



PROGRAM S POVZETKI



LJUBLJANA, 25. 1. 2023

Študentski pedagoško andragoški dan

Program s povzetki

Programski odbor: Andraž Fink, Mojca Lukan, Nika Kralj in Karmen Kovač

Organizacijski odbor: Tinkara Majcen, Eva Krštinc in Hana Kerin

Odgovorna urednika: Andraž Fink in Mojca Lukan

Oblikovanje: Urška Lazar

Besedila niso lektorirana

Ljubljana, 2023

Sledite nam na Facebooku [@studentskiPAD](#)

Kazalo

Program šPAD 2023	4
Povzetki predavanj šPAD 2023	5
Pojmovanja in načini izvajanja formativnega spremljanja v osnovni šoli – ključni poudarki	5
Ocena študentk pedagogike o pričakovanih in pridobljenih kompetencah	8
Vloga šolske svetovalne službe pri delu z mladostniki, ki se samopoškodujejo	10
Mediacija kot oblika reševanja konfliktov v šoli	12
Šolsko medkulturno mentorstvo	14
Adult Education Academy - najina izkušnja	16
»Odločitev. Definicija« / »Od-nadziranje«: Performans in uporaba na umetnostih osnovanega pristopa k učenju za naslavljanje aktualnih družbenih problematik	18
Prostor za zapiske	20

Program šPAD 2023

8:30–9:00	Prijava udeležencev
9:00–9:20	Pozdravni nagovori dr. Klara Skubic Ermenc , predstojnica Oddelka za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani Hana Kerin , predstavnica v Študentskem svetu Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani Andraž Fink , generalni sekretar Društva študentov_k andragogike in pedagogike in povezovalec dogodka
9:20–9:50	Pojmovanja in načini izvajanja formativnega spremljanja v osnovni šoli – ključni poudarki Jaka Klun
9:50–10:20	Ocena študentk pedagogike o pričakovanih in pridobljenih kompetencah Tina Dragovan
10:20–10:30	<i>Odmor</i>
10:30–11:00	Vloga šolske svetovalne službe pri delu z mladostniki, ki se samopoškodujejo Neža Martinčič
11:00–11:30	Mediacija kot oblika reševanja konfliktov v šoli Neža Majcen
11:30–12:00	Šolsko medkulturno mentorstvo Tinkara Majcen, Andraž Fink, Nika Kralj, Amanda Černoša in Maja Trušnovec
12:00–12:10	<i>Odmor</i>
12:10–12:40	Adult Education Academy (najina izkušnja) Urša Žnidar in Adela Premate
12:40–13:10	Umetnost in izobraževanje odraslih: predstavitev umetniških performansov Manca Kozlovič, Mateja Kužner Čelešnik in Zala Virant
13:10–16:00	<i>Odmor za kosilo</i>
16:00–17:00	Doktorska kavarna

Povzetki predavanj šPAD 2023

Pojmovanja in načini izvajanja formativnega spremljanja v osnovni šoli – ključni poudarki

JAKA KLUN

Povzetek

Osrednje vprašanje v prispevku je, kako osnovnošolski učitelji pojmujejo formativno spremljanje in kakšne razlike v izvajanju aktivnosti formativnega spremljanja lahko zaznamo med njimi. V oziru na to vprašanje bomo najprej opravili kratek zgodovinski pregled razvoja omenjenega koncepta – od behavioristično zastavljene kurikularne evalvacije v 60-ih letih prejšnjega stoletja do današnjega konstruktivističnega razumevanja spremljanja za spodbujanje procesa učenja. Izpostavili bomo tudi nekatere terminološke in didaktične konceptualne dileme, na katere naletimo ob vpeljevanju anglosaškega koncepta v slovenski didaktični prostor, ki je sicer vezan predvsem na slovansko in nemško govorno področje.

Prispevek opiramo na raziskavo, ki smo jo opravili v okviru magistrskega dela. S pomočjo 214-ih anketiranih učiteljev smo preučili različne vidike pojmovanja formativnega spremljanja pri učiteljih tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole. Zanimal nas je vidik omogočanja učne aktivnosti učencev, motivacije učencev za učenje, učne individualizacije ter dojemanja razmerja med formativnim spremljanjem, preverjanjem in ocenjevanjem znanja. V manjšem obsegu smo analizirali tudi pogostost izvajanja aktivnosti formativnega spremljanja pri pouku – npr. zbiranje dokazov o učnih dosežkih učencev, vključenost učencev v načrtovanje ciljev učenja in kriterijev njihovega doseganja ter dejavna vključenost učencev v končno vrednotenje lastnega znanja. Ugotovili smo, da formativno spremljanje v Sloveniji večinoma izvajajo učitelji z večletnimi izkušnjami v praksi. Skoraj polovica anketiranih učiteljev se strinja z idejo, da bi moralo formativno spremljanje nadomestiti obstoječe ocenjevanje znanja, četudi ga večina njih dojema kot obliko preverjanja znanja.

Ključne besede: *formativno spremljanje, osnovnošolski učitelji, didaktična načela, preverjanje znanja, ocenjevanje znanja*

Predstavitev avtorja

Jaka Klun trenutno deluje na Pedagoški fakulteti UL, kjer se aktivneje posveča vsebinam s področja pedagoške metodologije in statistike, v svojih preteklih delih pa je tematiziral položaj univerze in predkariernega razvoja študentov v Sloveniji, položaj narodnih skupnosti pripadnikov narodov nekdanje SFRJ v slovenskem šolstvu ter skupnostno učenje in trajnostni razvoj v lokalnem okolju.

Literatura

- Black, P. in Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, str. 5–31.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. *Instruction and Curriculum*. Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints, Number 1, str. 1–12.
- Holcar Brunauer, A. idr. (2017a). Zakaj formativno spremljati (1. zvezek). V: A. Holcar Brunauer idr., *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Klun, J. (2022). *Pojmovanja in načini izvajanja formativnega spremljanja v osnovni šoli*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kodelja, Z. (2021). Formativno spremljanje in pravičnost v šoli. *Sodobna pedagogika*, 72, št. 2, str. 10–29.
- Komljanc, N. idr. (2010). Didaktika ocenjevanja znanja: Vrednost povratne informacije za učenje in poučevanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2001). Komplementarnost divergentnih pojmovanj ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, str. 10–29.
- Kroflič, R. (1992). Teoretski pristopi k načrtovanju kurikuluma. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- Kroflič, R. (2002). Avtonomija šole/vrtca in učitelja/vzgojitelja ali kako in kam bomo vozili v skladu z novo zakonodajo. V: M. Turk Škraba (ur.), *Izbrani pedagoški spisi: Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 103–107.
- Kunst Gnamuš, O. (1988). Med znanostjo, ideologijo in vzgojo. *Problemi: šolsko polje*, 26, št. 11, str. 79–96.
- Levi Strauss, C. (1985). Zapoznele besede o ustvarjalnem otroku. V: C. Levi Strauss, *Oddaljeni pogled*. Ljubljana: Studia Humanitatis, str. 326–338.
- Marentič Požarnik, B. (1999). Psihologija in prenova šolskega sistema - prispevek psihologije k dvigu kakovosti učenja in poučevanja. *Psihološka obzorja*, 8, št. 4, str. 55–63.
- Peršolja, M. (2020a). *Formativno spremljanje znanja v praksi: Priročnik za učitelje*. Domžale: Mateja Peršolja s. p.
- Peršolja, M. (2020b). Ko petica ne izmeri vsega znanja. *Dnevnik*, 15. 2. 2020. Dostopno na: <https://www.dnevnik.si/1042922353/slovenija/ko-petice-ne-izmeri-vsega-znanja> (pridobljeno 19. 3. 2020).

- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. (2013). Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201352&stevilka=1988> (pridobljeno 1. 11. 2021).
- Razdevšek Pučko, C. (1999). Psihološka utemeljitev opisnega ocenjevanja znanja v prvem obdobju devetletke. *Psihološka obzorja*, 8, št. 4, str. 37–43.
- Sadler, R. D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, str. 119-144.
- Sagadin, J. (1991). Začetki kurikularne evalvacije. V: J. Sagadin (ur.). *Razprave iz pedagoške metodologije*, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, str. 93–101.
- Scriven, M. (1967) *The Methodology of Evaluation*. Indiana: Social Science Education Consortium.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Štefanc, D. in Kovač Šebart, M. (2020). Nekaj razmislekov o razmerju med formativnim spremljanjem in ocenjevanjem znanja. *Sodobna pedagogika*, 70, št. 1, str. 10–31.

Ocena študentk pedagogike o pričakovanih in pridobljenih kompetencah

TINA DRAGOVAN

Povzetek

Izraz kompetence ni noviteta, četudi še vedno ni soglasja o tem, kako naj bi jih opredeljevali v pedagoškem kontekstu, saj imajo različni avtorji na to različne poglede, prednjačijo pa predvsem kritike.

Ker je raziskovanje kompetenc na pedagoškem področju lahko hoja po spolzkem terenu, pazljivost in kontekst, v katerem razglabljamo o določenem pojavu, nista odveč. V našem primeru smo se osredotočili na visokošolsko izobraževanje in bolonjsko reformo kot tisto, v kateri se je koncept kompetenc tudi uveljavil. Spremembe na terciarni stopnji niso bile vidne le skozi kurikularno načrtovanje, temveč tudi v globalnem-izobraževalnem vidiku in skozi karierni razvoj študentk. Zaradi aktualnosti pojma kompetenc, ki se mu dodeljuje veliko kritik, smo se spraševali, kako na koncept gledajo drugostopenjske študentke programa pedagogike ter kako ocenjujejo pričakovane in pridobljene kompetence tekom študija.

S seznanitvijo mnenj različnih avtorjev smo prišli do ugotovitev, da je zaradi kompleksnosti pojma potrebno stopiti korak nazaj in pogledati na študij skozi več zornih kotov, ki lahko razkrijejo, čemu se kompetence v nekaterih ozirih zdijo (ne)smiselne. Vprašanje, ki se je odprlo na tem mestu, je bilo, s čim naj se ukvarja pedagogika in kako opredeliti študij: kot pripravljalnico na delo ali kot posredovalnico znanja? Kot smo nakazali, bi utegnila biti rešitev v sredini obeh skrajnih polov, saj študij ne more biti zgolj priprava na specifično delo (Štefanc 2018), hkrati pa visokošolska institucija ne more pričakovati, da bo študentke izobrazila le s teoretičnim znanjem, ostalo pa bodo pridobile izven študija, torej na trgu dela (Medveš 2019, str. 10).

Opcija kompetenčnega profila pedagoginje, ki ga sosedi Hrvati že uporabljajo, pri nas pa, kot je videti, ne vzbuja zanimanja, bi morda utegnila razrešiti del odgovora, s čim naj se ukvarja študij pedagogike. A ker je v pedagogiki težko zapisati standardizirane učne situacije (Sander 2006, str. 41) in vključiti stališča ter vrednote pedagoginj (Peček in Skubic Ermenc 2016, str. 8), pa tudi zato, ker študij predstavlja precej širše področje delovanja kot delo zgolj v šolski svetovalni službi (Skubic Ermenc idr. 2015, str. 44), tega profila ne uporabljamo.

Rezultati naše raziskave so pokazali, da študentke v največji meri niso posebej seznanjene s kompetencami, da pa se znajo kljub temu do njih ovrednotiti in izpostaviti pridobljena in pričakovana znanja. Študentke si želijo drugače zastavljeno vlogo prakse ter študija in študijskih pristopov, izpostavljajo pa tudi dejstvo, da študij pedagogike ni samo študij za delo v šolski svetovalni službi in da je potrebno zasnovati predmete, ki jim bodo omogočali možnost izbire glede na področje, v katerem želijo opravljati poklic. Kot uveljavljen primer dobre prakse so udeleženke raziskave izpostavile spremljanje na delu ter podale predlog mentorskih srečanj in evalvacijo dogajanja na praksi.

Ključne besede: *kompetence, visokošolsko izobraževanje, pedagogika, študentke*

Predstavitev avtorice

Tina Dragovan (roj. Fajs), mag. prof. pedagogike in mag. soc. del., je zaključno delo na oddelku za Pedagogiko in andragogiko opravljala pod okriljem mentoric izr. prof. dr. Klare Skubic Ermenc in red. prof. Jasne Mažgon. Tematike kompetenc se je lotevala že na podiplomskem študiju. Za magistrsko delo je prejela študentsko nagrado Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Trenutno je zaposlena na osnovni šoli s prilagojenim programom.

Literatura

- Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju (Je manj lahko več?)*. Maribor: Subkulturni azil Maribor.
- Medveš, Z. (2019). Od znanja h kompetencam. *Mednarodno inovativno poslovanje*, 2, št. 2. Pridobljeno s <https://journal.doba.si/ojs/index.php/jimb/article/view/68>.
- Skubic Ermenc, K., Živković Vujisić, N. in Spasenović, V. (2015). Theory, Practice and Competences in the Study of Pedagogy – Views of Ljubljana and Belgrade University Teachers. *C-E-P-S Journal*, 5, št. 2, str. 35–55.
- Štefanc, D. (2018). *Kaj razvijamo, ko razvijamo kompetence?* Glasovi svetov. Dostopno na: <https://ars.rtvsllo.si/2018/02/glasovi-svetov-127/>

Vloga šolske svetovalne službe pri delu z mladostniki, ki se samopoškodujejo

NEŽA MARTINČIČ

Povzetek

Razvojne in družbene spremembe večini mladostnikov ne predstavljajo težav, medtem ko se nekateri ob tem iz različnih razlogov spopadajo z manjšimi ali večjimi stiskami, ki jih rešujejo na bolj ali manj primerne načine. Med manj ustrezne načine soočanja s stresi v obdobju odraščanja sodi tudi samopoškodbeno vedenje. Slednje je zaradi števila mladostnikov, ki se namerno samopoškoduje, vse večja skrb strokovnjakov kot tudi javnega zdravja. S samopoškodbenim vedenjem mladostniki posredujejo sporočila o sebi in o svoji notranji bolečini ter izražajo potrebo po tem, da bi drugi stisko prepoznali in jim ustrezno pomagali. Šola je ena najpomembnejših institucij v mladostnikovem življenju, zato ima pri prepoznavanju samopoškodbenega vedenja nepogrešljivo vlogo. Šolski svetovalni delavci preko svetovalnega odnosa vzpostavljajo stik z mladostniki, ki se nanje obračajo z raznolikimi težavami in stiskami, ter jim s svojim strokovnim znanjem pomagajo pri njihovem obvladovanju. Pogosto so prvi strokovni delavci v šolskem prostoru, na katere se po pomoč obrnejo mladostniki, ki se samopoškodujejo, zato je njihova odgovornost, da znajo ustrezno posredovati in postopati. Področje samopoškodbenega vedenja in dela z mladostniki, ki se samopoškodujejo, v šolski svetovalni službi je v Sloveniji empirično slabo raziskano. Zaradi pomanjkanja tovrstnih raziskav smo se lotili kvalitativne raziskave v katero smo vključili pet šolskih svetovalnih delavk, zaposlenih na slovenskih srednjih šolah, z izkušnjo primera mladostnika, ki se je samopoškodoval. Namen raziskave je bil ugotoviti in prikazati, kakšna je vloga šolske svetovalne službe pri prepoznavi in delu z mladostniki, ki se samopoškodujejo. Natančneje nas je zanimalo, kako šolski svetovalni delavci opredeljujejo samopoškodbeno vedenje in ali o tem izvajajo preventivne dejavnosti. Nadalje nas je zanimalo, kako vedenje prepoznajo, kako se nanj odzovejo ter na kakšen način poteka prvo srečanje in nadaljnje delo z mladostniki, ki se samopoškodujejo. Zanimalo nas je tudi področje sodelovanja šolskih svetovalnih delavcev s starši mladostnikov, ki se samopoškodujejo, z učitelji, vodstvom šole in strokovnjaki v zunanjih institucijah. Nenazadnje smo preučevali tudi njihovo usposobljenost za delo z mladostniki, ki se samopoškodujejo, in ugotavljali, kako se ob delu s slednjimi, soočajo z lastnimi čustvi. Izsledki raziskave kažejo na to, da imajo šolski svetovalni delavci pri prepoznavi in delu z mladostniki, ki se samopoškodujejo, zahtevno vlogo. Podatki raziskave kažejo, da je za prepoznavo kot tudi za uspešno delo ključna odprtost šolske svetovalne službe ter poznavanje omenjenega vedenja. Zaradi kompleksnosti stiske in odgovornosti, ki jo le ta prinese, učinkovita pomoč mladostniku zahteva medsebojno sodelovanje šolskih svetovalnih delavcev z drugimi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa, predvsem s starši ter z zunanjimi strokovnjaki.

Ključne besede: *samopoškodbeno vedenje, mladostniki, šolska svetovalna služba, prepoznavanje, sodelovanje*

Predstavitev avtorice

Sem Neža Martinčič, magistrica profesorica pedagogike. Trenutno delam kot mobilna vzgojiteljica za dodatno strokovno pomoč v vrtcu. Pred tem sem izkušnje na področju dela z otroki pridobila s študentskim delom v vrtcu ter kot vzgojiteljica in kasneje pedagoška vodja na letovanju otrok in mladostnikov. Predstavljena raziskava je nastala v letu 2022, v okviru magistrske naloge pod mentorstvom doc. dr. Petre Gregorčič Mrvar.

Literatura

- Duggan, J. M., Heath, N. L., Toste, J. R. in Ross, S. (2011). School counsellors' understanding of non-suicidal self-injury: Experiences and international variability. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 45, št. 4, str. 327–348.
- Hasking, P. A., Heath, N. L., Kaess, M., Lewis, S. P., Plener, P. L., Walsh, B. W., Whitlock, J. in Wilson, M. S. (2016). Position paper for guiding response to non-suicidal self-injury in schools. *School Psychology International*, 37, št. 6, str. 644–663.
- Kelada, L., Hasking, P. in Melvin, G. A. (2017). School response to self-injury: Concerns of mental health staff and parents. *School Psychology Quarterly*, 32, št. 2, str. 173–187.
- Nixon, M. K. in Heath, N. L. (ur.). (2009). *Self-injury in youth: The essential guide to assessment and intervention*. New York: Routledge.
- Stargell, N. A., Zoldan, C. A., Kress, V. E., Walker-Andrews, L. M. in Whisenhunt, J. L. (2017). Student Non-Suicidal Self-Injury: A Protocol for School Counselors. *Professional School Counseling*, 21, št. 1, str. 37–46.
- Toste, J. R. in Heath, N. L. (2010). School Response to Non-Suicidal Self-Injury. *The Prevention Researcher*, 17, št. 1, str. 14–17.

Mediacija kot oblika reševanja konfliktov v šoli

NEŽA MAJCEN

Povzetek

Konflikti v šolskem okolju so nekaj neizbežnega. Če niso razrešeni na konstruktiven način, lahko negativno vplivajo ne le na udeležence v teh konfliktih, temveč tudi na druge zaposlene in učence, njihovo delo in počutje.

Mediacija je oblika reševanja sporov, v kateri nevtralna oseba udeleženi v sporu pomaga razjasniti nesporazum in najti skupno rešitev. Pri tem mediator, kot nevtralna oseba, ne podaja predlogov za razrešitev konflikta, temveč udeležence v sporu s pomočjo različnih komunikacijskih tehnik spodbuja k sooblikovanju sporazuma, ki bo sprejemljiv in dobrobiten za vse. Obstaja več vrst mediacije, dve sta namenjeni prav reševanju konfliktov v šoli.

Šolska mediacija je vrsta mediacije, ki jo vodi eden izmed zaposlenih na šoli, na primer strokovni delavec ali učitelj. Ta oseba mora dobro poznati mediacijski proces ter mora biti vešč rabe različnih komunikacijskih tehnik, kot so aktivno poslušanje, preokvirjanje in zrcaljenje, ki se v tem procesu uporabljajo. Poleg vodenja mediacijskih procesov, je šolski mediator zadolžen še za uvajanje, razvoj in koordinacijo mediacije na šoli. Je mentor učencem mediatorjem in jih usposablja za vodenje procesa vrstniške mediacije.

Vrstniška mediacija je podvrsta šolske mediacije, ki jo vodijo mediatorji učenci in je namenjena le reševanju blažjih sporov med učenci. Učenci mediatorji lažje opolnomočijo svoje vrstnike, saj nad njimi nimajo posebne avtoritete. Pomagajo jim, da postopek reševanja konfliktov sprejmejo kot nekaj pozitivnega. Prek vrstniške mediacije se učenci naučijo spretnosti, ki jih bodo potrebovali celo življenje. Konflikte se naučijo reševati na konstruktiven način, začnejo prevzemati odgovornost za svoja dejanja in postanejo bolj tolerantni do sebi drugačnih.

Šolska in vrstniška mediacija sta zelo učinkoviti ter imata mnogo pozitivnih učinkov. Z njuno uporabo lahko tako zaposleni kot tudi učenci pripomorejo k boljšim odnosom, ter posledično k boljšemu vzdušju in bolj kvalitetnemu delu na šoli.

Ključne besede: *šola, reševanje konfliktov, mediacija, šolska mediacija, vrstniška mediacija.*

Predstavitev avtorice

Sem študentka pedagoške smeri anglistike v dodatnem letu magistrskega študija. Kot bodoča učiteljica angleščine, sem se po pedagoški praksi na eni izmed ljubljanskih osnovnih šol, kjer sem bila priča več konfliktom, začela zavedati, kako pomembno je, da pedagoški delavci konflikte znajo razreševati na konstruktiven način. Med raziskovanjem o tem, kako lahko to storijo, sem odkrila mediacijo. Prispevek z naslovom *Mediacija kot oblika reševanja konfliktov v šoli* je nastal šolskem letu 2021/2022 kot seminarska naloga pri zunanjem izbirnem predmetu Psihologija učenja in izobraževanja odraslih. S predstavitvijo tega dela na Pedagoško-andragoški dnevih bi šolsko in vrstniško mediacijo rada približala tudi drugim pedagoškim delavcem in študentom.

Literatura

- Baruch Bush, R. A. in Folger, J. P. (2010). *Obljuba mediacije: odzivanje na konflikt z opolnomočenjem in priznanjem*. Ljubljana: Zavod RAKMO.
- Cohen, R. L. (2012). *Vrstniki razrešujejo konflikte: vrstniška mediacija v šolah*. Ljubljana: Zavod RAKMO.
- Iršič, M. (2010). *Mediacija*. Ljubljana: Zavod RAKMO.
- Iršič, M., Borštnar, I., Marič, I. in Lorber, K. (2010). *Šolska in vrstniška mediacija*. Ljubljana: Zavod RAKMO.
- Prgič, J. (2010). *Šolska in vrstniška mediacija: vse kar morate vedeti o mediaciji v šoli*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Ristin, G. (2011a). Temeljna načela mediacijskega postopka. V: G. Ristin in Z. Hajtnik (ur.), *Mediacija v teoriji in praksi: veliki priročnik o mediaciji*. Ljubljana: Društvo mediatorjev Slovenije, str. 79–88.
- Ristin, G. (2011b). Aktivno poslušanje. V: G. Ristin in Z. Hajtnik (ur.), *Mediacija v teoriji in praksi: veliki priročnik o mediaciji*. Ljubljana: Društvo mediatorjev Slovenije, str. 96–99.

Šolsko medkulturno mentorstvo

TINKARA MAJCEN, AMANDA ČERNOŠA, ANDRAŽ FINK, NIKA KRALJ in MAJA TRUŠNOVEC

Povzetek

V okviru predmeta Interkulturnost v vzgoji in izobraževanju, pri katerem smo imeli kot mentorji priložnost s prve roke spoznati izzive dela z učenci priseljenci. Šolsko medkulturno mentorstvo je odnos med študentom (mentorjem) in učencem priseljencem (mentorirancem), kjer študent vsaj enkrat na teden po pouku nudi učencu priseljencu učno pomoč. Učenci priseljenci najpogosteje potrebujejo pomoč pri pisanju domačih nalog, razumevanju učne snovi in usvajanju slovenskega jezika. Kljub temu da smo se v vlogi medkulturnega mentorja soočali z različnimi problemi, so nam bile nekatere ovire skupne. Na podlagi tega smo prišli do zaključka, da bi izdelali priročnik, ki bi zaobjel ključne ovire in izzive ter podal smernice za delo z učenci priseljenci.

Priročnik je nastal na osnovi izkušenj štirih generacij študentov pri omenjenem predmetu, ki so v času opravljanja šolskega medkulturnega mentorstva poročali o pridobljenih izkušnjah in soočanju z različnimi izzivi. Na podlagi podrobne analize teh poročil smo avtorji priročnika pod mentorstvom izr. prof. dr. Klare Skubic Ermenc oblikovali najpogostejše tematike in izzive, s katerimi se študentje soočajo pri svojem delu. Predlagane smernice so bodočim mentorjem v pomoč pred začetkom nudenja učne pomoči učencem priseljencem. Vselej pa se lahko vračajo takrat, ko potrebujejo konkretne nasvete in praktične ideje. Med najpogostejše težave, ki so jih mentorji izpostavili v svojih poročilih pred začetkom nudenja učne pomoči, so navajali strah pred vzpostavljanjem prvega stika z učencem priseljencem, težave pri sporazumevanju zaradi morebitnega slabega znanja slovenščine in lastne kompetentnosti pri razlagi učne snovi. Prav tako so pogosto izražali občutke lastnega neuspeha in krivde pri učenčevem napredku in težavah pri uspešni pripravi na uro. Novim mentorjem priročnik omogoča vpogled, kako so se izkušeni mentorji spoprijeli s prej omenjenimi težavami.

Ključne besede: *medkulturno mentorstvo, učenci priseljenci, interkulturnost, smernice, učna pomoč*

Predstavitev avtoric in avtorjev

S sodelovanjem študentk, ki ob pedagogiki in andragogiki študirata še slovenistiko ter anglistiko in amerikanistiko, smo združili pedagoški in jezikovni vidik medkulturnega mentorstva. Avtorji smo izr. prof. dr. Klara Skubic Ermenc, študentki 1. letnika magistrskega študija Pedagogika Tinkara Majcen in Amanda Černoša, študentje dodatnega leta dodiplomskega dvopredmetnega študija Pedagogike in andragogike Andraž Fink, Nika Kralj in Maja Trušnovec.

Literatura

- Knaflič, L. (2016). Učitelj ter dvo- in večjezičnost učencev. *Sodobna pedagogika*, 67, št. 2, str. 104–111.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). Vzgojna zasnova javne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. (2020). Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k pouku. Ljubljana: DZS.
- Rahmayanti, P., Saraswati, P. A. in Bhuana, G. P. (2019). The use of ice breaker to improve students' motivation in learning English at the tenth grade students of SMK YPKKP. *Project: Professional Journal of English Education*, 2, št. 5, str. 594-600.
- Zorman, B. (2016). Izkušnje in priložnosti medkulturnega mentorstva. *Sodobna pedagogika*, 67, št. 2, str. 64–69.
- Zurc, J. (2019). Ali je spol otroka dejavnik učne uspešnosti v osnovni šoli? *Revija za elementarno izobraževanje*, 12, št. 1, str. 59-88.
- The Hamilton Fish Institute on School and Community Violence & The National Mentoring Center at Northwest Regional Educational Laboratory (2007). *The ABCs of School-Based Mentoring*. Washington.
- Bayer, A., Baldwin Grossman, J. (2013). *School-Based Mentoring Programs: Using Volunteers to Improve the Academic Outcomes of Underserved Students*. Swarthmore: Swarthmore College.

Adult Education Academy - najina izkušnja

ADELA PREMATE in URŠA ŽNIDAR

Povzetek

Februarja 2022 sva se udeležili Akademije za izobraževanje odraslih oz. Adult Education Academy (v nadaljevanju AEA), ki jo od leta 2014 organizira Univerza v Würzburgu na Bavarskem v Nemčiji. Razvita je bila v okviru strateških partnerstev programa ERASMUS+ COMPALL (2015-2018) in INTALL (2018-2021), kjer je sodelovala tudi Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. AEA spodbuja mednarodno mreženje na področju izobraževanja odraslih in vseživljenjskem učenju, s ciljem spodbujati povezavo med akademskim učenjem in področjem izobraževanja odraslih. AEA Univerze v Würzburgu je namenjena magistrskim in doktorskim študentom ter zaposlenim na področju izobraževanja odraslih in nadaljnega izobraževanja.

AEA se deli na 3 časovne in tematske sklop. Prvi sklop obsega večmesečno spletno pripravljajno fazo, v času katere so udeleženci razvrščeni v komparativne skupine po različnih tematskih sklopih in ob koncu katere vsak udeleženec pripravi primerjalni esej na določeno temo. Razvrščeni sva bili v komparativno skupino, ki se je ukvarjala s temo razvoja politik in spletnega učnega okolja za nove potrebe izobraževanja odraslih visokošolskega izobraževanja, zato je najin esej zajemal pregled stanja s tega področja v Sloveniji. Zaradi slabe epidemiološke situacije je celotna AEA 2022 potekala preko spleta. Od 7. do 18.2.2022 je potekal intenzivni program, ki je bil razdeljen na dva dela program in je zajemal 84 udeležencev iz 19 različnih držav. Prvi teden smo magistrski študenti spoznali mednarodne primerjalne strategije v izobraževanju odraslih in imeli možnost virtualnih obiskov različnih institucij za izobraževanje odraslih v Würzburgu in drugod po svetu.

V drugem tednu pa je naše delo potekalo znotraj izbrane komparativne skupine. Vsaka skupina je zajemala okoli 10 udeležencev iz različnih držav, midve sva sodelovali z udeleženci iz Indije, Filipinov in Nigerije. Vsak udeleženec je predstavil ugotovitve svojega eseja, nato pa smo poskušali odgovoriti na raziskovalno vprašanje, kakšna je stopnja pripravljenosti posameznih držav na spletno učenje z vidika oblikovanja politik, praks in izzivov, s katerimi se soočamo. Ob koncu smo svoje ugotovitve predstavili še ostalim skupinam.

Udeležba na AEA nama je omogočila pridobivanje dodatnih analitičnih in primerjalnih sposobnosti, priložnost sodelovanja v mednarodnem okolju, boljši vpogled v mednarodne izobraževalne politike in njihov pomen, hkrati pa sva se imeli priložnost povezati s tujimi študenti in profesorji AEA 2022 je v celoti potekala na daljavo, zaradi česar je sicer umanjalo povezovanje »v živo«, vendar sva zato boljše ali pa na novo spoznali orodja, ki omogočajo dinamično in interaktivno izobraževanje na daljavo. Celoten program AEA je bil zelo dobro zasnovan in voden s strani gostujoče univerze, s stalno podporo mentorjev in profesorjev. Prednost AEA pa je tudi ta, da je intenzivni del kratkotrajen, kar omogoča udeležbo ob rednem študiju.

Ključne besede: *izobraževanje odraslih, Erasmus+, mednarodno mreženje, primerjalne strategije.*

Predstavitev avtoric

Adela Premate trenutno obiskuje študij 2. letnika magistrskega študija na dvopredmetne pedagoškem programu andragogike in sociologije. Urša Žnidar prav tako obiskuje 2. letnik magistrskega študija enopredmetnega programa andragogike.

Urša in Adela sta se v sklopu predmeta Mednarodne perspektive v izobraževanju odraslih pod mentorstvom izr. prof. dr. Boruta Mikulca seznanili z možnostjo sodelovanja na dvotedenski zimski šoli Adult Education Academy in se je v študijskem letu 2021/22 tudi udeležili.

Literatura

- AEA 2022 (2022). Dostopno na: <https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/lifelonglearning/past-programmes/adult-education-academy-2022/>
- Al Mamun, M. A., Lawrie, G., & Wright, T. (2020). Instructional design of scaffolded online learning modules for self-directed and inquiry-based learning environments. *Computers & Education*, 144, 103695.
- Czerkawski, B. C., & Lyman, E. W. (2016). An instructional design framework for fostering student engagement in online learning environments. *TechTrends*, 60(6), pp. 532-539.
- Hickey, D. T., Chartrand, G. T., & Andrews, C. D. (2020). Expansive framing as pragmatic theory for online and hybrid instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 1-32.
- MIZŠ. (2021). Predlog predpisa - Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2021-2030. Dostopno na: <https://e-uprava.gov.si/drzava-in-druzba/e-demokracija/predlogi-predpisov/predlog-predpisa.html?id=13105>.
- Možina, T. (2021). Letni posvet o izobraževanju odraslih 2021 - Refleksija o izobraževanju odraslih in svetovanju na daljavo med pandemijo. Dostopno na: https://web.acs.si/lp2021/wp-content/uploads/sites/10/2021/10/LPoIO_2021-Dr-Tanja-Mozina-Refleksija-o-IO-med-pandemijo.pdf
- Program AEA 2022. (2021). Dostopno na: https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06030230/Winter_School/Booklets_WS/220214_Programme_AEA_online_01.pdf

»Odločitev. Definicija« / »Od-nadziranje«: Performans in uporaba na umetnostih osnovanega pristopa k učenju za naslavljanje aktualnih družbenih problematik

MANCA KOZLOVIČ, MATEJA KUŽNER ČELEŠNIK in ZALA VIRANT

Povzetek

V okviru umetniških delavnic, ki so pod vodstvom umetnice Maje Hodošček potekale v študijskem letu 2021/2022, smo študentke spoznavale možnosti uporabe umetniškega pristopa za učenje o z družbenim spolom povezanih neenakih razmerjih moči. Umetniške delavnice so sledile aktualnim razumevanjem, po katerih umetnost presega estetske ali potrošniške namene in se povezuje z družbenim blagostanjem, trajnostnim razvojem in učenjem (Ernstman in Wals 2013). V zvezi s slednjim se je tudi na področju izobraževanja odraslih uveljavil t. i. na umetnostih osnovan pristop k učenju (angl. *arts-based approach to learning*), ki spodbuja drugačno zaznavanje in razumevanje različnih družbenih problematik (od neenakosti spolov do uničevanja okolja) ter iskanje rešitev za njihovo premagovanje (Clover 2006). Med pomembnejšimi koncepti, ki nam pomagajo misliti uporabo umetnosti v kontekstu izobraževanja odraslih, je koncept umetniškega izobraževanja za trajnostni razvoj (angl. *Art Education for Sustainable Development*), ki ga razvija Helene Illeris (2012, 2017). Koncept je povezan s kritično umetniškim izobraževanjem (angl. *critical art education*), vizualno kulturno pedagogiko (angl. *visual culture pedagogy*), poststrukturalističnimi strategijami in skupnostno usmerjenimi vizualnimi praksami (angl. *community oriented visual practices*), ki preobračajo ustaljene načine spoznavanja in poudarjajo pomen prakse, spremembe, umeščenosti, sodelovanja, refleksivnosti, vizualnosti in akcije. Eden od medijev sodobne umetnosti, ki je posebej primeren za uresničevanje orisanih konceptov, je performans. Performativna umetnost gradi na razumevanju umetniškega dela kot dejanja (ne pa neodvisnega fizičnega objekta), ki je neponovljivo, stremi k brisanju ločnice med umetnikom in občinstvom, ki ga spodbuja k aktivnemu sodelovanju, in ustvarja priložnosti za izkušanje transformativne moči umetniškega dela. Performans se izvaja na podlagi določenih konceptov, ki si jih vnaprej zamislijo umetniki in narekujejo razvoj umetniškega dela v času in prostoru (Illeris 2017). V prispevku predstavljeno performansoma, ki sta nastala v okviru umetniških delavnic, sta skupna postavitev v prostore vsakdanjega mestnega vrveža in gesta osvobajanja od z družbenim spolom povezanih pričakovanj. Prvi performans z naslovom »Odločitev. Definicija.« je postavljen v center prestolnice, ki je stičišče raznolikih poti mimoidočih. Osrednja akterka performansa leži sredi Prešernovega trga in šepeta pomenljive besede, s katerimi odpira vprašanje (ne)izbire žensk za pot materinstva kot pomembnega družbenega pričakovanja. Drugi performans z naslovom »Od-nadziranje«, postavljen v podhod železniške postaje, družbena pričakovanja simbolizira z različnimi predmeti (od šminke do izvijača), ki se jih akterka performansa (tudi ob pomoči mimoidočih) osvobaja z njihovim odmetavanjem iz omejujoče »škafaste obleke«. Izkušnja učenja o neenakih razmerjih moči z uporabo performativne umetnosti je razkrila emancipatorno, transformativno in opolnomočujočo naravo na umetnostih osnovanega pristopa k učenju ter njegov potencial za uporabo v izobraževanju odraslih, posebej za naslavljanje aktualnih družbenih problematik.

Ključne besede: *na umetnostih osnovan pristop k učenju, umetniško izobraževanje za trajnostni razvoj, družbene neenakosti, družbeni spol, performans*

Predstavitev avtoric

Manca Kozlovič je profesorica pedagogike in andragogike in diplomirana sociologinja ter magistrska študentka pedagogike in sociologije kulture na FF UL. Koordinira izobraževalne programe na področju zdravja in okolja v mladinski organizaciji Mladinska zveza Brez izgovora Slovenija in dela na pripravništvu za Evropsko mrežo za preventivo na področju tobaka.

Mateja Kužner Čelešnik je profesorica pedagogike in andragogike in diplomirana zgodovinarica ter magistrska študentka andragogike in zgodovine na FF UL. Deluje na področju kulturno-umetnostnega udejstvovanja različnih ciljnih skupin in vodi program čuječnosti za starejše.

Zala Virant je profesorica pedagogike in andragogike in diplomirana sociologinja ter magistrska študentka andragogike in sociologije kulture na FF UL. Deluje na področju dela z različnimi ranljivimi ciljnimi skupinami v okviru nevladnega sektorja.

Naloga oz. projekt se je začel razvijati v okviru predmeta Izobraževanje odraslih in lokalni razvoj v študijskem letu 2021/2022 v sodelovanju z Mestom žensk in umetnico Majo Hodošček. Namen projekta je razvoj inovativnih strategij oz. metod za izobraževanje odraslih o aktualnih problematikah, natančneje raziskovanje potenciala umetnosti za učenje o z družbenim spolom povezanih neenakostih.

Literatura

- Clover, E. D. (2006). Culture and Antiracisms in Adult Education: An Exploration of the Contributions of Arts-Based Learning. *Adult Education Quarterly*, 57, št. 1, str. 46–61. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741713606292476>
- Eernstman, N. in Wals, A. E.J. (2013). Locative Meaning-making: An Arts-based Approach to Learning for Sustainable Development. *Sustainability*, 5, št. 4, str. 1645–1660. DOI: <https://doi.org/10.3390/su5041645>
- Illeris. H. (2012). Nordic contemporary art education and the environment: Constructing an epistemological platform for Art Education for Sustainable Development (AESD). *Nordic Journal of Art and Research*, 1, št. 2, str. 77–93. DOI: <https://doi.org/10.7577/information.v1i2.221>
- Illeris. H. (2017). Subjectivation, togetherness, environment. Potentials of participatory art for Art Education for Sustainable Development (AESD). *Nordic Journal of Art and Research*, 6, št. 1, str. 1–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.7577/information.v6i1.2166>

Prostor za zapiske

