

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Socialna pedagogika



KAZALO VSEBINE

TEORETIČNI DEL	3
POMEN SKUPINE (KOT VIR MOČI)	3
SYSTEMSKA TEORIJA V POVEZAVI z EKOLOŠKO PERSPEKTIVO	3
KONCEPT V ŽIVLJENJSKO POLJE USMERJENE SOCIALNE PEDAGOGIKE	5
PREDSTAVITEV PROJEKTNO-RAZISKOVALNIH VPRAŠANJ	6
OPIS RAZISKOVALNIH IN PROJEKTHNIH CILJEV	6
OPIS IZVEDBE	7
Metodologija – socialno pedagoške metode	Napaka! Zaznamek ni definiran.
ZAKLJUČEK	14
REFLEKSIJE	Napaka! Zaznamek ni definiran.
INDIVIDUALNA REFLEKSIJA	Napaka! Zaznamek ni definiran.
INDIVIDUALNA REFLEKSIJA	Napaka! Zaznamek ni definiran.
INDIVIDUALNA REFLEKSIJA	Napaka! Zaznamek ni definiran.
INDIVIDUALNA REFLEKSIJA	Napaka! Zaznamek ni definiran.
VIRI	16

TEORETIČNI DEL

Da bi naše raziskovanje, priprave in izvajanje aktivnosti z izbrano skupino lažje potekalo, smo pri zastavljanju projekta izhajale iz različnih teorij, iztočnic in socialnih diskurzov, ki pa so nam bili pri samem delu v veliko pomoč.

POMEN SKUPINE (KOT VIR MOČI)

Skupino lahko razumemo kot temelj socialnega in komunikacijskega okvira, v katerem posameznik zraste kot socialno bitje ter razvije strategije socialnega vedenja (Kobolt, 2009). v vsaki skupini lahko prepoznamo različne strukture, ki so značilne za specifično skupino (torej niso vnaprej opredeljene), to so npr. skupinske vloge, moč, pravila, komunikacija, meje itd.

Ljudje v svojem življenju zavzamemo mnogo različnih vlog, socialne vloge se običajno oblikujejo kot posledica pričakovanj, ki jih imajo člani neke skupine do določene vloge, posameznik nato to vlogo zazna in se začne vesti v skladu z njo (Ule, 2004). To znanje nam je pomagalo pri opazovanju učencev v razredu in katere vloge le-ti zavzemajo. V razredu smo bile pozorne tako na akcijske (posamezniki, ki iščejo mnenje, spodbujajo druge ...) kot na disfunkcionalne vloge (posamezniki, ki se vedejo agresivno, se umikajo, iščejo pozornost na neprimeren način ...). Poznavanje Brocherjevih iztočnic in teorij nas je pripravilo na določeno dogajanje v skupini (pretepi, izzivi določenih članov, konflikti) in odzivanje na le-to (razreševanje konfliktov, podpora posameznim članom ipd.). Opazile smo, da so dominantno pozicijo v razredu zavzemali predvsem tisti, ki so se vedli odklonilno, kar pa je močno vplivalo na razredno dinamiko.

Na skupinsko dinamiko vpliva več dejavnikov. Med primarnimi poznamo povezanost skupine, ki jo po Festingerju (Ule, 2004) tvorita privlačnost skupine za svoje člane in identifikacija članov s cilji skupine. Torej, bolj kot je neka skupina privlačna za svoje člane in bolj ko uspeva skupinske cilje pretvoriti v osebne cilje posameznikov, večja skupinska povezanost. Ker je bilo izboljšanje povezanosti v razredu eden izmed naših ciljev smo aktivnosti sestavile tako, da bi pri otrocih vzbudile medsebojno pomoč in skrb drug za drugega. Pri vsakem skupinskem srečanju smo preverile, ali so otroci zastavljene cilje razumeli in kdo v njih zmore oziroma kdo ne zmore sodelovati. Vsako srečanje je bilo jasno strukturirano, trudile smo se tudi za to, da bi lahko vsak član skupine našel prostor zase. Na koncu srečanj smo poskrbele za povzemanje in refleksijo ter tako z otroci raziskale njihova pozitivna oziroma negativna stališča do ostalih članov in skupine kot celote.

Manjše skupine, kot je bil naš razred, še posebej zaznamujejo intenzivni emocionalni odnosi. Visoka povezanost skupine se običajno kaže v prevladovanju pozitivnih čustev med člani skupine in v razvitem občutku pripadnosti ter odgovornosti za uspeh. Vsi omenjeni dejavniki vplivajo na razne procese (čustvena podpora, sodelovanje, lojalnost, skupni interesi ipd.), ki so odgovorni za tvorjenje socialne klime v razredu (Ule, 2004). Socialna klima razreda je tesno povezana s šolsko klimo (Greene, 2005), gre za obstoječa prepričanja, občutke glede šole, medvrstniška razmerja v šoli, prevladujoče vrednote in norme. Razumevanje tako razredne kot šolske klime je bilo v našem primeru še kako pomembno, saj se je kot prevladujoča problematika izrazila prisotnost konfliktov v obliki nasilja. Prevladujoče norme imajo velik vpliv na to, kako bodo ljudje na nasilje reagirali, zato smo se o tem pogovorile tudi s socialno delavno, ki nam je povedala, kako si prizadevajo za preventivo oziroma kurativo, promoviranje prosocialnega vedenja in vzpostavljanje zaupanja tako na ravni celotne šole kot posameznih razredov.

SISTEMSKA TEORIJA V POVEZAVI Z EKOLOŠKO PERSPEKTIVO

Pri modelu celotnega dela s 4. x razredom smo bile mnenja, da izbrano problemsko področje dela zelo dobro umesti socialno pedagoški diskurz *sistemske teorije* in z njim povezana *ekološka perspektiva oz. natančnejše Brofenbrennerjev ekološki model pomoči*. Hristovski (2003) v danem diskurzu izpostavi, da je sam namen diskurza osredotočen ne le na

proučevanje in analiziranje posameznika in njegove aktivnosti (v našem primeru razreda in njihovega, obnašanja in odzivanja na skupinskih delavnicah), temveč si prizadevati posvetiti pozornost tudi okolju in drugim sistemom, v katere je posameznik vključen. Vsi ti sistemi so medsebojno povezani, prepleteni in imajo velik vpliv na posameznika. Zaradi vsega tega smo se tudi same odločile, da se bomo predhodno poskušale čim bolj pozanimati o populaciji učencev četrtega razreda Osnovne šole. Prizadevale smo si pridobiti čim bolj celostno in koherentno sliko, ki zajema informacije drugih sistemov, ki nam bodo bolj pomagali razumeti vplive okolja na življenje in delovanje učencev v razredu.

Učence 4. X razredne skupnosti smo obravnavale kot socialno skupino oz. kot sistem, v katerega vsakodnevno vstopa učenec in navezuje svoje stike z vrstniki na najrazličnejše načine. Skozi cikel treh delavnic smo opazile, da je bilo navezovanje stikov večkrat povezano z "zafrkavanjem, draženjem" in drugimi raznimi neprimernimi načini vzpostavlja komunikacije s sošolci. Sistemska postavitev razreda nam je omogočila, da smo tekom priprave, načrtovanja in tudi evalviranja projekta pridobile vpogled v t.i. "živ zemljevid" vedenja in dinamičnost sistema (razred, majhne skupine, šola, učitelji na šoli – svetovalna delavca; specialni pedagog in socialna pedagoginja ter razredničarka razreda). Sistemski pristop in pogled pri obravnavi učencev sistema nam je torej tako omogočil bolj poglobljeno in celovito razumevanje širšega okolja in sistema razreda (Gorišek in Hribar, 2006). Predhodno srečanje s socialno pedagoginjo nam je zelo pomagalo pri sami zastavitvi delavnic in lažjemu razumevanju sistema, saj je sama imela boljši pogled nad sistemi, ki delujejo in so prisotni na šoli. Te koristne informacije so nam bile v veliko pomoč pri načrtovanju delavnic. Poskušale smo si prizadeti čim bolj celostno sliko in nasploh smo se posluževale multiperspektivnega pogleda na sistem.

Učenec je odprt sistem, ki se nenehno in vzajemno izmenjuje z vsemi okoliškimi konteksti (razred, družina, ...). V sklopu projekta smo, kljub temu da smo v nadaljevanju pretežno delale le z mikrosistemi učencev četrtega razreda in učenci kot individuumi (na tretji oz. zadnji delavnici je bila prisotna tudi razredničarka), smo se vseeno pri pripravi seznanile tudi z drugimi področji sistema. Preko informacij smo se seznanile z družinskim in šolskim sistemom, ki sta med najpomembnejšimi sistemi, ki vplivajo na razvoj učencev in nasploh delovanje razreda (Gorišek in Hribar, 2006). Na tak način smo se poskušale osredotočiti na sam kontekst, ki je zelo pomemben v sistemski teoriji in se usmeriti tudi v same rešitve in vire učencev. Skupaj z učenci in s socialno pedagoginjo smo iskale rešitve ter tako širile naše poglede in perspektive sistema. Preko informacij, ki so nam bile predane s strani socialne pedagoginje in specialnega pedagoga smo prepoznale možnosti za spremembo v sistemu. Pri tem smo izhajale iz močnih področjih učencev in temo delavnice sprva oblikovale na podlagi prejetih informacij, toda tekom izvajanja druge in tretje delavnice smo skupaj z učenci prešle na stvarne probleme razreda, ki so jih izpostavili tudi učenci sami (neprimerna komunikacija, prisotnost nasilja ipd.). V celotnem procesu smo opazovale odnose in se ukvarjale ter tudi same poskušale prepoznati stabilnosti in kakršne koli možne spremembe in napredke v sistemu.

Downer in Myers (2010) pri razlagi ekološke perspektive v ospredje postavita posameznika, ki je vključen v več sistemov. Sam po sebi je vključen v *mikrosistem*, ki predstavlja njegovo neposredno interakcijo s t.i. pomembnimi osebami (dom-starši, šola, razred in sošolci). Učenci 4. X so k delovanju *mikrosistema* prispevali s svojo dinamiko v razredu, torej so sami sooblikovalci sistema razredne skupnosti. Na podlagi delavnic smo tudi same poskušale čim bolj preko skupnih aktivnosti vplivati na sooblikovanje in spreminjanje sistema. Naslednji sistem je *mezosistem*, ki zavzema povezave med dvema in več sistemi, v katere je vključen posameznik. Primer je lahko odnos med šolo in domom (starši), ki je kot po poročanjih socialne pedagogike, pri nekaterih učencih pogosto in kakovostno, medtem ko pri drugih manj pogosto. *Eksosistemi* so okolja, ki se nanašajo na povezave in procese med dvema in več okolji. V ta sistem npr. lahko sodi aktivnost šolskega sveta. Na tej osnovni šoli si zelo prizadevajo za ustvarjanje varnega okolja, katerega vpliv je bilo možno prepoznati tudi na ravni razrednega mikrosistema. Sam *makrosistem* pa zavzema najširšo raven okolja in vključuje temeljne splošne kulturne, izobraževalne in druge vrednote.

Ravno zaradi vsega tega se nam je zdelo pomembno delati intervju tudi s socialno pedagoginjo, ker ima sama veliko boljši pregled nad sistemi, njihovim delovanjem in vplivanjem na našo populacijo, to so učenci. Me smo, kot je bilo že rečeno, sicer bolj delale z njihovimi mikrosistemi, ampak smo pri pripravi delavnic, preden smo vstopile v njihovo razredno okolje, se vseeno poskušale čim bolj seznaniti tudi z njihovimi drugimi okolji ter si tako prizadevale dobiti čim bolj celostno sliko.

KONCEPT V ŽIVLJENJSKO POLJE USMERJENE SOCIALNE PEDAGOGIKE

Glede na Grundwald in Thiersch (2007) koncept usmerjenosti v življenjski svet ali vsakdan zajema tako teoretično področje socialne pedagogike kot tudi praktično izvajanje, ki je najbolj očitno v različnih institucijah, v okviru programov in na drugih področjih, oziroma na splošno v delovanju socialnega pedagoga.

Koncept v življenjski svet usmerjene pedagogike je v ospredje stopil v času širjenja socialno pedagoške prakse v šestdesetih letih, ko je zaradi širitve področij, v katera se je lahko vključila socialna pedagogika kot stroka, začelo napredovanje profesionalne samozvesti ter delovne ozaveščenosti v okviru socialne pedagogike. V skladu z moderno družbo se je tako socialna pedagogika preko razvoja oblikovala v ekspertno kulturo. Odmaknila se je od rigidnih konceptov vezanih na disciplino in se približala bolj diferenciranim in opredmetenim oblikam, ki pa jih še vedno nadgrajuje in postavlja pod vprašaj. Vzporedno s temi spremembami pa so se tako v družbi kot tudi v stroki začela pojavljati vprašanja izhajanja iz izkušenj posameznikov v njihovem vsakdanu, njihovih kompetenc, lastnih moči, spodobnostih ter lastnim delovanjem. Prišlo je do ambivalentnega mnenja o takem idiličnem pogledu na posameznika in kot odgovor na to se je razvil koncept v življenje usmerjene socialne pedagogike, ki ne zanika ambivalence prisotne ob pojmovanju uporabnikov kot močnih, temveč uvede bolj kompleksen pogled na celotno situacijo. Hkrati namreč spoštuje vire, ki so posamezniku že dani v njegovem okolju in so prisotni v njem samem, po drugi strani pa uvede profesionalno podporo kot sredstvo, ki deluje proti preprekam v njihovih življenjih. Tu se vpeljeta solidarni in participativni del, v okviru katerih torej sprejememo kompetence posameznikov, upoštevamo njihovo odtujitev od družbe, se zavedamo možne kolonizacije kot stranskega učinka profesionalnosti ter s tem v zakupu delujemo z dobrimi nameni usmerjenimi k uporabniku. Tako socialna pedagoginja uporablja svoje vire na pravnem, institucionalnem in profesionalnem področju za opolnomočenje posameznikov za obvladovanje lastnih življenj (Grundwald in Thiersch, 2007 ; Zorc Maver, 1997).

Naše delo na osnovni šoli pa je bilo vezano bolj na aktualno družbeno strukturo in okolje, ki se v njej nahaja. Sedanjost je namreč bolj nepredvidljiva in spremenljiva ter manj stabilno strukturirana kot preteklost. V njej je vsakdan sestavljen iz vzorcev in individualnih načrtovanj, oblikovanj življenja. V vsakdan usmerjena socialna pedagogika se danes nanaša na razlike in erozije, ki se pojavljajo v moderni družbi in prek združevanja kompenzacijskih podpornih oblik z podpornimi oblikami v krizi normalnosti, ki je bolj nagnjena k tveganjem. Socialna pedagogika je v koraku z moderno družbo, kjer se pojavljajo nove potrebe na področju obvladovanja normalnosti, kar v praktičnem smislu pomeni razširitev svojih nalog iz bolj tradicionalnih, vezanih na institucije v takšne, ki so vezane na vsakdan, nekakšna oblika generalne pomoči širši populaciji pri tako imenovanem "obvladovanju življenja". To področje posledično zajema veliko širše polje vezano tudi na vzgojno pomoč, svetovanje, delo v skupnosti, sodelovanje z institucijami na področju izobraževanja in posredovanja dela in podobno (Grundwald in Thiersch, 2007).

Me smo pri pripravi delavnic na osnovni šoli poskušale uporabiti vidik v življenje usmerjene socialne pedagogike vezan na praktično delo socialnega pedagoga ter na podlagi oblike koncepta, kakor se pojavlja v sedanjosti, torej vezan na obvladovanje življenja, sodelovanje socialnega pedagoga z drugimi strokovnjaki, vstop v okolje, kar je bila v našem primeru osnovna šola in dela usmerjenega v iskanje orodij in opolnomočenja uporabnikov. V nadaljevanju ne bomo več predstavljale vseh vidikov koncepta v življenje oziroma vsakdan

usmerjene socialne pedagogike, temveč bomo izpostavljale vidike koncepta vezane na naše delovanje na osnovni šoli.

Pomemben nam je bil en izmed znanstvenih konceptov vezanih na ta koncept, ki se imenuje fenomenološko – interakcionistična paradigma, ki vsakdan pojmuje kot konstrukcijo doživetega časa, prostora in socialnih povezav. Razlaga in delovanje pa se zgostita v navade in vedenje, ki se pojavljajo v vsakdanu. Pri rekonstrukciji vsakdana se opazuje ljudi v njihovih razmerjih, ki jih dejavno soustvarjajo in v njih soodločajo (Grundwald in Thiersch, 2007).

Poleg tega smo upoštevale dojemanje vsakdana kot dialektičnega, sestavljenega iz določenih rutin, ki varujejo in omejujejo ter boj za boljše možnosti, kjer je nekakšen cilj, ki ga lahko prepoznamo "uspešen vsakdan". Poleg tega pa smo se seveda stalno zavedale določenih vseprisotnih družbenih struktur, v katere smo bile vpletene tako me kot tudi naši uporabniki (Grundwald in Thiersch, 2007).

V bolj praktičnem vidiku, kjer izhajamo iz teorije smo torej na podlagi tega koncepta, kakor pišeta Grundwald in Thiersch (2007) posameznike in razred, v katerem smo se nahajale poskušale razumeti prek stvarnosti, v kateri se nahajajo. Vir navaja, da lahko odstopajoče vedenje razumemo kot prizadevanje za obvladovanje danih razmerij in si moramo prizadevati, da ga razumemo in spoštujemo, četudi je morda škodljivo. Pri delavnicah se bo to kazalo v prisluhu za težave otrok in njihovem navajanju razlogov za vedenje, ki s strani šole morda ni zaželeno (Grundwald in Thiersch, 2007).

Ta koncept je torej usmerjen v ustvarjanje uspešnejšega vsakdana. Dva glavna procesa, ki se pojavljata v okviru delovanja v skladu s tem konceptom sta spoštovanje in destrukcija. Spoštovanje je med drugim vezano na priznavanje različnih doživljanj sveta, destrukcija pa se sklicuje na boljše razmere (Grundwald in Thiersch, 2007).

Pri socialno pedagoškem delovanju se ta koncept odraža v ciljno proti reševanju problemov usmerjenem delovanju, pri katerem pa se zavedamo neravnovesja, ki je prisotno pri vsakem nudenju pomoči. Koncept v vsakdan usmerjene pedagogike zavzema daljši proces spoznavanja situacije, osnovanja možnih rešitev, realizacije prej spisanega osnutka, in preverjanja uspešnosti, kar se dogaja v stalnem procesu interakcij (Grundwald in Thiersch, 2007).

V krajšem času naj bi to izvedle tudi me v okviru našega projekta. Predstavljeni vidiki le okvirno zajamejo kompleksen koncept v življenjski svet usmerjene socialne pedagogike, ki smo ga uporabljale kot enega izmed vodil pri pripravi projekta.

PREDSTAVITEV PROJEKTNO-RAZISKOVALNIH VPRAŠANJ

- Ali je prek treh delavnic možno izboljšati povezanost v razredu?
- Ali lahko prek aktivnosti pripomoremo k boljši komunikaciji v razredu?
- Ali lahko tekom delavnic zaznamo potrebe v razredu?
- Ali odziv na zaznane potrebe pripomore k bolj aktivni participaciji?
- Ali je moč delavnice izvedene v enem razredu prenesti na druge razrede?
- Ali na podlagi delavnic v razredu lahko sklepamo na potrebe, ki se pojavljajo na ravni šole?

OPIS RAZISKOVALNIH IN PROJEKTHNIH CILJEV

- Prek delavnic izboljšati povezanost v razredu (pri otrocih spodbuditi medsebojno pomoč, skrb drug za drugega, posredovanje v konfliktih, ...)
- Pripomoči k bolj učinkoviti komunikaciji v razredu (uporaba jaz sporočil, izražanje čustev in potreb, aktivno poslušanje med seboj, ...)

- Zaznavanje potreb v razredu in odziv nanje (pogovori z učenci, poslušanje učencev, razumevanje njihovih socialnih vlog in potreb, ...)
- Pridobiti vpogled v razredno dinamiko
- Povečevanje aktivne participacije in sprejemanja novega znanja podanega prek aktivnosti kot posledica odziva na potrebe otrok
- Zaznati možnost prenosa delavnic na druge razrede
- Raziskovanje možnosti sklepa potreb na ravni šole iz delavnic v razredu in pogovora s strokovnim kadrom

OPIS IZVEDBE

Za začetek bi predstavile zgodbo o našem alter egu, ker se nam zdi, da precej dobro opiše začetno situacijo. Imele smo mnogo idej za naš projekt, a se nam nobena ni zdela dovolj dobra, zato smo se odločile, da se najprej malo sprostimo in raje razmislimo o tem, kako bi poimenovala skupino. Med drugim smo ugotovile, da ima zanimive storže, da so prav super in si rekle, da smo tudi me super storži. Ker smo prvotno razmišljale, da bi bila naša tema povezana še z gozdno pedagogiko, se nam je to ime zdelo super, zato smo se odločile, da bo naš alter ego.



Še naprej smo tuhtale, s čim bi se rade ukvarjale. Vedele smo, da želimo odgovoriti na aktualne potrebe. Glede na to, kako aktualen je covid in koliko težav je prinesel, smo se odločile, da naslovimo te. Razmišljale smo, s katero populacijo bi delale. Nekaj nas dela z mlajšimi in pogovor je nanesele na posledice, ki jih čutijo. Odločile smo se, da bomo delale z njimi. Naš načrt je bil najti aktivnosti, ki bi povezale učence po koroni in jih spodbudile k sodelovanju, k pomoči drug drugemu, k zaupanju. Če bi bil projekt uspešen, bi lahko aktivnosti prenesle tudi na druge razrede/skupine. Prvotno smo želele delati z otroci iz večih razredov in zunaj, da bi lahko uporabile elemente gozdne pedagogike, potem pa smo se vseeno odločile, da bi bilo bolje delati na dobri razredni klimi, ki jo bomo dosegle le, če so vsi učenci iz enega razreda. Ena izmed nas je prostovoljka na Osnovni šoli in veliko govori z njihovo socialno pedagoginjo, zato smo se odločile, da ji pošlje mail in jo vpraša, če je na njihovi šoli potreba po povezovanju učencev po koroni. Socialna pedagoginja je odgovorila, da so dejansko v vsakem razredu prisotne potrebe, a da bo poskušala izbrati razred, v katerem so posledice najbolj očitne. Odločila se je za 4. razred. Malo nam je opisala situacijo: *»Oddelek je precej dinamičen in vsaka sprememba vpliva na sodelovanje otrok in delo. V oddelku je 22 otrok, 10 dečkov in 12 deklic. Razmere ob covidu niso edini dejavnik, so pa vplivale na delo v razredu. Kar nekaj učencev se je tudi letos šolalo precej časa na daljavo, težave smo imeli z izvajanjem samotestiranja.«* Razredno dinamiko nam je sicer na kratko orisala, a smo si želele še več podatkov, da bi lahko čim bolj naslovile potrebe. K njej smo se odpravile na konzultacije, kjer smo izvedele še, da imajo otroci težave z delovnimi navadami, pozornostjo, vztrajnostjo in so nemirni. V razredu je bilo, kot je že omenila, veliko odstopanj glede covidu, a je povedala, da so bili *»tudi prej že precej zahteven oddelek«*, sploh fantje. V razredu so tudi otroci s posebnimi potrebami – motnjo pozornosti in čustveno vedenjskimi težavami. Prisotno je tudi fizično nasilje, spodbudi nas, da razmišljamo o načinu, kako bi jih spodbudili k razmišljanju, *»kako bi se lahko vedli drugače kot na fizični način«* in k opismenjevanju čustev, v smislu, *»povej, kako se počutiš, kaj moje vedenje povzroči pri drugem«*. V razredu so fantje in punce ločeni in bi jim koristila izkušnja povezanosti na drugačen način. Pripomnila je, da bi bila dobra vizualna

podpora, ki bi jim ostala. Ko smo vprašale, kako bi to lahko merile, nam je rekla, da bi delovali vprašalniki v obliki smeškov, a z največ 3 vprašanji, ki jih želimo spremljati. Povedala nam je še, da bomo z njimi lažje delale po postajah, kot prek pogovora z vsemi. Izpostavila je tudi, da če kdo ne bo želel sodelovati, naj bo vsaj poleg, na vsake toliko časa pa naj ga vprašamo, če si morda že želi sodelovati. Želela si je tudi, da bi dobili večšine, ki jih lahko ponavljajo in nadaljujejo z učiteljico ter jih tako osvojijo. S tem smo se strinjale, saj smo se tudi zavedale, da bodo drugače naše delavnice veliko premalo. Predlagala je še teme: »kaj je prijateljstvo«, »kaj je biti sošolec«, »obljube«, »kako se držati obljub«, »kaj pomeni stop«, »neprimerno obnašanje do drugih«. Odločile smo se, da bo **naš glavni cilj izboljšanje klime v razredu in povezovanje otrok**. Socialna pedagoginja je omenila še, da jim v prostem času problem predstavljajo tudi digitalne naprave, na katere so se navadili med covidom. V šoli to sicer omejujejo, a se pozna pri domačem delu za šolo. Zato smo se odločile, da se bomo povezale z organizacijami, ki delujejo na področju odvisnosti od digitalnih naprav, saj smo predvidevale, da bodo za nas imele nasvet, kako načrtovati zabavne delavnice in kako pridobiti pozornost otrok.

Kontaktirale smo organizacije Logout, Safe.si in Šteker. Intervjuje smo imele z zadnjima dvema in dobile precej dobre nasvete.

Predstavnika organizacije sta nam povedala naslednje:

- Dobro moraš poznati razvojno stopnjo
- Pri mlajših težko preko pogovora, lažje preko pravljič, aktivnosti, ki jih imajo radi
- Priporočena je predhodna hospitacija
- Preverite ali na ta način funkcionira le nekaj posameznikov ali več → daš nalogo le njim
- Ni nujno, da so vsi med sabo prijatelji, morajo pa biti vsi prijazni drug do drugega!
- »Vrzi jih v globoki del bazena« = vržeš jih v skupine, ki jih drugače ne formirajo → če zasnujemo aktivnosti malo bolj praktične, naj bodo skupine naključne
- Univerzalna aktivnost, da se lahko vsi poistovetijo z njo
- Od začetka jih morate same razdeliti v mešane skupine, ki jim morda ne bodo všeč, potem pa se bolje spoznajo in lažje steče □ tudi v življenju bodo morali delati z ljudmi, s katerimi niso prijatelji
- Če je tema primerna in igre dovolj zanimive, se kar vključijo; če se kdo ne vključi je v redu, važno, da nas spremlja, tudi če spremlja od zunaj, ker se tudi iz tega nekaj nauči; pred naslednjo aktivnostjo ga dregneš, da naj se poskuša vključiti
- Dobro, da je več delavnic, saj te učenci bolj poznajo in spustijo bariere sami od sebe, led je že prebit □ preko treh delavnic lahko navežemo stik!
- Lahko daš aktivnost: zakaj se je bolje družiti v živo kot prek interneta → prek delavnic povežeš tako povezovanje, kot vsebino (npr. zmanjševanje preživljanja prostega časa na telefonu)
- Najprej določite cilj in namen, potem pa metode
- Za stvar, ki bi jo počeli na računalniku, najdemo alternativo (s kakšno aktivnostjo bi to počeli v živo) = paralele; aktivnost, ki jo delam doma sam, jo sedaj delam z drugimi ljudmi
- Vprašaj na hospitaciji, kaj je pri njih aktualno (v smislu iger, preživljanja prostega časa, aplikacij na telefonu...)
- Uporaba gibanja, če skupina noče sodelovati
- Socialne igre: če jih imamo v krogu, pa nekateri delajo nemir, jih razsedemo prek igre
- Priprava učilnice - lahko del dejanske delavnice, kratek uvod, sedaj pa skozi igro pripravijo učilnico

- Oni imajo kontakt s starši, ko imajo predavanje za starše, drugače niti ne; lahko kot nadaljevanje aktivnosti: sedaj pa lahko to poskusite še doma; lahko tudi naredijo izdelek in ga odnesejo domov (dosegli smo otroka in starše)
- Zelo redko bo delavnica stekla, kot je zamišljena, a je to tudi v redu

Nato smo imele še intervju s Safe.si. Organizacijo je zastopal xxx ki nam je povedal naslednje:

- 4. razred – prilagodite se starostni skupini, pogosto jih precenjujemo, manj pogovora, več iger □ Včasih pri skupini ne veš v kakšni razvojni stopnji so - ugotoviš v prvih 5 min, da nisi preveč otročji ali preveč zahteven
- Miselni preskok glede predajanja snovi- na enostaven način povedati, kar želiš
- 4. razred najtežji - eni na višji, drugi na nižji ravni razumevanja, težko oboje motivirati □ pazi na to, spusti se na njihovo raven - pride z izkušnjami
- Znajo biti zelo zanimivi in zabavni
- To da se znaš prilagoditi, ti pomaga pri otrocih s PP
- Različni karakterji in kako jih povezati - ni problem, si nekaj novega, govoriš o temi, ki jih zanima, je nekaj novega - imamo faktor drugačnosti
- Safe.si temelji na pogovoru - spodbuja se jih k temu, da oni kaj povedo
- Delavnica se začne z vprašanjem - vedo, da bodo imeli oni besedo
- Če ne poznaš otrok postaviš vprašanja, da vidiš, kakšna je situacija - informiraš in dobiš situacije - odvisno od dneva, ure, počutja - proti koncu dneva mlajši že preveč "naspidirani" - težko jih je umiriti - ob 12h čakajo, da gredo domov, jih je težko učiti - da se jih z vprašanji, vključevanje v pogovor
- včasih preveč dvigujejo roke, vsi želijo nekaj povedati, včasih nehajo, ker jih ne kličeš - me v vlogi moderatorja, usmerjevalca, ohranjamo rdečo nit
- V vsakem razredu so npr. 3 skupine otrok - 1. hočejo na vsak način vse povedati - kar govorijo, tudi če ne dobijo besede - daš besedo in ustaviš, da govorijo tudi drugi 2. "normalni" - bi kaj povedali, ampak so vljudni in ne bodo - dvignejo roko, pazi da pokličeš, če ne daš besede se bodo počutili zapostavljene 3. tihi - najtežje - včasih ne upajo dvigniti roke, ker jih je strah da bo kaj narobe POVEJ, DA NI NAPAČNIH ODGOVOROV, SE BOMO SAMO POGOVARJALI ni za oceno; tihe je treba potipati, pozovi jih, da pridejo do besede - hitro vidiš ali mu paše ali se skriva - če se skriva, ga ne drezaš več
- Pazi na mimiko obraza - včasih kdo prej noče, potem pa ima zgodbo in moraš opaziti govorico telesa
- Včasih vmes kakšni (običajno starejši) - ekstremno moteči - če ne upoštevaš se lahko poslabša - jih je treba ustaviti, drugače govorijo neumnosti
- Hospitacije pri pouku niso iste - razred ima dinamiko, ki nastane tudi iz odnosa z učiteljem - vidi se glasne in moteče
- Dinamika na delavnici je drugačna kot pri pouku - drugačna če je učitelj v razredu ali ne - če ni učitelja si upajo povedati več
- Ko se ti otroci odprejo imajo veliko zgodb - se veliko naučiš od njih - nek filter med resnico in lažmi
- Včasih čez 2 leti v isti razred - lahko izhajaš iz ene delavnice - več si zapomniš kot zgleda na prvo žogo - z vprašanji - se otroci spomnijo
- Če 1. ne uspe bo naslednjič težje – "oh že spet imamo te punce"
- Enkrat je bilo kombinirano - ena od logout ni bila vredna za otroke - od nje so prišli poklapani
- izhajaš iz stanja - začneš bolj dinamično - včasih kakšna neumnost, nekaj kar jih zanima, ... pozitiven način

- Napaka: Ko se kot izvajalec več ukvarjaš sam s sabo - vsak potrebuje kakšnih 10 delavnic, da postane bolj suveren (če nisi suveren bodo otroci to izkoristili, ključna samozavest - otroci začutijo, obvladanje snovi, tekoča delavnica, zadnja delavnica bo najboljša, če ne bo okej ne obupat)
- Napake = imaš nivo govorjenja, podajanja na neprimernem nivoju glede na starost, avtoriteta!! - ko stopiš v razred si nekaj novega - v prvih nekaj minutah je ključno kako začneš - ocenijo ali boš avtoriteta ali se bodo celo uro iz tebe delali norca - ko stopiš v razred resen izraz na obrazu, dokler ne začneš predavati - pazi, da ne pride do distance, ko začneš govoriti - nasmeh, kasneje že z začetkom vzpostaviš spoštovanje do izvajalca
- Če hodiš po robu med motivacijo in nemotivacijo - če med nemotivacijo nazaj vzpostaviš pozornost in red - narediš nekaj šokantnega = potem jim poveš, narediš nek uvod nazaj v delavnico
- Problem, če pride do nepredvidene zadeve - enkrat zaklel → vsi so se smejali, dokončno izgubil avtoriteto - pelješ, pelješ, pelješ, se odzivaš na njih → pogovor zelo pomaga
- Motiviranje: začneš s primeri, svojimi, njihovimi
- Dvojice za pretihe? - razmisliti, kaj je smisel

Nasveti so se nam zdeli zelo koristni, saj se zgoraj omenjeni ljudje vsakodnevno ukvarjajo s posamezniki, kot bodo naši učenci, kar pomeni, da jih tudi zelo dobro poznajo in izhajajo iz njihovih potreb. Upale smo, da jim bodo naši učenci podobni. Seveda pa smo se zavedale, da vseeno ne moremo računati zgolj na to, zato smo socialno pedagoginjo vprašale še, če je v razredu možno hospitirati. Predlog se ji je zdel super, a nas je opozorila, da učiteljica nima preveč rada, če se kdo vtika v njen razred. To se je kasneje potrdilo, saj nam hospitacije ni odobrila. Pred izdelavo delavnic smo se tudi posvetovale s prof., da nas je malo usmerila, kaj realno lahko pričakujemo in česa ne ter kako približno evalvirati naš napredek. Cilje, ki smo si jih zastavile, najdete v zgornjem poglavju, glede evalvacije pa smo se odločile, da bomo poskusile z nalepkami in merile počutje v razredu. Če nam to ne bi uspelo, pa bi po koncu delavnic vprašale učiteljico in socialno pedagoginjo, če občutita kakšno razliko. Zelo nam je pomagalo, da smo naše pomisleke izrazile na glas, ker smo jih potem lažje premagale. Pomagalo je tudi, da smo se o njih pogovorile s partnerskimi skupinami, ker smo se same večkrat vrtele v krogu in so nas skupine potegnile iz kroga ter nam podale kakšne nove zamisli.



Pred pripravo smo razmišljale še, kako bi naš alter ego povezale z dejanskim projektom. Razmišljale smo, kako zelo različni so storži na drevesih, a so vseeno povezani z vejami. Še več, v gozdu je moč najti veliko različnih storžev. Kot učenci so tudi storži **različnih oblik, družin, interesov in želja, a vsi sobivajo**. Rodil se je stavek: »Ne moreš izbirati, kdo je tvoj

sostorž, lahko pa izbereš, kako se boš do njega obnašal!«, in odločile smo se, da bo to naš moto.

Naša prva učna priprava je izgledala takole:

EVALVACIJA

Preden smo začele z delavnicami, smo se pogovarjale s specialnim in rehabilitacijskim pedagogom, ki je nadomeščal učiteljico, ki je bila še vedno na bolniški odsotnosti. Presenetila nas je njegova avtoriteta. Učenci so gledali film, on pa jih je spremljal iz hodnika. Če so postali preveč glasni, se je na to odzval s »ŠŠŠŠ«-jem. Povedal je, da jim s tem omogoča, da sami postavljajo meje in se učijo nadzirati situacijo. Malo smo se pogovarjali o naših delavnicah in vprašale smo ga, za katera področja meni, da jih učenci najbolj potrebujejo. Povedal je, da definitivno potrebujejo tehnike reševanja konfliktov, ki ne vključujejo nasilja in pa razvijanje empatije, saj te trenutno še ne zmorejo. Vesel je bil, ko je slišal, kaj jim bomo predstavile me, saj se je strinjal, da to vsekakor potrebujejo. S pogovorom nas je malo pomiril, saj nam je dal vedeti, da smo učence kar dobro opazovale in resnično izhajamo iz njihovih potreb.

Ob začetni evalvaciji se jih je 13 postavilo k jeznemu smešku in 6 k žalostnemu. Rezultati so nas zato presenetili, ker smo domnevale, da so bili nekateri vseeno dobre volje in so dobro sodelovali prejšnji teden v mešanih in naključno izbranih skupinah. Predvidevale smo, da je bil odziv posledica prijateljev, saj se jih je kar nekaj postavilo tja, kjer so imeli prijatelje. Težko rečemo, da so rezultati, ki smo jih dobile, realni. Tudi druga evalvacija ni šla povsem po načrtih. Na tablo smo narisale tri baterije in jih prosile, da se postavijo k tisti, ki predstavlja njihovo energijo. 9 se jih je postavilo k najbolj polni, 6 k na pol polni in 3 k žalostni. Razporeditev je bila podobna tisti iz prejšnjega tedna, morda je bilo to zgolj naključje, morda pa je zadaj kakšen vzorec. Morale bi spremljati še, kdo se je postavil kam in morda skozi daljše obdobje opazovati, če se vedno isti posamezniki postavijo na isto počutje. Eden od učencev se ni želel opredeliti, saj ni znal opisati svojega trenutnega počutja.

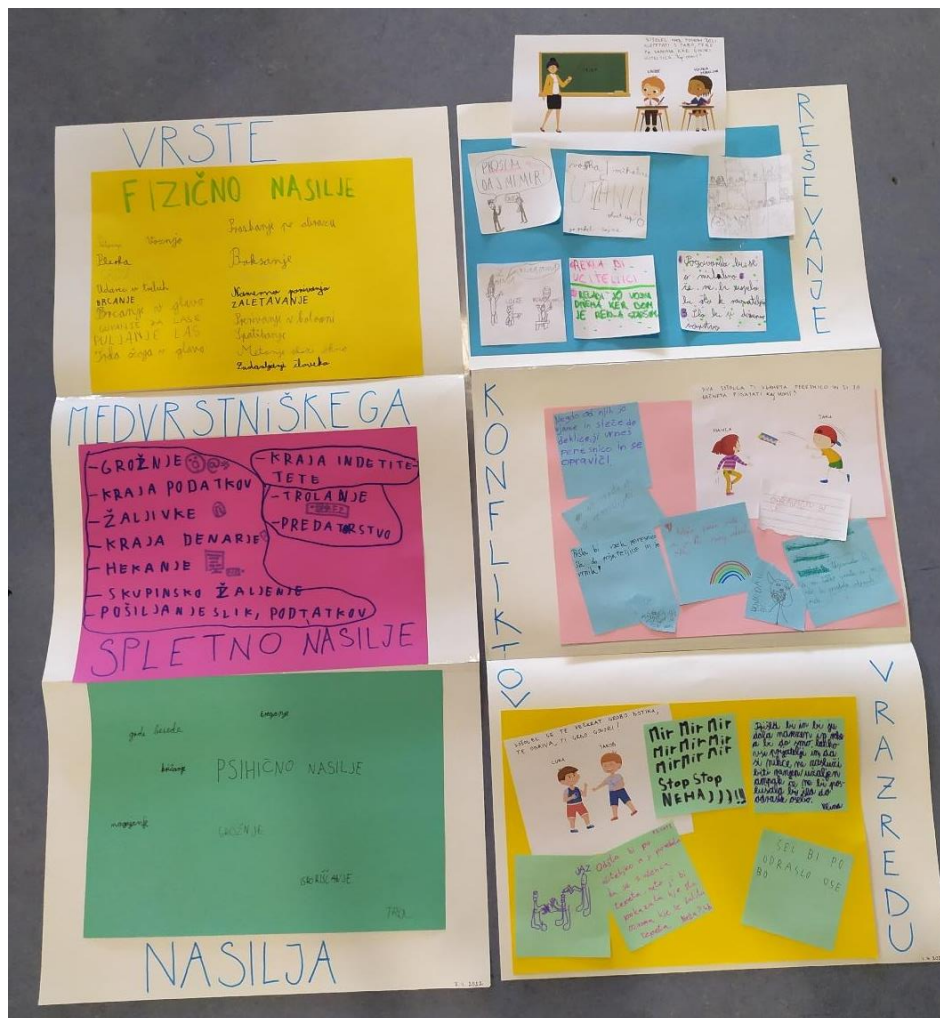
V skupine smo jih težko razdelile, ker so si menjali barve listkov. Težava, ki se je pojavila, pa je bila tudi, da nismo vedele točnega števila prisotnih učencev in smo imele posledično barvnih listkov preveč. Ker so se učenci tako hitro premikali, pa nismo vedele, koliko barvnih listkov smo že razdelile. Predhodno smo razmišljale, da jih nočemo razdeliti po imenih, da jih ne bi s tem stigmatizirale. Učenci bi lahko hitro ugotovili, da smo zgolj pomešale tiste, ki ponavadi bolj sodelujejo s tistimi, ki povzročajo nemir.

Presenetilo nas je, da v skupinah pridno sodelujejo in se jih da veliko bolj nadzirati. Žal smo tudi danes le tri izvajalke, zato eno vrsto nasilja (skupinsko) izpustimo. Vseeno dobimo občutek, da najbolj sodelujejo tisti, ki se teh tem že zavedajo.

Za drugo aktivnost uporabimo človečke, ki so nam ostali od zadnjič (načrtovani so bili za plakat). Enih se aktivnost dotakne, drugih pa vseeno ne preveč. Razmišljamo, da bi lahko človečke pred tem lepo porisali in bi potem morda občutili drugačna čustva, ko bi jih morali zmečkati, saj bi se zanje bolj potrudili.

Tudi pri tretji aktivnosti dobro sodelujejo in iščejo različne konstruktivne ideje za reševanje konfliktov. Skupaj se pogovorimo tudi o neprimernih. Situacijo c) žal izpustimo, ker smo le tri izvajalke. Ob koncu eden izmed učencev v skupini prebere rešitve še drugim skupinam.

Prilagamo fotografijo dveh plakatov, ki sta nastala na drugi delavnici:



EVALVACIJA

Na tej delavnici smo jih v skupine razdelile povsem naključno, saj smo se odločile, da bomo raje delale na tak način, da so v skupini prijatelji, ki se vsaj poslušajo, ker drugače lahko hitro pride do konfliktov. Poleg tega smo na delavnici štiri in so skupine manjše kot običajno. V vsaki skupini izdelajo plakat, oz. ga dopolnijo in vesele smo, ker skoraj vsi sodelujejo. Nekateri resda napišejo zelo malo ali pa se norčujejo, a so redki in se hitro umirijo. Lažje jih je umirjati, saj so skupine manjše. Prav tako nam je bolj všeč, ker se lahko posvetimo vsakemu odzivu in ga nagovorimo.

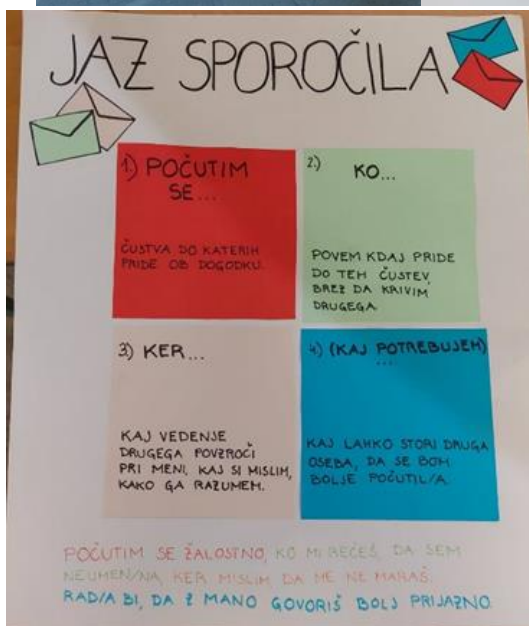
Izdelamo dva plakata s tehnikami (semafor in jaz sporočila), ki jih bodo lahko uporabili še v prihodnosti. Učiteljica nas spremlja in je vesela, da bo imela način odzivanja, na katerega se bo lahko sklicevala, me pa smo vesele, da jih bodo tehnike spremljale tudi po delavnicah. Izdelamo pa tudi plakat v obliki drevesa, h kateremu pripomorejo čisto vsi učenci, kar nas veseli, saj izpostavimo njihovo sodelovanje in pomembnost vsakega v tem razredu.

Ob koncu se pogovarjamo z učiteljico, ki nam prizna, da je zelo utrujena. Pravi, da drugi od nje pričakujejo čarobno paličico, s katero bi zamahnila in bi bili otroci kar pridni. Pove tudi, da se ji zdi, da danes niso bili pridni, iz česar sklepamo, da ima do njih vseeno precej negativna pričakovanja, saj se nam otroci zdijo zelo pridni in sodelovalni. Parkrat med uro opazimo tudi, da ima zelo nizko stopnjo avtoritete, ker je otroci ne poslušajo. Vidi se, da si želi, da bi bilo leta

čimprej konec, kar nas razžalosti. Po pogovoru z njo, se pogovorimo še same in zdi se nam, da je učiteljica v obrambni poziciji in se na trenja med učenci odzove na nekonstruktiven način. Po koncu delavnice ji predamo plakate, ki pa jih je zelo vesela.

Pogovorimo se še s socialno pedagoginjo, ki nam je zelo hvaležna za izvedbo delavnic in pravi, da bo določene aktivnosti tudi sama še uporabljala, na kar smo precej ponosne. Vse pa upamo, da smo v razred vnesle vsaj majhno spremembo.

Prilagamo še fotografije plakatov iz delavnice:



ZAKLJUČEK

Tekom izvedbe treh delavnic smo si torej prek upoštevanja različnih socialno pedagoških konceptov prizadevale za večjo povezanost osnovnošolskega razreda, seznanjale te učence z novimi izkušnjami, jim poskušale omogočiti priložnosti za premagovanje neprijetnih čustev ter z njimi navezale stik, na podlagi katerega so nam bili pri zadnji delavnici pripravljeni poročati o svojih željah, težavah in pomislekih.

Najprej se nam zdi pomembno izpostaviti, kako nam je v celotnem procesu pomagala priprava in raziskovanje samega izvajanja delavnic v osnovni šoli. Vesele smo, da smo pred delavnicami opravile pogovore z organizacijami, ki svoje delavnice izvajajo enkrat ali dvakrat v posameznem razredu ter z organizacijami, ki imajo otroke v bolj dolgotrajni in celostni obravnavi. Tako smo dobile mnogo nasvetov za izhajanje iz posamezne skupine, delo s to specifično starostno skupino ter druge nasvete, ki so nas pomirili in nam dali zagon za začetek projekta. Poleg tega smo veliko podporo našli tudi v profesorici Gruden, ki nam je prek konzultacij pomagala konkretizirati naše ideje, poiskati konkretne vire, nas spodbujala k raziskovanju in nam na splošno prek spodbud pomagala, da smo samozavestno stopile v izvajanje projekta.

Čez celotno pripravo projekta nam je prav tako pomagala opora v teoriji. Primer tega je izhajanje iz v vsakdan usmerjene socialne pedagogike, ki vedenje posameznikov razume kot produkt okolja, v katerem je nastalo ter kot posameznikovo verzijo najboljših možnih rešitev v dani situaciji. Tako smo se zavedale, da ima vsako vedenje svoj namen in smo si prizadevale učence sprejeti takšne kot so ter v sodelovanju z njimi raziskovati alternativne možnosti, ki jim jih omogoča okolje in so v njih tudi oni sami pripravljeni vlagati čas in energijo.

Iz celotnega procesa priprave naših delavnic, torej od same ideje, priprave delavnic, izbiranja aktivnosti, prilagajanja na izvedbo do refleksije po njej, smo spoznale kako pomembno je upoštevati celoten sistem, znotraj katerega delujemo. Ta vključuje vse otroke, tako v smislu individuumov kot podsistemom večje celote in razreda kot lastne entitete, razredničarko, ki z njimi deluje ter vse druge učitelje in pedagoge, ki so vključeni v njihov vsakdan kot na primer socialna pedagoginja, specialni pedagog, učiteljica angleščine in drugi.

Še posebej smo pomen čim boljšega vpogleda v sistem, znotraj katerega bomo delovale opazile pri pripravi prve delavnice. Želele smo si opraviti pogovor s socialno pedagoginjo in razredničarko razreda ter opraviti v razredu hospitacijo, preko katere bi si lahko okvirno ustvarile idejo o dinamiki, ki je prisotna, se seznanile z učenci, ipd. Kontakta z učiteljico pred samimi delavnicami žal nismo uspele vzpostaviti, kar je v neki celostni sliki, ki smo si jo želele ustvariti pustilo velik prostor, ki smo ga poskušale zapolniti tekom prve delavnice. Učiteljica namreč ne mara, ko kdo vstopa v njen učni proces ter je nad razredom rahlo "obupala". Vendar pa smo tudi kljub manj aktivnem sodelovanju razredničarke, mnogo odnesle od pogovora s socialno pedagoginjo. Ta je imela dober vpogled v razredno dinamiko in na podlagi njenih opažanj smo lažje pripravile uvodne aktivnosti, preko katerih smo se seznanile z razredom kot celoto.

Tekom delavnic smo v razredni dinamiki opazile določene stvari, ki jih je izpostavila socialna pedagoginja ter ustvarile nekaj lastnih opažanj. V razredu se je pri fantih videlo, kako delujejo v določenih parih in manjših skupinah, kdo je nagnjen k bolj nasilnemu izražanju nelagodja in kdo se tega zaveda ter posledično zbada fante, ki bodo za nasilno vedenje kaznovani. Tudi med dekleti je potekala zanimiva interakcija, ki je na trenutke prešla v psihično ali fizično nasilje. Zanimivo je bilo poslušati samoreflektivno pripovedovanje učencev, kjer so se na zelo zrel način navezovali na lastno socialno vlogo, pogled odraslih na njihov razred in podobno.

V kolikor bi projekt lahko nadaljevale še naprej bi bil naš naslednji korak izdelava okvirnega načrta, ki bi bil prenosljiv na celotno šolo in sodelovanje z okolico. Velik del otrok namreč živi v naselju, ki je poleg šole, kar je dobro izhodišče za delo na celotni skupnosti. Delavnice, ki smo jih izvajale s tem razredom, sicer niso prenosljive na druge, vendar pa bi jih vzele kot grobo ogrodje, iz katerega bi izhajale v nadaljnjem delu.

Za projekt lahko rečemo, da je bil uspešen prostor za učenje preko izkušenj in dobra popotnica za prihodnost. Prek njega smo premagale svojo "tremo" pred delom v osnovni šoli in kasneje zaradi njega tudi lažje vstopile v šole, kjer smo izvajale prakso.



Če zdaj v zaključku pozornost ponovno prestavimo na naš skupinski alter ego storžev, ki nas je spremljal in bodril skozi celoten proces načrtovanja, izvajanja in evalvacije projekta, lahko prepoznamo, da smo same sebi ta moto tudi dokazale, ga uresničile in navsezadnje tudi utelesile ter 'živele' skozi delavnice.

...

" Storži so na drevesih povezani z vejami, kot smo tudi mi z ostalimi ljudmi povezanimi na najrazličnejše načine; povezani smo z družinskimi kot tudi socialnimi (prijateljskimi, delovnimi) vezmi. Na sprehodu skozi gozd je moč najti najrazličnejše storže različnih oblik, velikosti, interesov, barv, želja, a vsi sobivajo v svojem gozdu. Vse to smo uvidele tudi v 4. x razredu. Učenci so imeli različne potrebe, interese, želje in motivacije, a kljub temu so skupaj (so)bivali v sožitju razreda, v svojem majhnem gozdu. Oni si sami niso izbrali, kdo bodo njihovi so-storži oz. sošolci, lahko pa so si izbrali (kar smo jih me spodbujale in jih učile), na kakšen način se bodo do njih obnašali. "

Iz majhnih storžev nastane nekaj velikega ... Nastane velik iglavec, ki omogoča drugim biološkim diverzitetam (živalskim in rastlinskim) sobivanja v pestrem gozdnem ekosistemu!

...

VIRI

- Downer, M. in Myers S. S. (2010). Application of Developmental/Ecological Model to Family-School Partnership. V S. L. Christenson in A. L. Reschly (ur.). *Handbook of Family-School partnerships*. (str. 3-29). New York and London, Routhledge.
- Gorišek, M. in Hribar, N. (2006). Sistemski pristop k obravnavi otrok in mladostnikov. V I. Andolšek (ur.). *Mozaik našega delovanja: zbornik prispevkov ob 50-letnici Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše*. (str. 147-159). Ljubljana, Svetovalni center za otroke in mladostnike in starše.
- Greene, M. B. (2005). Reducing violence and aggression in schools. *Trauma, Violence, Abuse*, 6(3), 236-253.
- Grunwald, K. in Thiersch, H. (2007). Koncept socialne pedagogike, usmerjene v življenjski svet – uvodna opazanja (str. 7- 26). V Kranjčan, M., Zorc Maver, D. in Bajželj, B. (ur.), *SOCIALNA PEDAGOGIKA – med teorijo in prakso*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
- Hristovski, D. (2003). Ekološka perspektiva v razvoju. *Socialna pedagogika (Ljubljana)*, 7(3), 315-338. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-Z0E4SJ13/48f8eb33-0b6f-41c7-8fb6-d52988846299/PDF>
- Kobolt, A. (2009). Skupina kot prostor socialnega učenja. *Socialna pedagogika*, 13(4), 359-381.
- Ule, M. (2004). *Socialna psihologija*. Fakulteta za družbene vede.
- Zorc-Maver, Darja (1997). Socialna pedagogika. *Socialna pedagogika (Ljubljana)*, 1 (1). URN:NBN:SI:DOC-A5L20O5S from <http://www.dlib.si>