

Dr. Irena Lesar, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

KAJ LAHKO NAREDI VZGOJITELJ/-ICA IN UČITELJ/-ICA ZA OTROKE IN MLADOSTNIKE, KI SE SOOČAJO Z REVŠČINO

RAZMISLEK O POTREBNOSTI ISKANJA REŠITEV NA PODROČJU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK IN MLADOSTNIKOV, KI SE SOOČAJO Z REVŠČINO

Živimo v obdobju, ki sicer omogoča ogromno različnih možnosti udejstvovanja in stilov življenja, vendar so te številne možnosti praviloma povezane z večjimi ali manjšimi finančnimi podporami. Zato so za mnoge le navidezne oz. nedosegljive. Novejše statistike na svetovni ravni namreč kažejo, da približno polovica celotnega prebivalstva živi v absolutni revščini (Martin, Hill, 2012: 78), kar pomeni, da ljudje nimajo niti tistih dobrin in storitev, ki so nujno potrebne za življenje – hrane, pitne vode, bivališča, osnovne zdravstvene oskrbe, osnovnega izobraževanja (Statistični urad RS, 2013). Tudi v Sloveniji se v zadnjih letih zelo hitro večja delež ljudi, ki živijo na robu preživetja, saj se je stopnja tveganja revščine (13,5 %) in socialne izključenosti (6,1 %) samo v letu 2012 povečala za 0,3 % v primerjavi z letom poprej, torej je bila 19,6 % (prav tam). To pomeni, da pri nas najmanj vsak sedmi oz. najverjetneje vsak peti državljani živi v takšnih materialnih pogojih,¹ da si ne more privoščiti načina življenja, ki je običajen za slovensko družbo (prav tam).

Drug, precej pereč problem zadnjih let pa je stopnja brezposelnosti, ki iz leta v leto raste. Iz statističnih podatkov za Slovenijo lahko razberemo, da sta se precej spremenili starostna in izobrazbena struktura brezposelnih, saj primerjava s podatki lanskega marca kaže, da se večja delež brezposelnih med ženskami, starimi od 15 do 39 let, med iskalci prve zaposlitve, med dolgotrajno brezposelnimi ter med brezposelnimi s srednjo strokovno in splošno ter terciarno izobrazbo (Zavod za zaposlovanje, 2014). Izpostavljeni statistični podatki, ki jih zbirajo po točno določeni metodologiji in so samo nekateri kazalci, ki pa ne vključujejo subjektivnega doživljanja revščine, nedvomno privedejo do spraševanja, kako se to odraža na šolajoči se populaciji, saj je med brezposelnimi nemalo staršev, med katerimi so nekateri celo zelo izobraženi.

Znajti se na robu revščine, kar se človeku danes glede na stanje v slovenskem gospodarstvu lahko zgodi nepričakovano, saj »pridelujemo evropsko nadpovprečen odstotek revnih in imamo evropsko nadpovprečno vztrajanje v revščini« (Dragoš, 2013), še dodatno obremenjuje

zelo pogost individualističen pogled na družbeno razslojenost, ki posameznika dojema kot povsem odgovornega za potek svojega življenja. To pomeni, da ljudje pogosto štejejo za vzroke, zaradi katerih je nekdo postal reven, njegove lastne napačne odločitve in/ali nepripravljenost slediti večini prebivalstva, ki ni padla v revščino. Poleg te individualistične 'teorije' revščine lahko v razpravah zasledimo še druge, kot so npr. revščina kot 'začarani krog', revščina kot (sub)kultura, revščina kot situacijska prisila oz. kot sistemski problem ipd. (več o tem v Dragoš, 2013). Vendar, kot svoje razmišljanje zaključuje avtor, same teorije pri iskanju rešitev niso ključne, pač pa so najpomembnejši »interesi in količina moči, ki stoji za njimi. Katere teorije se pri tem oprimemo, ni nepomembno, a ni bistveno. Odločilno je, ali se to sploh gremo.« (prav tam)

In zakaj naj bi se lotili iskanja rešitev za otroke in mladostnike zaradi revščine njihovih družin? Pri odgovorih na izpostavljeno vprašanje lahko izhajamo iz posameznikov in njihovih doživljanj stisk zaradi revščine ali pa iz družbe, ki se mora zaradi spregledanosti tega področja in nepripravljenosti pravočasnega iskanja rešitev za ljudi, ki živijo v revščini, soočiti s številnimi neželenimi posledicami na različnih ravneh (npr. zdravstveno stanje, nezaposlenost, stopnja kriminala, odvisnosti od finančnih pomoči družbe ipd.). Na šolskem področju so seveda najbolj aktualne raziskave, ki tudi pri nas opozarjajo na vpliv nizkega socialno-ekonomskega statusa (v nadaljevanju SES) družine na slabšo učno uspešnost (npr. Šetinc idr., 1997; Bevc, 2001; Japelj Pavešič idr., 2004; Peček idr., 2006; Žakelj idr., 2009), redkeje pa je zaslediti razprave, ki bi se osredinjale na vprašanje, kaj bi bilo potrebno v šolskem sistemu storiti, da bi ta vpliv revščine oz. neizbranih pogojev življenja zmanjšali. Nekateri skušamo v svojih razpravah opozarjati, da bi bilo treba na področju oblikovanja čim bolj pravičnega šolskega sistema upoštevati koncept 3 R-jev, torej poleg redistributivnega koncepta pravičnosti, na katerem je šolski sistem utemeljen zdaj, vključiti vsaj še koncept pripoznanja in koncept zastopanosti (Lesar, 2013a; Lesar, 2013b), s čimer bi na formalni ravni vzpostavili možnosti za doseganje večje stopnje inkluzivnosti. Vendar, kot kažejo raziskave iz tujine, to ne bo zadostovalo, če se ne bodo spremenile tudi prakse na institucionalni in na konkretni pedagoški ravni učiteljev (Lesar, 2009). Zato bo namen tokratnega razmišljanja, ugotoviti, kaj lahko kot učitelji

¹ Mesečni dohodek na odraslega člana gospodinjstva je nižji kot 606 evrov oz. za štiričlansko družino z dvema otrokoma, mlajšima od 14 let, nižji od 1273 evrov (Statistični urad RS, 2013).

naredimo pri neposrednem delu z otroki in mladostniki, ki se soočajo z revščino.

KAKO REVŠČINA VPLIVA NA UDEJSTVOVANJE UČENCA V RAZREDU

Pri iskanju odgovora na zastavljeno vprašanje lahko najdemo nekaj bolj ali manj partikularnih odgovorov (npr. Hamre in Pianta, 2005; Gilkerson in Richards, 2007), zato je zelo dobrodošlo razmišljanje Erica Jensena, ki v svojem prispevku *How Poverty Affects Classroom Engagement* (2013) strne ugotovitve številnih raziskav in sklene, da je mogoče prepoznati sedem ključnih razlik med otroki in mladostniki, ki se soočajo z revščino doma, v primerjavi s preostalimi. Razlike se kažejo na naslednjih področjih:

- a) zdravstveno stanje in kakovost prehrane,
- b) besedišče otroka oz. mladostnika,
- c) trud oz. prizadevanje za učenje,
- č) upanje,
- d) kognicija oz. razvoj spoznavnih zmožnosti,
- e) odnosi in
- f) stopnja distresa.

Ob omenjenih razlikah, ki jih podkrepi z izsledki raziskav, pa avtor navede tudi možnosti, ki naj bi jih učitelji pri svojem delu upoštevali in tako otroku oz. mladostniku pomagali pri premoščanju ovir zaradi revščine. Pri tem pa posebej opozarja, da noben izmed omenjenih načinov pomoči ne bo uspešen, če si ne bomo vzeli časa, da otroka oz. mladostnika dobro spoznamo, in se potrudili z njim vzpostaviti spoštljiv odnos (prav tam: 24).

ZDRAVSTVENO STANJE IN KAKOVOST PREHRANE OTROK IN MLADOSTNIKOV

Prva očitna razlika je zdravstveno stanje otrok in mladostnikov, ki se soočajo z revščino (npr. več nezdravljenih infekcij ušes, ki vodijo v težave s sluhom, pogostejše obolenje za astmo) in kakovost prehrane, ki igra ključno vlogo (zlasti kakovost zajtrka) pri razvoju možganskih celic v otroških možganih (prav tam: 24). Tudi med slovenskimi otroki in mladostniki podatki kažejo značilno povezanost med samooceno zdravja in SES družine (WHO, 2008b; HBSC, 2006, v Neenakosti v zdravju v Sloveniji, 2011: 43). Tako so otroci iz manj premožnih družin svoje zdravje ocenili kot odlično v manjšem deležu kot otroci iz premožnejših družin (40,3 % proti 48,8 %), pogostejše pa so tudi svoje zdravje ocenili kot slabo (3 % proti 1,9 %) ali še kar dobro (14 % proti 9 %) (prav tam). Otroci v revnejših družinah uživajo manj sadja in zelenjave in so manj pogosto telesno dejavni (prav tam: 10).

Kako se na te ugotovitve lahko odzovemo v vzgojno-izobraževalnih institucijah? V Sloveniji se področju slabe prehranjenosti otrok in mladostnikov iz revnejših družin namenja kar nekaj pozornosti s sistemom subvencioniranja prehrane v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Sodobnejši

podatki o čedalje večjem deležu v celoti subvencionirane prehrane potrjujejo, da je delež družin v ekonomski stiski vse večji: v šolskem letu 2010/2011 je imela v celoti subvencionirano prehrano ena petina oz. 20,4 % dijakov, naslednje leto 21,8 % in v letu 2012/2013 že dobra četrtina oz. 27,2 % dijakov (Delež dijakov, ki so bili deležni subvencionirane šolske malice, 2013). Nedvomno je to sistemski način reševanja, ki mnogim učencem in dijakom olajša težave zaradi slabe prehranjenosti, saj je primerna raven glukoze v krvi povezana z boljšim spominom in kognitivnim delovanjem. Toda sprašujemo se, kaj lahko storimo vzgojitelji oz. učitelji, da bi bili ti otroci in mladostniki bolj sprejeti med vrstniki in bili bolj motivirani za učenje.

E. Jensen (2013: 25) predlaga, da lahko v vzgojno-izobraževalnih institucijah učitelji naredijo veliko, npr. za boljšo prekisičenost – saj sta za delovanje možganov najpomembnejša glukoza in kisik – poskrbimo tako rekoč brez stroškov s pogostejšimi aerobnimi vajami med poukom, kar se nedvomno odraža v življenjskih navadah otrok in mladostnikov in v didaktičnem smislu s pogostejšo uporabo gibanja, iger in drame (prav tam).

BESEDIŠČE OTROKA OZ. MLADOSTNIKA

Na vidik skromnejšega besedišča otrok iz revnejših okolij sta že pred desetletji opozarjala Hart in Risely (1995, v Gilkerson in Richards, 2007), ko sta v svoji kompleksni študiji ugotovila, da otroci iz družin z nižjimi dohodki do svojega 4. leta slišijo v povprečju 13 milijonov besed, medtem ko otroci iz srednjega razreda slišijo okrog 26 milijonov besed, otroci iz družin z visokimi dohodki pa kar 46 milijonov besed. Do podobnih ugotovitev sta prišla Gilkerson in Richards (2007) in tudi nekatere slovenske raziskave izpostavljajo zanimive ugotovitve o povezanosti govorne kompetentnosti in SES družine (Marjanovič Umek idr., 2008). Rezultati na vzorcu 147 predšolskih otrok iz Slovenije kažejo, da so izobrazba staršev in družinsko okolje ter otrokov spol in inteligentnost pomembni napovedniki govorne kompetentnosti otrok, saj lahko z njimi pojasnimo pomemben delež variance v govornem razumevanju, govornem izražanju, metajezikovnem zavedanju in otrokovem pripovedovanju zgodbe. Z dolžino otrokove vključenosti v vrtec pa so pojasnili majhen delež dodatne variance v govornem izražanju in razumevanju ter pripovedovanju zgodbe in pomemben delež variance v metajezikovnem zavedanju (prav tam).

Vzgojitelji in učitelji bi morali biti pozorni, da nekateri otroci v domačem okolju niso (bili) deležni spodbud na področju branja, ter sami spodbujati govorni razvoj na kakovostno višjih ravneh, pri skupnem branju, med simbolno igro kot tudi pri rutinskih dejavnostih (prav tam: 69). Jensen (2013: 25) pa poudarja, da bi vzgojitelji in učitelji morali vključevati rabo različnih besed v vsakodnevno rutino, povsem načrtno razvijati bogato besedišče s številnimi govornimi položaji, saj je iz mnogih raziskav več kot očitno, da je stopnja razvitosti govora pri otrocih zelo

močan napovednik poznejše učne uspešnosti. V longitudinalni študiji oz. v projektu (*The Abecedarian Project*), v katerem so od dojenčka do 5. leta starosti otrok iz družin z nizkimi dohodki v predšolskem varstvu načrtno in individualizirano izvajali zgodnje intervencije na socialnem, čustvenem, kognitivnem in s posebnim poudarkom na govornem področju, so ugotovili ne le pomembno boljši učni uspeh v branju in matematiki v primerjavi s kontrolno skupino, marveč tudi boljše rezultate na testih kognitivnih sposobnosti, višjo stopnjo izobrazbe in bistveno manjši delež zgodnjih nosečnosti (Campell idr., 2002).

MOTIVACIJA ZA UČENJE IN UPANJE NA BOLJŠO PRIHODNOST

Naslednji razliki, ki ju izpostavlja Jensen (2013: 26–27), se kaže v trudu oz. naporu, ki so ga otroci in mladostniki pripravljeni vložiti v učenje ter v upanju na boljšo prihodnost. Eden izmed možnih razlogov za nemotiviranost učečih se je pomanjkanje upanja in optimizma, saj je dokazano, da se nizek SES in težek finančni položaj povezuje s simptomi depresije (Bitterworth idr., 2012, v prav tam: 26) kot tudi da je z nizkim SES pogosto povezano videnje prihodnosti v pričakovanju bolj negativnih kot pozitivnih dogodkov (Rob idr., 2009, v prav tam: 27) in z nizkimi ali pa sploh nobenimi pričakovanji (Oden idr., 2012, v prav tam). Celo več, saj se človek te 'nemoči spreminjanja okoliščin' nauči, zato so zanimive ugotovitve raziskave opravljene v šestdesetih šolah, kjer se soočajo z visoko stopnjo revščine. Ugotavljajo, da primarni dejavnik na področju učenčeve motivacije za učenje in učne uspešnosti ni domače okolje, marveč šola in učitelji (Irvin idr., 2011, v prav tam). V študiji Finna in Rocka (1997, v prav tam) z več kot 1800 revnimi otroki se je pokazalo, da je šolska angažiranost ključni dejavnik vztrajanja učencev v šolskem sistemu.

Kaj lahko naredimo v vzgojno-izobraževalnih institucijah, da bi bili otroci in mladostniki bolj motivirani za učenje in bolj optimistični? Najprej je treba okrepiti odnos učitelja z učenci, tako da izvemo čim več o svojih učencih ter da smo jim tudi osebno in ne samo profesionalno blizu. Učenje je treba bolj približati idejam učencev, jim dati možnost izbire in odločanja glede vsebine, načinov učenja, ciljev. Potem bi morali učitelji poskrbeti, da se šolski in zasebni svet učencev čim bolj povežeta, in pomagati učencem videti razloge za vztrajanje v 'akademski igri'. Na tretjem mestu avtor izpostavlja potrebnost vsakodnevnega pripoznanja in potrjevanja učenčevega napora in truda, saj če učitelji posredujejo več pozitivnih kot negativnih povratnih informacij (optimalno razmerje med pozitivnimi in negativnimi povratnimi informacijami naj bi bilo 3 : 1), potem bistveno izboljšajo učenje in osebno rast (Fredrickson in Losada, 2005, v prav tam). Lahko rečemo, da če učitelji potrjujejo, izzivajo in spodbujajo učence, potem so ti pripravljeni delati bolj intenzivno. Četrto opozorilo avtorja je, da moramo imeti visoke cilje za svoje učence in

jim pokazati možnosti, da jih dosežejo. Treba jih je spodbujati z različnimi resničnimi zgodbami, ki jih bodo še dodatno prepričale, da so ljudje živeli v podobno težkih razmerah, pa vendar so dosegli svoje cilje. In ne nazadnje je zelo pomembno, da učencem dajemo sprotne povratne informacije o njihovih prizadevanjih, tako lahko uvidijo, da je določene ustaljene navade možno spreminjati, kar jih vodi k večjemu uspehu (prav tam).

RAZVOJ KOGNITIVNIH ZMOŽNOSTI

Otroci iz nižjega SES pogosto dosegajo nižje rezultate na testih inteligentnosti in so akademsko manj uspešni kot tisti iz višjega SES. Po navadi otroci iz revnejših okolij kažejo težave na področju spoznavanja, ki vključujejo krajšo pozornost, visoko raven odkrenljivosti, težave z nadzorovanjem kakovosti svojega dela in težave z iskanjem rešitev določenim problemom (Allooway idr., 2009, v prav tam: 28). Toda zavedati se je treba, da so spoznavne sposobnosti kot tudi inteligentnost spremenljive in učljive spretnosti. Zato bi morali učitelji in vzgojitelji nemalo pozornosti nameniti ključnim akademskim spretnostim, denimo, kako naj si otrok in mladostnik organizira delo, kako naj se uči, dela zapiske, naredi prednostno listo opravil in kako se nauči ključne ideje. Učence je treba naučiti tudi procesov reševanja problemov in razvijati zmožnosti delovnega spomina.

Učenčeva stališča do sposobnosti učenja so tudi zmerno močan napovednik učne uspešnosti (Blakwell idr., 2007, v prav tam). Zato je za učitelje zelo pomembno, da sami pri sebi razčistijo svoja prepričanja, saj ta vplivajo na njihovo pedagoško delovanje. In če so prepričani, da je 'količina pameti' vnaprej določena in je učenci ne morejo povečati, potem bodo učence nekoliko težje prepričali in jih naučili, da se njihovi možgani lahko spremenijo in razvijajo, da lahko tudi povečajo svoje rezultate na IQ-testih, kar so dokazovali v že omenjeni longitudinalni študiji (Campell idr., 2002). Cooper (2012, v Jensen, 2013: 28) opozarja, da ni dobro uporabljati fraze »Če ti nekaj ne gre dobro, si pa gotovo dober v čem drugem«, saj s tem zaviramo učenčevo prizadevanje po iskanju bolj primernih strategij učenja in kultiviranje pozitivnih stališč do svojih zmožnosti.

ODNOSI

Pomembna razlika med otroki in mladostniki, ki se soočajo z revščino, in preostalimi se kaže na ravni odnosov, kajti mnogi otroci iz revnejših družin že zelo zgodaj doživljajo kaotične izkušnje, postajajo negotovi in so pod hudim stresom zaradi nenavzočnosti vsaj enega, če ne kar obeh staršev. Komunikacija v teh družinah je tudi specifična, saj so deležni dvakrat več graj kot pozitivnih komentarjev (Risley in Hart, 2006, v prav tam: 28). Verjetnost, da bodo učenci izpadli iz šolskega sistema oz. bili šolsko neuspešni, se povečuje glede na čas, ko so bili kot otroci izpostavljeni stiskam v družini zaradi odnosov (Split idr., 2012, v prav

tam: 28), saj težavni odnosi doma pogosto ustvarjajo nezaupanje učencev. Neprimerno vedenje v šolskem okolju je lahko posledica nestabilnosti doma in/ali nepoznavanja primernejših socialno-čustvenih odzivov, zato se ti učenci pogosteje zatekajo k impulzivnemu vedenju, uporabi neprimernega jezika in k nespoštljivosti – v tem okviru je zelo pomembno, da jih naučimo bolj primernih družbenih in čustvenih odzivov. Otroci iz nestabilnih domačih pogojev zato potrebujejo močne, pozitivne in skrbne odrasle. Bolj kot izražamo skrb za te otroke (npr. spoštljivo povprašamo o njegovi družini, o njegovih hobijih oz. o tem, kar mu je pomembno), boljši so pogoji za posege. Tem učencem ni treba govoriti, kaj morajo storiti, marveč jih naučiti, kako se lahko nečesa lotijo (prav tam).

Tudi raziskava Hamre in Pianta (2005) prepričljivo dokazuje, da kakovost vsakodnevnih razrednih interakcij v obliki kakovostnega poučevanja in čustvenih podpor učitelja ublaži tveganja zaradi zgodaj prepoznavnih težav učenca na področju učenja in neprimernih odnosov. Ta študija nakazuje, da so učiteljeva osredotočenost na poučevanje bralne pismenosti, na kakovostno povratno informacijo in angažiranje učencev, da sodelujejo v razpravah o akademskih vsebinah, lahko še posebej pomembni pri spodbujanju učnih dosežkov učencev iz nizkega SES (prav tam: 961). Čustvena podpora pa se je kazala z ustvarjanjem pozitivne razredne klime, z učinkovitim in proaktivnim upravljanjem vedenja in z učiteljevim odzivanjem na učenčeve individualne potrebe. Zanimiva je tudi ugotovitev, da je učencem z očitnim neprimernim vedenjem v zgodnjem obdobju k boljši učni uspešnosti bolj pripomogla čustvena podpora učiteljev kot kakovostnejše poučevanje (prav tam: 962).

DOŽIVLJANJE STRESA

Kronični distress staršev, ki se soočajo z revščino, vpliva na njihove otroke, zlasti na razvoj možganov, na akademsko uspešnost in socialne kompetence (Evans idr., 2007, v Jensen, 2013: 29), na spodbujanje impulzivnosti, zmanjšanje pozornosti in delovnega spomina, pogosto pa se kaže s kronično aktivacijo otrokovega imunskega sistema (Blair in Raver, 2012, v prav tam). Otroci, ki so izpostavljeni distressu, večinoma izražajo enega izmed dveh vedenj: jezo oz. agresivno vedenje, ki se kaže z neprimernim odgovarjanjem učiteljem, z uporabo neprimerne govorice telesa in neprimernih izrazov obraza, ali pasivnost, ki se kaže z nepripravljenostjo odgovarjati na vprašanja učiteljev, s telesno držo (zgrbljenostjo) in z nepovezanostjo z vrstniki ter šolskim delom. Mnogi učitelji jih opredeljujejo kot vedenjsko moteče ali lene, četudi ne gre za njihove osebnostne lastnosti, marveč za simptome zaradi kronične izpostavljenosti stresu.

Zato je treba prepoznati prave razloge za opažene oblike vedenja in začeti graditi močne odnose v skupnosti s preostalimi učenci, ustvarjati izkušnje, v katerih bodo učenci sami lahko nadzirali dnevno dogajanje v šoli, spodbujati

odgovornost in odločanje s ponujanjem izbir, spodbujati vključevanje v projekte in podpirati timsko delo, saj le tako lahko pomagamo preseči učenčev stres. Ne nazadnje pa bi bilo dobro učencem pokazati, kako se lahko spopadajo s stresorji v svojem življenju (prav tam: 29).

SKLEPNE UGOTOVITVE

Revščina je izjemno kompleksen družbeni pojav, ki se skozi čas precej spreminja, zato ne preseneča, da se tako v domačih kot večini tujih raziskav lotevajo preučevanja tega dejavnika na učence in dijake samo skozi izbrane vidike (zlasti mesečni dohodki, izobrazba staršev in njihov poklic) in v vseh je očitno, da posamezni vidiki bolj ali manj vplivajo na učno uspešnost. Teže pa je zaslediti raziskave, ki bi se preučevanja vplivov revščine na otroke in mladostnike lotevale kompleksneje in vključevale vidike ekonomskega, socialnega in kulturnega kapitala, ki jih je v svoji teoriji izpostavil Bourdieu (2004: 16).

V slovenskem šolskem sistemu poznamo parcialne odzive na revščino otrok in mladostnikov, ki se večinoma osredotočajo na finančne podpore (npr. subvencioniranje prehrane, učbenikov ipd.). Z dopolnilnim in pozneje z nivojskim poukom pa naj bi pomagali premoščati primanjkljaje v predznanju otrok iz manj spodbudnih okolij. Raziskav na področju učinkovitosti pomoči pri dopolnilnem pouku ne poznamo, medtem ko se pri nivojskih skupinah precej jasno in podobno kot v drugih državah odraža, da so mladostniki iz družin z višjim SES v najzahtevnejših nivojskih skupinah in obratno (Žakelj idr., 2009; Lynch in Lodge, 2002). Ti podatki nakazujejo, da mnogi šolski sistemi s predvidenimi mehanizmi pomoči ne uspejo zmanjšati vpliva dejavnikov SES, nekatere raziskave celo dokazujejo, da s svojim delovanjem še poglobljajo te razlike med otroki in mladostniki (več o tem v Lesar, 2013b).

Pričujoči prispevek je oblikovan na predpostavki, da je sicer zelo pomembna urejenost te problematike na sistemski kot na institucionalni ravni, toda najpomembnejša je neposredna pedagoška praksa vzgojiteljev in učiteljev. Ti pa žal v slovenskem prostoru nimajo prav veliko jasnih smernic, kako bi se bilo v primerih otrok in mladostnikov, ki se doma soočajo z revščino, najbolj odzivati. Upamo, da bomo s tem nekoliko zapolnili vrzel in pedagoške delavce spodbudili k ozaveščanju svoje vloge v življenju teh otrok in mladostnikov ter tudi k sprejemanju soodgovornosti za njihovo socialno vključenost in učno uspešnost. Številne raziskave namreč zelo jasno nakazujejo, kako lahko s pristnimi in skrbnimi odnosi ter pripravljenostjo razvijati pomembne spretnosti zmanjšamo vpliv neizbranih pogojev življenja otrok in mladostnikov, ki se soočajo z revščino. Predvsem bi bilo dobro, da skušamo čim bolj spoznati življenja otrok in mladostnikov, ki jih srečujemo, in v primerih motečega oz. neprimernega vedenja ne pripisati vzrokov zanje takoj posamezniku (npr. hiperkinetična motnja) ali nevzgojenosti kot posledici razvajanosti in starševske neodgovornosti, marveč pomisliti tudi na to,

da so nekateri res izpostavljeni prevelikemu slabemu stresu zaradi revščine doma in tega izražajo družbeno neprimer-
no. Naj sklenem z mislijo Jansena (2013: 29–30), ki pravi,
da se je pri otrocih in mladostnikih, ki živijo v revščini,
treba zavedati, da niso 'zlomljeni' ali 'poškodovani', saj se
človeški možgani prilagodijo izkušnjam in se spremenijo

– in naši učenci se tudi lahko. Kako 'lahko' jim bo šlo na
poti spreminjanja oz. razvoja, pa je odvisno tudi od naše
ozaveščenosti in pripravljenosti pripoznati vpliv revščine ter
iskati drugačne načine pedagoškega delovanja, s katerimi
bomo skupaj premoščali neizbrane ovire v življenju otrok
in mladostnikov.

VIRI IN LITERATURA

Bevc, M. idr. (2001). Znanje in izobraževanje v Sloveniji v luči priključitve EU. Raziskava v okviru projekta Strategija gospodarskega razvoja Slovenije: *Slovenija v Evropski uniji*. Ljubljana: Inštitut za ekonomska raziskovanja.

Bourdieu, P. (2004). The forms of capital. Ball, S. J. (ur.). *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*. London. New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, 15–29.

Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J. in Miller-Johnson, S. (2002). Early Childhood Education: Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6, 1, 42–57.

Delež dijakov, ki so bili deležni subvencionirane šolske malice (2013). Dostopno na spletni strani: <http://www.irssv.si/index.php/demografija-3/2013-01-11-18-12-48/2013-01-11-18-12-56/delez-dijakov-ki-so-bili-delezni-subvencionirane-solske-prehrane> (4. 4. 2014).

Dragoš, S. (2013). Teorije revščine. V: *Mladina*, 8 (22. feb. 2013), str. 38–42. Dostopno na spletni strani: <http://www.mladina.si/120746/teorije-revschine/> (10. 10. 2013).

Gilkerson, J. in Richards, J. A. (2007). The power of talk: Adult Talk and Conversational Turns During the Critical 0-3 Years of Child development. Infoture, Inc. Technical Paper ITR01-1. Dostopno na spletni strani: http://www.lenababy.com/pdf/The_Power_of_Talk.pdf (10. 4. 2014).

Hamre, B. K. in Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? V: *Child Development*, 76, 5, 949–967.

Japelj Pavešić, B. (2004). TIMSS 2003 – *Mednarodna raziskava trendov v znanju matematike in naravoslovja*. Dostopno na spletni strani: <http://ceps.pef.uni-lj.si/timss-2003-porocilo.pdf> (2. 2. 2006).

Jensen, E. (2013). How Poverty Affects Classroom Engagement. V: *Educational Leadership*, May 2013, 24–30.

Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Lesar, I. (2013a). Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. V: *Sodobna pedagogika*, 64(130), 2, 76–95.

Lesar, I. (2013b). Razmislek o vzpostavljanju bolj pravičnega šolskega sistema na konceptu treh R-jev (3 R). V: *Šolsko polje*, 24, 5/6, 91–115. Dostopno na spletni strani: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2013/SP_XXIV_2013_5-6/index.html (10. 4. 2013).

Lynch, K. in Lodge, A. (2002). *Equality and Power in School: Redistribution, recognition and representation*. London, New York: RoutledgeFalmer.

Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. Podlessek, A. (2008). Vrtec in družinsko okolje kot napovednika govorne kompetentnosti šestletnih otrok. V: *Sodobna pedagogika*, 59 (125), 5, 52–73.

Martin, K. D., Hill, R. P. (2012). Life Satisfaction, Self-Determination, and Consumption Adequacy at the Bottom of the Pyramid. *Journal of Consumer research*, 38, 78–91. DOI: 10.1086/661528.

Neenakosti v zdravju v Sloveniji. (2011). Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja. Dostopno na spletni strani: http://www.ivz.si/publikacije?pi=3&_3_Filename=attName.png&_3_MediaId=2923&_3_AutoResize=false&pl=109-3.3 (5. 4. 2014).

Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2006). Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. V: *Sodobna pedagogika*, 57(123), 10–34.

Statistični urad Slovenije. (2013). *Mednarodni dan boja proti revščini 2013*. Dostopno na spletni strani: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5827 (4. 4. 2014).

Šetinc, M., Japelj, B., Trobec, M. (1997). *Znanje sedmošolcev in osmošolcev za vstop v 21. stoletje*. Ljubljana: Center za IEA raziskave, Pedagoški inštitut.

Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje. (2014). *Ponovna rast zaposlovanja*. Dostopno na spletni strani: http://www.ess.gov.si/trg_dela/aktualno_o_trgu_dela (4. 4. 2014).

Žakelj, A., Cankar, G., Bečaj, J., Dražumerič, S., Kern, J., Rosc Leskovec, D. (2009). *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami: Poročilo o raziskavi*. Ljubljana: Zavod R Slovenije za šolstvo.

POVZETEK

Revščina je izjemno kompleksen družbeni pojav, ki se skozi čas precej spreminja, močno pa vpliva na življenje otrok in mladostnikov. Ker se večina raziskovalcev tega področja loteva posameznih dejavnikov (npr. izobrazba staršev, družinski prihodki, kakovost govora v družinah), ki pomembno vplivajo zlasti na učno uspešnost otrok in mladostnikov, je namen tega prispevka predstaviti možnosti, kako lahko vzgojitelji in učitelji pomagajo otrokom in mladostnikom pri premoščanju ovir zaradi revščine. Pri tem pa je treba posebej poudariti, da noben izmed omenjenih načinov pomoči ne bo uspešen, če si ne bomo vzeli časa, da otroka oz. mladostnika dobro spoznamo, in se potrudili z njim vzpostaviti spoštljiv odnos.

ABSTRACT

Poverty is an extremely complex social phenomenon, it has been changing over time, but it strongly influences the lives of our children and young people. Most researchers in this field deal with individual factors (i.e. parents' education, family income, quality of conversations in families) that have an important impact on academic achievements of children and young people. So the aim of this article is to present possibilities for pre-school and school teachers to help children and young people overcome obstacles resulted from poverty. It is especially important to stress that none of the aforementioned ways of help can be effective unless we take time to get to know children and young people well and to take efforts to build mutually respectful relationships.