačijo in katere malo manj. To, da so prvo mesto zasedle sprostivne igre, tik za njimi pa izkustvene, daje vedeti, da so bile delavnice, kjer so udeleženci izpolnjevali vprašalnike, korektno izvedene. Omenjene igre bi se namreč težka uvrstile na tako visoko mesto na lestvici, če v skupini ne bi bilo dovolj zaupanja in če ne bi bili sodelujoči dovolj sproščeni. Zato me veseli, da so rezultati usmerjeni v akcijo, obenem pa dokazujejo, da so vodje CPM delavnic pri svojem delu spretni.

5.8. Najmanj vsečne vsebine delavnic

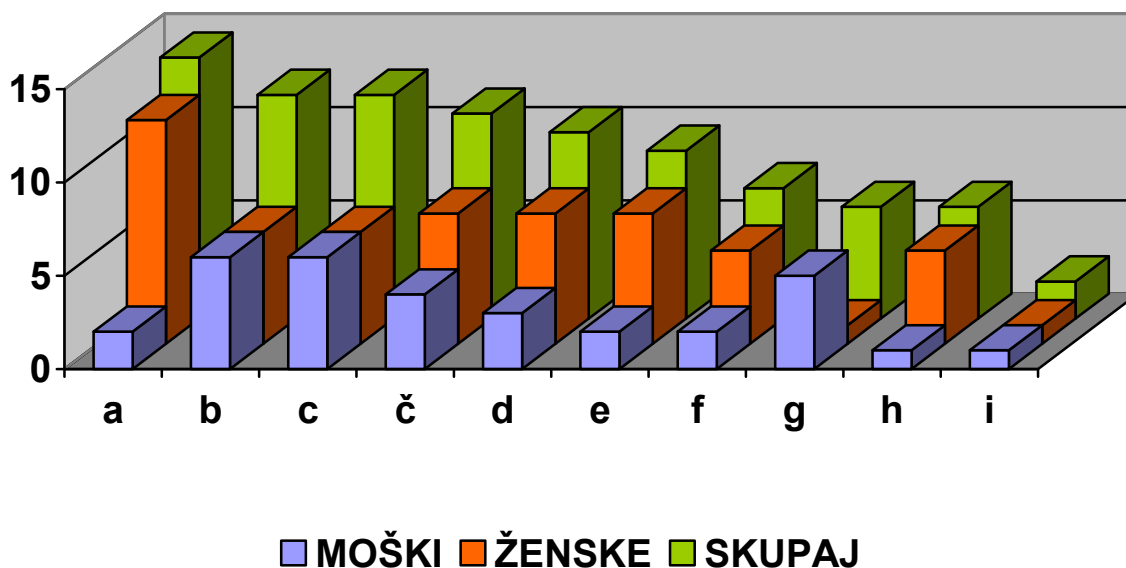
Tabela 9: Katere vsebine so udeležencem na delavnicah najmanj všeč?

NAJMANJ VŠEČNE VSEBINE	M	%	Ž	%	Σ	%
a) Kratke teoretične razlage vodje	2	6	12	18	14	14
b) Drugo *	6	18	6	9	12	12
c) Sedenje v krogu	6	18	6	9	12	12
č) Spoznavanje	4	12	7	11	11	11
d) Evalvacija oz. ovrednotenje	3	9	7	11	10	10
e) Možnost vplivanja na temo delavnice	2	6	7	11	9	9
f) Izkušvene igre	2	6	5	7,5	7	7
g) Sprostitutvene igre (t.i. energizerji)	5	15	1	1,5	6	6
h) Dialog, oz. pogovori	1	3	5	7,5	6	6
i) Odmori po dogovoru	1	3	1	1,5	2	2

*Drugo:

- dolžina
- nič 4x
- vse je bilo »kul«
- vse mi je bilo všeč
- več iger 2x
- predolgo je trajalo
- predolgo je trajalo in to izven pouka

Graf 8: Najmanj vsečne vsebine delavnice v obliki grafa



Za razliko od prejšnjega vprašanja je enake ponujene zaprte odgovore označilo bistveno manj udeležencev. Tako je največ, 14 odstotkov vprašanih, označilo odgovor »Kratke teoretične razlage vodje«, z 12 odstotki pa mu sledita možnosti *Drugo in odgovor sedenje v krogu. 11 odstotkov jih je označilo odgovor spoznavanje, 10 odstotkov pa evalvacija oz. ovrednotenje. 9 odstotkov jih je pogrešalo možnost vplivanja na potek delavnice, 7 odstotkov pa jih je označilo izkustvene igre. Po 6 odstotkov jih je označilo sprostitvene igre in dialog, 2 odstotkoma pa niso bili všeč odmori po dogovoru.

9.9. Mladinski vodja oz. vodja delavnic naj po mnenju udeležencev:

Tabela 10: Mladinski vodja oziroma vodja delavnic naj po mnenju udeležencev:

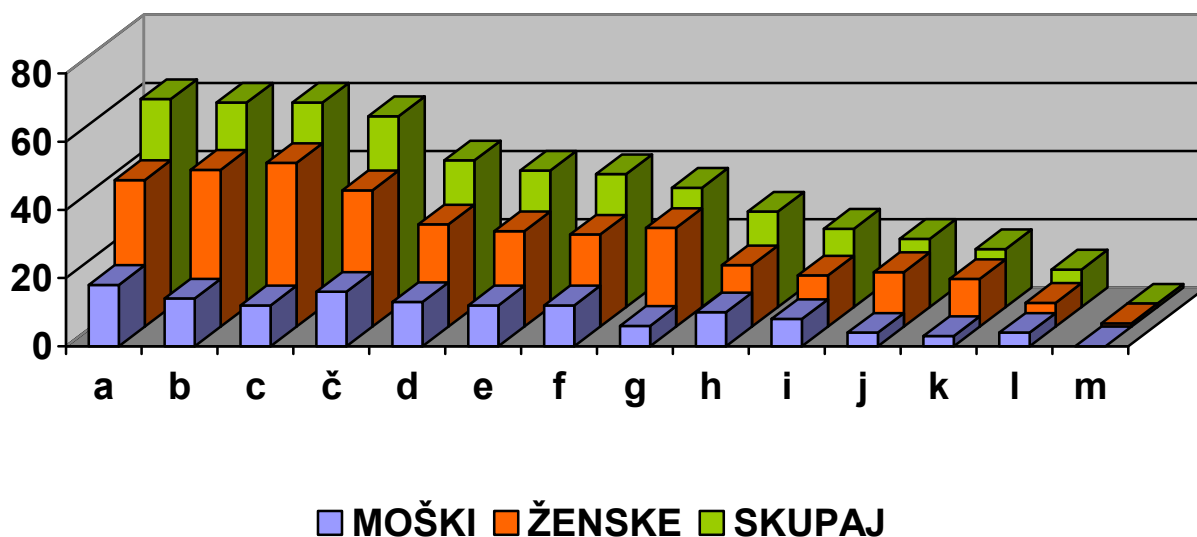
VODJA DELAVNIC, NAJ:	M	%	Ž	%	Σ	%
a) Motivira	18	53	43	65	61	61
b) Bo sproščen v odnosu do udeležencev	14	41	46	70	60	60
c) Ima smisel za humor	12	35	48	73	60	60
č) Vključuje	16	47	40	61	56	56

d) Bo razgledan ter dobro pozna tematiko, ki jo obravnavamo	13	38	30	45	43	43
e) Ustvari zaupanje v skupini	12	35	28	42	40	40
f) Bo odprt do različnih mnenj	12	35	27	41	39	39
g) Se tikamo	6	18	29	44	35	35
h) Da udeležencem možnost vplivanja na potek delavnice	10	29	18	27	28	28
i) Se z udeleženci dogovarja	8	23,5	15	23	23	23
j) Jasno postavlja meje in pravila	4	12	16	24	20	20
k) Ne moralizira	3	9	14	21	17	17
l) Bo avtoriteta v razredu	4	12	7	11	11	11
m) Drugo *	0	0	1	1,5	1	1

*Drugo:

- vse je bilo v redu

Graf 9: Mladinski vodja naj



V nasprotju z mojimi pričakovanji je pri tem vprašanju prvo mesto z 61 odstotki zasedel odgovor, da mladi vidijo mladinskega vodjo kot nekoga, ki naj bi jih motiviral. Sicer z malenkost nižjim odgovorom sledita odgovora, naj bo vodja sproščen v odnosu do udeležencev ter naj ima smisel za humor. 11 odstotkov udeležencev si želi, da naj bo vodja avtoriteta v razredu.

Po eni strani me odgovor na prvem mestu ne preseneča, če izhajam iz pozicije mladostnika, ki je vpet v redni srednješolski sistem. Vsakodnevno je zavoljo naravnosti poučevanja v formalno-izobraževalnih institucijah podvržen bolj ali manj enosmerni komunikaciji s strani učiteljev, kjer navadno pasivno spremlja dogajanje okrog sebe, brez da bi pri poteku slednjega imel besedo. Seveda obstajajo svetle izjeme tudi med učitelji, a jih je po konotacijah mladih bistveno manj. Motiviranje, menijo vprašani, je tisto orodje, s katerim jih bomo mladinski vodje »dobili v akcijo«. Verjetno sprva res koristi kakšna spodbudna beseda ali dve, če pa se s tem pretirava, potem kot vodje nismo daleč od preganjalcev, ki vsiljujejo svoja hotenja in želje. Mladi morajo v aktivnostih videti smisel, se ob tem zabavati ali kot bi rekel Glasser (1994), zadovoljevati osnovne potrebe po ljubezni, po moči, po svobodi, po zabavi in po preživetju. Glede učiteljev pa: »... je učitelj, ki je dobri vodja, zanimiv, saj poučuje na način, ki omogoča, da učenci zadovoljujejo svoje osnovne potrebe«.

5.9. Najustreznejši vodja delavnic

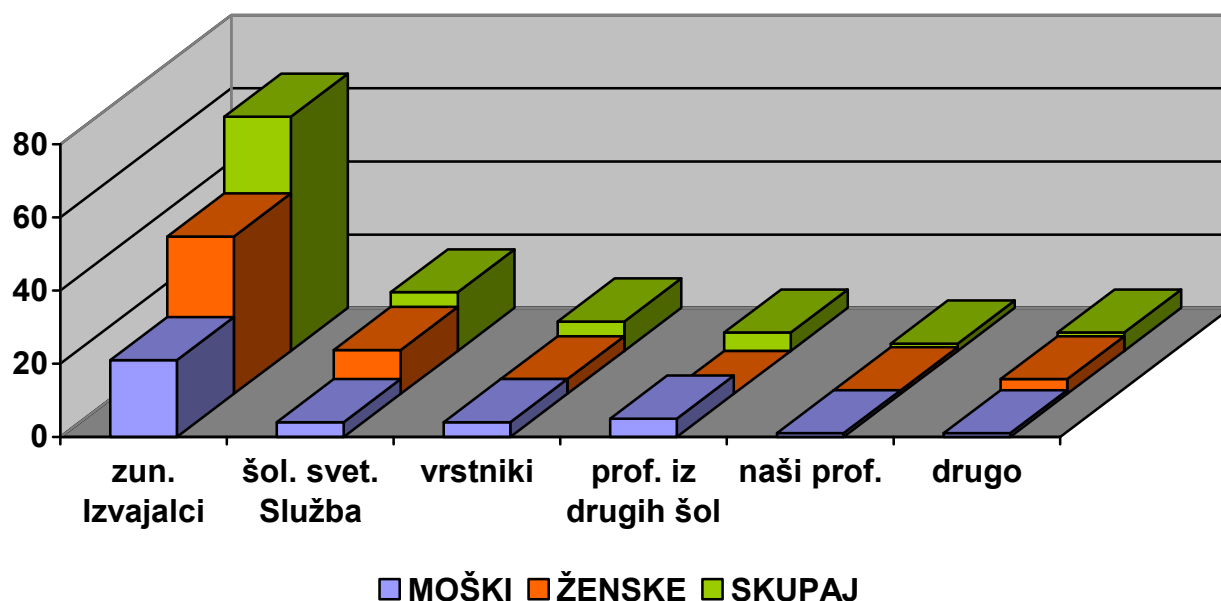
Tabela 11: Kdo je po mnenju udeležencev najprimernejši vodja delavnic

VODJA DELAVNIC NAJ BO:	M	%	Ž	%	Σ	%
a) Zunanji izvajalci (študentje, ljudje iz mladinskih organizacij ipd.)	21	62	43	65	64	64
b) Šolska svetovalka ali drugo šolsko osebje	4	12	12	18	16	16
c) Vrstniki	4	12	4	6	8	8
č) Profesorji iz drugih šol	5	15	0	0	5	5
d) Profesorji iz naše šole	1	3	1	1,5	2	2
e) Drugo *	1	3	4	6	5	5

*Dugo:

- vseeno, samo da je dober
- ni važno, samo, da se imamo fajn
- vseeno 2x
- samo, da ni zatežen/a

Graf 10: Najustreznejši vodja delavnic



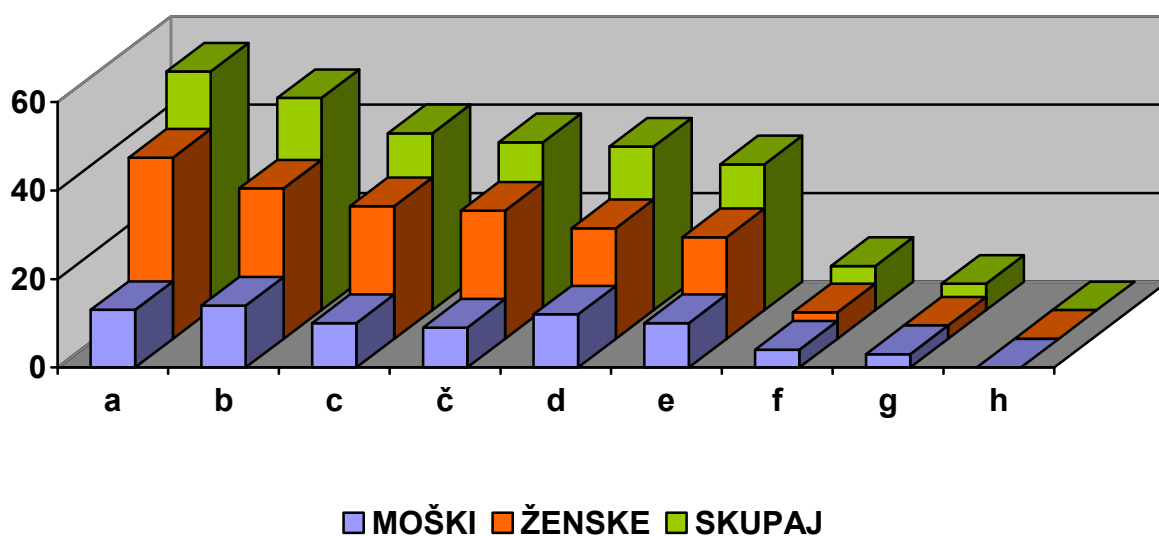
Rezultati v tabeli in v grafu so pokazali, da je največji delež vprašanih, kar 64 odstotkov, izrazil prioriteto do zunanjih izvajalcev (študentov, ljudi iz mladinskih organizacij ipd.). Sledi jim, s 16 odstotki, šolska svetovalna služba ali drugo šolsko osebje, zanimivo pa je, da so le v 2 odstotkih izrazili prioriteto do profesorjev iz matične šole kot vodij delavnic. Kvalitete, ki mladinskega vodjo definirajo, sem podrobneje opisala v poglavju 4.2.2. Kdo je mladinski vodja/mladinski delavec. Slednje lastnosti so za razliko od večine učiteljev mladinskim vodjam glavno vodilo pri delu, metodologija pa je pri vsakem posebej drugačna, svojska. Ko vodja razvije svoj stil vodenja, pa pri svojem delu, kot je pokazala raziskava, deluje mladim všečno, zanimivo in učinkovito. V skladu z zgoraj navedenim ohranjam svojo tretjo tezo **T3**, ki se glasi: **Mladi si za vodje delavnic najbolj želijo zunanje izvajalce, tj. ljudi iz mladinskih organizacij ipd.**

5.10. Vpliv delavnic na počutje v šoli

Tabela 12: Kako delavnice vplivajo na počutje v šoli

VPLIV DELAVNIC	M	%	Ž	%	Σ	%
a) Vplivajo na ustvarjanje boljše komunikacije v razredu	13	38	41	62	54	54
b) Vplivajo na sprejemanje sošolk/cev in globlje medsebojno spoznavanje	14	41	34	51,5	48	48
c) Vplivajo na prepoznavanje pozitivnih točk sošolk/cev	10	29	30	45	40	40
č) Vplivajo na odpiranje tem, ki so za razred pomembne	9	26	29	44	38	38
d) Vplivajo na medsebojno povezovanje	12	35	25	38	37	37
e) Vplivajo na občutek pripadnosti v skupini	10	29	23	35	33	33
f) Vplivajo na nastajanje trenj med sošolci	4	12	6	9	10	10
g) Ne vplivajo	3	9	3	4,5	6	6
h) Drugo *	0	0	0	0	0	0

Graf 11: Vpliv delavnic na počutje v šoli v odstotkih



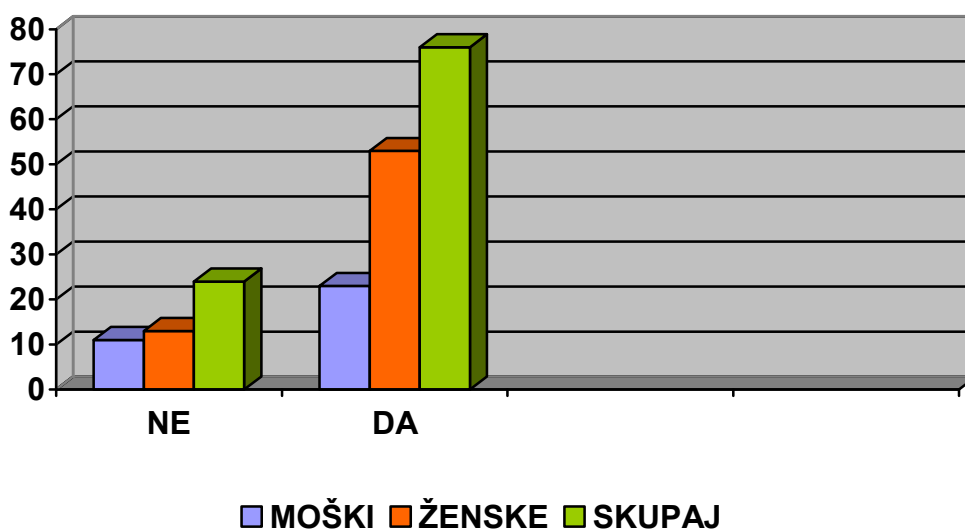
Vprašani so v več kot pol primerih (54 odstotkov) odgovorili, da delavnice vplivajo na ustvarjanje boljše komunikacije v razredu. Z 48 odstotki sledi odgovor, da delavnice vplivajo na sprejemanje sošolk/cev in globlje medsebojno spoznavanje. Le 6 odstotkov vprašanih pa meni, da delavnice ne vplivajo na njihovo počutje v šoli.

5.11. Poučnost delavnic

Tabela 13: Se udeleženci na delavnicah naučijo česa novega o temi, ki jo obravnavamo?

	M	%	Ž	%	Σ	%
DA	23	68	53	80	76	76
NE	11	32	13	20	24	24
Σ	34	100	66	100	100	100

Graf 12: Ali se udeleženci na delavnici naučijo česa novega v odstotkih



Kar 76 odstotkov udeležencev je označilo odgovor, da se na delavnicah naučijo česa novega. Le 24 odstotkov pa, da se ne. Pri tem je bil odstotek pri ženskah pri odgovoru »DA« 80 odstoten, pri moških 68 odstoten. Pri odgovoru »NE« so ženske označile odgovor v 20 odstotkih in moški v 32 odstotkih.

5.12. Delavnice le na določene teme?

Tabela 14: Bi se lahko na tak način učili še kateri drug predmet v šoli?

	M	%	Ž	%	Σ	%
DA	27**	79,5	55*	83	82	82
NE	7	20,5	11	17	18	18
Σ	34	100	66	100	100	100

*Ž:

- vse 18x
- sociologija 7x
- psihologija 8x
- španščina, angleščina 2x
- biologija in kemija
- vse, razen matematike in fizike
- naravoslovne predmete 2x
- slovenščina 11x
- etika 3x
- zgodovina
- takšne predmete, ki so povezani z življenjem in razmišljanjem

**M:

- vse 4x
- geografijo, zgodovino
- matematiko in fiziko
- biologijo, anatomijo
- angleščino, slovenščino 2x
- etika
- ne vem

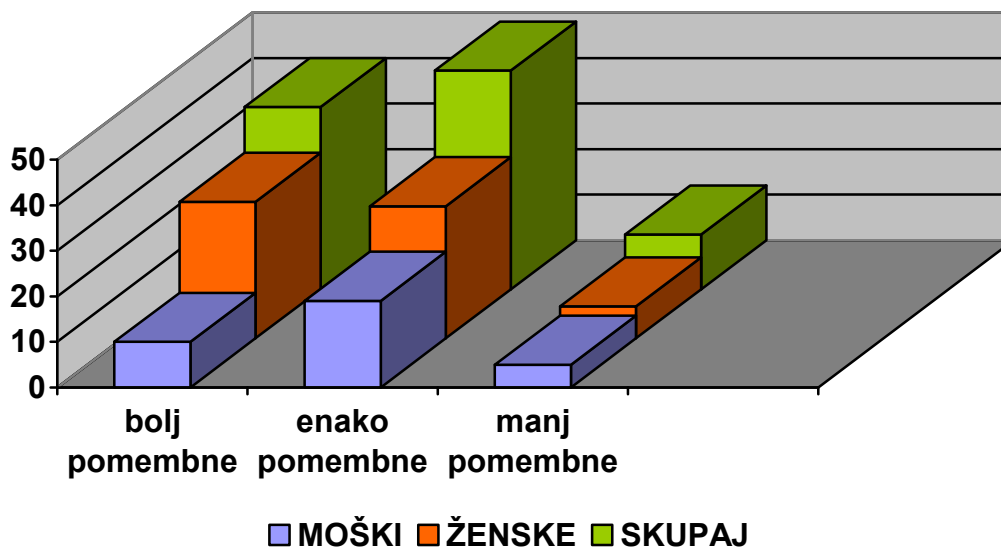
Kar 82 odstotkov vprašanih meni, da bi se lahko na tak način učili še kakšen drug predmet v šoli. Tisti, ki so odgovorili z »DA«, so tudi napisali, katere predmete bi se po njihovem mnenju lahko učili. Največkrat so omenjeni bolj družboslovni predmeti ter jeziki tako pri moških kot pri ženskah.

5.13. Pomembnost vsebin, obravnavanih na delavnicah, v primerjavi z vsebinami pouka

Tabela 15: Kako so udeležencem pomembne vsebine, ki jih obravnavamo na delavnicah?

VSEBINE NA DELAVNICAH SO:	M	%	Ž	%	Σ	%
Bolj pomembne	10	29	30	45	40	40
Enako pomembne	19	56	29	44	48	48
Manj pomembne	5	15	7	11	12	12
Drugo *	0	0	0	0	0	0

Graf 13: Kako so udeležencem pomembne vsebine, ki jih obravnavamo na delavnicah



Kot je razvidno iz tabele in iz grafikona, je največji delež vprašanih na vprašanje, kako pomembne se jim zdijo vsebine na delavnicah, odgovorili z »Enako pomembne«. Delež teh je 48 odstoten. S tem ohranjam svojo četrto tezo **T4: Mladim se zdijo vsebine, ki jih obravnavamo na delavnicah, bolj ali enako pomembne kot vsebine pri siceršnjem pouku.** 40 odstotkov udeležencev je odgovorilo z »bolj pomembne«, manj pomembne pa so se zdele vsebine delavnic 12 odstotkom.

5.14. Zbiranje potrdil in certifikatov o zunajšolskih dejavnostih

Tabela 16: Kako pomembno se zdi mladim zbirati potrdila o dejavnostih izven šole?

POMEMBNOST	M	%	Ž	%	Σ	%
ZN	5	15	10	15	15	15
N	12	35	8	12	20	20
S	2	6	3	4,5	5	5
P	8	23,5	24	36	32	32
ZP	7	20,5	21	32	28	28
Σ	34	100	66	100	100	100

Zgornjo tabelo sem naredila po Likertovi lestvici, kjer oznake ZN, N, S, P in ZP pomenijo:

ZN = zelo nepomembno

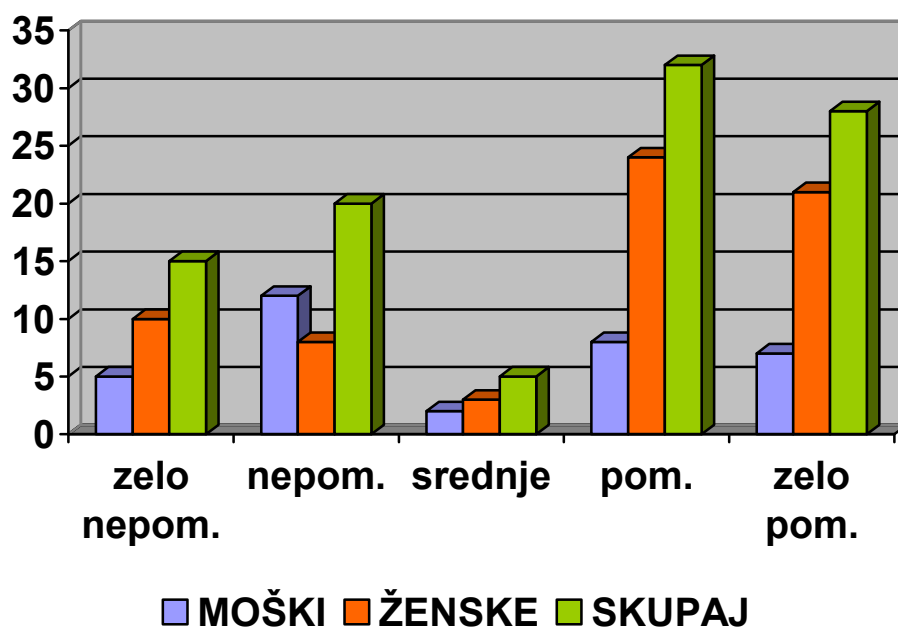
N = nepomembno

S = srednje

P = pomembno

ZP = zelo pomembno

Graf 14: Pomembnost zbiranja potrdil o zunajšolskih dejavnostih



Kot lahko razberemo iz tabele in iz grafikona, se največjemu deležu vprašanih zdi zbiranje potrdil o dejavnostih izven šole pomembno, kar 32 odstotkov jih je odgovorilo tako. Sledi odgovor zelo pomembno z 28 odstotki, pri čemer je delež žensk bistveno višji. Kar 32 odstotkov vprašanih je odgovorilo, da se jim zdi zbiranje potrdil zelo pomembno, za razliko od moških, ki so obkrožili ta odgovor le v 20,5 odstotkih. Na podlagi dobljenih rezultatov ohranjam predhodno postavljeno peto tezo **T5**, ki se glasi: **Mladim se zdi pomembno zbirati potrdila o neformalnem izobraževanju.**

6. SKLEPI IN RAZPRAVA

V raziskavo je bilo zajetih skupno 100 udeleženk in udeležencev. Nekaj več je bilo predstavnic ženskega spola, in sicer 66, moških predstavnikov pa je bilo 43. Največ udeležencev je bilo starih 16 let, sledijo jim stari 17 let, njim pa stari 15 let. Starih 14 in 19 let pa je bilo najmanj. Povprečna starost je bila 16,4 let.

Delavnice, po katerih so udeleženci izpolnjevali anketne liste, smo izvajali po srednjih šolah in gimnazijah širom Slovenije v mesecih od aprila do vključno junija 2008. Delavnice so se izvajale po šolah v okviru Obveznih izbirnih vsebin (OIV), saj je ta projekt Društva CPM uvrščen v katalog OIV pri Ministrstvu za šolstvo in šport.

Teme delavnic, po katerih smo izvajali anketiranje, so bile: Interkulturalnost, Odnosi, Odnosi med spoloma, Timsko delo, Učenje je lahko tudi zabavno, Komunikacija, Proces reševanja problemov in Vsi drugačni, vsi enakopravni.

Ugotovitve, do katerih sem na podlagi omenjenih vprašalnikov prišla, pa so:

Mladi si želijo več delavnic v šoli – to je bila moja prva teza, ki se je tudi potrdila. Kar 92 odstotkov vprašanih si namreč želi delavnic več, kot jih imajo. Delavnica namreč krepi njihove odnose, prispeva k izboljšanju komunikacije med sošolci in učitelji, krepi aktivno participacijo in mladim daje možnost povedati svoje mnenje, ki je tam tudi slišano in upoštevano. Delavnica jim daje tudi možnost, da se sproščeno pogovarjajo o življenjskih temah, za katere v šoli sicer prevečkrat zmanjka časa in s tem prispevajo k izboljšanju medsebojnih odnosov s sošolci. Potrditev teze torej odpira nove potrebe – več delavnic v šolah, saj so mladim to pomembne vsebine, ki pomembno prispevajo k njihovu razvoju in socializaciji z vrstniki in ostalimi člani njihovih socialnih mrež.

Mladim se v večini med delavnico počutje izboljša. Ta teza se je prav tako potrdila, saj sem s pomočjo vprašalnika ugotovila, da se je večini udeležencev (55 odstotkom) počutje izboljšalo. 37 odstotkom vprašanih se počutje ni spremenilo ne na bolje niti na slabše, temveč je ostalo enako, 8 odstotkom vprašanih pa se je počutje spremenilo na slabše. Tako lahko

strnem, da delavnice vplivajo na izboljšanje počutja, kar je v okolju, kot je šola, kjer se delavnice izvajajo, vsekakor pomembno. Jasno je namreč, da ljudje v okolju, kjer se dobro počutimo, lažje delamo, smo kreativni in produktivni. Tudi v tem pogledu delavnice pozitivno vplivajo na dijake same ter na njihovo pojmovanje šolskega sistema. Ljudje se namreč radi vračamo v kraje in na mesta, kjer smo se počutili dobro. Kar je pozitivno tako za delavnice same kakor tudi za šolo – pouk. Gre tudi za enega izmed načinov povezovanja formalnega in neformalnega učenja, ki se je že izkazal kot uspešen in se še kaže kot tak.

Mladim se zdijo vsebine, ki jih obravnavamo na delavnicah bolj ali enako pomembne kot vsebine pri siceršnjem pouku – je bila moja tretja teza. Ne čudi, da se mladim zdijo vsebine, ki jih obravnavamo na delavnicah, enako pomembne kot tiste, ki jih obravnavajo pri siceršnjem pouku. Teme, ki so prej življenjske in povezane z odnosi, v katere je vsak od nas vpet, sicer pokrivajo neformalni del življenja mladostnikov – v mislih imam druženje s prijatelji – pomanjkljivost tega pa je, da so to prej diskusije na štiri oči in se le redko dogajajo v skupini. Dobro je torej tovrstne teme odpirati v skupini, sploh v razrednih skupnostih, saj s svojimi sošolci dijaki preživijo veliko časa. Tam je možnost za izmenjavo mnenj, pogledov na različne življenjske situacije, vrednote in življenjske ideologije, ki so pogosto zelo raznolike. Tako, kot so raznoliki karakterji, osebnostne lastnosti ter osebna prepričanja udeležencev samih.

Mladi si za vodje delavnic najbolj želijo zunanje izvajalce, tj. ljudi iz mladinskih organizacij ipd. To je bila moja četrta teza, ki se je prav tako potrdila. Kar 64 odstotkov udeležencev je označilo ta odgovor. Razumljivo je namreč, da dijaki npr. na temo o drogah lažje v smislu izkušenj spregovorijo z neodvisnim sogovornikom, vodjo delavnic iz nevladne organizacije, kakor pa s svojimi profesorji. V ozadju so prav gotovo določeni strahovi, povezani z vplivom tovrstnih informacij na višino njihovih ocen, pogledu učiteljev na njih ipd. Tudi šolska svetovalna služba, ki sicer nosi položaj zaupnika v šolskem sistemu, se je znašla na drugem mestu (z le 16 odstotki), saj je prav tako neposredno vpeta v šolo, ki jo obiskujejo – zopet strah pred potencialnimi težavami v tem sistemu, če se razve preveč. Prednost predstavnikov nevladnih mladinskih organizacij je tudi ta, da zavoľjo starosti (ali pa mladosti) vodij ne prihaja do tolikšne medgeneracijske razlike, kot z velikim številom šolskih

uslužbencev. Čutiti je večjo povezanost in zaupnost zaradi majhne medgeneracijske razlike.

Mladim se zdi pomembno zbirati potrdila o neformalnem izobraževanju. To je bila moja peta izhodiščna teza, ki se je sicer potrdila, vendar z manjšim deležem kot sem pričakovala. 32 odstotkom vprašanih se zdi zbiranje potrdil, priznanj, certifikatov ipd. pomembno, 28 odstotkom se zdi zbiranje zelo pomembno, zanimivo pa je, da je bil delež teh večji pri ženskah (32 odstotkov). Nepomembno, srednje, oz. zelo nepomembno pa se zdi zbiranje potrdil 40 odstotkom vprašanih. Da danes lahko konkuriramo na trgu delovne sile, prav gotovo ni več dovolj, da imamo v rokah le papir, ki dokazuje, da smo končali določeno stopnjo formalne izobrazbe. Tudi v razpisih za delovna mesta je često zaslediti potrebo po izkušnjah, dodatnih znanjih in veščinah. To pa je najlažje dokazovati s priznanji, certifikati in potrdili s področja neformalnega izobraževanja. Menim, da se mladi danes tega vedno bolj zavedajo in da bo delež tistih, ki smatrajo zbiranje potrdil s strani neformalnega izobraževanja za pomembno, samo še naraščal.

7. PREDLOGI

Moj prvi predlog je brez dvoma – več delavnic za mlade v šolah. To bi omogočilo kontinuirano (neformalno) delo z mladostniki ter tako prispevalo k večji učinkovitosti delavnic. Hkrati pa je raziskava pokazala, da so vsebine, ki jih obravnavamo na delavnicah, enako pomembne kot vsebine pri siceršnjem pouku, kar pa je v popolnem nesorazmerju – pribl. 10 mesecev pouka v primerjavi s povprečno eno, štiri šolske ure trajajočo, delavnico letno!

Glede na pogost vsesplošni odpor do šole s strani mladostnikov, predlagam več interaktivnih in izkustvenih vsebin, kot so delavnice, prav v šolskih prostorih, saj se bo s pozitivnimi izkušnjami in dobrim počutjem v teh prostorih ta odpor manjšal.

Za vodje delavnic menim, da so najbolj primerni (tako je pokazala tudi raziskava) »delavničarji« iz mladinskih organizacij, ki se z mladimi ukvarjajo, poleg delavnic tudi sicer, preko številnih projektov, se z njimi srečujejo v akciji in ne le v teoriji ter se konstantno izobražujejo na področju mladinskega dela.

V povezavi z zgornjim predlogom predlagam da se tudi v Sloveniji končno uredi posebni status – status mladinskega delavca ali delavke, saj ima ta lahko velik vpliv na mladostnikov razvoj in dejanja. Z njim se namreč srečuje v času, ko je mladostnik prost obveznosti. Če je v tem času prijazno povabljen v konstruktivno akcijo, obstaja manj možnosti, da bi zabredel v težave.

Hkrati predlagam tudi, da se neformalno učenje oz. neformalno izobraževanje jasno opredeli, definira njegove meje, zariše razliko med informalnim (priložnostnim) učenjem ter se standardizira nekatera priznanja, ki bodo mladostnikom lahko pomagala zbirati reference. Te reference jim bodo lahko nadvse koristile, ko se bodo podali na trg delovne sile, obenem pa bodo pozitivno vplivale tudi na njihovo osebno življenje. Kateri delodajalec pa si ne bi želel, da je njegov zaposleni, denimo, usmerjen v timsko delo in sodelovanje, kar je vsekakor eden izmed ključnih delov učenja socialnih veščin.

8. LITERATURA IN VIRI

8.1. Literatura

Bjornavold, J. (2000). *Making learning visible : identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. European Centre for the Development of Vocational Training. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Blanchard, K., Johnson, S. (1981). *Enominutni vodja*. [prevajalec Aleksander Urbančič]. Ljubljana: Taxus, 1994.

Blanchard, K., Lorber, R. (1984). *Uporaba enominutnega vodenja v praksi*. [prevajalec Aleksander Urbančič]. Ljubljana: Taxus, 1994.

Blanchard, K., Zigarmi, P., Zigarmi, D. (1985). *Vodenje in enominutni vodja*. [prevajalec Aleksander Urbančič]. Ljubljana: Taxus, 1994.

Bowyer, J., Geudens, T. (2005). Report *Bridges for Recognition. Promoting Recognition of Youth Work across Europe*. SALTO-YOUTH Inclusion Resource Centre.

Božič, M. (1999). *Aktivno življenje in skrb za lasten razvoj*. Andragoška spoznanja, let. 5, št. 4, str. 77 – 79.

Brake, M. (1984). *Sociologija mladinske kulture in mladinskih subkultur*. Ljubljana: Krt.

Coombs, P & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2006). *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo

De Bono, E. (1986). *Tečaj mišljenja*. [prevedla Ema Kurent]. Ljubljana: Ganeš, 1992. Zbirka Praktična misel

Dragar, M. (ur.), Matkovič, S. (ur.). (2007). *Neformalno učenje v kontekstu mladinskega dela*.

Ljubljana : Movit NA Mladina.

Glasser, W. (2002). *Nesrečni najstniki : kako naj starši in učitelji poiščejo stik z njimi.*

Radovljica : Mca.

Glasser, W., (2001). *Vsak učenec je lahko uspešen.* Radovljica: Mca.

Glasser, W. (1994). *Učitelj v dobri šoli.* Radovljica : Regionalni izobraževalni center.

Glasser, W. (1994). *Dobra šola : Vodenje učencev brez prisile.* Radovljica : Regionalni izobraževalni center.

Gornik, J. [et al.]. (2004). *Zbornik 1. posveta na temo Revščina in socialna izključenost oziroma vključenost.* Ljubljana : Urad Republike Slovenije za mladino : Mladinski svet Slovenije.

Gornik, J. [et al.]. (2005). *Delovno gradivo Društva mladinski ceh s partnerji in Uradom za mladino RS.* Ljubljana : Društvo mladinski ceh.

Johnson D.W. & Johnson, F. P. (2003). *Joining together: Group Thepry and Group Skills*, 8th. ed. Boston: Allyn and Bacon.

Ketton, M. T. (ur.), Tate, P. J. (ur.) (1978). *Learning by experience – what, why, how.* San Francisco, Washington, London. Jossey-Bass.

Kets de Vries M.F.R., Florent-Treacy, E.(2000). *Veliki vodje – Richard Branson, Percy Barnevik in David Simon.* Ljubljana: Gospodarski vestnik.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall inc.

Kozoderč, D. (2004) članek: *Krepitev zaposlitvenega potenciala mladih znotraj koncepta poklicnega in strokovnega izobraževanja / revija Vzgoja in izobraževanje, št 5, 2004.*

- Krajnc, A. (1978). *Izobraževanje naša družbena vrednota*. Ljubljana: Delavska enotnost (TOZD v ČGP Delo).
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike za šolstvo
- Kroflič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumov*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- Marentič Požarnik, B. (1992). *Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja?* *Sodobna pedagogika*. 43 (1-2), 1-16.
- Markovič, D. (ur.), (2005). *Neformalno obrazovanje u Evropi: korak ka prepoznavanju neformalnog obrazovanja u SCG*. Beograd : Excelsior.
- Miheljak, V. (ur.), (2002). *Mladina 2000. Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport – Urad RS za mladino in Založba Aristej.
- Milošević Arnold, V., Postrak, M. (2003). *Uvod v socialno delo*. Ljubljana : Študentska založba. (Knjižna zbirka Scripta)
- Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije (2007). *Strategija vseživljenjskega učenja v Sloveniji*. Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Muršak, J. (2006). *Neformalno izobraževanje odraslih: Nova možnost ali zgolj nova obveznost*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Znanstveni inštitut filozofske fakultete
- Mohorčič Špolar, V. A. (prev.) (2000). *Memorandum EU o vseživljenjskem učenju*. Bruselj, Komisija evropske skupnosti (SOC/COM/00/075)
- Nacionalno poročilo za Slovenijo (2007). *Priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja*. Aktivnost OECD 2006–2007.
- Pevec Grm, S. [et al.] (2006). *Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem*

izobraževanju: metodološki priročnik. Ljubljana : CPI, Center za poklicno izobraževanje.

Petrovič-Erlah, P., Žnidarec-Demšar, S. (1995). *Asertivnost*. Nazarje: Argos.

Poštrak, M. (2007). *Uporaba ustvarjalnih pristopov pri delu z otroki in mladostniki*. Šolsko svetovalno delo, letnik XII, št 1/2, str. 11-17.

Resman, M., Medveš, Z. (ur.), (2004). *Sodobna pedagogika. Učitelj med zahtevami, možnostmi in pričakovanji*. Posebna izdaja. Letnik 55, št. 121. Ljubljana : Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS)

Rozman, U., (2006). *Trening socialnih veščin*. Nova gorica: Educa.

Rozman, U. (2005). *Treningi socialnih veščin kot metoda dela z mladimi*. Magistrsko delo

Uradni list Evropske unije C 168/1 Resolucija Sveta in predstavnikov vlad držav članic, ki so se sestali v okviru Sveta, o priznavanju vrednosti neformalnega in priložnostnega učenja na področju evropske mladine. (2006/C 168/1)

Slovenija (1991). *Ustava Republike Slovenije*. Uradni list Republike Slovenije: Ljubljana.

Vlada RS, Strategija izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja javnih uslužbencev za obdobje 2006–2008.

Žnidaršič, B. (1999). *Podeželje potrebuje aktivne državljane*. Andragoška spoznanja, letnik 5, št. 4, str. 72-76

8.2. Spletni viri

Ustava Republike Slovenije. Pridobljeno s svetovnega spleta: 11.4.2008, 17:35.

<http://www.dz-rs.si/?id=150&docid=28&showdoc=1>

Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji. Pridobljeno s svetovnega spleta: 7.3.2008, 20:28. <http://www.ds-rs.si/?q=node/108>

Tatjana Plevnik, Študija 8 ključnih kompetenc – publikacija. Pridobljeno s svetovnega spleta: 14.9.2008, 12:11. <http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/kljucne.pdf>

Ključne kompetence, publikacija, European Comission, 2003. Pridobljeno s svetovnega spleta: 11.9.2008, 23:31. http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/survey_5_en.pdf

Revija Vita – članek na temo: Življenje v družini na robu revščine. Pridobljeno s svetovnega spleta: 19.3.2008, 15:43. http://www.revija-vita.com/Vita_44/_ivljenje_v_dru_ini_na_robu_re/_ivljenje_v_dru_ini_na_robu_re.html

Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju, Metodološki priročnik, CPI, Center za poklicno izobraževanje, 2006. Pridobljeno s svetovnega spleta: 16.4.2008, 12:00. <http://www.cpi.si/files/userfiles/Datoteke/Publikacije/Metodologija.pdf>

Strategija izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja javnih uslužbencev za obdobje 2006 – 2008. Pridobljeno s svetovnega spleta: 12.3.2008, 09:11. http://www.mju.gov.si/fileadmin/mju.gov.si/pageuploads/mju_dokumenti/sklepi/strategija_izobrazevanja_06-08.pdf

Posvet o vseživljenjskem učenju v strategiji razvoja Slovenije (2007) Državni svet RS. Pridobljeno s svetovnega spleta: 17.3.2008, 9:49. <http://www.ds-rs.si/?q=node/108>

MIT Careers Office (2005), Competencies that build Career Success - Iceberg model of Competencies. Pridobljeno s svetovnega spleta: 16.3.2008, 08:27. <http://web.mit.edu/career/www/workshops/competencies/model.html>

Slovar slovenskega knjižnega jezika, ZRC SAZU. Pridobljeno s svetovnega spleta: 5.3.2008, 16:27. <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>

Study on the links between formal and non-formal education. Pridobljeno s svetovnega spleta: 13.3.2008, 11:39.

http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Documents/2003_links_formal_NFE_en.pdf

COMPASS: A manual on human rights education with young people. Pridobljeno s svetovnega spleta: 16.3.08, 12:23. http://eycb.coe.int/compass/en/chapter_1/1_1.html#113

Pathways towards validation and recognition of education, training and learning in the youth field. Partnership: European commission and Council of Europe, Youth research, 2004.

Working paper. Pridobljeno s svetovnega spleta: 16.3.08, 13:03.

http://www.eaea.org/doc/working_paper_en.pdf

Bridges for training, A European training event, final report (2001). Pridobljeno s svetovnega spleta: 16.3.2008, 16:49.

http://www.saltoyouth.net/download/131/Bridges4Training_Report.pdf

Topography of Mind: Freud's Iceberg Model for Unconscious, Pre-conscious, & Conscious (2003). Pridobljeno s svetovnega spleta: 16.3.2008, 18:13.

<http://wilderdom.com/personality/L8-3TopographyMindIceberg.html>

Amorim, Luis, (2001) EFC – european fundation centre Intercultural Learning / A few awareness tips for US and European Fellows & Host Community Foundations. Pridobljeno s svetovnega spleta: 18.3.2008, 20:22.

<http://www.efc.be/ftp/public/cpi/TCFF%20Intercultural%20Learning.pdf>

Hamlet, II, Shakespeare, William, 1564-1616. Pridobljeno s svetovnega spleta: 12.9.2008, 13:18. <http://www.najdi.si/snsi/drobtine/index.jsp?dc=2>

9. POVZETEK

Diplomska naloga predstavi vseživljenjsko učenje, ki je sestavljeno iz formalnega, neformalnega in priložnostnega učenja. Nadaljuje se s predstavitvijo trenutno veljavnih dokumentov za priznavanje neformalnega učenja pri nas in širše v EU. Podrobneje predstavi tudi enega izmed načinov priznavanja naziva mladinski vodja/mladinski delavec, in sicer Evropski Portfolio za mladinske delavce in mladinske vodje, ki delujejo na področju neformalnega izobraževanja. Poudari pomembnost neformalnega učenja ter njegovo povezovanje s formalnim. Kot primer dobre prakse neformalnega učenja, diplomska naloga predstavi delavnice Društva Center za pomoč mladim (CPM). Ob tem predstavi tudi vloge in naloge mladinskih vodij v primerjavi s prostovoljci.

Prvi del diplomske naloge je sinteza definicij in razlag vseživljenjskega učenja, formalnega in neformalnega učenja ter priložnostnega učenja. Nanizani so trenutno veljavni dokumenti v smeri priznavanja neformalnega učenja in prednosti le-tega. Opredeljeni so učinki in rezultati neformalnega učenja ter psihološki vidik le-tega. Predstavljenih je tudi osem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje ter kompetence, ki jih potrebujejo mladinski vodje/mladinski delavci. Zadnji del teoretičnega uvoda pa je posvečen predstavitvi CPM in delavnicam kot metode dela z mladimi ter izkustvenemu učenju.

V drugem delu diplomske naloge so prikazani rezultati kvantitativne raziskave, ki sem jo opravila med mladimi udeleženci delavnic CPM. Sodelovalo je sto mladih, od tega 66 žensk in 34 moških. Raziskava je bila izvedena v različnih srednjih šolah in gimnazijah v Sloveniji, in sicer od meseca aprila do konca junija 2008.

Ugotovila sem, da si mladi želijo več delavnic v šoli ter da se jim počutje med njo v večini izboljša. Ugotovila sem tudi, da se jim zdijo vsebine, ki jih obravnavamo na delavnicah, bolj ali enako pomembne kot vsebine, ki jih obravnavajo pri siceršnjem pouku. Za vodje delavnic si mladi najbolj želijo zunanje izvajalce, tj. ljudi iz mladinskih organizacij ipd., hkrati pa se jim zdi pomembno zbirati potrdila o neformalnem izobraževanju.

Tako lahko sklenem, da je neformalno učenje pomemben del življenja slehernega

mladostnika/ce. Mladi imajo tam možnost raziskovati sebe, odnose in druga življenjsko pomembna spoznanja. Metode dela in pristopi, ki se v neformalnem učenju uporabljajo, so mladim blizu, zato se slednjega radi udeležujejo.

10. PRILOGA

Prilagam vprašalnik, kakršnega so izpolnjevali udeleženci delavnic in na podlagi katerega sem prišla do navedenih sklepov in ugotovitev ter do predlogov, ki jim sledijo.

Pozdravljen/a. Vprašalnik, ki je pred teboj, je namenjen raziskavi delavnic kot metode neformalnega učenja med mladimi. Rezultate raziskave bom uporabila izključno v namen raziskave za diplomsko delo na FSD. Prosila bi te, da si za izpolnjevanje vzameš dovolj časa in na vprašanja odgovarjaš iskreno. Vprašalnik je anonimen.

VPRAŠALNIK:

1. Kolikokrat do sedaj si se v šoli že udeležil/a tovrstnih delavnic? *(Prosim, označi en odgovor)*

- | | |
|---------------------------------------|--|
| ☐ tokrat prvič | ☐ petič |
| ☐ drugič | ☐ več kot petkrat |
| ☐ tretjič | ☐ drugo: _____ |
| ☐ četrtič | |

2. Kakšno je bilo tvoje počutje pred začetkom današnje delavnice? *(Prosim, označi en odgovor)*

slabo	zadovoljivo	srednje	zelo dobro	odlično
1	2	3	4	5

3. Kako se počutiš sedaj? *(Prosim, označi en odgovor)*

slabo	zadovoljivo	srednje	zelo dobro	odlično
1	2	3	4	5

4. Bi si želel/a večkrat imeti delavnice?

- ☐ DA ☐ NE

5. Kaj si z udeležbo na delavnici pridobil/a? *(Prosim, da označiš enega ali več odgovorov. Izberi le tiste, ki so zate najpomembnejši).*

- | | |
|--|---|
| ☐ možnost aktivnega sodelovanja | ☐ prevzemanje odgovornosti za svoje počutje |
| ☐ lahko sem povedal/a svoje mnenje | ☐ razumevanje sošolcev |
| ☐ soočanje mnenj sošolcev in mene | ☐ bil/a sem slišan/a, upoštevan/a |
| ☐ ustvarjalni pogled na reševanje problemov | ☐ raziskovanje teme izven lastnih okvirjev (thinking out of the box) |
| ☐ sodelovanje z drugimi | ☐ možnost diskusije o meni pomembnih, zanimivih temah |
| ☐ odprtost do drugačnosti | ☐ drugo: _____ |
| ☐ konstruktivno poslušanje drugih | |
| ☐ koristne informacije | |
| ☐ odpadel je pouk | |

6. Kaj ti je na delavnici manjkalo? *(Prosim, da označiš enega ali več odgovorov. Izberi le tiste, ki so zate najpomembnejši).*

- | | |
|--|---|
| ☐ možnost aktivnega sodelovanja | ☐ prevzemanje odgovornosti za svoje počutje |
| ☐ to, da sem lahko sem povedal/a svoje mnenje | ☐ razumevanje sošolcev |
| ☐ soočanje mnenj sošolcev in mene | ☐ to, da sem bil/a slišan/a, upoštevan/a |
| ☐ ustvarjalni pogled na reševanje problemov | ☐ raziskovanje teme izven lastnih okvirjev (thinking out of the box) |
| ☐ sodelovanje z drugimi | ☐ možnost diskusije o meni pomembnih, zanimivih temah |
| ☐ odprtost do drugačnosti | ☐ drugo: _____ |
| ☐ konstruktivno poslušanje drugih | |
| ☐ koristne informacije | |

7. Kaj v delavnici ti je bilo najbolj všeč? *(Prosim, da označiš enega ali več odgovorov. Izberi le tiste, ki so zate najpomembnejši).*

- | | |
|--|---|
| ☐ spoznavanje | ☐ sprostitvene igre (t.i. energizerji) |
| ☐ dialog, oz. pogovori | ☐ sedenje izza klopi (npr. v krogu) |
| ☐ izkustvene igre | ☐ možnost vplivanja na temo delavnice |
| ☐ kratke teoretične razlage (vmesne obrazložitve vodje) | ☐ evalvacija oz. ovrednotenje |
| ☐ odmori po dogovoru | ☐ drugo: _____ |

8. Kaj v delavnici ti je bilo najmanj všeč? *(Prosim, da označiš enega ali več odgovorov. Izberi le tiste, ki so zate najpomembnejši).*

- | | |
|--|---|
| ☐ spoznavanje | ☐ sprostitvene igre (t.i. energizerji) |
| ☐ dialog, oz. pogovori | ☐ sedenje izza klopi (npr. v krogu) |
| ☐ izkustvene igre | ☐ možnost vplivanja na temo delavnice |
| ☐ kratke teoretične razlage (vmesne obrazložitve vodje) | ☐ evalvacija oz. ovrednotenje |
| ☐ odmori po dogovoru | ☐ drugo: _____ |

9. Vodja tovrstnih delavnic, naj: *(Prosim, da označiš enega ali več odgovorov. Izberi le tiste, ki so zate najpomembnejši).*

- | | |
|--|---|
| ☐ vključuje (da lahko vsi sodelujemo) | ☐ bo razgledan ter dobro pozna tematiko, ki jo obravnavamo |
| ☐ motivira (spodbuja k sodelovanju) | ☐ bo avtoriteta v razredu |
| ☐ naj se z udeleženci dogovarja | ☐ ustvari zaupanje v skupini |
| ☐ naj da udeležencem možnost vplivanja na potek delavnice | ☐ se tikamo |
| ☐ ne moralizira | ☐ ima smisel za humor |
| ☐ bo sproščen v odnosu do udeležencev | ☐ jasno postavlja meje in pravila |
| ☐ bo odprt do različnih mnenj | ☐ drugo: _____ |

10. Koga bi si najbolj želel/a imeti za vodjo delavnic? *(Prosim, označi en odgovor).*

- ☐ šolsko svetovalko oz. drugo šolsko osebo
- ☐ profesorje iz drugih šol
- ☐ profesorje iz naše šole

- ☐ zunanje izvajalce (študente, ljudi iz mladinskih organizacij ipd.)
- ☐ vrstnike
- ☐ drugo: _____

11. Na kakšen način meniš, da delavnice vplivajo na počutje v šoli? *(Prosim, da označiš enega ali več odgovorov, vendar ne več kot pet. Izberi torej le tiste, ki so zate najpomembnejši).*

- ☐ vplivajo na sprejemanje sošolk/cev in globlje medsebojno spoznavanje
- ☐ vplivajo na medsebojno povezovanje
- ☐ ne vplivajo
- ☐ vplivajo na prepoznavanje pozitivnih točk sošolcev
- ☐ vplivajo na odpiranje tem, ki so za razred pomembne

- ☐ vplivajo na ustvarjanje boljše komunikacije v razredu
- ☐ vplivajo na občutek pripadnosti v skupini
- ☐ vplivajo na nastajanje trenj med sošolci
- ☐ drugo: _____

12. Si se danes na delavnici naučil/a česa novega o temi, ki smo jo obravnavali?

- ☐ DA
- ☐ NE

Če si odgovoril/a z DA, lahko napišeš kaj? _____

13. Bi se po tvojem mnenju v šoli lahko na tak način učili še kakšen drug predmet?

- ☐ DA
- ☐ NE

Če si odgovoril/a z DA, lahko napišeš kateri? _____

14. Koliko so po tvojem mnenju pomembne vsebine, ki jih obravnavamo na delavnicah v primerjavi z vsebinami, ki jih obravnavate sicer pri pouku? *(Prosim, da označiš en odgovor).*

- ☐ bolj pomembne
- ☐ enako pomembne

- ☐ manj pomembne
- ☐ drugo: _____

15. Kako pomembno se ti zdi zbirati potrdila (diplome, priznanja, certifikate...) o dejavnostih izven šole? *(Prosim, označi en odgovor).*

Zelo nepomembno	Nepomembno	Srednje	Pomembno	Zelo pomembno
1	2	3	4	5

16. Moja starost je _____ let. Sem ☐ Ž / ☐ M spola. Obiskujem _____ .
letnik srednje šole.

Hvala za sodelovanje in imej lep pomladni dan!

IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana Špela Gorjan vpisana na Fakulteto za socialno delo v študijskem letu 2002/2003 kot izredna študentka izjavljam, da sem diplomsko delo z naslovom DELAVNICE CPM KOT METODA NEFORMALNEGA UČENJA napisala samostojno s korektnim navajanjem virov in ob pomoči mentorja as. dr. Milka Poštraka.

V Ljubljani, 15.10.2008

Podpis: