



Matej Cepin:

PREDNOSTI NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA

(iz knjižice M. Cepin: Neformalno izobraževanje; Mladinski ceh, Ljubljana, 2004)

Na podlagi raziskav je možno ugotoviti naslednje prednosti neformalnega izobraževanja pred formalnim:

9.1. V neformalno izobraževanje vstopajo motivirani posamezniki

Neformalno izobraževanje za razliko od javne šole ni obvezno. Udeleženci se ga udeležijo le, če zanj čutijo notranjo motivacijo. Seveda, tudi za obiskovanje javne šole se vsak odloči sam, če ne ga tam gotovo ne bi bilo. A za odločitev posameznika, da vendarle pride v šolo, je včasih potreben dodatni zunanji dražljaj, ki situacijo spremeni tako, da izbira »priti v šolo« kljub dvema slabima možnostima za učenca vseeno izpade kot boljša. Takemu zunanjemu dražljaju Glasser pravi »prisila«.

9.2. V neformalnem izobraževanju lažje uveljavljamo vodenje brez prisile

Tako v formalnem kot v neformalnem izobraževanju se vodja pogosto znajde v situaciji, ko se mora odločiti, ali bo uporabil prisilo ali ne. In to kljub temu, da v neformalno izobraževanje povečini prihajajo le notranje motivirani posamezniki.

Glasser svojo najočitnejšo tezo o učinkovitosti vodenja brez prisile utemeljuje v (1994b:23). Takole pravi: »Vodenje s prisilo je napačno, saj omejuje tako kakovost dela kot produktivnost delavca ter povzroča večino disciplinskih problemov, ki jih skušamo preprečiti.«

Prisilno vodenje temelji na štirih značilnostih:

1. Šef določi naloge in vzpostavi standard o delu, ne da bi se posvetoval z delavci.
2. Šef pove, kako se bo nekaj delalo, ne da bi to pokazal. Le redko vpraša delavce, ali bi se dalo kaj izboljšati.
3. Šef ali njegov namestnik delo vrednoti. Delavci v oceni ne sodelujejo in skušajo delo opraviti na najlažji možni način.
4. Če se delavec upre, šef uporabi prisilo, navadno kazen.

Pri tem so pomembnejše potrebe šefa kot potrebe delavcev. Mnogi vodje so spoznali, da je tak način dela nepreoduktiven, zato so po besedah avtorja šole skoraj edine, kjer v ZDA še obstaja vodenje s prisilo.

Srčika problema vodenja s prisilo je v tem, da ob vodenju s prisilo učenci (ali delavci) ne opravljajo kvalitetnega dela. Opravijo le minimum, kar je potrebno, da se izognejo preveliki kazni ali da dobijo določeno nagrado. Prav kvalitetno delo pa je po Glasserju in njegovem vzorniku Demingu glavni cilj izobraževanja. Količina kvalitetnega dela nam pove, kako uspešno smo se zares učili.

Formalno izobraževanje uporablja več vodenja s prisilo kot neformalno. Poglejmo na primer fenomen ocenjevanja. V neformalnem izobraževanju ocenjevanja skoraj ni, če pa že je, gre ponavadi za dobre ocene, slabih pa se ne podeljuje (Nefiks). Po Glasserju tak način ne spodbuja prisile, ampak evalvacijo, ki pa je za učinkovito učenje pozitivna, celo nujna.

Namesto vodenja s prisilo Glasser predlaga vodenje kot združevanje interesov učencev in učitelja. Za vodenje brez prisile je potrebno dati učencem informacijo o tem, zakaj jim bo delo, ki ga bodo opravljali, koristilo v prihodnosti. Takšna informacija se nanaša na zadovoljevanje potreb posameznikov, ki je po Glasserju bistvo motivacije. Če je učitelj pri spodbujanju neuspešen, to pomeni, da ni dal iz rok informacije, ki bi učenca nagovorila. Če učenci učitelja kot vodjo vzljubijo, pa bodo pripravljeni zanj narediti celo kakšno težjo nalogo. Zadovoljevanje učiteljevih potreb bo v tem primeru pomenilo tudi zadovoljevanje njihovih lastnih potreb.

Glasserjevi anketiranci – dijaki – v (1994b:43) pravijo, da se za razliko od šole čutijo pomembne pri izvenšolskih dejavnostih (torej v neformalnem izobraževanju). Kot odgovor na vprašanje »Kdaj se zares čutiš pomemben?« skoraj nikoli ne omenjajo šolskih predmetov. Odgovor utemeljujejo s trditvijo, da pri izvenšolskih dejavnostih delajo v skupini, kar jim omogoča, da drug drugemu pomagajo, se bolj zabavajo in se zato tudi bolj potrudijo. Učenci torej pri rednih šolskih urah zelo težko zadovoljujejo svoje potrebe.

9.3. Tudi učitelji v formalnem izobraževanju so vodeni s prisilo.

S prisilo so vodeni tudi učitelji v javni šoli. Glasser zato velik del svojih besed posveča prav ravnateljem. Toda tudi če ravnatelj učitelje vodi brez prisile, so ti še vedno podrejeni prenatrpanemu kurikulumu, ki po Krofliču (2002:177) nastane iz dveh razlogov: zaradi nenehnega širjenja znanstvenih spoznanj, ki jih predmetni specialisti iz njega enostavno ne morejo izpustiti in pa zaradi učnosnovne strategije posameznih predmetov, ki nastanejo, ko posamezen predmet ne črpa iz ciljev celotnega kurikulumu, ampak samo iz njegovega dela.

Apple (1992:47) pravi, da »moramo priznati, da ima kurikularno polje svoje korenine v temeljih družbenega nadzora. Njegova intelektualna paradigma se je prvič oblikovala zgodaj v tem stoletju in postala razpoznaven skupek postopkov za izbor in organizacijo šolskega znanja – postopkov, ki naj se jih naučijo učitelji in drugi strokovnjaki.«

Tudi neformalno izobraževanje je podvrženo kurikulumu, vendar z občutno razliko. Udeleženci ob koncu ponavadi niso izpostavljeni na milost in nemilost testom sposobnosti, ki jih preverjajo računalniki (Glasser). Tako kurikulum v polju neformalnega izobraževanja deluje bolj v smislu priporočil, kot vodilo za učenje, od katerega lahko poljubno odstopamo. Kurikulum v formalnem izobraževanju pa ponavadi predstavlja nabor behavioristično določenih ciljev, od izpolnjevanja katerih je odvisen končni rezultat izobraževanja.

9.4. Neformalno izobraževanje je bolj pisano na kožo procesnemu načrtovanju kurikulumu

Za obe v praksi prevladujoči strategiji načrtovanja (učno-snovno in učno-ciljno) je značilno behavioristično teoretsko izhodišče. To zagovarja, da je mogoče s pomočjo kvantitativnih znanstvenih metod opazovati vse pojave, tudi vzgojo. Tako zastavljeni učni cilji opazujejo le spremembo vedenja posameznika, te pa oblikujejo v linearni hierarhični model. Vrhunec tega modela predstavlja Bloomova taksonomija učnih ciljev.

Tako zastavljeni cilji imajo poleg omenjenih slabosti tudi druge. Spodbujajo komunikacijo od učitelja proti učencu. Učenec je tako predstavljen kot šibki, nevedni in nevezgojeni člen, izrinjen od kakršne koli aktivne vloge. Poleg tega vseh učnih ciljev ni mogoče izraziti kot behavioristične, učni učinki pa so pogosto zelo nepredvidljivi.

Kelly (po Kroflič, 2002:153) predlaga nov način načrtovanja, pri katerem naj bi bila naša načela izobraževanja izražena v obliki procesnih terminov. Tak način ima kar nekaj prednosti pred učno-ciljnim načrtovanjem.

Metodologije dela v neformalnem izobraževanju so zelo pogosto opredeljene procesno. Dva načina dela, ki ju najbolj poznam (skavtska metoda in preventivni sistem Janeza Boska) sta opredeljena prvi z osmimi in drugi s štirimi elementi. Znotraj tega udeleženci sami prevzemajo pobudo za učenje.

9.5. Razvrednotenje strokovne usposobljenosti učitelja

Poleg kurikulumu je nadzor nad učitelji vzpostavljen tudi preko drugih sredstev. Apple v (1992:71-75) kot glavno sredstvo omenja t.i. kurikularne sisteme – pakete vseh potrebnih didaktičnih pripomočkov za izvedbo določenega kurikulumu. Takole pravi: »Tehnični nadzor in razvrednotenje strokovne usposobljenosti gresta pogosto z roko v roki. Razvrednotenje strokovne usposobljenosti je del dolgega procesa, v katerem je delo razdeljeno in potem prerazdeljeno, da bi se povečala produktivnost, zmanjšala neučinkovitost in nadzorovali tako stroški kot učinek dela. Ponavadi je to pomenilo, da smo zapletena dela razdelili v določena dejanja z določenimi rezultati, tako da smo lahko uporabili manj usposobljeno in cenejše osebje, ali pa tako, da se je lahko povečeval nadzor delovnega tempa in rezultat.«

Formalno izobraževanje je vsekakor veliko večji sistem kot posamezni med seboj bolj ali manj nepovezani sistemi neformalnega izobraževanja. Razumljivo je, da sta nadzor in razvrednotenje strokovne usposobljenosti nevarnejša za formalno izobraževanje. Tudi za izvedbo neformalnega izobraževanja obstajajo zbirke iger, delavnic in metod dela, ki jih lahko voditelji izobraževanja takoj uporabijo. Vendar načrtovanje, izvedba in vrednotenje še vedno ostaja domena bolj ali manj istega človeka in v večji meri tudi udeležencev izobraževanja.

9.6. Neformalno izobraževanje si lahko več privoščiti na področju vrednot

Pri načrtovanju kurikulumu smo na samem začetku prisiljeni poglobljeno spoprijeti z vprašanjem, kaj bi bilo treba storiti, kaj želimo doseči z določenim kurikulumom, to pa so izrazito preskriptivna, vrednostna vprašanja, ki so po svoji naravi bližje ideologiji (v nevtralnem pomenu besede) oziroma posvetnopolitični odločitvi kot znanosti. Želeni (načrtovani) del kurikularnih študij pomenijo vrednote oziroma preskriptivni del, h kateremu težimo ... (Kroflič, 2002:169)

Vrednote so temelj vsakega podjetja, vsake organizacije in tudi vsakega izobraževanja. Ko se odločimo za vrednote, lahko vse ostalo »izpeljemo iz njih«. Vsaka metodologija ima za seboj določene vrednote, pa naj bodo prikrite ali jasno izražene.

Sodobne polemike v pedagogiki se v veliki meri sučejo okoli legitimnosti javne šole (prim. Medveš, 2002). Te polemike so prisotne tako v strokovnih kot v laičkih krogih. Javna šola mora vrednote, ki jih bo zastopala, izbirati zelo natančno, pa še potem se vedno najde kdo, ki mu katera od vrednot ni pogodu in dolgotrajno demokartično odločanje bi se lahko pričelo znova. Pojavljajo se tudi očitki, da »v šoli ni pravih vrednot«, kar bi z drugimi besedami lahko prevedli v to, da smo prave že ovrgli, ker niso bile vsem všeč.

Izobraževanje pa je veliko učinkovitejše, če so vrednote jasno izražene in če lahko udeležene izobraževanja neprestano komunicira s čim več vrednotami. Ta privilegij si lahko privoščiti neformalno izobraževanje, ki za mlade ni obvezno.

Sklep

Primerjava formalnega in neformalnega izobraževanja je zelo zanimivo, a včasih nevhvaležno početje. S tem se ne ukvarja veliko raziskav in – kar problem dela še težji – niti osnovni pojmi niso jasno definirani.

Kljub temu lahko zaključimo, da v neformalnem izobraževanju obstaja večji maneverski prostor za učinkovito izobraževanje mladih. Po starem reku pa »vsaka šola stoji ali pade z učiteljem«.