

INTER CEĻVEDIS

Praktisks ceļvedis interkulturālās
izglītības realizācijai skolās



INTER PROJECT

A practical guide to implement
intercultural education at schools

INTER CEĻVEDIS



INTER PROJECT

Socrates Comenius 2.1 INTER Project, no. 106223 – CP – 1 – 2002 – 1 – COMENIUS – 21

Rīga, Latvijas Universitāte, 2006.

ATĻAUJA KOPĒŠANAI

Šo darbu ne tikai drīkst kopēt un izplatīt jebkurā noformējumā un jebkādā veidā bez izdevēja iepriekšējas vai turpmākas atļaujas, bet tas pat ir jādara.

Universidad Nacional
de Educacion a Distancia
Spānija
Koordinatorinstitūcija



Terēza Aguado
Beatrise Alvaresa
Belēna Balestero
Hozē Luiss Kastellano
Lizelote Kuevasa
Inese Gila Jaurena
Beatrise Malika
Patrīcija Mata
Marife Sančesa Garsija
Hozē Antonio Telēzs

Universidad Nacional de Educación a Distancia

uned

autori

Universidad Complutense
de Madrid
Spānija



Karida Hernandesa

Consejo Superior
de Investigaciones Cientificas
Spānija



Margarita del Olmo

Universidad de Huelva
Spānija



Pilāra Garsija Rodrīgesa
Asunciona Moija

Universiteit i Oslo
Norvēģija



UNIVERSITY
OF OSLO

Joruna Buli
Ivars Morkens

Nottingham Trent University
Apvienotā Karaliste

NOTTINGHAM
TRENT UNIVERSITY

Alans Brauns

GLOBEA & Charles University
Čehija



Laura Laubeova
Martina Kalinova

navreme knowledge development
Austrija



Bernds Baumgartls
Gerhards Šaumbergers
Johans Veters

Latvijas Universitāte
Latvija



LATVIJAS
UNIVERSITĀTE

Vineta Poriņa
Oļģerts Tipāns

Universidade do Porto
Portugāle



Sjūzena Leitao
Marija Pinto



saturs rādītājs

INTER ceļveža priekšvārds	1
1. modulis. Obligātā izglītība	10
○ Lai sāktu domāt	11
○ Informācija	14
○ Aktivitātes un ieteikumi	20
○ Ierosinājumi sadarbībai	25
○ Mācību programmas plānošana un adaptēšana	27
○ Īpaši palīg līdzekļi un papildu adreses	30
○ Jautājumi pārdomām un vērtēšana	33
○ Atsauces	34
2. modulis. Viendabība pretstatā daudzveidībai skolās	35
○ Lai sāktu domāt	36
○ Informācija	43
○ Aktivitātes un ieteikumi	53
○ Ierosinājumi sadarbībai	60
○ Mācību programmas plānošana un adaptēšana	63
○ Īpaši palīg līdzekļi un papildu adreses	67
○ Jautājumi pārdomām un vērtēšana	70
○ Atsauces	71
3. modulis. Skola, mājas, sabiedrība	74
○ Lai sāktu domāt	75
○ Informācija	77
○ Aktivitātes un ieteikumi	90
○ Ierosinājumi sadarbībai	93
○ Mācību programmas plānošana un adaptēšana	95
○ Īpaši palīg līdzekļi un papildu adreses	96
4. modulis. Teorētiskie pieņēmumi	97
○ Lai sāktu domāt	98
○ Informācija	100

○ Ierosinājumi sadarbībai	110
○ Mācību programmas plānošana un adaptēšana	113
○ Īpaši palīglīdzekļi un papildu adreses	114
○ Atsauces	116
5. modulis. Izglītības politikas	117
○ Lai sāktu domāt.....	118
○ Informācija.....	119
○ Aktivitātes un ieteikumi.....	128
○ Ierosinājumi sadarbībai.....	131
○ Mācību programmas plānošana un adaptēšana.....	134
○ Īpaši palīglīdzekļi un papildu adreses.....	135
○ Jautājumi pārdomām un vērtēšana.....	136
6. modulis. Vērtēšana un kvalitāte.....	137
○ Lai sāktu domāt.....	138
○ Informācija.....	141
○ Aktivitātes un ieteikumi.....	149
○ Ierosinājumi sadarbībai.....	154
○ Mācību programmas plānošana un adaptēšana.....	156
○ Īpaši palīglīdzekļi un papildu adreses	157
○ Atsauces.....	160
7. modulis. Skolas struktūra un organizācija.....	161
○ Lai sāktu domāt.....	162
○ Informācija.....	164
○ Aktivitātes un ieteikumi.....	169
○ Ierosinājumi sadarbībai.....	173
○ Mācību programmas plānošana un adaptēšana.....	175
○ Īpaši palīglīdzekļi un papildu adreses	178
○ Jautājumi pārdomām un vērtēšana.....	180
8. modulis. Mācīšanas un mācīšanās stratēģijas.....	181
○ Lai sāktu domāt.....	182
○ Informācija.....	183
○ Aktivitātes un ieteikumi.....	197
○ Ierosinājumi sadarbībai	200
○ Mācību programmas plānošana un adaptēšana	203
○ Īpaši palīglīdzekļi un papildu adreses	205
○ Jautājumi pārdomām un vērtēšana	209
Vārdnīca	210



INTER ceļveža priekšvārds

levada saturs

- INTER ceļveža mērķi
- Mūsu principu izklāsts
- Kas, mūsaprāt, ir un kas nav interkulturālā izglītība
- INTER ceļveža struktūra
- Kā lietot INTER ceļvedi
- Pieredze pēc INTER ceļveža izmantošanas praksē: dilemmas un risinājumi

INTER ceļveža mērķi

INTER ceļvedis ir izveidots kā praktisks instruments, lai palīdzētu lasītājam interkulturālās izglītības analizēšanā, ieviešanā un uzlabošanā skolu praksē. Rakstot to, mēs koncentrējam uzmanību uz topošajiem un esošajiem skolotājiem, taču ceram, ka tas noderēs visiem, kam ir tieša un pastarpināta interese domāt kritiski par izglītību, kā arī tiem, kuri kaut kādu iemeslu dēļ nav apmierināti ar pašreizējo stāvokli skolotāja profesijā un vēlas mainīt un uzlabot šobrīd esošos mācīšanas un mācīšanās paņēmienus.

Mēs galvenokārt apgādāsim lasītāju ar uzdevumiem, lai viņa/viņš pārdomātu un pārveidotu savas pašreizējās idejas par izglītību un paradumus. Mēs mēģināsim jūs nostādīt pozīcijā, no kuras jūs varēsiet

- precizēt savas nešaubīgās idejas, ar kurām jūs pašreiz mācāt un mācāties,
- kritiski domāt par tām saistībā ar esošo praksi,
- apsvērt dažādas metodes un idejas, lai mācītu/mācītos,
- izlemt, vai mainīsieties un ko jūs gribētu mainīt,

- nodrošināt sevi ar informāciju, piemēriem, palīg līdzekļiem un materiāliem, lai palīdzētu mainīt savus paradumus, ja izlemjat to darīt.

Tādējādi mūsu galvenais uzdevums ir APSTRĪDĒT

- pašreizējās izglītības neapstrīdamos uzdevumus,
- viendabības perspektīvu,
- priekšstatus par akadēmiskajiem panākumiem un neveiksmēm,
- priekšstatu, ka izglītība ir zināšanu transmisija,
- kultūru daudzveidības asociēšanu ar atsevišķām sociālām iezīmēm vai kategorijām (tādām kā imigrācija, etniskums, minoritātes, tautība),
- priekšstatu, ka interkulturālā izglītība sastāv tikai no diversitātes jeb daudzveidības cildināšanas,
- kompensējošo izglītību kā integrācijas/pielāgošanās stratēģiju,
- priekšstatu, ka interkulturālā izglītība ir tikai instruments, lai dotu faktiskas receptes specifisku problēmu risināšanai,
- mītu, ka interkulturālā izglītība tikai novērtē vienīgi skolēnu akadēmiskās zināšanas.

Un TĀ VIETĀ IETEIKT

- izglītības galveno priekšstatu un mērķu kritisku pārvērtēšanu,
- interkulturālās izglītības perspektīvu kā stratēģiju multikulturālu sabiedrību mācīšanai, kuras nodrošina stratēģijas diversitātes uzlūkošanai kā vispārēju bagātību,
- saprast izglītību kā veidu, lai attīstītu individuālās spējas un stratēģijas dzīvošanai multikulturālā sabiedrībā,
- attīstīt kritisku attieksmi pret vērtībām, iemācīties risināt konfliktus un sadzīvot ar atšķirīgām normām,
- izmantot kultūras relatīvismu kā interkulturālās izglītības stratēģiju,
- parādīt nepieciešamību ietvert stundās antirasistisku izglītību katram, ieskaitot mūs pašus,
- izstrādāt mācību programmas adaptēšanu, ņemot vērā skolēnu viedokļus un veicinot savstarpējo sadarbību un empātiju,
- attīstīt komunikatīvās prasmes, grupu darbu, sadarbību un sociālo starpniecību,
- būt vēriņiem un nepieciešamības gadījumā apkarot strukturālo un individuālo diskrimināciju un rasismu: to procesus, faktoros un sekas,
- veicināt labākas un ciešākas ģimenes, skolas un sabiedrības attiecības,
- vērtēt mācīšanas un mācīšanās procesu, nevis tikai skolēnus.

Komandas, kas ir izveidojusi INTER ceļvedi, filozofija ir cieši saistīta ar *iekļaujošo izglītību skolās ikvienam*. Fakts, ka skolām jābūt domātām visiem skolēniem, nozīmē, ka skolotājam jāseko visām indivīdu vajadzībām un jāizmanto šīs zināšanas, lai sniegtu individuālu izglītību iekļaujošas vides kontekstā, un ka visiem skolēniem jābūt tiesīgiem piederēt iekļaujošajai skolai.

Sanāksmē, kas norisinājās 2003. gada decembrī Madridē (Spānijā), mēs vienojāmies par šādiem principiem:

- **Mēs ticam sociālajam taisnīgumam, demokrātijai un kopējam spēkam.**
- **Cilvēkiem ir vairāk kopēja citam ar citu, nekā atšķirīga, kas mūs šķir.**
- **Mēs izprotam un akceptējam dažādību un konfliktus.**
- **Mēs arī uzskatām, ka dažādības apzināšanās uzlabo kreativitāti, lai rastu atšķirīgus risinājumus vienām un tām pašām problēmām.**
- **Mēs apzināmies, ka mums visiem ir aizspriedumi un stereotipi, un mēs tos izmantojam attiecībās ar citiem cilvēkiem.**
- **Mums jāzina un jāmacās par sabiedrībām un cilvēku grupām, kuras atšķiras no mūsu pašu grupas.**
- **Mums arī jāpieņem globālās perspektīvas, kas nodrošinās mūs ar plašāku izpratni par cilvēku grupām ārpus etniskuma un ārpus jebkura veida apzīmējumiem.**
- **Mums jānodrošina ikvienam pieejama līdzdalība.**

Kas, mūsaprāt, ir un kas nav interkulturālā izglītība?

„Pedagoģiskā pieeja balstās uz kultūru daudzveidības respektu un atzinību. Tas, kopumā ņemot, ir katra un ikviena sabiedrības locekļa mērķis, izvirzot integrētu iesaistīšanās modeli skolēna izglītībā, kas piemēro visus izglītības procesa aspektus tādējādi, ka mēs sniedzam visiem vienlīdzīgas iespējas/rezultātus, pārvarot rasismu tā dažādajās manifestācijās un veidojot interkulturālo komunikāciju un prasmes.”

(Aguado, 1995)

Mūsu nodoms ir ieviest pieeju, ar kuru varam risināt jautājumus, saistītus ar daudzveidības vadību izglītībā, saprotot, ka šī daudzveidība manifestējas formās, kas pārsniedz iedibinātās kultūru un etnisko vai nacionālo grupu robežas. No šīs pieejas mēs varam aplūkot visus pārējos būtiskos mainīgos gan formālās izglītības kontekstā, gan citos neformālos un mazāk strukturētos kontekstos.

Iespēju un palīg līdzekļu vienlīdzība nozīmē, ka skolēnu spējām, talantiem un pieredzei jābūt pamatotam sākumpunktam turpmākai skološanai, un pieprasa taisnīguma pastāvēšanu un dabisku vienlīdzības iespējamību akadēmiskajos rezultātos visiem skolēniem. Tā ietver

balansu starp formālo un neformālo, individuālo un kolektīvo, procesu un rezultātu, daudzveidību un vienotību; tā prasa koordināciju starp spēkiem, kas nodrošina pārmaiņas, koordināciju starp pozitīvu pašcienu, pašapziņu un pašapliecināšanos. Tā prasa arī noteikta redzējuma skaidrību, kas ļaus mums risināt daudzās dilemmas un paradoksus. Pasākumu ieviešana, kas nodrošina vienlīdzīgas iespējas, uzliek pārbaudījumu mūsu tolerances kapacitātei un mūsu spējai cienīt daudzveidību kā vērtīgu spēku un nevis kā vājumu, kas jāpārvar. Ir būtiski, lai skolas ieviestu pasākumus, kas nodrošina vienlīdzīgas iespējas, bet ne mazāk svarīgi, lai pasākumi tiktu ieviesti darba, ģimenes un sociālajā vidē.

Šis ierosinājums izvirza ambiciozus mērķus tādā nozīmē, ka tas prasa perspektīvas, kas modulē visus pedagoģiskos lēmumus, adaptēšanu, vienlaikus veicinot atšķirīgas darbības kultūru mijiedarbībā un citos izglītībai būtiskos mainīgajos. Tā efektivitāte lielā mērā ir atkarīga no indivīda un specifiska konteksta sabiedrības (kopienas) prasībām, kurā tas tiek īstenots, un arī no citu sociālo un strukturālo līdzekļu kombinācijas, kas iziet ārpus izglītības. Ja šie apstākļi netiek pieņemti, visas šīs tā sauktās interkulturālās iniciatīvas var tikt izmantotas kā atruna nevienlīdzībai, kā alibi, lai izvairītos no iniciatīvu īstenošanas, kas ir patiesi cieņpilnas pret kultūru daudzveidību, vai vienīgi kā skatlogs galvenokārt „tūristiem” un virspusējs kultūru manifestāciju redzējums.

Tādēļ, mūsaprāt, *interkulturālā izglītība NAV*

- svētki, kas ir izolēti no ikdienā paustās attieksmes. Tie bieži dēvēti par t.s. „Inter- vai multikulturālo nedēļu”, „Nacionālās virtuves dienu”, „Miera dienu” utt.;
- mācīšanās par noteiktām grupām ar mērķi: „Lai viņus labāk iepazītu”;
- gatavas receptes, lai risinātu konfliktus vai kontaktētos ar konkrēto kultūras grupu;
- izglītības programmas, kas ir orientētas uz kompensējošajām klasēm u.tml.;
- skolēnu ar atšķirīgu etnisko izcelsmi sajaukšana, neveicinot pozitīvas attiecības u.c. plašākus uzdevumus;
- izvairīšanās no konfliktiem. Konflikti ir mūsu dzīves sastāvdaļa, kurus jāmēģina pareizi vadīt, esot vērtīgiem pret mūsu aizspriedumiem, kā arī pozitīvi un aktīvi mācoties apkarot diskrimināciju un aizspriedumus.

INTER ceļveža struktūra

INTER ceļvedi esam iedalījuši astoņos moduļos/nodaļās, katrā no tiem pievēršot uzmanību interkulturālai izglītībai un tās realizācijai no dažādiem leņķiem. Aiz tiem ir terminu vārdnīca. Esam izvēlējušies šādus tematus kā perspektīvas, lai palīdzētu jums izprast un ieviest interkulturālo izglītību, ja to nolemjat darīt.

1. modulis „Obligātā izglītība” liek lasītājam pārdomāt mūsdienu obligātās izglītības nozīmību, kritiski analizējot obligātās izglītības mērķus un funkcijas mūsu sabiedrībās un iepazīstinot ar interkulturālo pieeju kā ierosinājumu skolu pārveidei.

2. modulī „Viendabība pretstatā daudzveidībai skolās” ir definēti priekšstati par homogenitāti jeb viendabību un diversitāti jeb daudzveidību, palīdzot lasītājam tos abus atpazīt

viņas/viņa skolā. Parādīt ieguvumus un grūtības, kuras mēs saredzam pārejas laikā no pārsvarā homogēnas perspektīvas (kas šobrīd darbojas lielākajā daļā skolu) uz diversitātes perspektīvu mācīšanās procesā, kurā apzina un izstrādā individuālu pieeju.

3. modulī „Skola, mājas, sabiedrība” ir pārspriests labu attiecību svarīgums un sadarbība starp ģimenēm, skolām un citiem sabiedrības komponentiem, ņemot vērā dažādus sadarbības variantus, kas var būt sastopami, un palīdz izprast tos kā nepārtrauktību. Mēs parādīsim arī dažu projektu un pieredžu piemērus, kuros tiek veicināta šāda veida līdzdarbība.

4. modulī „Teorētiskie pieņēmumi” fokusēts uz skolotāju skaidri formulēto un netieši pausto teoriju identificēšanu, rādot teorijas, kas ir interkulturālās pieejas pamatā (par mācīšanu, mācīšanos, saziņu), un atspoguļojot agrāko teoriju praktisku izmantošanu.

5. modulī „Izglītības politikas” analizētas izglītības politikas, cenšoties iziet ārpus vienkāršai likumu, normu un normatīvu izpratnei, lai identificētu un atpazītu ideoloģiskās intereses un priekšstatus, kas ir ideālu pamatā, kuri pamato un vada visu likumdošanu.

6. modulī „Vērtēšana un kvalitāte” veicināts pārdomāt to, kas ir vērtējums un kādam, mūsaprāt, tam būtu jābūt. Tas sniedzas aiz skolēnu akadēmiskā snieguma pārbaudes un koncentrē uzmanību uz mācīšanas un mācīšanās procesu.

7. modulī „Skolas struktūra un organizācija” mēģināts precīzi formulēt priekšstatus mūsu apziņā par skolām, padomāt par skolu organizācijas pamatprincipiem un izstrādāt praktiskus ieteikumus interkulturālu skolu veidošanai.

8. moduļa „Mācīšanas un mācīšanās stratēģijas” mērķis ir pamatīgi izpētīt izglītojamo un skolotāju lomas; sekmēt kompetences uzlabošanu, kura skolotājiem ir jāsasniedz; palīdzēt skolotājiem apzināt un praktizēt dažādas stratēģijas; piedāvāt dažādas pieredzes, kuras skolotāji varētu izmantot.

VĀRDNĪCA – INTER ceļveža nobeigumā esam iekļāvuši vārdnīcu, kurā apkopoti, mūsaprāt, svarīgākie termini saistībā ar interkulturālo izglītību. Dažkārt esam snieguši tikai vienu definīciju, ja visi domājām, ka tā ir pietiekami skaidra un mēs visi tai piekritām. Taču, kad mums nav bijusi vienprātīga vienošanās, esam iekļāvuši arī vairākas citas definīcijas. Ceram, ka dažādu definīciju iekļaušana attiecībā uz vienu un to pašu jēdzienu sniedz bagātāku perspektīvu, un tas ir arī piemērs iekļaujošajai diversitātei!

Bez šiem astoņiem moduļiem un vārdnīcas, kuri veido ceļveža tekstu, mūsu redzējumu par INTER ceļvedi papildina vēl divi palīg līdzekļi:

- **KALEIDOSKOLA: interkulturālā pieeja.** DVD disks, kurā iekļauts tādu videoklipu komplekts, kurā ir intervijas un filmēšana reālās skolās. Ierakstu uzdevums ir aplūkot vienus un tos pašus jautājumus no atšķirīgām perspektīvām un nodrošināt ar īstiem piemēriem no to skolu prakses, kuras ir tuvas interkulturālajai pieejai. Katrā videoklipā ir ietverts satura rādītājs, kas paskaidro: 1) kas tiks rādīts (t.i., intervija, piemērs no skolu prakses), 2) sociālpolitiskā fona konteksts, 3) kādēļ ir izvēlēts konkrēts piemērs un 4) ieteikumi klipa izmantošanai. Videoklipi ir apkopoti DVD diskā, kurš izveidots pēc tādas pašas struktūras kā ceļvedis, lai ilustrētu to, ko mēs uzskatām par labu interkulturālās izglītības praksi, ko izmantot kā materiālu dažādām aktivitātēm un ierosinājumiem.
- DVD ir piecas dažādas nodaļas, kuras ir tieši saistītas ar moduļiem.

1. nodaļa „Daudzveidība skolās”.

Atšķirības parasti tiek uztvertas kā trūkums, kā novirze no normas un kā problēmsituāciju avots. Pretstatā šim vispārizplatītajam pieņēmumam mēs varam atrast cilvēkus, kuri ciena

indivīdu daudzveidību kā vērtību, bagātību un kuri tic, ka mācīšanās iespējama ikvienam cilvēkam. Šo cilvēku viedokļi un pieredzes ir apkopotas šai nodaļā.

2. nodaļa „Teorētiskie pieņēmumi”.

Tā skola, ko mēs vēlamies redzēt, ir ietekmējusies no mūsu viedokļa, par to kādai jābūt sabiedrībai. Ņemot vērā sabiedrību, ko mēs vēlamies redzēt, skolas var kļūt par spēcīgu instrumentu vai līdzekli, lai sasniegtu attiecīgo sabiedrības attīstības pakāpi. Sociālās transformācijas pamati ir ieliekami jau skolā.

3. nodaļa „Skola, mājas, sabiedrība”.

Ļoti būtiski ir attīstīt komunikācijas stratēģijas, lai starp visiem trīs komponentiem pastāvētu sapratne un tikpat svarīgi ir būt elastīgiem pret dažādajiem viedokļiem. Skolai jābūt atvērta un tādai, kas gaida vecākus, jo pretējā gadījumā viņi var justies atsvešināti no skolas un būt neērtā situācijā.

4. nodaļa „Mācīšanās kopienas”.

Mācīšanās kopienas domātas, lai realizētu skolas kā centra un tā apkārtnes sociālo un kultūras mācīšanas pārveidi. Tās paredz jaunu organizācijas veidu, kurā pedagogi, skolēni, vecāki un citi kopienas pārstāvji strādā kopīgi, lai uzlabotu skolu un sasniegtu kopienas vajadzības izglītībā.

5. nodaļa „Struktūra, organizācija”.

Skolas struktūra un organizācija, respektīvi – laika plānojums, telpu izkārtojums, grupēšanas kritēriji, nodibinātās saiknes – tieši ietekmē pastāvošo attiecību un darbības tipu. Mums skolas centrs jāvēro elastīgi, izvēloties tādas alternatīvas, kuras vislabāk der gan skolai, gan tās locekļiem.

PALĪGMATERIĀLU SARAKSTS. Tajā apkopoti un strukturēti palīglīdzekļi, kurus esam atraduši un uzskatām par vērtīgiem izmantošanai mācīšanas un mācīšanās procesā no interkulturālās perspektīvas (ieskaitot esejas, rakstus, daļlīteratūras darbus un pie daļlīteratūras nepiederošu darbus, filmas, dziesmas, globālā tīmekļa lapas) gan drukātā, gan arī elektroniskajā, audiovizuālajā u.tml. formātā izmantošanai stundās. Palīglīdzekļi ir īsi analizēti un izkārtoti aprakstos, kas veidoti pēc tādas pašas struktūras kā ceļveža moduļi, un iekļauti DVD diskā, kurā ietverts arī meklēšanas instruments (pieejams arī projekta mājas lapā).

Kā lietot INTER ceļvedi?

Esam uzrakstījuši INTER ceļvedi, cenšoties apvienot teoriju un praksi kā platformu, lai tas, kurš mācās, padomātu par mācīšanās procesu. Teorija un prakse ir sadalīta astoņos moduļos un ir vērsta uz atšķirīgiem mācīšanas un mācīšanās procesa aspektiem.

Nav nepieciešams, lai jūs sekotu mūsu izvēlētajai kārtībai, kādā esam izkārtājuši mūsu idejas.

Tomēr, izmantojot INTER ceļvedi, daži soļi, ko veikt, būtu ieteicami:

- rūpīgi izlasīt darba ievadu,

- aplūkot visu darbu kopumā,
- noteikt pamatjēdzienus, kas būs jāapspiež ar auditoriju (noteikt, kādas ir viņu iepriekšējās zināšanas un ko viņi vēlas dzirdēt),
- izmantot izvēlētos moduljus elastīgi.

Visiem moduļiem ir viena struktūra:

- **Lai sāktu domāt**
- **Informācija**
- **Aktivitātes un ieteikumi**
- **Ierosinājumi sadarbībai**
- **Mācību programmas plānošana un adaptēšana**
- **Īpaši palīg līdzekļi un papildu adreses**
- **Jautājumi pārdomām un vērtēšana**
- **Atsauces**

Katrs modulis INTER ceļvedī sākas ar daļu, kas saucas **LAI SĀKTU DOMĀT**. Tās uzdevums ir rosināt pārdomāt moduļa galvenās idejas. Šī nodaļa ietver tekstu par personisko pieredzi, notikumiem, jaunām idejām, citātus utt. Tas ir darīts ar nolūku, lai rosinātu pārdomas, stimulētu prātu un pārskatītu mūsu galvenos pieņēmumus par dažādajiem tematiem, kas ir atklāti moduļos. Mēs mudinām Tevi, lasītāj, pievienoties un uzlabot tekstu, iekļaujot Tavus paša jēgpilnos kritiskos atgadījumus un pieredzi.

INFORMĀCIJAS daļa ir izveidota, lai sniegtu būtisku informāciju par galvenajām idejām, kas tiek atspoguļotas modulī. Tajā ir izvērsts saturs un dati, kas nepieciešami, lai modulī ietvertos jēdzienus un aktivitātes padarītu saprotamas un izmantojamas. Esam iekļāvuši arī dažas atsauces (bibliogrāfiskas, tīmekļa mājas lapas) un jautājumus, lai pārdomātu katrā modulī iztirzātās pamatidejas un jēdzienus.

AKTIVITĀTES un **IEROSINĀJUMI SADARBĪBAI** satur aktivitātes, lai veicinātu sadarbību ar citiem cilvēkiem (skolēniem, skolotājiem, citiem cilvēkiem ārpus Jūsu mācīšanas konteksta). Šīs aktivitātes mudina jūs meklēt papildu informāciju, intervēt, izmantot virtuālo bāzi, meklēt jaunus datus, diskutēt par galvenajām modulī aplūkotajām idejām un jēdzieniem. Aktivitātes jāizraugās tā, lai apmierinātu dažādu auditoriju vajadzības (praktizējošu skolotāju vai pedagoģijas studentu) un varētu izmantot dažādās mācīšanās vidēs (lekcijās, virtuālajā platformā).

Viena no mūsu galvenajām rūpēm ir cīnīties pret izplatīto priekšstatu, ka interkulturālā izglītība ir kaut kas sevišķs vai izglītības programmu papildinošs. Šī iemesla dēļ **MĀCĪBU PROGRAMMAS PLĀNOŠANĀ UN ADAPTĒŠANĀ** mēs piedāvājam aktivitātes, kas ir izveidotas, lai radītu jums iespēju padomāt lēmumus, ko mēs katru dienu skolā pieņemam, un piedāvājam idejas, kā ieviest interkulturālo pieeju vidusmēra izglītības programmā. Pamatuzdevums ir savienot jēdzienus un ierosinājumus par interkulturālo izglītību ar reālām skolas aktivitātēm.

ĪPAŠIE PALĪGLĪDZEKĻI UN PAPILDU ADRESES piedāvā palīg līdzekļus, lai iegūtu papildu informāciju par katrā modulī aplūkotajiem tematiem. Šeit ietverti papildlīdzekļi lasīšanai (grāmatas, raksti, mājas lapas globālajā tīmeklī utt.); skatīšanai un dzirdēšanai (videofilmas,

filmas, attēli, mūzika utt.); meklēšanai (datu bāzes, mājas lapas tīmeklī). Mēs ierosinām atlasīt papildlīdzekļus, kas ir vispiemērotākie lasītāju vajadzībām un īpašajam kontekstam, kurā izmantojat ceļvedi (universitātes kursā, vasaras skolas kursā, virtuālajā mācīšanās procesā, konferencē, seminārā utt.).

Katrs modulis beidzas ar **JAUTĀJUMIEM PĀRDOMĀM UN VĒRTĒŠANU**, kas ir kā epigrāfs. Tas veidots, lai fokusētos uz iepriekšējās nodaļas izvirzītajām galvenajām idejām. Mēs precīzi formulējam pamatjautājumus, uz kuriem būtu jāsniedz atbildes, tiklīdz modulis ir izmēģināts. Šie jautājumi ir cieši saistīti ar moduļa sākumā izvirzītajiem mērķiem, kā arī ar videomateriāla saturu. Skolēna novērtēšana prasa paveikt dažas no katrā moduļa daļā piedāvātajām aktivitātēm un atbildēt uz dažiem katrā ceļveža modulī piedāvātajiem jautājumiem pārdomām. Konkrētāka novērtējuma prasības tiks ieviestas saskaņā ar specifiskiem mācīšanas/mācīšanās apstākļiem.

Visbeidzot esam nodrošinājuši lasītāju ar **ATSAUCĒM** par darbiem, kas ir citēti vai uz kuriem esam atsaukušies katrā modulī.

Mēs esam uzrakstījuši INTER ceļvedi, lai tas būtu vajadzīgs instruments interkulturālās izglītības realizēšanā un pietiekami ērti izmantojams dažādos kontekstos atkarā no auditorijas, laika, mērķiem utt. Bet, lai ceļvedis būtu sasniedzis savus mērķus, jums vispirms tas jāizlasa un adekvāti jāpielāgo vajadzīgajiem apstākļiem un interesēm. Lai izmantotu to efektīgi, jums jāpadomā par savu auditoriju, par viņu un savām interesēm, kā arī par laiku un vietu. Nebūt nav nepieciešams, lai jūs izmantotu visu ceļvedi no sākuma līdz beigām. Jūs varat izvēlēties un strādāt ar idejām, kuras uzskatāt par vispiemērotākajām jūsu grupai, un izvēlēties aktivitātes saistībā ar idejām. Mēs esam strādājuši ar ceļvedi un izmēģinājuši to dažādi: tas bijis noderīgs gan tālmācībai, gan kontaktlekcijās; kā vienas stundas ievadlekcijā, gan kā daļā no kursa mācību gada garumā; gan semināros, gan auditorijās ar studentu skaitu, kas tuvojās simtam. Mums ir bijusi ļoti laba pieredze, strādājot šajos tik dažādajos kontekstos, bet mēs esam novērojuši, ka vienmēr ir nepieciešams vairāk laika, nekā tas ir plānots iepriekš. Tāpēc mūsu padoms ir šāds: kad plānojat izmēģināt ceļvedi, ielānojiēt papildu laiku katrai daļai, ko izmēģināsiet. Jums nevajag sekot tai nodaļu secībai, kas ir ceļvedī. Daži uzskata, ka lietderīgāk ir sākt darbu ar 2. vai 8. moduli, kam seko 3. vai 4. modulis. Vislabāk būs, ja paši izvēlēsit savu plānu.

Pieredze pēc INTER ceļveža izmantošanas praksē: dilemmas un risinājumi

Pēc INTER ceļveža izmantošanas praksē radās dažas dilemmas. Padomāsim par tām, kā arī par risinājumiem, kādus mēs piedāvājam. Bieži mēs tikām aicināti izmantot INTER ceļvedi semināros vai īsās sesijās, t.i., bijām ļoti ierobežoti laikā. Parasti mēs izmantojām ceļvedi darbā ar skolotāju grupām vai pat nezinot nozīmīgu informāciju par klausītājiem (par viņu interesēm, iepriekšējām zināšanām par interkulturālo izglītību, par to, ko viņi vēlas uzzināt u.tml.).

Kā izvēlēties darbam atbilstošus moduljus? Kā izvēlēties visatbilstošākās aktivitātes? Kuras videomateriāla sadaļas būtu vissvarīgākās?

Mēs iesakām sākt darbu ar dažiem pamatjautājumiem par klausītāju iepriekšējām zināšanām par interkulturālo izglītību, par to, ko viņi grib iegūt no semināra, sesijas, un to, kādi ir temati, kas viņus visvairāk uztrauc izglītības sakarā.

Patiešām interesanta katrā modulī ir informācijas apakšnodaļa. Tā piedāvā atbilstošas idejas par tēmu un izraisa pārdomas. Bet ceļvedis nepiedāvā īpašas aktivitātes, kas būtu atrodamas informācijas apakšnodaļās. Mēs iesakām piedāvāt studentiem izveidot īsu atslēgas vārdu un tematu kopsavilkumu, kas ietverts katrā moduļa informācijas apakšnodaļā.

Kā veiksmīgi savienot individuālās pārdomas un sadarbošanās aktivitātes? Par to var žēloties daži tālmācības studenti. Daži no viņiem var lūgt kursu bez darba, kurā nepieciešams sadarboties. Viņi ir gatavi lasīt un rakstīt, meklēt informāciju internetā utt., bet par neatbilstošu uzskata lūgt iesaistīties vecākus vai intervēt kādu citu cilvēku.

INTER ceļvedis ir par interkulturālo izglītību. Saskaņā ar mūsu pamatpieņēmumiem interkulturālā izglītība nozīmē mijiedarbību, komunikāciju, sadarbošanos. Mums ir jāizraisa mijiedarbība un sadarbošanās starp cilvēkiem, kuri parasti nekontaktē (piemēram, skolotāji un ģimenes vai skolotāji un sociālie darbinieki utt.).

Mēs rekomendējam uzsvērt to, cik ļoti nepieciešams ir strādāt ar citiem cilvēkiem un izvairīties no darba individuāli, kas var būt tikai kā izņēmuma gadījums, lai mācītos par interkulturālo izglītību.

Vārdnīca ir ļoti svarīga, lai noskaidrotu interkulturālās izglītības pamatjēdzienus. Pēc INTER ceļveža izmantošanas praksē mēs atklājām, ka cilvēkiem ir ļoti stereotipiski priekšstati par jēdzieniem, kas ietverti ceļveža vārdnīcā. Mēs iesakām veltīt īpašas aktivitātes, lai apspriestu šos jēdzienus. Tas nenozīmē, ka ceļveža vārdnīca jāizmanto tikai kā skaidrojoša vārdnīca.

Recepte vai pamatieteikumi? Šī ir viena no visizplatītākajām dilemmām, kuru izteica mūsu studenti. Daži no viņiem cer saņemt īpašas receptes par to, kā rīkoties ar daudzveidību klasē vai par to, kāds ir labākais uzvedības veids, strādājot ar „daudzveidīgiem skolēniem”.

Mēs rekomendējam atcerēties, ka vienotas receptes pavisam nav derīgas. Katras skolas konteksts ir specifisks, un tam vajadzīga specifiska rīcība. Mēs iesakām INTER ceļvedi izmantot kā līdzekli, lai mainītu mūsu iepriekšējās idejas, domas par kultūru daudzveidību un ceram, ka ikviens ir domātājs, kas ir gatavs darīt vislabāko, lai uzlabotu veidu, kā viņš/a rīkojas daudzveidības sakarā.

“Utopija vai realitāte?” “Tas ir par daudz utopiski.” “Tas realitātē nav iespējams” – šādus un līdzīgus apgalvojumus izteica mūsu studentiursos, kad izmantojām INTER ceļvedi. Utopija ir ideālas sabiedrības ideja, kas nepastāv realitātē. Mums interkulturālā izglītība ir utopija, bet to ir iespējams realizēt praksē.

Ceram, ka šis ceļvedis palīdzēs Jums pārdomāt savas idejas par izglītību jebkurā kontekstā un uzlabot veidu, kā mācāt un mācāties kopā ar saviem skolēniem, ja Jūs mācāt pašlaik vai to domājat darīt nākotnē!

Labu veiksmi šajā ceļojumā!

1. MODULIS.

obligātā izglītība

Šajā modulī esam paredzējuši izvērtēt obligātās izglītības mērķus un tās lomu sabiedrībā, īpaši daudzveidības jomā. Lai to izdarītu, mēs centīsimies

- pārdomāt obligātās izglītības nozīmību mūsdienās,
- kritiski analizēt obligātās izglītības mērķus un funkcijas mūsu sabiedrībā,
- iepazīstināt ar interkulturālo pieeju kā ieteikumu skolu pārveidei.



lai sāktu domāt

Mājskološana, neskološana, atskološana (*deschooling*) ... Krīze skolu sistēmā ir izraisījusi dažas radikālas reakcijas, kas veicina aktīvu opozīciju obligātajai izglītībai un oficiālajai izglītībai. Daži autori, tādi kā Džons Holts (*John Holt*) un Ivans Illičs (*Ivan Illich*) - „mājmācības” kustības dibinātāji ASV un „atskološanas” teorijas radītāji, ir sākuši apšaubīt ne tikai obligātās izglītības piespiedu raksturu, bet arī ieguvumus no pašas skolas kā institūcijas.

„Tātad, pēc gada, ko viņš pavadīja kā skolotājs, viņš novēroja, ka labu gribošie, bet pārstrādājušie skolotāji, kuri programmē bērnus sniegt pareizas atbildes un atņemt drosmi uz pašvirzošos mācīšanos, bieži vien kavē bērnu dabisko ziņkāri. Holts sāka skolas uzskatīt par vietām, kas producē rātņus, bet trulus pilsoņus. Viņa skatījumā bērna ikdienas mocības, apmeklējot skolu, ir kā sagatavošanās pieauguša cilvēka mocībām nākotnē, kad būs jāmaksā atsavināmie nodokļi un jāiztop varas pārstāvjiem. Holts pat salīdzināja skolas ikdienas drūmumu ar „mokoša darba strādāšanu pilnā slodzē”. Galu galā Holts secināja, ka vishumānākais veids bērna izglītošanai ir viņa mācīšana mājās. [...] Holts veicināja filozofiju, kas var tikt uzskatīta par *laissez faire* pieeju mājmācības izglītībai vai, kā viņš to sauca, „mācīšanās dzīvojt”. Tā ir filozofija, kuru Holta sekotāji uzskata par *neskološanu* (*unschooling*).”

Isabel Lyman, *Homeschooling: Back to the Future? (Mājskološana: atpakaļ nākotnē?)*

<http://www.cato.org./pubs/pas/pa-294.html>

„Daudzi skolēni, īpaši nabadzīgie, intuitīvi zina, ko skolas tiem nodara. Tās māca viņiem sajaukt procesu un būtību. Tiklīdz tie kļūst neskaidri, tiek pieņemta jauna loģika: jo vairāk ir režīma, jo labāki ir rezultāti; vai arī - eskalācija noved pie panākumiem. Skolēns tādējādi tiek „skolots”, lai sajauktu mācīšanu ar mācīšanos, kvalitātes uzlabošanu ar izglītību, diplomu ar kompetenci un valodas veiklību ar spēju pateikt kaut ko jaunu. Viņa iztēle ir „skolota”, lai pieņemtu pakalpojumu vērtības vietā.”

Ivan Illich, *Deschooling Society (Neskološanas sabiedrība)*.

<http://reactor-core.org/deschooling.html>

Vai, pēc jūsu domām, mājmācība ir mūsdienīga izvēle?

Un kā ir ar neskološanu?

Vai varat iztēloties kādu citu alternatīvu obligātajai izglītībai?

Kuri izglītības mērķi skolās, pēc jūsu domām, neapmierina cilvēku cerības un rosina tos meklēt citas izvēles?

Lūk, daži piemēri:

Daži vecāki neiebilst pret obligāto izglītību, bet apstākļi neļauj viņu bērniem iesaistīties tajā. Ir izveidoti vairāki atšķirīgi skološanas tipi, lai noteiktos apstākļos apmierinātu bērnu vajadzības pēc izglītības, kā tas ir gadījumā ar bērniem, kuri ilgstoši slimo un nevar apmeklēt parastās stundas vai nu tādēļ, ka atrodas slimnīcā, vai arī tādēļ, ka nespēj atstāt mājas. Augstākā līmeņa sportisti dzīvo kopā īpašos centros, kuros viņi apmeklē īpašas stundas un strādā pēc adaptētas mācību programmas. Ceļojošiem profesionāļiem un viņu ģimenēm, tādiem kā cirka māksliniekiem, ir savas ceļojošās skolas. Visi šie piemēri ir oficiālas alternatīvas ierastajām stundām.

Lūk, vēl viens piemērs – atsevišķas minoritāšu skolas. Atsevišķa skola (vai klase) tiek dibināta, balstoties uz skolēnu etnisko, kultūras un reliģisko identitāti un arī uz viena dzimuma pamata. Pastāv plašs kritēriju diapazons šķiršanai, kas ir balstīta uz skolu apmeklējošo skolēnu iezīmju dažādību. Pastāv daži argumenti, kurus sekmē šādu skolu atbalstītāji: etniskās un kultūru piederības aizsardzība (etniskā, kultūras identitāte), vecāku pedagoģiskās tiesības, radušās neveiksmes utt.

„Tā kā noteiktu minoritāšu etniskās grupas uzskata, ka viņu bērniem nesekmējas vidusmēra skolās, viena no reakcijām ir izveidot atsevišķas skolas, kas kalpotu konkrētajai grupai. Piemēram, 1980. gadā Londonas ziemeļdaļā tika izveidota Septītās dienas adventistu skola melnādainajiem Karību jūras valstu tautu bērniem. (Apvienotajā Karalistē jau ir atsevišķas katoļu, protestantu un ebreju skolas – likums ļauj ikvienai reliģiskai konfesijai izveidot savas skolas).”

Neatkarīgais rasu un bēgļu ziņu tīkls

<http://www.irr.org.uk/2002/november/ak000003.html>

Latvijā čigānu kopiena un skola, piemēram, Tukumā savās aktivitātēs iesaista čigānu skolēnu vecākus. Ideja par mācīšanos un sadarbības iniciatīvu nāca no čigānu kopienas un pilsētas pašvaldības. Izklusās paradoksāli, bet doma apvienot čigānu bērnus atsevišķā klasē radās tādēļ, lai tie beidzot varētu sākt apmeklēt skolu, mācīties un iegūt pastāvīgu izglītību. Kā stāstīja skolas mācību pārzine, triju gadu laikā bērni ir integrējušies sabiedrībā, iesaistījušies visās aktivitātēs kopā ar pārējiem skolas bērniem. Ideja par atsevišķu klasi balstījās uz iepriekšējo pieredzi, tas ir, skolās, kurās jau bija čigānu bērni klasēs ar citu etnosu bērniem, pastāvēja augsts čigānu bērnu skolas neapmeklējumu līmenis. Tagad vecāki tāpat kā bērni ir ļoti apmierināti ar šo atsevišķo klasi. Ēka, kas ir daļa no skolas kompleksa, bet kur atrodas integrētās klases, čigānu skolēnu vidū tiek saukta par „čigānu skolu”. Skolai un čigānu kopienai

ir doma par čigānu vecāku tālākizglītību, kura varētu tikt īstenota skolā, jo tikai labi izglītoti vecāki var pozitīvi ietekmēt savu bērnu motivāciju mācīties.

Kādi, pēc jūsu domām, ir mūsdienu obligātās izglītības mērķi un uzdevumi?

Vai, jūsuprāt, obligātajai izglītībai un iepriekšminētajām alternatīvām – māj mācībai, atsevišķām minoritāšu skolām u.tml. – ir tādi paši mērķi un uzdevumi? Kāpēc ir vai kāpēc nav?

Kādas ir atšķirības starp izglītību un skološanu? Kāda, jūsuprāt, ir un kādai jābūt saistībai starp tām?

Cik tālu ir iespējams iet, veidojot vispārējās obligātās izglītības programmu visiem skolēniem?

Kā mēs varam atspoguļot daudzveidību un izveidot skolas, kas kļūtu par auglīgām tikšanās vietām skolēniem, kas pārstāv atšķirīgus sociokulturālus un individuālus sākumpunktus?



informācija

Sagatavošanās pieaugušo cilvēku dzīvei visur un vienmēr ir bijis un ir pienākums jebkurā sabiedrībā. Šodien mūsu sabiedrībā mēs to dēvējam par „izglītību”. Tas ir process, kura laikā jaunie grupas locekļi iegūst „tiesības” būt par tās pilntiesīgiem locekļiem. Dažādās vietās dažādos laikos tas ir bijis īpašs jautājums, kuram ir dažādas izpausmes, kurām ir sakars ar to, ko katra sabiedrība uzskata par būtisku, lai tās jaunie locekļi iegūtu, lai kļūtu par tās pilntiesīgiem locekļiem, ieskaitot dažādas prasmes, spējas, informāciju, zināšanas, likumus (noteikumus), principus, vērtības, pārlicības u.tml. No šīs perspektīvas mēs varam analizēt, ko mūsu sabiedrība prasa no tās jaunajiem locekļiem (tās skolēniem), raugoties uz viņu izglītības institūciju mērķiem, jo viņi ir atbildīgi par jauno locekļu pārveidi par nobriedušiem pilsoņiem. Raugoties uz šiem mērķiem, mēs varam arī kritiski domāt, vai šie mērķi ir adekvāti, lai jaunais sabiedrības loceklis kļūtu par pilntiesīgu pilsoni.

Ko nozīmē būt par pilsoni?

Padomājiet par pilsoņa raksturojumu.

Vai skolas izglīto pilsonībai?

Padomājiet paši par sevi: vai skološana ir veicinājusi Jums būt vai nebūt par pilsoni? Kādā nozīmē?

(Skat. vārdnīcā pilsoniskās izglītības definīciju)

Tiesības uz izglītību mūsdienās tiek uzskatītas par „dabiskām” un universālām tiesībām. Tās ir saistītas ar galvenajām pamatidejām:

- *bērnība* kā raksturīgs dzīves periods, kura galvenais uzdevums ir ar izglītības palīdzību sagatavot cilvēkus „nākotnes dzīvei”. Tādējādi, bērnība tiek uzskatīta par tādu kā „pirmsdzīvi” (šis uzskats var būt viens no iemesliem, kas dažkārt liek skolām izskatīties pēc tik samākslotām vidēm, kas nošķirtas no īstās dzīves);
- *progress* kā cilvēces attīstības ideāls, tieši asociēts ar sociālo labklājību un individuālo laimi.

Taču bērnība nav vispārīga un viennozīmīga kategorija: domāt par to kā par vispārīgu kategoriju nozīmē slēpt bērnu atšķirīgo sociālo apstākļu un situāciju realitāti (Gimeno, 2000). Progresā modernais jēdziens attiecas uz konstantu ražošanas un patērēšanas pieaugumu, laika ekonomiju, efektivitātes maksimizēšanu un ekonomisko aktivitāšu labumu un pārkāpumu, aizmirstot par tā ietekmi uz cilvēku dzīves kvalitāti un indivīdu attīstību.

Izglītība ir kļuvusi par tiesībām un arī par pienākumu, kuras iegūšanu jāgarantē valdībām saskaņā ar vienlīdzības un brīvības principiem. Bet īstenībā izglītība tiek iegūta tikai daļēji un nevienlīdzīgā veidā.

Izglītības tiesībām un pienākumiem būtu jābūt īstenotiem obligātās izglītības ceļā. Obligātā izglītība ir kļuvusi ne tikai par institucionālu praksi, bet arī par kolektīvu „garīgu modeli”, kas parasti tiek uzverts kā „dabisks” un vispārīgs kā pašas tiesības uz izglītību.

Tas, ka ikvienam indivīdam jābūt vienlīdzīgām tiesībām uz izglītību, ir demokrātisks princips. Paredzēts, ka ar izglītību skolēni kļūst saprātīgi un iemanto līdzekļus kritiskajai domāšanai. Turklāt viņiem būtu jāiegūst zināšanas un jānoformē vispārējas vērtības. Izglītība ir domāta tālākai apgaismībai, demokrātijai un sociālajam taisnīgumam, kā arī sabiedrības integrācijai un ekonomiskajai izaugsmei. Attīstītajās demokrātiskās sabiedrībās pilsoņiem ir gan tiesības, gan pienākumi tiekties pēc izglītības, kas bieži tiek organizēta obligātās pamatzglītības skolu formās, kas ir pieejamas visiem. Obligātā izglītība, kuru realizē pamatskolās, paredz sākumā nodrošināt visiem vienādu atskaites punktu dzīvē un nodrošināt vienojošu platformu pāri šķiras un kultūras iespējamai sašķeltībai.

Vai obligātā izglītība īsteno šo uzdevumu? Kas notiek ar bērniem, kuri ir nesekmīgie skolā?

Un kā ir ar atskaitītajiem skolēniem?

(Skat. vārdnīcā terminus „taisnīgums” un „vienlīdzība”).

Taču izglītības uzdevumu priekšā mēs atrodam dažas funkcijas, kuras izmanto skolas: klasifikācija, atlase un indivīdu ideoloģiskā apstrāde, aizbildnieciska aprūpe, *status quo* saglabāšana u.c. Cik lielā mērā šīs funkcijas ir apzinātas? Vai tās ir saistītas ar skolu sistēmas obligātuma raksturu? Vai ir kāds veids, kā tās kontrolēt? Vai skolai ir iespēja kļūt par sabiedrības pārveides telpu?

Vienlīdzīgu tiesību uz izglītību ideāls ietver sevī vairāk nekā obligātās izglītības princips pamatskolā. Ja ideāls kļūst par realitāti, pamatskolai jāpārstāv auglīga un iekļaujoša kopība, kur vienlīdzības ideāls iekļauj visu veidu daudzveidību: dzimuma, šķiru, kultūru un dažādu funkcionālu darba spēju u.tml. Izglītības procesam jāstāv pāri vairākuma dzīves uzskatam un valodai, lai ar cieņu ietvertu faktisko minoritāšu dzīves uzskatus un valodas. Skolēniem jāspēj izbaudīt, ka viņu pašu izcelsme un viņu identitāte ir akceptēta un cienīta, un pēdējais, bet ne mazāk svarīgais: viņiem jāspēj saprast, kas tiek izpausts un kas - pastarpināts.

Cik lielā mērā pamatizglītība atspoguļo kultūras, sociālo un izteikto diversitāti attiecīgajā valstī?

Cik lielā mērā ir iespējams runāt par auglīgu un iekļaujošu vienotību aiz etniskās identitātes, reliģijas, seksuālo priekšrocību un funkcionālas diversitātes robežām?

Dažas slavenas filmas rāda reālus minoritāšu nerespektēšanas piemērus. Viena no tām ir Ričarda Atanboro (*Richard Attenborough*) „*Cry freedom*”. Sikāku informāciju par šo filmu lasiet INTER palīgmateriālu izdevumā.

Vairums demokrātiju ir auglīgas un iekļaujošas plānu un ieceru līmenī, kā arī savā pamatlikumdošanā, mācību plānos un galvenajos izglītības principos.

Bet uzmanības pievēršana diversitātei un iekļaušanās ir tikai viena no daudzajām idejām, kas ir obligātās pamatizglītības pamatā. Starp citām idejām, kas būtu jāievieš, nepieciešams pievērst uzmanību nacionālām interesēm. Mēs zinām, kā nācijas tiecas izmantot skolas un izglītību kā līdzekļus, lai veidotu unificētas sabiedriskas struktūras un funkcijas. Skolu sistēmas pirmavots ir cieši saistīts ar idejas par valsti kā nāciju pirmavotu. Obligātajā pamatskolā, kas ir organizēta kā nacionāla vienota skola, skolēni sastopas ar sociāliem un kultūras šķēršļiem, lai apgūtu vispārējās mācību programmas. Tajā pat laikā viņi tiek audzināti lolojot nacionālo identitāti un mīlēt savu zemi. Francijā skolēnus audzina kļūt par frančiem. Zviedrijā skolēni tiek audzināti būt par zviedriem un tā tālāk. Uzsvērta tiek vienotība, nevis diversitāte. Notiek tiekšanās pēc vienprātības, nevis pēc pretrunām. Bet, cik lielā mērā vienotība un vienprātība tiek sekmēta, neraugoties uz to, ja šādas vērtības atspoguļo sociālas un kulturālas realitātes ārpus klases?

Pamatskolā, kas ir daudzveidību tikšanās vieta, cilvēks ne tikai saskaras ar citiem cilvēkiem, bet jaunā veidā arī pats ar sevi: viņš novēro, kas raksturo viņu pašu, kā arī novēro savas

kultūras īpašības. Viņš var arī sastapties ar negatīvām reakcijām pret to, ko viņš uzskata par pozitīvu un vērtīgu: dialekts, kādā viņš runā, ir noniecināts, pret personiskajiem uzskatiem izturas kā pret nederīgiem, un kāda lolotais uzvedības modelis tiek vērtēts pēc svešas vērtību skalas.

Mūsaprāt, pastāv būtiskas atšķirības starp izglītības uzdevumiem (tiem būtu jābūt tādiem pašiem kā skološanas uzdevumiem) un dažām no reālajām mūsdienu skolu sistēmas funkcijām: uzraugoša aprūpe, atlase, balstīta uz kaut kāda cilvēku pārākuma standarta, klasifikācija, noslāņošanās, ideoloģiska apstrāde, *status quo* saglabāšana u.tml.

Obligātā skološana ir saistīta ar indivīdu izglītošanu ar spēka loģiku. Skolas un izglītības sistēmas no paaudzes paaudzē nodod to, kas tiek uzskatītas par pareizām un sociāli vērtīgām zināšanām, attieksmēm un kompetencēm. (Hutmacher et al., 2001) Skolas un izglītības sistēmas institucionalizācija ietver definīcijas par

- izglītības autoritāti;
- kultūras (izglītības programmas) nodošanu;
- transmisijas un vērtēšanas metodēm;
- skolotāju un skolēnu atlasī;
- organizatorisko kārtību;
- fiziskajiem līdzekļiem (ēkām un klasēm).

Visi šie elementi sastāda tādu kā teoriju, kas reāli darbojas ar šādām iezīmēm:

1. Vairums no šīm zināšanām ir ar normatīvu un preskriptīvu dabu. Skolotāju prasības pret skolēniem asimetriska spēka attiecībās vada cilvēku pārākuma normas, vērtības un standartus; bet kā gan cilvēku daudzveidība var saderēt ar šo iepriekšminēto „ideālo” pārākuma standartu?
2. Dažas no šīm zināšanām ir formulētas mērķos, likumos, mācību plānos utt., bet vairums netiek izteiktas vārdos, darbojoties kā pašsaprotama patiesība, kas tiek reproducēta no paaudzes uz paaudzi un pieņemta ar bērnu pieredzi skolā, nevis ar formālām instrukcijām. Tā sastāda „slēpto mācību programmu” (skat. vārdnīcā).
3. Izglītības procesi ir iestiprināti politiskās un/vai birokrātiskās varas struktūrās, kur leģitimitācija avots galu galā pastāv hierarhijā.

Vienlīdzīgas tiesības uz izglītību ir vairāk ideāla, nevis sociāla realitāte. Etniskums un sociālais fons joprojām ir relatīvi būtisks faktors, kas ietekmē skolu, karjeru un noteikta izglītības līmeņa sasniedzamību. Pat rietumu demokrātiskajās sabiedrībās nav izdevies nodrošināt pilnīgi demokrātisku (reflektantu) komplektēšanu augstākajā izglītībā. Joprojām pastāv mērījama saikne starp noteiktu izglītības līmeni un personas faktisko ģimeni – viņas vai viņa vecāku izcelsmi un izglītību. Pat tad, ja sievietes lielā skaitā ir iestājušās akadēmiskajās institūcijās, priekšrocības izglītībā un vēlāk - profesionālajā karjerā - joprojām daļēji ir jautājums par neobjektivitāti saistībā ar dzimumu.

Obligātā izglītība ir stadija procesā, kura mērķis ir nodrošināt visiem vienlīdzīgas tiesības uz izglītību. Bet, cik lielā mērā iespējams izveidot skolas bez sociāliem un kulturāliem aizspriedumiem?

Vai ir iespējams izstrādāt vadības paņēmienus un izglītošanas kultūru, kura nav labvēlīga tikai dažiem skolēniem, bet – kaitīga pārējiem?

Vai ir iespējams izstrādāt mācību programmu, kas būtu piemērota ikviena skolēna vajadzībām?

Tādā veidā skolu sistēma cieš no ilgstošas krīzes; jau sen daži pieprasa radikālas pārmaiņas un skolas pārveidošanu. Tagad ir pienācis laiks apspriest un pārformulēt tās nozīmi, paturot prātā mūsdienu sabiedrības raksturīgās iezīmes.

Daži autori multikulturālo jeb interkulturālo izglītību definē kā metodi izglītības un skolu pārveidošanai:

Multikulturālā izglītība ir progresīva metode izglītības transformēšanai, kas holistiski kritizē un aplūko pastāvošās nepilnības, trūkumus un diskriminējošās prakses izglītībā. Tā pamatojas uz sociālā taisnīguma, izglītības objektivitātes ideāliem un uz uzticību veicināt pedagoģisko pieredzi, kurā visi skolēni sasniedz visu savu potenciālu kā personas, kas mācās, un kā sociāli zinošas un aktīvas būtnes – lokāli, nacionāli un globāli. Multikulturālā izglītība apliecina, ka skolas ir būtiskas, lai veidotu pamatu sabiedrības pārveidei un apspiešanas un netaisnības novēršanai.

(Paul C. Gorski, <http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/define.html>)

Multikulturālā izglītība ir ideja, pedagoģisko reformu kustība un process. (Banks, 1997) Kā ideja, multikulturālā izglītība cenšas radīt visiem skolēniem vienlīdzīgas izglītošanās iespējas, ieskaitot tos, kas pieder pie dažādām rasēm, etniskajām un sociālajām grupām. Multikulturālā izglītība cenšas radīt visiem skolēniem vienlīdzīgas izglītības iespējas, kopumā mainot skolas vidi tā, lai tā stundu ietvaros atspoguļotu atšķirīgas kultūras un grupas sabiedrībā un nācijā. Multikulturālā izglītība ir process, jo tās mērķi ir ideāli, ko skolotājiem un administrācijai būtu pastāvīgi jācenšas sasniegt.

(James A. Banks, Multicultural Education: Goals and Dimensions. (Multikulturālā izglītība: mērķi un dimensijas)

<http://depts.washington.edu/centerme/view.htm>)

(Interkulturālā izglītība ir) pieeja izglītībā, kas balstīta uz kultūru daudzveidības cieņu un novērtēšanu, vērsta uz ikvienu un visiem sabiedrības locekļiem kopumā, piedāvājot integrētu modeli skolēnu iesaistīšanai izglītībā, kas sakārto visu izglītības procesa aspektus tādā veidā, lai mēs visi sasniegtu vienlīdzīgas iespējas/ rezultātus, pārvarot

rasismu tā dažādajās manifestācijās un nodibinot interkulturālu komunikāciju un kompetenci.

(Aguado, 1995)

Ja mēs runājam par obligāto izglītību kā par kvalitatīvu izglītību visiem, izvēles vienlīdzību visiem, taisnīgumu utt., skolu sistēma, kāda tā ir šobrīd, neīsteno visas šīs iezīmes. Interkulturālās izglītības pamatā ir šie ideāli, un tā piedāvā izglītības reformu, lai visi skolēni šos ideālus varētu sasniegt, paturot prātā kultūru dažādību. No interkulturālā aspekta obligātā izglītība nozīmē skolas neveiksmju neiespējamību.

Skolu sistēmas kritika no interkulturālās pieejas viedokļa attiecas uz faktu, ka skološana nerealizē izglītības mērķus ar visiem skolēniem un tā sistemātiski izslēdz dažas atšķirīgās grupas: mācību programma neatspoguļo dažādas perspektīvas, mācīšanas stils kalpo vienām grupām, bet citām tas nekalpo, skolas kalpo, lai to saglabātu, nevis, lai to kritizētu. No šīs perspektīvas izglītībai un skolai nepieciešama globāla reforma, lai sasniegtu mērķus par mācīšanos visiem, izglītības vienlīdzību un izglītības kvalitāti visiem.



aktivitātes un ieteikumi

1. aktivitāte.

Analizējiet un pierakstiet apsvērumus pret obligātumu un meklējiet apsvērumus, kas atbalsta obligāto izglītību (noderīgu informāciju atradīsiet nodaļā „Īpaši palīglīdzekļi un papildu adreses”, kā arī INTER ceļveža palīgmateriālu izdevumā). Domājiet lokāli un globāli, mēģinot atbildēt uz šādiem jautājumiem:

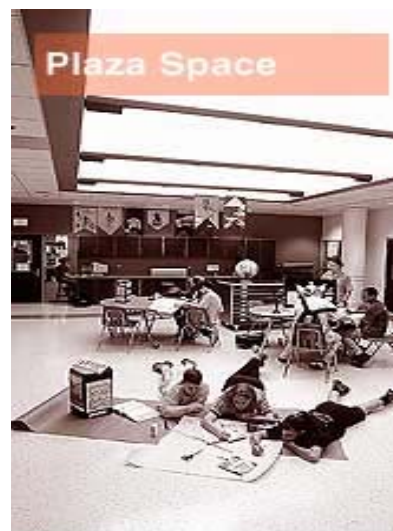
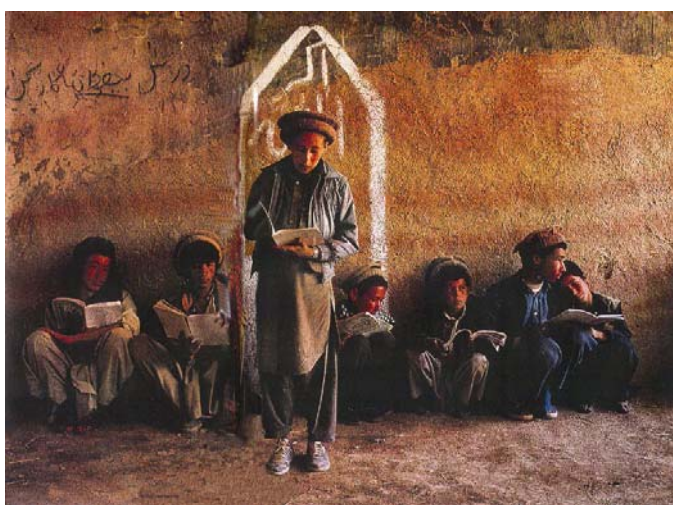
- Kādā nozīmē, jūsuprāt, izglītība jāuzskata par tiesībām un par pienākumu?
- Vai obligātā izglītība ir labākais veids, kā realizēt tiesības uz izglītību? Kas ir galvenie šķēršļi šo tiesību paplašinājumam?
- Kuri, pēc jūsu domām, ir mūsdienu skolu sistēmas galvenie mērķi? Kādas ir skolu sistēmas neveiksmes?
- Kādā veidā, jūsuprāt, interkulturālā izglītība var būt transformējoša alternatīva skolām mūsdienās?
- Kādas pārmaiņas jūs kā skolotājs varētu ieviest, lai no interkulturālā aspekta uzlabotu sistēmu? Kādas citas pārmaiņas, pēc jūsu domām, ir nepieciešamas, lai to īstenotu? Kas būtu atbildīgā persona/ institūcija šiem uzlabojumiem?

Uzrakstiet savas personiskās atziņas.

2. aktivitāte.

Aplūkojiet šos attēlus un mēģiniet iedomāties, kādi varētu būt attēloto skolu mērķi...

- Vai, jūsuprāt, viņi izmanto skolēnu dažādību izglītības sistēmas bagātināšanai? Kādā veidā?
- Vai, pēc jūsu domām, tie atbilst interkulturālās izglītības principiem? Kāpēc? Kāpēc neatbilst?



Janis Miglavs

3. aktivitāte.

Aplūkojiet šo tabulu, kurā ietverti oficiālie vispārējās izglītības mērķi dažu Eiropas valstu obligātajā izglītībā.

Spānija	Norvēģija	Latvija	Portugāle	Apvienotā Karaliste	Austrija	Čehija
<ul style="list-style-type: none"> - Veicināt meiteņu un zēnu socializāciju. - Nodrošināt viņus ar vispārējo izglītību, kas paver iespējas. - Iemācīties galvenos kultūras pamatus. - Iegūt komunikatīvās prasmes mutvārdos, kā arī lasīšanas, rakstīšanas un aritmētikas prasmes. - Iegūt pakāpenisku autonomiju attiecīgajā vidē. 	<ul style="list-style-type: none"> - Paplašināt individu spējas uztvert, piedalīties, pārdzīvot, uzsvērt un izcelties. - Nodrošināt perspektīvu un orientāciju nākotnei. - Vadīt skolēnus pašus spēt piedalīties pārmanotās pieredzes nākotnes attīstībā un jaunu zināšanu iegūšanā. - Sniegt skolēniem apziņu par daudzveidību un par darba pasaules plašumu, un sniegt zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas aktīvai līdzdalībai tajā. - Mācīt un apvienot tehnoloģiskās prasmes ar cilvēku izpratnes spējām, lai veidotu augsti kvalificētu un daudzpusīgu darbspēku, un apvienot internacionālu skatījumu ar nacionālām iezīmēm. - Iedvesmot individuus realizēt savu potenciālu tādejādi, lai tas kalpotu vispārējam labumam; audzināt humānismu attīstošajā sabiedrībā. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nodrošināt skolēnus ar nepieciešamajām pamatzināšanām un prasmēm sociālai un personiskai dzīvei. - Radīt pamatu turpmākajai izglītībai. - Veicināt personības harmonisku attīstību un izaugsmi. - Sekmēt atbildīgu attieksmi pret sevi pašu, pret ģimeni, sabiedrību, apkārtni un valsti. - Iemācīties, kā mācīties, un apgūt pamatprasmes IT lietošanā. - Gūt iespēju sasniegt kreatīvu aktivitāšu pieredzi; - Pilnveidot komunikācijas un sadarbības spējas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nodrošināt visiem bērniem un pusaudžiem vispārēju izglītību, garantējot viņiem savu interešu atklāšanu un attīstību, spēju spriest, saglabāt to, kas ir iemācīts, attīstīt kritisku, radošu prātu. - Nodrošināt skolēnus ar pamatzināšanām, kas ļaus tiem turpināt studijas vai arī apmeklēt arodizglītības kursus. - Attīstīt nacionālu apziņu, kas vienlaikus būs universāla perspektīvā, un atbalstīt solidaritāti un internacionālu sadarbību. - Attīstīt pilsonisko izglītību un pilsoņa apziņas atbildību, audzinot pilsoņus, kas demokrātiski piedalīsies sabiedrības dzīvē. - Garantēt bērniem un pusaudžiem ar īpašām izglītības vajadzībām viņu attīstībai atbilstošus apstākļus un palīdzēt viņiem pilnībā realizēt savas spējas. - Kopā ar ģimenēm piedalīties izglītības informēšanas un vadības procesā. 	<ul style="list-style-type: none"> - Veicināt garīgu, morālu, kulturālu, psihisku un fizisku skolēnu attīstību skolās un sabiedrībā. - Sagatavot skolēnus nākotnes iespējām, atbildībai un pieredzei turpmākajā dzīvē. - Dot bērniem lielisku sākumu izglītībā, lai viņiem būtu labāks pamats turpmākajā mācību procesā. - Dot iespēju visiem jauniešiem izstrādāt un nodrošināt sevi ar prasmēm, zināšanām un personiskajām īpašībām, kas nepieciešamas dzīvei un darbam. - Iedrošināt un dot iespēju pieaugušajiem mācīties, uzlabot savas prasmes un bagātināt savu dzīvi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rosināt vēlmi mācīties un attīstīt iemaņas, intereses un talantus. - Stiprināt un attīstīt skolēnu ticību saviem sasniegumiem. - Stiprināt vai celt sociālo kompetenci. - Valodas prasmju uzlabošana. - Pakāpeniska attieksmes veidošana pret mācīšanos un darbu. - Pāreja no uz rotaļām orientētas mācīšanās pirmsskolas periodā uz neatkarīgu un uz sasniegumiem balstītu mācīšanās procesu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kognitīvais līmenis – no skolēniem tiek prasīts apgūt zināšanas, kas ir vispārējās kultūras pamatā, sagatavot apstākļus komunikācijai un palīdzēt tiem orientēties notikumos, kas risinās ārpus skolas. - Prasmju un kompetences līmenis – t.i., spēja izmantot iegūtās prasmes reālās dzīves situācijās. - Vērtību un attieksmju līmenis – cilvēku morālās vērtības, kas ir daļa no Eiropiešu tradīcijām, ir pamatvērtības, no kurām ir atkarīga demokrātiskā sabiedrība un tiesiskā kārtība, kas dod iespēju skolēniem ar savu rīcību veidot atbildīgas attiecības.

Izvēlieties vismaz divu valstu mērķus un novērtējiet tos ar interkulturālo pieeju. Mēģiniet atbildēt uz šādiem jautājumiem:

- Vai šie mērķi ir formulēti no iekļaušanas perspektīvas?
- Vai tie attiecināmi uz skolēnu un ģimeņu daudzveidību? Ja atbilde ir jā, tad kā tos var attiecināt?
- Vai tie veicina jebkāda veida skolas/sabiedrības pārveidi?
- Vai tie ir formulēti, lai visi skolēni sasniegtu pilnvērtīgus rezultātus? Kāpēc?
- Uzrakstiet savus secinājumus un pasvītrojiet ieguvumus un trūkumus, kurus atklājāt.

4. aktivitāte.

Skolai jābūt iekļaušanas un sadarbības telpai. Taču pārāk bieži tā kļūst par telpu segregācijai un nesapratnei – par vietu, kur individuālās un kultūras atšķirības netiek ne akceptētas, ne respektētas.

Loids Kolfaks, skolotājs Vašingtonā, kurš ir Makas draugs, man stāstīja:

Lai liktu indiāņiem pakļauties eiropiešu skolu uzvedības principiem, ir nepieciešams nošķirt viņu no savām vērtībām, kas bija sekmīgi propagandētas vairāk nekā tūkstoš gadu garumā. Galvenais drauds bija individualizēt katra indiāņa domāšanu, atbrīvot viņu no savām dabiskajām strādāšanas tendencēm.

Skolu sistēma ir radusies industriālās revolūcijas rezultātā. Filozofija, šķiet, izrādījās par produktu, kas iekļāvās mūsu laiku industriālajā mehānismā. Ietekmīga ir idejas stiprināšana par vidusmēra/vairākuma profesijām.

Bet indiāņu rezervātos ir pavisam nedaudz profesiju. Mēģinājumi turpināt izglītību pēc šīs teorijas palielina konflikta iespējamību. Ja indiāņu bērns atsacīsies no savām vērtībām, kas nodotas viņam no paaudzes paaudzē, ... viņam tad ir jābūt gatavam pieņemt sava lēmuma sekas. To ir ārkārtīgi grūti izdarīt, īpaši tiesisko aspektu dēļ, ar kuriem viņš ir saistīts. Viņš joprojām ir indiānis ar nosakāmu saistību ar savu cilti.

Pats demokrātijas solījums ir pretējs tribālismam (t.i., dzīvei ciltī), jo tas aizstāv respektu un rūpes par individuālismu kā pirmdzimtības tiesībām. Lojalitāte pret dzīvi ciltī ir vairāk vērsta uz pašuzpurēšanos, pašpiepildījumu, ar saistībām pret ģimeni un kopienu. Ja solījums optimālai izglītībai nozīmē, ka mācīšana un mācīšanās būtu jāindividualizē, tad skolām citādi jāparaugās uz savām pozīcijām. Mums kā indiāņiem ir atšķirīgas vērtības nekā neindiāņu sabiedrībā, atšķirīga dzīves filozofija, atšķirīgi dzīves centieni un reālās iespējas, realizējot dažādus mērķus.

(Kirk, 1986)

Šobrīd mēs saprotam, ka vietas, ko mēs dēvējam par mājām, patiesībā nepiederēja Zviedrijai.

Mēs savā ziņā bijām iekļauti kā neīstā sākotnēji neparedzētā vietā; kā tādi cilvēki, kas ziemeļos savādi nodarbina kaut kādus pamestus šausmeklīšus, un tikai pa daļai ir uzskatāmi par zviedriem.

Mēs bijām citādi, mazliet neveiksminieki, mazliet neizglītoti, mazliet garīgi neattīstīti.

Mums nebija ne briežu, ne murkšķu, ne lakstīgalu.

Mums nebija pat *biezo*. Mums nebija *amerikāņu kalniņu*; mums nebija ne piļu, ne lielu muižu. Vienīgais, kas mums tiešām bija, tā bija neiedomājama odu pārpilnība, un vēl mums bija tornedālu-somu lamāšanās un komunisti.

Tā bija uzaugšana pazudībā. Ne materiālistiskā nozīmē. Mēs izdzīvojām. Bet mums trūka mūsu identitātes. Mēs nekas nebijām. Mūsu vecāki nekas nebija. Mūsu senči Zviedrijas vēsturē neko nenozīmēja. Tie daži skolotāji-iesācēji, kas bija gana drosmīgi, lai mūsu dēļ pamestu īsto Zviedriju, mūsu uzvārdus nespēja uzrakstīt, nemaz jau nerunājot par izrunāšanu.

(Mikael Niemi: Popular – music from Vittula).

Šeit, par nelaimi, čigānu kultūra pēc pieciem kopā nodzīvotiem gadsimtiem, uh..., turpina būt par lielo nezināmo... Nav zināms, vai mācību grāmatās parādās, ka mēs ieradāmies 1425. gadā, vajāšana un dogmatisms nemaz nav pieminēti... Un patiesi visvairāk žēl, ka čigānu kopiena nav minēta holokausta sakarā, bet ir piecsimt tūkstoši cilvēku, kas nomira krematorijās, un tas ir bijis temats, ko plaši izklāsta ebreji... Manuprāt, tas viss ir negodīgi, es domāju, ka mēs nepatiesi stāstām savu vēsturi, mēs (čigāni) devām ieguldījumu spāņu nācijas izveidei...

(Fernández Enguita, 1999)

Padomājiet par viedokļiem un emocijām, kas ir paustas iepriekšējos teksta fragmentos. Kritiski analizējiet netieši izpaustos un skaidri formulētos apstākļus un iemeslus, kas darbojas aiz šīm situācijām. Vai jums ir zināmi kādi citi līdzīgi gadījumi? Kas notiek, kad cilvēku kultūra netiek atspoguļota vai pat tiek noliegta skolās? Kā obligātā izglītība sniedz atbildi uz šo jautājumu?

5. aktivitāte.

INTER DVD materiāls ietver dažus videoklipus, kas noder, lai atspoguļotu galveno šajā modulī ietvertu informāciju. Noskatieties tos un mēģiniet analizēt, ko jūs uzlūkosiet no savu iepriekšējo pārdomu perspektīvas.



ierosinājumi sadarbībai

1. IEROSINĀJUMS. Jūsu uzskatu par izglītību noskaidrošana.

Sadaliet papīra loksni trijās daļās. Pirmajā ierakstiet savas domas par izglītību: kam tā ir vajadzīga vai kam tai būtu jākalpo. Atcerieties, ko domājat, kad izvēlējāties apgūt skolotāja profesiju. Otrajā daļā, lūdzu, uzrakstiet, ko, jūsuprāt, vecāki domā par izglītību: kādēļ viņi sūta savus bērnus uz skolu? Ko viņi prasa no skolas? Trešajā daļā to pašu jums vajadzētu uzrakstīt par skolēniem: kam, viņuprāt, ir nepieciešama izglītība? Ko viņi sagaida pēc skolas absolvēšanas?

Pēc tam, kad šīs domas ir uzrakstītas uz papīra, jums tās jāsalīdzina ar faktiskajām vecāku un skolēnu domām par izglītību. Jūs varat norunāt interviju ar atsaucīgiem vecākiem vai ierosināt šo tematu pārrunāt klasē un izjautāt savus skolēnus; vai arī varat iedot gan vieniem, gan otriem standartizētas anketas, lai uzzinātu viedokļus par šādiem jautājumiem:

- Kādam nolūkam ir vajadzīga skološana?
- Kā skolas palīdz cilvēkiem veidot savu dzīvi?
- Kādēļ skološana ir svarīga un nepieciešama mūsu sabiedrībā?

Salīdziniet un analizējiet skolēnu un vecāku uzskatus ar saviem iepriekš pieņemtajiem viedokļiem. Meklējiet pretrunas un mēģiniet tās izskaidrot. Ko jūs uzzinājāt no šīs analīzes? Vai, jūsuprāt, kādi no jūsu iepriekšējiem viedokļiem būtu jāmaina? Kuri? Kāpēc? Kāda veida skolu jūs gribētu sev, saviem bērniem u.c.? Kādai tai būtu jābūt? Uzrakstiet īsu kopsavilkumu un savus secinājumus. Izveidojiet alternatīvu dokumentu par skološanas, kurā piedalās visas ar skolu saistītās personas, mērķiem.

2. IEROSINĀJUMS. Idejas par izglītību salīdzināšana ar izglītību praksē.

Kad esat pabeiguši iepriekšējo vingrinājumu, mēs vēlamies, lai jūs mēģinātu salīdzināt idejas ar praksi. Kuras no idejām par izglītību tiek īstenotas jūsu klasē? Vai ir kādi pedagoģiskie

paņēmienu, kas vada jūsu mācīšanas procesu, lai realizētu jūsu idejas par izglītību? Kādi? Vai ir kādi paradumi, kas ir pretrunā ar šīm idejām? Vai ir kādas idejas, kas ir aizmirstas? Kāpēc? Ko jūs varētu darīt, lai labāk savienotu praksi ar idejām? Vai ir kādi šķēršļi, lai harmoniski apvienotu praksi ar idejām? Ko varat iesākt šai sakarā?

1. Domāšana par izglītības mērķiem jūsu skolā: kā trešais solis procesā būtu jāpatur prātā iepriekšējās ideju un pieredzes analīzes, lai salīdzinātu ar faktiskajiem izglītības mērķiem savā skolā/izglītības centrā. Ja skola ir izstrādājusi dokumentu, kas atspoguļo izglītības mērķus (piemēram, „Proyecto de Centro” (spāņu val.)), jums būtu jāieskatās tajā, lai to analizētu salīdzinājumā ar jūsu iepriekšējiem secinājumiem. Vēlreiz būtu jāvēro, kur tie sakrīt vai kur tie atšķiras viens no otra, izceļot iemeslus un izdarot secinājumus par to pieejamību.

2. Dalīšanās savos atklājumos ar citiem profesionāļiem: ja varat izveidot plakātu, kas atspoguļo jūsu spriedumus par iepriekšējiem trim vingrinājumiem, tad tas būtu lielisks veids, kā padalīties ar tiem ar citiem skolotājiem, pārrunāt tos un izstrādāt ierosinājumus, lai ieviestu pārmaiņas. Ja izmantosit materiālu par interkulturālās izglītības mērķiem, jūs iegūsiet bagātāku un fokusētāku analīzi.

3. Skolotāju darbsemināru organizēšana: savstarpēji apspriediet šīs idejas (varat arī uzaicināt vecākus). Pierakstiet darbsemināru secinājumus, lai tie būtu apkopoti rakstiskā formā un tos varētu salīdzināt, izmantot kā novērtējumu šī moduļa beigās ar interkulturālās izglītības mērķiem. (Šis vingrinājums jāveic skolotāja esošajā klasē, lai parādītu īpašos apstākļus – sociālo klasi, mācīšanās līmeni utt.).



mācību programmas plānošana un adaptēšana

1. Tālāk esošie vispārējie mērķi ir reāli piemēri, kas ir ņemti no institūciju projektu dokumentiem dažādās Eiropas skolās. Pievienojiet tiem mērķus no vēl vienas skolas no savas pieredzes (skolas, ko pazināt, būdams skolēns, skolotājs vai cits profesionālis, tēvs vai māte). Analizējiet tos, sasaistot ar mūsu izglītības prakses mērķiem. Mēģiniet no interkulturālās perspektīvas identificēt nozīmīgo un nebūtisko vai pretrunīgo. Vai, jūsuprāt, šīs skolas var kļūt par telpu sociālajai pārveidei? Piedāvāriet ierosinājumus uzlabojumiem un pārmaiņām.

JŪRMALAS ALTERNATĪVĀ SKOLA

Tā tika dibināta 1991. gadā kā eksperimentāla valsts skola, lai attīstītu un pārbaudītu pedagoģiskos principus tālākai izmantošanai Latvijas skolu sistēmā. Šobrīd Jūrmalas Alternatīvo skolu apmeklē bērni pirmskolā (3 līdz 6 gadus veci) un pamatskolā (no 1. līdz 9. klasei). Skola izstrādā savu mācību plānu, kas balstās uz šādiem principiem:

- izglītība tiek balstīta uz bērna vajadzībām un pieredzi,
- skolotājs ir konsultants,
- skola ir plašākas pasaules mikrokosms,
- pedagoģiskie resursi tiek variēti. Uzsvars tiek likts uz apkārtējās vides izpratni no bērna uz skolu, pagalmu, tuvāko apkārtni, pilsētu, valsti, pasauli un Visumu,
- prasmes ir līdzeklis, nevis izglītības galamērķis.

Papildus tam, ka Jūrmalas Alternatīvā skola nodrošina bērnu izglītību, skola ir pilnvarota:

- izstrādāt individualizētu pedagoģiju un citas mācīšanas metodes,
- iekļaut projektus, ekskursijas un praktiskas aktivitātes ikdienas mācīšanās procesā,
- piedāvāt prakses iespējas pedagoģijas specialitātes studentiem,
- nodrošināt skolotāju mācību seminārus,
- sagatavot mācību materiālus.

MONTSERATAS SKOLAS CENTRS (MADRIDE)

Pedagoģiskie pieņēmumi

- Izglītība dzīvei, sekmējot atbildības, darba, atbalstīšanas, kritiskās domāšanas un skaidri paustu cilvēktiesību aizstāvības attieksmes.

- Respektēt indivīdu īpatnības, kas jānovērtē viņa/viņas pūļu, nevis rezultātu dēļ.

- Ikviens tiesības ir mērs katrā brīvībai.

- Atbalstīšana, savstarpēja cieņa un kooperatīvs darbs ir nostāja, kas ved uz sadzīvošanu un uz jebkura diskriminācijas veida noraidīšanu.

- Visu skolēnu spēju attīstīšana, lai sekmētu integrētu izglītību.

Galvenie mērķi 2002./2003. māc. gadā

1. Uzturēt pieņēmumu par respektu, atbildību un līdzdarbību.

2. Veicināt saikni starp konsultatīvo darbu un semināriem.

3. Dot iespēju skolēniem līdzdarboties dažādās aktivitātēs un komisijās izglītības centrā ar mērķi sasniegt integrētu izglītību.

4. Palielināt satura esamību un precizitāti.

5. Izstrādāt stratēģiju katra priekšmeta mācīšanai, radot skaidru vērtējuma kritēriju un gada ceturkšņa programmu.

2. „Būtiskais par to, ko skolēni mācās skolā, ir nevis primāri acīmredzams mācību plāns tādā priekšmetā kā franču valoda un bioloģija, bet tādas vērtības un pārlicība kā pakļaušanās, zināt savu vietu, gaidīt savu kārtu, sacensība, individuāla vērtība un cieņa pret autoritāti. Slēptā mācību programma māca skolēniem to, *kāda dzīve ir* un ka izglītība ir kaut kas tāds, kas tiek darīts viņu dēļ, nevis kaut kas, ko dara viņi. Sabiedrībā dominējošās vērtības skolēni *uzņem* paši.” (Whitty, Young, 1976)

Izlasiet turpmākos stāstus. Tie mums stāsta par tā dēvēto „slēpto mācību programmu” un tās ietekmi uz skolēniem. Netieši paustas vērtības, cerības, pārlicība, jūtas, aizspriedumi, kas slēpjas aiz skolotāja uzvedības. Atklājiet vēstījumus, kas slēpjas aiz šiem teksta fragmentiem. Analizējiet iespējamus apsvērumus un nozīmi skolēniem un skolotājiem.

Savā pētījumā es jautāju skolēniem, ko skolotāji dara vai saka, lai parādītu, ka uzskata savus skolēnus par gudriem. Skolēni rakstīja, ka skolotāji smaida, papliķē pa muguru, ar lepnumu uzlūko viņus vai „pavilka mani malā un pateica, ka esmu malacis”. Skolēni sniedza šādus apsvērumus savam viedoklim par to, ka tas, ko skolotājs domā vai notic par viņiem, ietekmē to, kā skolēni jūtas:

„Jā, ja viņš/ viņa pasaka, ka esmu gudrs/a, es jūtos laimīgs un sāku darīt savu darbu.”

„Ja skolotājs tev tic, tas paceļ skolēna pašapziņu.”

„Es domāju, ja skolotājs man netic, es nekad neko nenasniegšu.”

Darbi, ticība, rīcība... Dažkārt skolotāji neapver, kāda milzīga ietekme tiem var būt... skolotāju vārdi un ticība arī var veidot nākotnes.

(Nieto Sonia (2003). What keeps teachers going? New York: Teachers College, p. 111.

Trešās klases skolotāja, dodoties uz klasi, paskaidro man, ka visi bērni „viņas grupā” ļoti labi iesaistās darbā. Vēlāk, novērojot viņus klātienē, man ir iespēja „apstiprināt” viņas apgalvojumu: ja kāds skolēns stundā neiesaistās ar jautājumiem vai kā citādi nedarbojas līdzī, skolotāja viņam/viņai personiski lūdz „piedalīties”, uzdodot tiešu jautājumu: kurš gan var izvairīties no runāšanas...?

(fragments no INTER komandas locekļa ekspedīcijas dienasgrāmatas)

(Skat. vārdnīcā terminu „līdzdalība”)

Kristīna (skolotāja) dažkārt staigā ap Saida galdu un, lai gan redz meitenes pacelto roku, nepievērš viņai uzmanību. Meitene ir jau vairākas minūtes pacēlusi roku, visbeidzot nolemj to nolaist un tikai skatās uz Kristīnu. Tikmēr tā turpina sarunāties ar pārējiem bērniem par veicamo darbu. Skolotāja apsēžas grupas priekšā un Saida atkal paceļ roku. Kristīna nepievērš viņai nekādu uzmanību.

(Klases novērojums, **Bartolomé**, 1997, 249. lpp.)

Lielais Ārnī, kādreizējais bērnodārza audzinātājs, ir pieņemts darbā par skolas jauno kompensējošo skolotāju, kas ir atbildīgs par klases sagatavošanu, lai palīdzētu skolēnu grupām, kam sagādā grūtības funkcionēt parastās klases vidē.

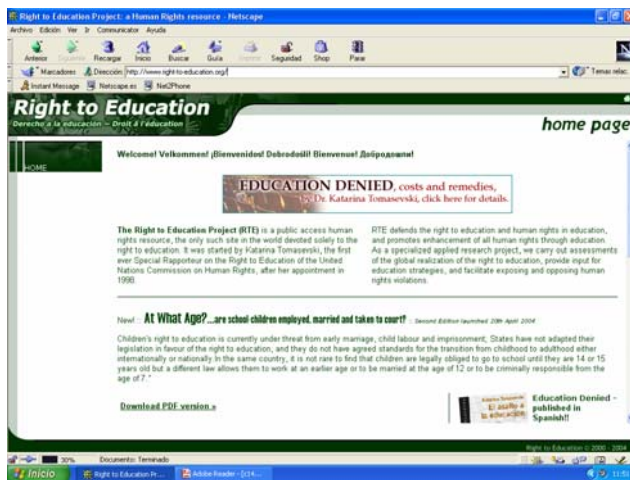
Ārnī piedāvāja spēlēt galda hokeju, galda tenisu, šautriņas, pinumus un stundas par to, kā izmantot *jo-jo* un zvaigžņu karu spēļu krāsošanas šablonus. Viņš arī kļuva par tādu kā bērnu problēmu izzinātāju.

Skolotāji varēja izraudzīties vienlaikus līdz pieciem skolēniem no klases un aizsūtīt tos pie Ārnī uz pusstundu. Daži skolotāji izmantoja iešanu pie viņa kā balvu, lai bērni pabeigtu savu darbu. Citi skolotāji atzina, ka sūtījuši pie Ārnī sev netīkamus bērnus, lai tikai dabūtu viņus laukā no kabineta.

(**McLaren**, 1998, 84)

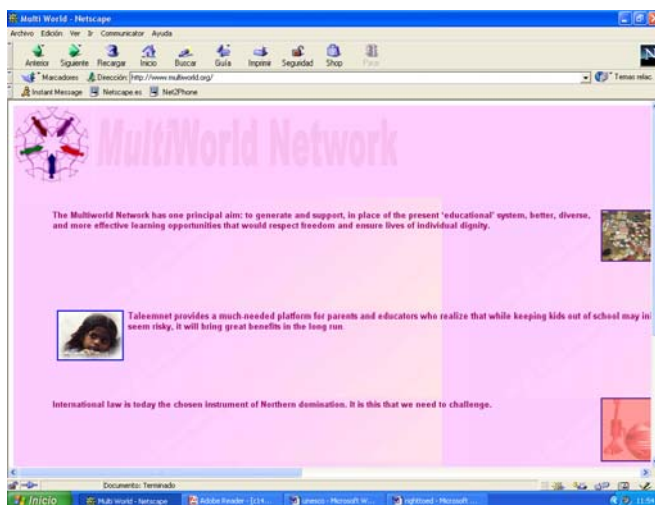


īpaši palīglīdzekļi un papildu adreses



<http://www.right-to-education.org>

Projekts *Tiesības uz izglītību* (RTE) ir publiska pieeja cilvēktiesību resursam, vienīgā tāda veida interneta adrese pasaulē, kas ir veltīta tikai tiesībām uz izglītību. To aizsāka Katarīna Tomaševski, pirmā īpašā ziņotāja par tiesībām uz izglītību ANO Cilvēktiesību komisijā.



<http://www.multiworld.org>

Multiworld Network ir viens pamatmērķis: pastāvošās izglītības sistēmas vietā radīt un atbalstīt labākas, daudzpusīgākas un efektīvākas mācīšanās iespējas, kas respektētu brīvību un nodrošinātu individuālās pašcieņas pastāvēšanu.

Lyman, Isabel. *Homeschooling: Back to the Future?* <http://www.cato.org/pubs/pas/pa-294.html>.

Illich, Ivan. *Deschooling Society.* <http://reactor-core.org/deschooling.html>

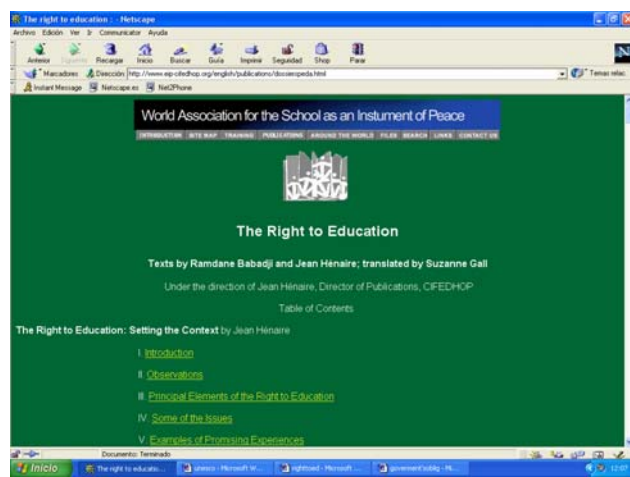
Banks, James A. *Multicultural Education: Goals and Dimensions.*

<http://depts.washington.edu/centerme/view.htm>

Gorski, Paul C.: <http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/define.html>



<http://portal.unesco.org/education> UNESCO un <http://www.ibe.unesco.org> Starptautiskais Izglītības birojs. Aktivitāšu apraksts starptautiskā, reģionālā un lokālā līmenī. Viena no IBE kā izglītības struktūru novērotāja funkcijām, saturiem un metodēm ir uzturēt starptautisku izglītības informācijas centru.



<http://www.eip-cifedhop.org/english/index-en.html>

Skolas kā miera līdzekļa pasaules asociācija (EIP) nodarbojas ar aktivitātēm cilvēktiesību un miera izglītības jomā. Pārliecināta, cik svarīgu lomu skola var spēlēt, asociācija nodarbojas, lai palielinātu skolas lomu izglītībā, valdības līmenī un sabiedrības viedoklī. Tās mērķis ir veidot attieksmes, prasmes un zināšanas saistībā ar cilvēktiesībām, pamatbrīvībām un nevardarbīgu konfliktu risināšanu.



jautājumi pārdomām un vērtēšana

Šie jautājumi rodas no viena šī moduļa mērķa, proti, „kritiski analizēt obligāto izglītību, tās teorētiskos principus un tās faktisko sociālo lomu”.

Jautājums nr. 1.

Ja domājat, ka obligātās izglītības mērķi ir adekvāti un būtiski, vai varat tos pilnībā iekļaut mūsu izglītības shēmā? Vai varam tos izmantot kā ceļvedi mūsu mācīšanas praksē?

Jautājums nr. 2.

Analizējiet faktisko obligātās izglītības lomu. Šeit mēs jums lūdzam padomāt par to, ko skolēns faktiski iegūst, *virzoties* pa obligāto izglītību. Jums ir jākoncentrējas uz atšķirībām starp to, ko viņiem būtu jāiegūst, un to, ko viņi faktiski iegūst.



atsauces

Bartolomé, Margarita y otros (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural (=Multicultural school diagnosis)*. Barcelona: CEDECS

Fernández Enguita, Mariano (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo (= Roma students in school: an analysis on the ethnic relationships in the educational system)*. Barcelona: Ariel.

Gimeno Sacristán, José (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social (=Compulsory Education: Its educational and social sense)*. Madrid: Morata

Hutmacher, Walo; Cochrane, Douglas and Bottani, Norberto (eds.) (2001). *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrech / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.

MacLaren, Peter (1998). *Life in schools: as introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Harlow: Addison Wesley Publishing Company.

Nieto, Sonia (2003). *What keeps teachers going?* New York: Teachers College.

2. MODULIS.

viendabība pretstatā daudzveidībai skolās



lai sāktu domāt

Šo ceļvedi ir uzrakstījusi autoru komanda.

Vai, jūsuprāt, mēs esam viendabīga vai daudzveidīga grupa?

Lai palīdzētu izlemēt, izlasiet vairāku mūsu grupas locekļu īsas autobiogrāfijas, kuros viņi iepazīstina ar sevi.

Hozē:

Kolēģe lūdza mūs uzrakstīt kaut ko (jāatzīst, es nezināju, ko viņa vēlas). Domāju, ka viņa lūdza tādu kā sintēzi par to, kā es sastapos ar šo grupu (grupu, kas raksta šo ceļvedi). Mana pirmā doma bija: „Kuru gan tas varētu interesēt?” (Jāatzīst, mani tas neinteresēja un domāju, ka lielāko daļu no jums tas arī neinteresētu!)

Domājot par šo moduli, par viendabību un daudzveidību, cenšoties izprast, kam tas noderēs, un šādas ambiciozas prasības sakarā es joprojām nezinu, kāds ir tās nolūks. Vienīgais, ko varu darīt, ir pastāstīt jums mazliet par savu dzīvi, mēģināt atklāt savas emocijas, atklāt viendabīguma drumslu un, iespējams, identitāti un diversitāti, kas līdz noteiktai pakāpei ir visos mūsos. Te nu būs...

Es ieradās Madridē pirms aptuveni sešiem gadiem (esmu dzimis mazā pilsētiņā Kadizas provincē), un pieņemu, ka ne Madrides dēļ, bet darba konteksta dēļ, ar kuru saskāros, es sāku justies pavisam citādi, līdzīgi tiem cilvēkiem, kas nākuši no tās vietas, kur es. Šeit visi traucas no vienas vietas uz otru. Man nebija iespēju satikt cilvēkus ārpus viņu darbavietām, un šķita, ka, lai darītu nopietnas lietas, mums visiem jāizskatās nopietniem.

Man patīk izbaudīt to, ko es daru, kā droši vien ir arī visu pārējo gadījumā, bet varbūt pat vairāk. Man arī patīk smieties laikā, kad kaut ko daru, man patīk būt elastīgam (es drīzāk esmu globāli domājošais), jokot un saskatīt smieklīgo it visā. Tas liek man pievērst visam uzmanību, kam, iespējams, ir dubulta nozīme, un es allaž esmu bijis gatavs visneiedomājamākajām nozīmēm! Šeit tas šķiet neiespējami.

Dažkārt, kad es jokuju, cilvēki mani pārprot. Sajūta, ko gūstu, raugoties uz viņu nopietnajām sejm pēc tam, kad esmu izstāstījis ģeniālu joku, ir tik nomācoša un nospiedoša, ka man to grūti izturēt. Man nolaižas rokas šīs nopietnās un tik grūti saprotamās (man) humora izjūtas priekšā. Man joprojām ir šī sajūta. Mani glābj cilvēki, kuru perspektīvas un pasaules skatījums ir līdzīgs manam. Ar viņiem ir vieglāk smieties.

Vienīgais veids, man šķiet, kā aizsargāt savu identitāti, kura, iespējams, pastāv un ir reāla, ir stāvēt stingri un būt pašam. Visu šo ļaužu priekšā, kuri, šķiet, nepieņem manu personību vai veidu, kādā es runāju (daudzas reizes jutos tiesāts un varēju atpazīt tā saistību starp atšķirību un nepilnību, kas ir tik ierasta). Vienīgais, kas man atlika, bija pastāvēt uz to, kas esmu, būt pašam pārspīlētā veidā un izcelt tās īpašības, kas viņiem nepatika, padarot sevi gandrīz vai par apsmieklu. Man patika vērot, kā cilvēki izliecās savos krēslos manas bezkaunīgās uzvedības dēļ, tas šķita graužoši un tai pat laikā izcēla mani.

Pamazām, gadiem ejot, es paplašināju savas uzvedības un domāšanas amplitūdu. Tas ir kā tad, kad tev ir vairāk ierakstu, un kamēr joprojām saglabāju savu stilu, kuru nevēlos zaudēt, es pielāgoju pārējos. Palēnām es apzinājos un priecājos par labām lietām, kas šeit ir, lai gan dziļi sirdī es zinu, ka nevaru būt tāds, kāds biju tur. Pamazām es jutos piederīgs šai vietai.

Labāk beigšu, kamēr neesmu uzrakstījis pārāk daudz. Beigu beigās izrādījās mani šī rakstīšana ieinteresēja; ceru, ka jūs arī.

Beatrise Malika:

Es piedzimu Bogotā, Kolumbijā; mana māte ir kolumbiete, bet mans tēvs ir no Savienotajām Valstīm, poļu izcelsmes. Kad man bija desmit gadu, es ieradās Spānijā kopā ar savu tēvu, kurš strādāja par civilo skolotāju vidusskolā ASV Torrejonas bruņotos spēku bāzē. 13 gadu vecumā es devos uz Kolumbiju un 15 gadu vecumā es atgriezās Spānijā, kur kopš tā laika dzīvoju (dažādās vietās). Esmu apmeklējusi vairākas skolas – gan valsts, gan privātās, un tādējādi esmu izbaudījusi trīs dažādas nacionālas izglītības sistēmas. Neraugoties uz šīm nemītīgajām pārmaiņām un pārbraucieniem, skolā man negāja pārāk slikti, lai gan ir vairāki robi zināšanās (piemēram, Spānijas ģeogrāfijā!!! Vai latīņu valodā, vai dažos aspektos matemātikā), jo mācību plāni un satura sadale bija visai atšķirīga no vienas sistēmas otrā. Neraugoties uz to, man izdevās absolvēt skolu normālā vecumā un iestāties universitātē. Turklāt man Spānijā bija daudz problēmu ar pastāvīgo dzīvesvietu un darba atļauju, un es uzskatīju savu jaukto izcelsmi un pieredzi migrēšanā par šķērslī līdz brīdim, kad kā aspirante UNED (Spānijas Nacionālajā tālmācības universitātē), kur ieguvu pedagoģijas zinātņu doktores grādu, satiku Terēzu Aguado, kura strādāja interkulturālajā izglītībā, un sāku sadarboties ar viņu. Viņai bija izšķiroša loma, palīdzot man izvērtēt savu izcelsmi, viņa iedrošināja mani iestāties kursos, kas domāti imigrantu sociālajam vidūtajam skolās un arī lūgt stipendiju, lai apmeklētu Zalcburgas semināru. Mani uzņēma 372. kursā par rasēm un etnisko piederību, ko es varu uzskatīt par vienu no visbagātākajām savas dzīves pieredzēm gan profesionālajā, gan personiskajā aspektā. Cilvēki, kurus sastapuursos, bija lieliski un daudzi no mums turpina kontaktēties. Kad mēs nolēmām iesniegt ieteikumus Eiropas Komisijai interkulturālās izglītības starptautiskās sadarbības projektam, es ielūdzu iesaistīties dažus no šī kursa locekļiem. Četri no viņiem šobrīd ir INTER projekta partneri kopā ar pārējiem, ar kuriem kontaktējamies no iepriekšējiem projektiem. Tas ir izaicinošs un prasīgs projekts ar daudzveidīgu partnerību, bet tā ir arī vērtīga un jautra pieredze, neraugoties uz papildu darba apjomu. Papildus visām tām lietām, ko es iemācos procesa laikā, un rezultātam, ko mēs izstrādājam, es īpaši augstu vērtēju attiecības ar iesaistītajiem cilvēkiem.

Laura:

Esmu no Čehijas Republikas. Vairāk nekā desmit gadus es strādāju bezpeļņas sektorā, koncentrējot galveno uzmanību uz multikulturālo izglītību, galvenokārt uz tematiem, kas ir būtiski čigānu bērnu izglītībai. Pateicoties Annes Frankas namam Amsterdamā, kura pedagoģiskos un skolotāju izglītības projektus es koordinēju savā valstī, daudz iemācījos par

aizspriedumiem un to, kā tie darbojas, par neapmierinošas izglītības politikas ietekmi, kā arī par to, cik svarīgi cilvēcei un indivīdiem mācīties no pagātnes kļūdām. 1998. gadā kā Jaunās skolas fonda direktore es piedalījos čigānu mācīšanas asistentu iesaistīšanā oficiālajā skološanas sistēmā savā valstī. (Tā bija grūta cīņa un mums izdevās „izbīdīt” reformu tieši pēc tā sauktās Čehijas čigānu izceļošanas uz Kanādu un Rietumeiropu 1997. gadā un tai sekojošas starptautiskas Čehu Republikas kritikas, kad izglītības politikas īstenotāji un sabiedriskie administratori sāka nopietni izturēties pret parasto izglītības darbinieku un pilsonisko organizāciju izteikumiem.) Tagad es strādāju par starptautiskas nevalstiskas organizācijas dēvētas par *Globea* (Pārrobežas iniciatīva tolerancesi un cilvēktiesībām) izpildpriekšsēdētāju. Es arī docēju Prāgas Kārļa Universitātē Sociālo zinātņu fakultātē, koncentrējot uzmanību uz multikulturālismu Eiropā un politiku, kas rūpējas par etniskajām minoritātēm. Savā doktores disertācijā es galveno uzmanību vērsu uz ilgspējīgas izglītības politikas pētniecību multikulturālajām sabiedrībām, komparatīvajai analīzei izmantojot Čehijas Republikas un Skotijas kontekstu. Manas kolēģes Beatrise un Margarita, kuras es satiku 1998. gadā Zalcburgas seminārā, vērsās pie manis un piedāvāja sadarbību INTER projektā. Esmu ļoti laimīga, ka varu būt daļa no patiesi interkulturāla projekta, ne tikai no temata aspekta, bet arī no procesa viedokļa, ieskaitot dažādus pārpratumus un sekojošas izskaidrošanas. Risināt problēmas, kas nāk no atšķirīgu kultūru kontekstiem un cilvēku izcelsmes, kā arī apšaubot savas kognitīvos aizspriedumus, man kā profesionālei un kā cilvēkam tas ir ļoti vērtīgs izaicinājums.

Terēza:

Esmu dzimusi Aragonā, kas ir reģions Spānijas ziemeļos, un domāju, ka daļēji mani ir veidojusi mana sociālā, ģimenes un lokālā izcelsme. Es biju pirmā savā ģimenē, kas saņēma universitātes diplomu, kas ir pavisam parasta parādība manai paaudzei un sociālajiem apstākļiem. Tajā laikā universitātes diploma iegūšana garantēja labu darbu. Es biju nolēmusi kļūt par pamatskolas skolotāju. Jūs varbūt vaicājat, kāpēc, un es atbildu, sakot, ka gribēju būt par skolotāju, iespējams, tādēļ, ka skolotāji bija turpat blakus... un es neko nezināju par citām profesijām vai karjeras iespējām.

Desmit gadus nostrādāju par pamatskolas skolotāju ļoti mazās pilsētiņās, un tā man bija lieliska interkulturāla pieredze. Mani skolēni visi bija pilsētiņas bērni un man bija skaidrs: viņi visi atšķīrās viens no otra. Man bija jāmaina savas domas par to, kāds ir ideālais/standarta skolēns. Man bija jāmaina domas par to, ko gaidīt no skolas un kā strādāt skolā! Tas bija politiskās pārejas laiks Spānijā, un es nobriedu kā personība un vienlaikus augu arī kā skolotāja. Esmu iesaistījiesies pedagoģisko reformu kustībās, prasot politiskās pārmaiņas, sabiedrisko skolu un brīvību.

Esmu studējusi Spānijas Nacionālajā tālmācības universitātē pedagoģiju, jo gribēju zināt, kāds ir labākais veids, lai mācītu un mācītos, un psiholoģiju (mani patiešām interesē cilvēki!), un ieguvu doktores grādu. Tā atkal bija kā pāriešana no vienas kulturālas pozīcijas otrā, no prakses uz teoriju. Mani vienmēr ir ārkārtīgi interesējusi abu šo dimensiju integrācija. Pašreiz es koordinēju INTER projektu un kopā ar saviem partneriem piedalos īpašā interkulturālā sadarbībā. Cenšos izmantot visu savu iepriekšējo pieredzi un vienlaikus izbaidu un mācos, īpaši, veidot telpu, kur kultūru atšķirības ir daļa no tā, ko mēs dēvējam par normālu.

Margarita:

Esmu dzimusi un augusi Madridē, Spānijā, bet kopš bērnības man ir patīcis pa logu vērot citu cilvēku dzīvi. Tas tika uzskatīts par sliktu paradumu, līdz es kļuvu par antropoloģi. Veids, kā

cilvēki dzīvo un risina savas ikdienas problēmas, allaž ir mani fascinējis, un ceru, ka tā tas būs arī turpmāk. Arī mani vecāki man mājās mācīja pirmās mācību stundas par daudzveidību un respektu, jo viņi ir nākuši no ģimenēm, kuras Spānijas Pilsoņu kara laikā atradās pretējās pusēs. Esmu dzīvojusi Kanādā, ASV, Argentīnā un Dienvidāfrikā, un, dzīvojot šajās (un dažās citās vietās) un klausoties citos cilvēkos, esmu uzzinājusi arī daudz svarīga par sevi. Beatrise Malika, kura bija viena no visaugstāk vērtētajiem cilvēkiem Zalcburgas seminārā (372. kursā), kur es iepazinos arī ar Lauru, Berndu un Oļģertu, uzaicināja mani pievienoties INTER grupai. Jutos ļoti gaidīta jau no paša sākuma (pateicoties Terēzas koordinēšanas stilam), bet arī mulsu par to, kādā formā būs mans devums. Domāju, kas esmu pārāk teorētiska, lai strādātu pie tik konkrēta produkta kā *Ceļvedis interkulturālajā izglītībā*. Dažkārt es pārāk daudz strīdos (lai gan iemācījos no Bernda, ka pārāk liela strīdēšanās var būt smieklīga, bet tā nedarbojas). Dažkārt man ir pārāk jāsteidzas un jāpārlec uz secinājumiem, atmetot daļas vai darbu, kuru es ļoti augstu vērtēju (bet es iemācījos no Terēzas, ka darba nav, ja tas ir tikai manā prātā!). Dažkārt mani kaitina, ja daži no maniem kolēģiem neiekļaujas termiņos, kā, pēc manām domām, vajadzētu. Taču es jutos ļoti respektēta un atbalstīta. Es daudz mācos, man ar viņiem ir jautri, un es īstenībā pat rakstu ceļvedi!

Oļģerts:

Oļģerts Tipāns, lektors Latvijas Universitātē, dzimis, audzis un joprojām dzīvojošs Rīgā, Latvijā. Mana valsts allaž ir atradusies tirgotāju, kā arī iebrucēju karaspēku ceļu krustcelēs. Tā rezultāts ir dažādu kultūru un liela skaita etnisko grupu, kas dzīvo Latvijā, klātesamības liecība. Dažas no tām var tikt uzskatītas par „vecajām minoritātēm”, dažas sastāv no „jaunienācējiem”. To integrācija nav tikai zinātniskas intereses jautājums, bet sabiedrības sekmīgas attīstības priekšnosacījums kā tāds. Dabiski, tā ir arī viena no manām personīgajām interesēm.

Alans:

Esmu dzimis un uzaudzis Anglijas centrālajā daļā mazā provinces tirgus pilsētiņā Līkā, Stafordšīras apvidū. Šeit galvenā rūpniecības nozare bija tekstilrūpniecība un, jo sevišķi, zīda aušana. Jau agri es nolēmu, ka šī ir rūpniecības nozare NAV tā, kurā es gribu būt nodarbināts kā lielākā daļa manas ģimenes! Es pametu skolu 16 gadu vecumā un nodevos profesionāla inženiera karjerai. 22 gadu vecumā vietējā universitātē es ieguvu kvalifikāciju ar inženiermehāniķa grādu. Es biju pirmais savas ģimenes loceklis, kas iestājās universitātē. Es strādāju par profesionālu inženieri līdz 25 gadu vecumam un tad nolēmu, ka vēlos būt iesaistīts jauniešu izglītošanā, un tādēļ iestājos viengadīgā pēcdiploma kursā, lai varētu mācīt vidusskolā (skolēniem no 11 līdz 18 gadu vecumam). Pēc vairākiem gadiem es pametu mācīšanu skolā un devos uz Notingemas Trentas Universitātes Izglītības skolu kā vecākais lektors skolotāju izglītībā ar specializāciju dizainā un tehnoloģijā. Šeit man radās interese par Eiropas dimensijas mācīšanu izglītībā, raugoties no dizaina, kultūras un vides perspektīvas.

Esmu organizējis daudzus kursus, iesaistot studentu kustības Socrates ERASMUS programmās un koordinēju projektus tālmācības sfērā un sadarbību starp Eiropas skolotāju izglītības institūcijām.

Šobrīd esmu iesaistīts ne tikai INTER projektā, bet arī divos citos Comenius 3 projektos, kas saistīti ar reģionālo identitāti un aktīvo pilsonību (RIAC) un vides izglītību (SEED). To visu vada aizrautīga vēlme veicināt sapratni un respektu pret mums visiem kā eiropiešiem, kas dzīvo kulturāli bagātā neviendabīgā vidē. Tas, ka esmu INTER projekta loceklis, man dod iespēju strādāt ar cilvēkiem ar atšķirīgu izcelsmi, atšķirīgu pieredzi, kura savukārt paplašina manu pieredzi, palīdzot man sasniegt manus mērķus. Tā kā mēs esam iepazinušies, strādājot un

socializējoties kopā, esmu sācis uzskatīt šos cilvēkus gan par saviem draugiem, gan par kolēģiem.

Karida:

Es piedzimu un bērnību pavadīju mazā apdzīvotā vietā (savvaļas vēršu zemē), kur mājās nebija ne elektriskā apgaismojuma, ne krāna ūdens. Pēc tam es septiņus gadus apmeklēju internātskolu mazītiņā vēsturiskā pilsētiņā, kur es, tāpat kā Margarita, valkāju skolas formu (bet pretēji Margaritai es lepojos ar to, jo forma tajā pilsētā man piešķir zināmu statusu un turklāt mēs iemanījāmies personalizēt tās). Es to pabeidzu kā pamatskolas skolotāja (zinādama, ka allaž pēc tam mani gaidīs kaut kas jauns) un no šī viedokļa mana dzīve ir gājusi krustām šķērsām, nevis pa taisnu līniju. Pēc mācīšanās universitātē, tiecoties studēt dabaszinātnes, bet allaž nonākot pie humanitārajām zinātnēm (neraugoties uz pašas vēlmēm), es iepazinos ar Margaritu ļoti svarīgā savas dzīves posmā – es gaidīju dvīņus! Pēc dažiem gadiem, kad kopā ar Margaritu gandrīz bijām pabeigušas rakstīt grāmatu, viņas draugi aicināja mani pievienoties INTER projektam (strādāt ar Margaritu nozīmē, ka vienmēr ir nepieciešamība iesaistīties divainās lietās), kas deva man iespēju savienot antropoloģiju un izglītības zinātnes. INTER projekts bija pārbaudījums man, jo nekad iepriekš nebiju strādājusi tik lielā komandā kopā ar cilvēkiem no dažādām vietām. Jutos ļoti drosmīga, bet arī pārgalvīga, jo manas angļu valodas zināšanas nebija pietiekami labas, lai komunicētu, bet, pateicoties saviem kolēģiem, esmu spējīga izteikt savas domas un emocijas. Rezultātā manas angļu valodas zināšanas uzlabojās (mūsu pēdējā virtuālajā konferencē Terēza sacīja, ka pēc tā, kā es rakstu, es nekad vairs nedrīkstu apgalvot, ka nerunāju angliki). Neesmu pārliecināta, ko varu dot grupai, bet ļoti labi apzinos visa tā vērtību, ko esmu līdz šim iemācījies.

Vineta:

Esmu dzimusi un dzīvoju Latvijas galvaspilsētā. Visi manas ģimenes locekļi ir latvieši, un, pirmkārt, mana identitāte man saistās ar etnisko aspektu – ar latvietes identitāti. Izplatītākās latvieša īpašības ir atturīgums, tolerance un, iespējams, ka šīs īpašības ietekmēja arī manas identitātes formēšanos. Otrkārt, manu identitāti ir ietekmējusi gan ģimene, gan izglītība: tā kā maniem vecākiem ir augstākā izglītība, man nebija nekādu šaubu, ka studēšu universitātē.

Cita manas identitātes puse ir saistīta ar politiskajām pārmaiņām mūsu valstī: kad sabruka padomju sistēma, man bija 17 gadu. Lielākā daļa cilvēku Latvijā, kā arī citās Baltijas valstīs tajā laikā, interesējās par politiku. Iespējams, ka šo politisko pārmaiņu dēļ filoloģijas studiju laikā universitātē man bija starpdisciplināras intereses. Pēc universitātes absolvēšanas es tiku iesaistīta kā pētniece tādā starpdisciplinārā jomā kā sociolingvistika, un tas savukārt aizveda mani uz multikulturālās izglītības jomu. Kopš 2001. gada paralēli darbam sociolingvistikā strādāju par arī par Multikulturālās izglītības centra direktori Latvijas Universitātes Pedagoģijas un Psiholoģijas fakultātē. INTER projektā es tiku iesaistīta kā fakultātes pārstāve. Visa projekta komanda ir daudzveidīga, bet šī projekta laikā mēs esam kļuvuši par ļoti labiem draugiem – savstarpējās atšķirības mūs bagātina, un mani tas ļoti iepriecina.

Ivars:

Es piedzimu un uzaugu lauku vidē Norvēģijas dienvidaustrumos. Norvēģu nacionālā identitāte ir celta uz fermeru vēsturiskā fona, kuru saimniecības bija tādās vietās kā mana dzimtene. Taču mani vecāki un vairums vecāku manā apkaimē nebija zemnieki. Mūsu senči strādāja pie zemniekiem, bet viņiem pašiem nekad nebija savas zemes. Zēna gados mana identitāte bija

saistīta ar šo vēsturisko faktu. Kad skolotāji mums stāstīja par Norvēģijas vēsturi, es sevi neidentificēju ar to.

Mana identitāte bija saistīta ar vēsturi arī citā veidā: man nebija jādzīvo tāda pati dzīve, kāda tā bija maniem vecākiem. Izglītībai bija jāsniedz man labāka dzīve. Šī bija svarīgākā lieta, ko es iemācījos mājās, un šī bija būtiska manas identitātes daļa. Mani vecāki bieži gribēja man palīdzēt ar skolas darbiem, bet ļoti bieži viņi nepieņēma to, ko skola mācīja. Skolas zināšanas un vērtības nebija viņējās. Ļoti agri es iemācījos viņiem pārāk daudz nestāstīt par mācību stundu saturu.

Es vienmēr esmu mīlējis sportu. 1994. gadā dažas no ziemas Olimpisko spēļu sacensībām notika manā dzimtajā pusē. Taču es negāju tās skatīties. Tā bija kultūru sadursme: vieta, kur mani radnieki cīnījās, lai izdzīvotu, bija pārvērsta par komerciālu spēļu laukumu starptautiskiem sportistiem.

Mans pirmais darbs bija skolotāja amats Norvēģijas ziemeļaustrumos blakus Krievijas robežai zvejnieku ciemā - kultūrā, kas ir ļoti atšķirīga no manas. Šeit es piedzīvoju konfliktu starp mūsu valsts centrālajiem dienvidiem un patriarhālajiem ziemeļiem. Dažus gadus spēcīgi identificējos ar ciema kultūru un ļaudīm, kas cenšas izdzīvot Barenca jūrā.

Kopš astoņdesmitajiem gadiem esmu dzīvojis Oslo austrumu daļā kopā ar cilvēkiem, kas ir nākuši no visām mūsu valsts daļām un no visas pasaules. Kā profesionālis es interesējos par izglītību, kultūru, darbnespēju un migrāciju, par atšķirībām un tiesībām būt atšķirīgam. Šī iemesla dēļ es arī iesaistījos INTER grupā.

Inese:

Es piedzimu lielā ģimenē mazā ciematā Spānijas ziemeļos. Savā atbalstošajā un visnotaļ progresīvi domājošajā ģimenē es iemantoju tādas attieksmes un dzīves vērtības kā atbildība, respekts un mīlestība jeb pazemība. (Iespējams) ierobežojošā un piespiedošā lauku vide pamudināja mani iet tālāk. Esot „labai” skolā (ar to domājot, ka man bija labas īpašības, pārāk daudz nerunāju klasē, pareizi uzvedos utt.) un ar saviem brāļiem un māsām kā paraugu, es nedomāju par citu iespēju, kā došanos uz universitāti. Tādēļ pārcēlos uz tuvāko pilsētu, un man bija skaidrs, ka vēlos studēt izglītības zinātnes. Ģimenes un skolas nozīme mūsu dzīvē bija pietiekams iemesls, lai es nodotos šai jomai. Mana nodošanās kļuva vēl spēcīgāka, kad es atgriezos skolā, šoreiz kā izglītības darbiniece, pirms sava grāda saņemšanas. Lai analizētu, kas notiek, darbs ar skolotājiem, skolēniem utt., bija aizraujošs. Vēlāk es pārcēlos uz Madridi, lai papildinātu un uzlabotu savu pētījumu. Bija smagi izbaudīt, cik grūti ir atrast darbu, kurā es varētu pilnveidot savas zināšanas un prasmes, un dažkārt es zaudēju entuziasmu. Taču es iepazinās ar Hozē Antonio, kurš izstāstīja par stipendiju Spānijas Nacionālajā tālmācības universitātē, un man vairs nebija nekādu šaubu. 2000. gadā, kad es iepazinās ar Terēzu (viņa bija mana priekšniece) un vienu gadu nostrādāju pie institūcijas kvalitātes vērtējuma universitātēs. Viņa iedrošināja mani strādāt pie doktora disertācijas, un es no Izglītības ministrijas ieguvu šim nolūkam stipendiju. Viņa ir iesaistījusi mani vairākos pētniecības projektos, kurus viņa koordinē, un INTER projekts ir viens no tiem. Strādāju pie tā kopš paša sākuma, un esmu ļoti aizrāvusies ar to. Mana „problēma” ir tā, ka es cenšos visu kontrolēt un daru pārāk daudz un nevaru darīt tik labi, cik gribētu! Lai vai kā, tā ir lieliska iespēja mācīties un darīt kaut ko kopīgi!

Bernds:

Dzimis ļoti šaurā, tradicionālā Alpu kultūrā Zalcburgas kalnos Austrijā. Pateicoties ceļojumiem un atpūtas braucieniem, mani drīz vien piesaistīja citas kultūras. Pēc skolas trīs gadus es pavadīju Spānijā un vienu gadu Meksikā – pēdējā vēlāk kļuva par manu „otro dzimteni.” Tātad, es studēju valodas (romāņu un slāvu) un vēlāk strādāju Bulgārijā, Brazīlijā un ASV. No mūsu daudzveidīgajām identitātēm man mana „etniskā” identitāte ir mazsvarīga, pretēji izglītībai, profesijai, statusam, ģimenes lomai utt. Mana profesionālā subkultūra nozīmēja allaž sadarbību, publicēšanu un dzīvošanu transnacionāli, un faktiski šodien man vairāk sakaru un draugu ir ārpus Austrijas nekā pašā Austrijā. Politiskos terminos tas nozīmē, ka es atbalstu Eiropas integrācijas un paplašināšanās procesus, jo Eiropas diversitāte man nozīmē tās bagātību – un izaicinājumu pārvarēt nacionālās kultūras (un ļaunumu, ko 20. gadsimtā izraisīja uzsvars uz to). Manā profesionālajā darbā transkulturālie komponenti ir ārkārtīgi svarīgi, taču globālajā līmenī es patiesi jūtos eiropietis un kā mājās jūtos vienlīdz labi gan Berlīnē, gan Bukarestē, Lisabonā, Monpeljē, Rīgā, Skopjē vai Toledo. Arī mani divi bērni ir transnacionāli eiropieši ar austriešu un itāliešu saknēm.

Jūs tikko pabeidzāt lasīt to, ko mēs vēlamies jums parādīt kā kritisko incidentu. Esam centušies jums atspoguļot mūsu personiskās variācijas dzīves stilos, identitātēs, pieredzēs un motīvos kopā strādāšanai. To darot, mūsu mērķis bija parādīt, kā šī moduļa temats – daudzveidība – ir vienmēr un visur pastāvoša acīmredzamība mūsu dzīvē. Mēs gribētu, lai lasītājs to izmantotu kā piemēru, domājot par savu darba grupu, koncentrējoties uz individuālajām atšķirībām un ceļiem, lai gūtu no atšķirībām labumu un pārvarētu grūtības, ko šīs variācijas izraisa.

Vai varat saistīt šo iepriekšminēto atgadījumu ar kādu no jums zināmajām cilvēku grupām?

Ko jūs domājat par savu grupu? Vai šis veids parādīt mūsu atšķirības rosināja jūs atšķirīgi domāt par grupām ap jums?

Vai varam teikt, ka šis ir parasts veids, lai cilvēki radītu un sadarbotos grupā, bet, ka mēs neesam raduši uz to raudzīties tādā veidā?



informācija

Viendabība un daudzveidība kā tendence mācīšanās procesā

Šajā nodaļā mēs definēsim priekšstatus par viendabību un daudzveidību, palīdzot lasītājam tos identificēt savā apkārtnē, un parādīsim ieguvumus un problēmas, kuras mēs saskatām pārejā no pārsvarā homogēnas perspektīvas (kura šobrīd darbojas lielākajā daļā skolu) uz diversitātes perspektīvu mācīšanās procesā, kuru apzina un izstrādā saskaņā ar indivīdu vajadzībām.

Gan viendabīgums, gan daudzveidība faktiski ir abstraktas idejas un ikdienas dzīvē grūti identificējamas. Tās darbojas vairāk vai mazāk kā nepārtrauktības pretstati, kad abi ir „iedarbināti” vienlaikus, kaut arī - atšķirīgās pakāpēs. Mēs runājam par homogēnu perspektīvu, kad uzsveram līdzības starp indivīdiem un rīkojamies, it kā tie visi domātu, uzvestos, mācītos, gaidītu vairāk vai mazāk vienādi. Līdzīgi mēs runājam par diversitātes perspektīvu, kad apzināmies individuālās variācijas, atzīstam tās un koncentrējamies uz to, lai konstruētu lietderīgas stratēģijas divkāršajam mācīšanas un mācīšanās procesam, lai tas norisinātos mūsu klasēs un citās vidēs.

Viendabība nozīmē būt tādām pašām kā cits; veidots no viena un tā paša veida daļām.

Daudzveidība nozīmē pretējo, t.i., varietāti; būt saliktam no atšķirīgiem tipiem vai izveidotam no dažādām daļām.

Vai varat identificēt šīs abas tendences savā esošajā klasē, darba grupā?

Kas var tikt identificēts jūsu klasē kā dažāds un kādi elementi ir homogēni?

Lūdzu, precizējiet un uzrakstiet tos, pirms turpināt lasīt.

Lūk, dažas idejas, ko varat izmantot un salīdzināt ar savām atbildēm:

- **Vecums.** Jūsu klase ir izveidota kā skolēnu kopa pēc viendabīguma kritērija, grupējot viena vecuma cilvēkus, pieņemot, ka šī vecuma viendabīgums sagrupēs skolēnus uz vienas fiziskās un intelektuālās attīstības pakāpes.
- **Dzimums.** Ja jūs mācāt valsts finansētā skolā vai pat privātā skolā, jums būs arī skolēni, kas ir sagrupēti pēc dzimuma atšķirības kritērijiem: gan zēni, gan meitenes ir vienā klasē. Skolas vadības nešaubās par šīs metodes priekšrocībām, grupējot klasēs abu dzimumu skolēnus, neraugoties uz viņu dzimumu atšķirībām un attīstības ceļiem. Dažas korekcijas ir jāuztver kā nepieciešamas, lai risinātu šīs pieņemtās dzimumu atšķirības kā fiziskās izglītības/fizikultūras stundu gadījumā, kad skolotāji nosaka atšķirīgus standartus zēniem un meitenēm (parasti meitenēm tie ir nedaudz zemāki nekā zēniem). Tomēr daži vecāki un dažas izglītības institūcijas neseko diversitātes kritērijam, grupējot zēnus un meitenes vienā klasē, pieņemot, ka viņu dzimumu atšķirības traucē skolēnu mācību procesam (Spānijā pirms dažiem gadiem Franko diktatūras šāda situācijā laikā bija visās skolās).

Kāds ir jūsu viedoklis?

Uzrakstiet, kādas, pēc jūsu domām, ir priekšrocības un kādi ir trūkumi, grupējot zēnus un meitenes vienā klasē.

- **Etniskā piederība.** Etniskā piederība arī ir viendabības un daudzveidības kritērijs. Skolēni ne tikai piešķir viens otram dažādus etniskus apzīmējumus, viņi apzīmē arī sevi. Vēsture, reliģija, izcelsmes valsts utt. tiek izmantoti identitātes veidošanas procesā, lai konstruētu pašu etniskumu. Klases ietvaros kultūru atšķirība, iespējams, var būt mazāka: globalizācija, internacionālā komunikācija, kultūru standartizācija utt., bet tas nenozīmē, ka etniskā piederība pazudīs. Skolās visā pasaulē mēs varam redzēt etniskošanas procesus. Jaunieši, imigranti, reliģiskas grupas u.c., padara etniskumu par instrumentu savas identitātes celšanai. „Citiem vārdiem sakot, kategoriskas etniskas atšķirības nav atkarīgas no mobilitātes, kontaktu un informācijas neesamības.” (Barth, 1969, 9). Multikulturālais uzdevums ir pretējs: etniskums izdzīvos un etniskie konflikti var pat plaukt kontaktu un kultūru homogenizācijas rezultātā. Līdzīgi procesi noris arī starp nespējīgu cilvēku grupām, piemēram, vārdzirdīgie uzskata sevi par kulturāli lingvistisku minoritāti, nevis par nespējīgiem.

Kāds ir jūsu viedoklis?

Kāda ir jūsu skolēnu etniskā identitāte?

Vai viņi veido iekļaujošu klasi visiem skolēniem?

Vai jūsu skolēni identificējas cits ar citu, vai novelk etniskas robežas savā starpā?

- **Valoda.** Mēs varam analizēt arī valodu kā viendabīguma un daudzveidības kritēriju. Taču šis ir sarežģītāks temats. Iespējams, daži jautājumi jums palīdzēs saprast šo tematu.
-

Vai jūsu skolēni saprot vienu kopēju valodu?

Kādas ir attiecības starp valodu, ko izmantojat mācīšanas procesā, un valodu, ko parasti lieto jūsu skolēni?

Kurā valodā viņi sarunājas mājās?

Kura ir viņu dzimtā valoda?

Ja jūs no saviem skolēniem ieguvāt pietiekami daudz informācijas, lai sniegtu atbildes uz šiem jautājumiem, varēsiet analizēt, vai valoda jūsu klasē ir homogenitātes kritērijs, vai jums ir atšķirīgu individuālu pieredžu dažādība. Zemāk atrodama interneta adrese satur dažas rekomendācijas spāņu valodā, lai palīdzētu mācīt skolēnus, kuri nezina vienotu mācību valodu (kas parasti ir attiecīgās valsts valoda):

http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/web2_castellano/default.htm

- **Klase, izcelsme.** Sociālās klases un izcelsme (vietas, kur ir dzimuši grupas locekļi utt.) arī jāņem vērā, kad runājam par dažādību un viendabīgumu.

Ir vēl daudzi citi virzieni, par kuriem varat padomāt, lai savā klasē vai darba grupā nošķirtu viendabīguma kritērijus no dažādības kritērijiem.

Vai varat identificēt kādus no tiem?

Nekoncentrējieties tikai uz atšķirībām! Jums jāpatur prātā arī tas, kas jūsu skolēniem ir kopīgs vai ko jūs pieņemat, kas viņiem ir kopīgs?

2. Kultūru dažādība kā paradigma izglītībā

Visas šīs idejas vai tendences par viendabību un dažādību kļūst nedaudz sarežģītākas, kad mēs runājam par *kultūru dažādību* (skat. jēdziena definīciju vārdnīcā). Kultūru dažādība izglītībā netiek saistīta ar individuālajām atšķirībām, bet tikai ar tām individuālajām atšķirībām, kas konfrontē normu vai paraugu, kas ir mūsu apziņā, un skolēnu uzvedību. Spānijas televīzija pārraidīja 2003. gada 22. februārī interviju ar skolotāju par kultūru dažādības tematu viņa skolā (skolotāja atbildes var būt kā paraugs tam viedoklim, ko mēs plaši iepazīnām Spānijas skolās). Viņš iedalīja kulturāli atšķirīgus skolēnus četrās grupās:

- a) skolēni-imigranti ar zemu akadēmiskā snieguma līmeni;
- b) skolēni, kas krietni atpaliek no savu vienaudžu akadēmisko zināšanu līmeņa;
- c) ceļojošu vecāku bērni; šī iemesla dēļ pārcietuši klejotāju skološanu;
- d) skolēni ar vajadzību pēc īpašas izglītības.

Mēs varam viegli saskatīt kopīgu ievirzi visām šīm četrām grupām. Tām visām ir grūtības sasniegt vienādu sasniegumu līmeni skolā salīdzinājumā ar saviem vienaudžiem.

No antropoloģiskās perspektīvas (taču, neierobežojot sevi tikai antropoloģijā) šī saistība starp kultūru dažādību un deficītu vai kaut kā trūkumu ir nepareiza saistība.

Antropologs saprot kultūru dažādību kā stratēģiju un uzvedības komplektu, ko ļaudis vienmēr un visur iztēlojas un attīsta, lai izdzīvotu un iemūžinātu sevi kā grupu savu pēcteču veidā laikā un telpā. Ja mēs pieņemam šo perspektīvu savā domāšanā, jebkura atšķirība dzīves stilā vai normās un vērtībās, kuru ieteikums ved mūs uz cilvēku uzvedības izpratni, tiek saprasta kā daļa vai kā produkts no kultūru dažādības. Tādējādi *savā ziņā mēs visi atšķiramies no saviem līdzcīvēkiem*, un šī iemesla dēļ *mēs visi savā ziņā esam dažādi*.

Ja savā ziņā mēs visi esam atšķirīgi, tad mēs citos gadījumos esam līdzīgi saviem līdzcīvēkiem. Lai komunicētu cits ar citu, mūsu uzdevums ir noskaidrot, kas mums ir kopējs (kas ļaus būvēt tiltus starp mums, lai saprastu citam citu) un kā mēs atšķiramies no citiem (lai tiktu pāri vispārējām cerībām, normām un vērtībām, lai realizētu kopējus uzdevumus, dzīvojot

kopā). Mēs domājam, ka šī perspektīva varētu būt ļoti noderīga izglītībā, ja mēs saprotam mācīšanās procesu kā kopīgu uzdevumu.

Kad audzēkņu grupa (skolotājs/i un skolēni, viņu kopienas) ir izveidota, no diversitātes perspektīvas kā sākumpunkta jāīsteno divi svarīgi uzdevumi, proti:

a) jātiek skaidrībā gan par to, kas mums ir kopīgs, gan par atšķirībām, kas ikvienam no mums piemīt un atšķir mūs vienu no otra (ņemot vērā, ka mums visiem ir atšķirības un līdzības, un izvairoties no trūkuma identificēšanas);

b) jāvienojas par kopējiem uzdevumiem, kopējiem mērķiem un uzvedības mērķiem, kuri ļaus mums sasniegt šos mērķus kā grupai, pievēršot uzmanību mūsu individuālajām atšķirībām un respektējot tās (daži no mūsu mērķiem tiek uztiesti klasēm no ārpuses, bet mēs joprojām varam tos likt galdā un vienoties par veidiem, kā tos līdzīgā manierē realizēt).

Mācīt un mācīties no interkulturālās izglītības perspektīvas (kas tikusi izveidota uz dažādības perspektīvas) nozīmē, ka mums visiem – skolotājiem, kolēģiem, skolēniem, vecākiem utt. – jānācās vienoties par normām un vērtībām, kas mums kā grupai ir kopīgas un kas mums ļaus izvairīties un sasniegt savus mērķus. Šis uzdevums skolotājiem varētu būt grūtāks nekā skolēniem, jo skolēni vairāk ir pieraduši pie tā, pat neapzināta procesa līmenī, bet skolotāji vairāk ir pieraduši izvairīties noteikumus un uzskatīt, ka viņiem ir tiesības to darīt). Visu šo procesu jāpārrunā grupas ietvaros, izvairoties no tradicionālās perspektīvas, kad skolotājs nosaka uzvedības normas. Ja šī perspektīva ir pieņemta, tad tādiem jēdzieniem kā *paraugskolēns* un skolas *neveiksme* nebūs nekādas nozīmes. (Skat. 6. moduli, kas ir veltīts vērtēšanai.)

Kritiskā incidenta piemērs, ar kuru mēs sākam šo moduli (autobiogrāfisku stāstiņu kolekcija, kurā ir pievērsta uzmanība grupas dažādībai un motīviem kopīgai strādāšanai), būtu ļoti noderīgs katra skolas semestra sākumā. Ikviens var uzrakstīt vai izstāstīt īsu stāstiņu/us par sevi un padalīties ar tiem ar pārējo grupu. Katram vajadzētu nedaudz pastāstīt, kā viņš/viņa ticis audzināts un kādēļ viņš/viņa tagad ir daļa no šīs noteiktās grupas. Iespējams, jūs varētu arī padomāt par dažādiem veidiem, kā izteikt ikviena izcelsmi un cerības.

Kad cilvēki sazinās, viņi cenšas sasniegt balansu starp kopīgo un atšķirīgo citam no cita. Kopīgais ļauj mums pazīt citam citu, un no šī minimālās sapratnes mēs varam virzīties uz priekšu, lai mainītu arī savas atšķirības. Atšķirības ir vērtīgas, jo tās pārbauda mūs un izraisa mūsos vēlmi virzīties pretī citu cilvēku pozīcijas sapratnei, pat ja mēs nepiekrītam tai.

Saprast šo procesu nozīmē izprast pamatojumu tam, kā mēs kaldinām cilvēku savstarpējās attiecības, esam raduši veikt šo ikdienas procesu, pat ja to neapzināmies. Cenšanās pieņemt to, ka mēs visi esam vienādi, izmantojot homogēnu perspektīvu, un sagaidīt to pašu no ikkatra grupas indivīda (perspektīva ir balstīta uz viendabīgumu), mūsaprāt, padara attiecības acīmredzami vieglākas.

Savās attiecībās ar citiem cilvēkiem mēs nemitīgi radām pieņēmumus par to, kas viņi ir un ko viņi dara. Piedēvējums ir process, kura sakarā mēs meklējam informāciju par citu cilvēku uzvedības iemesliem. Šis process ir īstenots tad, kad mēs beidzot atrodam iemeslu, kas šķiet ticams un uzticams. Taču šis izskaidrojums tiek balstīts uz mūsu pašu izpratni, uz informāciju, ko mēs traktējam subjektīvi. Mūsu izpratne nekad nav objektīva, bet tiek filtrēta caur mūsu gaidām (cerībām), mērķiem un rezultātiem, kad mēs vēršamies pie citiem cilvēkiem un mijiedarbojamies ar tiem. To ietekmē arī tādi faktori kā tuvība ar cilvēku, šī cilvēka vērtība, emocionāla pieķeršanās un iepriekšēja pieredze ar citiem līdzīgiem cilvēkiem. Kā šie piedēvējumi ir saistīti ar stereotipu veidošanu? Meklējiet vārdnīcā *stereotipa* un *aizsprieduma* definīcijas un padomājiet, cik viegli ir pārlietu vienkāršot mūsu interpretāciju par citu cilvēku īpašībām un uzvedību.

Mums ir jāapzinās arī dažādās nozīmes, ko piešķiram atšķirībām. Atšķirības nav neitrālas, dažas atšķirības mēs vērtējam augstāk par citām, un mēs izmantojam atšķirīgu novērtējumu, ar kuru pret dažām atšķirībām mēs attiecamies ar cieņu salīdzinājumā ar citām. Tas ir kā materiāls, no kura mēs ceļam un atzīstam par likumīgu cilvēku vai grupu sociālo noslāņošanu tā, it kā tie būtu apsvērumi, lai izskaidrotu, ka vienas atšķirības dod tiesības dažiem cilvēkiem uz papildu sociālām privilēģijām, bet citiem piešķir mazāk tiesību. Mēdz teikt, ka ir pārākas ādas krāsas vai nokrāsas, pārākas reliģijas, ko pielūgt, pārākas vietas dzimšanai vai pārākas valodas, kurās runāt, kas dod dažiem cilvēkiem vairāk privilēģiju un/vai lielāku sociālas varas vai labumu daļu. Lai apgāztu šādu ikdienā izmantotu argumentu, atzīt par likumīgu netaisnīgu varas un privilēģiju sadali, mums visiem būtu jāsaņem kaut neliela antirasistiskā izglītība, kas izjauks saistību starp noteiktām atšķirībām ar lielāku vai mazāku pieeju varai un privilēģijām. Runā, ka līdz brīdim, kad bērns sasniedz astoņu gadu vecumu, viņš vai viņa ir pilnībā izveidojis šāda veida rasistiskas argumentācijas, ar kurām viņš vai viņa izskaidro sociālas varas vai privilēģiju nevienlīdzīgu sadali, privilēģiju vai varas atņemšanā/nedošanā vainojot pašus upurus viņu atšķirību (sliktāko) un izcelsmes dēļ (skat. vārdnīcā *rasisma* definīcijas).

3. Daži maldīgi ieguvumi no viendabības (mūsu skatījumā) mācīšanās procesā un mūsu argumenti pret tiem

Paraudzīsimies uz to, kas, pēc mūsu domām, ir *maldīgi pieņēmumi*, kurus mēs radām, skolās izmantojot homogēnu perspektīvu.

- Mācīt viendabīgas grupas ir vieglāk, nekā mācīt daudzveidīgas grupas, jo viendabīgums ļauj skolotājam vērsties pie grupas tā, it kā tā būtu tikai viena persona (vai identisku cilvēku grupa). Tā kā skolēni ir dzimuši vienā gadā, tiek uzskatīts, ka viņi saprot, uztver un izmanto zināšanas vienlaicīgi un rezultātā tiek testēti ar vienādām metodēm, ar vienādiem rezultātiem. **Mūsu arguments pret šo pieņēmumu ir tāds, ka, mācot šādā veidā, mēs zaudējam ikvienu skolēnu, kurš kaut kādu iemeslu dēļ neiekļaujas šajā modelī.** Katru gadu mēs klasēs redzam arvien vairāk skolēnu, kuri neiekļaujas un nejutas piederīgi. Tādējādi plaisa starp to, ko skolotāji un skolēni sagaida viens no otra, turpina paplašināties. Šādā veidā izglītība progresējoši zaudē savu fokusu un rezultātā arī savu vērtību.

skolēnu zīmju valoda ir atzīta par viņu pirmo valodu, vai arī - sāmi ir ieguvuši tiesības mācīties savā valodā).

Otrkārt, mēs domājam, ka visai klasei no daudzveidības perspektīvas būtu divējāds ieguvums:

- *pirmkārt*, pieaugoša daudzveidība nozīmē palielināt studējošo tuvināšanos dažādām situācijām un izcelsmēm un tā rezultātā - vairot stratēģijas un prasmes.
- *otrkārt*, koncentrēšanās uz daudzveidību iedrošinās mūs atnest ideju par paraugskolēnu. Ja uz skolēniem netiek izdarīts spiediens iekļauties abstrakta viendabīguma idejas virzienā, viņi tiks atbrīvoti no spriedzes, un tādējādi būs vieglāk atpazīt individuālā ceļā gūtos individuālos nopelnus. Tas ļaus strādāt pie pozitīva paštēla, uzlabojot katra skolēna spējas un iespējas un ļaujot tiem gūt labumu no saviem klasesbiedriem, izvairoties no vispārpieņemta veiksmju un neveiksmju priekšstata.

Paturiet prātā šo ideju, kad izskatīsiet īsos dzīves stāstus, kuros lūdzām jūs padalīties ar savu grupu.

Neraugoties uz visām šīm priekšrocībām, mums jāapzinās arī milzīgās grūtības, ar kurām skolotāji, kas ir pārliecināti par diversitātes perspektīvas vērtību, sastapsies pašreizējā formālajā izglītības sistēmā, kas ir izveidota, lai gādātu par mācīšanu no viendabīguma perspektīvas. Lai mācītu no diversitātes perspektīvas, ir jāievieš dažas izmaiņas:

- vispirms ievērojami jāsamazina skolēnu daudzums uz vienu skolotāju. Un tas nozīmē izglītībai tērēt krietni vairāk naudas;
- otrkārt, jāpieņem darbā īpaši izglītoti darbinieki, lai palīdzētu skolotājiem strādāt ar skolēniem individuāli (piemēram, dzimtās valodas skolotājiem). Arī tas prasa lielākus izdevumus izglītības vajadzībām;
- treškārt, ir jāizveido daudz dažādu palīglīdzekļu un jāpadara tie viegli pieejami skolotājiem (jau eksistē ievērojams daudzums palīglīdzekļu, bet tie ne vienmēr skolotājiem ir pieejami). Un atkal mēs runājam par finansiāliem papildizdevumiem;
- ceturtkārt, mācību plāns jāsadala divās daļās:
 1. nepieciešamā pamata reālais kodols, iesaistot stratēģijas, kuras sastāv ne tikai no informācijas, un lai to varētu izjust ikviens skolēns,
 2. papildinformācija, kas jāņem vērā; un kas ir kā veids, lai izskaidrotu pamatus, kad ir vieta un interese par tiem. Ir bezjēdzīgi un var būt kaitīgi noteikt standartus, kurus nevar izpildīt, katru gadu palielinot skolēnu skaitu.

Neviena no šīm pārmaiņām nav skolotāju ziņā, tām jābūt realizētām ar izglītības politikas palīdzību (skat. 5. moduli par izglītības politiku). Taču joprojām ir iespējams aplūkot šos tematus no diversitātes perspektīvas, ja skolotāji (un citi izglītībā iesaistīti cilvēki) ir pilnīgi pārliecināti par tās priekšrocībām un vērtībām. Skolotāji, vecāki un skolas darbinieki izveido dažādus līdzekļus un stratēģijas, lai atzītu un gūtu labumu no skolēnu daudzveidības.

Šobrīd dažās izglītības sistēmās izplatītās prakses, kurās grupu saskalda vairākās mazākās grupās, tiek apietas, jo šādā veidā atkal tiek sasniegts viendabīgums (skat. 7. moduli par skolas struktūru un organizāciju). Visi līdzekļi, kas ietver skolēnu grupas izslēgšanu no parastajām klasēm, nošķirot tos no saviem klasesbiedriem un iedalot dažāda veida īpašajās klasēs, ir šāda veida līdzekļi. Ņemot vērā tos skolēnus, kas iederas paraugā un paliek parastajās klasēs, un tos, kuri kaut kādu iemeslu dēļ neiekļaujas un dažādos laika periodos tiek izstumti, ir metode, kura cenšas nosargāt viendabīgumu vismaz parasto skolēnu vidū. No pilnīgi heterogēnas klasē eksistējošas grupas tiek gaidīta tādu prasmju ieguve, kas ir nepieciešamas, lai tiktu līdz parastās klases pārstāvjiem. Tā tas parasti nenotiek. Šai skolēnu grupai vienmēr tiek piekārts negatīvs zīmogs (kā kaut kā trūkums!), kura uzsver skolēnu nepilnības un ignorē viņu spējas, izņemot gadījumus, kad viņi progresīvi spēj sasniegt gaidītos standartus, kā tāda skolēna gadījumā, kurš nezina mācību valodu, un pret kuru izturas kā pret analfabētu, neraugoties uz to, ka viņš/viņa brīvi pārvalda vienu vai vairākas citas valodas.

Noderīgāka un skolēnu respektējošāka metode būtu šo problēmu visiem kopīgi risināt klases ietvaros, izmantojot pārējos skolēnus kā vērtīgu palīg līdzekli mērķa sasniegšanai. Bērni parastā vidē valodas mācās ātri, *kad viņi redz priekšrocības tā darīšanai*. Šādā veidā viņi vienlaikus iegūst faktiskas komunikatīvās prasmes. Turklāt viņa vai viņas prasmes sazināties šādā grūtā situācijā tikai iegūs no pārējās klases grupas prasmēm.

Dažādi materiāli spāņu valodas kā otrās valodas apguvei ir pieejami <http://www.educa.aragob.es/cpamanza/intercultural/inter.html>

To pašu var teikt par daudzām citām situācijām, kas neattiecas uz valodas mācīšanu (skat. 8. moduli par mācīšanas un mācīšanās stratēģijām).

Piemēram, kad musulmaņu meitene ienāk klasē ar galvassegu, tā vietā, lai izturētos pret viņu, izmantojot mūsu stereotipus un negatīvos aizspriedumainos pieņēmumus (iespējams, aizgūtus no masu medijiem bez vismazākās tiešās pieredzes), skolotājs varētu palūgt vēlāk izskaidrot (ļoti taktiskā veidā) klasei iemeslus galvassegas nēsāšanai un ģērbšanās kodam. Skolotājam būtu jāraizējas par šī skolēna labklājību klasē un tai jābūt prioritātei, kas stāv pāri viņa vai viņas viedokļiem šai sakarā. Iespējams uz klasi būtu jāauzicina arī kāds pieaugušais, kurš nēsā musulmaņu galvassegu, lai viņa izskaidrotu savus motīvus šādas galvassegas nēsāšanai kā personisku izvēli, kas ir saistīta ar viņas tradīcijām un izcelsmi (ceļvedim pievienotajā videoierakstā mums ir piemērs intervijai ar meiteni, kas nēsā galvassegu; intervijā viņa stāsta par savām izjūtām šai sakarā. To varētu izmantot kā labu paraugu, lai rosinātu tematu, pat ja neviena meitene klasē nevalkā musulmaņu galvassegu).

To pašu var teikt, ja meitene nevēlas pilnā mērā piedalīties vingrošanas stundās vai peldēšanas nodarbībās sava ķermeņa izpausmju dēļ. Visa klase varētu padomāt par veidiem, kādos risināt šo situāciju (nevis šo izpausmju dēļ tikt nošķirtai). Skolēni tādējādi varētu iegūt kritisku izpratni par dažādām situācijām, viņi vingrinātu savus argumentus un viedokļus un veidotu bagātīgu fonu konfliktu risināšanas prasmju jomā.

Ja skolēnam tiek atklāti robi zināšanās, varētu dažādos veidos iesaistīt klases pārstāvjus, kas palīdzētu aizpildīt šos robus. Skolēns vieglāk mācīsies no pārējiem skolēniem, un viņi, savukārt, mācot labāk nostiprinās to, ko ir iemācījušies.

Īpaši svarīgi, ka šāda veida procesā un līdzdalībā katrs skolēns jūtas vērtīgs, notiek izvairīšanās no zīmju piekāršanas par indivīda veiksmi un neveiksmi.

Iespējams, ka personai ir nepieciešama noteikta palīdzība, bet viņam/viņai jābūt, ka arī viņš/viņa pats/i kādā citā veidā var palīdzēt citiem (skat. 8. moduli par mācīšanas un mācīšanās stratēģijām).

Pat tad, ja skolotāji nevar mainīt mācību programmu, viņi joprojām var rīkoties ar to kā ar vispārīgāku izziņas materiālu. Skolotājam jābūt zinošam, lai izvilktu no vispārējās mācību programmas galvenās idejas un nodrošinātu, lai katrs skolēns vienā vai otrā veidā progresīvi iegūtu to, kas ir vissvarīgākais, pat, ja tas notiek atšķirīgos tempos. Papildinformāciju vai idejas varētu atstāt tiem, kas ir vairāk ieinteresēti konkrētajā jomā. Ja vairāk uzmanības ir veltīts pašam kodolam un visa klase ir pilnībā iesaistīta apguves procesā kā kolektīvā uzdevumā, tālāka informācija var tikt uzskatīta kā papildu ekstra, ko apgūst tad, kad tā patiešām ir vajadzīga vai arī kad grupa interesējas par to pēc tam, kad visi ir ieguvuši pamatu. (Skat. 8. moduli par mācīšanās stratēģijām.)

Arī pie skolēnu pārbaudes būtu vajadzīga individuālā pieeja. Ja klases līdzdalība un skolēnu iesaistīšana klasesbiedru mācīšanās procesā kļūst par daļu no paša testēšanas procesa, iespējams, eksāmeni spēlētu mazāk ievērojamu lomu un grupai piešķirtu individuālāku attieksmi. (Skat. 6. moduli, kas veltīts vērtēšanai. Tajā iekļauts daudz ideju vērtēšanas alternatīvām.)

Ja izglītība kopumā kļūtu par grupas, nevis par individuālu uzdevumu, visa klase no šī procesa iegūtu vairāk labuma un katrs skolēns mācīšanās procesā spēlētu ievērojami aktīvāku lomu, nevis tikai pasīvu (un dažkārt garlaicīgu) lomu. Šādas mācīšanās kā kolektīva uzdevuma ietvaros diversitāte tiks uzskatīta par visas grupas bagātību, nevis par problēmu, šķērslī tiem sasniegt standartu noteiktus mērķus (skat. arī 4. moduli, kas veltīts teorētiskajiem pieņēmumiem, un 8. moduli par mācīšanās stratēģijām).



aktivitātes un ieteikumi

Šīs nodaļas galvenais uzdevums ir piedāvāt aktivitātes, lai iepazītu mūsu apkārtni, veltot uzmanību abām perspektīvām – viendabībai un daudzveidībai. Mēs centīsimies palīdzēt lasītājiem saprast neapzinātos kognitīvos procesus, kuri noris mācīšanas un mācīšanās procesā, un vēlamies, lai lasītājs palielinātu savu spēju gūt labumu no daudzveidības un tiktu galā ar tās izraisītajām problēmām.

1. aktivitāte. Formastērpu atklāšana.

Izlasiet šādu autobiogrāfijas fragmentu:

„No četru līdz piecpadsmit gadu vecumam pirmdienās, otrdienās, trešdienās, ceturtdienās un piektdienās no plkst. 8 līdz plkst. 17 man bija jāvalkā skolas forma. Tā sastāvēja no pelēkiem svārkkiem, baltas blūzes, pelēkas jakas un pelēkām zeķēm, kā arī sarkanbalta svītraina uzsvārča, kas bija jānēsā, atrodoties skolas ēkā.

Es to neieredzēju!

Mēs to necietām tik ļoti, ka daudzus gadus organizējām gājienus pie skolas vadības, prasot atļauju vismaz ziemā valkāt bikses. Mēs panācām tikai iespēju izvēlēties starp pelēku un zilu jaku un zeķu krāsu. Vienalga, mēs to necietām tik ļoti, ka uz savu uzsvārču muguras ar tinti uzrakstījām lielus ciparus, it kā mēs nēsātu cietumnieku formastērpus (platās strīpas nūdien piederējās!). Es ļoti lepojos ar savu ciparu. Tas bija mans personas numurs un vienīgais veids personalizēt manu apģērbu. Tas bija arī nepakļaušanās akts, kuru skolotāji kaut kādu iemeslu dēļ izvēlējās neapkarot. Iespējams, viņi pat juta mums līdzī.

Savā dzīvē esmu dzirdējusi daudzas un dažādas idejas, saistītas ar skolas formastērpiem, vairums no tām – šausmīgas! Šie iemesli vairāk vai mazāk sakrīta divās dažādās (dažkārt savstarpēji savītās) argumentu pozīcijās:

„Viņi mīl skolas formastērpus, jo nav jādomā, ko izvēlēties ģērbšanai.”
(mātēm īpaši patīk šis arguments)

Viņi arī apgalvo, ka „formastērpi noslēpj atšķirības starp bērniem, īpaši sociālo klašu un finansiālās atšķirības”.

Es joprojām neieredzu formastērpus un man riebjas argumenti. Pirmais no tiem pats par sevi ir metafora – uniformas ļauj jums iet uz priekšu bez nepieciešamības domāt. Tas ir pietiekami skaidrs.

Otrais arguments, pēc manām domām, ir vēl arī nedaudz pretdabisks, un prasa izskaidrojumu. Viņi cenšas izskaust atšķirības starp bērniem, viņi pat cenšas izdzēst viņu personības. Bet es ļoti labi atceros, kā mani klasesbiedri un es iemanījāmies koncentrēt visas mūsu atšķirības korpēs, mēteļos, grāmatplauktos, lietussargos, pusdienu kastītēs, rokas pulksteņos, auskaros, pildspalvās un tā tālāk, noderēja pat pastaigāšanās pa pāriem. Mēs pilnīgi noteikti apzinājāmies savu stilu, naudas un šķiru atšķirības, bet mums tika ļauts to atklāt tikai uz mazas mūsu ķermeņa daļas. Tā mēs arī darijām, bet mēs valkājām savas atšķirības nepakļāvībā, mēs nekad neiemācījāmies apieties ar tām. Mums visiem bija jāizskatās identiski, bet vienalga – mēs zinājām, ka tādi neesam. Mums nekad netika mācīts, kā rīkoties ar šo plaisu.

Pat tad, kad valkājām vienādas drēbes, mēs aizvien nebijām vienādi un mums bija jāamcās dzīvot savas dzīves, esot atšķirīgiem starp atšķirībām.”

Margarita del Olmo

- Kāds ir jūsu viedoklis par formastērpiem?
- Vai jūs nēsājāt vai nēsājat formastērpu?

Uzrakstiet savas izjūtas par to.

- Ja jums tas nepatīk, kādēļ tā?
- Kā jūs pretojāties tam?
- Vai varat noskaidrot par citiem „formastērpiem” (lietojot šo vārdu kā metaforu), kuru mēs gaidām, lai skolēni vai kolēģi tos valkātu?
- Vai jūs uztiepat šos metaforiskos „formastērpus” saviem skolēniem?

2. aktivitāte. Viendabības un dažādības konfrontēšana.

Kad skolotāji stāsta par savām klasēm, lietojot tādus teikumus, kā „šī ir ļoti dinamiska grupa”, „šī ir ļoti pasīva skolēnu grupa”, „pusaudži ir nedisciplinēti”, „bērnudārza bērni ir sirsnīgi” utt., viņi domā no viendabīguma perspektīvas.

Apkopojiet līdzīgas frāzes un teikumus un kritiski analizējiet tos, lai atklātu, vai tādi paši teikumi izklausīsies pieņemami, ja tos attiecina uz katru grupas locekli individuāli.

- Kas notiek pēc tam?
- Ko šie teikumi jums izsaka par indivīdiem?
- Kam tie noder jūsu attiecībās ar klasi?
- Ja tie daudz nepasaka par jūsu klases indivīdiem, vai nedomājat, ka tie maldina ikreiz, kad tos lietojat?
- Vai jūs nedomājat, ka tie faktiski slēpj personības daudzveidību un bagātību?
- Vai jūs radāt pelēku attēlu no sarežģītas krāsainas grupas?
- Kā jums kā skolotājam patīktu, ja uz jums attiecinātu šādus teikumus: „Mūsdienās skolotājiem nav nekādas autoritātes”, „skolotājiem ir pārāk daudz brīvdienu”, „skolotāji gadu no gada atkārtoti vienu un to pašu”?
- Kā jūs justos?

Ja jums šķiet, ka tas nav taisnīgi, tad skolēni neapšaubāmi jūtas tāpat, kad izmantojat zīmogus (pozitīvus vai negatīvus), lai raksturotu kolektīvu, nevis indivīdu kopumu, kad runāt par tiem. (Skat. vārdnīcā *aizsprieduma* un *stereotipa* definīcijas.)

3. aktivitāte. Dažādības atklāšana jūsu apkārtnē.

Pirms sākat šo aktivitāti, ceļveža vārdnīcā sameklējiet vārdus „aizspriedums” un „stereotips”.

Pierakstiet vismaz divas personiskās īpašības (kognitīvas, emocionālas īpašības, akadēmiskās prasmes un sociālās iemaņas), kas, pēc jūsu domām, raksturo katru jūsu klases skolēnu.

Vai jūs varat tos apkopot, vienlaikus pievēršot uzmanību viņu dažādībai?

Tas nav tik viegli kā izmantot dotos teikumus (tādus, ko mēs izmantojām pēdējā aktivitātē), bet tas ir skaidrāk. Atkārtojiet šo pašu aktivitāti, bet tagad mēģiniet raksturot savus skolas kolēģus.

Atsaucieties uz stereotipa un aizsprieduma definīcijām, kuras apskatījāt sākumā. Jūs redzēsiet, ka zīmju piekāršanai ļaužu grupām ir savas priekšrocības, bet ir arī trūkumi. Mēs atturamies pievienot informāciju par šo cilvēku grupu un rezultātā mēs domājam, izmantojot pārāk vienkāršotu informāciju, kas nedod mums iespēju aplūkot kompleksu cilvēku uzvedības attēlu. Atcerieties arī, kas tika teikts par īpašību un uzvedības piedēvējumu citiem cilvēkiem pēc mūsu izpratnes.

4. aktivitāte. Vai visas atšķirības ir vienādas?

Kad esat pabeiguši 3. aktivitāti, jums būs iezīmju saraksts, ko izmantot, raksturojot indivīdus.

- Vai, jūsuprāt, šīs iezīmes ir vienādas, vai varbūt jūs domājat, ka dažas no tām ir svarīgākas salīdzinājumā ar pārējām?
- Kuras jūs vajadzības gadījumā izmantotu un kāpēc?

5. aktivitāte. Atšķirības ir vienādas, bet mēs tās novērtējam dažādi.

- Kuras atšķirības jūs izmantojāt 3. aktivitātē?
- Kādēļ vienām salīdzinājumā ar citām dodat priekšroku?

Atbilde uz šo jautājumu ir saistīta ar vērtībām un to, ko sabiedrība uzskata par pareizu un nepareizu.

- Vai varat atrast vērtības, kas saistītas ar jūsu izvēlētajām atšķirībām?

Te ir piemērs vērtībām, kas ir vēlamas skolotājam noteiktā laikā un vietā. To jūs varat attiecināt uz kvalitātes kritēriju, kas tiks iztirzāts 7. modulī.



Tulkojums. Dokuments sieviešu skolotāju algošanai. Šis ir līgums starp skolotāju..... unskolas Pedagoģisko padomi. Mis.....apņemas vadīt stundas astoņu mēnešu periodā no septembra....., Pedagoģiskā padome apņemas maksāt mis..... apmērā mēnesī. Mis apņemas:

Neapprecēties. Ja viņa apprecas, līgums automātiski tiek laužts.

Neiepažīties ar vīriešiem.

Būt mājās laikā no plkst.:00 vakarā un 6:00 no rīta, izņemot gadījumos, kad tiek apmeklētas skolas aktivitātes.

Neatbalstīt pilsētas dārglietu salonus.

Ne pie kādiem apstākļiem nepamest pilsētu bez Delegātu kolēģijas prezidenta atļaujas.

Nesmēķēt. Šis līgums tiks anulēts, ja skolotāja tiks pieķerta smēķējam.

Nedzert alu, vīnu vai viskiju. Šis līgums tiks anulēts, ja tiks atklāts, kas skolotāja dzer alu, vīnu vai viskiju.

Nebraukt automašīnā kopā ar vīriešiem, izņemot savu tēvu vai brāli.

Nenēsāt krāsainu, spožu apģērbu.

Nekrāsot matus.

Nēsāt vismaz divas apakšveļas daļas.

Nenēsāt kleitas, kas ir īsākas par pieciem centimetriem virs potītes.

Nodrošināt klases tīrību:

Izslaucīt klases grīdu vismaz vienu reizi dienā.

Vismaz reizi nedēļā izmazgāt klases grīdu ar karstu ūdeni.

Vismaz reizi dienā notīrīt tāfeli.

Iekurt krāsni plkst. 7 no rīta, lai līdz plkst. 8, kad ierodas skolēni, telpa būtu sasilusi.

Nelietot sejas pūderi, nelietot dekoratīvo kosmētiku, neizmantojot nekādu lūpu krāsu.

1923. gada līgums ar skolotājām ASV (atjaunots no *Morata* izdevumiem)

- Vai jūs piekrītat šiem noteikumiem?

Ja nepiekrītat, tad sapratīsiet, ka vērtības vienmēr un visur nav vienādas. Tās ir saistītas ar sabiedrības veidu, kurai tās pieder. Līdzīgi – vērtības vienā un tai pašā sabiedrībā var atšķirties atkarā no konteksta, sociālām lomām, aktivitātēm utt. Jūs neuzskatāt, ka viena un tā paša stila apģērbs ir piemērots kāzu ceremonijai un futbola sacensībām, un jūs nevelkat vienas un tās pašas drēbes, kad spēlējat futbolu vai spēles laikā sēžat skatītāju rindās.

6. aktivitāte. Dimantu sarindošanas vingrinājums, lai palīdzētu jums domāt par iekļaušanu.

Šeit ir uzskaitīti deviņi jēdzieni. Pārrakstiet tos uz papīra lapām. Varat droši aizstāt dažus no tiem ar jūsu pašu idejām, bet nepieciešams, lai jūs strādātu ar deviņiem jēdzieniem. Grupās pa trim vai četriem izpildiet dimantu sarindošanas vingrinājumu, kurā jūs kā grupa savā starpā izlemsiet, kura (pēc jūsu domām) ir vissvarīgākā ideja IEKĻĀUŠANAI. Tad izlemiet, kuras ir

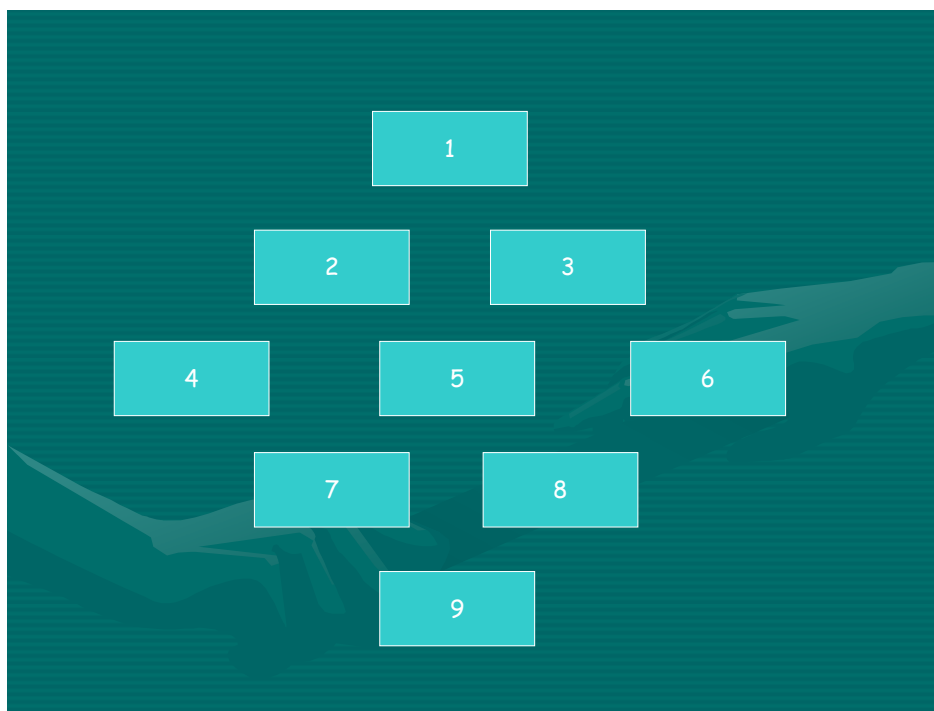
nākamās divas vissvarīgākās idejas, pēc tam trīs, tad atkal divas, nobeidzot ar vienu ideju, kura jums šķiet vismazāk svarīga par pārējām (skat. attēlā).

Tā nav sacensība, šeit nav „pareizo vai nepareizo” atbilžu; tā ir tikai spēle, lai liktu jums domāt par attiecīgajiem priekšstatiem. Jūs ar saviem skolēniem viegli varat izspēlēt adaptētu versiju.

Devīni apgalvojumi

1. Tolerance un cieņa pret citiem.
2. Spēcīgi viedokļi par tematiem.
3. Labprātība pret citu viedokļiem.
4. Visiem cilvēkiem ir vienlīdzīgas tiesības vēlēties.
5. Tiekme būt taisnīgam pret minoritātēm.
6. Izlemj vairākums.
7. Spēcīgs/harizmātisks līderis grupējumu saturēšanai.
8. Kļūt lietderīgi iesaistītam savas apkārtnes dzīvē un rūpēs.
9. JŪS KĀ GRUPA NOLEMJAT, KĀDS BŪS DEVĪTAIS APGALVOJUMS, UN PIERAKSTIET TO.

Pabeidziet savas prioritātes, sargrupējot tās dimanta formā, kā tas ir parādīts attēlā:



7. aktivitāte. Zīmējiet un runājiet par garīgajām kartēm.

Dalībniekiem jāuzzīmē savas kartes, kurās parādīta vietējā apkārtnē (tā var būt pilsētiņa vai tikai tuvākā apkārtnē, ja dzīvojat lielā pilsētā). Labāk ir uzzīmēt kartes tā, lai jūs varētu tās parādīt uz ekrāna (var būt acetāts vai papīra loksne, ja varat tos skenēt). Šai karšu zīmēšanai vajadzētu ilgt no 5 līdz 10 minūtēm. Pēc tam dalībniekiem, strādājot pa pāriem vai mazās grupās no 10 līdz 15 minūtēm, vajadzētu sastādīt tipiskāko elementu sarakstu, kurus viņi spēj noteikt savās kartēs. Dalībniekiem jāpadomā par šiem tipiskajiem elementiem: ko tie nozīmē un kā attiecas uz to autoriem. Pēc tam skolotājs parādīs pārējai klasei vairākas atšķirīgas kartes un komentēs tās. Tad ikvienam vajadzētu iesaistīties debatēs. Lūk, daži jautājumi debatēm:

- Kas kartēm ir kopīgs un ar ko tās atšķiras?
- Ko tās var pastāstīt par to autoriem, un kā viņi uztver apkārtni atšķirīgi?
- Ko iespējams secināt par to cilvēku vērtībām un dzīves veidu, kas zīmēja šīs kartes? Skolotājs varētu izmantot to, kas uztveres ģeogrāfijai ir sakāms par šīm garīgajām kartēm.

Lai veiktu vēl citas aktivitātes par vidusskolas skolēnu diversitāti, jūs atradīsiet materiālus (spāņu val.) šādā adresē: http://www.educarm.es/materiales_diversidad/start_ns.htm



ierosinājumi sadarbībai

Šis nodaļas mērķis ir tāds pats kā iepriekšējai nodaļai, bet citādā līmenī. Iepriekš tas bija individuāls mērķis, bet šeit mēs centīsimies ierosināt aktivitātes, lai tās turpinātu sadarbībā ar citiem cilvēkiem skolas vidē.

1. IEROSINĀJUMS. Interkulturāla nedēļa?

Interkulturāla nedēļa ir mūsdienīgu skolā parasts pasākums, kurā tiek iesaistīts viss skolas kolektīvs. Tajā parasti tiek izstādīti ēdieni, mūzika, apģērbi, rokdarbi, fotogrāfijas utt., kas pārstāv skolēnu un skolotāju atšķirīgās izcelsmes.

- Ko jūs domājat par šāda veida aktivitātēm?
- Vai jūs tās vērtējat kā pozitīvas vai negatīvas aktivitātes?
- Vai tās parāda indivīdu daudzveidību skolās?
- Vai tās parāda būtiskas skolas indivīdu īpašības?

Lūk, daži pavedieni, lai palīdzētu jums domāt par šiem pasākumiem: tiem ir ļoti pozitīvas priekšrocības, jo tie pietuvina ikkatru skolēnu tām vietām, kur ir dzimuši citi, kā arī dažām cilvēku izcelsmes kolorītām, tīstām un patiesi svarīgām iezīmēm. Šie pasākumi var arī rosināt zinātkāri uzzināt vairāk par šīm vietām. Taču pastāv arī daži trūkumi, jo šajos pasākumos diversitātei tiek piešķirta vieta noteiktā nedēļā un tas, iespējams, ļauj mums pārējā laikā par to aizmirst. Šie pasākumi arī atklāj tikai vienkāršākās diversitātes iezīmes: tās, kas nekonfliktē ar pastāvošajām normām. Tie arī stereotipisko sabiedrības, vietas un cilvēkus, piekarot tiem vienkāršotus zīmogus, asociētus ar saujiņu iezīmju, kuras nav patiesi kompleksas. Šie pasākumi ļauj tikai pavirši mums aplūkot diversitāti un maz pasaka par individuālajām variācijām, kuras konstanti pastāv klasēs. Tās neuzlūko diversitāti tā, ka mēs visi esam atšķirīgi, bet, ka tikai cilvēki ar ārzemju izcelsmi ir vienīgi atšķirīgi. Atcerieties par to nākamreiz, kad jūsu skola ieplānos rīkot interkulturālo nedēļu, un padomājiet, ko jūs varētu darīt, lai veidotu to par īstu diversitātes pasākumu, nevis par „Benetona skati”.

2. IEROSINĀJUMS. Daudzveidību meklējiet skolā.

Mēs domājam, ka labs veids daudzveidības demonstrēšanai ir parādīt daudzus dažādus veidus, kā raudzīties uz vienām un tām pašām lietām. Jūs to varat darīt, izmantojot pieredzes dažādību, bet mēs domājam, ka skola pati var vadīt ļoti noderīgu eksperimentu ar papildu priekšrocībām (t.i., iegūstot kritisku pārskatu par to). Palūdziet dažus savus kolēģus piedalīties un lūdziet ikvienu (skolotājus ieskaitot) stāstīt, dziedāt, zīmēt, spēlēt, rakstīt utt. par skolu, ko varētu parādīt visai skolai/ izglītības centram. Izturieties pret visiem iesaistītajiem vienlīdz iedroši un arī vērtējiet tos vienādi. Izvietojiet izstādi, kur visiem ir vienādas iespējas, uzmanība, laiks, telpa utt. Šādi ikviens varēs uztvert diversitāti kā pozitīvu lietu, kas bagātina pašu izstādi. Paturiet prātā kultūru daudzveidības definīciju, kuru atradīsiet ceļveža vārdnīcā (skat. arī 3. moduli par skolu, mājām un sabiedrību).

3. IEROSINĀJUMS. Mūsu apkārtējās vides uzlabošana.

Projekts, lai iesaistītu vienas skolas dažādos līmeņus (skolēnus, skolotājus, vecākus, skolas darbiniekus, mazpilsētas vai pilsētas pārvaldi utt.).

Dalībniekiem vispirms kritiski jāparaugās uz savu apkārtējo vidi (savu skolu, ielu, tuvāko apkārtni vai pilsētu) un jāpadomā, ko viņi varēt darīt tās uzlabošanai. Jums būtu jāizraugās elementi, kurus var uzlabot (troksnis, piesārņojums, bērnu drošība, arhitektoniski šķēršļi vai pilsētas ainavas, tikšanās vietas, rotaļlaukumi, parki utt.). Otrkārt, ikvienam būtu jāpadomā un jāpieraksta idejas, kā atrisināt problēmas apkārtnes uzlabošanai. Treškārt, ar ierosinājumiem jāiepazīstina citi un jāpārrunā, lai tos virzītu kolektīvā darbībā, kas var būt viena no šādiem veidiem: a) paaugstināt iedzīvotāju apzinīgumu un b) ietekmēt jaunu noteikumu radīšanu.

Šai aktivitātei vajadzētu parādīt, ka dažādu cilvēku skatījums uz vienu un to pašu vidi no kritiskas perspektīvas dos bagātas un daudzpusīgas šīs vides izpratnes un lielu daudzumu atbilžu atrisināt problēmas un uzlabot mūsu vidi.

4. IEROSINĀJUMS. Kultūru relatīvisms.

Noderīgs instruments diversitātes aplūkošanai ir kultūru relatīvisms. Lūdzu, izlasiet tā definīciju ceļveža vārdnīcā. Izmantosim parauga piemēru par meiteni, kas klasē valkā musulmaņu galvassegu. Uzrakstiet savus apsvērumus par un pret galvassegas nēsāšanu. Esiet, cik vien iespējams, godīgi. Tad uzaiciniet kādu personu no savas sabiedrības (mikrorajona) ar atšķirīgu viedokli (ja jūs nevalkājat musulmaņu galvassegu, sameklējiet cilvēku, kas to valkā), un pajautājiet par viņas motivāciju tā valkāšanai vai nevalkāšanai (atkarā no situācijas). Tad

salīdziniet šo apsvērumu sarakstus un mēģiniet noskaidrot vērtības un pārliecību, kas atbalsta katru no šiem sarakstiem. Ja spējat saprast, izprast un respektēt otro sarakstu (to, kas nav jūsu), tad jūs domājat no kultūru relativisma perspektīvas, jūs spējat atklāt loģiku, kas attiecas uz vērtībām un uzvedību, un kas piešķir jēgu atšķirīgai uzvedībai. Taču jums aizvien būtu jāturpina nēsāt vai nenēsāt musulmaņu galvassegu saistībā ar jūsu paša morālajām vērtībām.

Jūs varat turpināt vingrināties kultūru relativismā, izmantojot līdzīgus piemērus.



mācību programmas plānošana un adaptēšana

Šajā nodaļā mēs nodrošināsim skolotājus ar aktivitātēm un ieteikumiem strādāt savās klasēs pie daudzveidības jautājuma divos dažādos līmeņos:

- stratēģijas kritiski analizēt akadēmisko mācību programmu un pielāgot to;
- stratēģijas palīdzēt skolēniem sadzīvot ar diversitātes perspektīvu un pozitīvi vērtēt to.

Mēs šeit iekļausim arī dažas vispārējas idejas vai rekomendācijas, lai pielāgotu jebkuru mācību programmu no diversitātes perspektīvas, un jums jāpārbauda, vai mācību programmas

1. pilnīgi un loģiski parāda apkārtējās vides sociālo daudzpusību;
2. parāda, ka cilvēki no atšķirīgām vidēm, ar atšķirīgu izcelsmi un dzīves stilu ir spējīgi pieņemt lēmumus par savu dzīvi;
3. iekļauj atšķirīgas paražas un attieksmes no kultūru relativisma perspektīvas, kuras jāsaprot konteksta ietvaros, kur tās ir radītas, cenšoties izvairīties ietekmēt tās no mūsu pašu perspektīvas vai vērtēt saskaņā ar mūsu pašu ticību un vērtībām;
4. rāda lomu paraugus no atšķirīgām tradīcijām un perspektīvām, kuru uzskati tiek pasniegti kā pozitīvi un vērtīgi;
5. sekmē jebkuras grupas pozitīvu tēlu un izvairās pasniegt kādu no tām kā svarīgāku vai labāku par citām;
6. izvairās veidot stereotipus par grupām vai cilvēkiem no dažādām grupām;
7. pret dzimumu lomām izturas vienlīdzīgi, izvairoties no vērtēšanas saskaņā ar mūsu pašreizējo vērtību kopumu;
8. dažādu grupu valodas tiek vienlīdzīgi cienītas un pasniegtas kā vērtīgs komunikācijas līdzeklis;
9. stāsti par pagātni būtu jāpasniedz kā kopīgas atmiņas, nevis kā pārrunas par dominējošo eliti (skat., piemēram, Takaki, 1998). Katram skolēnam jājūtas, ka viņš/viņa

ir piederīgs/a un spējīgs/a apzināties sevi vēsturiskā diskursa turpinājumā no pašreizējā laika brīža.

1. Mācību programmas kritiska analīze.

Jums jāpārskata mācību programma, lai noskaidrotu pretrunas starp diversitātes perspektīvu un homogēniem pieņēmumiem pret skolēnu, nosacījumus nākamā līmeņa stimulēšanai, kritērijus skolēnu grupu veidošanai, normas kolektīva uzvedības regulēšanai utt. Tiklīdz apzināsit šīs pretrunas, jūs spēsiet arī mainīt dažas no tām, bet jums tās visas jāpatur prātā kā līdzekļus viendabīguma pārbaudīšanai, radot izņēmumus, adaptējot skolēnu vajadzības tam, ko no viņiem sagaida skola, un strādāšanai no taisnīguma perspektīvas, nevis no vienas no homogenitātes vienlīdzībām (skat. vārdnīcā *vienlīdzības un taisnīguma* definīcijas).

2. Pārveidot mācību grāmatas.

- Kad izmantojat mācību grāmatas, ir ļoti svarīgi paturēt prātā katru un ikvienu individu, kurš mācās jūsu klasē, un padomāt par tiem. Paraugieties, vai viņu pieredze, apkārtnē, cerības, izcelsmes ir vai nav pārstāvētas grāmatās, un kāda veida priekšstatus par sevi viņi no tām mācās. Jums vajadzētu pārveidot mācību grāmatas (kad nepieciešams, dodot alternatīvus piemērus vai rediģējot to saturu, ar skolēnu palīdzību, kad tas iespējams.). Sociālo zinātņu joma ir īpaši piemērota šim, un arī īpaši bīstama, jo parasti vēsture tiek rakstīta no vienas perspektīvas. Īpaša uzmanība būtu jāpievērš arī tādiem priekšmetiem kā filozofija, ētika, pilsoniskā izglītība utt. Taču arī tādi mācību priekšmeti kā matemātika, fizika un citi var tikt mainīti, izmantojot piemērus no katra skolēna izcelsmes. Jomas, kuras ir saistītas ar ķermeņa darbību un mākslu, ir viegli pielāgojamas no daudzveidības perspektīvas. Jūsu mērķim jābūt, lai, strādājot ar mācību programmu, ikviens jūsu klases skolēns justos pārstāvēts, respektēts, atpazīts un novērtēts.

3. Adaptēt mācību programmu kopā ar skolēniem.

Jūs varat strādāt, sadarbojoties ar pašiem skolēniem, lūdzot tiem dot ierosinājumus adaptēt nodaļas, saturu, piemērus, darba kārtību, instrumentus, grafikus, programmas utt., pārveidojot tos saskaņā ar viņu pašu interesēm, motivāciju.

Piemēram, nodaļas galvenais saturs ir pilsēta, pilsētas ainava. Kādi ir galvenie temati, par kuriem jārunā šajā nodaļā? Galvenais jautājums tiek dots skolēniem, bet par pārējo noris sarunas un vienošanās, savstarpēji saskaņojot viedokļus:

- Par kurām pilsētām mēs mācīsimies?
- Ko mēs vēlamies par tām uzzināt un kāpēc?
- Kāds tām ir sakars ar manu dzīvesvietu, ar manu kā iedzīvotāja ikdienas dzīvi?
- Kā mēs to darīsim?
- Kādus materiālus izmantosim?
- Kā un kur mēs sameklēsim informāciju?
- Ko darīs skolēni?
- Ko darīs skolotājs?
- Cik dienas un stundas mēs pavadīsim pie šī projekta, nodaļas?
- Kādu termiņu (rīti, pēcpusdienas utt.) mēs noteiksim?

Var vienoties arī par to, kurus minimālos mērķus sasniegs visi skolēni, un vai tiks izvirzīti papildu mērķi tiem, kuri grib veikt tālākus pētījumus.

4. Kooperatīvās mācības.

Šī stratēģija ļaus mums ne tikai strādāt no diversitātes perspektīvas, bet arī sasniegt labāku rezultātu. Ja jūs plānojat mācības klasē kā kolektīvu pasākumu, ikviens no visas sirds centīsies palīdzēt citiem jomās, kurās viņš/ viņa ir labākais, vienlaicīgi gūstot labumu no citu prasmēm. Viens paņēmieni, ko varat izmantot, ir sadalīt klasi mazākās grupiņās, padarot tās, cik vien iespējams, daudzpusīgas no visiem aspektiem. Jums jāizveido „superdaudzveidīgu kooperatīvu grupu” sistēma, kurā - jo lielāka dažādība, jo labāki rezultāti. Šādā veidā jūs varēsiet īstenot ne tikai kooperatīvās mācības akadēmiskā līmenī, bet arī sadarbību visos mācību procesa aspektos un problēmās. Bet jums jāspēj tikt galā arī ar grūtībām. Šeit konfliktu risināšanas paņēmieni palīdzēs jums risināt pretrunas un sarežģījumus. Viens no labākajiem paņēmieniem konfliktu risināšanā ir strādāt līdzjūtīgi, lai palīdzētu saviem skolēniem uz brīdi aizmirst par sevi un mēģināt iejusties cita cilvēka ādā, ar kuru tev ir sarežģījumi.

5. Skaidri pateikt to, ko gaidām.

Ikdienas dzīvē mēs darbojamies ar shēmām, kas ļauj mums paredzēt citu cilvēku uzvedību un šādā veidā pielāgot mūsu uzvedību attiecībām. Problēmas ar šīm shēmām ir tādas, ka tās parasti netiek skaļi izpaustas, jo tas, ko mēs sagaidām no citiem, parasti netiek skaļi atklāts.

Mēs bieži dzirdam skolēnus sakām, ka viņi dažkārt nezina, ko skolotāji gaida no viņiem. Šādos brīžos mēs jūtamies samulsuši un apjukuši, jo skolēni skaidri nezina, kas ir galamērķis.

Mēs uzskatām, ka skaidri formulēt to, ko mēs sagaidām, ir labs veids, kā uzlabot attiecības. Šī var būt arī metode, lai izvairītos no konfliktiem, un palīdzētu tos risināt, ja tie tomēr rodas. Tas ir arī lielisks veids, kā strādāt ar daudzveidību, kad viendabība nedarbojas. Ja mēs pieņemam, ka cilvēki ir atšķirīgi un viņi neuzvedas vai viņiem nav jāuzvedas vienādi kā pēc parauga, tad pilnīgi nepieciešami ir skaidri formulēt, kas tiek gaidīts.

Šo procesu jāīsteno dažādos veidos. Vispirms to jāveic virzienā no skolēna uz skolotāju un tad otrādi – no skolotāja uz skolēnu. Skolēni gaida arī no skolotājiem, un būs lietderīgi, ja viņi to skaidri pateiktu. Cik vien iespējams, skolēniem to vajadzētu izdarīt arī savā starpā citam ar citu. Tālākais solis būtu pabeigt izteikt savas cerības, panākot vienošanos un saskaņu vai kopēju sapratni par cerībām, problēmām, ar kurām būs jāsaskaras, un mērķi, kas jāsasniedz. Šo aktivitāti vērtīgi būtu izdarīt katra skolas gada sākumā vai pat sadarbībā ar citiem skolotājiem vai kolēģiem. Jūs varētu panākt, lai katrs uzdotu cits citam šos jautājumus:

- Ko jūs gaidāt no manis?
- Ko jūs gaidāt no saviem kolēģiem?
- Ko jūs gaidāt no saviem klasesbiedriem?



Īpaši palīg līdzekļi un papildu adreses

Interneta adreses

<http://www.acodden.org/info/index.cfm?a=6> šī ir interneta lapa, kurā ir piemēri par „atšķirību klasi” Francijā (franču val.), Nīderlandē, Beļģijā (vai nu franču, vai vācu val.), Vācijā un Itālijā. Katrs piemērs ir sadalīts dažādās sadaļās (par klasi, mērķi un metodes, filozofija un teorija, vingrinājumi, partneri un nacionālas un Eiropas aktivitātes).

<http://www.mediation-interculturelle.com/accueil.htm> piedāvā dokumentus un informāciju par diversitāti (franču val.) no interkulturālās izglītības perspektīvas.

Ļoti labi veidota ir Kalifornijas Universitātes (Santakrusa) interneta adrese: <http://www.crede.ucsc.edu/tools/tools.htm>. Tajā ir piedāvāti (angļu val.) instrumenti darbam klasē no diversitātes perspektīvas, kaut gan tās ierosinājumi ir veidoti ASV videi.

<http://www.nodo50.org/igualdadydiversida/grupos.htm> jūs atradīsiet un bez maksas varat lejupielādēt materiālus (spāņu val.), kurus izmantoja kongresa „Construir la escuela desde la diversidad y par ala igualdad” („Veidot skolu no diversitātes līdz vienlīdzībai”) (2001) darba grupa.

Mančesteras padomes izveidota mediatoru komanda; lapa veltīta diversitātei un iekļaušanai, <http://www.manchester.gov.uk/education/diversity/>

Adrese (portugāļu val.) veltīta integrācijai kopumā, ar vairākām sadaļām par čigānu minoritātes bērniem: <http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=Content&pa=shhowpage&pid=40>, mājas lapa ir labi veidota un satur strukturētu informāciju vieglai pieejamībai.

<http://www.edualter.org/> Interneta lapa spāņu un kataloniešu val., ietver daudz palīg līdzekļu par interkulturālo izglītību, ieskaitot bibliogrāfiju un līdzekļus darbam skolā.

Interneta lapa katalāņu valodā ar palīglīdzekļiem, dokumentiem un diskusiju forumiem; šeit ir arī saites ar daudziem citiem ar interkulturālo izglītību saistītiem tematiem: <http://www.peretarres.org/mcec/interculitat/presentacio.html>

<http://www.escuelalibre.org/AulaAbierta/N%FAmeros/aulaindicenumeros.htm> ir interneta lapa spāņu valodā, kurā ir iekļauts ikgadējs periodiskais izdevums „AULA ABIERTA”; tā 1. nr. veltīts interkulturālismam un antirasismam, ļaus jums iegūt dažādus materiālus, kurus varat bez maksas lejupielādēt vai izdrukāt. Šie dokumenti ir lieliski pārdomām un diskusijām par perspektīvām, kas ir atspoguļotas šajā ceļvedī.

<http://www.tandf.co.uk/journals/titles/14675986.aspeducatin> norāda uz Interkulturālās izglītības žurnālu un pieprasa veicināt izglītības kritisku analīzi un interkulturālās metodes ieviešanu.

<http://www.unesco.org/culture/alliance/context/html> ir saite ar UNESCO projektu par kultūru diversitāti, kurai skolotāji var pievienoties un meklēt palīglīdzekļus, apmaiņas programmas, projektus un idejas.

Interneta lapa angļu val. ar palīglīdzekļiem, forumiem un informāciju; radīta, lai palīdzētu skolotājiem ierosināt klasē globālus tematus: <http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/>

<http://www.ucl.ac.uk/euroconference/participate/fora/cultedres.html> lapa nodrošina ar vispārīgu ievadu par Eiropas Savienības viedokli par kultūru diversitāti skolās. Bez kopsavilkuma šajā interneta lapā ietvertas papildadreses un atsauces par šo tematu.

<http://www.into.ie/downloads/pdf/professionaldevelopment/interculturalguidelines/ICGtext.pdf> adrese sniedz interkulturālās vadlīnijas skolām. Šis ir palīglīdzekļu komplekts skolām, kurā iekļautas labas praktiskas vadlīnijas par iekļaušanas stratēģijas izveidošanu un interkulturālās politikas un prakses bagātināšanu skolās.

<http://www.ecmi.de/doc/index.html> Eiropas Centrs sniedz informāciju un dokumentus, kas saistīti ar minoritātēm Eiropā. Lapa ir sadalīta trīs daļās: rīcība, pētniecība un dokumentācija.

Vēl dokumenti un referāti angļu val. minoritāšu sakarā ir atrodami šādās datu bāzēs: <http://www.ingenta.com/>,

portugāļu val. publikācijas ir pieejamas: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/index.html>

un itāliešu val.: <http://www.comune.torino.it/cultura/intercultural/index2.html>

Samuel, Barbara and **Craig**, Cheryl. *Multiculturalism in Canada*. Calgary (Canada): Weigl, 1997. Šis darbs ir labs piemērs tam, kā pasniegt nācijas un tās vēstures daudzpusīgo priekšstatu. Grāmata ir uzrakstīta bērniem, tādēļ tajā izmantots krāsains un vienkāršs iepazīstināšanas veids, allaž rādot atšķirīgas (un pat pretrunīgas) perspektīvas, lai sniegtu lasītājam dažādus materiālus izvēlei un pārrunām. Šis var būt labs piemērs, kā prezentēt valsts un tās vēstures tēlu.

Kindersley, B. and **Kindersley**, A. *Children like me*. UNICEF. Madrid: Bruño.1995; un **Kindersley**, B., **Kindersley**, A. *Celebrations*. UNICEF. Madrid: Bruño. 2000. Grāmatas, kuras prezentē dažādas bērnu dzīves visā pasaulē (pirmajā grāmatā) un mīļākos svētkus (otrajā grāmatā). Abas grāmatas var tikt izmantotas kā labs paraugs, kam sekot līdzīgu projektu gadījumā klasēs, kurās bērni vāks faktus par savu dzīves pieredzi. To var izmantot kā pārliecinošu alternatīvu „Interkulturālai nedēļai”, kura balstās uz ļoti virspusējām atšķirībām.

La Ligue de l'enseignement. *Tous des héros, tous différents*. Paris: Editions du Rouergue. Izglītojošs līdzeklis bērniem vecumā no 6 līdz 9 gadiem, kurš tika izveidots 2002. gadā antirasistisko nedēļu laikā. Tas ir labs piemērs didaktisko līdzekļu izstrādei sākumskolā ar mērķi izvairīties no rasistiskas attieksmes, parādot visus bērnus kā atšķirīgus, bet vienlaikus - visus kā vienlīdzīgus varoņus.

Filmas

Daddy Day Care (Steve Carr, 2003). Šī ir komēdija, kurā ir stāstīts par alternatīvu dienas aprūpes centru, kurā darbojas nepieredzējuši aprūpētāji. Filmā šī skola ir pretnostatīta tradicionālam, kaimiņos esošam aprūpes centram (kurā skolēni valkā formastērpus). Piedzīvojums sākas ar haosu, bet, izmantojot konsultatīvus sludināšanas paņēmienus, centra darbinieki sarīkoja sapulci ar bērniem un izjautāja, ko viņi vēlas sagaidīt, un tad viss sāka ritēt gludi. Filma parāda, kāds spēks ir pārrunām ar skolēniem, un piedāvā veidu, kā sarīkot diskusiju par šo jautājumu, salīdzina uz viendabīgumu balstītu skolu ar citu skolu, kas ir balstīta uz daudzveidību.



jautājumi pārdomām un vērtēšana

Tagad lasītājam tiks piedāvātas dažas aktivitātes, lai pārdomātu izglītību no daudzveidības perspektīvas.

1. aktivitāte. Viendabības slazds.

Mūsaprāt, lielisks veids, kā pārdomāt to, kas ir iemācīts, un novērtēt, vai esat sācis domāt no diversitātes, nevis no viendabības pozīcijām, ir patiešām domāt par skolēna lomas modeli un mēģināt raksturot to.

Pirms turpiniet lasīšanu, pierakstiet to.

Ja jūs uzreiz esat ķērušies pie vingrinājuma un kaut tikai sirds dziļumos joprojām uzskatāt, ka viendabība ir vēlama tendence, tad jūs nupat esat iekrituši slazdā!

Ja tā nedomājat vai arī esat pārsteigts par to, ko no jums šajā brīdī lūdz, jūs kaut kādā veidā esat mainījis domas un tagad domājat no daudzveidības perspektīvas. Tā arī turpiniet!

2. aktivitāte. Dienasgrāmata par termina precīzu nozīmi.

Jums jāraksta dienasgrāmata: vienu dienu nedēļā veselu mēnesi pierakstot klases pieredzi. Dienasgrāmatas uzdevums ir pierakstīt daudzveidības un viendabības atspoguļojumu, kas tiek piedzīvots klases attiecībās. Jums būtu jāvelta īpaša uzmanība, komentējot pozitīvās un negatīvās abu tendenču sekas. Tas nodrošinās vidusceļu un, iespējams, metodi turpināt vingrināšanos, interpretēt viņu domas un jūtas par daudzveidību un viendabību un lielisku veidu izteikt pārdomas.



atsauces

Banks, James A. ed. *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass. 2001. Uzziņu darbs, kurā ir apkopots darbs par visiem multikulturālās izglītības aspektiem līdz 2001. gadam, īpaši koncentrējot uzmanību uz ASV. Grāmata ir ļoti labi strukturēta, lai ļoti viegli varētu sameklēt dažādus ar multikulturālo izglītību saistītos aspektus.

Barth, Fredrik ed. *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Cultural Differences*. Prospect Heights, Illinois: Waveland press. 1998 (1969). Grāmatas ievads sniedz klasisku teorētisku sistēmu etniskuma analīzei no etniskās grupas robežām un bez tās. Autors konstatē, ka atšķirības nekad nav noteiktas par prioritāti, bet tās vienmēr ir saistītas ar attiecību kontekstu. Pārējās sadaļas ilustrē šo teorētisko sistēmu.

Besalu, Xavier, and Josep M. Giovanna Campani eds. *Educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor Editions A.S. 1998. Pieejas interkulturālās izglītības Eiropā jēdzienam un praksei. Tā sastāv no divām daļām: pirmā daļa ir veltīta kultūru diversitātei, eiropiešu identitātei un interkulturālismam, otrajā daļā aplūkots interkulturālisms, mācību programmas un izglītība. Darbs sniedz konceptuālu ietvaru un informāciju par izglītības politikām, izglītības praksēm, interkulturālo izglītību, cilvēktiesībām un interkulturālajām mācību programmām.

Deegan, J. „Roots and Wings: Teacher Education for Diversity”. Grāmatas ceturtnā nodaļa *Mosaic or Melting Pot? Living with Diversity*. Dublin: Irish national Committee, The European Cultural Foundation. 2003. Divas alternatīvas kultūru diversitātes traktējumam izglītībā. Mozaīka, kurā identitātes tiek turētas grupās. Tā meklē iespējas savienot un veidot sociālas telpas kultūru sajaukumā.

Gillborn, D. ‘Race’, *Ethnicity and Education: Teaching and learning in Multi-learning Schools*: Unwin Hyman/Routledge. 1990. Šī grāmata sniedz analīzi un pārskatu par etnisko minoritāšu bērniem Lielbritānijas skolās un piedāvā rekomendācijas par to, kā praktiski var paaugstināt riska grupu sasniegumus un mācību programmā atspoguļot visu kultūru diversitāti.

Hernández, C. y del Olmo, M. *Antropología en clase. Una propuesta didáctica para una sociedad multicultural.* Madrid: Síntesis. 2004. Šī grāmata sniedz skolotājiem idejas un materiālus izmantošanai klasēs no diversitātes perspektīvas.

Kohn, Alfie. *The Schools our Children Deserve. Moving beyond Traditional Classrooms and <tough standards>.* New York: New York Time Books Reviews. 1999. Autors prezentē kritisku diskusiju par principiem, kas regulē pašreizējo izglītības sistēmu ASV, iebilstot pret priekšnosacījumiem (visiem pāri viens, kurš māca pasīvus skolēnus homogēnā klasē). Viņš piedāvā uztvert skolas kā kooperatīvu uzņēmumu, kura procesos būtu jāpievērš uzmanība skolēnu uzskatiem. Grāmatas beigās autors iekļāvis dažas tabulas, lai pārbaudītu izglītības prakses, divās ailēs nodalot labu praksi (saistītu ar diversitāti) un sliktu (saistītu ar homogēnu modeli).

Lluch Balaguer, Xavier y Jesûs Salinas „La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural” En: *Criterios de adaptación curricular. Educación compensatoria.* Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deportes. 1996. Šī nodaļa sākas ar ideju par pieņemumu, ka kultūru diversitāte pārstāv pedagoģisko mainību kā galveno būtisko, un debates par multikulturālismu nav jānoliek malā. Tā ir strukturēta trīs daļās: teorētiskā sadaļa, aktivitātes un palīg līdzekļi. Visinteresantāk ir tad, kad to izmanto mācībām un/vai izglītības plānošanai. Teksts tiek piedāvāts kā materiāls, lai palīdzētu centriem un skolotājiem izstrādāt globālas un specifiskas rīcības, lai aptvertu visu skolēnu sabiedrību. Tas ir adresēts skolotājiem, sākot no darba pirmsskolas līdz pat vidusskolas izglītībā. To var izmantot individuāli, tomēr darbs ir veidots, lai ar to strādātu grupās, lai radītu dialogu. Tas fokusējas uz kultūru diversitāti un interkulturālo mācību programmu skolās.

Ouellet, Fernand. *Les défis du pluralism en éducation. Essais sur la formation interculturelle.* Paris: L'Harmattan. 2002. Šeit ir divējādas pieejas metodes kultūru diversitātei skolās: ar interkulturālu izglītību un atvērtību diversitātei; un ar pilsonisko izglītību, uzsverot sociālu vienotību, nepazaudējot egalitāru skatu. Tas ļauj pārdomāt divus pamatjautājumus un secinājumus par risinājumiem Eiropā: pilsonība un interkulturālisms. Interesanti ir iztirzāt abus šos principus.

Red Acoge, Andalucía Acoge. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. *La gestión de la multiculturalidad en la escuela.* Málaga: Red Acoge. Andalucía Acoge. 2002. Šis ir projekta *Socrates Comenius* pieredžu apmaiņas rezultāts starp *Centre Bruxellos d'Action Interculturelles (CBAI)*, *the Service Développement et d'Evaluation de Programme (SEDEP)*, *Lieja* Universitāti, *IRSSAE* Toskānā, Itālijā un spāņu asociācijām *Almeria Acoge*, *Málaga Acoge* un *Sevilla Acoge*. Šeit ir apkopoti projekta, kas tika realizēts starp 1995. un 1998. gadu, iegūtā pieredze par interkulturālo izglītību.

Suarez-Orozco, Carola y Marcelo M. Suarez-Orozco: *Children of Immigration.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 2002. Šī ir interesanta grāmata skolotāju iepazīstināšanai ar imigrantu bērnu pieredzi. Tā ir balstīta uz ASV pašreizējo situāciju, bet var būt noderīga ikvienā imigrantu valstī.

Takaki, R. *A Larger Memory. A History of Our Diversity, with Voices.* Boston: Little Bron & Co. 1998. Šī grāmata mēģina iztirzāt pagātnes atmiņas ASV, iekļaujot dažādu grupu pieredzi, kuri arī cēla nāciju, bet tika atstāti ārpus vēsturiskās atmiņas.

Watson, C.W. *Multiculturalism.* Bukingham/Philadelphia: Open University Press. 2000. Šī ir laba grāmata, ko lasīt, lai viegli un skaidri saprastu, kas ir multikulturālisms. Tas tiek fokusēts divās tendencēs: „vieglais multikulturālisms” un „kritiskais multikulturālisms”, kas ir kā divas atšķirīgas tendences, pieejas un metodes saistībā ar diversitāti.

<http://www.ipv.pt/millenum/sonia11.htm> portugāļu val. par antirasistisko izglītību

<http://animadores.iespana.es/animadores/edupaz/edupaz05.html>

<http://www.eduso.net/archivos/apuesta.htm> Šajos rakstos (spāņu val.) tiek runāts par diversitāti no pedagogijas renovācijas perspektīvas.

Daudz dokumentu un rekomendāciju par daudzveidību varēsiet atrast šādā adresē: <http://www.eduref.org/plweb-cgi/fastweb?search>, tikai ierakstiet vārdu *diversity* vai veiciet izvērstu meklēšanu.

3. MODULIS.

skola, mājas, sabiedrība

Šī moduļa mērķi ir

- pārdomāt attiecību svarīgumu un sadarbību starp ģimenēm, skolu un citiem sabiedrības pārstāvjiem. Kādēļ tas ir svarīgi no interkulturālās pieejas viedokļa? Kādēļ ir prasība pēc šādas sadarbības?
- apzināties sadarbības priekšrocības. Nepieciešams ņemt vērā mācīšanās procesu dažādās sistēmās un kontekstos, kuros notiek mūsu skolēnu attīstība;
- aplūkot dažādas sadarbības alternatīvas un saprast tās kā nepārtrauktību;
- labi pārzināt vairākus projektus un ierosinājumus (mācīšanās kopienas, paātrinātās skolas utt.), kuri sekmē šo sadarbību.



lai sāktu domāt

Mācīšanās kopienas apmeklējums

Nesen mums bija izdevība apmeklēt skolu Tarasā (Barselonā, Spānijā) - valsts skolu „Mare de Deu de Monserrat”. Šī skola ir mācīšanās kopiena. Kad devāmies turp, vienīgā doma šai sakarā mums bija, ka mācīšanās kopienā iesaistītie cilvēki cenšas atbalstīt vecāku un sabiedrības līdzdarbību un sadarbību. Mēs nekad nevarējām iedomāties, ka līdzdarbība varētu sasniegt tādus augstumus.

Ko, pēc jūsu domām, mēs atklājam šajā iestādē?

Vai, no citas puses raugoties, kādi attiecību tipi parasti pastāv skolās (starp skolu un ģimeni un sabiedrību)?

Vienošānās par vizīti...

Vairākas dienas pirms došanās uz šo skolu mēs vēl beidzamo reizi sazvanījāmies. Tā kā mūsu mērķis bija veikt pāris videoierakstus, mēs gribējām noskaidrot, vai pirmdienas vakarā, mūsu apmeklējuma pirmajā dienā, tur notiks stundas. Mēs saņēmām atbildi pārsteigtā tonī: „Jūs gribat zināt, vai mums ir interaktīvās grupas?” Mums nebija skaidras apjaušmas, par ko tā persona runā, un mūsu pārsteigums bija vēl jo lielāks.

Kas, jūsuprāt, slēpās šajā atbildē?

Kas, pēc jūsu domām, varētu notikt skolā, kur uz jautājumu, vai tajā dienā ir mācību stundas, viņi atbild šādi?

Kādi darba modeļi, jūsuprāt, tiek realizēti šajā iestādē?

Un pie kādiem darba modeļiem jūs esat pieraduši?

Kā jūs parasti strādājat savā skolā?

... liels bija mūsu pārstiegums ...

leejot skolā, mēs redzējām stimulējošu vidi. Sienas bija izrotātas ar plakātiem (pirms pāris dienām viņi svinēja atvērto durvju nedēļu); skola bija krāsaina un ļoti patīkama. Tajā pašā dienā mums bija iespēja uzzināt, kas ir tas, ko viņi bija nodēvējuši par interaktīvām grupām; klases durvis atvērās, un tur viņi visi bija...

Kas, jūsuprāt, notika klasē? Neliksim jums ilgāk mocīties neziņā: tur atradās pieci pieaugušie, kas strādāja ar 25 līdz 30 skolēnu grupu. Skolēni bija sasēdināti grupās pa pieciem vai sešiem, ar katru no šīm grupām strādāja viens pieaugušais.

Kā tas ir iespējams, ka šajā iestādē klasē ir pieci skolotāji? Kad mēs dalījāmies pieredzētajā ar citiem kolēģiem, viņi visi jautāja, vai tā ir privāta iestāde (visi parasti domā, ka šādas iniciatīvas ir iespējamas tikai ar lieliem finansiāliem izdevumiem un investīcijām). Šoreiz tā tas nebija. Tā bija valsts iestāde rajonā ar sociālekonomiskajām problēmām. Īstenībā ne visi pieaugušie bija skolotāji: bez grupas vadītāja (vienīgā skolotāja) vēl strādāja sociālais mediators, ko algo pedagoģiskā padome, divas brīvprātīgās mātes un divi brīvprātīgie no rajona. Kad jūs esat redzējuši klasē vairāk par vienu skolotāju? Kā īstenot šādu modeli?

(Noskatieties videoklipu, kas ir veltīts „mācīšanās kopienām”).

(Skat. 7. moduli „Skolas struktūra un organizācija” un 8. moduli „Mācīšanas un mācīšanās stratēģijas”).



informācija

Kā jau iepriekš minējām, viens no šī moduļa pamatzdevumiem ir sekmēt līdzdarbību starp skolu un apkārtējo sabiedrību. Ideja par *mācīšanās kopienām* (skat. ceļveža vārdnīcā) kļuvis par mūsu galamērķi. Apzinoties grūtības īstenot tādu projektu kā šis (t.i., tas prasa visu mācītspēku iesaistīšanu un koordinēšanu), mēs galvenokārt piedāvāsim dažas ieviešanas alternatīvas, kas var veicināt šo sadarbību un kuras kaut cik var regulēt esošās ieviešanas robežas.

Optimālā variantā skola tiek uzlūkota par ģimenes izglītotāju sabiedrībā, kamēr kopiena gādā par atbalstu un ir skolas sadarbības partneris. Piemēram, bieži iniciatīva saglabāt kopienas valodu nāk no pašas kopienas. Ģimene ir daļa no kopienas un vienlaikus ir interkulturālās izglītības pieejas, kas aizsākta skolā, turpinātāja. Tādējādi mēs varam sacīt, ka ideālā situācijā skolai, mājām un sabiedrībai ir jābūt savstarpēji integrētām sistēmām.

Skolēna ģimenes kultūras iesaistīšanai skolas mācību programmā ir svarīga loma. Ja skola nevērīgi izturas pret skolēna valodu un kultūru, skolēna mācīšanās motivācija ir neskaidra. Ja ir pozitīva un atvērta attieksme pret kultūru diversitāti skolā, skolēns tiek iedrošināts mācīties. Tas ir fakts, ka skolēnu mācību rezultāti ir labāki skolās, kad interkulturālā pieeja ir mērķis.

(Skat. 1. moduli „Obligātā izglītība”; interkulturālās izglītības nozīme)

Kādēļ ir svarīgi, lai notiktu sadarbība un līdzdarbība?

1. aktivitāte.

Pirms rosināt dažus argumentus, kas attaisno nepieciešamību veicināt sadarbību, mēs jūsim lūdzam kopā ar pārējiem jūsu grupas locekļiem izvērst dažus apsvērumus, kas padara sadarbību par nepieciešamu.

Kādēļ, jūsuprāt, pastāv tik liela prasība, lai būtu interkulturālā pieeja? Kādas priekšrocības, pēc jūsu domām, ir sadarbībai? Kādas var rasties grūtības ģimenes vai citu sabiedrības locekļu sadarbības un līdzdarbības rezultātā?

Esam izvirzījuši dažus apsvērumus, kas parasti sekmē ģimenes līdzdarbību un sadarbību mācīšanas un mācīšanās procesā (salīdziniet tos ar iepriekš izceltajiem) un iestādes dinamikā. Dažas no novērotajām priekšrocībām vai ieguvumiem:

(Henderson and Berla, 1994)

(Skat.: www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/famncomm/pa1lk37.htm):

Skolēna ieguvumi

Labākas sekmes un testu rezultāti.

Labāka apmeklētība un vairāk izpildītu mājasdarbu.

Mazāk pārcelšanas gadījumu uz speciālajām izglītības iestādēm.

Pozitīvāka attieksme un uzvedība.

Labāks skolas absolvēšanas līmenis.

Lielāks uzņemto skaits izglītības iestādēs pēc vidusskolas.

Skolas ieguvumi

Paaugstināta skolotāju morāle.

Augstāks skolotāju novērtējums vecāku skatījumā.

Lielāks atbalsts no ģimenēm.

Labāki skolēnu sasniegumi.

Lielāka reputācija sabiedrībā.

Vecāku ieguvumi

Lielāka uzticība skolai.

Skolotājiem ir labāks viedoklis par viņiem kā vecākiem un lielākas prasības pret viņu bērniem.

Vecāki iegūst lielāku pašpārliecību par palīdzēšanu saviem bērniem mājās un par sevi kā vecākiem.

Vecāki bieži iesaistās tālākizglītībā, lai progresētu savā pašizglītošanās procesā.

Sadarbību var veikt dažādos veidos un pakāpēs

„Viens no skolas mācīšanās kopienas komponentiem ir organizēta skolas, ģimenes un sabiedrības partnerības programma ar aktivitātēm, kas ir saistītas ar skolas mērķiem. Pētījums un materiālu vākšanas darbs rāda, ka šādas programmas uzlabo skolas, stiprina ģimenes, spēcina sabiedrības atbalstu un uzlabo skolēna sasniegumus un sekmes.” (Epstein, 2001; Henderson, Mapp, 2002; Sheldon, 2003)

Joyce L. Epstein and Karen Clark Salinas

www.ascd.org/publications/ed_lead/200405/epstein.html

Sadarbība un līdzdarbība no ģimenes un sabiedrības var notikt dažādos momentos, dažādās aktivitātēs un dažādās pakāpēs. Mēs izskaidrosim dažas no alternatīvām, kas var tikt piedāvātas, sekojot Epšteina sešu tipu ģimenes un sabiedrības iesaistīšanas modeļiem (Epstein et al., 2004): būšana vai rīkošanās kā vecākiem (*parenting*), komunikācija, brīvprātība, mācīšanās mājās, lēmumu pieņemšana un sadarbība ar sabiedrību. Tiek sekmēta divvirzienu komunikācija un sadarbība kā partnerība, un tiek dots padoms gan vecākiem, sabiedrībai, gan skolai par to, kā veicināt iesaistīšanos. Paraudzīsimies, ko tie nozīmē, un izstrādāsim īpašus iesaistīšanas tipu piemērus.

2. aktivitāte.

Līdzīgi kā iepriekš, mēs iesakām padomāt jums kā grupai (ja ir tāda iespēja):

Izlasiet katra attiecību tipa aprakstu un salieciet tos pēc kārtas pēc līdzdarbības/iesaistīšanās pakāpes. Mēģiniet sameklēt atšķirīgas ģimeņu iesaistīšanās pakāpes savu bērnu un jauniešu izglītībā. Padomājiet par praktiskiem piemēriem katram iesaistīšanās tipam, ņemot vērā kultūru daudzveidību, piemēram, etniski jauktu laulību ģimeņu iesaistīšanos.

A) Būšana vai rīkošanās kā vecākiem

- Palīdzēt ģimenēm ar prasmēm, kas nepieciešamas vecākiem, ģimenes atbalstu, bērnu un pusaudža attīstības izpratni, mājas apstākļu radīšanu, lai atbalstītu mācīšanos katrā vecuma un klašu grupā.

- Palīdzēt skolām saprast vecāku izcelsmi, kultūras un uzdevumus bērniem (piemēram, mācības „Vecāku skolā”: dažās iestādēs ir tādas mācības, kurās tiek runāts par šādiem tematiem kā TV, pusaudžu vecums, rotaļlietas utt.).

B) Sazināšanās

- Sazināšanās ar ģimenēm par skolu programmām un skolēnu progresu.
- Radīt divvirzienu/abpusējus komunikācijas kanālus starp skolu un mājām.

(piem., apmeklēt sapulces ar skolotājiem un citiem vecākiem, intervēt skolotājus utt.)

Pirmkārt, mēs aplūkosim **neformālās attiecības** starp skolām un ģimenēm:

Katru rītu, kad vecāki ved savus bērnus uz skolu, viņiem jābūt iespējai vismaz minimāli parunāties ar skolotājiem. Šajos brīžos viņi izmanto iespēju komentēt īpašus skolēnu uzvedības aspektus, skolotāji izsaka ierosinājumus par tiem, vecāki runā par savām šaubām, lūdz informāciju u.tml.

Pēc dažu vecāku aptaujāšanas mēs redzam, ka šie kontakti samazinās. Daudzos gadījumos vecākiem nav lauts iet skolas rotaļlaukumā, viņiem jāatstāj savi bērni pie skolas ieejas u.tml. Robeža starp skolu un ielu tiek arvien vairāk un vairāk iezīmēta.

Skolotāja vienā no šīm skolām izjuta spiedienu no saviem kolēģiem, kad viņa lauza barjeru un ļāva vecākiem ienākt klasē, lai pārrunātu ar tiem dažādus jautājumus.

Kādam nolūkam, jūsuprāt, jūs varētu izmantot šos kontaktus? Kādēļ, pēc jūsu domām, skolas distancējas no ģimenēm?

Kādēļ skolotāji, kad kāds lauž šo barjeru, jūtas tā, kā tie jūtas?

Bez neregulāriem kontaktiem skolas izmanto arī citas stratēģijas daudz **formālākās attiecībās** starp skolām un ģimenēm. Pirmkārt, pastu, lai informētu vecākus, lai saņemtu atļauju bērniem veikt specifiskas aktivitātes (piem., iziet no skolas); cita alternatīva ir izmantot ziņojumu dēli.

Skolas iekšējo noteikumu sistēma

„Vispārīga informācija: oficiālas normas, rekomendācijas par higiēnu, kultūras aktivitātes un citi temati, kas var ietekmēt jūs, pirmkārt, tiks izlikti uz centrālā ziņojumu dēļa un, ja iespējams, nosūtīta individuāli ar informācijas lapiņām, kas tiks iedotas katram skolēnam.”

(Fragments no reālas skolas iekšējo noteikumu sistēmas.)

Kam, pēc jūsu domām, informācijas zīmītes noder?

Kam jūs tās izmantotu?

Kādas citas stratēģijas, jūsuprāt, tiek izmantotas, kad vecāki nerunā skolas valodā? Ko var darīt šai sakarā?

Cita stratēģija ir t.s. „konsultācijas”, kas noris noteiktā dienā noteiktā laikā. Vecāki var apmeklēt šīs tikšanās pēc pašu iniciatīvas. Bieži vien skolotāji lūdz vecākus apmeklēt šīs tikšanās, kuras bieži ir individuālas, taču dažkārt tajās tiek veidota vecāku grupa. Skolas reti lūdz vecākus uz individuālām pārrunām tad, kad skolēnam sekmējas; parasti tas notiek tad, kad skolēnam ir problēmas ar uzvedību vai sekmēm.

Skolas iekšējo noteikumu sistēma

„Starp vecākiem un skolotājiem pastāv divu līmeņu komunikācija:

- **Klases** līmenis. Mācību kursa laikā notiek trīs sapulces ar vecākiem no katras konsultāciju grupas; šīs sapulces sasauks skolotāji vai audzinātājs vakaros, sākot no plkst. 16.30, lai lielākā daļa vecāku varētu tās apmeklēt.
 1. Pirmā sapulce būs mācību kursa pirmā mēneša laikā, lai sniegtu informāciju par pastāvošajām normām un vecākiem iedotu dokumentus ar uzdevumiem, kurus paredzēts sasniegt dažādās jomās, to saturu, vērtējuma kritērijiem un vērtējuma minimālo līmeni, kad jāsasniedz pozitīvs rezultāts.
 2. Otrā sapulce būs mācību gada otrajā trimestrī. „Klašu iekārtojuma” skolotāju grupa, kas ir atbildīga par mācību priekšmetu klasēm, izlems, ar kurām grupām un priekšmetiem strādāt, atkarā no apstākļiem šajā klasē.
 3. Trešā sapulce notiks mācību kursa beigās un tajā piedalīsies audzinātāju grupas, kas strādā pie pakāpēm, līdz kurām ir sasniegti izvirzītie uzdevumi, apkopojot ierosinājumus uzlabot izglītības attīstību nākamajam mācību kursam.

4. Papildus iespējams sasaukt citas sapulces katrreiz, kad klasei ir īpašas problēmas.
- **Individuālā līmenī** saruna ar katra skolēna vecākiem vismaz reizi mācību gada laikā, kurā vecāki tiks informēti par savu bērnu mācīšanās progresu. Mācību gada beigās notiks arī vairākas individuālas pārrunas par vērtējuma rezultātiem. Šīs pārrunas notiks trešdienu pēcpusdienās no plkst. 12.30 līdz 13.30.

(Fragments par komunikāciju ar vecākiem no kādas skolas iekšējās kārtības noteikumiem.)

3. aktivitāte.

Izlasiet un analizējiet tekstā piedāvātās alternatīvas. Ko jūs par tām domājat?

Atkal galvenais ir elastība. Mūsdienās vecāku darba grafiks un pieejamība ir visai ierobežota, un bieži vien skolu piedāvātajos laikos viņi nespēj ierasties. Cik sarežģīti būtu pielāgot sapulces laikiem, kas ir piemēroti vecākiem? Kas, jūsuprāt, notiek šai sakarā? Kādēļ skolotājiem ir grūti mainīt darba grafiku?

Kādēļ, jūsuprāt, skolotājiem ir tik grūti dot pozitīvu informāciju par bērniem? Kad vecāki tiek aicināti atnākt uz skolu, viņi droši vien domā, ka tas tiek darīts tādēļ, ka viņu bērniem ir problēmas. Kā viņi justos un reaģētu, ja tas tā nebūtu?

Jūs varat izjautāt skolotājus un vecākus, lai iegūtu viņu iespaidus par šo jautājumu.

C) Brīvprātīga darbošanās

- Uzlabot iesaistīšanu, sagatavošanu, aktivitātes un grafikus, lai iesaistītu ģimenes kā brīvprātīgos un kā klausītājus skolā vai citās vietās.
- Dot iespēju izglītības darbiniekiem strādāt ar brīvprātīgajiem, kuri atbalsta skolēnus un skolu.

(Piemēram, vecāki dodas uz savu bērnu skolu kā brīvprātīgie palīgi.)

(Skat. INTER videomateriālā „Mācīšanās kopienas”.)

Spānijā bērnudārza pirmās nedēļas laikā vecāki paliek klasē ar saviem bērniem, lai bērni vieglāk adaptētos šajā jaunajā vidē. To nevar uzskatīt par brīvprātīgu palīdzību (jo tas ir obligāti), bet mēs uzsveram to, jo parasti šis ir vienīgais laiks visā viņu bērnu skološanas laikā, kad vecāki ieiet klasē. Vai šī stingrās saiknes starp ģimeni un skolu filozofija var turpināties visu skolas laiku?

Daži brīvprātīgās palīdzības piemēri klasē:

Hegetija skola un bērnudārzs Kembridžā (Masačūsetsas štatā, ASV) bija ieinteresēti un attīstīja vairākas iespējas, kā iesaistīt vecākus, piemēram

- vecāki tika aicināti runāt ar visu klasi par savu izcelsmi, profesiju utt.;
- vecāki no dažādām valstīm tika lūgti ieskaņot skolas bibliotēkai grāmatas savās valodās.

Daudzas ASV skolas periodiski (ik nedēļu, ik mēnesi) vada lasīšanas draugu programmas, kurās piedalās virkne brīvprātīgo, ieskaitot vecākus, gados vecākus iedzīvotājus un sabiedrības grupas. Citas organizē īpašus lasīšanas pasākumus. Piemēram, Dr. Lidijas T. Raitas skola Bufalo (Ņujorkas štatā) vadīja 26 dienu garu lasīšanas maratonu, lai pievērstu sabiedrību lasīšanai. Šis pasākums lasīšanas aktivitātēs iesaistīja vecākus, vecvecākus un citus apkārtnes cilvēkus, piem., policistus, ugunsdzēsējus, vietējos bērnu grāmatu autorus, mēru, tiesnešus, vietējās slavenības un vecāko klašu skolēnus. (Epstein, Salinas, 2004)

4. aktivitāte.

Sameklējiet vai dodiet piemērus par vecāku brīvprātīgu darbošanos klasē. Kāds labums no tās ir vecākiem, skolēniem, skolotājiem u.c.?

D) Mācīšanās mājās

- Iesaistīt ģimenes ar bērniem akadēmiskās mācīšanās procesā mājās, t.sk. mājas darbos, mērķa izvirzīšanā un citās ar mācību programmu saistītās aktivitātēs.
- Iedrošināt skolotājus izdomāt mājasdarbus, kas sekmē skolēnus dalīties un pārrunāt interesantus uzdevumus.

(Piem., palīdzēt ar mājasdarbiem, iedrošināt bērnus lasīt un palielināt skolas apmeklētību. Skolas parasti lūdz vecākus atbalstīt savus bērnus mācībās, radot labus apstākļus darbam, palīdzot veikt mājas uzdevumus, veicinot lasīšanu, vērojot, kādus TV raidījumus viņi skatās, utt.)

E) Lēmumu pieņemšana

Iesaista ģimenes kā dalībniekus skolas lēmumu pieņemšanā, vadībā un aizstāvības aktivitātēs ar skolu padomju vai uzlabošanas komandu palīdzību, komitejām un vecāku organizācijām.

(Piem., līdzdalība iestādes vadīšanā ar skolas padomes palīdzību. Ir ierobežots ģimenes pārstāvju skaits, ko izvēlas skolēnu vecāki. Dalība vecāku asociācijās, ieskaitot apdāvināto bērnu vecāku asociācijas, bērnu ar īpašām vajadzībām (piem., autisma) vecāku asociācijas utt.)

Paskatīsimies, kā šie līdzdalības tipi norisinās trīs piemēros.

Anglija:

Visām valsts skolām gan pamatskolas, gan vidusskolas sektoros ir **Vecāku – skolotāju asociācijas**. To uzdevums ir organizēt sociālas aktivitātes un līdzekļu vākšanas pasākumus skolēniem, vecākiem un skolotājiem.

Katrā skolā ir vismaz viens vecāku un skolotāju pārstāvis skolas **Pārvaldes padomē**. Šī padome galu galā ir atbildīga par visu, kas ir saistīts ar skolu, sākot no celtniecības līdz skolas politikai vai darbinieku pieņemšanai utt. Pirms jaunu skolēnu uzņemšanas skolā tiek rīkotas dažādas vizītes Atvērto dienu formā vai vecāku un viņu bērnu individuālu apmeklējumu formā.

Latvija:

Vecāku asociācijas ir skolu dzīves parasta sastāvdaļa. Katrā skolā ir tā sauktā **Skolas padome**, kas sastāv no skolas administrācijas, skolēnu un vecāku pārstāvjiem. Tā ir relatīvi nesen izveidota institūcija. Iepriekš bija **Vecāku komiteja** – sabiedriska institūcija, kurā vecāki ievēlēja savus pārstāvjus dialogam ar skolas administrāciju. Šodien daudzviet joprojām funkcionē vecāku komitejas, dažkārt paralēli skolas padomei. Skolas mācību programma nav vecāku komiteju vai skolas padomes interešu objekts. Savukārt skolotāja netoleranta izturēšanās vai neadekvāta darbība būtu gan skolas padomes, gan vecāku komitejas interešu objekts.

Spānija:

Māšu un tēvu asociācija (iepriekš - **Vecāku asociācija**) ir visu skolēnu vecāku asociācija katrā skolā (obligātās izglītības skolās). Šīm asociācijām ir noteikumi savu darbu veikšanai: viņiem ir vēlēšanas, lai izraudzītos prezidentu, sekretāru, grāmatvedi un citas personas, kas kopā veic asociācijas darbu. Darbs skolā rit, sākot ar speciālu mācību programmas aktivitāšu

sagatavošanu, pēc skolas katru nedēļu; sadarbojoties ar skolotājiem, lai viņi apmeklētu skolēnus, viņu vecākus (organizējot skolēnus, pārvadājot, finansējot vizītes mājās, palīdzot skolotājam, ja skolēni ir pavisam mazi utt.), ja skolā ir pusdienas; dažiem vecākiem jākontrolē ēdienreizes (ēdienkarte, ēdienu daudzveidība un kvalitāte).

Daži no vecākiem tiek izraudzīti dalībai „*Consejo Escolar*” (**Skolas pārvaldē**). Skolas pārvalde ir vajadzīga tad, kad jāapstiprina noteiktas skolas aktivitātes: tādas kā ikgadējā finansiālā programma, izglītības uzdevumi, skolas gada beigu termiņi, skolēnu disciplīna, kad daži skolēni nesadzīvo ar normām, pedagoģiskā nostādne utt.

5. aktivitāte.

Kā redzat, šajās trijās valstīs ir līdzīgas organizācijas vecāku iesaistīšanai lēmumu pieņemšanā. Noskaidrojiet, kādas organizācijas ir jūsu valstī, reģionā.

- Kā sauc šīs organizācijas?
- Kā tās strādā?
- Kādi ir to uzdevumi?
- Vai vecāki ar atšķirīgu kultūru izcelsmi līdzdarbojas vienlīdzīgi? Ja nelīdzdarbojas, tad kādēļ?
- Kā skolas var sekmēt līdzdarbību lēmumu pieņemšanā?

Padomājiet par šiem jautājumiem un pajautāiet saviem kolēģiem par šiem jautājumiem.

F) Sadarbība ar sabiedrību.

Saskaņojiet līdzekļus un palīdzību ģimenēm, skolēniem un skolai ar vietējās kopienas grupām, lai iekļautu biznesu, aģentūras, kultūras un sabiedriskās organizācijas, koledžas vai universitātes. Dodiet iespēju visiem sniegt palīdzību kopienai.

Skolas atvēršana mikrorajonam var tikt realizēta, ja pati iestāde „iziet pie sabiedrības”, kā arī, ja „sabiedrība ieiet skolā”. Ir svarīgi attīstīt skolēnos kopienas sajūtu un veicināt viņus dot savu ieguldījumu kopienai, sabiedrībai. Daži piemēri sadarbībai ar sabiedrību varētu būt šādi:

- Apmeklēt organizācijas un institūcijas kopienā (pilsētas izglītības padomi, citas izglītības institūcijas, kompānijas, kultūras asociācijas, bibliotēkas u.c.);

- Paļauties uz iestādes apkārtējo sabiedrību: iesaistīt brīvprātīgos tulkus izglītības un sociālās starpniecības uzdevumos, piedāvāt iestādē vietas asociācijām (kultūru, vecāku, sporta, mācību (piem., mūzikas skolas), imigrantu asociācijām u.tml.);
- Kopēju projektu esamība, piem., vides izglītība, kas ir iekļauta skolas programmā un ko sekmē vietējā pašvaldība.

Aplūkosim divus piemērus no skolas saiknes ar sabiedrību:

Čehija

Nova skola

Viens no *Nova skola* mērķiem ir izvērst skolu kapacitāti. Sistēma aptver desmit Prāgas skolas (sešas aktīvi līdzdarbojošās skolas un četras novērojošās skolas). Programma ne tikai deva iespēju skolām apmainīties ar pieredzi, bet palīdzēja tām novērtēt vajadzības, radīt materiālus, noteikt potenciālos sponsorus, radīt saikni ar vietējo mikrorajonu, vākt finansējumu, attīstīt iekšējās un ārējās komunikācijas paņēmienus un spert pirmos soļus sevis izveidē par mikrorajona attīstības iestādi.

Kas ir mikrorajona, kopienas skola?

Mikrorajona skola ne tikai piedāvā izglītības standartlīmeni, bet ir arī iestāde, kas ir atvērta pēc tradicionālās skolas dienas beigām ar mērķi sniegt akadēmiskus, rekreācijas, veselības, sociālos pakalpojumus un sagatavošanu darbam visu vecumu cilvēkiem. Mikrorajona izglītībai ir trīs pamatkomponenti:

- mācīšanās mūža garumā: īstenot principu, ka mācīšanās turpinās visu dzīvi;
- nodrošināt formālas un neformālas mācīšanās iespējas;
- piedāvāt programmas un pakalpojumus visiem mikrorajona locekļiem, bieži vairāku paaudžu vidē.

Mikrorajona iesaistīšana notiek

- sabiedriskās atbildības sajūtas veicināšanā;
- vadīšanas iespējas nodrošināšanā mikrorajona locekļiem;
- daudzveidīga iedzīvotāju sastāva iesaistīšanā visos mikrorajona dzīves aspektos;
- demokrātisku darbību vietējo lēmumu pieņemšanas procesa sekmēšanā;
- efektīvu resursu izmantošanā;;
- skolu un mikrorajona fizisko, finansiālo un cilvēkresursu izmantošanā, lai risinātu mikrorajona vajadzības;
- pakalpojumu dublēšanas samazināšanā, ieguldot kopīgus pūliņus.

Latvija

Vietējās sabiedrības iesaistīšanās lauku vidē

Skolas saistība ar vietējo sabiedrību ir spēcīgāka mazos ciematos, kur skola bieži vien ir vietējais sabiedriskais centrs – tur tiek rīkoti visas kultūras dzīves sarīkojumi, izklaides pasākumi, ir izvietota vietējā bibliotēka. Visi viens otru pazīst un visas aktivitātes ir kā uz delnas. Visi skolas pasākumi ir arī ciema pasākumi. Integrācija lauku vidē ir ātrāka nekā pilsētas vidē, jo kontakti starp cilvēkiem nav tik bezpersoniski kā pilsētā. Jāpiebilst, ka sabiedrības ietekme uz mācīšanās procesu ir netieša: sabiedrība ar savu attieksmi parāda savas vērtības.

Kultūru diversitāte un ģimeņu iesaistīšanās

Vecāku cerības uz saviem bērniem un skolu ir ļoti svarīgas, jo viņi nosaka atbalsta tipu, ko ģimenes sniedz saviem bērniem. Vecāki var uztvert skolu kā vietu, kur atstāt (novietot kā autostāvvietā) bērnus; kā vietu, kur iegūt darba tirgum noderīgas zināšanas, kā vietu integrētajai izglītībai vai kā platformu sociālajai mobilitātei. (Samper, 81)

6. aktivitāte.

Padomāsim par to, kādas ir mūsu cerības.

- Ko, jūsuprāt, ģimenes sagaida no skolām? Un no saviem bērniem? Izjautājiet dažus vecākus un mēģiniet saprast, kā viņu cerības ietekmē attiecības ar skolām.
 - Ko skolotāji sagaida no skolēnu ģimenēm? Vai šajās cerībās daudz ir ietverta aktīva saziņa un sadarbība starp viņiem? Padomājiet par to.
 - Vai šīs vecāku un skolotāju cerības atšķiras, kad aplūkojam multikulturālas grupas? Kādā nozīmē? Kādas sekas ir skolēniem?
-

Pētījums (piem., Comer, Haynes, 1992; Epstein, Dauber, 1993) liecina par saistību starp skolas klimatu un pakāpi, līdz kurai vecāki un ģimenes ir iesaistītas savu bērnu izglītībā (skat. 7. moduli „Skolu struktūra un organizācija”).

www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/famncomm/pa300.htm

Minoritāšu grupu vecāki bieži vien nepiedalās skolas aktivitātēs.

Kādēļ, jūsuprāt, tā notiek? Kādi ir iespējamie iemesli?

Izlasiet šādu informāciju par to.

(Skat. arī 7. moduli par skolas struktūru un organizāciju)

Komers (Comer, 1986) uzsvēra, ka šo iesaistīšanās trūkumu nevajadzētu interpretēt kā neieinteresētību savu bērnu izglītībā. Drīzāk šie vecāki neiesaistās tādēļ, ka viņi skolās nejūtas komfortabli. Komera darbs ar skolām ASV rāda, ka vecāku iepriekšējā pieredze ar skolām, viņu zināšanu trūkums par skolas politiku un darbībā, viņu bailu sajūta pret izglītības darbiniekiem un viņu izpratne par to, ka viņi netiek gaidīti skolā, veicina neiesaistīšanos savu bērnu skolās.

www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/famncomm/pa3lk5.htm

„Pētnieki secināja, ka ģimenes, ņemot vērā savu sociāli profesionālo izcelsmi, pieņem dažādus attiecību veidus ar skolu. Ģimenēm ar vidēji augstu līmeni ir komfortablas attiecības ar skolu, viņi ir saskaņā ar skolu, projektiem, un, ja viņiem ir problēmas, viņiem ir arī līdzekļi, kā ietekmēt skolas vidi. Zema sociāli profesionālā līmeņa ģimenes ir nepilnvērtīgā situācijā attiecībā pret skolu: viņiem ir mazāk informācijas, viņi pārzina mazāk saziņas kanālus ar skolām, un viņu pašapziņa par iespēju ietekmēt skolas kontekstu ir zema. Šīs ģimenes interesējas par skolu un skolotāju darbu, bet viņi nejūtas spējīgi sniegt svarīgas lietas savu bērnu izglītībai, un tādēļ viņi neapmeklē sapulces.”

(Vila, 108)

Daži projekti un pieredze, kas sekmē sadarbību un līdzdarbību

a) Mācīšanās kopienas

„Mācīšanās kopienās” galvenā raksturīgā pazīme ir kopienas piedalīšanās. Šī pieredze balstīta uz visu klases pārstāvju (skolotāju (kam ir pamatatbildība), vecāku un brīvprātīgo) koordinētu rīcību. Ikviens, kas var mācīt, mācīties un uzlabot mācīšanos, būs klasē, katrs no tiem dalīsies ar savām zināšanām, pasaules skatījumu un kultūru.”

www.comunidadesdeaprendizaje.net (Skat. vārdnīcā terminu „mācīšanās kopiena”)

Nākamā inovatīvā izglītības programma iesaista ģimenes un kopienas kā būtisku to daļu.

b) Panākumi visiem

Viens no „Panākumu visiem” principiem ir „ģimeni atbalstoša programma, kas iesaista vecākus, sabiedrības pārstāvjus un integrētus pakalpojumus”.

(www.successforall.net)

Vecāku iesaistīšana ir atslēgas komponents skolēnu panākumiem.

c) Skolas attīstības programma

Vecāku iesaistīšana ir „Skolas attīstības programmas” atslēgas elements. Šī programma apzinās kritisko lomu, ko vecāki var un ko viņiem vajadzētu spēlēt savu bērnu izglītībā.

(www.info.med.yale.edu/comer/about/parent.html)

d) „Paātrinātās skolas”

Tās turas pie trim savstarpēji saistītiem principiem:

Nodoma vienotība: visiem skolas kopienas locekļiem ir kopīgs sapnis skolas sakarā, un viņi kopā strādā, lai sasniegtu kopīgi izvirzītus mērķus, kas dos labumu visiem skolēniem;

Pilnvaras komplektā ar atbildību: katrs skolas kopienas loceklis ir pilnvarots piedalīties kopīgā lēmumu pieņemšanas procesā, dalīties atbildībā par šo lēmumu īstenošanu un būt atbildīgam par šo lēmumu rezultātiem;

Stiprības celšana: savas sapņu skolas radīšana, paātrinātās skolas kopienas atzīst un izmanto katra skolas kopienas, locekļa zināšanas, talantus un resursus.

(www.acceleratedschools.net)



aktivitātes un ierosinājumi

7. aktivitāte.

Pētījumā par skolu un ģimeni Spānijas vidējās izglītības sistēmā tika iegūti šādi dati:

- Vecāku piedalīšanās skolas aktivitātēs ir zema: vairāk par 80% vecāku piedalās nedaudz vai vispār nepiedalās īpašajās skolas aktivitātēs un arī kultūras aktivitātēs skolas darba laikā vai ārpus tā. Lielāka piedalīšanās vērojama sapulcēs ar interesi par pašu iestādi (51% vecāku iesaistās nereti vai bieži).
- 82% iestāžu ir skolēnu māšu un vecāku asociācija. Puse no vecākiem piedalās ar maksājumiem un 14% ir aktīvi locekļi.
- Vēl viens piedalīšanās veids, vienīgais attiecībā pret vadīšanu un lēmumu pieņemšanu izglītības iestādē, ir skolas padome. 42% vecāku nezina šī pārstāvniecības orgāna funkcijas, taču 65% ir apmierināti vai ļoti apmierināti par padomes darbību.
- Ģimeņu visbiežāk izmantotais komunikācijas veids, lai kontaktētos ar iestādi, ir tikšanās ar klases audzinātāju (81%), tam seko informēšana ar vēstuļu starpniecību (66%), tikšanās ar klases skolēnu vecākiem (55%) un Skolēnu māšu un vecāku asociācijas sasauktās sapulces (54%).

Šī pētījuma secinājums:

„Vecāku interese ir centrēta uz savu bērnu tiešo klātbūtni skolā un jo sevišķi – uz cenšanos izvairīties no savām problēmām izglītības iestādē. Vecāki, kas interesējas par iestādes vadīšanu vai izglītības plāniem, ir mazākumā. Vecāki kopumā nejūtas atbildīgi par šo darba aspektu, un tā ir plaši izplatīta attieksme ar dažām atšķirībām starp sociālām grupām „un vecāku un skolas attiecības pārsvarā gadījumu ir balstītas uz sarunām.” (70. lpp.)

Domājot par šiem datiem:

- Kā jūs tos interpretējat?
- Vai, jūsuprāt, rezultāti pamatzglītībā būtu atšķirīgi? Kāpēc?
- Kas notiek jūsu vietējā vai valsts kontekstā?
- Kādēļ vecāki neiesaistās biežāk?
- Ko skolas var darīt, lai uzlabotu šo situāciju un iesaistītu ģimenes skolā?

8. aktivitāte.

Situācijas pētījums par pakistāniešu vecākiem un ģimenes un skolas sadarbību Norvēģijā.

Norvēģijas skolu sistēmā iesaistīšanās un sadarbība starp skolu un ģimenēm ir augstu vērtēts ideāls. Norvēģijas Likums par pamata un vidējo izglītību (*Opplæringslova*) nosaka formālu vecāku lomu skolas administrācijā ar vecāku pārstāvjiem skolas padomēs. Individīda līmenī Norvēģijas Izglītības likums atzīmē sadarbību starp skolu un mājām kā vienu no izglītības būtiskajiem mērķiem.

Pētījuma projekta uzdevums ir izpētīt sadarbību starp pakistāniešu izcelsmes vecākiem un Norvēģijas pamatskolām. Sākot no vecāku un skolas pieredzes, projekts mēģina identificēt iespēju faktorus, kā arī šķēršļus integrācijai un līdzdalībai ar vecāku iesaistīšanos tiesiskajos aspektos.

Viena no hipotēzēm, kas ietekmēja projektu, bija tāda, ka skolas gaida, lai vecāki atbalsta un papildina skolu darbu un lai redz sadarbību no tā paša skatu punkta kā skolas (Seeberg, 2003). Saskaņā ar Nordālu (*Nordahl*) un Skilbreju (*Skilbrei*) (2002) - ģimenes un skolas attiecības cieš no informācijas pārpilnības un nepietiekama dialoga un kooperatīvās lēmumu pieņemšanas starp abām pusēm. Tas nozīmē, ka vecākiem, iespējams, ir grūti būt kritiskiem, skaidri formulēt dažādus uzskatus un reāli ietekmēt sistēmu. Kad no vecākiem tiek gaidīts, lai viņi iesaistītos atbilstoši neformāliem, vārdos neizteiktiem (norvēģu) likumiem, pakistāniešu vecākiem tas var būt vēl grūtāk nekā norvēģu vecākiem. Vai pakistāniešu vecāki gaida, ka tiks iesaistīti kooperatīvā lēmumu pieņemšanā, un kā viņi izjūt mājas un skolas sadarbību, kas teorētiski ir balstīta uz iedzīvotāju un vecāku autonomiju? Vecāki un ģimene tiek uzskatīta par nepolitisku institūciju, kuras integritāti var aizskart valsts (Levinsons, 1999). Tas nozīmē šķirtni starp privātajām un valsts darbības sfērām. Tas var būt svarīgi ne tikai sadarbībai starp pakistāniešu vecākiem un Norvēģijas pamatskolām, bet arī mūsu priekšstatam par multikulturālu sabiedrību, demokrātiju un sadarbību starp ģimeni un skolu kopumā.

(Skat. arī 5. moduli „Izglītības politikas”.)

Atbildiet uz šādiem jautājumiem, paturot prātā, kas tika teikts informācijas apakšnodaļā:

- Kā likumīgās tiesības tiek realizētas praksē? Vai pakistāniešu vecākus iekļauj vai izslēdz?
- Vai vecāki izjūt šīs juridiskās tiesības kā instrumentu viņu iesaistīšanai un interesēm?
- Kā pakistāniešu vecāki izprot un izmanto savas iespējas ietekmēt skolu sistēmu un savu bērnu izglītību?
- Kā tas, ko sagaida no vecākiem un skolām, ietekmē pakistāniešu ģimeņu iesaistīšanos?
- Kā izmantot kultūru daudzveidību, lai veicinātu ģimeņu iesaistīšanos?

9. aktivitāte.

Izvēlieties vienu no novatoriskajām pieredzēm, kas ir atklātas apakšnodaļā „Informācija” (*panākumi visiem, skolas attīstības programmas, mācīšanās kopienas, paātrinātās skolas*), un iegūstiet vairāk informācijas par sadarbību starp skolu, ģimeni, sabiedrību. Apkopojiet informāciju, ko esat ieguvuši par programmas, pieredzes kontekstu, un atbildiet uz šādiem jautājumiem:

- Kas ir piesaistījis jūsu uzmanību? Kāpēc?
- Kā šī pieredze var tikt pārcelta uz jums zināmo izglītības kontekstu?
- Kādā nozīmē šī programma, pieredze pievērš uzmanību kultūru diversitātei?

10. aktivitāte.

Izlasiet šo tekstu un atbildiet uz jautājumiem:

„Pedagoģiskam novatorismam skolas un ģimenes attiecību jomā ir nepieciešama zināma attieksme no mācīšanas profesionāļiem, kuriem jāakceptē, ka viņu pedagoģiskās zināšanas nedrīkst atrasties tālu vai virs ģimeņu pedagoģiskajām zināšanām. Tikai, kad ir nodibinātas attiecības, balstītas uz vienlīdzību un savstarpējo uzticēšanos, ģimenēm un skolai būs kopīgs izglītības projekts.”

(Vila, 110)

- Cik svarīgi ir veidot partnerattiecības starp skolām un ģimenēm? Kāpēc?
- Izlasiet informācijas apakšnodaļā par kultūru diversitāti un ģimenes iesaistīšanu. Ko jūs par to varētu teikt?



ierosinājumi sadarbībai

1. IEROSINĀJUMS.

Iztaujājiet vienas skolas vai izglītības centra vecākus, pasniedzējus un skolotājus par ģimenes un skolas attiecībām. Sagatavojiet rakstu ar šiem jautājumiem:

- Ko ģimene un skola gaida viena no otras?
- Kādas ir attiecības starp ģimeni un skolu? Kāda veida sadarbība notiek?
- Kādas grūtības pastāv tādās formās kā komunikācija, laika plānošana, pieejamība un uzticēšanās atmosfēras radīšana u.c.?
- Kā uzlabot attiecības un sadarbību?
- Kādi ir ieguvumi no ģimenes un skolas sadarbības? Kas no šīs sadarbības gūst labumu?

Analizējiet abu grupu sniegtās atbildes: vai jūs piekrītat? Ja piekrītat, tad kādā nozīmē? Vai atbildes atšķiras? Ja atšķiras, tad kādā ziņā?

Nosakiet līdzekļus, lai uzlabotu sadarbību starp ģimenēm un skolu šajā iestādē. Izvēlētie līdzekļi būtu jāpielāgo tās kontekstam.

2. IEROSINĀJUMS.

Apmeklējiet skolas vecāku asociāciju. Kāda veida aktivitātes viņi veic? Vai viņiem ir sava telpa skolā? Cik lielā mērā ģimenes iesaistās? Vai pastāv atšķirības starp ģimenēm no atšķirīgu kultūru grupām? Ko skola var piedāvāt šai asociācijai? Kā viņi var strādāt kopā? Apkopojiet iegūto informāciju, novērtējiet šīs vecāku asociācijas aktivitātes un padomājiet, kā tās darbs

varētu tikt uzlabots, īpaši runājot par līdzdalības palielināšanu un iesaistīšanos vecākiem no daudzveidīgām grupām.

3. IEROSINĀJUMS.

Izpētiet vismaz desmit vietējās kopienas, mikrorajona asociācijas, institūcijas utt., ar kurām skola jūsu reģionā varētu veidot partnerattiecības. Sastādiet asociāciju sarakstu ar šādu informāciju:

- nosaukums, adrese, kontaktinformācija (persona, telefona numurs, e-pasts);
- asociācijas apraksts: mērķi, struktūra u.tml.;
- skolu interese: vai asociācijai ir izglītības programma vai sektors? Kādus pedagoģiskos uzdevumus vai priekšmetus tā varētu atbalstīt? Vai tai ir pieredze partnerībā?
- jebkura cita informācija, ko uzskatāt par svarīgu, ir

Strādājot pāros vai mazās grupās, koncentrējieties uz vienu no šiem jautājumiem un izstrādāiet sadarbības plānu starp skolu un attiecīgo mikrorajona institūciju.



mācību programmas plānošana un adaptēšana

Pārskatiet sazināšanās rīcības plānu ar skolas ģimenēm: tikšanās reižu kalendāro plānu, ar vērību pret vecāku darba grafiku, tematus, par kuriem ar viņiem runāt, prasīto un sniedzamo informāciju u.c. Kurš dokuments atspoguļo šo informāciju (izglītības projekts, skolas reklāmas prospekts)? Kā sazināšanos ar vecākiem sekmē skola? Lūk, daži piemēri:

- a) Piemērs no Montseratas skolas (Spānija), kas pieder NVO, bet valdība to atbalsta, rāda ģimenes un skolas attiecības. Šajā skolā ir:
 - divas regulāras sapulces, viena katra mācību gada sākumā un viena - beigās. Klases audzinātājs vēršas pie vecākiem (parasti – tikai pie mātēm) un izstāsta par katra mācību gada īpašajiem uzdevumiem vai arī to, vai uzdevumi ir vai nav sasniegti – mācību gada beigās. Viņi stāsta vecākiem arī par bērnu sociālo uzvedību (kādas attiecības viņi ir nodibinājuši un uztur). Ja ir kādas problēmas skolēnu uzvedībā vai akadēmiskajā sniegumā, viņi aicina vecākus uz privātām pārrunām. Viņi cenšas to izdarīt ar visiem vecākiem, bet tam nepietiek laika. Vecāki zina, ka, ja viņu bērni neapmeklē stundas, viņi saņems ziņu par to. Vecāki saņem arī vēstules no skolas par jebkuru jautājumu, kam viņiem būtu jāpievērš uzmanība, vai arī par dažādām neparastām lietām vai gaidāmiem notikumiem, par skolas brīvdienām, ballēm utt.;
 - skolēniem ir dienasgrāmatas (kurās viņi raksta visu, ko vēlas), kurās ir sadaļa, lai nodotu un saņemtu komentārus starp skolotājiem un vecākiem;
 - vecāki var dalīties ar informāciju, iespaidiem utt., ja viņu bērni ir iekļauti mācību papildprogrammas aktivitātēs.
- b) Viens no komunikācijas veidiem ar vecākiem notiek ar skolas nedēļas avīzes palīdzību. Avīzes struktūra varētu būt šāda:
 - ziņas par skolas stratēģiju vai attīstību;
 - ziņas no katras klases par svarīgāko nedēļas informāciju; varētu tikt iekļautas dažas interesantas ārpusklases aktivitātes, piemēram, mācību izbraukumi, ekskursijas utt.;
 - ziņas no vecākiem, kopienas un mikrorajona: vecāku asociācijas ziņas, valsts institūcijās pieņemtie lēmumi utt.



Īpašie palīgīdzekļi un papildu adreses

Globālā tīmekļa saites

Ģimene, kopiena/ sabiedrība

www.ncrel.org/sdrs/areas/pa0cont.htm

Grāmatas un raksti

Banks, Cherry A. McGee. (2004). Communities, families and educators working for school improvement, in James Banks and Cherry A. McGee Banks (eds.) *Multicultural education: issues and perspectives*. 5th edition. Hoboken, NJ: Wiley.

Comer, J. (1986). Parent participation in the schools. *Phi Delta Kappan*, 67, 442-446.

Comer, J.P., & **Haynes**, N.M. (1992, June). *Summary of school development programme effects*. New Haven, CT: Yale Child Study Centre.

Dauber, S.L., & **Epstein**, J.L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner city elementary and middle schools. In N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany, NY: State University of New York Press.

Epstein, Joyce L. and **Salinas**, Karen Clark. (2004) Partnering with Families and Communities, in *Educational Leadership* vol. 61, n. 8. Schools as Learning Communities, Pages 12-18. www.ascd.org/publications/ed_lead/200405/epstein.html

Henderson, A., & **Berla**, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education, Centre for Law and Education.

INCE. (1998). *Familia y escuela. Diagnóstico del Sistema Educativo*. 1997. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación-MEC.

Levinson, Meira (1999): *The Demands of Liberal Education*. Oxford University Press, Oxford

Nordahl, T. og Skilbrei, M.: Det vanskelige samarbeidet. NOVA Rapport 13/02, Oslo

Samper Rasero, Lluís (ed.). (2000). *Familia, cultura y educación*. Lleida: Universitat de Lleida.

Seeberg, Marie Louise (2003): *Two classrooms, two countries*. NOVA Rapport 18/03, Oslo

Vila, Ignasi. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori.

4. MODULIS.

teorētiskie pieņēmumi

Šī moduļa uzdevums ir

- noteikt tiešas, netiešas teorijas skolotāju praksē;
- parādīt teorijas, kas atrodas interkulturālās pieejas pamatā (mācīšanas, mācīšanās komunikācijā);
- pārdomāt iepriekšminēto jautājumu praktisko ietekmi.

Šajā modulī mēs pārdomāsim un mēģināsim atbildēt uz šādiem jautājumiem:

1. Par papildu, bet būtisku informāciju šim modulim.

- Ko nozīmē teorija?
- Ko tā ietver?

2. Par specifiskiem mācīšanas un mācīšanās procesa teorētiskiem pieņēmumiem.

- Ko nozīmē mācīšanās?
- Kāpēc mēs mācāmies?
- Kā tas tiek panākts?
- Kā mēs mācāmies?
- Ko nozīmē mācīšana?
- Ko mācīt? Kā to pienācīgi veikt?
- Kā mācīt?



lai sāktu domāt

Izlasiet šos citātus, mēģinot attiecināt to, kas tajos teikts, uz savu kā skolojamā un skolotāja pieredzi:

„Tur, kur es augu, mācīšanās bija kolektīva aktivitāte. Bet, kad es devos uz skolu un mēģināju dalīties mācīšanās procesā kopā ar citiem skolēniem, tā tika nosaukta par špikošanu. Skolas programma man skaidri lika saprast, ka mācīšanās bija ļoti individuāla, gandrīz slepena, piepūli prasoša nodarbe. Mana klases darba pieredze bija ... noniecināta.”

Anrī A. Žiro (Henry A. Giroux)

„Intelektuāļi, kuri visu iegūst, stundām ilgi lasa, vergo tekstam, baidoties riskēt, runājot tā, it kā viņi deklamētu pēc atmiņas, nerada konkrētu saistību starp to, ko viņi ir lasījuši, un to, kas notiek pasaulē, valstī un vietējā kopienā. Viņi precīzi atkārto to, ko ir izlasījuši, bet reti māca no sava personīgā vērtējuma viedokļa. Viņi pareizi runā par dialektisko domāšanu, bet paši domā mehāniski. Šādi skolotāji mīt idealizētā pasaulē, tīro datu pasaulē, kas ir nošķirta no pasaules, kurā dzīvo lielākā daļa cilvēku.”

Paolo Freirs (Paolo Freire), Brīvības pedagoģija.

A. Žiro un P. Freira citāti attiecīgi atspoguļo mācīšanos un mācīšanu.

Ko jūs domājat par šiem priekšstatiem?

Ko nozīmē teorija? Ko tā ietver?

Ko mācīšanās nozīmē? Kam mēs mācāmies? Kā tas tiek sasniegts? Kā mēs mācāmies?

Ko nozīmē mācīšana? Ko mācīt? Kā to pienācīgi izdarīt? Kā mācīt?

Pierakstiet savas atbildes. Jūsu skaidrojumi, apgalvojumi par mācīšanu un mācīšanos parāda jūsu teoriju par tiem. Teorija ir gan priekšstati, gan sakarības, ko mēs izmantojam, lai izskaidrotu notikumu, uzvedību; aprakstītu un izskaidrotu realitāti. Teorija ir izskaidrojums tam, kas mums ir, lai izprastu pasauli un cilvēku attiecības (ar citiem cilvēkiem, ar lietām, ar vidi).

Kad mēs nodibinām attiecības ar citiem cilvēkiem, tās tiek veidotas ar mūsu pašu teoriju un ticību tai. Visiem skolotājiem ir sava teorija, lai izskaidrotu savu skolēnu mācīšanos, un savas teorijas par to, ko ietver mācīšana. Mums visiem ir savas teorijas, lai gan ne vienmēr tās tiek izteiktas. Padomāsim par tām ...



informācija

Izglītības teorija

Teorija tās pamatnozīmē iezīmē atšķirību starp īpašā novērošanu no vienas puses un mēģinājumu formulēt vispārējos novērojumus un, galu galā, konstruēt skaidrojošās sistēmas no otras puses. Teorija ataino attiecības starp jēdzieniem un novēroto vai piedzīvoto notikumu izskaidrojumiem. Teorija nevar būt pilnībā nošķirta no praktiskas novērošanas: katrs konkrēts novērojums ir „pielādēts” ar teoriju, ja vien tajā kāds vēlas to klasificēt tādā, nevis citā veidā. Teorija var būt produktīva pat tad, kad tā ir daļēji kļūdaina. Ar to mēs esam iecerējuši, neraugoties uz kļūdām un trūkumiem, piedāvāt notikumu izskaidrojumus, kuri var atbilst vairākiem praktiskiem mērķiem. Atsaucoties uz **P. Freiru (1988)**:

Kritiskas pārdomas par praksi ir attiecību prasība starp teoriju un praksi. Citādi teorija kļūst par tukšu muldēšanu un prakse par tīru aktīvismu ... Mācīt nenozīmē transformēt zināšanas, bet radīt iespējamību zināšanu radīšanai vai konstruēšanai. [...] Faktiski – nav mācīšanas bez mācīšanās.

Izglītības teorija ir ļoti sena. Jau Platona laikā tā bija labāk attīstīta nekā virkne citu teorijas atzaru. Jautājums, vai tā kopš tiem laikiem ir daudz mainījies? Ir apstrīdams, ka izglītības teorija ir būtībā līdzīga un neatpaliek, piemēram, no morāles teorijas un politikas teorijas attīstības daudzu gadsimtu garumā. Tas ir, konkrētais jēdziens ir pilnīgāk izskaidrots, argumenti ir pārbaudīti un palikuši pie sava, jauni apstākļi vai jauna izpratne ir izraisījusi jaunas problēmu formas, un ir uzkrāts pilnīgāks un plašāks izpratnes kopums. Bet tas nenozīmē, ka mums noteikti ir vairāk skaidrības par to, ko mums morāli, politiski vai pedagoģiski vajadzētu darīt.

Izglītības teorija nav salīdzināma ar dabas zinātņu teorijām. Izglītības teorijai ir trīs galvenās atšķirības: a) tās galamērķi nav skaidri formulēti, un zināmā mērā par to tiek karsti un likumīgi debatēti (pati izglītība; kreativitāte; socializācija utt.); b) tai nav īpašas metodoloģijas, tā kā tā ietver dažādu atšķirīgu pieeju un metožu tehniku kombināciju, kurā katrs prasa dažādu paņēmienu pārbaudi (vērtējuma jautājumi, konceptuālie jautājumi, pieredzē radušies jautājumi utt.); c) tās centrālie jēdzieni nav skaidri formulēti (pati izglītība; kultūra; mācīšana un mācīšanās). Kā Džūvijs (*Dewey*) konstatēja *Jaunās Pedagoģiskās kustības sakarā*:

„Nav par daudz teikts, ka izglītības filozofija, kura sludina balstīšanos uz brīvības teoriju, var kļūt tikpat dogmatiska, kāda vienmēr ir bijusi tradicionālā izglītība, kurai tā darbojas pretī. Jo ikviena teorija un prakšu kopums ir dogmatisks un nebalstās uz pamatprincipu kritisku pārbaudi. Teiksim, ka jaunā pedagoģija uzsver izglītojamā brīvību. Ļoti labi. Tagad problēma ir izvirzīta. Ko nozīmē brīvība un kādi ir apstākļi, kuros ir iespējama tās realizācija?”

(Dewey, 1963, 22)

Paturot prātā šos ierobežojumus un apsvērumus, mēs piedāvājam padomāt par teorētiskajiem pieņēmumiem, kas ir interkulturālās izglītības pamatā. Lai to darītu, mums jāatgriežas pie jautājumiem, kuri ir būtiskie jēdzieni, lai apsvērtu, kad domājam par izglītību, un kuras ir teorijas (skaidrojumi) par mācīšanu un mācīšanos, kas motivē interkulturālās izglītības idejas. Galvenie jēdzieni, kas mums jāizskata izglītībā (kultūra, kultūru dažādība un citi) ir iztirzāti ceļveža vārdnīcā. Šis modulis parādīs mūsu pieņēmumus par mācīšanas un mācīšanās procesiem.

Ir izstrādātas daudzas teorijas, lai skaidrotu, kā noris mācīšana un mācīšanās, taču tajā skolotājs parasti tiek uzskatīts par ekspertu, kura galvenā loma ir nodot zināšanas, bet skolojamais ir pasīvā lomā. Ž. Piažē pieprasīja nepieciešamību piešķirt mācāmajam aktīvāku lomu (lai gan - no individuāla skatu punkta) un citi – Montesori, Frenē, Vigotskis, Bruners, Djūvijs vai Freirs - sāka likt uzsvāru uz eksperimentālo mācīšanos un piešķīra svarīgu lomu sociālajam kontekstam, kurā indivīds attīstās. **Skolotājam ir vairāk vidutāja, grupas vadītāja loma.** Šīs idejas, lai gan tās nav izplatījušās mācīšanās praksēs, pastāv ar dažiem izņēmumiem.

70. un 80. gados virkne dažādu nozaru (pedagoģijas, antropoloģijas, psiholoģijas, dabas zinātnes) izglītības teorētiķu un praktiķu sāka pētīt attiecības starp kultūru un varu, īpaši, kā tās īstenojas pedagoģiskās teorijas un prakses ikdienā, pārbaudot tradicionālo izglītības teoriju un praksi un dodot ceļu kritiskās pedagoģijas kustībai.

Šeit mēs jums neprezentēsim teoriju kopumu vai konceptuālu izstrādi, ko studēt, bet tā vietā koncentrēsim uzmanību uz tiem jautājumiem, kuri ir nozīmīgi interkulturālajai pieejai, kas ir šī ceļveža pamatā, smeldamies dažas no iepriekšminēto autoru idejām. Šī temata svarīguma dēļ mēs turpmāk aplūkosim kritiskās pedagoģijas pieņēmumus.

1. aktivitāte.

Pārdomājiet attiecības starp teoriju un praksi:

- Vai jūs piekrītat P. Freira citātiem? Kāda ir nozīme teorijai jūsu ikdienas darbā? Vai jūs zināt savas pedagoģiskās idejas?

- Kādas pedagoģiskās teorijas jūs zināt? Vai, jūsuprāt, tās veido interkulturālās izglītības kodolu? Kādus tematus teorijai vajadzētu uzsvērt, lai to uzskatītu par interkulturālu?
- Pārlasiet Djūvija apgalvojumu. Ko pēc jūsu domām Djūvijs ar to domāja? Kā šis apgalvojums ir saistīts ar attiecīgā laika perioda jēdzienu definēšanas svarīgumu, kurus mēs vēlamies aplūkot? Kāda ir tā ietekme uz teorijas attīstību?

Pāriesim pie mūsu galvenajiem pieņēmumiem mācīšanas un mācīšanās sakarā no interkulturālās perspektīvas.

Ko nozīmē mācīšanās?

Mācīšanos mēs aplūkojam kā aktīvu procesu no skolojamā puses, kas neizbēgami norisinās sociāla konteksta ietvaros. Tas ir process, kas virza cilvēkus pāri sevis kā cilvēku nosacīšanas faktoriem. Spējas, kas iet pāri nosacījuma faktoriem, ir viena no cilvēka acīmredzamajām priekšrocībām (Freirs). Šī ir mūsu mācīšanās kapacitāte.

Cilvēku spējas iesaistīties, salīdzināt, spriest, lemt, izvēlēties, atturēties padara tos spējīgus uz dzienu rīcību, uz pašcieņu, bet tai pat laikā arī uz neiedomājamu necieņu ... Man patīk būt cilvēkam tādēļ, ka savā nepilnīgumā es zinu, ka esmu nosacīts. Taču, apzinoties šādu nosacītību, es zinu, ka varu stāvēt tai pāri, kas ir būtiska atšķirība starp apstākļu nosacītu un mērķtiecīgu eksistenci.

[Ierobežotība zinātniskumā] ir dabiska, jo nepilnīgums ir neatņemams dzīves fenomens, kurā bez sievietēm un vīriešiem ietilpst arī ķiršu koki manā dārzā un putni, kas dzied to zaros ... Izglītība nepadara mūs par spējīgiem būt izglītotiem.

(Freire, Pedagogy of the Oppressed)

Mācīšanās nav mācīšanas rezultāts, bet mūsu pašu sasniegums. Mācīšanās nenorit vakuumā, tā notiek īpašā un dinamiskā sociālā kontekstā. Mums vajadzētu ņemt vērā kultūras kontekstu, kultūras jēgu. Kāpēc? Jo šie uzziņas avoti ir mācīšanās procesa daļa un produkts. Mēs mācāmies no, priekš, uz u.tml. kultūru fona. (Skat. vārdnīcā kultūru daudzveidības jēdzienu).

Mēs pārsvarā mācāmies no pieredzes. Padomājiet par laikiem, kad jūsu vecāki teica jums kaut ko nedarīt (vai arī – kad jūs dodat padomus saviem bērniem vai skolēniem), bet jūs nesapratāt iemeslus līdz brīdim, kad attiecīgo lietu izdarījāt. Citu personu izskaidrojums var ļoti noderēt, lai izskaidrotu jēdzienus vai norises, bet īstā mācīšanās nenotiks, kamēr pats skolojamais nesāk domāt un izmantot praksē.

Komentējiet šo citātu, saistot to ar mācīšanos:

„Nekas nav „brīvs no kultūras”, bet arī neviens indivīds nav vienkārši savas kultūras spogulis.”
(Brunner, 1996)

Ko jums nozīmē kultūras termins? Kāda ir tā ietekme uz mācīšanos?

Djūvijs izdala divus galvenos mācīšanās principus: pieredze un mijiedarbība. Pieredze attiecas uz mūsu personisko, intīmo, subjektīvo pieredzi un arī uz sociālajiem notikumiem un grupas pieredzi. Mijiedarbība ir saistīta ar mūsu attiecībām un apmaiņu ar cilvēkiem, kurus mēs identificējam kā līdzīgus vai atšķirīgus, „citāds nekā mans” (diversitāte).

Kādēļ nenodibināt tuvu saikni starp zināšanām, kas tiek uzskatītas par pamatu jebkurā skolas programmā, un zināšanām, kas ir šo skolēnu kā indivīdu izdzīvotās pieredzes auglis? Zinātkāre kā nemitīga izjautāšana, kā kustība pretī kaut kā slēpta atklāšanai, kā verbalizēts vai neverbalizēts jautājums, kā skaidrības meklējums, kā uzmanības, ieteikuma un modrības moments sastāda šī dzīvošanas fenomena nemainīgo daļu. (Djūvijs)

Saskaņā ar Djūvija principiem mēs uzskatām mācīšanos kā kolektīvu zināšanu konstrukciju, kam vajadzētu būt saistītai ar skolēnu pieredzi viņu attiecīgajās vidēs. Tādējādi mācīšanās procesam jābūt jēgpilnam un būtiskam skolojamā dēļ, un mums jāveicina mācīšanās caur aktivitātēm, kuras veicam kopā ar citiem (ne tikai kopā ar pieaugušajiem vai skolotājiem, bet arī starp līdzīgajiem – skat. vienaudžu mācības 8. modulī „Mācīšanas un mācīšanās stratēģijas”).

Visas iepriekšminētas idejas atbilst tam, kas tiek dēvēts par konstruktīvismu: mācīšanās filozofija ir izveidota uz priekšnosacījuma, ka, domājot par mūsu pieredzi, mēs konstruējam savu izpratni par pasauli, kurā dzīvojam. Katrs no mums ģenerē mūsu pašu „likumus” un „garīgos modeļus”, kurus mēs izmantojam, lai piešķirtu jēgu mūsu pieredzei. Mācīšanās tādēļ ir vienkārši mūsu garīgo modeļu pielāgošanas process, lai iegūtu jaunu pieredzi.

Daži no konstruktīvisma virzošajiem procesiem ir izklāstīti šajos apgalvojumos (fragments no <http://www.funderstanding.com/constructionism.cfm>):

1. Mācīšanās ir jēgas meklēšana. Tādējādi mācīšanos jāsāk ar tematiem, ap kuriem skolēni aktīvi cenšas veidot jēgu.

2. Jēga prasa izpratni par veselo, kā arī par daļām. Un daļas jāsaprot veselā kontekstā. Tādējādi mācīšanās process fokusējas uz sākotnējiem priekšstatiem, nevis uz izolētiem faktiem.
3. Lai mācītu labi, mums jāsaprot skolēnu garīgie paraugi, kurus skolēni izmanto, lai uztvertu pasauli, un pieņēmumi, kurus viņi izdara, lai atbalstītu šos paraugus.
4. Mācīšanās mērķis ir tāds, lai indivīds varētu konstruēt savu paša/as nozīmi, nevis tikai iegaumētu „pareizās” atbildes un „atgremotu” kāda cita nozīmi. Tā kā izglītība ir starpdisciplināra, vienīgs vērtīgais veids, kā novērtēt mācīšanos, ir izveidot mācīšanas procesa vērtēšanas daļu, nodrošinot, ka tā apgādā skolēnus ar informāciju par viņu mācīšanās kvalitāti.

Šis mācīšanas veids nav gluži jauns izgudrojums; daudzi skolotāji savā praksē izmanto šos principus, lai arī tos nepamato nekādas teorētiskas uzskatu sistēmas (un tā nav vispārēja prakse).

Kā formulē E. Glasersfelds:

Konstruktīvisms nepretendē uz satricinošu jaunizgudrojumu izglītības jomā; tas vienīgi pretendē nodrošināt stingru konceptuālu pamatu dažām lietām, kas iedvesmoja skolotājus un kam līdz šim brīdim nebija teorētiska pamatojuma.

E. Von Glassersfeld (1995)

Vēsturiski kulturālās paradigmas analīze, ko izstrādāja pedagogijas psihologi (Vigotskis, Lurija), uzsver to lomu, ko kultūra spēlē psihisko funkciju formēšanās un attīstības procesā caur skolēna veikto kultūras kanālu internalizāciju (Wertsch, del Rio y Álvarez, 1995). Skolēni ir skolojamie vēl pirms došanās uz skolu, viņi ir skolojamie ārpus skolas, pēc skolas un, ja viņiem paveicas, pat skolā. Skolēns apgūst atbilstošu veidu, lai iegūtu zināšanas pavisam atšķirīgās situācijās: formāli un neformāli, skolā, mājās, ar klasesbiedriem. Šī iepriekšējā mācīšanās pieredze ir patiešām noderīga skolās, un skolotājiem jābūt spējīgiem to izmantot, lai uzlabotu skološanas pieredzi. Kā mēs to varam sasniegt?

Pirmkārt, iepazīstot skolēnu patiesās intereses, pieredzi, gaidas, zināšanas ... Tas nav grūti, pietiek pajautāt skolēniem: ko jums patīk darīt mājās? Un ko kopā ar draugiem? Par ko tu interesējies (raizējies)? Ko tu gaidi nākotnē? Ko tu zini par.....?

Frenē rakstīja:

„ ... mēs nākam lejā pa ielām un ceļiem, mūs ir apskurbinājušas rīta vēsmas, mūs ir iedrošinājusi rosība, kas mums daudz nozīmē, mūs saista spēles ar savu tagadnes un nākotnes dzīvi ... dzīve mūs apskāva un optimistiski stūma uz priekšu... Mēs tuvojāmies skolai. Mums netrūka ideju, mums bija pat oriģinālas idejas; mūsu mēles viegli atraisījās

veiklībā un humorā; iniciatīvas – labas vai sliktas – plauka. Un tad pēkšņi nozvanīja zvans; tas radīja zināmu tukšumu ... dzīve apstājās, kad sākās skola: jauna pasaule, pavisam atšķirīga no pasaules, kurā mēs dzīvojam, ar citiem likumiem, citiem pienākumiem, citām interesēm vai, kas ir pat sliktāk, dažkārt totālu interešu trūkumu...”

(*Les techniques de l'école moderne*, ed. Armand Colin, 1964, Paris)

Kā teikts *Mūžizglītības memorandā*: „Cilvēki iecerēs pastāvīgas mācīšanās darbības savā dzīvē tikai tad, ja viņi vēlēšies mācīties. Viņi negribēs turpināt mācīties, ja viņu mācīšanās pieredze jaunības dienās būs bijusi neveiksmīga un personiski negatīva. [...] Viņi nejutīsies motivēti iesaistīties mācīšanās procesā, kura saturs un metodes nepietiekami rēķinās ar viņu kultūru perspektīvām un dzīves pieredzi.” (EK, 2000, 9)

Mums vajadzētu spēt saistīt skolu ar dzīvi, skolu ar ģimeni un draugiem, skolu kā jēgpilnu skolēna dzīves daļu. Šis ir veids, kā garantēt mācīšanos, veicināt zinātkāri, motivācija, lai turpinātu mācīšanos par ... visu. Lai to darītu, nav nepieciešamas sarežģītas receptes. Pietiek izvirīties no dažām skolās izplatītām situācijām. Piemēram, padomājiet par šo piemēru no Spānijas skolas:

Skolotājs skaidro par musulmaņu periodu (Spānijas vēsture, 8. – 16. gs.). Tai pat laikā TV un citi masu mediji kopumā pastāvīgi pārraida ziņas par musulmaņu karu, reliģiju, imigrāciju, terorismu. Taču skolotājs nesasaista šīs abas informācijas.

3. aktivitāte.

Ir daudz piemēru mācīšanas satura un aktivitāšu atrautībai no konteksta. Ir daudz piemēru zināšanām, kuras skolā nav jēgpilnas. Vai varat izdomāt un raksturot citus piemērus šai sakarā?

Saistiet to ar 3. moduli „Skola, mājas, sabiedrība”, īpaši ar distanci starp skolu un minoritātes vecākiem un kopienām.

Vēl viens svarīgs jautājums ir netiešā mācīšanās:

Iespējams, lielākā pedagoģiskā neveiksme ir priekšstats, ka persona, mācoties vienlaikus, iemācās tikai konkrētu lietu. Netiešā mācīšanās ir ilgstošs attieksmju, patikas un nepatikas veidošanas veids, tas var būt un bieži ir daudz svarīgāks par pareizrakstības stundu vai ģeogrāfijas vai vēstures stundu... Vissvarīgākā attieksme, kas var tikt izveidota, ir vēlme turpināt mācīties.

(Dewey, 1963, 48)

Ko nozīmē mācīšana?

Labi mācīt ir grūti, tas ir komplicēts un izaicinošs darbs. Izstrādājot savu mācīšanas paņēmieni, lai ietvertu jaunus un plašākus mērķus (īpaši tos, kas ir pamatīgi uzlādēti jaunu un izaicinošu prasmju, spēju, vērtību un ieviržu attīstībai), ir grūts uzdevums. No konstruktīvisma perspektīvas, skolotājiem būtu jārīkojas kā mācīšanas veicinātājam, iedrošinot skolēnus atklāt principus pašiem.

Skolā mācīšanas process parasti atklāj savu pamatā stāstījuma raksturu. Šīs attiecības ietver stāstošu subjektu (skolotāju) un pacietīgu, uztverošu, uzklausošu objektu (skolēnu). Saturs vai vērtības, vai realitātes empīriskas dimensijas stāstīšanas procesā tiecas kļūt nedzīvas un pārakmeņojušas... Skolotājs/a runā par realitāti, it kā tā būtu nekustīga, statiska, sadalīta nodalījumos un paredzama. Vai arī viņš/viņa izklāsta tematu, kas ir pavisam nošķirts no skolēnu dzīves pieredzes. Viņa/viņas uzdevums ir „piepildīt” skolēnus ar sava stāstījuma saturu (*kā izglītības banku*). (Freire, 1998, 54)

Turpretī mēs mācīšanu redzam kā personisku pieredzi, personisku mijiedarbību, personisku kustību uz priekšu, personisku mācīšanos. Mācīšana un mācīšanās ir daļa no vienas un tās pašas pieredzes. Mēs visi vienlaikus esam gan skolotāji, gan skolēni.

Es nevaru būt skolotājs bez sevis atklāšanas... Viena no manām nozīmīgākajām raizēm ir aptuvenums starp to, ko es saku, un to, ko es daru, starp to, kas man šķiet, kas es esmu, un to, par ko es patiesībā kļūstu. Manas mācīšanas aktivitātes realizācija neatstāj mani vienaldzīgu. Ne vairāk, kā tad, ja es atrastos ārā lietū bez lietussarga un cerētu nesamirkt... Zināšanas rodas tikai caur izgudrošanu un pārizgudrošanu, caur nemierīgu, nepacietīgu, nemitīgu, cerīgu pētīšanu, pēc kā cilvēki tiecas pasaulē, kopā ar pasauli un cits ar citu.

(Freire, Pedagogy of Freedom)

Mums kā skolotājiem jāapzinās sava neobjektivitāte un aizspriedumi. Interesanti ir atcerēties, ka pārsvarā skolēnu novērtēšana ir balstīta uz viņu personisko ārieni, viņu skolā lietotās valodas prasmi un viņu ģimenes izcelsmi. Pat, ja ir pieejamas standartizētas mērauklas, mēs sliecamies tās interpretēt tendenciozi (subjektīvi). Mums vajadzētu izmantot elastīgas grupas un dažādus resursus (cilvēkus, izdevumus, medijus, globālo tīmekli). Mums jājūtas pārliecinātiem par ideju, ka mācīšanās noris ļoti dažādās situācijās: vizītēs, intervijās, pārgājienos, plāpāšanā, pieredzes apmaiņā u.c., un pat skolā!

Būtiski ir arī ņemt vērā sociokulturālās atšķirības starp mācāmajiem: mums vajadzētu atpazīt atšķirības mācīšanās stilos un motivācijā, atšķirības pieredzē un dažādu skolēnu un skolotāju mijiedarbības veidā. Šīs atšķirības ir dinamiskas attiecības, un netiek izmantoti fiksēti lielumi, lai apzīmētu un klasificētu. Noteiktu grupu akadēmiskās grūtības nevar tikt izskaidrotas, attaisnotas ar skolēna vai grupas nespēju (neapdāvinātību) dēļ ģenētiskas nepilnības (Jensen, 1969; Coleman, 1966) vai sociālu, kultūras nepilnību dēļ (Cohen, Cols, 1968). Skat. 8. moduli „Mācīšanas un mācīšanās stratēģijas”.)

Pārdomājiet šos tematus:

„Mācīšanās ir atkarīga no cilvēka individuālajām īpašībām”

„Mācīšanās ir atkarīga no sabiedrības konteksta, kurā skolēni dzīvo”

Izjautājiet skolēnus par to, ko viņi saprot ar mācīšanos, kā viņiem patīk mācīties, kas viņiem pietrūkst utt.

Izlasiet šos fragmentus:

„Vissvarīgākais brīdis intelektuālās attīstības norisē, kas rada tīri cilvēciski praktiskas un abstraktas intelekta formas, parādās, kad runa un praktiskā darbība, divas iepriekš pilnīgi neatkarīgas attīstības līnijas, saplūst.”

(Vygotsky, *Mind in Society*)

„Cilvēki vārdus parasti mācās ikdienas komunikācijas kontekstā. Šis process pārsteidz ātri un sekmīgi. [...] Jo tas ir atkarīgs no situācijām un sarunām, vārda jēgu principā nevar uztvert definīcijā pat tad, ja definīciju papildina pāris teikumu piemēri. Izvietota izziņa un mācīšanās kultūra.”

(Seely Brown, J.; Collins, A.; Duguid, P.)

- Kas jums šķiet kopīgs?
- Kā šie apgalvojumi ir saistīti ar šī moduļa saturu? Lūdzu, miniet konkrētu piemēru?

Lai mācītu un mācītos no interkulturālās perspektīvas, mēs varam izmantot divu lielāko pedagoģisko kustību idejas un pieņēmumus, kas apstrīd mācīšanas un mācīšanās teoriju dominējošās paradigmas: Džona Djūvija konceptualizētā *Jaunā izglītības filozofija* (iekļauta daudzu skolotāju sagatavošanas programmuursos, bet parasti saistīta ar izglītības filozofiju vēsturiski, vai ar izglītības teoriju, reti pielietota praksē); un Kritiskā pedagoģija, kas ir balstīta uz Paulo Freira mācību, un tālāk tiek attīstīta, pateicoties daudziem kritiskiem izglītības darbiniekiem.

Attiecībā uz pirmo kustību, Djūvijs (1938) pasvītro šādus principus, kad izglītības filozofijas formulēšana ir ietverta *Jaunās pedagoģijas* praksēs, salīdzinot tās ar tradicionālajām praksēm.

- *Individualitātes attīstīšana un izpausme* ir pretstatīta uzspiešanai no augšas.

- *Brīva darbība* ir pretstatīta ārējai disciplīnai.
- *Mācīšanās caur pieredzi* ir pretstatīta mācīšanai no tekstiem un skolotājiem.
- Saturs tiek uzskatīts par līdzekli, lai sasniegtu rezultātu, kas rada tiešu vitālu lūgumu, pretstatā tā iegūšanai.
- *Izveidot pēc iespējas vairāk esošās dzīves iespējas* pretstatā sagatavošanai vairāk vai mazāk attālai nākotnei.
- *Iepazīšanās ar mainīgo pasauli* pretstatā statistiskiem mērķiem un materiāliem utt.

„Es izmantoju to, ka **jaunākās filozofijas** pamatvienība ir iegūta idejā, kurā ir tuvas un nepieciešamas attiecības starp faktiskās pieredzes procesiem un izglītību.”

(Dewey, Experience and Education, 1938, 19,20)

Runājot par kritisko pedagoģiju, šeit nav statistiskas definīcijas, lai gan termins tradicionāli tiek attiecināts uz izglītības teoriju un mācīšanas un mācīšanās praksi, kas ir izveidota, lai celtu skolojamo kritisko prātu attiecībā uz spiedīgiem sociāliem apstākļiem. Papildus tā fokusēšanai uz personisko atbrīvošanu caur kritiskās domāšanas attīstīšanu, kritiskajai pedagoģijai ir arī vairāk kopējs politisks komponents, kurā kritiskā domāšana ir pozicionēta kā lielākas politiskās cīņas nepieciešamais pirmais solis, lai pārbaudītu un transformētu spiedīgos sociālos apstākļus un radītu vienlīdzīgāku sabiedrību. Kritiskās izglītības pārstāvji mēģina saraut varas spiedīgā režīma efektu gan klasē, gan arī plašākā sabiedrībā.

Kritiskās pedagoģijas rašanās

Kritiskās pedagoģijas saknes sniedzas **Frankfurtes skolas** kritiskajā teorijā, kuras ietekme ir nepārprotama **Paulo Freira**, visslavenākā kritiskās izglītības pārstāvja, emancipētajos darbos. Freiram **atbrīvotāja izglītība** fokusējas uz kritiskās apziņas attīstību, kas ļauj skolēniem atpazīt saikni starp viņu individuālajām problēmām un pieredzi un sociālo kontekstu, kurā tie atrodas. „Nākšana pie prāta („**conscientisation**”) ir pirmais nepieciešamais „**prakses**” solis, kas tiek raksturots kā notiekoša, pārdomāta pieeja rīkoties. Prakse ietver iesaistīšanos teorijas lokā, izmantošanu, novērtēšanu, atspoguļošanu un atkal atgriešanos pie teorijas. Sociāla transformācija ir prakses produkts kolektīvajā līmenī.

Papildu informāciju varat iegūt, apmeklējot Kristijas Stīvensas lapu (<http://mingo.info-science.uiowa.edu/~stevens/critped/page1.htm>), no kuras ir ņemts šis ievads par kritisko pedagoģiju.

5. aktivitāte.

-
- Ko jūs domājat par neitralitāti izglītībā? Vai tā ir iespējama? Vai tā ir vēlama?
 - Vai interkulturālā izglītība var būt neitrāla? Kāpēc var vai kāpēc nevar?

- Vai interkulturāls skolotājs var būt neitrāls? Ko jums kā skolotājam nozīmē būt vai nebūt par kritiskās izglītības pārstāvi?

Kad esat atbildējuši uz šiem jautājumiem, izlasiet šādu tekstu.

„Atšķirībā no izglītības tradicionālajām perspektīvām, kas apgalvo, ka ir neitrālas un apolitisiskas, kritiskā pedagoģija aplūko visu izglītības teoriju kā cieši saistītu ar ideoloģijām, ko veido vara, politika, vēsture un kultūra. Norādot uz šo viedokli, skološana funkcionē kā placdarms nepārtrauktai cīņai par to, kas tiks akceptēts kā leģitīmas zināšanas un kultūra. Saskaņā ar šo priekšstatu kritiskajai pedagoģijai nopietni jāvēršas pie kultūras politikas jēdziena, gan leģitimējot, gan arī pārbaudot kultūru pieredzi, kas veido vēstures un sociālās realitātes, kas savukārt ietver formas un robežas, kas piešķir jēgu skolēnu dzīvei.”

(Darder, 1995)

Mēģiniet vēlreiz atbildēt uz iepriekš minētajiem jautājumiem pēc tam, kad esat izlasījuši šo tekstu. Vai ir atšķirības starp jūsu iepriekšējām un pašreizējām atbildēm? Saistiet savas atbildes ar 1. moduļa „Obligātā izglītība” saturu. Vai izglītošana var būt neitrāla?

Kritiskā pedagoģija īpaši ir saistīta ar **tradicionālo skolēna/skolotāja attiecību pārveidi**, kurā skolotājs ir aktīvais darītājs, tas, kurš zina, un skolēns ir pasīvais skolotāja zināšanu recipients (kā „**izglītības bankā**”). Tā vietā klase tiek uzskatīta par vietu, kur jaunas zināšanas, vienādi dibinātas skolēnu un skolotāju pieredzē, tiek veidotas caur jēgpilnu dialogu (**dialogiskā metode**).

Nebaidieties pārlīkt akcentu uz izglītojamo, piešķirt saviem skolēniem aktīvāku lomu klasē un citās darbības vietās, bet jūs paši darbojieties kā koordinatori viņu mācīšanās procesā. Tas nenozīmē, ka jādod viņiem daudz individuālu mājas darbu un jāliek visa atbildība mācīšanās procesā uz viņu pūlēm iegaumēt saturu, bet viņi jāiesaista visā mācīšanās procesā. Tas nekādā ziņā nepadara jūs par mazāk kompetentu skolotāju, tieši otrādi, jūs netiksiet uzskatīts par „ienaidnieku”, bet par tādu, kurš tic viņu spējām.

6. aktivitāte.

Atgriezieties pie atbildēm, kuras jūs sniedzāt moduļa sākumā. Kāda ir jūsu kā skolotāja loma? Kāda loma ir jūsu skolēniem? (Šī nav vērtēšana, tāpēc, lūdzu, atbildiet godīgi un atklāti!)

Vai pēc šī moduļa izlasīšanas jūs domājat, ka vajadzētu mainīt dažus jūsu mācīšanas metodoloģijas aspektus? Vai tagad uzlūkosiet savus skolēnus citādi nekā iepriekš?



ierosinājumi sadarbībai

1. IEROSINĀJUMS.

Izjautājiet citus skolotājus vai kolēģus par galvenajiem jautājumiem, kurus mēs ierosinājam šajā modulī: palūdziet viņus izskaidrot, ko nozīmē mācīšana un mācīšanās. Galveno uzmanību veltiet tam, kādiem konceptiem, viņuprāt, vajadzētu tikt izskatītiem izglītībā, kā noris mācīšanās, ko viņi saprot ar mācīšanu. Pēc paskaidrojumiem pārrunājiet, kādas teorijas ir viņu prakses pamatā.

2. IEROSINĀJUMS.

Tagad mēs jums piedāvājam aktivitāti, kas vērsta uz sadarbību. Tā balstās uz rīcības pētniecību, kuru jūs varat izstrādāt kopā ar citiem kolēģiem, izmantojot galvenās idejas, kas ir apgūtas visā ceļvedī. Pirmkārt, ir noteikts rīcības pētniecības izskaidrojums, tā lietderība interkulturālai izglītībai, un visbeidzot piemērs, lai ilustrētu atšķirīgos soļus šajā metodoloģijā. Tas ir pieejams: <http://www.edchange.org/multicultural/tar.html>.

Skolotāja rīcības pētījums ir vērtēšanas metode, kas ir radīta, lai iesaistītu izglītības praktiķus savas prakses vērtēšanā un uzlabošanā. Tas var palīdzēt klases skolotājiem pārdomāt savas mācīšanas metodes vai pielāgot tās dažādām situācijām, un šī var būt arī sabiedrības aktivitāte, palīdzot izglītības pārstāvju komandām ķerties pie daudzveidības jautājumiem skolās un īstenot pārmaiņas. Kopumā tas ir

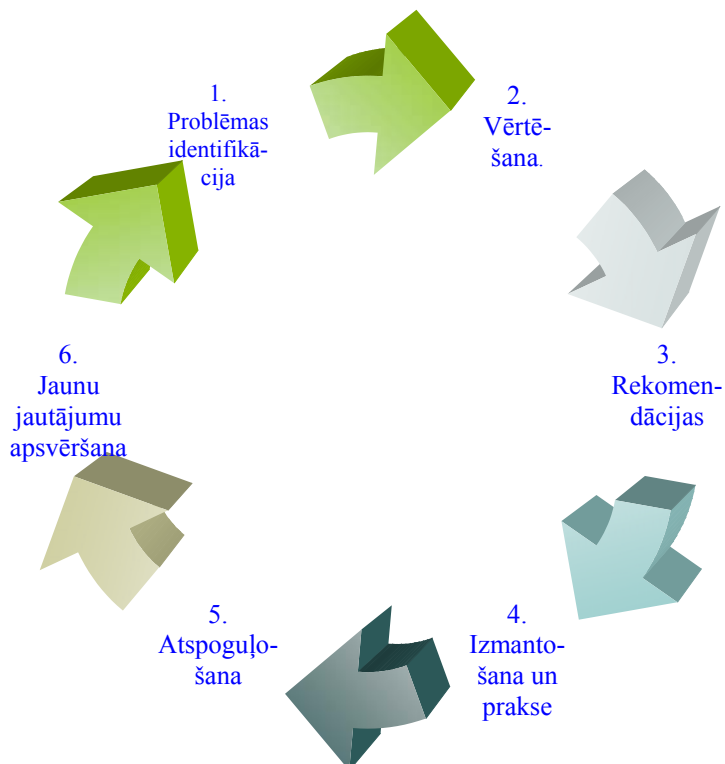
- netradicionāla un uz sabiedrību balstīta pedagoģiskās novērtēšanas forma;
- to īsteno izglītības darbinieki, nevis pētnieki vai vērtētāji no malas;
- galvenā uzmanība akcentēta uz mācīšanās un mācīšanas uzlabošanu, bet arī uz sociāliem un vides faktoriem, kas ietekmē mācīšanas un mācīšanās dabu un sekmību;
- veidojošs, nevis summējošs, nemitīgs novērtēšanas, rekomendēšanas, prakses, pārdomu un pārvērtēšanas process;

- uz pārmaiņām orientēts un uzsākts ar pieņēmumu, ka pārmaiņas dotajā kontekstā ir nepieciešamas.

Skolotāja rīcības pētījums var būt iedarbīgs instruments taisnīgumam un interkulturālai izglītībai, jo

- tas iesaista sabiedrību vērtēšanā, un rezultātā piešķir sabiedrībai tiesības un atbildību par pārmaiņām;
- tas pēc dabas ir sabiedriska un sniedz uzskatu sistēmu sabiedrības dialogam par esošajām problēmām un iespējamiem risinājumiem;
- tas sekmē indivīdu pārmaiņas un izaugsmi skolotājiem-pētniekiem;
- tam raksturīgs ir kritiskums un pārveide – pat tad, ja nenotiek visas skolas aptverošu pārmaiņu rezultāti, pedagogi ir mainījušies, tikai vadot pētījumu, un skola ir mainījusies, mainoties pedagogiem;
- pētījums parāda, ka skolotāji-pētnieki kļūst kritiskāki un domājošāki par savu praksi;
- tas apliecina, ka skolotāji ir aktīvistu, vai nu mēs identificējam ar šo aprakstu, vai neidentificējam, un to, ka mūsu ikdienas darbības un lēmumi spēlē svarīgu lomu sabiedrībā un mūsu skolēnu dzīvē.

Skolotāja rīcības pētījuma cikliskās stadijas (etapi) ar piemēru ilustrē procesu, risinot taisnīguma un interkulturālās izglītības jautājumus.



Īstenošanas piemērs var būt šāds:

Pirmais etaps. Problēmas identifikācija. Atzīstiet netaisnību un nepieciešamību pēc pārmaiņām. Var būt ilgi pastāvoša (pat vēsturiska) problēma vai arī nesen radies jautājums.

Otrais etaps. Vērtēšana. Izstrādājiet un īstenojiet metodes netaisnības plašuma un dziļuma vērtēšanai. Vērtēšanai jāsaucas ar netaisnības institucionālā un vēsturiskā konteksta izskatīšanu.

Trešais etaps. Rekomendācijas. Balstīts uz vērtēšanu, paredz specifiskas rekomendācijas pārmaiņām un/vai turpinātai vērtēšanai.

Ceturtais etaps. Izmantošana/prakse. Strādā ar pilnvarām rīkoties un institucionalizēt rekomendācijas.

Piektais etaps. Atspoguļošana. Apdomāt veidus, kuros prakse ietekmē skolas mikrorajonu, kopienu. Vienlaikus padomāt, ko jūs individuāli kā skolotājs - pētnieks un/vai SRP komanda iemācījāties no pētniecības procesa.

Sestais etaps. Jaunu jautājumu apsvēršana. Apzināšana un dialogs par jauniem jautājumiem, kas ir radušies no pārmaiņām. Vai pārmaiņas ir iedarbojušās? Vai ir kādas nepilnības? Vai komanda atklāja papildu jautājumus vai netaisnības skolotāja rīcības pētījuma procesā?

3. IEROSINĀJUMS.

Pēc lasīšanas par metodoloģiju un izešanas cauri etapiem padomājiet par jautājumiem (saistītiem ar jebkuru šī ceļveža tematu), kam jūs un jūsu kolēģi gribētu pievērst uzmanību. Tas varētu būt kaut kas tāds, kas jūs uztrauc, vai par ko jūs domājat, ka ir nepieciešams tālāk to pētīt. Iesaistiet pēc iespējas vairāk kolēģu un neaizmirstiet iesaistīt arī skolēnus, ģimenes un pārējos sabiedrības pārstāvjus! (Skat. 3. moduli „Skola, mājas, sabiedrība”.) To varētu plānot kā projektu, ko gada laikā veiktu visa skola.



mācību programmu plānošana un adaptēšana

- 1) Padomājiet par oficiālajiem mācību plāniem jūsu valstī, reģionā, pilsētā (par saturu un norisi) un teorijām, kas ir to pamatā, vai arī teorētiskajiem pieņēmumiem. Paturiet prātā nacionālos, reģionālos, vietējos likumus, kas nosaka skolu darbību.
- 2) Aprakstiet skolas dienu, vai matemātikas nodarbību, vai arī ... Kādēļ, jūsuprāt, skolotājs rīkojas tieši tā? Kādas teorijas ir pamatā tam, kas pamato šādu rīcību? Ko viņš/viņa domā par to, kā mācīt, kā skolēni mācās utt.? Kā jūs izmantotu šajā modulī iemācītos principus šajās aktivitātēs?
- 3) Atgriezieties pie kritiskā gadījuma moduļa sākumā. Kā jūs pārvarētu plaisu starp mācīšanos skolā un mācīšanos, kas tiek īstenota ārpus skolas? Kā mēs varam padarīt skolas mācīšanos skolā jēgpilnāku? Ko jūs varat darīt, lai modificētu mācību programmu tā, lai tā kļūtu jēgpilna visiem skolēniem?
- 4) Izmatojot DVD ierakstu, kas papildina šo ceļvedi, noskatieties aktivitātes, kas parāda, kā var tikt sasniegta jēgpilna mācīšanās. Padomājiet par īpašiem veidiem, kuros jūs to varat ieviest savā klasē.
- 5) Apmeklējiet šīs globālā tīmekļa adreses par konstruktīvisma principiem, ievērojot, kā akcents tiek likts uz izglītojamo:

<http://tortoise.oise.utoronto.ca/~lbbencze/Constructivism.html#dilemmas>.

<http://www.cdli.ca/~elmurphy/elmurphy/cle.html>.

Šeit jūs atradīsiet Sokrāta dialoga paraugus. Vai varat sameklēt veidus, kā iesaistīt šo spriešanas paņēmienu savā mācīšanas praksē? Saistiet tā saturu ar 8. moduli.

Vai atrodat kādus noderīgus līdzekļus, ko izmantot savā klasē?



Īpašie palīglīdzekļi un papildu adreses

Globālā tīmekļa saites

<http://www.gseis.ucla.edu/faculty/pages/mclaren/>

Lapu ir izveidojis prof. A. Maklarens (McLaren), UCLA, Pedagoģijas aspirantūra. Pilsētas skološana: mācību plāns, mācīšana, vadība, politikas studijas, un lapu veidojuši arī Ričards Kāns un Gregorijs Martins (Richard Kahn & Gregory Martin).

Šī lapa sākas ar šādu apgalvojumu: „Šī tīmekļa saite ir izstrādāta kā resurss kritiskās pedagoģijas studentiem. Kritiskā pedagoģija, kuru es atbalstu un praktizēju, aizstāv nevardarbīgu opozīciju, marksisma humānisma vadītas prakses filozofijas attīstību, revolucionāru sociālu kustību, domas pētniecību un cīņu par sociālistisku demokrātiju. Tā ir pretstatā liberālai demokrātijai, kura tikai kalpo, lai sekmētu kapitāla reproducēšanu. Tā aizstāv daudzrasu un antiimperiālistisku sociālu kustību, kas ir domāta, lai vērstos pret rasismu, kapitālismu (gan privātīpašumu, gan valsts īpašumu formās), seksismu, heteroseksismu, hierarhijām, kas balstās uz sociālo klasi, kā arī pret citām apspiešanas formām. Iedvesmu tā smeļas no revolucionārās prakses filozofiem, piemēram, tādiem kā Paulo Freirs, Raja Dunajevskaja un citiem filozofiem, sabiedrības teorētiķiem un politiskajiem aktīvistiem, kas atbalsta visus tos, kas tiecas un cīnās pēc brīvības. Kritiskā pedagoģija uzstājas pret teroristisku režīmu un terorisma individuālajiem aktiem.

http://www.21centuryschools.com/Site_Map.htm

Anne Šova (*Anne Shaw*) ir 21. gadsimta skolas dibinātāja un direktore. Galvenās izpētes līnijas ir kritiskā pedagoģija, rakstīt un lasītprasme un mediju tehnoloģiju un daudzveidu formu izmantošana kā izpaušmes līdzekļi mācību plāna īstenošanai. Interesants ir liels informācijas daudzums un saites šo tēmu sakarā, piemēram, tādi kā „Raksti un esejas”, „Mācību plāni” un „Resursi”.

<http://mingo.info-science.uiowa.edu/~stevens/critped/index.htm>

Šo lapu vada Kristija Stīvensa (*Christy Stevens*), Aijovas Universitātes studente. Šīs lapas centrā ir izvietots Paulo Freira portrets. Informācija ir izkārtota sadaļās: „Kritiskās pedagoģijas definīcijas”, „Teorijas un teorētiki”, „Galvenie termini un jēdzieni”, kā arī „Saites un resursi”.

http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/crit_ped.html

Kalifornijas Universitātes redakcijā šī lapa ir saistīta ar kritisko pedagoģiju. Lapā ir ietverta informācija par tādiem autoriem kā Epls (*Apple*), Freirs, Žiro un Maklarens, un informācija par „Kritiskās teorijas institūtu”, „Kritiskās teorijas pamatiem”, „Bela Huka postmoderno melnumu”, „Kritiskās pedagoģijas žurnālu”, „Atskārsmes: kritiskās teorija globālā tīmekļa saitēs”, „Kritiskās teorijas *on-line* žurnālu”, kā arī bibliogrāfija, īsi dzīves apraksti, atsauces. Tajā ir iekļautas arī atsauces uz konstruktīvismu: http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/constructivism.html

<http://pegasus.cc.ucf.edu/~janzb/crittheory/>

Rediģēta informācija par kritisko pedagoģiju, atjaunota 2003. gada 21. septembrī Apvienotajā Karalistē. Tajā ir vispārējas lapas un saites (bibliogrāfijas, informācijas centrus, informāciju par organizācijām, kursiem, dokumentiem u.c. svarīgiem faktiem kritiskajā teorijā).

Tīmekļa lapas priekšgalā ir virkne mūsdienu autoru, kuri strādā kultūras pētniecības jomā, kas ir cieši saistīta ar kritisko pedagoģiju:

<http://www.cas.edu/communication/rodman/cultstud/board.html>

http://www.edchange.org/multicultural/arts/race_songs.html

Fragmenti no populārām dziesmām, kas ir attiecinātas uz izglītību un citiem tematiem (piem., „Pink Floyd” „Siena” u.tml.).

<http://tortoise.oise.utoronto.ca/~lbencze/Constructivism.html.#dilemmas>.

Praktiskas aktivitātes, balstītas uz konstruktīvistu principiem.

<http://www.cdli.ca/~elmurphy/elmurphy/cle.html>

Konstruktīvisma principi (tos var izmantot arī 8. modulī).



atsauce

Bruner J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.

Coleman, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: United States Government Printing Office.

Commission Of The European Communities (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. Commission Staff Working Paper.

Darder, Antonia (1995) "Buscando America: The Contributions of Critical Latino Educators to the Academic Development and Empowerment of Latino Students in the U.S.". In Christine E. Sleeter and Peter L. McLaren (ed.) *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference*. New York: Suny Press.

Dewey, J. (1963): Experience and education. New York: Collier Books.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Publishing Co. (New Revised 20th-Anniversary Ed.).

Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom. Ethics, democracy and Civic courage*. Lanham: Rowman.

Glaserfeld, E. Von (1995). *Radical constructivism: a way of knowing and learning*. London & Washington: The Falmer Press.

Kolb, David (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Seely Brown, John; Collins, Allan; Duguid, Paul, (1989). Situated Cognition and the culture of learning. *Educational research. American Educational Research Association*, Vol. 18; Nr. 1; pp: 32-42.

Wertsch, J.V., del Río, P. y Álvarez, A. (eds.) (1995). *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

5. MODULIS.

izglītības politikas

Veids, kā dažādas izglītības politikas ir analizētas šajā modulī, mēģina pārsniegt vienkāršu likumu, normu un priekšrakstu izpratni, lai identificētu un atpazītu ideoloģisko interešu pamatmodeļus, idejas, kuras ir visas likumdošanas pamatā. Izglītības politikas izriet no īpašiem varas jēdzieniem – īpašu sabiedrībā ieinteresēto pušu attīstītiem, reproducētiem un atbalstītiem.

- **Kādas ir politiskās struktūras un rekomendācijas interkulturālajā izglītībā Eiropas un vietējā līmenī?**
- **Kādu iespaidu tās atstāj uz mācībām skolās?**
- **Kā uz šī politiskā fona skolotāji var attīstīt interkulturālo izglītību?**



lai sāktu domāt

Tā telpa politikā, kuru ieņem izglītība, turpina noliegt cīņu par skolotāju un skolēnu pilnvarām; vēl bez iepriekšminētā tā parasti palīdz atveidot tehnokrātiskas, korporatīvas un kapitālistiskas ideoloģijas, kas raksturo valdošo sabiedrību. Mācīšana tiek bieži saprasta gandrīz kā vecmodīgas metodikas lietošana un “neiesaiņotas” mācību programmas piegāde utt. Nepamatots uzsvars tiek likts uz skolotāju veidošanu par vadītājiem, iepriekš sastādīta satura realizētājiem, kā arī uz mācību metodēm, kas reti piedāvā studentiem iespēju izvērtēt ideoloģiskos pieņēmumus un galvenās intereses, kas veido mācīšanas ārējo formu.

(MacLaren, 1998,1)

Izglītība ir patiesi politisks jautājums. Veids, kā valsts iedzīvotāji tiek izglītoti, atspoguļo to, kāda veida sabiedrību mēs vēlamies veidot. Kāda veida skolu un kādai sabiedrībai adresētu skolu mēs vēlamies – tie ir būtiskākie jautājumi, kuri ir jebkura lēmuma izglītības jomā pamatā. Ir ļoti būtiski atzīt izglītības politisko dimensiju, kas daudzreiz, noslēpta zem kļūdainas pedagoģijas neitralitātes, izliekas esam „zinātniska” un „neitrāla”.

Izglītība vienmēr ir saistīta ar indivīda un sabiedrības politisku projektu. Ko mācīties un kuram jābūt atbildīgam par mācīšanu – tās ir galvenās tēmas politiku darba kārtībā, kas attiecas uz izglītību. Protams, mācību programmas saturs un veids, kādā skolotāji tiek izglītoti un izraudzīti, ir nozīmīgi faktori izglītības procesa attīstībā. Bet izglītība nav ne tehnisks jautājums, ne arī „ekspertu” lieta; tā ir cilvēcisks process, kurā skolotāji ir pats būtiskākais spēks, un viņiem ir daudz, ko sacīt un darīt.

Kādas lomas izglītības normas piešķir skolotājiem un skolēniem?

Vai likumi ir balstīti uz demokrātiskām idejām?

Vai tie ir sabiedriskas diskusijas rezultāts?

Vai demokrātija ir iedvesmojošais princips izglītības likumu izdošanā un piemērošanā?



informācija

Ir **trīs dažādas dimensijas**, kuras jāapskata, runājot par izglītības politiku.

1. Pirmais – „kritiskais” līmenis – ir saistīts ar izglītības projektiem, kurus ierosinājuši dažādi politiskie spēki starptautiskajā, Eiropas vai vietējā līmenī. Šie projekti tiek izteikti rekomendāciju, deklarāciju, politisku sarunu u.c. veidos, kam dažkārt ir liela ietekme uz sabiedrisko domu un kas sekmē diskusijas sabiedrībā un plašu dažādu izglītības programmu attīstību.

Viens no šī politikas līmeņa piemēriem ir nesenā Eiropas izglītības ministru deklarācija par interkulturālo izglītību (Eiropas izglītības ministru pastāvīgā konference *Interkulturālā izglītība: dažādības veicināšana; demokrātijas stiprināšana* Atēnās (Grieķijā), 2003. gada 10.-12. novembrī):

Mēs, Eiropas izglītības ministri no 48 Eiropas Kultūras konvencijas dalībvalstīm, satiekoties pastāvīgās konferences 21. sesijā Atēnās no 10. līdz 12. novembrim, esam pieņēmuši šādu deklarāciju:

1. Atkārtojot šajā simboliskajā vietā, kas uzskatāma par demokrātijas dzimteni, ka demokrātija – politiskā sistēma, kas ir kopīga visām mūsu valstīm – ir raksturvērtība gan tagadējām, gan nākotnes paaudzēm;

2. Novērojot mūsu sabiedrību dažādību etniskā, kultūras, valodu, reliģiju un izglītības sistēmu sakarā;

3. Ievērojot sociālos konfliktus un nesaskaņas, kas var rasties dažādu vērtību sistēmu līdzāspastāvēšanas rezultātā;

4. Vēloties saglabāt Eiropas sabiedrības multikulturālo dabu un izvairīties no situācijas, ka globalizācija saasinātu izslēgšanas un marginalizācijas procesus;

5. Apzinoties mūsu sabiedrības senās ksenofobisma un rasisma tradīcijas, kuras nevēlas izzust;

6. Atzīstot, ka vairāk nekā 50 gadus Eiropas Padome (turpmāk - EP) ir strādājusi, lai attīstītu demokrātisku izglītību gan teorijā, gan praksē:

- piemērojot organizācijas pamatvērtības, konkrētas cilvēktiesības, plurālistiskas demokrātijas un tiesību virsvadības principus;
- uzsverot demokrātijas mācīšanos kā vienu no Eiropas izglītības politikas mērķiem, sevišķi pēc pirmās valstu un valdību līderu tikšanās (Vīne, 1993. gada oktobris);
- izmantojot EP iegūto bagātīgo pieredzi izglītības jomā, kas iegūta, īstenojot dažādus projektus;
- īstenojot mandātu, ko EP ieguva pēc otrās valstu un valdību līderu tikšanās (Strasbūra, 1997. gada oktobris), kas atzina izglītību par demokrātijas un cilvēktiesību attīstības prioritāti.

7. Atzīstot interkulturālās izglītības lomu un lielo EP devumu Eiropas sabiedrības vienotības un dažādības saglabāšanā un attīstīšanā;

8. Vairākkārt atkārtotot to, ka esam atzinuši Eiropas Kultūras konvenciju kā fundamentālu tekstu, kurā atzīmēta Eiropas sadarbība izglītības laukā, vēlamies piešķirt šim apgalvojumam arī praktisku nozīmi:

- esot cieši saistītiem ar 2004. gada svinībām, atzīmējot 50. gadadienu, kopš šīs konvencijas spēkā stāšanās;
- nostiprinot principu izpētīt iespēju izstrādāt līdzvērtīgu protokolu, kurš modernizētu konvencijas tekstu, ņemot vērā nozīmīgākās attīstības tendences, kas ir notikušas dažās pēdējās desmitgadēs, tāpat kā nākotnes prioritātes izglītības laukā;

9. Ar gandarījumu atzīmēt projektu un pasākumu, ko pēdējā laikā ir īstenojusi EP, progresu un rezultātus, it īpaši:

- „Holokausta upuru piemiņas un noziegumu pret cilvēci novēršanas dienas” ieviešana, pamatojoties uz Ministru komitejas 2001. gada 15. rekomendācijas „Mācīšanas vēsture 21. gadsimtā” bāzes, kā arī jaunais projekts „Eiropas dimensija vēstures mācīšanā”, veltīts nozīmīgākajiem datumiem Eiropas kontinenta vēsturē;
- Eiropas Valodu gada panākumi un turpmāk gadskārtējā „Eiropas Valodu diena”, kurā katru gadu tiks svinēta lingvistiskā dažādība un kura stiprinās interkulturālo izglītību;
- projekta „Jaunais interkulturālais izaicinājums izglītībai: reliģiskā daudzveidība un Eiropas dialogs” atklāšana, kas dos nozīmīgu ieguldījumu kopīgo mērķu savstarpējās saprašanās, cieņas un mācīšanās sadzīvot veicināšanā;
- projekta „Izglītība čigānu bērniem” īstenošana, kas izceļ interkulturālās izglītības principus;
- „demokrātijas mācīšanās” stratēģijām un ierosinājumiem veltītas programmas īstenošana, kas nodarbojas ar augstākās izglītības institūciju savienošanu saistībā ar Boloņas procesu/ sistēmu, Lisabonas konvenciju (izstrādāta kopā ar UNESCO), līdzdalību vadīšanā, kvalitātes nodrošināšanu un atbildību sabiedrībai, pateicoties mūžizglītības pieejai;
- projekts „Izglītība demokrātiskai pilsonībai un cilvēktiesībām”, kura paplašināšanās plānota 2005. gadā – projekta „Gads, kas veltīts pilsonībai, kas iegūta ar izglītību” ietvaros, un, piemērojot 12. rekomendāciju (2002) un attīstot demokrātijas mācīšanās jēdzienu;

10. Ierosināt EP:

- pievērst lielāku uzmanību izglītībai kā tādai un, balstoties uz tās pieredzi šajā sfērā, veiksmīgi sekot tās darbības programmas aspektiem, kas, cita starpā, attiecas arī uz izglītības politiku, vēstures mācīšanu, valodas politiku un izglītību demokrātiskai pilsonībai;
- turpināt sniegt savu atbalstu pilsonības un demokrātijas izglītības laukā, pamatojoties uz organizācijas pamatprincipiem;
- likt uzsvāru savā darba programmā uz izglītības kvalitātes paaugstināšanu kā atbildi uz izaicinājumiem, kurus ir izraisījusi mūsu sabiedrības dažādība, padarot demokrātijas mācīšanos un interkulturālo izglītību par izglītības reformas galvenajām sastāvdaļām;

11. Prasīt EP kā organizācijai ar bagātu pieredzi atšķirību pārvarēšanā interkulturālās un kvalitatīvas izglītības jomā veidot tās izglītības programmu un darbības metodes tā, lai tajās varētu iekļauties tālākminētās stratēģijas, un tās dotu jaunu, spēcīgu impulsu šīm darbībām, attīstot saskaņotu, realizējamu un kompleksu darbības plānu. Šajā sakarā EP vajadzētu:

- atsākt konceptuālu izpēti interkulturālās izglītības jomā ar nolūku pielāgot terminoloģiju un skaidri definēt tās saturu un kontekstu interkulturālajā izglītībā;
- palīdzēt veidot izpratni par Eiropas izglītības dimensijām globalizācijas kontekstā, realizējot cilvēktiesību un daudzveidības respektēšanu, likt pamatus atšķirību pārvarēšanai, atvērtībai pret citām kultūrām, dialogam starp reliģijām un dialogam ar eiropārbiešiem;
- pastiprināt centienus mācību metožu satura un mācīšanas mērķu jomā, lai varētu piedāvāt dalībvalstīm tādu izglītības līdzekļu piemērus, kas padarītu iespējamu ņemt vērā mācību programmu interkulturālo dimensiju;
- attīstīt analītiskus instrumentus, atpazīt un izplatīt skolēnu mācību grāmatās labus interkulturālu un plurālistisku pieeju piemērus;
- attīstīt programmas, kuru mērķi ir savstarpēja komunikācija un saprašanās, it īpaši ar valodu mācīšanos un apzināšanos, cik ļoti lingvistiskā daudzveidība ir nepieciešama multikulturālā sabiedrībā;

- iedrošināt dalībvalstis iekļaut interkulturālo dimensiju savā izglītības politikā, lai sekmētu atbilstoša dialoga starp dažādām kultūrām veidošanos;
- iedrošināt pētījumu veikšanu, kas pievērstu uzmanību sociālajām un kooperatīvajām mācībām, „mācībām sadzīvot” un interkulturālajiem aspektiem visās mācību nodarbībās;
- atbalstīt iniciatīvas un eksperimentus ar demokrātisku skolu vadību, it īpaši ar sadarbības, jaunatnes līdzdalības un sadarbošanās ar dažādiem sabiedrības pārstāvjiem, to skaitā - arī ar vecākiem, palīdzību;
- attīstīt kvalitātes garantēšanas instrumentus, ko ietekmē izglītošana demokrātiskai pilsonībai, ņemot vērā interkulturālo dimensiju un attīstot kvalitātes indikatorus un izglītības institūtu pašnovērtēšanas un mērķtiecīgas attīstības līdzekļus;
- identificēt labus praktiskus modeļus demokrātiskas vadības un kvalitātes nodrošināšanas jomās skolās, un sagatavot potenciālos lietotājus būt gataviem tos pielietot;
- stiprināt interkulturālo izglītību un atšķirību pārvarēšanas mehānismu tajās programmās, kas palīdz īstenot izglītības iestāžu personāla mācības, un iedrošināt dalībvalstis dot savu ieguldījumu šai programmai, organizējot seminārus par tām tēmām, kuras ir tieši saistītas ar šīs deklarācijas mērķiem;
- izdomāt un stimulēt darba metodoloģijas, kas būtu piemērotas antidiskriminācijas, plurālisma un vienlīdzības principu integrācijai pašu valstu iekšienē organizēto mācību programmās;
- atzīt informācijas tehnoloģiju (IT) potenciālu kā instrumentu interkulturālās izglītības veicināšanā globālā kontekstā;
- attīstīt izglītības stratēģijas un darbības metodes, lai sagatavotu skolotājus nevardarbīgā veidā tikt galā ar jaunajām situācijām, kas mūsu skolās rodas diskriminācijas, rasisma, ksenofobijas, seksisma un marginalizācijas rezultātā;
- veicināt profesionālās mācībspēku kompetences attīstību un, ņemot par pamatu jau esošās iemaņas, attīstīt tālāk katram piemītošās mācību darba vadītāja, mediatora jeb starpnieka, padomdevēja, cilvēkresursu vadītāja spējas;
- veicināt globālu pieeju organizāciju dzīvei, lai izveidotu skolēnu sabiedrību, rēķinoties ar apslēpto mācību programmu, skolas atmosfēru, organizācijas ētisko pārlicību un neformālo izglītību;
- sekmēt, lai dalībvalstis atzītu, ka atšķirību risināšana nav tikai skolu problēma, bet tā attiecas uz visu sabiedrību, it īpaši uz sociālo, ģimenes un migrācijas politiku;

12. Ierosināt EP 2005. gadā organizēt Eiropas pilsonības ar izglītību gadu, kurš padarītu iespējamu EP sasniegumu izglītības un demokrātijas jomās pilnīgu izmantošanu;

13. Atzīt EP īpašo ieguldījumu demokrātijas izglītībā un sekmēt EP sadarbību ar tās partneriem, it īpaši ar Eiropas Savienību, UNESCO un EDSO;

14. Atbalstīt eksistējošos globālos procesus, kas veltīti izglītības attīstībai: *Izglītība visiem* (Dakāras rīcības plāns), *Kvalitatīva izglītība mūža garumā*, *Izglītība ilgspejīgai attīstībai* (ANO izglītības ilgspejīgai attīstībai desmitgade) un *Demokrātiskas pilsonības un cilvēktiesību izglītība*;

15. Veikt nepieciešamās darbības, lai interkulturālā izglītība kļūtu par nozīmīgu izglītības politikas sastāvdaļu, kas ir saistīta ar atbilstošu līdzekļu lietošanu mācību programmas, skolas vadības un skolotāju sagatavošanas līmeņos.

2. Likumi un skaidri izteiktas normas veido otro - „normatīvo” politikas ietekmes uz praksi līmeni. Dažādu veidu politiskie projekti inspirē tiesību normas. Tās mēģina organizēt izglītības sistēmu un definēt minimālo un visām mācību programmām obligāto saturu, kā arī procedūru, kādā tiek izvēlēti skolotāji.

3. Trešais līmenis, kas ir saistīts ar reālu praksi, attiecas uz īpašiem līdzekļiem, ko izglītības pārstāvji, tajā skaitā arī skolotāji, izmanto tiesību normu piemērošanā.

Ļoti bieži mēs pamanām milzīgu atšķirību starp to, kas ir politiski deklarēts un to, kas ir noregulēts likumos, tāpat kā starp likuma uzdevumu un tā reālo izpildi. Viens piemērs attiecas uz kompensācijas līdzekļu īstenošanu. Kompensācijas līdzekļi izglītībā ir balstīti politiskā projektā, kas pretendē uz sociālās vienlīdzības meklēšanu. Sākotnējā ideja ir veltīt īpašu

attieksmi tiem skolēniem, kuri, salīdzinot ar citiem, nav pietiekami spējīgi, lai kompensētu viņu „nepilnības” un palīdzētu viņiem sasniegt tādas pašas iespējas, kādas ir visiem pārējiem. Tomēr praksē kompensācijas līdzekļi novestu pie „speciālajām” klases telpām, kurās būtu sargrupēti un atdalīti skolēni ar zemāku prasmju līmeni, tādējādi iegūstot zema līmeņa izglītību un paplašinot plaisu starp viņiem un citiem t.s. „standarta” skolēniem.

Sabiedrības modelis, kurš uz interkulturālās izglītības bāzes mēģina atrast vidusceļu starp indivīdu un sabiedrību, starp daudzveidību un vienlīdzību, starp taisnīgumu un brīvību. Tā ir iekļaujošā sabiedrība, kur atšķirīgais ir ne vairāk un ne mazāk kā tikai atšķirīgais.

Cik tuvu vai tālu Eiropas sabiedrība ir no interkulturālā sabiedrības modeļa?

Cik lielā mērā Eiropas valstis ir realizējušas interkulturālo izglītību?

Tālāk esošais teksts ir no *Ziņojuma par vajadzību novērtējumu* interkulturālajā izglītībā, kuru veica INTER komanda un kas uzskatāms par pirmo soli šī ceļveža virzienā:

“Kad mēs sākām apkopot Eiropas Savienības dokumentus šajā jautājumā, pirmā lieta, ko pamanījām, bija grūtības atrast skaidrojumus aprakstošiem un izpētes terminiem, kuri ir ļoti nozīmīgi, lai izprastu mūsu zinātnes nozari, piemēram, *interkulturālā izglītība*, *kultūru daudzveidība* un citi. Šī izesla dēļ mums nācās ķerties pie citiem saistītiem jēdzieniem (lai gan tie ir vienkāršoti), tādiem kā *imigrācija*, *minoritāšu integrācija* un citiem. ES politikas kontekstā viens no mērķiem ir atbalstīt Eiropas vienotību un sasniegt jaunu Eiropas pilsonības jēdzienu, kas faktiski būtu saistīts ar interkulturālo degpunktu, kurā ir divas galvenās idejas – abas saistītas ar izglītības pasauli:

- Lingvistisko zināšanu attīstība – multilingvisms kā veids, lai sasniegtu interkulturālu Eiropas identitāti.
- Cīņa pret rasismu un ksenofobiju.

Līdz ar šīm divām Eiropas politikas attīstības līnijām ir vēl arī trešā, sākotnējāka: interkulturālās izglītības attīstība, ierosināta kā jaunas kultūras koncepcijas veidotāja. Šajā jautājumā ir pieņemtas vairākas deklarācijas (to skaitā arī iepriekš citētā - 2003. gada Atēnu deklarācija vai DICTAMEN).

Cits nozīmīgs Eiropas politikas aspekts, lai gan nav tieši saistīts ar izglītības pasauli, attiecas uz imigrācijas politiku dažādās ES dalībvalstīs, kura ļoti bieži ir pretrunā ES deklarācijām, kas uzsver, ka ir jāievēro cilvēktiesības un vienlīdzības princips. ES ierosinājumi, lai sekmētu imigrantu integrāciju, kas sākotnēji balstījās uz specifiskiem līdzekļiem, kurus piemēroja imigrantiem no valstīm, kas nav ES dalībvalstis, lai pēc iespējas viņus pietuvinātu savas mītnes zemes valodai un kultūrai, arī satur konkrētu tiesību atzīšanu, to starpā arī tiesības uz izglītību un uz savas nacionālās identitātes atzīšanu, kas izpaužas kā rosināšana zināt savas mātes valodu. Tomēr jaunākās deklarācijas imigrantu sociālās integrācijas jomā jau atzīst nepieciešamību izbeigt šo degregāciju, kas būtu iespējams tādā veidā, ka imigrantiem ir jādzīvo tādos pašos apstākļos kā pārējai valsts iedzīvotāju daļai.

1. Atzīstot to, no vietējiem ziņojumiem varam secināt, ka patiesībā visas valstis ir izrādījušas pietiekamas rūpes lingvistiskās integrācijas ziņā un visas tās ir izveidojušas valodu

programmas, lai dotu iespēju imigrantiem apgūt vairākuma valsts iedzīvotāju valodu. Attiecībā uz dzimtajām valodām pastāv dažādas politiskās stratēģijas – dažās valstīs par to saglabāšanu rūpējas tikai simboliski, savukārt citās ir pat īpašas valdības finansētas programmas, lai mācītu minoritāšu valodas (bet visos gadījumos tiek uzsvērta nepieciešamība apgūt vairākuma valsts iedzīvotāju valodu, kas ir kā ļoti nozīmīgs integrācijas priekšnoteikums).

Piemērs, kas pretstata likumos noteikto minoritāšu valodu respektēšanu un obligātu valsts valodas apguvi:

- Norvēģijā mācības kādā no minoritāšu valodām ir iespējamas tikai īslaicīgi – kamēr skolēnam nav pietiekamas valodas zināšanas, lai mācītos kopā ar visiem pārējiem.

Nosakiet savas valsts/ pilsētas/ kopienas tiesību aktos izmantotos pamatkonceptus. Analizējiet, kāda veida realitāti tie atspoguļo.

Vai jūsu skolu sistēma „seko straumei”?

Kā tas tiek darīts?

Vai, pēc jūsu domām, visas skolu sistēmas „seko straumei”? Kādas problēmas šāda sekošana vai arī pārmērīga sekošana var izraisīt?

2. Saskaņā ar otro lielo rūpju zonu Eiropas likumos, cīņu pret rasismu un ksenofobiju, no vietējiem ziņojumiem var secināt, ka iecietības, antidiskriminācijas principi un citu tiesību respektēšana ir visu valstu likumdošanas pamatā. Mēs varam izdalīt divas problēmas: pirmā no tām attiecas uz vārda „iecietība” lietošanu, kas izraisa zināma veida sabiedrības vairākuma pārākumu pār minoritātēm; otrā savukārt attiecas uz grūtībām atrast īpašus līdzekļus pret rasismu. Nākamajās rindkopās ir atrodami daži piemēri, kas izskatās absolūti nepietiekami to pagaidu rakstura un virspusējā traktējuma dēļ.

- Apvienotajā Karalistē Rasu vienlīdzības komisija ir publicējusi „Anglijas un Velsas Izglītības kodeksu rasu diskriminācijas izglītībā novēršanai” (www.cre.gov.uk/gdpract/ed_cop_ew.html). Bet tas ir izmantojams tikai kā uzskates materiāls skolotājiem un nav iekļauts mācību programmā.
- Čehijā valdība atbalsta vairākus projektus un kampaņas pret rasismu, bet tie pārsvarā izpaužas mūzikas festivālu un izstāžu veidā. Nozīmīga programma interkulturālajā izglītībā ar nosaukumu „Varianty” ietver arī masu mediju kampaņu, kuras nosaukums ir „Esi jauks pret savu vietējo nacistu”.
- Vairākas normas un rezolūcijas ES ir pieņemtas rasisma un ksenofobijas izskaušanai un segregācijas aizkavēšanai. Šī 1995. gada rezolūcija ir izglītības sistēmu atbilde rasisma un ksenofobijas problēmām. Pat vēl vairāk, šīs politikas ir attīstījušās paralēli ar dažādu ES dalībvalstu migrācijas politiku, kas ir izraisījusi nozīmīgas diskriminācijas problēmas darba jomā, kas iespaido dzīves apstākļus darbiniekiem “bez papīriem” no nabadzīgām valstīm.

3. Attiecībā uz trešā līdzekļa būtību – interkulturālās izglītības attīstību, atsauces uz to ES dokumentos joprojām ir ļoti ierobežotā skaitā, tāpat kā visās šī ceļveža analizētajās vietējās

likumdošanās. Viens no šim jēdzienam vistuvākajiem terminiem atrodams Anglijas ziņojumā un tas ir "iekļaujošā izglītība". Nākamajā rindkopā ir dots fragments no šī ziņojuma:

"Anglijā katram mācību programmas priekšmetam ir jāatbilst četrām vispārējām mācīšanas prasībām: iekļaušanai, valodai, IT, kā arī veselībai un drošībai. Iekļaušanas jēdziens balstās uz šādiem trīs principiem:

1. Izvirzīt sasniedzamus mācīšanās mērķus.
2. Apmierināt dažādās skolēnu mācīšanās vajadzības.
3. Pārvarēt iespējamās barjeras attiecībā uz mācīšanos skolēnu un skolēnu grupu vidū.

Trešais princips attiecas uz skolēniem, kuriem ir īpašas mācīšanās vajadzības vai arī skolēnam angļu valoda nav dzimtā valoda."

Arī šis ir retoriskas sarunas piemērs, un mēs vēlamies uzzināt, vai, tikai piedāvājot piemērus ar to, kāda ir pareizā pieeja, tiks sasniegti reāli rezultāti.

Attiecībā uz 2003. gada Eiropas Atēnu piedāvājumu meklēt un veidot jaunu kultūras koncepciju (kas iekļaujas trešajā līdzeklī), mēs domājam, ka nav nekādu sīkāku norādījumu, kā tas būtu izdarāms, un atkal mēs gribētu uzzināt, vai tas ir vēl viens retoriskas diskusijas gadījums.

Lai gan interkulturālās izglītības saturs ir ierobežots un nevienlīdzīgs dažādās Eiropas Savienības programmās un darbībās, visjaunākās pieejas mēģina tikt tuvāk - sākotnējā veidā - nostādot centrā interkulturālos procesus kā vienīgo veidu patiesas pilsonības, kas balstīta uz demokrātiskām vērtībām, virzienā. Lai to sasniegtu, būtu noteikti nepieciešams nozīmīgs pagrieziens to politikā, kas šobrīd vēl joprojām balstās uz ekonomiskajiem rādītājiem, iekļaujot tajā jaunas sociālas un kulturālas vērtības.

No mūsu redzespunkta raugoties, vēl joprojām pastāv bailes no viedokļu nesakrītības, kas ir neiztrūkstoša sarunu par daudzveidību sastāvdaļa, jo minoritātes, neatkarīgi no to etniskās izcelsmes, tiek uzskatītas par draudu nacionālajai identitātei un viendabīgumam. Tātad, minoritāšu atšķirīgumam ir jātiek respektētam, bet tajā pašā laikā tam ir jāraida ceļš uz pilnīgu integrāciju "galvenajā sabiedrībā". Uzmanība minoritātēm, kā izskatās, pārsvarā cenšas panākt, lai tās pieņemtu par savējo "valdošās sabiedrības" identitāti.

Nozīmīgākie šīs analīzes secinājumi:

- Juridiskie dokumenti, kas attiecas uz interkulturālo izglītību, ir diezgan reti sastopami. Dokumenti, kas attiecas uz kultūru dažādību un vienlīdzību ES kontekstā, vairumā gadījumu mēģina veicināt vienotību un sasniegt jaunu priekšstatu par Eiropas pilsonību.
- Priekšstats par dažādību, kas tiek lietots likumos un/vai normatīvos dokumentos var tikt uzskatīts par diskriminējošu tāpēc, ka tas: a) "apzīmogo cilvēkus", b) tas panāk to, ka dažas skolēnu grupas tiek atdalītas no visiem pārējiem, kuri tiek uzskatīti par "normāliem" un, visbeidzot, c) tas izceļ tikai dažas atšķirības, noslēpjot citas, kas varētu būt tikpat nozīmīgas skolēnu izglītībā. Un, kā sekas tam, šie līdzekļi attiecas pret dažādību tā, ka parādās tendence diskriminēt. Un atkal, kompensācijas līdzekļi varētu būt labs šī parauga piemērs.

Kāpēc pastāv tik liela plaisa starp politisko diskursu un juridisko līdzekļu piemērošanu?

Kā mēs varam izprast šo plaisu, izvairoties no pārrunu retoriskuma par izglītības mērķiem un no novirzīšanās no prakses?

Ļoti svarīgi ir identificēt ekonomiskās un politiskās intereses, kas ir izglītības politikas regulēšanas un piemērošanas pamatā. Šīs intereses (sākot no mācību grāmatu izdevēju līdz politisko partiju manipulācijām, no skolotāju korporācijas interesēm līdz darba tirgus vajadzībām) izceļ konfliktu starp pasludinātajiem mērķiem un patiesajām izglītības funkcijām (skatīt 1. moduli).

Demokrātiskās sabiedrības tiecas izpildīt interkulturālas sabiedrības prasības. Bet demokrātija ir nevis vienkārša, bet gan sarežģīta ideja. Patiesībā tas pat ir kaut kas vairāk par ideju: demokrātija ir projekts, kurš jāattīsta. Tā sastāv no ieradumiem un sekām, kas pieprasa kopšanu. Demokrātisks uzskats nav dabisks, tas nerodas pats no sevis.

Demokrāti ir nevis par tādiem piedzimuši, bet gan par tādiem kļuvuši izglītības ceļā. [...] Ar demokrātiem jāsaprot vīrieši un sievietes, kas ir radīti dažādiem kopā sadzīvošanas veidiem - tādiem, kuros dominē suverenitāte, nevis autoritārisms, neviltots kultūru plurālisms, nevis apspiešana politiskās vienotības vārdā, kā arī - nozīmīga saistība ar brīvību, likumu, taisnīgumu un vienlīdzību kā morālo sabiedrības dzīves pamatu.

(Banks, 1996)

Demokrātiska domāšana ir galvenais pilsoni raksturojošais elements.

Cilvēki, kuri aktīvi aizstāv savas pozīcijas pilsētu iedzīvotāju sanāksmēs, uzvedas kā pilsoņi. Cilvēki, kuri vienkārši iemet papīra gabalus kastē vai parauj sviru, neuzvedas kā pilsoņi; viņi uzvedas kā patērētāji, izvēloties starp neiekļautām politiskām idejām, ar kurām viņiem pašiem nav nekāda sakara.

(Hese, 1979; citējis Pārkers, 1996)

Vai skolai ir kāda saistība ar demokrātiskas domāšanas attīstību?

Vai pilsoniskā izglītība var būt veids, kā skola varētu dot savu ieguldījumu sabiedrības pārveidošanā?

Pilsonība nav statuss, bet gan nodarbe, kas ir jāiemācās. Skolu programmu mērķim jābūt vēršam demokrātiskas izglītības virzienā, kas nozīmē pilsonisko izglītību. Atkal ir divi viedokļi par pilsoniskās izglītības definīciju. Pirmā definīcija – t.s. pasīvā definīcija: mācīšanās dzīvot saskaņā un paklausībā, kas sevī iekļauj faktu par valdību, konstitūcijām, labu pilsoņu pienākumiem un atbildību mācīšanu; otra definīcija, savukārt, ar šo pašu jēdzienu saprot nākotnes pilsoņa izglītošanu tādā veidā, lai viņš aktīvi piedalītos demokrātiskās sabiedrības dzīvē, kas nozīmē politisko ideju un konfliktu saprašanu un demokrātisko vērtību attīstību, to starpā arī vēlmi būt kritiskam pret pastāvošo situāciju (*status quo*).

Kādi ieradumi un spējas raksturo demokrātisku pilsoni? Kubovs, Grosmans un Ninomija (Kubow, Grossman, Ninomiya, 1996) ir definējuši šādas demokrātiskam pilsonim nepieciešamās spējas.

- Spēja kā globālas sabiedrības loceklim aplūkot problēmas.
- Spēja strādāt, sadarbojoties ar citiem un uzņemties atbildību par savām lomām/ pienākumiem sabiedrībā.

- Spēja saprast, pieņemt, novērtēt un respektēt kultūru atšķirības.
- Spēja domāt un spriest kritiski.
- Vēlēšanās konfliktus risināt nevardarbīgā ceļā.
- Vēlme mainīt savu dzīves stilu un patēriņa ieradumus vides aizsardzības dēļ.
- Spēja un vēlēšanās aizsargāt cilvēktiesības.
- Vēlēšanās un spēja piedalīties vietējā, nacionālā un starptautiskā līmeņa politikā.

Arī EP atbalsta pilsoniskās izglītības attīstību. Tālāk ir konspektīvs teksts ar vadlīnijām, kuras izstrādājuši Eiropas izglītības ministri:

Demokrātiska pilsoniskā izglītība. EP	Dalībvalstu Ministru Komisijas 12. rekomendācija (2002) par demokrātisku pilsonisko izglītību	Eiropas izglītības ministru konferences deklarācija (Krakova, Polija, 2000. gada oktobris)
Definīcija un mērķi	<p>Demokrātiska pilsoniskā izglītība ietver visas iespējamās formālās un neformālās aktivitātes, ieskaitot tās, kuras norisinās ģimenēs, palīdzot indivīdam iemācīties dzīvot savu dzīvi kā aktīvam un atbildīgam pilsonim, atzīstot arī citu indivīdu tiesības. Demokrātiska pilsoniskā izglītība, kā tas ir definēts šajā rekomendācijā, aptver īpašas disciplīnas un dažādus mācīšanās laukus un dalībvalstu institūcijas, balstoties katras atsevišķās teritorijas tradicionālajā pieejā. Piemēram, tas var ietvert pilsonisko, politisko vai cilvēktiesību izglītību. Visas šīs nosauktās jomas papildina demokrātisku pilsonisko izglītību, neaptverot to pilnībā. Lai piepildītu galvenos demokrātiskas pilsoniskās izglītības mērķus, būtu jāveic šādas darbības:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jāiedrošina veidot multidisciplināru pieeju un darbības, kurās apvienota pilsoniskā un politiskā izglītība kopā ar vēstures, reliģijas, valodu, sociālo zinātņu un visu disciplīnu, kurām ir sakars ar ētiskiem, politiskiem, sociāliem, kultūras un filozofijas aspektiem, mācīšanu - neatkarīgi no tā, vai saistība ir to patiesajam saturam vai arī iespējām, vai iesaistītajām sekām, kas rodas demokrātiskajai sabiedrībai; • Apvienojot ieguvumus zināšanu, attieksmju un prasmju jomā, liekot uzsvāru uz tiem, kas atspoguļo nozīmīgas vērtības, kuras atbalsta EP, it īpaši cilvēktiesību un likumības principu; <p>Jāpievērš noteikta uzmanība ieguvumiem no dzīvei multikulturālā sabiedrībā nepieciešamās attieksmes, kuri respektē atšķirības un ir saistīti ar savu vidi, kurā notiek straujas un bieži vien neparedzamas izmaiņas.</p>	<p>Demokrātiska pilsoniskā izglītība balstās daudzpusīgā pieejā, kura akcentē pašu procesu. Tā ietver šādas dimensijas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Politiskā līdzdalība lēmumu pieņemšanas procesā un politiskās varas īstenošanā; • Savu pilsoņa tiesību un pienākumu apzināšanās; • Citu cilvēku kultūras, demokrātisko vērtību, dažādu tautu atšķirīgo vēstures pieredzes un kultūras mantojuma respektēšana un piedalīšanās uz mieru vērstu attiecību veidošanu starp dažādām tautām; • Piedalīšanās sociālajā un ekonomiskajā cīņā pret nabadzību un izolāciju, paverot jaunas darba un sabiedrības attīstības formas un nolemjot, kā ekonomika var veicināt demokrātiskas sabiedrības veidošanos; • Eiropas kultūras vienotības un tajā pašā laikā arī dažādības apzināšanās un mācīšanās dzīvot šajā kontekstā; • Globālaisma atzīšana un globālas saistības un solidaritātes veicināšana.
Pieejas, mācīšanās un mācīšanās metodes	<p>Zināšanas, attieksmes, vērtības un pamatkompetences, kā tas ir aprakstīts iepriekš, nevar tikt patiesi un efektīvi iegūtas bez dažādām izglītības metodēm un pieejām demokrātiskā sabiedrībā:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ar aktīvu skolēnu, studentu, izglītības personāla un vecāku piedalīšanos demokrātiskas mācību vietās (izglītības institūcijās) vadībā; • Ar demokrātiskas pieejas veicināšanu izglītības metodēs un attiecībās, kas veidojas mācīšanās kontekstā; • Vecinot metodes, kuru centrā atrodas skolēns, ieskaitot projektu pedagoģiju, kas balstīta uz vienošanu, kolektīvu mērķu sasniegšanu, visiem līdzdarbojoties, neatkarīgi no tā, vai šie projekti tiek īstenoti klases, skolas, vietējā, reģionālā, nacionālā, Eiropas vai starptautiskā mērogā. Neatkarīgi arī no tā, kas organizē šos projektus - dažādas profesionālās organizācijas, sabiedriskās organizācijas, kuras vēlas piedalīties demokrātiskas pilsonības izglītības veicināšanā. • Atbalstot izpēti, personīgu pētījumus un ikviena indivīda pašiniciatīvu; • Izmantojot tādu izglītības pieeju, kura cieši saista 	<p>Demokrātiska pilsoniskā izglītība:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ir mācīšanās visas dzīves garumā; • Ir sociāla mācīšanās, t.i., mācīšanās par sabiedrību, priekš tās un tajā, mācīšanās sadzīvot; tas nozīmē mācīšanās procesa demokratizāciju, novietojot centrā skolēnu, studentu un viņa/viņas autonomiju un atbildību mācīšanās procesā; tāpat, tas nozīmē mācīšanās un mācīšanās mijiedarbību; • Ir sasniegama caur daudzkārtīgu, savstarpēji saistītu, transversālu mācīšanās pieeju, piemēram, caur pilsonisko, cilvēktiesību izglītību, interkulturālo izglītību, izglītību mieram un globālo saprašanu, kā arī mediju izglītību; • Ir balstīta pieredzē un praksē;



aktivitātes un ieteikumi

1. aktivitāte.

Izlasiet uzmanīgi Eiropas izglītības ministru Atēnu deklarāciju, kas atrodama informācijas nodaļā. Atbildiet uz šiem jautājumiem:

- Kāda dažādības koncepcija tiek pausta šajā dokumentā?
 - Vai jūs varētu atrast kādas pretrunas vai nesaskaņas ar interkulturālo dažādības vīziju? Pamatojiet savu atbildi!
 - Vai, pēc jūsu domām, jūsu vietējā sabiedrībā tiek piemērotas Eiropas rekomendācijas? Pamatojiet savu viedokli!
 - Vai zināt piemērus, kuri atspoguļo praksi saistībā ar Eiropas rekomendācijām par interkulturālo izglītību? Vai varat tos aprakstīt?
 - Ja mēs vēlamies attīstīt rekomendācijas par interkulturālo izglītību skolās, pēc jūsu domām, kāda veida lēmumi mums būtu jāpieņem? Kāda veida uzdevumu un līdzekļu lietošana būtu jāattīsta?
-

2. aktivitāte.

Viens no nozīmīgākajiem lēmumiem izglītības politikas jomā ir kritēriju un kārtības (sākotnējā skolotāju sagatavošana, eksāmeni, akreditācija) izvēlēšanās, kurus izglītības sistēma lieto, lai izraudzītos skolotājus.

- Kāda ir šī kārtība jūsu valstī / pilsētā / sabiedrībā?
- Kādas ir prasības, lai kļūtu par skolotāju jūsu valsts skolā?
- Kāds ir jūsu viedoklis šajā jautājumā?
- Vai šie līdzekļi ir saskaņā ar interkulturālo pieeju? Ja ir, tad kāpēc?

3. aktivitāte.

Jau 1950. gadā EP pieņēma Eiropas Cilvēktiesību un pamatbrīvību konvenciju, kuras 9. pantā ir iekļauta reliģiskā brīvība kā vispārējs princips, kas jāievēro visām valstīm.

(Avots: Jean Monnet Working Paper 13/03. Lasia Bloss. European Law of Religion – organizational and institutional analysis of national systems and their implications for the future European Integration Process)

Tagad izlasiet ziņu fragmentus un analizējiet dažādās situācijas no iepriekš citētās Eiropas Cilvēktiesību un pamatbrīvību konvencijas viedokļa.



Francijas parlaments aizliedz valsts skolās valkāt musulmaņu galvassegas un citus reliģiskus simbolus.

Levi Souls (*Levi Soul*) precizē: "Mēs piekāpāmies, piekriždami valkāt krāsainas galvassegas, bet nevaram pieņemt, ka mūsu mati, ausis un kakls ir redzami citiem."

Vācijas Federālā Konstitucionālā tiesa vakar nolēma, ka islamicīgie skolotāji turpmāk nevarēs valkāt islamicīgo galvassegas nodarbību laikā, ja tas īpaši nebūs atļauts konkrētās Federālās zemes likumos. Lēmums, kas tika pieņemts Karlsrūē, neizbeidz konfliktu, kurš ilgst jau piecus gadus un kuru ir mēģinājušas risināt visas Vācijas tiesu instances.

(*El Pais* 25.09.2003)

Sabiedrībā, kura kļūst arvien laicīgāka, protams, ir ļoti daudzi, kuri nepieder ne pie vienas ticības. Strīdīgo Bavārijas likumu, kurš noteica, ka katrā klases telpā redzamā vietā ir jābūt novietotam krucifiksam, tiesā veiksmīgi apstrīdēja kāda bērna vecāki, kuri ir ateisti. 1999. gada

21. aprīļa spriedumā Federālā Administratīvā tiesa atbalstīja vecāku tiesības, saskaņā ar pamatlikuma 4. panta 1. daļu, kuras nosaka, ka cilvēks var arī nepiederēt nevienai reliģijai. Tiesa secināja, ka tas fakts, ka vecāki nevēlējās pakļaut savu meitu nevienas reliģijas ietekmei, bija pietiekams pamats, lai panāktu, ka skolas administrācija novāc krucifiksu.

Dažās Eiropas valstīs sejas aizsegi nerada nekādas problēmas. Apvienotās Karalistes, Spānijas, Nīderlandes un dažu Skandināvijas valstu skolās skolēni un skolas mācībspēki drīkst tos valkāt. Beļģijā un Itālijā nepastāv likumi, kas to tieši atļautu, bet skolu vadītājiem ir tiesības izlemt, kā šie jautājumi tiek risināti viņu skolās.

Ja apsveram situāciju, ņemot vērā iepriekš sniegto informāciju par ES politiku izglītības jomā attiecībā uz kultūru atšķirībām pievērsto uzmanību, rodas vairāki jautājumi:

- Kāds ir jūsu viedoklis šajā jautājumā?
- Kā tiktu risinātas šādas situācijas jūsu valstī?
- Vai uzskatāt, ka realitāte saskan ar ES direktīvām un Pasaules Cilvēktiesību deklarācijas pantiem izglītības un vienlīdzības jomās?
- Attiecībā uz Francijas ziņu par galvassegām – kādi citi risinājumi varētu tikt ierosināti?

Jūs varētu noskaidrot, vai pastāv kādas vienošanās ar īpašām reliģiskajām grupām jūsu valstī.



ierosinājumi sadarbībai

1. IEROSINĀJUMS.

Apskatiet informāciju, kas ievietota mājas lapā www.eurydice.org par Eiropas izglītības sistēmām. Šajā lapā jūs atradīsiet informāciju par dažādu valstu politisko un ekonomisko struktūru. Mēģiniet atrast atsauces uz interkulturālo un pilsonisko izglītību.

Kurai politiskajai dimensijai (kritiskajai, normatīvajai, ar praksi saistītajai) jūsu atrastā informācija būtu piederīga?

Mēģiniet atrast saistības starp dažādiem kritiskiem un normatīviem dokumentiem, kā arī starp tiem un reālu dzīves situāciju.

Uzrakstiet savus secinājumus.

2. IEROSINĀJUMS.

Pārskatiet savas valsts izglītībai veltītos normatīvos dokumentus.

Mēģiniet atrast likumus, likumu normas, rekomendācijas un citus ar tiesībām saistītus dokumentus, kuros pilnībā vai daļēji ir pievērsta uzmanība atšķirībām vai interkulturālajai izglītībai.

3. IEROSINĀJUMS.

Atlantīdas projekta mājas lapa www.proyecto-atlantida.org piedāvā dažādus avotus, kuri atspoguļo situāciju valsts skolās un piedāvā idejas, ar kuru palīdzību skolās varētu uzlabot demokrātisko vērtību atzīšanu.

- Vai jūs zināt līdzīgas mājas lapas vai projektus savā vietējā sabiedrībā?
- Kādi ir galvenie pieņēmumi un idejas, kuras tie piedāvā?

- Kā šīs idejas varētu ietekmēt jūsu ikdienas praksi?

4. IEROSINĀJUMS.

Kopā ar saviem kolēģiem organizējiet diskusiju grupu par skolotāju profesionālo lomu:

- Kāda veida profesionālim vajadzētu būt skolotājam (metodiķim, ekspertam kādā no galvenajiem priekšmetiem, izglītotājam utt.)?
- Vai ikviens cilvēks var būt labs skolotājs?
- Kādām būtu jābūt skolotāja rakstura īpašībām?
- Kāda būtu vislabākā procedūra, ar kuras palīdzību izvēlēties skolotājus?
- Kāda veida sagatavošana būtu jāsaņem skolotājiem?

5. IEROSINĀJUMS.

Lomu spēle „Izglītības politika“

Izveidojiet četras grupas:

1. grupa. Izglītības ministrija, kuru pārstāv ministrs/e un ierēdņi;
2. grupa. Skolotāju apvienība, kuru pārstāv arodbiedrības koordinators/e un nozares līderi;
3. grupa. Vecāku asociācija, kuru pārstāv prezidents/e un skolas pārstāvji;
4. grupa. Minoritāšu kultūras klubs, kuru pārstāv sekretārs/e un kluba dalībnieki.

Grupai vajadzētu būt vidēja lieluma ar sešiem vai vairāk cilvēkiem katrā. Četras grupas vispirms tiekas, lai sagatavotu lomu spēli un izvēlētos dalībnieku, kurš pārstāvēs grupu. Pēc šīs sagatavošanās pārstāvji būs gatavi lomu spēlei.

(Hipotētisks gadījums)

Lomu spēle sākas ar rakstu, kurš parādās vietējā avīzē. Tajā ir apsūdzēta Izglītības ministrija par to, ka tā vairāk līdzekļu izlieto imigrantu bērniem vidusskolās, nekā pamatiedzīvotāju bērniem. Rakstā ir ietverts mājiens par to, **ka minoritāšu valodu skolotājiem nav pietiekamas kvalifikācijas un ka viņi saņem lielāku samaksu, nekā kvalificētie skolotāji.** Tas izraisa protestu nacionālajā vecāku asociācijā. Tajā pašā laikā skolotāju asociācija draud streikot, ja nekavējoties netiks paaugstinātas skolotāju algas. Lai atrisinātu šīs problēmas, izglītības ministrs ir uzaicinājis visas konfliktā iesaistītās puses uz šo tikšanos.

Noteikumi:

- Katra grupa saņem konfidenciālu vēstuli (skatīt nākamajā lapā).
- Lomu spēlei vajadzētu atrast dažādo problēmu risinājumu, kuram varētu piekrist visas puses.
- Ministrija sāk 1. kārtu ar oficiālu ziņojumu, tad katra grupa prezentē savu viedokli (3-5 minūtes katrā).

- Pēc 15 minūšu ilgas diskusijas ministrijai vajadzētu izveidot kompromisa viedokli un noskaidrot, vai pārējās grupas to atbalsta.
- Ja visi piekrīt ministrijas piedāvātajam risinājumam, lomu spēle ir noslēgusies.

Sagatavošanās stadijā vajadzētu veikt šādas darbības:

- uzrakstiet, kādas sankcijas izglītības politikai vajadzētu izmantot;
- uzrakstiet, kādiem vajadzētu būt Izglītības ministrijas mērķiem;
- mēģiniet izdomāt, kāds varētu būt augstākminētās problēmas risinājums;
- pārrunājiet un vienojieties par Izglītības ministra vērtību un mērķu prioritātēm (sarindojiet tās secībā pēc nozīmīguma).

Konfidenciālie dokumenti

Izglītības ministrija

Jūs zināt, ka minoritāšu skolotājiem ir augstāka samaksa par vienu nostrādāto stundu salīdzinājumā ar pārējiem skolotājiem, bet viņi netiek pastāvīgi nodarbināti. Minoritāšu valodu mācīšana ir padarīta par obligātu ar konstitūciju, bet tā nav nepieciešama imigrantu bērniem. Dabiski, ka Finanšu ministrs lūdza jūs nepiekrīt skolotāju algu palielināšanai, jo tikai pirms četriem mēnešiem viņi jau saņēma algas paaugstinājumu 3,5 % apmērā, kad arodbiedrības vadība no opozīcijas partijas tam piekrita un apsolīja, ka visu gadu nebūs vairs nevienas protesta akcijas. Jūsu vienīgais mērķis ir atrisināt šo situāciju un, cerams, ka rezultātā būs arī vienots oficiāls paziņojums avīzei.

Skolotāju apvienība

Jūs uzskatāt, ka nav godīgi tas, ka nekvalificēti skolotāji saņem lielākas algas par jūsu organizācijas biedru algām, kas ir pretrunā ar Darba likumu, kurš nosaka, ka par vienādu darbu ir jāsaņem vienāds atalgojums. Bez tam, jūs esat zaudējusi daudzus organizācijas biedrus un vēlaties izmantot šo iespēju, lai tos atgūtu. Algas paaugstinājums vismaz 6 % apmērā ir jūsu minimālā prasība, kā arī obligāts eksāmens minoritāšu valodu skolotājiem. Turklāt, skolotāji ir ziņojuši, ka dažās valodās izglītība dzimtajā valodā ir absolūti nevajadzīga, jo bērni nespēj runāt pareizi, nemaz nerunājot par lasīšanu un rakstīšanu savās dzimtajās valodās, kad tie pabeiguši mācības valstī valodā.

Vecāku asociācija

Jūs pārstāvat avīzes viedokli: kāpēc valstij vajadzētu tērēt vairāk līdzekļu iecelotāju bērniem, nekā jūsu atvasēm. It īpaši jau tāpēc tas jūs uztrauc, ka jūs maksājat nodokļus! Jums ir kauns, cik ļoti pēdējā laikā ir krities izglītības līmenis skolās, un citējat kādu dokumentu, kurā ir rakstīts, ka jūsu valsts izglītības līmeņa ziņā ir kritusies par desmit vietām un šobrīd atrodas tikai, piemēram, 17. vietā Eiropā.

Minoritāšu kultūras klubs

Minoritāšu pārstāvju bērniem ir konstitucionāli garantēta izglītība viņu dzimtajā valodā - pienākums, ko līdz šim valsts ir atstājusi novārtā. Šobrīd imigrantu sabiedrībai tikai pilsētās tiek piedāvātas dažu valodu mācības. Bez tam, tās notiek pēcpusdienās un nav saskaņotas ar stundu plānu. Samaksa valodu skolotājiem ir daudz mazāka nekā tirgus cenas par tulkošanu, un tāpēc jums ir grūtības atrast cilvēkus, kuri būtu ar mieru veikt šo darbu. Tā visa rezultātā jūs esat nolīguši juristus, lai tie iesniegtu prasību Eiropas Cilvēktiesību tiesā Strasbūrā.



mācību programmas plānošana un adaptēšana

Lai atšķirīgas grupas iekļautu skolas sabiedrībā, būtu jāņem vērā dažādās idejas, sensitivitātes pakāpes utt., iekšējo likumu un normu attīstībā. Ne tikai no viņu viedokļa attiecībā pret varu, reliģiju, valodu un dzimumu, bet arī no estētiskās perspektīvas, piemēram, jebkādiem citiem izteikumiem, kas var radīt negatīvu rezultātu, kad viedokļi tiek ierobežoti vai pat vispār aizliegti.

Lai pabeigtu šo ceļveža daļu, mēs iesakām jums veikt šos uzdevumus.

1. Apkopojiet vairākus dokumentus, kas attiecas uz mācību programmas plānošanu jūsu sabiedrībā vietējā līmenī. Varat izmantot dokumentus gan no jūsu pašu skolas, gan arī tādus, ko jūs varat iegūt, piemēram, bibliotēkā. (Spānijā šāds dokuments varētu būt *Proyecto de Centro jeb Skolas projekts*).

- Vai dokuments atbilst interkulturālās pieejas prasībām? Pamatojiet savu atbildi!
- Kādus ierosinājumus jūs varētu piedāvāt, lai panāktu dokumenta atbilstību šīm prasībām?

2. Pilsoniskās izglītības mācību programmai jābūt "balstītai apspriešanā": pamatpraksei vajadzētu būt diskusijai par ētiskiem jautājumiem un ieteikumiem, kas valstij būtu jādara. Attīstiet projektu, lai radītu nopietnu diskusiju jūsu klasē.



Īpaši palīg līdzekļi un papildu adreses

Globālā tīmekļa saites

http://www.coe.int/T/e/Cultural_Co-operation/Education/E.D.C. EP demokrātiskas pilsoniskās izglītības projekta mājas lapa. Tajā ir atrodamas Eiropas vadlīnijas šajā svarīgajā jautājumā.

www.eurydice.org. Datu bāze par Eiropas izglītības sistēmām.

Grāmatas, raksti

Declaration of European Ministers of Education on Intercultural Education (Standing Conference of European Ministers of Education: *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*. Athens, Greece, 10–12 November 2003)

Declaration on the racial race and prejudices, approved by the General Conference of the United Nations for the Education, Science and the Cultural one, in Paris the 27 of November of 1978.

Parker, Walter C. (ed.) (1996). *Educating the democratic mind*. Nueva York: State University of New York Press.

Cogan, John J. & **Derricott**, Ray (eds.) (2000). *Citizenship for the 21st century. An International perspective on Education*. London: Kogan Page.

MacLaren, Peter (1998). *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Harlow: Addison Wesley Publishing Company

Kubow, P., **Grossman**, D., & **Ninomiya**, A. (1998). Multidimensional citizenship: Educational policy for the 21st century. En J. J. Cogan y R. Derricot, eds., *Citizenship for the 21st century: An international perspective on education*, (pp. 115-133). Londres: Kogan Page.



jautājumi pārdomām un vērtēšana

Vietējās izglītības politikas

Daudzās Eiropas valstīs skolu centri (valsts un privātie) savu skolotāju vidū neatspoguļo tādu pašu kultūru daudzveidību kā viņu skolēni.

- Vai tā notiek arī jūsu pilsētā?
- Kādi līdzekļi – politiski vai līdzdalības līdzekļi – ir skolotājiem jūsu dzīvesvietā, lai dotu iespēju piedalīties tādu risinājumu meklēšanā, lai izvairītos no skolēnu segregācijas (kā iemesli tam var būt sasniegumi, kultūras identitāte, reliģija, socioekonomiskais līmenis, dzimums u.c.)?

Skolu personāls

Vairākās ES dalībvalstīs ir tendence skolas personālu veidot tā, lai tajā tiktu pārstāvētas pēc iespējas vairāk visas iedzīvotāju grupas, ne tikai “valdošā kultūra”.

- Vai tas tāpat notiek arī jūsu reģionā?
- Vai jūsu dzīvesvietā skolotāji pārstāv arī citas sabiedrībā esošās kultūras?
- Kādas stratēģijas varētu tikt izmantotas, lai garantētu pēc iespējas plašāku un dažādāku pārstāvību?

Normas un likumdošana

Kādi ir jūsu valsts skolotāju līdzdalības līdzekļi kolektīvo lēmumu pieņemšanas procesos vai skolas administratīvajās struktūrās?

6. MODULIS.

vērtēšana un kvalitāte

Sociologi ir analizējuši barjeras un mehānismus, kuri bloķē sociālo mobilitāti, un viņu viedoklis šajā jautājumā ir skaidrs: skolas, it īpaši to vērtēšanas un atzīmju likšanas sistēmas, ir galvenais sociālās diferencēšanas un stratifikācijas instruments.

(Cardinet, in: Fernandez Perez, 1994)

Bez vērtēšanas vispār nevarētu pastāvēt ne skolas panākumi, ne arī neveiksmes. Abi divi ir vērtēšanas – skolotāju izmantotās intuīcijas un metodes, lai klasificētu savus skolēnus, – rezultāts.

(Perrenaud, 1995, La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation)

Šajā modulī mēs aplūkosim dažas nozīmīgas tēmas par mācīšanas un mācīšanās procesu vērtējumu, galveno uzmanību pievēršot tā lomai un sekām izglītībā.



lai sāktu domāt

Uz ko tu ceri?

Skolotāja lielās vai - tieši otrādi - mazās cerības var pamatīgi ietekmēt skolēnus.

“Kad jūsu skolēni pirmajā skolas dienā ieņem klasē vietas, noteikti, ka, gluži neapzinoties, par viņiem jau rodas kāds iespaids: “Viņa noteikti izskatās entuziasma pārpilna un spoža... Viņš jau tagad ir aizsapņojis... Viņas otrās klases skolotāja minēja, ka viņa ir nepatīkšanu cēlāja; vai viņa tūlīt kaut ko izstrādās?”

Ir dabiski, ka mums kā jau būtnēm, kas maldās, veidojas gan pozitīvi, gan negatīvi viedokļi par sastaptajiem cilvēkiem. Bērna sociāli ekonomiskais stāvoklis, valodas prasmes, uzvedība pagātnē, ārējais izskats, svars un daudzi citi faktori var, mums pašiem to pat nemanot, ietekmēt mūsu domas par šo bērnu. Daudzi cilvēki nesaprot, ka pirmie iespaidi un pieņēmumi, ko mēs izdarām par personu, bieži kļūst par patiesiem pareģojumiem. Skolēns, kurš pirmajā brīdī mums ir licies apdāvināts, visā gūst panākumus, bet skolēns, kurš ir izskatījies pēc nepatīkšanu radītāja vai arī tāda, kurš neko nerasniegs, atpaliek no citiem. Bet, cik nozīmīgu lomu mēs kā skolotāji spēlējam, nosakot to, kāds būs rezultāts?

Anna Gazina

(Ann Gazin, http://teacher.scholastic.com/products/instructor/Aug04_expectations.htm)

Kultūru atšķirības un akadēmiskie sasniegumi

“Viena no šobrīd nopietnākajām un dinamiskākajām tēmām ASV ir, kā apmierināt izglītības vajadzības kulturāli un lingvistiski atšķirīgiem skolēniem. Ja šī brīža tendences izglītībā turpināsies, miljoni skolēnu neiegūs nepieciešamo izglītību, lai varētu pilnvērtīgi piedalīties valsts ekonomiskajā un civilajā dzīvē.

Atšķirības bērnu akadēmiskajās spējās parādās agri. Valsts Izglītības progresa vērtēšanas komisija savā ziņojumā norāda, ka skolēni, kuriem ir „slikta” socioekonomiskā un multietniskā izcelsme, matemātikā un valodās konstanti sasniedz zemāku līmeni, nekā tas ir vidēji valstī; šī atšķirība palielinās, mācībām turpinoties. Jo ilgāk daži bērni turpina mācīties skolā, jo lielāka kļūst atšķirība starp viņu sasniegumiem mācībās un to, ko sasniedz baltie un vidusslāņa pārstāvju bērni. Pakāpeniski un nepielūdzami iespējas gūt panākumus akadēmiskajā jomā samazinās nabadzīgiem bērniem un minoritāšu pārstāvjiem. (Alexander and Entwisle, 1988, p. 1). [...] ignorējot atšķirības starp bērniem – viņu pieredzi, cerībām, ieradumiem – skolas samazina savas iespējas izglītēt šos bērnus.”

Barbara Boumane

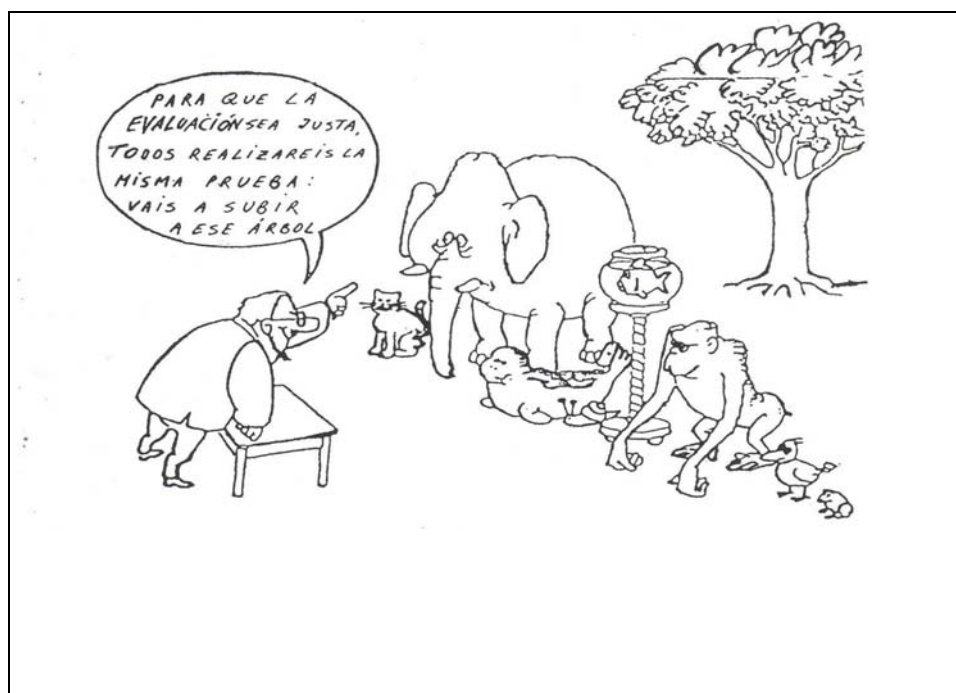
(Barbara T. Bowman <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrsph/le0bow.htm#author>)

Kā to var attiecināt uz jūsu valsti?

Kas tiek sistemātiski atskaitīti no skolas?

Slavens eksperiments, kas aprakstīts Rozentāla un Jākobsona "Pigmaliņa klasē" (tas vēl pazīstams kā *Ozola skolas eksperiments*) skaidri parādīja skolotāju attieksmes ietekmi uz bērnu uzvedību un sasniegumiem. Bērnu no zemu ienākumu, strādnieku ģimenēm, bērnu ar atšķirīgu sociālu un etnisku pagātni vidū ir pārāk daudz neveiksmnieku un izstumto piemēru, salīdzinot ar citiem. Aplūkojiet izglītības augstākos līmeņus jūsu valstī: cik liela daļa skolēnu pārstāv sabiedrības grupas, kuras neseko "pūļa" vērtībām un nepieder pie sabiedrībā "valdošās" grupas vai grupām? Vai tas ir tāpēc, ka viņiem ir iedzimta nespēja mācīties? Vai arī pie šo skolēnu neveiksmēm būtu vainojama izglītības sistēma? Kas ir pamatā šai neveiksmei apmierināt visu mūsu bērnu un jauniešu vajadzības pēc izglītības?

Bērni nāk uz skolu ar dažādām dzīves pieredzēm un cerībām. Pasaules, kurās viņi dzīvo, neatbalsta vienas un tās pašas cerības un attieksmes pret lietām, tāpat tās neuzsver vienāda veida zināšanu nepieciešamību (skatīt 2. un 4. moduli). Diemžēl, ja iepriekšminētais kādam bērnam atšķiras no tā, kas tiek augstu vērtēts skolā, viņš parasti tiek sodīts ar uzdevumu došanas un vērtēšanas procedūru palīdzību, tāpat kā citām skolas organizācijas dimensijām (7. modulis), vai arī – ar lietotajām mācīšanas stratēģijām (9. modulis).



"Tā, vērtēšana ir taisnīga. Jums visiem ir jāiztur viens un tas pats pārbaudījums: jums ir jāuzkāpj šajā kokā."

Ļoti bieži skolotāji lieto vienus un tos pašus vērtēšanas kritērijus visiem bērniem, prasot veikt visiem vienus un tos pašus uzdevumus, neņemot vērā viņu rakstura īpašības, pagātni vai iedzimtās spējas (arī valodu; to, ko viņi sagaida no skolas; iepriekšējo pieredzi utt.). Mēs viņus visus vērtējam vienā veidā: tie paši eksāmeni, tie paši testi ir visiem skolēniem. Tā visa mērķis

ir vienādi izturēties pret visiem, bet arī grafiski parādās, ka tas nepavisam nav taisnīgākais veids. Padomāsim par mazo zivtiņu, roni, ziloni u.c. saskaņā ar šibrīža daudzu valstu izglītības sistēmās valdošo viedokli - viņiem visiem ir jāvar uzkāpt kokā, ja vien viņi ir pietiekami smagi strādājuši. Ja tas ir absolūti neiespējami viņu fizisko īpašību dēļ, bieži sastopama alternatīva, lai pamatotu viņu nespēju to izdarīt, ir uzskatīt viņus par bērniem ar īpašām vajadzībām: tādā veidā viņi būs atbrīvoti no šī uzdevuma pildīšanas, jo viņu fiziskais stāvoklis un spējas neļauj viņiem uzkāpt kokā.

Nekādi apsvērumi netiek izdarīti par to, ka viņi varbūt gluži vienkārši ir citādāki, un ka šis uzdevums ir paredzēts tikai tiem, kas potenciāli ir spējīgi kāpt (neņemot vērā šī uzdevuma nepieciešamību), kas tiek uzskatīti par "normu", par standartu, salīdzinot ar visiem pārējiem. Tie, kuri nespēj uzkāpt, ir vai nu ar īpašām vajadzībām vai arī vienkārši slinki skolēni. Viņu atšķirības netiek uzskatītas par vērtību. Šis ir pārspīlēts situācijas atspoguļojums, bet tas pavisam vienkārši varētu tikt piemērots tai situācijai, kas īstenībā notiek klasēs, kur bērni ir dažādi (skatīt 2. moduli). Šīs atšķirības tomēr tiek uztvertas negatīvi vai arī vispār netiek ņemtas vērā. Vērtēšana parasti tiek veikta citādāk, ja ir darīšana ar bērniem ar īpašām vajadzībām. Lai gan tam vajadzētu tikt darītam ar visiem skolēniem obligātās izglītības līmenī, uzmanoties, lai netiktu pazemināti standarti, un pārliecinoties, ka visiem skolēniem tiek dotas iespējas attīstīt viņos esošo potenciālu. Gaidīt daudz no visiem skolēniem un cerēt, ka viņi sasniegs izcilību, ir nepieciešams. Obligātās izglītības mērķus, kas ir apskatīti 1. modulī, vajadzētu ņemt vērā, vērtējot mācīšanas un mācīšanās procesu.

Vai jūs, būdams skolnieks, esat kādreiz vērtēts citādāk nekā jūsu klasesbiedri?

Kāds tam bija iemesls? Kā tas tika darīts? Kā jūs šādas vērtēšanas dēļ jutāties?

Kādas bija šādas vērtēšanas sekas?

Un tagad, kā skolotājs, vai jūs kādreiz esat domājis par dažādu vērtēšanas sistēmu izmantošanu attiecībā uz jūsu skolēniem?

Uz kuriem skolēniem – uz visiem vai tikai uz dažiem?

Vai vērtēšana tiek veikta saskaņā ar mērķiem, kas izvirzīti semestra, stundas utt. sākumā?

Vai šie mērķi ir nozīmīgi visiem skolēniem?

Iepriekš izvēlētajos tekstos un citātos galvenā uzmanība ir veltīta skolēnu vērtēšanai. Tomēr šajā modulī mēs apskatām arī citu nozīmīgu aspektu vērtēšanu, kas reti tiek ņemti vērā, t.i., mācīšanas procesu vai skolas strukturālos faktorus, aspektus, kuri tiek detalizētāk apskatīti 7. un 8. modulī.



informācija

Mācīšanas un mācīšanās procesa vērtēšana ir viens no visnozīmīgākajiem elementiem, lai nodrošinātu izglītības kvalitāti un to, ko ietekmē mūsu izglītības koncepcija. Visu izglītības procesa palielināšanos vajadzētu kritiski vērtēt, analizējot tās galvenos aspektus un izdarot vajadzīgos pielāgojumus, kad iecerētajā situācijā ir iezagušās pretrunas.

Tomēr šis visaptverošais iemesls bieži tiek aizmirsts. Izglītības sistēmas ārējās vērtēšanas rezultāti, kā izskatās, tiek stāstīti kurlām ausīm; tie parasti tiek pasniegti paviršā veidā, nepastāv nekāds pamatojums un tiem nav nekāda iespaids uz pastāvošo praksi un politiku. Iekšējās vērtēšanas, kuras notiek retāk, parasti norisinās līdzīgi, ja vien tās nenotiek, sadarbojoties ar skolas personālu pēc jau iepriekš noteiktiem, skaidriem un elastīgiem kritērijiem. Tādā veidā iesaistītie skolotāji var sadarboties ar mērķi uzlabot mācīšanas un mācīšanās procesu, paskatoties uz savu izmantoto praksi no citas perspektīvas un mēģinot atrast veidu, kā to uzlabot.

Šajā modulī mēģināsim atrast risinājumu dažiem jautājumiem par vērtēšanas lomu un funkcijām: kurš, ko, kā un kad vērtē. Skolotāji un mācīšanas prakse reti kad ir vērtēšanas priekšmets, parasti vērtēti tiek tikai skolēni. Un parasti viņi tiek vērtēti, ņemot vērā viņu spējas atcerēties un atkārtot noteiktu informāciju. Citas spējas, kas saistās ar prasmēm un izturēšanos, netiek uzskatītas par tik nozīmīgām. Mēs parasti mācīšanos uztveram kā kaut ko tādu, kas ir izrauts no konteksta un kam nav nekāda sakara ar konkrētām dzīves situācijām.

Bez tam – skolēna spēju vērtējums pārāk bieži ir balstīts uz subjektīvu viedokli par viņa ārējo izskatu, uzvedību attiecībā ar citiem, valodu un sociālo faktoru kombināciju, kuri ietver sevī ienākumus, vecāku izglītības līmeni un ģimenes struktūru, brāļu un māsu skaitu, saņemto sociālo palīdzību. (Jackson, Cosca, 1974) Kā mēs to mēģinājam ilustrēt ar citātiem iepriekšējā apakšnodaļā, skolēni, kuri neatbilst “normai”, bieži vien tiek klasificēti kā tādi, kuriem ir problēmas ar uzvešanos vai arī ir mācīšanās traucējumi. Atšķirības kulturālajā pagātnē skolas personāls bieži uzskata par patoloģiju. (Axelson, 1999, 226) Piemēram, nepietiekamas tās valodas, kurā skolā notiek mācības, prasmes tiek uzskatītas par valodas “deficitu” un bieži vien tas tiek saistīts ar kognitīvo spēju trūkumu (kopumā – atšķirības dažādu valodā prasmēs tiek uzskatītas par trūkumiem).

Tikai daži skolotāji apzināti un ar nodomu diskriminē skolēnu, pamatojoties uz sociāli ekonomiskajiem rādītājiem. Bet daudzos gadījumos viņu uzvedība un veidi, kā viņi izturas pret bērniem ar dažādām pieredzēm, ir diskriminējoši arī tad, ja tas notiek neapzinoties un bez

Īpaša nodoma. Skolotāju apziņā ir uzskati un idejas par to, kādai jābūt uzvedībai un, vadoties pēc tām, bērni tiek iedalīti kategorijās. Šie stereotipi (par sociālo statusu, dzimumu, tautību, etnisko grupu utt.) iespaido ne tikai skolotāju attieksmi un uzvedību, bet arī mācību programmas saturu, mācīšanas stilu un vērtēšanas procedūras. Skolēnu segregācija un atlase ir viena no vērtēšanas sekām, tāpat kā neveiksmes mācībās, kuras varētu tikt novērstas, mainot daudzus no mūsu skolās lietotajiem ieradumiem. Tāpēc ir tik svarīgi kritiski aplūkot mūsu vērtēšanas procedūras, mēģinot tās padarīt pēc iespējas objektīvākas un taisnīgākas.

Vērtēšanas loma

Kādas ir vērtēšanas funkcijas?

Kādi ir vērtēšanas mērķi un sekas?

Izglītības sistēma ir daļa no plašākas sistēmas vai precīzāk – sabiedrības kopumā, kura lielā mērā nosaka vērtēšanas funkcijas caur ideoloģisko un aksioloģisko iekļaušanos. Šīs funkcijas ne vienmēr ir precīzi formulētas, pastāv vērtēšanas “tumšā puse”, kura ir apslēpta un tiek uzskatīta par dabisku, ar to tukši aizbildinoties par jebkuru subjektīvu vērtējumu. Tomēr, tas nav patiešām neitrāli, tāpat kā noteikti nav neitrālas izglītības. Vērtēšana ir uzskatāma par atbildi uz sociālo vajadzību pēc zināšanu atzīšanas, atlases, klasifikācijas, kā arī indivīdu un pašu skolu kontroles. Kā atzīst Tomlinsons (Tomlinson, 1994), izglītības sistēmas ir kā atlases mehānisms jau no brīža, kad tās nosaka to zināšanu un prasmju daudzumu un veidu, kas skolēniem būtu jāiegūst. Kritēriji, kas tiek izmantoti, lai vērtētu šīs zināšanas, ir ļoti būtiski, jo tie nosaka, kādā līmenī ir jābūt prasmēm un kvalifikācijai, lai būtu pieeja augstākajai izglītībai, darba tirgum un profesionālajai izglītībai.

Ja vērtēšana obligātās izglītības līmenī kalpo kā atlases un klasifikācijas mehānisms, tas iedibina antisociālu praksi. Vienīgais veids, kā to apiet, tāpat kā kontroles funkciju, būtu demokratizēt attiecības izglītības jomā, veicināt aktīvu visu to līdzdarbošanos, kurus ietekmē vērtēšanas process (skolēni, skolotāji, skolas personāls, vecāki, sabiedrība) un palīdzēt viņiem piedalīties lēmumu pieņemšanā. Vērtēšanai vajadzētu kalpot kā informatoram un uzlabot mācīšanas un mācīšanās procesu, identificējot un apmierinot noteiktas vajadzības, piedāvājot atbalstu mācīšanas stratēģijās un mācīšanās procesos un to iznākumā, laicīgi izdarot nepieciešamos regulējumus; Īsumā – tai vajadzētu kalpot kā pamatotam un pozitīvam iemeslam, nevis kā atzīšanas līdzeklim, atlasei vai kontrolei.

Vērtēšanas iznākumi var novest pie dažādām sekām, atkarā no to nodomiem, kā tie tiek lietoti un kādas procedūras tiem seko. Tie ir pamats šādu lēmumu pieņemšanai skolā:

a) Virziena noteikšanai un/vai grupēšanai

Vienas no vērtēšanas sekām ir atdalīt skolēnus, kuri nespēj sekot līdzī pārejiem vai kuri nespēj sasniegt minimālos prasītos mērķus. Dažos gadījumos viņi tiek novietoti speciālās izglītības klasēs vai arī tiek izveidotas īpašas programmas, kuras piedāvā iegūt nepieciešamo izglītības minimumu tiem, kuri pēc tā sasniegšanas noteikti vairs neturpinās mācīties. Tāpat viņiem var tikt piedāvāts atbilstošs specializētu skolotāju atbalsts reizēm parastajās klases telpās, bet

visbiežāk – ārpus tām. Ir daudzi piemēri šāda veida īpašām programmām: kompensējošā izglītība, “savienojošās” klases (*aulas de enlace*, *pagaidu* klases, kurās tiek mācīti skolēni bez labām skolā lietotās valodas prasmēm), atbalsta grupas utt. Bieži vien tās noved pie skolēnu, kuri apmeklē šīs programmas, „apzīmogošanas”, un arī turpmāk viņi tiek pakļauti zināmai segregācijai – šoreiz jau no biedru puses.

Apzinoties, ka tas nepavisam nav viegli, no interkulturālās perspektīvas būtu nepieciešams atrast citādus veidus, kā atbalstīt šos skolēnus, veidā, kurš ļautu tiem iekļauties pārējo vidū, piedāvājot viņiem tādas pašas iespējas strādāt kopā ar viņu vienaudžiem parastās mācību stundās. Vajadzētu mēģināt radīt tādu mācīšanās vidi “parasto” klašu ietvaros, kurā iederētos visi skolēni un kurā viņiem visiem būtu iespēja attīstīt savu potenciālu. Ja, neskatoties ne uz ko, atdalīšanai tomēr ir jānotiek, jānodrošina iespējas sadarboties ar vairākuma grupu.

b) Lēmumi par skolēnu pārcelšanu nākamajā klasē

Viena no galvenajām vērtēšanas funkcijām ir izlemt par skolēnu pārcelšanu nākamajā klasē. Parasti pastāv divas iespējas: a) apsvērt, vai ir sasniegti izvirzītie mērķi, kas ir pārcelšanas kritērijs; vai b) automātiski pārcelt skolēnus, pat ja viņi nav sasnieguši vienus un tos pašus mērķus vienā laikā. Pirmā varianta mērķis ir tāds, lai visi skolēni sasniegtu vienādus rezultātus vienā laikā. Otrā, savukārt, ir balstīta uz apzināšanos, ka bērniem ir dažādi mācīšanās veidi un ritmi, un mēģina piemērot mācīšanas procesus skolēnu vajadzībām. Bet, lai veiksmīgi piemērotu otro iespēju, nepieciešams veikt nozīmīgas izmaiņas visā mācīšanas un mācīšanās procesā, izdarot vajadzīgos regulējumus, lai izvairītos no vairākkārtējas skolēnu „izkrišanas”.

c) Lēmumi par uzlabojumiem

Mācīšanas un mācīšanās procesa uzlabojumam jābūt vienam no mērķiem vērtēšanā. Tas nozīmē procesu analizēšanu, lai saprastu, kas darbojas pareizi un kas – nepareizi saistībā ar izglītības mērķiem (skatīt 1. moduli) un ko mēs uzskatām par labāko mācīšanas un mācīšanās procesā (skatīt 4. moduli). Turpmākajās apakšnodaļās sīkāk tiks apskatīts, kuram un kā ir jāvērtē, lai no interkulturālās perspektīvas uzlabotu mūsu praksi.

Kuram un kas ir jāvērtē?

Ko jūs kā skolotājs visbiežāk vērtējat?

Vai pats kādreiz esat vērtēšanas objekts?

Vai jūs skolā veic skolas struktūras, kārtības, personāla u.c. regulāru vērtēšanu?

Vai jūs pats regulāri vērtējat savu darbu?

Piemēram, vai metodes un stratēģijas, ko jūs izmantojat klasē, ir piemērotas visiem jūsu skolēniem vai nav, sadarbība ar citiem skolotājiem, utt. Ja tās ir piemērotas, kā jūs to (piemēram, sadarbību, metodes, kuras izmantojat u.c.) veicat?

Formāla vērtēšana, izmantojot jau iepriekš noteiktus kritērijus; neformāla vērtēšana, vadoties pēc jūsu paša sprieduma, vienaudžu vērtēšana utt.

Parasti tiek vērtēts tikai un vienīgi mācīšanās galarezultāts. Pats nozīmīgākais ir sasniegumi: pēc tiem spriež par to, cik veiksmīgs ir katrs skolēns. Procesam tiek pievērsta nepamatoti maza uzmanība. Vēl vairāk – par visnozīmīgākajām tiek uzskatītas faktoloģiskās zināšanas. Bet mums ir jāpievērš uzmanība ne tikai skolēniem, bet arī skolotājiem un pārējam skolas personālam, viņu mācīšanas stilam un tam, kāda veida uzdevumos viņi iesaista skolēnus. Tāpat nepieciešams atcerēties par citām strukturālajām dimensijām, tādām kā skolas un ģimenes ciešā saistība, attiecības ar sabiedrību, skolas organizatoriskā mainība u.c., ar kurām var iepazīties 3. un 7. modulī.

Tādējādi mēs varam nodalīt dažādus līmeņus vai vērtēšanas objektus: skolēna mācīšanos, mācīšanas un mācīšanās procesu (skolotāja vērtēšanu) un skolu (skolas kā vienota veseluma vērtēšanu).

Vērtēšanu vajadzētu veikt tiem, kas ir iesaistīti mācīšanas un mācīšanās procesā. Skolotājiem un skolēniem būtu jāspēlē galvenā loma vērtēšanas procesā: viņi var vērtēt sevi, vērtēt cits citu un vērtēt visu mācīšanas procesu kopumā. Vērtēšana kā “sistemātisks process, kas tiek veikts ar mērķi atklāt, kas sistēmā būtu jāuzlabo” spēj pilnībā sevi īstenot tikai tad, kad visi izglītības procesā iesaistītie dod savu ieguldījumu tā uzlabošanā un piedalās svarīgu lēmumu, kuri padara mācīšanos jēgpilnu no skolēnu viedokļa, pieņemšanā. Arī vecākiem un citiem ieinteresētiem sabiedrības locekļiem vajadzētu iesaistīties šajā procesā.

Vai jūs skolēni ir jūs kādreiz vērtējuši?

Vai ņemat vērā šajā procesā iegūto informāciju? Kādā veidā?

Ja jūs nekad neesat ticis šādā veidā vērtēts, kāpēc jūs neesat to ierosinājis darīt?

Tagad pievērsīsimies tam, kas ir jāvērtē, ļaujoties uz vērtēšanas objektiem: skolotājiem, centriem, skolēniem utt. Mums vajadzētu paturēt prātā, ka katra izvēle, ko mēs izdarām, ietekmējas no mūsu vispārīgā viedokļa kādā jautājumā, šajā gadījumā – ko mēs uzskatām par izglītības mērķiem un kas, pēc mūsu domām, ir svarīgs mācīšanas un mācīšanās procesā?

- ***Kas būtu jāvērtē skolotājos un skolu centros?***

Daudzi skolotāji, lai gan viņi apzinās vajadzību mainīt vai uzlabot savu mācīšanas stilu (kā stratēģiju izmantojot kolektīvu mācīšanos, strādāšanu kopā ar kolēģiem, sadarbošanos ar ģimenēm utt.), tomēr pieturas pie tradicionālā un vispārpieņemtā mācīšanas stila. Zināma veida vilšanās izglītības sistēmā vai pat neapmierinātība skolēnu vidū, motivācijas un intereses trūkums, personiskie iemesli, citu cilvēku ietekme un citi iemesli izraisa to, ka daži skolotāji „aizver sevi”, noslēdzas, atrodoties savā klasē. Šo tendenci varētu likvidēt, visiem skolotājiem un skolas personālam sadarboties un tādā veidā radot kritisku, bet pozitīvu attieksmi pret mācīšanas procesa uzlabošanu.

Mums ir jāizvairās no nepamatotām un veltīgām bailēm no mūsu darba vērtēšanas. Kā izglītības speciālistiem mums ir jāsaprot, kas no mums tiek sagaidīts, tāpat kā tas, ko mēs varam sniegt. Ieklausīšanās skolēnos un viņu ģimenēs ir ļoti noderīga stratēģija, ar kuras palīdzību mēs varam noskaidrot, ko mēs varam mainīt un uzlabot. Mums ir jāuzlabo savas

spējas tikt galā ar šaubām un nenoteiktību. Pie tam, mums ir jāgrib mainīties, jāgrib paveikt visu labāk.

Citi aspekti, kas mācību telpas ietvaros būtu jāvērtē, ir mācību grāmatas un citi izmantotie mācību materiāli, mācību programmas saturs (saistībā ar tās īstenošanu dzīvē), starp vienaudžiem, kā arī starp skolēniem un skolotājiem valdošās attiecības, kā arī jebkas cits, kas ietekmē mācīšanās procesu (skatīt 8. moduli). Pastāv arī citi aspekti, kas atstāj lielu iespaidu uz mācīšanās un mācīšanās procesu un skolēnu sasniegumiem, un kas atrodas ārpus mācību telpām, piemēram – iedalītie līdzekļi, mācību programma (gan nacionālā, gan reģionālā, gan vietējā līmeņa), klases un skolas organizācija (skatīt 7. moduli), pārcelšanas stratēģijas, vērtēšanas kritēriji, personāla izraudzīšanās procedūras, starp skolotājiem pastāvošā sadarbība, saistība ar ģimeni un sabiedrību (skatīt 3. moduli).

Svarīgi ir noskaidrot galvenos kritērijus, pēc kuriem šie minētie aspekti tiek vērtēti. Mēs iesakām jums pārskatīt moduljus par skolas struktūru un organizāciju, kā arī par mācīšanās un mācīšanās stratēģijām (skatīt 7. un 8. moduli).

Pēc 7. un 8. moduļa izlasīšanas kopā ar kolēģiem mēģiniet definēt dažus kritērijus, pēc kuriem varētu vērtēt jūsu pašu mācīšanas veidu, kā arī citus skolas aspektus.

- **Ko vērtēt skolēnos?**

Vērtēšanai un mācīšanai ir jābūt cieši saistītām. Šajā ziņā mūsu vērtēšanas kritērijiem vajadzētu būt noteiktiem, vadoties pēc mērķiem, kas saistīti ar izglītību un kurus mēs uzskatām par būtiskiem. To saturam ir jābūt skolēniem pieejamam (8. modulis) jau no paša sākuma, lai skolēni jau uzreiz zinātu, kā viņi tiks vērtēti. Lemjot, ko vērtēt, izvēle balstās uz to, ko mēs uzskatām par galvenajiem izglītības mērķiem. No interkulturālās perspektīvas mums ir jāatceras, ka zināšanas dažādās sabiedrībās un grupās veidojas dažādi. Tas mums ir jāņem vērā, kad izvēlamies vērtēšanas kritērijus un procedūras.

Tās zināšanas un pieredze, ko bērni ņem sev līdzi uz skolu, ir ļoti dažādas – atkarā no viņu pagātnes. Tam ir liela nozīme, jo, vadoties no tā, katrs bērns individuāli saprot uzdevumus. Tādēļ ļoti svarīgi ir skolotājiem apzināties šos dažādos veidus, kādā var uztvert it kā vienus un tos pašus faktus un vienas un tās pašas problēmas. Ja pārāk daudz koncentrēsimies uz „pareizo” izskaidrojumu meklēšanu, mēs pavisam viegli varam nepamanīt bērnu, kurš uztver problēmu no cita redzespunkta.

Iespaids, kurš tiek likts uz mutisko zināšanu vērtēšanas procesu, var mūs novest pie tā, ka mēs nenovērtējam bērna parādītās zināšanas tikai tāpēc vien, ka viņš pietiekami labā līmenī nepārzina skolā lietoto valodu. Ja skola vērtē to, kādu pieredzi un zināšanas bērni atnes sev līdzi, tam vajadzētu parādīties mācību programmā.

„Manuprāt, visnoderīgākā atšķirība starp noderīgu nodarbību un tādu, kas nav noderīga, ir tā, vai nodarbībā var izpausties mācīšanās kā process vai arī tā vienkārši pati par sevi ir kā izolēts uzdevums. Šis nav tikai jautājums, kas pretnostata formālo un derīgo. Vienalga – kā vecāks vai kā skolotājs, es uzskatu par visderīgākajiem un visaizraujošākajiem tos vērojumus, kuri man parāda to, kā bērns kaut ko iemācās, kā bērns demonstrē progresu zinātniskos, lingvistiskos vai matemātiskos uzdevumos.

Šis citāts skaidri parāda to, ka daudz vairāk nepieciešama ir koncentrēšanās uz mācību procesu, nevis uz tā rezultātu. Skolotājiem ļoti nozīmīgi ir saprast to, vai bērns progresē, un plānot šo viņa progresu. 5. aktivitāte šajā modulī ir ļoti svarīga, lai varētu sekot līdzi bērna progresam.

Izglītības mērķi ietver sevī daudz vairāk nekā tikai vienkāršu faktoloģisku zināšanu iegūšanu. Attieksme, zināšanas, procesi (formulējot problēmu, interpretējot tabulu), kritiskā domāšana, darba ieradumu pamatošana, vērtības – tas viss ir daļa no tā, kas tiek mācīts skolā un kam vajadzētu tikt ņemtam vērā, vērtējot mācīšanos. Vērtēšanai nevajadzētu tikt ierobežotai tikai ar pārbaudījumiem, kas mums parāda, ko skolēns ir iemācījies mehāniskā veidā: parasti, iekļaujot faktus un tad tos uzrakstot uz lapiņas (vai izvēloties vienu pareizo atbildi). Vai arī, kas ir vēl sliktāk, tādiem pārbaudījumiem, kuri liek uzsvāru uz to, ko skolēni nezina.

Vēl vairāk, vērtēšanas mērķim nevajadzētu būt atzīmju likšanai, lai parādītu skolēniem viņu sasniegumus vai, tieši otrādi, neveiksmes. Nav nekādas jēgas ielikt skolēnam atzīmi un ļaut, lai robi viņa zināšanās paliek neaizpildīti. Vērtējumam konstruktīvā veidā vajadzētu parādīt, ko bērns tiešām mācās, uz ko viņš/viņa ir spējīgs. Vērtēšanas rezultātiem vajadzētu mums palīdzēt nodrošināt, lai robi bērnu zināšanās tiktu aizpildīti un, ja nepieciešams, vadoties pēc šiem rezultātiem, mēs varētu mācīt tādā veidā, lai bērns sasniegtu iecerētos mērķus.

Oficiālie ziņojumi par zināšanu līmeni, kādus veic, lai pārbaudītu nacionālo mācību programmu vai jebkāds cits kontroles mehānisms, ko lieto skolēnu vērtēšanai, neatspoguļo veidus, kādos bērni individuāli mācās un viņu mācīšanās periodiskumu. Šie pētījumi nepiedāvā mums skaidru, pilnīgu ainu par procesiem, kā skolēni apstrādā informāciju. Līdzīgas dabas iebildumi var rasties saistībā arī ar standartizētajiem testiem.

Kādus kritērijus jūs lietojat, lai vērtētu savus skolēnus?

Vai šie kritēriji ir zināmi visiem jūsu skolēniem?

Kāda veida mērķus jūs uzsverat?

Vai jūs tādā pašā mērā vērtējat arī procesu, kādā skolēni veic uzdevumus, un ne tikai tā galarezultātu?

Izjautājiet dažus potenciālos skolotājus, kuri šobrīd vēl tikai mācās, un mēģiniet uzzināt, kādi ir viņu kritēriji skolēnu vērtēšanā.

Vai viņi, vērtējot skolēnus, ņem vērā dažādus aspektus (attieksmi, zināšanas)?

Ja viņi uzsver tikai faktoloģisko zināšanu nozīmi, palīdziet viņiem saprast visus nepieciešamos izglītības aspektus, ne tikai tos, kas balstās uz faktu iemācīšanos. Vērtēšanā ir jāņem vērā ne tikai galarezultāts, bet arī visi pārējie aspekti.

Jūs varat turpināt interviju, uzdodot tālāk esošos jautājumus vai arī atbildiet uz tiem pats:

Kā jūs definējat sasniegumus?

¹Burgess-Macey, C. (1994). Assessing young children's learning. In: Keel, P. (ed.) *Assessment in the Multi-ethnic Primary classroom*. London, Trentham Books.

Kādas skolā ir sekas skolēnu atzīmēm?

Vai skolēns, kuram ir laba attieksme un uzvedība, kas vērsta uz sadarbošanos, bet kurš nav dažos aspektos labi izpratis mācību priekšmeta vielu, saņems sekmīgu atzīmi?

Ar kādām grūtībām un spiedienu jūs sastopaties vērtēšanas sakarā?

Kā jūs tiekat ar tām galā?

Kā un kad vērtēt?

Vērtēšana var tikt veikta pirms mācību uzsākšanas, mācīšanas un mācīšanās laikā, kā arī tās beigās: vērtēšana visās šajās stadijās ir ļoti nozīmīga, bet pirmajās divās, vadoties no interkulturālās perspektīvas, tā ir visnozīmīgākā.

Mācīšanas procesa sākumā mūsu pašu darbības vērtēšana un skolēnu zināšanu līmeņa vērtēšana ir ļoti būtiska, lai apzinātos, „kur mēs atrodamies”. Jēgpilnas mācīšanās konstrukcijai vajadzētu būt balstītai uz tā, ko skolēni jau tiešām zina, un uz tā, ka viņi paši apzinās, ko viņi zina. Vērtēšana pirms mācību procesa sākšanās var tikt īstenota vairākos veidos, ne tikai ar standartizētu testu palīdzību. Citas – kvalitatīvākas – metodes ir balstītas uz dialogu, savstarpējo sadarbību un pārrunām starp skolotāju un skolēniem. Šādas metodes ir ļoti noderīgas, lai varētu vērtēt mācīšanas un mācīšanās procesu un varētu piedāvāt skolēniem tieši to, kas viņiem ir nepieciešams.

Vēl vairāk, uz procesu balstītas darbības lielākā mērā, nekā tādas darbības, kuras tiek veiktas ar zīmuli un papīra palīdzību, parāda to, ko bērni zina un ko viņi ir spējīgi izdarīt, lai gan pirmajā brīdī tas liekas nesalīdzināmi sarežģītāk. Nepieciešams ir izdomāt tādas nodarbības, kuras parāda to, kā bērni mācās, tāpat kā to, ko viņi ir iemācījušies.

„Ja mēs bērniem nepiedāvāsim tādas nodarbības, kurās viņi var pilnībā izpausties, mēs nevarēsim optimāli un taisnīgi novērtēt bērnu zināšanas.”

(Sturman and Francis, 1994)

Šiem ieteikumiem (Aguado, 2003) vajadzētu palīdzēt garantēt to, lai vērtēšana nepildītu tikai akreditācijas vai selekcijas funkcijas.

- Atzīmes nav jāliek par visu, ko skolēni izdara. Esecām, mutiskajiem uzdevumiem, darbiem, kas tiek veikti, kopā sadarbojoties vairākiem bērniem, nevajadzētu tikt vērtētām ar atzīmēm.
- Rakstiskie uzdevumi. Izvairieties likt atzīmes par eseju un semestra darbu pirmajiem uzmetumiem. Atzīmēm vajadzētu tikt liktām tikai tad, kad skolēns beidzot ir ar savu darbu apmierināts
- Kritēriji. Jau sākumā izskaidrojiet vērtēšanas kritērijus. Skolēniem jau no paša sākuma ir jāzina, kas no viņiem tiek prasīts. Pārrunājiet ar viņiem, kā jābūt izpildītiem uzdevumiem, lai saņemtu labas atzīmes, un kā nedrīkst pildīt uzdevumus.
- Pašvērtēšana. Pēc iespējas biežāk skolēniem vajadzētu ļaut pašiem vērtēt savus darbus saskaņā ar izskaidrotajiem kritērijiem.

- Individuālas sarunas. Katram skolēnam vajadzētu veltīt dažas minūtes, lai pārrunātu ar viņu darbu – viņa izpildītos uzdevumus un rezultātus. Vērtēšanas būtiskākais mērķis ir atbalstīt skolēnu darbu un informēt par viņu attīstību, nevis tiesāt viņu kļūdas.
- Rakstiska sazināšanās ar vecākiem. Informējiet viņus par viņu bērnu progresu un aktivitātēm. Sarakstei jānotiek ģimenē lietotajā valodā (ja pats šo valodu nepārzināt, palūdziet kāda palīdzību).
- Lieciet uzsvāru uz pozitīvajiem aspektiem. Pievērsiet uzmanību sasniegumiem un tam, ko skolēni ir sasnieguši, izdarījuši, iemācījušies, uzlabojuši, neatkarīgi no viņu kļūdām.

Vēl dažus noderīgus padomus) – gan par skolēnu vērtēšanu, gan arī par pozitīvu starpgupu attiecību veidošanu ir devis Akselsons (1999):

- Ieviesiet jaunas intelekta normas un lieciet uzsvāru uz daudzveidīgām intelektuālajām spējām papildus lasīšanas, rakstīšanas un datorprasmēm. Loģika, problēmrisināšana, kreativitāte, ideju izteikšana, vadītspēja un sadarbošanās ir citas jomas, ar kurām skolēni var lepoties.
- Cīnieties pret saviem pareģojumiem, ka minoritāšu bērni negūs panākumus, un strādājiet visu bērnu panākumu labā!
- Lieciet bērniem pildīt uzdevumus kopā ar visdažādākiem partneriem!
- Kad bērni ir pakļauti segregācijai bilingvālās vai citādās programmās, izdomājiet dažādus uzdevumus, kuros bērni varētu darboties kopā ar tiem saviem vienaudžiem, ar kuriem pārējā laikā viņiem nesanāk būt kopā!

Vai atceraties trīs iepriekš pieminētās vērtēšanas stadijas?

Kura no tām, pēc jūsu domām, ir pati nozīmīgākā?

Kāpēc? Kā jūs vērtējat katru no tām?

Kādas ir sekas?

Pēc ieteikumu par vērtēšanu izlasīšanas, kuri ir atrodami šajā nodaļā, atzīmējiet lietas, ko jūs parasti veicat un tās, ko jūs neveicat. Ja jūs darāt dažas no šeit minētajām lietām, mēģiniet pamainīt savu mācīšanas taktiku, nākotnē sekojot dažiem no šeit minētajiem ieteikumiem. Visticamāk, ka jūs uzreiz neredzēsiet rezultātus, bet, sekojot šiem ieteikumiem, iespējams, izdarīsiet nozīmīgas izmaiņas skolēnu vērtēšanā.

Īpašu palīg līdzekļu apakšnodaļā atrodiet avotus par šo tēmu un izpētiet tajos minētās metodes, kuras jūs, ņemot vērā arī to, kas rakstīts šajā nodaļā, varētu izmantot savā praksē.



aktivitātes un ierosinājumi

1. aktivitāte. Ārējais izskats var būt maldīgs. Parunājiet ar saviem skolēniem!

Kā redzējām informācijas apakšnodaļā, skolēnu spēju vērtēšana bieži ir balstīta uz viņu ārējām pazīmēm, piemēram, izskatu, uzvedību, valodas prasmi utt. Mēs ieteiksimies, lai cik grūti mums arī nebūtu to atzīt, no ārējā izskata. Ar šo uzdevumu mēs gribam palīdzēt jums labāk iepazīt savus skolēnus un viņu ģimenes. Iedomājieties kādu skolēnu, kuru jūs „klasificējāt” pēc viņa ārējām pazīmēm mācību gada sākumā. Īsi izskaidrojiet, kā jūsu attieksme pret šo skolēnu gada laikā ir mainījusies un kā tas ir kopumā ietekmējis jūsu praksi.

Intervējiet dažus no saviem skolēniem un mēģiniet noteikt savas aizspriedumainās idejas, kādas jums bija par viņiem. Pajautājiet par viņu interesēm, kādus viņi sevi redz nākotnē, kā viņi jūtas skolā, kā viņi sadzīvo ar citiem skolēniem, kādas grūtības viņi pārdzīvo skolā, kas viņiem patīk utt. Vai pēc intervijas jūsu viedoklis mainījās? Vai tagad par viņiem zināt vairāk? Kā šīs zināšanas ietekmēs praksi?

Lai paaugstinātu jūsu cerības un sasniegtu labāku jūsu skolēnu izpratni, ir svarīgi, lai jūs ar viņiem runātu par lietām, kas viņus interesē, tādējādi viņus labāk iepazīstot. Jūs kā skolotājs būsiat pārsteigts. Jūsu attiecības ar skolēniem būs citādākas, un jūsu mācīšanas prasmes uzlabosies, kad centīsities pielāgoties savu skolēnu interesēm.

2. aktivitāte. Lēmumi, kas apzīmē

Mācību gada vidū Hozē (skolēns no Santa Domingo) pievienojās klasei. Viņa akadēmisko zināšanu līmenis neatbilst tādām, kādam vajadzētu būt viņa vecumā. Viņš nespēj tekoši lasīt un arī matemātikā viņa zināšanas ir vājas. Stundās Hozē tiek nosēdināts klases aizmugurē vienā solā ar meiteni, kuras akadēmiskais līmenis ir līdzīgs viņējam. Regulāri abi šie skolēni apmeklē „kompensācijas nodarbības”, kur viņi individuāli strādā pie valodas prasmju uzlabošanas un prasmēm matemātikā. Viņu piedalīšanās galvenās plūsmas klases nodarbībās ir ļoti pasīva, tāpat kā viņu lietderīgi izmantotais mācību laiks, kurš tiek pavadīts, zīmējot vai veicot mehāniskas rakstīprasmes aktivitātes (piemēram, „Šodien mēs strādāsim ar spāņu vārdiem, kas sākas ar *pra-*, *pri-*, *pro-*, *pru-*.”).

Tādas situācijas, kas līdzīgas šeit aprakstītajai, iespējams, jums nav pazīstamas. Kāpēc tiek pieņemti šādi lēmumi? Mēs neapspriežam vajadzību sniegt nepieciešamo atbalstu. Jautājums ir par to, kādā veidā šis atbalsts tiek sniegts.

Padomājiet par šiem diviem skolēniem vai kādiem citiem, kuri atrodas līdzīgā situācijā. Kā viņi jūtas? Kā viņi progresē mācību procesā? Kā viņi novērtē to atbalstu, ko viņi saņem? Kāda veida atbalsts būtu atbilstošāks interkulturālajai pieejai?

3. aktivitāte. Skolēnu spēju aplūkošana no citas perspektīvas

Ja mēs jums kā skolotājam pajautātu, ko domājat par cilvēku kā mācīšanās potenciālu, jūs, iespējams, sniegtu mums optimistisku atbildi. Saskaņā ar mūsu pētījumiem – gan no teorētiskā un pat no filozofiskā viedokļa, varam teikt, ka ikvienam ir augsts mācīšanās potenciāls. Kā izglītības profesionāļiem, mums ir (vai vajadzētu būt) lielas cerības attiecībā pret cilvēku potenciālu mācīšanās ziņā.

Bet pienāk laiks, kad praksē šīs cerības neīstenojas. Sistēmā, kur šādas cerības nav tipiskas, kur lielas cerības netiek saistītas ar pilnīgi visiem skolēniem, mēs atraujamies no mūsu optimistiskā pasaules redzējuma un aizmirstam par šo mācīšanās potenciālu. Tas var notikt arī, kad sastopamies ar sarežģītām situācijām vai ar skolēniem, kuri akadēmiskā ziņā nesasniedz nepieciešamo līmeni.

Veids, kā mēs vērtējam skolēnus, ļoti ietekmējas no mūsu cerībām attiecībā uz viņu mācīšanās potenciālu un no tā, kāda ir mūsu pieeja mācīšanās procesam. Izsakiet savu viedokli par tālāk aprakstīto piemēru no intervijas ar skolotāju grupu:

“Mēs bijām pilnīgi pārliecināti, ka tas skolēns, kuru mēs nekad neaizmirsīsim, nebūs spējīgs iemācīties vairāk, nekā viņš jau bija iemācījies. Mēs, jau paskatoties uz viņu, varējām pateikt, ko viņš nezināja. Mēs zinājām, ka šis skolēns nemācēja rēķināt, locīt darbības vārdus, viņam bija grūtības ar valsts atrašanu kartē utt. Tomēr, kā izrādījās, šis skolēns bija spējīgs izdarīt daudzas citas lietas, kuras mēs nebijām ņēmuši vērā mūsu vērtējumā. Pievēršot uzmanību tikai tām prasmēm, kuras viņam nepiemita, mēs bijām palaiduši garām lielisku potenciālu.”

Vai jums ir bijusi līdzīga pieredze?

Tātad, tā vietā, lai uzsvērtu negatīvo un robus skolēnu zināšanās, liksim uzsvaru uz pozitīvo, t.i., ko mēs zinām par to, ko mūsu skolēni var izdarīt? Ievērojot mūsu skolēnu potenciālu nozīmē novērtēt viņu spēcīgās puses un spējas, tas ir, lietas, ko viņi var izdarīt. Tas ne tuvu nav tik vienkārši, kā zināt, ko viņi nevar izdarīt.

Lai centrā novietotu to, ko skolēni var izdarīt, mēs lūdzām palīdzību labam psihologam (L. Vigotskim). Sekojot loģiskajai secībai, kādā mēs mācām (pirms ķeramies pie rēķināšanas, mums ir jāizskaidro skolēniem, kas ir skaitļi, un tikai pēc saskaitīšanas mēs varam ķerties pie dalīšanas utt.), paskatīsimies uz to, ko skolēni zina un ko viņi spēj izdarīt. Tas varētu tikt darīts šādā veidā:

- Sagatavojiet ģsu skolēnu sākotnējā zināšanu līmeņa novērtēšanas shēmu. Aizmirstiet to, ko viņi nezina un pamēģiniet atklāt, ko viņi jau zina. Mēs varam savā apziņā sagatavot ģsu pārskatu par skolēnu spējām.
- Ierosiniet bērniem veikt dažādus uzdevumus, kas varētu mums palīdzēt novērtēt dažādus ar viņu spējām saistītus aspektus.
- Visbeidzot, sākot ar „soli pa solim” mācīšanas ideju (kura ir nedaudz riskanta, bet ar laiku mums tas aizmirsīsies), mums ir jāizplāno, kā mēs mācīsim.

Mums nevajadzētu aizmirst Vigotska kritiku par Piažē attīstības stadijām, kuras balstās uz to, ko skolēni var izdarīt pašu spēkiem, kad viņi ir sasnieguši savam vecumam atbilstošu zināšanu līmeni. Vigotskis apskata skolēnu potenciālu no citas perspektīvas, izmantojot „tuvākās attīstības zonu”, kura tiek definēta kā:

“Attālums starp patieso attīstības līmeni, kuru nosaka neatkarīga problēmu risināšana, un līmeni potenciālajai attīstībai, kas varētu tikt sasniegta, risinot problēmas pieaugušo uzraudzībā vai sadarbojoties ar citiem – spējīgākiem – vienaudžiem.”

(Vygotsky, 1978, 86)

Mēs ierosinām jums rīkoties līdzīgi: palūkojieties uz to, ko skolēni spēj izdarīt, sadarbojoties ar citiem skolēniem; tas ir daudz vairāk, nekā viņi spēj paveikt pašu spēkiem. Vienlaicīgi ar tā, ko skolēns var izdarīt viens pats un ko - ar citu palīdzību, novērtēšanu, mums vajadzētu pievērst uzmanību arī tam, ko viņš varētu izdarīt nākotnē, un, balstoties uz to, veidot savu mācīšanas stratēģiju.

4. aktivitāte. Dariet skolēniem zināmu savu viedokli (jau sākumā izskaidrojiet viņiem mācīšanas un vērtēšanas mērķus)

Lai arī daži skolēni ļoti vienkārši saprot, ko no viņiem gaida skolā (t.i., atbilstošu uzvedību) vai eksāmenā (t.i., kas ir jāizdara, lai to nokārtotu), patiesība ir tāda, ka daudzi citi skolēni nezina spēles noteikumus un nesaprot, ko no viņiem gaida. Tāpēc viņiem ir daudz grūtāk izdarīt to, ko no viņiem gaida. Dosim ikvienam iespēju mācīties, ļaujot visiem jau no paša sākuma piedalīties procesā un nesamazinot mūsu vērtēšanas mehānismus tikai līdz rakstiskiem eksāmeniem.

Ja mēs jau pašā mācību gada sākumā izskaidrojam mērķus, ko vēlamies sasniegt zināšanu jomā, skolēni jau uzreiz zinās, kas viņus sagaida. Tas ir īpaši noderīgi un nepieciešami, kad klasei mācību gada vidū pievienojas jauni skolēni. Tas, ko mēs grasāmies mācīt, ir tieši tas, ko mēs pēc tam vērtēsim. Mēs pat varam iet vēl tālāk un apspriest vērtēšanas mērķus, saturu un kritērijus. Tas palielinātu skolēnu līdzdalību mācīšanas un mācīšanās procesā un viņu motivāciju sasniegt izvirzītos mērķus.

Padomājiet par:

- dažādiem veidiem, kā noteikt mācīšanās mērķus katrā no jūsu mācāmajām klasēm, un, ja iespējams, tad sadarbojoties ar pašiem skolēniem;
- kā šos mērķus saistīt ar vispārīgākiem mērķiem un reālu jūsu skolēnu pieredzi;

- mācīšanas saturu; kā to padarīt pieejamu visiem skolēniem, kādas prioritātes būtu izvirzāmas; (to, vai viss mācību programmas saturs ir vienlīdz nozīmīgs skatīt 4. un 8. modulī).

Katras nodarbības sākumā iepazīstiniet skolēnu ar to, ko jūs vēlaties, lai viņi tajā apgūst. Pavērojiet, vai, izmantojot šādu stratēģiju, klasē notiek straujāks progress un vai skolēnu mācīšanās rezultāti uzlabojas?

5. aktivitāte. *Portfolio*: skolēna darba vērtēšana

Aplūkojiet tālāk minēto mājas lapu internetā un citas lapas, kuras varat atrast šī moduļa īpašu palīglīdzekļu un papildu adresu nodaļā. Aprakstiet, kas ir *portfolio*, kādas ir tā priekšrocības un kādi ir tā trūkumi. Izmantojiet to savā praksē un aprakstiet, kā tas darbojas.

Portfolio: <http://www.etni.org.il/ministry/portfolio/default.html>

Definīcija: „Mērķtiecīga skolēna darbu saglabāšana, kuros parādās skolēna centieni, progress un sasniegumi vienā vai vairākās sfērās. Šajā procesā vajadzētu iekļaut skolēna piedalīšanos satura izvēlē, atlases kritērijus, vērtēšanas kritērijus un to, kā skolēns pats ir vērtējis savus darbus.”

(Paulson, Paulson, Meyer, 1991)

Šādā veidā *portfolio* ir skolēna darbu pieaugoša, dzīvojoša kolekcija – katru tajā iekļauto darbu uzmanīgi ir izvēlējis pats skolēns, balstoties uz īpašiem iemesliem, kurus viņš pats izskaidro. Pats nozīmīgākais *portfolio* mērķis ir iedrošināt skolēnus parādīt arī citiem viņu progresu mācībās. Galvenā *portfolio* vērtība ir tāda, ka, to veidojot, skolēni kļūst par aktīviem mācīšanās procesa un tā vērtēšanas dalībniekiem.

6. aktivitāte. Izlasiet uzmanīgi tālāk esošo tekstu!

“Akadēmisko rezultātu vērtēšanas samazināšanās atstāj pozitīvu iespaidu uz skolēniem. Ja spožie, par citiem „labākie” skolēni skolā iemācās būt arī cietsirdīgi un neizpalīdzīgi, skolai būtu jāuztraucas par to, ka tā ir devusi viņiem tik daudz „ieroču” tādiem būt...”

Skolu centriem jāpilda sociāla misija, un viņu vērtēšanas sistēma nevar sastāvēt tikai no akadēmisku veiksmju un neveiksmju uzskaitīšanas.”

(Miguel Angel Santos Guerra)

Mazās grupās kopā ar kolēģiem apspriediet šos jautājumus:

- Kāda veida lietas skolā tiek vērtētas? Vai ir patiesa saistība starp to, kas tiek uzskatīti par skolas mērķiem un to, kas tiek vērtēts? Vai ir vēl kādi citi aspekti, kuriem vajadzētu tikt vērtētiem?
- Kādas ir galvenās „spožu” skolēnu pazīmes? Kas nosaka šīs pazīmes?
- Kāda veida informācija tiek pievienota labām un sliktām atzīmēm? Kam šī informācija ir nozīmīga? Kāda veida papild iespējas un papildlīdzekļus skola piedāvā tiem, kuri ir „izkrituši”? Kas tiek piedāvāts tiem, kuri ir nokārtojuši pārbaudījumu?

7. uzdevums. Analizējiet šīs „vērtēšanas disfunkcijas” ²!

1. Vērtēšana ietver tikai faktoloģisko zināšanu novērtējumu.
2. Skolēns ir atbildīgs par savām neveiksmēm.
3. Jāvērtē ir tikai skolēni.
4. Vērtēti tiek tikai rezultāti.
5. Vērtēšanas centrā liek skolēnu zināšanu trūkumu, t.i., to, ko viņi nezina.
6. Vērtēšana ir reducēta līdz atzīmei.
7. Eksāmeni ir galvenie mehānismi, ar kuru palīdzību notiek vērtēšana.
8. Vērtēšana ir normatīva.
9. Vērtēšana ir selektīva.
10. Vērtēšana ir procesa nobeigums.
11. Netiek lietota pašvērtēšana.
12. Skolotājs ir galvenais vērtēšanas īstenotājs.
13. Vērtēšana atbalsta konservatīvu praksi.
14. Vērtēšana var tikt izmantota kā represīvs līdzeklis.
15. Vērtēšana, kura turpinās visu laiku, netiek izmantota.

(Blanco Prieto, 1996)

Analizējiet vērtēšanas procesu, ko jūs īstenojat savā praksē. Nosakiet alternatīvas vērtēšanas metodes, kuras varētu izskaust augstāk minētās „disfunkcijas”. Apskatot vērtēšanu no formālas perspektīvas: kāda veida priekšrocības, pēc jūsu domām, tai ir no skolotāju un arī no skolēnu redzespunkta?

² Blanco Prieto, F.(1996). *La evaluación en la educación secundaria (=Evaluation in Secondary Education)*. Salamanca, Amarú.



ierosinājumi sadarbībai

1. IEROSINĀJUMS. Ārējais izskats rada viedokli par personu

Šis ierosinājums ir saistāms ar iepriekšējās apakšnodaļas 1. aktivitāti. Mēs gribētu, lai jūs izteiktu savu viedokli par to, kādas cerības izraisa sastapto cilvēku ārējais izskats (kas reizēm ir balstīts uz ļoti nelielu informācijas daudzumu par šo cilvēku): domas par skolēnu potenciālu un jūsu darbības, kas izriet no šīm domām, piemēram, veids, kādā jūs sadarbosieties ar skolēniem, vieta, kādā jūs viņus nosēdināsiet mācību telpā utt.

Pajautājiet kādam darba biedram, lai viņš vairākas dienas piedalās jūsu vadītajās stundās un vērtē jūsu darbu. Galvenā uzmanība jāpievērš tam, kā jūsu sākotnējie iespaidi par katru skolēnu ietekmē to, kā jūs pēc viņu izturaties. Pastāstiet novērotājam, ko jūs domājat par katru no saviem skolēniem, kāpēc jūs klasē rīkojaties tieši tā, kā jūs rīkojaties. Padomājiet, kādas pārmaiņas jūs varētu ieviest, lai aizspriedumi nenovestu pie dažu skolēnu „izslēgšanas”.

2. IEROSINĀJUMS. Runājot par mūsu darbu: diskusiju grupa, kurā piedalās skolotāji un skolēni

Skolotājs izveido diskusiju grupu par vērtēšanas jautājumiem: kas tiek vērtēts, kam vajadzētu tikt vērtētam, kā, kāpēc, kādi ir tā mērķi utt. Atkarā no tā, kādā situācijā atrodas skolotājs un kādas ir viņa intereses, skolotājs var sagatavot aptauju par vērtēšanu, kurā būtu iekļauti viņa interesēm atbilstoši jautājumi (skolēnu vērtēšana, mācīšanas procesa vērtēšana utt.). Tad skolotājs izvēlas dažus cilvēkus (skolēnus un citus skolotājus), un vada apmēram stundu garu diskusiju ar viņu piedalīšanos. Pēc tam viņš/viņa izdara secinājumus par savāko un analizēto informāciju. Viņš/viņa var uzdot dažādus jautājumus (arī pats var piedalīties to atbildēšanā), piemēram: ko jūs ieguvāt, piedaloties šajā diskusijā? Kādas izmaiņas jūs šīs diskusijas ietekmē varētu ieviest vērtēšanas procesā?

Tā vietā, lai organizētu diskusiju, var rīkot arī atsevišķas intervijas.

3. IEROSINĀJUMS. Izglītības mērķu saskaņošana vērtēšanas procesā

Padomājiet par stratēģijām, kuras jūs varētu izmantot, lai vērtētu dažāda veida izglītības aspektus (faktoloģiskās zināšanas, prasmes, iemaņas, attieksmi), visām tām pievēršot vienādu uzmanību. Ja ir nepieciešamība, mēģiniet rast vienotu viedokli ar citiem kolēģiem; ja jūs vēl tikai mācāties par skolotāju, diskutējiet par šo jautājumu ar saviem studiju biedriem.

Intervējiet skolotājus un uzziniet, kādus vērtēšanas kritērijus viņi piemēro, lai vērtētu dažādus izglītības aspektus (attieksmi, mācīšanās gaitu, faktoloģiskās zināšanas).

- Vai viņu kritēriji tiešām atbilst dažādiem izglītības aspektiem?
- Vai visi šie aspekti tiek vienlīdz ņemti vērā vērtēšanas procesā?
- Vai daži no šiem aspektiem, pēc viņu domām, ir nozīmīgāki par citiem? Kāpēc?
- Ar kādām grūtībām un spiedienu viņi sastopas, vērtējot visus šos dažādos izglītības aspektus?

(Līdzīgs uzdevums ir ievietots arī informācijas apakšnodaļā, bet daži no jautājumiem atšķiras.)

4. IEROSINĀJUMS. Palūkoties uz sevi ar mūsu skolēnu acīm

Šoreiz skolēni vērtēs mūsu mācīšanu. Ierosiniet šo nodarbību skolēniem, dodiet viņiem nepieciešamo laiku, lai sagatavotu aptaujas jautājumus, kuros būtu apskatītas dažādas viņu pašu izvēlētas jomas (kā jūs mācāt, jūsu attieksme pret skolēniem, attiecības ar skolēniem, kā jūs vērtējat skolēnu mācīšanos, kas varētu tikt mainīts utt.). Ļaujiet skolēniem atbildēt uz visiem jautājumiem un veiciniet diskusiju par šo tēmu, iesaistot tajā visu klasi. Jums vajadzētu izskaidrot, kāpēc jūs klasē darāt noteiktas lietas, un piekrist kaut ko arī mainīt. Panāciet vienošanos ar skolēniem, ka jūs mēģināsiet uzlabot savu mācīšanas veidu un viņi, savukārt, viņu pašu darbu klasē.

5. IEROSINĀJUMS. Skolēni vērtē paši sevi

Mums ir jāņem vērā tas, ko skolēni paši domā par savu mācīšanās procesu. Jūs varat izmantot dažādas stratēģijas: katrs pats ieliek sev atzīmi par kādu uzdevumu (tajā jābūt sarunai ar skolēnu, kurā viņš izskaidro, kāpēc sev liktu tieši tādu un ne citādu atzīmi); kolektīva uzdevuma vērtēšana arī notiek kolektīvi utt. Ir svarīgi, lai skolēni pievērstu uzmanību ne tikai rezultātiem, bet lai viņi vērtētu arī pašu procesu. Kā viņi ir mācījušies? Ar kādām grūtībām viņi ir sastapušies? Kā viņi tās atrisināja?



mācību programmas plānošana un adaptēšana

1. Vērtējiet skolēnu grupas zināšanas ar eksāmena palīdzību un atbildiet uz šādiem jautājumiem:

- Kā eksāmens var mani informēt par skolēnu zināšanu līmeni, prasmēm un attieksmi?
- Vai šis eksāmens dod man tiesības vērtēt skolēna zināšanas konkrētā priekšmetā?
- Kādā veidā eksāmens varētu kļūt derīgs gan skolotājam, gan arī skolēnam?

Dalieties rezultātos ar skolēniem un analizējiet, kā šo informāciju saprot un interpretē skolēnu grupa, paturot prātā iepriekšējos jautājumus. Salīdziniet skolēnu viedokļus ar saviem secinājumiem.

2. Padomājiet pat dažādām vērtēšanas stratēģijām, kuras tiek izmantotas, vērtējot izglītības aspektus. Cik nozīmīgs jums ir katrs no tiem, kad jums jāizšķiras par skolēna galējo atzīmi? Šī uzdevuma nolūks ir parādīt ideju, ka izglītība ir kaut kas vairāk par atsevišķu faktu iemācīšanos.

3. Analizējiet vērtēšanas kritērijus un metodoloģiju, kas ir iekļauta jūsu valsts oficiālajā mācību programmā. Vai tajā ir īpašas atsauces uz skolēnu vērtēšanu? Kāda veida vērtēšana ir ieteikta? Kādi vērtēšanas kritēriji – skolēniem zināmi vai nezināmi – tiek uzskatīti par labākajiem? Kāda veida izglītība tiek atbalstīta?



Īpaši palīglīdzekļi un papildu adreses

Vērtēšanas datu bāzes Eiropā

PISA: OECD programma starptautiskai skolēnu vērtēšanai

<http://www.pisa.oecd.org/>

OECD programma starptautiskai skolēnu vērtēšanai ir programma, kuras mērķis ir konstatēt skolēnu zināšanu un prasmju līmeni. Šī tēma, kā jau salīdzinoša, ir interesanta. Vienlīdzības jautājumiem saistībā ar vērtēšanas metodoloģiju un to, kas tiek vērtēts, vajadzētu pievērst lielāku uzmanību.

Vai skolēni ir labi sagatavoti tikt galā ar nākotnes izaicinājumiem? Vai viņi ir spējīgi analizēt un argumentēti pamatot savas idejas? Vai viņiem piemīt spējas turpināt mācīšanos visas dzīves garumā? Šie ir jautājumi, ko visu laiku uzdod vecāki, skolēni, sabiedrība un tie, kuri vada izglītības sistēmas.

PISA ir jauns trīs gadu pārskats par 15 g. v. skolēnu zināšanām industrializētajās valstīs. Tas norāda, cik daudz pilnīgai līdzdalībai sabiedrības procesos nepieciešamo zināšanu un prasmju skolēni ir ieguvuši obligātās izglītības beigu posmā. Pētījums piedāvā pierādījumus par to, kādas ir skolēnu spējas lasīšanā, matemātikā un zinātniskās literatūras lasītprasmē; atzīmē faktorus, kuri ietekmē šo zināšanu attīstību mājās un skolā, un kādu iespaidu tie atstāj uz izglītības politiku.

EURYDICE

Eiropas skolu, kuras piedāvā obligāto izglītību, vērtējums

<http://www.eurydice.org/Documents/EvalS/en/FrameSet.htm>

Eurydice org ir interesanta datu bāze, kura apskata Eiropas izglītības sistēmas saistībā ar visiem to elementiem: skolotājiem, skolēniem, mācību programmu utt. Šajā gadījumā Eurydice pievērš uzmanību gan ārējām, gan iekšējām skolu novērtēšanas metodēm.

Izglītības sistēmu un skolu vērtēšana pieļauj, ka pastāv lielas atšķirības tajā, kā tiek sasniegta izglītības kvalitāte laikā, kad arvien vairāk Eiropā izplatās decentralizācija – gan saistībā ar skolas personālu, gan – ar līdzekļiem un ar izglītības aspektiem. Šis vērtējums attiecas uz 2000./2001. mācību gadu. Bez šī īpašā vērtēšanas tipa (izglītības sistēmu, skolotāju vērtēšana) konstatēšanas, Eurydice salīdzina iekšējās un ārējās metodes un procesus, kā notiek skolu vērtēšana.

Kādi cilvēki ir iesaistīti dažāda veida vērtēšanā un kā viņi tiek šim darba sagatavoti? Kādos veidos iekšējā un ārējā vērtēšana ir savstarpēji saistītas un kā katra vērtēšanas forma ir organizēta? Kādi ir vērtēšanas mērķi, kritēriji un procesi un kāda nozīme ir tam, kas vērtēšanas procesā atklājas?

http://www.eurydice.org/Documents/EvalS/files/Evaluation_EN.pdf

2004. gada 21. aprīlī atjaunots *Eurydice* dokuments

Apskatītas ir gan iekšējās, gan ārējās vērtēšanas pieejas un kritēriji, procesi un rezultātu vērtēšana, tāpat kā dažas rekomendācijas vērtētājiem.

Par portfolio

Vadlīnijas portfolio novērtēšanai

<http://www.etni.org.il/ministry/portfolio/default.html>

Ir svarīgi saprast *portfolio* (t.i., „Mērķtiecīga skolēna darbu saglabāšana, kuros parādās skolēna centieni, progress un sasniegumi vienā vai vairākās sfērās. Šajā procesā vajadzētu iekļaut skolēna piedalīšanos satura izvēlē, atlases kritērijus, vērtēšanas kritērijus un to, kā skolēns pats ir vērtējis savus darbus.”) elementus, kā arī izmantošanas procedūras.

Prince George's County community. Portfolio vērtēšana

<http://www.pgcps.pg.k12.md.us/~elc/portfolio.html>

Mācību procesa galarezultāta veidu lapā kopā ar *portfolio* definīciju, izmantošanu un uzbūvi iekļauta arī interesanta informācija par mācīšanās teorijām un stratēģijām.

Izglītības resursu informācijas centrs “ERIC”

http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed388890.html

Portfolio kā mērķtiecīga skolēna darbu saglabāšana vislabāk parāda skolēna sasniegumus vai izaugsmi, tāpēc *portfolio* nevajag iekļaut pilnīgi visus skolēna radītos darbus.

Šis dokuments parāda to, kā skolēns mācību gaitā ir attīstījies – kā palielinājis savu kompetenci dažādās jomās un kādu iespaidu uz skolēnu ir atstājusi skolas laikā iegūtā pieredze.

Par veidojošo, alternatīvo vērtēšanu

Alternatīvais un veidojošais vērtējums ir kā „lietussargs visam, kas nav standartizētie jautājumi, kuros ir doti atbilžu varianti. Piemēros ir iekļauti jautājumi gan ar īsām, gan ar garām atbildēm, novērojumi, atsevišķu skolēnu vai skolēnu grupā veikti uzdevumi un *portfolio*”, kas tiek apspriests pēdējā laika pedagogijas attīstības ietvaros.

http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed470206.html

Veidojošā vērtējuma jēdziens. *ERIC Digest*

EAC East Resource List

Alternatīvā vērtējuma lietošana attiecībā uz skolēniem, kuri mācās angļu valodu.

<http://www.gwu.edu/~eaceast/reslist/alter.html>

Dokuments par tiem skolēniem, studentiem, kas mācās angļu valodu, un par alternatīvo vērtēšanu.

Specifisks interkulturāls vērtējums

Darbs ar interkulturālo aspektu

http://www.fba.uu.se/portfolio/portfolio_en/pf7.htm

Interkulturālās saziņas vērtēšana ir nepieciešama kā ļoti nozīmīgs pilsoniskās izglītības aspekts. Šī situācija parāda valodas prasmju nozīmi: "Valodas prasmes šajā perspektīvā ir kā līdzeklis interkulturālajai komunikācijai, nevis ir vērtība pati par sevi". Šajā mājas lapā ir iekļauti 22 kompetences jautājumi, piemēram, par abpusēju reprezentāciju, stereotipiem, uztvertām līdzībām un atšķirībām dažādu tautību cilvēku starpā utt. Pieminētās tautības ir zviedri, briti un ziemeļamerikāņi, bet tās varētu būt arī jebkuras citas tautības.

Eiropas valodu *portfolio*. Interkulturālais komponents un mācīšanās, kā mācīties. Eiropas Padome

http://www.tcd.ie/CLCS/portfolio/ELP_network/Intercultural_LHTLTemplates.pdf

PDF dokuments, kurā ir apspriesta valodu prasmju vērtēšanas loma Eiropas multikulturālajā sabiedrībā. Eiropā valodām ir nozīmīga loma ne tikai starp dažādām Eiropas nacionālajām valstīm, bet arī to iekšienē.



atsauces

Aguado, T. (2003) *Pedagogía Intercultural*, Madrid: McGraw-Hill.

Alexander, K. & **Entwisle**, D. (1988). Achievement in the first two years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(2), 1-157

Axelson, J.A. (1999) *Counseling and development in a multicultural society*, 3rd edn, Monterey: Brooks/Cole.

Burgess-Macey, C. (1994). Assessing young children's learning. In Keel, P. (ed.) *Assessment in the Multi-ethnic Primary classroom*. London, Trentham Books

Jackson, G. and **Cosca**, C. (1974) The inequality of educational opportunities in the South West. An observational study of ethnically mixed classrooms, *American Educational Research Journal*, 11(3): 219-229.

Perrenaud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Droz.

Sturman and **Francis** (1994) Assessing primary progress. In Keel, P. (ed.) *Assessment in the Multi-ethnic Primary classroom*. London, Trentham Books

Tomlinson, S. (1994) 'Achievement, Assessment and the School Effect', in J. Lynch, C. Modgil and S. Modgil (1994) *Cultural Diversity and the Schools*, IV, London: The Palmer Press.

7. MODULIS.

skolas struktūra un organizācija

Šī moduļa galvenie mērķi:

- **padarīt skaidrākus mūsu priekšstatus par skolu;**
- **atspoguļot galvenās skolas organizācijas dimensijas;**
- **sīki izstrādāt norādījumus interkulturālu skolu veidošanai.**



Iai sāktu domāt

Iedomājieties skolu - jebkādu skolu. Nemiet, piemēram, to, kuru jūs zināt kā skolēns vai arī kā skolotājs. Kāda tā ir? Mēs varam aprakstīt skolā valdošo noskaņu, tās struktūru kā metaforu un apzināties, ka mēs nestrādājam skolu sistēmā - mēs strādājam pie tā, kā mēs uztveram skolu sistēmu. Šī izpratne ir garīgais modelis, kas ietekmē to, kā cilvēki uzvedas skolā, un veidu, kā viņi interpretē sev apkārt notiekošo. Mēs varam uztvert skolu kā mašīnu, kā dzīvu organismu, kā smadzenes, kā politisko sistēmu, kā cietumu, kā mīklu, kas jāatrisina, kā kaut ko tādu, kas atrodas nemitīgā pārmaiņu un transformācijas procesā.

(Morgan, 1997)

Aprakstīsim dažādas skolas un dažādos to pārstāvētos garīgos modeļus.

Pirmā skola

Ēkas iekšienē uz skolas sienām ir daudz dažādu attēlu un plakātu divās valodās (skola piedalās novatoriskā bilingvālā programmā). Skolas ēka ir maza un gaiša, tās centrā atrodas laukums, kas tiek izmantots sporta stundās un kā vieta, kur vajadzības gadījumā var sapulcēties visi skolēni. Ieeju grezno liela glezna. Skolas direktora kabinets ir pilns ar papīriem un plakātiem, kuros ir redzami skolotāju stundu saraksti, ārpuskolas nodarbību apraksti, ziņojumi vecākiem, pusdienu piegādātāju reklāmas un administratīvā informācija.

Mēs pamanām daudzas atšķirības starp mācību telpām: dažādas dekorācijas, atšķirīgs krēslu un galdu izvietojums; pareizāk – katrā klasē ir cita atmosfēra. Sākumskolas bērnu mācību telpās ir daudz gleznu, tās ir izkārtotas tā, lai darbošanās notiktu stūros pa grupiņām. Pirmās klases mācību telpā galdi ir izkārtoti visapkārt skolotāja galdam. 6. klases mācību telpas ir nopietnākas un tajās nav tik daudz dekoratīvu elementu, izņemot dažus skolēnu un skolotāju veidotus sienu gleznojumus: tajos attēlota skolēnu vēlamā uzvešanās skolā, mājdzīvnieki un Spānijas kartes. Katrs galds, pie kura sēž pa vienam skolēnam, ir novietots atsevišķi un pagriezts pret skolotāja galdu.

Deviņos noskan zvans un sestās klases skolēni rindā viens aiz otra dodas klasē, sekojot savam skolotājam. Visi apsēžas un skolotājs paziņo, ka tagad viņi pārbaudīs pagājušās nedēļas eksāmenu. Skolotājs atbild uz testa jautājumiem un izskaidro, kāpēc tieši tās ir pareizās atbildes. Tas aizņem 45 minūtes. Kad visi testa jautājumi ir izskatīti, atkal noskan zvans, un skolēni dodas uz sporta nodarbību. Tajā pašā laikā desmit 5. klases skolēni apsēžas savos solos: viņiem ir angļu valodas stunda. Viņi ir spējīgākie skolēni. Pārējie 5. klases skolēni ir palikuši savā klasē kopā ar spāņu valodas skolotāju. Visi skolotāji pēc savas stundas pavada skolēnus uz nākamo nodarbību. Ik pēc 45 minūtēm daudzas skolēnu grupas dodas uz to telpu, kur viņiem notiks nākamā nodarbība. Vairākas reizes man neizdodas atrast 3.a klases skolēnus. Kur viņi atrodas pulksten 11.30?

Otrā skola

Gaiņu sienas ir pilnībā noklātas ar sienu gleznojumiem, bildēm un dažāda līmeņa veidotiem dažādu vecumu skolēnu darbiem. Netālu no galvenās ieejas, ir arī īpaša vieta, kurā apskatāmas pēdējo nozīmīgāko skolas notikumu, skolēnu ekskursiju un svētku fotogrāfijas, kā arī paziņojumi par tuvākajā laikā gaidāmajiem notikumiem. Skolotāju istabā mēs sastopam vairākas mātes, kuras palīdz skolas direktoram veikt dažādus uzdevumus. Viena no mātēm kopē mācību materiālus: skolēnu vecāki bieži mēdz sadarboties ar skolas personālu ne tikai administratīvos, bet arī šādos, ar mācībām saistītos, jautājumos.

Bērni vienmēr tiek sadalīti grupās, kas tiek veidotas, ņemot par pamatu dažādus kritērijus - dažādi akadēmiskie līmeņi tiek jaukti kopā tā, lai katrā grupā būtu vismaz viens tāds skolēns, kurš varētu palīdzēt mācībās citiem. Veidojot grupas, vērā tiek ņemtas arī savstarpējās simpātijas un antipātijas, lai izvairītos no dažādiem strīdiem.

Pirmās klases mācību telpā strādā grupas, kuras sastāv no četriem bērniem un viena pieaugušā. Pavisam ir piecas grupas, līdz ar to – pieci pieaugušie. Šādas grupas tiek sauktas par interaktīvajām grupām. Viens no pieaugušajiem, kurš šajā procesā piedalās, ir grupas skolotājs; otru grupu vada viena bērna māte; trešajā grupā darbojas skolotājs, kura pienākumos ietilpst palīdzības sniegšana vienam skolēnam ar īpašām vajadzībām, kurš darbojas vienā no grupām; pārējās divas ir musulmaņu sieviešu asociācijas dalībnieces.

Sestās klases mācību telpa izskatās tā, it kā būtu sadalīta divās zonās. Vienā no tām, netālu no loga un tieši priekšā skolotāja galdam, kurš atrodas uz neliela paaugstinājuma, ir divas rindas, kurās skolēni sēž pa vienam. Šie skolēniem nav blakussēdētāju viņu traucējošās uzvedības vai arī uzmanības trūkuma stundās dēļ. Klases telpa izskatās tīra un kārtīga, visas solu rindas ir precīzi sakārtotas. Virs tāfeles ir piestiprināti dažādi uzraksti, piemēram: "Klusums ir labākais sabiedrotais mācībās.", "Netraucē saviem biedriem!", "Pacel roku, pirms sāc runāt!"



informācija

Kad domājam par interkulturālo skolu, par kādu garīgo modeli, par kādu metaforu mēs domājam? Mums interkulturālā skola ir dzīvs organisms, kurš darbojas kompleksā sistēmā, to vada smadzenes un to raksturo nepārtraukts process, kas nodrošina tā attīstību, mainību un transformāciju. Ko tas nozīmē? Tas nozīmē, ka skola ir kompleksa sistēma, kurā sadarbojas dažādi orgāni sadarbojas, lai visi kopā paveiktu kādu funkciju (mācītu, mācītos), lai nodrošinātu skolas dzīvotspēju. Skola ir smadzenes, orgāns, kurš domā, mācās, analizē un pēc tam pieņem lēmumus. Skola nemitīgi ir pārmaiņu un transformācijas procesā, tā nekad nav statiska un ir orientēta uz izmaiņām un visa jaunā apgūšanu (skatīt par mācīšanās jēdzienu 4. modulī).

Šī skolas struktūras metafora ir tā saukto „demokrātisko skolu” un „iekļaujošo skolu” pamatā (skatīt vārdnīcā *iekļaujošās izglītības* definīciju). Jēdzienu *demokrātisks, iekļaujošs un interkulturāls* pārklāšanās šī izdevuma ietvaros ir skaidri redzama. Šajā brīdī ļoti svarīgi ir apzināties, ka skolas organizācija lielā mērā tiek ietekmēta ar faktoriem, kas nāk no ārpusē: tiesību normām, izglītības sistēmu, skolotāju lomu dažādu normu piemērošanā, Eiropas Savienības un vietējās pārvaldes regulējošo darbību un visu laiku notiekošo skolotāju sagatavošanu. Šie jautājumi tika sīkāk apskatīti iepriekšējos moduļos.

Tagad mēs pievēršam uzmanību mūsu pašu viedoklim par skolu kā organizāciju. Mēs varam uztvert skolas tēlu saasināti vai - nesaasināti, bet nevienlīdzība, kas pastāv sabiedrībā, lielākā vai mazākā mērā ietekmē visus skolēnus. Nākamais solis ir no vienas vīzijas nonākt pie citas skolas vīzijas - tādas, kurā skola ir pietuvojusies tam ideālam, ko mēs vēlamies sasniegt. Jebkurš organizatorisks lēmums var ietekmēt visu skolu sistēmu. Ikviens lēmums ietekmē to skolas tēlu, ko mēs veidojam.

Turpmākā diskusija nav paredzēta izsmeljoša, tā drīzāk mēģina piedāvāt skolas strukturālās dimensijas piemērus, kuri varētu palīdzēt interkulturālas skolas veidošanā. Mēs pievērsīsim galveno uzmanību četrām dimensijām: a) klasificēšanai un grupēšanai; b) telpas un laika strukturēšanai; c) politikai disciplīnas jomā; d) piedalīšanās un lomām.

Klasificēšana un grupēšana

Galvenā ideja, kurai vajadzētu attaisnot mūsu lēmumus par to, kā jāgrupē skolēni, ir garantēt viņu mācīšanos, garantēt, lai katrs skolēns sasniegtu tos izglītības mērķus, kurus skola ir viņam nolikusi. 1. modulis apskata šos mērķus, kuriem ir saistība ar personīgo kompetenču attīstīšanu un reālu vienlīdzīgu iespēju visiem skolēniem nodrošināšanu. Padomājiet par kritērijiem, kurus skolas izmanto, lai grupētu skolēnus. Parasti skolēni tiek salikti dažādās grupās vai stundās, vadoties pēc viņu uzvārdiem alfabētiskā secībā un, protams, vecumiem. Kāpēc šie skolēnu grupēšanas kritēriji tiek tik bieži lietoti? Kādi pieņēmumi ir šo grupēšanas

kritēriju pamatā? Kā tie apmierina skolēnu dažādās vajadzības? Kāda veida vajadzības? Kā šis grupēšanas kritērijs ņem vērā kultūru atšķirības?

Lai atbalstītu individuālās (intelektuālās, kulturālās) atšķirības, bieži tiek lietota klasificēšana. Klasificēšana ir skolēnu sadalīšana grupās pēc viņu spējām vai homogēnās grupās klases ietvaros, piemēram, valodu mācīšanās grupās, kompensācijas nodarbībās utt. Ir pat īpašas programmas (mācīšanās vai darba) vidusskolas līmenī (īpašas programmas skolēniem, kuriem neizdevās vajadzīgā līmenī apgūt „oficiālo” mācību programmu, un šo programmu ietvaros viņi tiek virzīti zemāka līmeņa darbu virzienā (skatīt 5. moduli)). Lielākajā daļā skolu klasificēšana ir tikpat nozīmīga skolas sastāvdaļa kā skolas zvans vai brīvdienas. Klasificēšana var palīdzēt arī skolēniem, kuriem ir augsti sasniegumi akadēmiskā jomā, lai gan šajā ziņā nav viedokļu vienprātības. (Nieto, 1992) Parasti to skolēnu, kuriem mācībās ir labi sasniegumi, vecāki visdziļāk iebilst pret klasificēšanas stratēģijas maiņu, jo viņi uzskata, ka šādā veidā viņu bērni ļoti daudz iegūst.

Ouksa uzskata, ka šāda prakse ir vērtējama ļoti negatīvi. Viņa ir secinājusi, ka šāda stratēģija atstāj sliktu iespaidu uz bērniem, kuri jau tā skolu bieži uztver tikai kā pārbaudījumu, tas ir, uz nabadzīgo ģimeņu bērniem un bērniem no lingvistiski un kulturāli jauktām ģimenēm. Par spīti pietiekamajiem pierādījumiem, ka klasificēšana nepalīdz sasniegt izglītības mērķus, tieši otrādi, tā kavē to sasniegšanu, šī teorija gūst arvien lielāku atbalstu Eiropas skolās. Lielākās daļas valstu oficiālā politika atbalsta speciālas programmas bērniem, kuri ir zem vidējā līmeņa, piemēram, kompensācijas nodarbības u.tml.

Problēma ir arī kritēriji, kas tiek izmantoti, lai izvēlētos skolēnus, kurus jāiesaista šajās īpašajās programmās. Lielākajā daļā skolu nav īpaši tam sagatavota personāla, kurš nosaka, kuriem skolēniem ir jāapmeklē īpašās nodarbības. Bieži lēmumi tiek pieņemti, vadoties tikai no skolēna valodas prasmēm vai arī viņa/viņas sociālās vai kultūras pagātnes (imigrantu ģimene vai ģimene ar zemiem ienākumiem). Kā piemēru tam varētu minēt to, ko mums teica kādas Spānijas skolas par kompensācijas programmu atbildīgais skolotājs:

Šajā grupā ir astoņi skolēni, no kuriem lielākā daļa ir čigāni un tikai viens no bērniem nav čigāns. Lielākā priekšrocība ir tā, ka man ir mazāk skolēnu un tāpēc klase ir vieglāk vadāma. Savukārt negatīvais ir tas, ka šīs klases skolēni uzskata sevi par nepilnīgiem un muļķiem.

Spānijā kompensācijas programmu galvenais uzdevums ir sniegt pamatprasmes – lasīšanu, rakstīšanu, matemātiku – tiem skolēniem, kuri, uzsākot skolas gaitas, šajās jomās bija atpalikuši no citiem. Patiesībā kompensācijas klasēs galvenokārt mācās imigranti, čigāni un arī bērni no sociāli zemiem sabiedrības slāņiem. Čehijas pieredze šajā jautājumā ir līdzīga: skolēniem, kuriem vajadzīga palīdzība mācībās, tiek nodrošināta iespēja mācīties atsevišķi.

Mēs ierosinām attīstīt mācīšanās vidi kopējā klasē, kurā iederētos visi bērni, neatkarīgi no viņu prasmēm, un kur visiem bērniem tiktu dota iespēja pilnā mērā attīstīt savu potenciālu. Ja atdalīšanai tik un tā ir jānotiek, jānodrošina šiem bērniem iespēja sadarboties ar pārējiem, t.i., tiem, kuri nav nodalīti. Mūsu viedoklis ir tāds, ka vispār nedrīkst pieņemt lēmumu par klasificēšanu, kamēr bērns skolā nav pavadījis pilnu mācību gadu. Skolēnu grupēšana ir pieļaujama tikai tad, ja tas ir vajadzīgs, lai nodrošinātu viņiem iespēju mācīties un 8. modulī sniegtu ieteikumu izpildi.

Telpas un laika struktūra

Moduļa sākumā mēs aprakstījām dažādus skolu scenārijus, ieskaitot atsaucis uz laika un telpas organizāciju. Kāds ir jūsu viedoklis šajā jautājumā? Kādas pārmaiņas jūs ierosinātu veikt telpas un laika organizācijā. Kāpēc?

Galvenā problēma ar daudzu skolu fizisko vidi ir tāda, ka tā pārāk kontrastē ar mācīšanas un mācīšanās iemesliem. Vairāk kā vienreiz ir pieminēta dažu skolu asociēšanās ar rūpnīcām vai cietumiem. (Oury, Pain, 1972) Kā tādā vidē var sasniegt izglītībā izvirzītos mērķus? Protams, tas neattiecas uz pilnīgi visām skolām. Atšķirība starp dažām priekšpilsētas un dažām centra skolām reizēm ir pārāk skaidri saskatāma. Vai jūs varat iedomāties gan kādu centra, gan kādu priekšpilsētas skolu? Kādas tās ir?

1979. gadā Ourijs un Peins rakstīja:

Kurš nosaka to, kādai ir jābūt skolas ēkai? Izglītības ministrija nosaka dažus pamatprincipus, dažas normas un standarta plānus. Kas ir sacerējis šīs normas? Vai tās ir atbilstošas skolu lietotāju vajadzībām? ... Bet skolas telpu lietotāji (skolotāji, skolēni, vecāki) parādās tikai tad, kad skola jau ir pabeigta... Arhitekti veido skolu ēkas tādas, lai tās atbilstu vecmodīgajam priekšstatam par to, kādai ir jābūt skolai, bet vai tās atbilst to lietotāju vajadzībām? Arhitekti skolas plānošanā pielieto normas, un rezultāts pilnībā apmierina celtnes autora vēlmes. Un tas ir viss.

Skola tiek uztverta kā dzīvs organisms, kuram ir smadzenes un kurš ir gatavs veicināt mācīšanās procesu. Bet, lai tā pēc iespējas labāk varētu īstenot savas funkcijas, tai arī fiziski ir jābūt aprīkotai pēc iespējas labāk - atbilstoši skolēnu un skolotāju vajadzībām. Skolai ir jābūt plānotai un celtai kā vietai, kur mācīt un mācīties. Tajā pašā laikā katrai vietai skolā ir jāizskatās kā mācīšanas un mācīšanās vietai: ar atsevišķām celtnēm, kurās var nodarboties ar sportu, laboratorijām, mācību stūriem, vietām, kurās var sapulcēties neformālā gaisotnē.

Ikviens skolas dzīves moments savā ziņā ir mācīšanas un mācīšanās moments arī neapzinātā veidā. Stundu sarakstiem ir jābūt pietiekami elastīgiem, lai tie pēc iespējas vairāk atbilstu dažādajiem skolēnu ieradumiem un vajadzībām. Svarīgi, lai skolotājiem būtu pietiekami daudz laika nodarbību saplānošanai un iespējām sadarboties, satīkties un parunāt ar citiem skolotājiem. Laiks, vispārīgi ņemot, ir visdārgākais no skolas resursiem.

Padomājiet par kritisko situāciju, kas aprakstīta šī moduļa sākumā. Kāds ir jūsu viedoklis par to? Ko jūs gribētu par to teikt? Kāda veida pārmaiņas jūs gribētu ieviest laika un telpas organizācijā? Kāpēc?

Kārtības politika

Skolas kārtības politika bieži vien diskriminē dažus skolēnus, it īpaši vidusskolās, kad viņiem viss it kā tiek uzspiests, nevis vienošanās tiek panāktas sarunu ceļā. Mums vajadzētu saprast, kāda ir atšķirība starp oficiālajām, skaidri noteiktajām un slēptajām normām. Oficiālās un skaidri noteiktās normas ir ierakstītas skolas kārtības noteikumos. Savukārt slēptās normas var tikt noskaidrotas, jautājot skolēniem: „Kad jūs kāds skolotājs uzslavēja vai sodīja? Kāpēc? Kādā veidā šis sods vai uzslava izpaudās?”

Daudzas kārtības problēmas izraisa kas cits, nevis skolēnu vēlme apzināti pārkāpt kādus noteikumus. Piemēram, skolēns, kurš skolā valkā cepuri, iespējams, nedara to tāpēc, lai demonstrētu savu nepakļaušanos, bet gan vēlēdamies būt stilīgs. Citi bērni, kuri nolaiž savas acis uz leju, kad tiek rāti, nedara to tāpēc, lai uzvestos izaicinoši, bet vienkārši izturas pret skolotājiem ar cieņu, kā viņiem ir mācīts mājās. Šo kultūras un sociālo atšķirību neapzināšanās laiku pa laikam noved pie nesaprašanās un nepareiziem secinājumiem. (Nieto, 1992)

Viena no galvenajām problēmām ir nekonkrētie jēdzieni, kas lietoti jautājumos, kas attiecas uz sodīšanu. Dažās skolās tika ievērots, ka neproporcionāls skaits skolēnu, kuri tika sodīti par sliktu uzvedību ir čigāni, melnādainie vai nabadzīgie.

Piedalīšanās

Piedalīšanās attiecas uz skolotāju, skolēnu un viņu ģimeņu piedalīšanos normu un noteikumu, kas regulē uzvedību un disciplīnu, attīstīšanā, tāpat kā citu nozīmīgu lēmumu, kas ietekmē skolas struktūru un procesu, pieņemšanā.

a) Skolēnu piedalīšanās

Parasti skolas nav tā organizētas, lai sekmētu skolēnu iesaistīšanos. Lai gan skolēni nomināli piedalās skolas pārvaldē (skolas padomē), parasti šī piedalīšanās ir formāla, un tai ir visai maza saistība ar patieso skolas vadīšanu. Lai sagatavotu skolēnus demokrātiskai dzīvei, skolai būtu jāļauj viņiem reāli līdzdarboties tās vadīšanā.

Patiesība ir tāda, ka skolēni bieži nav iesaistīti viņu pašu mācīšanās procesā. To, ko viņi mācās, izlemj, izstrādā un īsteno citi. Bieži vien tas, kas izlemj, nav pat skolotājs vai skola, bet gan mācību grāmata, kura nosaka mācību programmas saturu, vai arī kaut kas mītisks - „administrācija”, „oficiālā mācību programma”. Vai jūs varat atrast šādas situācijas piemērus savā pieredzē? 4. modulī ir daži komentāri par to, ko Freirs sauc par „banku” izglītību, t.i., ir process, kurā skolotājs „nogulda” zināšanas skolēnos, kuri ir uzskatāmi par tukšiem traukiem: skolotājs māca un skolēni tiek mācīti, skolotājs zina visu un skolēni nezina neko, skolotājs domā un par skolēniem tiek domāts, skolotājs runā un skolēni klausās, skolotājs disciplinē un skolēni tiek disciplinēti utt.

Viena no galvenajām sekām, kuras īpaši attiecas uz skolēniem ar zemu ienākumu līmeni un zemu novērtētām akadēmiskajām spējām, ir tā, ka viņi tiek izslēgti no turpmākas izglītošanās, jo viņu pagātnes mantojums un dzīves pieredze netiek iekļauti sarunās skolā. Skolēni, kuri pagātnē ir saskārušies vai turpina saskarties ar nedominējošās sabiedrības daļas kultūru, ir spiesti secināt, ka viņu tradīcijas, valoda un dzīves pieredze skolā netiek uzskatīta par vērtību.

b) Skolotāju piedalīšanās

Izslēgšana ietekmē arī skolotājus. Ierobežotā loma, ko skolotāji spēlē skolas dzīvē, ir vēl viena strukturāla problēma, un tā ir saistīta ar ideju par skolotājiem kā tehniķiem. Ko mēs ar to domājam? Mēs domājam, ka skolotāji ir domātāji un intelektuāļi, kuriem pret savu darbu ir jāattiecas nopietni. Pirmkārt, viņiem ir jārūpējas par saviem individuālajiem sasniegumiem un, iespējams, ka, otrkārt, – jāpalīdz skolēniem viņu kāpšanā pa karjeras kāpnēm.

Skolotājiem interkulturālajā skolā būtu jāizrāda zinātkāre un interese daudzos dažādos veidos. Skolotāju loma nav ierobežota līdz individuālām saistībām – uz viņiem attiecas sociālas

saistības. Mums ir jābūt gataviem un spējīgiem uzņemties risku mainīt mūsu personīgo viedokli par skolēniem un skolas struktūru.

Loma, ko ieņem skolotāji, ir skaidri noteikta administratīvajās normās, kuras tiek lietotas, lai vērtētu un paaugstinātu skolotājus. Piemēram, lai Anglijā iegūtu kvalificēta skolotāja statusu, ir jāatbilst noteiktiem standartiem, kuri ietver sevī šādas profesionālas īpašības un spējas:

1. pozitīvi vērtē visu skolēnu spējas; ar cieņu izturas pret viņu sociālo, kultūras, lingvistisko un etnisko pagātnes piederību; skolotāja mērķis ir palīdzēt visiem skolēniem sasniegt pēc iespējas labākus rezultātus izglītībā;
2. izturas pret skolēniem konsekventi, ar cieņu un uzmanību un aktīvi piedalās viņu mācību sasniegumos;
3. pats ir kā piemērs skolēniem – atbalsta pozitīvas vērtības, attieksmi un uzvedību – tādu, kādu viņš pats sagaida no saviem skolēniem;
4. jutīgi un efektīvi sadarbojas ar vecākiem un aprūpētājiem, atzīstot viņu lomas skolēnu mācīšanās procesā;
5. dod savu būtisko pienesumu skolas dzīvē.

Kādas darbības jūs uzskatāt par piemērotām, lai ilustrētu šos apgalvojumus?

Mūsu uzskats ir tāds, ka skolotāja rokās nevajadzētu ielikt pārāk lielu varu. Jo mazāka vara skolotājam ir piešķirta, jo pozitīvāka ir skolotāju attieksme pret skolēniem. Un tieši otrādi, skolotāji, kuri savā klasē un mācību programmā jūtas pilnīgi autonomi, izvirza skolēniem ļoti augstas prasības. Nevēlamais efekts, ko mēs vēlamies novērst, ir mācīšanas pārvēršanās par izolētu nodarbi, ko citi, izņemot skolotājus, nevar ietekmēt. Starp skolotājiem ir jānotiek pastāvīgai sadarbībai, un pat vēl vairāk – savstarpēji ir jāsadarbojas ne tikai skolotājiem, bet arī skolotājiem ar skolēnu grupām, analizējot mācīšanas stratēģijas un komunicēšanās iemaņas.

c) Vecāku piedalīšanās

Skolās, kurās ir liela vecāku ietekme, skolēni pastāvīgi sasniedz labākus rezultātus, nekā tie, kuri nāk no līdzīgām skolām ar mazāku vecāku iesaistīšanos skolas darbībā. Kāpēc? Kādi ir iemesli, kas izskaidro šo efektu?

Ne vienmēr ir skaidri saprotams, kas tiek domāts ar vecāku iesaistīšanos. Tā iekļauj sevī tikšanās, līdzdalību vecāku un skolotāju asociācijā, konferences, līdzdarbošanos administrācijas vai mācīšanas aktivitātēs. Kopumā, vecāku iesaistīšanās skolas darbībā ir ļoti reti sastopama un reti kad ir nodibinātas saiknes ar skolēnu sabiedrību. Nav neparasti, ka vecāki uzskata, ka viņu devums savu bērnu izglītībā netiek novērtēts. Pat vēl vairāk - ne visi vecāki uztver skolas kā labvēlīgu vidi saviem bērniem. Tas ir saistībā ar valodas atšķirībām vai sociokulturālajām tradīcijām, kas liek skolai uzskatīt par kaut ko tādu, kas iejaucas šo ģimeņu dzīvē.

Skaidrāki ieteikumi šajā jomā ir atrodami 6. modulī, kurš īpaši pievērš uzmanību attiecībām starp skolu, ģimeni un sabiedrību.



aktivitātes un ieteikumi

1. aktivitāte.

Analizējiet vienas vidusskolas un vienas pamatskolas klases nedēļas stundu sarakstus. Ja iespējams, prezentējiet tos grafiskā veidā. Novērtējiet laika sadalījumu tajos, ņemot vērā uzmanību, kas pievērsta specifiskam saturam un uzdevumiem; elastīgumam vai nekustīgumam un nespējai pielāgoties indivīdu vajadzībām un interesēm; cilvēku resursiem un sadarbībai starp skolotājiem un sabiedrību utt.

2. aktivitāte.

Skolu fiziskā struktūra tiek kritizēta par to, ka tā nav piemērota vide mācībām. Izdomājiet, kāda būtu jūsu veidotā skola (vienalga - pamatskola vai vidusskola), kura atbilstu nepieciešamajām prasībām. Nosauciet galvenos mērķus, kādi šai skolai būtu jāīsteno (papildinformāciju varat atrast 1. modulī).

3. aktivitāte.

Salīdziniet tālāk esošo standarta dokumentu, kurš regulē uzvedību, noteikumus un attiecības starp skolēniem, skolotājiem, ģimenēm un sabiedrību. Dokumenti nesatur visus noteikumus. Izvēlētās daļas ir izraudzītas, lai šos noteikumus vislabāk raksturotu.

a) Reslovas pamatskola Prāgā 2003./2004. māc. gadā

UZVEDĪBAS NOTEIKUMI

1. Skolas apmeklēšana

- Ikviens skolēns pamatpienākums ir regulāri un laikā (saskaņā ar stundu sarakstu) apmeklēt skolu, kā arī piedalīties visos obligātajos un izvēles mācību priekšmetos, uz kuriem viņš ir pieteicies.

- Ja skolēns nevar apmeklēt nodarbības kāda iepriekš zināma iemesla dēļ, vecākiem ir jāprasa bērna skolotāja piekrišana tam, ka bērns konkrētajā dienā neapmeklēs nodarbības.
- Saskaņā ar skolas noteikumiem skolēnu vecākiem vai aizbildņiem ir jāizskaidro nodarbību neapmeklēšana saskaņā ar skolas noteikumiem.
- Noteikumi, kuri nosaka to, kas ir attaisnota nepiedalīšanās mācību stundās, un kārtība, kādā skolēnus var atbrīvot no nodarbību apmeklējuma: ja skolēns kavē vienu mācību stundu un viņu atbrīvo skolotājs, kurš vada nodarbību, viņa kavējumam ir jātiek atzīmētam klases žurnālā.

2. Skolēna tiesības

- Skolēnam ir tiesības tikt izglītotam un piedalīties nodarbībās, kuras ir atzīmētas stundu sarakstā.
- Skolēnam ir tiesības atpūsties un izmantot savu brīvo laiku starpbrīžu laikā.
- Skolēnam ir tiesības saņemt informāciju, it īpaši tādu, kas ietekmē viņa garīgo un sociālo attīstību.
- Skolēnam ir tiesības tikt aizsargātam no informācijas, kura varētu aizkavēt viņa pozitīvu attīstību un nepiemēroti ietekmēt viņa morāli.

3. Skolēna pienākumi

- Skolēnam ir jāievēro sociālās normas, kuras regulē to, kādai ir jābūt viņa uzvedībai (piemēram, piecelties kājās, kad skolotājs ienāk vai iziet ārā no klases un ar cieņu izturēties pret visām pieaugušajām personām skolas ēkās.
- Skolēnam ir jāierodas skolā pietiekami agri, lai klases telpā/darba telpā/sporta zālē būtu pirms nodarbības sākšanās un viņam būtu laiks sagatavoties nodarbībai (t.i., lai būtu vajadzīgie rakstāmpiederumi, mācību grāmatas, sporta tērps utt.); nokavēšanās tiek atzīmēta klases žurnālā.
- Skolēnam ir jānomaina viņa apavi un viņa apģērbs, lai tas atbilstu higiēniskām un drošības prasībām.
- Skolēnam ir jāizturas smalkjūtīgi pret citiem skolēniem vienmēr, lai aizsargātu viņu drošību un izvairītos no jebkādiem materiāliem zaudējumiem
- Skolēnam ir jāievēro skolas noteikumi nodarbībās, kurās nepieciešami stingrāki drošības pasākumi.

4. Klasifikācijas noteikumi

- Skolēna paveiktais tiek vērtēts atbilstoši vienotai atzīmju sistēmai, kuru ir noteicis Izglītības departaments.
- Netiek vērtēts tikai darba rezultāts, bet atzīmes ir atkarīgas arī no skolēna attieksmes un uzvedības mācību stundās, ne tikai no viņa parādītajām zināšanām eksāmenā.
- Vērtējot skolēna uzvedību, skolotājs darbojas pilnīgi neatkarīgi no visiem un vērtē skolēna uzvedību kopumā.

- Ja atkārtojas nelieli noteikumu pārkāpumi (tādi kā nokavēšanās vai apavu nomainīšana) vai arī nopietni skolas iekšējās kārtības noteikumu pārkāpšanas gadījumi, skolēns var tikt sodīts ar atzīmes samazināšanu uzvedības dēļ. Pēc samazinātās atzīmes nav obligāti jābūt kādam citam līdzeklim.
-

b) Furusetā skola Norvēģijā 2003./2004. māc. gadā

Mums ir kopēja atbildība par mācībām un labsajūtai atbilstošas vides radīšanu skolā.

Tāpēc

izturies pret citiem tā, kā tu gribi, lai pārējie izturas pret tevi.

Cieņa un taktiskums

Tāpēc mēs no tevis sagaidām, lai tu ievērotu noteiktus zelta likumus.

- Izturies pret citiem taktiski un ar cieņu!
- Neizsakies un neuzvedies tā, lai citi tavu uzvedību varētu uzskatīt par rasistisku!
- Neterorizē citus, bet palīdzi padarīt Furusetā skolu par vietu, kas brīva no varmācības!
- Nekļūc citus viņu reliģiskās pārliecības vai no tavējā atšķirīga dzīves vērtējuma dēļ!
- Runā ar citiem jauki, nelamāties vai nelieto uzbrūkošas vai nepatīkamas piezīmes!
- Neaizliedz saviem skolas biedriem piedalīties dažādās kopējās spēlēs gan telpās, gan ārā!
- Nekļūc citus, nestrīdies vai citādi netraucē pārējos skolēnus, kad viņi spēlējas!

Sadarbība un kopēja atbildība

Mums ir kopēja atbildība visā skolas dienā.
(mācību stundās)

Tāpēc

- savus mājasdarbus tu pildi savlaicīgi;
- tu laikā ierodies uz nodarbībām un tikšanās;
- tu ņem līdzi visu sev vajadzīgo;
- sporta laukumā tu spēlē bumbu pēc noteikumiem;
- Skolas teritoriju tu vari atstāt tikai tad, ja tas tev ir atļauts;
- tu rūpējies par savām personiskajām mantām. Izvairies ņemt līdzi uz skolu personiskās vērtības. Skola neatlīdzinās šīs vērtības;

- tu esi pozitīvs un uzmanīgs. Stundās tu darbojies tik labi, cik vien vari, un izrādi cieņu skolotājam un saviem klasesbiedriem, netrokšņojot stundās;
- tu nelieto savu mobilo tālruni skolā (tas atteicas arī uz skolas rīkotajām ekskursijām);
- tu izturies rūpīgi pret savām mācību grāmatām;
- tu izturies ar rūpību pret visām skolai piederošajām lietām - gan tām, kas atrodas telpās, gan tām, kas ir ārā;
- savas lietas tu uzturi tīras;
- lai ienāktu skolas dārzā, tu izmanto ieejas;
- tu ievēro skolas interneta lietošanas noteikumus;
- mēs gaidām, ka tu izturēsies kā cilvēks, kas atbild par savu rīcību.

c) Spāņu pamatskola 2003./2004. māc. gadā

REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERNO (Iekšējās kārtības noteikumi)

Skolēniem vajadzētu (attiecībā pret sevi)

- būt precīziem. Nav atļauts ienākt mācību centrā 10 minūtes pēc nodarbību sākuma;
- turēt savas mantas kārtībā;
- būt atbildīgiem klasē un dažādu aktivitāšu veikšanā;
- ņemt līdzi nepieciešamos materiālus.

Skolēniem vajadzētu (attiecībā pret citiem skolēniem)

- respektēt citiem piederošās lietas;
- neapvainot, neapsaukāt un citādi neaizskart citus;
- respektēt viņu darbu.

Skolēniem vajadzētu (attiecībā pret skolotājiem)

- būt godīgiem;
- runāt ar viņiem, ja nepieciešams atrisināt kādas problēmas vai sarežģījumus;
- respektēt viņus un viņiem klausīt.

4. aktivitāte.

Izlasiet dažādos noteikumus, kas ir aprakstīti pirmajā sadaļā. Tajos ir parādi dažādi skolu modeļi. Padomājiet un atbildiet uz šādiem jautājumiem:

- Kādā veidā šie noteikumi cenšas sasniegt interkulturālos mērķus izglītībā?
- Kādā veidā šie noteikumi cenšas nodrošināt skolēnu piedalīšanos, cilvēku lomas, laika un telpas organizāciju?



ierosinājumi sadarbībai

1. IEROSINĀJUMS.

Šeit ir uzdevums, kurā mēs vēlamies noskaidrot, kāds ir mūsu viedoklis par mūsu skolu kā par institūciju. Šis uzdevums sastāv no pieciem soļiem:

1. Izveidojiet skolēnu grupu un uzdodiet viņiem jautājumu! Pēc tam izveidojiet diskusiju par jautājumiem:
 - Kāda ir jūsu skola?
 - Aprakstiet to (telpas, kopējās nodarbības, līdzdarbošanās iespējas utt.).
 - Kāda veida pārmaiņas jūs vēlētos ierosināt, lai to uzlabotu?
2. Satiecieties ar vecāku grupu un uzdodiet viņiem tos pašus jautājumus par skolu.
3. Tagad atklājiet skolēnu viedokli vecākiem. Tas parādīs viņu atšķirīgās idejas un to, ko viņi sagaida no skolas.
4. Parādiet atbildes, kuras uz šiem jautājumiem sniedza direktors, skolotāji vai jūs pats.
5. Visbeidzot – mums vajadzētu atrast saistību un iesniegt šos priekšlikumus pārmaiņām un uzlabošanai.

2. IEROSINĀJUMS.

Izvēlieties vienu no palīglīdzekļu apakšnodaļā ieteiktajām filmām vai grāmatām. Izlasiet vai izpētiet (daļēji vai pilnībā, atkarā no tā, cik daudz laika esat gatavs šai nodarbei veltīt) un pārrunājiet tajā atspoguļoto skolas struktūru un organizāciju.

3. IEROSINĀJUMS.

Skolēnu un skolotāju ierobežotās lomas tiek uzskatītas par ļoti nopietnu skolu problēmu. Precīzāk, kritika ir radusies tāpēc, ka skolas nepiedāvā iespējas ne skolotājiem, ne skolēniem izmantot kritisko domāšanu vai viņu līderu spējas, un skola nevar tikt uzskatīta par demokrātisko ideju veicinātāju savos audzēkņos. Pārrunājiet ar saviem kolēģiem, kā skolas varētu piedāvāt vairāk iespēju gan skolēniem, gan skolotājiem, lai viņi varētu labāk iesaistīties skolas vadīšanā.

4. IEROSINĀJUMS.

Līdzdalība, slēptā mācību programma, diskriminācija un kultūra. Šie ir četri jēdzieni, kurus iekļāvām ceļveža vārdnīcā. Lūdzu, izlasiet tos rūpīgi, kā arī iepazīstieties ar 7. moduļa informācijas nodaļu. Tad, kad tas izdarīts, lūdzu, atbildiet uz šiem jautājumiem:

- Ko nozīmē šie jēdzieni?
- Kā tie ir saistīti ar jūsu skolas struktūru un organizācijas aspektiem?

Šo aktivitāti var veikt individuāli (katrs/a lasa, domā un atbild uz jautājumiem) vai kolektīvi. Katrā telpas stūrī novieto plakātus, uz katra uzraksta vienu no iepriekšminētajiem jēdzieniem, un lūdz dalībniekus izvēlēties vienu no jēdzieniem, kuru viņi apspriež mazās grupās. Abos gadījumos pēc aktivitātes veikšanas ir jābūt noslēguma diskusijai.



mācību programmas plānošana un adaptēšana

1. Apmeklējiet skolu un izvēlieties trīs dažādas vietas, kuras jūs izpētīsiet. Piemēram, skolotāju istaba, klases telpa, ieeja direktora kabinetā. Palieciet tur un novērojiet vismaz 20 minūtes. Pierakstiet savus novērojumus par garām ejošajiem cilvēkiem, ko viņi dara, kāda ir viņu savstarpējā mijiedarbība.

Analizējiet savus vērojumus par to, kā vietas organizācija un ar arhitektūru saistītie aspekti iespaido savstarpējās attiecības un uzvešanos skolā?.

Kādas pārmaiņas jūs gribētu ieviest skolā, pamatojoties uz savāko informāciju?

2. Aplūkojiet attēlus. Tajos ir redzamas dažādas skolas. Ko jūs varat pateikt par telpas organizāciju šajās skolās? Kura no tām varētu atbilst pirmajai skolai, kas aprakstīta šī moduļa apakšnodaļā „Lai sāktu domāt”?





3. Šādas lietas attiecas uz dažām specifiskām nodarbēm, kuras raksturo interkulturālas skolas klimatu. Padomājiet par tām un uzrakstiet piemērus ar „labu praksi” katrai no tām. Uzrakstiet vienu piemēru, kas būtu piemērots pamatskolai, un otru – vidusskolai.

- Cieņa un uzmanība, kas veltīta kultūru plurālismam skolā, ietekmē skolas vidi un attiecas uz visiem izglītības jomā pieņemtajiem lēmumiem. Tā nevar tikt uzskatīta par kaut ko izolētu.
- Skolēniem tiek piedāvātas iespējas attīstīt pozitīvu pašapziņu.
- Visiem tiem, kuri ir iesaistīti (skolotāji, vecāki, skolēni u.c.) tiek palīdzēts, lai saprastu dažādu kultūras grupu personīgās un akadēmiskās pieredzes.
- Kultūru dažādība (dažādi dzīves stili, vērtības, cerības utt.) sabiedrībā tiek analizēta un pētīta.
- Tiek īstenota salīdzinošā pieeja dažādu kultūras grupu studijām, lai izvairītos no kādas no tām uzskatīšanas par paraugu citām.
- Notikumi, situācijas un konflikti tiek interpretēti no dažādu grupu redzespunktiem un interesēm.

4. Apmeklējiet <http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/33-10.pdf> un izlasiet paskaidrojumu par mācīšanu „elastīgajās” grupās. Apspriediet ar saviem kolēģiem (personīgi vai virtuālajā konferencē) par šīs metodes iespējām un labāko pielietojuma veidu pamatskolā.

5. Apskatieties INTER video un analizējiet dažādus plānus, kuri attēloti tajā. Vērsiet savu uzmanību uz galvenajiem aspektiem, kuri attēloti šajā modulī.

6. Izlasiet šo stāstu. Vai tam ir kāds sakars ar mācību plānu un skolu, kuru jūs zināt?

Vairāk nekā pēdējos 20 gadus DŽEINA ELIOTA, bijusī ASV skolotāja, ir izlēmusi vadīt cīņu pret aizspriedumiem, vienaldzību un rasismu sabiedrībā. Viņa turpina to pašu filozofiju, kuru iesāka ar savu klasi pēc Mārtiņa Lutera Kinga nāves 1968. gada jūnijā. Šodien viņas klausītāju loks ir daudz plašāks, ieskaitot skolotājus, studentus, ugunsdzēsējus, cietumsargus un pat kādas bankas kolektīvu. Savos semināros viņa pamatā sadala cilvēkus pēc neapstrīdamām fiziskām īpašībām, t.i., pēc ZILĀM VAI BRŪNĀM ACĪM. Viņa paziņo, ka zilacainie ir otršķirīgi, jo uzskata, ka viņi ir sliktāki, mazāk inteligenti un zemāk kvalificēti. Tādēļ brūnacainie pretendē uz lielāku inteligenci, uz stipendijām un uz privilēģijām, kuras tiek liegtas zilacainajiem. Pirmo reizi daudzi baltie cilvēki tiek iepazīstināti ar sajūtu, kāda rodas, piederot kādai konkrētai nolemto grupai, kura nekad nevarēs uzvarēt. Viņi izjūt diskriminācijas pieredzi tādā pat veidā, kāda tā ir vērsta pret mūsdienu sabiedrības sievietēm, cilvēkiem ar atšķirīgu ādas krāsu vai arī cilvēkiem ar kustību traucējumiem. Ir nepieciešamas tikai nieka 15 minūtes, lai Džeinai Eliotai izdotos uzbūvēt reālistisku mikrokosmosu ar mūsdienu sabiedrības fenomenu un sajūtām. Kā zināms, no par neveselu uzskatītā Miligrāma eksperimenta, pat dalībnieki, kuri zināja noteikumus, nav spējīgi palikt neiesaistīti. Tas, kas sākas kā vienkārša spēle, pārvēršas par cietsirdīgu realitāti, kura izraisa vairākiem dalībniekiem neredzētas intensitātes emociju izvirdumus.

7. Jūs tiekat izvēlēts organizēt jaunu pamatskolu, kurā ir sešas klases - no pirmās līdz sestajai. Jums vajadzētu pieņemt lēmumus par katru struktūras atziņu, kuru esam attīstījuši informācijas sadaļā. Lūdzu, aprakstiet, kāda būtu šī skola! Apspriediet savus ieteikumus ar kolēģiem, un uzrakstiet galīgo aprakstu!



Īpaši palīgļīdzekļi un papildu adreses

Grāmatas

Sonja Nieto (*Sonia Nieto*) „Pieņemot dažādību. Sociālpolitiskais multikulturālās izglītības konteksts” (*Affirming diversity. The socialpolitical context of multicultural education.*) (1992). Izdots Ņujorkā, izdevējs – „Longman”. Šī grāmata apspriež multikulturālās izglītības nozīmi, nepieciešamību un labumus, ko tā spēj dot skolēniem, kuri nāk no visdažādākajiem sabiedrības slāņiem. Autore parāda to, cik liela nozīme ir tam, kas tiek mācīts par rasismu, diskrimināciju, skolotāju iecerēm, valodu, sociālā slāņa, skolas politikas un praktiskām nodarbībām. Katra nodaļa ietver lietas izpēti, personīgo stāstu par galvenajām problēmām, kuras autore izceļ, lai par tām tiktu diskutēts.

Pīters Sendžs (*Peter Senge*) „Skolas, kuras iemāca” (*Schools that learn*) (Toronto, 2000); izdevējs – „Doubleday”. Autora galvenais mērķis ir uzlabot skolas kā organizācijas. Skolai vajadzētu būt kā demokrātiskai, kompleksai un uz iekšu vērstai sistēmai. Parasti skolotāji ir mācīti strādāt individuāli, tāpēc personāla attīstībai ir jāpalīdz mācīties strādāt tiem kopā. Tas ir ilgstošs process ar pietiekoši ilgu laiku, lai iemācītos jaunus veidus, kā mācīt priekšmetus, tādējādi skola tiktu veidota kā dzīvotspējīgs organisms ar smadzenēm un progresējošām pārmaiņām.

Fernands un Peins Žaki Kveriji (*Fernand, Pain Jacques Oury*) „Cronique de l'école caserne”. Izdots Parīzē, 1972.gadā, izdevējs – *Francois Maspero*. Militārās uzraudzības veida skola, kurā skolotāji, skolēni, vecāki un uzraugi ir birokrātiskas struktūras cietumnieki. Šajā skolā galvenais ir kontrolēt itin visu – skolēnu uzvedību, oficiālo mācību plānu, stundu norisi un pat starpbrīžus. Tāda veida skola sastāv no lielām, slēgtām un izolētām ēkām, ar skolēniem garās solu rindās un speciālām klasēm, laikiem un speciāliem skolotājiem atšķirīgajiem skolēniem (bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, kustību traucējumiem vai vienkārši ģipšiem).

J. Kaldvels, M. P. Fords (*J.Caldwell, M.P.Ford*) „Kur ir pazuduši visi dziedātājputni? Kā sasniegt augstāku līmeni ar elastīgo grupēšanas paņēmieni?” („Where have all the bluebirds gone? How to soar with flexible grouping?”) Šī ir interesanta grāmata par praktiskām lietām. Ir aprakstīts, kā izveidot elastīgas grupas pamatskolā un vidusskolā.

„Vērtējuma skala”. INTER projekta „Vajadzību novērtējuma pārskats”. Tas ir dokuments, kurš radīts, lai analizētu interkulturālo klimatu skolā, un ietver novērtējuma vadlīnijas. „Vērtējuma skala” ir iekļauta kā „Vajadzību novērtējuma pārskata” (*INTER projekts, 2003*) pielikums.

<http://www.uned.es/interproject>

Mājas lapas

<http://www.proyecto-atlantida.org> Tā ir mājas lapa dažādu sfēru, līmeņu izglītības profesionāļu grupām, kuras kopīgi cenšas atspoguļot visu notiekošo valsts skolās Spānijas kontekstā. Profesionāļi iesaka materiālus un praktiskās nodarbības, lai uzlabotu izglītības kvalitāti. Galvenais uzsvars ir likts uz to, lai tiktu veidota demokrātiska skola visiem skolēniem. Mājas lapā ir atrodami dokumenti, avoti un pieredze kādā konkrētā skolā, kā arī iespēja kontaktu veidošanai vai uzturēšanai.

Filmas

„Vilnis” („*The Wave*”). Filma ir balstīta uz patiesiem notikumiem, kuri risinājās Palo Alto, Kalifornijā 1969. gadā kādā vidusskolas vēstures stundā. Vēstures skolotājs Barts Ross iepazīstina skolēnus ar „jauno” sistēmu – lielas ietekmes un bruņojuma grupējumiem, kuri, izdarot spiedienu, ir bijuši valdošie vairākos vēsturiskos notikumos, piemēram, nacismā. Pirms „Vilnis” ar saviem „disciplīnas stingrības, komunikācijas un darbības” likumiem izplatās no klases pa visu skolu, un lielākā daļa skolēnu ir pievienojusies šai kustībai, Laurija Sandesa un Deivids Kolins atpazīst biedējošo „viļņa” momentu un saprot, ka šī kustība ir jāapstādina, pirms vēl nav par vēlu.

„Šodien sākas viss” („*Today starts everything*”). Tā ir franču filma par pamatskolu, kurā tiek attēlota skola un skolēni no vidusmēra sabiedrības ar zemiem ienākumiem. Filmā ir lieliski parādīti nelieli incidenti un notikumi skolā un apkārtējā vidē.



jautājumi pārdomām un vērtēšana

Kāda ir pirmā doma, kura mums ienāk prātā, kad jāapraksta sava skola kā skolotājam vai skolēnam? Ļaujiet mums par to padomāt un kļūt zinošākiem par savu skolu kā organizāciju. Atzīmēsim tās raksturīgākās iezīmes par

- skolēnu grupēšanu: pārbaudi un klasificēšanu;
- laika un starpbrīžu plānošanu;
- disciplināro uzraudzību;
- iesaistīšanos un skolēna, skolotāju un vecāku lomu.

Kad mēs domājam par interkulturālu skolu, kāds ir iztēles modelis vai tā metafora, par kuru mēs domājam?

Mums interkulturāla skola ir dzīvs organisms, kurš funkcionē kā kompleksa sistēma, smadzeņu vadīta, un to var raksturot nemitīga izaugsmes procesu plūsma un pārmaiņas. Ko tas varētu nozīmēt? Tas nozīmē, ka skola ir kompleksa sistēma, kur dažādi orgāni līdzdarbojas, lai pildītu savas funkcijas (mācītu un mācītos) un uzturētu skolu dzīvu. Skola ir smadzenes: tā domā un mācās, tā analizē un pieņem lēmumus. Skola ir pārmaiņas un plūsma. Tā nav statiska – tā ir orientēta uz pārmaiņām un mācīšanos.

Kādas ir tās pārmaiņas, kuras nepieciešamas, lai priekšstati par skolu atbilstu interkulturālas skolas apzīmējumam?

Lai atbildētu uz šiem jautājumiem, varam izmantot informāciju, kas iekļauta šajā modulī vai arī apkopotos viedokļus, gatavojot praktiskās nodarbības un konsultējoties avotos no papildu avotu un palīgīdzekļu izdevuma.

8. MODULIS.

mācīšanas un mācīšanās stratēģijas

“Divi skolotāji ar vienādu izglītību, strādājot vienādā kontekstā, tikai 20 centimetru attālumā (kas ir attālums starp viņu klases telpām), līdzīgos apstākļos ar līdzīgiem skolēniem uzvedas pilnīgi pretēji: viens cenšas uzsākt mierīgu un dabisku sadarbību maģiskajā procesā, ko sauc par mācīšanos; otrs – „atgremo” vielu, pieņemot, ka tā ir saistoša saikne starp mācīšanos un mācīšanu. Kad šis otrais variants neparādās atklātībā (t.i., nekļūdīgi pierādīts objektīvās un ticamās pārbaudēs), atbildība tiek novelta uz skolēna spēju un cītīgas mācīšanās trūkumu, zemu inteliģenci vai nepietiekošu zināšanu bāzi no iepriekšējiem mācību gadiem.”

(Santos Guerra, 1993)

Mūsu nodoms ir atspoguļot savu mācīšanas praksi un parādīt iemeslus, kā mēs rīkojamies dažādās situācijās un kāpēc saglabājam nelokāmas vadlīnijas praktiskās mācīšanas laikā. Mēs ierosinām jums identificēt šķēršļus, lai varētu uzlabot praksi interkulturālā un pielāgoties spējīgā veidā. Šis modulis rosina diskusijas par mūsu domājamām mācīšanas un mācīšanās teorijām. Nobeigumā uzsvars tiek likts uz dažādu stratēģiju, resursu un metožu izmantošanu, lai piemērotu mūsu mācīšanas veidu dažādām skolēnu mācību vajadzībām.



lai sāktu domāt

Huans ir pamatskolas skolotājs ar dažu gadu pieredzi. Viņam ir darbs valsts skolā "Jautrais putns".

Šīs skolas skolēni ir ļoti dažādi: tie ir dažādas tautības skolēni – marokāņi, rumāņi, slovēņi utt. Huans ir lepns un priecīgs par savu darbu, kaut arī izmisis, jo ir iesaistīts dažādās neparedzētās situācijās, kuras prasa jaunus



risinājumus un atbildes, taču viņam nav nepieciešamo zināšanu vai pieredzes. Skolas vide ir ļoti daudzveidīga – dažādas ir skolēnu savstarpējās attiecības, kultūru nozīme, valoda utt.).

Bet pastāv vēl citas problēmas:

- nav integrējošas pieejas, lai nodrošinātu interkulturālu dažādību;
- haotiska skolas organizācija;
- nepiemērota atbildības sadale;
- Huana pašnovērtējums (ir skaidri redzams, ka tā trūkst);
- viņš nezina, kā būtu jā māca šajā vidē;
- kāda veida aktivitātes izvēlēties;
- kā vērtēt skolēnus;
- kā izturēties pret skolēniem;
- kādi resursi ir pieejami un kurus viņš varētu izmantot;
- kā uzlabot skolēnu spējas un rūpes par viņiem?

Rezumējot – Huanam ir nopietnas problēmas, lai progresētu savā mācīšanas metodikā un tās piemērotībā, bet viņš zina, ko viņam **vajag**:

- vairāk informācijas par līdzīgu pieredzi;
- didaktiskos resursus;
- mācību plāna pielāgošanu;
- sakarus ar citām institūcijām, kuras ir iesaistītas šīs sfēras izglītībā.

Tā viņš mēģina saprast, ko *viņam vajadzētu darīt ar šiem bērniem*.



informācija

Mūsdienu skolas un stundas ir ļoti mainījušās. Sabiedrība progresē un kļūst dažādāka, parādās jaunas tehnoloģijas, informācijas apmaiņa var notikt dažās sekundēs utt. Tāpēc skolotājiem ir jāuzlabo sava profesionālā darbība, lai aptveru jauno situāciju skolās. Bērniem ir vajadzīga speciāla palīdzība viņu mācību dzīvē, un nav nozīme, kādai tautībai skolēns pieder. Šajā gadījumā, kad mēs runājam par uzlabojumiem skolās, mums jāpalūkojas vispirms uz savu praksi un jāpadomā par cilvēku un materiālu resursiem, nevis, lai risinātu deficītu vai trūkumus, bet, lai apjaustu visas mūsu skolēnu vajadzības. Faktiski – to izmantošana ir nodrošināta ar stundu saraksta risinājumu konkrētā kontekstā. Ja mēs vēlamies pārveidot mācību plānu, mums vajadzētu padomāt par specifiskiem darba apstākļiem un principiem, kurus mēs pieņemam mācīšanas un mācīšanās laikā.

Mēs iesakām to darīt ar divu soļu palīdzību. Tie ir

1. **pašnovērtēšana;**
2. **mācīšanas un mācīšanās stratēģijas un resursu izvēle.**

Mēs vēršam īpašu uzmanību uz komunikācijas stratēģijām un valodas mācīšanu skolā.

1. Pašnovērtēšana

Kad viens no mūsu mērķiem ir veiksmīgi tikt galā ar dažādību klasē, mēs varam sev jautāt par daudziem dažādiem mācīšanas un mācīšanās procesa aspektiem. Problēmu vērtējuma veids katru reizi ir atšķirīgs: dažreiz mēs vairojam klases skolēnus, dažreiz – resursu nepietiekamību, bet dažreiz domājam, kā varam izpildīt savu darbu, un saprotam, ka mums nepieciešams piemērots un labāks treniņš. Tā mēs parasti balstāmies uz vadlīnijām, kuras bieži nepiepilda mūsu vajadzības un vēlmes.

Mūsaprāt, pareizā pieeja būtu domāt par reālajiem apstākļiem, pajautājot sev:

<p>1. Kāda ir mana klase?</p> <ul style="list-style-type: none">- skolēni,- viņu etniskā piederība,- vēlmes,- intereses, līdzdalība.	
<p>2. Dažādības esamības pierādījumi:</p> <ul style="list-style-type: none">- valoda,- iepriekšējās skolas pieredze,- ģimenes konteksts,- sabiedrības konteksts. <p>3. Kāds es esmu?</p> <ul style="list-style-type: none">- es domāju, ka mācīšana nozīmē...- es domāju, ka mācīšanās nozīmē...- mans ideālais skolotājs ir tāds, kurš...- mans ideālais skolēns ir tāds, kurš...- man jāveido savi skolēni tā, lai viņi būtu spējīgi...	
<p>4. Paskatīsimies uz metodoloģiskām atbildēm:</p> <ul style="list-style-type: none">- materiāli,- aktivitātes,- starpbrīžu izmantošana,- laika plānojums,- grupēšana,- sākumpunkts,- vērtējuma procedūras,- dalība.	
<p>5. Kādi ir pieejamie resursi?</p>	
<p>6. Kādas ir nepilnības mūsu sagatavotībā?</p>	

Jautājums, uz kuru mums jāatbild, ir:

Kā mēs mācām nodarbībās, lai apmierinātu dažādu skolēnu mācīšanās vajadzības?

Mums jāizvēlas, jāplāno un jārealizē specifiskas stratēģijas. **Kura no tām ir vispiemērotākā?**

2. Mācīšanas un mācīšanās stratēģijas

Ir viegli atrast un apkopot daudzas dažādas mācīšanas stratēģijas. Atslēgas jautājums ir šāds – nav jāpārzina tās visas, bet jāzina, kāpēc mēs izmantosim vienu vai otru.

Kritēriji, lai izvēlētos piemērotu stratēģiju, ir šādi:

- kādi mērķi ir mūsu mācīšanas praksei?
- kādi ir mūsu pieņēmumi par mācīšanu un mācīšanos?
- kādas ir reālās skolēnu vajadzības specifiskā skolas vidē?

Esam atspoguļojuši faktus par izglītības mērķi, kad atklājām obligātās izglītības principus (1. modulī). Tajā bija minēti divi galvenie cēloņi šiem mērķiem:

- dot katram skolēnam tiesības kļūt par pilntiesīgu sabiedrības locekli;
- saprast un novērtēt skolēnu dažādās iespējas, noteikumus, zināšanas un intereses.

Šiem mērķiem nav nekā kopīga ar instrukcijām, uzraudzības rūpēm vai atlasīti, balstīti uz standarta kritērijiem. Obligātās izglītības mērķi ir

- attīstīt kompetences lielākā apjomā, nevis tikai piepildīt mūsu smadzenes ar informāciju;
- uzmanīgi izvērtēt sajūtas un pieņēmumus, tikpat cik izzināšanas spēju vai intelektuālo attīstību;
- garantēt pieeju tālākiem izglītojošiem resursiem.

2.1. Pieņēmumi par mācīšanu un mācīšanos

Šo jautājumu atspoguļo 4. modulis. Lūdzu, pārskatiet dažas idejas, par kurām esam diskutējuši no šī viedokļa. Šeit mums jāpatur prātā, ka mācīt nenozīmē zināšanu nodošanu, bet nozīmē radītu iespēju veidot vai radīt zināšanas. (Freire, 1964) Mēs pieņemam, ka ir divi galvenie principi mācīšanas procesā — pieredze un līdzdarbība. Šie divi galvenie principi ierosina iespējamu atstarpju veidošanos, darbības un situācijas, kur skolotāji un skolēni sadarbojas un dalās pieredzē.

a) Eksperimentāla mācīšanās

„Mana dēla labākā mācību pieredze (tā, kura, pēc manām domām, bija visvērtīgākā viņam, un tā, kuru viņš pats izvēlējās, kad es viņam piedāvāju izvēlēties) bija vasaras nometnē Melnajā līcī (*Black Creek*) Toronto, Kanādā, kad viņam bija 10 gadu. Melnais līcis ir īsts Amerikas pirmatklājēju muzejs, kur apmeklētāji var patiesībā redzēt un piedzīvot, kā pirmatklājēji dzīvoja 18. gadsimtā. Pa vasarām viņi uzņem bērnus, lai tie izjustu dzīves pirmatnīgumu. Tur viņiem liek apmeklēt skolu (visi bērni vienā telpā) un iesaistīties par mācekļiem pie dažādiem amatniekiem: skārdnieka, kalēja (kas manam dēlam patika vislabāk), kurpnieka, galdnieka utt.

Kā izteicās mans dēls: „Tā man bija lieliska pieredze, tāpēc, ka likās, ka dzīvoju tādā kā burbulī, kur es mācījos izjust pasauli – atšķirīgu no tās, kādā biju pieradis dzīvot, un patiešām iemācījos novērtēt ļoti atšķirīgus viedokļus. Tas bija tā... it kā es būtu viens no viņiem, domātu viņu domas, dzīvotu tāda veida dzīvi un īstenībā domātu, ka tā ir mana īstā dzīve.”

„3. klasē viņi sāk mācīties tilpuma mērvienības. Pirmā lieta, ko dara skolotājs, ir pajautāt bērniem: „Cik daudz (kādu vienību) piena jūs katru rītu izdzerat brokastīs?” Bērni atbild, kāds, viņuprāt, ir uzņemtais daudzums:

„Es izdzeru nelielu bļodiņu, kas ir līdzvērtīga puslitram piena.”

„Es izdzeru glāzi, kas ir pusotrs litrs.” utt.

Visas atbildes tiek akceptētas.

Tad sākas eksperimentu laiks. Mēs izejam dārzā, paņemot līdzī spaiņus, tvertnes, plastmasas pudeles, glāzes, nelielas bļodiņas, ¼ l mētrauku un nelielus trauciņus. Mēs piepildām spaiņus ar ūdeni, un no šī brīža mums jāatklāj daudzums, kurš ir līdzvērtīgs vienam litram. Bērni izveido grupas pa četri un sāk ūdens pārliešanu:

“Mērglāze ir litrs! Tā tur ir teikts!” “Ja piepildīšu četras glāzes līdz malām, es iegūšu litru. Tātad - glāze ir ceturtdaļa litra.” “Ja piepildīšu divas pusotra litra pudeles un trīs ceturtdaļlitra glāzes es iegūšu četrus litrus? Nē, pagaidiet, tie ir trīs litri un trīs ceturtdaļas!”

Beigās mēs nedaudz piejaucam dubļus un uztaisām “šokolādi”.

“Es domāju, ka nelielā bļodiņa mājās ir viena ceturtdaļa no puslitra.”

(no INTER komandas veiktajām vecāku intervijām)

b) Kooperatīvā mācīšanās

Kad domājam, ko vai kā esam mācījušies, prātā nāk šādas domas: mēs mēdzām redzēt sevi vienatnē ar grāmatām vai pierakstiem; tikpat labi kā būt klusiem un koncentrēties savam darbam zem skolotāja intensīvā skata. Uzmanība, klusums un individualitāte ir daļēji neatņemama mācīšanas prakse, ko mēs esam pieredzējuši kā skolēni. Saskaņā ar interkulturālo pieeju, izteiktu pieredzes un sadarbības mācīšanas un mācīšanās terminos, mums vajadzētu būt spējīgiem identificēt, izvēlēties un piemērot dažādas stratēģijas. Bet kuras tad īsti? Tās, kuras apmierina mūsu skolēnu vajadzības? Tās, kuras atbilst obligātās izglītības mērķiem? Tās, kuras balstītas uz pieredzi un sadarbību starp skolēniem un skolotājiem.

2.2. Īpašās stratēģijas

Ļaujiet mums izvēlēties dažas no stratēģijām, kuras varam izmantot savā klasē. Ir svarīgi pieņemt, ka reizēm mēs jau lietojam dažas no tām, bet jautājums ir, vai mēs lietojam tās pareizajā veidā, un kādā mērā piemērojam interkulturālās pieejas mērķus.

a) Elastīgā (piemēroties spējīgā) grupēšana

Elastīgā grupēšana var notikt divos veidos: kā skolas stratēģija vai kā klases plāns. Skolas stratēģija: mēs varam izvēlēties t.s. pakāpju mācīšanos (piemēram, ar tradicionālu, viendabīgu skolēnu grupas struktūru, kura veidota hronoloģiski pēc skolēnu dzimšanas datumiem), vai arī t.s. puspakāpju mācīšanos (t.i., heterogēna un piemēroties spējīga skolēnu grupa vienādā attīstības

stadijā, bet atšķirīgos vecumos); vai arī t.s. bezpakāpju mācīšanos (t.i., neviendabīga un piemēroties spējīga skolēnu grupa, kura ir izveidota saskaņā ar viņu interesēm un zināšanu līmeņiem dažādos priekšmetos). Šādi klases beidz pastāvēt kā autonoma darba vienība, un tā rezultātā skolotājiem jāizmanto īpašas didaktiskās stratēģijas: viņiem ir jābūt pietiekamiem resursiem, kā arī – elastīgiem nodarbību sarakstiem un nodarbību ilgumam.

b) Mācīšanās kopienas

Mēs uzskatām, ka tikai uz komunikatīvas līdzdarbības pamata ģimenes, skolotāji un sabiedrība būtu spējīga izveidot derīgu izglītības projektu.

www.comunidadesdeaprendizaje.net



Mācīšanās kopienu projekts netieši norāda uz sociālajām un kultūru pārmaiņu iespējām skolās un sabiedrībā, kurā tas kalpo. Tas garantē aktīvu darbību visiem projekta dalībniekiem.

Mācīšanās kopienas ir atbilde uz skolu kļūdām, diskrimināciju un izslēgšanu, sadalot pa prioritātēm šādus mērķus:

- izglītošanās vienlīdzība,
- kvalitāte un izcilība,
- dialogs un kritiskā domāšana.



Skolotāji, skolēni, ģimenes un sabiedrība strādā kopā pie vienota projekta, daloties mērķos un cerībās.

(Skatīt sīkāku informāciju 3. modulī.)

www.berikuntza.net/edukia/aniztasuna/ikaskomunitateak/cmndds_prdzj.es.html?etapa_id=3

www.comunidadesdeaprendizaje.net

c) Projekti

Skolēni ir sadalīti pa grupām saskaņā ar dažādiem projektiem, kuri ir saistīti ar atšķirīgiem zināšanu apjomiem. Šie projekti sekmē sadarbīšanos.

„Kad mācījāties 4. klasē, skolotājs ierosināja mums piedalīties vienā Grieķijas projektā. Mēs izveidojām dažādas grupas. Katra no tām aplūkoja kādu specifisku Grieķijas aspektu: tās vēsturi, mitoloģiju, ikdienas dzīvi un mākslu. Katrs grupas loceklis pētīja to priekšmetu, pie kura strādāja visa grupa.

Mēs apskatījām grāmatas bibliotēkā, izglītojošus kompaktdiskus un īpašus resursus internetā. Tad mums bija jāstrādā ar šīm sastāvdaļām kā grupai, lai vēlāk to varētu prezentēt lielajai grupai. Mēs izvēlējāmies prezentācijas veidu, kādu mēs veidosim un kā mēs pastāstīsim savu daļu klasesbiedriem. Vēsturnieki izvēlējās komēdiju; mitoloģijas grupa sīki izstrādāja dažus teātra scenārijus; šādi ikdienišķā skolas dzīve

tika pārvērsta – skolas zāle bija kļuvusi par reālu polisu ar tās agoru jeb tirgusvietu, odeonu jeb teātri utt.; mākslas eksperti organizēja arhitektūras, skulptūru un keramikas izstādi.

Skolotājs mums palīdzēja visā izzināšanas procesā; viņš sameklēja materiālus vai resursus, deva savu skatījumu par rakstiem vai padomu, kā tie varētu tikt uzlaboti, palīdzot mums saskatīt to, kas varētu nebūt pareizi. Ja radās domstarpības starp grupas locekļiem par darba metodiku, skolotājs mums lika izvērt katra ierosinājuma plusus un mīnus, līdz mēs visi piekritām vienam variantam, vai arī vairākām iespējamajām alternatīvām.

Diena, kurā mēs „uzlikām” visu uz skatuves bija īsta veiksmē - mēs ielūdzām visu skolu, lai tā redzētu mūsu projektu. Mēs bijām īsti grieķi.

Vēlāk skolotājs aizveda mūs uz Prado muzeju. Viņš bija sagatavojis ginkanu (konkursu), kurā mums bija jāatrod dažādi objekti un cilvēki starp viņa izvēlētajām gleznu sērijām, saistībā ar klasisko grieķu kultūru. Es nevaru atcerēties, vai mēs uzvarējām, vai neuzvarējām, bet atceros visas tās lietas, kuras iemācījāmies, pateicoties šim projektam.”

(no skolēnu intervijām, kuras veica INTER komanda)

d) Darbsemināri

Tas ir aktivitāšu kopums, radīts skolēnu grupām no dažādām klasēm, bet ar kopējām interesēm. Darbsemināri tiek īstenoti, lai attīstītu vai paplašinātu specifiskus un motivējošus mācību programmas aspektus. Citas darbsemināru priekšrocības ir grupu lielums, kurš ir mazs, un ir iespēja strādāt sadarbībā ar ģimenēm.

„Kā jau katru gadu, arī šogad skola organizēja dažādus darbseminārus saskaņā ar mācību gada sākumā izvirzītajiem mērķiem. Es piedalījos radio un datoru darbseminārā, kur bija gan zēni, gan meitenes no dažādām klasēm, un bija arī pieaugušie – vecāki un citi cilvēki, kuri zināja šo skolu. Ja mēs vēlējāmies, varējām ik pa brīdim mainīties vietām. Vispirms es biju radio darbseminārā: tur izveidojām skolas radiostacijas programmu, kurā bija ietvertas intervijas, dziesmas un priekšlasījumi. Mums bija jābūt vienisprātis par sastāvdaļām, kuras mēs gribētu prezentēt, un tad jāpasagatavo programma, kura tika atskaņota tiešajā ēterā.”

(no skolēnu intervijām, kuras veica INTER komanda)

“Vēlāk es piedalījos datoru darbseminārā, kurā mēs mācījāmies veikt interaktīvas darbības. Vispirms izvēlējāmies aktivitāšu veidu: spēles, stāstus vai prezentācijas. Skolotājs mūs vadīja cauri programmām, kuras mēs varētu izmantot. Tā kā divi no mums spēlēja orķestrī, viņi ieteica izveidot mājas lapu, kuru sauktu „Mana pilsētas grupa”. Mēs ierakstījām dažādu instrumentu skaņas, veidojām attēlus, intervējām mūziķus, izskaidrojām, kas ir orķestris, veidojām uzstāšanās programmas un pat runājām par vietējiem gadatirgiem utt.”

(no skolēnu intervijām, kuras veica INTER komanda)

e) Semināri

Semināri pēc rūpīgi veidota grafika ir centrēti uz periodiskiem kursiem priekšmeta apguvei vai izpētei. Tajos dalībnieki nesaņem iepriekš sagatavotu informāciju: viņiem pašiem tā ir jāmeklē, izmantojot savas spējas kooperatīvā vidē.

„Domājot par mācīšanās pieredzi, viens no vislabākajiem semināriem man bija Zalcburgas semināra 372. sesija „Rase un etniskums”, kurā es līdzdarbojos kā biedrs. Mēs bijām mazāk par piecdesmit cilvēkiem no visas pasaules (no 35 dažādām valstīm). Dzīvojam kopā burvīgā pilī, kura neizskatās kā no reālās

pasauls. Tur mēs apmeklējām lekcijas no rītiem, ēdām brokastis, gājām kafijas pauzēs, launagā un vakariņojām kopīgi, bet pēcpusdienās strādājām nelielās grupās un runājām, dejojām, klausījāmies mūziku vai arī spēlējām galda tenisu (līdz vienam vai diviem naktī) veselu nedēļu, daloties pieredzē (personiskajā un akadēmiskajā) par rasismu un etniskumu. Es jutu, ka mans prāts un jūtas dziļi strīdējās un nostādīja mani pozīcijā, no kuras ar nodomu iemācījos, kā veidot „saiknes, kuras vieno” (šis teiciens tad arī kļuva par mūsu sanāksmes moto) cilvēkus pāri kategorijām, apzīmējumiem, situācijām vai ģeogrāfiskiem attālumiem.”

(INTER komandas biedrs)

f) Stūri



Tie piedāvā iespēju izmantot klases laiku un telpu jaunos un dažādos veidos. Nelielas darba grupas ir izkārtotas īpašās vietās, lai attīstītu noteiktas spējas. Vietas ir speciāli veidotas, lai papildītu skolēnu intereses un vajadzības. Skolēni var strādāt vai nu individuāli, vai nu ar partneri, vai arī nelielās grupās. Katram skolēnam ir jāieņem atšķirīgs stūris dažādos momentos viņa/viņas mācīšanās un mācīšanas procesā, tādējādi procesa beigās katrs skolēns ir aizņēmis visus dažādos stūrus.

„Kad es darbojos ar sākumskolas bērniem, es klases darbu organizēju ar „stūriem”. Tas nozīmēja, ka kopā ar ierobežotu vietu, kurā visa klase bija iesaistīta kopējās aktivitātēs, tur bija citas vietas, kur tika rīkotas aktivitātes ar mērķi attīstīt īpašas spējas (spēju attēlot, sarunāties, veikt atklājumu utt.). Tādā veidā klase bija organizēta „pa stūriem”: attēlojošo spēju stūris, lasīšanas stūris, eksperimentu stūris, datoru stūris, mazo mākslīgo matraču stūris utt. Bērni gāja no stūra uz stūri, paši izlēma, kuru no tiem apmeklēt un kad to darīt. Es ieviesu skolēnu skaita limitu katrā stūrī. Katram bērnam bija identifikācijas karte ar viņa vārdu, attēlu un personīgo simbolu. Bērni lika savas kartes kastē, kura atradās katrā stūrī. Kad tur bija jau sešas kartes, stūris bija aizņemts, un skolēnam bija jāizvēlas cits stūris. Šī procesa laikā es vēroju skolēnus, kas arī deva man iespēju iepazīt viņus labāk, it īpaši pēdējā posmā, kad mēs visi sanācām kopā, apsēdāmies uz matračiem un katram bija iespēja pastāstīt, kur viņi bijuši, ko darījuši, kā un ar ko u.tml. Pamazām es atklāju viņu priekšrocības, spējas vai grūtības, nodibinot attiecības ar citiem; kā arī uzzināju viņu iespāidus, ierosmi un laika organizēšanas veidu.

Starp citu, es zināju, ka viņi varētu sastapties ar kaut ko līdzīgu ikdienas dzīvē, kad jāizvēlas starp dažādiem viedokļiem, kuros iesaistīties, mainīt tos vai diskutēt par tiem. Es biju īpaši ieinteresēts skolā, kura neatšķirtos no tās pasaules, kurā viņi dzīvo. Es vienmēr esmu uzskatījis, ka tikai tā var izprast izglītību.

Es nespēju saprast, kāpēc, līdzko skolēni ir sasnieguši pamatskolas pēdējās klases, skolotāji aizmirst visu par „stūriem” un sāk stundas ar jautājumu: „Kur mēs palikām vakar?” ”

(no INTER komandas intervijām ar skolotājiem)

g) Moduļi

Moduļi piedāvā iespēju iepazīties ar skolēnu vajadzībām pēc būtības un organizēt aktivitātes nevienmērīgās grupās; tie padara iespējamu piemērot globālāku pieeju. Informācija un aktivitātes ir orientētas uz vienotu priekšmetu, kas tiek studēts dažādās disciplīnās.

h) Stundas ar vienaudžiem

Vienaudžu vadītās stundas ir balstītas uz diviem parastiem apstākļiem klasē - intelektuālā līmeņa atšķirībām starp tiem, kuri mācās, un viņu sadarbības spējām. Darbojas skolotāju grupa, pāris skolēnu; pastāv asimetriska saistība starp skolotāju un skolēnu un viens mācību mērķis, kuru akceptē abi pāra dalībnieki.

„Kad es pārgāju no ziemeļamerikāņu skolas uz spāņu skolu, es jutos klasē pazudis un dezorientējies. Es nesapratu skolotāju, kad viņa uz tāfeles sāka izskaidrot dalītāšanu - viņa rakstīja skaitļus un dalījuma līnijas man nezināmā veidā, pilnīgi pretēji tam, kā es biju mācījies iepriekš darboties ar dalījumiem. Es pieradu pie atšķirīgas metodes, bet ne īsti viņa, ne es varēja skaidri pateikt, kas tieši bija atšķirīgs. Atšķirību es beidzot sapratu un kopš tā laika varēju turpināt normālas mācības, kad klasesbiedrs pateica man, kā viņš risināja dalījumu.”

(no INTER komandas veiktajām intervijām ar skolēniem)

i) Lomu spēles

Lomu spēles ir dabiska cilvēka darbība. Skolēni pieņem dažādas lomas visas dienas garumā. It īpaši jaunāki bērni ņem talkā iztēli, bet pieaugušie parastas spēles laikā bieži iejūtas lomā, radot sarežģītus raksturus un scenārijus, kuri tiek attēloti ar sirsnību un atdevi. Speciāli veidotā lomu spēlēs tomēr skolēni lomai, kuru jāspēlē, var justies nepiederīgi un neērti, vai arī var iejusties ar kādu speciālu mērķi. Skolēni variē, lai vienkāršotu dažādu atšķirīgu lomu pieņemšanu, tādējādi, kā vienmēr, iesildīšanās periods ir noderīgs, lai atvieglotu visiem skolēniem pāreju no lomas, kurā viņi atrodas pašlaik (t.i., no skolēna lomas), uz lomu, kuru viņiem ir jāieņem un jāpraktizē nepieciešamās spējas efektīvai lomu spēlei. Šeit ir daži iesildīšanās uzdevumu piemēri:

Tirgotāji

Skolēniem jāstrādā pāros. Katrs no viņiem ir tirgotājs ar dažām personiskām dotībām vai īpašībām, kuras viņš vēlas apmainīt ar otru skolēnu, piemēram, humora izjūtu, gudrību, izskatu, maigumu vai muzikālās spējas. Abiem tirgotājiem ir jākaulējas un jāmainās virs relatīvās šo lietu vērtības, katram cenšoties panākt izdevīgu darījumu. Šis ir noderīgs uzdevums personisko vērtību un attieksmes noskaidrošanai, kā arī tas trenē skolēnus lomu spēlei un attīsta viņu komunikatīvās spējas.

Ātro lēmumu pieņemšana

Skolēniem pāros vai mazās grupās ir dotas lomas vai situācijas īss satura izklāsts. Lomā viņiem ir dota problēma vai strīds, kurš jārisina, un tam ir atvēlēts neliels laika periods (iespējams, viena vai divas minūtes), kura laikā ir jāatrod risinājums. Atvēlētā laika beigās visai grupai tiek paziņoti risinājumi; tad seko diskusija par to, kā notika lēmuma pieņemšana un kā dalībnieki jutās ierobežotā laikā.

(Avots: Pike G., Selby D. (1992). Global teacher, global learner. London: Hodder and Stoughton, p. 197-199)

j) Meklējumi internetā

Meklējumi internetā ir aktivitāte, kas orientēta uz izzināšanu un kuras laikā daļa vai visa informācija, kuru skolēni atrod, nāk no avotiem internetā. Meklējumi internetā iekļauj šādus elementus:

- ievads vai priekšmeta prezentācija;
- uzdevums;

Lai izvairītos vienīgi no informācijas vākšanas, ir dažādi uzdevumu veidi. Piemēram, lai risinātu problēmu, analizētu dažādu informāciju, uzdotu jautājumus, nosodītu izturēšanos vai situāciju, un šajā modulī prezentētās dažādās stratēģijas.

- process;

leteikumi, lai papildinātu uzdevumu nepieciešamajā veidā. Grupā svarīgs elements ir trenēt vadīšanas iemaņas.

- resursi;

informācijas avoti - internets un citi avoti.

- vērtējums;

precīzi izteikti vērtējuma kritēriji un rīcība.

Nobeigums. Ir svarīgi apkopot procesu un rezultātus, smeļoties ierosinājumus tālākām aktivitātēm.

„Meklēšana internetā ir aktivitāte, kas orientēta uz izziņu un kuras laikā daļa vai visa informācija, kura mijiedarbojas ar skolēniem, nāk no avotiem internetā.” (B. Dodge) Varbūt jūs esat pārliecināts, ka globālais tīmeklis ir šausminošs mācību resurss? Varbūt jūs esat pārpludināts ar iespējām? Bet varbūt jūs tomēr vajag nedaudz pārliecināt? Šādas mājas lapas un aktivitātes tika veidotas un organizētas, lai nodrošinātu skaidru redzējumu un procesu inteligentai integrācijai interneta bagātībā. Tās ir nevērtīgas bagātības, ja nav gudra izglītotāja vadība.

Pieredzējušam skolotājam ir viegli radīt saistošu aktivitāti. Tas ir kaut kas tāds, ko viņi spētu pat guļot, un tas ir pamats veiksmīgai izziņu meklēšanai. Pamatideja ir atrast uzdevumu, kurš izraisa domāšanu par tīmekļa izziņas būtību, jo citādāk tā ir tikai parasta mājas lapa. Ir noderīgi sagatavot skolotājus sadarbības mācīšanai. Labas izziņu meklēšanas internetā apstākļi ir: sadarbības nodrošināšana starp skolēniem un savstarpējas saistības rosināšana starp viņiem.

<http://school.discovery.com/schrockguide/webquest/webquest.html>

Kamēr daži strīdas, ka tehnoloģijas ir aizvietojušas kritisko domāšanu, tikmēr Martina Konija 8. klases angļu valodas skolēni tos abus ar pašpārliecību kombinē. Sadalīti „interneta izziņas” grupās, skolēni izmanto portatīvos datorus, lai pētītu dzīvnieku izmantošanas pētnieciskiem nolūkiem ētiku, paralēli gatavojoties uzņemt pētnieka, dzīvnieku tiesību aizstāvja un ārsta lomu. Skolēni sniegs mutisku ziņojumu (kas tiks ierakstīts) kopā ar rakstisku atskaiti klasei.

Sēžot ap galdu, skolēni koncentrēti izsaka savu informāciju, lai tā atbilstu viņu plānam, un praktizē savas verbālās prezentācijas.

(www.webquest.com)

Dažus piemērus no meklējumiem internetā varat pārbaudīt:

Iber Safari: www.educa.aragob.es/cpmauteb/webquest/iberfauna/index.htm

www.edugaliza.org/prestige/webquest/index_espanhol.html

Radio Days: A Webquest www.thematzats.com/radio/

Izvēloties aktivitātes, mums vajadzētu ņemt vērā skolēnu viedokli, tādējādi tās kļūs par motivējošu resursu. Personīgi mēs domājam, ka „stūri” ir ļoti pozitīvs strādāšanas veids pamatskolā, jo tas ietver daudz ko no skolotāja iepriekšējā darba, ieskaitot tādus aspektus kā atzīmju likšanas un ievada aktivitātes u.tml.

Saskaroties ar vidusskolas izglītību, šķiet, ka projekti un moduļi darbojas diezgan labi, kad tiek izmantota dažādība: vērtējuma sistēmas var variēt, t.i., var izmantot kontroles sarakstus, skolēna pierakstus, tiešo novērošanu, darbu „stūros”, diskusijas, interpretāciju, plakātus u.c.

3. Komunikatīvās stratēģijas

Kopējais visa repertuāra aktivitāšu elements, kuru esam izteikuši jau iepriekšējos punktos, ir veicināt komunikāciju starp visām personām, kuras iesaistītas mācīšanas un mācīšanās procesā. Mēs uzskatām komunikāciju par viedokļu apmaiņu starp indivīdiem caur kopēju simbolu sistēmu. Izglītība vienmēr ir komunikācija. No interkulturālas pieejas, izglītojošas aktivitātes nozīmē viedokļu maiņu tikpat labi kā, veidojot jaunus viedokļus, kas radušies no mūsu kopējās pieredzes.

Bērni ir sasēdināti divos astoņvietīgos solos, katrā no tiem ir divas kastes ar zīmuliem un krāsu. Viņi izkrāso zīmējumu un Sāra – viena no skolniecēm, lūdz iedot pelēko krāsu klasesbiedram no otrā sola, jo viņas kastītē tās nav, taču viņš to atsakās darīt. Sāra sāk protestēt, pienāk skolotājs un lūdz paskaidrot, kas notiek. Skolotājs vaicā zēnam, kāpēc viņš nedos viņai krāsu. Viņš atbild, ka Anna Delija, klasesbiedrene no Sāras sola, neatdeva atpakaļ kādu krāsu pirms dažām dienām. Tad skolotājs lūdz Sārai atbildēt un viņa saka, ka viņa nav Anna Delija un domā atdot krāsu. Pēc tam skolotājs iedrošina zēnu aprunāties par šiem jautājumiem ar Annu Deliju. Beigās viņa atdod atpakaļ iepriekšējā dienā paņemto krāsu un zēns iedod Sārai pelēko krāsu.

(Novērojums veikts 2. klases angļu valodas stundā. Avots: INTER projekta pārskats par vajadzību novērtējumu)

Skolas mikroklimats ietekmē lēmumus, kurus klasē pieņem skolotāji.

Skolotāji un skolēni izmanto familiāru uzrunas formu un sauc viens otru vārdā. Vienam šķiet, ka klases telpā ir „kontrolēta nekārtība”. Ir uzsākts liels daudzums komandas darba un ir liela līdzdarbība. Mēs ievērojām, ka skolotāji, pirms ieiet citā telpā, pieklaucē pie tām. Viņi neaizrādīs skolēnam publiski, bet pasauks viņu sānis. Dažādos gadījumos bērnu, kurš dezorganizē stundu, lūgs atstāt klases telpu. Arguments, kuru parasti izmanto šādā gadījumā, ir aptuveni tāds: „Tu kļūsti pārāk uztraukts, izej gaitenī un nomierinies, un kad domā, ka vari turpināt nodarbību, nāc atpakaļ.”

(Novērojums veikts pamatskolā. INTER projekta „Vajadzību novērtējuma pārskats”.)

Šeit ir daži ieteikumi, lai vadītu mūsu darbības un radītu komunikatīvu klimatu klasē:

Skolotāja izturēšanās, kas rada veselīgu klimatu klasē (Nieda, 1993)

- Novērtēt jebkuru skolēnu sasniegumu, vienlaigā, cik necīgs tas ir.
- Nenoraidīt projektu vai darbu pilnībā.

- Līdzko esat norādījuši uz kļūdām, dodiet ierosinājumus, kā tās uzlabot.
- Norādīt uz fleksibli un atvērtu izturēšanos.
- Novērtēt darbības, kuras vērstas uz problēmu risināšanu.
- Novērtēt piepūli, kura orientēta uz veicamā uzdevuma izpildi.
- Novērtēt neatkarīgus viedokļus un tālākās darbības.
- Organizēt klasi saskaņā ar iepriekš noteiktiem standartiem.
- Kad ir panākta vienošanās par normu, tā ir jāievēro.
- Kad rodas konflikts, lūgt skolēnu komisijai apspriest un izvirzīt risinājumus.
- Būt spējīgam risināt kļūdas un lūgt piedošanu.
- Kad uzdevums ir pabeigts vai arī darba periods ir beidzies, rosiniet darbību, gaitas un rezultātu atspoguļojumu, lai analizētu pozitīvos un negatīvos punktus. Uzrakstīt ierosinājumus, lai uzlabotu nākamo uzdevumu vai aktivitāti.
- Aicināt vecākus, brīvprātīgos un citus profesionāļus, lai dalītos viņu pieredzē ar skolēniem.
- Atvēlēt speciālas dienas, lai atspoguļotu grupas un cilvēkus, kuru darbības ir veicinājušas cilvēciskuma attīstību un labklājību.
- Organizēt zinātniskas izstādes, grāmatu tirdziņus un projektu priekšnesumus, lai orientētu skolēnus uz gatavību aktīvai dzīvei.
- Sekmēt pētniecības metodoloģiju skolēnu vidū, lai uzlabotu viņu pašcieņu, spriešanas spējas un neatkarīgu viedokli.

Ir daži ieteikumi, lai paaugstinātu izglītības procesā atbalstīšanu. Ieviesiet šos apsvērumus skolas ikdienas aktivitātēs.

Pastiprināta atbalsta protokols	
Kā rīkoties?	Ko teikt?
<i>Izteikt savus pieņēmumus un aprakstīt datus, kas noveda pie tā.</i>	<i>Tas ir tas, ko es domāju un tas ir veids, kā es tur nokļuvu.</i>
<i>Kad runājat, centieties attēlot citu cilvēku perspektīvas tajā jomā, par kuru runājat.</i>	
<i>Izsakiet skaidri savu apsvērumus.</i>	<i>Es nonācu pie šī secinājuma, jo...</i>
<i>Iedrošini citus pētīt jūsu modeli, jūsu pieņēmumus un informāciju.</i>	<i>Ko jūs domājat par to, ko es tikko teicu?</i>
Uzlabota pētījuma protokols	
Kā rīkoties?	Ko teikt?
<i>Izskaidrojiet savus pētījuma iemeslus un to, kā jūsu pētījums saskan ar jūsu paša interesēm, cerībām un vajadzībām.</i>	<i>Es vaicāju jums par jūsu pieņēmumiem, jo...</i>
<i>Nelietojiet agresīvu valodu, īpaši kultūru atšķirību jomā.</i>	<i>Vai varat palīdzēt man saprast jūsu domas?</i>
<i>Tiecieties pēc informācijas, kura palīdzēs cilvēkiem pietuvoties.</i>	<i>Kam piekrītam un kam nepiekrītam?</i>
<i>Lūdziet, lai grupa jums palīdz rekonstruēt situāciju.</i>	<i>Liekas, ka mēs nokļūsim strupceļā, un man ir bail, ka mēs varam aiziet bez jebkādas labākas sapratnes. Vai jums ir kādas idejas, kuras mums palīdzēs noskaidrot mūsu viedokli?</i>

Interkulturālajā izglītībā komunikācija ir kā pamatdimensija. Valodas mācīšanās mēs varētu ieteikt interkulturālu pieeju. Skolotājiem, it īpaši – valodu skolotājiem, kad tiek veidots stundu plāns, vajadzētu vairāk rīkoties interkulturālā perspektīvā, jo valodas un citu priekšmetu mācīšana nepārnes kultūru netieši. Skolotāja ieguvums no būšanas bikulturāli vai multikulturāli

kompetentam, tas ir, ar spēju saprast, vērtēt, ticēt un rīkoties „dažādos veidos” un būt pielāgoties spējīgam atšķirīgām attieksmēm. Pirmais un galvenais ieteikums, piemērojot stundu plānu saskaņā ar interkulturālu komunikāciju, ir koncentrēties uz valodas mācīšanu attiecībā ar citiem priekšmetiem. Interkulturālam stundu plānam vajadzētu ievērot uz satura balstītu instrukciju – tas ir bezvalodas iemesls caur svešvalodu, ar abu priekšmetu mācīšanās mērķi. Interesantas un jēgpilnas aktivitātes liek bērniem koncentrēties uz kaut ko citu, nevis valodas mācīšanos, un šī „nejaušā mācīšanās” ir ļoti efektīva (Bertocchi, Hofmannova, Kazianka, Pavesa, 2001).

Vispiemērotākajiem priekšmetiem satura un valodas integrētai mācīšanai vajadzētu būt zinātnēm (bioloģijai, ķīmijai un fizikai), kur lielu lomu spēlē eksperimenti. Vizualizēšana un realitāte padara mācīšanos vairāk pieejamu. Valodu, cik vien iespējams, vajadzētu mācīt ar atsauci uz autentiskiem materiāliem, kurus veidojuši cilvēki, un tie ir paredzēti tiem skolēniem, kuri lieto šo valodu kā savu pamata komunikāciju. Tas ir pretēji iepriekšējām tradīcijām, kur mācību programma tika veidota, sekojot noteiktai gramatiskai hronoloģijai, un materiāli tika speciāli rakstīti. Parasti to darīja cilvēki, kuri nebija „vietējie”. Vēl cits iemesls ir tas, ka tiek likts akcents uz komunikāciju, jo valodas mācīšanās jau sen netiek uzskatīta par individuālu darbību, bet gan par kolektīvu. Skolēniem ir jārunā ar kādu, un tas nevar vienmēr būt skolotājs. Viņiem ir jāstrādā pa pāriem un grupās. Viņi ir jāstimulē runāt, un viņi vēlēties runāt, ja būs spējīgi iesaistīt sevi un savas izjūtas.

4. Didaktiskie resursi

Kad mēs lasām par didaktiskajiem resursiem, asociācija, kura rodas mūsu galvā ir - mācību grāmata. Mācību grāmata ir viens no visbiežāk izmantotajiem resursiem visās pasaules skolās. Tā ir patiesi noderīga; J. Komenskis ieteica to izmantot kā ļoti noderīgu instrumentu, lai palīdzētu skolotājiem attēlot zināšanu kopumu, kas skolēniem būtu jāiemācās. Mācību grāmata parādās laikā, kad bērnu skaits palielinās un starp iedzīvotājiem izplatās izglītošanās. Skolotājiem vajadzētu būt atbildīgiem par skolēnu skaita palielinājumu. Šajā gadījumā tiek izmantotas privātsiņas un citas līdzīgas stratēģijas.

Šodien skolotāji un skolēni saskaras ar ļoti dažādiem izaicinājumiem. Mēs esam pasaulē, kur cilvēki un informācija atrodas pastāvīgā plūsmas stāvoklī. Ir pieejami daudzi atšķirīgi komunikācijas kanāli. Šajā kontekstā mācību grāmatas izmantošana ir pamata resurss, un dažreiz sagaidīt no tās kaut ko unikālu ir naivi. Mums vajadzētu zināt, ka mācību grāmata fiksē kultūras sastāvdaļas, kuras mēs radām un cenšamies pārnest. Problēma ir tā, ka mācību grāmatas piedāvātās kultūras iezīmes izvēlas un atsijā redaktori, kuru intereses un mērķi var nesakrist ar mūsu mērķiem un interesēm. Komerciālās, ekonomiskās un politiskās intereses ir atbildīgas par neobjektivitāti, kuru mēs varam atpazīt izmantotajās mācību grāmatās. Informācija, ko mācību grāmata ietver, ir tikpat svarīga, kā informācija, kuru grāmata neietver. Mācību grāmata atspoguļo sociokulturālas grupas pārliecību un pasaules redzējumu. (Aguado, 2003)

Mēs iesakām izmantot dažādus informācijas avotus (filmas, internetu, medijus, mākslas priekšmetus, noveles, mūziku, televīziju, cilvēkus un asociācijas). Lūdzu, apskatiet resursu rādītāju, kas veidoti tā, lai papildinātu šo rokasgrāmatu, un izmantojiet tajā ietvertos resursus. Kad mēs ierosinām skolotājiem pārdomāt un izvēlēties resursus (materiālos un cilvēku; iekšējos un ārējos līdzekļus), mēs mēģinām definēt dažus skaidrus kritērijus, lai varētu tos izvēlēties. Kā ierosina Gimeno, resursi var pildīt trīs galvenās funkcijas: papildināt saturu, modināt motivāciju un būt noderīgi klases struktūras veidošanā.

Daži no ieteiktajiem materiāliem:



- Izdales materiāli skolēniem mācību procesā un lasītājiem tālākai konsultācijai.
- Izdales materiāli ir zīme, ka respektējat savu auditoriju: viņiem ir jāzina, kādas, kā un cik tālu tēmas ir pārrunātas. Tāpēc tie būtu jāizdala pašā sākumā un jāpapildina tur sniegtā informācija (daudzi cilvēki vieglāk uztver vizuālo, nevis audiālo informāciju). Pēc tā visa - veids un uzmanība, kas pievērsta izdales materiāliem, ir norāde, cik nopietni jūs uztverat savus klausītājus.
- Lasāmos materiālus vislabāk ir nosūtīt jau iepriekš, pievienojot atsauču un interneta mājas lapu sarakstu.

Gatavojoties, vajadzētu izmantot vislielāko skaitu mediju veidus (žestus, plakātus, izdales materiālus, tāfeles, diapozitīvus, kopijas, datu projekciju un kopīgi radītos materiālus).

Viena no vissvarīgākajām lietām ir pārbaudīt jau skolā esošos resursus. Laba organizācija un atbildības sadale varētu būt lieliska palīdzība skolotājiem un skolēniem, jo tas varētu sekmēt akadēmisko darbu un mācību priekšmetu apguvi, kas varētu uzlabot attiecības, kuras tiek veidotas klasē vai ārpus tās. Tas varētu noteikti dot izglītojošu atbildi visiem bērniem (piedāvājot iespēju tiem, kuriem ir vairāk grūtību). Ikviens zina, kādas ir tā funkcijas, atbildība un kā, kad, kādam mērķim un kāpēc viņiem to vajadzētu darīt, vai tas ir jādara.

Iepriekšminēto iemeslu dēļ ir svarīgi zināt, kura ir sava organizācija (skola, bērni un skolotāja saraksts, ārējā sadarbība, didaktiskie materiāli, pārtraukumi utt.), kāda veida resursus mēs varētu iegūt no administrācijas, kā mēs veidojam savas klases struktūru (resursi, darba grupas, atbildības sadale utt.), vai kādus specifiskus materiālu resursus mums vajadzētu iemācīties vai izstrādāt. Šie pieņēmumi ir saistīti ar šādiem procesiem: resursu materiālu izvēle un izplatīšana. Daži no argumentiem, kurus mēs varētu izmantot:

Selektīvais process (mums vajadzētu ievērot šo):	Materiālu resursu izvēle un izplatīšana (mums vajadzētu tos organizēt saskaņā ar stundu sarakstu robežām un izaugsmes līmeņiem)
- izmantotajiem materiāliem jābūt izdevīgiem (derīgiem) un operatīviem (manipulatīviem); - tiem nevajadzētu būt sarežģītiem, bet tādiem, kurus viegli atcerēties; - viena resursa izmantošanai vajadzētu rosināt motivāciju; - mums vajadzētu izmantot tehnoloģijas; - izmantojiet materiālus, kuri pieļauj dažādus mācīšanās ritmos; - mums ar šiem materiāliem jācenšas panākt vienādus izglītības mērķus visos līmeņos (vispārīgi un stundā).	- materiāli fantāziju spēlei; - operatīvie materiāli; - materiāli fiziskām īpašībām; - lasīšanas, rakstīšanas un valodas materiāli; - materiāli kustību attīstībai; - materiāli, lai veidotu estētisku sirdsapziņu.

Cilvēkresursi ir pamatelements, kad atspoguļojam resursus izglītībā. Ir nepieciešams izmantot organizāciju un ekspertu pieredzi un zināšanas, kā arī vecāku, brīvprātīgo, kaimiņu un sabiedrības locekļu. Patiesi svarīgi ir arī saprast, cik nozīmīgi resursi esam mēs paši. Jo mēs tālāk attīstām sevi, jo labāki kļūstam mācīšanas procesā.

Kad mēs strādājam ar heterogēnām skolēnu grupām (atšķirīgi mācīšanās veidi un ritmi, skolēni no dažādām klasēm, no dažādām valstīm, ar atšķirīgām kulturālām izcelsmēm utt.), mums vajag izmantot visus cilvēku resursus, kādi vien mums ir pieejami. Piemēram, spēņu skolās ir šādi resursi:

a) Iekšējie cilvēku resursi	b) Saskaņoties ar ārējiem cilvēku resursiem, mēs varam atrast:
<ul style="list-style-type: none"> - Mācību kursa vadītājs, kurš ir atbildīgs par grupu; - Atbalsta skolotāji, kuri veicina integrāciju. Viņi strādā gan klasē, gan ārpus tās, palīdzot un strādājot saskaņā ar mācību kursa vadītāju un citiem skolotājiem; - Profesionāls padomdevējs un tā struktūrvienība; - Skolotāju grupas; - Skolēni arī var palīdzēt attīstīt integrācijas procesu; - Pārvaldes un cits personāls, kurš uzlabo skolēnu socializācijas procesu un palīdz attīstīt viņu sabiedrisko un personīgo neatkarību. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ģimenes. Tās var palīdzēt mācīšanas un mācīšanās procesa pastiprināšanā; - Pedagoģisko padomu ārējais departaments. Tā locekļi ir atbildīgi par psihopedagoģisko vērtējumu skolēniem ar mācīšanās grūtībām, kuriem nepieciešams īpašs izglītojošais stundu plāns; - Skolotāju centri (CEP), kuri ir atbildīgi par skolotāju tālākizglītību; - Sociālā starpniecība; - Sabiedrības darbinieki; - Citas institūcijas.

Lai kas tas arī būtu, mums pašiem jāizvēlas vislabākais organizēšanas veids, atbildības sadale un vispiemērotāko resursu izmantošana, ņemot vērā skolēnu grupu, ar kuru mums jāstrādā.



aktivitātes un ieteikumi

1. aktivitāte.

Veids, kādā mēs organizējam nodarbības klasē, ir cieši saistīts ar mūsu priekšstatiem par to, kā skolēni mācās, un ar veidu, kā mūs mācījuši mūsu skolotāji. Mēs sliecamies atkārtot stratēģijas, kuras citi jau ir pielietojuši. Tomēr šīs līdzības parasti nav tik skaidri saredzamas. Mums vajadzētu padarīt tās skaidras, citādi pastāv risks darboties kādas inerces varā, kura ved mūs uz noteiktām darbībām, jo mēs par to jau esam lasījuši grāmatā vai kolēģis bija pieradis tā darīt.

Ļaujiet mums noteikt mūsu pašu motīvus, lai palīdzētu izvēlēties un piemērot savu stratēģiju mūsu skolēnu mācību procesā.

Tātad, aprakstiet darbības, kuras izmantojat, uzsākot nodarbību, un tās, kuras vēlētos izpildīt. Tagad padomājiet par idejām, kuras izteiktas šī moduļa sākumā, saskaņā ar pamatizglītības mērķiem un mūsu pašu pieņēmumiem par mācīšanu un mācīšanos.

Obligātās izglītības mērķi nav ideoloģiska apstrāde vai cietumnieciska uzraudzība, vai atlase pēc noteiktiem kritērijiem. Obligātās izglītības mērķi ir

- vairāk attīstīt spējas, nevis piepildīt galvas ar informāciju;
- pievērst uzmanību sajūtām un pārliecības veidošanai, tikpat lielā mērā, cik izziņas vai intelektuālajai attīstībai;
- nodrošināt pieeju tālākizglītojošiem resursiem.

Pieņēmumi par mācīšanu un mācīšanos no interkulturālā viedokļa ir šādi:

- mācīt nenozīmē sniegt zināšanas, bet gan radīt iespēju zināšanu veidošanai un radīšanai;
- mēs pieņemam divus galvenos mācīšanas principus: pieredzi un līdzdarbību. Šie divi galvenie principi rosina uz nodarbībām un situācijām, kur skolotāji un skolēni sadarbojas un dalās pieredzē.

-
- Vai jūsu tikko aprakstītās nodarbības atbilst šiem pieņēmumiem?
 - Kāda veida pārmaiņas jūs vēlētos ieviest ikdienas nodarbībās ar skolēniem?

2. aktivitāte.

Mēs iesakām izmēģināt nelielās grupās tabulā ietvertos priekšlikumus. Padomājiet par pirmajā kolonnā minētajiem principiem un tad uzrakstiet īstu vai iedomātu piemēru. Pēc tam ierosiniet kādu nodarbību, kura atbilst iepriekš norādītajiem principiem. Katrai no mazajām grupām vajadzētu dalīties savos piemēros ar pārējo grupu.

Skolu mācīšanas un mācīšanās tradicionālās stratēģijas un pieņēmumi	Un, saskaroties ar tiem, mēs ierosinām...
• Pasivitāte.	
• Uzmanīga klausīšanās (skolēnam ir uzmanīgi jāklausās skolotāja skaidrojumos).	
• Mācīšanās ir individuāla skolēna nodarbe, un nav pārveidojama darbība.	
• Skolēni mācās, ko skolotājs māca.	
• Mācīties, kā atkārtot, un teikt to, ko skolotājs iepriekš ir stāstījis.	
• Mācīšana ir sadrumstalota nodarbe, kura tiek pasniegta pa gabaliņiem – mācību priekšmetiem. Katrs skolotājs organizē savu mācību priekšmetu neatkarīgi no citu skolotāju mācību priekšmetiem.	

3. aktivitāte.

Rāts (*Rath*, 1973) ierosina dažādus principus saistībā ar skolēnu grupēšanu komandās. Padomājiet par tiem un seciniet, kādas ir šo principu pielietošanas sekas, kad tiek organizēts mācīšanas process.

1. Vienādos apstākļos viena nodarbība ir labāka par citu, ja vien tā atļauj skolēnam pieņemt lēmumus, par to, kā rīkoties un kādas būs rīcības sekas.
2. Vienādos apstākļos viena nodarbība ir labāka par citu, ja vien tā veicina skolēna darbības, papildinot tās.
3. Vienādos apstākļos viena nodarbība ir labāka par citu, ja vien tā pieprasa skolēniem meklēt idejas, intelektuālos procesus un notikumus personiskā dimensijā.
4. Vienādos apstākļos viena nodarbība ir labāka par citu, ja vien tā pieprasa skolēnam līdzdarboties.
5. Vienādos apstākļos viena nodarbība ir labāka par citu, ja vien tajā var iesaistīties dažādu klašu skolēni ar dažādām interesēm.

6. Vienādos apstākļos viena nodarbība ir labāka par citu, ja vien tā pieprasa skolēnam izzināt idejas, priekšstatus vai jau pazīstamus notikumus jaunā kontekstā.
7. Vienādos apstākļos viena nodarbība ir labāka par citu, kad tā pieprasa skolēnam pārskatīt sabiedrībā pieņemtas idejas un notikumu izpratni.
8. Vienādos apstākļos viena nodarbība ir labāka par citu, ja vien tā parāda skolēna un skolotāja veiksmi, neveiksmi vai kritisko situāciju.
9. Vienādos apstākļos viena nodarbība ir labāka par citu, ja vien tā liek skolēnam atskatīties uz viņa/ viņas sākotnējiem pieņēmumiem un zināšanām.
10. Vienādos apstākļos viena nodarbība ir labāka par citu, ja vien tā liek skolēnam pielietot un izmantot svarīgus noteikumus vai disciplīnu.
11. Vienādos apstākļos viena nodarbība ir labāka par citu, ja vien tā dod skolēnam iespēju kopā ar citiem plānot, piedalīties plāna attīstībā un salīdzināt rezultātus.
12. Vienādos apstākļos viena nodarbība ir labāka par citu, ja vien tā ir saistīta ar skolēnu interešu mērķiem un to formulējumu.

4. aktivitāte.

Skološana (un noteikta veida mācīšana ģimenē) var radīt priekšstatus un sajūtas pret mācīšanos, kas, tāpat kā datora vīruss, var sagraut mūsu izglītošanās „operētājsistēmu”. Viens no visiznīcinošākajiem ir „perfekcionistu vīruss”. Parastā klasē skolēni mācās tā, lai atrastu ideālās atbildes vai vislabākās metodes, kuras vistiešāk atbilstu tam, ko skolotājs vēlas dzirdēt no bērniem. Viņi zina, ka viņu uzdevums ir perfekti atkārtot to visu kontrol darbā. Tā vietā, lai apzinātu savus mērķus un pastāvīgi censtos tos sasniegt, viņi beidz censties ar pirmo neveiksmes reizi. Šī vīrusa sekas ir tādas, ka daži skolēni saprot, ka viņi neiemācas neko tādu, ko varētu izmantot, tātad viņu motivācija krītas; vai arī, saprotot, ka nespēj sagatavot pietiekami labu atbildi, skolēni sāk justies vainīgi. Šādi skolēni kļūst par nervoziem un neapmierinātiem perfekcionistiem.

Aprakstiet savu pieredzi ar perfekcionistu vīrusu.

Vai jums ir bijis šāds vīruss? Kad esat aicināts parādīt savas zināšanas tādā veidā, kas jūs padarīja nervozu? Kādi bija apstākļi?

Ko jūs vēlaties ieraudzīt skolēnu atbildēs?

Ja jūs skolēni tiktu nolikti šī vīrusa priekšā, kā viņi rīkotos? Ko viņi teiktu? Ko viņi neteiktu?

Kā varat palīdzēt atgūties saviem skolēniem no šī vīrusa?

Kāds ir reālais jūsu stundas mērķis? Citiem vārdiem sakot, kas paaugstina dzīves kvalitāti?

Kā jūsu skolēni var nonākt pie šī atklājuma? Kā viņi var kļūt labāki pie nosacījuma - „ir tikai pareizi vai citādi būs nepatikšanas”?

(Avots: Senge P. (2000). *Schools that learn*. London: Doubleday, p. 184 -185)



ierosinājumi sadarbībai

1. IEROSINĀJUMS.

Apmeklējiet INTER projekta mājas lapu (www.uned.es/interproject). „Vajadzību novērtējuma pārskatā” jūs atradīsiet sadaļu ar nosaukumu „Interkulturālā izglītība skolās” (IES). Izvērtējiet un izvēlieties lietas saskaņā ar stratēģijām un resursiem klasē. Lietojiet tās, lai novērtētu nodarbības, kuras risinās kādā klasē vai skolā, un/vai resursus, kurus izmantojat. Jūs varat tos izmantot paši savās klasēs vai arī kāda kolēģa klasē.

2. IEROSINĀJUMS.

Pauls Gorskis (*Paul Gorski*) piedāvā ļoti interesantu nodarbību repertuāru. Mēs jums parādīsim vienu nodarbību kā ļoti labu piemēru.

(www.mhhe.com/socscience/education/multi/activities/inclusion.htm)

Klases telpa un mācīšanās vajadzības:

Nodarbībai nepieciešamas 25-45 minūtes.

Mērķis:

Dalībnieki dalās savā pieredzē, kuru ieguvuši kā skolēni, atklājot dažādus veidus, kādos cilvēki ir jutušies „iekļauti” mācību procesā. Parādās nepieciešamība pēc dažādām mācīšanās vajadzībām un dažādiem mācīšanas stiliem.

Sagatavošanās:

Izveidot pārus; ieteicams pārī būt ar tādu cilvēku, ko otrs labi nepazīst.

Instrukcijas:

Lūdziet dalībniekiem pastāstīt divus stāstus savam partnerim:

- 1) Atsauciet atmiņā laiku, kad paši gājāt skolā un to, kad jūs jutāties īpaši iesaistīts mācību procesā noteiktā stundā;
- 2) Atsauciet atmiņā gadījumu, kad jūs jutāties īpaši „izslēgts” no mācību procesa kādā konkrētā stundā. Šīm darbībām atvēliet 8 - 10 minūtes. Sapulciniet visus atpakaļ lielajā grupā un lūdziet pa pāriem dalīties viens otra stāstos.

Palūdziet kādam brīvprātīgajam pierakstīt īsas piezīmes par abu kategoriju stāstiem.
(Kas skolēnam liek justies iekļautam? Kas liek viņam justies atstumtam?)

Veiciniet diskusiju par atzīmēm, eksaminēšanas īpašībām un atšķirībām konkrētos individuālos stāstos. Jautājumi, lai vadītu sarunu, var būt šādi:

Kādas līdzības jūs redzat starp situācijām, kurās cilvēki jutās īpaši iekļauti mācību procesā?

Kādas iezīmes jūs ievērojāt situācijās, kurās cilvēki jutās „atstumti”?

Kādas atšķirības starp stāstiem jums likās interesantas?

Ko jūs kā skolotājs varat darīt, lai nodrošinātu, ka visu skolēnu vajadzības ar līdzīgām, bet dažādām mācību vajadzībām ir pietiekoši apmierinātas?

Grupās vadītāja piezīmes:

Vienmēr ir svarīgi atgādināt grupai aktīvi klausīties, kad nodarbībā tiek likts dalībniekiem dalīties savos stāstos un tādējādi padarīt sevi viegli ievainojamus. Sākot nodarbību, varat dalīties sava paša pieredzē, lai mazinātu sasprindzinājumu. Šī nodarbība nodrošina lielisku iespēju izaicināt skolotājus eksaminēt savas mācīšanas prasmes. Iesaistīšanās šajā nodarbībā, citu stāstu uzklaušanās rosina viņus domāt par savu pašu mācību stilu.

Piezīme:

Šī nodarbība tika adaptēta no *Apzināšanās nodarbībām*, kas ir daļa no *Multikulturālā paviljona interneta projekta*. Īpašs paldies Bobam Kovertam un multikulturālās izglītības komandai no Virdžīnijas Universitātes.

3. IEROSINĀJUMS.

Izlasiet šajā modulī pievienotos aprakstus, kuri var derēt par paraugu dažādiem nodarbību veidiem. Vai varat pievienot vēl kādu? Palūdziet saviem draugiem un saviem skolēniem papildināt dotos piemērus. Noskatieties INTER DVD materiālu un apspriediet tos pašus jautājumus ar saviem kolēģiem.

4. IEROSINĀJUMS.

Aplūkojiet INTER projekta avotu izdevumu, lai atrastu dažādu veidu aktivitāšu piemērus. Izmantojiet dažus no tiem savās klasēs. Pievērsiet īpašu uzmanību filmām un mūzikas resursiem.

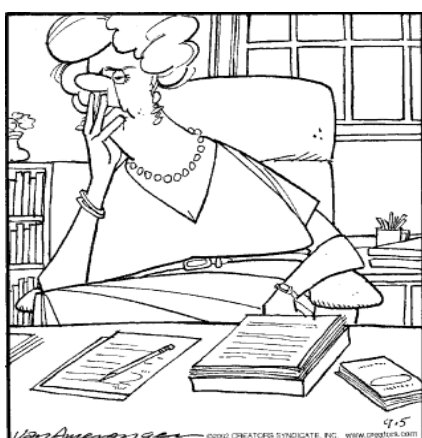
5. IEROSINĀJUMS.

Izlasiet apsvērumus par valodu mācīšanu (komunikatīvās stratēģijas) un izskaidrojiet pats savu pieredzi tās valodas mācīšanā, kura nav jūsu dzimtā valoda.

- Kāpēc jūs to mācījāties?
- Vai jūs jūtaties ērti ar šīm prasmēm?
- Kad jūs ieguvāt pietiekošas prasmes?
- Vai jūs tās izmantojat? Kad?



mācību programmas plānošana un adaptēšana



Marcie makes a little headway with her Ph.D. thesis, "The Specifics of Apathy."

(Tulk.: Mārsija ir nedaudz progresējusi savā doktora disertācijā "Apātijas specifika".)

1. Kad mēs adaptējam mācību programmu, mums ir jāiziet caur dažādiem, jau iepriekš pieņemtiem lēmumiem, t.i., sadalei pa grupām, atbildības sadalei un stundu saraksta struktūrai. Piemērojiet automātisko vērtēšanu, kuru esam iekļāvuši informācijas nodaļā. Domājiet par reālu vai iedomātu skolēnu grupu. Uzrakstiet atbildi katram jautājumam. Diskutējiet ar grupu par apsvērumiem, kurus esiet pierakstījuši.



"Well, when you get your grades up to a B average, THEN you can choose your own wallpaper."

(Tulk.: Labi, kad uzlabosi savas atzīmes virs vidējās, varēsi pats izvēlēties tapetes.)

2. Atsaučieties uz prasmēm, kuras skolotājam jāattīsta, lai izprastu dažādu skolēnu kultūru vajadzības. Apspriediet tās ar saviem kolēģiem. Vai jūs domājat, ka

INTER ceļvedis attīsta kādu no šīm prasmēm? Uzrakstiet dažus no nodarbību piemēriem, kurus esat pārņēmis, izmantojot ceļvedi.

- Nevienādabīgums (heterogenitāte) kā kolektīvās bagātināšanās forma;
- Spēja sadarboties, līdzdarboties un piedalīties;
- Zināšanas, analīze un visdziļāko izjūtu un emociju interpretācija;
- Spēja pieņemt citu cilvēku izjūtas un emocijas;
- Izpratne, ka visi ir vienlīdzīgi;
- Uzskatot izglītību par vienu no sabiedrības vajadzībām;
- Kāda/as prāta aizspriedumi un kulturālās noslieces;
- Spēja akceptēt sociālo un cilvēcisko mācīšanas dimensiju;
- Zināšanu piemērošana dažādās situācijās;
- Komunikatīvo spēju attīstīšana;
- Mācīšanās kā kolektīva pieredze.

3. Moduļa sākumā iekļautais citāts apraksta divu veidu skolotājus. Vai jūs zināt kādu skolotāju, kurš atbilst šim aprakstam? Aprakstiet, kā viņa vai viņš rīkojas klases priekšā un ārpus tās.
4. Uzrakstiet dažus mērķus sestajai klasei, kas noteikti likumdošanā. Apspriediet ar saviem kolēģiem, kas ir labākais veids, lai sasniegtu šos mērķus. Kādas aktivitātes jūs izmantotu savā klasē?
5. INTER ceļvedis piedāvā jums filmas, grāmatas, mūziku un citus avotus un palīglīdzekļus, kurus var izmantot pamatskolā vai vidusskolā. Izvēlieties dažus no tiem un veidojiet nodarbību kopā ar saviem skolēniem. Jūs varat organizēt grupas un komentēt izvēlētos avotus. Meklējiet arī jaunus resursus, piemēram, apmeklējot skolotāju centru vai informācijas centru jūsu pilsētā. Apspriediet ar pārējo grupu iemeslus, kāpēc esat izvēlējies tieši to nodaļu un apstākļus, lai izmantotu avotus.



Īpaši palīgīdzekļi un papildu adreses

Reģionālās bezpeļņas organizācijas bez mājas lapas

http://www.juntadeandalucia.es/gobernacion/cda/politicas_migratorias/politicas_migr

Bezpeļņas organizācijas, kuras strādā ar *izglītību mieram* programmām, kā arī ar attīstību un interkulturālismu

http://ttt.upv.es/ccoo/ONGs/paz/ong_list_phtml.htm

Asociācijas

<http://www.acoge.org/bodyenlaces.php>

European Federation for Intercultural Learning (EFIL) – Eiropas Interkulturālās mācīšanās Federācija <http://efil.afs.org/>

EFIL ir Eiropas AFS jumta organizācija. AFS (bijusī “*American Field Service*”) ir uz brīvprātīgajiem balstīta izglītības bezpeļņas organizācija, kas piedāvā apmaiņas programmas studentiem, vidējā vecuma cilvēkiem un skolotājiem vairāk nekā 50 pasaules valstīs.

Interkulturālo akadēmisko sabiedrības pētījumu akadēmija

<http://www.interculturalacademy.org/academy.html>

Starptautisks interkulturālo attiecību žurnāls.

<http://www.elsevier.com/locate/ijintrel>

NAFSA: Association of International Educators - Starptautisko izglītotāju asociācija – Organizācija, kas veicina skolēnu un studentu apmaiņu uz ASV un no tām. Tā piedāvā daudzas programmas un servisu izglītotājiem un administratoriem, kuri strādā starptautiskajās izglītības programmās. <http://www.nafsa.org/>

SIETAR - Society for Intercultural Education, Training and Research (Europa) – Interkulturālās izglītības, sagatavošanas un pētījumu savienība (Eiropā) – SIETAR mērķis ir iedrošināt attīstīt un pielietot zināšanas, balstoties uz vērtībām un prasmēm, kuras nodrošina efektīvas interkulturālas attiecības atsevišķu personu, grupu, organizāciju un apvienību līmeņos.

<http://www.sietar-europa.org/>

Interkulturālās izglītības internacionālais pamats (izstrādājis Pīters Batelāns)

<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/FreePublications/FreePublicationsPdf/batelan.PDF>

Didaktiskie resursi

Grāmatas un resursi par globāliem interkulturāliem jautājumiem

<http://www.interculturalpress.com>

Grāmatas un materiāli par interkulturāliem mācību priekšmetiem.

<http://www.pangea.org/edualter/>

Didaktisko resursu datnes par mieru, attīstību un interkulturālismu.

<http://www.edualter.org/>

Didaktisko materiālu ceļvedis par izglītību pašattīstībā.

<http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/recedu.htm>

Dokumentālo resursu ceļvedis, kas ietver, piemēram, materiālu "Mēs esam līdztiesīgi, mēs esam atšķirīgi" u.c. audiovizuālos materiālus, video, izstādes, spēles utt.

<http://www.eurosur.org/RACIS/val-ind.htm>

Tradicionālie stāsti, pasakas no dažādām valstīm un klases aktivitātes.

www.xtec.es/recursos/cultura/contes.htm

Šī mājas lapa ir par publicētajiem materiāliem par interkulturālo pieredzi ar imigrantu skolēniem.

www.fbofill.org/entrecultures

Resursu bibliotēka: nodarbības, materiāli, didaktiskās nodaļas utt.

www.cnice.mecd.es/interculturadet

Skolotāju treniņš "Interkulturālu situāciju vadīšana skolā" ar darba lapām klasei.

www.acoge.org/documentos.htm

Šī mājas lapa darbojas ar didaktiskajiem materiāliem; tajā ir atrodamas saites ar citām lapām par imigrāciju.

www.cnice.mecd.es/recursos2/inmigrantes

Dokuments, kurā ir plāni, kā uzņemt ārzemju skolēnus.

www.gencat.es/ense/depart/acollida.htm

Nodarbību resurss, kurš veicina solidaritāti un toleranci.

<http://www.maestroteca.com>

Spēles konfliktu risināšanai.

http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/index.htm

Dažādu kultūru spēles.

<http://www.pangea.org/aecgit/juegostodasculturas.htm>

Veidojot mieru (spēles, nodarbības, didaktiskās nodaļas u.tml.).

<http://www.sodepaz.org>

Pētījumu grupas

Septiņu bezpeļņas asociāciju mājas lapas no Meksikas un Dienvidamerikas; mājas lapas satur bibliogrāfiskas atsauces.

<http://www.alforja.org.cr>

Grenādas Universitātes pētījumu grupa. Mājas lapa piedāvā literatūru par migrāciju un sociālo un kulturālo izolāciju, rasismu, etniskajām minoritātēm utt.

<http://www.ugr.es/~ldei/document.htm>

Pētniecības institūts, kurš, iesaistot dažādas valstis, nodarbojas ar resursu, populācijas, migrācijas, ekonomikas un politikas problēmām.

<http://www.alcavia.net/inet>

OFRIM. Sarkanais Krusts. Tas satur imigrācijas resursu ceļvedi, un to sponsorē privātās institūcijas un valdības.

<http://www1.comadrid.es/ofrim/>

Mājas lapa, kura veicina sociālo dialogu starp vietējām, reģionālajām un Eiropas organizācijām, apkarojot sociālo ostrakismu.

<http://www.epitelio.org>

EDUALTER. Dokumentu datubāze par mieru, attīstību un interkulturāliem aspektiem, ieskaitot arī pedagoģisko.

<http://www.edualter.org>

Bērnu un pusaudžu tikumiskā izglītība; dzīves vērtības; starptautiska mācību programma.

<http://www.livingvalues.net/espanol/principal.htm>

Skolas "kiberbuss"; globāls mācīšanās un mācīšanas projekts; ANO mājas lapa.

<http://www0.un.org/cyberschoolbus/spanish/index.html>

Bezpeļņas organizācijas NM skolā.

<http://www.pntic.mec.es/recursos/infantil/trasversales/ongcs.htm>

Grāmatas, raksti

Šajā lapā var atrast literatūru, kas sakārtota tā, lai mēs varētu izvēlēties nepieciešamo informāciju, izmantojot vārdus, kā, piemēram, interkulturālisms, rasisms u.c.

<http://www.canalsolidario.org>

Tā ļauj piekļūt *Pangea*'s žurnāla datu bāzei. Var iegūt informāciju par migrāciju.

<http://www.pangea.org/search.php?query=&topic=9>

Raksti par multikulturālismu

<http://www.ua-ambit.org/Interculturalidad.htm>

Monogrāfijas, grāmatas, raksti, atskaites, literatūra u.c. par morālo izglītību.

<http://www.eurosur.org/RACIS/val-ind.htm>

Elektroniskā grāmata "Pamati, lai veicinātu izglītību tādās morālās vērtībās kā miers un sociālās attiecības".

Bērnudārzs: http://pnte.cfnavarra.es/publicaciones/listauna.php?conv_inf

Sākumskola: http://pnte.cfnavarra.es/publicaciones/listauna.php?conv_pri

Pamatskola: http://pnte.cfnavarra.es/publicaciones/listauna.php?conv_sec

Forums

„Imigrācija un interkulturālie sasniegumi (metodoloģija, materiāli, skolotāju ieteikumi u.tml.)”

<http://cvc.cervantes.es>

Citas saites

Šīs saites ļauj piekļūt dažādām citām lapām:

<http://www.pangea.org/personasenaccion/>

<http://www.geocities.com/cepgijon/piedra/referencias.htm>

http://www.relint.deusto.es/ALFA_EPI/recursos/materiales.asp

<http://www.congde.org/guia/html/tipomaterialjuego.html>

<http://www.cpeneuquen.edu.ar/sitioseducativos.htm>

<http://www.campus-oei.org/valores/valoresenlaces.htm>



jautājumi pārdomām un vērtēšana

NAV BURVJU PRIEKŠRAKSTU!

Nav recepšu komplekta, kas noderētu jebkuram skolēnam jebkurā situācijā.

Labas metodes un labs akadēmiskais saturs nedos pozitīvu efektu, ja skolēns skolā nejutīsies labi un droši.

Jūs varat gūt panākumus un tāpat ciest neveiksmi, izmantojot vienu un to pašu stratēģiju... Tātad, kādiem jābūt kritērijiem kādas īpašas stratēģijas izvēlē un pielietošanā?

Stratēģija pati par sevi nerisina dažādu skolēnu vajadzības. Mums tā jāizmanto elastīgi un attiecīgi papildinot. Kādas ir prasības, lai sasniegtu šo mērķi?

Un tā – mums ir jāsaprot, ka ar mūsu skolēniem mūsu darbā jāatrod saskaņa un kompromiss. Un tas nozīmē – ko?



vārdnīca

Kultūra, kultūru dažādība, kultūru relativisms, diskriminācija, pilsoniskā izglītība, taisnīgums un vienlīdzība, slēptā mācību programma, iekļaujošā izglītība, mācīšanās kopiena, minoritāte, multikulturāla sabiedrība, nacionālisms, līdzdalība, līdzdalība un izglītība, aizspriedums, rasisms, sociālais taisnīgums, stereotips, tolerance.

Kultūra

Kultūras skaidrojums vārdnīcās (iesk. intelektuālos un mākslas sasniegumus vai izpausmes), ir tikai neliela daļa no antropologu uzskata par to, kas *kultūra* ir. Tajā ir ietverts ne tikai tas, ko dara maza un elitāra cilvēku grupa, bet arī tas, ko domā vai dara ikviena sociāla būtne. Sākot ar Edvarda Berneta Teilora definīciju 19. gs. viņa darba "Primitīvās kultūras" (1871) pirmajā nodaļā, kurā teikts, ka "*Kultūra [..] ir komplekss veselums, kurā ietvertas zināšanas, ticība, māksla, ētika, likumi, paražas un citas spējas un ieradumi, ko cilvēks kā sabiedrības loceklis ir ieguvis vai sasniedzis*", antropologi daudzkārt ir definējuši un formulējuši *kultūras* jēdzienu, ka šobrīd pastāv gandrīz tikpat daudz *kultūras* skaidrojumu, cik ir pašu antropologu (piemēram, skaidrojums „kultūra ir pārliecību, vērtību un normu kopums, kurš ļauj ikvienam sabiedrības loceklim saprast un daļēji paredzēt citu cilvēku uzvedību” u.tml.). Neskatoties uz to, kopš 20. gs. 90. gadiem ir izraisījušās nopietnas diskusijas, kas pat iestājušās pret termina *kultūra* izmantošanu. Antropologi mūsdienās ir sašķēlušies divās grupās – vieni iebilst pret termina izmantošanu, lai izvairītos no cilvēku sagrupēšanas, un, to darot, pieļauj trīs kļūdas: 1) pieņemot, ka vienas kultūras cilvēkiem ir jābūt vienādiem priekšstatiem un pārliecībai, it kā viņu starpā nepastāvētu būtisku atšķirību, 2) pieņemot arī to, ka viņi var būtiski atšķirties no citu grupu pārstāvjiem, un šādā veidā neievēro līdzīgo, un 3) domājot, ka kultūru atšķirību jēga ir kultūrās pašās, un tādā veidā, iesaldējot tās laikā tā, it kā atšķirībām vienmēr būtu vienāda nozīme, neraugoties uz kontekstu, kurā mēs tās identificējam, un cilvēkiem, ar kuriem mēs tās salīdzinām.

Tomēr, neraugoties uz visiem strīdiem, antropologu grupa dod priekšroku terminu *kultūra* saglabāt, bet: 1) vienmēr lietot to daudzskaitļa formā un izvairīties no vienskaitļa formas, 2) atzīt, ka kultūrām nav skaidru, noteiktu robežu, 3) vienas kultūras ietvaros ir tikpat daudz dažādību, cik attiecībās ar citām kultūrām, un 4) ņemt vērā, ka kultūras nav statiskas, bet tās vienmēr mainās.

Avoti:

Fox R. (1999). Editorial: Culture - A second Chance?// Current Anthropology, 40.

Tylor E.B. (1958). Primitive Culture. Gloucester, Mass: P. Smith. 1970.

(Vārdnīcā skat. arī terminu "kultūru dažādība")

Kultūru dažādība

Kad runājam par *kultūru dažādību*, mēs ņemam vērā visas tās stratēģijas, normas un vērtības, ko cilvēki ir attīstījuši, lai dzīvotu grupās, un jau kā cilvēku grupas laikā un telpā pielāgotos dažādajām vidēm. Šīs stratēģijas, normas un vērtības ir izveidojušās par paražām, un tādējādi tās ir kopīgas cilvēku grupai, kuras locekļi uzvedas saskaņā ar šīm paražām un māca tās arī saviem pēctečiem. Šis process ir vienmēr mainīgs. Kultūru dažādība nekad nav statiska, bet ir dinamiska. Nepieciešams apzināt arī atšķirības grupu ietvaros atkarā no individuāliem sociālajiem stāvokļiem un lomām, un to, ka šīs atšķirības ir jāņem vērā tad, kad runājam par kultūru dažādību.

Mēs varam teikt, ka visiem cilvēkiem ir kopīgas dažas no šīm paražām, bet tai pat laikā ikviens ir apguvis arī citas paražas atkarā no katra indivīda dzimšanas un augšanas laika un vietas.

Ikvienam cilvēkam ir pienākums respektēt citu cilvēku normas un vērtības, kritiski mācīties no tām un atklāt veidus, kā mierīgi sadzīvot ar personām, kuru uzvedību nosaka atšķirīgas paražas. (Vārdnīcā skat. arī terminu "kultūra")

Kultūru relatīvisms

Kultūru relatīvisms ir antropoloģiska paradigma, kas nosaka, ka ikviena cilvēka uzvedības nianse ir skaidrojama tās konkrētajā kontekstā, paturot prātā pārliecību un vērtības, kas šo uzvedības niansi vai daļu ir radījušas un izbeigušas. Turklāt jāņem vērā laiks un vieta, kur un kad attiecīgā uzvešanās/izturēšanās ir tikusi novērota. Ikdienas dzīvē šis vērtējums var tikt izmantots kā instruments, kas palīdz mums saprast citu cilvēku uzvedības motīvus, pirms mēs vērtējam to pareizību vai nepareizību saskaņā ar mūsu pārliecību un vērtībām. Kultūru relatīvisms nav ētikas relatīvisms: ikvienam cilvēkam būtu jārikojas saskaņā ar viņa paša pārliecību un vērtību sistēmu. Taču, ja izprotam citu cilvēku uzvedību un viņu rīcības motīvus, der neizmantot mūsu morāli, lai vērtētu viņus, bet vajadzētu censties noskaidrot viņu vērtības un pārliecību, kas var izskaidrot viņu uzvedību. Tas nav tas pats, kā relatīvi attiekties pret mūsu pašu vērtību un pārliecību kopumu, bet ir jācenšas izprast citu cilvēku uzvedības motīvus. Tas varētu būt noderīgs audzināšanas instruments, kurš palīdzētu mums attīstīt empātiju un kritisku attieksmi pret mūsu pašu pārliecību un vērtībām, ja mēs ņemtu vērā arī citu cilvēku vērtības un pārliecību.

Diskriminācija

Vienlīdzīgās izturēšanās direktīvā (2000/43/EC) tiek izklāstītas tiešās un netiešās (strukturālās) *diskriminācijas* definīcijas.

Tiešā diskriminācija ir novērojama tad, kad, balstoties uz rasu vai etniskajām atšķirībām, salīdzināmā situācijā pret kādu personu ir, bija vai būs vērsta sliktāka (nelabvēlīgāka) attieksme, nekā tā ir pret citu personu.

Netiešā diskriminācija izpaužas, kad acīmredzami neitrāli noteikumi, kritēriji vai prakse nostāda personas, kas pieder noteiktai rasei vai etniskajai grupai, neizdevīgākā (sliktākā) stāvoklī nekā citas personas, ja vien šie noteikumi, kritēriji un pieredze ir likumīgu mērķu objektīvi attaisnoti, un līdzekļi šī mērķa sasniegšanai ir adekvāti un nepieciešami.

Institucionālā diskriminācija pastāv, kad nolikumi vai oficiāli noteikta/administratīvā prakse (piemēram, izglītības sistēma) noved pie netaisnīgas izturēšanās (pozitīvas vai negatīvas diskriminācijas) vienas konkrētas etniskas grupas attieksmē pret citu grupu.

http://www.unhcr.ch/html/menu3_icerd.htm

Diskrimināciju var raksturot kā atšķirību/ īpatnību – apzinātu vai neapzinātu – balstītu uz iemesliem, kas saistīti ar indivīda vai grupas personisku raksturojumu, kurš ietekmē tādu apgrūtinājumu, pienākumu vai neizdevīguma uztiēpšanu kādam indivīdam vai grupai, ko neuzspiež citiem vai kas aiztur vai liedz pieeju tām iespējām, labumiem un priekšrocībām, kas pieejamas pārējiem sabiedrības locekļiem.

Atšķirības, balstītas uz indivīdam piedēvētajām personiskajām īpašībām, kas veidotas, pamatojoties vienīgi uz asociāciju ar grupu, reti izvairīsies no apsūdzības par diskrimināciju, kamēr tās atšķirības, kas balstās uz indivīda nopelniem un spējām, reti tiks šādi klasificētas.

Definīcijas avots: Kanādas Augstākā tiesa savā spriedumā "Edrjūzs pret sabiedrību" (*British Columbia*).

Ļoti noderīga ir EC43/2000 rasu vienlīdzības direktīva, īpaši netiešā diskriminācija.

„Pastāv zināmas šaubas par institucionālās diskriminācijas definīciju. Tā netieši norāda, ka pozitīvi mēri var tikt uztverti kā diskriminējoši. Lietderīgi būtu atcerēties ICERD rasu diskriminācijas definīciju un īpaši tās pēdējo daļu, kurā teikts, ka pozitīvu mēru nevajadzētu uzskatīt par diskrimināciju. Paragrāfs 1.4: "Īpaši mēri, kurus izmanto tikai, lai nodrošinātu noteiktu rasu vai etnisku grupu, vai indivīdu adekvātu attīstību, kam šāda aizsardzība iespējami nepieciešama, lai nodrošinātu šādām grupām vai indivīdiem vienlīdzīgu prieku vai cilvēktiesību izpausmi un brīvības pamatprincipus, nedrīkst tikt uzskatīti par rasu diskrimināciju, taču, paredzot, ka šādu mēru rezultātā nenonāk pie atšķirīgu rasu grupu atsevišķu tiesību saglabāšanas un ka tie neturpinās pēc to uzdevumu, kuru dēļ viņi bijuši radīti, sasniegšanas.”

Institucionālajam rasismam izmantota Apvienotās Karalistes definīcija no Stefana Lorensa (*Stephen Lawrence*) referāta (to izmanto visos būtiskajos Apvienotās Karalistes izglītības politikas materiālos un dokumentos): "Organizācijas kopējā kļūda nodrošināt pienācīgu un profesionālu pakalpojumu sniegšanu cilvēkiem viņu ādas krāsas, kultūras vai izcelsmes dēļ. To var novērot vai noteikt pēc rīcības, attieksmes vai izturēšanās, kas summējas diskriminācijā ar nerakstītiem aizspriedumiem, ignoranci, nevērību un rasu stereotipiem, kas etnisko minoritāšu pārstāvjus nostāda neizdevīgā stāvoklī.”

Pilsoniskā izglītība

Pilsoniskajai izglītībai sevī būtu jāietver:

1. Sociālā un morālā atbildība:

gan klasē, gan ārpus tās, jāmācās pašapziņa un sociāli un morāli atbildīga izturēšanās gan pret pie varas esošajiem, gan arī citam pret citu.

2. Pilsoniskās sabiedrības iesaistīšana:

mācīties un kļūt noderīgi iesaistītiem sabiedrības dzīvē un rūpēs.

3. Politiskā izglītošana:

mācīšanās par mūsu demokrātijas institūcijām, problēmām un praksi, kā arī par to, kā kļūt efektīvam loceklim nācijas dzīvē – lokāli, reģionāli un nacionāli.

Secinājums.

Pilsonībai ir gan juridiskais aspekts, gan plašāks skaidrojums, kas saistīts ar kopību un piederību. Politiskā aina šobrīd mainās samērā strauji, un tāpēc, reaģējot uz to, jāmaina arī priekšstati par pilsonību. Tāpat kā demokrātija, arī pilsonība ir abpusējs process, un jautājums: "Ko jūs darāt ar pilsonību, lai tā kalpotu jums?" varētu kļūt par derīgu sākumpunktu.

Avots:

Crick Report, 2002.

Taisnīgums un vienlīdzība

Taisnīgums ir saistīts ar tiesiskumu; taisnīgumam jābūt katrā izglītības darbā, lai apmierinātu ikviena pilsoņa vajadzības. Taisnīgums norāda uz dažādību; skolēniem, pieņemot lēmumus par izglītību, ir dažādas iespējas. Taisnīgums ir galvenais princips, kam būtu jāvada ikviena lēmuma pieņemšanu izglītībā, lai tad, kad izglītību realizē kā sociālo labumu, būtu garantēts tiesiskums.

Iespēju *vienlīdzība* paredz, ka ikvienam cilvēkam ir vienādas iespējas, neraugoties uz viņa svaru, apmēriem, ģimeni, dzimumu, vecumu, sociālo izcelsmi utt. Tātad, taisnīgums ir tas, pēc kā mēs – pedagogi – tiecamies. Gādājot par vienlīdzību un izprotot nevienlīdzības iemeslus, mēs varam sasniegt taisnīgumu skolās.

Avots:

Barrow R., Milburn G. (eds.) (1990). A Critical Dictionary of Educational Concepts. Sussex: Harvester.

Slēptā mācību programma

Tā ietver visus faktoros, t.sk. – netiešos un neapzinātos faktoros, kuri ietekmē mācīšanos, – vai tā ir skolotāju attieksme, vai aizspriedumi, neverbālā komunikācija, skolotāja piezīmes starpbrīžu laikā, šķietami nesaistīts citu mācību priekšmetu saturs, mācīšanās no citiem avotiem, kas nav "oficiālie"; būtībā – tā ir viss, kas var ietekmēt mācīšanās galarezultātu. Ja skolotāji ņem vērā mācību programmas slēptos aspektus, viņi var tos izmantot vai nu sinerģiski (strādājot kopā, kā tas ir pozitīvajos gadījumos), vai mācīt skolēnus, kā tikt galā ar apstrīdamām sekām, un tādējādi attiecīgajā sabiedrībā, skolā vai klasē mazināt negatīvo faktoru ietekmi.

Jēdzienu *slēptā mācību programma* pirmais radīja Braiens Džeksons (*Jackson B., Life in Classroom, 1968*), lai pievērstu uzmanību domai, ka skolas dara vairāk, nevis tikai palīdz nodot zināšanas no vienas paaudzes nākamai. B. Džeksons pierāda, ka mums jāsaprot *izglītība* kā socializācijas process. Tas ir process, kas ietver normu un vērtību pārņemšanu, kā arī tas ir sociāli apstiprināts zināšanu kopums (kas ietver arī sociāli mantotus konceptus par to, kas rada noderīgas zināšanas, pieņemamus izpratnes līmeņus utt.). Mums jāsaprot ne tikai zināšanu sociālā konstrukcija (tas, kā kultūras definē un producē, viņuprāt, derīgus zināšanu paraugus), bet arī veidu, kā mācīšanās un mācīšanās process tiek sociāli konstruēts. B. Džeksona galvenais arguments ir tāds, ka skolēniem, ja viņi gūst sekmes izglītības sistēmas ietvaros, ir "jāmācās, kā mācīties". Tas ir, viņiem jāmaucās pielāgoties ne tikai oficiāliem skolas likumiem, bet arī jāapgūst neformālus (neoficiālus) likumus, pārlicību un attieksmes, kas radušies socializācijas procesa gaitā.

Tādēļ slēptās mācību programmas koncepcijas pamatideja ir tāda, ka skolēni apgūst to, ko tiem nemāca **oficiālās mācību programmas** ietvaros, un, ņemot to vērā, slēptās mācību programmas jēdziens attiecas uz mācību procesa organizācijas veidu:

1. Apzināti: a) skolas fiziskais izkārtojums – vieta ārpus mājām, darbavieta un tamlīdzīgi; b) klases telpas iekārtošana, piemēram, skolotājs stāv klases priekšā, skolēni sēž solos, kas ir sarindoti viens aiz otra;

2. Neapzināti: a) tas, kā katrs skolotājs interpretē skolēnu uzvedību; b) tas, ko skolotāji gaida no skolēniem, ņemot vērā klases uzvedības interpretāciju.

Avoti:

Jackson B. (1968). Life in Classrooms.

<http://sociology.org.uk/tece1t/1.htm>

Citas definīcijas¹

leklaujošā izglītība

Bieži izmantota *ieklaušanas* definīcija ir šāda: „Tā ir piederība kādai grupai, ieguvums, ko nodrošina piederība šai grupai, un dalīta atbildība par uzdevumiem un pienākumiem.” (Ekeberg, Holmberg (2002, 2004). leklaujošā skola nodrošina visiem skolēniem iesaistīšanās iespēju un piederību nevienmērīgam klases kolektīvam. Skola un skolotāji ir atbildīgi par atšķirīgu individuālu grupu mācību organizāciju, **klases ietvaros** variējot prasību pakāpes individuālai pielāgošanai. Grupa var mainīties līdz ar jauniešu spējām, atkarā no interesēm dažādos reģionos, piemēram, attīstības profilu diapazons, sākot no tiem, kas ir īpaši apdāvināti, līdz tiem, kam ir mācīšanās grūtības, līdz ar nepieciešamajām mācībām atšķirīgas attīstības reģionos; līdz ar atšķirīgiem mācīšanās veidiem un darba stilu.

Izglītība ir institūcija, kas vieno mūs visus, un mēs tajā dalāmies. Tās saknes ir meklējamas pagātnē, un tā paredz sagatavot mūs nākotnei. Tā nodod zināšanas, kultūru un vērtības no vienas paaudzes nākamajai. Tā veicina sociālo mobilitāti un nodrošina vērtību un labklājības radīšanu visiem. Individuālam izglītība nozīmē sekmēt kultūras un ētikas izaugsmi, pārvaldīt sociālās iemaņas un mācīšanās pašpietiekamību. Tā nodod vērtības un sniedz zināšanas un instrumentus, kas ļauj ikvienam individuālam izmantot savas spējas un realizēt savas dotības. Tās uzdevums ir attīstīt un izglīt, lai indivīdi varētu uzņemties personisku atbildību paši par sevi un saviem biedriem. Izglītībai ir jāpanāk skolēnu attīstība, lai viņi varētu pieņemt labi pamatotus lēmumus un ietekmēt savu nākotni.

leklaujošā izglītība un piederība klasei

Bieži *ieklaušana* pirmkārt un galvenokārt ir saistīta ar faktu, ka akadēmiskā un sociālā mācīšanās noris klases telpas kontekstā. *leklaušana* ir koncentrēta uz mācīšanās vidi un līdzdalību. Skolēniem ar īpašām pedagoģiskajām vajadzībām individuālā adaptācija ir jārada skolēnu vairākuma izglītības procesa laikā. *leklaušanas* darbs ietver atšķirīgu alternatīvu radīšanu

¹ Meigans (Meighan, *A Sociology of Education*, 1981) *slēpto mācību programmu* definē šādi: “Slēpto mācību programmu māca skola, nevis skolotājs. [...] Skolēni sastopas ar kaut ko tādu, kas netiek mācīts angļu valodas stundās, nedz arī runāts sapulcēs. Viņi uztver dzīves nostādnes un attieksmi pret mācīšanos.”

Turpretī Haralamboss (*Themes and Perspectives*, 1991) to definē: “Slēptā mācību programma sastāv no tā, ko skolēni apgūst, veido pieredzi no skolas apmeklēšanas, nevis no noteiktajiem izglītības mērķiem šajās institūcijās.”

vairākās sfērās. *Iekļaušana* balstās uz tādām mācībām skolā, kas, cik vien iespējams, ir pielāgotas indivīda vajadzībām, un arī uz to, ka mācībām jānoris obligātās skolas kontekstā. Citiem vārdiem sakot, skolēni ar īpašām vajadzībām veido skolēnu grupas daļu kā veselumu un klases sastāva neviendabīgumu. Ja skolēna mācīšanās spējas un sagatavotības līmenis neatbilst mācību programmai, tas var traucēt *iekļaušanās* darbu. Izaicinājums skolām ir radīt *iekļaujošu* skolu un izvairīties no mācīšanās, kas izstrādāta visiem skolēniem. Tam nepieciešama augsta tolerances pakāpe līdz pat raizes sagādājošu atšķirību akceptēšanai. Tolerance pret atšķirīgajiem, elastīgums un variēšana ietekmēs kvalitāti, pēc kuras tiecas skola un skolotāji, lai sasniegtu mērķi par *iekļaujošu* izglītību un skolu visiem.

Mācīšanās kopiena

Mācīšanās kopiena ir izglītības centra un tā apkārtējās vides sociālas un kulturālas transformācijas projekts, lai nonāktu pie izglītotas sabiedrības visiem cilvēkiem. **Tā balstās uz dialogisku mācīšanās procesu, kas nozīmē kopienas līdzdalību izglītībā.**

“Skolas mācīšanās kopiena ietver pedagogus, skolēnus, vecākus un apkārtnes biedrus, kas kopīgi strādā, lai pilnveidotu skolu un paaugstinātu skolēnu mācīšanās iespējas.” (Joyce L. Epstein, Karen Clark Salinas, Educational Leadership)

Atsauces:

- Mācīšanās kopienas radīšana: modeļi, resursi (iespējas) un jauni domāšanas veidi par mācīšanu un mācīšanos. <http://www.creatinglearningcommunities.org>. Globālā tīmekļa grāmata par mācīšanās kopienām.
- Educational Leadership, 2004. g. maijs, 61. sējums, nr. 8.: „Skolas kā mācīšanās kopienas”. http://www.ascd.org/publications/ed_lead/index.html

Minoritāte

Minoritāte eksistē tikai attiecībā ar majoritāti. Tādējādi minoritāti var vienkārši izskaidrot kā ļaunu grupu, kas nepieder sabiedrības vairākumam. Tie, kuri veido minoritāti vienā situācijā, citā situācijā var kļūt par majoritāti. Minoritāte var būt politiski, kulturāli, darbaspēju ierobežotības vai seksuāli pamatota. Mainoties valsts robežām, var nonākt pie tā, ka tā, kas kādreiz bijusi kultūras minoritāte, tagad kļūst par vairākuma daļu. Modernas valsts formācija nav iespējama bez kultūras minoritātēm. Minoritātei ir arī politiska perspektīva. Daudzas Eiropas valstu minoritātes bieži tiek attēlotas kā neprivileģētas, ar zemākas šķiras reputāciju.

Būtisks minoritāšu politikas jautājums skar attiecības starp indivīda un kolektīva tiesībām. Pienācīga valsts un liberāla demokrātija ir nepieciešama, lai nodrošinātu indivīdu pamattiesības, neņemot vērā piederību noteiktai grupai. Kolektīvo tiesību kritiķi baidās no indivīdu apspiešanas, pie kā šīs tiesības var novest, un diskutē par indivīda tiesībām izvēlēties, ko precēt, izvēlēties medicīnisko palīdzību, reliģiju un to, kurai grupai piederēt. Kolektīva tiesību atbalstītāji pievēršas minoritāšu grupu tiesībām, lai aizstāvētu savu pastāvēšanu un ierobežotu vairākuma ietekmi.

Grūtākais ir parūpēties par vajadzībām, kas nepieciešamas ārējai aizsardzībai, nelaide minoritātēm brīvību un tiesības uz individuālu pašnoteikšanos.

Multikulturāla sabiedrība

Multikulturāla sabiedrība galvenokārt tiek definēta kā sabiedrība, kurā eksistē dažādu kultūru grupas, kuras balstās uz kopīgām vērtībām, piemēram, valodu, pilsonisko pienākumu u.c. Multikulturālu sabiedrību var definēt ciešā saistībā ar multikulturālisma jēdzienu. Multikulturālisms attiecināms uz:

- a) sabiedrības stāvokli vai aprindām, kurās eksistē vairākas atšķirīgas etniskas un kultūras grupas, kas tiek uzskatītas par politiski nozīmīgām;
- b) programmu vai politiku, kas aizstāv vai veicina šādu sabiedrību.

Visas sabiedrības var tikt definētas kā multikulturālas, pat piederot vienai etniskajai grupai, – īpašības vārds *multikulturāls* ir plašāks par jēdzienu *multi-etniskais*. Jēdziens *multikulturāls* ietver sabiedrībā esošās dažādās kultūras un subkultūras. Tas ietver tādu diskriminēto minoritāšu kultūras kā cilvēku ar īpašām vajadzībām, geju un lesbiešu grupas, gados vecu cilvēku un arī sieviešu grupu, tādējādi etniskais un lingvistiskais kultūras sastāvs ir tikai viens kultūras un subkultūras aspekts, kas ir atšķirīgs katrā sabiedrībā, tādēļ kultūras homogenitāte ir un bija tikai mīts.

Kā tiek izcelts literatūrā (*Smelser, Baltes, 2001*), cilvēku sabiedrības vienmēr ir bijušas kulturāli atšķirīgas, un noteikti - visorganizētākās politiskās sabiedrības. Runājot par Rietumu politiskās filozofijas vēsturi, propagandētās politiskās dzīves ideālos ir pieņemts, ka pilsoņiem ir ne tikai kopējs politiskais statuss, bet arī kopēja izcelsme, valoda un kultūra.

Aktuālākie jautājumi politiskajā filozofijā par multikulturālu sabiedrību ir šādi:

Vai sociālā taisnīguma nodrošināšanai nepieciešama kopēja kultūra, lai motivētu labu gribu un ziedošanos, ko normāli prasa no pilsoņiem?

Vai politiskā sabiedrība var būt stabila, ja tiek likts pārāk liels uzsvars uz atšķirībām tās iedzīvotāju un kultūru vidū?

Vai var demokrātiskas institūcijas darboties un tikt uztvertas kā tiesiskas, ja valsts pilsoņi runā dažādās valodās, viņiem ir dažādi pasaules uzskati un ja viņi pat atšķirīgi saprot un traktē savas nācijas vēsturi?

Avots:

Smelser N.J., Baltes P.B. (eds.) (2001). International Encyclopedia of the Social & Behavioural Sciences. Amsterdam, Paris, N.Y.: Elsevier.

Nacionālisms

Nacionālisms bieži tiek asociēts ar nacismu un fašismu. Marksisms šķiras uzlūkoja kā visvarenāko revolucionāro spēku. Marksismam piemita tendence nepietiekami novērtēt nacionālisma politisko nozīmību.

Nāciju var skaidrot gan kā valsti, gan kā cilvēkus. Nacionālismam ir divi aspekti – etniskais un politiskais. No politiskā redzespunkta nacionālisms nozīmē, ka visiem cilvēkiem noteiktā teritorijā jābūt vienādām tiesībām, iespējām un pienākumiem. Mēs runājam par nācijas

konstitucionālo izpratni. No etniskā aspekta tas nozīmē, ka nācijai jābūt kopīgai valodai, vienai un tai pašai dzimšanas vietai un kopīgai vēsturei. Būtībā – gan etniskais, gan politiskais aspekts bieži saplūst.

Nacionālismu var definēt kā politisku ideoloģiju par to, ka valsts robežām jābūt vienādām ar kultūras robežām: *viena valsts – viena nācija!*

Nacionālisms var būt atvērts un noslēgts. Nacionālisms rada piederību tur, kur nekāda piederība līdz šim nav pastāvējusi. Agrākos nacionālistiskajos laikos tikai nedaudzi domāja par to, ka viņi ir spāņi, franči vai norvēģi. Pirmām kārtām viņi piederēja dzimtai/ ģimenei, vietējai sabiedrībai un valstij.

Thompsons. Labour and European Law Review

<http://www.thompsons.law.co.uk/ltxt/10860004.htm>

Šeit atrodami komentāri arī par dzimumu, rasi, vienlīdzību, diskrimināciju.

Līdzdalība

Iekļaujoša sabiedrība paredz piešķirt visiem indivīdiem vienādas *līdzdalības* iespējas. Tas nozīmē, ka ikviens indivīds izmanto tos labumus, ko sabiedrība sniedz, un katram ir kopīga atbildība par uzdevumiem un pienākumiem. No katras personas, ja tām sekmējas līdzdalība, tiks arī kaut kas sagaidīts pretī. Sagaidāmais tiek balstīts uz cilvēcisku respektu un toleranci pret citu cilvēku uzvedību, kas atšķiras no mūsu uzvedības modeļa. Ikvienai personai ir tiesības būt vienlīdzīgai, tāpat kā jums. Ja personai ir iespēja piedalīties, tad ir nepieciešams komunicēt un sadarboties.

Līdzdalība un izglītība

Skolai ir vadošā loma jauniešu mācīšanās procesā, un no skolotājiem tiek gaidīts, lai viņi, strādājot ar jaunatni, būtu labs paraugs. Lai radītu kopējas atbildības atmosfēru, skolēnus iedrošina pašiem iniciēt procesu. Izglītības programmās sadarbībai ir vadošā loma, un bieži tā tiek balstīta uz problēmrisināšanu. Uz sadarbību vērsta problēmrisinājumu programmā, kad vien parādās kāda skolēna fiziska, sociāla vai institucionāla izslēgšana, skolēni tiek lūgti risināt problēmas kopīgi. Uz sadarbību vērsta problēmrisināšanas mācību laikā skolotāji vada skolēnus caur strukturēta procesa etapiem, nosakot problēmu, pārspriežot iespējamus risinājumus, pārskatot, izvēloties un novērtējot risinājumus. Uz sadarbību vērsto problēmrisinājumu vērtē kā efektīvu programmu, lai veicinātu iekļaušanu un to viegli realizētu. (Salisbury, Evans, Palmobaro, 1997)

Mācīšanās līdzdarbojoties un sadarbojoties ir arī efektīva stratēģija skolēniem, kuriem draud nesekmība. (Self, Benning, Marston and Magnusson, 1991)

Piedaloties vienlīdzīgajās mācību vidēs, skolēni tiek sadalīti nevienādu spēju pāros. Mācību sesijas laikā pēc tam, kad skolēni ir saņēmuši instrukcijas, viņi skaļi lasa un iesaistās vispārējās aktivitātēs. Skolotāja un skolēna lomas ir abpusējas, un skolēni attiecīgi arī reaģē. Bieži skolēni tiek sadalīti grupās. Vienlīdzīgās mācību programmas, šķiet, ir viegli izmantojamas, un tajās var izmantot jebkurus materiālus. Ir pierādījies, ka vienlīdzīgās mācības ir efektīva stratēģija, kā paaugstināt akadēmiskos sasniegumus skolēniem ar un bez darbaspējām (Kamps, Barbeta,

Leonard, Delquadri, 1994; Fuchs, Fuchs, Mathes, Simmons, 1997; Stevens, Slavin, 1995a, 1995b) un uzlabot sociālo saskarsmi (Kamps, Barbetta, Leonard, Delquadri, 1994).

Aizspriedums

Aizspriedums, kā jau to liecina pats vārds *prejudice* (angļu val.), ir priekšstats, kurš ticis pieņemts pirms sprieduma paziņošanas. Aizspriedumi ir priekšstati, ko pārņem viena persona no otras. Pirmā persona pieņem šo priekšstatu tāpēc, ka uzticas otrajai personai, nevis savai pieredzei. Mēs esam raduši domāt par aizspriedumu, kā par kaut ko negatīvu, kaut ko sliktu, bet mums vajadzīgi aizspriedumi, lai veidotu sociālās attiecības, bez tiem mēs nespējam sazināties. Pateicoties aizspriedumiem, mēs varam prātā uzkrāt un lietot tos priekšstatus, kurus mēs iegūstam no citiem cilvēkiem un kurus padarām par saviem priekšstatiem. Tādā veidā mēs varam vairot informāciju par mūsu apkārtni. Mums vajag izturēties, izmantojot citu cilvēku pieredzi un priekšstatus tā, it kā tie būtu mūsu pašu, un tādā veidā mums pašiem nav jāeksperimentē ar informāciju, kuru mums izdodas iegūt. Tādējādi aizspriedumi ekonomē mūsu laiku un ļauj mums uzkrāt citu cilvēku priekšstatus un pieredzi. Tādā gadījumā tie ir vērtīgi, bet, tā kā tie ir tik viegli iegūstami, pastāv risks tos nepareizi izmantot, kad mēs neļaujam tiem mainīties. Ja mūsu pašu pieredze kādreiz ir pretrunā ar tiem, tie aizķeras, un mēs sākam tos izmantot un nodot tālāk citiem cilvēkiem kā sastingušus priekšstatus, kurus neviens neuzdrošinās mainīt vai pat apstrīdēt.

Aizsprieduma klasiskā definīcija ir tā, ko izvirzīja slavenais Harvardas psihologs Gordons Olports (*Gordon Allport*), kurš 1954. gadā publicēja darbu "Aizsprieduma daba" (*The Nature of Prejudice*): "Aizspriedums ir antipātija, kas balstās uz kļūdainu un nelokāmu vispārinājumu. Tas var būt sajūtams vai skaidri izteikts. Tas var būt vērst pret grupu vai kādu grupas individu". Šīs definīcijas atslēgas vārds ir "antipātija". Tas ir savāds vārds, kuru Vebstera vārdnīcā vienkārši definē kā "negatīvas izjūtas", bet psihologiem ir grūtības to definēt, un parasti to uzskata NEVIS par emocijām vai izjūtām, bet par kaut ko vidēju starp personības iezīmi un personisku ieradumu. Atskatoties pagātnē, pirms daudziem gadiem psiholoģijā noritēja debates starp Teodoru Adorno (*Theodor Adorno*) un viņa biedriem (autoritāras personības koncepcijas radītājiem) un Gordonu Olportu, Tomasu Petigrū (*Gordon Allport, Thomas Pettigrew*) par to, vai aizspriedums ir personības iezīme vai nav. Lai gan autoritāras personības teorija bija diezgan populāra (un vēl aizvien ir), tā īpaši labi neizskaidro ASV Dienvidu reģionu rasisma modeļus (egalitāri cilvēki viegli akceptēja segregāciju kā parādību, kas vienkārši pastāvēja). Pamatā virsroku guva Harvardas definīcija, un pašlaik ir pieņemts, ka AIZSPRIEDUMAINAS PERSONĪBAS TIPS NEPASTĀV. Tā būtu konceptuāla kļūda, ja vainu par rasismu uzveltu rasistiskām personībām vai ja lietotu tādas frāzes kā "aizspriedumaini cilvēki" vai "rasisti", lai apzīmētu noteiktu personības tipu eksistenci. Aizspriedums NAV personības sastāvdaļa. Tas NAV pat socializācijas procesa sastāvdaļa (aizspriedums ir **iegūts**, nevis **iemācīts**). Aizspriedums ir kļūdainis un nelokāms ieradums tieši tādēļ, ka tas ir vienīgi pieņemts, tas netiek mainīts, un tas parasti veidojas PIRMS patiešām reāla kontakta ar aizsprieduma objektu. Tas ir tāpat, kā paust vērtējumu par kādu PIRMS viņa sastapšanas (t.i., kā "priekšspriedums"). Tās arī nav emocijas, bet prāta stāvoklis, kas pieņemts, neraugoties uz to, cik daudz cilvēkam ir pieejama objektīva informācija. Aizspriedums līdzinās ieradumam tādēļ, ka cilvēks uzskata, ka viņa viedoklis ir labi pārdomāts un kalpo par kodolu visā viņa uzskatu veidošanā. Visbeidzot, NAV DIVU VIENĀDU AIZSPRIEDUMU GADĪJUMU tādēļ, ka katrs cilvēks tos uztver citādi.

Rasismu var definēt kā attieksmi (ideoloģiju) vai rīcību (izturēšanos), kas indivīdus vai grupas nostāda neizdevīgā stāvoklī, pamatojoties uz viņu rases „nepilnvērtību”, galvenokārt, ierobežojot viņiem pieeju nepietiekamiem resursiem.

Taču nav iespējams piekrist vienai praktiski lietojamai definīcijai, jo terminam ir vairākas nozīmes atkarā no konteksta un izvirzītajiem mērķiem; rasisma izpausmes variējas no spēcīga uzbrukuma vai grēkāžu meklēšanas līdz etnisko minoritāšu grupu tēvišķīgi slēpti rasistiskajam atbalstam. Vēl vairāk – vērojama spēcīga tendence noliegt rasismu mūsdienu sabiedrībās, jo tas vispār ir nepieņemams fenomens.

Termina “rasisms” divas galvenās pamatnozīmes ir:

1. Ideoloģija vai priekšstatu kopums par rasu pārkumu. Rasismu kā ideoloģiju tālāk var iedalīt:
 - a) t.s. “19. gadsimta zinātniskajā rasismā”, ko pārstāvēja Mjureja Hernsteina (*Hernstein Murray*) publikācijā 1995. gadā;
 - b) “populārajā” rasismā vai “veselā saprāta” rasismā, kas balstās uz etnocentrismu. Tā ir tendence uzskatīt, ka kāda paša kultūras piemērs ir universāls, neitrāls un labāks par jebkurām citām kultūrām;
2. “Tādu faktoru, kuri kultivē rasu diskrimināciju, komplicētība”; un dažkārt arī – “tie, kuri kultivē rasu nostādīšanu neizdevīgā stāvoklī”.

Rasismu bieži uzskata par galveno terminu, kas ietver ksenofobiju, islamofobiju un antisemitismu, taču mācīšanās nolūkos lietderīgi ir nodalīt šos terminus.

Būtiski ir piebilst, ka rasisms kā ideoloģija un rasisms kā rīcība vai izturēšanās (rasu diskriminācija) darbojas atšķirīgos līmeņos: individuālajā, kultūras, institucionālajā un strukturālajā, kurš ir imperatīvs, galvenokārt, lai bloķētu rasismu ar sabiedriskās kārtības un sociālā darba līdzekļiem. Viena no rasisma vissarežģītākajām formām ir institucionālais rasisms, ko dažkārt uzskata par strukturālo rasismu.

Pastāv daudz rasisma un tam radniecīgu terminu (rasu diskriminācija, rasu aizspriedumi u.c.) definīciju, ko piedāvā teorētiķi un profesionāļi. Dažas no šīm definīcijām ir visai šauras. UN CERD piedāvātā rasu diskriminācijas definīcija ir visnotaļ plaša un vispārīga, kas var nebūt īstā, lai veidotu kompensāciju politiku. No otras puses, tā ietver visus gadījumus, kad cilvēks ir nonācis nelabvēlīgā situācijā. Arī tās otrajā daļā tiek noteikts, ka pozitīvu rīcību nevajadzētu uzskatīt par inverso diskrimināciju, kas ir noderīgs arguments sabiedriskās kārtības veidošanai.

Rasu diskrimināciju definē arī pēc ANO “Rasu vienlīdzības” direktīvas 43/2000, kas piedāvā definīcijas tiešai un netiešai diskriminācijai un vajāšanai; ļoti noderīga ir netiešās diskriminācijas definīcija, kas ir rezultāts “šķietami neitrāliem nosacījumiem, kritērijiem vai rīcībai”.

Sociālais taisnīgums

Sociālajā teorijā *taisnīgums* nozīmē principus, kas regulē sociālo un ekonomisko vienlīdzību, vai, citiem vārdiem sakot, – kā nodrošināt godīgumu sabiedrībā. Taču atšķirīgas politiskās

ideoloģijas sniedz atšķirīgus taisnīguma principus, tādējādi sociālists, liberālis, *jaunie labējie* un vecmodīgs konservatīvais sociālā taisnīguma propagandētājs reti kad spēs vienoties par to, kam jāietilpst šajos principos.

Par taisnīgumu tiek runāts, izmantojot tādus terminus kā vienlīdzība (gan iespēju vienlīdzība, gan rezultātu vienlīdzība), distributīvs un procesuāls taisnīgums, objektivitāte (vienlīdzība, kas attiecināma uz individuālu ieguldījumu), soda (atmaksas) taisnīgums, taisnīgums kā tiesības, nopelns, kā arī citi.

Visslavenākais taisnīguma princips ir Džona Roula (*John Rawls*) "atšķirību princips", kas apstiprina, ka nepietiekamu labumu (varas, naudas, pieejas veselības aprūpei u.tml.) sadalījuma nevienlīdzība ir attaisnojama vienīgi tad, ja tā kalpo mazāk privileģēto sabiedrības grupu priekšrocību vairošanai.

Izglītības procesa kontekstā sociālais taisnīgums nozīmē skolēnu no nelabvēlīgām ģimenēm vai atšķirīgu skolēnu iesaistīšanu, galvenokārt nodrošinot apstākļus visu bērnu iespēju pilnīgai attīstībai, neraugoties uz viņu sociokulturālo izcelsmi. Tādējādi, skolām būtu jāapmierina visu skolēnu vajadzības, un nav jāpieprasa, lai viņi pielāgotos/asimilētos eurocentriskās vidusšķiras vērtībām, ko sludina vairums vidusmēra skolu.

Saskaņā ar Polu Gorski (*Paul Gorski*, 2000), sociālā taisnīguma ideāli un objektivitāte ir pamats multikulturālajai izglītībai, un šie ideāli ir arī tendence vienkāršot izglītības pieredzi, kurā visi skolēni pilnā mērā sasniedz savas iespējas gan kā zināšanu guvēji, gan kā sociāli zinošas un aktīvas būtnes – lokāli, nacionāli un globāli. Multikulturālā izglītība apliecina, ka skolas ir nepieciešamas, lai veidotu pamatu sabiedrības transformācijai un apspiešanas un netaisnīguma novēršanai.

Stereotips

Stereotipi tāpat kā aizspriedumi ir noderīgi jēdzieni cilvēku komunikācijā, tādēļ mēs pieliekam pūles, lai radītu tos. Padarīt par stereotipu nozīmē vienkāršot, apvienojot no citiem cilvēkiem iemācītus priekšstatus (piemēram, aizspriedumus), lai iezīmētu vai iedalītu kategorijās. Kad mēs radām stereotipus, mēs iegūstam priekšstatu kopumu, kas stāsta par kategoriju vai iezīmi, kuru mēs tūlīt izmantosim, un ar šiem priekšstatiem mēs varam aptuveni iztēloties iezīmi (vai cilvēkus, kuri tiek iedalīti pēc attiecīgām iezīmēm), ar ko pietiek komunikācijas uzsākšanai. Stereotipiem ir priekšrocības un arī divi trūkumi. Pirmkārt, tie ir ļoti vienkārši, un tādēļ tie pārlieku vienkāršo to, ko mēs zinām par attiecīgo kategoriju vai iezīmi. Otrkārt, tos, tāpat kā aizspriedumus, ir ļoti viegli iegūt un ļoti grūti apturēt: tiklīdz stereotipi ir iegūti, mēs vairs neveltām laiku un pūles, lai tos mainītu. Ja mums ir izveidojies noteikts stereotips par cilvēku grupu, mēs turpinām saistīt līdzīgus priekšstatus ar šīs grupas iezīmi un ar visiem cilvēkiem, kas ir apkopoti zem šīs iezīmes. Ja mēs iegūstam pieredzi, kontaktējoties ar vienu no grupas locekļiem, un mūsu pieredze atšķiras no stereotipa, mēs tomēr nemodificējam stereotipu (kā to vajadzētu darīt), mēs to pat neizvēršam, mēs tikai pieņemam attiecīgo personu kā izņēmumu, bet turpinām saglabāt stereotipu nemainīgu un vienkāršu, neraugoties uz visu jauno informāciju, ko esam ieguvuši.

Tolerance parasti nozīmē pārlicības, darbības vai paradumu paušanas neatkarību vai brīvību. Tai pat laikā ar to saprotam arī šaurāku jēdzienu. Tas ir sevišķi saistīts ar ļaušānu paust pārlicību, rīcību vai paradumus, kurus persona, kas to ļauj darīt, labāk vēlētos, lai tie neeksistētu.

Lai raksturotu personu vai grupu, kas rīkojas toleranti, nozīmē, ka viņiem pieder vara aizliegt vai kavēt to, ko viņi piecieš, bet viņi izvēlas to nedarīt.

Daudzi argumenti tolerances politikas labā ar cieņu pret konkrētu pārlicību vai rīcību lielā mērā ir apdomīgi vai pragmatiski. Tie tiek formulēti sociālo, ekonomisko un politisko vērtību izteiksmē. Vēl viens arguments tolerances labā ir aizgūts no morālā vai reliģiskā skepticisma.

Mūsdienu rietumu sabiedrībās diskusija par tolerances apjomu un robežu ir koncentrējusies ap rasi, reliģiju, dzimumu, seksuālajiem paradumiem un profesionālo piederību.

Avots:

Horton J. (ed.) (1993). *Liberalism, Multiculturalism and Toleration*. London: Macmillan.



INTER PROJECT

