

Доц. др Овидиу Гавриловици
Факултет за психологију и педагошке науке
Универзитет Александар Иону Куза
Румунија

НАРАТИВНИ ПРИСТУП У ОБРАЗОВАЊУ: ТЕХНИКА „ДРВО ЖИВОТА”

Апстракт

Наративни приступи у образовању имају кратку историју. Наративна терапија се дуго примењује у бројним областима живота (у клиничком раду, развоју заједнице, организационом развоју, у процесу решавању конфликта, медијацији итд.), али је тек од скоро пронашла своју примену и у области образовања (Gavrilovici & Cehan, 2013). Наративни приступ подразумева развијање и неговање позитивне климе, подстицање радозналости и међусобног уважавања, уз одржавање „децентриране позиције“ (White & Epston, 1990), што представља суштину примене наративних принципа у области образовања. „Дрво живота“ је наративна техника која је уведена експериментално током 2010. године у школама у Јашију (Румунија).

Кључне речи: наративни приступ, образовање, техника „Дрво живота“.

Циљ овог рада је да се представи наративна пракса која је прилагођена и имплементирана у румунским школама у Јашију. У том процесу учествовали су тим психолога из Удружења „Пситера“ (Psiterra Association) и са одељења психологије на Универзитету „Александар Ј. Кјуза“ у граду Јашију, у Румунији.

Наративни приступи су утемељени у постмодернистичкој и социјално- конструктивистичкој парадигми. Једно од начела наративног приступа јесте разумевање различитих перспектива у оквиру истог контекста, уз опис међусобних односа, конструкцију комуникације између особа и стављање фокуса на искуство особе која се налази у центру. Коауторска позиција наративно информисаног практичара позива бившег професионалног „експерта“ у живот другог да деле моћ раста, развијајући разумевање различитих аутентичних искустава која се доводе у питање и свесност да речи имају моћ, што је у складу са фукоовском мишљу (Madigan, 1992).

Наративни приступ се дистанцира од структуралистичке перспективе, која ситуира „проблем“ у самом појединцу, и напредујући даље од системске перспективе, која смешта релационе односе у срце „проблема“, разматра „систем система значења“ и како они интерагују у разговору или у мешању са линијама моћи – у делеузијанском смислу – или са ширим културним дискурсом. У оквиру основног појма наративне терапије, „особа је особа, а проблем је проблем“ (Black, 2007), „говорити о особама да су проблем, да имају проблем и бити погођен проблемом представља три различита описа особе која пати и тражи помоћ, или за кога је помоћ потражила друга особа“ (Gavrilovici & Cehan, 2013: 267).

Мајкл Вајт, заједно са другим оцем наративне терапије Дејвидом Епстоном, указује у свом раду на могућности да се опишу и сагледају проблематични аспекти живота неке особе споља. Представљајући дискурс интернализованог проблема у екстернализованом разговору, ова пракса „поставља у акцију Фукоове идеје о три начина објективизације, и неодвојивости моћи и знања“ (Madigan, 1992). Видети неког у односу са својим проблемом даје могућност да се добије опис екстернализованог проблема. Суштина наративног приступа може да се изрази на следећи начин: особа је особа, проблем је проблем! Конструисању селф наратива заснованог на интернализованом опису проблема супротставља се наратив који екстернализује ко- -конструкцију алтернативе, односно пожељног описа особе – кад се он или она суочава са проблемима док преузима иницијативу против ограничавајућих и маргинализујућих ефекта испољеног проблема. Подршка особама, породици, групи или заједници да постепено развијају алтернативне описе релационих чињеница и догађаја представља начин да се изради основа за нове описе идентитета и за нове акције које су у складу са жељеним визијама будућности.

У том смислу, упрошћеним начинима вредновања ученичких исхода и активности повећава се ризик за дискриминацију која није нужно конструктивна. Тако се ученик вреднује на површан начин, на основу једног закључка или појединачне процене, што као последицу има огољавање „целовитости“ нечије личности. Стога се у наративној образовној пракси користе више-струки описи који не подразумевају да се примени један критеријум за описивање ученичких исхода и активности, нити се узима појединачна карактеристика за процењивање одређене особе. Наративна пракса подразумева да ученици добију богате и аутентичне описе кроз конверзацију са другима.

С једне стране, потребна је подршка запосленима у образовању у примени наративне праксе и да путем обуке развијају наративне компетенције, а с друге стране, да буду сензибилни за разноврсне педагошке методе и експериментисање са наративним вежбама и праксама.

Међу онима који су усвојили екстернализован стил комуникације, можда ће се отворити нови начини за већу партиципацију ученика у одељењу, јаче ангажовање у сарадничким активностима са вршњацима и школским особљем, као и подстицање креативних и иновативних начина учења кроз сарадњу. „Ако се наставник више фокусира на учење кроз процес приповедања, онда ће имати прилику да се фокусира на личне и животне приче ученика“ (Gavrilovici & Cehan, 2013: 265).

У граду Јашију у Румунији покушали смо да применимо наративне методе у настави са децом различитог узраста током 2010. године (од петог до осмог разреда, и од деветог до дванаестог разреда у средњим школама) . У овом раду представимо наративну технику „Дрво живота“. У питању је студија случаја у којој је примењен овај приступ са ученицима високих академских способности у средњој школи (ученици који су освојили Олимпијску академску награду у различитим дисциплинама на окружном или националном нивоу). У студији случаја је коришћен и наративни интервју вођен са другом групом ученика, такође добитницима Олимпијске академске награде, који су били учесници програма за даровите ученике на Универзитету „Александар Ј. Кјуза“ у Румунији.

Током извођења студије случаја прикупљени су следећи подаци: ученички цртежи, ученички искази са коментарима о личном дрвету живота које су нацртали, као и коментари других које су ученици добили током примене ове технике. Такође, вођен је пленарни евалуативни разговор који је тонски забележен и коришћена је тематска анализа ученичких исказа у опису њихових искустава.

Прво, наставник позива ученике да изразе сопствено искуство тако што ће нацртати своје дрво живота. Папир за цртање (А4 или А3 формата) дели се на три дела и захтева најпре једноставан цртеж. На доњој трећини црта се корење дрвета, затим линија земље, стабло се црта на средини цртежа и заузима такође трећину папира, док се на горњој трећини папира црта крошња дрвета, гране, лишће и воће. Након шематског приказа дрвета, наративни рад започиње тако што се сваком ученику постави захтев да напише своје аутобиографске елементе у појединим деловима дрвета.

Табела 1.
Индивидуални наративни задаци

| Површина цртежа | Задатак (шта треба да се нацрта) |
|-----------------|---|
| Корење | Место рођења, драгоцени људи, места, ритуали, песме и игре. |
| Линија земље | Живот у садашњости: тренутне активности, изазови, чињенице, актуелна пријатељства и везе, актуелна места. |
| Стабло | Перцепција сопствених снага, способности, различитих исхода и активности, као и како то виде друге особе. |
| Гране | Наде и снови; правци којима је пожељно да се њихов живот креће; пожељни правци њиховог даљег развоја, као и оно што предвиђају у вези са својим животом. |
| Лишће | Важни људи у животу ученика (могу бити живи или не, али треба да се опише утицај који су они извршили на ученика; могу се нацртати особе са којима ученици интерагују, као и митолошки или књижевни ликови). |
| Воће | Поклони које су добили током живота; оно шта су наследили од других, што негују као нешто веома вредно и чему би тежили у животу; активности, разговори или поруке које су добили од других, а вреднују их и цене као важне успомене које их надаље инспиришу, покрећу и на које се ослањају. |

Следећа фаза је презентација цртежа „Дрво живота“ пред вршњацима. Представљањем различитих животних прича креира се галерија „Шума живота“. Након тога на часу следи активност „Шетање кроз галерију“ која подразумева да ученици интерагују са садржајем различитих прича које су представљене на постерима, тако што ће писати коментаре и постављати питања на тим истим постерима.

Сваки ученик узима свој постер и води се групни разговор у одељењу о томе шта им је донело такво искуство (показивање својих цртежа, писања прича и дељења са другима) укључујући и особе које су учествовале у процесу (остали наставници, школско особље, родитељи могу учествовати у таквим искуственим вежбама, као и они коју су били присутни током извођења саме вежбе, у одељењу, школи или током каснијег јавног приказивања). На крају, прави се прослава с циљем да се размене најважније поруке које су научене током примене наративне технике „Дрво живота“. Додељује се сертификат који сваки учесник самостално попуњава и на њега се потписују сви који су учествовали у том процесу. Током примене ове технике на часу могу да се користе слике или кратки видео-клипови како би се догађај документовао.

Ученици доносе одлуку о томе шта ће бити са њиховим „Дрветом живота“ или са заједничком галеријом „Шума живота“.

Овај начин рада са ученицима у школи преузет је из терапијске праксе која је примењена у раду са социјално угроженом децом (Ncube-Millo, REPSSI, 2007). Наративна техника „Дрво живота“ је најпре примењена у радионици „Фотоглас“ са младима који су имали задатак да опишу себе, град и визије будућности помоћу фото-колажа и текстова на флип-чарт папирима који су јавно представљени на часу, у школи и граду. Након тог искуства наративна техника је примењена у раду са ученицима из Јашија.



Слика 1. Презентација наративне технике „Дрво живота“ са ученицима средње школе на Универзитету „Александар Ј. Кјуза“ у Јаши.



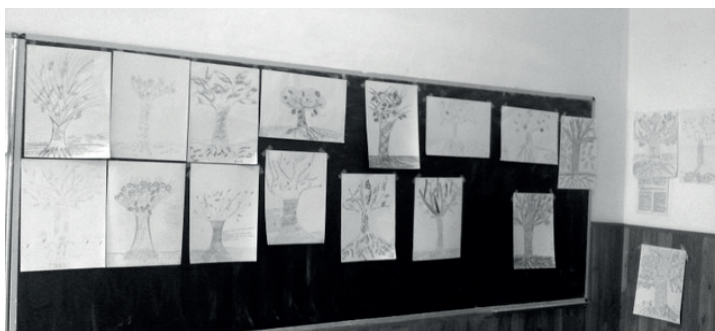
Слика 2. Презентација наративне технике „Дрво живота“ са талентованим ученицима у средњој школи у Јаши: фаза индивидуалног рада



Слика 3. Презентација наративне технике „Дрво живота“:
фаза „Шума живота“ (обилазак изложбе)



Слика 4. Презентација наративне технике „Дрво живота“: фаза повратне
информације (коментари и поруке вршњака)



Слика 5. Презентација наративне технике „Дрво живота“: завршна изложба
„Шума живота“

Резултати

Наративна техника „Дрво живота“ пружила је подршку младима да истакну свој глас и да деле сопствена искуства са својим вршњацима, школским особљем, родитељима и представницима шире заједнице. Циљ је да се њихов глас разуме, уважи и да се њихове иницијативе подстичу. Ученици су евалуирали ову технику рада и истакли: „Ово је први пут да смо на сликовит начин представили наш живот“; „То је био добар начин да изразимо како видимо различите аспекте нашег живота у тако кратком времену“; „Имам потребу да поделим ово искуство са својом породицом чим стигнем кући“; „Веома сам радознао како ће изгледати моје дрво живота у будућности“.

Ученици су указали како је примена ове технике омогућила да се за кратко време међусобно боље упознају, да стекну значајне увиде о сопственом животу, преференцијама и аспирацијама о будућности. Наративна пракса у раду са ученицима позитивно је утицала на климу у одељењу, осећај заједништва и мотивацију ученика. Наративна пракса их је подстакла да поделе сопствена искуства са вршњацима, што се ретко дешава током њиховог заједничког школовања.

Литература

- Avalos, M. and Winslade, J. (2010). Education as a 'line of flight'. *Explorations: An E-Journal of Narrative Practice* 1: 70–77.
- Gavrilovici, O., & Cehan, I. D. (2013). Narrative approaches in preschool counseling In E. Seghedini & G.-A. Masari (Eds.), *Knowledge based society teaching profession challenges* (pp. 265–278). Iasi: Institutul European.
- Madigan, S. P. (1992). The application of Michel Foucault's philosophy in the problem externalizing discourse of Michael White. *Journal of Family Therapy* 14: 265–279.
- REPSSI. (2007). *The Mainstreaming Psychosocial Care and Support: A Manual For Facilitators*. Randburg, South Africa: REPSSI.
- White, M. and Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: W.W. Norton.
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. NY: W. W. Norton & Co.

Assoc. prof. Ovidiu Gavrilovici, Ph.D.
“Alexandru Ioan Cuza” University of Iasi
Romania

NARRATIVE APPROACHES IN EDUCATION: THE TREE OF LIFE PRACTICE

Abstract

Narrative approaches in education have a short history. Narrative therapy and its various applications (in clinical work, community development, organizational development, conflict dissolution and mediation, etc.) have entered the educational realm as well (Gavrilovici & Cehan, 2013). The narrative attitude – fostering a climate of sheer curiosity and respect while maintaining an influential “decentred position” (White & Epston, 1990) – is perhaps at the core of the principle of acting narratively in education. The “tree of life” narrative practice in education is presented in the way it has been used in experimental practice in Iasi, Romania since 2010.

The aim of this paper is to present a narrative practice adapted and implemented in Romanian schools in Iasi by a team of psychologists from Psiterra Association and the Department of Psychology of the “Alexandru Ioan Cuza” University of Iasi, Romania.

Narrative approaches are grounded in postmodern, social constructionist perspectives. Some of the various tenets that this approach proposes as alternatives to better exercised structuralist perspectives include believing in the possibility to invite and understand multiple views upon the same context, describing relational facts and constructing conversations focusing on the experience of the person in the centre. The co-authoring position of the narratively informed practitioner invites the former professional “expert” into other person’s lives to share the power of growing, developing understanding of various authentic experiences at stake and being aware of the “power of words” – in line with the Foucauldian thinking (Madigan, 1992).

Moving away from the structuralist perspectives of situating the “problem” within the individual and advancing from a more systemic perspective of finding relational issues at heart of “problems”, narrative endeavours look at the issue of the “systems of systems of meaning” as they interact in conversations or in interference with the lines of power – in a deleuzian sense – or with larger cultural discourses.

Within the basic tenet of narrative therapy, “the person is the person, and the problem is the problem” (White, 2007); thus “talking about a person being a problem, having a problem, and being affected by a problem are three different descriptions of a person who is suffering and looks for help, or for whom help is looked for by others” (Gavrilovici & Cehan, 2013, p. 267).

Michael White, along with the other father of narrative therapy, David Epston, has discussed in his work the possibilities of describing and performing problematic aspects which affect peoples’ lives in an externalized way. By presenting internalized problem discourses in an externalized conversation, this practice “puts into action Foucault’s idea of the three modes of objectification, and the inseparability of power and knowledge” (Madigan, 1992). Seeing somebody in relation to his or her problem permits a description of an externalized problem. This is in effect the link to the fundamental principle in narrative approaches: the person is the person, the problem is *the problem!* The construction of self-narratives based on an internalized description of the person’s “problem” is countered by a narrative externalizing the co-construction of alternative, desirable descriptions of the person, as he or she counters the problematic effects by making initiative and responding in honouring ways against the restraining or marginalizing effects of the manifesting problem. By supporting the person, the family, group or community in gradual development of alternative descriptions of relational facts and events, we can arrive at constructing platforms for new identity descriptions, the foundations for new actions in the direction of valued futures.

In keeping with the afore-said, the simple labelling of students according to their performance creates a risk for discrimination which is not necessarily constructive – in educational sense – because there is a possibility for surface description of all students by one evaluative conclusion. A thin description of a person implies stripping the “whole person” of being perceived as such and the person of perceiving himself or herself as such. This is why we use multiple descriptions in educational encounters – not only one criterion for describing the performance of a student or one characteristic for the evaluated person. The narrative practice sets up a platform against which, through conversations, the participants get richly described and authenticated.

In addition to the possibility to support educators in adopting narrative positions, narrative training can be performed in order to develop narrative competencies. Other possibilities include sensitization towards multiple educational methods and experimenting with narrative exercises and practices. Among those who adopted an externalizing conversation style, new avenues for students’ participation in classroom may open up, as well as stronger engagement with respectful and collaborative actions between peers and school staff, and an increased awareness for creativity and innovative modes of learning in cooperation.

Hence, “more than focusing on storytelling processes and activities, a teacher can focus on stories of children’s own life, their own life-stories” (Gavrilovici & Cehan, 2013, p. 265).

Since 2010, we have experimented with applications of narrative methods in classrooms: in grammar school, grades 5–8, and in secondary schools, grades 9–12¹. It is worth mentioning educational experiments “the anti-bullying under cover team” approach and the “Tree of Life” practice. We will present a case study of one of these interventions, which was performed with secondary school students with special academic abilities (those who received an Olympic academic prize in various disciplines at a County or National level). The case study of applying the “Tree of Life” approach was complemented with a narrative interview which took part with another group of Olympic academic prize pupils participating in the “IQ Club”, a program for special ability students organized by the University “Alexandru Ioan Cuza” in Iasi, Romania. The following paragraphs contain a short description of the “Tree of Life” practice as a case study.

The data for this study include students’ drawings and comments on their own “trees”, as well as the comments they wrote on each other’s trees. Additionally, the final plenary evaluative conversation was audio-recorded and students’ statements used for describing their experience were transcribed and thematically analysed.

First, the educator sets up the scene in order to invite students to express themselves via a drawing of a tree for describing their own lives. So, the first stage is to draw a tree – a simple drawing, containing the drawing of the roots and the line of the ground in the bottom part of an A4 size paper or, even better, an A3 size paper; the tree trunk occupies approximately the middle third of the vertical paper, while the upper third is reserved for the tree crown, branches, leaves and fruits.

After a schematic tree has been drawn, the narrative work begins by asking each participating student individually to write the following autobiographical aspects on the areas of each tree part:

1 The narrative applications in education in Iasi, Romania were made possible via the partnership between Psiterra Association and the Department of Psychology of the University “Alexandru Ioan Cuza” of Iasi and the direct collaboration of practitioners from Iasi schools, psychologists Cristina Vamesu, MA and Ionut Dacian Cehan, a Ph.D. Candidate.

Table 1.
The narrative tasks to be performed individually

| Area of the drawing | The task (what to write) |
|---------------------|--|
| Roots | Aspects related to their place of birth, cherished people, places, rites, songs, dances |
| Line of the ground | The life in the present: current activities, challenges, facts, current friendships and relationships, current places |
| Trunk | Strengths, abilities, various performances they are aware of, and perhaps, other people they value are aware of and can witness |
| Branches | The hopes and dreams for their life; directions that it is desirable to take in life; preferred developments in the future course of their life as they are envisioned now |
| Leaves | The important people in students' lives; they may be alive or not, but the mark they made on student's life is vivid and strong; there may be people they interact with as well as mythological or literary characters |
| Fruits | The gifts given to them during their lifetime; what was inherited and is cherished as valuable to have and to go ahead with your own life; what actions, conversations or words they received are valued and treasured as important memories that inspire, energize and support. |

The next stage is the presentation of the tree of life and the various stories that compose it in front of the colleagues and posting the paper on the wall, in what will later constitute "the forest of life" gallery (of the classroom). "Walking in the gallery" comes next, and students are invited to interact with the posters they visit by writing, adding, commenting or asking questions on each poster.

Each participant then takes back his or her own poster with their respective "Tree of Life" and the final group conversation is facilitated about what this experience of showing, narrating and sharing brought to each of them – including the facilitators and witnesses on the margins (other teachers, school staff, parents who may participate in such experimental exercise as witnesses during the exercise itself, or in the class, school or public presentation later on).

Finally, the whole event is completed during a ceremony celebrating the most important aspects learned. The "Tree of Life Certificates" are handed out to each student, filled in by them and signed by all participants. Pictures or short movie clips can be used to document this event. Students decide what to do with their "Tree of Life" and/or with the shared "Forest of life" gallery.

This practice has been borrowed from the community and therapeutic work of Ncube-Millo (REPSSI, 2007), who initially worked with vulnerable children. The application of “Tree of Life” practice in Iasi schools was introduced by a series of Photovoice community identity experimentations, where students were invited to describe themselves, the city, and the future in photo collages on large flipchart papers containing textual explanations, which were presented in a public ceremony in the classroom, school, and the city.



Fig. 1. Presentation of the “Tree of Life” practice to secondary school students invited at the University “Alexandru Ioan Cuza” in Iasi.



Fig. 2. The “Tree of Life” practice with secondary school Olympic students in Iasi: the individual drawing phase



Fig. 3. The “Tree of Life” practice: The Forest of Life phase (“walking through the exhibition”)



Fig. 4. The “Tree of Life”: The Forest of Life – the comments and messages phase



Fig. 5. The “Tree of Life” practice: The Forest of Life – final exhibition

Results

The “Tree of Life” narrative technique was a step further in engaging the youth to have a voice and share experiences of their own life with peers, school staff, parents and community-at-large so that their voices and their perspectives can be heard and understood better, and their initiatives supported and celebrated. Here are some of students’ statements from the evaluative plenary conversation: “It was the first time we have used a drawing to talk about our life!”, “It is a very nice way of expressing so many aspects of life in such short time”, “I need to share this with my family when I come home today”, “I am curious as to how my future tree of life will look like”. The students acknowledged that they were getting to know each other better and found a lot of meaningful details about the personal life, preferences and ideas about the future in only one hour or one hour and a half, which they did not manage to discover in the 2 or 3 years spent with their colleagues while together in secondary school. This practice, if facilitated using narrative principles, can foster a climate of curiosity, sharing and togetherness among peers or students that have never met before.

Keywords: Narrative approach, “Tree of Life”.

References

- Avalos, M. and Winslade, J. (2010). Education as a ‘line of flight’. Explorations: An E-Journal of Narrative Practice 1: 70-77.
- Gavrilovici, O., & Cehan, I. D. (2013). Narrative approaches in preschool counseling In E. Seghedin & G.-A. Masari (Eds.), Knowledge based society teaching profession challenges (pp. 265-278). Iasi: Institutul European.
- Madigan, S. P. (1992). The application of Michel Foucault’s philosophy in the problem externalizing discourse of Michael White. Journal of Family Therapy 14: 265-279.
- REPSSI. (2007). “The Mainstreaming Psychosocial Care and Support: A Manual For Facilitators“. Randburg, South Africa: REPSSI.
- White, M. and Epston, D., (1990) Narrative means to therapeutic ends. New York: W.W. Norton.
- White, M. (2007). Maps of narrative practice. NY: W. W. Norton & Co.