



XLVIII

2017

1-2

60 let
Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

vzgoja izobraževanje



ISSN 0350-5065



Inkluzija učencev z
avtističnimi motnjami

Preventivne delavnice
na področju vrstniškega
nasilja

Didaktični pristop pri
pouku književnosti za
učenca priseljenca

Homoseksualnost v šoli

Delo z nadarjenimi učenci
naj bo učitelju v izziv





Vzgoja in izobraževanje

ISSN 0350-5065
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
letnik XLVIII, številka 1-2, 2017

Izdajatelj in založnik
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik
dr. Vinko Logaj

Uredniški odbor
dr. Zora Rutar Ilc, dr. Ada Holcar Brunauer,
ddr. Barica Marentič Požarnik, Urška
Margan, dr. Alenka Polak, dr. Sonja Pečjak,
dr. Justina Erčulj, dr. Robert Kroflič

Odgovorna urednica
dr. Zora Rutar Ilc

Urednica založbe
Damijana Pleša

Jezikovni pregled
Barbara Jarc

Prevod
Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec s. p.

Oblikovanje
Kofein dizajn, d. o. o.

Priprava in tisk
Design Demšar, d. o. o.
Present, d. o. o.

Naklada
720 izvodov

Naslov uredništva
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
zora.rutar-ilc@zrss.si,
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si
www.zrss.si

Naročanje
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
e-pošta: zalozba@zrss.si; faks: 01 / 3005-199
letna naročnina (6 števil): 50,00 €, fizične
osebe imajo 25 % popust; 65,00 € za tujino
Cena posameznega izvoda 1-2/2017 je 25,00 €.
V cenah je vključen DDV.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod
zaporedno številko 577 vpisana v razvid
medijev, ki ga vodi Ministrstvo za
izobraževanje, znanost in šport RS.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2017
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega do-
voljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen
koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače
razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske
(fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali pre-
pisovanje na kakršen koli pomnilniški medij) oblike
reprodukcije.

UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc
(Še) vedno aktualne teme #3

RAZPRAVE

Dr. Urška Štremfel
Zgodnje opuščanje izobraževanja v ogledalu evropskih
izobraževalnih politik #4

AKTUALNO

Mag. Natalija F. Kocjančič
Inkluzivna vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov
z avtističnimi motnjami #9

ANALIZE IN PRIKAZI

Danica Klujber, Alisa Krajnc
Inkluzija učencev z avtističnimi motnjami #16

Emil Karajić, Ingrid Klemenčič
Uporabnost merskih instrumentov za načrtovanje dela
v okviru projekta Sistemski pristop k medvrstniškemu
nasilju na OŠ Simona Jenka Kranj #21

Mag. Tjaša Hrovat
Preventivne delavnice Društva za nenasilno komunikacijo
na področju vrstniškega nasilja #27

Mag. Marta Novak
Vključenost otrok priseljencev, beguncev
v vzgojno-izobraževalni sistem v Republiki Sloveniji #32

Andrejka Štimpfel
Didaktični pristop pri pouku književnosti za učenca
priseljenca #34

Petra Sternad
Homoseksualnost v šoli #37

Nastja Praprotnik
Delo z nadarjenimi učenci naj bo učitelju v izziv #45

EDITORIAL

(Still) Topical Subjects #3

PAPERS

Early School Leaving in the Mirror of European
Educational Policies #4

TOPICAL

Inclusive Education of Children and Adolescents with
Autism Spectrum Disorders #9

ANALYSES AND PRESENTATIONS

Inclusion of Pupils with Autism Spectrum Disorders #16

Applicability of Measurement Instruments to Planning
Work under the Project Systemic Approach to Peer Violence
at Simon Jenko Kranj Primary School #21

Preventive Workshops of the Association for Nonviolent
Communication on Peer Violence #27

Inclusion of Immigrant, Refugee Children into the
Education System of the Republic of Slovenia #32

Didactic Approach to Literature Lessons for an Immigrant
Student #34

Homosexuality in School #37

Gifted Education should be a Challenge for the Teacher #45

Helena Klobasa

Porajajoča se pismenost v vrtcu v korelaciji z gibanjem in glasbo #53

Mag. Maja Sever

Od bika do lika ali kako brati (sliko) na abstrakten način in operirati z abstraktnimi pojmi #58

Martina Jenko Mavrič

Gibalnice za spodbujanje senzornega gibanja #69

OCENE IN INFORMACIJE

Saša Premk

Bibliografsko kazalo revije Vzgoja in izobraževanje v letu 2016 #74

Saša Premk

Novosti iz knjižnice #78

Emergent Literacy in Kindergarten in Connection with Movement and Music #53

From Bull to Shape or How to Read (a Painting) in an Abstract way and use Abstract terms #58

Specialised Gyms for Promoting Sensory Integration #69

REVIEWS AND INFORMATION

Bibliographic table of contents of the journal Vzgoja in izobraževanje in 2016 #74

New Editions in the Library #78

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

(ŠE) VEDNO AKTUALNE TEME

Minulo leto smo se v naši reviji najbolj posvečali perečim aktualnim temam, kot so: vključevanje priseljencev v naš šolski sistem, preprečevanje in obravnava nasilja ter inkluzija učencev s posebnimi potrebami. Med praktiki se v zvezi s temi področji poraja vrsta dilem:

- kaj narediti s priseljenci iz radikalno drugačnih kulturnih okolij, ki za povrh ne znajo jezika – v kolikšni meri jih vključevati v razred, v kolikšni meri jih obravnavati posebej,
- kako ravnati s travmatiziranimi otroki,
- kako podpreti učence z drugimi posebnimi potrebami (z učnimi težavami, disleksijo, diskalkulijo, slepe in slabovidne, gluhe, gibalno ovirane, dolgotrajno bolne, tiste z avtističnimi sindromi, vedenjskimi motnjami, nemirne ...), z nadarjenimi vred,
- kako narediti šolo bolj inkluzivno ne le za tiste s posebnimi potrebami, ampak za vse: kako doseči vsakogar,
- kako ravnati v primeru, ko se nam pripeti nasilje, kako podpreti žrtev, kako ravnati s povzročiteljem, kdaj je uporabna mediacija, kdaj pa ločena obravnava,
- kako dolgoročno skrbeti za preventivo pred nasiljem,
- kako na sistematičen način skrbeti za klimo in izgrajevati kulturo dobre skupnosti in kako se kolegialno podpirati.

Na srečo pa je na vseh teh področjih že veliko primerov dobre prakse in odziv avtorjev je bil izjemen. V mojem dolgoletnem uredniškem stažu na naše povabilo še nikoli ni prispelo toliko prispevkov praktikov, ki odkrivajo in preizkušajo različne strategije in ki so za povrhu pripravljeni sprejeti izziv pisanja ter svoje izkušnje podeliti s kolegi.

Kako velik korak je to bil za pisce praktike, pove dejstvo, da so mnogi med njimi svoje prispevke pospremili z besedami, da prvič pišejo in da ne vedo, kako naj to naredijo. Naša neuradna navodila (ob tistih tehničnih, zapisanih na platnicah) so v ta namen zelo preprosta: tako da plastično opišete, kaj vas je nagovorilo, kako ste reagirali na izziv, kako ste se zorganizirali, kaj vse ste naredili v ta namen, kaj je delovalo in kaj je uspelo, vsekakor pa tudi to, kaj se ni obneslo in kaj bi naredili drugače. Zanimajo nas zelo konkretne rešitve, ilustrativni primeri in dosežki (še najraje v obliki avtentičnih izjav udeležencev oz. njihovih refleksij), a hkrati tudi prepričljive strokovne podlage.

Ker omenjene teme (žal) še vedno ostajajo aktualne, z njimi nadaljujemo in bodo verjetno še nekaj časa naša stalnica. Hkrati pa v prihajajočem letniku napovedujemo še druge aktualne teme, kot so: učenje učenja, poučevanje naravoslovja, formativno spremljanje in druge. Vabljeni k branju in pisanju!

Dr. Urška Štremfel, Pedagoški inštitut

ZGODNJE OPUŠČANJE IZOBRAŽEVANJA V OGLEDALU EVROPSKIH IZOBRAŽEVALNIH POLITIK

POVZETEK

Zgodnje opuščanje izobraževanja je v središču evropskih izobraževalnih politik od leta 2000 naprej. V tem času je pod vplivom svetovne gospodarske krize prepoznavanje zgodnjega opuščanja izobraževanja kot problem socialne vključenosti posameznikov in gospodarske konkurenčnosti države postalo zreducirano predvsem na njegov ekonomski del. V prispevku na podlagi kritik neoliberalne zasnovanosti evropskega izobraževalnega prostora prikazujemo, v kakšen položaj takšno zoženo razumevanje problema postavlja učence, pri katerih obstaja tveganje za zgodnje opuščanje izobraževanja, učitelje in celoten izobraževalni sistem. Predstavljeni premisleki o različnih alternativnih (ne-ekonomskih) možnostih razumevanja in reševanja tako kompleksnega problema lahko prispevajo k ohranjanju in krepitvi kakovosti celotnega slovenskega izobraževalnega sistema, ne le tistih dejavnosti, ki se neposredno usmerjajo na preprečevanje zgodnjega opuščanja izobraževanja.

Ključne besede: zgodnje opuščanje izobraževanja, evropski strateški cilji, neoliberalizem, kolektivno reševanje problemov, Slovenija

ABSTRACT

Early school leaving has been in the heart of education policies in the European Union since 2000 onwards. Since then, the global economic crisis has importantly changed the perception of the problem, which has become almost exclusively limited to the question of economic competitiveness of the state and more and more distant from the question of social inclusion. Taking into consideration critics of the neoliberal formation of the European educational space, the article shows in what unfavorable position this narrowed understanding of the problem has put pupils who are at risk of early school leaving, as well as teachers and the entire education system. It argues that the featured reflections on diverse (non-economic) alternatives of understanding such a complex problem can contribute to the preservation and enhancement of the quality of the entire Slovenian education system, not only of those activities that are directly targeted at the prevention of early school leaving.

Key words: early school leaving, EU strategic objectives, neoliberalism, collective problem solving, Slovenia

UVOD

Zgodnje opuščanje izobraževanja (osipništvo) je v Evropski uniji (EU) prepoznano kot resen problem tako za posameznika kot za celotno družbo. Predstavlja izgubo posameznikovih individualnih življenjskih priložnosti, pa tudi socialnih in ekonomskih potencialov družbe kot celote (Svet Evropske unije, 2011). V tem okviru je zmanjševanje zgodnjega opuščanja izobraževanja ključno za doseganje številnih ključnih ciljev strategije EU 2020: »pametne rasti« z višanjem povprečne izobrazbene ravni prebivalstva ter »vključujoče rasti« z obvladovanjem enega izmed ključnih

dejavnikov tveganja nezaposlenosti, revščine in socialne izključenosti (Evropski svet, 2009).

V prispevku zgodnje opuščanje izobraževanja osvetljujemo z vidika razumevanja izvora problema in z vidika različnih pogledov na njegovo reševanje, z vidika njegove (ne)problematičnosti v slovenskem kontekstu ter smotnosti preišljevanja o različnih alternativnih pristopih za njegovo (zgodnje) preprečevanje v prihodnje. Prispevek je nastal v okviru evropskega projekta TITA (Medsektorski pristopi k obravnavi zgodnjega opuščanja izobraževanja: inovativna usposabljanja, pripomočki in dejavnosti)

(<http://titaproject.eu/>), pri katerem na Pedagoškem inštitutu sodelujemo kot snovalci znanstvenih podlag ter priporočil za prakse.

EVROPSKI STRATEŠKI CILJ IN SLOVENIJA

Prepoznavajoč probleme, ki jih zgodnje opuščanje izobraževanja predstavlja za razvoj EU kot celote, je bila na ravni EU že leta 2000 opredeljena ciljna vrednost (referenčna raven povprečne evropske uspešnosti), v okviru katere si države članice prizadevajo, da bi bil odstotek tistih posameznikov, ki med 18. in 24. letom niso vključeni v izobraževanje ter so opustili izobraževanje in usposabljanje brez končane vsaj poklicne srednješolske izobrazbe, nižji od 10 %. Podatki Evropske komisije kažejo, da se EU kot celota počasi, a vztrajno približuje zastavljenemu cilju (17,6 % osipnikov leta 2000, 13,9 % osipnikov leta 2010, 11,0 % osipnikov leta 2015). Velike razlike pa ostajajo med posameznimi državami (npr. leta 2015 20 % osipnikov v Španiji in 2,8 % na Hrvaškem) ter med posameznimi skupinami učencev (npr. fantje (12,4 %) in dekleta (9,5 %) ter priseljenci (19,1 %) in naravni govorci (10 %) (Evropska komisija, 2016)).

Upoštevajoč evropske statistike (5 % osipnikov leta 2010, 3,9 % osipnikov leta 2013, 5 % osipnikov leta 2015), se na prvi pogled zdi, da zgodnje opuščanje izobraževanja v Sloveniji ni pereč problem. Podrobnejši vpogled pa razkriva, da je glede na znanstveno pripoznane dejavnike zgodnjega opuščanja izobraževanja, glede na trenutne družbene in gospodarske razmere ter glede na prevladujoče smeri njegovega razumevanja na ravni EU premišljevanju o zgodnjem opuščanju izobraževanja in njegovemu preprečevanju smiselno nameniti nadaljnjo stalno pozornost tudi v slovenskem izobraževalnem prostoru.

PROBLEM SOCIALNE VKLJUČENOSTI IN/ALI GOSPODARSKEGA RAZVOJA?

V dokumentih institucij EU je močno poudarjena vloga, ki jo ima izobraževanje pri zagotavljanju večje socialne kohezivnosti in gospodarske konkurenčnosti nacionalnih držav in EU kot celote. V skladu s takšno logiko je v EU opredeljen tudi problem zgodnjega opuščanja izobraževanja. Visok delež mladih, ki zgodaj opustijo izobraževanje, v skladu z opredelitvami v dokumentih EU, pomeni

naraščajoč delež socialno izključenih, kar posledično spodkopava socialno kohezivnost držav ter hkrati pomembno ovira njihov gospodarski razvoj. Pri tem ne gre zanemariti, da številne akademske razprave (npr. Holford in Mohorčič Špolar, 2012) pod vprašaj postavljajo ne le utemeljenost odgovornosti izobraževanja za (ne)doseganje socialne kohezivnosti in gospodarske konkurenčnosti držav, temveč tudi njuno siceršnjo neskladnost in s tem dejansko nezmožnost njenega enakovrednega uresničevanja ter možno prevlado enega cilja nad drugim.

Pri tem številni avtorji (npr. Grimaldi, 2012; Gillies in Mifsud, 2016) izpostavljajo, da je zgodnje opuščanje izobraževanja v evropskem diskurzu prepričljivo zreducirano predvsem na problem gospodarske konkurenčnosti držav in EU kot celote, s tem pa so izločene vse druge interpretacije izvora in posledice problema. V tem oziru so odmevne ekonomske projekcije (Hanushek in Woessmann, 2010; Brunello in De Paola, 2013), po katerih naj bi predpostavljeno zmanjševanje deleža učencev z nizkimi dosežki¹ (kot potencialnih posameznikov, ki bodo zgodaj opustili izobraževanje) na ravni EU do leta 2020 predstavljalo 21 trilijonov evrov prihrankov in s tem doprinoso h gospodarski rasti. Akademiki (npr. Gillies in Mifsud, 2016) opozarjajo, da je v tem pogledu zgodnje opuščanje izobraževanja zoženo na ekonomski problem, pri katerem so posamezniki razumljeni kot enote ekonomije, od katerih se zahteva vse večja produktivnost. V skladu s takšnim diskurzom bodo posamezniki, ki bodo zgodaj opustili izobraževanje, škodili ne le sebi, temveč predvsem ekonomski konkurenčnosti države in EU kot celote.

Avtorji (Grimaldi, 2012; Gillies in Mifsud, 2016) nadalje opozarjajo, da je zgodnje opuščanje izobraževanja opredeljeno kot del socialne politike le toliko, kolikor se nanaša na stroške socialne varnosti mladih, ki zgodaj zapustijo izobraževanje, ne pa v smislu celostnega zagotavljanja socialne vključenosti in s tem kohezivnosti v družbi. V evropskem diskurzu je tako vzpostavljena zelo jasna vzročna zveza med uspehom v izobraževanju, zaposlenostjo in posledično socialno vključenostjo mladih.² Socialno izključeni so torej (vsi) tisti, ki niso vključeni v izobraževanje in/ali na trg delovne sile. Tisti, ki zgodaj opustijo izobraževanje, so torej razumljeni kot problem visoke nezaposlenosti, izdatkov za socialno varnost ter s tem ekonomske konkurenčnosti države.

¹ Kot učence z nizkimi dosežki kazalnik EU opredeljuje tiste 15-letnike, ki ne dosegajo temeljne ravnalne, matematične in naravoslovne pismenosti v raziskavi PISA. EU si je zastavila cilj, da bo delež takšnih učencev in učenk do leta 2020 v EU nižji od 15 %.

² Pri tem so v ozadje postavljeni statistični podatki, ki kažejo na visoko raven nezaposlenosti tudi tistih mladih z doseženo visoko stopnjo izobrazbe, ter projekcije CEDEFOP (Evropski center za razvoj poklicnega usposabljanja), ki kažejo na to, da bo leta 2030 prepad med ponudbo delovne sile in povpraševanjem po delovni sili največji ravno pri visoko (terciarno) izobraženih.

INDIVIDUALNA ALI KOLEKTIVNA ODGOVORNOST?

Ko so tisti posamezniki, ki zgodaj opustijo izobraževanje, razumljeni kot problem, si je smiselno zastaviti vprašanje, kdo v sodobni družbeni realnosti nosi odgovornost za njegov nastanek.

V skladu s prevladujočo neoliberalno logiko je posameznikovo doseganje določene stopnje izobrazbe, s katero si bo izboljšal svoje zaposlitvene možnosti, njegova odgovornost. Odgovornost za uspeh v šoli in posledično v (poklicnem) življenju je v rokah posameznega učenca. Posameznik ima tako moralno dolžnost skrbeti za razvoj svojega človeškega kapitala in izkoristiti priložnosti, ki mu jih pri tem dajeta šola in država (Grimaldi, 2012: 1134).

Naloga šole, v skladu z neoliberalnim diskurzom, torej je, da mladim daje priložnosti, da v polnosti razvijajo svoj človeški kapital. Če učenec v izobraževanju ne uspe in ga zgodaj opustijo, pa je to posledica neuspešnih šol, v katerih nekompetentni učitelji do takšnih učencev izkazujejo nizka pričakovanja, učenja ne prikazujejo kot privlačnega ter mladim ne dajo priložnosti, da bi ti prepoznali pomen izobrazbe na svoji življenjski in poklicni poti (Alexiadou, 2005). Od šole se pričakuje, da bo odpravila vse (ne nujno s šolskimi dejavniki pogojene) individualne in sistemske dejavnike šolskega uspeha, se stalno preoblikovala in modernizirala in s tem prilagajala spreminjajočim se gospodarskim razmeram.

Vprašanje (Ross in Leathwood, 2013), ali niso morda ravno družbene in gospodarske razmere tiste, ki do določene mere prispevajo k zgodnjemu opuščanju izobraževanja, pa v evropskem neoliberalnem diskurzu ostaja zamolčano oziroma odprto. Odgovornost za zgodnje opuščanje izobraževanja tako ostaja individualna odgovornost posameznega učenca, učitelja in šole in ne kolektivna odgovornost vseh segmentov družbe.

JAVNOPOLITIČNI ALI POLITIČNI PROBLEM?

Družbeni problemi (kakršen je tudi zgodnje opuščanje izobraževanja) niso nevtralni, temveč vedno vsaj do neke mere politično konstruirani oz. interpretirani. Navedeno pomeni, da probleme pravzaprav definirajo njihove vnaprej predpostavljene rešitve. V neoliberalnem diskurzu rešitev za gospodarsko konkurenčnost države in EU tako predstavljajo posamezniki in izobraževalni sistem, ki se bodo nenehno prilagajali zahtevam spreminjajočega se trga dela.

Reduciranje odgovornosti za preprečevanje zgodnjega opuščanja izobraževanja zgolj na posameznika in šolo zanika multidimenzionalnost problema oz. celo predvideva, da ga

je mogoče ločiti na različne (medsebojno ločene) vzroke. Takšna politika, ki odgovornost za zaposljivost prenaša na učence in šolo kot celoto, je problematična, predvsem v smislu (ne)urejenosti in (ne)stabilnosti trga dela, ki bi (kot obljubljeno) posameznikom z določeno stopnjo izobrazbe omogočil emancipacijo in dostojno življenje. Sledeč Esping-Andersenu (2001) logika, da se bodo mladi s pomočjo izobraževanja prilagodili zahtevam nove ekonomije, s tem pa naj bi izginili tudi socialni problemi, tako ne vzdrži.

Dejstvo, da so družbeni problemi politično konstruirani, priča o tem, da je o vzrokih in rešitvah vsakega problema mogoče razmišljati tudi drugače. Problem zgodnjega opuščanja izobraževanja je tako mogoče videti ne le kot vzrok, temveč tudi kot posledico negativnih gospodarskih sprememb. To poleg načelnih teoretskih razprav o naravi (javno)političnih problemov (npr. Hoppe, 2011) potrjujejo tudi empirične raziskave (npr. Gutman et al., 2012) o negativnih vplivih negotovih razmer na trgu dela na razvoj poklicnih/kariernih aspiracij mladostnikov kot pomembnih dejavnikov akademske uspešnosti. Navedeno potrjuje ugotovitve De Witta in sodelavcev (2013), da zgodnje opuščanje izobraževanja ni (vedno) neracionalno dejanje mladih, kakor se to pogosto prikazuje, temveč racionalno tehtanje stroškov in koristi vztrajanja v izobraževanju. Zgodnje opuščanje izobraževanja je tako treba razumeti (tudi) kot odsev vsakokratnih pesimističnih zaznav mladih o stanju v družbi in na trgu dela.

O prevladujočem neoliberalnem pojmovanju problema zgodnjega opuščanja izobraževanja je torej treba kritično premišljati tudi z oblikovanjem alternativnih predlogov njegovega razumevanja ter temu prilagojenih pristopov k reševanju problema.

OD PARTIKULARNIH K SKUPNOSTNEMU PRISTOPU?

Avtorji (npr. Kump, 2008; Grimaldi, 2012) izpostavljajo, da individualistično razumevanje problema zgodnjega opuščanja izobraževanja predpostavlja predvsem individualizirane pristope k njegovemu reševanju. V tem okviru neuspešni učenci potrebujejo osebne in bolj fleksibilne izobraževalne načrte, neučinkoviti učitelji lastni profesionalni razvoj, neuspešne šole pa morajo stalno izboljševati svoje dosežke z inovacijami. Kump (2008) opozarja, da je v takšnih okvirih namesto dejanskega opolnomočenja akterjev lahko prisoten nekakšen prikrit načrt razvoja individualnih, prilagodljivih in discipliniranih posameznikov.

Čeprav zgoraj navedenih individualnih pristopov k preprečevanju zgodnjega opuščanja izobraževanja, kljub

izpostavljenim omejitvam, ne gre popolnoma zanemariti, zasledimo razmišljanja (npr. Kump, 2008), da je šele skupnostno delovanje pravi vir okrepljene družbene zavesti in moči skupin ter spodbujevalec družbenih sprememb.

Primer takšnega skupnostnega delovanja pri obravnavi problematike zgodnjega opuščanja izobraževanja predstavljajo multiprofesionalni timi, katerih delovanje v Franciji, Luksemburgu in Švici preizkušamo pri projektu TITA.³ Takšni timi so bili v teh državah sistemsko vzpostavljeni v okviru nacionalnih strategij za preprečevanje zgodnjega opuščanja izobraževanja. Njihova vzpostavitev izhaja iz (pomembnega) spoznanja, da šole vseh (socialnih, ekonomskih, zdravstvenih, psihičnih) dejavnikov zgodnjega opuščanja izobraževanja ne morejo obladovati same, temveč je za učinkovito in uspešno reševanje problematike nujno medsektorsko sodelovanje.

Navedeno v šolski praksi pomeni, da v primeru, ko eden izmed članov izobraževalnega osebja zazna, da pri določenem učencu obstaja tveganje za zgodnje opuščanje izobraževanja, tega vključi v obravnavo pri kontinuirano delujočem šolskem multiprofesionalnem timu, ki poleg šolskih akterjev (učitelj, svetovalni delavec, ravnatelj) vključuje tudi zunanje akterje z drugih področij (npr. socialni delavec, medicinska sestra). Ti akterji nato v večkratni skupni razpravi skušajo poiskati najbolj primerne rešitve za določenega učenca. Delovanje takšnih multiprofesionalnih timov je trenutno razvito na zelo embrionalni ravni in se v praksi sooča s številnimi izzivi (problem zaupnosti (zdravstvenih in drugih) informacij, pomanjkanje izkušenj in kompetenc medsebojnega multiprofesionalnega sodelovanja itd.). A zdi se, da v prevladujoči neoliberalni logiki predstavlja pomembno alternativo, ki zgodnjega opuščanja izobraževanja ne razume le kot problem posameznega učenca, učitelja in šole, temveč kot problem širše družbe, in pripoznava, da je za njegovo obvladovanje potrebno širše

medsektorsko in multiprofesionalno sodelovanje tako na šolski kot na lokalni in nacionalni ravni.

SKLEPNE MISLI

Nobena pot, ki jo začnemo utirati na novo, ni lahka, še posebej če se razlikuje od prevladujočih trendov v družbi. V prispevku smo delovanje multiprofesionalnih timov pri obravnavi in obvladovanju zgodnjega opuščanja izobraževanja prikazali kot obetajočo alternativo prevladujočemu individualističnemu razumevanju izvora in rešitev problema. Izpostavili smo, da se takšni timi na začetku svojega delovanja soočajo s številnimi in vedno novimi izzivi. V sklepnih mislih izpostavljamo predvsem tistega, ki se nanaša na samo zasnovano delovanje timov in na vprašanje (ne)vključenosti posameznega učenca v obravnavo in reševanje problematike.

Mladi, ki (potencialno) zgodaj opustijo izobraževanje, kot prikazano, niso glavni izvor sodobnih družbenih in ekonomskih problemov. Namesto da jih obravnavamo kot pasivne elemente, je veliko pomembnejši medčloveški pristop, pri katerem vsakemu takšnemu mladostniku prisluhnemo, kaj so po njegovem tisti dejavniki, ki ga vodijo k zgodnjemu opuščanju izobraževanja (glej tudi Downes, 2013). To nikoli ni enkratna odločitev, temveč niz dolgotrajnega mentalnega in fizičnega odhajanja. Čeprav učiteljem in ravnateljem mnenja drugih profesionalnih delavcev (v multiprofesionalnih timih) lahko bistveno olajšajo razumevanje problema in iskanje rešitev, se zdi, da so ob ustreznih spodbudi in v varnem okolju prav mladostniki tisti, ki lahko razkrijejo, katere neugodne osebne in družbene okoliščine, predvsem tiste, ki si jih niso izbrali sami, jih oddaljujejo od aktivne vključenosti v izobraževalni sistem. Ne nazadnje je njihovo aktivno sodelovanje pri reševanju te problematike lahko pomembna popotnica, da bodo tudi druge težave v življenju znali (ob ustreznih podpori strokovnjakov) reševati sami.

³ Pri podobnem projektu CroCoos (Medsektorske aktivnosti za preprečevanje zgodnjega opuščanja izobraževanja) (<http://oktataskepzes.tka.hu/sl/crocoos>), pri katerem sodeluje Center za poklicno izobraževanje Republike Slovenije, je delovanje multiprofesionalnih timov pri zgodnjem obvladovanju zgodnjega opuščanja izobraževanja preizkušeno tudi v slovenskem prostoru.

VIRI IN LITERATURA

- Alexiadou, N. (2005). Social exclusion, and educational opportunity: The case of British education policies within a European Union context. *Globalisation, Societies and Education*, 3(1), 101–125.
- Brunello, G. in De Paola, M. (2013). The Costs of Early School Leaving in Europe. IZA Discussion Paper No. 7791. Bonn: The Institute for the Study of Labor.
- De Witte, K., I. Nicaise, J. Lavrijsen, G. Van Landeghem, C. Lamote in Van Damme, J. (2013). The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: A Comparative Analysis of EU Countries. *European Journal of Education*, 48(3), 331–345.
- Downes, P. (2013). Developing Framework and Agenda for Students' Voices in the School System across Europe: From Diametric to Concentric Relational Spaces for Early School Leaving Prevention. *European Journal of Education*, 48(3), 346–362.
- Esping-Andersen, G. (2001). A Welfare State for the 21st Century. V A. Giddens (ur.), *The Global Third Way Debate* (str. 384–393). Cambridge: Polity Press.
- Evropska komisija. (2016). European semester thematic fiche. Early leavers from education and training. Bruselj: Evropska komisija.
- Evropski svet. (2009). Evropa 2020. Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast. Bruselj: Evropski svet.
- Gillies, D. in Mifsud, D. (2016). Policy in transition: the emergence of tackling early school leaving (ESL) as EU policy priority. *Journal of Education Policy*, 31(6), 819–832.
- Grimaldi, E. (2012). Neoliberalism and the marginalisation of social justice: the making of an education policy to combat social exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1131–1154.
- Gutman, L. M., Schoon, I. in Sabates, R. (2012). Uncertain aspirations for continuing in education: Antecedents and associated outcomes. *Developmental Psychology*, 48, 1707–1718.
- Hanushek, E. A. in Woessmann, L. (2010). The Cost of Low Educational Achievement in the European Union. EENEE Analytical Report No. 7. Bruselj: European Expert Network on Economics of Education.
- Holford, J. in Mohorčič Špolar, V. (2012). Neoliberal and inclusive themes in European lifelong learning strategy. V S. Riddell, J. Markowitsch in E. Weedon (ur.), *Lifelong learning in Europe: Equity and efficiency in the balance* (str. 39–62). Bristol: The Policy Press.
- Hoppe, R. (2011). *The Governance of Problems: Puzzling, Powering and Participation*. Bristol: The Policy Press.
- Kump, S. (2008). Učenje odraslih za življenje ali za preživetje? *Sodobna pedagogika*, 3, 76–89.
- Ross, A. in Leathwood, C. (2013). Problematising Early School Leaving. *European Journal of Education*, 48(3), 405–418.
- Svet Evropske unije. (2011). Priporočila Sveta z dne 28. junija 2011 o politikah za zmanjševanje osipa. Bruselj: Svet Evropske unije.

Mag. Natalija F. Kocjančič, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

INKLUZIVNA VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE OTROK IN MLADOSTNIKOV Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI

*Podprite me tam, kjer sem močan, in moje šibkosti bodo izginile.
maorska modrost*

*Tako kot je prisilno hranjenje škodljivo, učenje brez veselja krni spomin, zato v njem ne ostane nič.
Leonardo Da Vinci*

*Največja umetnost učitelja je pridobiti veselje, do ustvarjalnega izražanja in znanja.
Albert Einstein*

POVZETEK

Uspešna inkluzija pomeni prilagoditev učnih metod in načina dela potrebam posameznika. To pa zahteva dobro vzpostavljen podporni sistem, ustrezno izobraževanje vseh vpletenih, pa tudi sistem kontrole izvajanja sprejetih zakonov in pravil. Med izredno pomembnimi dejavniki je tudi razumevanje pomembne vloge umetnosti. Pravica do znanja in do načina pridobivanja znanja, ki je prilagojen potrebam in sposobnostim posameznika, je ena od temeljnih človekovih pravic. Drugačen način razmišljanja je eno od gibal razvoja, zato ga je treba negovati, spodbujati, v vzgojnoizobraževalnem sistemu pa iskati načine, kako lahko vsak posameznik kar najbolje izkoristi svoje potencialne. Posamezniki z avtističnimi motnjami so v našem prostoru še vedno na neki način marginalizirani, in skrajni čas je, da na državni ravni poskrbimo tudi zanje.

Ključne besede: inkluzija, predmetnik, znanje za življenje, drugačen način razmišljanja, socialne veščine, uporabno znanje

ABSTRACT

Successful inclusion means adapting the teaching methods and the work method to the needs of the individual. This requires a well-established support system, proper training of all those involved, and a system for controlling the implementation of adopted acts and rules. One of the extremely important factors is understanding the important role of art. The right to access knowledge and to a method of gaining knowledge that is adapted to the needs and abilities of the individual is one of the basic human rights. A different way of thinking is one of the engines of development and should therefore be fostered and encouraged; we must look for ways within the education system which would allow individuals to make the best use of their potential. In Slovenia, individuals with autism spectrum disorder are in a way still marginalised and it is high time that we see to their needs at the national level.

Keywords: inclusion, curriculum, knowledge for life, different way of thinking, social skills, useful knowledge

UVOD

Verjetno ni starša, ki za svojega otroka ne bi želel, da se razvije v kompetentnega, srečnega in zdravega otroka z dobrimi odnosi z drugimi. Otrokova dobrobit je postavljena v center. Ne dvomim, da enako velja tudi na nivoju vsake demokratične države, kjer je v ospredju zdrav duh

v zdravem telesu. Na tem temeljijo tudi šolski kurikuli, ki sem jih spremljala v zadnjih letih. Njihovo temeljno vodilo je upoštevati individualne potrebe in omogočiti vsem otrokom, da izkoristijo svoje potencialne (iskanje njihovih močnih področij) ter pridobijo kakovostna znanja za življenje, saj je to pogoj, da bodo s svojimi sposobnostmi in znanjem lahko kvalitetno prispevali k razvoju skupnosti.

Zagotoviti je treba enake možnosti za učenje, rast in razvoj vsakega otroka, zato sta prava pomoč in podpora ključni. Poudarek je na inkluziji. Ponujajo se sodobne in fleksibilne učne priložnosti, ko so prilagojene posameznim potrebam z namenom, da lahko vsak državljan kvalitetno prispeva k razvoju države in gospodarstva. Otrok, ki potrebuje dodatno pomoč, se ne izpostavlja, saj se izhaja iz predpostavke, da je vsak posameznik unikum. Vzpostavljeno je dobro sodelovanje s starši in tudi z zunanjimi inštitucijami (psihofizična podpora).

Nameni kurikulov so omogočiti otroku, da živi polno življenje in se zaveda svojih potencialov ter se razvije kot socialno bitje. Otroka je potrebno pripraviti na nadaljnje izobraževanje in vseživljenjsko učenje. Poudarek je tudi na čustvenem ozračju v vzgojnoizobraževalnih inštitucijah, kar pomeni, da je treba več pozornosti nameniti strategijam, ki sprožajo pozitivna čustva. Posledica je večja motivacija, pozitivna samopodoba in občutek sprejetosti. Vsako učenje spodbuja možgane k aktivnosti, medtem ko jih vsako poučevanje ne – na slednje so zelo pozorni v večini kurikulov, ki sem jih pregledala (Finska, Škotska, Anglija, Irska, Avstralija, Nova Zelandija).

Temelj inkluzije je sprejemanje lastnosti in posebnosti posameznika ter ustrezno prilagajanje dela, metod in učnih sredstev.

»Inkluzija poskuša delovati v smeri spreminjanja kulture vzgojnoizobraževalne ustanove, da je vsak otrok dobrodošel in sprejet – ali z besedami Oscarja Wilda, da so otroci v razredu kot cvetlice v šopku: vedno je eden med njimi odločen, da bo gledal v napačno smer, eden bo ovenel prej kot drugi, eden bo zažarel bolj kot preostali.« (Cenčič, M. in Opara, B.; spletna stran Univerze na Primorskem, Pedagoška fakulteta).

V teoriji so stvari precej jasne, v praksi pa se učitelji in vzgojitelji pogosto srečujejo z različnimi težavami – v svoj razred ali oddelek so sicer pripravljeni sprejeti drugačnega otroka (enega, morda dva, v skrbi, da jih ne bo preveč), potem pa so pogosto v stiski, katere metode uporabiti, kako organizirati učni proces, da bo optimalen. Prilagajanje vzgojnoizobraževalnega procesa ni enostavno delo, saj vzgojitelji in učitelji srečujejo tudi vprašanje, ali bodo ostali otroci sprejeli drugačnega, uspešna inkluzija pa pomeni, da so metode in delo prilagojene vsakemu otroku posebej, saj le na tak način lahko vzpostavimo pozitivno vzdušje, ki je osnova za uspešno učenje.

V šolah pa še žal še preveč pogosto pojavljajo oblike poučevanja, ki ne spodbujajo možganov k aktivnosti. Še vse premalo se zavedamo, da višje ravni učenja lahko

spodbujamo samo z vzpostavljanjem pozitivnega čustvenega ozračja. Samo pomislimo, koliko nam pomeni, če nam nekdo reče: »Vem, da zmoreš. Verjamem, da ti bo uspelo, skupaj bomo zmogli.« Precej drugače, kot če nam rečejo: »Nimaš pojma, ne sanja se ti, ne zmoreš. Ti ne boš sodeloval, ker ti tole ne gre.« Ali pa celo skrajno nepedagoški komentarji, kot so: »Pri meni ti ne bo uspelo, ne boš dokončal šole, ne boš naredil mature, pazi se mature ...«

Dr. Mariale Hardiman, pravi, da informacije, ki pridejo do možganov, najprej obdela čustveni center in šele nato spoznavni center ali center za razmišljanje, ki se nahaja v frontalnem režnju. Obdelane informacije se torej najprej prenesejo do čustvenega centra, zaradi česar kronični stres lahko ovira dolgoročni spomin in zahtevnejše učenje. Model poučevanja, ki je usmerjen k možganom, spodbuja učitelje, da med svojim poučevanjem namerno skrbijo za vzpostavljanje pozitivnih čustvenih povezav. Tako poučevanje vključuje določene dejavnosti, ki dijake čustveno povezuje s šolskimi vsebinami. (Hardiman, 2012)

Pri tem ne moremo in ne smemo mimo umetnosti. V slovenskem predmetniku (še posebej z uvedbo devetletke) opazimo velik deficit likovne vzgoje oz. likovne umetnosti. To velja za osnovno šolo in še posebej za srednjo šolo. V primerjavah kurikulov, ki sem jih omenjala v začetku, je temu predmetu namenjeno precej več ur.

»Eden izmed učinkovitih načinov, kako dobiti vpogled v otrokov čustveni odzivni sistem, je bogatitev pouka z vizualno umetnostjo in umetnostjo nastopanja – vse to lahko pomembno izboljša učenje. Umetnost bi zato morala biti del vsakega poučevanja. (Hardiman, 2012)

ALI JE INKLUZIJA LAHKO USPEŠNA, ČE UČITELJI NISO USPOSOBLJENI ZANJO?

»Vprašanje je pomembnejše, kot je videti na prvi pogled, saj nam že zdrav razum pravi, da morajo učitelji veliko vedeti o značilnostih različnih dijakov s posebnimi potrebami, torej dijakov, s katerimi se bodo srečevali in z njimi delali. In če morajo vedeti, se morajo najprej naučiti, saj nihče ne prinese znanja že s seboj na ta svet. In prav zaradi tega to ne velja le zanje, temveč tudi za ravnatelje, svetovalne delavce, spremljevalce in druge ljudi s šolskega področja, zato zapisano vprašanje razumemo širše in ne le dobesedno.« (Rutar, 2010: 22)

Dr. Dušan Rutar pravi, da moramo pri modelu vključevanja otrok s posebnimi potrebami zaradi pošteno odgovoriti na spodnja vprašanja:

- Ali učitelji dovolj dobro poznajo posebnosti in značilnosti posebnih potreb, ki jih imajo otroci?

- Ali imajo učitelji dovolj znanja o edukacijskih potrebah učencev s posebnimi potrebami?
- Ali učitelji vedo, kakšni so materialni pogoji, ki morajo biti izpolnjeni za delo z učenci s posebnimi potrebami?
- Ali učitelji razumejo, kako mora biti urejeno fizično okolje in kako mora biti pripravljeno socialno oziroma družbeno okolje, da bodo ljudje zmožni sprejemati učence s posebnimi potrebami?
- Ali se učitelji čutijo sposobne in kompetentne za ustrezno izvajanje inkluzije, ali razumejo vse njene razsežnosti?

»Odgovori na zapisana vprašanja so nujni prvi pogoj za katero koli uspešno izvajanje vključevanja otrok s posebnimi potrebami v običajna šolska okolja. Vsaka šola bi morala zato še pred vključitvijo otroka ali otrok poskrbeti za to, da bodo vsi učitelji iskreno in pošteno odgovorili na vprašanja, odgovore nanje pa nato še temeljito pretresli.

Odgovori morajo biti namreč pomembno vodilo pri delu šolskih oblasti in vseh drugih ljudi, ki so vključeni in motivirani za vključevanje otrok s posebnimi potrebami, med katere spadajo tudi starši, osebni spremljevalci otrok, psihologi, socialni delavci in drugi strokovnjaki.« (Rutar, 2010: 22)

Otroke in mladostnike lahko primerjamo z rastlinami, učitelje pa z vrtnarji. Vsaka rastlina potrebuje za svojo rast primerne pogoje za življenje. Nekatere potrebujejo veliko sonca in malo vode, druge senčno lego in veliko vode itd. Če želimo vzgajati zdrave in lepe rastline jim bodo dali točno tisto kar potrebujejo in rastlin, ki dobro uspevajo v senci zagotovo ne bomo izpostavljali močnemu soncu. Za kvalitetno vzgojo rastlin obstaja ogromno priročnikov, kjer so opisane osnovne značilnosti rastline in napotki za kvalitetno vzgojo. Vsak, ki želi vzgajati lepo, zdravo rastlino, se bo potrudil in o tej rastlini veliko prebral, saj ji bo le tako lahko zagotovil, da bo zasijala v vsem svojem žaru oz. obrodila obilen sad.

»Vsak učitelj, ki bo kdaj delal z učenci s posebnimi potrebami, mora biti primerno izobražen, usposobljen za delo s takimi učenci, obenem pa mora biti vključen v redna supervizijska in intervizijska srečanja, ki potekajo vsaj enkrat mesečno.

Samo tak način dela z učitelji lahko zagotovi vrhunsko znanje, ki ga potrebujejo pri delu z učenci oziroma dijaki, saj se znanje nenehno spreminja, posodablja, razvija. Težko je pričakovati, da bodo učitelji sami od sebe skrbeli za izobraževanje in usposabljanje – to mora biti sistematično.« (Rutar, 2010: 22–23)

Nujno potrebna pa bi bila tudi analiza obstoječega klasičnega predmetnika in se vprašati naslednje:

- Ali predmeti dovolj dobro podpirajo celosten psihosocialni razvoj otroka in mladostnika?
- Koliko ur na teden je namenjenih razvijanju socialnih veščin?
- Koliko ur na teden je namenjeno umetnosti in likovnemu izražanju, ki dokazano spodbuja boljše kognitivne sposobnosti in ustvarjalnost?
- Kako in na kakšen način spodbujamo motivacijo za učenje?
- Ali pri otrokih spodbujamo postavljanje vprašanj?
- Na kakšen način ustvarjamo spodbudno učno okolje?

Trenutno v Sloveniji še ni sistemsko organiziranega, dolgoročno načrtovanega izobraževanja za otroke in mladostnike z avtističnimi motnjami (v nadaljevanju AM), pa tudi ne za nevrotične otroke, ki se v obstoječem sistemu ne znajdejo, čeprav so njihove učne in druge sposobnosti dobre ali celo nadpovprečne. Še vedno je v večini globoko zasidrana integracija, ki ni primerljiva z inkluzijo, kjer se sitem prilagaja otroku in ne otrok sistemu.

»Čas je tudi, da spoznamo, da klasični šolski sistem, ki se ga držimo verjetno le zato, ker smo ga navajeni, za precejšnje skupino otrok ni ustrezen, nekaterim pa celo škodi, saj jim onemogoča, da bi razvili svoje potenciale.« (Musek Lešnik, 2011).

Posodabljanje učnih načrtov ni dovolj, saj je nujno treba posodobiti tudi metode in oblike dela, nameniti pozornost področjem etike, spoštovanja sočloveka, spoštovanja drugačnosti. Seveda se spremembe začnejo že z izobraževanjem bodočih pedagogov in vseh, ki so vpleteni v vzgojo in izobraževanje otrok.

V Sloveniji živi veliko ljudi, ki imajo različne posebne potrebe. Za nekatere je že dokaj dobro poskrbljeno, za druge pa bo treba še veliko narediti.

Za pričujoči razmislek bi želela izpostaviti osebe z AM, ki imajo drugačen način razmišljanja in za katere so pogosto značilni »otočki« izredno visokih kognitivnih sposobnosti, ki pa jih v našem prostoru ne znamo izkoristiti. Če se ozremo v zgodovino (Einstein, Bela Bartok, Leonardo da Vinci, Vincent van Gogh, Marie Curie, Mozart, Bill Gates idr.), so nam ravno nekateri posamezniki z avtizmom pustili velik pečat. Pustili pa so ga lahko, ker so imeli srečo, da so se znašli med ljudmi, ki so razumeli njihov drugačni način funkcioniranja, jim pri tem pomagali in jih spodbujali.

Zadnje raziskave kažejo, da je avtizem najhitreje naraščajoča razvojna »motnja« na svetu. Leta 2010 je bil na svetu en človek z avtizmom na 100 ljudi, danes pa to razmerje še hitreje narašča; gre za izredno velik porast. To pripisujejo različnim dejavnikom kot so okoljski strupi, nevrotoksične kemikalije, prezgodnja rojstva, poporodni zapleti, dednost. V bolj razvitih državah se s tem ukvarjajo že več desetletij (Avstralija, Kanada, ZDA, Velika Britanija idr.). Imajo centre za pomoč, te osebe imajo spremljevalce, trenerje, svetovalce. Šolski sistem je na to dobro pripravljen, normativi so drugačni.

V Sloveniji bi nujno potrebovali alternativno šolo, ki bi temeljila na uporabnem znanju za življenje. Predmetnik bi imel poudarek na učenju socialnih veščin, na etiki, ustvarjalnosti, zdravem načinu življenja.

Še posebej avtisti pa v našem prostoru nujno potrebujejo ustrezno obravnavo. Šole/učitelji imajo zelo različne pristope, nekateri so že uspešni in strokovni timi dobro sodelujejo s starši in otroki. Otrokom je omogočeno, da se počutijo kar se da varno. Nekateri učitelji že zelo dobro prilagajajo metode in oblike dela ter se tudi izobražujejo (žal redki) na področju avtizma. Prilagajajo celoten sistem dela (prilagojeno ocenjevanje znanja, vsebine, delo na daljavo ipd.), predvsem pa spoštujejo otrokov drugačni način funkcioniranja in mu ves čas pomagajo pri premagovanju vsakodnevnih stisk na področju socializacije in komunikacije. V teh primerih se nam ni treba bati, da bi ti otroci postali žrtve sistema in okolice, ki jih ne zna sprejeti, zaradi česar bi bile njihove sposobnosti prezrte ter samozavest in samospoštovanje popolnoma uničena.

A žal ni povsod tako in zato prihaja do hudih stisk otrok, posledično pa se lahko pridružijo še kakšne druge težave (duševne motnje). Zakonodaja nam nič ne pomaga, če niso urejeni kadrovski pogoji, hkrati pa ni nobenega nadzora nad izvajanjem zakona.

CILJI IN NAČELA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

V Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je v 4. členu (Cilji in načela vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami) zapisano naslednje:

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temeljita na ciljnih in načelih, določenih v zakonih za posamezno področje vzgoje in izobraževanja, in na naslednjih ciljnih in načelih:

- zagotavljanje največje koristi otroka,
- celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja,
- enake možnosti s hkratnim upoštevanjem različnih potreb otrok,

- vključevanje staršev, posvojiteljev, rejnikov in skrbnikov (v nadaljnjem besedilu staršev) v postopek usmerjanja in oblike pomoči,
- individualiziran pristop,
- interdisciplinarnost,
- ohranjanje ravnotežja med različnimi področji otrokovega telesnega in duševnega razvoja,
- čimprejšnja usmeritev v ustrezen program vzgoje in izobraževanja,
- takojšnja in kontinuirana podpora in strokovna pomoč v programih vzgoje in izobraževanja,
- vertikalna prehodnost in povezanost programov,
- organizacija vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja,
- zagotavljanje ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka.

V bolj razvitih državah učitelj, ki nima ustrezne dodatne izobrazbe s področja posebnih potreb, otroka ne more poučevati, pri nas pa učitelji v času dodiplomskega študija razrednega ali predmetnega pouka ne dobijo ustreznih specialno-pedagoških znanj, ki so nujno potrebna za uspešno delo z vsemi otroki.

Otroci s posebnimi potrebami, posebej otroci z AM, so skupina, ki še kako potrebuje drugačen pristop, drugačno šolo in pripravo na samostojno življenje. Da bodo znali izkoristiti vsa svoja močna področja in tudi po svojih močeh prispevati v družbi, obenem pa poskrbeti zase in imeti možnost samostojnega ter spoštovanja vrednega življenja. Za zdaj je veliko teh ljudi ob končanju šole prepuščenih samim sebi oz. svojim družinam ali pa dobivajo socialno pomoč oz. invalidsko pokojnino, čeprav imajo močne, zelo pogosto nadpovprečne sposobnosti na določenih področjih. Med njimi je veliko zelo perspektivnih otrok, ki niso imeli prave priložnosti in ustrezne obravnave. Namesto da bi družba in država izkoristili neverjeten potencial, ki se skriva v teh izjemnih osebah, so te nazadnje odrinjene na rob družbe in po možnosti predstavljajo breme države.

Svetovno znani glasbeni genij Derek Paravicini je slep in še avtist. Ne pozna not, odvisen je samo od svojega posluha. V Sloveniji bi se po vsej verjetnosti znašel v kakšnem varstvenem centru, kjer bi gojencem igral na klavir, v Angliji pa je dobil za spremljevalca glasbenega psihologa, ki ga spremlja že od malega. Skupaj potujeta po vsem svetu in polnita koncertne dvorane. Derek ni odvisen od državne pomoči, pač pa odlično služi, ker so mu pomagali izkoristiti njegov največji potencial in veselje do glasbe. Ima svoja sredstva za preživljanje in državi plačuje davke.

PRIMERI DOBRIH PRAKS

Anglija

Šole ustanavljajo lokalne skupnosti, ki jih tudi finančno podpirajo (ne glede na to, ali gre za državno, zasebno, redno, s prilagojenim programom), dokler za to obstaja potreba – zadostno število otrok. Financiranje poteka v povezavi z Ministrstvom za šolstvo.

Financiranje otrok s posebnimi potrebami deluje na ravni države in z vavčerji – financirajo glede na otrokove potrebe (te ocenijo na njihovi različici zavoda za šolstvo, kjer strokovna skupina otroka oceni in mu dodeli ustrezno pomoč, ki pa ni odvisna od motnje, ki jo otrok ima, ampak od njegovih potreb). To je bistvena razlika med Anglijo in Slovenijo, saj pri nas usmerjamo otroke v programe tudi na podlagi inteligentnih testov in glede na motnje, medtem ko je v Angliji vsak otrok lahko vključen v kateri koli program, v okviru katerega bodo upoštevali njegove individualne potrebe, kar pomeni, da bo v vsakem programu dobil enako obravnavo in enako financiranje.

Starši se lahko prosto odločajo, kam bo njihov otrok vključen, in tja odnesejo vavčer, ki so ga dobili. Obstajajo specializirane šole za avtizem, ki so po navadi zasebne. Moje mnenje je, da ta opcija mora obstajati, vendar se teži k inkluziji teh otrok in ne k segregaciji, saj le v rednem okolju lahko pridobijo potrebne socialne spretnosti – ob ustrezni podpori, v nasprotnem primeru pride do velikih težav.

V angleških rednih in zasebnih šolah poučujejo učitelji, ki imajo osnovno znanje o avtizmu. Učitelj vodi učni proces. Otrok ima v rednih programih spremljevalca, ki je specializiran za AM (pozna metode dela). Spremljevalec prilagaja učiteljev učni proces posameznemu otroku glede na otrokov individualizirani program. En spremljevalec je lahko zadolžen/odgovoren tudi za več otrok več otrok (do 3) v eni šoli, kar je odvisno od individualnih potreb otrok. V teh šolah obstajajo nekakšne pripravljavnice, v katere otroka z avtizmom vključijo za od 1 do 3 mesecev (izjemoma lahko tudi več) in v katerih otroka naučijo potrebnih strategij za vključitev v razred (komunikacija, uvedba strukture, strukturiranega poučevanja itd.). Otrok se v teh pripravljavnicah uči tudi dela v paru s še enim otrokom. Nato te strategije prenesejo v razred, v katerega bo otrok vključen. Razred se izbira zelo premišljeno. Osnovna izobrazba spremljevalcev ni točno določena (lahko so psihologi, učitelji, specialni pedagogi ipd.), vsekakor pa morajo na fakulteti opraviti potrebna izobraževanja o avtizmu.

Pomembna je razlika, kako v Angliji funkcionira sistem individualiziranih programov: izobraževalni program (IP) za otroka napiše strokovna skupina na njihovem »zavodu za

šolstvo«, ista skupina, ki izda odločbo o usmeritvi. Za otroka je zadolžen en strokovni delavec, ki pozna avtizem in vse strategije; ta tudi evalvira izvajanje IP. Učitelj, ki poučuje otroka z avtizmom, sodeluje z »zavodom za šolstvo«. Pri nas pa šole napišejo IP in ga nato same evalvirajo, kar ni najbolj učinkovito.

Predmetnik in standardi znanja za otroke s posebnimi potrebami niso tako trdno določeni kot pri nas, saj tam poudarjajo individualizacijo. Imajo pa tudi nacionalni kurikulum, ki je podlaga za vse. Izberejo se cilji, ki jih je otrok sposoben doseči, in nato se ga poučuje v skladu z njimi, poudarek je na samostojnosti in socializaciji ter komunikaciji. Ocenjevanje je le opisno in otrok razred oz. šolo konča, če uspešno doseže zastavljene individualizirane cilje in ne programa, ki ga obiskuje. To je povezano naprej s srednjo šolo (imajo specializirane srednje šole tudi za otroke s posebnimi potrebami) ter s širokim krogom storitev za te osebe.

Njihov predmetnik je izbran glede na otrokove interese in njegova močna področja. Predmetov, pri katerih so ti otroci šibki, jim ni treba opravljati oziroma dobijo iz njih le osnovno znanje: npr. pri predmetu *geografija* se bo neki otrok naučil na zemljevidu pokazati, kje je Egipt, kateri drug otrok bo zmožen povedati še geografske značilnosti regije, neki tretji otrok pa se bo morda le naučil prinesiti ustrezen zemljevid in ga obesiti. Obstaja več nivojev znanja.

Pri nekaterih predmetih so nekateri otroci sposobni slediti programu kot drugi otroci, pri drugih pač ne. Vse je individualizirano, odvisno od stopnje adaptivnosti posameznega otroka. Učenje socialnih veščin je obvezno vključeno v individualizirani program posameznega otroka z avtističnimi motnjami in se začne že v pripravljavnicah, poudarek je tudi na pripravi drugih otrok na sošolca z avtizmom. Obstajajo različni programi, kot npr. Krog prijateljstva (Wilkinson in Twist, 2010).

Škotska

Škotska ima nacionalno strategijo za avtizem. Po besedah škotskega ministra za zdravje je avtizem nacionalna prioriteta. Vlada je namenila 10 milijonov funtov za izvajanje aktivnosti, ki so jih načrtovali v strategiji za zagotavljanje ustreznih storitev in pomoči osebam z avtističnimi motnjami in njihovim družinam na vseh področjih. Imajo tudi Nacionalni center za avtizem (National Center for Autism Studies) in več drugih organizacij, ki otrokom in staršem otrok z avtizmom od zgodnjega otroštva zagotavljajo podporo. Nacionalni center za avtizem je pripravil tudi spletno povezavo Autism Toolbox s priporočili in primeri dobre prakse za šole pri obravnavi oseb z AM. Že v 70. letih prejšnjega stoletja sta bili na pobudo staršev ustanovljeni

organizaciji Scottish Autism in Autism Initiatives Scotland, ki ponujata najrazličnejše storitve pri premagovanju težav pri življenju z avtizmom, na nacionalni ravni pa delujejo Nacionalna zveza avtistov (The National Autistic Society Scotland), Autism Network Scotland (povezuje vse, ki imajo stik z motnjami avtističnega spektra) in druge (<http://www.autismtoolbox.co.uk/>, dostopno 22. 1. 2016).

Avstralija, Kanada, Nova Zelandija in ZDA

V Avstraliji, Kanadi in na Novi Zelandiji je za osebe z avtizmom poskrbljeno po vsej vertikali; imajo vzgojitelje, učitelje z ustrezno dodatno specialno rehabilitacijsko izobrazbo, v oddelkih imajo dodatnega specialnega pedagoga. V posameznem oddelku je največ 12 otrok, kadar gre za osebe, pri katerih so pridružene še druge motnje, pa je število še manjše. Izobraževanje je predvsem usmerjeno v spodbujanje otrokovih močnih področij.

Ko otroci/mladostniki z AM končajo izobraževanje, imajo možnost dobiti svetovalca za samostojno življenje, za poklicno usmerjanje, lahko se vključijo v skupine za socialne veščine, ves čas imajo veliko podpore. Ko odrastejo, pa imajo možnost življenja v varovanih stanovanjih.

Na Novi Zelandiji je sistem zelo podoben, le da imajo spremljevalce razdeljene glede na stopnjo posebnih potreb, kar pomeni, da je lahko razmerje spremljevalec : otrok 1 : 1, 1 : 3, 1 : 6.

Tudi v ZDA je za avtiste dobro poskrbljeno. Programi so posebej prirejeni na vseh stopnjah izobraževanja, vključno z univerzo. Imajo posebno mentorsko mrežo, ki pomaga osebam z AM, svetovalce za poklicne usmeritve, za vsakodnevno podporo v družabnem življenju. Te programe so v omenjenih državah začeli izvajati že v zgodnjih sedemdesetih letih (!).

Preverjanje in ocenjevanje znanja

Ocenjevanje mora določiti, ali so konkretne strategije in podpora še vedno primerne za posameznega učenca. Včasih so potrebni majhni koraki in dodatna podpora, da se zagotovi strukturiran razvoj in razumevanje veščin. Majhni koraki bodo omogočili več priložnosti za pozitiven rezultat, kar bo vplivalo na pozitivno samopodobo, ki je pri osebah z motnjami avtističnega spektra ključna. Za nekatere učence to pomeni, da se ocenjuje, v kolikšni meri sodelujejo pri aktivnostih oziroma v sami šoli. Veliko število otrok z avtističnimi motnjami nima ali pa ima malo težav na akademskem področju, ima pa težave s funkcionalno uporabo veščin. Ocenjevanje se mora zato osredotočiti na določanje nivoja razumevanja in sposobnost aplikacije

znanja. Za to so potrebne prilagoditve pri načinih in pristopih k ocenjevanju.

Pri učencih z AM ocenjevanje ni tako pomembno kot natančen profil učenca, na podlagi katerega se zastavijo izobraževalni cilji.

Otroci z AM niso homogena skupina, zato ni standardnega učnega ocenjevanja ali pristopa; vsak učenec potrebuje individualen pristop, celo priznane strategije pri avtizmu so lahko pri različnih učencih z AM različno uspešne ali neuspešne.

Ocenjevanje učencev z AM ni mogoče s strogim predpisanim seznamom nalog, temveč mora temeljiti na individualnem pristopu in na podlagi pazljivega opazovanja, identificiranja konceptov ali veščin, ki jih je treba bolj podrobno raziskati, na dialogu s starši in drugimi strokovnjaki. Informacije iz domačega okolja in starševska perspektiva so glavne in jih je treba upoštevati, saj starši lahko bistveno prispevajo pri formalnem in neformalnem ocenjevanju. Ob tem pa se je treba zavedati tudi, da nimajo vsi starši dovolj kakovostnih informacij o AM in da tudi sami sproti spoznavajo svojega otroka.

Standardni pristopi k ocenjevanju pogosto niso primerni za otroke/mladostnike z AM (posebej to velja, na primer, za standardizirane psihološke ocene, ocene inteligentnosti). Ni nujno, da imajo otroci/mladostniki z AM težave na katerem koli področju, ki jih pokriva kurikulum, imajo pa pogosto težave z elementi formalnega testiranja, zato so potrebne prilagoditve; nekateri učenci bodo znanje lahko pokazali le s pomočjo alternativnih načinov ocenjevanja.

Standardno opazovanje in načrtovalni formati so večinoma orientirani na kurikulum in ne upoštevajo specifičnih potreb otrok z AM. Ker je socialni kurikulum enako pomemben kot formalni ali akademski, je pri ocenjevanju treba upoštevati socialne in komunikacijske veščine, na primer socialno interakcijo, jezik in komunikacijo, igro/domišljijo, neodvisnost, samozavedanje, čustveno razumevanje.

Matura zaenkrat še ni prilagojena dijakom z avtizmom in je zelo neživljenjska. Tudi tukaj še vedno ni upoštevano, da so si dijaki z AM zelo različni, še posebej gre za drugačen način razmišljanja, kar je konkretno že pri pisanju eseja lahko zelo trd oreh. Da ne govorim o podaljšanem času pisanja. Običajno imajo osebe z AM tudi težave s pozornostjo in koncentracijo. Če jim podaljšamo čas pisanja, bo pozornost še slabša. Ali ne bi razmislili o manjši količini nalog, ki velikokrat preverjajo tudi isti cilj? Če res želimo, da bodo tudi otroci in mladostniki resnično lahko zaživel v družbi in našli pravo študijsko in poklicno pot, potem moramo že danes spremeniti pogoje za ocenjevanje znanja!

Zelo pomembno je, da proces ocenjevanja vključuje in vrednoti dosežke s širše perspektive. Pri tem gre lahko za dosežke, ki niso tradicionalno razumljeni kot dosežki, vendar je treba priznati in razvijati uspešnost ali sposobnosti na različnih področjih. Priznanje dosežkov s širšega vidika je pomembno za spodbujanje in vzdrževanje pozitivne samopodobe.

NOV KONCEPT

Slovenija nujno potrebuje šolo z novim – drugačnim konceptom, ki bi omogočila tej pri nas »obrobni skupini« otrok kvalitetno življenje in razvoj ter dobro pripravo na samostojno odraslo življenje.

V to »novo« šolo bi se lahko vpisali vsi otroci z AM pa tudi otroci, ki potrebujejo drugačne metode in oblike dela in ki trenutno v obstoječem šolskem sistemu ne najdejo pravega mesta, obenem pa dobivajo napačna sporočila, ki slabo vplivajo na njihovo samopodobo.

Prepričana sem, da bi Slovenija lahko z ustrezno predstavitvijo tovrstne šole kandidirala za evropska sredstva, saj

gre za program, ki bi dolgoročno koristil vsem. Ni dovolj, da posnemamo določene okvire tujih sistemov. Sisteme je treba dobro poznati in izkušnje iz drugih držav smiselno uporabiti v našem kulturnem prostoru, obenem pa uporabiti lasten intelektualni potencial ter narediti nekaj popolnoma novega. Slovenija mora začeti spodbujati lastno pamet, spodbujati domače sposobnosti. Izkušnje iz tujine lahko le pripomorejo k temu, da smo mi sami še boljši. Spodbujanje novega znanja, idej in novih metod ter oblik dela nas bo pripeljalo naprej; v nasprotnem primeru bomo še naprej izgubljali domače potenciale.

Relativnostne teorije ne bi bilo brez Alberta Einsteina, vedenja o radioaktivnosti pa ne brez Marie Curie; oba sta imela avtistične motnje – Aspergerjev sindrom in sta bila zelo posebna. Zato sta potrebovala tudi posebne pogoje šolanja. Tudi Bill Gates ima Aspergerjev sindrom. Vsi trije pa so imeli veliko srečo, da so se rodili ob pravem času na pravem mestu.

Pa naj zaključim z besedami Franka Zappe: "A mind is like a parachute. It doesn't work if it is not open." (Um je kot padalo, ne dela, če ni odprto).

VIRI IN LITERATURA

Atwood, T. (2007). Aspergerjev sindrom. Priročnik za starše in strokovne delavce. Ljubljana: Megaton.

Cenčič, M. in Opara, B. http://www.pef.upr.si/info_tocka/zanimivosti/2011050308395789/Kaj%20je%20inkluzivna%20pedagogika?/ (dostopno 18. 8. 2016).

<http://www.autismeurope.org/files/files/charter-for-persons-with-autism.pdf> (dostopno 10. 1. 2016).

Davidovič B. (2009). Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroavtističnimi motnjami. Ministrstvo za zdravje.

Hardiman, M. (2012). Poučevanje in spodbujanje možganov. V: Vzgoja in izobraževanje 5, 69-75.

Jurišič, B. (2006). Učenje otrok s spektroavtistično motnjo za čim bolj samostojno učenje in delo. Izbrana poglavja iz pediatrije. Ljubljana: Medicinska fakulteta.

Klemenc, A. (2011). Kako je biti jaz? Ljubljana: DZC Janez Levec. *Listina pravic oseb z avtizmom*. (2005). Center za avtizem in Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.

Milačić, I. (2006). Aspergerjev sindrom ali visokofunkcionalni avtizem. Center za avtizem.

Musek Lešnik, K. (2011). Bajke in povesti o devetletki. Brezovica pri Ljubljani: IPSOS.

Romanowski Bashe Patricia (2014). Asperger Syndrome: The Oasis Guide. Harmony Books, New York.

Rutar, D. (2010). Inkluzija in inkluzivnost. Model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani

v redne oddelke. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.

Siegel, B. (2003). Helping Children With Autism Learn. Treatment Approaches for Parents and Professionals. Oxford University press.

Wilkinson, K. in Twist, L. (2010). Autism and Educational Assessment. UK policy and practice. Nfer. Velika Britanija.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP-1 (uporablja se od 1. 9. 2013).

http://www.pef.upr.si/info_tocka/zanimivosti/2011050308395789/Kaj%20je%20inkluzivna%20pedagogika?/ (dostopno 25. 1. 2016).

<http://www.collegeautismspectrum.com/collegeprograms.html> (dostopno 22. 1. 2016).

<http://www.autismtoolbox.co.uk/> (dostopno 22. 1. 2016).

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/> (dostopno 15. 1. 2016).

<http://www.slideshare.net/cyrasoreda/educational-curriculum-in-finland> (dostopno 12. 1. 2016).

https://acaraweb.blob.core.windows.net/resources/ACARA_Brochure2011_Indonesian.pdf (dostopno 12. 1. 2016).

http://www.oph.fi/english/education_system (dostopno 20. 1. 2016).

http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9618/pdf/cepsj_2014_3_Sutherland_Stack_Ability_as_an_additional_support.pdf (dostopno 25. 1. 2016).

<http://inclusiveschools.org/together-we-learn-better-inclusive-schools-benefit-all-children/> (dostopno 15. 1. 2016).

<http://nzcurriculum.tki.org.nz/Inclusive-practices/Implementing-an-inclusive-curriculum> (dostopno 12. 1. 2016).

Danica Klujber, Dvojezična OŠ Genterovci in Alisa Krajnc, Dvojezična OŠ II Lendava

INKLUZIJA UČENCEV Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI

POVZETEK

Prispevek obravnava inkluzijo učencev z avtističnimi motnjami (v nadaljevanju: AM). V uvodu so povzete postopne spremembe v pristopih do oseb s posebnimi potrebami skozi zgodovinska obdobja, od načrtne segregacije pa vse do inkluzije. V osrednjem delu prispevka je opisan primer vključitve dveh učencev z AM v dvojezični osnovnošolski izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Posebna pozornost je namenjena pozitivnim učinkom inkluzije na vrstnike. Na podlagi primera dobre prakse so v prispevku kot ključni pogoji uspešne vključitve učencev z različnimi posebnimi potrebami v večinsko šolo poudarjeni pozitiven odnos šole do inkluzije, stalno strokovno izpopolnjevanje šolskih delavcev ter njihovo sodelovanje z vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa.

Ključne besede: osebe s posebnimi potrebami, inkluzija, učenci z AM

ABSTRACT

The following article discusses the inclusion of pupils with autism spectrum disorder (hereinafter: ASD). In the introduction, the article presents the historical overview of the gradual changes in policies toward people with disabilities – from planned segregation to inclusion. The body of the article introduces the case of including two ASD pupils into a bilingual elementary school system with a modified educational programme and specialised pedagogical service. Special emphasis was put on the inclusion's positive effects on other peers. Considering the findings of the good practice, the article highlights the key preconditions of a successful inclusion of pupils with different special needs, which are: the school's positive attitude towards inclusion, constant education, and training of educational workers and their cooperation with every agent of the educational process.

Keywords: children with special needs, inclusion, pupils with ASD

UVOD

Posamezniki, ki na kakršen koli način odstopajo od večine, so bili v različnih zgodovinskih obdobjih različno obravnavani. Kljub temu pa lahko v pristopih do teh posameznikov zasledimo tudi nekaj skupnega: težave s sprejemanjem drugačnosti. Kot pravi I. Lesar (2009), je različnost med ljudmi težko sprejemljivo dejstvo, zato so bile v preteklosti osebe z neobičajnimi lastnostmi velikokrat posebej izpostavljene ali izrinjene iz družbe.

V 19. stoletju se je v mnogih evropskih državah za učence, ki so se v duševnem ali telesnem razvoju opazno razlikovali od večine, oblikoval ločen oz. segregiran vzgojno-izobraževalni sistem. Družba je to označila za humano potezo, saj so bili ti učenci pojmovani kot neuspešni ter nezmožni slediti šolski rutini in iz tega razloga tudi moteči. Negativne posledice segregacije so v 60. oz. 70. letih prejšnjega stoletja

privedle do ideje normalizacije, integracije ali »mainstreaminga« izstopajočih učencev v večinske šole. Ti pristopi, zlasti princip normalizacije, so bili usmerjeni v praktične probleme, ki so bili pojmovani kot posledice posameznikove specifičnosti, ne pa kot posledice družbenih ali institucionalnih načinov izključevanja. Zavedanje, da lahko tudi družba spremeni ustaljene načine delovanja in s tem omogoči večjo vključenost doslej izključenim posameznikom, je prinesla ideja inkluzije, ki poskuša preseči stoletja staro težnjo po razlikovanju ter razvrščanju ljudi (prav tam).

V Sloveniji se pojem inkluzije pogosto povezuje s šolanjem učencev s posebnimi potrebami, saj so bili v preteklosti prav ti deležni najočitnejših oblik segregacije (prav tam). Leta 2000 smo naredili pomemben korak, saj smo sprejeli Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, vendar učenci z AM takrat še niso bili prepoznani kot samostojna

skupina, temveč se jih je uvrščalo med dolgotrajno bolne osebe, osebe z govorno-jezikovnimi motnjami, osebe s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ali z motnjami v duševnem razvoju (Macedoni - Lukšič, Jurišič, Rovšek, Melanšek, Potočnik Dajčman, Bužan, Cotič - Pajntar, Davidovič Primožič, 2009). Njihove edinstvene značilnosti so bile z zakonom prepoznane šele pred kratkim, posledica česar se že kaže v večji pozornosti do učencev z AM, čeprav je heterogenost znotraj te populacije premalo poudarjena. Še vedno premalo vemo o učencih, ki po mnenju H. Kraljič (2014) živijo v svojem svetu, saj se tam počutijo varne.

ZAČETNE DILEME IN IZZIVI

Vidik razredničarke

Končalo se je šolsko leto 2013/14. Veselila sem se počitnic in zatem prihajajočega novega šolskega leta, ko bom po treh letih spet dobila v svoje varstvo najmlajše, naše prvošolčke. Avgusta mi je bila s strani ravnateljice posredovana informacija, da bom v razred dobila dva učenca s posebnimi potrebami oziroma učenca z AM. Informacija me je doletela nepripravljeno. Bila sem presenečena. Čeprav poučujem že 21 let, so se pojavila številna vprašanja. Kako bom to zmogla? Kako bom vse skupaj izpeljala? Ali ju bom sposobna poučevati? Kje bom pridobila potrebno znanje? Vprašanj je bilo veliko. Po drugi strani pa sem vedela, da bo to zame eden izmed največjih izzivov na moji učiteljski poti.

Prvi šolski dan so po običaju učence v šolo pospremili njihovi starši in ostali z njimi pri pouku. Skozi dejavnosti, ki so ta dan potekale v razredu, sem že načrtno opazovala učenca z AM – njuno razumevanje in odziv na navodila za delo, sodelovanje pri dejavnostih. Pri tem sem opazila, da se je učenca z AM sama vključila v dejavnosti. Učenec z AM pa se je v dejavnosti vključil skupaj z mamo, ki mu je dodatno pojasnjevala navodila za delo. Z učitelji ni hotel sodelovati, prav tako ni z nikomer vzpostavil niti očesnega stika. Takrat sem se zavedela dejstva, da bo potrebne veliko potrpežljivosti in vztrajnosti, da bo tudi učenec z AM sodeloval pri šolskih dejavnostih.

Vidik mobilne učiteljice za dodatno strokovno pomoč

Svojo poklicno pot sem začela šele v lanskem šolskem letu kot mobilna učiteljica za dodatno strokovno pomoč. Podobno kot večina začetnikov sem tudi sama doživljala mešane občutke: veselje in navdušenje ob prvi službi ter novih izzivih, hkrati pa tudi občutke nelagodja in strahu. Slednji so se okrepili ob dejstvu, da bom dodatno strokovno pomoč nudila tudi dvema učencema z več motnjami,

pri čemer je pri obeh v ospredju AM. Čeprav smo v okviru študijskih praks in prostovoljnih del imeli veliko možnosti neposrednega dela z osebami s posebnimi potrebami, vključno z osebami z AM, sem bila glede svoje pripravljenosti nudenja ustrezne obravnave tema dvema učencema zelo negotova, saj sem se zavedala tega, da vključitev učencev z AM v večinsko šolo zaradi raznolikosti ter specifičnosti njihovih zmožnosti in potreb predstavlja velik izziv za vse udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa.

IZHODIŠČNA OCENA

Za oblikovanje čim bolj celostne in poglobljene ocene funkcioniranja učencev z AM smo pregledali obstoječo dokumentacijo, opravili neformalne razgovore z vsemi pomembnimi akterji ter sistematično opazovali učenca z AM. Posebno pozornost smo namenili vzpostavitvi varnega in pozitivno naravnane okolja, saj je bilo to ključnega pomena za oceno njunih dejanskih zmožnosti in potreb.

Tabela 1: Povzetek izhodiščne ocene funkcioniranja učenca z AM.

Močna področja in interesi:	<ul style="list-style-type: none"> • IKT, • števila.
Šibka področja:	<ul style="list-style-type: none"> • motorika (šibke motorične spretnosti), • socialno-emocionalno področje (zakrivanje obraza, znaki selektivnega mutizma, eholalija, stiska ob spremembah, ozko usmerjeni interesi, šibke večšine vključevanja v skupinske aktivnosti), • samostojnost (težave pri opravljanju vsakodnevnih večšin in skrbi zase), • pozornost in koncentracija (težave z vzdrževanjem pozornosti).

Tabela 2: Povzetek izhodiščne ocene funkcioniranja učenke z AM.

Močna področja in interesi:	<ul style="list-style-type: none"> • komunikacija (bogat besedni zaklad), • narava (živali, vreme).
Šibka področja:	<ul style="list-style-type: none"> • motorika (slabše ravnotežje, šibke motorične spretnosti), • socialno-emocionalno področje (eholalija, občasna odsotnost očesnega stika, občasna prisotnost stereotipnih gibanj, stiska ob spremembah, znaki nelagodja pred večjo množico), • samostojnost (nizka raven samostojnosti pri šolskem delu), • pozornost in koncentracija (težave z usmerjanjem in vzdrževanjem pozornosti).

ISKANJE USTREZNIH PRISTOPOV

O AM smo želeli izvedeti čim več, zato smo iskali in brali najrazličnejšo literaturo na to temo. Na podlagi teh podatkov ter informacij, ki smo jih pridobili s pregledom obstoječe dokumentacije, razgovori s starši in opazovanjem učencev, smo se odločili, da bomo v uvajalnem obdobju dajali velik poudarek oblikovanju pozitivne razredne klime, še posebej pa sprejemanju drugačnosti.

Prvi korak do čim bolj aktivne vključitve učencev z AM v razred je bil reorganizacija prostora. Razred smo pripravili v obliki koticov. Na sredino učilnice smo postavili preprogo, na kateri smo predvideli izvajanje jutranjega kroga, plesne dejavnosti, igre, pogovore, branje pravljic ipd. Klopi smo postavili v obliko črke U, pri čemer smo učenca z AM posedli v bližino učiteljev. Oblikovali smo tudi tihi kotic, ki je zlasti njima nudil možnost umika iz še prenapornega in manj varnega okolja. Z namenom povečanja občutka varnosti smo dejavnosti oblikovali v ustaljeno rutino, podkrepjeno z vizualnim urnikom. Začetek določene aktivnosti pa smo naznanili z zvokom tamburina. Ti pristopi so pripomogli k temu, da so se vsi učenci, vključno z učencema z AM, hitro vključili v šolsko rutino.

Več časa in načrtne spodbude s strani učiteljev sta učenca z AM potrebovala pri vključitvi med vrstnike. Učenka z AM se je zaradi dobrih govorno-jezikovnih zmožnosti v skupino vrstnikov vključila z minimalno podporo odrasle osebe. Učenec z AM pa je zaradi izogibanja verbalni komunikaciji ter očesnemu in telesnemu stiku imel več težav pri vključitvi med vrstnike. V prvih tednih se je med odmori običajno umaknil v računalniški kotic, od koder je le opazoval sošolce pri igri. Svoje spretnosti vključevanja v vrstniško skupino je učenec z AM razvil skozi vodene skupinske dejavnosti. Z namenom oblikovanja čim bolj ustreznega odnosa z vrstniki je bilo veliko spoznavnih in gibalnih iger, ki so postale način komunikacije med nami, saj smo pri izvajanju teh povezovali učenca z AM z njegovimi vrstniki. Pri izvajanju aktivnosti smo ga pohvalili, s čimer smo okrepili njegovo ustrezno vedenje. Po potrebi smo mu pri gibalnih aktivnostih tudi fizično pomagali. Naša vloga pri skupinskih aktivnostih se je postopoma zmanjševala, saj je bil učenec med igro vedno bolj sproščen in odprt pri komunikaciji. Tako so se v prvih dveh mesecih šolanja med učencema z AM in vrstniki začele oblikovati prave vezi. Vrstnika, katerima sta učenca z AM najbolj zaupala, smo spodbudili, da sta jima po potrebi pomagala in ju usmerjala.

Vsak napredek, vsako opažanje v zvezi s funkcioniranjem učencev z AM smo sproti beležili. Na podlagi sistematičnega opazovanja in zapisovanja ugotovitev smo nato oblikovali

individualizirana programa za učenca. Timsko smo načrtovali tudi dejavnosti v razredu, kjer je bila organizacija dela zaradi dvojezičnega poučevanja deljena na predmete in jezik. Z drugo učiteljico v razredu smo skupaj načrtovali dejavnosti, skupaj podajali učno snov in se izmenjevali pri poučevanju učencev z AM. Izmenjavanje učiteljic v razredu je omogočilo uresničevanje individualiziranega pristopa k učencema z AM. Prav tako pa sta učenca zaradi tega imela možnost komunicirati v obeh jezikih, pri čemer smo upoštevali dejstvo, da učno snov lažje usvajata v svojem maternem jeziku. V pouk smo postopoma vključili tudi dodatno strokovno pomoč, ki je na začetku potekala le v oddelku, nato pa smo izvajanje tovrstne pomoči delno prenesli iz oddelka.

Med oblikovanjem odnosa v razredu smo na prvem roditeljskem sestanku tudi starše vrstnikov seznanili z inkluzijo učencev z AM. Predstavili smo jim pozitivne strani vključevanja otrok s posebnimi potrebami v večinsko šolo. Starši vrstnikov so inkluzivno šolanje učencev z AM sprejeli razumevajoče.

Po uspešni vključitvi učencev z AM v šolsko rutino, med vrstnike in širše okolje smo prišli do največjega izziva: poučevanja učencev z AM in doseganja minimalnih standardov na njunih šibkih področjih. Najprej smo dali večji poudarek multisenzornemu učenju ter uporabi konkretnih pripomočkov in vizualnih ponazoritev, nato pa smo pristope iskali in jih prilagajali glede na posamezno situacijo, saj se je po vsaki uspešno rešeni dilemi pojavila nova.

Tudi danes je veliko dilem in vprašanj. Rešitve zanje iščemo s pomočjo sodelovalnega pristopa, sprotnega spremljanja napredka učencev in lastnega strokovnega izpopolnjevanja.

NAPREDEK

Od vključitve v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo sta učenca z AM ob sodelovanju staršev, različnih šolskih strokovnih delavcev in zunanjih ustanov napredovala tako na učnih kot na razvojnih področjih. Pri tem se zavedamo, da je ugotavljanje njune ravni funkcioniranja ter iskanje najučinkovitejših pristopov za njun optimalni razvoj stalen in kontinuiran proces. Prav tako se zavedamo dejstva, da učenca z AM potrebujeta veliko mero razumevanja, vztrajnosti in pozitivne naravnosti učiteljev, predvsem pri razvijanju področij, na katerih napredujeta z manjšimi in počasnejšimi koraki.

VPLIV INKLUZIJE NA VRSTNIKE

Izhajajoč iz dejstva, da inkluzivno šolanje predpostavlja spreminjanje obstoječih načinov poučevanja za vse učence v

Tabela 3: Povzetek trenutne ravni funkcioniranja učenca z AM.

Motorika:	<ul style="list-style-type: none"> • šibka mišična moč, • okorni in počasni motorični gibi, • verbalno usmerjanje pri izvajanju motoričnih vaj, • fizično usmerjanje pri izvajanju motorično zahtevnejših vaj.
Pisanje:	<ul style="list-style-type: none"> • ohlapna, nepravilna drža pisala in prešibek pritisk na podlago, • pozna velike in male tiskane črke, • piše s tiskanimi črkami ob pomoči učitelja, • okorna, težko berljiva pisava.
Branje:	<ul style="list-style-type: none"> • zlogovanje besede s pomočjo učitelja.
Računanje:	<ul style="list-style-type: none"> • samostojno sešteva in odšteva do 100 s prehodom čez desetico, • pozna in samostojno računa z obravnavanimi količinami, • visoka motivacija za reševanje računskih nalog, • pozna obravnavane like in telesa, pri opisu njihovih značilnosti potrebuje verbalno usmerjanje.
Pozornost in koncentracija:	<ul style="list-style-type: none"> • občasno šibka pozornost in kratkotrajna koncentracija.
Socialno-emocionalno področje:	<ul style="list-style-type: none"> • verbalna komunikacija z znanimi odraslimi in vrstniki, • samoiniciativna uporaba vljudnostnih izrazov, • govorno-jezikovne motnje, • občasna odsotnost očesnega stika.
Samostojnost:	<ul style="list-style-type: none"> • višja raven samostojnosti pri opravljanju vsakodnevnih veščin in skrbi zase (npr. oblačenje, toaletna higiena).

Tabela 4: Povzetek trenutne ravni funkcioniranja učenke z AM.

Zaznavanje:	<ul style="list-style-type: none"> • hipersenzibilnost.
Motorika:	<ul style="list-style-type: none"> • šibko ravnotežje, • okorni in počasni motorični gibi, • izboljšana tekočnost ter natančnost fino- in grafomotoričnih gibov.
Pisanje:	<ul style="list-style-type: none"> • pravilna drža pisala s pomočjo nastavka ali specifičnega svinčnika, • občasno premočen pritisk na podlago, • pozna velike in male tiskane črke ter z njimi piše, • pozna male in obravnavane velike pisane črke ter z njimi piše, • težave z vezavo pisanih črk, • okorna, vendar čitljiva pisava, • neupoštevanje posledkov med besedami in končnimi ločili.
Branje:	<ul style="list-style-type: none"> • tekoče branje, • občasno ugibanje besed, • pretiho branje, • dobro bralno razumevanje.
Računanje:	<ul style="list-style-type: none"> • šibke številske predstave, • sešteva in odšteva do 20 brez prehoda in s prehodom ter do 100 brez prehoda na podlagi vizualnih ponazoritev in s pomočjo učitelja, • pozna obravnavane količine, • pozna ter opiše obravnavane like in telesa.
Pozornost in koncentracija:	<ul style="list-style-type: none"> • šibka pozornost in kratkotrajna koncentracija.
Socialno-emocionalno področje:	<ul style="list-style-type: none"> • dobre govorno-jezikovne zmožnosti, • eholalija opazna le v obliki ponavljanja sogovorčevih vprašanj, • za odgovor potrebuje več časa, • stereotipna gibanja in znaki nelagodja (v množici) so opazni redkeje, • težnja po ustaljeni rutini (tudi pri izvajanju posamezne aktivnosti).
Samostojnost:	<ul style="list-style-type: none"> • nizka raven samostojnosti ter potreba po vodenju pri vseh šolskih aktivnostih, • stopnja samostojnosti variira glede na učenkino razpoloženje, motivacijo, pozornost in koncentracijo.

oddelku (Lesar, 2009), so se prvi pozitivni učinki inkluzije učencev z AM pokazali prav v večjem zavedanju pomena uporabe multisenzornih in konkretnih pristopov ter višji ravni občutljivosti na potrebe in zmožnosti vseh učencev.

Izrazito pozitiven vpliv inkluzije smo zaznali na socialno-čustvenem področju njunih vrstnikov, saj so ti razvili visoko mero tolerantnosti do drugačnosti. V uvajalnem obdobju smo spretnosti v odnosih z učencema z AM načrtno razvijali s pogovori o različnosti ter branjem zgodb o drugačnih vrstnikih. V veliki meri pa so vrstniki odnos do sošolcev z AM izoblikovali v neorganiziranih skupinskih aktivnostih, zlasti med odmori pri igri. Nihče od njih ni zavračal učencev z AM, sprejeli so ju z vsemi njunimi posebnostmi. Danes so jima pripravljene pomagati in ju spodbujati brez pobude odrasle osebe.

KLJUČNI DEJAVNIKI USPEŠNOSTI INKLUZIJE

Stališča in vrednote učiteljev so eden izmed ključnih dejavnikov inkluzivnega šolanja, celo pomembnejši od njihove metodično-didaktične usposobljenosti (Lesar, 2009). Za uspešno vključenost učencev s posebnimi potrebami v večinsko šolo pa je potreben tudi pozitiven odnos vseh šolskih strokovnih delavcev, ne le učiteljev. Še posebej pomembna je naravnost vodstva, kajti v sodobnem, tekmovalno usmerjenem času žal prevečkrat vrednotimo šole le na podlagi akademskih dosežkov njenih učencev. Ideja inkluzije pa je, kot meni I. Lesar (2009), v nasprotju s to miselnostjo, zato pogosto zahteva spreminjanje obstoječih načinov dela ali celo preoblikovanje temeljev določene družbene institucije.

V šoli, kamor sta se vključila tudi učenca z AM, je sprejemanje drugačnosti nekaj vsakodnevnega in skoraj samozivevnega. Izhajamo namreč z območja, kjer se nenehno prepletajo različni jeziki in kulture: slovenska, madžarska in romska. Tako sta bila tudi učenca z AM s strani šolskih delavcev in vrstnikov sprejeta brez težav. Na podlagi te izkušnje menimo, da bi morala biti zmožnost prenosa in

uresničevanja dejstva, da nas različnost bogati, eden od bistvenih kazalnikov delovanja sodobne šole.

Ideja inkluzije poleg spreminjanja temeljnih vrednot in namenov institucije predpostavlja pripravljenost strokovnih delavcev za pridobivanje novih znanj ter razvijanje zmožnosti sodelovalnega pristopa k poučevanju (Lesar, 2009) ne le z neposrednimi, ampak tudi s posrednimi udeleženci vzgojno-izobraževalne aktivnosti. Zlasti starši so pomemben vir informacij in ob ustreznem sodelovanju z učiteljem lahko znatno pripomorejo k učenčevemu napredku. Ne smemo pa pozabiti niti na vlogo zunanjih ustanov, ki lahko s svetovanjem šoli in medsebojnim informiranjem souresničujejo proces inkluzije. Kot pravi A. Klemenc (2012: 10): »Rezultat je odvisen prav od vseh vpletenih odraslih. Otroci jim samo sledijo.«

SKLEP

V prispevku smo želeli opozoriti predvsem na pozitivne učinke inkluzije na razvoj vseh učencev ter na uporabnost pristopov poučevanja učencev s posebnimi potrebami tudi pri učencih z običajnim razvojem. V celoti se strinjamo z A. Klemenc (2012), ki meni, da lahko pristope specialne pedagogike uporabimo pri vseh.

S prispevkom smo želeli poudariti tudi, da za uspešen pristop ni ključno vprašanje diagnoze, torej ali ima učenec AM, motnje pozornosti in koncentracije itd. Upamo si reči, da niti ni bistvenega pomena, ali ima učenec posebne potrebe ali ne. Menimo namreč, da je za uspešno poučevanje veliko bolj pomembno iskanje in spodbujanje močnih področij ter kompenzacija ali minimiziranje primanjkljajev slehernega učenca, tj. individualiziran pristop. Kajti, kot pravi K. Hoopmann (2009), vsak učenec je drugačen, vsak gleda na svet na svoj, edinstven način, tudi učenci z AM. In če verjamemo vanje (Klemenc, 2012), smo lahko priča temu, v kakšnega edinstvenega posameznika bodo odrasli (Hoopmann, 2009).

VIRI IN LITERATURA

- Hoopmann, K. (2009). Vse mačke imajo Aspergerjev sindrom. Kranj: Damodar.
- Klemenc, A. (2012). Kako je biti jaz?: knjiga o fantu z Aspergerjevim sindromom. Ljubljana: DZC Janeza Levca.
- Kraljič, H. (2014). Žan je drugačen: zgodba o dečku z avtizmom. Jezero: Morfem.

- Lesar, I. (2009). Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Macedoni - Lukšič, M., Jurišič, B. D., Rovšek, M., Melanšek, V., Potočnik Dajčman, N., Bužan, V., Cotič - Pajntar, J. in Davidovič Primožič, B. (2009). Smernice za oblikovanje zdravstvene, vzgojno-izobraževalne in socialne mreže na področju celostne skrbi za osebe s spektroatističnimi motnjami (SAM). Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.

Emil Karajić in Ingrid Klemenčič, Osnovna šola Simona Jenka Kranj

UPORABNOST MERSKIH INSTRUMENTOV ZA NAČRTOVANJE DELA V OKVIRU PROJEKTA SISTEMSKI PRISTOP K MEDVRSTNIŠKEMU NASILJU NA OŠ SIMONA JENKA KRANJ¹

POVZETEK

Pri načrtovanju dela s posameznimi skupinami učencev v vzgojno-izobraževalnih zavodih, smo pogosto omejeni z viri, ki so nam na razpolago. Da bi te vire bolje izkoristili, je pomembno, da dobro poznamo izhodiščno stanje, saj lahko iste cilje dosegamo na mnogo različnih načinov. Za ugotavljanje začetnega stanja, vmesnega napredka in končne evalvacije uporabimo psihološko testiranje. V okviru projekta NašVIZ smo uporabili sedem različnih lestvic, s katerimi smo ugotavljali: pojavnost različnih oblik nasilja; razredno klimo; stopnjo agresivnosti pri učencih; čustva, ki jih doživljajo v šoli; močna in šibka področja delovanja; stališča do nasilnega vedenja. V članku predstavimo posamezne lestvice, opišemo postopek testiranja in prikažemo nekaj ključnih rezultatov (primerjava začetnega in vmesnega testiranja), ki so večinoma pozitivni. S potekom testiranja in rezultati smo na tej stopnji zadovoljni.

Ključne besede: psihološko testiranje, načrtovanje in evalviranje vzgojno-izobraževalnega dela, SDQ, LSNV, LMNŠ, AGUD, MRK, čustva, VMN.

ABSTRACT

When planning our work with individual groups of students in educational institutions, we are often limited by the resources at our disposal. In order to make better use of these resources, it is imperative that we are familiar with the initial situation, because the same goals can be achieved in a number of ways. To determine the initial situation and the interim progress, and to conduct the final evaluation, we make use of psychological testing. Under the project *Our Educational Institution* we used seven different scales to determine: the incidence of various forms of violence; the classroom climate; the aggression level in students; the emotions they are experiencing in school; the strengths and weaknesses; and the attitudes toward violent behaviour. The article presents individual scales, describes the testing process, and gives a few key results (comparison of the initial and interim testing), which are mostly positive. We are satisfied with the course of the testing and the results at this stage.

Keywords: psychological testing, planning and evaluating educational work, SDQ, Attitudes toward Peer Violence Scale (LSNV), School Bullying Scale (LMNŠ), Aggression Scale for Primary and Secondary School Students (AGUD), Measuring Classroom Climate (MRK), emotions, Peer Violence Questionnaire (VMN).

V osnovni šoli velikokrat uporabljamo različne oblike testiranja, ki nam pomagajo natančneje načrtovati naše delo. S pomočjo psihološkega testiranja skušamo pri učencih identificirati njihove sposobnosti, poiskati močna in šibka področja, razjasniti določene oblike vedenja, prepoznati specifične ali splošne učne težave, spoznati njihova prepričanja in stališča, odkriti področja, za katera so nadarjeni, itd. Zakaj je to pomembno?

Vzemimo za primer učenca, ki ima med poukom težave s hitro izgubo pozornosti, je nemiren, moteč in impulziven.

Na prvi pogled bi lahko sklepali, da gre za motnjo pozornosti in hiperaktivnosti (ADHD). Na podlagi tega bi načrtovali intervencije, ki bi se lahko izkazale za neučinkovite oz. bi situacijo še poslabšale. Kaj smo narobe naredili? Čustveno-vedenjska motnja in ADHD imata lahko podobne simptome (Soršak, 2004), in včasih je med njima težko ločiti. Intervencije pri eni ali pri drugi motnji pa so lahko zelo različne. Psihološko testiranje nam pomaga pri identificiranju dejavnikov v ozadju nekega vedenja oz. učinka. To so dejavniki, ki so običajno prostemu očesu skriti. Ko jih

¹ Članek se nanaša na članek istih avtorjev v reviji Vzgoja in izobraževanje št. 3-4/2016. (op. ured.)

Ugotovitve, predstavljene v članku, so iz prvega in drugega merjenja znotraj projekta. Celota rezultatov pa je predstavljena v publikaciji Osnove sistemskega pristopa k medvrstniškemu nasilju in evalvacija projekta NašVIZ, Priročnik št. 1 avtorjev: Muršič, M., Klemenčič, I. idr. 2016, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani (sofinancirana s strani Norveških skladov).

odkrijemo, lahko nanje vplivamo oz. organiziramo svoje strokovno delo in šolsko okolje tako, da moteče dejavnike kompenziramo, odstranimo ali modificiramo. Ne zanimajo pa nas samo moteči dejavniki, temveč tudi pozitivni. Te skušamo spodbujati, negovati in vzdrževati.

Osnovna šola je izjemno kompleksen sistem s končnimi in omejenimi viri. Tu »vir« razumemo kot neko razpoložljivo sredstvo, materialno ali nematerialno, s katerim dosegamo zastavljene pedagoške cilje. Doseganje teh ciljev je lahko zaradi razpoložljivih virov omejeno ali olajšano. Nekateri viri so jasni in očitni, drugi spet skriti in jih je treba poiskati. Viri so lahko, na primer, šolska finančna sredstva, šolski sklad, šolski prostori, kvaliteta in razpoložljivost opreme, število, usposobljenost in motivacija kadra, lokacija in šolski okoliš, pripravljenost staršev in širše lokalne skupnosti na sodelovanje, uradne institucije in občina, nevladne organizacije, prostovoljci itd. Z malo iznajdljivosti lahko teh virov najdemo zelo veliko, vendar so vsi tako ali drugače omejeni in končni.

Recimo, da želimo spodbuditi aktivno sodelovanje učencev pri pouku in kupimo interaktivne table za učilnice. Denar in čas, ki ga vložimo v te interaktivne table, je zaman zapravljen, če učitelji niso usposobljeni ali motivirani za uporabo teh tabel in če učne vsebine niso prilagojene takšnemu načinu dela. Mogoče bi bili bolj učinkoviti, če bi razpoložljive vire vložili v razvoj učiteljevih kompetenc, npr. v trening kognitivistično-konstruktivističnega modela pouka. Pedagoške cilje lahko dosegamo na zelo različne načine, ki so bolj ali manj učinkoviti in lahko zahtevajo veliko ali malo virov.

V našem primeru je končni cilj zmanjševanje in preprečevanje medvrstniškega nasilja. Kako se lotiti tega problema? Kako porabiti vire, ki so nam na razpolago, in biti pri tem kar se da učinkoviti? Na katere dejavnike se moramo osredotočiti? Da bi si lažje odgovorili na ta vprašanja, smo uporabili psihološko testiranje.

MERSKI INŠTRUMENTI

S pomočjo psihološkega testiranja smo skušali identificirati področja, na katerih obstaja prostor za izboljšave. Za to smo uporabili sledečih 10 vprašalnikov:

1. *Vprašalnik prednosti in težav¹⁻¹⁷ za učence in Vprašalnik prednosti in težav⁴⁻¹⁷ za učitelje in starše (What is the SDQ, 2012)*

Vprašalnik prednosti in težav (v nadaljevanju SDQ – Strengths & Difficulties Questionnaire) je presejalni test, namenjen ocenjevanju vedenja otrok in mladostnikov,

starih od 3 do 16 let. Uporabili smo dve obliki SDQ-ja, in sicer obliko za učence (5. do 9. razred) in obliko za učitelje in starše (1. do 4. razred).

SDQ ima 25 postavk, ki merijo pet psiholoških dimenzij:

- čustvene težave
- vedenjske težave
- hiperaktivnost
- težave v odnosih z vrstniki
- prosocialnost

S pomočjo SDQ-ja smo prepoznali učence, ki imajo izstopajoče težave na enem ali več področjih, in smo jim tako lahko posvetili več pozornosti. Prav tako pa smo identificirali skupino učencev, ki kažejo visoko zmogljivost prosocialnosti. Za te učence smo razvili vrsto delavnic in dejavnosti, s katerimi lahko utrdijo svoje komunikacijske in socialne veščine, se naučijo učinkovitega reševanja problemov in lahko ta znanja tudi prenesejo v svoj razred in širšo medvrstniško skupnost.

2. *Lestvice medvrstniškega nasilja v šoli (Cheng idr., 2011, po Pečjak, 2014)*

Lestvice medvrstniškega nasilja v šoli (v nadaljevanju LMNŠ) so samoocenjevalne lestvice, ki sta jih za uporabo v slovenskem prostoru prevedli in priredili Saša Jakin in Sonja Pečjak (Jakin, 2013).

Vsak učenec poroča o tem, kolikokrat je bil v zadnjih šestih mesecih priča, žrtev ali povzročitelj medvrstniškega nasilja. Inštrument ima 45 postavk, ki merijo štiri oblike nasilja:

- verbalno nasilje
- fizično nasilje
- odnosno nasilje
- spletno nasilje

S pomočjo LMNŠ smo identificirali, katera vrsta medvrstniškega nasilja na šoli prevladuje in čemu je treba v posameznih razredih posvetiti večjo pozornost. Prav tako smo s pomočjo LMNŠ spremljali napredek našega dela in iskali področja, na katerih smo dovolj ali premalo učinkoviti.

3. *Lestvica agresivnosti za učence in dijake (Kozina, 2014)*

Lestvica agresivnosti za učence in dijake (v nadaljevanju AGUD) je samoocenjevalni presejalni pripomoček za merjenje agresivnosti v šolskem okolju. Namenjena je učencem od 4. do 9. razreda in dijakom od 1. do 4. letnika.

Lestvica AGUD ima 18 postavk, ki merijo štiri vrste agresivnosti:

- telesna agresivnost
- besedna agresivnost
- notranja agresivnost
- agresivnost do avtoritete

Vse štiri vrste agresivnosti pa skupaj predstavljajo še splošno agresivnost.

S pomočjo AGUD smo dopolnili presejalne rezultate, ki smo jih dobili z SDQ. Lestvica nam je tudi pomagala pri spremljanju napredka našega dela.

4. *Moj razred in Razredno okolje (Zabukovec, 1998)*

Moj razred in Razredno okolje (v nadaljevanju MRK) sta vprašalnika, ki merita različne vidike razredne klime v dveh oblikah: obstoječa razredna klima in zelena razredna klima. Z izračunom razlike med zeleno in obstoječo klimo lahko ugotovimo, ali je okolje za učence spodbudno ali zavirajoče. Kot spodbudno okolje razumemo tisto, ki kaže zmerno pozitivno razliko med zeleno in obstoječo klimo, saj to pomeni, da je zeleno stanje rahlo nad obstoječim stanjem in je potemtakem dosegljivo ter deluje kot motivator.

Vprašalnik Moj razred je namenjen učencem na razredni stopnji in meri dve osnovni kategoriji; osebnostni razvoj in medosebni odnosi. Osebnostni razvoj sestavljajo dimenzije tekmovalnost oz. primerjanje med seboj, težavnost šolskega dela ter napetost oz. konflikti v razredu. Medosebne odnose pa sestavljajo dimenzije zadovoljstva in povezanosti, ki označujejo prijetno in veselo vzdušje ter prijateljske odnose v razredu.

Vprašalnik Razredno okolje pa je namenjen učencem na predmetni stopnji in je sestavljen iz kategorij sistem in medosebni odnosi. Kategorijo sistem predstavljata dimenziji jasnost pravil ter red in organizacija. Kategorijo medosebni odnosi pa sestavljajo dimenzije anganžiranost, socialni stiki ter podpora učitelja.

S pomočjo MRK smo preverili, kakšna je razredna klima na naši šoli in na katerih področjih so potrebne izboljšave. Prav tako smo vprašalnike uporabili za spremljanje napredka.

5. *Čustva, ki jih doživljaš v šoli in Tvoj pogled na čustva (Muršič idr., 2010)*

Uporabili smo dva samoocenjevalna vprašalnika o čustvih. Prvi vprašalnik (v nadaljevanju Čustva I) je sestavljen iz 28 postavk, ki sprašujejo učence, katera prijetna ali neprijetna čustva doživljajo v šoli. Drugi vprašalnik (v nadaljevanju

Čustva II) pa je sestavljen iz 23 postavk in sprašuje učence o tem, kakšne poglede in prepričanja imajo glede specifičnih ali splošnih čustvenih stanj in procesov.

S pomočjo vprašalnikov o čustvih smo si lažje odgovorili na vprašanje »Katera čustva se povezujejo z medvrstniškim nasiljem?«. Prav tako pa bomo lahko ob koncu projekta ocenili, ali se je razmerje med prijetnimi in neprijetnimi čustvi kaj spremenilo.

6. *Lestvica stališč do nasilnega vedenja (Lešnik Musek, 2008)*

Lestvica stališč do nasilnega vedenja (v nadaljevanju LSNV) beleži stališča učencev in mladostnikov do nekaterih nasilnih vedenj, načinov reševanja problemov in ravnanj. Namenjena je otrokom in mladostnikom od desetega leta naprej.

LSNV je sestavljena iz dveh podlestvic, in sicer *sprejemanje nasilja* ter *nenasilno reševanje problemov*.

Dobljene rezultate naj bi uporabili kot dopolnitev SDQ-ja in za spremljanje napredka, vendar smo lestvico izločili iz analize. Dobljeni rezultati so bili pretirano pozitivni in niso predstavljali nobene dodane vrednosti.

7. *Vprašalnik medvrstniškega nasilja (Yoon in Kerber, 2003, po Pečjak, 2014)*

Vprašalnik medvrstniškega nasilja (v nadaljevanju VMN) smo razdelili med učitelje z namenom ugotavljanja njihovih stališč in občutljivosti do medvrstniškega nasilja. Vprašalnik je sestavljen iz dveh delov. V prvem delu mora testiranec razvrstiti šest različnih situacij po resnosti medvrstniškega nasilja. Dve situaciji se nanašata na fizično nasilje, dve na verbalno nasilje in dve na odnosno nasilje. V drugem delu mora testiranec pri vsaki od prej navedenih šestih situacij odgovoriti še na pet vprašanj. Oceniti mora stopnjo resnosti, stopnjo empatije do žrtve ter stopnjo verjetnosti, da bo posegel v situacijo. Poleg tega mora testiranec povedati tudi, kako bi ravnal z žrtvijo in kako s povzročiteljem nasilja.

Na podlagi rezultatov tega vprašalnika smo na začetku šolskega leta razvili izobraževanje za učitelje. Ob koncu projekta pa bomo preverili, ali so se njihova stališča do medvrstniškega nasilja kaj spremenila.

POTEK TESTIRANJA

Samo psihološko testiranje smo izvedli med poukom, in sicer pretežno med razrednimi urami. Da bi testiranje potekalo brez problemov, smo pred vstopom v razred natančno pripravili vprašalnike, sezname učencev in strategijo aplikacije.

Učenci so izpolnjevali po en vprašalnik naenkrat. Ko je učenec vprašalnik izpolnil, ga je oddal testatorju, ta pa je preveril, ali je vprašalnik pravilno označen in izpolnjen. Testator je nato zabeležil oddani vprašalnik na seznamu in izročil učencu naslednjega.

Učenci so se na vprašalnike podpisali s šiframi, ki so nam pomagale pri povezovanju različnih lestvic med sabo.

Večina učiteljev je vprašalnike izpolnila v času obvezne popoldanske prisotnosti ob sredah, ki je namenjena ses-tankom in konferencam.

Testiranje na podružnici Center je med projektom potekalo v treh fazah. Iste skupine učencev smo longitudinalno spremljali eno leto, od aprila 2015 do aprila 2016.

Prva faza

V prvi fazi psihološkega testiranja je sodelovalo okoli 300 učencev podružnice Center (predmetna in razredna stopnja). Numerus, ki ga navajamo, je le okviren, saj niso vsi učenci izpolnjevali vseh vprašalnikov, nekaj vprašalnikov pa je bilo tudi nepopolnih. To pomeni, da je numerus pri vsakem vprašalniku drugačen.

Testiranje prve faze je potekalo aprila in maja 2015 in je trajalo približno od dve do tri šolske ure na razred.

Podatke, ki smo jih dobili v prvi fazi testiranja, smo uporabili predvsem v namene preverjanja obstoječega stanja. Na podlagi rezultatov smo nato lažje načrtovali intervencije in preventivne dejavnosti.

Druga faza

Tokrat smo aplicirali omejen izbor vprašalnikov, saj smo bili omejeni s časom. Uporabili smo vprašalnika SBS in AGUD ter oba vprašalnika o čustvih. Testiranje je potekalo novembra in decembra 2015 in ni trajalo več kot eno šolsko uro na razred.

S pomočjo rezultatov druge faze smo lahko preverili napredek in identificirali področja, na katera je treba usmeriti še dodatno pozornost.

Tretja faza

V tretji fazi so učenci spet izpolnjevali vse vprašalnike; potekala je ob koncu šolskega leta. V času pisanja tega članka so potekale priprave na tretjo fazo. Namen rezultatov tretje faze bo ocena uspešnosti načrtovanih intervencij in preventivnih postopkov ter razvijanje smernic za nadaljnje delo.

REZULTATI

Zaradi velike količine podatkov bomo predstavili le del rezultatov.

Rezultati vprašalnika LMNŠ so pokazali, da se na šoli pojavlja največ verbalnega nasilja, nato fizičnega nasilja, sledi odnosno nasilje, najmanj pa je spletnega nasilja. Tako so poročali opazovalci, žrtve in povzročitelji nasilja. Te ugotovitve so skladne z mnogimi drugimi raziskavami, ki ugotavljajo, da v osnovnih šolah prevladuje verbalno nasilje, nato pa fizično (npr. Dekleva, 1996, po Pečjak, 2014; Popp, 2003; Wolke, 2001, po Pečjak, 2014). Na podlagi teh rezultatov smo bili pri načrtovanju najbolj pozorni na dejavnosti, ki spodbujajo učenje asertivnega vedenja, razvoja prosocialnih veščin in sodelovanja, sprejemanja aktivne vloge pri soočanju s prevladujočimi vrstami nasilja za opazovalce, učenje veščin ravnanja pri soočanju z verbalnim nasiljem itd.

Vprašalnik medvrstniškega nasilja, ki so ga izpolnjevali učitelji, nam je pokazal, da učitelji kot najbolj resno ocenjujejo verbalno nasilje, zelo blizu temu sledi fizično nasilje, kot najmanj resno pa ocenjujejo relacijsko nasilje. Fizičnemu in verbalnemu nasilju učitelji izkazujejo praktično enako stopnjo empatije. Malo manj empatije pa izkazujejo relacijskemu nasilju.

Ugotovili smo tudi, da bi večina učiteljev pri ravnanju s povzročiteljem nasilja uporabila opozorilo na neprimerno vedenje, discipliniranje ter obveščanje staršev in ravnatelja. Žrtvam medvrstniškega nasilja pa bi večina učiteljev nudila pomoč, podporo in spodbudo.

Na podlagi dobljenih rezultatov smo pripravili izobraževanje za učitelje, na katerem smo jih spodbudili, da bi bili bolj pozorni na relacijsko nasilje. Prav tako smo priporočili, da bi neko mero podpore in pomoči nudili tudi povzročiteljem nasilja, saj so trenutno deležni večinoma opozoril in discipliniranja. To smo utemeljili z ugotovitvijo, da se veliko neprijetnih čustvenih stanj povezuje tudi z višjo stopnjo fizične in verbalne agresivnosti. Rezultati so pokazali, na primer, da se fizična in verbalna agresivnost zmerno pozitivno povezujeta z večjim občutkom ogroženosti, strahu, jeze, sovraštva, kljubovanja in nezaupanja do učiteljev. Prav tako se je pokazala pomembna povezava med doživljanjem nasilja in višjo verbalno in fizično agresivnostjo. Pri teh povezavah najverjetneje govorimo o reaktivnem nasilju.

Reaktivno nasilje se pojavi kot posledica jeze in obrambne reakcije na frustracijo (Dodge, 1991, po Pečjak, 2014). To pomeni, da moramo povzročitelje nasilja v teh primerih učiti bolj socialno sprejemljivih odzivov in kontrole jeze. Pri tem pa bodo potrebovali tudi podporo in spodbudo.

Tabela 1: Prikaz razlik med povprečji prve in druge meritve za podlestvici verbalno nasilje in fizično nasilje vprašalnika SBS za vsako skupino.

	Opazovalec		Žrtev		Povzročitelj	
	Verbalno nasilje	Fizično nasilje	Verbalno nasilje	Fizično nasilje	Verbalno nasilje	Fizično nasilje
Razred	$M_1 - M_2$	$M_1 - M_2$	$M_1 - M_2$	$M_1 - M_2$	$M_1 - M_2$	$M_1 - M_2$
Skupina 1	0,22	-0,19	-0,13	-0,25	0,09	-0,05
N = 22						
Skupina 2	2,25*	0,82	1	-0,25	-0,15	-0,32
N = 17						
Skupina 3	-0,33	0,3	0,39	0,58*	0,4	0,33
N = 25						
Skupina 4	2,32	3,12*	-2,6*	0,25	0,66	1,15
N = 18						
Skupina 5	3,57	3,1*	2,22	1,86	0,05	0,27
N = 14						

*p = .05

Primerjava povprečij prvega in drugega dela testiranja kaže pretežno tendenco k pozitivni spremembi. Tu moramo biti previdni, saj je kljub pozitivni tendenci kar nekaj primerjav, ki kažejo negativno spremembo. Te skupine so do konca projekta od nas zahtevale večjo pozornost.

Na podlagi rezultatov smo nekaj dodatnih intervencij usmerili predvsem v skupino 1, ki je pokazala najmanj spremembe. V skupini 2 smo dodatno energijo usmerili predvsem v povzročitelje nasilja. Skupina 4 potrebuje več pozornosti glede verbalnega nasilja. Rezultat skupine 4 smo si razložili z odhodom vedenjsko težavnega učenca v letošnjem letu. Skupini 3 in 5 pa sta bili pohvaljeni za izboljšavo na področju fizičnega nasilja.

Za zdaj se je večina razlik izkazala za statistično nepomembne. Pri računanju statističnih pomembnosti razlik

med posameznimi skupinami smo se srečali s težavo velikosti skupin, saj so skupine zelo majhne. Veliko učencev je v drugem valu tudi manjkalo. To še dodatno otežuje statistično analizo rezultatov. Veliko rezultatov je bilo tudi na skrajni meji statistične pomembnosti (npr. $p = .056$). Zato upamo, da bodo primerjave z zadnjim delom testiranja, ki sledi proti koncu šolskega leta, še bolj pozitivne in statistično pomembne.

Pri vseh vrstah agresivnosti je opazno majhno izboljšanje glede na začetno testiranje. Največja razlika se pojavi pri telesni agresivnosti, ki je edina tudi statistično pomembna.

S trenutno tendenco razlik smo zadovoljni in ugotavljamo, da smo izbrali primerne intervencije in aktivnosti. Najbolj smo bili uspešni pri zmanjševanju fizičnega nasilja. Na področju verbalnega nasilja pa nas čaka še nekaj dela.

Tabela 2: Prikaz razlik med povprečji prve in druge meritve za podlestvice vprašalnika AGUD glede na celotno podružnico Center.

	Telesna agresivnost	Besedna agresivnost	Notranja agresivnost	Agresivnost do avtoritete	Splošna agresivnost
	$M_1 - M_2$	$M_1 - M_2$	$M_1 - M_2$	$M_1 - M_2$	$M_1 - M_2$
Center	1,22* N = 110	0,72 N = 111	0,52 N = 115	0,65 N = 113	3,13 N = 107

*p = .05

SKLEP

Podatki, ki smo jih dobili s psihološkim testiranjem, so bili za nas ključnega pomena. Z njihovo pomočjo smo lahko dejavnosti načrtovali bolj ciljano in natančno. Zadovoljni smo tudi z rezultati vmesnega testiranja, ki za zdaj kažejo, da se premikamo v pravo smer. Glede končnih rezultatov smo optimistični.

Zavedamo se, da je velikokrat tako obsežno psihološko testiranje nemogoče izvesti. Mi smo si tokrat to lahko »privoščili«, saj smo imeli zaradi finančne pomoči Norveških mehanizmov na voljo veliko več virov, kot jih ima povprečna

slovenska šola. Vendar pa je psihološko testiranje lahko tudi manj obsežno, pa še vedno koristno. V našem primeru sta nam najbolj koristne informacije dala vprašalnika za merjenje medvrstniškega nasilja LMNŠ in pa vprašalniki za merjenje klime MRK. Na individualnem nivoju pa je zelo koristen presejalni vprašalnik SDQ, ki je tudi prosto dostopen na spletu in je zelo enostaven za uporabo. Ko načrtujemo dejavnosti, intervencije ali preventivne programe, moramo skrbno in skladno z razpoložljivimi viri načrtovati tudi fazo ocenjevanja stanja. Bolje en vprašalnik kot noben. Uporabimo vse vire, ki so nam na razpolago. Psihološko testiranje pa naj bo vir, ki nam predstavlja kompas in svetilko, da ne bomo streljali v temo.

VIRI IN LITERATURA

What is the SDQ? (2012). <http://www.sdqinfo.com/a0.html> (dostopno 8. 6. 2016).

Soršak, S. (2004). Nepozorni, nemirni in vedenjsko moteni otroci – pojavne oblike in tretman. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Jakin, S. (2013). Vloga nadarjenih učencev v medvrstniškem nasilju. Neobjavljeno diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

Kozina, A. (2014). Lestvica agresivnosti za učence in dijake. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Lešnik Musek, K. (2008). Lestvica stališč do nasilnega vedenja. Ljubljana: IPSOS.

Lešnik Musek, K. (2008). Vprašalnik počutja v šoli. Ljubljana: IPSOS.

Muršič, M., Milivojevič, Z., Brvar, B., Filipčič, K., Mugnaioni Lešnik, D. in Pušnik, M. (2010). Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo.

Pečjak, S. (2014). Medvrstniško nasilje v šoli. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Popp, U. (2003). Nasilje v šoli in koncepti njegovega preprečevanja. *Sodobna pedagogika*, 54(120), 2, 26–41.

Zabukovec, V. (1998). Merjenje razredne klime: priročnik za učitelje. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Mag. Tjaša Hrovat, Društvo za nenasilno komunikacijo

PREVENTIVNE DELAVNICE DRUŠTVA ZA NENASILNO KOMUNIKACIJO NA PODROČJU VRSTNIŠKEGA NASILJA

»To bi moral vsak slišati. Mislim, da bi morali takšne delavnice izvajati že v šolah. Tukaj dobim tisto, česar mi starši niso znali dati.«

M., 43 let, udeleženec Treninga socialnih veščin za osebe, ki povzročajo nasilje

Društvo za nenasilno komunikacijo je nevladna, neprofitna in humanitarna organizacija, ki deluje v javnem interesu na področju socialnovarstvenih storitev. Že dvajset let je društvo pomemben akter pri preprečevanju in zmanjševanju nasilja ter posledic nasilja. Naše dejavnosti obsegajo tako programe za pomoč osebam, ki nasilje doživljajo (svetovanje, spremstvo, zagovornišтво, pravna pomoč ...), kot tudi programe za osebe, ki nasilje povzročajo (trening socialnih veščin, trening starševskih veščin ...). Strokovne delavke in delavci društva pri svojem delu izhajamo iz prepričanja, da nihče nima pravice uporabiti nikakršnega nasilja proti drugi osebi ter da je za nasilje vedno odgovorna oseba, ki nasilje povzroča. Hkrati se zavedamo, da je nasilje naučeno vedenje in da mora imeti vsakdo možnost, da se nauči nenasilnih oblik komunikacije.

V Sloveniji na področju vrstniškega nasilja premalo delujemo preventivno, čeprav potrebe naraščajo. Družba je namreč vedno bolj ozaveščena, zato posamezniki/-ce hitreje prepoznajo različne oblike nasilja, s čimer narašča tudi želja po preventivnih dejavnostih. Preventivne delavnice, ki jih izvajamo na osnovnih in srednjih šolah po Sloveniji, so zato dobro sprejete, njihov učinek pa zelo pomemben.

Seveda delavnice niso dovolj za uspešno preprečevanje nasilja v družbi. Potrebno je kontinuirano delovanje in celostni pristop. Kombinacija preventivnih delavnic za učence in učenke ter dijake in dijakinje, predavanj za starše in predavanj za zaposlene v vzgojno-izobraževalnih programih je prvi in najboljši možni korak k uspešnemu preprečevanju nasilja. Za ustavljanje in preprečevanje nadaljnjega nasilja je pomembno tudi koordinirano delo različnih institucij in organizacij. Koordinirano delo je potrebno tudi na področju preventive. Vrstniškega nasilja ne smemo razumeti zgolj kot nekaj, kar se dogaja med vrstniki. Potrebno je upoštevati širši socialni kontekst in se zavedati, da je vsaka šola vpeta v lokalno skupnost. Otroci in mladi se učijo vedenja v družinah, pa tudi v širšem družbenem

okolju. Če torej zares želimo delovati preventivno, je treba zajeti širše družbeno okolje, preveriti, kakšna so stališča do nasilja, ozaveščati ljudi in primerno ukrepati tudi sicer, ne le takrat, ko pride do vrstniškega nasilja v šoli.

Tudi za učinkovito izvedbo delavnic je pomembno sodelovanje. Informacije, ki jih o razredu in razredni dinamiki pridobijo izvajalke/-ci delavnic pred samo izvedbo, so lahko pomemben vir vsebine, ki se prilagaja situaciji v posameznem razredu. Vsaka delavnica je namreč prilagojena tako starosti otrok kot tudi aktualnemu dogajanju v oddelku, morebitnim posebnostim ter tudi temu, kako dobro so učenci/-ke že seznanjeni s temo nasilja.

Namen preventivnih delavnic, ki jih izvajamo, ni le seznanitev s temo nasilja. Prav tako pomembno je, da otrokom in mladim z delavnicami pomagamo oblikovati vrednote ter stališča; da vzpostavimo v skupini neogrožajočo dinamiko, ki poudari pomembnost vsake posameznice in posameznika; da pomagamo graditi pozitivno samopodobo in občutek lastne vrednosti; da ustvarimo pogoje za sodelovanje in prispevek vsakega otroka. Hkrati udeležencem in udeleženkam omogočimo, da spoznavajo lastni način komuniciranja ter se učijo asertivnosti. Bistveno je tudi, da jim preko delavnic posredujemo jasno sporočilo o ničelni toleranci do nasilja. Končni cilj delavnic je večja ozaveščenost za prepoznavo nasilja, boljša opremljenost za odzivanje na nasilje in tudi pridobitev veščin nenasilne komunikacije kot alternative nasilnim oblikam vedenja. V Društvu za nenasilno komunikacijo poudarjamo, da je otrokom in mladim na njihovi poti odraščanja in oblikovanja celovite osebnosti nujno treba predstaviti, da nasilje nikakor ni sprejemljiv način komunikacije in reševanja konfliktov. Ravno zato, ker so mladi še zelo dojemljivi, imajo največji potencial, da se naučijo nenasilnega reševanja konfliktov ter spoštljive komunikacije in s tem prispevajo k oblikovanju nenasilne družbe. Vrstniško nasilje je namreč neke vrste preizkušnja za vsako družbo – ko otroke in mlade učimo o vrstniškem

nasilju, jim hkrati posredujemo svoje vrednote in stališča do nasilja na splošno. Otroci in mladi bodo to znanje uporabili kasneje, ko se bodo srečali z nasiljem. Zato je pomembno, kakšna sporočila posredujemo. Jih naučimo, da je nasilje vedno nesprejemljivo, ali iščemo opravičila? Jim povemo, da je za nasilje vedno odgovoren/-na povzročitelj/-ica, ali kdaj nehote delimo odgovornost med tistega/tisto, ki nasilje povzroča, in tistega/tisto, ki ga doživlja? Ali otroci in mladi vedo, da jim je pomoč na voljo, ali jih pri reševanju pustimo same? Jih opogumimo, naj aktivno delujejo proti nasilju, ali jim svetujemo, naj raje pogledajo stran? Čeprav se odgovori zdijo jasni, se zgodi, da se zaposleni na šolah odzovejo drugače. Razlog je lahko pomanjkljivo znanje, lahko pa gre tudi za osebne okoliščine, kot so nezmožnost kritičnega razmišljanja o lastnem dominantnem, nasilnem ali diskriminatornem vedenju, pomanjkanje asertivnosti ali slabo znanje o čustvih.

TEME DELAVNIC

Na delavnicah obravnavamo različne teme. Pri tem ne gre le za posredovanje informacij in prenos znanja, temveč za izkušnjo, ki se pri tem ustvarja. Zato ni pomembna zgolj vsebina, temveč tudi sama izvedba, o čemer bomo spregovorili kasneje. Glavne teme delavnic so:

Nasilje in vrstniško nasilje

Ugotovili smo, da otroci in mladi praviloma dobro prepoznajo fizično nasilje, veliko slabše pa druge oblike nasilja. Udeležencem in udeleženkam pomagamo prepoznati in poimenovati nasilje v vsakdanjem življenju. Opozorimo na številna zmotna prepričanja o nasilju in na stereotipe, povezane z nasiljem. Poudarimo, da ima vsak pravico, da se počuti varno. Udeleženke in udeležence prav tako informiramo o tem, kako ravnati ob zaznavi nasilja ter kje poiskati pomoč. Pomembno je, da se zavedajo, da pomoč obstaja in da ni treba, da so v težki situaciji sami. Prav tako se pogosto ne zavedajo nevarnosti, ki jih prinaša spletno okolje. Zato posebno pozornost namenimo nasilju na spletu.

Nenasilna komunikacija

Mladi in otroci se veliko bolje kot na prepovedi odzivajo na pozitivna sporočila. S temo nenasilne komunikacije jim odpremo prostor novih možnosti in novih izkušenj. Prav pri tej temi smo še posebej pozorni na komunikacijo v skupini ter dajemo še več povratnih informacij o vedenju udeležencev in udeleženk in komunikaciji med njimi.

Na delavnici udeležencem/-kam razložimo pojem nenasilne komunikacije. Poudarimo, da nenasilna komunikacija

ne pomeni, da se prijazno smehljamo in dopuščamo, da drugi rušijo naše meje. Prav nasprotno. Nenasilna komunikacija pomeni, da znamo postaviti in ohranjati potrebne meje, a na način, ki nikogar ne poniža, užali ali razvrednoti. Pogovarjamo se o verbalni in neverbalni komunikaciji ter o vplivu nenasilne komunikacije v odnosih. Poudarimo pomen medsebojne komunikacije, spoštovanja in aktivnega poslušanja. Preko vaj iščemo načine, kako lahko uporabljamo nenasilno komunikacijo, kako nasilja ne povzročamo in kako si poiščemo pomoč, če smo žrtev ali priča nasilja. Govorimo o različnih vlogah v odnosih. Udeleženci/-ke se učijo prepoznavati čustva ter njihov vpliv na vedenje. Podrobneje govorimo o čustvu jeze. Govorimo tudi o načinih izražanja moči. Učimo se, kako podati in sprejeti kritiko ter pohvalo. Spregovorimo o različnih načinih komunikacije v vsakdanjem življenju ter o pomembnosti prepoznavanja in upoštevanja tako verbalne kot neverbalne komunikacije.

Samopodoba

Pri svojem delu z mladimi in otroki, ki imajo izkušnjo nasilja, smo ugotovili, da imajo tako tisti, ki nasilje povzročajo, kot tisti, ki ga doživljajo, praviloma pomembno skupno lastnost, in sicer slabo samopodobo. Zato je bistveno, da vključimo tudi temo samospoštovanja, saj ima pozitiven odnos do sebe pomembno vlogo pri preprečevanju in zausnavljanju nasilja. Ker otroci in mladi samopodobo gradijo v interakciji z drugimi, tako s svojo družino kot v šolskem okolju, je pomembno, da jih opremimo z načini, kako lahko sami vplivajo na izgradnjo boljše samopodobe in se zaščitijo pred negativnimi sporočili iz okolja.

Na delavnici govorimo o tem, kaj je samopodoba, kako se kaže ter kaj vpliva na njeno oblikovanje. Opozorimo na pomembnost sporočil, ki jih oseba dobi s strani drugih. Poudarimo točke, na katerih se gradi samopodoba – odnosi v družini, naše znanje in veščine, socialna mreža, obšolske aktivnosti. Poudarjamo in spodbujamo razvijanje občutka lastne vrednosti, spodbujamo samospoznavanje ter razvijanje zavesti o sebi. Opozorimo na povezanost povzročanja oziroma doživljanja nasilja in oblikovanja samopodobe osebe.

Človekove sposobnosti

Tesno povezana s temo samopodobe je tudi tema človekovih sposobnosti. Šele ko se otroci in mladi začnejo zavedati, katerih pozitivnih vedenj so sposobni, lahko začnejo graditi pozitivno samopodobo. Tema je pomembna tudi zato, ker so mnoge sposobnosti, ki ne ustrezajo trenutnim družbenim zahtevam, od okolice prepogosto prezrte ali celo

zaničevane, zaradi česar jih pri sebi težko prepoznajo in cenijo tudi otroci in mladi sami.

Udeležencem in udeleženkam pomagamo, da začnejo pozitivno vrednotiti svoje sposobnosti, tudi tiste, ki so v družbi prezrte. Pomagamo jim odkriti njihove posebne sposobnosti in jim ponudimo načine, kako jih še bolj razviti.

Reševanje konfliktov

Otroci in mladi se pogosto bojijo konfliktov. Če v svoji okolici opazujejo neprimerne načine soočanja z njimi, prejmejo napačno sporočilo, da so konflikti tisti, ki kvarijo odnose. Zato z udeleženci in udeleženkami spregovorimo o tem, da je konflikt srečanje dveh želja ter hkrati priložnost za pozitivno spremembo. Spodbujamo jih k razumevanju vloge čustev v konfliktih. Posredujemo sporočilo, da je primerno reševanje konfliktov tisto, pri katerem imata obe strani možnost, da sta slišani ter upoštevani. Govorimo o razlikah med konstruktivnim in destruktivnim reševanjem konfliktov. Podrobneje si ogledamo principe nenasilne komunikacije, ki jih je nujno upoštevati, če želimo konflikt rešiti konstruktivno. Prav tako razmejimo konflikt od nasilja, saj udeleženci in udeleženke ta dva pojma pogosto zamenjujejo.

Čustva

Nasilno vedenje je praviloma povezano z močnim čustvovanjem. Pogosto mladi in otroci govorijo tudi o tem, kako določenega čustva ne zmorejo ali ne znajo izraziti na sprejemljiv način. To ni presenetljivo, saj je prav znanje o čustvih tisto, ki je pogosto pomanjkljivo tudi pri odraslih osebah. Mnogi odrasli povedo, da premalo vedo o čustvih, zato ne preseneča, da to pogosto opazimo tudi pri otrocih in mladih. Zato je pomembno, da na delavnicah učimo o čustvih.

Govorimo o pomembnosti prepoznavanja čustev ter njihovega primerne izražanja. Iščemo načine, kako jih izraziti na primeren način. Opišemo funkcije različnih čustev. Spregovorimo o izkrivljenih predstavah o čustvih in s tem razbijamo mite, kot je na primer ta, da nekatera čustva lahko izrazimo z nasiljem.

Diskriminacija

Diskriminacija ni le ena od oblik nasilja, z nasiljem je pogosto tudi sicer tesno prepletena. Tako kot nasilja se tudi diskriminacije nezavedno učimo že od malega. Če ne odraščamo v spodbudnem okolju, ki se do diskriminacije negativno opredeljuje in jo zavrača, ne samo, da diskriminacijo težko prepoznamo, temveč tudi sami diskriminiramo.

Na delavnici predstavimo pojem diskriminacije, zlasti njene pojavne oblike. Učimo se jo prepoznavati ter se seznanimo z njenimi posledicami. Učimo se, kako prepoznati neenakopravnost, stereotipe in predsodke ter kako jih odpravljati. Spregovorimo o spreminjanju stališč. Opozorimo na položaj skupin z manj družbene moči (ženske, etnične manjšine, homoseksualci ...). Razložimo tudi izraze, povezane z diskriminacijo (seksizem, ksenofobija, rasizem ...).

Spolna identiteta

Otroci se že zgodaj začnejo zavedati lastnega spola. Skupaj z zavestjo o določenem spolu se krepijo tudi oblike vedenja, ki jih družba pripisuje določenemu spolu. Mnogi zato dele sebe zanikajo, pri čemer lahko izgubijo pristen stik s sabo. Zato je pomembno, da ponudimo otrokom in mladim možnost, da se seznanijo z razvojem spolne identitete, in jim s tem odpremo možnosti za različne izkušnje.

Na delavnici ne govorimo le o spolni identiteti, temveč tudi o različnih medosebnih odnosih in spolnosti. Udeleženke/-ke spodbujamo, da spregovorijo o spolnosti, ne da bi se pri tem šalili ali žalili. Pogovarjamo se o ljubezni, zaljubljenosti, o odnosih med spoloma, odnosih v partnerskih zvezah ter razlikah med partnerskim in prijateljskim odnosom. Spregovorimo tudi o spolno prenosljivih boleznih in zaščiti pred njimi, o neželjeni nosečnosti ter oblikah kontracepcije. Dotaknemo se različnih spolnih identitet – homoseksualnosti, heteroseksualnosti, biseksualnosti, transspolnosti in drugih. Pogovarjamo se o odnosu družbe do različnih spolnih identitet, pri čemer se zopet dotaknemo diskriminacije.

IZVEDBA IN DINAMIKA DELAVNIC

Kot smo videli, se teme delavnic med seboj dopolnjujejo in nadgrajujejo. Največji učinek zato lahko pričakujemo takrat, ko v posameznem razredu izvedemo celoten sklop delavnic. Takrat je tudi več priložnosti, da se med izvajalci/-kami in učenci/-kami ustvari zaupen odnos. Odnos je namreč enako pomemben kot sama vsebina delavnic. Ključno je, da izvajalke/-ci ves čas ohranjajo spoštljiv odnos, takšen, ki jasno izraža pozicijo »jaz sem v redu, ti si v redu«. S tem ustvarjajo varen prostor za pogovor. Udeleženke/-ke prav tako spodbujajo, da na delavnicah povedo svoje mnenje, ne da bi bili deležni kritik ali posmehovanja. Le če tudi izvajalci/-ke v svojih dejanjih dosledno uporabljajo nenasilno komunikacijo, bodo udeleženci in udeleženke lahko sprejeli sporočilo o smiselnosti in pomenu nenasilja. Veliko senzibilnosti je potrebno tudi zato, da dobijo vsi udeleženci/-ke prostor in čas, da izrazijo svoje mnenje.

Izvajalke/-ci torej na spoštljiv način ustavljajo tiste, ki si vzamejo preveč prostora, in spodbujajo k besedi tiste, ki bi sicer ostali preslišani.

Dinamika delavnic je pogosto zelo živahna. Udeleženci in udeleženke so polni idej, ki jih želijo deliti. Večinoma so veliko bolj sproščeni kot na šolskih urah, saj jih ne obremenjuje misel na morebitno slabo oceno. Na delavnicah ni pravih ali napačnih odgovorov. Vsak odgovor je lahko dober smernik za nadaljnji pogovor in razmišljanje. Tudi zato izvajalke/-ci na delavnicah ne pridigajo, obsojajo in moralizirajo. Vse ideje in mnenja sprejmejo, a odločno povedo, ko se s katero od idej ali s katerim vedenjem ne strinjajo. Udeleženke/-ke spodbujajo, da poslušajo tudi mnenja drugih in o njih razmišljajo, čeprav se z nekaterimi ne strinjajo. Udeleženci in udeleženke delavnic pogosto povedo, da so na delavnicah dobili občutek, da lahko nekomu zaupajo, da so sprejeti, da je bilo njihovo mnenje slišano in da so lahko povedali tisto, kar so želeli, ne da bi bili zaradi tega deležni obsojanja. Prav to je tisto, kar otroci in mladi sicer večkrat pogrešajo v odnosu z odraslimi.

Dinamika je živahna tudi zaradi strukture delavnic, ki se precej razlikuje od običajne šolske ure. Delavnice so načrtovane razgibano, sestavljene so iz različnih praktičnih vaj, kar zahteva aktiven pristop vseh udeleženi. Tako se delavnice začnejo z vajami za predstavitev ali prebijanje ledu. Pri predstavljanju teme izvajalke/-ci vključijo različne socialne igre in interakcijske vaje ter podobne metode. Pomembno je tudi, da na koncu izvajalke/-ci in udeleženci/-ke izmenjajo mnenja in izkušnje o delavnici.

Pogovori z otroki in mladimi

Pogosto se dogaja, da po delavnici k izvajalki ali izvajalcu pristopi učenec/-ka in spregovori o svoji izkušnji nasilja. Prav je, da ji/mu takrat izvajalka/-ec nameni dovolj časa in prostora, saj se neredko zgodi, da o nasilju spregovori prvič. Tudi zato mora izvajalka/-ec takšen pogovor pazljivo usmerjati in podati ustrezna sporočila, predvsem o tem, da za nasilje ni odgovoren/-na učenec/-ka ter da bo izvajalka/-ec storil/-a vse, kar je v njeni/njegovi moči, da se bo nasilje ustavilo. Otroku/mlademu izvajalka/-ec vedno razloži, da bo o tem govoril/-a tudi z drugimi osebami, pri tem pa jasno poudari, zakaj je to potrebno. Nikoli ne obljublja, da bo pogovor o nasilju ostal njuna skrivnost ali da bo storil/-a stvari, ki niso v njeni/njegovi moči, saj bi se s tem izneverila otrokovemu zaupanju. Izvajalka/-ec po končanem pogovoru informacije o nasilju preda kontaktni osebi na šoli, ki je v večini primerov šolska svetovalna delavka. Na željo šole se izvajalka/-ec vključi tudi v nadaljnje reševanje situacije.

Redkeje, a vendarle, se zgodi tudi, da po delavnici do izvajalke/-ca pristopi učenec/-ka, ki povzroča nasilje ali za katerega/katero drugi povedo, da povzroča nasilje. Otrok ali mladostnik/-ca, ki povzroča nasilje, se na izvajalko/-ca ne obrne s težavo, da povzroča nasilje, temveč po navadi z občutkom krivice. Govori, na primer, o tem, da se mu/ji dogaja krivica, da se drugi do nje/njega vedejo neprimereno. Takrat izvajalka/-ec skupaj z njim/njo razišče, kakšna vedenja do drugih uporablja on/ona. Pogosto skupaj ugotovita, da povzroča nasilje. Pri usmerjanju pogovora mora imeti izvajalka/-ec v mislih tudi glavne potrebe, ki jih učenec/-ka poskuša zadovoljiti z uporabo nasilja – praviloma gre za potrebo po moči, potrditvi in spoštovanju. Če hočemo preprečiti, da bi oseba tudi v prihodnje uporabljala nasilje, moramo skupaj z njo poiskati načine, kako naj brez nasilja zadovolji te potrebe. Spoznati moramo, kaj z nasiljem doseže in kje dobi dovoljenje za nasilno vedenje.

Ko preventiva postane intervencija

Preventivne delavnice se spremenijo v interventne takrat, kadar nas šole povabijo, ko se v določenem razredu že pojavijo težave. V teh primerih vse informacije, ki jih dobimo o dinamiki in značilnostih posameznega razreda, uporabimo za individualno pripravo na delavnice. Obenem je treba načrtovati tudi druge dejavnosti in ukrepe, s katerimi se bo nasilje zaustavilo. Delavnice so v takšnih primerih primerne kot sestavni del koordinirane intervencije in lahko služijo tudi kot dober prostor za razbremenitev vseh, ki so zaradi nasilja prizadeti. Pri vsakršni intervenciji ob zaznanem vrstniškem nasilju moramo imeti namreč v mislih tudi opazovalke/-ce. Ko se odvija vrstniško nasilje, so praviloma prisotne priče. Večinoma se na nasilje ne odzovejo, saj ne vedo, kaj naj naredijo. Otroci in mladi se počutijo nemočni in so razburjeni. Bojijo se, da bodo sami naslednja žrtev, počutijo se krivi, ker ne posredujejo in/ali poiščejo pomoči odraslih. To je treba upoštevati in pomoč ponuditi tudi njim. O nasilju, ki so mu bili priča, je treba z opazovalkami/-ci odkrito spregovoriti ter jim dovoliti, da izrazijo svoje občutke, morebitne strahove in vprašanja. Opazovalke in opazovalci vrstniškega nasilja naj postanejo tudi naši zavezniki, saj o nasilju, ki se odvija med njihovimi vrstniki in vrstnicami, pogosto vedo več kot mi.

Ob pojavu vrstniškega nasilja je pomembno tudi sodelovanje s starši. Ena izmed težav, ki jo zaposleni na šolah pogosto omenjajo, je, da nekateri starši ne želijo sodelovati pri reševanju težave, ki jo ima z nasiljem njihov otrok. Prav takrat postane zelo jasno, kako pomembno vlogo ima v življenju otroka šola. Otrok, čigar starši ne želijo sodelovati, najverjetneje doma ne dobi primernih sporočil, vodenja in podpore. Zato je potrebna še večja osredotočenost na delo

z njim. Hkrati je takšen odziv staršev za šolo lahko znak, da je otrok morda v družini posredna ali neposredna žrtev nasilja in/ali zanemarjanja. Če ocenimo, da je res tako, obvestimo center za socialno delo in ga pozovemo, naj preveri razmere v družini in ustrezno ukrepa.

KAJ LAHKO STORI ŠOLA ZA PREPREČEVANJE IN USTAVLJANJE VRSTNIŠKEGA NASILJA

Na Društvo za nenasilno komunikacijo se pogosto obračajo zaposleni v šolstvu, ki želijo več informacij in znanja o tem, kako preprečevati nasilje in kako ravnati, ko se nasilje vseeno pojavi. Menimo, da je najučinkoviteje, ko se šole lotijo reševanja problematike nasilja večplastno, z različnimi ukrepi, ki se med seboj dopolnjujejo:

- Najprej je treba sprejeti dejstvo, da se vrstniško nasilje **dogaja** na vseh šolah.
- Pomembno je **ozaveščanje** vseh učenk in učencev, zaposlenih na šoli ter staršev. V ta namen predlagamo predavanja za starše in zaposlene, izobešanje plakatov z informativno vsebino in številkami nevladnih organizacij, ki nudijo pomoč, deljenje letakov učenkam in učencem, pripravo razstave likovnih izdelkov na to temo, branje knjig na to temo, vključevanje teme v program razrednih ur in podobno.
- Organizirane naj bodo **delavnice** za otroke in mlade, katerih namen je informiranje o nasilju, učenje reševanja konfliktov in veščin nenasilne komunikacije, trening socialnih veščin ter vključevanje in povezovanje vseh otrok v razredno in šolsko skupnost.
- Učitelji, učiteljice ter drugi zaposleni na šoli naj imajo možnost **konzultacij in supervizije**.
- **Staršem** naj šola v okviru predavanj predstavi svoj načrt za reševanje problematike nasilja in načine, kako bodo otroke učili nenasilja. Starše šola informira, motivira za delovanje proti nasilju in povabi k partnerskemu sodelovanju.
- Šola naj ustvari klimo **ničelne tolerance** do nasilja. Pomembno je, da odrasli prevzamemo odgovornost za preprečevanje in ustavljanje vseh vrst nasilja. Otroke nenasilja učimo z zgledom, tako da sami ne povzročamo nasilja, prevzemamo odgovornost za svoje vedenje in se dosledno odzovemo, ko opazimo nasilje.
- Šola naj pripravi **protokol ravnanja** za preprečevanje in odziv na nasilje. Nujna je izdelava interne strategije

za preprečevanje in ustavljanje vrstniškega nasilja, pri kateri morajo sodelovati vsi (učenke in učenci, starši, zaposlene/-i na šoli). Pravila in postopki morajo biti jasni in vsem razumljivi, definicija nasilja konkretna, posledice pa vnaprej točno opredeljene.

- Ob vsakem pojavu vrstniškega nasilja je treba nuditi pomoč tako osebi, ki je nasilje doživela, kot tisti, ki ga je povzročila, ter tudi opazovalkam in opazovalcem. V pogovor vključimo tudi zaposlene. Poudarimo, da je vsak posamezni dogodek naš skupni problem in ga zato rešujemo skupaj.
- Težave, povezane z nasiljem, se rešuje v timu.
- Učitelji in učiteljice uporabljajo nenasilne metode vzgajanja in poučevanja.

Povzamemo lahko torej, da je najboljši način dolgoročnega reševanja problematike vrstniškega nasilja kombinacija ozaveščanja, izobraževanja, postavljanja jasnih pravil in predvidenih ukrepov ter preventive. Menimo, da je preventiva vrstniškega nasilja tista, ki potrebuje še posebno pozornost. Ne prispeva le k temu, da do vrstniškega nasilja ne bo prišlo ali da bo prišlo le redko, temveč tudi k zmanjšanju nasilja odraslih oseb. Otroci in mladi, ki odraščajo v duhu spoštovanja, enakovrednosti in nenasilja, ponotranjijo vrednote in prepričanja, ki jim kot odraslim osebam preprečujejo uporabo nasilja. Prav tako s senzibiliziranjem za nasilje dosežemo, da bo potencialna odrasla žrtev nasilja nasilje hitreje prepoznala in vedela, kako ukrepati in kje iskati pomoč.

Reševanje vrstniškega nasilja je preveč pomembno, da bi ga lahko prepustili iznajdljivosti in zainteresiranosti posameznic ali posameznikov na šoli. Nujno mora postati del šolskega sistema in učnega načrta, dejavnosti pa redno financirane s strani države. Le tako je omogočen enoten in nediskriminatoren položaj vsem, ki se srečajo z vrstniškim nasiljem.

Več o preventivnih dejavnostih in drugih programih, ki jih ponujamo na Društvu za nenasilno komunikacijo, lahko preberete na naši spletni strani: <http://www.drustvo-dnk.si/>.

S spletne strani si lahko naložite tudi priročnik *Nasilje nad otroki. Strokovne smernice za delo z otroki, ki doživljajo zanemarjanje in/ali nasilje*, v katerem pišemo o različnih oblikah in vrstah nasilja nad otroki ter o ukrepanju in preprečevanju tovrstnega nasilja.

Mag. Marta Novak, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

VKLJUČENOST OTROK PRISELJENCEV, BEGUNCEV V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI SISTEM V REPUBLIKI SLOVENIJI

UVOD

Pričujoči prispevek predstavlja metodično didaktične prilagoditve na področju dela z otroki priseljenci, begunci v vrtcu in šoli, pri čemer izhajamo iz ključnih didaktičnih načel, kot so: **načelo odprtosti, avtonomnost in strokovna odgovornost vzgojno-izobraževalnega zavoda in strokovnih delavcev v njem; načelo enakih možnosti z upoštevanjem različnosti med otroki (spoštovanje otrokove izvirne kulture) ter razvijanjem večkulturalnosti in raznojezičnosti; načelo zagotavljanja pogojev za doseganje ciljev in standardov znanja; načelo aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti komunikacije in drugih načinov izražanja – učenje jezika; načelo vključevanja otrok priseljencev v vse dejavnosti v zavodu, upoštevanje predznanja učenca posameznika in načelo individualizacije in notranje diferenciacije** (povzeto po Smernicah, 2012: 3–6).

DIDAKTIČNO-METODIČNE PRILAGODITVE DELA

»Vzgoja in izobraževanje sta za uspešno uresničevanje vključevanja otrok priseljencev v slovensko družbo tista pomembna dejavnika, ki najučinkoviteje prispevata k zagotavljanju enakih možnosti za uspešen osebni razvoj, vključevanje v delo in družbeno življenje vsem, ne glede na njihov izvor, spol, prepričanja ali druge značilnosti. Z načrtnim vključevanjem v vrtce, šole ter dijaške domove in z oblikovanjem postopkov za njihovo učinkovito integracijo želimo otrokom priseljencem zagotoviti uspešno premagovanje težav pri učenju, ki izvirajo iz nezadostnega jezikovnega znanja, razlik med kulturo družine in kulturo okolja, iz nepopolne vključenosti v družbo in iz razlik v šolskih sistemih in programih izobraževanja med državo izvora in Slovenijo. Izhodišče za pripravo in uvedbo migracijskih in integracijskih strategij na vseh socialnih področjih so splošne človekove in otrokove pravice. V ospredju je pravica posameznika do ohranjanja posebnosti, hkrati pa razvoj stabilne in koherentne družbe, ki povečevanje kulturne raznolikosti zaradi doseljavanja iz tujine upošteva kot prednost in spodbuja ustvarjalnost.« (Smernice: 1)

Strokovni delavci vrtcev in šol (osnovne, srednje) prilagajajo vzgojno-izobraževalno delo otrokom priseljencem, beguncem v skupini, razredu z namenom vključevanja, napredovanja in pridobivanja znanja.

V vrtcu se prilagodijo načini dela individualnim značilnostim in potrebam posameznega otroka priseljenca. Strokovni tim pripravi individualni načrt aktivnosti za posameznega otroka priseljenca. Strokovni delavci v vrtcu spremljajo napredek otroka in vodijo mapo otrokovih dosežkov. Otroka se vključi v skupino, v kateri so pogoji za seznanjanje in učenje slovenskega jezika najugodnejši, denimo to, da je v skupini primerno število otrok ali da je v njej še kakšen otrok iz enako govorečega okolja. To omogoči otroku priseljencu ustrezno obdobje prilagajanja glede na njegove potrebe ter upošteva njegov psihofizični in jezikovni razvoj. Otroka priseljenca se čim prej vključi v skupino in spodbuja k sodelovanju. Strokovni delavci prilagajajo konkretne pristope in uporabljajo didaktična gradiva (slikovni in besedni slovar, druga slikovna gradiva).

V osnovni in srednji šoli se ob vključitvi v razred, skupino ugotovi učenčevo/dijakovo predznanje, močna in šibka področja. Glede na ugotovljeno predznanje oddelčni učiteljski zbor oblikuje individualni načrt aktivnosti (INA), ki upošteva (osebne) cilje, opredeljene z roki, načine in oblike prilagoditev (vsebina, čas, učni material, učni rezultat, učno okolje, domače delo) pri posameznih predmetih, morebitne dodatne ukrepe za izravnavo razlik v znanju, pomoč sošolcev in učitelja, načine spremljanja uresničevanja programa ter vloge in odgovornosti strokovnih delavcev, učenca/dijaka in staršev oz. zakonitih zastopnikov.

Individualni načrt aktivnosti za otroka priseljenca je sestavljen iz **diagnostike** začetnega stanja, dejanskega stanja (ugotavljanje predznanja na področju (ne)poznavanja jezika/slovenščine, razumevanja in uporabe jezika, močnih in šibkih področij, znanja, ki ga otrok ima, česa ne zna, učne motivacije, ali se zna učiti), **načrta učenja** pri posameznih predmetih, na posameznih področjih, kjer ima težave (opredelitev ciljev in standardov iz učnih načrtov, opredelitev učne pomoči, didaktično-metodične in organizacijske prilagoditve znotraj učnega procesa), **spremljanja napredka** pri učenju, pridobivanju znanja (učitelj, sam otrok) in **vrednotenja znanja, dosežkov** (opredelitev

načinov in prilagoditev) ter končne (samo)evalvacije otrokovega napredka. Današnje spodbude šolam so usmerjene v pripravo individualnega načrta aktivnosti v e-obliki, ki se nanaša na posameznega učenca priseljence in pri kateri lahko datoteke in mape v skupni rabi uporablja več strokovnih delavcev.

Ključna prilagoditev je prilagoditev ocenjevanja učencu priseljencu v skladu z obstoječo zakonodajo, tako da se prilagodijo različni načini ocenjevanja, število ocen, čas reševanja oz. odgovarjanja, tudi prevajanje besedila, razen pri slovenščini.

Učitelj spremlja napredek posameznega učenca/dijaka priseljence pri tem, koliko določeno snov razume, kako obvlada določene spretnosti in veščine, kako napreduje v skladu z referenčnimi cilji, ki so zapisani v učnih načrtih posameznih predmetov, ter kako napreduje pri razumevanju učnega/slovenskega jezika.

Vrtec in šola spodbujata in pomagata pri tem, da se otrok/učenec vključi v različne šolske in občolske dejavnosti na lokalni ravni, ter organizirata učno in drugo pomoč nevladnih organizacij oziroma društev v popoldanskem času. Pogosto šola organizira medvrstniško in medgeneracijsko pomoč ter uvaja mentorstvo in tutorstvo.

Naloga učitelja in drugih strokovnih delavcev na šoli je, da ustvarijo takšno učno okolje, ki bo omogočilo posameznemu učencu/dijaku in hkrati vsem učencem občutek pripadnosti razredu, v katerem bodo vsi razvijali sodelovanje, sobivanje, upoštevanje in enakovredno sprejemanje vsakega učenca in v katerem se bo vsak učenec počutil sprejetega.

»Naloga vseh, ki so vključeni v vzgojo in izobraževanje ter družbeno skupnost, je, da vsakemu otroku zagotovijo ustrezne izobraževalne izkušnje, ki ga vodijo tako, da doživlja sprejetost, uspeh in zadovoljstvo.« (Smernice: 7)

VIRI IN LITERATURA

Čačinovič Vogrinčič, G. in Bregar Golobič, K. (2008). Ovire in težave pri reševanju učnih težav. V L. Magajna in sod. (2008b). Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila (str. 189–206). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kavkler, M. (2008). Individualne in skupinske oblike pomoči. V: L. Magajna in sod. (2008b), Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila (str. 169–180). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kramar, M. (2008). Individualizacija in diferenciacija v fleksibilnem izobraževalnem procesu. V: Nolimal, F., idr.: Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Interna gradiva Zavoda Republike Slovenije za šolstvo v projektu Diferenciacija v OŠ. (2012). Interna gradiva Zavoda Republike Slovenije za šolstvo v projektu Vzgoja in izobraževanje Romov v OŠ. Notranja diferenciacija s poudarkom na podpori specifičnim skupinam učencev in posameznikom. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Izhodiščno gradivo za 3. aktivnost v projektu bralna pismenost: Notranja diferenciacija s poudarkom na podpori specifičnim skupinam učencev in posameznikom. (2012). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Košak Babuder, M. (2008). Inkluzivna vzgoja in izobraževanje otrok, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, v Kavkler, M., idr. (2008). Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S., Bregar - Golobič, K., Nagode, A. (ur.) (2008a). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela (Program osnovnošolskega izobraževanja). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Nolimal, F. (2010b). Modeli učne diferenciacije in individualizacije v teoriji, zakonodaji in praksi slovenskih osnovnih šol. Šolsko svetovalno delo, leto XIV.

Novak, M., idr. (2012). Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Novak, M., idr. (2008). Didaktika ocenjevanja znanja: analiza ob zaključku pilotnega projekta: zbornik 2. mednarodnega posveta v Celju, marec 2008. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pergar - Kuščer, M. (2003). Pravičnost v izobraževanju in socialnoekonomski status iz perspektive razvojnih značilnosti. V: C. Razdevšek - Pučko, M. Peček (ur.) Uspešnost in pravičnost v šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 99–116.

Povezanost rezultatov pri NPZ s socialnoekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami. (2009). Poročilo o raziskavi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Strmčnik, F. (2003). Učna diferenciacija in individualizacija. V: Didakta/Marjan Blažič idr. Novo mesto: Visokošolsko središče.

Andrejka Štimpfel, OŠ Škocjan

DIDAKTIČNI PRISTOP PRI POUKU KNJIŽEVNOSTI ZA UČENCA PRISELJENCA

POVZETEK

Učitelji se moramo zavedati, da ima šola poleg staršev in ostalih dejavnikov zelo pomembno vlogo pri razvijanju branja, zato moramo skrbeti, da omogočimo učencem čim bolj spodbudno okolje, da jih seznanimo s procesom učenja ter da pri usvajanju branja in z njim povezane bralne pismenosti upoštevamo (bralne) učne strategije. Branje in odnos do branja sta v osnovni šoli ključnega pomena tudi za učence priseljence, ki se ob vstopu v šolo in v novo učno okolje srečajo tudi z novim jezikom. Z namenom, da bi lahko učitelji čim bolj uspešno pomagali učencem priseljencem na področju razumevanja jezika pri pouku književnosti, sem razvila didaktični pristop, individualno delo v slovenskem jeziku. Poglobljena interpretacija rezultatov je pokazala, da je aktivno individualno delo z učencem pozitivno vplivalo na motivacijo za branje/poslušanje književnih besedil, da je učenec napredoval v razumevanju prebranega/slišane besedila in da se je pri njem povečal interes za poustvarjanje umetnostnega besedila v slovenskem jeziku.

ABSTRACT

We, teachers, must be aware of the fact that, in addition to parents and other factors, the school has a very important role in developing reading skills; we must therefore make sure that we provide the most stimulating environment for the pupils; that we acquaint them with the learning process; and that we take into consideration the (reading) learning strategies during the acquisition of reading skills and of the reading literacies connected with it. Reading and the attitude towards reading are of key importance in primary school, also for immigrant pupils who encounter a new language when coming to school and to a new learning environment. With the intention of enabling teachers to provide efficient help to immigrant pupils with regard to language comprehension during literature lessons, I have developed a didactic approach, that is, one-on-one work in the Slovenian language. A detailed interpretation of the results has shown that active, one-on-one work with the pupil has had a positive effect on his motivation to read/listen to literary texts; that the pupil has made progress in understanding the text he has read/heard; and that his interest in re-creating a literary text in the Slovenian language has increased.

»Če ne bomo brali, nas bo pobralo« (Pavček, 2001) je na naslovnici programskega zvezka 29. slovenskega knjižnega sejma zapisana misel slovenskega pesnika Toneta Pavčka. Branje v osnovni šoli je ključnega pomena tudi za učence priseljence, katerih materni jezik ni slovenščina in ki se v naših šolah s slovenskim jezikom pogosto srečajo prvič. Podatki, pridobljeni s strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, kažejo, da je med učenci priseljenci, vključenimi v slovensko osnovno šolo, največ tistih iz držav, nastalih iz nekdanje jugoslovanske države. Podatki iz šolskega leta 2013/14 kažejo, da jih največ prihaja iz Bosne in Hercegovine (309), sledi Kosovo (270), nato Makedonija (91), države EU (52) in v manjšem obsegu še druge države. Učitelji, zajeti v raziskavo, so povedali, da imajo največ težav ravno z albansko govorečimi otroki (Vižintin, 2013a), zato imajo v slovenskih osnovnih šolah

od leta 1996 naprej vsi učenci priseljenci pravico do učenja maternega jezika in kulture v okviru zmožnosti posamezne šole ter od leta 2007 pravico do opravljanja tečaja slovenščine (Vižintin, 2010).

V sodobnem času otroci svoj prosti čas pogosto zapolnijo s poseganjem po različnih elektronskih napravah in se tako oddaljujejo od branja, ki v šoli kljub hitremu napredku tehnologije še vedno ostaja osnovno sredstvo za pridobivanje novih znanj, veščin in spretnosti. Branje v osnovni šoli je ključnega pomena tudi za učence priseljence, katerih materni jezik ni slovenščina in ki se v naših šolah s slovenskim jezikom pogosto srečajo prvič. Učenci priseljenci v naši družbi še vedno predstavljajo problem za večino učiteljev, ker slednji menijo, da nimajo ustreznih znanj in primerov dobre prakse, kako z njimi učinkovito

delati. Namesto da jih dojemamo kot dodatno obremenitev in težavo v našem učnem procesu, jih skušajmo sprejeti kot doprinos nečesa novega, pozitivnega v učno okolje in izpostavimo dobre strani, ki jih lahko učenec priseljenc prinese v šolski sistem. Razvijanje ciljev medkulturnosti je najbolj neposredno mogoče dosežati ravno v razredih s kulturno in jezikovno raznolikimi učenci. Učenec priseljenc naj bo za nas učitelje izziv, pri čemer je naše poslanstvo, da ne govorimo o drugačnosti, temveč da se zavedamo, da smo vsi enaki in je naša naloga kakovostno učiti vse učence. Pri tem se moramo zavedati tudi tega, da pri delu z učencem priseljencem ni vse odvisno le od razrednika, temveč oblikuje učenčev proces učenja celoten tim, ki ga sestavljajo strokovni delavci šole v povezavi s starši in po potrebi tudi z zunanji ustanovami.

V slovenski šolski sistem se vključuje vse več učencev priseljencev, zato si pred tem ne smemo zatiskati oči, temveč moramo skrbeti za osebni razvoj in za pridobivanje novih znanj na področju dela z njimi, da jim bomo lahko ponudili čim več. Glede na to, da delo z učenci priseljenci v mnogih učiteljih še vedno vzbuja strah in občutek nekompetentnosti, sem v svoji magistrski nalogi razvila in preizkusila didaktični pristop, individualno delo v slovenskem jeziku, s katerim bo učitelj pri učencu priseljencu razvijal motivacijo za branje/poslušanje, razumevanje prebranega/slišanege ter interes za poustvarjanje književnega besedila (Štimpfel, 2015).

Ravno zato, ker menim, da učenci priseljenci ob vstopu v šolo zaradi izrazitega primanjkljaja na področju jezika in njegovega razumevanja še redkeje posegajo po slovenskih književnih besedilih in pogosto berejo le tisto, kar se od njih zahteva, pa še to z odporom, sem v svoji raziskavi stremela k temu, da sem učenca, ki sem ga predstavila v študiji primera, navdušila za branje književnih besedil, da je kasneje samostojno in rad posegal po umetnostnih besedilih v slovenskem jeziku.

Glede na zastavljene cilje in rezultate raziskave sem ugotovila, da je treba z učencem priseljencem v osnovni šoli delati individualno, pri tem izhajati iz njegovih jezikovnih in kulturnih razlik ter ga spodbujati k samostojnemu branju književnih besedil v slovenskem jeziku. Z individualnim pristopom učitelj sledi učenčevemu napredku, pri čemer prilagaja poučevanje njegovemu tempu in učnemu okolju. Učencu prilagaja tudi čas, dejavnosti, naloge, vsebine in drugo. Če želimo učencu priseljencu omogočiti spodbudno učno okolje, v katerem se bo dobro počutil in si želel usvajati novo znanje ter uporabljati slovenski jezik, je zelo pomembno, da z učencem menjavamo učno okolje. Delo v različnih prostorih pozitivno vpliva na motivacijo ter

pripravljenost učenca za delo, da se lažje in hitreje uči (Štimpfel, 2015).

Za ohranjanje in razvijanje motivacije je pomembno, da v pouk uvajamo raznolike didaktične pripomočke in načrtujemo pestre dejavnosti, pri katerih je učenec aktiven in se ne dolgočasi. Poleg tega je pomembno, da učitelj načrtuje po zahtevnosti prilagojene dejavnosti, ob katerih se bo učenec počutil uspešen (Štimpfel, 2015).

V raziskavi sem ugotovila tudi, kako zelo pomembno je, da razumevanje prebranega oz. slišanege besedila preverjamo na različne načine (bodisi z različnimi pisnimi izdelki, ustnimi oblikami preverjanja ali pa prek različnih didaktičnih nalog). Učitelj mora v razredu upoštevati potrebe vsakega učenca posebej in v skladu s tem prilagajati pouk. Nekateri učenci se lažje izražajo pisno, drugi ustno, zato jim moramo v procesu poučevanja ponuditi raznolike načine preverjanja, da lahko v najboljši meri pokažejo, da prebrano/slišano besedilo razumejo (Štimpfel, 2015).

Kako pa je z interesom za poustvarjanje pri učencu priseljencu? Ugotovila sem, da se slednji razvija postopno. Sprva mora biti učenec motiviran za branje/poslušanje književnega besedila, nato ga mora razumeti in šele temu sledi poustvarjanje. Pomembno je, da upoštevamo faze šolske interpretacije besedila, v katerih je tudi navedeno, da se poustvarjalne dejavnosti izvajajo praviloma na koncu. Učenec je šele tedaj, ko je motiviran in besedilo razume ter se nanj odziva, sposoben poustvarjati (sprva iskanje različnih asociacij, ilustriranje dogodkov iz knjige, vživljanje v književno osebo, nato pripoved zgodbe ob slikah, izdelava miselnega vzorca itd.) (Štimpfel, 2015).

Pri pouku književnosti je bistvenega pomena, da učitelj spodbuja učence k samostojnemu branju in jih navaja, da čim prej pridejo v stik s knjigo. Knjigo si sprva ogledajo, listajo po njej, si ogledujejo ilustracije in jo šele nato prebirajo. Naloga učitelja je, da učencem predstavi različne knjige z namenom, da bodo v prihodnje sami posegali po njih in jih z veseljem prebirali.

Na podlagi spoznanj in ugotovitev raziskave ter aktivnega dela z učencem priseljencem predlagam, naj učitelji pri delu z učenci priseljenci uporabijo individualen učni pristop. Pri tem je pomembno, da že na začetku natančno načrtujejo aktivnosti za učenca, pri čemer izhajajo iz njegovih močnih in šibkih področij ter predznanja. Učitelji naj za dosego čim boljših rezultatov pri učencu izvajajo notranjo diferenciacijo in individualizacijo ter personalizacijo. Poleg tega predlagam, naj redno spremljajo ter beležijo učenčev napredek in dosledno izvajajo načrtovane prilagoditve (Štimpfel, 2015).

Učitelj mora vsem učencem privzgojiti vrednoto, da je branje pomembno in da je razumevanje učnega jezika temelj vzgoje in izobraževanja. Dolžnost učitelja je, da s svojo pozitivno naravnostjo spodbuja posameznega učenca, da se motiviran loti reševanja nalog, kajti motivacija predstavlja ključ do dobrih rezultatov. Motiviran učenec si bo želel usvajati

ново znanje, pokazal bo interes za poustvarjanje in branje ter poslušanje književnih besedil v slovenskem jeziku. Samo motiviran bralec bo samostojno posegal po knjižnih policah in z zanimanjem prebiral književna besedila. Z branjem, ki je še vedno temelj vzgoje in izobraževanja, pa bo širil svoja obzorja in si utiral poti do novih znanj.

VIRI IN LITERATURA

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Štimpfel, A. (2015). *Didaktični pristop pri pouku književnosti za učenca priseljence v tretjem razredu osnovne šole*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Vižintin, M. A. (2010). Pouk maternega jezika in kulture pri učencih priseljencih: temelj za medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli? *Sodobna pedagogika*, 61(1), 104–120.

Vižintin, M. A. (2013a). The integration of immigrant children in Slovenia: good practices from primary school [elektronska izdaja]. *Innovative issues and approaches in social sciences*, 6(2), str. 53–68.

Petra Sternad

HOMOSEKSUALNOST V ŠOLI

POVZETEK

Rdeča nit članka je (ne)prisotnost tematike homoseksualnosti v šoli. Pričujoča razprava obravnava vzgojne učinke vključevanja te tematike v pouk in načine, kako to čim bolj ustrezno storiti; govori o skupinah predsodkov in stereotipov, njihovem delovanju in premikih ter učinkih in se dotika koncepta pripoznanja drugega kot drugačnega. Članek povzema dve slovenski raziskavi: raziskavo o vsakdanjem življenju istospolno usmerjenih mladih v Sloveniji, ki jo je izpeljalo Društvo informacijski center Legebitra, in anketno raziskavo, ki je bila opravljena med študenti pri predmetu Gejevske in lezbične študije na Fakulteti za družbene vede. Predvsem pa članek raziskuje prisotnost tematike homoseksualnosti v osnovnošolskih učnih načrtih in njihovo upoštevanje v učbeniških kompletih.

Ključne besede: Homoseksualnost, stereotipi, šola, učni načrti, učbeniki

ABSTRACT

The main theme of the article is the (lack of) presence of the topic of homosexuality in school. This paper discusses the educational effects of incorporating this topic into lessons and the most appropriate ways of doing that; it talks about the groups of prejudice and stereotypes, how they work, shift and influence; and touches upon the concept of acknowledging another as being different. The article sums up two Slovenian research studies: the research on the everyday lives of young people with homosexual tendencies in Slovenia, which was conducted by the Association cultural, information and counselling service centre Legebitra, and a survey conducted among students of Gay and Lesbian Studies at the Faculty of Social Sciences. The article researches above all the presence of the topic of homosexuality in primary school curricula and how much textbook sets abide by these curricula.

Keywords: Homosexuality, stereotypes, school, curricula, textbooks

UVOD

V zadnjem obdobju se zaradi sprejetja novele *Zakona o zakonski zvezi in družinskih razmerjih* in *referenduma o družinskem zakoniku* v medijih veliko govori o istospolni usmerjenosti, v javnosti še posebej o poroki istospolnih parov in posledično posvojitvi otrok. V nekaterih izjavah politikov in tistih, ki so na nedavnem referendumu izražali nestrinjanje z zakonom, je možno zaznati homofobijo. Primere najdemo tako v pisnih zapisih na internetu kot na soočenjih na televiziji.

Do nedavnega se o obravnavi tematike homoseksualnosti pri pouku skoraj ni govorilo. To se je s predvolilno kampanjo spremenilo, saj so se o temi razpisali predvsem nasprotniki zakona. Pravijo, da bo z uveljavitvijo zakona treba prilagajati tudi šolske programe. Tako v Domovini pišejo: »Izkušnje iz ZDA, Švedske ter drugih držav, ki so podobno zakonodajo sprejele že pred leti, jasno kažejo, da

se s spremenjeno definicijo zakonske zveze v šole začnejo uvajati obvezna izobraževanja o t. i. teoriji spola, pri katerih učence pri pouku vzpodbujajo, da se preoblačijo v oblačila nasprotnega spola ter eksperimentirajo s svojo spolno usmerjenostjo.« (Štrbenk, 2015) Primere udejanjanja teorije spola v evropskih državah navajajo tudi na radiu *Ognjišče* (Debevec, 2015). Teorijo spola se omenja kot tisto, po kateri naj bi se otroci sami odločali, katerega spola so, do njihove odločitve pa bi jih odrasli obravnavali, kakor da nimajo spola. Ta teorija je ena izmed skrajnih interpretacij, ki pa so jo nasprotniki zakona posplošili. Gabi Čačinovič Vogrinčič je zato po referendumu v oddaji *Profil* na RTV Slovenija komentirala, da so nasprotniki zakona zmagali na podlagi potvarjanja in polresnic. Pravi, da se ne strinja, da »samo biološki starši lahko omogočijo varno vzgojo za pokončnega človeka v tem času« (Čačinovič Vogrinčič, 2015), saj se je pri svojem delu družinske pedagoginje nagledala takšnih družin, ki niso funkcionirale. Tudi sama pravi, da

»gre za otroke«, ki pa bi jim morali omogočiti strokovno socialno vključenost; onemogočiti bi morali, da bi revščina vplivala na otrokovo ocenjevanje; v šoli bi morali vpeljati paradigmo, ki bo »omogočila vsakemu otroku, da zraste v pokončnega človeka, ki se uči solidarnosti, pomoči, sodelovanja in ne konkurenčnosti in tekmovanja.« (Čačinovič Vogrinčič, 2015) Zatrdi, da je temeljna naloga odraslih prav spoštovanje otroštva, slišati otrokov glas in ga ne potvarjati.

V nadaljevanju predstavljam pregled, kaj je bilo na to temo zapisanega v strokovnih publikacijah in kaj, če sploh, o tej tematiki govorijo učni načrti in posledično učbeniki. Prvi del članka bo po tem principu namenjen teoriji, drugi pa učnim načrtom in učbenikom. Pri slednjih bom pregledala samo tiste učbenike, ki so pisani po novih učnih načrtih za osnovno šolo iz leta 2011, čeprav so v uporabi in veljavni tudi še nekateri učbeniki, ki so bili izdelani po starih učnih načrtih. Ti se bodo glede na Pravilnik o potrjevanju učbenikov, ki je bil potrjen 16. 5. 2015, iz šolskih klopi v kratkem umaknili.

ŠOLE IN HETERONORMATIVNOST

Ugotovitve kažejo, da od 5 do 8 % vse populacije ni heteroseksualne in da je največ 1 % oseb transspolnih, ne glede na to, kje živijo. Opazen je trend preseljevanja teh oseb v večja mesta, ker je tam strpnost do drugačnih večja, hkrati pa so lahko tudi bolj skriti (Kovač Šebart in Kuhar, 2009). Izidi glasovanja na referendumu o noveli *Zakona o zakonski zvezi in družinskih razmerjih* so pokazali, da je odstotek tistih, ki so glasovali za zakon, v mestih veliko višji kot v predmestjih in na podeželju (Tiran, 2016). Kovač Šebart in Kuhar tudi navajata, da izvor istospolne usmerjenosti ni ugotovljen. Istospolna usmerjenost obstaja že od nekdanj (v literarnih delih jo omenjajo že stari Rimljani) in dokazano ni pogojena z vzgojo, nasiljem, zlorabo ali čim podobnim. Glede na pričevanja istospolno usmerjenih oseb se lahko trdi, da je spolna usmerjenost prirojena (Kovač Šebart in Kuhar, 2009).

V vzgojnih načrtih ni nikjer izrecno zapisano nič o zaščiti učencev iz skupine LGBT, zato šole delujejo heteronormativno (Kovač Šebart in Kuhar, 2009). Vprašati se moramo, zakaj sploh bi morali tovrstno tematiko obravnavati v šolah. Glede na to, da učenci v šoli preživijo pomemben del svojega življenja in da je šola ustanova, ki jih tudi vzgaja in v kateri pridobijo večino splošnega znanja, je seveda pomembno, da jim učitelji predstavijo tudi to temo. Se pravi, da z obravnavo te tematike učencem širimo splošno razgledanost, jih vzgajamo v posameznike, ki bodo enakovredno obravnavali drugače usmerjene posameznike, in preprečujemo predsodke, kar

zagotavlja pravično pripoznanje. V nadaljevanju se bom zato posvetila predvsem vzgojni dimenziji, predsodkom in pripoznanju.

Za dosego vzgojnih učinkov mora imeti javna šola na nacionalni ravni opredeljene temeljne cilje in normativne dokumente, ki omogočajo zaščito/spoštovanje učenčevih pravic in izhajajo iz mednarodnih in nacionalnih dokumentov. Hkrati pa tudi vsaka šola v skladu z načelom avtonomije sprejme osnovni teoretski koncept vzgoje in iz njega izhajajoč konkreten operativni načrt vzgojnih dejavnosti, sprejet s konsenzom med strokovnimi sodelavci šole, uporabniki in predstavniki lokalne skupnosti. Priporočljivo je, da so pri nastajanju udeleženi tudi učenci. Vzgojno-izobraževalni cilji ne smejo imeti političnega ali konfesionalnega predznaka. Dobro je, da ima šola v lokalni skupnosti pomemben položaj in da se z različnimi dejavnostmi vpenja v družbeno okolje. Pomembno je, da so vzgojni dejavniki v svojem delovanju usklajeni in povezani, in to tako pri pouku, izbirnih vsebinah kot v zunajšolskem okolju (Kroflič, 2006).

Kako torej tematiko homoseksualnosti uvajati v pouk?

Kovač Šebart in Krek pravita, da lahko pri pouku načeloma uporabljamo katero koli besedilo, »če je ustrezno didaktično funkcionalno in z njim skušamo doseči določen vzgojno-izobraževalni cilj.« (Kovač Šebart in Krek, 2009: 160) Pri tem pa moramo seveda biti objektivni, kritični in pluralni. »Tu se pokaže, da je treba razlikovati med vrednostjo in vrednotami, med znanjem in prepričanji (verovanji), med dejstvi in mnenji in učence navajati na razlikovanje.« (Kovač Šebart in Krek, 2009: 158)

PREDSODKI, STEREOTIPI IN PREMIK DISKURZA

Z obravnavo homoseksualnosti v šoli bi tako med drugim lahko pomagali učencem pri ozaveščanju, problematiziranju in rahljanju predsodkov. Najbolj razširjene predsodke lahko razdelimo v štiri skupine. Prvi so predsodki in stereotipi o nekonformnosti spolne vloge. Tu gre za verovanje, da geji in lezbijke »prevzemajo značilne lastnosti nasprotnega spola« (Rener, 2009: 114), kar pomeni, da se moški oblačijo nenavadno, uporabljajo veliko kozmetike, ženske pa niso feminilne in se oblačijo kot moški. Druga skupina so predsodki in stereotipi o družbeni vlogi. K tej skupini spadajo stereotipi »o nenavadnem in deviantnem izboru družbenih vlog, predvsem poklicev« (Rener, 2009: 115), kot so npr. ti, da so geji modni kreatorji, baletniki, lezbijke pa prevzemajo bolj moške poklice, kot so voznice tovornjakov in avtobusov, vojakinje ... V tretjo skupino spadajo predsodki in stereotipi o spolnem vedenju, kar

pomeni, da naj bi bile homoseksualne osebe nevarne, ker spolno nadlegujejo heteroseksualne osebe, ker jih želijo spreobrniti. Velikokrat se jih celo enači s pedofli. V zadnjo skupino spadajo predsodki in stereotipi o vzrokih homoseksualnosti. Primeri teh stereotipov so npr.: da je imel homoseksualec travmatično otroštvo, da so si starši želeli otroka nasprotnega spola, vzgoja oblastne matere v družini brez očeta (Rener, 2009).

Kot pravi Rener, se v zadnjem času v delovanju stereotipov in predsodkov zaznavajo spremembe. Gre za premik govorice predsodkov, premik tarč in premik mehanizmov delovanja.

Pri prvem premiku o seksizmu, rasizmu in antisemitizmu ni več popularno javno govoriti in naj bi se negativne opazke sankcionirale. Ljudi, ki tega ne upoštevajo in izražajo svoje negativno mnenje, imajo somišljeniki za pogumne in jim ploskajo. Za primer vzemimo politike, ki v parlamentarne razprave radi vnesejo populistične opazke. Mediji jih pograbi in se posledično o njih na veliko govori. Čeprav mediji zavzamejo nasprotno stališče in so ogorčeni, pa tisto izjavo nenehno predvajajo in je zato nihče ne more preslišati. Tako je na primer pred leti takratni poslanec Sašo Peče izjavil, da se s homoseksualci ne rokuje, novinarji pa so poleg večkratne ponovitve te izjave na to temo pripravili cel prispevek.

Pri premiku tarče gre za to, da se starim tarčam dodajajo nove, v tistem trenutku aktualne (imigranti, Romi, kadilci, homoseksualci, debeli ...). Za primer vzemimo šale. Vici na račun blondink in policistov so še vedno popularni, pridružujejo pa se jim neokusne šale na račun homoseksualcev, muslimanov, imigrantov, emancipacije žensk itd.

Pri premiku mehanizma delovanja pa gre za »kultivirano nasilje«. To je bolj prikrito od klasičnega in si prizadeva, da bi bilo splošno sprejemljivo. Težko ga je zaznati in posledično proti njemu ukrepati. Značilen primer je stavek: Nič nimam proti homoseksualcem, samo mene naj pustijo pri miru. Ta stavek predpostavlja, da naj bi bili homoseksualci spolni devianti, ki bi radi heteroseksualne osebe spremenili v homoseksualne (Rener, 2009).

Učinki vseh treh premikov so trije. Prvi je občutje presežne enakosti. Skupine ljudi (Romi, geji, lezbijke ...), ki so bile včasih nezaščitene, naj bi bile sedaj preveč zaščitene. Drugi učinek je namesto generalizacije izbor in selekcija drugačnih. Delijo jih na dobre in slabe. Cerkev, na primer, pravi, da s homoseksualnostjo ni nič narobe, če se je ne prakticira. To pomeni, da so dobri homoseksualci tisti, ki sicer priznajo svoje spolno nagnjenje, vendar pa se v homoseksualni odnos

ne spustijo. Tretji učinek pa je tako imenovani kultivirani kulturni rasizem. Najbolj ga zaznamuje stavek: Nič nimam proti njim, toda ... (Rener, 2009). Dejstvo je, da predsodkov in stereotipov o homoseksualnosti ne bomo odpravili čez noč. Pogovor o tej tematiki v šoli bi bil zato vsekakor vsaj en korak proti temu cilju.

KONCEPT PRIZNANJA DRUGEGA KOT DRUGAČNEGA

Za strpnost in nekonfliktno sobivanje je treba razumeti koncept priznanja drugega kot drugačnega, ki mora biti temelj za vzgojo in izobraževanje otrok v šoli. Pri priznanju ne gre samo za sprejemanje, toleriranje, pomeni tudi »zastaviti lastno bivanje in vztrajanje v njem v spopadu za priznanje« (Kroflič, 2010: 1). Pri priznanju je pomembno, da človeka sprejmemo takšnega, kot je, ne da bi na to vplivalo naše vnaprejšnje mnenje; hkrati je pomembno, da mora imeti vsak posameznik možnost doseči družbeni položaj, ki si ga želi in ki ga je sposoben doseči, poleg tega pa mora imeti možnost javnega izražanja lastnega položaja (Kroflič, 2010).

Obstajajo tri dimenzije priznanja. Prva je potrditev v odnosu, pri katerem naletimo na proces subjektivizacije, ki lahko privede do družbenih nepravilnosti. Negativne oblike priznanja so: kulturna dominacija, situacija brez priznanja in nespoštljivost. Pri prvi pride do asimilacijskih pritiskov, pri drugi posameznik ostane neviden, pri tretji pa je nespoštljivo obravnavan.

Zato je reinterpretacija predhodnih nepravilnih subjektivizacij druga dimenzija priznanja, kar avtor ilustrira na primeru istospolno usmerjene osebe. Ker je v družbi uveljavljena heteroseksistična norma in ker je priznanje vedno vezano na uveljavljeno družbeno mnenje, bo ta oseba preko priznanja dobila o svoji spolni usmerjenosti negativno mnenje. Tako je spoštljiv odnos do drugega kot drugačnega »mogoče zagotoviti le na način, da se ob priznanju posameznikovega identitetnega položaja vedno znova vzpostavlja tudi vprašanje prevladujočega diskurza in njegove morebitne nekorektnosti, ki priznani subjekt vodi v nepravilni družbeni položaj, v našem primeru osebo iz skupine LGBT v bolnika ali celo moralnega izprijenca.« (Kroflič, 2010: 3)

Tretja dimenzija je vzajemnost vlog v odnosu priznanja in pripravljenost na odmik od predhodnih ego-predstav. Gre za napetost »med lastnimi ego fantazijami in sprejetjem drugega kot enakovrednega centra želja in predstav«, rešitev te napetosti pa je »povezana s primerno obliko priznanja drugega kot subjekta z lastnim delovanjem« (Kroflič, 2010: 3).

**SPOROČILA RAZISKAVE IN DRUGIH
AKTIVNOSTI O VSAKDANJEM ŽIVLJENJU
ISTOSPOLNO USMERJENIH MLADIH V
SLOVENIJI, KI JO JE IZPELJALO DRUŠTVO
INFORMACIJSKI CENTER LEGBITRA (2008)¹**

Kot kaže raziskava o vsakdanjem življenju istospolno usmerjenih mladih v Sloveniji, ki jo je izpeljalo *Društvo informacijski center Legebitra*, imata izolacija in izključenost oseb iz skupine LGBT hude posledice: depresija, alkohol, droge in samomor. Šolski prostor za mlade osebe iz skupine LGBT ni varen, saj se številni soočajo s fizičnim nasiljem – kar 35 % jih je imelo vsaj eno tako izkušnjo. Zunaj šolskega prostora je celo slabše, saj jih je kar 53 % poročalo o izkušnjah nasilja v povezavi z njihovo spolno usmerjenostjo.

Več kot polovica med dijaki in slaba polovica med študenti svojo spolno usmerjenost v šoli/na fakulteti skriva. Tisti, ki se razkrijejo, to storijo večinoma le pred ozkim krogom sošolcev. Še slabša slika pa je pri razkritosti pred učitelji. Kar okrog 90 % dijakov/študentov učiteljem ne zaupa tega podatka, čeprav kakšna tretjina pravi, da mislijo, da nekateri učitelji (20 % na fakulteti in 33 % v srednji šoli) za njihovo spolno usmerjenost vedo.

Dijaki (36 %) doživijo homofobično nasilje večkrat kot študenti (11 %). Zaskrbljujoč pa je podatek, da doživljajo homofobično nasilje tudi s strani učiteljev. Res je, da je ta odstotek precej nižji, vendar pa vseeno zaskrbljujoč. V srednji šoli je ta delež 9 %, na fakulteti pa 3 %.

Organizacija *Legebitra* je šolam ponudila brezplačne delavnice o homoseksualnosti, šolskim pa brezplačno mesečno revijo za istospolno usmerjeno mladino *Legebitrina oznanila*. Za brezplačno delavnico se je odločilo le 8 % šol. Na nekaterih šolah so bili z njimi tako zadovoljni, da so jih večkrat ponovili. Učenci so jih sprejemali dobro, zgodilo se je celo, da so se nekateri učenci pred svojimi sošolci razkrili. Izkazalo se je, da imajo učenci o tej tematiki popačene in nezadostne informacije.

Tudi odziv knjižnic na ponudbo za prejemanje brezplačne revije je bil manjši od zelenega. Za mesečnik se jih je odločila približno polovica. Največkrat so se o tem, ali bodo mesečnik vzeli ali ne, odločali knjižničarji sami. Tako je bila odločitev odvisna od posameznika in njegove ozaveščenosti o tem, kako pomembno je, da je tovrstna tematika prisotna tudi na šoli.

Največkrat so se izgovorili, da na njihovi šoli ni takih učencev, drugih pa tovrstna tematika ne bo zanimala, ali da je informacij o tovrstni tematiki dovolj drugod in bodo učenci, ki se bodo želeli o tem poučiti, že vedeli, kje jih poiskati, ali da tovrstne periodike njihova knjižnica nima ali pa da tovrstnega vedenja ne bodo promovirali, ker ga je tako ali tako preveč.

Hkrati pa je raziskava pokazala, da so dijaki v kar 81 % nezadovoljni z dostopom do informacij o spolni usmerjenosti na šoli. Večino informacij pridobijo s strani sošolk in sošolcev, ne učiteljev, kar potrjuje neformaliziranost izobraževanja o homoseksualnosti. S šolskim sistemom niso zadovoljni, saj ne daje nikakršne podpore istospolno usmerjenim učencem. Tako se po pomoč ne obrnejo na svetovalne delavce, ampak na ožji krog prijateljev ali celo na neznance na internetu. Ker se tam lahko pojavljajo pod izmišljenim imenom, jim to zagotavlja popolno anonimnost (Maljevac in Magić, 2009).

**ANKETNA RAZISKAVA, KI JE BILA OPRAVLJENA
MED ŠTUDENTI PRI PREDMETU GEJEVSKE
IN LEZBIČNE ŠTUDIJE NA FAKULTETI ZA
DRUŽBENE VEDE (2009)²**

O tem, da se nad homoseksualno usmerjenimi učenci v šoli izvaja verbalno, včasih pa tudi fizično nasilje, smo že govorili. V okviru predmeta *Gejevske in lezbične študije na Fakulteti za družbene vede* v Ljubljani je raziskava med študenti, ki so obiskovali ta predmet, dala sledeče rezultate. V osnovni šoli je imelo učitelja, ki si se mu lahko zaupal, slabih 18 %. V srednji šoli je bil ta odstotek veliko večji (46 %), vendar pa nizek odstotek v osnovni šoli vseeno vzbuja skrb. Takrat je namreč veliko bolj pomembno, da imajo učenci nekoga, ki se mu lahko zaupajo, saj raziskave kažejo, da začnejo mladi o spolnih preferencah razmišljati pred petnajstim letom starosti.

V anketi so študente spraševali tudi o tem, kdaj so prvič slišali za homoseksualnost in v kakšnem kontekstu. Informacije so dobivali na različne načine, večina pa od vrstnikov, predvsem v negativnem smislu. Najmanj jih je slišalo zanjo v šoli. Večina se strinja, da bi tematika homoseksualnosti morala biti del šolskega kurikula. Tudi znotraj družin ta tematika ni pogosta; kar približno 90 % družin se o tem skoraj nikoli ali nikoli ni pogovarjalo. Glede na to je torej logično, da bi starši nasprotovali uvedbi te tematike

¹ Gre za spletno anketo z nekaj več kot petdesetimi vprašanji, ki je bila izpeljana od marca do maja 2008. Vzorec je obsegal 160 respondentov: 47 dijakov in dijakinj ter 113 študentov in študentk. Med njimi je 40 % gejev, 29 % lezbijk, 25 % biseksualcev, 4 % so t. i. »queer« in 1 % je glede spolne identitete neizrečen.

² Gre za anketni vprašalnik s 23 vprašanji, pri katerem je sodelovalo 45 študentov, od tega 6 moških, 37 žensk, 2 pa na vprašanje o spolu nista odgovorila.

v šolo, anketa pa je pokazala, da bi bila verjetno najbolj proti cerkev, sledile pa bi ji politične stranke (Rener, 2009).

UČNI NAČRTI IN UČBENIŠKI KOMPLETI

Učni načrti za predmete v osnovni šoli so bili prenovljeni leta 2011. Analiza je zajela vse učne načrte, ki bi lahko vsebovali učne cilje, v katerih bi bila obravnavana tudi tematika homoseksualnosti in teme, povezane z njo. Poiskala sem učne cilje, ki omenjajo družino, spol in drugačnost. Povzela bom, kaj učni načrti navajajo, in to primerjala z vsebino učbeniških kompletov za te predmete.

V **1. razredu** pri predmetu *Spoznavanje okolja* naj bi učenci pod tematskim sklopom Skupnosti prepoznali oblike družinskih skupnosti in razvili strpen odnos do njih. Vsebina naj bi bila različnost družin in družinskih članov (Učni načrt, 2011).

V delovnem zvezku *Dotik okolja 1* (2014) so štirje tipi družin (enostarševska, velika razširjena, družina s tremi otroki in družina z enim otrokom). Pod vprašanjem *Kakšne tipe družine še poznaš?* bi lahko zapisali tudi družine s starši istega spola.

V učbeniku *Dotik okolja 1* (2014) so omenjene in naslikane družine, v katerih skupaj živijo starši, otroci in stari starši, pa tudi takšne, v katerih živijo otroci le z enim od staršev. V delovnem zvezku, ki spada k učbeniku, je na temo družin ena naloga, v kateri morajo učenci povezati, kateri družini pripadajo otroci, in družinske člane poimenovati. Večinoma gre za primere prej naštetih oblik družin. Na eni fotografiji sta mama, oče, hčerka in dve ženski, katerih družinska vloga ni prepoznavna. Družina s starši istega spola ni nikjer omenjena.

V **2. razredu** naj bi se pri istem predmetu pod tematskim sklopom Odnosi učili, da si tako otroci kot odrasli ne glede na spol svobodno izbiramo različne igre in igrače, vrste športa, zabave, prijatelje, poklic oziroma delo. Poleg tega naj bi se učili o tem, da si lahko ljudje (moški in ženske, deklice in dečki) svobodno izbirajo različne vloge v svojem življenju. Spoznali naj bi, da smo ljudje različni, in različnost tudi razumeli. Vedeti bi morali tudi, da morajo biti vsem (ne glede na razlike) dani pogoji, da živimo človeka vredno življenje (Učni načrt, 2011).

Pod standardi znanja v prvi triadi je pod sklopom Odnosi zapisan tudi minimalni standard znanja, ki pravi, da mora učenec prepoznati različne oblike nasilja in vedeti, kako in koga prositi za pomoč, če jo potrebuje (Učni načrt, 2011).

V učbeniku *Dotik okolja 2* (2014) zapišejo: »Vsi ljudje, ne glede na razlike (zdravi, bolni, invalidi, revni, bogati ...),

moramo imeti možnosti, da zadovoljimo temeljne življenjske potrebe. Vsi imamo pravico do dostojnega življenja.« (Dotik okolja 2, 2014: 57) V delovnem zvezku je ta tematika dopolnjena s tremi nalogami: pri prvi morajo učenci na slikah prepoznati nasilje ali pa dobro počutje; pri drugi ugotavljajo, katere igre se sošolci najraje igrajo; pri tretji zapišejo svojo izbiro in izbiro sošolca/-ke za najljubšo igračo, šport, zabavno stvar, knjigo, risanko in izbiro za trditev: ko bom velik/-a, bom. Tu se pri pogovoru o rešenih nalogah lahko glede na predviden učni načrt razvija tematika, zakaj si športa, igrač in iger ne izbiramo po spolu.

V **4. razredu** naj bi pri predmetu *Družba* pri vsebinskem sklopu Ljudje v družbi učenci spoznali in razumeli temeljne otrokove pravice, dolžnosti in odgovornosti, razumeli pomen sprejemanja in spoštovanja drugačnosti in prepoznali vrste nasilja med otroki in nad njimi (Učni načrt, 2011).

V nobenem pregledanem učbeniškem kompletu ni bilo primera medvrstniškega nasilja zaradi istospolne usmerjenosti. Izpostavljeni sta bili verska in rasna drugačnost, nasilje nad osebami iz skupine LGBT pa ne.

V **5. razredu** naj bi pri istem predmetu in sklopu razvijali sposobnost za argumentirano izražanje svojih mnenj in stališč, spoznali, da so ljudje v skupnosti različni (med drugim tudi po spolni usmerjenosti), in prepoznali stereotipe v povezavi z njimi. Poleg tega je eden izmed učnih ciljev tudi spoznavanje različnih oblik združevanja med ljudmi v skupnosti (Učni načrt, 2011).

V učbeniku *Družba in jaz 2* je zapisano: »Predsodke imamo tudi do različnih skupin ljudi v naši kulturi, še posebej drugačnih od nas. Pogosto imamo predsodke do ljudi drugega spola, /.../, do ljudi z drugačno spolno usmeritvijo in podobno.« (Družba in jaz 2, 2014: 8) V delovnem zvezku ni primera, ki bi omenjal istospolno usmerjenost. Predvsem pogrešam omembo kakega prevladujočega stereotipnega primera oziroma predsodka na to temo. Omenjenih je veliko drugih, takšnega, ki bi se dotikal istospolne usmerjenosti, pa ni.

V **7. razredu** pri predmetu *Domovinska in državljanska kultura in etika* naj bi učenci pod vsebinskim sklopom Posameznik, skupnost, država govorili o identiteti, h kateri spadata pripadnost skupinam in skupnostim ter spolna identiteta (biološki spol in družbeno opredeljeni spol). Pogovarjali naj bi se o skupnosti in razlikovanju med njenimi člani. Tu naj bi se omenjale osebnostne, socialne, narodnostne, verske in druge razlike. Poleg tega naj bi obravnavali stereotipe in predsodke, ki vplivajo na odnos do članov skupnosti. Pri spoznavanju socialne države naj bi se omenjala skrb za manjšine (Učni načrt, 2011).

V istem razredu in pri istem predmetu naj bi se učenci pri vsebinskem sklopu Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah učili o barbarskih dejanjih zoper človeka v preteklosti in sedanjosti (šibkost posameznika v razmerju do nosilcev družbe). Spoznali naj bi temeljne človekove pravice, etična načela (pravičnost, dostojanstvo, enakost), stanje človekovih pravic in njihovo kršenje danes (Učni načrt, 2011).

V učbeniku *Domovinska in državljanska kultura in etika 7* je govor o biološkem in družbenem spolu. V povzetku je zapisano: »Svoj spol se naučimo uresničevati v procesu socializacije /.../. Kako bomo živeli svojo spolno vlogo v družbi, je seveda odvisno od osebnostnih lastnosti ter od časa in življenjskega okolja.« (Domovinska in državljanska kultura in etika 7, 2014: 15) V poglavju *Človeške različnosti* je v enem izmed povzetkov zapisano: »Slovenija in Evropska unija razlikovanje na podlagi telesnosti, spola in spolne usmeritve prepovedujeta«. (Domovinska in državljanska kultura in etika 7, 2014: 20) Primera o spolni usmeritvi ali razprave na to temo v poglavju ni. To pa je tudi edina omemba obravnavane tematike v učbeniku. Ne najdemo je niti pri obravnavi stereotipov in predsodkov.

V **8. razredu** je pri predmetu *Biologija* med operativnimi cilji in vsebinami zapisano, da učenci poznajo poti za okužbo z virusom HIV in preventivo, spoznajo posledje pojavljanja sekundarnih spolnih znakov in izražanje teh znakov pri različnih osebah različno močno in hitro ter razumejo različne vidike spolnosti in pomen spolnosti za človeka. Pri zadnjem cilju je dodana opomba o medpredmetni povezavi z *Državljanstvo in domovinsko vzgojo ter etiko* (Učni načrt, 2011).

V nobenem pregledanem učbeniškem kompletu za biologijo ni v povezavi z virusom HIV omenjena homoseksualnost. Dobro je, da se homoseksualnost v šoli ne omenja samo v povezavi s to boleznijo, ker bi jo tako lahko učenci povezali samo z nečim negativnim, vseeno pa je treba učence opozoriti na problem. Statistika izkazuje, da so okužbi z virusom HIV bolj izpostavljeni homoseksualci, vendar pa se tudi odstotek okuženih heteroseksualcev povečuje. Ker se starost spolno aktivnih mladostnikov znižuje, bi bilo mogoče dobro to izpostaviti pri obravnavi te problematike.

SKLEP

Vse raziskave, tako svetovne kot tiste, izvedene pri nas, ugotavljajo, da je na šolah in zunaj njih nad drugače spolno usmerjenimi še vedno veliko odkritega in prikritega nasilja in da šole naredijo premalo, da bi prizadetim osebam pomagale; posledično se osebe iz skupine LGBT velikokrat spopadajo z izoliranostjo, depresijo in mislijo na samomor.

Sklepamo, da je tematika homoseksualnosti še vedno tabu, da imajo ljudje glede tega predsodke in da bo verjetno potrebno kar nekaj časa, da se bo to spremenilo.

V šolskem sistemu je bil narejen korak v to smer. Prenovljeni učni načrti po novem omenjajo to tematiko. V 5. in 7. razredu je istospolna usmerjenost omenjena neposredno in bi jo torej morali omenjati v povezavi s snovjo tudi učitelji, v drugih razredih pa bi jo morali učitelji samoiniciativno vključevati v povezavi z drugimi tematikami. Na žalost pa učbeniki pri tem ne sledijo neposredno učnemu načrtu. Razen ene izjeme se homoseksualnost ne omenja, pa še v tem primeru je omenjena mimogrede. To pomeni, da je na učitelju, da snov dopolni. Lahko pa je to za učitelja tudi razlog, da tematike ne obravnava, saj imajo starši otrok, ki obiskujejo osnovno šolo, glede te tematike veliko predsodkov.

Drugi problem so predsodki učiteljev. Prej omenjene teoretične ugotovitve o predsodkih naj za konec ilustriram z anekdotičnimi primeri. O tematiki članka sem se pogovarjala z dvema učiteljicama v osnovni šoli – ena je učiteljica športne vzgoje, druga pa dela v podaljšanem bivanju in uči izbirne predmete. Prva reakcija je bila vprašanje, zakaj pišem o tem. Po mnenju ene so učenci v osnovni šoli premladi, da bi jih ta tematika zanimala. Kot kažejo raziskave, pa je še kako pomembno, da se ta tematika obravnava že v osnovni šoli, saj se svoje spolne usmeritve otroci zavedajo že pred petnajstim letom starosti.

Druga je omenila, da je ravno te dni neki učenec drugega imenoval »peder«. Učencu, ki je to izrekel, je razložila, da je to slabšalna beseda za geja, in mu opisala, kdo gej je. Njenih točnih besed si nisem zapisala, je pa obrazložila približno takole: »Geji in lezbijke so moški in ženske, ki jih privlačijo ljudje istega spola. Velikokrat živijo skupaj tako kot vaši starši. Lahko se poročijo. Po mojem mnenju pa jim ne bi smeli dovoliti posvajati otrok. Vsak otrok mora namreč imeti mamo in očeta.«

V nadaljnjem pogovoru je ista učiteljica še omenila, da proti homoseksualcem nima nič, samo njo naj pustijo pri miru.

V njenih besedah sem zaznala kar nekaj nestrpnosti do homoseksualcev. Ne zdi se mi prav, da je učencem razlagala, kakšno je njeno mnenje o posvajanju otrok, ne da bi razložila, da so nekateri proti posvojitvi, nekateri pa za posvojitve, ter hkrati navedla argumentov za in proti. Situacija se je odvila pred referendumom o družinskem zakoniku. Iz govora je povsem jasno, kakšno je njeno mnenje o tem. Gre za njeno politično stališče, ki v šolo ne spada. Zbodel pa me je tudi stavek »Nič nimam proti ...«, ki sem ga v članku nekajkrat omenila. Mislim, da je to eden najbolj

pogostih načinov izražanja nestrpnosti do oseb iz skupine LGBT. Tisti, ki ga izrečejo, menijo, da so strpni, v resnici pa z njim prikrivajo svojo nestrpnost. Na misel mi prideta še dva podobna primera. Ko je javnost razburjala problematika Romov, so ljudje zatrjevali, da nimajo prav nič proti njim, samo da niso njihovi sosedeje. Drug primer pa je še kako aktualen. Ob množici prebežnikov, ki dnevno prihajajo v našo državo, ljudje zatrjujejo, da se jim smilijo in da nimajo nič proti njim. Ko pa si gredo državniki v neki kraj samo ogledat objekt, ki bi lahko bil primeren za njihovo nastanitev, krajanji tistega kraja že sklicujejo sestanke in protestirajo, da bi prebežnike nastanili v njihovem kraju. Če povzamem, so ljudje strpni (oziroma imajo o sebi takšno

mnenje) samo toliko časa, dokler se jih primer »drugačnih« tudi osebno ne dotakne. To pa je značilen primer neustreznega pripoznanja drugačnih in tipičen primer premika mehanizma delovanja predsodka.

Ko sem se o tematiki tega članka pogovarjala z znanci, se mi je zdel najbolj zanimiv odziv tistih, ki me osebno ne poznajo najbolje. Vsi po vrsti so se odzvali z vprašanjem, zakaj sem se odločila za to tematiko in ali je zadaj kakšen globlji »osebni« pomen. Takoj so pomislili na to, da sem oseba iz skupine LGBT. Zanimivo se mi zdi, da so ljudje mnenja, da bi se morale s problematiko LGBT ukvarjati samo osebe iz skupine LGBT.

VIRI IN LITERATURA

Debevec, M. Teorija spola v evropskih vrtcih in šolah. Radio Ognjišče, 12. 12. 2015.

<http://radio.ognjisce.si/sl/173/aktualno/19141/> (dostopno 6. 1. 2016).

Hergan, I., idr. (2014). Dotik okolja 1. Delovni zvezek za spoznavanje okolja v prvem razredu osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Hergan, I., idr. (2014). Dotik okolja 1. Učbenik za spoznavanje okolja v prvem razredu osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Hergan, I., idr. (2014). Dotik okolja 2. Delovni zvezek za spoznavanje okolja v drugem razredu osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Hergan, I., idr. (2014). Dotik okolja 2. Učbenik za spoznavanje okolja v drugem razredu osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Hočevar, A. (2009). Otroci v družinah gejev in lezbijk. *Sodobna pedagogika*, št. 4: 204–217.

Karba, P., idr. (2014). Domovinska in državljanska kultura in etika 7: učbenik za domovinsko in državljansko kulturo in etiko v sedmem razredu osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Komidar, K. in Mandeljc, S. (2009). Homoseksualnost skozi analizo učnih načrtov, šolskih učbenikov in šolske prakse. *Sodobna pedagogika*, št. 4: 164–181.

Kolar, M. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja (Elektronski vir). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf (dostopno 6. 1. 2016).

Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). Vzgojna zasnova javne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kovač Šebart, M. in Kuhar, R. (2009). Prebijamo molk: tematski številki Homoseksualnost in šola na rob (uvodnik). *Sodobna pedagogika*, št. 4: 6–25.

Kroflič, R. (2006). Kakšen vzgojni koncept potrebuje javna šola? (perspektiva vodenja šole). Diapozitiv 5 (Elektronski vir).

http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBoQFjAAahUKewjH1tW4_a_IAhVBbxQKHQzUCWk&url=http%3A%2F%2Fwww.mizs.gov.si%2Ffileadmin%2Fmizs.gov.si%2Fpageuploads%2Fokroznice%2Fposvet_kolosej_p2.ppt&usq=AFQjCNEpBo_7EsFGmZN-K5Z59K2iE3ChmQ&bvm=bv.104615367,d.d24 (dostopno 6. 1. 2016).

Kroflič, R. (2010). Pripoznanje drugega kot drugačnega: element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. *Kulture v dialogu: zbornik*, 7–12.

Kuhar, R. (2009). Vitalnost na akademski margini: razvoj gejevskih in lezbičnih študij v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, št. 4: 26–47.

Maljevac, S., in Magič, J. (2009). Pedri raus!: homofobično nasilje v šolah. *Sodobna pedagogika*, št. 4: 90–105.

Mayo, C. (2009). Strpnost, ki si ne upa izreči svojega imena. *Sodobna pedagogika*, št. 4: 134–147.

Mencin Čeplak, M. (2009). Spolne/seksualne norme, legitimacija izključevanja in šola. *Sodobna pedagogika*, št. 4: 120–133.

Pan, M. (2009). Pedagogika in homoseksualnost ali vodenje otrok – za nos? *Sodobna pedagogika*, št. 4: 182–203.

Štrbenk, J. (2015). Tri laži zagovornikov sprememb Zakona o zakonski zvezi in družinskih razmerjih. *Domovina*, 2. 12. 2015.

<https://www.domovina.je/tri-lazi-zagovornikov-sprememb-zakona-o-zakonski-zvezi-in-druzinskih-razmerjih/> (dostopno 6. 1. 2016).

Takás, J. (2009). Mlade LGBT-osebe v šoli: žrtve heteronormativnega zatiranja. *Sodobna pedagogika*, št. 4: 48–89.

Tiran, J. (2016). Dva svetova, ki ju ne ločuje le prostor, marveč tudi vrednote. Delo, Sobotna priloga, 9. 1. 2016.

<http://www.delo.si/sobotna/dva-svetova-ki-ju-ne-locuje-le-prostor-marvec-tudi-vrednote.html>

Umek, M., idr. (2014). Družba in jaz 2: družba za 5. razred osnovne šole. Ljubljana: Modrijan.

Umek, M., idr. (2014). Družba in jaz 2: družba za 5. razred osnovne šole. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan.

Ustava Republike Slovenije. (2005). Ljubljana: GV založba.

Več avtorjev. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Biologija (Elektronski vir). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_Biologija.pdf (dostopno 6. 1. 2016).

Več avtorjev. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Družba (Elektronski vir). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_druzba_OS.pdf (dostopno 6. 1. 2016).

Več avtorjev. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Državljska in domovinska vzgoja in etika (Elektronski vir).

Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_DDE__OS.pdf (dostopno 6. 1. 2016).

Vončina, V. (2009). Nelagodje in različnost spolne usmerjenosti v šoli. *Sodobna pedagogika*, št. 4: 148–163.

Zobec, A. (2012). Javna šola, koncepti seksualnosti ter politike gejev in lezbijk: diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Nastja Praprotnik, Mladinski dom Maribor

DELO Z NADARJENIMI UČENCI NAJ BO UČITELJU V IZZIV

POVZETEK

Delo z nadarjenimi učenci je usmerjeno v širitev in poglobljanje temeljnega znanja, v hitrejšo napredovanje, v razvijanje ustvarjalnosti in višjih oblik učenja. Glede na njihove posebne učne potrebe na kognitivnem, emocionalnem, socialnem in tudi estetskem področju se mora načrt dela, metod, pristopov in strategij prilagoditi njihovim posebnim potrebam do te mere, da se izbirajo najboljše metode dela, ki bodo pospeševale in poglobljale učenje ter obogatile in razširile njihove učne izkušnje. Le z natančnim načrtovanjem dela z nadarjenimi lahko dosežemo maksimalen učinek, ki bo tem učencem prinesel zadovoljstvo ob doživljanju uspeha in izboljševal njihovo samopodobo. Za svoj razvoj pa ti učenci poleg dobro načrtovane in učinkovite pomoči kreativnih in zainteresiranih učiteljev potrebujejo še spodbudo učiteljev in staršev ter predvsem priložnost, da svoje učitelje in starše vzamejo za vzor, dober, navdihujoč, motivacijski model za uresničevanje svoje nadarjenosti.

Ključne besede: Nadarjeni učenci, nadarjenost, ustvarjalnost, posebne vzgojno-izobraževalne potrebe

ABSTRACT

Gifted education is directed toward broadening and deepening the basic knowledge, toward faster progress, toward developing creativity and higher forms of learning. With regard to their special learning needs in the cognitive, emotional, social and aesthetic area, the plan of work, methods, approaches and strategies must be adapted to their special needs to the degree of selecting the best possible work methods, which will speed up and deepen the learning process, and enrich and broaden their learning experience. Only by carefully planning gifted education can we achieve the maximum effect, which will bring satisfaction to such students whenever they achieve success and will improve their self-image. In order to develop, such students need not only the well-planned and efficient help from creative and interested teachers, but also the encouragement of teachers and parents, and, above all, the opportunity to use their teachers and parents as role models, as a good, inspirational and motivational model for realising their gift.

Keywords: Gifted students, giftedness, creativity, special educational needs

UVOD

Nadarjenim učencem se v šoli pogosto ne namenja dovolj pozornosti in so nekako odrinjeni na rob ukvarjanja z učenci s posebnimi potrebami ali pa je njihova nadarjenost lahko celo spregledana. Poleg upoštevanja vrste zakonov, ki opredeljujejo delo z nadarjenimi otroki, učenci in dijaki, se morajo učitelji tudi zavestno in pozorno osredotočiti na aktivnosti v procesu odkrivanja in dela z nadarjenimi. Seveda je pomembno, da so učitelji tem učencem naklonjeni, da so občutljivi, sprejemljivi in razumevajoči za njihove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, dovolj izobraženi in usposobljeni, da tem potrebam zadostijo, ter tudi dovolj ustvarjalni in prožni pri delu s temi učenci. Neredko se učitelji znajdejo v položaju, ko morajo sebi in sodelavcem priznati, da se ne čutijo dovolj kompetentne za

delo z nadarjenim učencem. Takrat je dobrodošla timska podpora učitelju, nenazadnje pa tudi spoznanje, da se mora odgovoren in ustvarjalen učitelj konstantno samoiniciativno izobraževati ter slediti modernim smernicam pedagoške stroke. V povezavi z nadarjenimi učenci imam poleg strokovne literature pri tem v mislih predvsem dva dokumenta, in sicer *Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999)* in *Operacionalizacija Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (2000)*.

LETO 2013, MEDNARODNO LETO NADARJENOSTI IN USTVARJALNOSTI

Leto 2013 je bilo določeno za mednarodno leto nadarjenosti in ustvarjalnosti. Nosilec aktivnosti je bil Svetovni

svet za nadarjene in talentirane otroke (World Council for Gifted and Talented Children). Namen njihovih aktivnosti je bil bolje razumeti značilnosti in učne potrebe nadarjenih; spoznati in promovirati učinkovite pristope za motiviranje nadarjenih učencev; izmenjati izkušnje in strokovna znanja na področju spodbujanja nadarjenosti oziroma dela z nadarjenimi; prispevati k ustvarjanju učeče se skupnosti učiteljev in svetovalnih delavcev v šoli ter spodbujati učne potenciale nadarjenih učencev v šoli in zunaj nje. Zato je leta 2013 Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti za vzgojitelje, učitelje in druge strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju organiziral različna samostojna predavanja in strokovna srečanja na temo delo z nadarjenimi učenci (Jurišević, Gradišek, 2013).

SODOBNE SMERNICE KONCEPTA IN OPERACIONALIZACIJE KONCEPTA

Na temelju dokumenta *Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999)* (v nadaljevanju Koncept) je bil potrjen še dokument *Operacionalizacija Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (2000)* (v nadaljevanju Operacionalizacija), ki operacionalizira proces nadarjenih učencev v osnovni šoli in delo z njimi. Ta dokument predlaga »najpomembnejše naloge, nosilce, izvajalce, sodelavce, oblike in metode dela ter okvirni čas za optimalno izvedbo naloge« (Bezić, 2006, str. 20). Operacionalizacija (2000) predvideva uvajanje izvajanja Koncepta (1999) po korakih in posamezne aktivnosti, ki naj jih zajemajo posamezni koraki.

STATUS NADARJENIH UČENCEV

V Konceptu (1999) strokovnjaki ugotavljajo, da nadarjeni učenci poleg običajnih učnih programov potrebujejo tudi prilagoditve in dodatne dejavnosti, da bi lahko razvili svoje sposobnosti. V Zakonu o osnovni šoli (1996) so bili nadarjeni učenci petnajst let opredeljeni kot učenci s posebnimi potrebami. Na podlagi Bele knjige o vzgoji in izobraževanju (2011) pa je bila sprejeta novela Zakona o osnovni šoli (2011), ki je prinesla spremembe glede statusa nadarjenih, saj jih opredeljuje kot posebno skupino, ne več skupaj z učenci z učnimi težavami in drugimi učenci s posebnimi potrebami. Nadarjeni učenci izstopajo zaradi svojih potencialov in učnih presežkov. Za svoj razvoj potrebujejo dobro načrtovano in učinkovito pomoč kreativnih in zainteresiranih učiteljev, njihovo spodbudo in predvsem dejstvo, da te učitelje vzamejo za vzor, dober, navdihujoč, motivacijski model za uresničevanje svoje nadarjenosti. Zato so prav učitelji in starši tisti, ki morajo nadarjene učence in njihove vzgojno-izobraževalne potrebe (in ne le rezultatov in dosežkov!) dobro poznati, da so jim lahko v močno

oporo pri spoznavanju samega sebe, samorazumevanju in vzpostavljanju ter krepitvi dobrih medosebnih odnosov.

KAJ JE NADARJENOST?

»Biti nadarjen pomeni biti drugačen« (Ferbežar idr., 2006: 20), in ravno ta drugačnost lahko povzroči, da se nadarjeni otroci soočajo s težavami predvsem v socio-emocionalnem razvoju.

Sodobne mednarodne smernice v izobraževanju nadarjenih jasno nakazujejo trend v opredeljevanju nadarjenosti, in sicer se oddaljujejo od strogih psihometričnih definicij (ki potenciale nadarjenih merijo le s testi intelektualnih sposobnosti) in se usmerjajo bolj v razumevanje razvoja posameznikove nadarjenosti znotraj socialnega okolja (Jurišević, 2012). Tu so enako kot intelektualne sposobnosti posameznika pomembne tudi njegova delavnost, marljivost, motivacija in želja po uspešnosti, odličnosti. Že Platon je razmišljal o tem in je v svoji razdelitvi populacije na rokodele, državne uslužbence in filozofe posebne sposobnosti posameznika razumel kot zametke, ki so prisotni v posamezniku od rojstva in čakajo, da se razvijejo (George, 1997).

Glede same opredelitve nadarjenosti v strokovni literaturi ni enotne definicije nadarjenosti. Med opredelitvami avtorjev iz različnih držav vlada še precejšnja terminološka in metodološka neenotnost (Jurišević, 2012). Sodobne teorije nadarjenosti izhajajo iz raziskovanja vpliva okolja na eni strani in iz ugotovitev o razvoju nadarjenosti posameznika od potencialov do dosežkov na drugi strani.

Koncept (1999) izhaja iz ene najpogosteje uporabljenih opredelitev nadarjenega učenca, to je iz Marlandove definicije nadarjenosti, ki je bila že leta 1976 potrjena v ameriškem kongresu in zapisana v njihovem zakonu o izobraževanju (Bezić, 2012). Ta definicija pa pravzaprav razčlenjuje Renzullijevo delitev nadarjenosti na akademsko in kreativno-produktivno nadarjenost (Bezić, 2006).

Avtorji Koncepta (1999) so pri oblikovanju tega dokumenta upoštevali Renzullijev trikrožni model nadarjenosti (Renzulli, 1986, v: Bezić, 2006). Po tem modelu je nadarjenost skupek, preplet, stičišče nadpovprečnih sposobnosti, kreativnosti (ustvarjalnosti) in zavzetosti za reševanje problemov (ki jo pogojuje motivacija). Renzullijev model vodi avtorje pri oblikovanju Koncepta (1999) skozi značilnosti nadarjenih učencev, postopek odkrivanja nadarjenih učencev in načrtovanje programov in dejavnosti za nadarjene učence.

Ta model pravzaprav razčlenjuje Marlandovo definicijo, ki navaja tri značilnosti nadarjenosti, ki so: nadarjenost je

lahko splošna ali specifična; lahko je dejanska ali potencialna; nadarjeni učenci potrebujejo poleg rednega učnega programa še posebej prilagojene programe in aktivnosti. Koncept predvideva odkrivanje vseh vrst nadarjenosti, ki so zajete v Marlandovi definiciji (Bezić, 2006).

NADARJENOST ALI USTVARJALNOST?

Jurišević in Gradišek (2013) ugotavljata, da lahko v Konceptu (1999) pride do slabega razumevanja opredelitve »nadarjenosti«. Sicer je celovita, v njej so natančno zajeta področja, na katerih otroci, učenci, dijaki pokažejo izrazito visoke dosežke ali potenciale (na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem, umetniškem področju), vendar pa se vsi ti pojmi nepregledno prepletajo. Zato je tako pomembno, da se učitelji strokovno izpopolnjujejo tudi na področju dela z nadarjenimi učenci. Dejstvo je, da če hočemo razumeti nadarjenost ali ustvarjalnost ali genialnost posameznika (še težje pa različnih posameznikov), moramo te pojme razumeti in do potankosti poznati ločeno. Hitro se lahko zgodi, da ob branju te opredelitve nadarjenosti v Konceptu (1999) nehote enačimo tiste nadarjene, ki poleg te izrazite nadarjenosti izkazujejo še zmožnost produkcije originalnih smiselnih, uporabnih, učinkovitih idej ali izdelkov – to pa je ustvarjalnost. Ločevati moramo torej med nadarjenostjo in ustvarjalnostjo. Ker nadarjenost ni vedno povezana z ustvarjalnostjo, torej nadarjenost ni ustvarjalnost; lahko pa ustvarjalnost nastopa skupaj z nadarjenostjo. Jurišević in Gradišek (2013) razlagata, da slovenski šolski sistem slabo razlikuje med nadarjenostjo in ustvarjalnostjo. Ti dve spremenljivki ne pomenita istih sposobnosti in miselnih procesov. Nadarjen je nekdo, pri katerem se izražajo sposobnosti na enem ali več področjih, ki so za njegovo starost izrazito nad običajnim povprečjem sposobnosti. Nadarjenost je za visoko ustvarjalnost dobrodošla, ni pa nujna.

ZGODNJE ODKRIVANJE NADARJENOSTI

Prav vsak otrok je genetsko edinstven, to pomeni, da ima njegov potencial lahko močno genetsko osnovo. A da bo ta potencial lahko razvil do vrhunca, potrebuje poleg notranje motivacije in ustvarjalnosti tudi spodbudno okolje. Znotraj dejavnika okolja se starši in otroci skupaj z učitelji in drugimi za otroka pomembnimi osebami odločamo in načrtujemo, koliko časa in vztrajnosti bo otrok vložil v neko dejavnost. Na splošno velja, da so največji napredek v razvoju dosegli tisti otroci, ne le nadarjeni, ki so imeli v družini ugodno čustveno podporo staršev, ki so odražali v ozračju varnosti, brez strahov, skrbi in konfliktov. Za čim popolnejšo uresničitev potencialnih sposobnosti pa poleg družine nosimo veliko odgovornost tudi učitelji.

S čim zgodnejšim odkrivanjem nadarjenosti in z načrtovanjem vzgojno-izobraževalnega programa, ki vsebuje metode, vsebine in strategije dela, si učitelji prizadevamo za čim bolj optimalno uresničevanje zadovoljitev posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb nadarjenih učencev, vse v prid njihove šolske in vseživljenjske uspešnosti.

Zgodnje odkrivanje nadarjenih učencev je zato ključnega pomena za pripravo čim bolj učinkovitega programa vodenja in pomoči z realno zastavljenimi in uresničljivimi cilji ter ustreznimi prilagoditvami. Odkrivanje in prepoznavanje nadarjenih učencev je dolgotrajen, sistematičen in nameren proces, ki zahteva od učenca, staršev, učitelja in drugih strokovnih delavcev veliko dela, napora, volje in medsebojnega sodelovanja. Od učitelja in strokovnih delavcev terja na eni strani tudi veliko občutljivost za posebne potrebe in interese nadarjenih učencev in na drugi strani prevzemanje velike odgovornosti, saj bi neprofesionalno, posplošeno, napačno ocenjevanje učenčevih značilnosti in potreb lahko vodilo v izpostavljanje, izključevanje, uvrščanje v kategorije ali stigmatizacijo.

Znotraj teh različnih teorij pa se raziskovalci ukvarjajo z enotnim vprašanjem, in sicer najprej, kako prepoznavati nadarjenost, in po tem koraku še, kako negovati nadarjenost. Velik problem pri tem predstavlja merski instrumentarij, s katerim naj bi ocenjevali nadarjenost (Jurišević, 2012). Koncept (1999) pa navaja, da je razlog za to neenotnost v opredelitvi v tem, da nadarjeni niso neka homogena skupina. Ob prebiranju domače in tuje strokovne literature res naletimo na množico izrazov, ki označujejo nadarjene otroke, in na veliko število kriterijev za njihovo prepoznavanje. To povzroča zmedo, zato je zelo pomembno, da vemo in razumemo tudi to, kako v različnih deželah, kulturah, verah sprejemajo in razumejo fenomen nadarjenosti. Tu je vredno omeniti tudi »značilnost močno razširjene kulturno pogojene učne neuspešnosti« deklac (George, 1997: 25). To me spomni na pasti fenomena prikritega kurikula, ki se jim nobena družba in šola ne moreta izogniti, saj s svojimi nehotenimi dejavniki dečke spodbuja v samostojnost, samozavest, agresivnost, dekleta pa bolj v ubogljivost in poslušnost. I. Ferbežar in sodelavci (2006) opozarjajo, da dekleta šolski uspeh sprejemajo kot grožnjo svojemu ženskemu statusu; kot strah, da jih družba kot uspešnih ne bo sprejela. Zato lahko ta strah pri dekletih za sabo potegne zavestno ali nezavedno upadanje učne motivacije, to pa vodi k nezadostnim dosežkom.

Nadarjeni prav gotovo niso homogena skupina, zato je nemogoče pričakovati, da bi iskanje in raziskovanje po nekih splošnih značilnostih lahko prineslo zadovoljujoče rezultate. George (1997), na primer, predlaga, da se posvetimo iskanju izražanja nadarjenega vedenja na tistih področjih,

ki nas zanimajo, in raziskovanju tega, pod katerimi pogoji se takšno vedenje pojavi ter kako ga lahko razvijamo. Prav zato je nujno potrebno, da šola pri oblikovanju svoje politike v zvezi z nadarjenimi učenci postavi jasno definicijo, saj je od le-te odvisno, kateri učenci bodo izbrani (evidentirani) za nadaljnje njim prilagojene programe. Po drugi strani pa prav to (zaradi določene definicije in z njo povezanih nadaljnjih postopkov) lahko privede do nepravilnosti, kadar gre za posebne populacije, kot so otroci iz revnejšega okolja, etnične manjšine, telesno ovirani, manj uspešni ali pa so to deklice. Nadarjeni kažejo svojo nadpovprečno sposobnost ali zavzetost, vendar ne vedno v skladu z družbenimi normami ali učnim načrtom (George, 1997). Tudi Žagar (2012) se strinja, da nadarjeni niso homogena skupina, in jih razdeli na uspešne nadarjene, kreativne nadarjene, neuspešne nadarjene, pripravljene tvegati, dvojno/večkrat izjemne in avtonomne nadarjene. Opozarja, da prav nepoznavanje različnosti med nadarjenimi mnogokrat povzroči neustrezna pričakovanja in neustrezne svetovalne aktivnosti za delo z njimi.

Starejše definicije omejujejo nadarjenost le na inteligentnost. Takšno vrednotenje se počasi spreminja; v psihologiji se vse bolj uveljavljajo ideje o več inteligentnostih oziroma talentih. Pri tem pa ne smemo pozabiti, da so človekove sposobnosti, ki se sčasoma v razvoju izkažejo za darove/nadarjenosti, močno odvisne od posameznikove volje; ta pa je odvisna tako od družbe/okolja (učitelji, starši) kot tudi od časa, v katerem posameznik živi. To pomeni, da so odločitve posameznika, kako bo izkoristil svoje nadarjenosti, odvisne predvsem od tega, katere od teh sposobnosti/nadarjenosti so v določenem časovnem obdobju za družbo pomembne (George, 1997).

Žal je razumevanje nadarjenosti znotraj našega šolskega sistema preveč površno, posplošeno (morda zaradi nemotiviranih ali neusposobljenih učiteljev, bodisi zaradi neustreznih, zmotnih prepričanj bodisi zaradi nerealnih pričakovanj), saj se načrti in prizadevanja v največji meri posvečajo razvoju le nekaterih točno določenih področij otrokovega kognitivnega razvoja. Tu imam v mislih zlasti abstraktno analitično razumevanje, povezano s števili in simboli. Druge dejavnike kognitivnega razvoja, ki določajo spretnosti medosebnih odnosov ali pa so povezani z ustvarjalnostjo in inovativnostjo, a se ne kažejo kot slika, gib, zvok, pa puščajo nekje ob strani. Bucik (2013, v: Jurišević in Gradišek, 2013) meni, da prav to pri marsikaterem nadarjenem učencu ustvarja začaran krog, saj mu učitelji z neustreznimi povratnimi informacijami dajo razumeti, da ni dovolj uspešen na »pravih« (to je na šolskih, akademskih) področjih, in tako dobi o sebi in svojih sposobnostih slabo mnenje. Ker svojih talentov ne zmore sam pravilno

prepoznati in ker nima dovolj spodbude iz okolja, da bi jih lahko razvijal, razvije pri sebi le mišljenje, da njegov talent ni dovolj zanimiv za akademsko kariero. O sebi misli, da ni nadarjen, ker se njegov talent odraža na »manj pomembnih«, »manj koristnih« področjih (Bucik, 2013, v: Jurišević in Gradišek, 2013).

Če se vrnem k prej omenjenemu omejevanju nadarjenosti le na inteligentnost, se danes strokovnjaki strinjajo, da je za nadarjenost potrebno mnogo več kot le kognitivna kapaciteta – inteligentnost (Bucik, 2013, v: Jurišević in Gradišek, 2013). Znotraj te inteligentnosti namreč lahko obstajajo zelo različne sposobnosti in nadarjenosti, te pa so zelo različno razvite. Vsak nadarjen učenec ima svoj posebni »unikatni profil osebnosti« (Bucik, 2013, v: Jurišević in Gradišek, 2013: 17), sestavljen iz njegovih različnih najbolj »močnih področij«, ki jih skupaj z njegovimi specifičnimi sposobnostmi in nadarjenostmi krepimo v učnem procesu znotraj in zunaj šole. In le en del tega unikatnega profila sposobnosti je tudi inteligentnost. Gardner (Jurišević in Gradišek, 2013) razlaga, da inteligentnost le redko deluje neodvisno; deluje namreč pod vplivom kulturnega in civilizacijskega okolja, v katerem posameznik živi. Tudi Renzulli (1986, v: Bezić, 2006) ločuje med dvema vrstama nadarjenosti, in sicer med akademsko (učno-lekcijsko) in kreativno-produktivno. Prvo je najlažje identificirati s standardiziranimi testi inteligentnosti. Učenci s takšno nadarjenostjo so po navadi uspešni pri šolskem učenju. Druga vrsta nadarjenosti pa se izkazuje v uporabi informacij na izviren način. Takšni učenci so uspešni pri reševanju problemov bolj življenjskega značaja. Če torej strnem; sposobnosti in z njimi povezana nadarjenost in tudi ustvarjalnost so zelo raznovrstne in sploh ne omejene samo na akademske zmožnosti. Zato se včasih dogaja, da so nadarjeni učenci učno lahko tudi neuspešni oziroma dosegajo nižje ocene (od pričakovanih). Seveda pa je učna neuspešnost nadarjenih učencev posledica slabih učnih navad, lukenj v znanju, nesprejemanja s strani vrstnikov, pomanjkanja zbranosti v šoli, pa tudi slabe samopodobe nadarjenih učencev, saj so doma in v šoli izpostavljeni pomanjkanju priložnosti, pri katerih bi se lahko izkazali kot nadpovprečni, pomanjkanju spoštovanja ter previsokim ali prenizkim pričakovanjem (George, 1997).

Seveda pa moram biti dosledna v povzemanju Koncepta (1999) in pri študiji številnih definicij o nadarjenih in nadarjenosti. Pri razumevanju »nadarjenosti« je pomembno, da ločujemo med visoko splošno intelektualno sposobnostjo na eni strani in talenti na specifičnih akademskih področjih, v umetnosti, ustvarjalnosti in na področju vodenja na drugi strani. Izraz »nadarjenost« se uporablja za visoko sposobnost, ki omogoča doseganje izjemnih rezultatov na

več področjih hkrati. Strinjam se, da je v našem šolskem sistemu videti, kot da so pomembna samo splošna šolska/akademska znanja, se pravi branje, pisanje in računanje (Bucik, 2013, v: Jurišević in Gradišek, 2013). Ampak tako kot pismenost bi morali za pomembno jemati tudi ustvarjalnost – v smislu kulture in odnosa do umetnosti. Ne nazadnje že iz prazgodovinskih preostalin in artefaktov – stenskih slikarij lahko sklepamo, da je ustvarjalnost intrinzična. Da se je človek prej umetniško izražal kot pa pisal in bral. Oziroma je »pisal« skozi umetniške izdelke, preko umetniških simbolov. Ker je torej ustvarjalnost bolj lastna človekovemu razvoju, si moramo učitelji in šolski svetovalni delavci prizadevati za spodbujanje takšnega dela z (ne le nadarjenimi) učenci, ki bo vodilo v ustvarjalno mišljenje; ki bo spodbujalo kreativno komunikacijo in medsebojno delovanje s pomočjo umetnosti.

ODKRIVANJE NADARJENIH UČENCEV

Koncept (1999) podrobno razdeli tristopenjski postopek odkrivanja nadarjenih učencev. Strinjam se z avtorji Koncepta (1999), ki pravijo, da je odkrivanje nadarjenih strokovno zahtevno opravilo. Menim, da je to izredno občutljiv proces, saj poleg odličnega strokovnega znanja vseh vpletenih zahteva tudi veliko močne sodelovalne kulture. Pri ugotavljanju splošne ali specifične nadarjenosti in izrazite razvitosti, najsi bo splošna ali specifična akademska, športna ali umetniška, gre za zapletene, večplastne, izredno težko merljive in določljive psihične fenomene. Bucik (2013, v: Jurišević in Gradišek, 2013) pravi, da genialni posamezniki izražajo svojo genialnost na zelo različnih področjih in z zelo različnimi sredstvi. Strinjam se s T. Bezić (2006: 61), ki opozarja, da je identifikacija nadarjenih »le delček«; je le začetek dela z nadarjenimi, prvi korak, le prvi del opravljene naloge, da se lahko začne še težji, zahtevnejši drugi korak – delo z nadarjenimi.

Ker so si nadarjeni posamezniki tako zelo različni in ker na razvoj njihovih potencialov poleg dednih dejavnikov močno vplivajo tudi dejavniki ožjega in širšega okolja, v katerem živijo, je jasno, da po svetu obstajajo različne metode identifikacije nadarjenih. Zato je naravna posledica te metodološke nedorečenosti, da vsak nacionalni šolski sistem izdela in razvije metodologijo, ki mu je po meri.

Učitelji morajo pri identifikaciji upoštevati tudi dejavnik mladostništva in odraščanja, saj lahko tudi pri nadarjenih učencih motivacija včasih zaniha. Strinjam se tudi z I. Ferbežar (idr., 2006), da so v tem obdobju otroci še premladi, da bi razumeli, da je znanje pomemben cilj, ki se visoko spoštuje v družbi. Ko pravim »premladi«, mislim na to, da so v današnjem hitrem tempu življenja, z opazovanjem

vzornikov v starših in učiteljih, preokupirani še s kopico drugih interesov, idej o življenju in želja, ki naj se izpolnijo v hitrem roku in na lažji način. Saj mladost vendar odkriva meje.

Tako kot ne moremo oblikovati enotne, splošne definicije nadarjenosti, ki bi stala le na eni splošno sprejeti teoriji in skupnih teoretskih modelih ter bi bila veljavna za vse programe in okoliščine, v katerih živijo nadarjeni otroci, tudi ne moremo oblikovati ene splošne metode identifikacije nadarjenih. Zato pa si upam trditi, da učitelj lahko natančno in kakovostno zazna in ocenjuje različne sestavine in odtenke nadarjenosti pri učencih le, če je sam za to prepoznavanje motiviran, če je posameznemu učencu in njegovim posebnim vzgojno-izobraževalnim potrebam naklonjen ter če je vrhunsko izobražen v tej smeri – se pravi na področju narave nadarjenosti in na področju poznavanja kriterijev za identifikacijo in evalvacijo. Pri tem pa mu morajo biti v pomoč drugi strokovni delavci za posamezna področja nadarjenosti, ne le za akademsko, temveč tudi za športno ali umetniško nadarjenost.

OPREDELITEV NADARJENOSTI

Zgoraj omenjene smernice v izobraževanju nadarjenih na mednarodnem nivoju močno vplivajo na oblikovanje nacionalnih strategij za delo z nadarjenimi. Ta trend izhaja iz razumevanja ali opredelitve, da so nadarjeni učenci v mnogih evropskih državah opredeljeni kot učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Vendar v nasprotju z učenci s posebnimi potrebami, ki imajo primanjkljaje oziroma težave pri učenju, nadarjeni izstopajo zaradi svojih potencialov in učnih presežkov in zato za svoj nadaljnji razvoj ne potrebujejo učne pomoči, ampak predvsem dobro načrtovane in premišljene spodbude ter dobro prilagojeno in organizirano vodenje skozi učni proces znotraj in zunaj učnega načrta ter šolskega prostora.

Opredelitev nadarjenosti v kontekstu vzgoje in izobraževanja je v večini držav tesno povezana z nacionalnim interesom. To pa ne pomeni le upoštevanja in spoštovanja pravic nadarjenih učencev, nudenja prilagojenega poučevanja v smislu inkluzivnega pedagoškega pristopa in spodbujanja celostnega osebostnega razvoja nadarjenih, ampak nalaga vsem vključenim v vzgojo in izobraževanje, da privzgojimo nadarjenim poseben čut, da bodo sposobni sprejeti odgovornost za lastno učenje, znanje in sposobnosti tako za osebno kot tudi za širšo družbeno korist. Nacionalni šolski sistemi si morajo v tem smislu prizadevati za ozaščanje celotne družbe, da so nadarjeni otroci, učenci ali dijaki bodoči družbeni, intelektualni, kulturni, ekonomski voditelji (Jurišević, 2012). Že Platon, ki sicer nikoli ni

uporabil izraza »nadarjeni«, je posameznikove sposobnosti označil kot darove, koristne za družbo (George, 1997).

Nacionalni šolski sistemi se morajo zavedati, da bo od teh »izobraženih elit« in njihove moralne drže odvisen razvoj družbe in gospodarstva. Zato je še posebej velik pomen treba nameniti vrednotnemu razvoju nadarjenih (Musek, 2007, 2009, v: Bezić, 2012).

Zato se znotraj ideje inkluzije tudi pri nas še povečuje skrb za celostni osebni razvoj nadarjenih učencev ter za obogatitev in razširjanje učenja zunaj obsega učnega načrta, in kar je najpomembneje – z vidika upoštevanja individualnih razlik, ne pa spodbujanja elitizma (Jurišević, 2012). Ker so nadpovprečne zmožnosti prisotne pri otrocih in mladostnikih iz vseh kulturnih skupin, iz vseh ekonomskih razredov in z vseh področij človeškega prizadevanja. Nadarjene najdemo med socialno ali kulturno prikrajšanimi, telesno oviranimi, učno neuspešnimi ter učenci s težavami v socialnem prilagajanju (Ferbežar idr., 2006).

ZNAČILNOSTI NADARJENIH UČENCEV

Kako in koliko se nadarjeni razlikujejo od svojih vrstnikov? George (1997) nas opozarja na staro, napačno prepričanje, da nadarjeni niso drugačni od drugih, da niso nevrotični, nedružabni in osamljeni. Lahko pa taki postanejo zaradi stigmatizacije. Freeman (2010, v: Bezić, 2012: 32) pravi, da so »nadarjeni otroci v primerjavi z nenadarjenimi vrstniki povsem normalni ljudje, z eno samo razliko, njihovimi izjemnimi sposobnostmi«. Poljšak Škraban (2013, v: Jurišević in Gradišek, 2013) našteva, da so nadarjeni dobro socialno prilagojeni, imajo dobro samopodobo, še posebej na učnem področju, so visoko notranje motivirani za določeno vsebino oziroma določeno področje udejstvovanja in da je v tej primerjavi nadarjenih in njihovih vrstnikov zelo pomembno opazovanje njihove osebnosti, saj je prav posameznikova osebnost tisti ključni dejavnik, ki določa, kaj se bo nadarjeni odločil narediti s svojim življenjem. Prav to trditev povzema tudi Bezić (2012). Žagar (2012) pa opazuje razlike le znotraj kognitivnega področja in razlaga, da se nadarjeni učenci od svojih vrstnikov razlikujejo v stopnji in ne v vrsti kognitivnih procesov. Nevropsihološke študije kažejo tudi na določene razlike v delovanju možganov, predvsem v višji stopnji aktivnosti desne hemisfere (Robinson in Clinkenbeard, 2008, v: Jurišević, 2012).

NEVARNOST STEREOTIPOV, NEUSTREZNIH PREPRIČANJ O NADARJENIH

Na tem mestu se mi ne zdi odveč pomuditi še pri stereotipnih predstavah o nadarjenih učencih in o pasteh,

ki jih te povzročajo. Stereotipi namreč slabo vplivajo na vedenje nadarjenih učencev na eni strani in na odnos, ki ga imamo drugi do njih, na drugi strani. Učitelji naj se zato pri soočanju z nadarjenim učencem skrbno izogibajo posploševanju in še posebej neustreznim prepričanjem o značilnostih nadarjenih učencev. Kot je že zgoraj zapisano, to nehomogeno skupino nadarjenih sestavljajo med seboj zelo različni posamezniki z zelo različnimi osebnostnimi lastnostmi in sposobnostmi.

Subotnik (2011, v: Jurišević, 2012) izpostavi nekaj takšnih prepričanj: na primer, da bodo nadarjeni uspešni ne glede na vzgojno-izobraževalni program; da obstaja nevarnost, da v posebne programe za nadarjene uvrščajo le učence iz družin z višjim socialnoekonomskim statusom; to skrb izrazi tudi George (1997); da obstaja skrb, da se le na podlagi šolske kulture sprejema nadarjenost na ozkem področju (na primer pri športu ali glasbi, akademski uspehi pa se podcenjujejo, kar bi vodilo v sovražen odnos do intelektualne elite); da na odnos nadarjenih do sebe in do svoje nadarjenosti vplivajo splošno sprejeti negativni stereotipi, ki nadarjene označujejo kot piflarje in grebatorje, ter pozitivni stereotipi v smislu, da se nadarjenim ni treba učiti. Prav vsa takšna prepričanja pa so vzrok za moteno čustvovanje in posledično neprilagojeno vedenje nadarjenih. Torej čustvene in vedenjske težave nadarjenih izhajajo bolj iz omenjenih zmotnih prepričanj in iz njih izhajajočih nerealnih pričakovanj, ne pa toliko iz osebnostnih značilnosti nadarjenih posameznikov.

Prav zgornjemu – pastem stereotipov – se želi izogniti Koncept (1999), ki priporoča, naj šole izhajajo iz sodobnega pojmovanja nadarjenosti.

UKVARJANJE Z NADARJENIMI JE OBVEZA ŠOLE

Izvajanje Koncepta (1999) je z uvedbo devetletne osnovne šole na državni ravni postalo obveza (Marovt, 2006, v: Bezić, 2006). Zato mora biti Koncept (1999) vključen v dolgoročne in kratkoročne cilje šole. Mora biti upoštevan v razvojnem načrtu šole in v njenem letnem delovnem načrtu. Nadarjeni učenci so na podlagi Zakona o osnovni šoli (1996) pridobili pravico do individualne ali skupinske učne pomoči, pravico do obiskovanja dodatnega pouka, hitrejšega napredovanja. Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) učiteljem osnovnih in srednjih šol nalaga odgovornost za individualizacijo in diferenciacijo pouka za nadarjene učence; šolskim svetovalnim službam pa sodelovanje pri načrtovanju, spremljanju in evalvaciji individualiziranih programov (Bezić, 2012). To pa nujno pomeni, da morajo sam Koncept, zakonodajo in fenomen nadarjenosti učitelji najprej dobro poznati, ga vsebinsko usvojiti, ga razumeti

kot nov način dela, preden ga bodo lahko vključili v svojo vsakdanjo pedagoško prakso ter takšno razvojno načrtovanje spodbujali pri drugih članih kolektiva.

DELO Z NADARJENIMI JE NUJNO TIMSKO DELO

Koncept (1999) predlaga timsko delo ter sodelovanje učiteljev in šolske svetovalne službe – koordinatorja. Po Konceptu (1999) in njegovi Operacionalizaciji (2000) je za informiranje in izobraževanje vodstvenih in svetovalnih delavcev osnovnih šol v prvi vrsti zadolžen Zavod RS za šolstvo. Za pripravo na uvajanje Koncepta (1999), odkrivanje nadarjenih učencev, seznanitev in pridobitev mnenja ter soglasja staršev, za delo z nadarjenimi učenci ter za analizo izvajanja programov in evalvacijo uresničevanja koncepta pa je z Operacionalizacijo (2000) odgovorno vodstvo posamezne šole. Operacionalizacija (2000) zavezuje vodstvo posamezne šole, da določi, predvidi naloge, nosilce, izvajalce, oblike in metode ter čas izvedbe določenih nalog.

KLJUČNA JE VLOGA ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE

Juriševič in Gradišek (2013) vidita vlogo šolskega svetovalnega delavca kot ključno, saj njegovo delo temelji na spoznanjih o razvoju in značilnostih nadarjenosti. Šolski psiholog ali šolski svetovalni delavec je strokovnjak, ki pozna in razume delovanje in razvoj človekove duševnosti; ki zna učitelju osvetliti človekovo osebnost, njegov razvoj in značilnosti senzorne, emocionalne, socialne, motivacijske zrelosti. Svetovalni delavec je pedagogom tudi v oporo pri izbiri ustreznih pristopov v poučevanju nadarjenih učencev, pri pripravi delavnic ali taborov za nadarjene. Njegova naloga je, da občasno organizira predavanja za učitelje ali osnovna izobraževanja na temo »nadarjeni učenci« oziroma predavanja s posameznih področij nadarjenosti; da na pedagoških konferencah obnovi ključne informacije o postopku odkrivanja ter postopku seznanitve staršev in učencev; o uporabi ocenjevalnih lestvic, izdelavi individualiziranega programa; da koordinira, organizira, vodi delo z nadarjenimi učenci, sodeluje pri testiranju, izdelavi programov, evalvaciji; analizira potrebe in želje nadarjenih učencev, opozarja na možne načine dela z njimi znotraj in zunaj pouka.

Ob naštevanju nalog svetovalnega delavca pa Juriševič in Gradišek (2013) opozorita tudi na ovire, na katere ta naleti pri svojem delu. Izpostavita predvsem to, da učitelji niso pripravljeni, niso zainteresirani za poučevanje nadarjenih učencev, niso motivirani za delo z njimi, se pritožujejo; da svetovalni delavci nimajo podpore v vodstvu šole, da njihovo delo ni dovolj dobro nagrajeno, da so preobremenjeni z

obsežno administracijo in pomanjkanjem časa. Učiteljem tudi manjka izkušenj pri delu z nadarjenimi, saj je takšnih učencev v populaciji razmeroma malo; po drugi strani pa učitelji tudi nimajo dovolj znanja o vrstah nadarjenosti, značilnostih nadarjenih in o metodah dela z njimi. Učiteljem, ki se počutijo ogrožene ob nadarjenih učencih, I. Ferbežar in sodelavci (2006) svetujejo, naj zaupajo v svoje kompetence; naj se zavedajo, da tem učencem predstavljajo pomemben model; da je tudi od učiteljev in njihovega odnosa do nadarjenih odvisno, kako bodo nadarjeni uresničili svoje potencialne; naj nadarjenim omogočajo učenje, primerno njihovi mentalni starosti ...

VLOGA VODSTVA ŠOLE

Koncept (1999) v izhodiščih predpostavlja, da za učinkovito skrb za nadarjene šola potrebuje ustrezne materialne pogoje. V zvezi s tem mora biti Koncept (1999) zajet v razvojno načrtovanje dela šole, ne samo s pedagoškega, temveč tudi s finančnega vidika (Bezić, 2006). Pri teh dveh vidikih Koncept (1999) predvideva veliko vlogo vodstva šole.

VLOGA UČITELJA

Učitelji bi morali pri svojem delu na splošno, vsak dan, pri vseh učencih ne le pri zavestnem in s Konceptom in Operacionalizacijo določenem postopku evidentiranja in identifikacije nadarjenih izhajati iz dejstva, da je ustvarjalnost vsakdanja stvar, lastna vsakomur; le izraža se na različne načine in se v šoli premalo spodbuja. Mnogokrat se starši in učitelji čudijo, kam sta že v prvih letih šolanja izginila tako opevana otroška radovednost in veselje do spoznavanja vsega novega. Usvajanje šolskih snovi in preverjanje znanja je v šoli v veliki meri usmerjeno na učenje na pamet in ponavljanje za učiteljem. Bucik (2013, v: Juriševič in Gradišek, 2013) učitelje celo imenuje ubijalci kreativnosti, ker delajo škodo s prekomernim poudarjanjem ocen pri določanju stopnje nadarjenosti in ustvarjalnosti. Težava je tudi v tem, da ima vsak učitelj svoj osebni pogled na snov, na razred kot celoto in na številne posamezne učence, ki jih poučuje. Gordon (1997) opozarja, da je zaradi tega zanesljivost in veljavnost identifikacijskega procesa lahko omajana. Nekatere učence bodo tako spregledali, ljubljence pa vključili. Po drugi strani pa se lahko zgodi tudi, da učitelj ne pozna dovolj otrokovega popoldanskega udejstvovanja, bodisi ker premalokrat pride v stik s starši, živi v drugem kraju, je nov na šoli ali podobno. Tako ne pozna učenčevih hobijev in drugih interesov. V zadnjem času pa se med učitelji tudi razrašča nezadovoljstvo, saj menijo, da za svoje delo pri nudenju učne pomoči, pripravi pripomočkov in prilagoditev, pripravi interesnih dejavnosti, pripravi tekmovanj, projektov, raziskovalnih ali

ustvarjalnih delavnic, sobotnih šol ... niso dovolj dobro ne finančno nagrajeni ne spoštovani. Zelo velik problem tiči v dejstvu, da učitelji zaradi poteka pogodb za določen čas nimajo možnosti opazovati učenca in delati z njim na ustrezen način kontinuirano. Po izteku pogodbe določen učitelj gre, na njegovo mesto pride učitelj, ki o učencu ne ve veliko, in začne bolj ali manj od začetka. Če pustim naklonjenost učitelja učencu in obratno ob strani, so tako učenec in starši prepuščeni na srečo ali nesrečo naključju, da bodo pravi čas v kombinaciji s pravimi učitelji, v čim bolj spodbudnem okolju, razvili otrokove potenciale do vrhunca.

To pa je v bistvu v nasprotju z Belo knjigo (1995), ki poudarja, da naj bi šola zagotavljala trajen in skladen duševni in telesni razvoj, kakovostno splošno izobrazbo, razgledanost, usposobljenost in ustvarjalnost, sposobnost za vseživljenjsko učenje, enake možnosti za vzgojo in izobraževanje, spodbujanje odličnosti pri posameznikih, ki so nadarjeni na splošnem intelektualnem, ustvarjalnem, učnem in ne-učnem (jezikovnem, matematičnem, družboslovnem, naravoslovnem, tehniškem), umetniškem (glasbenem, dramskem, likovnem, literarnem in telesno-gibalnem) področju.

VLOGA UČITELJA V SODELOVANJU S STARŠI

Ko je govor o seznanitvi staršev in pridobitvi njihovega mnenja, je treba poudariti, koliko strokovnega znanja in občutka za druge mora imeti učitelj pri svojem delu. Učitelji se moramo zavedati, da starši najbolje poznajo svoje otroke in nam lahko posredujejo izredno uporabne informacije o biografskem in razvojnem poteku otrokovega življenja. Zato je sodelovanje med starši in šolo tako zelo pomembno. Pri tem mora biti učitelj pozoren, občutljiv, iskren, naklonjen, strpen, natančen, pošten, kompetenten, skrben, samozavesten, obveščen, iznajdljiv, ustvarjalen, z eno besedo

VIRI IN LITERATURA

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji [ur. Janez Krek]. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bezić, T., idr. (2006). Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bezić, T., idr. (2012). Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole: priročnik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ferbežar, I., Korez, I. in Težak, S. (2006). Ali je ta otrok nadarjen? Cirkovce: OŠ Kidričevo: OŠ Borisa Kidriča.
- George, D. (1997). Nadarjeni otrok kot izziv. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

– Učitelj z veliko začetnico. Ponosen, da lahko opravlja to delo. I. Ferbežar in drugi (2006) opozarjajo na to, da so si starši zelo različni. Lahko imajo neustrezne interese in mlačna, pasivna stališča do spodbujanja otrokovih sposobnosti. Njihovo vedenje je lahko dvoumno in protislovno: lahko so ponosni ali pa precenjujejo oziroma podcenjujejo otrokove sposobnosti. Nekatere starše lahko seznanitev o nadarjenosti njihovega otroka zmede, saj se soočijo z neenakomernostjo njegovega razvoja. Pričakujejo namreč enakomeren razvoj na vseh področjih in v vseh okoliščinah. Njihova visoka starševska pričakovanja lahko zasenčijo otrokov čustveni in socialni razvoj. Zaradi visokih pričakovanj podcenjujejo otrokove probleme in jih ne razumejo. Tako občutljivi nadarjeni otroci lahko doživljajo razočaranja in nezaupanje; takšna čustvena negotovost pa jih lahko privede do ogrožanja psihološke varnosti. V primeru, da starši niso kos nadarjenosti svojega otroka, jim moramo nujno ponuditi pomoč in podporo učitelji in šolski svetovalni delavci. Kajti spregledanost čustvenih in socialnih vidikov lahko na intelektualni razvoj deluje tudi zaviralno.

NAMESTO SKLEPA

Koncept (1999) in Operacionalizacija (2000) sta zelo jasna, po korakih pregledna. Cilji, ki so v njiju ponujeni, morajo biti del razvojnega načrta šole, del njene vizije in letnega delovnega načrta. Cilje je mogoče izluščiti iz Operacionalizacije same – ni si nam jih treba izmišljevati na novo – in jih umestiti v programe in načrte glede na potrebe učencev, posebnosti in zmožnosti šole. Ta dva dokumenta je pri delu z nadarjenimi vredno prebrati večkrat, ne samo na začetku šolskega leta, ko je šolska publikacija še topla in zagon učiteljev v prvi prestavi. Nasmehi zdravih in uspešnih učencev ter zadovoljstvo staršev naj bodo nagrada za naše uspešno opravljeno delo.

- Juriševič, M. (2012). Nadarjeni učenci v slovenski šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, M. (ur.), Gradišek, P. (ur.). (2013). Posvetovanje. Podpora psihologa učiteljem in vzgojiteljem pri delu z nadarjenimi. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999). www.zrss.si/pdf/210911135740_ssd_nadarjeni20konceptoš.pdf (dostopno 15. 1. 2015).
- Operacionalizacija Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (2000). www.zrss.si/.../221012111533_operacionalizacija_koncepta_nad_oš_ (dostopno 15. 1. 2015).
- Žagar, D. (2012). Drugačni učenci. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Helena Klobasa, OŠ Lenart - Enota vrtec

PORAJAJOČA SE PISMENOST V VRTCU V KORELACIJI Z GIBANJEM IN GLASBO

POVZETEK

Prispevek predstavlja primer iz prakse, v katerem sta sistematično in kronološko opredeljena vloga in pristop vzgojitelja v interakciji z otrokom preko celotnega procesa, s poudarkom na aktivni vlogi in participaciji otroka v vseh fazah nastajanja od izhodišča do končnega izdelka, ki je bil predstava – dramtizacija. Izhodišče je bilo povsem klasično – pravljica Rokavička. Prikazan je možen preplet umetniških zvrsti z jezikovnimi, gibalnimi in glasbenimi področji s smiselnim povezovanjem v scensko umetnost.

Tendenca je bila, da otrok in vzgojitelj obliko umetniškega izražanja ponotranjita in jo izražata v vsakodnevni komunikaciji ter tako živita z zgodbo skozi ves proces nastajanja. Spodbudno učno okolje je tako predstavljalo izhodišče za otrokov optimalni razvoj na psihofizičnem, kognitivnem in gibalnem področju ter za vzgojiteljev profesionalni razvoj.

Ključne besede: interakcija vzgojitelj – otrok, podoživljanje/poustvarjanje preko verbalnega, gibalno-plesnega in glasbenega izražanja

ABSTRACT

This paper presents a real-life example, in which the role and approach of the preschool teacher are systematically and chronologically defined in interaction with the child throughout the process, focusing on the active role and participation of the child in all stages, from the starting point to the end product, namely a play – dramatisation. The starting point was completely classical – the folktale *The Mitten*. It demonstrates a potential intertwining of art genres with the fields of language, movement and music by logically integrating them into a performing art.

The aim was for the child and preschool teacher to internalise the form of artistic expression and express it in their everyday communication, thus relating to the tale throughout the creation process. A stimulating learning environment thus represented a starting point for the child's optimal development in the psychophysical, cognitive and motor area, and for the preschool teacher's professional development.

Keywords: preschool teacher – child interaction, reliving/recreating through verbal, physical/dance and musical expression

UVOD

Omogočanje vsestranskega razvoja kompetenc otroka mora vsebovati dovolj spodbudno učno okolje, v katerem bo otrok dispozicije lahko razvijal. V kontekst navedenega spada tudi ohranjanje otrokovega zanimanja, kar lahko dosežemo z ustvarjanjem priložnosti, v katerih se bo otrok loteval izzivov na izvirne, ustvarjalne načine in bo s tem v celoti izkoriščal svoje zmožnosti, vendar (kar je pomembno) brez pretiranega poseganja odraslega v samo ustvarjanje. Ustvarjalnost namreč potrebuje svobodo in načrtnost (Einon, 2002), in prav je, da otrok okusi oboje. Slednje lahko dosežemo z izhajanjem iz otrok in z razvojno procesnim načrtovanjem, pri čemer ima otrok aktivno

vlogo in participira v vseh fazah, z začetkom že v primarni fazi nastajanja.

Poanta vseh izhodišč načrtovanja z otroki je, da se otrokom ponudi oz. da sami najdejo nekaj, kar bo burilo njihovo domišljijo, jih izzvalo in pritegnilo – jih »vsrkalo vase«. To je lahko naključen dogodek, predmet, žival ali rastlina, oseba ipd. Otrokom zelo blizu pa so tudi literarne vsebine.

Pomembna vloga vzgojitelja v segmentu izhajanja iz otrok in načrtovanja z njimi je senzibilnost, da zazna, opazi/vidi (Korošec, 2009; Kroflič, 2001), da ves dan spremlja otroke in njihove odzive, hotenja in iniciative. Da je otrok zanj viden, slišan. Odrasli mora ozavestiti, da lahko iste cilje

doseže na različne načine, in si dovoliti podati se v nekaj novega, učiti se skupaj z otroki. V tem kontekstu je ključna fleksibilnost subjektivnih teorij (Zore, 2014) in sposobnost dvigniti se nad situacijo ter ovreči rutinsko delovanje in si dovoliti prepustiti se novemu, nepredvidenemu. Z drugimi besedami, dovoliti, da nas vodijo otrokove ideje in zamisli. Pogosto se namreč dogaja, da nas v praksi omejujejo že izvedene dejavnosti, ker so že preizkušene in dajejo gotove rezultate. Seveda nam to daje varnost in gotovost, žal pa na kakovost delovanja v smislu izgradnje otrokovega celostnega razvoja ne vpliva zmeraj pozitivno. Ozavestiti je treba, da nam prav otroci dajo najboljše odgovore na vprašanje, v katero smer peljati neko dejavnost. Nemaokrat sta prav spontanost in impulzivnost otrok čez dan lahko povod za doseg ciljev, potreben je le reflektiven pogled na dogajanje. Hkrati pa nam to omogoča izhajanje iz otrok, razvojno procesno načrtovanje ter vzporedno zadovoljstvo, da smo delo opravili kvalitetno – izhajajoč iz otrok. Na mestu bi bila subjektivna teorija v smislu: dovolila si bom, da me vodijo otroci. Moja vloga je, da opazim, koordiniram in ustvarjam spodbudno in varno učno okolje, v katerem bodo otroci vsestransko gradili svoje kompetence in samopodobo.

Pomembne za v prejšnjem odstavku omenjeno so gotovo nenehne refleksije in samorefleksije znotraj tandema, v timu in tudi širše ter z otroki. Refleksija je lahko odlična spodbuda za lastni razvoj in protitež rutini, saj nas spomni na to, da ostajamo sveži ne glede na to, kako dolgo smo že v poklicu, posledično pa pripomore k spreminjanju in nadgradnji subjektivnih teorij. Z refleksijo namreč analiziramo sebe – se »zrcalimo« (Polak, 2007, 2010; Valenčič Zuljan, 2012), kar pomeni, da se postavimo pred ogledalo, kjer je odsev lahko nemaokrat najbolj zoprna stvar, saj se vidimo.

JEDRO

V našem primeru je načrtovanje vzgojno-varstvenega procesa skupaj z otroki stalna praksa. Največkrat poteka v krogu¹ in tudi ob drugih priložnostih, na primer na prehodu, igrišču ipd., saj otroci dobivajo ideje ves dan. Pomembna je intenzivnost doživetja, ki izzove spontana podoživljanja dogodka oz. v našem primeru ponotranjenje dejavnosti ali teme, saj otroci posledično razmišljajo o tem in posredno izražajo svoje zamisli ter dajejo kreativne ideje. Imajo namreč izhodišče za podoživljanje neke teme. V našem primeru je bila to vsebina pravljice. V nadaljevanju

zapisa podajam proces nastajanja v vseh fazah skupaj z otroki na podlagi skupnih evalvacij in sprotnih refleksij. Tako so otroci v starosti 4 in 5 let prihajali do spoznanj, zamisli ali odgovorov na vprašanja preko izkustev. Pristop in učno okolje sta posledično poleg drugega omogočala tudi spodbudo k metakognitivnemu razmišljanju.

Pravljica kot izhodišče je bila povod za preplet jezikovnega, gibalnega in glasbenega področja v scensko umetnost – dramatizacijo (Korošec, 2009). Poleg tega, da je glasba umetnost trajne vrednosti, predstavlja otrokova aktivna vloga v dejavnostih petja, poslušanja in igranja na instrumente eno od izhodišč njegovega glasbenega razvoja (Borota idr., 2006) in tudi možnost gibalno-plesnega izražanja.

Zaradi lažje preglednosti interakcije odraslega in otroka je vsebina teme podana shematično v preglednici (1).

EVALVACIJA

Zaradi preprostosti vsebine, nezahtevnih besednih zvez in razumevanja zgodbe je večina otrok vsebino v mnogih delih dobesedno že citirala. Razlog za tolikšno obvladovanje besedila je tudi predhodno branje, ki je bilo časovno ustrezno razvojni stopnji razumevanja in dožemanja. Pomembno v tem segmentu je bilo, da so otroci vedeli, da so dialogi lahko povsem drugačni, prikrojeni, izmišljeni in predvsem njihovi. Kljub temu so otroci bolj ali manj vztrajali pri izvorni vsebini.

Pri igri vlog je bilo moč opaziti, kako pogosto so se odločali za vloge, ki so jim značajske ustrezale. Čeprav je bilo slednje pričakovano, je bila prav raznolikost značajev junakov iz zgodbe tista, ki je otrokom ponujala možnost, da se identificirajo in najdejo v zgodbi ter izživijo svojo individualnost.

Evalvacija z otroki in izražanje mnenj, vtisov in doživljanja vsebine pravljice sta se odvijala ves dan.

Zaradi izoblikovanih realnih predstav so otroci nemaokrat izrazili pomisleke ali dvome v smislu: »Rokavica ne more biti tako velika ... To ni resnično ... Toliko živali ne more v rokavičko ...« Ipđ. Kljub temu so se ves čas procesa identificirali, zabavali in odprto izražali zamisli, kako bi lahko predstavo obogatili. Predlog, da izrežemo rokavico iz vrteksa, je bil idealen. Trenutek, ko so bile vse živali v rokavički – v našem primeru pod rokavico –, je bil najbolj zabaven vrhunec doživetja, saj se je o njem odvijalo največ debat.

¹ Krog. Vsakodnevni ritual (večkrat na dan). Gre za formacijo kroga z namenom druženja, načrtovanja dneva (dejavnosti) z otroki. Namenjen je tudi skupnim evalvacijam in refleksijam na splošno. Osrednji cilj je aktivna vloga in participacija otroka v vseh fazah vzgojno-izobraževalnega procesa.

Preglednica 1: Porajajoča se pismenost v korelaciji z gibanjem in glasbo.

PORAJAJOČA SE PISMENOST	
Izhodišče: ukrajinska ljudska pravljica Rokavička	
<ul style="list-style-type: none"> • Ustvarjanje spodbudnega učnega okolja in čustveno ugodne klime. • Otrok soustvarja učno okolje. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Otrok ponotranji vsebino pravljice, samostojno sestavi zgodbo po ilustracijah in pripoveduje po svojih zmožnostih. • Otrok oblikuje lastne miselne predstave, logične povezave, miselne in govorne obrate (npr. z različno barvo glasu in intonacijo posnema govor različnih junakov v zgodbi). • Otrok zgodbo pripoveduje na drugim razumljiv način. • Otrok zmore pojasniti značilnosti zgodbe ter ustrezno vrednotiti vedenje in dejanja junakov v zgodbi. 	
AKTIVNOSTI ZA DOSEGANJE ZASTAVLJENIH CILJEV	
Pristop odraslega	Vloga otroka
<p>Branje pravljice v času počitka in ob drugih priložnostih na različnih lokacijah (mehki ali knjižni kotiček, knjižnica ipd.). Frontalno podajanje zgodbe je trajalo okvirno en teden.</p> <p>Pripravi kopije ilustracij zgodbe oz. didaktični material za oporo in spodbudo k samostojnemu pripovedovanju.</p> <p><i>Uvodoma je obnavljanje skupno ali skupinsko ob knjigi, kasneje tudi brez knjižnega gradiva in individualno.</i></p>	<p>Otrok posluša zgodbo, ki jo berejo odrasli (vzg.), in se pogovarja o slišnem. Ustvarja miselne predstave, si ustvari domišljjsko sliko ob miselnem podoživljanju vsebine.</p> <p>Otrok razvršča ilustracije junakov in dogodkov v smiselno zaporedje. Vzoredno pripoveduje in obnavlja vsebino.</p> <p>Otroci pripovedujejo vsebino in se medsebojno dopolnjujejo.</p>
KAKO NAPREJ	
<p>Vzgojitelj spodbuja k razmišljanju, za kaj bi lahko uporabili vsebino pravljice. Otroke izzove z vprašanjem: <i>kako bi nadaljevali.</i></p>	<p>Otrok razmišlja in podaja svoje zamisli.</p> <p>V konkretnem primeru je večina otrok predlagala, naj »naredimo predstavo«.</p>
POT PRIPRAVE DRAMATIZACIJE	
<ul style="list-style-type: none"> • Raziskovanje gibanja junakov. Zbiranje informacij in posnemanje oz. improvizacija gibanja z elementi ustvarjalnega giba. • Otrok opazuje, posnema in improvizira gibalne elemente ter si izmišlja gibe, gibalna zaporedja in telesne položaje. Preizkuša razliko med gibanjem in mirovanjem. 	
Pristop odraslega	Vloga otroka
<p>Z otroki načrtuje, kje iskati informacije o junakih iz pravljice.</p> <p>Predlaga vsebine, s katerimi se otrok seznanja z značilnostmi junakov.</p> <p>Navaja in omogoča otroku samostojno rabo virov informacij in omogoča dostop do IKT.</p> <p>Pripravi sredstva, s katerimi bogati otrokovo obzorje v povezavi z zgodbo, npr.: zanimivosti iz enciklopedij, fotografije ipd. Sodeluje v razpravah z otroki.</p> <p>Postavlja enopomenska in večpomenska vprašanja, ki spodbujajo otrokovo meta-kognicijo in meta-govor.</p> <p>Po potrebi koordinira pri izvajanju gibanja, z otroki sodeluje pri izbiri primerne prostora.</p> <p>Reflektira ugotovitve skupaj z otroki.</p> <p>Aktivno sodeluje pri improvizacijah. Dokumentira (snema, fotografira).</p> <p>Spodbudi otroke k skupnim refleksijam posnetkov – izhodišča za nadaljevanje.</p>	<p>Otrok predlaga, kje iskati informacije o naravnem gibanju in videzu živali.</p> <p>Se navaja na samostojno rabo IKT. Išče informacije preko spletnih strani (računalnik je nameščen v igralnici).</p> <p>Prinaša knjižno in slikovno gradivo ter ga deli z vrstniki.</p> <p>Raziskuje, izmenjuje zamisli, gibalno in verbalno izraža vtise. Prve improvizacije.</p> <p>Posreduje ustne informacije, pridobljene od staršev in drugih odraslih.</p> <p>Raziskuje, opazuje, nadgrajuje.</p> <p>Posnema gibanje živali in ga nadgradi po lastnih zamislih – ustvarjalni gib.</p> <p>Z igro vlog podoživlja vsebino in se identificira z junaki.</p> <p>Refleksije skupaj z odraslim preko analize fotografij, ogleda video posnetkov.</p>

RAZŠIRITEV DRAMATIZACIJE

IZHODIŠČE: otroci so rajši igralci kot gledalci. Posledično razširitev vlog.

NADGRADNJA Z GLASBILI/ZVOČNA KULISA

- Uporaba in razvijanje spretnosti; eksperimentiranje z instrumenti in njihovimi lastnostmi.

Pristop odraslega	Vloga otroka
Otroke izzove z vprašanjem: <i>kaj bi lahko pri predstavi še dodali.</i>	Otrok razmišlja in podaja zamisli. Našteva predloge, s katerimi bi obogatili predstavo. Predvidoma predlaga scenske dodatke in kako bi izdelali kostume.
Predvideva, da se otrok ne bo domislil zvočne kulise sam. Kljub temu poskuša z meta-vprašanji spodbuditi otroke k razmišljanju v tej smeri.	Po mnogih poskusih otrokom uspe pomisliti na glasbila, ki so jih predhodno imeli priložnost vsakodnevno preizkušati v glasbenem kotičku ² . Spoznanje, da bi jih lahko vključili v predstavo, buri domišljijo. Pojavi se ključno vprašanje: <i>kdaj in kako jih vključiti.</i>
Priprava glasbenega kotička z izborom različnih glasbil. Poskrbi, da imajo otroci na voljo dovolj časa, da preizkušajo glasbila in iščejo povezave med glasbilom in posamezno vlogo – junakom iz pravljice.	Otrok s preizkušanjem samostojno izbira glasbilo, ki bi najbolj upodobilo gibanje posameznega junaka. Izmenjuje mnenja, sklepa kompromise z vrstniki ter odraslim o ustreznosti nekega glasbila.
Pripravi fotografije vsakega junaka iz pravljice ter glasbila (pri pripravi sodelujejo otroci, saj so sredstva zmeraj na voljo). Otroke spodbudi h končni odločitvi, katero glasbilo bodo določili kateremu od junakov.	Otroci so posameznim vlogam določili naslednja glasbila: miška – triangel, zajček – palčke, merjasec – ropotulja, žaba – glasbena žabica, lisica – metalofon, volk – tamburin, medved – boben. Za lažjo orientacijo glasbila priložijo ustrezni fotografiji.

NADGRADNJA V SMISLU USVAJANJA GLASBENIH ELEMENTOV – IZGRADNJA RITMA IN VKLJUČEVANJE PREDHODNIH ZNANJ

- Otrok se uči pazljivo opazovati, pozorno poslušati, vztrajati pri dejavnosti in biti pozoren na majhne razlike.
- Otrok razvija in usvaja ritem, posluš, glasbeno dinamiko ter ravnanje z glasbili.
- Otrok razvija in uporablja spretnost s telesom in glasom, ponazarja živali in se ustvarjalno giblje ob glasbeni spremljavi.

Pristop odraslega	Vloga otroka
Otrokom demonstrira glasbeni miselni izziv, ki zajema določen ritem, in sicer: 1. <i>Počasen ritem</i> (doba polovinke) – nakaže, da žival pride iz brloga oz. doma. 2. <i>Tišina</i> (pavza) – nakaže, da se žival predstavi z značilnim glasom in gibom. Npr.: volk zatuli in pogleda levo in desno, žabica zakvaka, medved se dvigne na zadnje noge in zarjove ipd. 3. <i>Hiter ritem</i> (doba osminke) – nakaže, da žival steče do rokavičke. • Sledi dialog med živalmi.	<i>Potek improvizacije:</i> Otrok se opredeli, ali bo nastopal kot junak iz zgodbe ali bo raje narekoval ritem z glasbili. Otrok posluša, prepozna glasbilo živali ter se ustvarjalno giblje ob glasbeni spremljavi. Otrok pozorno posluša, da prepozna glasbilo, sledi ritmu in se skladno z njim giba, kot si je za junaka, ki ga upodablja, zamislil. Otrok ustvari dialog z drugimi junaki.

VZPOREDNE VSEBINE

Pristop odraslega	Vloga otroka
Otrokom da potrditev, da so naslov odlično izbrali. Izzove otroke z vprašanjem: <i>kako bi upodobili rokavičko.</i> Sodeluje, koordinira pri pripravi kostumov in scene.	Na lastno pobudo izberejo naslov predstave: <i>Rokavička velikanka.</i>

² V sklopu rituala *Pozdrav v krogu* so se otroci čez leto postopoma seznanjali z različnimi ritmičnimi in glasbenimi instrumenti (Orffov instrumentarij, tolkala, metalofon ...). Poudarek je bil na poimenovanju, ustreznem ravnanju, ugotavljanju zvočnosti in ponovitvi izbranega ritma. V stalni rabi so ritmizirana besedila, glasbene izštevance ipd. Za sprostitvev in zabavo so se otroci na lastno pobudo ali na pobudo odraslega igrali ritmične igre s ploskanjem, tleskanjem in udarjanjem po delih telesa ter vzporedno spontano in načrtno usvajali raznolike ritmične vzorce – raba lastnih instrumentov (Borota, 2006).

	Predlagajo, da rokavico izrežejo iz vrteksa (pogosto uporabljan material). Pripravlja kostume in sceno: pomerja, reže, barva in lepi materiale iz lepenke ter vrteksa.
Stalen likovni kotiček obogati z raznovrstnimi likovnimi sredstvi in materiali.	Otrok se spontano ustvarjalno izraža na temo pravljice: likovno upodobi junake, improvizira, doživlja in podoživlja junake iz vsebine zgodbe, zgodbo razširi po lastnih zamislih. Aktivno sodeluje pri pripravi razstave likovnih izdelkov.
Pomaga pri pripravi razstave likovnih izdelkov.	
Omogoča neomejeno igro s kostumi, stalne improvizacije.	Otrok dnevno improvizira, nadgrajuje in si izmišlja nove dodatke in vsebine.
KONČNI IZDELEK/PREDSTAVO DELI Z OBČINSTVOM (sosednji oddelki, starši)	

SKLEP

Ves čas procesa od zamisli, načrtovanja, izvedbe do končnega izdelka je bila pozornost usmerjena v naslednje segmente:

- dovolj časa, da se je vsak otrok lahko dovoljkrat identificiral z vsako izmed vlog,
- afirmacija: da je vsak otrok lahko izrazil svoje mnenje, zamisli in predloge (tudi šibkejši) in dobil zanje potrditve,
- igra vlog, preizkušanje kostumov in interpretacija: da je bilo na razpolago dovolj časa za doživljanje in podoživljanje vsebine brez omejitev – otroci so ustvarjali svoje zgodbe in nove vsebine, s poljubnimi ritmi in glasbo,
- sprotno dokumentiranje in evalviranje s plakati, video posnetki.

Otrok je bil postavljen v vlogo soustvarjalca (dramskega, likovnega in glasbenega), gledalca, igralca in kritika.

V procesu dela z otroki bomo dosegli največjo kakovost, če bomo poskusili odmisli, da ni vse tako, kot smo si zamislili mi – odrasli. Dovolimo, da so vodilo otroci, in oza-vestimo miselnost v smeri *otrok zmore – odrasli omogoča* (Retuznik Bozovičar in Krajnc, 2010). Naj nam uspeh ne predstavlja cilja, temveč naj postane logična posledica iskrenega, dobronamernega delovanja.

Dokumentiranje naj ne postane prioriteta pred dejavnostjo oz. potrebami otrok, čeprav je pomembno.

In čisto droben namig: kadar iščemo navdih, kadar smo morebiti v dilemi, kako naprej, ali iščemo odgovore na vprašanja, najprej vprašajmo otroke – verjemite, dajo nam najboljše odgovore.

VIRI IN LITERATURA

Borota, B., Geršak, V., Korošec, H. in Majaron, E. (2006). *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Univerza na Primorskem, Koper. http://www.kulturnibazar.si/data/upload/Otrok_v_svetu_glasbe_plesa_in_lutk.pdf (dostopno 14. 9. 2016).

Einon, D. (2002). *Ustvarjalni otrok. Prepoznajte in spodbudite naravno nadarjenost vašega otroka*. Tržič: Učila International, založba, d. o. o.

Krofič, R. (2001). *Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtce*. V L. Marjanovič Umek (ur.), *Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulu za vrtce*, (str. 8–24). Maribor: Založba Obzorja.

Korošec, H. (2009). *Lutkovna in dramska igra v otrokovih »sto jezikih«*. V T. Devjak in D. Skubic (ur.), *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia* (str. 119–132). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Ljubljana: Tiskarna Littera picta d. o. o.

Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Polak, A. (2010). *Refleksija pedagoškega dela v vrtcu: razsežnosti in pomen za profesionalni razvoj*. V T. Devjak, M. Batistič Zorec, J. Vogrinc, D. Skubic in S. Berčnik (ur.), *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti in različnosti* (str. 431–445). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. http://reggioemilia.pef.uni-lj.si/images/dokumenti/monografija_ReggioEmilia2.pdf (dostopno 14. 9. 2016).

Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.

Retuznik Bozovičar, A. in Krajnc, M. (2010). *V krogu življenja. Pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju*. Velenje: Modart.

Zore, N. (2014). *Pomen kompetenc vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev pri zagotavljanju kakovosti vrtca. Kompetence vzgojitelja – izzivi, izkušnje, spoznanja*. V M. Željznov Seničar (ur.), *Zbornik prispevkov: VII. mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih 2014* (str. 6–12). Ljubljana: MiB d.o.o.

Valenčič Zuljan, M. (2012). *Profesionalne poti pedagoških delavcev*. Vršac: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Mag. Maja Sever, ak. slik., OŠ Gabrovka

OD BIKA DO LIKA ALI KAKO BRATI (SLIKO) NA ABSTRAKTEN NAČIN IN OPERIRATI Z ABSTRAKTNIMI POJMI

POVZETEK

Sposobnost likovnega opazovanja sveta in urjenje v specifičnem likovnem gledanju je temelj likovnega jezika in temelj branja vsake slike, naj bo ta realistična ali abstraktna. V svojih opazovanjih in na podlagi konkretnih likovnih nalog, opisanih v članku, ugotavljam, da teh sposobnosti z učenci ne poglobljamo dovolj. Otroci so zelo vezani na motiv, na predstavnost. Šele ko likovno spregledajo, so se tudi sami sposobni izražati z abstraktnimi likovnimi sredstvi. Ta preskok pa dosežemo z namenskim opazovanjem in razčlenjevanjem vidnega – preden učenci kar koli storijo na papirju, morajo razmišljati likovno. Prav tako je poglobljanje sposobnosti za vizualne predstave in občutljivosti za izraznost barv in oblik ključnega pomena, če želimo, da učenci ali dijaki kritično razumevajo abstraktno umetnost. V članku opisujem tri likovne akcije. Prva je postopna in delna abstrakcija, ki se ukvarja s postopnim prehajanjem iz realistične v abstraktno risbo. Druga je čista abstrakcija ali črte, ki nič ne pomenijo, ki se ukvarja z osredotočanjem na doživetje med slikanjem abstraktna slike. Tretja likovna akcija pa je povezovanje umetnosti in vrednot, pri kateri učenci uporabijo abstraktni simbol črtne kode kot likovni element z močnim pomenskim ozadjem.

Ključne besede: likovna abstrakcija, motiv, slikarstvo, interpretacija, likovno opazovanje, kreativnost, risba

ABSTRACT

The ability to observe the world artistically and the practising of a specific artistic viewpoint is the foundation of the artistic language and the foundation for reading any painting, be it realistic or abstract. In my observations and based on the actual art assignments described in this article, I have discovered that we do not develop such abilities enough in our students. Children rely greatly on the motif, on representation. Only after they start looking at things artistically are they capable of expressing themselves through abstract artistic means. We can achieve this leap by purposely observing and analysing the visual – before students do anything on paper, they must start thinking artistically. Furthermore, deepening the ability of visual perception and sensitivity to the expressiveness of colours and shapes is of key importance if we wish for primary or secondary school students to critically understand abstract art. The article describes three artistic actions. The first one is gradual and partial abstraction, which deals with the gradual transition from a realistic to an abstract drawing. The second one is pure abstraction or lines that mean nothing, which deals with focusing on the experience while painting an abstract painting. The third artistic action is the integration of art and values, in which students use the abstract symbol of a bar code as an artistic element with a powerful meaning behind it.

Keywords: artistic abstraction, motif, painting, interpretation, artistic observation, creativity, drawing

ABSTRAKTNO V LIKOVNEM

Na splošno lahko govorimo o abstraktnem kot o pojmovnem, miselnem, o nečem, kar se dogaja znotraj našega mišljenja in ni zaznavno s čuti. Če pa govorimo o abstrahiranju v likovni umetnosti, lahko rečemo, da je abstraktno slikarstvo tisto, ki odstrani vsakršno povezavo s svetom prepoznavnih objektov in tako z osnovnimi likovnimi elementi ustvari sliko, na kateri niso upodobljene oblike iz vsakdanjega

sveta, pač pa umetnikov duhovni svet. Abstraktno slikarstvo ne upodablja niti ne predstavlja predmetnega sveta, temveč komunicira zgolj z likovnimi prvinami in njihovimi odnosi (točka, linija, oblika, barvna ploskev). Literarno vsebino likovnega dela (prepoznaven motiv) tako zamenja vsebina slikarskih sredstev – oblika in barva.

V fazi formalnih operacij ali logičnega mišljenja od dvanajstega do petnajstega leta mladostniki razmišljajo abstraktno

logično in sistematično rešujejo probleme. Abstraktno mišljenje je mišljenje na podlagi pojmov, ki nimajo neposredne konkretne podlage. Rečemo tudi, da je to hipotetično mišljenje in sklepanje na podlagi formalne logike. Ni več vezano na konkretne primere in situacije, zato mladostnik lahko prezre vsebino in se osredotoči zgolj na odnose in abstraktne pojme.

Če pomislimo, na primer, na pojem drevo, se nam v zavest dvigne miselna podoba, ki vsebuje posplošeno vizualno strukturo vseh dreves, ki smo jih kdaj videli. To Butina imenuje *nazorni pojem* (Butina, 1995: 268). To ni vizualna predstava o točno določenem drevesu, ampak posplošen strukturni model drevesa. Ta vsebuje vse bistvene prostorske odnose in notranje vizualne strukture vseh dreves, ki so omogočili nastanek abstraktnega pojma »drevo«. Ti nazorni pojmi so *podobotvorni*, ker omogočajo nastanek konkretnih likovnih podob predmetov po principu analogije. Obstajajo pa še *oblikotvorni* nazorni pojmi, ki delujejo na nivoju formalnih odnosov. Podobno kot podobotvorni pojmi povezujejo čisto abstraktne miselne pojme z njihovimi čutnimi ekvivalenti. Imajo svoje minimalne semantične vrednosti, ki omogočajo povezavo s podobotvornimi pojmi. Vendar se ne ukvarjajo z metaforo ali analogijo s konkretnimi predmeti in pojavi. Naloga oblikotvornega sloja mišljenja je le, da daje vsebinam obliko; da ureja vsebini lastne formalne odnose. Tako se zgodi t. i. likovna abstrakcija. V likovnem mišljenju je to pot, ki izpusti podobotvorni sloj in pusti, da se abstraktno miselno spoznanje naseljuje neposredno v oblikotvornih nazornih pojmi.

VODENJE ZA OPAZOVANJE MIMO MOTIVA

Nazorni pojmi so odlično izhodišče za razlago abstrakcije. Če izberemo za primer nazorni pojem »obraz«, ugotovimo, da je zelo trden. To pomeni, da potrebujemo zelo malo likovnih sredstev (le nekaj ustrezno razporejenih črt in pik), da narisano prepoznamo kot obraz. Razumevanje popolne likovne abstrakcije je za učence seveda težko. Skupaj z učenci se moramo vprašati, kaj je resnična vsebina likovnih del. To vsekakor ni motiv in ni zgodba, kako je slikar prišel do želje upodobiti ta motiv, kajti likovna vsebina ni izrazljiva z besedami. Nosilec likovne vsebine je vizualni jezik črt, ploskev, oblik, svetlob in temin, barv, volumnov in način njihove kompozicije v likovnem delu (Gerlovič, 1997: 15). S temi izrazili in njihovimi odnosi je mogoče v sliki govoriti nežno, krhko, nasilno, čutno, tiho, zaletavo ...

Ker pri otrocih in mladostnikih v šoli spodbujamo predvsem izraznost, domišljijo in izvirnost v likovnem delu in ne toliko sposobnosti vernega upodabljanja stvarnosti, bi moralo biti dojemanje abstraktnega načina slikanja za

učence dobrodošlo. Opažamo pa, da so tudi otroci zelo vezani na to, kaj naj bi slika predstavljala. Kar pomeni, da z njimi nismo dovolj poglobljali sposobnosti likovnega opazovanja sveta in urjenja v specifičnem likovnem gledanju.

Mladostniki imajo velikokrat odklonilen odnos do likovne abstrakcije. To je zato, ker je ne znajo »prebrati«, prebrati pa je ne znajo zato, ker so navajeni gledati svet realistično, glede na vsebino. Če jim pokažemo Picassove risbe bika s postopnim prehodom od realističnega preko poenostavljanja in odvzemanja (abstrahiranja) do abstraktnega, potem počasi začnejo dojemati, kako slikar pride do abstraktne podobe in kako je treba tako podobo gledati. V zadnji fazi Picassove risbe od bika ostane samo še nekaj črt, pa vseeno vemo, da je bik. Picasso je bil namreč slikar, ki se ni zadovoljil z mimetično podobo, ampak je hotel raziskovati slikarstvo samo. Verjel je, da je predmet treba konstruirati, si ga na novo izmisliti, zato je slikal iz več perspektiv hkrati, podobo je velikokrat deformiral do meje razpoznavnosti. Od tod njegov znani izrek, da »slika predmete tako, kakor jih misli, ne, kakor jih vidi«. Slikarsko gledano je namreč vsako sliko, naj bo realistična ali abstraktna, možno brati na abstrakten način, to je na nivoju osnovnih likovnih elementov in njihovih spremenljivk.

Če naredimo vajo v opazovanju tako, da se pretvarjamo, kot da o svetu ničesar ne vemo, svoje zaznavanje očistimo pomenskosti in klasificiranja. Kako gledati »mimo« motiva ali »skozi« njega, da vidiš čisto slikarstvo, ni lahko. Upodobljeni motivi so lahko tako močni, da jih nismo sposobni odmisлити. To pomeni, da gledamo zunanjo zgodbo, medtem ko na vsaki sliki poteka v ozadju še prava, slikarska zgodba. Če vemo, da je pravilno opazovanje že pol narisane, in če učence naučimo branja te čiste slikarske zgodbe, potem smo že na pol poti proti cilju.

VPRAŠANJA V PODPORO LIKOVNEMU BRANJU SLIK

Tako vajo smo naredili z učenci osmega razreda kot pripravo na likovno nalogo, ki smo jo poimenovali Od realizma do abstrakcije. Ogledovali smo si slike Paula Kleeja, ki je v svojih slikah zelo sistematično in postopno prehajal iz enega načina slikanja v drugega in to tudi razlagal v svojih esejih o slikarstvu. Najprej smo si ogledali sliko drevesa, ki je bilo naslikano povsem realistično. Na vprašanje, kaj vidijo, so učenci brez izjeme odgovarjali: »Drevo.« Ko sem vztrajala, ali vidijo poleg motiva še kaj drugega, so počasi kapljali odgovori: ozadje, veje, krošnjo, črno barvo. Ustavili smo se pri zadnjem odgovoru in usmerila sem jih v opazovanje barv. Naštevali so barvne odtenke, potem pa niso več znali naprej. Pokazala sem jim naslednjo sliko, na kateri je

drevo že deformirano in kaže sledi abstrakcije. Ponovila sem vprašanje, kaj vidijo sedaj, in prišli so do odgovora: »Črte.« To je bil odličen odgovor, kajti sledili smo lahko osnovnemu likovnemu elementu liniji, v vseh njenih variacijah izraznosti in doživljajske vrednosti. Naslednji korak je bil popolnoma abstrahirana slika drevesa, na kateri so se čez celo platno v različnih ritmičnih zgoščevale in prepletale kratke vodoravnice in navpičnice. Vprašanje so učenci že uganili in njihovi odgovori so izražali razumevanje našega načina opazovanja.

Učenci so opažali:

- razliko med svetlim in temnim (svetlo-temni kontrast),
- različno dolžino črt (likovni element linija in likovna spremenljivka velikost),
- različne položaje črt (likovna spremenljivka položaja in smeri),
- ritem (zelo pomembna likovna spremenljivka v Kleejevih abstraktnih delih),
- bolj prazne in bolj polne dele slike (likovna spremenljivka gostota),
- madeže (likovni element točka ali pika),
- dolgočasne barve (barvna redukcija z namenom, da izstopa črna struktura),
- ni središča (razpršena oziroma prosta kompozicija).

Na vprašanje učencem, ali jih ta slika še spominja na drevo, je polovica odgovorila pritrdilno, polovica pa ne. Četrtnine učencev slika ni spominjala ali asociirala na popolnoma nič, četrtnina pa je imela asociacije na različne stvari, na primer na tlakovce, karirast vzorec, milimetrski papir, nekaj razbitega, pogled iz zraka, načrt mesta, promet ...

Pomemben korak pa je bil vrnitev k sliki realistično upodobljenega drevesa. Sedaj ko so učenci že vedeli, kaj in kako morajo gledati, sem jih prosila, naj poskusijo v realistični podobi videti vse tiste stvari, ki so jih opazili v abstraktni upodobitvi drevesa. Cilj je bil, da se ne ustavljajo na motivu, ampak opazujejo črte, točke, ritem, gostoto, barvne odnose, velikostne razlike, smeri, položaje in kompozicijo. Naloga je bila s pomočjo mojega vodenja uspešna. Večkrat smo se morali vračati na cilj opazovanja in s prstom pokazati na likovne elemente. Nekaterim učencem ni in ni šlo, zato smo si pomagali še z nekaj primeri. S slikami Picassovih bikov (risbe z ogljem), ki prav tako kažejo pot od realistične podobe k abstraktni, in še nekaj njegovimi slikami obrazov. Picassove različno deformirane podobe obrazov so slikane v aspektivi, se pravi iz različnih kotov hkrati, zato delujejo precej nenavadno, in odziv učencev je bil pričakovan: »Kako grozno!« Vendar ... ti obrazi so

odlični za opazovanje likovnih elementov in spremenljivk, ker so tako vehementno zarisani in zato nezgrešljivi. Oglevali smo si jih po enakem postopku kot drevo in sčasoma se je »kako grozno« spreminjal v »aja, pa res« in »glej te črte«. Učenci so bili zmožni videti skozi motiv v pravo likovno stvarnost. Zato so bili pripravljeni na svojo potovanje v abstrakcijo.

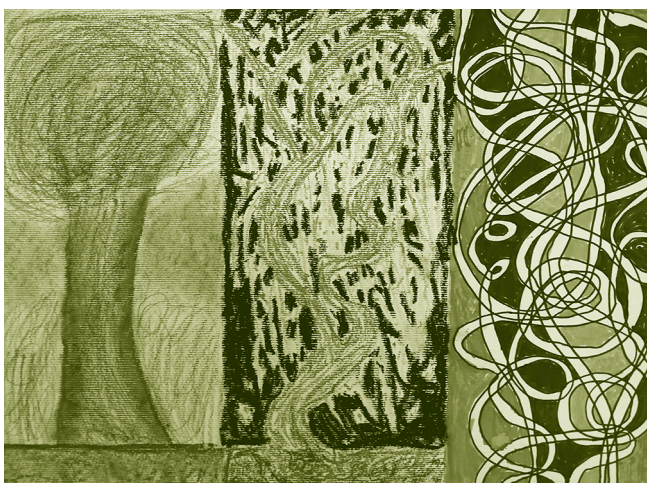
VAJE ZA RAZLIKOVANJE POSTOPNE IN DELNE ABSTRAKCIJE

Likovna naloga postopnega abstrahiranja oziroma prehanja iz realizma v abstraktno podobo je imela za motiv drevo. Nazorni pojem drevesa ima podobno kot nazorni pojem obraza trdno vizualno strukturo, zato je primeren motiv za postopno abstrahiranje. Učenci so svoj motiv lahko gledali skozi okno, imeli pa smo tudi nekaj fotografij. Spet smo naredili kratko vajo v opazovanju. Najprej so opazovali, kaj je na drevesu bistvenega, se pravi tistega, kar vsebujejo vsa drevesa. V drugo so opazovali z namenom, da odkrijejo zakonitosti notranje strukture drevesa in odnose med strukturalnimi elementi (listi – veje – deblo – korenine). V tretje so namenili svojo pozornost likovnim elementom, ki so vidni preko podobe drevesa (točka, linija, svetlo-temno, barva, ploskev, oblika). V četrtem poskusu pa so opazovali pojavljanje likovnih spremenljivk (velikost, smer, položaj, gostota, število, ritem in teža). Tako »secirano« drevo je počasi izgubljalo svoj semantični, literarni pomen in učenci so se naučili opazovati z likovnimi očmi. Drevo so videli kot skupek pik, črt, barvnih ploskev, ritmičnih razporeditev oblik, smeri, razredčitev in zgostitev, kar pomeni, da so »likovno spregledali«.

LIKOVNA AKCIJA: POSTOPNA IN DELNA ABSTRAKCIJA

Učenci so imeli nalogo narisati drevo na tri različne načine. Prva podoba drevesa je morala biti čim bolj realistična, zato so risali po opazovanju. Izbirali so med barvnimi svinčniki, flomastri, ogljem in kredastimi pasteli. V drugi podobi so morali isto drevo poenostaviti (izpuščati podrobnosti) in izpostaviti tisto, kar je bilo zanj najbolj prepoznavno. Tu so se že pojavile prve težave, saj je bila druga podoba zelo podobna prvi. Tretja podoba pa je morala biti že popolnoma abstraktna, se pravi odmaknjena od drevesa, ki so ga opazovali, in približana njihovem osebnemu dojemanju in doživljanju pojma »drevo«. V tej fazi so potrebovali veliko vodenja, čeprav naj bi bila ta faza najbolj osebna in zato v bistvu nevodljiva. V največ primerih so se učenci odločali za likovno interpretacijo vej, korenin ali krošnj, samosvoji pa so bili pri uporabi barv (slike 1, 2 in 3).

Ker je bilo učencev malo, sem jim lahko sproti dajala povratno informacijo o delu in se pogovarjala z njimi o tem, kako razmišljajo in kaj mislijo izvesti v naslednjem koraku. S takim spremljanjem sem lahko usmerjala njihove misli k našim ciljem: postopno prehajanje iz realistične slike v pojmovno abstrakcijo. Tistim, ki so se bali odmakniti od realistične podobe drevesa, sem svetovala, naj »čečkajo« na poseben list papirja brez misli, kaj bo nastalo. Tako so osvobodili roko, da je vlekla črte brez bojzani in brez dolgih zastojev. Posredovanje med samim ustvarjalnim procesom je delovalo pri tistih učencih, ki so bili negotovi vase in je njihov napredek zastal samo zaradi te negotovosti. Ko sem jim povedala, da se morajo tega osvoboditi, da ni pravilne ali nepravilne črte, in ko so naredili nekaj vaj brezmyselnega »čečkanja«, je bila njihova risba bolj sproščena in zato boljša. To sem jim tudi povedala in jih spodbudila, da naj vsakič, ko bodo začutili, da roka omahuje, naredijo nekaj vaj v čečkanju. To se jim je sicer zdelo smešno, vendar so tudi sami videli, da ima neposreden učinek, in so čečkanje tudi s pridom uporabljali.



Slika 1: Irenej Kolšek, Drevo

Pri tistih učencih, ki so bili slabši v risanju po opazovanju, sem vztrajala, naj dalj časa opazujejo drevo in ga rišejo tako, kot ga niso vajeni risati. Razložila sem jim, da so risarske navade zelo trdovratne. Držijo nas ukleščene na neki stopnji in zdi se nam, da ne moremo naprej, pa tudi opazimo ne, da smo zastali. Zato jih je treba premagovati tako, da nehamo risati na svoj običajni način, ampak poskusimo risati kakor koli drugače. Pri teh učencih sem ustavila risanje in naredili smo nekaj vaj na poseben list: risanje z zaprtim očesom, z levo roko, nato so miže poskušali upodobiti, kar so opazovali. Pri učencih, ki nikakor niso mogli premagati svojega ustaljenega načina risanja drevesa, smo risbo popravljali še in še. Želela sem, da razumejo, kaj počnemo in da je to naš trenutni cilj, ki ga moramo doseči, preden gremo naprej v abstrahiranje. Na koncu so razumeli, da je

pomembno uspešno upodobiti motiv po opazovanju, na realističen način, potem pa lahko nalogo nadgradimo, se osvobodimo kopiranja narave in si privoščimo domišljijso risbo. Tako smo pri vseh učencih izboljšali tisto, kar jim je šlo težje, in dosegli napredek. Za trenutek smo namreč namerno pozabili na končni cilj in se ukvarjali z delnim ciljem tako dolgo, dokler ga niso vsi dosegli, vsak svojega. Prednost takega načina spremljanja učencev je bila v tem, da so učenci sproti in individualno dobivali povratno informacijo in usmerjanje do cilja in napredka.



Slika 2: Lana Bajc, Drevo



Slika 3: Maxi Mohorič, Drevo

Kot evalvacijo naloge sem izvedla pogovor z učenci. Približno tretjina učencev je povedala, da so imeli največ težav pri zadnjem, popolnoma abstraktnem delu, ker niso vedeli, kako naj delajo samo črte, ki »nič ne predstavljajo«. Druga tretjina je imela težave s srednjim delom, ker so se bali posegati v podobo drevesa iz različnih razlogov: da ne bo več lepo, da ne bo prav, da bo »kar nekaj«. Iz tega sem sklepala, da so v pojmovnem mišljenju zelo vezani na predstavnost podob in njihov simbolni pomen, se pravi na asociacijo in metaforo. Tega se zgolj z likovnim opazovanjem ne da spremeniti in je potrebno več likovnih vaj, da se presežeta pomenskost in literarna vsebina motiva. Zadnja

tretjina se je delila na tiste, ki so pri risanju uživali, in na tiste, ki se jim je zdela naloga še vedno težka, a zanimiva. Vsi učenci pa so pritrtili temu, da jim je pomagalo opazovanje drevesa, opazovanje Kleejevih in Picassovih slik, in da so si upali pogledati na stvari tudi drugače kot sicer. Nekaj učencev je celo povedalo, da so jim zdaj Picassove slike bolj všeč. Najbolj pa sem bila vesela izjave učenke, ki je dejala, da so ji njegove slike še vedno grde in da jih doma ne bi imela, da pa jasno vidi, iz česa so sestavljene, in da zdaj ve, iz česa so sestavljene vse slike.

VAJE ZA INTERPRETACIJO PREKO LIKOVNEGA OPAZOVANJA

Umetnost že dolgo ni več v službi upodabljanja in posnemanja realnosti. Čisto imitiranje ali kopiranje je nesmiselno in pojem »mimesis« zelo jasno odkriva, da je vidna stvarnost vedno služila samo kot izhodišče likovnega mišljenja, nikdar pa ni bila njegov cilj (Butina, 1995: 275). Ampak zakaj je moderna umetnost tako težko »umljiva«? Ker gledalec potrebuje likovno izobrazbo, da lahko bere sliko. Ker ima tako kot učenci v šoli težave z odsotnostjo zgodbe na sliki. Ker ne ve, kaj slika predstavlja. Ker se mu zdi »premalo«, da je na sliki samo nekaj potez in nekaj barv, ki niso ničemer podobne. Ker slike ne zna videti s slikarskimi očmi. Ker ne ve, niti »kaj« niti »kako« naj gleda. Seveda, če učenec vidi črto, še ne pomeni, da jo bo znal tudi narisati. Če pa črte sploh ne zazna (če je ne zna izolirati od pomenskosti predmeta oziroma od predmeta samega), potem je nikakor ne bo mogel narisati. Prvotnega pomena je torej črto in druge likovne prvine videti, zaznati, kajti v resnici rišemo z očmi, ne z roko. Oči videno sproti »prevajajo« v likovni jezik, zato roka lahko riše. Če učenca naučimo videti, ga bomo veliko hitreje naučili tudi narisati. Preko opazovanja bo zrel za likovno interpretacijo in za abstraktno upodabljanje videnega. Kajti slika ima svojo slikarsko logiko, ki pa ni logika človeškega razuma. Torej ne smemo govoriti o razumevanju abstrakcije, ampak o intuitivnem čutenju barv in oblik, o občutljivosti za čutne vtise iz okolja. A kako to približati mladostnikom v šoli? Za pomoč sem izbrala delo moderne abstraktne slikarke Bridget Riley, ki pravi, da je abstrakcija osnova za slikarstvo na splošno. Kar koli že slikaš, naj bo to portret, krajina ali figura – na paleti imaš barve, ki jih moraš razporediti na platno. Vedno obstaja razlika med tem, kar vidiš in želiš naslikati, in tem, kar dejansko počneš s čopičem v roki. Slikarstvo je bilo abstraktno že dolgo, preden je postalo stil ali teorija. Kar pomeni, da če linijo, barvo, prostor in obliko osvobodimo vsake funkcije upodabljanja ali predstavljanja, vsake reference na zunanji svet, imamo v našem notranjem mentalnem svetu dovoljeno vso svobodo, da igrivo počnemo, kar nam narekuje naša želja. Svoboda,

igrivost in užitek so pomembni dejavniki pri ustvarjanju, tako odraslem kot otroškem (sliki 4 in 5).



Slika 4: Janja Kašič, Abstrakcija



Slika 5: Gaja Utenkar, abstrakcija

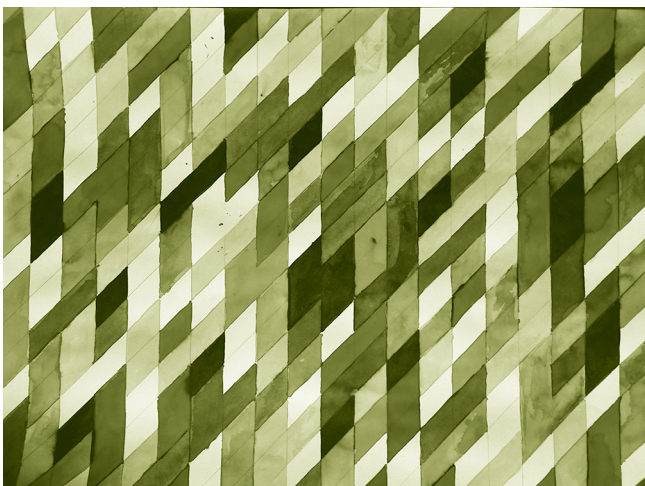
LIKOVNA AKCIJA: ČISTA ABSTRAKCIJA ALI »ČRTE, KI NIČ NE POMENIJO«

Štirinajstletnike sem pri pouku izbirnega predmeta likovno snovanje postavila pred težko nalogo. Ogledali smo si dela ameriške slikarke čiste abstrakcije Bridget Riley in ob njih opazovali likovne spremenljivke: ritem, smer, gostoto in težo. Ker so slike popolnoma abstraktne, je bilo to opazovanje lažje; nismo se ukvarjali z nepotrebno zgodbo. Bilo pa je tudi naporno, saj so njene slike, če jih gledaš dalj časa, zelo zahtevne za oči. Vendar je gledanje za ustvarjalca življenjskega pomena, saj se le preko njega lahko ukvarja s pravimi vprašanji slikarskega prostora. Kot trdi slikarka, slikarski prostor ustvarijo barve tako, da pritegnejo oko, in sčasoma, z urejenim gledanjem, lahko postanemo del

doživetja, ki ni le vizualno. Nekatere stvari vidimo prej, druge pozneje in bolj počasi. Barve s tem odpirajo zračno, gibljiv prostor, in ta prostor doživetja med barvami je vsebina slike (Riley, 2009: 189).

Ker imajo abstraktna dela Bridget Riley svoj impulz v resničnem svetu, v čustvenih in vizualnih doživetjih, nam to potrjujejo tudi njihovi naslovi, kot so Zimski dvorec, Laguna, Lahkotnost, Velika modrina, Dihanje, Tokovi, Poletje. Ti naslovi so v pomoč gledalcu, da bolj usmerjeno vstopi v doživljanje slikarske vsebine. Preko njih vemo, kaj se je slikarke dotaknilo, da je doživetje prevedla v slikarski jezik.

Naloga učencev je bila, da si v spomin prikličejo doživetje ali dogodek, ki jih je čustveno močno pretresel ali so si ga najmočneje zapomnili, in mu poskušajo v mislih dodeliti barvo ali kombinacijo barv, ritem, gostoto in težo, se pravi tiste spremenljivke, ki smo jih opazovali v slikah Rileyjeve. S svinčnikom so si najprej zarisali osnovno strukturo oziroma mrežo, sestavljeno iz navpičnic in diagonal, ki so jim v skladu s svojim občutkom določali višino in širino in jih tako ritmično modificirali. V to mrežo so vnašali vsak svojo kombinacijo barv, pri tem so uporabljali čopič in slikarski tuš. Pri številu barvnih ali svetlostnih odtenkov niso bili omejeni, neposlikana belina risalnega lista je veljala kot bela barva. Delo je bilo dolgotrajno, saj je nanašanje barv terjalo veliko natančnost in doslednost. Vendar je bila ta dolgotrajnost prej prednost kot zaviralni dejavnik. Učenci so se povsem posvetili barvam, saj so bili omejeni le z geometrijsko mrežo. Ritmi ponavljajočih se barv so polagoma polnili slikarsko površino. Večkrat smo dela pogledali od daleč, jih obračali v vse smeri in jih opazovali z različnih razdalj in kotov. Učenci so se polagoma »naselili« v svoje slike (slika 6).



Slika 6: Manca Vočanec, Sladoled ob morju

Učence sem med delom nekajkrat povprašala, zakaj je izbira barv pri vsakem posebej ravno takšna, kot je, oziroma zakaj so izbrali določene barve. Hotela sem ugotoviti, ali je izbira barv naključna, ali morda estetskega značaja, ali pa so se učenci res poglobili v določen barvni ton in ga poskušali začutiti oziroma povezati s svojim izbranim spominom. Nekateri so odgovarjali, da določene barve »pašejo skupaj« (to je bilo estetsko načelo). Drugi so povedali, da so jim njihove izbrane barve preprosto »všeč« (kar spet ni bilo povezano s konkretnim doživetjem ali spominom). Le nekaj učencev je pri izbiri barv razumelo cilj naloge doživetje prevesti v abstraktni likovni jezik. Zato sem učence, ki cilja niso razumeli, ustavila pri delu in jih še enkrat pozvala, naj se poglobijo v spomin in naj poskušajo najti barvo za vsak posamezni občutek. O psihološkem učinkovanju barv smo namreč že govorili pri pouku in jim ta tema ni bila tuja. Tako sem morala učence med delom večkrat opozarjati, naj ne izgubijo izpred oči tega cilja likovne naloge. Obrestovalo se je pri učencih, ki so z nalogo hiteli in so samo mehanično (brez ustrezne pozornosti) zapolnjevali narisana polja. Naloga je namreč zahtevala precej poglobljanja v predstavi spomin in težko je bilo ves čas ohranjati intenzivno zbranost. Proces pa smo ustavljali tudi zato, da so učenci vsak pri sebi preverjali, ali je likovno delo v skladu z njihovimi občutji in zastavljenimi cilji. Slikanje je zato trajalo dlje, kot sem načrtovala.

POMEN DOŽIVETJA

Pri likovni nalogi po vzoru Bridget Riley so nastali presenetljivi rezultati. Seveda je bil uspeh te naloge odvisen tudi od tega, koliko so bili učenci sposobni priklicati občutkov iz spomina, kako vešči so bili v vizualnih predstavah in koliko so bili zmožni priklicati ustrezno barvo za določen občutek (najti povezavo med občutkom in ustreznim barvnim tonom). Najti so morali ustrezne korelacije med svojimi občutji in likovnimi spremenljivkami. Seveda je bila ta naloga na meji pretežkega, a sem vendarle mnenja, da ni bila pretežka. Učenci so urili svojo miselno in čustveno predstavnost, spoznali povezave med barvnimi toni in čustvi, razvijali dojemljivost za različne likovne ritme in se sprostil v svetu abstraktnih likovnih elementov, hkrati pa se uglasili na svoje notranje doživljanje. Pri tem jih je bilo treba večkrat opomniti na zastavljene cilje in ustaviti ustvarjalni proces, kadar je postal mehanski in neoseben.

Preko takih in podobnih likovnih nalog učenci spoznajo, da je v nepredmetnem izražanju nešteto možnosti, kako izraziti svoja občutja, nazore, razmišljanja. Ne pogrešajo več »pomena« barve, oblike ali črte, saj spoznajo, da so barve, oblike in črte že same po sebi vsebina. Kako jih

usklanjajo in komponirajo, pa jim narekuje njihov notranji svet doživljanja.

LIKOVNA AKCIJA: POVEZOVANJE UMETNOSTI IN VREDNOT

Z učenci osmega razreda smo se lotili likovne naloge, ki združuje razumevanje vsebinskih pojmov državljanske in domovinske vzgoje ter etike in likovne umetnosti. S pogumnimi likovnimi kombinacijami in veliko mero humorja so učenci pripravili razstavo likovnih del, ki so posebjala univerzalne moralne vrednote, njihovi simboli pa so bili črtne kode, ki jih sicer poznamo kot znake za prodajne artikule v trgovinah. Učenci devetega razreda pa so v tehniki kombiniranega kolaža ponudili kritiko postmoderni potrošniški družbi, ki propagira samo lepe in uspešne ljudi, notranje vrednote dobrega in nesebičnega pa pušča ob strani. Z razprodajo vrednot so učenci načrtno izvedli paradoks, pomensko nelogično dejanje, saj vrednote poznamo kot nekaj – morda tisto zadnje –, kar ni kupljivo in se ne da prodati.

Ali pač?

Odrasli se zavedamo, da se s spremembami socialnega okolja počasi in gotovo pomikamo iz dobe kapitalizma v dobo neoliberalizma, ki je za človeka in njegovo duševno zdravje vedno bolj stresen. Ker je kapital več vreden od človeka, ga seveda razvrednoti in odtuji samemu sebi. Da bi kapital večal svojo moč, ustvarja umetne potrebe. Ljudje jim verjamejo in se nehote ujamejo v zanko trošenja in potrošništva, kar jih posledično duhovno osiromaši. Vedno znova segajo po lažnih obljubah in utehah in nadaljujejo začarani krog. Ker so nesrečni, se vedejo neodgovorno in otročje, ujamejo se v pretirani individualizem in egocentrizem. Postanejo apatični in »ohlapni« in tako še lažje vodljivi – kaj je lepšega za neusmiljeno kolo kapitalizma, ki spodbuja hedonizem, tekmovalnost in uspeh? In kako reagirajo otroci v svetu takih odraslih?

Otroci in mladostniki se odzivajo na vedenjske vzorce staršev, šole, vrstnikov in širše družbe. Če so ti vzorci enaki, se oblikujejo jasne možganske poti. Če pa otrok dobiva iz okolja različne vedenjske vzorce, ne more oblikovati jasnih miselnih predstav. Gaskin (1999: 57) piše, da se pri otrocih zahodnega sveta porajajo težave zaradi neodgovornosti, krize identitete, socialne izolacije, sebičnosti in hkrati šibke samozavesti, negotovosti in odsotnosti notranje motivacije za resnično delo. Elementi permisivne vzgoje, ki so se ohranili v današnjem času, so smernice, ki ustvarjajo razvajene in narcisoidne otroke. »Dobre stare« vrednote so zastarele, smisel življenja se zamenjuje z življenjskim standardom, sreča pa z užitek. Otroci se na to

seveda odzivajo in vsakič znova (fragmentarno) prevrednotijo že tako razvrednoten sistem.

RAZVIJANJE KRITIČNEGA MIŠLJENJA: PRODAJMO VREDNOTE

Z učenci smo se pogovarjali o tem, kaj so vrednote. Ali obstajajo univerzalne moralne vrednote, ali so vrednote dostopne vsem in ali se jih da tudi kupiti? To zadnje vprašanje se nam je zataknilo v grlu, kajti danes se zdi, da je mogoče kupiti čisto vse. Od vitaminov za domače ljubljence do idealne žene, srečnih otrok, najboljših počitnic na svetu, do svoje prepomenbnosti in malodane nesmrtnosti. Obljubljeno nam je pravzaprav vse, samo če kupimo in če še naprej kupujemo. S tem, ko kupimo »naj« hišo, avtomobil, telefon, računalnik, vitamine, počitnice ..., si posredno kupimo vrednote, ki jih ti statusni simboli predstavljajo: topel dom, občutek moči, svobode, povezanosti in ljubljenosti (sprejetosti). Tako nam namreč govorijo reklame, trgovine, zavarovalnice, radio, televizija, revije, časopisi in prodajalci. Ker pa smo razmišljujoči ljudje – in tudi mladostniki so razmišljujoči ljudje –, vemo, da ni tako. Vrednote so nekaj, česar se vendarle v resnici ne da kupiti. Lahko kupujemo njihove nadomestke, simbole, attribute, nikoli pa ne resnične vsebine vrednot. Kajti vrednote ne bi bile več vrednote, če bi jih bilo mogoče kupiti. To bi bilo v nasprotju z njihovim bistvom.

Zato smo se z učenci odločili, da bomo k povezavi likovne umetnosti in etike pristopili z dobro mero humorja, kajti tako sproščeno bo lažje delati. Nismo hoteli dajati občutka, da držimo družbi moralno pridigo, saj tega nihče ne mara, tudi če je tisto, kar mu govorijo, res. Vendar je humornost lahko naravnana tudi tako, da zbode in daje stvari v resen premislek. Kaj torej narediti z vrednotami? Današnji čas jih zanika, ker nima časa zanje. Zanje se je treba potruditi, danes pa se večini ne ljubi truditi – zakaj bi se le, saj imamo hitrejša rešitve: prepíšeš, prekriješ, odkupiš, prodaš – nihče ne bo vedel. Tega nas namreč uči današnji čas. Prodali bi vse, ne glede na to, koliko je vredno. Tudi vrednote, saj nihče ne ve, koliko v resnici pomenijo. Pomenijo pač toliko, kolikor jim sami dajemo pomen. Zato smo se odločili, da naš projekt poimenujemo Razprodaja vrednot.

PREUČEVANJE SPOROČILNOSTI PRI GRAFIČNEM OBLIKOVANJU

Pri urah likovne umetnosti smo si ogledali primere naslovnice, ovitkov, reklam in predvsem velikih jumbo plakatov, ki nas danes spremljajo ob cestah, kamor koli gremo. To vrsto likovne umetnosti imenujemo grafično oblikovanje. Posebej smo si ogledali potiskano embalažo in opazovali,

kako je likovni jezik prilagojen na to, da doseže točno določen učinek. Učinek, ki je seveda povezan z vsebino artikla in vsebino sporočila. Sporočilo stvari, ki se ponujajo, je bolj ali manj enako: poglej me! Ugotovili smo, da mora biti semantična vrednost ponujenega (njegova vsebina) čim bolj povezana z likovno rešitvijo oziroma podobo. Likovna podoba mora podpirati vsebino, kar pomeni, da je »v službi« vsebine. Seveda pa učinkovito govori s svojimi likovnimi sredstvi: z lahko berljivimi in velikimi črkami, s čistimi barvnimi ploskvami, jasnimi mejami, ustreznimi poudarki, učinkovito kompozicijo, ki vodi naš pogled, in zanimivim ritmom, ki ga pritegne. Cilj na likovnem področju je bil, da učenci idejno zasnujejo in oblikujejo dizajn za prodajni artikel, ki se ponuja v nakup. Pri tem upoštevajo pravila grafičnega oblikovanja, jasnost sporočila in poskušajo biti izvirni v oblikovanju.

Pri državljski in domovinski vzgoji pa smo se navezali na temo moralnih vrednot in njihove prisotnosti oziroma odsotnosti v našem vsakdanjiku. Z učenci smo obnovili tisto, kar že vedo o njih – da obstaja več vrst vrednot, da se osebne in družbene vrednote lahko spreminjajo, da so si pogosto v navzkrižju in da smo zaradi njih velikokrat v dilemi, kako se odločati. Obstajajo pa tudi obče moralne vrednote, ki opredeljujejo značajsko pozitivne značilnosti posameznika ali družbe. Če se ravnamo po njih, pomeni, da smo pošteni in vredni spoštovanja. In če je vrednota nekaj, kar ima za človeka poseben pomen, in če se zanjo bori, se je vesel, po njej hrepeni, zaradi nje tudi trpi, a se je vseeno drži – potem je jasno, da ni tako lahko pridobljiva. Kajti človeka v modernem času preizkuša mnogo stvari, ki rušijo sistem vrednot, tako osebnega kot družbenega.

Cilj je bil, da učenec razmišlja o tem, kaj mu je zares pomembno in kako bi bilo, če tega ne bi mogel imeti. Vsak se je poglobil v izbrano vrednoto, o njej razmišljal in napisal nekaj misli. Potem so si zapise izmenjali in vsak je o posamezni vrednoti dodal svoje misli. Prebral je tudi tisto, o čemer so razmišljali drugi, in si s tem širil pomenskost in univerzalnost moralnih načel ter si ustvarjal sliko o sistemu moralnih vrednot v današnjem času.

SPODBUJANJE KREATIVNOSTI: UPORABA ČRTNIH KOD KOT SIMBOLOV

Zamisel je potrebovala likovno rešitev. Če bi učenci poskušali upodabljati vrednote s klasično risbo, bi verjetno risali prizore, dogodke, osebe, ki nekaj počnejo ali se jim nekaj zgodi, in stvar bi končala pri ilustracijah. Namen pa je bilo ustvariti nekaj udarnega, takoj prepoznavnega in izstopajočega. Črtne kode so šifriran zapis za podatke o prodajnem izdelku. Pojavljajo se na vsem, kar mora skozi

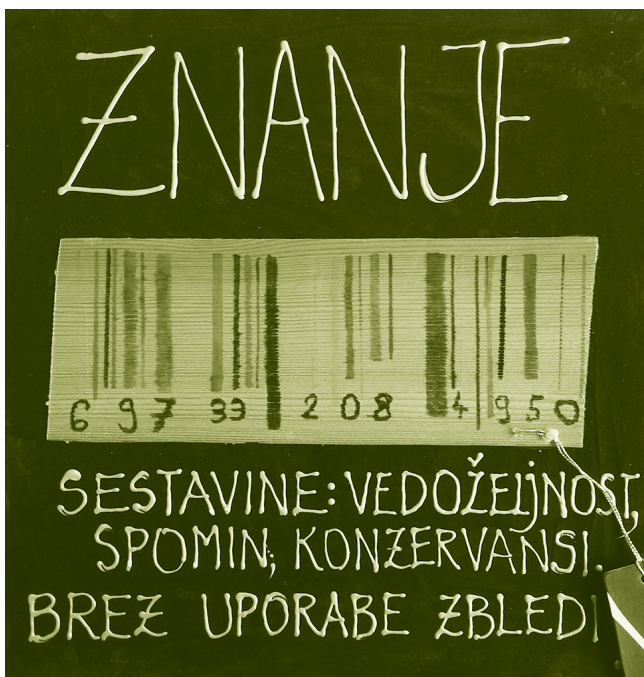
bralnik kode pri blagajni. So znaki za vse, kar se prodaja in kar se da kupiti. Na kratko, so simboli za kupljivost. Vidimo jih vsak dan in ne pomislimo, da so kakor koli likovno zanimivi. In vendar so potencialno močni simboli. Sestavljene so iz črnih, različno širokih pokončnih črt, ki so semantično »prazne«, ne spominjajo na nič. Vsaka koda ima unikaten ritem ponavljajočih se tankih in debelih pokončnic. Med njimi so na spodnjem robu zapisane tudi številke, ki te monolitne navpičnice navidezno naključno razbijajo. Kompozicijsko so kode precej monotone, vendar navpičnice v svojem ponavljanju lahko delujejo celo meditativno, omamljajoče. Podobno kot pisava se nizi črt v kombinaciji s številkami kode manifestirajo kot likovna in estetska kakovost in kot preprosta nemimetična oblika (vizualna tvorba). Z likovnega stališča jo torej dojemamo kot abstraktno, brezpomensko podobo.

Učenci so črtne kode uporabili kot simbole za vrednote. Ker so v svoji prvotni funkciji kode zelo majhne, so jih povečali na velikost 40 x 50 cm. Izdelali pa so tudi veliko skupinsko sliko v velikosti 40 x 120 cm v tehniki akril na platno (slika 18). Sestavljena je iz ogromne črtne kode in časopisne fotografije. Iz nje presenečeno, celo osuplo zrejo oči. Vse naokrog je črno-bel ritem pokončnic. Kaj se prodaja, koga prodajajo, komu se bomo prodali? Interpretacija je široka. Ideja pa je bila predvsem likovna: fotografski izsek iz človeške resničnosti in abstrakten, neoseben črno-bel svet.

Učenci so si izbrali vsak po eno vrednoto in si zamislili njeno črtno kodo. Ostali smo pri univerzalnih vrednotah, kot so svoboda, ljubezen, zdravje, prijateljstvo, odgovornost ... Pri tem so lahko uporabljali tudi barve, vendar v skladu z vrednoto, ki so jo predstavljale. Risali so s kombiniranimi tehnikami na tanke lesene lističe, ki so jih prilepili na barvno podlago. Na to barvno podlago so v spodnjem delu pritrdili odslužene etikete. Vrednota je s tem postala prodajni artikel. Pod črtno kodo so oblikovali zapis, ki naj bi na humoren način predstavil vrednoto. Uporabili so fraze, krilatice in reklamne slogane, ki jih vsak dan beremo na prodajnih artiklih in poslušamo (če to hočemo ali ne) v trgovinah ali na radiu, na razprodajah in reklamnih letakih (sliki 7 in 8). Z uporabo teh sloganov so učenci poudarili paradoksa takega početja.

Ker smo pri delu operirali s težko opisljivimi in zapletenimi pojmi, sem tiste učence, ki niso prav vedeli, na kaj se njihova izbrana vrednota nanaša, povabila, naj si na spletu ogledajo, kaj si o njej mislijo drugi ljudje, in potem oblikujejo svoje stališče. Z vsakim sem se pogovarjala o tem, kaj o vrednoti že sam ve, kaj bi še rad izvedel, kako jo prepozna v svojem življenju in kako se mu zdi, da je zastopana v družbi. Tako je vsak učenec veliko odkril o svoji vrednoti, preden je šel z njo kaj likovnega početi. Posebno pozornost sem

namenila učenkam 9. razreda, ki so izdelovale plakate v kombinirani kolažni tehniki. Tri dekleta so delovala zelo timsko, zato sem predlagala, naj naredijo skupinski plakat, in jim razdelila delo. Ena učenka je izbirala material za lepjenje, druga je razporejala ta material v likovno kompozicijo, tretja pa je napisala besedilo pesmi v velik klicaj na sredini lista. S plakatom so namreč želele poudariti pomen tega besedila (Price Tag). Ker so delo opravile hitro, sem jim predlagala, naj naredijo še en plakat, na katerega lahko vključijo človeško figuro in zamenjajo vloge pri izdelavi. Bile so dober tim, zato smo to izkoristili. Nobenega pomena ne bi imelo vztrajati pri tem, da bi delale individualno.



Slika 7: Gaja Bajc, Znanje

Učenka, ki se je sama lotila velike slike s kolažiranimi podobami »lepih« deklet, je delovala zelo pogumno. Na splošno je zelo sproščena risarka, zato sem jo spodbudila, naj uporabi še slikanje preko polepljene površine. Na tak način bi lahko nadgradila svoje delo, saj bi se doslikana podoba bojevala za našo pozornost na bogato polepljeni in sugestivni površini. Učenka se je domislila, da bi slikala črno-belo, saj bi s tem dosegla večji kontrast med odslikano podobo in preostalo barvno površino. S tem sem se strinjala; svetovala sem ji še, naj uporabi samo črto in naj ne zapolnjuje ploskev z barvo. S tem bo podoba še bolj drugačna od svojega ozadja, ki je polno barvnih ploskev. Podobo je odslikala hitro in suvereno. Na koncu sem skupaj z njo ugotavljala, kako malo pomoči je potrebovala, da je izvedla vrhunsko likovno delo, ki je zelo kompleksno, pa vendar tehnično zelo preprosto. Če ji ne bi v pravem trenutku dala



Slika 8: Vrednote na razprodaji

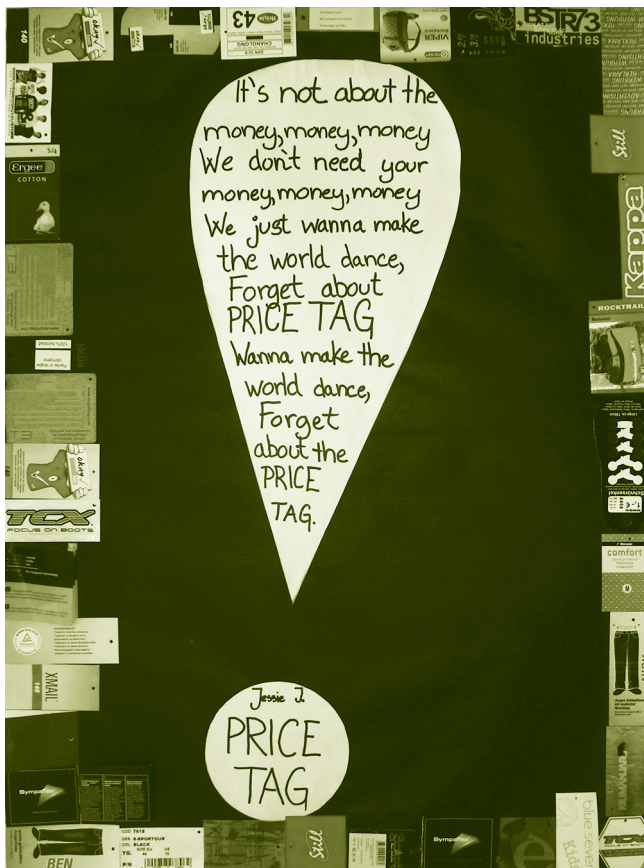
povratne informacije, se učenka ne bi domislila slikanja in bi ostala samo pri kolažiranju. Tako pa se je zavedala svojega cilja, svojih sposobnosti in znanja ter možnosti za inovativne izrazne načine (napredek). To pa je bistvo formativnega spremljanja učencev.

EVALVACIJA UČENCEV ALI ČESA ODRASLI NE VEMO

Učenci so po opravljenem delu priznali, da je bila naloga težka zato, ker tako poglobljeno in sistematično sami ne razmišljajo. Če pa že razmišljajo, ne znajo tega povedati na način, ki bi bil kakor koli zanimiv za druge. Zato jim je bilo všeč, da so lahko uporabili humor in stvari, ki jih tudi sami dobro poznajo – kupovanje in prodajanje, artikle, reklamne oglase, takšno in drugačno propagando. Imeli so lahko bolj »poredne« ideje, predvsem pa ni zvenelo kot odraslo pridiganje. Na vprašanje, ali se jim zdijo vrednote sploh pomembne, so vsi odgovorili pritrdilno. Vendar je nekaj devetošolcev dodalo, da jih drugače dojemajo kot odrasli in da odrasli tega ne vemo.

Povedali so tudi, da se vseh vizualnih informacij, ki jih dnevno obkrožajo in dražijo njihove oči, sploh ne zavedajo kot problematičnih oziroma jih ne zaznavajo kot nekaj motečega. Na vprašanje, ali sporočilnost teh reklamnih gesel vseeno pride do njih, niso znali odgovoriti. Jemljejo jih kot del vsakdana in se o njih ne sprašujejo. Ko sem izrazila začudenje, kako to, da so bili vseeno zmožni tako kritičnega odnosa do sodobne zaslepljenosti, pa so povedali, da jih moti prikrievanje pravega namena oglaševanja in potrošništva. Vsem je namreč jasno, da hočejo stvari prodati (se

pravi poskrbeti zase), potrošnikom pa dajejo občutek, da jim hočejo dobro.



Slika 9: Ada Stupar

ČAR MEDPREDMETNIH POVEZAV

Učenci devetega razreda so našli likovno rešitev v tehniki kolaža v kombinaciji z drugimi likovnimi tehnikami (slika 9). Za izredno izpovedno in večplastno tako v likovnem kot semantičnem smislu se je izkazala tehnika kolaža z dodatnim slikanjem po bogato kolažirani površini (slika 10). Tako nastala večplastnost je bila likovno bogata v smislu strukture in teksture, zahtevna v smislu likovnega branja figure in ozadja, hkrati pa izjemno podobotvorno sugestivna in bogata v smislu interpretacije. Da so učenci razumeli bistvo problema vrednot v sodobni družbi in da so ga znali na tako izviren način preobraziti v provokativno likovno celoto, je bilo presenetljivo in pohvalno. Naloga je bila za učence precej abstraktna: operirali so s povsem abstraktnimi pojmi (vrednote) in izbrali so likovni simbol, ki je tudi povsem abstrakten (črtne kode). S preprosto likovno rešitvijo so našli idealen spoj dvojne pomenskosti in pomenljivosti. Kot mentorica sem v tako majhni skupini lahko posredovala sproti, med delom. Ustavljala sem ustvarjalni proces (kar je bilo na trenutke morda moteče) in vsakemu učencu posebej dajala povratno informacijo glede smeri,

v katero je šlo njegovo likovno delo, glede ciljev in glede njegovih specifičnih sposobnosti. Tako spremljanje se je izkazalo za koristno, saj so učenci odkrili nove možnosti za izražanje, likovne korake, ki se jih morda ne bi domislili, če bi jih pustila, da sliko naredijo sami do konca in vmes pozabijo cilje, ki smo si jih zadali.

Glede etične vsebine smo z učenci ugotovili, da je vredno tisto, za kar se mora človek potruditi in pri čemer mora širiti svoje meje, neredko tudi iti preko njih. Ker je človek po naravi nagnjen k lagodju, potrebuje določeno mero frustracije, ki ga požene naprej. S tem ustvarja sistem vrednot. Zato vrednote ne morejo biti nekaj, kar lahko prodaš po ugodni ceni. Lahko pa drago plačaš, če misliš, da je vrednote lahko kupiti.



Slika 10: Manca Grm

VIRI IN LITERATURA

- Batistič Zorec, M. (2006). Teorije v razvojni psihologiji. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Butina, M. (1995). Slikarsko mišljenje. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Gaskin, S. (1999). Children's Engagement in the World: Sociocultural Perspectives. Cambridge University Press, United Kingdom.
- Gerlovič, A. (1997). Motivacija za likovno vzgojo, Likovna vzgoja, letnik I, št. 1, 2, Ljubljana: Debora.
- Jontes, B. (2007). Človeška figura v luči likovnega razvoja. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Jesenko, N. (2012). Državlanska in domovinska vzgoja ter etika 8, učbenik. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kandinski, V. (1985). Od točke do slike. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Kudielka, R. (2009). The Eye's Mind: Bridget Riley. London: Thames & Hudson.
- Martin, A. (1973). The Awareness Of Perfection. München: Kunstraum München.
- Riley, B. (1984). Working With Colour. London: Arts Council of Great Britain.
- Šuštaršič, N., idr. (2004). Likovna teorija: Učbenik za umetniške gimnazije likovne smeri. Ljubljana: Debora.
- Turnšek, N. (2008). Subjektivne teorije o otroštvu in vzgoji. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Udovič, Š. (2014). Črka kot likovni motiv. Didakta, let. XXIV, (št. 174): str. 37–40.

Martina Jenko Mavrič, OŠ Antona Žnideršiča Ilirska Bistrica

GIBALNICE ZA SPODBUJANJE SENZORNEGA GIBANJA

UVOD

Gibanje je osnovno gonilo, preko katerega spoznavamo sebe in svet. Začne se že v maternici in nadaljuje čez vse naše življenje. In enako je z učenjem. Torej sta gibanje in učenje odvisna drug od drugega. Gibanje predstavlja prvo osnovo za učne procese. Preko izkušenj, ki jih dobi malček z igro in gibanjem, se vzpostavljata integracija in koordinacija senzornega sistema in učenja. Z vsako nadaljnjo gibalno izkušnjo in ponavljanjem gibanja so povezave v možganih močnejše in odgovori bolj natančni. Notranje zadovoljstvo, ki ga občutimo med gibanjem, vpliva na notranje zadovoljstvo med učenjem. Zadovoljni ljudje so motivirani in uspešni.

Kot defektologinja se srečujem z otroki različnih starosti ter različnih spretnosti in sposobnosti. Pri večini teh otrok ugotavljam, da težave, ki jih imajo v šoli, izvirajo iz gibanja. Da bi starši čim prej pridobili informacije o pomenu gibanja, otroci pa čimprejšnjo pomoč pri odpravi težav, sem pred šestimi leti oblikovala Gibalnice.

Osnovni namen Gibalnic je spodbujati h kvalitetnemu in natančnemu gibanju in razvoju čim boljše integracije senzornih sistemov za optimalen bio-psiho-socialni razvoj malčkov in otrok. Usklajeno psihomotorično gibanje vpliva na uspešnost usvajanja znanja, veščin (pisanje, branje, računanje, orientacija ...), na krepitev kognitivnih sposobnosti (različne vrste spomina, koncentracija, pozornost ...) in psiho-socialnih sposobnosti (samopodoba, navade, čustvovanje, navezovanje stikov in sodelovanje v skupini ...) ter s tem na izboljšanje kvalitete življenja.

Senzorno gibanje je besedna zveza, s katero sem hotela poudariti, kaj pri Gibalnicah, ki jih izvajamo v okviru društva ŠKID Gibalnice, počnemo. Gibanje in zaznavni sistemi so med seboj tesno povezani, zato dajemo poudarek gibanju, in sicer od najbolj osnovnih gibalnih vzorcev – refleksov, ki se začnejo že v maternici in nadaljujejo skozi obdobje dojenčka, do namernih in bolj kompleksnih motoričnih vzorcev. Drugi bistveni poudarek pa je na senzornih sistemih in njihovi integraciji.

Naše vodilo je kvaliteta izvajanja posameznih oblik gibanja, zato poskušamo pri vsakem otroku ugotoviti, česa ne počne

pravilno in zakaj. Osnova za naše delovanje so različne gibalne terapije (motopedagogika, senzorna integracija, integracija refleksov po Musgutovi, Bloombergu, Brain Gym), pedagogika Montessorijeve in skavtske metode.

GIBANJE JE NARAVNO

Primarni motorični sistem ima svojo lastno strukturo, stopnjo razvoja in mehanizem samoregulacije. Razvoj motoričnih vzorcev je gensko pogojen, tipičen za vse ljudi in edinstven za vsakega posebej. Gibanje se že v maternici pojavi kot ritmično gibanje, instinktivno gibanje in refleksno odzivanje. Nadaljuje se po rojstvu, kot osnovni refleksni vzorci z različnimi variacijami.

Otrokov razvoj sledi natančnemu urniku, znotraj katerega otrok najprej pridobiva izkušnje preko refleksov, odzivov vestibularnega sistema (centra za ravnotežje), taktilnega sistema, vida, sluha, voha in proprioceptivnega sistema. Koordinacija različnih delov telesa in integracija senzornih sistemov pripomore k dožemanju lastnega telesa (leva in desna stran telesa, spredaj in zadaj ter zgoraj in spodaj). Z razvojem refleksi ne izginejo, ampak preidejo na višji nivo in se integrirajo v zavestno motorično gibanje. Z zavestnim ponavljanjem se motorični vzorci utrdijo in postanejo temelj za razvoj nadaljnjih, še bolj kompleksnih vzorcev. Ob tem se razvijejo regulacijski mehanizmi za gravitacijo in kontrolo drže, kinestetična inteligenca in nevrološke povezave med primarnimi motoričnimi sposobnostmi in sposobnostmi čustvovanja, vedenja ter kognitivnimi sposobnostmi.

Če določene faze razvoja ne potekajo tako, kot bi morale, se pojavijo težave v vsakdanjem življenju. To so lahko težave na vedenjskem, gibalnem, kognitivnem, senzornem in socialnem področju.

Gibanje je torej ključnega pomena za normalen učni proces in kvalitetno življenje. Otrok mora imeti čim več gibalnih izkušenj, ker s tem oblikuje osnovo za svoje delovanje. Vsi senzorni sistemi, torej vestibularni, proprioceptivni, taktilni, vidni, slušni, olfaktorni, morajo biti uravnoteženi. Bolj ko so senzorni sistemi integrirani, usklajeni, lažje in bolj uspešno se lahko otrok uči.

IGRA MISLI

Glavna funkcija primarnih oblik gibanja v maternici in po rojstvu je vzpostavljanje in mieliniziranje nevronske mreže. Ta podpira nevrološki razvoj možganskega debla in celotnih možganov. Prve možganske strukture, ki se vzpostavijo, služijo za zaščito, preživetje, rast in razvoj telesa.

Primarni motorični vzorci sprožijo razvoj senzornih sistemov, vzpostavijo povezave med njimi, podpirajo proprioceptivni sistem, preko katerega dobimo občutek za pozicijo in gibanje lastnega telesa v prostoru v povezavi z gravitacijo in stabilnostjo. Vse to vpliva na razvoj senzomotorike, namernega gibanja, učenja in nadaljnega intelektualnega razvoja.

Vsako gibanje ali mirovanje telesa je povezano z našimi možgani. To pomeni, da kadar otrok dvigne levo roko in hoče seči po neki stvari, premik roke nadzirajo možgani. Obenem možgani obdelujejo več informacij hkrati: vidne informacije, informacije, ki prihajajo iz kože, mišic, iz centra za ravnotežje. Če so povezave med temi informacijami močne, so reakcije oz. odgovori, ki jih posredujejo možgani, učinkoviti in pravilno izvedeni.

Ko otrok sega po predmetih, se plazi, pleza, skače ali izvaja druge naravne oblike gibanja, se vse te vrste gibanja zapišejo v obliki posebnega zaporedja živčnih impulzov. Vsaka oblika gibanja ima svoj edinstveni vzorec. V možganih se to shrani kot »gibalni zapis«.

Tudi v mirovanju možgani obdelujejo zaznavne podatke. Če so povezave med različnimi deli možganov trdne, so odgovori hitri in natančni. Torej, če si zamislimo, kaj hočemo narediti, potem lahko to skoraj istočasno tudi naredimo. Če povezave v možganih niso trdne, je gibalni odgovor manj natančen in vsebuje več napak. To pri otroku večkrat lahko opazimo, ko izvaja novo obliko gibanja. Za trenutek se gibanje zaustavi. Otrok predmet, oviro oz. kakršen koli izziv opazuje, nato se odzove in preizkuša, ali načrt deluje. Svoje gibanje ponavlja, pri tem pa ga spreminja in prilagaja, da bi nalogo čim bolj uspešno rešil.

VAJA DELA MOJSTRA, ČE MOJSTER DELA VAJO

»Porajanje misli je nenehen proces, zavedanje misli je stanje zavesti, nadzorovanje misli pa plod večletnega urjenja.« (Wöscha, 2004)

Z večkratnim ponavljanjem enakih gibov se ustvari mnogo gibalnih zapisov, ki jih postopno lahko nadgrajujemo in tvorimo vse bolj kompleksne vzorce. Vsi miselni procesi so preko živčnega sistema tesno povezani z delovanjem

možganov, zato je shranjevanje gibalnih vzorcev pomembno za razvoj vseh stopenj mišljenja, od reproduktivnega do višjih nivojev, ki zajemajo razumevanje, analiziranje, sintezo, sklepanje idr.

Torej se med izvajanjem gibanja v mislih ustvarjajo novi enakovredni gibalni zapisi, ki jih lahko pozneje uporabimo v novih situacijah.

Zaradi te povezanosti med gibanjem in miselnimi procesi lahko sklepamo, kaj se dogaja v možganih, kako otrok razmišlja, zakaj so težave na področju govora, učenja, sledenja, koncentracije itd.

VLOGA DRUŽBE

V zadnjem času se veliko govori, da so otroci nespretni, da je več učnih težav in posledično več čustvenih težav. Nekateri krivijo za to računalnike in televizijo, drugi iščejo vzroke v prehrani, v kemiji idr. Po mojem mnenju je vzrok v vsem po malem. Dejstvo je, da je za običajno družino tempo življenja prehitro. Le malo je srečnežev, ki znajo živeti umirjeno in v skladu z naravo. In tisti, ki to znajo, nimajo težav z gibanjem niti s senzorno integracijo. To so družine, ki živijo stran od mest in svoje otroke vključujejo v delo na kmetiji; dovolijo jim skakati, pasti, si strgati ali umazati hlače.

V šolah in vrtcih ugotavljamo, da imajo otroci premalo stika z naravo, da se premalo gibajo in da so v povprečju gibalno manj sposobni, kot so bili otroci nekoč. Zato se v vrtcih veliko dela na gibanju, pa tudi v osnovnih šolah dobiva gibanje vse večji pomen.

GIBALNICE ZA VEČ GIBANJA

Kot defektologinja se ukvarjam z otroki z različnimi posebnimi potrebami. Veliko je težav, ki izvirajo iz gibanja in niso prepoznane, ker jih imajo starši in vzgojitelji za nepomembne, za karakterno povezane z otrokom ali za povezane z otrokovimi sposobnostmi. Pri mnogih otrocih vedno znova ugotavljam, da je izvor učnih težav v slabem gibalnem razvoju, in to v tistem primarnem. Veliko je nerazgrajenih refleksov in pomanjkanja gibalnih izkušenj iz obdobja zgodnjega otroštva. Srečujem se z otroki, ki so nemirni, imajo težave s sledenjem z očmi, s poslušanjem verbalnih informacij, ne sedijo pravilno, so nerodni in jim stvari padajo iz rok, so v osnovni šoli in še močijo posteljo, slabo zaznavajo svoje telo, ne zmorejo vzpostaviti koordinacije in pravilno izvesti motoričnega vzorca idr. Zato si slabše organizirajo okolje in znanje, slabše pomnijo, počasneje usvajajo znanje itd.

Prav zaradi spoznanj, da so primarne gibalne sposobnosti in raznolike gibalne spretnosti v predšolskem obdobju nujno potrebne za kasnejše uspešno šolanje in kvalitetno življenje, sem tudi sama začela izvajati posebno vadbo za predšolske otroke. To ni telovadba, zato se temu izrazu izogibam. To je senzorno gibanje – Gibalnice, h katerim so vključeni otroci, stari od enega do šest let, zadnji dve leti pa tudi otroci iz prve triade. Otroci od prvega do četrtega leta vadijo skupaj s starši. Naravne oblike gibanja nadgrajujem z vajami za spodbujanje senzorne integracije in fine motorike. Rdeča nit je zgodba – tema oz. znanje, ki ga usvajamo preko gibanja. Teme so vsako leto drugačne (naravoslovne, družboslovne).

Kot defektologinja se držim pravila: »**Kar je za otroke s posebnimi potrebami nujno, je za vse druge priporočljivo.**« Zato so Gibalnice namenjene vsem. Vse več otrok je h Gibalnicam napotenih s strani vzgojiteljic, učiteljev, logopedov in drugih strokovnih delavcev, ki prepoznajo kakršno koli odstopanje pri otroku. S skupinskimi in individualnimi Gibalnicami želim doseči, da otroci in starši čim prej dobijo pomembne informacije o pomenu gibanja, o tem, da je naložba v zgodnjem obdobju neprecenljiva dota za vse življenje. Gibanje je osnova za moje delo pri individualnih in skupinskih obravnavah. Vse se začne z gibanjem, senzorno integracijo, vzpostavljanjem trdnih možganskih povezav in mielinizacijo ter uravnoteženjem možganskih hemisfer. Šele nato lahko usvajamo šolsko znanje.

Pri senzorno-gibalno-didaktičnih igrah in senzorno-gibalno-didaktičnih poligonih (SGDI- in SGDP-GIBALNICE) upoštevam naslednja načela:

- vključevanje različnih senzornih sistemov v SGDI in SGDP ter njihova integracija;
- postopnost nadgrajevanja in prilagajanja SGDI in posameznih delov SGDP glede na razvojno stopnjo otrok/otroka;
- navodila kratka, jasna in z demonstracijo; občasno brez verbalnih navodil;
- vključevanje staršev in razlaga pomena vaj ter vpliv na možgane;
- opazovanje posameznika in korekcija gibanja oz. ugotavljanje izvora težav;
- veliko ponavljanja;
- iger in vaj ne izbiramo zaradi zabave in zato, »da bodo porabili odvečno energijo«;
- metodično in didaktično.

GIBALNICE – PRIMERI VAJ

Vadba je razdeljena na tri dele: **pripravljalni del, glavni del in sklepni del.**

Pripravljalni del vsebuje: petje, gibanje, ritem, spoznavanje materialov, prebujanje senzornih sistemov in vzpostavljanje povezav med posameznimi sistemi.

Glavni del: raznolik poligon, ki vsebuje vse naravne oblike gibanja in senzorne pripomočke. Glede na starost in razvojno stopnjo otroka se vaje na poligonu različno nadgrajujejo. V tem delu otroci utrjujejo gibalne vzorce, pridobivajo nova gibalna znanja, učijo se sodelovanja, sledenja, vztrajnosti in krepijo samopodobo.

Sklepni del je namenjen telesnemu in duševnemu umirjanju. V tem delu se navajamo in učimo taktilnega, slušnega, vidnega sledenja, zaznavanja in njihove integracije ter se učimo zaznavanja lastnega telesa in občutkov.

Pri igrah uporabljам različne športne rekvizite, najraje pa rekvizite, ki so narejeni doma. To so: vrečke (različnih dimenzij) s semeni, taktilne plošče, zdrobove škatle, rutke, trakovi, drsalke, različni obroči iz vrvi, plastičnih cevi, pene najrazličnejših velikosti in oblik idr.

Vaje z obroči

Uporabljamo različne obroče. V začetku si ogledamo, otipamo in ovohamo obroče. Opišemo občutke. Otroke spodbudim, da povejo, v kaj bi lahko obroče spremenili.

Npr. avto – z iztegnjenimi rokami pred seboj hodijo, tekajo po prostoru naprej, nazaj, zavijajo levo, desno. Pri tem pazijo, da se ne dotikajo drug drugega.

Kolo – obroč kotalimo in ob njem hodimo, tečemo. Lahko ga zakotalimo in stečemo za njim. Naslednjič ga zakotalimo in počakamo, da pade. Šele nato stečemo.

Luže – otroci se različno gibajo (posnemajo živali) po prostoru. Na izrek oz. signal stečejo v obroč. Lahko skačejo v obroče z obema nogama hkrati, po eni nogi, lahko izmenično po eni in drugi nogi idr. Obroči so različno oddaljeni.

Glavni del: poligon iz obročev, ki vsebuje različne skoke, plazenje, preskakovanje, kotaljenje, koordinacijo gibanja med obroči, ravnotežje, senzoriko.

V sklepnem delu sledi umiritev z vrtenjem obročev, poslušanjem zvoka, ki ga obroč daje med vrtenjem, in opazovanjem. Ko obroč pade na tla, otroci skočijo vanj.

Vaje s penastimi palicami in baloni

Vsak otrok dobi dve palici. Seznanjeni se z materialom – ga otipa, povoha, pogleda in preizkusi zvok, ki ga ta oddaja ob tolčenju po različnih materialih in z različno jakostjo.

S tolčenjem s palicami otroci ponavljajo ritem. Postopno ritmu dodamo melodijo.

V vaje s palicami dodamo balon, ki ga otroci odbijajo s palico v desni/levi roki, nato izmenoma in hkrati z obema.

Eno palico lahko spremenijo v konja, ki ga jezdijo, z drugo odbijajo balone na tleh. Odbijajo jih vsi v določeno smer: naprej, v zrak, nazaj. Lahko odbijajo samo balone določene barve.

V poligon vključimo tudi odbijanje s palicami, hojo po palicah, preskakovanje in plazenje pod njimi.

V sklepnem delu poskušamo s palicami narediti like, potko, piramido idr.

Vaje z vrečkami iz semen

Otroci sami izberejo vrečko, jo otipajo z dlanmi, otipajo posamezno zrno in preizkusijo zvok. Opisujejo, kaj čutijo, in ugotavljajo, kakšno seme je v vrečki (pomagajo si s semeni v PVC vrečki).

Nato se preselimo v cirkus med klovne ter vrečke mečemo v zrak in jih lovimo, nato vržemo v zrak, ploskemo in ujamemo, lahko vržemo in ujamemo z različnimi deli telesa. Vrečke lahko mečemo v različne smeri: naprej, čez glavo nazaj, pod korak idr.

Razdelimo se v pare in si podajamo vrečke na različne načine (kot prej samostojno).

Izvedemo igro *žužki*. Prostor razdelimo na dva dela. Na vsakem delu je ena skupina z enakim številom vrečk. Na znak začnejo otroci metati vrečke na drugo stran. Zmaga skupina, ki ima na svoji strani manj vrečk. Ta igra je zanimiva, če otroci tekmujejo proti odraslemu ali vaditelju.

V glavnem delu izvedemo različne štafete z vrečkami. Otrok naj tekmuje sam s sabo. Na koncu so vsi zmagovalci.

Pri poligonu vrečke uporabimo za zbijanje ali zadevanje določenega cilja. Lahko sestavimo senzorno pot, po kateri otroci hodijo bos, po vseh štirih, se kotalijo idr.

Za konec se otroci uležijo na tla. Pripovedujemo zgodbo (vizualizacija Princeska/princ na zrnu). Ko začutijo, da imajo na določenem delu telesa vrečko, lahko odprejo oči in v tišini počakajo.

IZKUŠNJE IN EVALVACIJE

V šestih letih delovanja Gibalnic smo izvedli preko 1000 ur. Vsaka senzorno-gibalno-didaktična igra in postavitev senzorno-gibalno-didaktičnega poligona (GIBALNICE – SGDI/SGDP) je skrbno izbrana z namenom, da čim bolj pripomore k optimalnemu celostnemu razvoju.

Zavestno prepletanje gibalnih iger in senzomotorike okrepi močna področja, šibkejša pa ublaži, z vztrajnim delom celo odpravi.

Staršem, ki s svojimi otroki obiskujejo Gibalnice, večkrat povem tole:

»Včasih je bilo samoumevno, da so dojenčka pustili, da se prosto gibata. Ni bilo lupinic in udobnih vozičkov, pa tudi časa niso imeli, da bi dojenčke vozili na dolge sprehode. Po navadi je bil dojenček na tleh ob mami, ko je ta opravljala različna dela.

Refleksni vzorci so tako imeli prosto pot in so s ponavljanjem vzpostavljali možganske povezave za nadaljnji razvoj hotenih gibov. Samoumevno je bilo tudi, da so otroci tekali naokrog, plezali, skakali, se plazili idr. Pri tem so izkusili najrazličnejše materiale, kot so zemlja, trava, seno, blato, les, kamenje, voda idr. Vse to so počeli, medtem ko so pomagali staršem pri opravilih doma. Gibanje se izkoriščali kot orodje za delo in učenje ter tesno povezanost z družino. S tem so pridobili dragocene izkušnje in znanje za življenje.

V prostem času so se podili za žogo, preskakovali ograje in bili pri tem drug drugemu za zgled in motivacijo. Vse je bilo spontano in znali so gibanje uporabljati koristno, ob pravem času na pravem mestu.

Dovolite jim, da to, kolikor se da, počnejo tudi danes. Pojdite na travnik, v gozd, na njivo in otroka vključujte v vsa domača opravila.«

Izjave staršev, ki obiskujejo Gibalnice:

H Gibalnicam smo začeli hoditi pred tremi leti. Najprej samo s starejšim otrokom, kmalu pa tudi z drugim, takrat še ne eno leto starim sinom. Z mojem sva ugotovila, da je to gibanje povsem drugačno, kot sva bila

vajena v okviru drugih športnih društev. Gibalnice so strokovno na visokem nivoju. Martina ve, kaj počne. Pri otroku hitro ugotovi, kaj je treba izboljšati, in to tudi naredi. Velikokrat nam svetuje, kaj in kako naj počnemo doma, da bi odpravili težave. Pri svojem sinu opažam, da je premagal strah pred višino, postal bolj suveren in gibalno zelo napredoval.

Mojo hčerko je bilo strah tesnih prostorov. Ko smo začeli hoditi h Gibalnicam, se je izogibala delom poligona, kjer se je bilo treba plaziti skozi ožine, tunele. Spomnim se, da je ob drugem obisku s pomočjo maskote Gibalnic preplazila tunel, šla skozi obroče in ožine. Od takrat naprej so bile doma vsak dan skrivalnice.

Individualne Gibalnice smo obiskali trikrat in rezultat je bil že po prvem obisku odličen. Martina je hitro ugotovila težave mojega sina in takoj začela integracijo refleksov in senzorno integracijo. Naučila nas je vaje, ki smo jih doma redno delali. Otrok je prenehal močiti posteljo, pridobil je na samozavesti. Pri pouku je bil bolj zbran in hitrejši pri zapisu.

Individualne Gibalnice smo začeli obiskovati zaradi težav, ki so jih pri sinu opažali v šoli. Upočasnjeno tempo dela, težave z razumevanjem besedil, načrtov, slik. Po nekaj obravnavah in navodilih, kako naj delamo doma, je sin napredoval. Opažamo, da bolje sledi z očmi, da je hitrejši pri zapisu in celo v glasbeni šoli je začel brati note. Do tedaj je skladbe igral po posluhu.

VIRI IN LITERATURA

- Ayers, J. (2009). Dijete i senzorna integracija. Zagreb: Naklada Slap.
- Bahar, A., Koman, M. in Koželj, T. (1979). Razvijanje senzomotoričnih in govornih sposobnosti otrok. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Frostig, M. (1989). Gibalna vzgoja. Nove poti specialne pedagogike. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

SKLEP

Gibanje majhnih otrok je nenehen proces pridobivanja znanja in sposobnosti. V tem obdobju je pomembno, da otroka usmerjamo v najrazličnejše gibalne dejavnosti: hoja in tek na različne načine, plazenje, lazenje, kotaljenje, plezanje, skakanje, potiskanje, vlečenje, vzdrževanje dinamičnega in statičnega ravnotežja, metanje na različne načine, dejavnosti hitrega reagiranja, ritmične in plesne dejavnosti. To izboljšuje mišični nadzor, koordinacijo, moč, vzdržljivost, natančnost in odzivnost.

Izkušnje ob teh dejavnostih so temelj za kasnejše bolj kompleksne gibalne vzorce. Usklajenega gibanja ni brez senzorne integracije. Dobra integracija je pogoj za lažje učenje, kvalitetno življenje in kasnejše udeleževanje ter doseganje dobrih športnih uspehov.

Gibanje s starši pogloblja in utrjuje vez med otrokom in starši. Starši in strokovni delavci, ki se ukvarjamo z otroki, moramo znati poslušati in opazovati svoje otroke. Med otroki obstajajo razlike. Dovolimo, da vsak sledi svojemu ritmu in tempu ter sposobnostim. Pomagajmo pa vsakemu, da bo postopno, a vztrajno napredoval in izkoristil vse svoje potencialne.

V okviru Gibalnic integriram vse svoje znanje iz nevrologije, kineziologije, didaktike za otroke s posebnimi potrebami, iz metodike in izkušenj, ki sem jih pridobila pri večletnem vodenju skavtov, in iz notranjega čuta za gibanje, ki sem ga pridobila v otroštvu, ko so me starši in stari starši vključevali v kmečka dela. Svoje znanje še poglobljam s strokovnimi seminarji in neprecenljivimi izkušnjami, ki jih dobim ob obravnavi otrok. Vsakemu izmed njih bi se morala zahvaliti za to, da sem, kar sem.

- Kraljič, D. (2001). Mojster, kako si se tega naučil? Učenje zaznavanja skozi igro. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mösch, L. (2004). Plezanje kot igra. Ljubljana: Modrijan.
- Musgutova, S. (2007–2012). MNRI Dynamic and postural reflex pattern integration, S. Musgutova Educational Institute for Neuro-Sensory-Motor and Reflex Integration, LLC.

BIBLIOGRAFSKO KAZALO REVIJE VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE V LETU 2016

V letu 2016 je izšlo šest števil sedeminštiridesetega letnika revije Vzgoja in izobraževanje. Letos sta izšli dve dvojni številki (druga in tretja številka ter četrta in peta številka). Tretji letnik priloge Učiteljev glas je letos izšla v dveh številkah. Številki priloge Učiteljev glas sta bili prilogi dvojnima številkama revije Vzgoja in izobraževanje. Obe sta vključeni v bibliografijo revije Vzgoja in izobraževanje v letu 2016.

Bibliografsko kazalo za leto 2016 obsega 75 bibliografskih enot, urejenih po abecednem vrstnem redu avtorjev prispevkov in 77 enot v avtorskem kazalu. V avtorskem kazalu so po abecedi navedeni avtorji člankov z zaporednimi številkami bibliografskih enot.

Vzgoja in izobraževanje. – Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2016, letnik 47, 6 številki; ISSN 0350-5065.

Priloga Učiteljev glas. – Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2016, letnik 3, 2 številki; ISSN 2385-8826.

Št. 1: 64 str.

Št. 2: 64 str.

Št. 3-4: 96 str.; Priloga Učiteljev glas – Št. 1: 31 str.

Št. 5-6: 96 str.; Priloga Učiteljev glas – Št. 2: 31 str.

1. **CEDILNIK**, Tanja [in] Dženi **ROSTOHAR** : Dajmo nemirnemu otroku priložnost za učenje. – 47, 2016, št. 5-6, str. 65. [Analize in prikazi]
2. **EISELT ČRESLOVNIK**, Ajda [in] Eva **ŠKRLEC** [in] Gordan **PUPAVAC** [in] Martina **LENČEK** [in] Ksenija **KRSTOVSKI** : Primeri dobrih praks pri šolanju učencev s cerebralno paralizo. – 47, 2016, št. 5-6, str. 72. [Analize in prikazi]
3. **ERČULJ**, Justina : Mreža učečih se šol in vrtcev – Strategije za preprečevanje nasilja: sodelovanje za učinkovito prakso. – 47, 2016, št. 3-4, str. 46. [Kolumna]
4. **FILIPČIČ**, Vincenc : Učbeniški skladi, cene in kompleti učnih gradiv. – 47, 2016, št. 1, str. 33. [Razprave in analize]
5. **GAVRILOVSKI**, Marko : Ali rase obstajajo? Ne!. – 47, 2016, št. 2, str. 24. [Analize in prikazi]
6. **GIODANI**, Klavdija : Mladostnik z izzivom avtizma v srednji šoli. – 47, 2016, št. 3-4, str. 68. [Primeri iz prakse]
7. **GOSNIK**, Anita : Uporaba vedenjsko-kognitivne terapije pri deklici z motnjo v duševnem razvoju. – 3, 2016, št. 1, str. 29. [Učiteljev glas]
8. **GRAH**, Jana : Je inkluzija prava pot?. – 47, 2016, št. 5-6, str. 12. [Kolumna]
9. **GRAH**, Jana [in] Simona **ROGIČ OŽEK** : Oblikovanje strategij za povečanje dostopnosti in enakih možnosti v osnovnih šolah, ki izvajajo prilagojeni izobraževalni program. – 47, 2016, št. 5-6, str. 11. [Analize in prikazi]
10. **GREGORAČ**, Andrej : Smo izključujoča družba in začne se že v šoli. – 47, 2016, št. 5-6, str. 77. [Polemično]
11. **GRIL**, Alenka : S participacijo v šoli spodbujamo strpne medkulturne odnose. – 47, 2016, št. 3-4, str. 23. [Razprave]
12. **GROS**, Vesna : E-listovnik kot orodje za formativno spremljanje. – 47, 2016, št. 2, str. 58. [Primeri iz prakse]
13. **HALER**, Patricija : Primeri dobrih praks na področju inkluzije učencev in dijakov s posebnimi potrebami. – 3, 2016, št. 2, str. 21. [Učiteljev glas]
14. **HOLCAR BRUNAUER**, Ada : Formativno spremljanje – pogled nazaj in naprej – kje smo?. – 47, 2016, št. 2, str. 43. [Primeri iz prakse]
15. Izpoved begunke. – 47, 2016, št. 2, str. 10. [Kolumna]
16. **JOSIPOVIČ**, Damir [in] Anja **SMOLIČ** : Spremenjeni obrazi nasilja. – 47, 2016, št. 3-4, str. 13. [Razprave]
17. **JURKOVIČ**, Andreja : Vključevanje težje gibalno oviranega in dolgotrajno bolnega učenca v OŠ. – 47, 2016, št. 5-6, str. 86. [Primeri iz prakse]
18. **KAMPL PETRIN**, Petra : Primer dobre prakse na področju inkluzije učenke z avtizmom v osnovni šoli. – 3, 2016, št. 2, str. 10. [Učiteljev glas]

19. **KARAJIČ**, Emil [in] Ingrid **KLEMENČIČ** : Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju – preventivne dejavnosti v šoli. – 47, 2016, št. 3-4, str. 50. [Analize in prikazi]
20. **KLOBASA**, Helena : Gibalne urice – spodbuda usvajanju gibalnih kompetenc predšolskega otroka. – 47, 2016, št. 3-4, str. 80. [Primeri iz prakse]
21. **KOMOTAR**, Maruša [in] Mira **METLJAK** [in] Gabrijela **NAGODE** : Vidik vloge učitelja v diskurzu o človekovih in otrokovih pravicah v šolskem prostoru. – 47, 2016, št. 1, str. 10. [Razprave]
22. **KORDIŠ**, Nataša [in] Sabina **POKOVEC** [in] Natalija **ROT** : Tolmač slovenskega znakovnega jezika – most med svetovoma za otroke v integraciji. – 3, 2016, št. 2, str. 29. [Učiteljev glas]
23. **KOZINA**, Ana : Merjenje agresivnosti v šolskem okolju: lestvica agresivnosti za učence in dijake AG-DU. – 47, 2016, št. 3-4, str. 44. [Analize in prikazi]
24. **KRANJEC**, Tanja [in] Alenka **KOSTANJEVEC** : Sodelovanje s starši pri vzgoji otrok v obdobju trme. – 47, 2016, št. 1, str. 47. [Izkušnje iz prakse]
25. **KRAVANJA ŠORLI**, Iris : Uspešno vključevanje otrok priseljencev iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v osnovno šolo. 47, 2016, št. 2, str. 12. [Analize in prikazi]
26. **KRISTAN**, Anja : Izzivi multikulturnega izobraževanja. – 47, 2016, št. 1, str. 23. [Razprave in analize]
27. **KRIŽNAR**, Sandra : Pomoč učencu z disleksijo po korakih petstopenjskega modela nudenja učne pomoči. – 47, 2016, št. 5-6, str. 47. [Analize in prikazi]
28. **KUHAR**, Dušan : Uspehi in neuspehi inkluzije gluhih in naglušnih otrok. – 3, 2016, št. 2, str. 25. [Učiteljev glas]
29. Kulturni bazar 2016. – 47, 2016, št. 1, str. 62. [Ocene in informacije]
30. **KUNC**, Petra : Pogledi učiteljev na inovativnost in ustvarjalnost. – 47, 2016, št. 2, str. 36. [Analize in prikazi]
31. **LORGER**, Teja : Pojav socialne anksioznosti med dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU) in njihovimi sošolci v srednjem poklicnem izobraževanju (SPI). – 47, 2016, št. 3-4, str. 88. [Aktualno]
32. **LORGER**, Teja : Sociometrični položaj dijakov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU) v srednjem poklicnem izobraževanju (SPI). – 47, 2016, št. 5-6, str. 27. [Analize in prikazi]
33. **MARENTIČ POŽARNIK**, Barica : Moj pogled na zgodbo Pedagoškega inštituta ob njegovi 50-letnici. – 47, 2016, št. 1, str. 58. [Ocene in informacije]
34. **MARIN**, Jelka : Slabovidnost – spoznavanje in razumevanje v osnovni šoli. – 47, 2016, št. 5-6, str. 81. [Primeri iz prakse]
35. **MIKELN**, Petra : Uporaba e-listovnika za formativno spremljanje pri pouku angleščine. – 47, 2016, št. 2, str. 61. [Primeri iz prakse]
36. **MIKUŠ KOS**, Anica : Kako pristopiti k otrokom beguncem v slovenskih šolah. – 47, 2016, št. 2, str. 5. [Razprave]
37. **MARGOLE**, Albert : Opremljeni, da gremo po kostanj v žerjavico: razumeti in obvladati nasilje v šoli. – 47, 2016, št. 3-4, str. 32. [Analize in prikazi]
38. **MURŠIČ**, Mitja : Upoštevanje čustvenih vidikov za celovitejše omejevanje medvrstniškega nasilja v šoli. – 47, 2016, št. 3-4, str. 5. [Razprave]
39. **NOVAK**, Marjeta : Nenasilna komunikacija v šolah – učenje partnerskega sodelovanja v praksi. – 3, 2016, št. 1, str. 4. [Učiteljev glas]
40. **PETRIČ**, Katarin [in] Nataša **KOZLOVIČ LAKOSELJAC** : Kaj lahko šola naredi pri obravnavi in preprečevanju nasilja. – 3, 2016, št. 1, str. 19. [Učiteljev glas]
41. **POTISK**, Zorica : Izkušnje z uvajanjem formativnega spremljanja znanja v pouk. – 47, 2016, št. 2, str. 53. [Primeri iz prakse]
42. **PRAPROTNIK**, Nastja : Integracija otrok beguncev slovenski šolski sistem. – 47, 2016, št. 2, str. 16. [Analize in prikazi]
43. **PREMK**, Saša : Novosti iz knjižnice. – 47, 2016, št. 1, str. 61. [Ocene in informacije]
44. **PREMK**, Saša : Novosti iz knjižnice. – 47, 2016, št. 2, str. 65. [Ocene in informacije]
45. **PREMK**, Saša : Novosti iz knjižnice. – 47, 2016, št. 3-4, str. 96. [Ocene in informacije]
46. **PREMK**, Saša : Novosti iz knjižnice. – 47, 2016, št. 5-6, str. 93. [Ocene in informacije]
47. **PREVODNIK**, Marjan : Kakšne barve je veter? Ali barvo lahko slišimo? Likovno umetnostna vzgoja in otroci s posebnimi potrebami. – 47, 2016, št. 5-6, str. 34. [Analize in prikazi]

48. **PRGIČ**, Jani [in] Aleš **POŽGAN** : Pozitivna disciplina in 8 krogov odličnosti. – 3, 2016, št. 1, str. 12. [Učiteljev glas]
49. **PUŠNIK**, Mojca : Nasilje v šolah – še zmeraj izziv. – 47, 2016, št. 3-4, str. 34. [Kolumna]
50. **REBRICA**, Lara : Razvijanje orodij za spremljanje napredka učenca in vpeljava strategij za učenčevo aktivno vlogo v procesu učenja pri pouku slovenščine (6. – 9. razred). – 47, 2016, št. 2, str. 44. [Primeri iz prakse]
51. **ROGIČ OŽEK**, Simona : Umeščanje otrok z avtističnimi motnjami v slovenski šolski prostor. – 47, 2016, št. 5-6, str. 5. [Razprave]
52. **ROGIČ OŽEK**, Simona : Razvoj zmožnosti otrok s posebnimi potrebami – utopija ali realna možnost?. – 3, 2016, št. 2, str. 2. [Učiteljev glas]
53. **RUPNIK VEC**, Tanja : Psihologija mišljenja: najpogostejše zmote pri argumentiranju in vsakodnevnem sklepanju. – 47, 2016, št. 1, str. 3. [Razprave]
54. **RUTAR ILC**, Zora : O vsebini. – 47, 2016, št. 1, str. 2. [Uvodnik]
55. **RUTAR ILC**, Zora : Begunka za vedno. – 47, 2016, št. 2, str. 3. [Uvodnik]
56. **RUTAR ILC**, Zora : Informacija o mednarodnem posvetu Vključenost priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem RS. – 47, 2016, št. 2, str. 65. [Ocene in informacije]
57. **RUTAR ILC**, Zora : Gradimo kulturo nenasilja in dobre skupnosti. – 47, 2016, št. 3-4, str. 3. [Uvodnik]
58. **RUTAR ILC**, Zora : Recenziji. – 47, 2016, št. 3-4, str. 93. [Ocene in informacije]
59. **RUTAR ILC**, Zora : Inkluzija – eden največjih izzivov današnje šole. – 47, 2016, št. 5-6, str. 3. [Uvodnik]
60. **RUTAR ILC**, Zora : Kako ravnati ... – 3, 2016, št. 1, str. 2. [Učiteljev glas]
61. **SATLER**, Nataša : Učna samopodoba dvojno izjemnih otrok. – 47, 2016, št. 1, str. 15. [Analize in prikazi]
62. **SATLER**, Nataša : Odkrivanje nadarjenih otrok v predšolskem obdobju. – 47, 2016, št. 2, str. 30. [Analize in prikazi]
63. **SATLER**, Nataša : Vključenost otrok s posebnimi potrebami v programe za predšolske otroke v obdobju med leti 2000 in 2015. – 47, 2016, št. 5-6, str. 21. [Analize in prikazi]
64. **SEVER**, Maja : Šarm kolažne tehnike. – 47, 2016, št. 1, str. 53. [Izkušnje iz prakse]
65. **SOPČIČ**, Bernardka [in] Barbara **HUDOKLIN** [in] Sabina **POSEDEL** [in] Tatjana **KROFLIČ** : Soočanje z nasiljem v osnovni šoli in vrtcu ter postopanje v prepoznavanju in reševanju nasilja. – 47, 2016, št. 3-4, str. 57. [Primeri iz prakse]
66. **ŠIMNOVEC**, Saša : Učenec z diskalkulijo v osnovni šoli. – 47, 2016, št. 5-6, str. 56. [Analize in prikazi]
67. **ŠTIRN**, Mateja : Program »Uspešno vključevanje otrok priseljencev«. – 47, 2016, št. 2, str. 10. [Kolumna]
68. **TAVČAR**, Barbara : Izzivi dela s slepo učenko v inkluziji. – 47, 2016, št. 5-6, str. 61. [Analize in prikazi]
69. **TEGEL**, Tanja [in] Maja **ŠUŠTAR** : Strategije za preprečevanje nasilja. – 3, 2016, št. 1, str. 24. [Učiteljev glas]
70. **TURŠIČ**, Maja : Kulturo dobre skupnosti je treba načrtno graditi. – 47, 2016, št. 3-4, str. 62. [Primeri iz prakse]
71. **VALCL**, Smiljana : Zgodnja obravnava otrok z govorno-jezikovnimi motnjami. – 3, 2016, št. 2, str. 17. [Učiteljev glas]
72. **VEC**, Tomaž : Problem odgovornosti ob motečem vedenju v šoli. – 47, 2016, št. 3-4, str. 18. [Razprave]
73. **ZEMljARIČ**, Sergeja : Kako lahko s pomočjo simbolne igre spodbujamo razvoj predšolskega otroka z avtističnimi motnjami?. – 3, 2016, št. 2, str. 4. [Učiteljev glas]
74. **ZLATAR**, Franci [in] Marina **UZELAC** : Otroci brez spremstva v Sloveniji. – 47, 2016, št. 3-4, str. 84. [Aktualno]

KAZALO AVTORJEV

- Brunauer Holcar, Ada glej Holcar Brunauer, Ada
CEDILNIK, Tanja : 1
 Čreslovník Eiselt, Ajda glej Eiselt Čreslovník, Ajda
EISELT ČRESLOVNIK, Ajda : 2
ERČULJ, Justina : 3
FILIPČIČ, Vincenc : 4
GAVRILOVSKI, Marko : 5
GIODANI, Klavdija : 6
GOSNIK, Anita : 7
GRAH, Jana : 8, 9
GREGORAC, Andrej : 10
GRIL, Alenka : 11
GROS, Vesna : 12
HALER, Patricija : 13
 Holcar, Ada glej Holcar Brunauer, Ada
HOLCAR BRUNAUER, Ada : 14
HUDOKLIN, Barbara : 65
 Ilc Rutar, Zora glej Rutar Ilc, Zora
JOSIPOVIČ, Damir : 16
JURKOVIČ, Andreja : 17
 Kampl, Petra glej Kampl Petrin, Petra
KAMPL PETRIN, Petra : 18
KARAJIČ, Emil : 19
KLEMENČIČ, Ingrid : 19
KLOBASA, Helena : 20
KOMOTAR, Maruša : 21
KORDIŠ, Nataša : 22
 Kos Mikuš, Anica glej Mikuš Kos, Anica
KOSTANJEVEC, Alenka : 24
KOZINA, Ana : 23
KOZLOVIČ LAKOSELJAC, Nataša : 40
KRANJEC, Tanja : 24
KRAVANJA ŠORLI, Iris : 25
KRISTAN, Anja : 26
KRIŽNAR, Sandra : 27
KROFLIČ, Tatjana : 65
KRSTOVSKI, Ksenija : 2
KUHAR, Dušan : 28
KUNC, Petra : 30
 Lakoseljac Kozlovič, Nataša glej Kozlovič Lakoseljac, Nataša
LENČEK, Martina : 2
LORGER, Teja : 31, 32
MARENTIČ POŽARNIK, Barica : 33
MARIN, Jelka : 34
METLJAK, Mira : 21
MIKELN, Petra : 35
MIKUŠ KOS, Anica : 36
MARGOLE, Albert : 37
MURŠIČ, Mitja : 38
NAGODE, Gabrijela : 21
NOVAK, Marjeta : 39
 Ožek Rogič, Simona glej Rogič Ožek, Simona
PETRIČ, Katarina : 40
 Petrin Kampl, Petra glej Kampl Petrin, Petra
POTISK, Zorica : 41
PRAPROTNIK, Nastja : 42
PREMK, Saša : 43, 44, 45, 46
PREVODNIK, Marjan : 47
PRGIČ, Jani : 48
POKOVEC, Sabina : 22
POSEDEL, Sabina : 65
 Požarnik Marentič, Barica glej Marentič Požarnik, Barica
POŽGAN, Aleš : 48
PUPAVAC, Gordan : 2
PUŠNIK, Mojca : 49
REBRICA, Lara : 50
ROGIČ OŽEK, Simona : 9, 51, 52
ROSTOHAR, Dženi : 1
ROT, Natalija : 22
RUPNIK VEC, Tanja : 53
RUTAR ILC, Zora : 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60
SATLER, Nataša : 61, 62, 63
SEVER, Maja : 64
SMOLIČ, Anja : 16
SOPČIČ, Bernardka : 65
ŠIMNOVEC, Saša : 66
ŠKRLEC, Eva : 2
ŠTIRN, Mateja : 67
ŠUŠTAR, Maja : 69
TAVČAR, Barbara : 68
TEGEL, Tanja : 69
TURŠIČ, Maja : 70
UZELAC, Marina : 74
VALCL, Smiljana : 71
VEC, Tomaž : 72
 Vec Rupnik, Tanja glej Rupnik Vec, Tanja
ZEMLJARIČ, Sergeja : 73
ZLATAR, Franci : 74

Pripravila: Saša Premk

NOVOSTI V KNJIŽNICI

Didaktično gradivo za mladinske pevske zборе v šolah [Glasbeni tisk] : partiture za glasbeno-plesni dogodek Zborovski BUM, junij 2017

/ [uredili Inge Breznik, Damijan Močnik, Vito Primožič]
Ljubljana : Zavod RS za šolstvo, 2016

Đukić, M.

Környezetismeret 1 : tankönyv az általános iskola 1. osztálya számára : alkalmazott tantervű nevelési-oktatási program

Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo = A Szlovén köztársaság oktatási intézete, 2016

Evolucija, biotska pestrost in ekologija. Evolucija : [učbenik za biologijo v programih gimnazijskega izobraževanja] = Evolúció, biológiai sokféleség és ökológia. Evolúció : [biológia-tankönyv a kétnyelvű (szlovén-magyar) gimnázium részére]

/ Barbara Vilhar ... [et al.]

Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2015. - (Biologija v gimnaziji = Biológia a gimnáziumban)

Hladnik, M.

Nova pisarija : strokovno pisanje na spletu

Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2016

Istenič, J.

Rimske zgodbe s stičišča svetov

Ljubljana : Narodni muzej Slovenije, 2014

Jenko, E. M., 1964-

Didaktika slovenščine v mednarodnem prostoru

Ljubljana : Pedagoška fakulteta, 2015

Keeley, P.

Uncovering student ideas in earth and environmental science : 32 new formative assessment probes

Arlington (Virginia) : National Science Teachers Association, cop. 2016

Knific, T.

Srednjeveške zgodbe s stičišča svetov

Ljubljana : Narodni muzej Slovenije, 2016

Kompare, A.

Kako spodbujati razvoj mišljenja : od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja

Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2016

Kralj, N.

Zdravstvena nega v ginekologiji in porodništvu : učbenik za modul Zdravstvena nega za vsebinski sklop Zdravstvena nega ženske in zdravstvena nega pacientke z ginekološkimi obolenji v programu Zdravstvena nega

Ljubljana : Grafenauer, 2016.

Mednarodna konferenca o učenju in poučevanju matematike (3 ; 2016 ; Predoslje)

KUPM 2016 : zbornik razširjenih povzetkov / 3. mednarodna konferenca o učenju in poučevanju matematike, 16. in 17. novembra, Brdo pri Kranju; [organizator Zavod RS za šolstvo; uredniški odbor zbornika Mojca Suban ... et al.]

Ljubljana : Zavod RS za šolstvo, 2016

Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov

/ uredila Alenka Kobolt

Ljubljana : Pedagoška fakulteta, 2015

Narodni muzej Slovenije

Stopinje v preteklost : zakladi iz arheoloških zbirk Narodnega muzeja Slovenije

Ljubljana : Narodni muzej Slovenije, 2006

National core curriculum for pre-primary education 2014

[Helsinki] : Finnish National Board of Education, 2016

National core curriculum for general upper secondary schools 2015 : national core curriculum for general upper secondary education intended for young people

[Helsinki] : Finnish National Board of Education, 2016

Novak, B.

Družinsko pravo

Ljubljana : Uradni list Republike Slovenije, 2015

Priročnik : priročnik o uporabi participatornih metod pri učenju človekovih pravic : izobraževalno gradivo : izobraževanje za človekovo dostojanstvo

London : Amnesty International, [2011] (Spoštuj moje pravice, spoštuj moje dostojanstvo : pripomočki za izobraževanje za človekovo dostojanstvo)

Raztresen, M.

Družba 5. Učbenik za družbo v petem razredu osnovne šole

Ljubljana : Mladinska knjiga, 2016

Spoštuj moje pravice, spoštuj moje dostojanstvo . Sklop 1, Revščina in človekove pravice

London : Amnesty International, [2011]
(Zbirka Izobraževanje za človekovo dostojanstvo)

Spoštuj moje pravice, spoštuj moje dostojanstvo . Sklop 2, Pravica do ustreznega bivališča je človekova pravica.

London : Amnesty International, 2012
(Zbirka Izobraževanje za človekovo dostojanstvo)

(S)poznajte svoje obveznosti : priročnik za preprečevanje prisilnih izselitev

[Ljubljana] : Amnesty international, 2012

Šport po meri otrok in mladostnikov : pedagoški, didaktični, psiho-socialni, biološki in zdravstveni vidiki športne vadbe mladih

/ Branko Škof s sodelavci

Ljubljana : Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo, 2016

Trajnostna naravnost kmetijstva v slovenskih regijah

/ Barbara Lampič ... [et al.]

Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2016
(GeograFF ; 20)

Vrtačnik Žveplan, P.

Naravoslovje 9 : učbenik za 9. razred osnovne šole : prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom = Természettudományok 9 : tankönyv az általános iskola 9. osztálya számára : alkalmazott tantervű nevelési-oktatási program

Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2016

Žitnik, M., 1970-

Hrana med odpadki

Ljubljana : Statistični urad Republike Slovenije, 2016

Saša Premk



REPUBLIKA
SLOVENIJA

MINISTRSTVO
ZA KULTURO

MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

strokovno usposabljanje

KULTURNI BAZAR

2 0 1 7

KULTURA SE PREDSTAVI

vstopnine ni

30. 3.

www.kulturnibazar.si

 **cankarjev dom**

PARTNERJI



REPUBLIKA
SLOVENIJA

MINISTRSTVO
ZA ZDRAVJE

MINISTRSTVO ZA
ZUNANJE ZADEVE

MINISTRSTVO ZA
OKOLJE IN PROSTOR

MINISTRSTVO ZA KMETIJSTVO,
GOZDARSTVO IN PREHRANO



Slovenska
nacionalna komisija
za UNESCO



CMEIUS
Center IS za mobilnost
in evropske programe
izobraževanja in
usposabljanja

Razširjajmo znanje

Ugoden nakup strokovne literature v **MARCU** in **APRILU**

-50%



~~27,00 €~~
13,50 €

-50%



~~31,40 €~~
15,70 €

-15%



~~37,50 €~~
31,88 €

-15%



~~34,50 €~~
29,33 €

Dopolnite svojo strokovno knjižnico z ugodnim nakupom. Izbor **117 znižanih publikacij** najdete na spletni strani www.zrss.si/zalozba/akcija.

Iz knjig do vaših učencev

Naročanje:

P Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana
T 01 300 51 00
F 01 300 51 99
E zalozba@zrss.si
S www.zrss.si



akcija



arhiv revij



facebook ZRSS



twitter ZRSS



XLVIII

2017

1-2



& tehnična navodila avtorjem

- Prispevke (v eni od različnih urejevalnikov besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.
- Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku kot samostojne dokumente in v glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.
- Obseg prispevkov: razprave in analize do 15.000 znakov (največ 10 strani), utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 7.000 znakov (4 strani). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).
- Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini.
- Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).
- Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.
- Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:
 - knjiga: Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija Ljubljana: Glota Nova.
 - članek: Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.
 - prispevek v zborniku: Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - spletna stran: www.zrss.si (dostopno 18. 3. 2009).
- Prispevku priložite izpolnjeno prijavnico prispevka, ki jo dobite na spletni strani.
- Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.